



PEDAGÓGIAI ÖSSZHANGZATTAN

TANULMÁNYOK A 70 ÉVES PUKÁNSZKY BÉLA
TISZTELETÉRE

PEDAGÓGIAI ÖSSZHANGZATTAN

TANULMÁNYOK A 70 ÉVES PUKÁNSZKY BÉLA TISZTELETÉRE

PEDAGÓGIAI ÖSSZHANGZATTAN

TANULMÁNYOK A 70 ÉVES PUKÁNSZKY BÉLA TISZTELETÉRE

Szerkesztette:

Kusper Judit

Szőke-Milinte Enikő

Szűts-Novák Rita



LÍCEUM
KIADÓ

Eger, 2025

Nyelvi lektor:

Báthory Kinga

Német nyelvű szövegeket lektorálta:

Gombáné Holde Sonja

ISBN 978-963-496-293-9

A kiadásért felelős

az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem rektora

Megjelent az EKKE Líceum Kiadó gondozásában

Kiadóvezető: Nagy Andor

Felelős szerkesztő: Kusper Judit

Tördelés, borítóterv: Molnár Gergely

Megjelent: 2025-ben

Készítette: az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem nyomdája

Vezető: Kérészy László

Tartalom

Köszöntő – Pukánszky Béla, a pedagógiai összhangzattan mestere.....	7
Bárdos Jenő: Claude Marcel (1793–1876). Diplomata, nyelvtanár, alkalmazott nyelvész vagy nyelvpedagógus?.....	9
Boreczky Ágnes: Hol történik a jövő? Röviden a kiterjesztett szimbolikus családról.....	33
Darvai Tibor: Narratívák a magyar neveléstudomány második világháborút követő két évtizedéből – Ágoston György visszaemlékezése alapján.....	47
Donáth Péter: Vétlen soproni katolikus gimnáziumi tanár: Legény János kálváriája. 1948–1957	61
Fáyné Dombi Alice: Győry Sándor és Adam Smith gondolatpárhuzamai.....	75
Fischerné Dárdai Ágnes: „... Pécs alkalmas a tanárképző bázis kiépítésére.” A pécsi egyetemi szintű tanárképzési modell főiskolai előzményei.....	83
Garai Imre: Az 1921–1929 közötti reformok a középiskolai tanárképzés intézményrendszerében és ezek hatása a fővárosi tudományegyetemen.....	93
Johanna Hopfner – Claudia Stöckl: Erlebbare Prinzipien – Der bildende Sinn der Musik.....	111
Józsa Krisztián – Podráczky Judit – Szántó Zsuzsanna: Az elsajátítási motiváció fejlődésének támogatása az elmúlt évtizedek óvodai programjaiban Magyarországon és Szlovákiában	129
Kéri Katalin: Raimundus Lullus gondolatai a nevelésről és a gyermekről	147
Komenczi Bertalan: A számítógépes oktatás teoretikusa: Seymour Papert.....	159
Kusper Judit: Tanárszerepek és iskolaképek a 20-21. század ifjúsági regényeiben	169
Lengyelné Molnár Tünde – Racsko Réka: Egy évtized az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Neveléstudományi Doktori Iskolájának működésében 2012–2023.....	181
Magyar Adél: Révész Margit és az első magyar Gyógypedagógiai Szanatórium.....	197

Mogyorósi Zsolt: A vívás mint testgyakorlat és vívőkönyvszerző 19. századi mesterek nevelési gondolatai	205
Nagy Péter Tibor: Az egyetemes neveléstörténet-írás új lehetőségei.....	219
Németh András: Pedagógiai reformprogramok a gyermekek megmentésére a 20. század fordulóján	237
Nóvik Attila: A Pauer–Felméri-vita. Egy elfelejtett fejezet a magyar neveléstudomány korai történetéből.....	251
Novák István: A szekularizmus hatása az erények 20. századi társadalmi változásaira	263
Simonetta Polenghi: Der Schularzt und das Gesundheitsamt in Mailand in den 1950er und 1960er Jahren. Der Körper der Kinder zwischen Hygiene und Erziehung an den italienischen Schulen.....	273
Rainer M. János: Diákmozgalom és elhárítása 1969-ben – egy elveszett dosszié rekonstrukciója.....	285
Rébay Magdolna: „Körömszakadtáig”. A Tiszáninneri Református Egyházkerület oktatásügye az 1930-as évektől a világháború végéig	299
Sanda István Dániel: Egy 500 éves oktatástörténeti dokumentum aktualitásairól a 70 éves Pukánszky Béla tiszteletére	313
Schwendtner Tibor: Weszely Ödön és a német egyetemi hagyomány.....	325
Somogyvári Lajos: „Erkölcsei züllés” és „garázda jelenségek” az ifjúság körében: galerik az ötvenes évek végén.....	335
Szabolcs Éva: Adatok a Magyar Pedagógia 1961-es újraindulásáról	347
Szőke-Milinte Enikő: A tanulástámogatás neuropedagógiája.....	355
Szűts-Novák Rita: „Hivatásom a gyógypedagógia...” – Kozmutza Flóra szerepe a modern magyar gyógypedagógiában	381
Szűts Zoltán: Neveléstörténet a kibertérben. Egy különleges összefonódás. Pukánszky Béla online jelenléte és Kovács Mihály piarista paptanár munkássága.....	395
Tengely Adrienn: Az ünnepélyes elsőáldozás meghonosítása Magyarországon.....	405
Tóth Péter – Horváth Kinga: Tantervek az evangélikus iskolákban a 19. században, különös tekintettel a középiskolai reál tantárgyakra	423
Vajda Tamás: Várkonyi Hildebrand munkássága a tanyai gyermekek képesésvizsgálatának területén	465

Pukánszky Béla, a pedagógiai összhangzattan mestere

Pukánszky Béla olyan egyetemi tanár, akitől mi, a kötet szerkesztői is folyamatosan tanulunk. Zenei tanári alapvégzettséggel indult, majd életútja a pedagógia és neveléstörténet területén bontakozott ki. Az Eötvös Loránd Tudományegyetemen szerzett pedagógia szakos diplomája után doktori fokozatot szerzett és habilitált. A Magyar Tudományos Akadémia doktora. Negyven évig volt a Szegedi Tudományegyetemnek és jogelődjének az oktatója, egy ideig rektorhelyettese, de professzorként dolgozik jelenleg is a komáromi Selye János Egyetemen. 2016-tól 2025-ig vezette az egri Eszterházy Károly Katolikus Egyetemnek és jogelődjének Neveléstudományi Doktori Iskoláját. Iskolateremtő szerepe megkérdőjelezhetetlen: hallgatóinak és kollégáinak egyaránt példamutató figyelmet szentel, miközben a neveléstörténet gazdag tárházát osztja meg velük, hogy segítsen a múlt tanulságai alapján a jelen és a jövő kihívásaira reflektálni.

Pukánszky professzor úr doktori témavezetőként és oktatóként az EKKE mellett az SZTE, az ELTE és a PTE neveléstudományi doktori iskoláiban is meghatározó munkát végzett, és eddig tizennégy fiatal kutató doktori fokozatát támogatta, pályáját egyengette. Tudományos közéleti tevékenysége szintén példamutató: a Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Tudományos Bizottságának tagja, ahol elnökként is szolgált, emellett részt vett a Magyar Akkreditációs Bizottság, az Országos Tudományos Kutatási Alap, valamint az Országos Köznevelési Tanács munkájában is.

Tudományos elismerései között szerepel a Kiss Árpád-díj, a Báthory Zoltán-émlékérem, a Magyar Érdemrend tisztikeresztje, valamint a Soproni Egyetem doctor honoris causa címe. Munkái a gyermekkor és a nőnevelés történetétől kezdve a 19-20. századi iskolatörténeten és pedagógiai eszmetörténeten át a gyógypedagógia történetéig terjednek. A Németh Andrással közösen írt Neveléstörténet című tankönyve generációk alapműve lett.

Pukánszky Béla nemcsak kutatóként és tanárként, hanem emberként is kiemelkedő: egyszerre mentorál, tanít és inspirál. Zenél. Az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem doktori iskolájában betöltött szerepe miatt nemcsak a múlt, hanem a jövő építőmestereként is tiszteljük. Az ő vezetése alatt a neveléstudomány nem csupán tudományos diszciplína, hanem olyan összhangzattan, amely összefűzi a történelmet a jelen tapasztalataival és a jövő lehetőségeivel.

Kusper Judit – Szőke-Milinte Enikő – Szűts-Novák Rita
szerkesztők

BÁRDOS JENŐ

Claude Marcel (1793–1876)

Diplomata, nyelvtanár, alkalmazott nyelvész vagy nyelvpedagógus?¹

Bevezetés

Zseniális gondolatok előfutárainak a sorsa közös, mert korokra, ízlésekre, divatokra való tekintet nélkül, szinte törvénytörően, újra meg újra felbukkannak. Némi túlzással, a korszellem (!) fedezi fel őket, mert gondolataik tartalma, vagy ha úgy tetszik, hatásgömbje számos korszaknak kínál fel egy-egy szeletet (Coleman, 1909; Titone, 1968; Tickoo, 1982, Howatt, 1984; Roberts, 1999 stb.). Akadnak természetesen olyan korszakok, amikor a szaktudás és műveltség mélységének kutatói, a szaktudás hordozói nem dolgoznak megfelelő hosszúságú mérőnnyel, így vizsgálódásuk nem éri el, fel sem fedezi a tengerfenéken heverő kincseket. Vizsgálatunk tárgya, Claude Marcel munkássága éppen ilyen: a kezdeti (hosszú) szünet után három-négy évtizedenként újrafelfedezik, mert hogy több korszak szerzői számára érthetetlen, hogy valaki kétszáz évvel ezelőtt miként lehetett ilyen „modern”.

Személyesen, nyomtatásban, először a nyolcvanas évek végén adtam hírt Marcelről (Bárdos, 1986, p. 232–234 és Bárdos, 1988, p. 55); egy viszonylag friss brit újrafelfedezés pedig (Smith, 2009, p. 171–178) a nyelvpedagógusok számára is ismert angol szakfolyóiratban jelent meg (*Language and History*). Már a legutóbbi, saját monográfiám (*Élő nyelvtanítás-történet*, 2005, p. 57) személyes időtávja is majdnem két évtized, így nem meglepő, hogy az időközben elveszett, majd előkerült utolsó Marcel mű (1875) angol nyelvű fordítása arra ösztönzött, hogy most részletesebben tárjam fel egy kétszáz évvel korábban alkotó nyelvpedagógus munkásságát. Más lapra tartozik itt most az az örökzöld vita, hogy a nyelvpedagógus vajon nyelvész, pszichológus, kultúrtörténész-antropológus vagy neveléstudós. Ötven évvel ezelőtt a brit klasszikus, Corder (1973) számára általában a nyelvtanulás (és főként, amit a nyelvtanár

¹ Jelen tanulmányt a *Modern Nyelvoktatás* is elfogadta közlésre, az írás a 2024/3–4. számban, a 183–199. oldalon olvasható: <https://doi.org/10.51139/monye.2024.3-4.183.199>

tesz) alkalmazott nyelvészet volt, amiért most már a nyelvészek megsértődnek, különösen amióta csak az alkalmazott nyelvészetnek legalább tíz ágazata van, érzékeltetésül: számítógépes nyelvészet, terminológia, fordításkutatás, szaknyelvkutatás, többnyelvűség, nyelvpolitika és így tovább. Úgy tűnik, hogy főhősünk számára a diplomácia megfelelő párosításnak tűnhetett... (Marcel érdekesítő életrajzát lásd a bibliográfia előtt.)

Célunk Marcel nyelvpedagógusi profiljának bemutatása, vagyis az, hogy egy Írorszáiban élő diplomata miként előlegezhetett meg olyan gondolatokat, amelyeket a sokkal később kifejlődött modern nyelvészet és nyelvpedagógia avatott szinte jelszavakká a nyelvtanításban és a nyelvtanulásban. Példaként említjük Marcel terjedelmes fő műveit: *A nyelv mint a mentális kultúra és a nemzetközi kommunikáció eszköze* (1853), valamint *A nyelvek tanulmányozásának igazi alapelve, vagyis az idegen nyelven történő gondolkodás művészete* (1867). (Hamis vetítés, de mégis zavarba ejtő, hogy a magyar kulturális emlékezetben e két évszám Vörösmarty *A vén cigány* című verséhez, illetve a kiegyezéshez kötődik...) Részleteiben tárgyalni Marcel munkásságát monográfiát kíván: ebben a tanulmányban ahhoz a fogáshoz folyamodunk, hogy legelső (1820) és legutolsó (1875) tanulmányát vetjük egybe. A célunk az, hogy válaszolhassunk arra a kényes kérdésre, hogy Marcel csak véletlenül lelt rá válaszokra (vesd össze a 'to beat about the bush' angol szólást), vagy tudatosan „ugrasztotta ki a nyulat a bokorból”, csak hogy ennél nagyobb kép- és jelentészavarokba már ne bonyolódjunk...

1820: Gyakorlati módszer az élő nyelvek tanításához a francia nyelvre alkalmazva, amely során felfedjük és kijavítjuk a régi módszer hiányosságait²

Előjáróban figyelmeztetnünk kell a kortárs olvasót arra, hogy a jelenlegi nyelvpedagógia szerint a nyelvtanítási módszer halott: már túl vagyunk a módszereken, amely jelenséget, továbbá a jelen eklektikát néhány évtizede a módszeres módszertelenség paradoxonjával próbálják egyesek felszínesen elütni. Kétszáz évvel ezelőtt viszont a módszer szent dolog volt: hittek abban, hogy egy jó módszer mindent megold; ezért az egyes módszerek képviselői között valóságos hitviták dúltak. Éppen ezért, ebben a nyolcvan oldalas műben, Marcel lelkes

² Practical Method of Teaching the Living Languages, Applied to French, in which Several Defects of the Old Method are Pointed out and Remedied by C. V. A. Marcel. London: Hurst, Robinson and Co.; R. Milliken, Dublin; J. Bolster, Cork.)

elkötelezettségét nem vizsgáljuk, hanem a szakmai tények viszonylag semleges kiszűrésére vállalkozunk. Mindvégig lebegtetjük viszont azt a talányt, hogy mikor tett szert főhősünk egy olyan műveltségre, amely Quintilianus Szónoktatanától (már a címlapon) Madame De Stael munkásságán át korabeli grammatikusok és pedagógusok munkáinak részletes ismeretéig és bírálatáig terjedt. A másik ilyen talányt a franciának született Marcel megdöbbenően fejlett angol nyelvű írásbelisége jelenti, amelynek csúcspontját fél évszázaddal később Joseph Conrad mutatja be, aki lengyel anyanyelvűként az angol irodalom egyik legismertebb szerzőjévé vált.

Marcel francia nyelviskolája megnyitásakor (French Practical School) bocsátotta közre munkáját, amelyben elismeri, hogy számos gondolata nem eredeti, csak elegeye Pestalozzi, Locke és mások gondolatainak. Mentegetőzik, hogy még csak négy éve lakik Írországbán, ami nem elég ahhoz, hogy olyan díszes kifejezéseket és kecses stílust használjon, mint kellene, de a célja végül is a meggyőzés és nem az elkápráztatás... Az alábbiakban Marcel eredeti szövegét sűrítettük, remélhetően torzítás nélkül.

A nyelv azért érdemel figyelmet, mert fontos szerepet játszik az agy működésében: a gondolat kifejtésének eszköze. A gyermek az anyanyelvének kialakulásával fejleszti értelmét, így alkot fogalmakat, szerez információt. Az idegen nyelv tanulása különleges fogalmakkal tágitja értelmét, de ez későbbi életkorokban is érvényes. (V. Károlynak tulajdonítja: aki négy nyelvet beszél, az négy embert ér.) Minden nyelv tanulása érdekesítő, mert megmutatja egy nép intellektuális fejlődését (az angolok számára különösen figyelemre méltó lehet a francia, nemcsak fejlett irodalma és általános elfogadottsága miatt, hanem mert az angol nyelv éppen a franciából merítette legfontosabb szavait, legszerencsésebb kifejezéseit). A francia a kereskedelem alapnyelve, a kontinensen és Angliában is bekerült mind a fiú-, mind a leányiskolákba, mégis milyen kevesen tudnak írni franciául, nem is beszélve a társalgásról – és persze a kiejtésről. Mi lehet az oka annak, hogy az oroszok, németek, olaszok is megtanulnak franciául, akkor az angolok és az írek miért nem? Nem kétséges, hogy a tanárok elkényelmesedtek, és a diákokat zavaros és értelmezhetetlen nyelvtankönyvekhez irányítják. (Itt Chambaud, Dufief és mások nyelvtanait kritizálja hosszadalmasan – a szerző.)

A nyelvtanok száraz és elvont definícióik alapján alkalmatlanok gyermekek nevelésére. A rengeteg szabály és kivétel, azok mennyisége még a legelszántabb tanulót is elrettentí. A nyelvtan csak azokat a nyelvtanárokat szolgálja, akik ebbe kapaszkodnak, mert maguk sem ismerik eléggé azt a nyelvet, amelyet tanítanak. A szabálysorozatok bemagolása (amelyeket ráadásul a tanulók nem is érthetnek) igazi elnyomás, tanári önkény. Ugyanakkor a nyelvtan szükséges-

sége nem tagadható, ugyanis a kifejezések begyakorlását segítheti, ám különbséget kell tenni az anyanyelv, az idegen nyelv és a holt nyelvek tanulmányozása között.

Az anyanyelvet utánzással és odafigyeléssel sajátítjuk el, és ehhez a folyamathoz mindenki hozzájárul, aki körülvesz bennünket. Kénytelenek vagyunk kifejezni szükségleteinket, kommunikálni érzelmeinket, miközben a bennünket körülvevő világ tárgyai és a nyelvi jelek közötti asszociáció állandó. Ezzel szemben az idegen nyelvet így, teljességében, nem hallhatjuk, és így esünk attól a lehetőségtől, hogy utánozzuk (amely különösen erős késztetés gyermekkorban). Ezért mégis szükség lesz néhány szabályra, hogy képessé váljunk hasonló szerkezeteket egy másik alapján létrehozni. A holt nyelveket sem beszélni, sem leírni nem akarjuk, így megtanulásuk az elolvasásukra szűkül: mintául szolgálhat számunkra általánosságuk és precizitásuk.

Az ábécé betanulását gyermekeknek szánják, amely nemcsak haszontalan, hanem még jól meg is zavarja őket, hiszen a kiejtett hangok mások, mint a betűk nevei. Például, ha egy francia tanulna angolul, mit sem ér azzal, ha ismeri az „A” betűt, amikor ki kell ejteni a ’fat, fatal, fall’ szavakat. A gyakorlati megvalósításban nem valaminek a neve, hanem a dolgok mikéntje a fontos. Ezért abszurd dolog heteket, hónapokat tölteni a betűk nevének tanulmányozásával. Még az anyanyelvű gyermeket is megzavarja a betűzés (spelling), például az ef, áj, esz, éjcs hangoztatása, mert az más, mint a szó egészes hangzása (fish).

A dialógusok bemagolása sem különb: papagájokat kell így tanítani, nem intelligens lényeket. Az agy nem vesz részt ebben, így nem is tud emlékezni. Ha a tanuló nem vesz részt a társalgásban teljes értelmével, akkor tartós hatást nem lehet elérni. Lehet, hogy egy-két társalgási formula megragad és néha beugrik, de az iskola befejezése után már nem marad meg semmi, vagyis az egész nyelvtanulás haszontalan volt...

A szótármagolás, mármint a szavak, az egyes szavak ismétlése is téves módszer. A különálló szavak nagyon egyszerű jelzései fogalmainknak, de a tényleges beszédben mindig más szavakkal együtt fordulnak elő, amely kombinációk a cselekvéstől és a körülményektől függenek.

A példamondatok és a nyelvtani gyakorlatok leírása megint csak időpocsékolás. Ha mindegyik ilyen eseményre csak néhány perc javítást szánunk, akkor egyetlen diák csak néhány percet kap, majd utána egy óráig tétlen. Milyen előnytelen és micsoda veszteség ez az egész osztálynak! Ráadásul a tanár siet, és ezért gyakran nem is magyarázza el a hiba okát, így nem is keletkeznek követhető szabályok a hasonló esetekre. Magántanulóknál, kis létszámoknál ez a javítgatás hasznos lehet, de hagyományos iskolákban idővesztés: a tanulók

nem kapják meg azt a lehetőséget, hogy reflektáljanak a hibáikra, vagy megtalálják a módját annak, hogy miként kerülhetnék el ezeket a hibákat.

A vizsgákról is illik szólni, mivel a szülők ennek alapján ítélik meg gyermekük előrehaladását. A nyilvános vizsgák, versenyvizsgák és a megszerezhető dicséretök növelhetik a feljavulás iránti vágyat vagy a tanulás iránti lelkesedést, de megvan a lehetőség arra, hogy a tanulók vagy tanáraik hiúsága, esetleg féltékenysége növekedjék. Szövegek hangos felmondása lehet szórakoztató, vagy becsaphatja a gyanútlan látogatót, de nem éri meg a befektetést. (Milton lányairól feljegyezték, hogy könnyedén és helyesen idéztek apjuknak görög és latin szövegeket, akár egész szakaszokat, de nem értették, amit elmondtak.) A nyelvtani szabályok felmondása is ilyen: többségük az anyanyelvünkön is így van. Sokkal kevésbé jellemző a nyelvtanárookra, hogy olyat tanítsanak, ami sajtószerű és eltérő a két nyelv szerkezetében vagy kiejtésében.

A pedagógia a legfontosabb a tényleges tanításban, olyannyira, hogy a jól tanított francia nyelv pedagógiai eszközzé válhat. A legfontosabb személyes indítékokat számomra Locke, Milton, Rousseau, Condillac, Bell és Lancaster, nemkülönben Ms. Maria Edgeworth filozófiai és pedagógiai elképzelései jelentették. Különösen Pestalozzi munkássága válthat ki hálát és elismerést az emberekből, mert pedagógiai elképzelései már világszerte bizonyítást nyertek. Minden olyan tanár követőjévé vált, aki felül tudott emelkedni a kicsinyes érdekeken, és csak a rábízott tanítványok tudásának jobbításával, jóllétükkel törődik (Marcelnál 'welfare' – a szerző). A régi módszer érdektelenségével, kényelmességével csak tüskéket, gyomokat ültet a fiatalság útjába. Az új módszerek, lehet, nem túl mélyek vagy bonyolultak, de minden szereplőhöz eljutnak, mert a természet törvényeit követik. Kombinálják az élvezetet a munkával; a tanulók pedig eredményeikkel a szülők szemléletét is képesek megváltoztatni. (A Bell és Lancaster nevéhez kötődő kölcsönös, vagy közösségi tanítás módszere: a monitorrendszer [Pukánszky, 1997], nemcsak a tömeges oktatást segítette, hanem olyan fogalmak jelentek meg a pedagógiában, mint az együttműködés, az autonómia és a felelősség vállalása – a szerző.) A tanítás élőbeszédben (viva voce), élénk hangon folyik közismert témákból kiindulva, észszerű sorrendben: az egyszerűtől a bonyolult felé haladva éri el a leginkább összetett témákat is. Ez a családi hangnem gyönyörűséget válthat ki mindazon témákban, amelyeket az ő felfogóképességük szintjére helyeztünk. Pestalozzi írta Gesner nevű barátjának, hogy „a pedagógiának óriási hibája, hogy nem használja ki a gyermeknek azt a legelső korszakát, amikor már elkezd reagálni, helyette olyan szavakkal kelt zavart az agyukban, amelyek sem intellektuális fejlődésükkel, sem pedig addigi tapasztalataikkal nincsenek összhangban. Azt a viselkedést, amely az adott pillanatban lezajlik a gyermek szeme láttára és amely az addigi tapasztal-

talatain belül jár, kell együtt kezelni, különben nem fogunk semmilyen benyomást kelteni. Eme óvatosság nélkül az igazság csak egy képmás, amelynek az emléke azonnal el is tűnik, amikor a tárgyat már nem látja.” A tudásátadás ilyen módozatai olyan sikeresek lehetnek, hogy a gyermekek a legszigorúbb vizsgákon is bizonyítják, hogy megértették, felfogták az adott tudomány (például a geometria) természetét.

Pestalozzi gyakorlati eljárásainak lényege az, hogy a tanulónak egyszerre több érzékszerve vegyen részt az osztálymunkában, amely az összes gyermekhez szól, és nem egyetlen diákhoz, mert addig a többiek nem figyelnek. Tehát minden tanított anyag kerüljön fel a nagyméretű, fekete táblára, amelyet a diákok lemásolnak. Így a kezük, a látásuk már el van foglalva, a hangos megnevezéseket kórusban ismétlik (fültréning és szájmozgás), és így ki is alakul a figyelem. Ez a négy szerv (szem, fül, száj, kéz) minden más tárgy tanításában is ugyanígy működik, vagyis a sikeres tanítás négy feltétele az érzékekhez, ösztönökhöz szóló oktatás; amely aktív és élénk; kölcsönös figyelmet igényel; valamint az összes diákot érinti.

A kiejtés tanítására is kiválóan alkalmas az új módszer, hiszen a modern idegen nyelvet ebből az irányból kell megközelíteni: szoktatás a hangzáshoz, gyakori ismételtetés, hogy a reprodukció képessége kifejlődhessen. A rossz kiejtés hamis és tökéletlen fogalmakhoz vezet, mert elveszik az eredeti ejtés tisztasága, eleganciája, energikussága, amely lehetővé teszi, hogy a tanuló a finom különbségeket is érzékelje a könnyen összetéveszthető hangzásokban. Téves elképzelés az, hogy nem lehet elsajátítani egy nyelv kiejtését tökéletesen, ugyanis mindenki ugyanazokkal a szervekkel, ugyanolyan képességekkel rendelkezik. A gyermekkor azért előnyösebb, mert akkor a beszédszervek még hajlékonyabbak. Az anyanyelvünket is gyakorolva, állandó anyanyelvi közegben sajátítottuk el, ezért az idegen nyelvet is ugyanígy kell elsajátítani. Nem jó olvasás alapján tanítani: előbb legyenek meg a hangok, amelyeket már birtoklunk, és majd utána foglalkozzunk a betűkkel, amelyek megpróbálják utánozni a kiejtést. Ha az írással kezdünk, akkor esély van rá, hogy a kiejtésünk az írásmódtól függ, és nem fordítva. Az élőbeszéd egyébként is olyan gyors, a fogalmak, a gondolatok olyan sebesen követik egymást, hogy a szavakat nem is érzékeljük. Összefüggés a fogalom és a hangzás között van: a fülünket hangsorok érik el, az agyunkat pedig az általuk kiváltott fogalmak érintik meg. Ezért a tanárnak folyamatos társalgást kell fenntartania.

A hangosolvasás azért helytelen gyakorlat, mert ismeretlen részeknél az agy már kiszáll, nem érintett (nincs együtt a jelölő és a jelölt – a szerző), márpedig az emlékezést éppen ez az asszociáció segíti. Ha ez nincs, akkor a fogalom jelentése halovány és hamar elfelejtődik. Ráadásul minden nyelvnek sajátos

intonációja van, amely a legfontosabb jellegzetessége. Hangos olvasáskor nagy az esély arra, hogy az anyanyelvünk ritmikáját és dallamait visszük bele a hangzásba. Minél tovább teszünk így, annál nehezebb lesz ettől megszabadulni: a rossz szokásokat mindig nehezebb kijavítani, mint rögtön a jóhoz szoktatni. Ha idegen országban vagyunk (vagyis nem ott, ahol azt a nyelvet beszélik, amelyet meg szeretnénk tanulni), akkor előbb hangokat, szótagokat, szavakat gyakoroljunk, hogy előbb kapjuk el a ritmust és a dallamot – és úgy hatoljon be az agyba. A belső érzés és a külső jelölés intim összhangba kell kerüljön, és akkor a megfelelő intonáció természetesen alakul ki. A rossz kiejtésnek lehetnek valós nehézségek az okai, de inkább a rossz módszer vagy a tanár pontatlan, provinciális kiejtése hozza létre. Akkor is ugyanide jutunk, ha csak könyvből tanuljuk a nyelvet, amelyet komoly tanárok és grammatikusok is pártolnak, holott ez az eljárás teljesen abszurd.

A négy cél. Az emberek a nyelv segítségével közlik gondolataikat, kommunikálnak és megértik egymást. Mivel a gondolatokat hangok és betűk is közvetíthetik, így négy célt kell elérni: beszélni a nyelvet; megérteni, amit mondanak; továbbá írni és megérteni a leírtakat. Az első kettő Isten adománya, az írott nyelv pedig emberi találmány. Az előbbinek több előnye van, és a kiejtés is hozzá kapcsolódik, ezért több figyelmet igényel. Ha mégis tanítunk szabályokat, azokat sok példával illusztráljuk, és próbáljuk elemezni a két nyelv szellemét (Marcelnál 'genius' – a szerző). A tanítás során a diákok a táblán, a többiek előtt javítsák a hibákat; bizonyosodjunk meg, hogy értik is a javítást. Ugyanakkor a szabályok tökéletes értése nem juttat el a beszéd művészetéhez, hanem csak az alkalmazásuk képessége. Másnap már nekik kell elmagyarázni a szabályt, és példákat is kell hozni rá. A különféle szabályok illusztrálására összeállított mondatok gyakorlása idővel lehetővé teszi, hogy saját gondolataikat is kifejezzék: leveleket írhatnak vagy esszét bármilyen témáról. Ha már úgy írnak mondatokat franciául, hogy az angol mondatra nem is gondolnak, akkor elértük az idegennyelv-tanulás legfontosabb és leginkább kívánatos eredményét: a célnyelven történő gondolkodást. Nem kétséges, hogy ehhez meg kell erőltetni az agyunkat, de erőfeszítések nélkül nincs eredmény: ebből a szempontból mind az elmére, mind a testre ugyanazok a szabályok vonatkoznak. Először biztos tévedünk, de minden hiba a sikert biztosítja, így nem kell hogy a hibázás elrettentse a tanulókat a kitartástól. Tudatlanságáért a diákokat ne vádoljuk, sikeréhez az járul hozzá, ha eltökélten javítani akar, és ha hisz a kísérletezésben. Maguk a szabályok egyébként csak megfigyelések, önmagukban haszontalanok: a frazeológia gyakorlati ismerete a kívánatos. A diákokkal ne egyenként ismételtessük meg a példamondatokat, mert akkor esetleg kinevetik egymást, hanem kórusban. A tanár jobban képet

nyer az általános hibákról, és „fülelje ki” a leginkább eltérőt. Ha a diákok nem csak szavakat magolnak, hanem már megtanultak saját mondatokat alkotni, akkor élvezni fogják munkájuk gyümölcseit, már tudnak társalogni franciául. A visszahúzóds, félénkség, hallgatás (amit a megtévesztett szülő könnyen elhisz), amikor franciául szólunk a gyermekhez, csak védekezés a beszéd-képtelenséggel szemben: de valójában milyen is lehetne más, mint félénk, ha olyasmit kellene megkísérelnie, amelyre sohasem tanították?

A fordítás tanításában adhatunk néhány könnyű francia olvasmányt, hogy a tanulók fordítsák le otthon, de az oktatónak úgy mondják el a fordításukat, hogy előbb meghallgatják, ahogy az oktató felolvassa. Így a fülük már korán megszokja a hangokat, a ritmust és az intonációt, amelyet a tanár soha nem hanyagolhat el. Amikor ez már könnyebben megy, a tanár gyorsítsa fel ezt a hangos olvasást, hogy ne is legyen idő fordítgatni. Ez az első lépés ahhoz, hogy mentálisan elérjék azt az állapotot, hogy már azon a nyelven gondolkodnak. Tehát a nyelvtanulás nem szavakról szól, hanem felöleli a gondolatot és annak kifejezését: a fogalmak és a jelölésük együtt kell létezzen bennünk. Minél többet hallhatjuk vagy olvassuk az idegen nyelvet, annál ismerősebbé és természetessé válik – a fordítás segítségével nélkül. Ha nem gyakorolják eleget az ilyesfajta hallásértést, akkor majd meglepődnek, hogy nem értik meg Franciaországban a franciákat, a színházban a színészeket, mert gyakorlatlan fülük szerint túl gyorsan beszélnek. Ha kezdettől fogva a beszélt nyelvet hallgatták volna, akkor bármilyen információra szert tehetnének, élvezhetnék a franciák társaságát és a francia színdarabokat. Akkor nemcsak néhány étel vagy középület nevével térhetnének haza, hanem megismerhetnék annak a népnek a szokásait, viselkedését, akiket meglátogattak. Vagyis másokat jól megérteni nagyobb öröm, jelentősebb pillanat, mintha csak saját magunk beszélünk.

Könyvek, olvasmányok. Kezdetben olyan stílusra és témára van szükség, amely közel áll a mindennapi társalgáshoz, ezért a prózában írt mesék megfelelő kezdetet jelentenek. Tükrözik a mindennapi történeéseket, és még morális tanulságokkal is szolgálnak. Utána jöhet Berquin (*L'ami des enfants*) gyermekeknek való beszélygyűjteménye vagy Mme Leprince de Beaumont (*A szépség és a szörnyeteg*). Akik már több éve tanulnak, olvashatják Mme de Genlis fiataloknak szóló műveit (*Mademoiselle de Clermont*) vagy a modernebb Mr. Bouilly-t (*Mesék Franciaország királyi gyermekeinek*), mert ezek elegáns és tiszta stílusban íródtak. Jöhetnek történelemmel kapcsolatos írások, mint Voltaire *XII Károly élete* és hasonlóak, amelyeket egy jó stílusérzékű tanár kiválaszt. A *Telemachust* viszont (Fenelon munkája Odüsszeusz fiáról – a szerző) kezdők esetében félre kell tenni, pedig tökéletes stílusa miatt igen népszerű a tanárok körében. Hogyan is érthetnék meg a tanulók a metaforákat és más stílus-

alakzatokat vagy a bölcs politikai célzásokat, amikor a fő gondjuk az, hogy felismerjenek egy-egy szót vagy a mondat szerkezetét? A tapasztalat – amely a helyes és helytelen gyakorlat szétválasztásának legjobb kritériuma – azt bizonyítja, nem korrekt gyermekeknek kézbe adni ezt a művet, mert már a felénél belefáradnak, elijesztenek őket a hasonlatok, metaforák megértésének nehézségei. Haladóknak javasolják a *Gil Blast* (Lesage pikareszk regénye – a szerző), mivel rengeteg eredeti szólást, kifejezést, idiómát tartalmaz. Igaz ugyan, hogy élénk és valós képet fest a társadalom különféle rendű és rangú képviselőiről, de a karakterek szájába adott mondatok gyakran vulgárisak, nem valók egy jólnevelt társadalomba. Gyermekek kezébe pedig azért nem való, mert az első benyomások a legfontosabbak. Fontos, hogy négy-öt év tanulás után ne egyetlen művet ismerjenek, hanem az anyanyelvű könnyedségével olvassanak és válasszanak műveket ízlésük vagy szakmájuk szerint.

A nyelv szelleme. Minden nemzet a maga útját járja a nyelv fejlődésében, civilizáltságának megfelelően. Sajátos, csak rájuk jellemző kifejezéseket részesíthetnek előnyben elvárásaik szerint, ami időnként párhuzamos azzal a nyelvvél, amelyből a sajátjuk kifejlődött. Amikor viszont eltérnek, csak olyan ember tudja elmagyarázni a finom árnyalatokat, aki mindkét nyelvben egyformán járatos. A francia például külön kifejezést tart arra, hogy „levegőzni” (a latin 'prominare' igéből, például gyermeket, vagy lovat sétáltat: 'promener un enfant, un cheval' [angolul to take a child, or a horse airing, valamint to take a walk]). A francia ebben előnyösebb, mert ha azt halljuk, hogy 'I have walked the whole day', akkor nem tudjuk eldönteni, hogy az illető dolgozott vagy csak henyélt. A francia 'je me suis promené toute la journée' egyértelműen az utóbbi. Viszont amikor a franciák azt mondják, hogy 'walk on horseback', az valóságos barbarizmus... [A magyarban persze nemcsak a promenád van meg, hanem a sétalovaglás, sőt a sétafikálás is, szemben az egész nap rohangáltam kifejezéssel – a szerző.]

Intermezzo

Az immáron 82 éves szerző az alább következő, összegző esszéjében (Marcel, 1875) ismét felkarolja szeretett témáit: a mentális kultúra fejlesztését, az olvasás típusait, a nyelvtant, a kiejtést és a szóbeli fordítást, memorizálást stb. Számunkra az lehet érdekes, hogy egy több száz, sőt több ezer oldalas életműből mit lát ekkor még mindig fontosnak, miközben a sokat támadott „régimódszer” vagy „rutin” uralmát (voltaképpen a nyelvtani-fordító módszer) egyre többen próbálják megtörni. Küszöbön áll a direkt módszer áttörése: Heness

(1875) és Saveur (1874) iskolája New Havenben; Berlitz (1892) és Jolly Bostonban; a fonetika a nyelvészetben; Vietor (1882) kiáltványa a nyelvtanításról vagy Passy (1899) és az International Phonetic Association alapelvei. Voltaképpen a Marcel halálát követő két évtizedben a nyelvtanítás megfordul: általánossá válik a direkt módszer. Marcel pedig, aki már fiatalon az idegen nyelvbe történő behatolás közvetlen (vagyis direkt) módjait javasolta, – hatalmas bilingvis munkássága dacára – kortársai számára ismeretlen maradt.

1875: Észszerűség a megszokással szemben a nyelvtanításban³

A fiatalkori mű esetében induktív megközelítést alkalmaztunk, és így vezettük be az olvasót Marcel világába. Sem gondolatainak hű közvetítését, sem a kritikai elemzést nem hagyjuk abba, viszont a jelen helyzetben, mintegy deduktív módon, bemutatjuk az időskori mű szerkezetét: így nem lesz meglepő, ha egy-egy téma ismétlődik. Még a legkiválóbb tanárokkal is előfordul, hogy vannak „vesszőparipái” (ha nem is „fixa ideái”). Ilyen esetekben igyekszünk azokat az árnyalatokat hangsúlyozni, amelyek a „vezérmotívumokban” mégiscsak változásokat mutatnak. Az alcímeken belül Marcel nem mindig tartja magára szigorúan kötelezőnek a témát, ugyanakkor a javára írandó, hogy sokkal tömörebben fogalmaz, mint jó ötven évvel korábban.

Első rész: mit ír elő a józan ész?	Második rész: mit ír elő a józan ész?
1. A nyelvek két fő csoportja	1. A nyelvtanról
2. Az élő nyelvek tanulmányozásának helyes sorrendje	2. A nyelvtani gyakorlatokról és fogalmazásokról
3. Eljárások és eredmények	3. A szóbeli fordításról
4. A gondolatok nemzetek közti cseréje	4. A kiejtésről
5. A mentális kultúráról	5. A memoriterekéről
6. Az idegen nyelvi beszéd művészete az iskolákban	6. Összegzés és befejezés

1. ábra. Marcel (1875) munkájának szerkezete, tematikája

³ Reason against Routine in the Teaching of Language (from the French of Claude Marcel) (1875) Popular Science Monthly, Volume 6, January 1875, Part I. and II.

A nyelvek két fő csoportja

Az élő és a holt nyelvek tanítása majdnem ugyanaz, a különbség az elérendő célban van, ezért ezt jobban kifejtjük. Az élő nyelvek, mint például az anyanyelvünk, nem egykönnyen fejleszthetőek olyan eszközzé, amellyel a társadalmi, politikai, tudományos életünkről hírt vihetünk. Ezzel szemben a holt nyelvek nem raktárai a tudománynak, nem szolgálják ma már a gondolatok cseréjét, így csak az értelmi fejlődés érdekében tanítjuk őket. Az ókori nyelvek tanulmányozása agytorna, amelyben az anyanyelvet, a franciát összehasonlítjuk a latinnal, így az ilyen óra a franciát is fejleszti. A modern nyelvek tanulmányozása viszont olyan legyen, hogy a célnyelvű gondolatot ne zavarja meg a nemzeti nyelv: a célnyelvű olvasás és hallásértés legyen a természetes oktatás folyamata, amíg az idegen nyelv megszokottá, ismerőssé nem válik. Az antikvitás híres szerzőinek olvasása elgondolkodtat, a stílus elbűvöl, felfedezzük szépségüket. Az élő nyelvek esetében mind a négy művészetet el kell sajátítanunk (a négy alapkészség – a szerző), és az, hogy az egyiket olvasni, a másikat beszélni kell, nem fejezi ki eléggé a különbséget. Önmagában a beszéd képességénél százszor hasznosabb az értés képessége. Az értés a biztosíték arra, hogy megértsük a dolgok közötti összefüggéseket, az érvelést. Gyakran a legkevésbé képzettek beszélnek a legtöbbet. Ma már sokkal hasznosabb a modern nyelveket olvasni, mert így lehet szakmai tudásra szert tenni és tudomást szerezni a társadalmi viszonyokról. A klasszikus nyelveket a középiskola után már senki sem olvassa.

Az élő nyelvek tanulmányozásának helyes sorrendje

A gyermek is sorban sajátítja el a nyelv négy művészetét. A gesztusok, az arc-kifejezések a hang tónusa mondatokhoz kapcsolódik, nem szavakhoz: kijelöli számára a cselekvés útját. Vagyis a mondatok értelmét jóval korábban felfogja, mint a szavak jelentését, amelyek e mondatokat megformálják. E természetes hangok segítségével a csecsemő előbb csak hallgat és megért, majd utána kezd el utánózni, később megszólalni. Amikor már gyermeki értelmében megjelennek az artikulált hangok és a tárgyak, amelyeknek a szavak csak jelei, akkor megpróbálja utánózni őket úgy, ahogyan hallotta. Haladását példáknak köszönheti, nem szabályoknak: a gyakorlatnak és nem az elméletnek. Ez a Természet törvénye, amely csodálatosan egyszerű és tévedhetetlen az eredmények elérésében. Két olyan erőteljes ösztönünk van, amely segít a nyelv elsajátításában: a kíváncsiság a hallásértésben és az olvasásban, az utánzás az írásban és a beszédben. A tanár szerepe mindössze annyi, hogy bölcsen ösztönözze és irányítsa ezt a

két csodálatos ösztönt tanulóiban. A Természet törvényeit tehát úgy követhetjük, hogy az idegen nyelv tanulmányozását olvasással és hallásértéssel kezdjük. A líceumokban azonban ennek az ellenkezője történik: elnyomják a természetes vágyat a tudásszerzésre, és korán szavakat öntve a tanulóra, a beszéd- és íráskészség irányába lökik. Sok fiatal ezért nem hajlandó tanulni, mert túlterhelik őket unalmas és elrettentő feladatokkal: ez eltorzítja a Természet útját. Az olvasás legyen az első, mert az a másik hármat is segíti. Az olvasás tanár nélkül is elsajátítható, és a mindennapi életben mindegyiknél hasznosabb: mindenhol gyakorolhatjuk, otthon vagy külföldön, és nem felejtjük el: a szövegekből kivonhatók a nyelv törvényei, és megismerhetők más népek tettei. A második a hallásértés, mert csak így lehet a helyes kiejtést elsajátítani. Gyakorlással megértjük, hogy mit hallottunk, és a társalgás fenntarthatóvá válik. A líceumokban ezt soha nem gyakorolják. Az olvasás akkor direkt, ha az írott szöveg felidézi a gondolatot, ahogy az anyanyelvben is. Az indirekt olvasásban az anyanyelv segítségével értjük meg a szöveget, fordítással. Aki közvetlenül (direkt) olvassa az idegen nyelvet, az már azon a nyelven gondolkodik, aki fordít, az csak az anyanyelvén. A nyelvtan, a gyakorlatok, a hangos olvasás, a memorizálás és a szavak gyakorlása nem segítenek az idegen nyelv megtanulásában, mert hiányzik belőlük az utánpótlás.

Eljárások és eredmények

Ajánlatos olyan egyszerű, ismerős, szólásoktól és idiómáktól mentes szöveget olvasatni, amelynek ugyanolyan célnyelvű változata a kinyitott könyv másik oldalán helyezkedik el. Így a tanuló mondatonként haladva, az ismert dolgokból kiindulva jut el az ismeretlenbe. Ez jobb, mint a szótározás, mert az egészről jutunk el a részekig, és sokkal gyorsabban. Ismerős történetekkel, anekdotákkal, amelyek fenntartják az érdeklődést, gyakorlatias szókincset építhetünk, és néhány ilyen kötet után a tanuló már maga is kitalálja a szavak jelentését a kontextusból, és direkt módon olvassa a szerzőt: megszabadult a fordítgatás terheitől. Így a jelentés és a fogalmak közvetlenül a célnyelvű szavakhoz kötődnek, a szerző frazeológiája és gondolatai mélyebbre hatolnak. Az olvasást követően, tanár segítségével, a tanár hangos felolvasását utánozva, az olvasásnál is gyorsabban sajátítják el a kiejtést, a megértést, de beszélni nem fognak tudni úgy, mint egy anyanyelvű. A beszéd és az írás elsajátítását nem lehet sürgetni, megkülönböztetve is elfelejtik, mielőtt használhatnák őket. A gyermekek e racionális módszer segítségével elsajátíthatják a direkt olvasást és a beszédértést, amely majd segíti őket szakmai életútjuk megvalósításában, mert a változatos

és állandó olvasás mint módszer felkelti a megértés iránti vágyat, és szokássá fokozza az olvasást.

A gondolatok nemzetközi áramlása

Az olvasás és a hallásértés kettős képessége a legfontosabb a nemzetközi kapcsolatokban. Az elsőhöz nem kell tanár, a másodikhoz elég egy felolvasó néhány hétre: így feltucat nyelv is könnyedén elsajátítható, minthogy csak egyetlen egyen megtanuljunk beszélni és fogalmazni. Olyan nehéz megtanulni beszélni egy idegen nyelven, hogy az akadályozza a nemzetközi megértést. A levelezés is sokkal intimebb és kielégítő, ha a tanuló az anyanyelvén, annak természetes világosságával fejezi ki magát, amely nem érhető el egy idegen nyelven. Az olvasás és hallásértés biztosítja a modern társadalom kívánalmát: a nemzetközi kommunikáció eszközüül szolgál. Aki a hallásértést is elsajátítja, az utazásai során eredetiben meghallgathat híres embereket, egyetemen folytathatja tanulmányait, és életre szóló kapcsolatokat alakíthat ki. Ez csak akkor sikerülhet, ha a hallásértés meghonosodik az iskolákban is, minden civilizált országban.

Mentális kultúra

Közismert, hogy az ókori irodalom tanulmányozása mintákat szolgáltat a fogalmazáshoz, ízlésformáló, műveli a megfigyelés és a reflexió képességét, hogy a gondolatok és tények elemzésével felülemelkedjen az érzékek világán. Szükségtelen hangsúlyozni, hogy az ilyen eredményekhez a szerzőket közvetlenül (eredetiben – a szerző) kell olvasni. Ebben a szakaszban az irodalom kritikus szemlélete és az adott nyelv idiómájának mély ismerete jelentős mértékben fejleszti az intelligenciát. Akár ókori, akár modern, de a kiemelkedő szerzők olvasása vitathatatlanul hatékony, mert két kultúra és két nyelv szellemének ismerete lehetővé teszi, hogy a legkiválóbb szerzők magasságába emelkedhessünk. Korrekt kifejezés és korrekt gondolkodás egy és ugyanaz: az ékesszólás képessége magas intelligenciát jelent. A fordítónak nehéz dolga van, mert a megfelelő stílus és jelentés visszaadásában mindkét nyelv szellemét követnie kell, így a mondatokat is át kell alakítania. A fordító megfigyel, összehasonlít, értőn választ, analógiákat keres, emlékezik, mérlegel, és saját tapasztalatait is beépíti: ez a szellem olyan működése, amely a klasszikus és irodalmi neveltetés legfőbb erénye. Anyanyelvünkben egy szó precíz jelentését csak a mondatban, annak kontextusában érzékeljük, önállóan le sem fordítható. Egy mondatot csak ak-

kor lehet lefordítani, ha már megértettük. A szótól jutni el a fordításig (mint az iskolákban) a Természet törvényének megsértése, mert ott a mondattól jutunk el a szóig: az előbbi nem képes importálni a teljes jelentést, nem éri el a szerző szellemiségét.

Az idegen nyelvű beszéd az iskolákban

Amennyiben nem határozzuk meg precíz módon a nyelvtanulás célját, akkor a nem megfelelő módszerek máshová juttathatnak. A hosszú ideig tartó fordítgatás (bármilyen célból kezdtük is el) olyan szokássá válik, amely kizárja azt, hogy az idegen nyelven gondolkodjunk, és hogy megőrizzük a kifejezéseit – társalgás céljából. Az eredeti célkitűzés elsikkadhat, mert a természetes elsajátítás sorrendje megfordul. A pedagógia mint elméleti tudáson alapuló tudományág kevéssé ismert a tanárok és professzorok körében. Vajon milyen perverzió vagy vakság tartja vissza őket, hogy nem követik a Természet törvényeit, amelyet már anyanyelvünkkel bejártunk? Miért nem bíznak a kíváncsiság és az utánzás ösztöneiben, amelyet a Gondviseléstől kaptunk, hogy beteljesíthessük sorsunkat? Úgy tesznek, mintha a beszéd- és írástanítás lehetséges lenne a hallásértésre és olvasásra támaszkodás nélkül és anélkül, hogy azon a nyelven gondolkodjanak. Persze a beszélgetés egy 30-40 fős osztályteremben értelmetlen, és nem csak azért, mert nincs semmi közös a tanárban és diákjaiban. Heti három órában csak 3-4 perc jut egy diákra. A tanulók (és a tanár is) belefáradnak az örökös hibajavításba, a megértési nehézségekbe: így nem jöhet létre valódi társalgás. A diákok előbb olvassanak és hallgassák az idegen nyelvet, és amikor már értik a célnyelvű szövegeket, a beszéd és az írás utánzással, a korábban hallott és olvasott könyvek alapján megtanulható.

Nyelvtan

A gyermekeknek először nyelvtant adnak a kezébe, ami haszontalan és káros, mert homályos, felfoghatatlan és nehezen alkalmazható szabályok és meghatározások gyűjteményéből áll, ami haszontalan és érdektelen számukra. Ehelyett magát a valódi nyelvet, a 'frazéológiát', teljes mondatokat kell eléjük helyezni, ami felkelti a kíváncsiságot, és a megfigyelés és reflexió segítségével fejleszti értelmüket. A nyelvtan teletömi a fejüket elméletekkel, osztályozásokkal, szótövekkel és etimológiákkal, mintha mindegyikük filológus vagy nyelvtanár lenne. Így nem tudhatnak meg semmit a szavak jelentéséről, értékükről, használatuk-

ról, sem a kifejezések finom árnyalatairól, amelyek egy-egy nyelv géniuszának lényegét jelentik. Akik a nyelv szabályainak áldozzák életüket, ritkán híresek a stílusukról. A leghíresebb írók viszont, mint Corneille, Pascal, Moliere, La Fontaine, semmit sem tudhatnak be a nyelvtannak, amely akkor még nem is létezett. Ugyanez érvényes Homéroszra, Vergiliusra, Ciceróra, Dantéra, Petrarcára, Miltonra vagy Shakespeare-re. Condillac szerint a legnagyobb hiba a szabályokkal kezdeni, Lemare pedig úgy véli, hogy százévnyi elmélet egyetlen lépést sem segít megtenni a nyelv megtanulásában. Az ilyen analízisek a nyelvtant tanítják, és nem a nyelvet.

A nyelvtani gyakorlatokról és fogalmazásokról

Ezek sem jobbak a nyelvtannál, hiszen az írás előtt olvasni kellene, hogy előbb megismerjük a szavak helyes használatát, vagy hogy megismerjük és utánozzuk a híres írók stílusát. Egyébként is észszerűtlen a gyermekeket egy idegen nyelven írásra kényszeríteni, mikor ez az anyanyelvükön könnyen megy, és az lesz majd hasznos a saját életükben. Amikor a diák fogalmazást ír, nem az lebeg a szeme előtt, hogy miről is fog írni, nem a gondolkodással törődik, hanem figyelmét a helyesírás, az egyeztetés, a szabályoknak megfelelő elrendezés köti le. Kezdőként hibák tömkelegét követi el, amelyért csak szidást, büntetést kap. Ez a rutin megfelel a tanárnak, javíthatja a hibákat, amelyek elkövetésére sor sem került volna, ha a tanár az észszerűség nevében, a Természet törvényeit követve tanítaná az idegen nyelvet. A házi feladatok javítása is sok időt felemészt, jobb lenne, ha a tanárok ezt az időt a saját nyelvtudásuk jobbítására fordítanák. Az olvasásra szánt idő nem elegendő, mert egy tanórán a tanulók fordítás segítségével mindössze 30 sort haladnak, amit ha kettővel vagy hárommal szorzunk hetente, akkor is csak igen soványka kötetet kapunk. Az olvasás művészetének elsajátításához több mint 50 kötetet kellene elolvasni. Orvosolható lenne ez a helyzet egy olyan kezdeményezéssel, hogy a diákok a tanórán kívül is olvassanak, de ezt senki sem bátorítja. Az önirányítás képessége alapfeltétele egy racionális, tanulékony lény létezésének: a gyermekeknek meg kellene tanulni, hogy miként tanulhatnak önállóan, hogy felfedezzék, mi is az, amit tudni akarnak. Nincs ilyen kezdeményezés, szabad akaratuk megtagadva, így passzivitásba süllyednek. Az ilyen nevelés csak egy önkényúr szolgálivá, és nem egy köztársaság szabad polgárává teheti őket.

A szóbeli fordításról

A szótár szavai a jelölés felől haladnak a dolgok világa felé: ez lassú is, ugyanakkor többféle jelentést kínál. Az a diák, aki az anyanyelvén sem remekel, csak homályos jelentéseket érzékel, így a szöveg egésze, ami segíthetne, nem érthető számára: az ismeretlent az ismeretlennel magyarázzuk. Indirekt olvasással vagy szóbeli fordítással nem juthatunk el a szerző tiszta és precíz megfogalmazásáig, nem érzékeljük a stílus könnyedségét, a mű képzeletvilágát. Különösen érvényes mindez a költészetre (már csak azért is, mert prózába próbáljuk áttenni). Milton például kötelező egyetemi tananyag, holott az angolok többsége nem is érti meg költészetét; mi mégis azt várjuk, hogy fiataljaink, akik legfeljebb négyöt kötetet olvastak életükben, értsék meg Miltont a saját fordításukból!

A kiejtésről

A kiejtést nem lehet hangos olvasással tanítani, legfeljebb csak ellenőrizni, hogy mennyit javult. Rossz irány a szemem át betűket bemutatni, mert akkor a helyesírás, ami tökéletlen, jobban befolyásol, mint a hangok fülön át történő elsajátítása. Az angol esetében a tanulók gyakran a kiejtéssel bajlódnak, és nem a jelentéssel, amelyhez képest a kiejtés maga mégis csak másodlagos. A ráció azt diktálja, hogy a célokhoz igazítsuk az eszközöket, a hangos olvasás esetén azonban éppen az ellenkezője történik a normális társalgásnak. A beszédben a fogalmaktól jutunk el a szavak kiejtéséig (vagyis nem a helyesírásuk alapján). A betűkombinációk tévedhetetlenül az anyanyelv kiejtési mintáit idézik fel: helyette azt a habitust kell megfigyelni, ahogy azt a nyelvet ténylegesen használják, különösen a ritmust és az intonációt. A gyermek is úgy fogja fel a jelentést, hogy fogalma sincs helyesírásról vagy szavakról. Ha már megvan a lényeg, akkor akár némán, akár hangosan olvassuk a szöveget, franciául ejtsük ki, és akkor az anyanyelv elő sem kerül.

A memoriterekről

Az összes bevett gyakorlat közül a legrosszabb, amely csak fokozza a nem eléggé felkészült tanár tudatlanságát és a diákok kínjait, az a mnemotechnika vagy magolás, amelyben a tanár passzív, a diák pedig egy automatizált, gépies szerepet játszik. Állítólag ez fejleszti a diákok memóriáját, de ehhez nincs szükség külön erőfeszítésre, mert az emlékezés, csakúgy, mint a figyelem, más képessé-

gek aktivitása miatt már biztosítva van. Életünk legelső éveiben a megfigyelés és a tapasztalat (a legjobb mesterek) mélyebb nyomot hagynak az emlékezetben, mint a memoriterek. Betanult szöveg monoton ismételtetése éppen ellentétes azzal a folyamattal, amely a gondolat kifejtésére szolgál. A beszéd esetén a szavakat mérlegeljük, válogatjuk, míg a lecke-felmondás csak memoriter: az előbbi spontán, az utóbbi mechanikus. Montaigne szerint a memoriter nem is tudás: egy változatlan szöveg rabszolgái vagyunk. A bemagolt szövegekben elveszik az egyéniség, holott a valódi beszédben azonnal, a pillanatnyi helyzetnek megfelelően, tudatosan kell mondatokat alkotnunk: egy-egy adott modell szerint, analógiával kell magunknak összerakni a szöveget. Memorizálásra a színészeknek van szükségük, hogy szóról szóra emlékezzenek a szövegre.

Konklúzió

A képességek javulását nem érhetjük el speciális feladatokkal. Vannak, akiknek finom érzékük van a zenéhez, a dallamokhoz, mégsem biztos, hogy ők lesznek azok, akik a legjobban ragadják meg az idegen nyelv kiejtését. Akinek a szemégyakorlott a színek világában, nem biztos, hogy a legjobban ragadja meg a formákat vagy a távolságot. A memorizálás csak kínozza az értelmet, és elveszi az időt a direkt olvasástól. Az egyetem, amely hatalmas idő- és pénzkidobás, már nincs összhangban civilizációnkkal, mert figyelmen kívül hagyja a tehetségek sokszínűségét. Nem veszi figyelembe a Természet és a modern társadalom követelményeit, nem szólítja meg a spontaneitást, a kíváncsiságot vagy az utánzást, inkább szavak bemagolását részesíti előnyben, és nem a mentális kultúrát. Ráadásul feláldozza a diákok többségét néhány privilegizált kedvéért, túl sokat foglalkozik a múlttal, és ezzel kizárja azt a tudást, amelyet a civilizáció haladása nélkülözhetetlenné tett. Így Franciaország mozdulatlanúságra van ítélve. Ma már többet kell tudnunk, mint a szüleinknek, jobban meg kell tudni különböztetni az igazságot a tévedéstől: haladnunk kell a saját századunkkal, és hátra kell hagyni a régi rutint. Nem szabad megengedni, hogy az iskolák olyan oktatást végezzenek, amely kedvez a tudatlanoknak, akik így a kormány eszközeivé válnak. Franciaország akkor ébredhet fel, és válhat a leginkább felvilágosult nemzetté, ha az egyetemi oktatás összhangba kerül a Természet törvényeivel éppen úgy, mint az észszerűség követelményeivel. (A tanulmány végén Marcel összefoglalja „racionális” módszerét, és egybeveti a régi módszerrel, vagyis a „rutinnal”, amely ma már nyelvtani-fordító módszerként ismert – a szerző.)

C. Marcel: a racionális módszer	A hagyományos módszer, a „rutin”
1. Lépésről lépésre a Természet jelzéseit, bizonyosságát követjük.	1. Semmiben sem követjük a Természet törvényeit.
2. A kíváncsiság és az utánzás az előrehaladás zálogja.	2. Nem segít bennünket ez a két hatalmas erejű ösztön.
3. Egyenesen a célra törünk példákkal és a nyelv gyakorlásával.	3. Szabályokkal indítunk és előkészítő tanulmányokkal (praeparatio).
4. A nyelvtan a nyelvből következik.	4. A nyelvet a nyelvtan következményévé tesszük.
5. Megértjük az idegen nyelvű szöveget, mielőtt lefordítanánk.	5. Lefordítjuk az idegen nyelvű szöveget, mielőtt megértenénk.
6. Az írás az utolsó a tanulás rendjében.	6. Az írás művészete az első, amelyet a tanulónak gyakorolni kell.
7. A kiejtést erőfeszítés nélkül a hallás segítségével tanuljuk meg.	7. A kiejtést nagy nehézségekkel az olvasás alapján tanuljuk.
8. A külföldieket ugyanolyan jól értjük, mint az anyanyelvűeket.	8. A beszélt idegen nyelvet nem értjük.
9. Nem magolunk be semmit.	9. Rengeteg időt töltünk a leckék memorizálásával.
10. Minden folyamat arra irányul, hogy megelőzzük a hibákat.	10. Minden folyamat arra irányul, hogy hibákat kövessünk el.
11. Nincs szükségünk tanárra a kiejtés megtanulásához.	11. A kiejtést nem tudjuk megtanulni, csak tanári segítséggel.
12. Képesek vagyunk rövid idő alatt az idegen nyelven gondolkodni.	12. Sohasem fogunk az idegen nyelven gondolkodni.

2. ábra. Marcel éles kontrasztokat tartalmazó táblázata a mű végén (1875)

Mint azt a bevezetőben már említettük, Marcel fő műveiben (a több mint 850 oldalas, elegáns stílusban kifejtett *A nyelv, mint a mentális kultúra és a nemzetközi kommunikáció eszköze* [1853]; valamint a 250 oldalas *A nyelvek tanulmányozásának igazi alapelvei, vagyis az idegen nyelven történő gondolkodás művészete* [1867]) még megmaradt az ifjúkori mű talaján, alapelvein csak keveset változtatott. Az 1869-ben megjelent amerikai kiadás a lehető leginkább letisztult módon tárgyalja az olvasás, a hallás(értés), a beszéd és az írás művészetét. A ma már közismert négy alapkészség testes fejezetein kívül hasonló bőséggel ír a mentális kultúráról, valamint a rutinról. (Marcel eredeti elképzelése szerint létezik az 'impression' [francia kiejtéssel szíveskedjenek elképzelni] fülön át és szemem át: ez a hallás[értés] és az olvasás. A másik dimenzió az 'expression', vagyis a beszéd és az írás. Voltaképpen neki köszönhetjük az alap-

készségeknek ezt a leírását, amelyre száz évvel később az audiolingvális módszer mint egyenlőkre támaszkodott. A valóságban természetesen nem egyenlő súlyúak, Marcelt viszont a sorrendiségük izgatta.)

Az amerikai kiadás bevezetésében vakmerően fel is sorolja alapelveit, azt kockáztatva ezzel, hogy a bővebb kifejtést el sem olvassák: 1. Minden erőfeszítés, minden gyakorlás arra irányul, hogy növelje az idegen nyelven történő gondolkodás erejét. 2. A nyelvtanulás során lépésről lépésre az anyatermészet útját járjuk. 3. Az előre haladás forrása a kíváncsiság és az utánzás. 4. Nyelvtant csak a célnyelven át, annak segítségével szabad tanulni. 5. Minden gyakorlat egyben a célnyelv gyakorlásának eszköze. 6. A célnyelvre történő fordítás nem várható el a kezdőtől. 7. A frazeológiát (mondatokat, idiómákat) előbb kell tudni, mint az egyes szavakat. 8. Semmilyen leckét nem kell bemagolni. 9. A kiejtést csak a fülhallás útján tanulhatjuk meg. 10. A beszélt nyelvet, akármilyen gyors is, tökéletesen meg kell érteni. 11. Minden gyakorlás arra irányul, hogy ne is kövessünk el hibákat. 12. Oktatóra csak a kiejtés tanulásában van szükség. (Marcel, 1867/1869: Előszó az amerikai kiadáshoz, VI. oldal) Így tehát a fenti összegző, franciából saját maga által fordított, utolsó tanulmányában (1875) már több olyan változtatást eszközölt, amellyel inkább eltávolodott saját ifjúkori szemléletétől is (például a középiskolában a készségek sorrendjében már az olvasás az első, a csak a fülön át induló nyelvelsajátítást kisgyermekeknek ajánlja). Ugyanakkor szövegeiben felbukkan a nyelvi és kulturális kontrasztivitás, a gyakorlatias szókincs (szógyakoriság), a tanulás számára érzékeny korszakok, a cél fontossága a tervezésben, az iskolán kívüli olvasás, a kétnyelvű könyvek szerepe, még a diákok jólléte is: számtalan jelentős pedagógiai és pszichológiai gondolatmenet.

Összegzés

Ebben a tanulmányban Claude Marcel tanári személyiségét úgy tártuk fel, hogy első és utolsó ismert munkáját tömörítésben, a szerző eredeti gondolataival és megfogalmazásában közvetítettük az olvasónak. Mindebből a tartalomból kiviláglik, hogy Marcel, csak azért, mert 30-40 kötet elolvasását ajánlja, nem úttörője az olvastató módszernek (mint ahogy azt a szakirodalom véli, például Titone, 1968, p. 33). Marcel sehol nem beszél sem szógyakoriságról (lexical selection), sem az egy oldalon elviselhető ismeretlen szavak számáról (lexical distribution), amellyel West (1927) olvastató módszerének egyszerűsített szövegeit létrehozta. Ugyanakkor semmilyen nyelvészeti elmélet hatása nem fedezhető fel munkáiban (merthogy nem is volt még modern értelemben vett

nyelvészet: a fonetika előretörésétől még évtizedekre vagyunk, például Sweet, 1899). Mégis határozottan állíthatjuk, hogy a célnyelv közvetlen (nála „direkt”) elérésének hangsúlyozásával Marcel a direkt módszer korai képviselője volt. Ízig-vérig nyelvpedagógusként mindvégig hangsúlyozza a pedagógia prioritását, más alapelvei pedig kifejezetten pszichológiai jellegűek. A nyelvpedagógia leginkább fontos rokon tudományainak (alkalmazott pedagógia [szakdidaktika], alkalmazott pszichológia és alkalmazott nyelvészet) határozott hangsúlyozását Palmer (1921) egyik fő művében leljük majd fel (lásd Bárdos, 2005, pp. 83–91), a modern időkben pedig csak Brumfit (1997) volt elég bátor azt állítani, hogy a nyelvtanítás lényegét, karakterét nem a nyelvészet határozza meg. Kortársaink között számos kiemelkedő nyelvpedagógus alkot, de a rokon tudományok fontosságának sorrendjét ilyen egyértelműen nem fogalmazzák meg. Marcel ösztönös zsenialitásának üzenete egy olyan korszakból szól hozzánk, amikor a modern nyelvészet még nem létezett, és így nem is próbálhatta meg foglyul ejteni a nyelvtanítás és nyelvtanulás rendkívül gyakorlatias világát. Később a különféle nyelvészeti szabályok, elvrendszerek gyakran diadalmaszkodtak a józan ész felett...

Claude Marcel életrajza

Claude Marcel Párizsban született (1793. augusztus 31.), azonos nevű édesapja és Marie Aubry nyolc gyermeke közül másodikként. Édesapja előbb fűszerkereskedő volt, majd szállodát nyitott. A csecsemőt két hónapos korában a St. Germain-L'Auxerrois templomban keresztelték meg. Mivel a család a Tuilieriák palotája közelében élt, a szülők feltehetőleg egészen közelről láthatták a francia forradalom legrémisztőbb jeleneteit. (Annibal nevű öccse is foglalkozott idegen nyelvek tanításával [Méthode Marcellienne módszer, az École Royale des Mines-ban tanított]; Catherine nevű húga pedig nagyanyja volt Claude Monet első feleségének.) Claude a Lycée Napoleonban tanult, és katonai iskolába akart továbbtanulni (l'École Polytechnique) a Quartier Latin közelében, de ebből nem lett semmi, mert 14 évesen belépett a hadseregbe: az ifjúgárdisták 13. számú regimentjébe (Garde Imperiale). A napóleoni háborúk során vállsérülést szenvedett Antwerpen ostrománál, 1814-ben. Talán ez is predestinálta a diplomáciai karrierre: már 1816-ban állást kapott a francia konzulátuson Corkban (Írország akkor még az Egyesült Királyság része volt). Voltaképpen rövid megszakításokkal 1863-as visszavonulásáig francia konzulként szolgált. 1829-ben vette feleségül Anne Murray-t Corkban, a Szt. Péter és Pál római katolikus templomban: kilenc gyermekük született.

Diplomáciai tevékenységében igen sikeres volt, III. Napóleon a Becsületrend lovagjává üttette. Különösen X. Károly bukása után, Lajos Fülöp trónra lépését követően tett szert nagyszámú és előkelő támogatóra mind francia, mind angol körökben (pl. Lafayette tábornok; Francois d’Orleans, Lajos Fülöp fia; vagy Baron de Mackau, admirális). Nem csoda, hogy tanítványai között két püspök is szerepelt, akiket franciára tanított. Ellenségei éppen nyelvtanári munkódását igyekeztek aláásni úgy, hogy kedvező újsághirdetéseikkel elcsábítsák a tanítványait. Fontos azonban világosan látni, hogy megélhetését a konzuli állás biztosította, fizetése folyamatosan emelkedett. A szenvedélye viszont a nyelvtanítás volt: 1819-ben nyitotta első iskoláját (French Practical School néven, a South Mallon). Tevékenységét újsághírek ugyan jelzik, de nyelvtanári munkásságának lényege közel kétezer (!) oldalnyi szakmunkái, monográfiái alapján ismerhető meg: az első 1820-ban, az utolsó 1875-ben jelent meg. Ez a több mint fél évszázad jól mutatja gondolkodásmódjának változásait is. Az elméleti munkáin túlmenően nyelvtankönyveket és olvasókönyveket is írt; élete végén is egy összehasonlító, francia–angol nyelvtanon dolgozott.

1827-ben egy helyi portréfestő tanítványa, Daniel Maclise festette meg az arcképét, így az hitelesnek tekinthető. 1867 január 17-én hunyt el Párizsban: a Pére Lachaise temetőben temették el. 14 évvel később ugyanebbe a sírba került felesége, Anna, valamint két fiuk, Alfred és Frederic. Azóta a sírt már exhumálták, és maradványaik a temető osszáriumában találhatóak.

Irodalom

- Bárdos J. (1986). Idegen-nyelv tanítás. (Szócikk a *Kulturális Kisenciklopédiában*). Kossuth Kiadó.
- Bárdos J. (1988). *Nyelvtanítás: múlt és jelen*. (Gyorsuló Idő). Magvető Kiadó.
- Bárdos J. (2005). *Élő nyelvtanítás-történet*. Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Berlitz, M. D. (1892). *The Berlitz Method of Teaching Modern Languages*. English Part, Books 1-2. American Edition. Schoenhof.
- Brumfit, C. (1997). How Applied Linguistics Is the Same as Any Other Science. *International Journal of Applied Linguistics*, 7 (1), 86–91.
- Coleman, J. (1909). Two Franco-Cork Professors: R. L. De Vericour and Claude Marcel. *Journal of the Cork Historical and Archaeological Society*, 2 (XV), 99–100.
- Corder, S. P. (1973). *Introducing Applied Linguistics*. Penguin Books Limited.
- Darian, S. G. (1972). *English as a Foreign Language: History, Development, and Methods of Teaching*. University of Oklahoma Press.

- Heness, G. (1875). *Der Leitfaden für den Unterricht in der deutschen Sprache ohne Sprachlehre und Wörterbuch*. Schoenhof és Moeller.
- Howatt, A. P. R. (1984). *A History of English Language Teaching*. Oxford: OUP (Second edition 2004, co-authored with H. G. Widdowson.)
- Howatt, A. P. R. & Smith, R. C. (Eds.) (2000). *Foundations of Foreign Language Teaching: Nineteenth Century Innovators*. (Six volumes, works by Marcel are in Volumes 2 and 3.). Routledge.
- Marcel, C. V. A. (1820). *Practical Method of Teaching the Living Languages, Applied to the French, in which Several Defects of the Old Method are Pointed Out and Remedied*. Hurst, Robinson.
- Marcel, C. V. A. (1853). *Language as a Means of Mental Culture and International Communication; or Manual of the Teacher and the Learner of Languages*. Chapman and Hall.
- Marcel, C. V. A. (1867). *The Study of Languages Brought Back to Its True Principles, or the Art of Thinking in a Foreign Language*. Appleton.
- Marcel, C. V. A. (1872). *Tableau synoptique pour servir à l'étude pratique de la langue anglaise*. Boyer.
- Marcel, C. V. A. (1873). *Histoire anecdotique de l'Angleterre; Anecdotal History of England*. Boyer.
- Marcel, C. V. A. (1875). *Méthode rationnelle, suivant pas à pas la marche de la nature pour apprendre les langues étrangères avec ou sans maître: exposé de la méthode*. Boyer.
- Marcel, C. V. A. (1875). Reason against Routine in the Teaching of Language. I-II. *Popular Science Monthly*. Vol. 6. January and February, 1–8, and 1–10.
- Palmer, H. E. (1921). *The Principles of Language-Study*. Harrap.
- Passy, P. (1899). *De la méthode directe dans l'enseignement des langues vivantes*. Bourglà-Reine. IPhA. Colin.
- Pukánszky B. (1997). A monitorrendszer. In: Báthory Z. & Falus I. (szerk.) *Pedagógiai Lexikon II*. 483–84.
- Roberts, J. T. (1999). *Two French Language Teaching Reformers Reassessed – Claude Marcel and Francois Gouin*. Studies in Linguistics and Semiotics. Edwin Mellen Press.
- Saveur, L. (1874). *Causeries avec mes élèves*. Schoenhof & Moeller.
- Smith, R. (2009). Claude Marcel (1793–1876): A Neglected Applied Linguist? *Language and History*. 52 (2), 171–181.
- Sweet, H. (1899). *The Practical Study of Languages: A Guide for Teachers and Learners*. Dent.
- Tickoo, M. L. (1982). James Hamilton & C. V. C. Marcel: A Review of Language Teaching in the 1820s. *World Englishes*. 1 (4): 174–178.

- Tickoo, M. L. (1984). Claude Marcel and 'Une méthode rationnelle' *World Englishes*. 3 (4), 240–244.
- Titone, R. (1968). *Teaching Foreign Languages: An Historical Sketch*. Georgetown University Press.
- Vietor, W. (1882). *Der Schpachunterricht mus umkehren! Ein Beitrag zur Überbürdungsfrage*. Heilbronn.
- West, M. P. (1927). *New Method Readers*. Longmans, Green and Co.

BORECZKY ÁGNES

Hol történik a jövő? Röviden a kiterjesztett szimbolikus családról

A családszerkezet és a családi érzelmek-kapcsolatok történeti kutatása mellett a narratív szemléletmód hatására az elmúlt évtizedekben megjelent a *családtörténet* mint önálló kutatási terület. Ezen belül *Magyarországon* az utóbbi években nagyon népszerű témává vált az „örökölt sors”, a transzgenerációs trauma, illetve a traumák átörökítése (lásd pl. Tóth, 2006; Orvos-Tóth, 2018; Balogh Bárdos, Békési, Hardy, Koltai, Korbuly & Tóth, 2021; Kádár, Káplár, Koltai, Lukács, Pál, Szabó-Bartha, Tóth B. & Tóth, E. F., 2023; Bakó és Zana, 2019, 2020). Az előadások szokatlan tömegeket vonzanak, és több könyv, valamint tanulmány, sőt egy kifejezetten a traumák felismerésére összeállított önismereti kártyakészlet is megjelent. A téma tehát az egyébként is piacósított tudományos megközelítésekéből valódi piaci termékévé vált.

Külön kutatás tárgya lenne, hogy vajon mi okozta a fordulatot, a megnövekedett érdeklődést a végső soron „determinista” megközelítések iránt. Annyi talán megkockáztatható, hogy az egyébként nem új keletű, de az intenzívebbé váló elbizonytalanodás, a tehetetlenség, a kiszolgáltatottság, az egyéni mozgásterek beszűkülése vagy a „menni vagy maradni” kiélezett választás kényszere hatással van a „sors”-értelmezésekre, a külső kényszerek nyomása pedig az éntudatos válaszok gyengüléséhez és a kapaszkodók kereséséhez vezethet.

Korábban hosszú évekig már magának a családnak a többgenerációs rendszerként való felfogása is kétségeket ébresztett. A szociológia kitartott a parsons-i nukleáris családelmélet mellett, és „különlegesnek” vagy „multikulturálisnak” minősítette a nem nukleáris szerkezetű nagycsaládokat, a pszichológia-tankönyvek is két generáció, a szülők és a gyerekek közti viszonyokat elemezték, sulykolták. Más megfogalmazásban a (tágabb) családnak a szocializáción túli szerepét hangsúlyozó kísérletek nem illeszkedtek sem a modernizáció (gyakran tévesen felfogott) individualizációs, sem a társadalmi változások mobilitáselméleteibe vagy abba a hitrendszerbe, hogy az ember szabadon dönt sorsásának alakulásáról.

Mára azonban a köznapi tapasztalatok és a tudományos paradigmaváltozás mintha közelebb kerültek volna egymáshoz. Ez a tudományos kutatás számára igen előnyös helyzet sajnálatos módon azonban nem a kutatások szaporodása és a többgenerációs család működésének mélyebb megértése felé vezet, ha jól látom, inkább a népszerűsítő irodalom terjedését segíti. Sajátos példája ennek a 2023-ban megjelent *Amikor a múlt jelen van* c. kötet, melyben a tanulmányok nagyobb részében még a szakirodalmi hivatkozások sem szerepelnek.

A hazai vonatkozó szakirodalmi megközelítésekben, bár különböző elméleti kereteken belül (pl. családi tudattalan, kripták és fantomok, családi delegáció, kapcsolati etika, forgatókönyvek – Koltai, 2021, transzgenerációs atmoszféra – Bakó és Zana, 2019, 2020), hangsúlyos a trauma örökítése és feldolgozása. Szó esik az örökítés módjairól, jóllehet nem mindig rendszerbe illesztve, a minták örökítéséről, az elvárásokról, a helyettesítő gyerek szindrómáról, a kötődési zavarokról, narratívákról, az elhallgatásról, tabusításról, titokképzésről stb.

Nemigen van szó viszont a nagycsaládi rendszerben zajló olyan többgenerációs folyamatokról, amelyek a folytonos változáshoz való adaptációt segítik, vagy egyszerűen csak arról, hogy a többgenerációs rendszerben az interperszonális kapcsolatoktól kezdve a történeti-társadalmi tapasztalatokig, az ezeken alapuló hiedelemrendszerektől, szokásoktól, rituáléktól, szimbolizált valóságoktól a konfliktusokkezelésig olyan tudás- és viselkedéskészlet halmozódik, mely a család minden tagja számára nem csupán kényszert, de igazodási pontokat és megoldási lehetőségeket is kínál.

Felfogásomban a *kiterjesztett szimbolikus család* (Boreczky, 2022) egyfajta konstrukció, a szűkebb és tágabb család tagjai által megélt tapasztalati valóság megléte, általánosítása, kiterjesztése, azaz reprezentációja: egy folyamatosan változó és újjáalakuló, a múltat, a jelent és a jövőt is egyesítő *történeti-társadalmi téridő*. A téridő dimenzió szimbolikus rendszerét minden generáció és minden új családtag alakítja.

Ez a sűrített *téridő* minden generációnak az otthona, mindegyik be(ki) járt bizonyos társadalmi ösvényeket, pálya-, házassági, családi, életforma- és egyéb mintákat teremtett. Az idők során a téridőt korrigálják vagy módosítják az újabb és újabb életforma-választások, döntések és a különböző eseményekkel való megbirkózás új mintái. A minták nemcsak a család(tagok) attitűdjeit és percepciót alakítják, azokra a társadalmi-kulturális viszonyokra is visszahatnak, amelyekbe a család beágyazódik. Ennek következtében a család és a társadalom úgy ötvöződik, hogy a társadalom a családban létezik, és a családi változások a társadalom szövetének átalakulását is jelentik.

A szimbolikus kiterjesztett csalárendszer alapvető elemei a *narratívák*.¹ A választás lehetőségét kínáló elmondott, de az elhallgatott történetek is gyakran központi szerepet játszanak. Közvetítők, az előző nemzedékek élményeit-tapasztalatait adják át, a múlt és a jelen eseményeinek reprezentációit, a család és a „történelem” közti interakció már egyeztetett jelentéseinek és általánosításainak sokaságát.

A nagyobb és a helyi társadalmi környezetre, illetve a családi, valamint az egyéb személyes helyzetekre reagálva (és reflektálva) az egyes generáció tagjai által átélte (és értelmezett) *valóság* a rendszer részévé válik. A szimbolikus rendszer magába olvasztja a múlt emlékeit mint különböző forrásokból származó adatokat vagy tényeket, a történetekből kirajzolódó (választási-cselekvési) mintázatokat, rituálékat, az alapelvek-értékek-orientációk mezsgyéjét kijelölő különleges történeteket és a napi élet különféle lenyomatait, majd a megélt-reflektált realitásokat egy többé-kevésbé közös értelmezési keretbe illeszti és *családi logikává* fűzi egybe. A családi logika ezután vezérelvként működik, folyamatosan értelmezi és újraértelmezi a jelen újabb és újabb élményeit, tapasztalatait, melyek már megújult jelentéseikkel a családi és az egyéni valóságok részeivé lesznek. Az értelmezés során *homogenizációs* és *szinkronizációs* folyamatok zajlanak,² ezek biztosítják az egyensúlyi állapot fenntartását. Az így formálódó családi logikát³ adja át egyik generáció a másiknak, és ez az, ami befolyásolja a jelen és a jövő generációinak percepcióit.

¹ Különbséget kell tenni két narratíva között, nevezetesen a családi történetek/sztorik és a családtörténetek között. Minden családban léteznek rendszeresen vagy ritkábban, szokásokhoz kapcsolódó vagy alkalmasint megosztott történetek, szóbeli és írásbeli változatok. Számos családban azonban nem állnak össze jelentéssel bíró egésszé, nem hoznak létre egy teljes családtörténetet, mely az események és a perspektívák közös megértését és megosztását feltételezi, illetve eredményezi, az ilyen családokban tehát hiányzik az integrált családtörténet. Ez megfosztja őket annak a lehetőségétől, hogy kissé hátra lépve, a közvetlen élményeket és eseményeket a jövő felől nézve értelmezzék, mert „a családtörténetek túlmutatnak az egyéni-ek által megélt élményeken. A családi történetmesélés hozzáférést biztosít számunkra a családi tapasztalatok sokféle jelentéséhez, miközben közös elméletet épít, hogy megmagyarázza az életesemények jelentését a család egésze számára. [...] A történet olyan, mint a fonál, mely össze szövi a családi múltat, és az anticipált jövővel együtt alakot és formát ad neki” (Kiser, Baumgardner & Dorado, 2010. lapszám nélkül).

² Ebből nem következik, hogy az adott helyzetekre vonatkozó eltérő (pl. generációs) narratívák kirekesztődnek. Ellenkezőleg, párhuzamosan léteznek egymás mellett. Ugyanakkor vannak olyan határok, amelyekben belül egyes történetek legitimitást nyernek, mások pedig nem. És vannak olyan alpnarratívák (fő történetek), melyek másokat elnyomnak. Például egy magát sikeresnek tartó családban az a történet, mely megkérdőjelezi a család előre jutását, nagy valószínűséggel bagatellizálóik és marginalizálódik.

³ További kutatást igényel, de valószínű, hogy a családi logika traumatikus vagy nagyobb történeti-társadalmi változások nyomán újrakonstruálódik, hogy az új helyzet értelmezésére alkalmassá váljon. Ha ez nem történik meg, a család a múltban „ragad”.

Ez azt jelenti, hogy a *kiterjesztett szimbolikus család* a társadalom temporális struktúrájában kijelöl és betölt egy saját múltat és jelent összekapcsoló *virtuális* helyet, ez lesz a család *saját társadalmi tere*.⁴ Ez köti össze a család tagjait, ennek a perspektíváján keresztül látják magukat és döntéseiket, az egyéni mozgásnak is ez ad keretet. Ha a *szimbolikus tér* heterogén *rendszer* része, mely számos különböző élményt és különböző valóságot ötvöző mintát sűrít magába, akkor a családtagok számára több a választási lehetőség, de erősebb a választás-döntés kényszere, illetve az arra való késztetés is. Másfelől minden újdonság, minden élmény, tapasztalat, mely új választásokat, döntéseket és pályákat provokál, tágítja a rendszert s vele a következő nemzedékek mozgásterét. Mivel azonban mindenkinek megvan a *saját*, családi és a személyes élmények-tapasztalatok szimbolizált világát, valamint a szignifikáns mások által közvetített valóságokat egyesítő szimbolikus családjá, a szimbolikus rendszerben őrzött „készlet” kínálta lehetőségekből végül is maga hozza meg *saját*, individuális döntéseit-választásait (vö. Szondi kényszersors és választott sors).

A rendszer jellemzői

Több évtizedes kutatásaim alapján azt találtam, hogy a család adaptivitását leginkább befolyásoló tényezők a szimbolikus családi rendszer *kiterjedése*, *flexibilitása* és a részben ezekkel összefüggő *hibriditás*.

A csalárendszer *kiterjedése*, a család által betöltött társadalmi és földrajzi tér többféle módon növelhető. Hagyományosan a más etnikai, társadalmi vagy vallási csoportból származó emberekkel kötött házasságok (heterogámia) vagy a nagyszámú utódok révén tágul a tér. A ma már gyakoribb, „modernizációs” formáját a migráció és/vagy a kulturális tőke akkumulációja alakítja. A migráció és/vagy az iskolázás megnöveli azoknak a helyeknek és pályáknak a számát, amelyekkel a család már megbarátkozott, és amelyeket saját világába illesztett. Miközben reprezentálják, bővítik is azt a szimbolikus teret, amelyet a reprezentációjuk által folyamatosan (újra)konstruálnak. Az iskolázattal kapcsolatos attitűdök változása lehetővé teszi a család számára a térnyerést, mert az új minták gazdagítják a rendszert, és az egyéni döntések számára is új választási lehetőségeket jelentenek. Míg a mobilitás által újrarajzolt határok tágíthatják a cselekvési teret és vele a perspektívákat, a szimbolikus tér bezárulása vagy zárványozódása csökkenti a lehetőségek számát, korlátozott lehetőségeket közvetít, és szűkíti a belátható horizontot is.

⁴ Korlátozottan ugyan, de a genogram révén ebbe lehet betekinteni.

A társadalmi teret és az egyes családok időbeli és térbeli mozgását lokalizáló szimbolikus térkép családonként eltérő, egyedi szerkezetű: a mozgásokat ábrázoló vonalak lehetnek egyszerűek és tiszták, de lehetnek sűrűn egymásba fonódóak is, számos kereszteződéssel, ösvénnyel és elágazással tarkítottak. A térképek egy része 20-30 kilométert fed le, de vannak több ezer kilométeres távolságokon átívelő térképek is.

A *flexibilitás* a családi rendszer által tartalmazott minták változatosságán és variabilitásán múlik. Ezek a társadalmi-történeti változásokhoz kapcsolódó múltbeli alkalmazkodásból vagy annak hiányából erednek. Utóbbi gyakran az adaptáció generációkon keresztül örökített nem releváns formája. A változó politikai-társadalmi és gazdasági viszonyokhoz való adaptáció történhet a családban lévő források kiválasztásával és az örökölt minták mozgósításával, a kettő együttesében új megoldások is keletkezhetnek.

A kiterjedés és a rugalmasság szorosan összefügg egymással, mivel a tágasabb kiterjedésű rendszer nagy valószínűséggel több követhető és választható mintát tartalmaz. Ez egyaránt növeli a családi egységek és a családtagok adaptivitását. A kisebb rendszer gyakran rugalmatlan és merev, ebben az értelemben nincs elég tartaléka arra, hogy belülről megújítsa magát. Ahogyan Reiss fogalmaz, „a családok kötelekekkel rendelkező társadalmi csoportok saját belső dinamikával. Amit egy család tesz, annak nagy része önmagából fakad, és nem egyszerűen a körülötte zajló társadalmi folyamatok passzív visszatükröződése” (Reiss, 1981, p. 171.). Hasonlóképpen, a családtörténetek azt bizonyítják, hogy bár a család alkalmazkodóképességét (vagy annak hiányát) befolyásolják a történelmi-társadalmi kényszerek, az adaptivitás a csalárendszer sajátos jellemzője.

Minthogy a kiterjesztett szimbolikus rendszer három, négy vagy akár öt (esetleg még több) generációt is magába foglalhat, értelemszerűen nem csak többidejű (polikronikus), megtestesült időbeliségek és történelmek keveréke. Tér, amelyben együtt vannak jelen a különböző nemzedékek által megélt és az általuk megszűrt szimbolikus valóságok, valamint az életstílusoknak, a kapcsolatoknak, a kommunikációnak, a szolidaritásnak, a megküzdésnek az alkalmazkodás során formálódó/re-formálódó mintázatai. Ez a multiplicitás egyedi *hibrid* családkultúra(ka)t hoz létre.

A *hibriditás* erősen inflálódott és vitatott fogalom, a családszisztemek elemzésénél mégsem lehet kikerülni. Egyik alapfeltételezése, hogy nincsenek már hagyományos kultúrák, mert a „modernitásba való belépés” során (Canclini, 1997) a családok szükségképpen átalakultak. Új elemeket kölcsönöztek és szívtak magukba, és azoknak a kultúráknak a(z újra)formálása révén is változtak, amelyekkel kapcsolatba kerültek. Mi több, a hibriditás nem annyira valaminek az eredménye, inkább egyfajta társadalmi-kulturális folyamat.

A temporalitások, identitások és a kultúrák köztes tereiben a családi kapcsolatok már hibridizálódtak. Ahogyan Canclini (1997) fogalmaz: „[...] az úgynevezett diszkrét struktúrák már előzetes hibridizáció eredményei és ezért nem tekinthetők tiszta kiindulási (departure) pontoknak” (Canclini, 1997, p. XXIV.). Magam hasonlóképpen gondolom, ám a folyamat mellett elemzéseimben a családi élet területeire és a mintákra összpontosítottam. A modernizáció és az akkulturáció során ugyanis, miközben a család alkalmazkodik a változó politikai, társadalmi, gazdasági és kulturális környezethez, külső mintákat is választ, külső mintákat is integrál, és elveti, időlegesen felfüggeszti vagy megújítja saját belső mintakészletének egyes elemeit. A család napi élete, a megélt valóságok és a generalizált világ közti kapcsolat többirányú, míg a családon kívüli és a belső világ kétirányú kapcsolatban áll egy mással.

A hibridizáció sajátos jellemzője, hogy a változások nem feltétlenül kronologikusan követik egymást, és hogy egy-egy terület „modernizációja” nem feltétlenül jár együtt a többivel. Példa erre, hogy míg a 90-es években számos családban a szülői szerepek még erősen a hagyományos nemi szerepekhez kötődtek, a szülő-gyermek viszony átalakult, bensőségesebbé és közvetlenebbé vált. Az elemzések során⁵ világossá vált számomra, hogy

- az átalakulások⁶ nem egyidejűek: a családi élet különböző szintjein (gyerekek-szülők-nagyszülők, rokonság – közvetlen család, tágabb család stb.) és területein (értékek, kontroll, nemi szerepek, szülői-nagyszülői szerepek, felnőtt-gyerek viszony, kommunikáció stb.) belül is vannak időeltolódások, ahogyan a rendszer egyes szintjei között is,
- a különböző területek változása (részben a kommunikációtól és az interakcióktól függően) lehet folyamatos, de szakaszos is,
- egyes családokban az anyai ág válik dominánssá, másokban az apai ágnak van meghatározó szerepe, és
- a családi ágak által közvetített minták lehetnek eltérőek, de egymást kizáróak is, ahogyan azok is, amelyeket a mindenkori új generáció visz a rendszerbe.

⁵ Az elemzés 120 félig strukturált interjúra és 133 többgenerációs családirterjúra terjedt ki. A különböző generációkhoz tartozó családtagokkal készült interjúkat tematikus elemzésnek vettem alá. Ezeknek az eredményeit azután minden család esetében egy esettanulmányban összegeztem. Lásd részletesen Boreczky (2022).

⁶ A családi átalakulások a nagyobb európai és az amerikai trendekhez hasonlítanak. Egyes változások a szülők, mások a gyerekek generációjában mentek végbe. A hirtelen változások az 1950-es években voltak a leggyakoribbak, amikor a női munkavállalással családi köteleik lazulni kezdtek.

Ez az oka, hogy minden családban más és más a „brikolázs”, és hogy közel végtelen számú variáció létezik: az a sajátos hibrid változat pedig, mely az egyes csalárendszeret jellemzi, az *adaptáció modellje*.

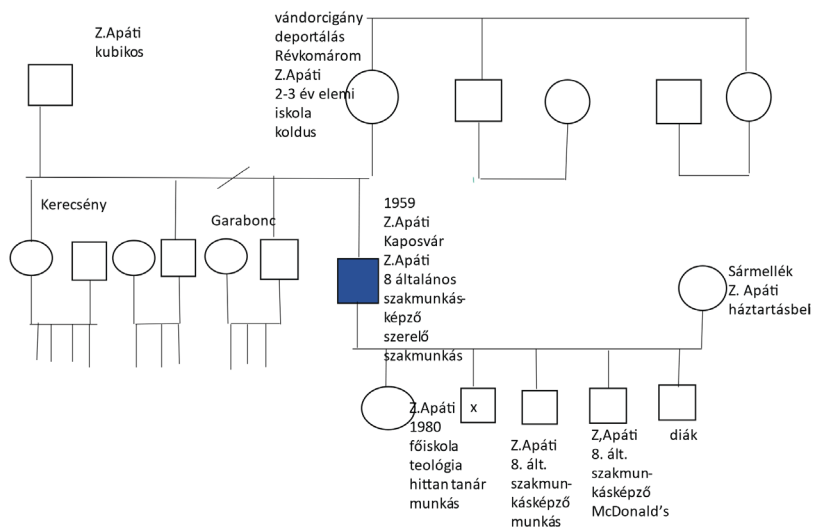
Összefoglalva: minden variáció a család korábbi és jelenlegi tagjainak megélt tapasztalata, azok hatása, az ezekre tett reflexiók és a hozzájuk kapcsolódó valóságok általánosított értelmezése, valamint az ezek alapján hozott döntések és szerepek sűrítménye. Ez azt jelenti, hogy minden rendszer a folytonosságon és a változáson alapul, pontosabban minden családi rendszer a *folytonosság és a változás* jellegzetes dinamikájával rendelkezik.

Ezek leírására a *szekularizáció, az emancipáció és az individualizáció* ismert fogalmait használtam. A szekularizáció talán nem szorul, magyarázatra, a többi fogalmat azonban a családdal kapcsolatosan érdemes tisztázni. Az emancipáció és az individualizáció a családi élet számos vonatkozására hatás gyakorolt, de alapvetően – speciális hibrid mintázatokat létrehozva – a családi pozíciókat, a szerepeket és a generációk közti kapcsolatokat alakította át. A „hagyományos” vagy a patriarchális családokkal összevetve, amelyekben a pozíciókat és a szerepeket szigorúan meghatározta a kor és a nem, a mai családok sokkal rugalmasabbak. Így például, míg sok helyen a szülői feladatok még mindig a nemek szerint osztódnak el, meggyengült a szülői kontroll, és a gyerekek szocializációját már nem jellemzik a nemi elvárások és előítéletek. Számos családban a domeszticitás jelentése is megváltozott. A házastársak megosztják a teendőket, és felváltják egymást, ha szükséges. Az emancipáció átalakította a beszédmódot is. A legtöbb családban a gyerekek tegeznek a szülőket, a távolságok kisebbek lettek, a szülők és a gyerekek közti világ határai elmosódtak, átjárhatóak vagy láthatatlanok. A szülői stílusok változatosak, és a „hagyományostól” a „modernig” terjedő képzelt skálán sok minden előfordul, de általában véve a gyerekek szükségleteinek és érdekeinek (bármit is fedjenek ezek) a középpontba helyezése meglehetősen tipikussá vált, függetlenül a család társadalmi osztályától és a gyerekek nemétől. Ez már magában is feltételezi a gyerekekkel kapcsolatos individuálisabb attitűdöket, de az individualizáció nagyon sokféle formában megjelenik. A karácsony és a húsvét mellett ma a gyerekek születésnapja a legnagyobb ünnep. A gyerekkor különösen nagy jelentőségű, a szülők akkor érzik magukat „elég jó” szülőnek, ha a gyerekeiket „boldognak” látják, és/vagy rengeteg tanulási helyzetet és fejlesztő tevékenységet szerveznek számukra, hogy jól felkészítsék őket az iskolára. A mesélés vagy a meseolvasás sem kivételes.⁷ Hogy kifejezzék szeretetüket a

⁷ A digitalizáció változtatott valamit ezeken, de alapvetően nem változtatta meg a szülői elképzeléseket.

közvetlen, de a tágabb család-rokonság tagjai is elárasztják játékokkal a gyerekeket. Ez egyaránt értelmezhető a fogyasztói szokások változása felől, de az egyéni gondoskodás és figyelem fogalmai szerint is.

A következőkben egy esettanulmányban megpróbálom illusztrálni, hogy a felvázolt elméleti keret segítségével mi válik láthatóvá egy adott család történetéből. A leírásból kitűnik majd, hogy a mélyszegénységből, a cigánytelepi létből való kiemelkedés (vagyis a társadalmi tér növelése) a tanulás útján történt, láthatóvá válik, hogy miként befolyásolták és korlátozzák ezt ma is a helyi viszonyok, mint ahogyan az is, hogy az idők folyamán hogyan keveredik a múlt és a jelen, milyen sajátos formát öltött a hibridizáció.



1. ábra: A Rostás család

A kutatás idején közel 50 éves Rostás Bélát egy magyar csendőr után neveztek el. Apja a csendőrnek dolgozott, de egy idő után összebarátkoztak, így megkérte, legyen a fia keresztapja. Béla cigányként azonosítja magát, fontosnak tartja, hogy a cigány nyelvet és a hagyományokat⁸ (pl. a történetmesélés vagy a halottvirrasztás) átadja gyerekeinek és a közösségének: „Én egy csomó roma hagyományt tisztetek. Például mi a halottjainknak megadjuk a végtisztességet, mi virrasztunk. Ha valamelyik családban meghal valaki, mi odamegyünk hozzá

⁸ Cigányként és nem romaként beszélt magáról és a nyelvről. A roma kifejezést csak egyszer használta.

és megvirrasztjuk. Amíg nincs eltemetve, addig ott vagyunk, beszélgetünk az elhunytáról, felhozzuk az ő dolgait. Persze egy kis bort is iszunk, de nem részegségbe, meg nincs koccintás. Ilyen emlékezősszerű dolog van, régebben ez állítólag a magyaroknál is szokás volt. Ez egy nagyon szép hagyomány, amit én úgy gondolom, hogy nagyon jó lenne megtartani. Meg a nyelvet is. Az is nagyon szép dolog, és én azt mondom, hogy az se lenne jó dolog, ha kihalna.”

Nem véletlen, hogy a virrasztás olyan fontos Béla számára. Élénken idézi fel anyja és elsőszülött fia halálát, ma is meghatottan emlékszik rájuk. Gyakran hallotta anyja történetét, akit a náci a szüleivel és testvéreivel együtt deportáltak 1944-ben.⁹ Csak ketten éltek túl a deportálást, a többiek elpusztultak Komáromban vagy a koncentrációs táborokban. „Az én életem az csupa tragédia” – mondja. Az elhunyt családtagok mellett megemlíti, hogy nagy szegénységben nőtt fel, és az apja elhagyta őket.

Amint a hagyományokról esik szó azonban, Béla rögtön az asszimilációról kezd beszélni: úgy gondolja, hogy „részben asszimilálódni is kell ahhoz, hogy a társadalomba az ember be tudjon illeszkedni”. Elvárja a gyerekeitől is, hogy „próbáljanak meg úgy beilleszkedni a társadalomba, hogy ne lógjanak ki a sorból”. „Nekem ez a legfontosabb dolog” – teszi hozzá. Béla elvárásai a „magyarok” előítéleteinek antitézisének visszhangozzák. Különös hangsúlyt ad elvárásainak az, hogy saját példájára hivatkozva személyes, egyben családi ügyként fogalmazza meg őket: „Becsülettel, tisztességgel dolgozzanak, ne lopjanak, ne bűnözzenek, mert ha valami ilyen lesz, akkor kitagadom, akármelyiket. Tehát becsülettel éljen, tisztességgel, ne hozzon szégyent a családra, mert énnekem 1100 lehetőségem lett volna, hogy elkallódjak. És ha én nem kallódtam el, és becsületes, normális ember lett belőlem, és szakmát tanultam, akkor azt joggal elvárhatom az én gyerekeimtől, hogy ők is ugyanígy becsülettel, tisztességgel dolgozzanak, mint az apjuk.”¹⁰

Béla életében a kemény munkán keresztül történő asszimiláció a hagyományokhoz való ragaszkodással ötvöződik. Identitása bikulturális, melyben a privát szférát a nyilvánostól elválasztva kezeli. Ez kitűnik például a családi nyelvhasználatból. Maga a nyelv is felszívott sok magyar szót és kifejezést – mondja –, de cigányul beszélnek otthon, ha maguk vannak, és magyarul, ha magyar vendégeket fogadnak, illetve a munkahelyen (vö. hibridizáció).

Életpályájában az emancipáció és az individualizáció hatásai összekapcsolódtak a helyi társadalomban elérendő *magasabb társadalmi státussal*, melynek módját a munkában, a becsületességben és az erkölcsi integritásban látja,

⁹ Az embereket körbefogták, és Komáromba vitték, ahol a várbörtönben tartották őket.

¹⁰ Megfogalmazásai az előítéletek interiorizálását tükrözik.

egy olyan értékegyüttesben, amelyben a hagyományos munkásosztálybeli gondolkodást átjárnák a háború előtti paraszttársadalom értékei. Béla az előbbre jutást, nevezetesen a helyi társadalmi státusz elnyerését a szakmatanulásra és a szakmunkás létre alapozta. A lokalitás mindenféleképpen nagy szerepet játszott az életében. Ahhoz képest, ahonnan indult, pályája állomásai – ha zökkenőkkel is – végül egy sikeres szakmunkáspálya ívévé álltak össze ott, abban a faluban, ahol felnőtt. Stratégiáját (szakmatanulás, helyben maradás) évtizedekkel később a fiai is követték.

Béla mezőgazdasági gépszerelőnek tanult egy kaposvári mezőgazdasági szakiskolában. Először traktorosként dolgozott, de mivel cigány volt, nem bíztak benne eléggé, és levették a traktorról. Végül azonban elérte a célját, és évekig traktoros volt a helyi tsz-ben. A rendszerváltás után a tsz megszűnt, elvesztette az állását. Jelenleg a helyi gyárban együtt dolgozik az egyik fiával és a lányával, aki egyébként főiskolát végzett, teológiát tanult. Végig köztársasági ösztöndíjas volt, két évig tanított, de miután a faluba új pap került, elbocsátották. Béla szerint azért, mert a papnak nem volt szüksége cigány segítőre. A lánya nem hagyott fel a tanítással, magántanárként van néhány tanítványa, akiket korrepetál, és akiket segít, hogy az iskolában jobban teljesítsenek. Béla büszke lánya sikereire. Másik fia ugyancsak a faluban él, a McDonald'sban dolgozik.

Béla a falujában maradt: a cigánytelepen nőtt fel a falu szélén egy vályogviskóban, amikor megnősült, vett egy házat bent a faluban, azóta is abban él a családjával együtt. Azt mondja, szeretné, ha a gyerekei a közelben lalnának, de gyorsan hozzáteszi, hogy „ha a jelen politikai eseményeket nézem, meg a kilátásokat, azt hiszem, hogy itt jövő nincs a fiataloknak. Nagyon gazdagnak kell lenni, vagy nagyon jól el kell találni a szakmát, hogy lehessen boldogulni. És ez már nem cigány ügy, ez már [...] közügy. Bár lehet, hogy a cigányokat egy kicsit jobban sújtja. Én nem is tudom, hogy tudnak-e majd lakást venni!”

Bélát és a testvéreit egyedül nevelte az anyjuk. Az apja elhagyta a családot, de csak néhány háznyira költözött tőlük. Újra megnősült, és a második házasságából is születtek gyerekei (Béla nem is említette a féltestvéreit). Azt gondolja, apja azért hagyta el az anyját, mert a koncentrációs táborban megroggyant az egészsége (orvosi kísérleteknek is alávetették), és azt hitte, fiatalon meg fog halni. Az anyja koldus volt, amiként az apai nagyanyja is, aki elítélte fiát a válás miatt, és Béla anyját támogatta. Ő vigyázott a gyerekekre is. Írástudatlan volt, de nagy mesélő. Béla mai napig emlékszik a tábortüznél elmondott meséire és történeteire, a hagyomány részeként szeretné megőrizni ezeket a meséket és történeteket.

Gyerekként olyan közösségben élt, ahol a szokásokat az egyenlőség szabályozta (pl. a családnagyság szerint osztották el a megszerzett ételmezt), és tö-

rekedtek a méltányosságra. Nagy szegénységben éltek, és gyakran előfordult, hogy nem volt mit enni, de úgy érzi szabad volt és az is maradt. „[...] szabad akaratot kaptam anyámtól. Mert tény és való, hogy szabad akaratom volt mindenbe. Szerintem az nekem csak pozitívum volt, [...] én föl tudtam magam találni pillanatok alatt. Nálam nem volt kérdés. [...] Mindig is erős voltam. Ez talán ennek tudható be, hogy ez a szabad élet, ez a szabad akarat.”

Béla hamar önálló lett, és úgy hiszi, azért nem kallódott el, mert sosem vesztette el az eszét, sosem esett pánikba, és a kritikus helyzetekben mindig a megfelelő döntést hozta. Tulajdonképpen nem „nevelték”, az anyjának nem voltak elvárásai vele szemben, viszont sosem büntette semmiért. Igaz, nem is dicsérte, de az iskolai sikereire nagyon büszke volt. Béla elsős korában még nem beszélt magyarul, de megnyerte a szépirásversenyt.

Húszéves volt, amikor megházasodott. Sosem bánta meg, nagyon elégedett a házasságával, részben azért is, mert Joli szerénysége és határozottsága az anyjára emlékezteti. Szerény, de mindig tudja, mit kell tenni, és hogyan döntsön. Négy gyerekük született, az első fiuk 13 éves korában meghalt. A lányuk és a már említett két fiuk mellett van még egy fiúgyermekük, a bátyja fiát fogadták örökbe. A bátyja katona volt, amikor a felesége rákban meghalt, a kisfiút Béla mamája nevelte még egy ideig, de rövidesen ő is meghalt. Bár Béla és a testvérei valamennyien külön élnek, mindegyiknek megvan a saját élete, alkalmanként találkoznak, de szoros kötelék fűzi össze őket, és a családi támogatás is némi folytonosságra utal.

Bélának gyerekkorában nem volt semmi dolga a családban, a nők gondoskodtak mindenről. Ők gyűjtötték a fát az erdőben, és egyébként is mindent megtettek a gyerekekért. A nehézségek ellenére anyjának és nagyanyjának köszönhetően meleg légkörben nevelkedett. Elhatározta, a nyomukban jár majd, és saját családjában ugyanazt a meleg légkört teremti meg. Ugyanakkor feleségével a modern¹¹ idők családi munkamegosztását reprezentálják. Mindig Béla volt a családfenntartó, míg a felesége gondoskodott a gyerekekről, és végezte a házimunkát. Többnyire ő is hozta a fontosabb döntéseket. De minden megbeszélnek, és vitás helyzetben tudnak kompromisszumot kötni. Béla tulajdonképpen örül neki, hogy általában felesége döntött, mert nem kellett a problémákkal foglalkoznia, és nagyon nagyra értékeli Joli józan gondolkodását: „Én megmondom őszintén a feleségemre, ha valami olyan a probléma, akkor leülünk, megbeszélgetjük a dolgokat, szólok neki. Megmondom őszintén, én a gyerekeket ilyen dolgokba nem vonom be nagyon. Feleségemmel

¹¹ Ezen nem a mai időket értem, a történeti családszociológia kifejezéséeként használom a modern szót.

megbeszéljük a dolgokat, aztán a gyerekeknek tálalva van a dolog. Függetlenül attól, hogy ők már felnőttek. Sőt, a lány az iskolai végzettség szerint szinte a fejünkre nőtt, de a döntést azt mi hozzuk, a feleségem a legfőképp. Az asszony a főnök.”

Az interjúrészlet mutatja, hogy a szülői szerepek *részben* emancipáltak, viszont a gyerekeknek nincs semmibe beleszólásuk, a szülők és a gyerekek közti viszony a hagyományos családi tekintélyviszonyokat tükrözi.

A női nemi szerepeket illetően ugyanakkor a gondolkodásmód alapvetően megváltozott. Béla lánya 27 éves, még nem családos, amit mind Béla, mind a felesége elfogad, mert hiszen meg kell találnia a megfelelő férfit. „Itt van a lányom is, ugye. Ő is már 27 éves lesz, és nem mer belevágni, hogy férjhez menjen. Azt mondja, hogy a mai fiatalok többsége csak a kalandot keresi, nem akar családot. És ebben igaza van. A fiúk is ugyanúgy vannak, nem azok a bulizósak. Hazajönnek a munkából, fáradtak. Nem is úgy neveltük őket [...]”

Összességében az a család, amelyben Béla gyerekei felnőttek, leginkább *a pozicionális* családra emlékeztet, amelyben az apa a családfenntartó, az anya pedig neveli a gyerekeket és végzi a háztartási munkákat, amelyben a felnőttek és a gyerekek világa két külön világ. Ezekben a családokban egyfelől a szülők képviselik a hatalmat és az autoritást, másfelől ők azok, akik megvédik gyerekeiket a családon kívüli világ fenyegetéseitől és veszélyeitől. A hagyományos nemi szerepek ellenére Béla és a felesége kapcsolata az egyenlőségen nyugszik, mindent megbeszélnek, és valójában legtöbbször együtt döntenek. Béla gyermekkorában a gyereknevelés a közösségben zajlott. Mire a gyerekei megszülettek, a gyereknevelés – más családi feladatokkal együtt – individualizálódott. Béla családjában azonban a közösségi funkciókat nem a kor valamiféle emancipált családmodellje váltotta fel. Éppúgy, mint a pályaválasztását, a családi életét is egy korábbi minta, a „hagyományos modern család” formálta, egy kölcsönzött, múltbéli középosztálybeli családmodell, amely a háború utáni évektől fogva sok országban a munkásosztály családképét is átalakította. Ami a saját korával azonos, az a kisebbségi létről, identitásról és a cigány kulturális tradíciókról való gondolkodásmód, valamint az, hogy a lánya főiskolát végzett. Ez utóbbi nem válhat a családi *társadalmi tér* növelésének a mintájává, nem integrálódhat a család szimbolikus rendszerébe (vö. flexibilitás), különös fényt vetítve arra a körülményre, hogy a helyi (akár már megkésett) társadalmi minták és a diszkrimináció milyen terelőutakra kényszeríthet, és miként hátráltathatja az új társadalmi körülményekhez jobban adaptálódó minták megtapadását, majd örökítését. A következő generációknak ezzel kell majd megküzdeniük, valamint azzal a különös, de cseppet sem ritka helyzettel, hogy az asszimiláció révén történt adaptáció során a csalárendszer úgy *hibridizálódott*, hogy sok

olyan korábbi társadalmi viszonyok szülte elem került bele, mely a mai változások között már nehezen élhető-értelmezhető, és/vagy a mai helyzetekhez való alkalmazkodást gátolva zsákutcás megoldásokhoz is vezethet. A történet azonban az ellenkezőjéről is szól: az elszántságról, az akaratról, a kitartásról, a szeretetről és az identitás fontosságáról – valamennyi pótolhatatlan erőforrás.

Irodalom

- Bakó E. & Zana K. (2019): A transzgenerációs atmoszféra: A kollektív társadalmi traumák átörökítésének mélylélektani modellje. In: Papp B. (szerk.) *Lélek és történelem: Örökség*, ELTE BTK, Budapest. p. 11–21.
- Bakó E. & Zana K. (2020): *A transzgenerációs trauma és terápiája. A transzgenerációs atmoszféra*. Medicina, Budapest.
- Balogh K. és mtsi. (2021): *Transzgenerációs történetek. Örökül kapott traumák és feldolgozásuk*. HVG Könyvek, Budapest.
- Boreczky Á. (2022): *Families in the Swirl of Time*. ELTE PPK – L'Harmattan Kiadó, Paris.
- Canclini, N. G. (1997): *Hybrid Cultures. Strategies for Entering and Leaving Modernity*. University of Minnesota Press.
- Kádár A. és mtsi. (2023): *Amikor a múlt jelen van. Transzgenerációs öröklődés, sémák, traumák, kötődési zavarok*. Kulcslyuk Kiadó, Budapest.
- Kiser, L. J. & Baumgardner, B. & Dorado, J. (2010): *Who Are We, But for the Stories We Tell: Family Stories and Healing*. https://www.researchgate.net/publication/49720444_Who_Are_We_But_for_the_Stories_We_Tell_Family_Stories_and_Healing [letöltve 2024. június 17.].
- Orvos Tóth N. (2018): *Örökölt sors. Családi sebek és a gyógyulás útjai*. Kulcslyuk Kiadó, Budapest.
- Reiss, D. (1981): *The Family's Construction of Reality*. Harvard University Press.
- Tóth B. (2006): *Családfánk. Sorsunk rejtett mintázata*. Kairosz Kiadó, Budapest.

DARVAI TIBOR

Narratívák a magyar neveléstudomány második világháborút követő két évtizedéből – Ágoston György visszaemlékezése alapján

Bevezetés

1963 és 1965 között a Pedagógiai Szemle hasábjain az alábbi hét magyar neveléstudós visszaemlékezése jelent meg az „Életemről, munkámról” rovatban: Ágoston György, Földes Éva, Hermann Alice, Jausz Béla, Kelemen László, Nagy Sándor és Kiss Árpád. Kutatásunkban e források közül Ágoston György visszaemlékezését vizsgáljuk meg és vetjük össze a hetvenes és a kilencvenes években megjelent Pedagógiai Lexikonok Ágoston Györgyről szóló szócikkeivel (Báthory & Falus, 1997; Nagy, 1976–1979).

Kutatásunkban arra vagyunk kíváncsiak, hogy Ágoston Györgynek, a neveléstudomány egyik képviselőjének a pályafutása milyen elemekből épült fel, és hogyan tudjuk azt rekonstruálni visszaemlékezéséből és a Pedagógiai Lexikonok adataiból. Másodsorban arra keressük a választ, hogy az egyes források között – visszaemlékezések, Pedagógiai Lexikonok – milyen különbségek találhatók. Ezek a distinkciók inkább szakmai-pedagógiai vagy nem szakmai-pedagógiai okokra vezethetők vissza. Vizsgálatunkban lényegében Ágoston György életpályájának feltárásával kívánunk hozzájárulni a magyar pedagógia-neveléstudomány huszadik századi történetének jobb megértéséhez.¹

¹ Korábbi tanulmányainkban a visszaemlékező neveléstudósok közül megvizsgáltuk Jausz Béla és Kiss Árpád életét, szakmai pályáját (*Darvai*, 2023, 2024).

A kutatás forrásai

Pedagógiai Szemle

A szovjet sztálinista mintának megfelelően 1950-re Magyarországon is felszámolásra kerültek a neveléstudományi folyóiratok. A Pedagógusok Szakszervezete által kiadott Embernevelés 1949-ben, míg a korszak egyik legrangosabb neveléstudományi társaságának, a Magyar Paedagógiai Társaságnak a lapja, a Magyar Pedagógia 1950-ben jelent meg utoljára (Pénzes, 2016).

A sztalinizált neveléstudományi szaksajtóban az úrt az először 1951-ben kiadott Pedagógiai Szemle töltötte be. A Pedagógiai Szemle ennek megfelelően monopolhelyzetbe került a neveléstudomány területén, hiszen nem létezett riválisa.

A Pedagógiai Szemle 1951-es indulásának évében még a Közoktatásügyi Minisztérium folyóirata, majd a sztálinista politika és pedagógia törésének egyik jeleként 1955-től már az 1954-ben létrehozott és Nagy Sándor által vezetett Pedagógiai Tudományos Intézethez (PTI) tartozik. A Pedagógiai Tudományos Intézet szintén a minisztérium alá tartozott, de ettől függetlenül a folyóirat közvetlen minisztériumi függősége megszakadt. A Pedagógiai Tudományos Intézetet 1962-ben a Központi Pedagógus Továbbképző Intézettel (KPTI) egyetemben az Országos Pedagógiai Intézetbe (OPI) olvasztják be, s ettől kezdve a Pedagógiai Szemle már a Szarka József vezette intézmény folyóirata.

1951-től 1953-ig Vaszkó Mihály a folyóirat főszerkesztője, majd 1953-tól Ágoston György, 1957-től őt követi Szarka József, 1964-ben pedig az Országos Pedagógiai Intézet igazgatóhelyettese, Bakonyi Pál váltja Szarkát. Tehát éppen az 1963 és 1965 között megjelent visszaemlékezések publikálásának időpontjában főszerkesztői váltás valósult meg a Pedagógiai Szemlénél.

Az ötvenes években a szerkesztőbizottsági tagok között találjuk a már említett Ágoston György, Szarka József mellett Nagy Sándort és Szokolszky Istvánt is, de a rendszeresen publikáló szerzők között szerepel Kiss Árpád – különösen az ötvenes évek második felében –, Hermann Alice és Jausz Béla is. Ez azért is fontos számunkra, mert a visszaemlékezések íróinak nagy része megtalálható a lap szerkesztői és publikáló szerzői között, ami azt is bizonyítja, hogy egységes szakmai csoportot alkottak. Ugyanakkor e csoportot nevezhetjük a magyar szocialista neveléstudomány és pedagógia ötvenes évekbeli megalapítóinak, Kiss Árpád kivételével.²

² Kiss Árpádot nem sorolhatjuk a magyar szocialista pedagógia ötvenes évekbeli megalapítóinak közé, hiszen 1951–1953 között Kistarcsára internálták. Kiss egész munkásságában a nyugati

Az egységesítést opponáló desztalinizációs mintának megfelelően 1961-ben jelent meg újból az 1950-ben megszüntetett Magyar Pedagógia, amelynek főszerkesztője Nagy Sándor lett. Áttekintve a Magyar Pedagógia 1964-es szerkesztőségét – Ágoston György, Faludi Szilárd, Földes Éva, Jausz Béla, Kiss Árpád, Nagy Sándor, Révész Imre, Szarka József – azt láthatjuk, hogy a hét visszaemlékező szocialista neveléstudósból öten – Ágoston György, Földes Éva, Jausz Béla, Kiss Árpád és Nagy Sándor – már a Magyar Pedagógia, és nem a Pedagógiai Szemle szerkesztői. Vagyis a Pedagógiai Szemlében megjelent visszaemlékezéseket a Magyar Pedagógia szerkesztői írták, ami egyben azt is jelenti, hogy a visszaemlékezések nem az egész magyar szocialista neveléstudományra reprezentatívak, hanem inkább a magyar szocialista pedagógia ötvenes évekbeli megalapítóira. Hiszen ez a csoport volt az, amely az 1950-es évek elején – tehát a szovjet típusú egypártrendszerű diktatúra kiépülésének időszakában – elfoglalta a neveléstudomány meghatározó kulcspozícióit. Az 1950-es évek elején lesz Ágoston György a Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Főbizottságának az elnöke és egyben az Eötvös Loránd Tudományegyetemen a Neveléstudományi Tanszék vezetője (Báthory & Falus, 1997; Nagy, 1976–1979). Nagy Sándor a Pécsi Pedagógiai Főiskola tanára, majd 1952-től az ELTE Neveléstudományi Tanszékének az oktatója lesz (Báthory & Falus, 1997; Nagy, 1976–1979). Jausz Béla a debreceni Kossuth Lajos Tudományegyetem Pedagógiai Tanszékének lesz a vezetője (Báthory & Falus, 1997; Nagy, 1976–1979). Földes Éva a budapesti Testnevelési Főiskola oktatója lesz (Báthory & Falus, 1997; Nagy, 1976–1979). Ezért nevezhetjük őket a szocialista neveléstudomány „alapító atyáinak”. E csoportban a kivételnek Kiss Árpád tekinthető, hiszen míg az ötvenes évek elején a többiek a felsőoktatási rendszer különböző helyein oktattak, addig őt Kistarcsára internálták.

Érdemes megjegyezni, hogy a neveléslélektani kutató Kelemen László és az óvodapedagógus Hermann Alice³ nem tagjai a Magyar Pedagógia szerkesztőbizottságának. Ezt úgy is értelmezhetjük, hogy ők ketten és az általuk képviselt területek – neveléslélektan, óvoda – nem tartoztak a neveléstudomány legfőbb irányjai közé.

mintát képviselte a többi szocialista neveléstudóssal szemben, így habár e szakmai csoport tagja volt, de egyben csoporton kívüli is.

³ Az 1950-es évek szocialista óvodájának történetét Kóger Yvetta (2022 a, b) elemzi részletesen.

Pedagógiai Lexikonok

Kutatásunk második forráscsoportját az 1970-es és az 1970-es években megjelent Pedagógiai Lexikonok adják (Báthory & Falus, 1997; Nagy, 1976–1979).

A hetvenes évekbeli négykötetes lexikon főszerkesztője a visszaemlékezések egyik írója, Nagy Sándor. A szerkesztők között megtaláljuk Ágoston Györgyöt, Bencédy Józsefet, Földes Évát, Gordos Istvánt, Kiss Árpádot, Mészáros Istvánt, Nagy Sándort, Szarka Józsefet és Zibolen Endrét, valamint a tiszteletbeli szerkesztők között az 1974-ben elhunyt Jausz Bélát, Szokolszky Istvánt és Veress Juditot. Jól látható, hogy nagy átfedést mutat a visszaemlékezések íróinak és a Pedagógiai Lexikont szerkesztőknek a csoportja. Lényegében a két szakmai csoport megegyezik. Ami egyben azt jelenti, hogy a hetvenes évekbeli Pedagógiai Lexikonokban a magyar szocialista neveléstudomány ötvenes évekbeli megalapítóinak szakmai és nem szakmai nézetei, értékei és érdekei jelentek meg – ahogyan a hatvanas évekbeli visszaemlékezések esetében is.

Az 1997-es háromkötetes Pedagógiai Lexikon szerkesztői Báthory Zoltán és Falus Iván (Báthory & Falus, 1997). A két lexikon közötti folytonosságot jól érzékelteti, hogy Báthory Zoltán Kiss Árpád, míg Falus Iván Nagy Sándor tanítványa volt.

Fontos megjegyezni, hogy a hetvenes évekbeli lexikon szócikkei nem tartalmazzák az egyes szócikkek szerzőjének nevét arra hivatkozva, hogy a szerkesztők sokat változtattak vagy javítottak a beérkező szövegeken (Nagy, 1976–1979). Emiatt minden szócikk kollektív és nem egyéni munka eredményeként jött létre. Ezzel szemben az 1997-es lexikon már tartalmazza a szócikkek szerzőinek nevét.

A kutatás elméleti kerete

Kutatásunkban a neveléstudósok visszaemlékezéseit, így Ágoston György visszaemlékezését is narratívaként értelmezzük. Tanulmányunkban narratívaként tekintünk minden olyan szövegre, amely eseményekről számol be, és egyben rendelkezik időbeli és oksági koherenciával (Hoshmand, 2005). Meglátásunk szerint ez a megközelítés az, amelyet leginkább fel tudunk használni vizsgálatunkban, hiszen mindegyik visszaemlékező egy történetet, „sztorit” mond el események oksági és időbeli láncolatába fűzve. A narratív megközelítések közül a narratív történeti perspektívát is felhasználjuk (Tamura, 2011).

A narratívákat az oktatáspolitikai-történetre alkalmazott politikatudományi – röviden politológiai – megközelítés segítségével dolgozzuk fel (Sáska, 2018;

Darvai, 2021), ami egyben azt is jelenti, hogy elemzésünk során teret engedünk nemcsak a pedagógiai, hanem a politológiai érvelésnek is. Vagyis összefüggéseket keresünk a szakmai-pedagógiai és a politikai tényezők között. Ennek elemeként az alábbi politikatörténeti szakaszok alapján korszakoltuk Ágoston György narratíváját: 1. A dualizmus ideje, Horthy-korszak, 2. A szocialista-kommunista rendszer kiépülésének időszaka (1945–1950), 3. A Rákosi-korszak (1950–1956); 4. A korai Kádár-korszak (1957–1965) (Gyarmati, 2011).

Kutatásunkban a szocialista korszak neveléstudományi elitjét elemeztük, ennek megfelelően vizsgálatunk egyben értelmiségtörténeti és értelmiségszociológiai vizsgálat is (Nagy, 2013, Kiss, Trencsényi & Hudra, 2021).

Kutatásunk előzményeként tekintünk Golnhofer Erzsébetnek és Szabolcs Évának az Ágoston Györggyel 2005-ben készített interjú kutatására, amely Ágoston György 2012-es halálát követően, 2014-ben jelent meg (Golnhofer & Szabolcs, 2014). Valamint Pénzes Dávid (2021) doktori disszertációjára, amelyben egy fejezet foglalkozik a Pedagógiai Szemlében megjelent hét neveléstudós visszaemlékezésének elemzésével.

Ágoston György visszaemlékezésének elemzése

Közoktatási és felsőoktatási tanulmányok

Ágoston György Pécssett született egy katolizált családban. Ennek megfelelően az elemi iskolát Pécssett végzi el (Golnhofer & Szabolcs, 2014), majd ugyanitt a Széchenyi István Gyakorló Reáliskolában tanul tovább, ezt követően pedig a család Nagykanizsára való költözése okán gimnáziumi tanulmányait az ottani piarista gimnáziumban fejezi be (Ágoston, 1963). A nagykanizsai piarista gimnáziumi évek a szakmai-pedagógiai szocializáció szempontjából is relevánsak, mert itt fogalmazódik meg benne a pedagógia felé való nyitás gondolata, ugyanakkor ekkor még paptanár szeretett volna lenni (Ágoston, 1963).

Ágoston György esete azért is fontos számunkra, mert a visszaemlékező neveléstudósokon belül azt a mintát képviseli, akik nem főiskolát – vagy tanítóképzőt – végeztek, hanem akik egyetemen szereztek meg felsőoktatási oklevelüket. Ágoston 1938-ban iratkozott be a Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karának latin–francia tanár szakára, majd 1940-től Szegeden folytatta tanulmányait – mivel a tanár szakosokat Szegedre helyezték át Pécsről –, és itt szerezte meg 1943-ban középiskolai tanári oklevelét (Ágoston, 1963; Báthory & Falus, 1997; Nagy, 1976–1979). Egyetemi pedagógiaoktatói közül többek között a nagy tanítványi körrel rendelkező irodalmár Sík Sándort

emeli ki (Ágoston, 1963). A szegedi egyetemen ekkor a pszichológiával és pedagógiával is foglalkozó és egyben nagy tudományszervező Várkonyi Hildebrand Dezső óráit Ágoston nem hallgatja – narratívája szerint (Ágoston, 1963).⁴ Ha szakmai szempontból elemezzük az egyetemi pedagógiai tanulmányokról való reflexiót, akkor Ágoston is elmondja, hogy visszatekintve a pedagógiai-neveléstudományi oktatást ő sem tartotta kielégítőnek, ahogyan korábban a főiskolai szintű képzést Nagy Sándor sem (vö. Nagy, 1963). Erről tanúskodik, hogy Ágoston György visszaemlékezésében ekkor még az irodalmi és filozófiai műveltség relevánsabbnak tekinthető, mint a pedagógiai. E pedagógiai „deficitről” tanúskodik, hogy meghatározó oktatói közül az irodalomtörténész Bir-kás Gézát, a klasszika-filológus Marót Károlyt és Kerényi Károlyt nevezi meg (Ágoston, 1963). Az egyetemi szintű pedagógiai oktatás másik kritikája is megjelenik nála, amely szerint az egyetemi pedagógiai oktatás nem feltétlenül vagy kevéssé készítette fel a tudományos pályára (Ágoston, 1963).

Tanulmányaival párhuzamosan nevelőtanári állást vállalt egy szegedi fiúinternátusban (Ágoston, 1963). Narratívája szerint e szakmai szocializációs élmény fordította pedagógiai érdeklődését a neveléstudományra, a közösségi nevelés és az erkölcsi nevelés kérdései felé (Ágoston, 1963).

Az egyetemi tanulmányok nemcsak szakmai szempontból nevezhetők hangsúlyosnak, hanem a Horthy-korszak társadalmára adott reflexió okán is. Hiszen a negatív attitűd a Horthy-korszak irányába szinte minden neveléstudós visszaemlékezésének, narratívájának közös bázisa. Nem véletlenül, hiszen ez a Kádár-korszak rendszerideológiái közé tartozott. E mozzanat az alábbi módon fedezhető fel Ágoston esetében: „a társadalomban nincs minden rendben, arra személyes tapasztalataim döbentettek rá. Egyre világosabbá vált előttem, hogy egy olyan társadalom, amely vagyon és származás alapján különbözteti meg az embereket, amelyben a születés jogán érdemtelenül előnyökhöz lehet jutni, a hivatottak előtt pedig el van zárva az út, nem jó társadalom, valamilyen módon meg kell változtatni” (Ágoston, 1963, p. 1022.).

Az életútban ezt követte a világháború élménye. Munkaszolgálatos lett – ahogyan Mérei Ferenc is –, majd sikerült onnan megszöknie. E trauma hatására kerül kapcsolatba a kommunista mozgalommal és a marxizmussal (Golnhofer & Szabolcs, 2014). Erre így emlékezik vissza Ágoston: „A háború nagy nevelőiskola volt számomra, amelyben addigi utópista ábrándokat kergető vallásos világnézetem teljesen átalakult. Megértettem a fasizmus lényegét, kapcsolatba

⁴ Később pontosít Ágoston, és elmondja, hogy Várkonyinak csak egyetlen óráján vett részt, de azt követően elment a további órák meghallgatásától. Visszaemlékezésében nem részletezi, hogy mi volt ennek az oka (Ágoston 1963).

kerültem harcos antifasisztákkal és kommunistákkal. Hatásukra 1944 októberében Romániába szöktem, ahol a román kommunisták vezetésével részt vettem a Bukarestben szép számmal összegyűlt magyar menekültek antifasiszta szervezésében. Ott kezdtem először tanulmányozni a marxizmust” (Ágoston, 1963, p. 1023.).

1945–1950. A szocialista-kommunista rendszer kiépülésének időszaka

A világháborús trauma szervesen átvezet az 1945-tel kezdődő új társadalmi, politikai és jelen esetben az oktatásügyi folyamatokba való bekapcsolódásba. A világháborút megelőző időszak és maguk a világháborúban szerzett tapasztalatok sokakban, különösen azokban, akik munkaszolgálatosok voltak, megerősítették azt a hitet, amely szerint felépíthető, megteremthető egy igazságos társadalom, ahol ilyen jellegű események nem történhetnek meg (vö. Kornai, 2005). E hit pedig a Szovjetunió által kínált kommunista-szocialista társadalmi berendezkedés képében realizálódott a legrelevánsabban. Erről így referált Ágoston György: „Hova léphettem volna be? [...] Mert abban hittem, hogy lehet egy új Magyarországot fölépíteni, [...] ahol nem fordulhat elő ez, ami megtörtént” (Golnhofer & Szabolcs, 2014, p. 74.).

Mindezek miatt Ágoston György 1945 márciusában belépett a kommunista pártba (Ágoston, 1963). 1946–1948 között pedagógus szakszervezeti titkár lett Debrecenben, tagja a debreceni pártbizottságnak, agitációs munkát végez, és kultúrpolitikai cikkeket ír. Ez egyben a marxizmus tanulásának időszaka (Ágoston, 1963). Azt mondhatjuk, hogy a korszakra jellemző mozgalmi életben, agitációs munkában jelentékenyen részt vett Ágoston György. Ennek megfelelően e mozzanat nemcsak Ágoston, hanem a visszaemlékező neveléstudósok közül többeknél is megjelenik, például Jausz Bélánál és Kelemen Lászlónál is (Jausz, 1963; Kelemen, 1964). Természetesen az életpálya ezen nem szakmai elemeit a Pedagógiai Lexikonok nem tartalmazzák, csak az 1963-as visszaemlékezés (Ágoston, 1963).

Ezzel párhuzamosan és oksági összefüggésben lassan, de biztosan Ágoston oktatói, tanári pályafutása is elindul. 1945-ben a debreceni Fazekas Mihály Gimnáziumban tanár (Ágoston, 1963; Báthory & Falus, 1997), majd az egyetemen tanárjelölteknek tart *Gazdasági és társadalmi ismeretek* címmel előadásokat, ahol a marxizmus alapjairól tanít (Ágoston, 1963). Erről az időszokról írja Nagy Sándor visszaemlékezésében, hogy ez a marxizmus „tanítva tanulásának” időszaka (Nagy, 1963). Ágoston 1948-ban a debreceni egyetemen filozófiából, esztétikából és szociológiából doktorál, fizetés nélküli adjunktus lesz (Ágoston,

1963; Báthory & Falus, 1997). 1963-as narratívája szerint a korszak nagy hatású protestáns pedagógusát, Karácsony Sándort már marxista szemmel hallgatta, így nem került a „karácsonyizmus” bűvkörébe (Ágoston, 1963).

Ágoston számára a nagy ugrást az ideológiai-mozgalmi és pedagógiai-neveléstudományi munka hatására az 1949-es év hozza el, amikor is egyetemi tanulmányainak helyszínén, Szegeden a Pedagógiai Főiskola igazgatója lesz, mindössze 29 évesen (Ágoston, 1963; Báthory & Falus, 1997; Nagy, 1976–1979). A hetvenes évekbeli lexikonban – melynek Ágoston is az egyik szerkesztője – az Ágostonról szóló szócikkben a második világháborút követően az 1949-es főiskolai igazgatóság lesz az első adat, amely említésre kerül (Nagy, 1976–1979).

Az újonnan létrehozott, a Polgári-iskolai Tanárképző bázisán szerveződő Pedagógiai Főiskola feladataként a szaktanárok képzése lett kijelölve a szovjet mintára létrehozott nyolcosztályos általános iskola felső tagozata számára (Sáska, 2015). Ágoston György mindössze 29 évesen nyerte el ezt a korszakban nagy presztízsű feladatot. Emellett nemcsak a főiskolai, hanem az egyetemi szintű pedagógiai képzésben is részt vesz, a fiatal generáció tagjaként az idősebb Tettamanti Béla professzor mellett pedagógiát oktat (Ágoston, 1963; Nóbik & Pukánszky, 2009). Közben a szegedi egyetem pártbizottságának titkára, és a Csongrád megyei pártbizottság tagja is (Ágoston, 1963).

A Pedagógiai Lexikonok Ágoston Györgyről közölt életrajzi elemei az 1945-ös évig és Ágoston narratívája lényegében – néhány kisebb eltéréstől eltekintve – megegyeznek. Ezzel szemben az 1945 és 1950 közötti korszak életrajza hiányos a lexikonokban, nem adják vissza a biográfia mozgalmasságát. Különösen az Ágoston által is szerkesztett hetvenes évekbeli lexikonra jellemző ez. Azonban ez nem meglepő, hiszen a lexikonok szakmai-pedagógiai dokumentumok lévén nem tartalmazzák az életút nem szakmai elemeit, például a pártbizottsági és szakszervezeti tagságokat, pozíciókat.

1950–1956. A Rákosi-korszak

Ágoston Györgynek az 1949 és 1952 közötti szegedi pedagógiai főiskolai igazgatósága a kiépülő sztálinizmus, a Rákosi-korszak kezdeti éveire esik. 1963-ból visszaemlékezve e korszakra és saját munkásságára Ágoston a „voltak hibák, de...” narratívát használja. Ami jelen esetben azt jelenti, elismeri a dogmatizmus, vagyis a sztálinizmus felbukását kezdeti munkásságán, ezt ő sem tudta kikerülni, azonban mégiscsak marxista, tehát nem polgári pedagógiát művelt. Mint írja: „Hibákkal, torzításokkal, egyoldalúságokkal, de a leglényegesebb kér-

désekben alapvetően helyesen segítette az én tevékenységem is kiépíteni és védelmezni a pedagógia marxista ideológiai pozícióit. Jóleső érzéssel tölt el ma is, hogy azok között voltam, akik felismerték Makarenko tanításának jelentőségét, maradandó értékét” (Ágoston, 1963. 1025. o.).

Az 1952-es év Ágoston György szakmai pályafutásának jelentős éve. Ekkor jelentek meg *A közösségi nevelés és az úttörő mozgalom*, valamint *Az ifjúsági szervezetek munkája az iskolában* című kötetei (Ágoston, 1952 a, b). Ugyanebben az évben a Magyar Tudományos Akadémia Tudományos Minősítő Bizottsága eddigi munkássága alapján – kötetei és főiskolai igazgatósága –, tehát nem a kandidátusi disszertáció megírásának és megvédésének eredményeként, odaítéli számára a kandidátusi fokozatot (Ágoston, 1963; Báthory & Falus, 1997).⁵ Szintén 1952-ben egyetemi docensnek nevezik ki az ELTE Neveléstudományi Tanszékén, és a tanszék vezetésével bízzák meg (Ágoston, 1963; Báthory & Falus, 1997; Nagy, 1976–1979). Ezzel párhuzamosan 32 évesen az MTA Pedagógiai Főbizottság elnöke lett. Egy évvel később, 1953-ban az egyetlen hazai neveléstudományi folyóirat, a Pedagógiai Szemle főszerkesztője lesz. A pályafutás ötvenes évek eleji szakmai mozzanatait és a neveléstudomány struktúrájában elfoglalt helye alapján azt mondhatjuk, hogy Ágoston György 33 évesen – krisztusi korban – a csúcson van, hiszen ekkor a magyar neveléstudományban ennél nem létezett magasabb státusz.

Ágoston György budapesti szakmai munkásságának idejére esett az 1956-os forradalom. Mint a korszak vezető neveléstudósa részt vett a Hruscsov által az SZKP XX. kongresszusán meghirdetett desztalinizációs hullám egyik magyarországi pedagógiai szakmai eseményén, a Petőfi-kör pedagógusvitáján, annak is a második ülésén 1956. szeptember 28-án. A 2005-ben készült interjú szerint „a pártközpont egyik funkcionáriusának erőteljes felszólítására” (Golnhofer & Szabolcs, 2014, p. 77.) vett részt a pedagógusvitán. Itt a korszak rituáléinak megfelelően (kikényszerített?) önkritikát gyakorolva elítélte saját, sztálinista korszakbeli pedagógiai-neveléstudományi munkáját. Az önkritika az alábbi módon jelent meg beszédében: „A sztálini, zsdánovi kultúrpolitika mélyen rányomta bélyegét és megfertőzte egész munkásságomat. Tragikus, hogy így van, de jó, hogy visszavonhatatlanul vége van” (Hegedűs & Rainer, 1992, p. 90.). Mindemellett érvelésében a korábban megismert „volták hibák, de...” érvelést használta, és igyekezett megvédeni munkásságát: „Lelkes híve, propagálója voltam Makarenko eszméinek, akit az alkotó dogmatikusmentes pedagógia egyik legnagyobb alakjának tartok. [...] Hirdettem, hogy a gyermekek neve-

⁵ Érdemes megjegyezni, hogy az 1970-es évekbeli Pedagógiai Lexikon nem tartalmazza a kandidátusi fokozat megszerzésének évét.

lését tapasztalataik bázisára kell helyezni, és hogy ez a tapasztalati bázis a jól megszervezett iskolai közösség, amelyben kibontakozik a gyermek aktivitása, öntevékenysége, amelyben a gyermek nem csupán tárgya, hanem alanya is a nevelésnek” (Hegedűs & Rainer, 1992, p. 91.). 1963-as visszaemlékezésében lényegében elfogadja a pedagógusvitán elmondott érveit, és azt mondja: „Nem is annyira azt sajnálom, amit elmondtam, mert azzal lényegében ma is egyetértek, hanem azt, hogy egyáltalán felléptem az ellenforradalom szellemi előkészítésének fórumán, és hogy védekeztem akkor, amikor harcolni kellett volna” (Ágoston, 1963, p. 1026.).

Alig egy hónappal a pedagógusvita után kitört a forradalom.

1957–1965. A korai Kádár-korszak

Ágoston 1963-as narratívájában leírta, hogy november 4-e után belépett az MSZMP-be, és az új párt támogatójaként a bölcsészkar pártszervezet egyik megalapítója is lett, vagyis „szívvel-lélekkel támogattam a megalakult forradalmi munkás-paraszt kormány politikáját” (Ágoston, 1963, p. 1027.). Az új kádári politika, a kétfrontos harc – revizionizmusellenesség és dogmatizmusellenesség⁶ – implementálójaként részt vett a neveléstudomány területén lezajlott „füredi-vitában” (Ágoston, 1958).

1958–1959-ben a kiépülő Kádár-rendszer egészében és így az oktatásügy területén is új ciklus kezdődött. Az új oktatáspolitikai szakasz iránya leginkább a személycserékben kristályosodott ki, és ez nagyban érintette Ágoston Györgyöt is. Ágoston 1959-ben az ELTE Neveléstudományi Tanszékének éléről a szegedi József Attila Tudományegyetem Neveléstudományi Tanszékére került mint intézetigazgató. A döntésben vélhetően szerepet játszott a Petőfi-kör pedagógusvitáján való szereplése és az ott tett önkritikája, hiszen a kádári vezetés a pedagógusvitát az ellenforradalom szellemi előkészítési fórumaként tartotta számon. A 2005-ös vele készült interjúban is megerősítette ezt az érvelést, és azt mondta, hogy áthelyezéséről Benke Valéria művelődésügyi miniszter döntött, aki szerint Ágoston György ellenforradalmár volt, így nem maradhatott az ELTE Neveléstudományi Tanszékének élén.

Ágoston 1963-as visszaemlékezése szerint nem „törésként” élte meg Szegedre helyezését (Ágoston, 1963). E narratívát erodálja a szegedi iskola egyik tanulmánya, mely szerint a Szegedre helyezés bukásként értelmezhető, és így élte meg Ágoston György is – a kezdetekben mindenféleképpen –, még akkor

⁶ Ekkor a revizionizmus Nagy Imre, míg a dogmatizmus Rákosi Mátyás politikáját jelentette.

is, ha később Szegeden iskolateremtő személyiséggé vált (Nóvik & Pukánszky, 2009). Ugyanezt a narratívát erősíti meg a 2005-ben vele készült tanulmány is (Golnhofer–Szabolcs, 2014).

A bekövetkező oktatásügyi változások hatására a neveléstudomány ötvenes évek eleji megalapítói kiszorultak az oktatáspolitikából és az oktatásirányítás rendszeréből a tudomány, a felsőoktatás világába. Ezzel lényegében csökkent oktatásirányítói befolyásuk. Azonban e változás szakmai-tudományos és publikációs eredményekkel is bírt, s ez a motívum meg is jelent narratívájukban, így Ágoston Györgynél, korábban Jausz Bélánál és Nagy Sándornál is (Ágoston, 1963; Jausz, 1963; Nagy, 1963). Ennek megfelelően a konszolidálódó Kádár-korszakban már nem a negyvenes évek végi mozgalmár, szakszervezeti vagy az ötvenes évek eleji tanszékalapítói szerep a domináns, hanem a tudományos rendszerben való előrehaladás. E mintázatot erősíti meg, hogy Ágoston 1961-ben egyetemi tanár lesz (Ágoston, 1963; Báthory & Falus, 1997; Nagy, 1976–1979). Ugyanezen mozzanat indikátoraként értelmezhető, hogy sorra jelennek meg Ágoston György visszaemlékezésében a publikációs eredmények. Még budapesti munkásságához kapcsolódik a *Pedagógia I. Neveléstudomány* című kötetének megírása, amely 1959-ben jelent meg a Tankönyvkiadónál (Ágoston, 1959). E munkája értelmezése szerint reflexió a forradalomra és az azt megelőző sztálinista korszakra (Ágoston, 1963). Már a szegedi tanszékvezetői évekhez kapcsolódik az 1961-ben megjelent *A kommunista erkölcs tartalma és az erkölcsi nevelés feladatai* című monográfiája (Ágoston, 1961), valamint az 1964-ben a Jausz Bélával közösen írt *Pedagógia II. A nevelés elmélete* című kötete is (Ágoston & Jausz, 1964).

5. Következtetések

Forrásaink által rekonstruálva Ágoston György életét azt mondhatjuk, hogy az 1940-es évek végén, az 1950-es évek elején a politika „felemelte” őt. Hiszen ő lett az 1950-es évek első felének vezető neveléstudósa. Azonban ahogyan megváltozott a politika iránya az 1956-os forradalmat követően, úgy személye valamennyire háttérbe szorult, többek között a Petőfi-kör pedagógusvitáján való szereplése miatt is. Mindezekről függetlenül Ágoston György a korszak meghatározó neveléstudósa volt.

Megállapítható, hogy a politika által való „felemelés” és „törés” mozzanata nem egyedi a visszaemlékező neveléstudósok között. Lényegében mindegyik neveléstudós ezeken a szakaszokon ment át az 1950-es években. Kiss Árpádot 1951 és 1953 között Kistarcsára internálták (Kiss, 1964; Báthory & Falus,

1997). Hermann Alice 1952-ben már nem a Fővárosi Tanács óvodai ügyekért felelős felügyelője, hanem rövid időre egy nevelőotthonban lesz nevelőtanárra (Hermann, 1964). Földes Évát 1954-ben elbocsátották a Testnevelési Főiskoláról, és a Sport Lap- és Könyvkiadó Vállalat munkatársa lett (Földes, 1964). Kelemen László 1954-ben megkapta a burzsoá formalizmus, vagyis az antimarxizmus vádját, amely a korszak legsúlyosabb bűne. Azonban az MTA Pedagógiai Bizottsága megvédte munkásságát (Kelemen, 1964). Egyedül Jausz Béla pályafutásából hiányzik a törés, hiszen az 1950-es évek elejétől nyugdíjazásáig a debreceni Kossuth Lajos Tudományegyetem Pedagógiai Tanszékének a vezetője maradt (Jausz, 1963; Báthory & Falus, 1997; Nagy, 1976–1979).

Összességében azt mondhatjuk Ágoston György életéről és visszaemlékezéséről és a többi neveléstudóséről is, hogy egy tipikus 20. századi kelet-közép-európai értelmiségi életút rajzolódik ki előttünk. Ebben vagy inkább ezekben az életutakban az egyén és az államhatalom akarva-akaratlanul összeütközésbe került, többször is. Ahol az utóbbi minden esetben erősebb volt, mint az előbbi. E konfliktus az életutak töréseiben és újrakezdéseiben jelent meg leginkább.

Az életút megszakítottságaitól, újrakezdéseitől függetlenül Ágoston György iskolateremtő személyiség volt. S talán ez a mozzanat az életút mondanivalója: legyen bármilyen zord is a politikai-társadalmi környezet, az alkotó tudományos munkára mindig van lehetőség.

Irodalom

- Ágoston Gy. (1952a): *A közösségi nevelés és az úttörőmozgalom*. Szocialista Nevelés Könyvtára, Budapest.
- Ágoston Gy. (1952b): *Az ifjúsági szervezetek munkája az iskolában*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Ágoston Gy. (1959): *Pedagógia 1. A nevelés elmélete*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Ágoston Gy. (1961): *A kommunista erkölcs tartalma és az erkölcsi nevelés feladatai*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Ágoston Gy. (1963): Életemről, munkámról. *Pedagógiai Szemle*, 13. 11. sz. 1021–1028.
- Ágoston Gy & Jausz B. (1964): *Pedagógia 2. A nevelés elmélete*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Báthory Z. & Falus I. (1997) (szerk.): *Pedagógiai Lexikon I–III*. Keraban, Budapest.
- Darvai, T. (2021). Makarenko-értelmezések Magyarországon a hosszú 1950-es években. *Iskolakultúra*, 31. 5. sz. 27–40.

- Darvai T. (2023): Jausz Béla visszaemlékezése életére, munkásságára. In Katte-in-Pornói R. & Tóth P. & Kanczné Nagy K. (szerk.): *Oktatás egy változó világban – Kutatás, innováció, fejlesztés*. Debreceni Egyetemi Kiadó, Magyar Nevelés- és Oktatáskutatók Egyesülete, Budapest–Debrecen. 313–325.
- Darvai, T. (2024): “The tale of the unfortunate collision of the earthen pot and the iron pot haunted me”: Árpád Kiss’s recollection of his life and work. In: Langerné Buchwald J. & Koós I. & Velics G. (szerk.): *Az oktatás határ-dimenzió*. Debreceni Egyetemi Kiadó, Magyar Nevelés- és Oktatáskutatók Egyesülete. Budapest–Debrecen. 292–305.
- Földes É. (1964): Életemről, munkámról. *Pedagógiai Szemle*, **14**. 1. 75–82.
- Golnhofer E. & Szabolcs É. (2014): Adalékok egy neveléstudomány életúthoz: Ágoston György 1949-1959 között. In Fizel N. & Nóbik A. (szerk.): *Ünnepi tanulmányok a 60 éves Pukánszky Béla tiszteletére*. Szegedi Egyetemi Kiadó – Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó. Szeged. 67–81.
- Gyarmati Gy. (2011): *A Rákosi-korszak: Rendszerváltó-fordulatok évtizede Magyarországon, 1945-1956*. ÁBTL-Rubicon, Budapest.
- Hegedűs B. A. & Rainer M. J. (1992): *A Petőfi Kör vitái VI. – Pedagógusvita. Múzsák – 1956-os Intézet*. Budapest.
- Hermann A. (1964): Életemről, munkámról. *Pedagógiai Szemle*, **14**. 10. sz. 932–939.
- Hoshmand, L. T. (2005). Narratology, cultural psychology, and counseling research. *Journal of Counseling Psychology*. **27**. 2. sz. 178–186.
- Jausz B. (1963): Életemről, munkámról. *Pedagógiai Szemle*, **13**. 6. sz. 545–555.
- Kelemen L. (1964): Életemről, munkámról. *Pedagógiai Szemle*, **14**. 6. sz. 579–586.
- Kiss Á. (1964): Életemről, munkámról... *Pedagógiai Szemle*, **14**. 3. sz. 295–395.
- Kiss E. & Trencsényi L. & Hudra Á. (2021): *Abszolút pedagógusok. Új szempontok a XX. századi értelmiségtörténet kutatásához*. Létra Alapítvány – Magyar Pedagógiai Társaság. Budapest.
- Kóger Y. (2022a): Relationship between families and kindergartens in Hungary in the 1950s. *Journal of Childhood, Education & Society*, **3**. 3. sz. 293–307.
- Kóger Y. (2022b): Az óvodáskorú gyermek fő nevelési színtereinek, azaz a család és az óvoda kapcsolatának alakulása az ötvenes években. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*. **10**. 4. 220–244.
- Kornai J. (2005): *A gondolat erejével: rendhagyó önéletrajz*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Nagy P. T. (2013): Elitszociológia és neveléstörténet-írás. *Neveléstudomány*. **2**. 2. sz. 40–59.
- Nagy S. (1963): Életemről, munkámról. *Pedagógiai Szemle*. **13**. 9. sz. 829–840.

- Nagy S. (1976–1979) (szerk.). *Pedagógiai Lexikon I–IV*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Nóvik A. & Pukánszky B. (2009): A tudományos nomenklatúra kialakulása a szegedi egyetemen Tettamanti Béla és Ágoston György példáján. In: Németh A. & Biró Zs. H. (szerk.): *A magyar neveléstudomány a 20. század második felében*. Gondolat Kiadó, Budapest. 73–97.
- Pénzes D. (2016). A hazai pedagógia szaksajtó-kutatás történetéhez: a Pedagógiai Szemle genezise. *Neveléstudomány*, **4**. 3. 36–48.
- Pénzes D. (2021). *A neveléstudományi elit átalakulása a Rákosi-korszakban*. Doktori Értekezés. Eszterházy Károly Katolikus Egyetem.
- Sáska G. (2015): Az általános iskola és az emlékezetpolitika – a szovjet forgatókönyv és a nemzetnevelők. *Educatio*, **24**. 4. sz. 11–35.
- Sáska G. (2018): Igény az igazság monopóliumára. A politikai és világnézeti marxizmus-leninizmus a sztálini kor pedagógia tudományában. *Pedagógia-történeti Szemle*, **5**. 1–2. 1–52.
- Tamura, E.: (2011). Narrative History and Theory. *History of Education Quarterly*, **2**. 150–157.

DONÁTH PÉTER

Vétlen soproni katolikus gimnáziumi tanár: Legény János kálváriája 1948–1957

A 20. századi magyar oktatástörténet visszatérő eleme volt, hogy az egymástól világnézeti-politikai szempontból radikálisan különböző, egymás értékrendjét tagadó rendszerek messzemenő lojalitást vártak el a pedagógusaiktól, így a rendszerváltozások során sajnálatosan sok értékes pedagógust hurcoltak meg, távolítottak el pályájukról. Így volt ez 1918–1922-ben, 1945–1948-ban, majd 1956–1959-ben is. (Donáth, 2008., 2020, 2022., 2023.) Rövid írásunkban dr. Legény János (1905–1982) „legendás” soproni nyelvtanár kálváriáját levéltári források megszólaltatásával ajánljuk Pukánszky Béla professzor úr és a kötet olvasóinak figyelmébe.

Legény János Balassagyarmaton jeles eredménnyel érettségizett, majd 1923–1925-ig az egri érseki papnevelő növendéke volt. Novicius lett, de nem szentelték áldozópappá. 1927–1931-ig a Báró Eötvös József Collegium francia–latin szakos tagja volt, alap- és szakvizsgáit jó és jeles eredménnyel végezte. Néhány hónapot ösztöndíjasként a Nancyi Egyetemen töltött.¹ Gombocz János emlékezete szerint a családjában mélyen hívő, nagy tudású egykori Eötvös-kollégistaként emlékeztek rá. (Gombocz, 2011.; Garai, 2014.) Bölcsészdoktorátust is szerzett. 1934-től francia–német szakosként tanított a soproni – változó nevű – Széchenyi István Gimnáziumban. Diákjai korszerű módszert alkalmazó franciatanárként, az érdeklődők számára délutáni ingyenes nyelvórákat tartóként emlékeztek rá. (Turbuly, 2009.; Dér, 2015.; Ruhmann, 2015.; Pluzsik, 2020.) Aktív szerepet vállalt a Mária Kongregációban. Művelődéstörténeti témákkal a városi katolikus körök rendszeres, sikeres előadója volt. (T. A., 1939.; Schöbert, 2022.) Barátai a bencés gimnázium szerzetes tanárai közül kerültek ki. A harmincas évek végén beiratkozott hittanhallgatója volt a budapesti egyetem hittudományi karának. (A Budapesti Királyi, 1940. 10.) A német megszállás idején terjedelmes tanulmányt publikált a Soproni Szemlében *A magyar nyelv és nemzeti szellem a soproni iskolákban 1867 előtt* címmel. (Legény, 1944.)

¹ Az erre vonatkozó adatokat Garai Imre bocsátotta rendelkezésemre. Köszönet érte.

1945-ben rövid ideig a helyi kisgazdapárt aktivistája volt, ám a helyi vezetőkben csalódva kilépett a pártból. A Széchenyi gimnáziumban kevés franciaóra volt, ezért a bencés gimnáziumban is tanított, amiért annak éttermében étkezhetett. Így naponta többször megfordult ott. Tanári munkáját az 1946. évi minősítés során magasra értékelték: 1.1.2.1.²

Az 1948. március végi felügyeleti látogatáson szerzett tapasztalatait összegezve Kovács József tankerületi főigazgató Legény János franciaóráját dicsérte: „Rendkívül eleven óra volt. A tanár állandóan mozgásban tartotta az egész osztályt: mindenki szerepléshez jutott, méghozzá jó szerepléshez. Az osztály francia tudása jó... Beszédkészségük, kedvük megnyilatkozik a francia nyelv iránt: szívesen és eredményesen tanulják. Az alkalmazott módszer is jó: közös munkával, osztályfoglalkoztatással haladnak előre a nagyobb tudás felé.”

Kovács József a „Szabad beszélgetések” órákról is elismerően nyilatkozott: „ez az óra a legalkalmasabb arra, hogy az iskola demokratikus világnézetre nevelő munkájának eredményeit rajta lemérhessük. A két meglátogatott óra e tekintetben megnyugtató módon tükrözte vissza az intézet szellemét. [...] A [tanár úr által vezetett – D. P.] VI/A-ban komoly formában tárgyalták a falu problémáit. [...] Látszott a hozzászólásokon, hogy őszinte megnyilatkozásoknak vagyunk tanúi. Megvolt az órákon mind a tanárok, mind a tanulók részéről a kölcsönös bizalom és az őszinte szólásszabadság. Az így folyó beszélgetések alkalmasak arra, hogy elvezessék a gyermekeket mindazon társadalmi ismeretekhez, amelyek az emberi közösségben való élethez okvetlenül szükségesek” – értékelt elismerően a főigazgató.³

Időközben a soproni államvédelmi osztályon készült egy ettől lényegesen eltérő értékelés is. Ezzel Legény János 1948. június 8-án szembesült. Az előző nap, június 7-én este a katolikus asszonyok és diákönkormányzatok szervezésére az egyházi iskolák államosításának terve ellen és Mindszenty hercegprímás mellett lezajlott 1200-1500 fős, tűzoltófecskenőkkel és rendőrség által levegőbe lőtt sortűzekkel feloszlattott, békés tüntetést követő nyomozás során ugyanis őt is őrizetbe vették. (Szájer, 1978.; Ribai, 1997.; Donáth, 2024.)

A tanár úrnak – néhány más őrizetbe vetthez hasonlóan – semmi köze sem volt a tüntetés szervezéséhez. Erre a pócspetri eset után kialakított azon koncepciók propaganda alátámasztására kerülhetett sor, melyet június 6-án Révai József deklarált a Szabad Népből, majd 8-án este Nógrády Sándor Sop-

² MNL OL XIX-I-1-g-56t-167963-le-1948. A szombathelyi tankerület 4129/1/1947-48. sz. felterjesztése a VKM-hez.

³ MNL OL XIX-I-1-g-1282 – Le57-2/1949. 353. d. Az 1948. április 3-i értekezlet jegyzőkönyvéből. (Kiemelések tőlem – D. P.)

ronban. „A párt ökle”, az ávo amennyire csak tudott, megfelelt a politikai elvárásoknak. Június 12-én a kommunista Sopronmegye első oldali címében harsogta: „*a reakció minden válfaja* részes a hétfői tüntetésben. Gazdag vállalkozó felesége, rovottmúltú uszító, horthysta tiszt örvegye, *gimnáziumi tanár*, pap és apáca az őrizetbe vettek között”. (Révai, 1948.; Sopronból, 1948.; A reakció, 1948.; Mikó, 2008.) Az akkor is törvényben deklarált szabad véleménynyilvánítási joggal élt diákok, anyák mellett szükség volt ugyanis klerikusokra (apácára, hitoktató papra) és egy, a város katolikus köreiben aktív, polgári gondolkodású gimnáziumi tanárra is „a reakciós szervezők, felbujtók” koncepciójának megjelenítéséhez. A vizsgálat lezárásakor, június 11-én 8 embert internáltak, 8-at rendőri felügyelet alá helyeztek, s hármat rövidebb-hosszabb börtönbüntetésre ítétek – valamennyit ártatlanul. (A soproni, 1948.; Donáth, 2024.)

Legény János már 1948. június 10-én, első gyanúsított kihallgatásán vitatta, tagadta az elé tárt vádakát: „Emlékezem arra, hogy 1945-ben a helyi műegyetemi diáksparlamenten felszólaltam. Határozottan emlékezem arra, hogy csupán az előadó azon megjegyzésére reflektáltam, hogy az egyház és a vallás viszonyáról véleményt mondani csak nagyobb látókörrel és nagyobb tapasztalattal lehet. Tagadom, hogy ez alkalommal, de akár máskor is felszólalásom során azt a kijelentést tettem volna, hogy a demokrácia felszabadítja a csőcseléket.

1946-ban megismerkedtem Sulyok Dezsővel a Bencés rendház ebédlőjében, de közöttünk semmiféle baráti kapcsolat nem volt. Pártszervezést nem folytattam, nyomtatásban megjelent négy beszédét baráti körben továbbítottam.

Azt [...] sem ismerem el, miszerint kijelentettem volna (1947 tavaszán), hogy a győri zarándoklat a kommunistáknak nagy pofon volt, mert láthatták, hogy a klérusnak milyen nagy ereje van és így nem tudják minden tervüket megvalósítani. Az akkori rendőrség behívta az egész nyolcadik osztályt, akik közül minden egyes tanuló azt állította, hogy a fenti kijelentés a részemről nem hangzott el. A fakultatív hitoktatással kapcsolatban kijelentettem, hogy a kötelező hitoktatásnak vagyok a híve, mert szükségesnek tartom az ifjúság neveléséhez.

1947. október 5-én, a soproni római katolikus egyházközség által rendezett Mária-nap alkalmával a Katolikus Körben megtartott beszédemben kifejtettem, hogy az eddigi, különböző világnézetek közül a legigazságosabb és leghelyesebb az, amelyet kétezer évvel ezelőtt Jézus Krisztus alapított, és amelyet nálunk Szt. István honosított meg. Kifejtettem továbbá, hogy ez a világnézet erkölcsi romlottságunk miatt veszélyben van. Beszédem további része során idéztem Reményik »*Nagy magyar télben picike tüzek*« c. költeményét, a ver-

snek azt a kitételét, hogyha a szétszórta égő kicsi magyar lángok most összefognának, akkor minden idegen szenny benne égne.⁴ A beszéd szerkezeti kitételére alapján az erkölcsi erőink összefogására és bűneink kiirtására való törekvésre alkalmaztam, habár elismerem, hogy a felületes hallgató ezt esetleg félremagyarázhatja.

Tagadom azt, hogy 1946 decemberében a városi moziban [...] megtartott matiné alkalmával André Gide nevét felemlítettem volna, [...] illetve azt a megállapítást citáltam volna, amely szerint ő a kommunista világnézet azon törekvését ismerte volna fel, hogy az a szellemet gúzsba kötni és uniformizálni igyekszik. Témám egész más volt. A francia lelket rajzoltam meg történelmi távlatban, s vázoltam mai, új összetevőit.

1947 őszétől fogva a Bolyai népi kollégiumban [sic!] heti két franciaórát tartottam, amelyekben a fiúk felszólítására gyakran tárgyaltunk meg aktuális kérdéseket, amelyeket én a rendelkezésemre álló minden irányú újságok alapján ismertettem, amelyeknek egyikén De Gaulle-ról is beszéltem, akiről a tények alapján megállapítottam, hogy a francia politikai életnek jelentős tényezője, és a franciák egy jelentős százalékának nemzeti ideálja. Tagadom, hogy a de Gaulle-i politikát felmagasztaltam volna, s hangsúlyoztam, hogy én csak a tényeket ismertetem. [...]

Elismerem, hogy diákjaim előtt több ízben beszéltem francia összeköttetésről és barátaimról, akik az ország különböző részeibe, rövidebb-hosszabb ideig meghívtak, s kijelentettem, hogy szeretnék ezeknek a meghívásoknak eleget tenni. De tagadom, hogy azt jelentettem volna ki, hogy akkor megyek oda ki, ha számomra meleg lesz a helyzet. [...]

[A] felszabadulás előtt semmiféle politikai pártnak és egyesülésnek tagja nem voltam. [...] 1945 őszén, beléptem ugyan a kisgazdapártba de 1947 tavaszán onnan is kiléptem. Kilépésem oka a helyi pártvezetőkben való fokozatos csalódásom volt. 1945-ben a választások előtt és után kb. két hónapon keresztül aktív pártmunkát végeztem. Így például választási körzeti elnök voltam.

Az 1948. június 7-én Sopronban lezajlott és a rendőrség által szétosztatott felnőtt és diák tüntetés az iskolák államosítása ellen, csak annak befejezése után jutott tudomásomra a helyi bencés székház ebédlőjében, ahol vacsorázni szoktam. [...] Tanításom fejében ott étkezem. Tagadom, hogy a tüntetésről előre tudtam volna, annak megszervezésében akár felnőtt, akár diák vonalon részt

⁴ „Nagy magyar télben picike tüzek, / Jaj be szétszórva égtek, / Királyhágón, Kárpáton mindenütt! / De mondok egyet néktek, / Szelíd fények és szilaj vándorlángok, / Mit gondoltok, ha összefogódnátok! Nagy magyar télben picike tüzek, / Soh'se volt olyan máglya, / Mintha most ez a sok-sok titkos láng / Összefogna egy láncba...! / Az égig, a csillagos égig érne, / És minden idegen rongy benne égne!” – olvasható a mű említett két versszakában.

vettem volna. Tagadom, hogy bárki [...] előtt azt a kijelentést tettem volna a folyamatban lévő nyomozással kapcsolatban, hogy az abból áll: »behozzák a diákokat és zsidó fiúk megverik«.”⁵

Még aznap két Bolyai kollégista műegyetemi hallgató tett terhelő vallomást Legényre. A 22 éves Bérces László szerint „az egyik óráját befejezve, mintegy nyolc-tíz hallgatóval vitát kezdett, a nyugati kapitalizmus virágzó voltát és életerejét bizonygatva. A hallgatók nyíltan szembe helyezkedtek vele, kiemelve a fejlődés egyedüli útvonalául a marxista államrendszert. Legény János erre fel, ... igyekezett saját, erősen szélsőjobboldali érveit felsorakoztatni a mi álláspon-tunkkal szemben. Ellenvetéseinkre a következő szavakkal zárta le vitatkozásá-nak e részét: »Majd az idő beigazolja az én tapasztalataimra épülő véleményem helyességét.« Én... látva Legény János meggyőzhetetlen szélsőjobboldali maga-tartását, a vele való további vitatkozást célszerűtlennek tartottam és otthagytam a vitatkozó csoportot.”⁶

A 24 éves Fekete József szerint a tanár úr „az első nyelvórák alkalmával [...] határozottan állást foglalt az amerikaiak franciaországi politikája mellett. [...] [K]ülönösen hangsúlyozni igyekezett De Gaulle politikai vonalvezetésének helyességét. Habár kijelentette, hogy ő nem akar politikai agitációt folytatni, ha-nem csak felvilágosítani akar bennünket, a szerinte egyoldalú politikai neve-lésben részesülő népi kollégistákat. [...] [A]mikor látta, hogy nem tud minket meggyőzni és megvédjük álláspontunkat, akkor felhagyott a politikai problémák felvetésével. [...] [E]gy alkalommal a szomszédos Berzsényi Kollégium előtt el-haladva arra lettem figyelmes, hogy Legény János dr. a népi kollégium kapujában cigarettázókat [...] durva módon »csürhe« és egyéb hasonló jelzőkkel illette.”⁷

Másnap, június 11-én Somogyi János rendőrőrnagy internálásra javasolta a tanár urat:

„Dr Legény János ismerősei előtt, a nyomozó hatóságokat gyalázó fasiszta ízű kijelentéseket tett. Gyanúsított politikai magatartását vizsgálva megállapítást nyert az is, hogy a felszabadulás óta állandóan nyilvános gyűlésen és szű-kebb baráti körben uszított a demokratikus államrend ellen.

A soproni államvédelmi osztály birtokában lévő 3 év alatt összegyűlt adatok szerint 1945-ben nyilvános gyűlésen kijelentette, hogy »a demokrácia felszaba-dítja a csöcseléket és ez nagy veszéllyel fenyegeti a kultúrát«.

1946 novemberében érintkezésbe került a külföldre szökött Sulyok Dezsővel és elvállalta a feloszlott Sulyok párt helyi szervezését. Ugyanezen év decem-

⁵ ÁBTL V-77813. az 1948. június 10-i kihallgatási jegyzőkönyvből.

⁶ ÁBTL V-77813. Bérces László 1948. június 10-i vallomásából.

⁷ ÁBTL V-77813. Fekete József 1948. június 10-i vallomásából.

berében egy ifjúsági előadás keretén belül lelkesen dicsérte a francia neofasiszta mozgalmat és annak vezérét De Gaulle-t.

1947 áprilisában nyolcadikos diákjai előtt a kommunistákat rágalmazta és kijelentette a fakultatív hitoktatás problémájával kapcsolatban, hogy »csak a felsős diákjaiban bízunk, mert azokba az új rendszert nem tudják belenevelni«.

1947 októberében a katolikus egyházközség egyik gyűlésén allegóriákkal tetelűzdelt beszédében gyalázta a demokráciát. Politikai beállítottságához híven állandóan becsmérelte a demokratikus érzelmű diákokat magában foglaló népi kollégiumokat, azokat egyszerűen csürhének nevezte.

Vázlatosan ismertetett tevékenysége alapján kétségtelenül megállapítható, hogy dr. Legény János további szabadon hagyása államrendünkre feltétlenül káros és éppen ezért rendőrhatalósági őrizet alá helyezését tartom feltétlenül szükségesnek.⁸

Bár a nyomozóknak közvetlen tanúvallomásuk, „bizonyítékuk” csak a két fiatal, politikailag tapasztalatlan, akkor még naivan lelkes népi kollégistától volt, a korábbi titkos nyomozások során keletkezett – de az iratokhoz nem csatolt, ismeretlen forrásból származó, így ellenőrizhetetlen – információk alapján 1948. június 11-én őt 8 társával együtt Győrbe, majd onnan másnap a budapesti központi internálótáborba szállították. Bő egy év múlva, 1949. június 30-án rendőri felügyelet alá helyezve bocsátották el őt.⁹

Még internálása idején őt állásából felfüggesztették, s a tankerület, valamint a VKM középiskolai ügyosztálya a BM-től bekért információk és a Széchenyi gimnázium tantestületének meghallgatásával vizsgálatot kezdett Legény János magatartásával kapcsolatban. A BM fenntartotta az internálási határozatban foglalt álláspontját.

A tantestület 1948. október 18-i meghallgatása során – a körülményeket figyelembe véve – bátran, kollegiálisan nyilatkozott Legény János tevékenységéről. Álláspontjukat Medveczky Lajos összegezte a tanfelügyelő számára: „június 7-én délután 6 órára szülői értekezlet volt összehívva, [...] hogy az iskolák államosításának körülményeit és szükségességét a szülők előtt megfelelően ismertessék. Tanártársaim mellett a szülői értekezleten részt vett, és végig jelen volt dr. Legény János kartársam is. A szülői értekezlet egyhangúlag az iskolák államosítása mellett foglalt állást és a késő esti órákban rendben végződött.

A szülői értekezletről távozóban [...] jutott tudomásunkra, hogy az iskolák ifjúsága gyülekezik, illetve vonult fel egyházi énekeket énekelve. A szülői értekezlet megkezdésekor egyikünknek sem, így dr. Legény János kartársamnak

⁸ ÁBTL V-77813. 38.246/1948. sz. Javaslat Legény János internálására.

⁹ ÁBTL V-77813. Belügyminisztérium IV/4. ellenőrzési ü. o. 505.909. IV. 1. sz. határozatával.

sem lehetett tudomása arról, hogy tüntetés készül, illetve feltételezem, hogy erről Legény Jánosnak sem lehetett tudomása, miután nekünk sem volt. Hogy Legény János a tüntetés folyamán később jelen volt-e, illetve azon részt vett-e, erről nincsen tudomásom. [...] Dr. Legény János letartóztatása június 8-án, kedden az esti órákban történt.

Június 9-én hivatalos ügyben Kovács József tankerületi főigazgató úr Sopronban tartózkodott. Sem közvetlen, sem közvetett tudomásom nincsen arról, hogy ebben az időben, tehát a nyomozás ideje alatt dr. Legény János kartársam a nyomozó hatóságokat súlyos kijelentésekkel becsmérelte volna. Magam 1945-ben kerültem Sopronba a Széchenyi gimnáziumhoz. [...] *Legény János kartársamat igen jó felkészültségű, eszes, és képzett pedagógusnak ismerem, akit diákjai egyformán szerettek és becsültek.* Tudok arról, hogy Legény János [...] járt Franciaországban és ápolja is franciaországi kapcsolatait. [...] *Kartársamat franciabarát és polgári felfogású és erősen szociális gondolkodású embernek ismerem.* [...]

Legény János [...] *erősen filozofáló és kiegyensúlyozatlan idegzetű ember, aki az igazgatói intézkedéseket is gyakran kifogás tárgyává tette.* [...] *[A]mikor a diákokat erősebben érintő rendelkezésekről volt szó, akkor szociális szempontokat szem előtt tartva és az igazságosságot keresve éppen az előbb említett beállítottsága folytán ezt nem hagyta szó nélkül.*

Kartársam egyébként is erősen zárkózott természetű ember, és mint ilyen az iskolában, vagy a szűkebben a tanári szobában tanártársai körében napi politikai eseményekkel kapcsolatos közléseket és megnyilatkozásokat nem tett és *nincs tudomásom arról, hogy tanártársai körében vagy bent az iskolában a demokrácia ellen izgatott volna.* Miután nevezett hivatalos rendelkezés alapján két intézetben is tanított, a Széchenyi gimnáziumban csak heti 13 órával, [...] így ott ennek megfelelően keveset is tartózkodott. Tanártársaimmal együtt Legény János kartársamat *erősen németellenes beállítottságú embernek ismerjük,* ami miatt neki abban az időben kellemetlenségei is voltak. [...]

Kárpáthy Károly hitoktató kartársamtól tudom, hogy Legény János ... De Gaulle francia tábornokot, mint a németellenes francia ellenállási mozgalom vezérét becsülte, és vele kapcsolatos állásfoglalása De Gaulle-ra, mint az ellenállási mozgalom korábbi vezérére vonatkozik. *Nincsen tudomásom arról, de kartársaimnak sincsen, hogy Legény János [...] tett volna olyan megnyilatkozásokat, hogy csak a felső osztályos növendékekben bízik, akikben az új rendszert már nem tudják belenevelni.* [...] *Legény János... csak a felső osztályokban tanított és így valószínűtlennek látszik az a neki tulajdonított kijelentés.* [...]

Tudok arról, hogy kartársam korábban tagja volt a Kisgazda Pártnak, de hogy most tagja-e, és hogy a tüntetés idején tagja volt-e azt nem tudom. Hal-

lomásból tudok arról, hogy kartársam, mint előadó szerepelt az egyházközség által megrendezett »Menyasszonyok, vőlegények iskoláján«, de hogy ott miről beszélt és milyen tárgyú előadást tartott, arról nincsen tudomásom. Nem tudok arról, miután nem is voltam ott, hogy Legény János [...] 1947 októberében a katolikus egyházközség egyik gyűlésén gyalázta volna a demokráciát. Ilyenről kartársaimnak sincsen tudomása sem közvetve, sem közvetlenül, miután ezen az egyházközségi gyűléseken egyik sem volt jelen. Nincsen tudomásom arról, hogy Legény János [...] milyen kapcsolatot tartott fenn Sulyok Dezsővel és felosztott pártjával. A nyomozás során hallomásból értesültem arról, hogy lakásán a Sulyok Párt szervezésére vonatkozó iratokat találtak.

Arról tudok, hogy kartársam valóban a Bencés-rend konyháján étkezett, miután az neki javadalmazása volt. Arról is tudok, hogy [...] *jóbaráti kapcsolatot tartott fenn Sümegeh Lothár, Kuczogi Marcell, Jánosi Gyula és Jávor Egon bencés paptanárokkal.* [...] Legény János [...], mint idegbeteg ember állandó orvosi kezelés alatt állt és ennek következtében tartott fent kapcsolatot dr. Pogácsa József és Simon Pál orvosokkal. Egyéb baráti kapcsolatairól nem tudok. Nincs tudomásom arról, ahogy kartársaimnak sincsen, hogy Legény János [...] 1947 tavaszán agitációt folytatott volna a Sulyok Párt érdekében és elvállalta volna Sulyok lapjának terjesztését.

Tudok róla, és kartársaim is valamennyien tudnak arról, hogy 1947 tavaszán a rendőrség az akkori nyolcadik osztály növendékeit együttesen kihallgatta, de hogy őket milyen ügyben hallgatták ki arról tudomásom nem volt és ma sincsen. Tény az, hogy a rendőrségi kihallgatások befejezése után Legény János kartársunk változatlanul tovább tanított, amiből most arra lehet következtetni, hogy a lefolytatott vizsgálat, bármely ügyben volt is, eredménytelenül végződött.

Nincsen tudomásom arról és tanártársaimnak sincsen, hogy Legény János [...] annakidején amikor a fakultatív hitoktatás kérdése szőnyegre került, tett-e volna olyan kijelentéseket, hogy ő mindenben a papság oldalán fog állni. Annak idején volt egy szülői értekezlet az iskolában, amelyiknek tárgysorozatán szerepelt a fakultatív hitoktatás kérdése, de emlékezetünk szerint ezen az ülésen és ebben a tárgyban Legény János kartársunk nem szólalt fel, tehát sem pro, sem kontra kijelentéseket nem tehetett. *Legény János kartársunkat azonban mélyen vallásos meggyőződésű katolikus embernek ismerjük.*

Tudunk arról [...] hogy Legény János kartársunk felkérésre francia nyelvi órákat adott a Bolyai nép kollégiumban, de hogy ezeken a nyelvi órákon miről volt szó, és ott tett-e tanítványai előtt politikai ízű, vagy célzatú kijelentéseket és megnyilatkozásokat arról nincsen, és nem is lehet tudomásunk. [...] [S]zükségesnek tartjuk [...] jegyzőkönyvbe foglalni, hogy *Legény János [...] abban az időben amikor a zsidókérdés előtérbe került és rendeletekkel nyert szabályozást,*

az egyébként zárkózott természetű kartársunk az intézkedésekkel szemben éppen vallásos meggyőződése, szociális és humánus gondolkodása alapján a legélesebben állást foglalt s ezeket az intézkedéseket élesen elítélte. Konkrét esetekről tudunk, amikor a sárgacsillag viselésére kötelezett növendékeit maga vette védelmébe” – nyilatkozott a tantestület nevében, jelenlétükben az igazgatóhelyettes.

Majd dr. Pogácsa József egészségktanár, iskolaorvos kapott szót: „határozottan emlékszem... a Városi Moziban tartott gyűlésre, amelyen dr. Legény János a francia szellemről előadást tartott. Ezen az előadáson az előadó a francia szellem sajátos jellegéről, az európai kultúrának külön szint jelentő voltáról tartott előadást. Voltaire, Auguste Comte neveit említette és bizonyos az, hogy André Gide munkásságáról és gondolkodásmódjáról nem nyilatkozott és azt nem érintette. Az előadás lényege a francia nép szellemének igazságkeresése és szabadságvágyának megrajzolása volt.”¹⁰

A tanár úr munkáját 1948. március végén nagyra értékelő Kovács József főigazgató a vizsgálat eredményeit összegezve 1948. november 2-án a tanári kar véleményének összefoglalása után a rendőrség megállapításaira hivatkozva a fegyelmi vizsgálat megindítását indítványozta,¹¹ melyet a VKM ügyosztálya a tanár úr fizetése 50%-ának letiltásával el is rendelt.¹²

A Sopronvármegyei tankerület fegyelmi tanácsa 1949. december 5-én határozott a tanár úr ügyében: „Az 1874. évi Pénzügyi Szolgálati Szabályzat IV. fejezet 236.§ a/ pontja ellen elkövetett szolgálati vétség miatt (kötelességszerű hűség megszegése) 247.§ alapján a szolgálatból minden jogigény kizárásával 1950. I. 1-vel elbocsájtandó.

Indokolás: A terhelt fenti szolgálati vétséget azáltal követte el, hogy az iskolák államosításával kapcsolatban Sopronban 1948. június 7-én lefolytatott tüntetésből kifolyólag 1948. június 11-től 1949. július 1-ig internálás alatt állt. Nevezett jobboldali magatartása közismert. Népi demokráciánk intézményét (Népi Kollégium) becsmérelte. A Magyar Köztársasági Alkotmány 52.§ lefektetett nevelési elvek megvalósítására előző magatartása miatt képtelen, ezért a bíróság nevezettet állásvesztésre ítélte.”¹³ Így ő 1950. január 1-jétől állását és illetményét elvesztette.

¹⁰ MNL OL XIX-I-1-g-56t-167962-Le-1948. 353. d. Az 1948. október 18-i jegyzőkönyvből. (Kiemelések tőlem – D. P.)

¹¹ MNL OL XIX-I-1-g-56t-167962-Le-1948. 353. d. Kovács József szombathelyi tankerületi főigazgató 1349/1947-48. számú felterjesztésében.

¹² MNL OL XIX-I-1-g-56t-167962-Le-1948. 353. d. a VKM V. üo. 177.371 sz. határozata a fegyelmi vizsgálat megindításáról.

¹³ MNL OL XIX-I-1-g-56t-167962-Le-1948. 353. d. a Sopronvármegyei tankerületi fegyelmi bíróság 10/1949. sz. végzése.

Legény János 1949. december 25-én formai és tartalmi kifogásokat sorakoztató hosszú beadványban kérte a minisztériumtól az általa joggal sérelmezett határozat felülvizsgálatát. Terjedelmi okból csak a tanár úr egyéniségét plasztikusan megjelenítő részeket idézhetjük fel. Hangsúlyozta: a rendőrségi és fegyelmi vizsgálat alatt egyaránt tagadta és tagadja bűnösségét. Bizonyítatlan maradt, hogy ő bírálta volna a rendőrség intézkedéseit, s az is, hogy bármi köze lett volna az 1948. június 7-i tüntetéshez.

„Ami azt a vádpontot illeti, hogy jobboldali magatartásom közismert, [...] ez az ítéleti megállapítás nem fedi a valóságot. Továbbá egy fegyelmi ítéletet, amely egy emberi sors, egy tanári sors felett dönt nem lehet, de nem is szabad ilyen általános, semmitmondó s nem megfogható megállapítással indokolni. Az indokolásnak tényeket kellene itt felsorakoztatnia, azokkal igazolnia, hogy itt olyan magatartásról van szó, amely ellentétben áll a Magyar Népköztársaság törvényeivel és szellemével.

Ezzel szemben közismert, hogy tanári működésemmel kezdettől fogva a szegénysorsú munkás- s parasztgyerekeket anyagilag és erkölcsileg támogattam, útjukat egyengettem, hogy egyetemre kerüljenek, s bármikor is nehéz helyzetbe kerültek, mellettük álltam. Közismert, hogy kezdettől fogva a legkeményebb németellenes irányt képviseltem, minden erőmmel irtottam a náci szellemet, amikor az a soproni iskolákban néha egész veszedelmesen felütötte a fejét; a nyilasokkal állandóan a leghevesebb harcban álltam a legutolsó időkig. [...] [A] zsidóüldözések alatt, amennyire a lehetőségek megengedték, segítettem zsidó vallású növendékeimet, értékeiket rejtettem el. Közismert az is, hogy katolikus világnézeti alapon állok, de ezen jogomat az Alkotmány 54.§-a biztosítja.¹⁴

Kizárja jobboldali magatartásomat egyszerű paraszti származásom, szegénységem és az a körülmény, hogy csak a legkeményebb küzdelmek s nélkülözések árán tudtam diplomámat megszerezni. Tanári működésemmel is állandóan a legszerűsebb körülmények között éltem. [...] [V]ilágos továbbá, hogy büntetést soha nem lehet az esetleg a jövőben tanúsítandó magatartás miatt kiszabni, hanem csak olyasvalami vétség miatt, amit a vádlott bebizonyítottan valóban elkövetett.

Az Alkotmányunk 52.§-a kimondja, hogy Népköztársaságunk különös gondot fordít az ifjúság fejlődésére és nevelésére, következetesen védelmezi az ifjú-

¹⁴ „54. § (1) A Magyar Népköztársaság biztosítja a polgárok lelkiismereti szabadságát és a vallás szabad gyakorlásának jogát. (2) A lelkiismereti szabadság biztosítása érdekében a Magyar Népköztársaság az egyházat különválasztja az államtól.” https://net.jogtar.hu/getpdf?docid=94900020.TV&targetdate=ffffff4&printTitle=1949.+%C3%A-9vi+XX.+t%C3%B6rv%C3%A9ny&referer=http%3A//net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi%3Fdocid%3D00000001.TXT

ság érdekeit. Nos én a nevelői pályára készültem, erre érzek hivatást és ebben a munkakörben az előbb idézett főigazgatói jegyzőkönyv tanulsága szerint is komoly eredményeket értem el. Egészen szokatlan tehát, s a tényeknek ellentmond a fegyelmi bíróságnak az a megállapítása, hogy azért ítél állásvesztésre, mert képtelen vagyok az említett elvek megvalósítására.”¹⁵

A tanár úr tartalmi és jogi szempontból is helytálló érvelése számunkra plasztikusan tanúsítja, hogy ő szilárd erkölcsi tartással rendelkező katolikus polgár s elkötelezett, áldozatkész pedagógus volt. Jogállamban érvelése bizonyára meggyőzőnek bizonyult volna. Ámde 1950-ben a magyar állam már pártállami diktatúra volt. Így a VKM ügyosztálya 1950. január 2-i határozatával „indokai alapján jóváhagyta” a fegyelmi határozatot, s a tanár úr fellebbezését „mint indokolatlant” elutasította.¹⁶



1. ábra: Soproni Horváth József portréja Legény Jánosról

¹⁵ MNL OL XIX-I-1-g-56t-167962-Le-1948. 353. d. Legény János 1949. december 25-i „felfolyamodása” a VKM-hez a fegyelmi határozat ellen.

¹⁶ MNL OL XIX-I-1-g-56t-167962-Le-1948. 353. d. a VKM 1282-L57-2. sz. határozatában.

Így Legény János 1950 elejétől 1952. december 31-ig a pedagógus szakszervezet beszerzőjeként a TÜZÉP-telepen dolgozhatott csak, majd óraadóként matematikát és nyelvet taníthatott. Idővel főállású nyelvtanárként is alkalmazták a soproni Berzsényi Dániel Gimnáziumban. (Dér, 2015.) Kérvényére 1957-ben a miniszter eltörölte az 1949. évi fegyelmi határozatnak a nyugdíjigénye korlátozására vonatkozó kitételeit is.¹⁷ Német nyelvkönyvei jelentek meg a Tankönyvkiadónál. Nyugdíjazása után pályáját Esztergomban a francia nyelvű primási levelezés bonyolításával és az ottani lelkészképző főiskolán görög és latin nyelv tanításával folytatta. Érseki tanácsosi címmel jutalmazták. 72 éves korában megvalósult ifjúkori álma: pappá szentelték. Egyik bemutatkozó miséjét Sopronban tartotta. Papi szolgálata ötödik évében Zürichben halt meg, majd Pásztón helyezték örök nyugalomra. (Beke, 2008. 426-427.)

Irodalom

- A Budapesti Királyi Magyar Pázmány Péter Tudományegyetem almanachja* (1940) Királyi Magyar Egyetemi Nyomda, Budapest. 1940.
- A reakció (1948) minden válfaja részes a hétfői tüntetésben. Gazdag vállalkozó felesége, rovottmúltú uszító, horthysta tiszt örvegye, gimnáziumi tanár, pap és apáca az őrizetbe vettek között. In: *Sopronmegye*, 2. 132. 1.
- A soproni (1948) tüntetéssel kapcsolatban őrizetbe vettek közül nyolcat internált a rendőrség. Nyolc további személy rendőri felügyelet alá került. In: *Soproni Újság*, 4.133. 3.
- Beke M. (2008): *Az esztergomi (Esztergom-Budapesti) Főegyházmegye papsága (1892-2006.)* Szent István Társulat. Budapest. p. 426–427.
- Dér Z. (2015): *Egy különös átlagember élete* <https://sopronanno.hu/irodalom/uj-szellem-az-iskolaban>
- Donáth P. (2008): *Oktatáspolitikai és tanítóképzés Magyarországon 1945-1960.* Trezor Kiadó, Budapest.
- Donáth P. (2020) *Pedagógusok az 1918-1919. évi politikai forgószélben.* Trezor Kiadó, Budapest.
- Donáth P. (2022): Imre Sándor memoárja az 1918-1919. évi forradalmakat követő felelősségre vonásokról: Benedek Marcell, Dénes Lajos, Somogyi Béla és Czako Ambró ügyéről. In: *Múltunk*. 67. 3. p. 67–110.

¹⁷ MNL OL XIX-I-1-g-56t-167962-Le-1948. 353. d. Legény János 1957. szeptember 13-i kérvénye nyugdíjigényjogosultsága elismeréséért a Művelődésügyi Minisztériumhoz.

- Donáth P. (2023): A budai tanítóképző tanárait és altisztjét érintő igazolási, B-listázási és népbíróági eljárások 1945-1949. I–II. r. In: *Neveléstudomány*, 11. 3. p. 65–88., 4. p. 5–30.
- Donáth P. (2024): „Sopron nem lesz Pócspetri” In: *Iskolakultúra*, 34. Megjelenés alatt
- Garai I. (2014): *A tanári elitképzés műhelye. A Báró Eötvös József Collegium története 1895-1950*. ELTE Eötvös József Collegium, Budapest.
- Gombocz J. (2011): Az elitnevelés sikeres modellje. Kollégium a Gellérthegyen. In: *Kalokagathia*, 49. 2-4. p.344–355.
- Ilyen módszerekkel (1948) dolgoznak ők. Megfélemlítés, eltiltás, lelki terror a „fekete reakció” nyomában. In: *Sopronmegye*, 2. 127. 3.
- Legény J. (1944): A magyar nyelv és nemzeti szellem a soproni iskolákban 1867 előtt. In: *Soproni Szemle*, 8. 2. sz. 1–26.; 8. évf. 3. p. 13–24.
- Legény J. (1970): *Kurzgeschichten und Anekdoten*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Mikó Zs. (2008): A pócspetri per(ek). In: Szabó Cs. & Szigeti L. (szerk.) *Az egyházi iskolák államosítása Magyarországon 1948. A Lénárd Ödön Közhasznú Alapítvány évkönyve*. p. 123–137.
- Németh A. (1991): *Papok a rács mögött 1948-1950*. Szent István Társulat.
- Pluzsik T. (2020): Egy legendás nyelvtanár. *Soproni Téma*, <https://www.sopronitema.hu/hirek/varosi-hirek/egy-legendas-nyelvtanar>
- Révai J. (1948): Pócspetri. In: *Szabad Nép*, 6. 128. 1.
- Ribai M. E. (1997): szerk. A leghűségesebb város hűséges gyermekei. Tüntetés Sopronban az egyházi iskolák védelmében 1948. június 7. In: *Magyar Egyháztörténeti Vázlatok*, 1997. 1-2. p.155–192.
- Ruhmann J. (2015): Egy reálgimnazista osztály története. <https://sopronanno.hu/tortenet/egy-realgimnazista-osztaly-tortenete>
- Schöbert M. (2022): A Soproni Katolikus Kör története. V. fejezet. Az egyesület működésének kiértékelése, jellemzése. *Soproni Szemle*, 76. 1. p. 345–379. p. 365.
- Sopronból (1948) nem lesz Pócspetri. *Sopronmegye*, 2. 129. 1.
- Szájér J- (1978): A soproni alsófokú felekezeti iskolák államosításáért folyó harc emlékei (1945–1948) *Soproni Szemle*, 32. 2. p. 54–62.
- T. A. (1939): Nagysikerű vetített képes előadást tartott Legény János tanár a soproni Katolikus Leányklubban. *Új Sopronvármegye*, 1. 35. 1.
- Turbuly É. (2009): Egy soproni polihisztor, 86 éves Sosztarich András. *Soproni Szemle*, 63. 1. p. 114–126.
- Tüntetés (1948) Sopronban. *Sopronmegye*, 2. 129. 3.

Levéltárak

Állambiztonsági Szolgálatok Történeti Levéltára (ÁBTL) Vizsgálati dossziék.
ÁBTL V-77813.

Magyar Nemzeti Levéltár Országos Levéltára (MNL OL) Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium Középiskolai Főosztályának iratai MNL OL XIX-I-1-g-56t-167962-1948. 353. d

FÁYNE DOMBI ALICE

Győry Sándor és Adam Smith gondolatpárhuzamai

*„A népnevelés az állam jólétének, virágzásának,
előmenetelének, hatalmának alapja.”*

Győry Sándor

Bevezetés

A 19. század „forradalmi” változásai Európában számos területen zajlottak. Megerősödtek a nemzeti önállósodás igényei, a reformtörekvések. A tudomány fejlődése (Golnhofer & Szabolcs, 2009; Szabolcs, 2016) a műveltségmodell újraalkotásához vezetett. Ez mentalitástörténeti megújulással is együtt járt, amely a pedagógiai gondolkodás változását is magával hozta. Széles ívű fejlődés indult meg a pedagógiai professzió tartalmában, amely Európa-szerte a közoktatási rendszer kisebb-nagyobb reformjához vezetett. (Pukánszky & Nóbik, 2015) A régió történeti, társadalmi keretei mellett gazdaságpolitikai változások is megjelentek, amelyek német közvetítéssel Magyarországot is – bár fáziskéséssel – elérték. Mindezek olyan változásokat hoztak, amelyek mind a nemzeti műveltségmodellben (Dombi A., Kovács & Dombi M. 2016), mind a nevelői mintákban új utakat mutattak (Kovács, 2012).

A tanulmány történeti és mentalitástörténeti keretekbe illesztve az európai minta alapján kialakult új pedagógiai konstrukciót mutatja be, amely Győry Sándor úttörő kezdeményezéséhez kapcsolódik.

A polihisztor Győry Sándor és a közgazász Adam Smith

Győry Sándor¹ érdemei sokrétűek. Mérnök, matematikus, 1832-től a Magyar Tudós Társaság tagja. Polihisztor gondolkodó, érdeklődése sokirányú. Győry látásmódjában összhangban van az európai műveltség, a kritikus világlátás, a filozofikus tartalom, a mérnöki precizitás, a közgazdász gondolkodásmód. (Dombi, 2003.)

Írásai matematikai, zenei, építészeti, hídépítési témakörbe tartoznak, de a közgazdaság és a közoktatás terén alkotott művei sokoldalúan járják körül a közgazdaság fogalmait és azok közoktatásba való beépítésének lehetőségeit. Győry Sándor kiváló példáját adja a reflektív, elemző-értelmező írásoknak. Nemcsak reflektál, hanem megjelenik a tudományos nézőpont, a kritikai recepció. Az európai minták alapján új konstrukciókat hoz létre, figyelembe véve a régió történeti-társadalmi kereteit.

Korának úttörő gondolkodójaként a skót közgazdász és filozófus, Adam Smith közgazdasági elméletének alapjain indulva, a magyar viszonyokat, hagyományokat figyelembe véve a magyar közoktatás megreformálására egy gyakorlatcentrikus koncepciót dolgoz ki.

Adam Smith² a modern közgazdaságtan atyja, közgazdász és filozófus. Művei elsősorban jogi, közgazdasági tárgyúak, a gazdasági jelenségek mélyebb értelmezéséből indul ki. A nemzeti gazdagság forrásának a munkát tekinti, amelynek teljes gazdasági szabadság mellett kell megvalósulnia. Meglátása szerint ez az egyén és a nemzet érdeke. Az egyén gazdasági tevékenységének fő rugóját az önérdekben találja meg, nem utasítja el a versenyt, de úgy véli, hogy annak a közérdekkel összhangba kell kerülnie. (Kautz, 1891)

¹ Győry Sándor (1795–1870) mérnök, a Magyar Tudós Társaság matematikai osztályának levelező tagja. Tudományos munkássága a matematika mellett az építészet, a zene, az irodalom, a közoktatás, a gazdaságtan területén teljesedett ki. Művei társadalmi érzékenységről, széles látóköréről, problémaérzékeny, tudományos gondolkodásról árulkodnak. *A felsőbb analysis elemei* (Pest, 1836–40); *Budapestnek árvíz ellen való megóvásáról* (Pest, 1845); *A hangrendszer kiszámításáról és zongorák hangolásáról* (Pest, 1858); *Népnevelés. Tudománytár. Magyar Tudós Társaság.* (Buda 1843–44) 12 tanulmánya a közgazdaságtan alapelveit értelmezi a közoktatás, népnevelés viszonylatában.

² Smith, Adam (1723–1790): irodalmi, jogi, filozófiai kérdésekkel foglalkozik, majd a logika, morálfilozófia professzora. Közgazdaságtani munkáival, a munkaérték és a munkamegosztás elméletével a közgazdaságtan új irányát jelölte ki. Fontosabb munkái: Smith, Adam (1776): *A nemzetek gazdagsága. E gazdagság természetének és okainak vizsgálata.* Akadémiai Kiadó, Budapest. (eredeti kiadás: 1776); Smith, Adam (1977): *Az erkölcsi érzelmek elmélete.* In.: szerk.: Márkus György. *Brit moralisták, Gondolat kiadó, Budapest.* (eredeti kiadás: 1759); Smith, Adam (1940): *Vizsgálódás a nemzetek jólétének természetéről és okairól* I – II. kötet, Budapest, Magyar Közgazdasági Társaság.

Adam Smith közgazdaságtani nézetei a morálfilozófián alapulnak, a laissez-faire elméletet tartja követendőnek, a merkantilizmussal a természetes szabadságok rendszerét állítja szembe. Smith felfogása szerint a gazdasági élet is, éppúgy, mint a természet, szigorú törvényeknek van alávetve, ez gyakorlatilag különösen az ipari és kereskedelmi szabadságot jelenti. Adam Smith metaforája, a „láthatatlan kéz” a piac működésének legismertebb leírása a közgazdaságtanban. Ironikus kritikája a merkantilista gondolkodásnak. (Smith, 1959, p. 803.)

A következőkben görcső alá vesszük Győry Sándor és Adam Smith gondolatait, Smith közgazdasági elveinek megjelenését Győry közoktatással, népneveléssel kapcsolatos tanulmányaiban. (Smith, 1977, p. 421–553; Győry, 1843; Győry, 1844) Mind a ketten a **nép, nemzet, emberiség fejlődésében gondolkodnak**. Smith *A nemzetek gazdagsága* című művében fejti ki a munkaérték és munkamegosztás elméletét, értelmezve a „láthatatlan kéz” elméletét.³ Győry ennek alapján fogalmazza meg, hogy a kereslet és a kínálat a nemzet erőforrásai.

Adam Smith közgazdasági elméletének alapkövei:

- munkaérték elmélet,
- láthatatlan kéz,
- liberalizmus – szabad verseny,
- laissez-faire elmélet,
- morálfilozófia.

A merkantilizmussal a természetes szabadságok rendszerét állítja szembe. Győry Sándor gondolkodásának alappillérei:

- a közjólét előmozdítása,
- nemzeti közmunkásság,
- a népnevelés az emberi boldogulás eszköze,
- az emberi szabadság és polgári lét összhangja,
- az emberi tehetség kifejlesztése,
- a humanizmus és a realizmus: tudományos és hasznos ismeretek,
- a nép erkölcsi és anyagi jóléte,
- önmunkásság.

³ A „láthatatlan kéz” elmélete szerint a társadalomban minden résztvevő a saját egyéni érdekeit követi, a piaci rendszer mégis mindenki javát szolgálva működik, mintha egy jótékony láthatatlan kéz irányítaná az egész folyamatot. (Smith, 1776)

A nép, nemzet, emberiség fejlődésében gondolkodik.

Győry népnevelésről szóló tanulmányaiban logikusan építi fel elméletét, amelynek célja a közjólét előmozdítása, a nemzetnevelés gyakorlatias megvalósítása. Szinte minden pedagógiai kérdéstről beszél, legyen szó az iskolarendszer megújításáról, a tanítandó anyag megreformálásáról, a tanító szerepéről, a gyermek életútra való nevelésének közgazdasági szempontú formálásáról. (Pukánszky, 2005) A gyermek azonban csak közvetve jelenik meg a tanulmányokban, de minden „kellék” a nagy célt, a népnevelést, a nemzetnevelést – amelynek része az egyes gyermek is – szolgálja.

„Világos ismereteket kell szerezni a nemzetnek a maga körülményeiről, helyzetéről, viszonyairól, előmeneteléről, hátramaradásáról, hogy a népnevelés nagy munkáját célszerűleg megkezdhesse, okos előre látással folytathassa.” (Győry, 1843, p. 207) A népnevelés tartalmát a humanizmus és realizmus iránya mellett jelöli meg, az egyik az elméleti tudást, a másik a gyakorlati ismeretek táráját jelenti.

Részletesen értekeznek a nevelői szerepről is. Úgy véli, hogy a népnevelésben az alapos tudományosság, felvilágosult gondolkodás, a józan észre való apellálás vezet eredményre. Ehhez azonban jól képzett tanítók szükségesek. Mert különben „a nevelés kellékeivel fel nem ruházott tanító nem járhat el sikeresen díszes tisztében, a tévelygő tévelygést tanít, a fel nem világosult nem világosíthat fel másokat, ki maga tévutakon jár, nem lehet biztos kalauz.” (Győry, 1843, p. 17.) Embert és polgárt nevelni, ez az igazi cél, fogalmazza meg Győry, mindkettő az emberi tehetség kifejlesztését szolgálja. Itt jut el konkrétan az emberiség nevelésétől a gyermekhez. A növendék testi-lelki tehetségeinek kifejlesztését már a népiskolában el kell kezdeni, szoktatni kell a növendéket a figyelmes olvasásra, az olvasottak értelmének felfogására, a bennük rejlő eszmék megértésére. Ehhez a nevelő segítsége szükséges, fogalmazza meg, de nem nélkülözhető a növendék „önmunkássága” sem. (Győry, 1844, p. 23.)

Gondolatpárhuzamok

- Smith a munkaérték és munkamegosztás alapján a „láthatatlan kéz” elméletét fejti ki. Meglátása szerint a kereslet és kínálat a nemzet erőforrásai. (Madarász, 2014) Győry szerint a nemzetnevelés gyakorlatias kialakítása a közjólét előmozdításához vezet.

- Smith szerint a társadalom gazdagsága két tényezőtől függ: a termelőmunkával foglalkozó lakosság hányadától és a munka termelékenységétől, melyet a munkamegosztás határoz meg.
Győry szerint a közjó előmozdítása a lényeg, mert ha nincs összhangban a termelés és a fogyasztás, az elszegényedéshez vezet, és a nemzet jövőjét aláássa.
- Győry szerint a társadalom életképessége a nemzeti humanisztikus és praktikus ismeretek meglétéén alapszik. Ennek talpköve a népnevelés. Smith szerint saját munkája olyan tulajdona az embernek, amely minden más tulajdonának a legfontosabb forrása, s mint ilyen a legszentebb és legsérthetetlenebb. Ennek alapja a szakmához szükséges tanoncidő.
- A nemzetek gazdagsága a logikus gondolkodáson alapuló gyakorlatias magatartáson, a jövőbe látáson nyugszik. Smith szerint „*a birkát nem levágni, hanem nyírni kell*”. (Smith, 1959, p. 31.) Győry Sándor is átveszi ezt a gondolatot: „Ha valamely nemzet többet felemészt, mint amit szorgalma előállít, annak kebelében jólét nem tenyészhet.” (Győry, 1944, p. 25.)
- A nemzetek gazdagsága azt jelenti, hogy a jövő azoké, akik látják a lehetőséget, mielőtt azok nyilvánvalóvá válnak. Győry szerint az ország jóléte a nemzet egészének szorgalmát, a nemzeti „közmunkásság” fejlesztését jelenti.
- Smith szerint „az embert cselekvésre teremtették” (Smith, 1959, p. 18.), Győry pedig konkrétan kiemeli a célt és a feladatot: „Embert és cselekvő polgárt nevelni!” (Győry, 1844, p. 21.)

Smith gondolatai is produktív jövőképet vizionálnak, Győry pedig továbbra is a népnevelés megreformálása mellett érvel: „Az ország jóléte a nemzet egészének szorgalmát, a nemzeti közmunkásság fejlesztését jelenti.” (Győry, 1843, p. 132.) Ehhez pedig az út a népnevelésen keresztül vezet. A cél a tudományos népnevelés, amely hasznos, alkalmazható ismereteket ad.

Etikai kérdésekben is egyetértenek. Smith szerint a becsületesség a legjobb politika. (Smith, 1959, p. 52.) Az erkölcsi érzelmek elméletében a helyes emberi jellem és cselekedet fontosságát hangsúlyozza. (Smith, 1977, 430) Győry az erkölcsiség, jellem fejlesztését, az erényesség kialakulását tekinti a társadalom fejlődése szempontjából a legfőbb jónak. (Győry, 1843, p. 303.) A nemzeti jólét az erkölcsiség és boldogság kifejlődése. (Győry, 1843, p. 315.) Mindketten az erkölcsstan és a gazdaságelmélet egységét hangsúlyozzák, úgy vélik, hogy az egyetlen helyes gazdasági rend az, amelyben a helyes jellemek és helyénvaló cselekedetek dominálnak. (Smith, 1959, p. 56.)

Győry Sándor nevelési gondolatai egy új koncepció szerinti nevelési rendszert körvonalaznak. Ennek főbb csomópontjai a következők: a népnevelés a nemzet alsóbb és felsőbb „míveltségű osztályait” magában foglalja. A tudományos ismereteinknek mint „rejtett kincseknek” hasznos alkalmazás kell. A tudományos és hasznos ismereteket a különböző osztályok szükségleteihez kell alakítani. A népnevelés a nemzeti általános szorgalom felvirágzása. A közszorgalom és a közmunkásság a nemzeti jólét, a hon felvirágzásának alapja. A pedagógiai professzió tartalmának változásai legfőképpen a társadalmi-gazdasági körülményeknek, szakmai elvárásoknak és a „célközönség” szükségleteinek függvényei.

Smith példái és okfejtései egy olyan modellt adnak, amely a „természetes szabadság” egyszerű rendszerét körvonalazza. *Az erkölcsi érzelmek elmélete* a helyes emberi jellem és a helyénvaló emberi cselekedetek kívánalmait, az ember etikus lényvé válásának követelményeit vizsgálja, *A nemzetek gazdagsága* pedig azt az egyetlen gazdasági rendet mutatja be, amelyben szerinte mindezek a helyes jellemek és helyénvaló cselekedetek kialakulhatnak. Jóllehet Smith nem teremtett kapcsolatot a két mű között, mégis egységes rendszerként értelmezhetők. (Zeller, 2009)

Győry és Smith gondolatpárhuzamainak csomópontjai: a felvilágosodás hatása műveikben egyértelmű, társadalmi felelősségtudat hatja át gondolkodásmódjukat, az utilitarizmus, empirizmus továbbvitele megjelenik műveikben gazdasági vonatkozásban és nevelési területen is. Morálfilozófiai, morálpedagógiai elkötelezettségük egyértelmű, közgazdasági látásmódjuk, a társadalmi, gazdasági reformok szelíd vagy erőteljes végigvitele vezeti elméletileg megalapozott gyakorlati reformgondolataikat.

Összegzés

Győry Sándor gondolkodása nagy átlátóképességről, a „külhoni tanok” ismeretéről tanúskodik. Kreatív, a hazai viszonyokat figyelembe vevő, a közjólét előmozdítását, a „nemzeti közmunkásság” megvalósítását célzó, eredeti megoldásokat kínáló gondolatai megtermékenyítették a korabeli pedagógiai szakmunkákat. Az emberi szabadság és polgári lét összhangját tekinti a nép erkölcsi és anyagi jóléte megalapozójának. Summázó gondolata előremutató: a népnevelés az emberi boldogulás eszköze, amely az emberi tehetség kifejlesztésén, a humanizmus és realizmus, azaz a tudományos és hasznos ismeretek együttesén alapszik. (Győry, 1844)

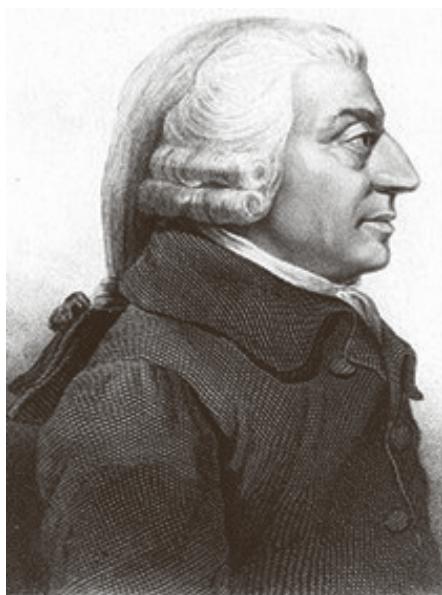
Irodalom

- Dombi A. (2003): Dilettáns vagy szakértő. Győry Sándor pedagógiai üzenetei. In: szerk.: Fáy Róbert. *A XIX. század jelesei*. V. Gyula, APC.
- Dombi A., Kovács K. & Dombi M. (2016): *History of Pedagogical Profession in the 19th Century*. Universita Konstantina Filozofa Nitre, Nitra.
- Golnhofer E. & Szabolcs É. (2009): *Iskola és történeti emlékezet*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Győry S. (1843): Népnevelés I. A népnevelés fogalma. In: szerk.: Luczenbauer János. *Tudománytár. Értekezések*. Magyar Tudós Társaság, Buda. 6.
- Győry S. (1843): Népnevelés II. Korunk műveltségi állapota. In: szerk.: Luczenbauer János *Tudománytár. Értekezések*. Magyar Tudós Társaság, Buda. 8.
- Győry S. (1843) Népnevelés III. Tudományok. a/ Humanizmus. In: szerk.: Luczenbauer János. *Tudománytár. Értekezések*. Magyar Tudós Társaság, Buda. 11.
- Győry S. (1844): Népnevelés III. Tudományok. b/ Realizmus. Népnevelés, realizmus és a tudományok befolyása, terjesztése és alkalmazása. In: szerk.: Luczenbauer János. *Tudománytár. Értekezések*. Magyar Tudós Társaság, Buda. 1.
- Győry S. (1844): Népnevelés IV. Tudományok befolyása. In: szerk.: Luczenbauer János. *Tudománytár. Értekezések*. Magyar Tudós Társaság, Buda. 4.
- Győry S. (1844): *Népnevelés* IV. Tudományok terjesztése és alkalmazása. Berekesztés. In: szerk.: Luczenbauer János. *Tudománytár. Értekezések*. Magyar Tudós Társaság, Buda. 6.
- Kovács K. (2012): „Az iskola lelke a tanító”. Tanítókép Peres Sándor neveléstan könyvének tükrében. *Iskolakultúra*. 22. 79–85.
- Kautz Gy. (1891): Smith Ádám mint a közgazdaság-tudomány megalapítója. *Nemzetgazdasági Szemle*, Budapest.
- Madarász A. (2014): A láthatatlan kéz – Szemelvények egy metafora történetéből. *Közgazdasági Szemle*, 801–844.
- Pukánszky B. (2005): *A gyermek a 19. századi magyar neveléstan kézikönyveiben*. Iskolakultúra Könyvek, Pécs.
- Pukánszky B. & Nóbik A. (2015): *A magyar iskoláztatás története a 19-20. században*. Mentorháló. http://www.jgypk.hu/mentorháló/tananyag/Magyar_isk_tortenete/index.html Letöltés: 2022. április. 15.
- Smith, A. (1959): *A nemzetek gazdagsága. E gazdagság természetének és okainak vizsgálata*. Akadémiai Kiadó, Budapest. (eredeti kiadás: 1776)
- Smith, A. (1977): Az erkölcsi érzelmek elmélete. In: szerk.: Márkus György. *Brit moralisták a XVIII. században*. Gondolat Kiadó, Budapest. (eredeti kiadás: 1759) 421–553.

Smith, A. (1940): *Vizsgálódás a nemzetek jólétének természetéről és okairól* I–II. kötet, Budapest, Magyar Közgazdasági Társaság.

Szabolcs É. (2016): Narratíva és pedagógiatörténet. Egy lehetséges kutatási szemléletmód margójára. In: Garai Imre, Vincze Beatrix és Szabó Zoltán András (szerk.): *Hiteles pedagógia: Tanulmányok Golnhofer Erzsébet tiszteletére*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 79–83.

Zeller Gy. (2009): *Létezik-e a Smith probléma, avagy mennyire egységesek Adam Smith nézetei?* Műhelytanulmányok. Pécsi Tudományegyetem, Közgazdaságtudományi Kar. 3.



1. ábra: Adam Smith (1723–1790)



2. ábra: György Sándor (1795–1870)

FISCHERNÉ DÁRDAI ÁGNES

**„... Pécs alkalmas a tanárképző bázis kiépítésére.”
A pécsi egyetemi szintű tanárképzési modell
főiskolai előzményei
1949–1983**

Bevezetés¹

Írásomban arra keresem a választ, hogy a Pécsi Pedagógiai Főiskola hogyan válhatott az egységes tanárképzés kísérleti modelljének színterévé. Milyen történeti előzmények készítették elő a kísérleti projekt befogadását? Volt-e valami különös oka, hogy a minisztérium által tervezett kísérleti modell megvalósításához éppen Pécsot találták „alkalmas bázisnak”? Mely főiskolai hagyományokra támaszkodhattak az egyetemi szintű képzést megcélzó pécsi tanárképzők? Melyek voltak a legfontosabb akadályok mind országos, mind helyi szinten? A pécsi tanárképzés történetét a kezdetektől (1949-től) az egyetemi képzés elindulásáig (1983-ig) bemutatom be.

Forrásbázis

A tanulmány bázisát képező primer források (iratok, évkönyvek, dokumentumgyűjtemény) az alábbiak voltak:

- A Pécsi Egyetemi Levéltárban található, a Pedagógiai Főiskola történetével, valamint a pécsi Tanárképző Kar megalakulásával kapcsolatos iratanyagok (különösen dr. Bókay Antal² és dr. Vonyó József³ iratai)

¹ Egy évtizeddel ezelőtt, 2013 májusában Pécsen egy országos konferencia résztvevői a tanárképzés jövőjéről tanácskoztak. A konferenciát követő kötetben jelent meg Pukánszky Béla tollából egy tanulmány „A tanárképzés történeti hagyományai Magyarországon” témában. A szerző tanulmányát újraolvasva kaptam inspirációt arra, hogy a tanárképzés történeti hagyományainak egy pécsi szálát bemutatva tisztelegjek a 70 éves Pukánszky Béla születésnapja alkalmából.

² PTE EL XIV. 10. Dr. Bókay Antal iratai 1981–1990.

³ PTE EL XIV. 8. Dr. Vonyó József iratai 1971–1989.

- Wéber Mihály (1979, szerk.): *A Pécsi Tanárképző Főiskola 30 éve (1949-1979)*. Kiadja a Pécsi Tanárképző Főiskola, Pécs.
- Heilmann József (1998, szerk.): *50 éves a Pécsi Pedagógiai Főiskola (1948-1998)*, Kiadja a Janus Pannonius Tudományegyetem, Pécs.
- Lengvári István és Polyák Petra (2013): *A pécsi bölcsészkar bölcsője. A Pécsi Tanárképző Főiskola egyetemi karrá válása és az egységes egyetemi szintű tanárképzési kísérlet*. PTE BTK, Pécs.

A jubileumi kötetek fontos történeti forrásként szerepeltek a kísérleti modell bevezetésének levéltári kutatásában, hiszen azok a kollektívák, amelyek mind a 30 éves, mind pedig az 50 éves jubileumi emlékezés anyagát összeállították, a Pécsi Pedagógiai Főiskola, majd később Tanárképző Főiskola munkatársai voltak. A 30. jubileumi ünnepségre készült kötet esetében azonban meg kell említeni azt a feltűnő tény, hogy a kötet egyetlen írásában sincs utalás arra, hogy „valami készülöben van Pécsen”. Az első emlékkönyv kiadására 1979-ben került sor, de a kötet összeállításának idején biztosan publikus tény volt, hogy elkezdődtek a tárgyalások már 1976-ban, és folytatódtak 1978-ig. Ekkora ugyanis lehetett tudni mind főiskolai, mind egyetemi felső vezetői körben, hogy kormányzati szándék van arra vonatkozóan, hogy Pécs egy tanárképzési kísérleti projektnek lehet a terepe. A kötetet lapozgatva az is feltűnt, hogy különösen a 30. évi jubileumi kötet szerzői erőteljesen kihangsúlyozták azokat a pozitívumokat, amelyek a főiskolai intézmények szakmai munkájában Pécs kiemelkedő vezető szerepét bizonyították. A készülődő tervekkel kapcsolatban legfeljebb indirekt módon megfogalmazott kijelentések árulkodnak. Többször és több helyen lehet olvasni a kötetben, hogy Pécs a főiskolák között rangos helyet foglal el, kiemelkedő szakmai munkát folytat.

A következősen képviselt elvi pedagógiai nézeteknek is szerepe lehet abban, hogy a Pécsi Tanárképző Főiskola és általában a tanárképző főiskolák mai iskola rendszerünk általánosan elismert és megbecsült intézményei közé tartoznak, munkájuk eredményei és minősége alapján méltán tekintik őket a pedagógus képző intézetek követésre méltó modelljeinek. (Korcsmáros, 1979, p. 23.)

A másik téma, amely többször szóba kerül, az a főiskolán folyó tudományos tevékenység jellege, minősége és mennyisége. Azt az ellentmondást, hogy a főiskolán folyó „iskolacentrikus” oktató-nevelő munka a tudományos kutatások rovására történt, az alábbi idézet is alátámasztja: „A főiskolán is érvényben lévő hármass követelmény teljesítése az oktató-nevelő és tudomá-

nyos munka közül az utóbbi teljesítése csaknem mindig az oktatók pihenő idejük teljes feláldozásával vált lehetővé.” (A Pécsi Tanárképző Főiskola 30 éve, 1979, p. 79.)

A tudományos munka iránti egyetemi elvárások majd egy évtizeddel később, az integrációs kísérleti modell bevezetésével (és különösen a személyi, átszervezési konfliktusokkal) válnak a kísérleti modell egyik leginkább konfliktusokkal terhelt terepévé.

A készülő kísérleti modellel kapcsolatos „elhallgatásokat” az 50. évi jubileumi kötetben Szilágyi László⁴ a Pécsi Pedagógiai Főiskola korszakát bemutató fejezetében is megerősíti. Úgy véli, hogy amikor a főiskola oktatói a 30 éves évfordulóra összegyűjtötték a legfontosabb történeti előzményeket, „még nem tudhatták, hogy 3 évvel később a pécsi tanárképző főiskola egységes egyetemi tanárképzést folytató karrá szerveződik, ily módon közel 3 évtized harcait és vitáit olyan irányba dönti el az élet, amely ellen a korábbi főiskolai vezetők következetesen harcoltak”. (Szilágyi, 1998, p. 16.)

Heilmann József⁵ írása azért rendelkezik magas történeti forrásértékkel, mert aktív tevékenységének utolsó éveiben a Tanárképző Kar tanulmányi osztályának vezetője volt. Markánsan megfogalmazta azokat a problémákat, amelyeket az adminisztratív hivatal kari vezetőjeként naponta megtapasztalt. Írása különösen arra világított rá, hogy az újonnan létrejött kar szervezeti élete (gazdálkodás, szervezeti működés, tanulmányi és vizsgaszabályzat, személyzeti kérdések) mennyire nem illeszkedett kezdetben a meglévő egyetemi struktúrához, szabályokhoz.

Az Egyetemi Levéltár tulajdonában lévő iratok közül különösen a Bókay Antal⁶ és Vonyó József⁷ által a levéltárnak adományozott iratcsomókat kell kiemelni. Bókay Antal fiatal oktatóként 1978-ban kapott megbízást a minisztérium által létrehozott, Szabolcsi Miklós akadémikus által vezetett bizottság titkári posztjára. Bókay Antal számos vitaanyagot, előterjesztést, tervezetet készített. E dokumentumok (nemcsak a hivatalos, pecséttel, aláírással ellátott, de a kézírással kiegészített saját kommentárjai is) által, Bókay titkári munkáján keresztül nyomon követhető az az évtizedes előkészítő munka, amely az egységes tanárképzés koncepciójának a megvalósulásához vezetett.

⁴ Szilágyi László, PTE, doktori és habilitációs referens.

⁵ Heilmann József (1938–2021) 1976-tól a Pécsi Tanárképző Főiskola Magyar Nyelvi Tanszékén, majd a jogutód JPTE Tanárképző Karának Nyelvi és Kommunikációs Intézetében oktatott. Közvetlenül nyugalomba vonulása előtt a kar tanulmányi osztályának vezetője is volt.

⁶ Bókay Antal (1951–), PTE, irodalomtörténész, professzor emeritus.

⁷ Vonyó József (1945–), PTE, történész, címzetes egyetemi tanár.

Vonyó József iratai is magas forrásértékkel bírnak. A rendszerváltás előtti akár főiskolai, akár egyetemi döntéshozatalban megkerülhetetlen volt a helyi és országos pártszervezetekkel való konzultáció, a döntéselőkészítésben való részvétel. A főiskolai, majd kari pártszervezetek képviselőjében Vonyó József aktív résztvevője volt az eseményeknek. Az általa véleményezett anyagok alaposan előkészített, reális és kompromisszumos megoldásokat kínáló anyagok voltak, különösen az alábbi témákban: ifjúsági mozgalom, diákköri mozgalom, hallgatói kérdések. Vonyó József a pártszervezet képviselőjében (sok esetben egyeztetve az akkori szakszervezeti bizottsággal), jól ismerve a pécsi főiskolai hagyományokat, konstruktív résztvevője volt a Tanárképző Kar létrehozását megvalósító döntéseknek.

Végezetül a kutatások forrásbázisát képező dokumentumok sorában meg kell említeni a legfrissebbet. Amikor a Bölcsészettudományi Kar 2013-ban megalakulásának 30. évfordulójára készült, az Egyetemi Levéltár munkatársai egy impozáns forráskötetet adtak ki. Lengvári István és Polyák Petra vezetésével összegyűjtötték azokat a dokumentumokat, amelyek az egységes integrált tanár képzési modellel kapcsolatban születtek. A forrásgyűjtemény jelentős része a Pécsi Tudományegyetem jogelődeinek az Egyetemi Levéltárban őrzött iratanyagára, valamint a korabeli sajtóforrásokra támaszkodott. A forrásgyűjteményt Polyák Petra bevezető tanulmánya indítja.

Történeti előzmények (1949–1978)

Magyarországon 1948 tavaszán teljesedett ki az a politikai fordulat, amelynek eredményeként sztálinista típusú politikai rendszer alakult ki. Az új hatalmi rendszer az élet minden területét, így a felsőoktatás egészét is átalakította a marxista-leninista ideológia által vezérelt céloknak és követelményeknek megfelelően. Kezdetét vette a felsőoktatás és közoktatás átszervezése az új ideológia mentén, melynek első lépése az 1948/1949. évi egyetemi reform (Ladányi, 1999, p. 73–76.), valamint a 8 osztályos általános iskola létrehozása volt.

A Pécsi Pedagógiai Főiskolán 1948 novemberében kezdődött meg az oktatás. A pedagógiai főiskolák létrejöttét politikai, illetve szakmai indokok támasztották alá. Egyrészt nagyon sok tanárra volt szükség a közoktatásban, mivel az új típusú, 8 osztályos általános iskolai rendszerben hiányoztak a rendszer számára megfelelő tanárok, kezdetben képesítés nélküliek tanítottak. A korábbi egyházi iskolák tanárait nem kívánta az egyre inkább balra tolódó egypártrendszer oktatásirányítása alkalmazni, mivel olyan pedagógusokat akartak foglalkoztatni a közoktatási intézményekben, akik megfeleltek az új világnézeti elvárások követelményeinek.

Az államszocialista rendszer kiépítése az ötvenes években a felsőoktatást is érintette. Azonkívül, hogy a hallgatók származását szigorúan meghatározott arányokban vették figyelembe, az oktatók esetében is elvárás volt mind a kutató-, mind az oktatómunkájuk esetében a marxista-leninista ideológiának való megfelelés. A 60-as évek elején a társadalom és gazdaság egészében elkezdődő reformokkal párhuzamosan a felsőoktatás terén is érezhető volt némi pozitív változás. 1960 és 1965 között több mint kétszeresére emelkedtek a felsőoktatás költségvetési irányzatai, nagyobb működési-fenntartási költségkeretet kaptak a felsőoktatási intézmények, sőt a diákok szociális juttatásaira is több jutott. A hetvenes években azonban ellentétes irányú változásnak vagyunk a tanúi, hiszen a felsőoktatás politika alakulását és ezzel párhuzamosan a felsőoktatás helyzetét a reform elleni politikai támadások nagymértékben befolyásolták. (Ladányi, 1999, p. 108.) A hatvanas években elindult reformfolyamat megtorpant, és különösen az általános és középiskolai oktatásban olyan súlyos problémák jelentkeztek, amelyek érintették a tanárképzés helyzetét. Az ún. Ratkó-generáció diáklétszámának ugrásszerű megnövekedése, valamint az állandósult tanárhiány készítette az oktatási irányítást arra, hogy számoljon a növekvő pedagógusszükséglettel, így kerültek a figyelem fókuszába a pedagógiai főiskolák.

Miután 1940 októberében a pécsi bölcsészkar működése ellehetetlenült, és megszűnt a Középiskolai Tanárképző Intézet is, hiába történtek kezdeményezések az egyetemi és azon belül a tanárképzés visszaállítására, a minisztérium ezt szükségtelennek ítélte (Polyák, 2013, p. 14., 4. lábjegyzet). Az új típusú pedagógusképző intézetek, a tanárképző főiskolák a polgári iskolai tanárképző intézményeket tekintették modellnek. Mivel Pécsen ilyen intézményi előzmény nem volt, és ugyancsak hiányzott egy működő (a középiskolai tanárképzést magába foglaló) bölcsészkar, ezért az 1848-ban létrehozott Pécsi Pedagógiai Főiskola „nem támaszkodott öröklött hagyományokra, és fejlődését sem kezdetben, sem később nem befolyásolta a párhuzamosan működő egyetem szelleme, példája vagy versengése”. (Korcsmáros, 1979, p. 8.)

A főiskola első évtizedei bizonytalan körülmények között teltek. Az elhúzódó – a főiskolák intézményi státuszát érintő – koncepcionális vita, illetve az egyértelmű szakmai döntés hiánya során még az is többször felvetődött, hogy a főiskolákat meg kell szüntetni. A viták hátterében eltérő szakmai és egzisztenciális érdekek állottak. Mivel az általános iskolák felső tagozatán és a középiskolákban is szakrendszerű oktatás folyt, ezért az egyetemi érdekek azt szorgalmazták, hogy a szakrendszerű tanárképzés ne a főiskolákon, hanem az egyetemeken folyjon. Ezzel ellentétben a főiskolák az általános iskola egységét hangsúlyozták, hogy mind az alsó, mind a felső tagozat számára képezhessenek

tanárokat. Végül 1949 és 1978 között az a koncepció győzött, amely az általános iskolai képzés egységét képviselte, viszont a felső tagozatra való felkészítést szervezeti és tartalmi téren is elválasztotta az alsó tagozatra felkészítő tanítóképzéstől. (Heilmann, 1998, p. 1–2.)

A képzés 1948-ban egy olyan szakmai koncepcióval (3 éves szakcsoportos képzés) indult, amelyről már kezdetben látszott, hogy irreális, ezért megvalósíthatatlan. Ugyanis a hároméves képzés első két évét szakképzésre fordították volna, amit egyéves képzés követett heti 3-3 órában, az alsó tagozaton tanítókat képezve. „A politikai voluntarizmus és a szakmai dilettáns tanterv kombinációja a valós tanárképzéstől igen távol volt” (Heilmann, 1998, p. 4). A minisztérium megszüntetve ezt a képzési formát, 1950-től bevezette az 1954-ig tartó kétéves kétszakos képzést. A változás alapját az Elnöki Tanács 1950. évi 21. számú rendelete teremtette meg, amely egyrészt rögzítette a pedagógiai főiskolák jogi státuszát, és elhatárolta képzési jogukat mind a tanítóképzéstől, mind az egyetemek középiskolai tanárokat képező gyakorlatától. Másrészt a képzési idő szűkítése lecsökkentette ugyan az égető tanárhiányt, viszont az oktatás minőségét csorbította a hallgatók túlterhelését eredményező heti 40-44 óra. Az óraszám növekedése nemcsak a hallgatók, hanem az oktatók számára is megterhelő volt, főleg amiatt, hogy a hallgatói létszám jelentősen megemelkedett, az oktatóké viszont nem.

1954 és 59 között a hároméves kétszakos képzés a hallgatók terheinek csökkenését, az új képzési terv magasabb minőségi színvonalát hozta el. Az új tantervek kidolgozásánál fő szempont az „iskolacentrikusság”, valamint a nevelés-tudományi kutatómunka elindulása volt. A főiskolai képzés „iskolacentrikus” jellege innentől kezdve a főiskolák, de különösen a Pécsi Pedagógiai (majd 1962-től Tanárképző) Főiskola szakmai munkájának legfőbb jellegzetessége volt. A pedagógiai főiskolák egységes álláspontot alakítottak ki az egyetemekkel szemben a rendre felbukkanó és a főiskolák létjogosultságát megkérdőjelező vitákban, ahol a pécsiek koordináló szerepet vállaltak. Feltételezhető, hogy a későbbi minisztériumi döntésben, amely az egységes tanárképzés kísérleti programját Pécsre delegálta, ez a történeti előzmény is szerepet játszhatott (Korcsmáros, 1979, p. 19–21.)

1959 és 1964 között az összes pedagógiai főiskolán bevezették a négyéves háromszakos képzést. A négy évre bővített képzés Pécsen új lehetőségeket teremtett (tantervi modernizációt, tananyag-korszerűsítést, az oktatók tudományos munkájának, kutatói tevékenységének intenzívebbé válását, a hallgatók tudományos diákköri mozgalmának elindulását, új tankönyvek, jegyzetek kiadását), amelyek a képzés színvonalának emelkedését hozták el. A pécsi főiskola a hatvanas évek végére az ország egyik legnívósabb képzőhelyévé vált, a hetvenes évek végére pedig a korábban hiányzó tudományos potenciált egyre

több szakember tudta felmutatni. Formálódott a főiskolai tanári karon belül egy olyan oktatói csapat, akik tevékeny szerepet játszottak mind a főiskolai képzés modernizálásában, mind pedig a főiskola egyetemmé szervezésében, egyetemi szakindítások előkészítésében. Ez az innovatív készség természetesen nem érintette az oktatók teljességét, e tény a kísérlet bevezetése után komoly – főleg az egyetemi átszervezéseket érintő – személyi feszültségekhez vezetett. Erre utalhatott az 50 éves jubileumi évkönyvben Szilágyi László, amikor a főiskolai vezetésnek (de leginkább az oktatók egy részének) a kísérleti reformmal szembeni ellenérzéséről írt. (Szilágyi, 1998, p. 16.; Polyák, 2013, p. 15.)

1964-ben újabb minisztériumi intézkedés hatására a háromszakos képzést kétszakos, négy évig tartó képzés váltotta fel, immáron nem pár évre, hanem két évtizedig, egészen 1982-ig. Nyugodt, kiegyensúlyozott, az építkezésre alkalmas időszak következett. A hetvenes években fellendült a tudományos diákköri munka is, „a PTF minden 3. indulója országos díjjal tért haza”. (Szilágyi, 1998, p. 19.) Pezsgő kulturális élet jellemezte ekkor a főiskolai közéletet, amelynek egyik katalizátora a Rajz Tanszék és az Ének-Zene Tanszék volt. Művészeti kiállítások, a Baranya táncegyüttes, a Szélkiáltó együttes megalakulása, filmszínház a főiskola Ifjúság úti dísztermében, több magyar film ősbemutatója a Huszárik moziban (pl. Bereményi Géza mindhárom filmje) jelezték a főiskola pezsgő kulturális életét és Pécs város kulturális közéletébe való sikeres bekapcsolódását. „Összességében elmondható, hogy az intézmény kulturális élete rendkívül széles skálán mozgott: film, színház, irodalom, komolyzene, könnyűzene, népzene, néptánc, képzőművészet és ismeretterjesztés egyaránt helyet kapott az Ifjúság útja falai között”. (Szilágyi, 1998, p. 26–27.)

Összegezve az 1949–1978 közötti időszak történéseit, megállapítható, hogy az 1970-es és 1980-as évek fordulójára a pécsi főiskola készen állt egy nagyszabású, nemcsak a közeli, hanem a távlati jövőt is meghatározó kísérleti projekt befogadásra: több évtizedes oktatói tapasztalattal bíró oktatói gárdája volt, elismert pszichológiai, neveléstudományi, társadalomtudományi kutatók, kutatóműhelyek működtek (pl. a Gáspár László vezette szentlőrinci kísérleti iskola), a népszerű, eredményesen működő főiskolának évről évre sok hallgatója volt⁸ (*Pécsi Történeti Katedra*, 2008. p. 683–697.), és rendelkezett a működéshez szükséges alapvető tárgyi infrastruktúrával.

⁸ Csak a történelem szakon, 1953 és 1988 között 3060 történelemtanár kapott diplomát a Pécsi Pedagógiai/Tanárképző Főiskolán.

Az egységes tanárképzési kísérlet előkészítése (1978–1983)

A tanárképzési kísérlet kezdő dátumának minden bizonnyal a Knopp András oktatási miniszterhelyettes által 1978. október 16-án kelt,⁹ Földvári József rektornak írt levél tekinthető a kétfokozatú tanárképzés ügyében. A kísérlet befejező dátuma pedig 1988, mert Czibere Tibor¹⁰ művelődési miniszter 1988. december 22-én kelt levelében ekkor értesítette Ormos Mária rektort a kísérleti jelleg megszüntetéséről. Az 1978 és 1988 között eltelt egy évtized az alábbi alszakaszokra osztható: a kísérlet előkészítése (1978–1983), az egységes tanárképzési kísérlet (1983–1987), a kísérlet értékelése és lezárása (1987–1988).

Az 1970-es évek közepére a pedagógusképzés átalakítása ismét napirendre került. Az ezzel kapcsolatos tervezőmunka, amely érintette a Pécsi Tanárképző Főiskola fejlesztését is, 1976-ban kezdődött az Oktatási Minisztériumban (OM), amibe bevonták a Magyar Tudományos Akadémia köznevelési bizottságát is. Elkészült az ún. *Fehér könyv* (Polyák, 2013, p. 16.), amely a jövőre vonatkozó alapelveket fogalmazott meg a közoktatás és az iskolában megszerezhető műveltség vonatkozásában, és konszenzus alakult ki az egységes tanárképzés távlati megvalósításáról.

Miközben a pécsi főiskolát is érintő – az egységes tanárképzés irányába mutató – fejlesztési tervek formálódtak az országos szakmai viták során, Pécsen fontos lépések történtek, amelyek felvillantották a korábban megszünt bölcsész egyetemi képzés újraindításának lehetőségét. Az 1970 óta a Marx Károly Közgazdaságtudományi Egyetem kihelyezett tagozataként működő pécsi intézmény 1975-ben Közgazdaságtudományi Karrá alakult át, és csatlakozott a Pécsi Tudományegyetemhez. A pécsi bölcsészkar újraindításának ekkor még nem volt realitása, viszont annak igen, hogy a Tanárképző Főiskola és a Pécsi Tudományegyetem működjön együtt. A minisztérium is támogatta ezt a kooperációt, sőt 1978 augusztusában javasolta, hogy a két intézmény egyesüljön,

azzal a céllal, hogy a jelenleg két ... karral rendelkező Tudományegyetemen bizonyos szakokon – elsősorban azokon, ahol ehhez a megfelelő tanszékek megerősítésével a káder feltételek megteremthetők – fokozatosan beindítsuk a középiskolai tanárképzést az általános iskolai tanárképzés változatlan nagyságrendjének fenntartása mellett. (Idézi Ladányi, 2008, p. 137.)

⁹ Knopp András oktatási miniszterhelyettes levele Földvári József rektornak a kétfokozatú tanárképzésről javaslatot kidolgozó bizottság felállításáról. Budapest, 1978. október 16. In: A pécsi bölcsészkar bölcsője. I. m.: 35.o.,1/a dokumentum.

¹⁰ Czibere Tibor művelődési miniszter levele Ormos Mária rektornak a kísérleti jelleg megszüntetéséről. Budapest, 1988. december 22. I. m.: 253. o., 41. dokumentum.

1978 októberében a minisztérium az ún. Szabolcsi bizottságot állította fel. Minisztériumi, egyetemi szakemberekből, a régió és Baranya megye, valamint Pécs város oktatási vezetőiből álló bizottság első ülésének jegyzőkönyve,¹ majd az azt követő összegző véleménye megállapította, hogy „Pécs alkalmas a tanárképző bázis kiépítésére.”² A feladat egy kétfokozatú, a főiskolai és egyetemi tanárképzést integráló pécsi modell kidolgozása, valamint a PTE Tanárképző Karának létrehozása volt. Ez utóbbi érdekében több helyi és országos egyeztetés után „a PTE Tanácsa 1981. február 21-én kinyilvánította készségét a Főiskola fogadására”. (Polyák, 2013, p. 17.)

A pécsi tanárképzési fejlesztési tervet nem fogadta országos egyeztetés és szimpátia. Bókay Antal³ (aki a Szabolcsi bizottság titkáráként megtapasztalhatta az ellenérveket is) ezt azzal magyarázta, hogy a vezető magyar egyetemek

nem vállalták fel a felsőoktatás addig gyakorolt meglehetősen konzervatív formájának megújítását [...] valószínűsíthető, hogy a pécsi felsőoktatási fejlesztés jelentős mértékben ennek az országos passzivitásnak is a következménye volt, hiszen Pécs felvállalta a jelzett fejlesztéseket, az új felsőoktatási modell kialakításának feladatát. (Idézi Polyák. i. m. p. 18.)

Végül a minisztérium jóváhagyta, hogy a Pécsi Tudományegyetem egy harmadik karral bővüljön, melynek eredményeként 1982. január 1-jén létrejött a Janus Pannonius Tudományegyetem és annak harmadik kara, a Tanárképző Kar. Az egyetemi képzés 1983 szeptemberében indult el magyar–angol, magyar–orosz, irodalom–magyar nyelv, irodalom–művészettudomány, történelem–angol, történelem–orosz szakokon.

A Tanárképző Kar azonban úgy fejlődött egyetemi karrá, hogy sokrétű képzési profilja, különböző oktatói és kutatói potenciálja az intézményen belüli érdekellentétek miatt már az alapításakor feszültségekkel volt terhes, melyek végül szétfeszítették a kar kereteit. „Túlságosan nagy és túlságosan sokszínű lett.” (Ormos, 2017, p. 158.) Először a természettudományi és humán szakok váltak szét. 1992-ben létrejött a Bölcsészettudományi Kar és a Természettudományi Kar, majd 1996-ban a Művészeti Kar, végül 2005-ben megalakult a Felnőttképzési és Emberi Erőforrások Kar is.

¹ *Jegyzőkönyv a Pécsen kialakítandó kétfokozatú tanárképzés elvi és gyakorlati kérdéseire javaslatot kidolgozó bizottság első üléséről.* Pécs, 1978. október 31. I. m.: 36–39. o., 1/b dokumentum.

² *Összegzés a pécsi egyetemi szintű tanárképzési bázis modelljét kidolgozó bizottság munkájából. (hely és keltezés nélkül)* I. m.: 39–50. o., 1/c dokumentum.

³ Bókay Antal (2006): A Janus Pannonius Tudományegyetem megteremtődése, a pécsi felsőoktatás alakulása a hetvenes, nyolcvanas években. In: Pilkhoffer Mónika: *Régió vagy provincia? Pécs kulturális élete a hatvanas, hetvenes és nyolcvanas években.* Művészetek Háza – Pécs Története Alapítvány, Pécs, 2006, p. 44–45.

Irodalom

- Heilmann J. (1998): Az Egyetem Tanárképző Kara. In.: Uó. (szerk.): *50 éves a Pécsi Pedagógiai Főiskola (1948-1998)*. Kiadja a Janus Pannonius Tudományegyetem, Pécs, pp. 29–64.
- Korcsmáros I. (1979): Az oktató-nevelő tudományos és művészeti alkotó tevékenység. In.: Wéber M. (szerk.): *A Pécsi Tanárképző Főiskola 30 éve (1949-1979)*. Kiadja a Pécsi Tanárképző Főiskola, Pécs, pp. 7–87.
- Ladányi A. (2008): *A középiskolai tanárképzés története*. Új Mandátum Kiadó, Budapest.
- Ladányi A. (1999): *A magyar felsőoktatás a 20. században*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Ormos M. (2017): *Remények és csalódások*. Kossuth Kiadó, Budapest.
- Csabai Z., Dévényi A., Fischer F., Hahner P., Kiss G. & Vonyó J. (2008, szerk.): *Pécsi Történeti Katedra*. PTE BTK, Pécs.
- Polyák P. (2013): A Pécsi Tanárképző Főiskola egyetemi karrá válása és az egységes, egyetemi szintű tanárképzési kísérlet. In: Lengvári I. & Polyák P. (szerk.): *A pécsi bölcsészkar bölcsője. A Pécsi Tanárképző Főiskola egyetemi karrá válása és az egységes, egyetemi szintű tanárképzési kísérlet*. PTE BTK, Pécs, pp. 13–28.
- Pukánszky B. (2013): A tanárképzés történeti hagyományai Magyarországon. In: Deák M., Erostyák J., Fischer F., Gerner Zs. & Kaposi J. (szerk.): *A tanárképzés jövőjéről. 1. kötet*. OFI, PTE BTK, PTE TTK, Budapest, pp. 103–128.
- Szilágyi L. (1998): A Pécsi Pedagógiai Főiskola korszaka. In.: Heilmann J. (szerk.): *50 éves a Pécsi Pedagógiai Főiskola (1948-1998)*. Kiadja a Janus Pannonius Tudományegyetem, Pécs, pp. 1–27.

Az 1921–1929 közötti reformok a középiskolai tanárképzés intézményrendszerében és ezek hatása a fővárosi tudományegyetemen¹

Bevezetés

Pukánszky Béla pályája előtt tisztelgve, aki maga is vizsgálta az 1924. évi XXVII. törvény megalkotásának folyamatát és hatásait a szegedi egyetem tanárképzésére, munkámban arra vállalkozom, hogy rövid áttekintést adjak arról, hogy a törvény megalkotásában hogyan vettek részt a fővárosi egyetemhez kapcsolódó középiskolai tanárképző intézmények (tanárképző intézet, tanárvizsgáló bizottság), s a törvény milyen hatással volt a tanárjelöltek gyakorlati képzésére.²

Az 1924. évi törvényhez kapcsolódó reformfolyamatok vizsgálata természetesen nem ismeretlen a magyar neveléstörténeti irodalomban, hiszen több szerző áttekintette már a tanárképzésről szóló törvény bevezetéséhez kapcsolódó előkészítő folyamatokat és azok hatásait akár a fővárosi (Kiss, 1987, 1991; Ladányi, 2008; Németh, 2009, 2012, Rakaczkiné, 1996), akár a debreceni (Orosz, 2012), a szegedi (Kékes Szabó és Pukánszky, 1998; Pukánszky, 1989a, 1989b, 2012–2013) vagy a pécsi egyetem (Kéri, 2017) vonatkozásában. Jelen tanulmány azonban egy új kronológiai keretet kínálva azt tárja fel, hogy a tanárképzés területén miként teljesedett ki az állami befolyásszerzés a szakértői csoportok kárára, s ez hogyan formálta át a tanárjelöltek elméleti és

¹ A tanulmány a MTA Bolyai János Kutatási Ösztöndíja és a Kulturális és Innovációs Minisztérium ÚNKP-23-5 kódszámú Új Nemzeti Kiválóság Programjának a Nemzeti Kutatási, Fejlesztési és Innovációs Alapból finanszírozott szakmai támogatásával készült.

² Munkám a Magyar Pedagógia folyóirathoz 2024-ben benyújtott kéziraton alapszik azzal a különbséggel, hogy ott részletezően ismertettem a törvény előkészítésének folyamatát. Ebben a tanulmányban ez az aspektus azonban csak áttekintő jelleggel jelenik meg, s nagyobb teret szentelek a reform záróelemének, az 1929. évi gyakorlóiskolai szabályzat és ennek nyomán a gyakorlóiskolai tanárképzés átalakulásának ismertetésére (I. Garai, 2024).

gyakorlati képzésében, valamint a képesítésben szerepet játszó intézmények működését.

A tanulmány első felében a kutatás historiográfiai, elméleti és módszertani keretei kerülnek áttekintésre. Ezt követi a tanárképzés intézményének történeti fejlődését áttekintő rész, amely arról nyújt tájékoztatást, hogy a vizsgált intézmények 19. századi fejlődésének milyen irányai voltak. A munka második felében az újabb levéltári kutatások eredményeként az 1924. évi XVII. törvény előkészítésének és a törvény végrehajtási rendeleteinek megalkotását elemzem a professzióelméletek kritikai-hatalomelméleti fogalmainak segítségével. A tanárképző intézetek új szervezeti szabályzata és az új tanárvizsgálati szabályzat bevezetését követően azonban nem ért véget a reform, hiszen a gyakorlóiskolai oktatás keretei szintén megújultak. Így egy önálló fejezetben térek ki a pedagógiai gyakorlat alapelveinek átalakítására s arra, hogy a reformfolyamat tükrének egészében a gyakorlati képzés módosulása miként értékelhető.

A tanárképzés irodalmának historiográfiai áttekintése

A magyar középiskolai tanárképzés története kutatott terület a hazai irodalomban. Mind az országos oktatáspolitikai, mind a nagy hazai tanárképző műhelyek szempontjából több feldolgozás született tanulmányok, illetve monográfiák formájában (Felkai, 1983; Garai, 2023; Kékesszabó és Pukánszky, 1998; Kéri, 2017; Ladányi, 2008; Németh, 2005, 2009, 2012, Orosz, 2012, Vajda, 2022). A publikációk nagyobb része azonban a dualizmus felsőoktatási politikájára koncentrált. A két világháború közötti időszak kutatása kevésbé számít frekventált területnek, emellett ezt a korszakot a dualista érához hasonlóan, azzal egybevonva gyakran a „polgári oktatáspolitikai” periódusaként jellemzik, mintha az I. világháború által egymástól elválasztott évtizedek között lényegi azonosság volna.

Nagy Péter Tibor azonban több munkájában rámutatott arra, hogy a két világháború közötti időszak az oktatásügy területén az állami szerepfelfogás tekintetében jelentős fordulatot hozott. A világháború következményei miatt ugyanis az állami befolyás jelentősen megnövekedett. Ez nem csupán a finanszírozás, hanem a világnézeti elvárások és a tanügyigazgatás területén is erőteljesen jelentkezett. A befolyásszerzés, illetve -növekedés nem állt meg a közoktatás területén, hanem számos tekintetben érvényesült a felsőoktatásban is (Nagy, 2002, 2003, 2005).

Munkámban amellet fogok érvelni, hogy a tanárképzési törvény valójában egy 1921-ben elindult reformfolyamat egy állomásaként értékelhető, amely

ugyan a korábbi intézményrendszeri fejlődést új pályára állította, ám ez az új fejlődési irány az állami befolyás kiteljesítését szolgálta. Ez összességében a tanárjelöltek és a tanárképzést végző szakértői elitnek világnézeti-politikai ellenőrzését, ezáltal erőteljesebb állami felügyelet alá vonását eredményezte. A tanárjelöltek és az intézmények feletti ellenőrzés kialakításának technikája a képzés egységének standardizációjában érhető tetten.

Módszertani és elméleti keretek

A tanulmány egy olyan kutatáshoz kapcsolódik, amely deduktív és idiografikus kutatási stratégiát követ, hiszen a professzióelméletek kritikai-hatalomelméleti megközelítéséből származtatja alapfogalmait, s a kutatás kérdéseinek megválaszolásához valamennyi szóba jöhető releváns körülményt, forrást mérlegeli (Babbie, 2008; Szabolcs, 2001, pp. 84–87.).

A kutatás módszereiként elsődlegesen a levéltári dokumentumelemzés, illetve a másodlagos könyvészeti források elemzése szolgálnak. A levéltári forráskorpuszt a Magyar Nemzeti Levéltár Országos Levéltárának K592, illetve K636 fondokban található, valamint az ELTE Egyetemi Levéltára 14/e., valamint 15/b. állagaihoz kapcsolódó iratok alkotják, amelyek a tanári professzió, professzionalizmus és professzionalitás fenntartásához, formálásához kapcsolódó intézményrendszer változásairól tudósítanak (Kiss, Szögi & Ujváry, 1988, pp. 199–208.).

A kutatás fogalmi keretei a professzióelméletek attribútumlistás megközelítésével szemben az 1970-es években kialakult kritikai-hatalomelméleti modellhez kapcsolódnak, amelynek fő állítása az, hogy a magasan kvalifikált szakértői csoportok monopolisztikus struktúrák, amelyek szolgáltatási ideológiájukat rákényszerítik klienseikre (Larson, 2017, pp. XVI–XVIII.). Ez az ideológia rendszerint etikai kódexükben érhető tetten, amely a kliensek számára ad eligazítást arról, hogy milyen alapelvek mentén vehetik igénybe a szakértők által kínált megoldásokat problémáik megoldásához. Eliot Freidson szerint lényegében ez a szolgáltatási ideológia maga a professzió, amely a szakértők által a gyakorlatban a diszkrecionális specializációnak, azaz elméleti képzettségüknek a kliens igényeit követő, szituatív jellegű alkalmazását jelenti (Freidson, 2001, pp. 24–28.).

A monopólium kialakításához az ideológia kliensekre történő kényszerítése mellett szükség volt az állam hozzájárulására, illetve a professziók és az egyetemek között egy különleges kapcsolat létrejöttére, amelynek köszönhetően a szakértői csoport teoretikus tudása ezoterikus és absztrakt formát öltött, illetve

standardizálódhatott a hivatáshoz tartozó egyes szakértők gyakorlati eljárásrendje (Freidson, 2001, pp. 96–99.; Larson, 2017, pp. 15–18.).

A kritikai megközelítést követve munkámban tehát a *professziót* egy hivatás feletti szakértői kontroll kialakítása értelmében használom. Az a folyamat, amelynek során a monopólium kialakul a szolgáltatási ideológia mentén a teoretikus tudás alkalmazásán keresztül, a *professzionalizáció*. Bár a fogalomnak több jelenésrétege ismert az irodalomban, a jelen tanulmányban a hivatáscsoport szakszerűsödéseként alkalmazom. A *professzionalizmus* a szakértői csoport kollektív protokolljára utal, amelyet gyakorlati helyzetekben a szakértők követnek. Ezeket azonban minden szakértő, a rá jellemző *professzionalitás* mentén, azaz egyedileg, a gyakorlati felkészülés során kialakított eljárásokkal alkalmaz. Előbbi tehát a hivatáscsoport kollektív eljárásait, tudásuk gyakorlati alkalmazását jelenti, utóbbi a szakértői csoporthoz tartozó egyes szakértők egyedi gyakorlatára utal (Horn, 2016, p. 132.).

Legvégül a kritikai megközelítés fontos elméleti újításához kapcsolódik a *deprofesszionalizáció* fogalma, amelyet eredetileg Marie R. Haug vezetett be az 1970-as években, de az ezredfordulóra integrálódott a kritikai-hatalomelméleti megközelítésbe. (L. Haug, 1972) A deprofesszionalizáció a történeti jellegű kutatásokban segíti a professzionalizáció folyamatát egy dinamikusabb keretben megragadni az állam és a szakértői csoportok változásain keresztül. Így a hivatáscsoportok deprofesszionalizációs pályára kerülhettek, amennyiben (1) az államhatalom megszüntette a professziós intézményeket, vagy (2) felfüggesztette a szakértői csoport egészének működési engedélyét, (3) egyoldalúan beavatkozott a szakértői utánpótlási folyamatokba, (4) fokozatosan megszüntette a szakértők kiemelt társadalmi státuszát vagy (5) a szakértői csoport működésének háttéréül szolgáló ideológiát (Freidson, 2001, p. 129.; Torren, 1975). A jelen tanulmány alapjául szolgáló kutatás fő állítása az, hogy az 1921–1929 közötti reformfolyamat eredményeként a középiskolai tanári hivatás deprofesszionalizációs pályára került, mivel az állam a szakértői csoport által a tanárképzés területén várt standardizációs reformokat a felettük történő befolyásszerzésre használta fel, így a professzió kitétté vált a közvetlen állami beavatkozások irányában.

A középiskolai tanári hivatás formálásának intézményrendszere

A modern középiskolai tanári hivatás kialakulásában kulcsszerepet játszottak az 1849–1852 között lezajlott egyetemi reformok, amelynek eredményeként a bölcsészeti kar önálló fakultás lett, s feladatává immár a filológusok és tanárok

képzése vált. A humboldti egyetemesszéményt követő reformok a tudományok szabad művelésére, a kutatás és a tanítás kölcsönösségére épült, amelyből következik egyik rendszerszintű problémája: a félévről félévre változó tanrend, amelyet a pesti bölcsészeti képzés esetében az infrastrukturális elmaradottság is súlyosbított (Németh, 2005, p. 181.; Pukánszky, 2012–2013, pp. 74–76.). Emiatt a tanárvizsgálatot hazánkban csupán 1862-től lehetett letenni a tanárvizsgáló bizottság létrehozásával. A képesítő intézmény megalkotása kifejezte az állam szimbolikus hozzájárulását a hivatás létrehozásához és a hivatásba belépők működéséhez a formálódó közoktatási intézményekben. A kvalifikációs standardokat a tanárvizsgálati szabályzat tartalmazta, amelynek megalkotása a bizottsági tagságukkal együtt érvényre juttatta az egyetemi tanárok professziós autoritását a tanári hivatás fölött (Garai, 2022a, pp. 52–57.)

A tanári hivatás fejlődésében a legnagyobb kérdés a 19. században az volt, hogy miként lehet a tanári professzionalizmust egységes standardok mentén fejleszteni az egyetemi tanszabadság megsértése nélkül. Emiatt több intézmény jött létre, amelyek közül az elsők az 1870-ben alapított tanárképezdek voltak, amelyek 1875-ben egyesültek M. Kir. Budapesti Középiskolai Tanárképezde néven (Németh, 2012, pp. 62–63.; Garai, 2022a, p. 148.).

A tanárképző intézet működése a korban állandó vitákat generált. Mivel tagsága nem volt kötelező, ezért eredeti hivatását nem tudta betölteni. Ennek következtében az 1887/1888. tanévben bölcsészkar tanárképző szemináriumok jöttek létre, amelyek azonban fokozatosan a szaktudományos képzés részeivé váltak (Németh, 2005, p. 211.). 1895-ben pedig egy harmadik intézmény, a párizsi École Normale Supérieure mintáját követő Báró Eötvös József Collegium is a tanári felkészítés elméleti szakasza rendszerezettebb tételének céljával jött létre (Garai, 2016, p. 50.). Működésének eredményessége hatással volt a tanárképző intézet 1899-es szervezeti reformjára, amely a tanárképzés intézményeinek egymáshoz való viszonyát rendezte.

A tanárjelöltek professzionalitását lényegében a tanárképző intézet nevelés-tani szakosztályából 1872-ben létrehozott gyakorlóiskola formálta. A korabeli pedagógiai közvélemény a tanárképzés intézményei közül a gyakorlóiskolát tartotta az egyetlen eredeti magyar találmánynak és a tanárképzés legfontosabb szervének. Kármán Mór azonban a gyakorlóiskola pedagógiai alapelveit valójában Friedrich Herbart pedagógiai rendszerét követve Tuskion Ziller lipcsei, illetve Karl-Volkmar Stoy jénei gyakorlóiskoláiban szerzett tapasztalataira hagyatkozva alkotta meg (Pukánszky, 2012–2013, pp. 81–83.; Németh, 2012, pp. 60–63.).

A kialakult intézményrendszer legnagyobb problémája az volt, hogy a tanári professzionalizmus formálását végző intézmények tagsága a fővárosban

a bölcsészkar hallgatóság ötöde alatt maradt az I. világháború előestéjén, s az egyetlen vidéki tanárképző műhelyben sem terjedt ki az összes tanárjelöltre (Garai, 2023, p. 251.; Vajda, 2022, pp. 504–505.).

A reformfolyamat első lépései

Már a világháború előtt világos volt, hogy a 50.098/1888. (XII.20.) rendelettel kiadott tanárvizsgálati szabályzat elavult volt. A reformok szükségességét az 1918–1919-es időszak során bevezetett intézkedések, amelyek módosították a tanárképzés intézményes szerkezetét és a tanári képesítés megszerzésének feltételeit, még indokoltabbá tették (l. Garai, 2022a, pp. 252–279.).³

A reformfolyamat megindulását beárnyékolta a tanárképzés személyi összetételébe, tantervébe történő beavatkozási kísérletek 1920 első felében.⁴ Ez arra kényszerítette a professziós szerveket, hogy együtt kérvényezzék a reformfolyamat kereteinek meghatározását a miniszteriális igazgatástól. A 5.725/1921. V. (V.14.) sz. rendelettel kiadott dokumentum 11 pontban határozta meg a reform alapelveit. Ezek közül számos a tanárképző intézet átalakítására vonatkozott. A VKM részletesen definiálta a tanárképző intézmények feladatát, képzési célját, s javasolta a tanárvizsgálatokra történő jelentkezéshez a kötelező tanárképző intézeti tagság megkövetelését. Előírta a tanárjelöltek kötelező testnevelését, illetve a torna mint harmadik szaktárgy választhatóságát.⁵

A tanárvizsgálati szabályzat megalkotásával kapcsolatban a VKM elvárta a szaktárgyak tanításához szükséges részletező követelmények kidolgozását. A

³ MNL OL K 592. 196. csomó, 23. tétel (1922) 1055/1921–1922. Melich János a budapesti országos középiskolai tanárvizsgáló bizottság ügyvezető alelnökének jelentése a tanárvizsgáló bizottság 1921/1922. évi működéséről. Budapest, 1922. június 21.

⁴ A tanárképző intézet élére váratlanul Békefi Remig zirczi apátot nevezte ki a VKM, aki nem a legtapasztaltabb tanácstag volt. Békefi felszentelt egyházi személyként történő kinevezése ráadásul azt a nyilvánvaló szándékot is tükrözte, hogy a kormányzat a szekuláris tanárképzés felügyelete felett a felekezetek számára kíván nagyobb befolyást biztosítani (Nagy, 2005, pp. 107–108.). Emellett a minisztérium tantervi változást is megpróbált keresztülvinni a tanárképző intézetben a testnevelés többi szaktárggyal történő azonos rangra emelésével. Ez azonban Teleki Pál ellenállásán megfeneklett. Teleki azonban nem szakértői érvelésen nyugvó ellenállásával győzte meg a VKM tisztviselőit, hanem politikai tekintélyével. Ez jelzi, hogy a reformfolyamat olyan légkörben indult meg és ment végbe, amelyben a tanárképzés szakértői testületeinek álláspontja érdemben kevésbé hatott a végrehajtó hatalom szándékaira (l. Garai, 2022b, pp. 67–70.).

⁵ ELTE EL 14/e. 3. doboz, 1. dosszié. 5.725/1921. V. A VKM értesítése a tanárképzés reformja ügyében tartott tanácskozásokról a budapesti tanárvizsgáló bizottság elnökségének. Budapest, 1921. május 14.

bizottságok összetételére vonatkozóan jelezte, hogy a középiskolai élethez közelebb álló „gyakorlati” szakemberek kinevezését tartja célszerűnek, ami olyan személyek bizottsági tagságát jelentette, akik hivataluknál vagy társadalmi helyzetüknél fogva a kultúrpolitikai kormányzat képviselői voltak a professziós szervben.

A vizsgálati követelmények általános kidolgozásával kapcsolatban új elemként jelent meg a vizsgafolyamatot lezáró pedagógiai vizsga egybekötése a próbatanítással, amely 1875 óta nem szerepelt a tanárvizsgálati szabályzatokban kötelező elemként (l. Garai, 2022, p. 282.). A gyakorlóiskolában gyakorlatot folytató tanárok a gyakorlati képzés jellege miatt rendszeresen tartottak ugyan próbatanítást, ám ez nem volt kötelező minden tanárjelöltre nézve.

A tanárvizsgálati szabályzat reformja

A teljes reformfolyamat a tanárvizsgálati szabályzat megújításával vette kezdetét, amelynek munkálatai összesen három szakaszban zajlottak le. Az első szakaszban a reform alapvetéseit foglalták össze, amelyeket időközben az 1921 májusában kiadott 5.725/1921. számú VKM-rendelet is befolyásolt. A tanárvizsgáló bizottság 1921. januári ülésén elhatározták, hogy a munkálatokba a vidéki tudományegyetemek mellett működő társbizottságokat is bevonják (Pécs, Debrecen, Szeged), emellett a budapesti bizottság tagjaiból munkacsoportokat alakítottak ki, amelyek a középiskolai szaktárgyak tanításához szükséges specifikus követelményeket dolgozták ki.⁶

A munkálatok második szakasza a szaktárgyi bizottságok eredményeinek összefoglalásával indult. Az észrevételek megvitatására egy, a társbizottságok képviseletével lezajlott 1922. január 28-i közös ülésen került sor. Itt elhatározták, hogy a vizsga folyamata követni fogja az 1888-as vizsgaszabályzat struktúráját, ám a vizsgafokok általános követelményeinek a megállapítására egy újabb albizottságot küldtek ki.⁷

A szabályzat megújításának harmadik szakaszában az albizottság által meghatározott általános követelmények megvitatására került sor egy két napig tartó ülésen 1923. február 22–23-án, amelyen a VKM is képviseltette magát. Az ülést követően készült el a tanárvizsgálati szabályzat végleges szövege, amelyet

⁶ ELTE EL 14/e. 11. doboz. Szinnyei József, a budapesti tanárvizsgáló bizottság elnökének összefoglalója a tanárvizsgálati szabályzat reformjának ügyében. Budapest, 1921.

⁷ ELTE EL 14/e. 3. doboz, 6. dosszié. Tv. 544/1925–1926. Szinnyei József elnök levele a VKM-miniszterhez a Tanárvizsgálati Szabályzat átdolgozásának munkálatairól. Budapest, 1925. október 30.

1923. augusztus 18-án a budapesti bizottság elnöke, Szinnyei József felterjesztett a VKM-be.⁸

Ugyan a minisztérium 1921. májusi elvárásait követve részletes függelék készült a szabályzathoz, ráadásul az általános követelmények kidolgozásába a VKM is bekapcsolódott, a jóváhagyására még évekig kellett várni a tanárképzés intézményeinek visszatérő figyelmeztetése ellenére, amelyre végül a 98.700/927 (IX. 11.). sz. VKM-rendelettel került sor.⁹

A tanárképző intézetek reformja

A VKM Békefi Remig tanárképző intézeti elnököt és Fináczy Ernő tanárképző intézeti tanácstagot bízta meg 1922 januárjában a tanárképző intézet új szervezeti szabályzatának, valamint a tanárképzési törvény tanárképző intézetekre vonatkozó részeinek kidolgozásával.¹⁰ Előbb a törvény megszövegezésére került sor, amely 1923 augusztusára a tanárvizsgáló bizottságra vonatkozó részekkel együtt került a törvényhozás elé, s nyert szentesítést az 1924. évi XXVII. törvényként (Pukánszky, 1989a, pp. 1046–1050.).

A jogszabály szövegéből jól kirajzolódik, hogy a minisztérium 1921-ben kitűzött legfőbb célja, amely egybevágott a tanárképző intézmények kérésével, is teljesült: kötelezővé vált a tanárképesítés elnyeréséhez a tanárképző intézet tagsága. A gyakorlati év vonatkozásában ugyanakkor a törvény megengedően fogalmazott, hiszen eltöltésének elsődleges módjaként a tanárképző intézeti székhelyeken működő gyakorlógimnáziumokat határozta meg a jogszabály, de a gyakorlás elvileg engedélyezhető volt más nyilvánossági joggal rendelkező középiskolában is.

A törvényben tetten érhető központosítási szándék a tanárképző intézetek új szervezeti szabályzatainak kidolgozására is hatással volt, ugyanis a professzionizmus formálásának egyedüli intézményeként határozta meg a tanárképző intézetet,¹¹ a professzionalitás formálásának egységes protokollok mentén tör-

⁸ MNL OL K 636. 197. doboz, 30. tétel (1925). Tv. 81/1923–1924. Szinnyei József, a budapesti középiskolai tanárvizsgáló bizottság elnökének felterjesztése a Tanárvizsgálati Szabályzat módosítása tárgyában. Budapest, 1923. augusztus 18.

⁹ ELTE EL 14/e. 3. doboz, 8. dosszié. 98.700/927. IV. sz. A VKM-miniszter rendelete az új Tanárvizsgálati Szabályzat jóváhagyása tárgyában. Budapest, 1927. szeptember 11.

¹⁰ ELTE EL 14/e. 3. doboz, 2. dosszié. 5734/921.V. sz. A VKM-miniszter levele Békefi Remig, a budapesti tanárképző intézet elnökének a tanárvizsgálati reformok ügyében. Budapest, 1922. január 19.

¹¹ MNL OL K 636. 227. doboz, 30. tétel (1926). TK. 330/1924–1925. Petz Gedeon, a budapesti tanárképző intézet igazgatójának levele a VKM-miniszterhez a tanárképző intézet új szerve-

ténő standardizációjára a törvény szövegét pontosítva egyedüli intézményként jelölte ki a gyakorlógimnáziumot. A tanárvizsgáló bizottságokhoz hasonlóan a 10 tagú igazgatótanácsból két helyet a „gyakorlat” szakemberei, azaz tankerületi főigazgatók és tanítórendek iskoláinak igazgatói számára tartottak fent.¹²

A tanárképző intézetek átalakításával teljesült az a kormányzati célkitűzés, hogy tagságának kötelezővé tételén keresztül valamennyi tanárjelölt képzése felett felügyeletet gyakorolhatott az intézmény. A tanárképző intézeti tanács tagjainak gondos megválogatásán keresztül pedig a tanárképzés szakértői elitje felett is ellenőrzést alakíthatott ki a kultuszpolitika.¹³ Így a professzionalizmus standardizált formálásának igénye valójában az állami befolyás kiteljesítésének eszközévé vált.

Ezt jól szemlélteti, hogy a központosítási és befolyásszerzési folyamat nem csupán a fővárosi intézményt érintette, hanem kiterjedt valamennyi tanárképző műhelyre. Az új szervezeti szabályzatot a törvény szövegét és végrehajtási rendeleteit megalkotó, úgynevezett egyetemközi bizottság ülésén Petz Gedeon, a fővárosi tanárképzőintézet igazgatója ugyanis azzal mutatta be vidéki kollégáinak, hogy az mintaként szolgáljon saját tanárképző intézeti szervezeti szabályzataik létrehozásához.¹⁴ Ennek megfelelően a fővárosi intézmény új szabályzatának jóváhagyásakor annak utóirataiként egyszerre nyertek hozzájárulást a vidéki tanárképző intézetek új szabályzatai is a kultuszminisztertől.¹⁵ A reform tehát a tanárképző intézmények kéréseit ugyan teljesítette, de ennek ürügye alatt lehetőséget adott a kultuskormányzat számára, hogy a szakértői testületekben elhelyezve támogatóit, illetve működésüket uniformizálva befolyást alakítson ki a professziós intézmények felett.

zeti szabályzata ügyében. Budapest, 1925. május 30.

¹² ELTE EL 15/d. 13. doboz, 7. dosszié. A Budapesti Középiskolai Tanárképző Intézet Szervezeti Szabályzata, 1924. 4. §.

¹³ A megváltozott igazgatótanácsban több személy, beleértve a „gyakorlat” szakembereit, akiket kifejezetten felekezeti kötődésük miatt jelöltek a tisztségre, a kormányzati kultuszpolitika képviselői közül került ki. L. MNL OL K 636. 198. doboz, 30. tétel (1925). Tk. 685/1924–1925. Petz Gedeon, a budapesti középiskolai tanárképző intézet igazgatójának jelentése a VKM-miniszterhez az 1924/1925. tanévről. Budapest, 1925. június 20.

¹⁴ MNL OL K 636. 227. doboz, 30. tétel (1926). TK. 330/1924–1925. Petz Gedeon, a budapesti tanárképző intézet igazgatójának levele a VKM-miniszterhez a tanárképző intézet új szervezeti szabályzata ügyében. Budapest, 1925. május 30.

¹⁵ MNL OL K 636. 227. doboz, 30. tétel (1926). 79.000/1925. IV. A VKM IV. ügyosztályának intézkedése a budapesti, szegedi, debreceni és pécsi középiskolai tanárképző intézeti szervezeti szabályzatainak jóváhagyásáról. Budapest, 1925. október 14.

A reform áthelyeződése a szakértői intézményeken kívüli térbe: az egyetemközi bizottság működése

A kultuszkormányzat egy egyetemközi bizottság életre hívásával kívánta a tanárképzési törvényt és az annak végrehajtási rendeleteiként kidolgozott tanárvizsgálati szabályzatot, illetve az időközben elkészült tanárképző intézeti szabályzatot harmonizálni. Erre a folyamatra nem a szokásos szolgálati úton, a minisztérium és az intézetek külön-külön történő egyeztetésével került sor, hanem a szakértői téren „kívül”, egy egyetemközi bizottság életre hívásával. Ennek egybehívása 1925. június 15-én történt meg, amit a VKM kérésére a budapesti tanárképző igazgatója, Petz Gedeon és a tanárvizsgáló elnöke, Szinnyei József vezettek. Az ülés résztvevőit minden tudományegyetem bölcsészeti kara jelölhette ki, akik közül a miniszter maga döntött a résztvevők személyéről. A kiválasztás azt az alapelvet követte, hogy a bölcsészkarok mellett működő tanárképző intézetek és tanárvizsgáló bizottságok elnökei és természettudományos tagjai közül egy-egy személy képviselje egyetemét.¹⁶

Nyitott kérdés a tanárképző intézetek szervezeti szabályzatainak ügyében nem maradt, mivel az ülést megelőzően a fővárosi intézet végleges szabályzata elkészült, így Petz Gedeon egyszerűen a vidéki egyetemek küldötteinek figyelmébe ajánlotta annak követését. Ez különösen a szegedi intézet képviselői számára okozhatott sérelmeket, ahol 1874 óta működött tanárképző intézet (l. Vajda, 2022; Pukánszky, 2012–2013), így tekintélyes pedagógiai hagyományát az átdolgozáskor háttérbe szorították a standardizációs irányelvek, s alkalmazkodnia kellett a fővárosi szabályzat alapelveihez.¹⁷

A tanárvizsgálati szabályzat újratárgyalása ugyanakkor az 1923 augusztusában a VKM-hez benyújtott és véglegesítettnek gondolt változat átdolgozását eredményezte. A VKM ugyanis azt akarta elérni, hogy a benyújtás óta eltelt időszak középiskoláztatást érintő törvénykezési változásainak eredményei megjelenjenek a szabályzatban. Ezt az álláspontot az ülésen eredményesen képviselték a minisztérium küldöttei, így a szabályzat szövegét harmonizálták az időközben elfogadott középiskolai és tanárképzési törvényekkel. A kultusztárca tehát a szakértői téren kívülre helyezett ülést és az arra meghívott szakértőket

¹⁶ MNL OL K 636. 197. doboz, 30. tétel (1925). 21.434/1925. IV. Intézkedés a középiskolai tanárok képesítéséről és képzéséről szóló 1924: XXVII. tc. végrehajtási munkálataival megbízandó bizottság megalakítására. Budapest, 1925. február 21.

¹⁷ MNL OL K 636. 227. doboz, 30. tétel (1926). 79.000/1925. IV. Intézkedés a budapesti, szegedi, debreceni és pécsi középiskolai tanárképző intézeti szervezeti szabályzatok jóváhagyása ügyében. Budapest, 1925. október 14.

arra használta fel, hogy az előzetesen a hagyományos ügymenetben kialakított vizsgaszabályzatot felülírja.

Ezzel a hatalomtechnikai lépéssel a minisztérium eredményesen tudta érvényesíteni hatalmi, központosító törekvéseit, hiszen uniformizálta a tanárképző intézetek szervezeti szabályzatait, és azt is elérte, hogy az előzetesen kialakított vizsgaszabályzat módosuljon. Bár az egyetemenközi bizottság jobbra a professziós szervek képviselőiből állt, az intézményesített eljárásrend felülírásával lényegében egyszerű kodifikációs szerep hárult a meghívottakra. A törvény megalkotásában és a szakértői testületek működését szabályozó dokumentumok harmonizálásának folyamatában a korábban kialakult egyensúlyi helyzet így a minisztérium javára mozdult el. Lényegében a személyi kinevezések, a tantervi beavatkozási kísérletek, valamint a reform alapelveinek a kijelölése által meghatározott mederben zajlottak le a tanárképzési reform lényeges mozzanatai. Így a tanárképzés 19. századból örökölt strukturális problémáinak a kezelése mellett a tanárképzés szakértői kitetté váltak a direkt állami befolyásolási kísérleteknek, ami deprofesszionalizációs pályára helyezte fejlődésüket.

A minisztériumot tehát csak részben vezette a tanárképzés intézményei által régóta jelzett szerkezeti problémák megoldása. Ennek bizonyítéka, hogy az átdolgozott tanárképző intézeti szervezeti szabályzatokat, amelyek a tanárképzési intézményrendszer csúcsára a megreformált tanárképző intézeteket helyezték, még 1925-ben jóváhagyta a VKM. A tanárvizsgálati szabályzatokat azonban megváltoztatták 1927 novemberében azt követően, miután a tanárképző intézetek jelezték a kultusztárca felé, hogy a tanárképzés működésének egésze veszélybe került az új tanárvizsgálati szabályzat kihirdetésének elmaradása miatt. A tanárképző intézeti tanterveket (utasításokat) ugyanis az új vizsgaszabályzat szerint kellett volna megalkotni.¹⁸

A professzionalitás formálásának egységes protokollok mentén történő standardizációja

Az 1921-ben megkezdett reform azonban nem ért véget a törvény, a tanárképző intézeti szervezeti szabályzat és a tanárvizsgálati szabályzat megalkotásával, illetve átalakításával. A tanárjelöltek professzionalitásának egységes

¹⁸ MNL OL K 636. 303. doboz, 26. tétel (1928). Tk. 681/ 1925–1926. /1926–1927. Petz Gedeon, a budapesti állami középiskolai tanárképzőintézet elnökének levele a VKM-miniszterhez a középiskolai tanárvizsgálati szabályzat életbeléptetése tárgyában. Budapest, 1926. december 15.

protokollok mentén történő formálása szintén a tanárképzés szakértőinek régi sérelme volt, ugyanis 1924 előtt az 1888-as vizsgaszabályzat szerint bármilyen nyilvánossági joggal rendelkező gimnáziumban el lehetett végezni a gyakorlótanítást, s a felsőoktatási tanulmányok egy évvel történő meghosszabbítása is elfogadható volt pedagógiai gyakorlatként (Garai, 2022, p. 281.). Emiatt a gyakorlatok eltöltése és igazolása körül rendkívül sok volt a jelöltek körében a visszaélés. Így a reformfolyamat kezdetekor a professzionalizmus formálása mellett a jelöltek professzionalitásának egységes protokollok mentén történő képzése volt a másik olyan cél, amelyet a tanárképző szakértői elitjei szerettek volna teljesíteni.

Ennek megoldására két mód mutatkozott a fővárosban. Az első a meglévő gyakorlóiskolai kapacitások fejlesztése, aminek eredményeként az 1872-ben alapított gyakorlóiskola mellé további gyakorló jellegű intézményeket jelölt ki a tanárképző intézet javaslatára a VKM. Erre azonban csupán a reformot követően, 1930-ban került sor, ekkor a 252-19/1930 (II. 25.) számú rendeletben a női jelöltek részére gyakorlati helyül az Erzsébet Nőiskolát és a Mária Terézia Leánylíceumot, a 10.665/1931. (XII. 4.) rendelettel pedig a férfijelöltek részére a VI. kerületi Báró Kemény Zsigmond Reáliskolát jelölte ki a kultuszárca.¹⁹ A gyakorlóiskola kitüntetett helyzetét azonban több tényező volt hivatott biztosítani ebben az új rendszerben. Egyfelől már a reform kezdeti szakaszában, 1922-ben a VKM 41.573/1922. sz. rendeletével lehetővé tette, hogy a szakvizsgát tett férfi középiskolai tanárjelöltek közül a gyakorlógimnázium 40 főt kiválogasson. Ez rendszerint a legjobb vizsgaeredménnyel rendelkező hallgatók, köztük számos Eötvös Collegiumhoz tartozó jelölt kiválogatását eredményezte.²⁰ Az intézet rendelkezett gyakorlóévi ösztöndíjjal is, amelyet rendszerint a jó előmenetelű, de szegényebb sorsú tanárjelöltek kaphattak meg. Emellett a 9000/1927. (XI.1.) kormányrendelet értelmében az intézetben tanító tanárok szolgálati idejéhez hét évet hozzászámítottak juttatásaik megállapításánál, így elérhették a VI. és az V. fizetési osztályokat, amelyek a gimnáziumi igazgatók, egyetemi tanárok részére voltak fenntartva (Kiss, 1987, p. 182.). A gyakorlóiskola és a gyakorló jellegű intézetek közötti elnevezésbeli különbség tehát arra utalt, hogy a gyakorló jellegű intézetek sem személyzeti ellátottságban, sem pedig a gyakorlás körülményeinek biztosításában nem vetekedhettek a Trefort utcai mintagimnáziummal. Így

¹⁹ ELTE EL 15/b. 9. doboz, 4. dosszié. Tk. 2173/1932–1933. Petz Gedeon, a budapesti középiskolai tanárképző intézet elnökének jelentése az 1932–1933. évről. Budapest, 1933. június 30.

²⁰ ELTE EL 14/e. 7. iktatókönyv. 41.573/1922. IV. A VKM rendelete a szakvizsgázott tanárjelöltek gyakorlati évének eltöltéséről. Budapest, 1922. április 3.

a professzionalitás egységes protokollok mentén történő formálása vágyott álom maradt infrastrukturális szempontból.

A második mód a gyakorló tanárjelöltek professzionalitásának egységes alapelvek mentén történő kialakítására a gyakorlótanítás lefolytatásának standardizálása volt. Erre a Staud János gyakorlóiskolai igazgató által kidolgozott Gyakorlóévi Szabályzat és Utasítás szolgált, amelyet a VKM az 525-5-18/1929 (VI. 16.) sz. rendeletével hagyott jóvá. A szabályzat részletesen tartalmazta a gyakorlóév egyes szakaszainak feladatát, a három heti gyakorlás és a módszeres értekezletek (theoretikumok) lefolytatásának alapelveit, valamint a próbatanítás bírálatának szempontrendszerét. A gyakorlóév során azonban a jelölteknek párhuzamosan szaktárgyi tanítási módszertant, gyorsírást, iskola-egészségtant és az 1937/1938. tanévtől légmentes alapismereteket is hallgatnia kellett.²¹ A szabályzat bevezetése tekinthető az 1921 óta tartó folyamat záró szakaszának, mivel a professzionalizmus mellett a professzionalitás formálását végző intézményrendszer működésének alapelvei is ekkor kerültek egységesítésre.

A professzionalitás egységes protokollok mentén történő formálásának, így a gyakorlóévi szabályzat és utasítás előírásainak azonban valójában nem sikerült a két világháború közötti időszakban egységes módon érvényesülni, mivel a tanítórendekhez tartozó és az alacsony szociális státuszú hallgatók gyakran kaptak felmentést egy félévi gyakorlást követően a tanárképző intézet székhelyén folytatott gyakorlat alól. Az egy évi karpaszományos katonai szolgálatot teljesítőket pedig a féléves gyakorlás kedvezménye automatikusan megillette. Végül a tanárjelöltek egységes gyakorlati képzése a VKM 94.500/1942.IV.1. (XI. 7.) számú rendeletén futott zátonyra végleg, amely a nagyfokú tanárhiány miatt mindössze három heti gyakorlást követően lehetővé tette tanári óraadói feladatokat vállalását, akár tanárképző intézeti székhelyen kívül is. Bár a tanárképző intézetbe ebben az esetben is szükséges volt beiratkozni, óráit látogatni, de a gyakorlás alapelveit nagyrészt nem a gyakorlóiskolában vagy gyakorló jellegű intézményekben nyerték a jelöltek.²² Így végső soron a reformfolyamatnak az egységes gyakorlati képzésre vonatkozó ígérete nagyrészt beteljesületlen maradt. Így a tanárképzés intézményrendszerének nem csupán a kiterjesztett kormányzati befolyással kellett szembenézni, hanem a deprofesszionalizáció másik nyilvánvaló jeleként a fenyegetően növekvő tanárhiánnyal, illetve a végzett tanárok igen eltérő mértékű gyakorlati felkészültségével.

²¹ ELTE EL 15/b. 6. doboz. 350/1932. Szabályzat és Utasítás a középiskolai tanárjelöltek gyakorlati képzéséről. Kiadott a M. kir. Vallás- és Közoktatásügyi Miniszternek 1929. évi 525-5-18. számú rendeletével. Budapest, Királyi Magyar Egyetemi Nyomda. 1929.

²² ELTE EL 14/e. 6. doboz. 94.500/1942.IV.1. A VKM-miniszter rendelete a gyakorlati tanítás átmeneti szabályozásáról. Budapest, 1942. november 7.

Összefoglalás

A magyar középiskolai tanárképzés I. világháború előtti fejlődése tagolt intézményrendszert eredményezett. A tagoltság a humboldti egyetemi modellt követő bölcséleti képzés hiányosságainak a következménye volt. A tanári professzió kialakítása miatt szükségesnek tűnt olyan intézmények szervezése, amelyek a tanárság professzionalizmusát, azaz a tanárok szaktudományos felkészültségét hivatásuk ellátására egységesen formálja. Az 1867 utáni alkotmányos kormányzat ezt oly módon orvosolta, hogy a bölcsészkarai képzést kiegészítő intézményeket hozott létre a kar belső működésébe történő beavatkozás elkerülésére. Ezért cserébe a szaktérői csoport tagjai működésükön keresztül hozzájárultak a társadalmi megújuláshoz és a magyar kulturális értékek képviseléséhez.

Az 1918 utáni kormányzatok bizalmatlanul szemlélték a nemzetállami fejlődés korábbi szakaszában kialakult szakértelmiségi csoportokat, s ennek megfelelően igyekeztek ellenőrzésük lehetőségeit kiszélesíteni. Ez a törekvés fejeződött ki a tanárvizsgálati szabályzat megújításán keresztül a középiskolai tanárképzési intézményrendszer 1921–1929 közötti reformfolyamatában. A tanárképzési törvény a középiskolai tanárképző intézeteket felruházta a teljes képzés felügyeletével egységesítve ezzel a tanárjelöltek professzionalizmusának formálását. Ez azonban súlyos következménnyel járt, a reformfolyamatot ugyanis a VKM irányította, s elérte a professziós intézmények szakértői döntésein alapuló szabályozásának felülírását, közelebb vonva ezzel a politikai döntéshozatalhoz az egész intézményrendszert. A politikai beavatkozás állandó lehetősége, amely a személyi kinevezésekben is tetten érhető a megújult intézményekben, deprofesszionalizációs pályára helyezte a tanárképzés intézményeit.

A deprofesszionalizációs pálya a jelöltek professzionalitása egységes protokollok mentén történő képzésének kialakítási kísérlete során is tetten érhető. Az 1872-ben létrehozott gyakorlógimnázium a tanárképzés más intézményeivel közösen vett részt a középiskolai tanári professzió kialakításában, fenntartásában a jelöltek professzionalitásának formálásán keresztül. Egymaga azonban a jelöltek gyakorlati képzését nem láthatta el, ami újabb gyakorló jellegű intézmények kijelöléséhez vezetett. A gyakorlóévi szabályzat és utasítás 1929-es megalkotása ellenére az eltérő infrastrukturális adottságok és az egyre növekvő tanárhány miatt egységes protokollok mentén történő gyakorlati képzést nem sikerült létrehozni. Így az 1921–1929 közötti reformfolyamatban a tanárképzés szakértői csoportja által vágyott elemek mindössze részben teljesültek.

Levéltári források

Eötvös Loránd Tudományegyetem Egyetemi Levéltár (ELTE EL)

- 14/e. A Budapesti Tanárvizsgáló Bizottság elnökségnek iratai, 1862–1949.
- 3. doboz. A Tanárvizsgáló Bizottság elnökségének iratai, 1920–1929.
- 6. doboz. A Tanárvizsgáló Bizottság elnökségének iratai, 1942.
- 11. doboz. A Tanárvizsgáló Bizottságra vonatkozó rendeletek, szabályzatok, módosítási javaslatok.
- 7. iktatókönyv, 1920–1922.

15/b A Tanárképző Intézet vezetőségének iratai

- 6. doboz, 1931–1932, 1254–2550.
- 9. doboz, 1932–1933, 1251–2173.

15/d. A Tanárképző Intézet vezetőségére vonatkozó vegyes iratok

- 13. doboz. Iratok, 1899–1948.

Magyar Nemzeti Levéltár Országos Levéltár (MNL OL)

K 592 VKM V. ügyosztály, Középiskolák 1919–1944.

- 196. csomó, 23. tétel (1922). Tanárképző Intézet Országos Középiskolai Tanárvizsgáló Bizottság ügyei.

K 636. VKM IV. ügyosztály, Egyetemek, főiskolák, tudományos intézetek ügyei, 1919–1944.

- 197. doboz, 30. tétel (1925). Tanárképző Intézetek ügyei. Tanárvizsgáló Bizottságok ügyei, 1925.
- 198. doboz, 30. tétel (1925). Tanárképző Intézetek ügyei. Tanárvizsgáló Bizottságok ügyei, 1925.
- 227. doboz, 30. tétel (1926). Tanárképző Intézetek ügyei. Tanárvizsgáló Bizottságok ügyei, 1926.
- 303. doboz, 26. tétel (1928). Tanárképző Intézetek ügyei. Tanárvizsgáló Bizottságok ügyei, 1928.

Irodalom

- Babbie, E. (2008): *A társadalomtudományi kutatás gyakorlata*. Balassi Kiadó, Budapest.
- Felkai L. (1983): A budapesti gyakorlógimnázium munkája és a tanárképzés története a XIX. század második felében. In: Felkai L. (szerk.): *Neveléstörténeti dolgozatok a dualizmus korából*. Tankönyvkiadó, Budapest. 263–303.
- Freidson, E. (2001): *Professionalism. The Third Logic*. Polity Press, Cambridge.
- Garai I. (2022a): *A középiskolai tanári professzió intézményesülésének folyamatai. A tanárvizsgáló bizottság és a tanárképző intézet működése a pesti tudományegyetemen az 1862–1919 közötti időszakban*. ELTE Eötvös József Collegium, Budapest.
- Garai I. (2024): A deprofesszionizálódó középiskolai tanárképzés a két világháború között. A tanárképzés 1921–1929 közötti reformja. *Magyar Pedagógia*, **124**. 1. p. 3–26. <https://doi.org/10.14232/mped.2024.1.3>
- Garai I. (2022b): A szakértői autoritás korlátozására tett kísérletek a középiskolai tanárképzés területén az első világháborút követően. *Iskolakultúra*, **32**. 10. p. 62–76. <https://doi.org/10.14232/iskcult> Letöltés: 2024. április 5.
- Garai I. (2016): A tanári elitképzés műhelye. A Báró Eötvös József Collegium története 1895–1950. 2. kiad. ELTE Eötvös József Collegium, Budapest.
- Haug, M. R. (1972): Deprofessionalization: An Alternate Hypothesis for the Future. *The Sociological Review*, **20**. 1. p. 195–211.
- Horn, K.-P. (2016): Profession, Professionalisation, Professionalism, Professionalism – Historical and Systematic Remarks Using the Example of German Teacher Education. *British Journal of Religious Education*, **38**. 2. p. 130–140.
- Kékes Szabó M. & Pukánszky B. (1998): Oktatásméleti koncepciók és a tanárképzés gyakorlata a kolozsvári-szegedi egyetemen. (1872–1934). In: Kékes Szabó M. & Pukánszky B. (szerk.): *A tanárképzés a kolozsvári-szegedi Ferenc József Tudományegyetemen 1872–1934*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest. p. 5–52.
- Kéri K. (2017): Csomópontok a magyarországi (és pécsi) tanárképzés történetében. In: Kurucz R. (szerk.): *A pedagógusképzés évszázadai a Kárpát-medencében*. Pécsi Tudományegyetem Kultúratudományi, Pedagógusképző és Vidékfejlesztési Kar, Szekszárd. p. 9–22.
- Kiss Istvánné (1991): Szemelvények a budapesti egyetemi tanárképző intézet gyakorlógimnáziumának jegyzőkönyveiből (1924–1944). Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum, Budapest.
- Kiss I.-né (1987): *A Trefort utcai „minta”*. Az ELTE Ságvári Endre Gyakorlóiskola története. Eötvös Loránd Tudományegyetem, Budapest.

- Kiss J. M. & Szógi L. & Ujváry G. (1988, szerk.): *Az Eötvös Loránd Tudományegyetem Levéltára Repertórium, 1635–1975*. Eötvös Loránd Tudományegyetem Levéltára, Budapest.
- Ladányi A. (2008): *A középiskolai tanárképzés története*. Új Mandátum Kiadó, Budapest.
- Larson, M. S. (2017): *The Rise of Professionalism. Monopolies of Competence and Sheltered Market*. Routledge, London – New York.
- Nagy P. T. (2005): Az állami befolyás növekedése a magyarországi oktatásban, 1867–1945. *Iskolakultúra*, **15**. 6–7. p. 3–229.
- Nagy P. T. (2002): *Hajszálcsövek és nyomáspontok. Oktatáspolitikai a 19–20. századi Magyarországon*. Oktatáskutató Intézet – Új Mandátum Könyvkiadó.
- Nagy P. T. (2003): Oktatáspolitikai változások az első világháború után. *Iskolakultúra*, **13**. 6–7. p. 63–72. http://epa.oszk.hu/00000/00011/00072/pdf/iskolakultura_EPA00011_2003_06_07_063-072.pdf Letöltés ideje: 2024. április 7.
- Németh A. (2009): A magyar középiskolai tanárképzés és szakmai professzió kialakulása a 18–20. században. *Educatio*, **18**. 3. p. 279–290. <http://real.mtak.hu/36274/> Letöltés: 2024. április 7.
- Németh A. (2005): *A magyar pedagógia tudománytörténete. Nemzetközi tudományfejlődési és recepciós hatások, nemzeti sajátosságok*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Németh A. (2012): *Magyar Pedagógusképzés és pedagógus szakmai tudásformák I. 1775–1945. Nemzeti fejlődési trendek, nemzetközi recepciós hatások*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- Pukánszky B. (1989a): A középiskolai tanárképzés 1924-es reformja Magyarországon. *Pedagógiai Szemle*, **39**. 11. p. 1045–1055.
- Pukánszky B. (2012–2013): A tanárképző intézet szerepének alakulása a magyarországi tanárképzés történetében. *Pedagógusképzés*, **10–11**. 39–40. p. 73–91. <https://doi.org/10.37205/TEL-hun.2012-2013.06> Letöltés ideje: 2024. április 7.
- Pukánszky B. (1989b): Személyiségpedagógia és tanárképzés. Schneller István munkássága. Kandidátusi doktori értekezés. József Attila Tudományegyetem, Szeged. <http://www.pukanszky.hu/szemped.pdf> Letöltés ideje: 2024. április 5.
- Rakackziné Tóth K. (1996): A szervezett tanárképzés kialakulása a budapesti tudományegyetemen. Mozaikok a középiskolai tanárképzés történetéből. *Magyar Pedagógia*, **96**. 2. p. 157–168. http://misc.bibl.u-szeged.hu/13760/1/mp_1996_002_6126_157-168.pdf Letöltés ideje: 2024. április 5.

- Szabolcs É. (2011): Deduktív (Analitikus) jellegű kutatások. In: Falus I. (szerk.): Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe. Műszaki Könyvkiadó Kft., Budapest. p. 84–94.
- Torren, N. (1975): Deprofessionalization and its Sources. *Sociology of Work and Occupations*, 2. 4. p. 323–337.
- Orosz G. (2012): Tanárvizsgáló Bizottság, Tanárképző Intézet. In Orosz I. & Barta J. (szerk.): *A debreceni egyetem története 1912–2012*. Debreceni Egyetemi Kiadó, Debrecen. p. 230–244. <https://mek.oszk.hu/18400/18465/18465.pdf>
Letöltés ideje: 2024. április 5.
- Vajda T. (2022): A tanárképzés és a gyakorlóiskola története. In: Antal T. & Vajda T. (szerk.): *A Szegedi Tudományegyetem és elődei története*. 2. kötet. *A kolozsvári egyetem története az alapítástól a szegedi újrakezdésig 1872–1921*. Szegedi Egyetemi Kiadó, Szeged. p. 493–528.

JOHANNA HOPFNER & CLAUDIA STÖCKL

Erlebbare Prinzipien – Der bildende Sinn der Musik

Prinzipien haben auf den ersten Blick eher etwas Lebensfeindliches an sich. Sie sind mit Geboten, einem gewissen Zwang und Selbstverpflichtungen verbunden. Sie unterbrechen scheinbar den munteren freien Lebensfluss, lassen ihn vielleicht mitunter sogar ganz erstarren. Sie wirken wie der berühmte erhobene pädagogische Zeigefinger und ermahnen zur Einhaltung von einmal als sinnvoll erkannten oder für vernünftig gehaltene Lebensregeln und sind in einem gewissen Sinn „gnadenlos [...] unaushaltbar und unlesbar“ (Marquard, 1981, S. 50). So erzeugen sie in der konkreten Situation Unmut, Unwillen und Überdruß, weil ihre Vernachlässigung oder deren Nicht-Einhaltung gerade besonders reizvoll zu sein scheinen. Die andere Seite der Prinzipien klingt in den Lebensregeln jedoch bereits an. Sie geben unserem Leben eine Orientierung, Regelmäßigkeit und Zuverlässigkeit. Sie lassen sich zwar verändern und gestalten, beanspruchen dann allerdings einleuchtende Begründungen dafür, die vorab gültigen und bewährten Regeln aufzugeben, die immerhin für Routine sorgten und eine gewisse Sicherheit gaben.

Unsere zentrale These betrifft genau diesen mehrdeutigen Gehalt von Prinzipien. Er zeigt sich besonders auf dem Feld der Musik, wo Prinzipien nahezu zwanglos und unmittelbar wirken. In der Musik wird das Zusammenspiel von Prinzip und Freiheit *erlebbar* – getrennt davon, ob sie aktiv oder passiv betrieben wird. Die Übereinstimmung von Freiheit und Prinzip gilt moralisch als Idealfall, in der Musik ist sie unmerklich stets gegeben. Weil Musik *immer* das Regelmäßige oder Prinzipielle fordert, *ohne* rigoros zu sein, stellt sie ein geeignetes Übungsfeld für die Ethik dar. Die These entwickeln wir in drei Schritten, zunächst stehen einige moralphilosophische Überlegungen im Vordergrund (1), um im nächsten Schritt Übereinstimmungen und Differenzen zwischen moralischer und musikalischer Praxis zu klären (2). Abschließend zeigen wir, warum Musik für die (moralische) Bildung der Subjekte unverzichtbar ist, besonders weil sie ohne einen moralisierenden Gestus auskommt (3).

Anforderungen an das moralische Handeln

Wann immer Begründungen für moralisches Handeln thematisiert werden, kommt Immanuel Kant ins Spiel. In seinem 300. Geburtsjahr erinnern viele an seine Kritiken der reinen, der praktischen Vernunft und der Urteilskraft. Mit den beiden letzteren sowie der Grundlegung zur Metaphysik der Sitten lieferte er bekanntlich eine dem neuzeitlichen Menschenbild entsprechende Moralphilosophie. Das Sittengesetz resultiere demnach allein aus einem für jedes vernünftige Wesen nachvollziehbaren Prinzip und beanspruche an und für sich Gültigkeit, unabhängig von kirchlichen und politischen Autoritäten oder den gelebten sozialen Konventionen. Der kategorische Imperativ gilt somit als adäquater Ausdruck jener allgemeinen Pflicht, die sich inhaltlich wie formal ausschließlich einer *sich selbst verpflichtenden* Vernunft verdankt (Kant, 1785/1984, S. 67). Kant hat dafür insgesamt vermutlich mehr Lob als Kritik geerntet, denn die abstrakt freie, nur sich selbst verpflichtete Individualität ist nun einmal das passende Konzept in den damals aufkommenden, nunmehr vorherrschenden modernen bürgerlichen Gesellschaften. Schon deshalb fand das Unterfangen, eine rein rationale Begründung für pflichtgemäßes Handeln zu liefern und jegliche äußeren oder inneren Zwänge als Beweggründe abzulehnen, enormen Anklang. Selbst seine Kritiker konnten und können sich dem bis heute nicht ganz entziehen.¹ Der Reiz liegt zweifellos in dem emanzipatorischen Gehalt des Gedankens, der Kant als einen prominenten Vertreter der Aufklärung auswies. Denn schließlich stellte man nicht nur die höheren Mächte – weltliche wie kirchliche – in Frage, auch den naturrechtlich basierten Glückseligkeitslehren konnte das dualistisch geprägte Denken wenig abgewinnen. Pflicht – so kritisierte Kant seine Vorgänger -, sollte aus keinem anderen Grund als aus dem Gesetz des freien Willens entspringen. Jegliches Um-Zu, also jede Art von Handlung, um Glück bzw. Lust zu erreichen oder Schmerz zu vermeiden, lehnte er ab. Nur wer seiner eigenen Vernunft folgt, ist wirklich frei, selbstbestimmt und aktiv gesetzgebend. Eine sich selbst verpflichtende Vernunft ist nun einmal ein Widerspruch. Denn es ist ein und dasselbe Subjekt,

¹ Norbert Bischof (2012): *Moral. Ihre Natur, ihre Dynamik und ihr Schatten*. Wien/Köln: Böhlau, S. 66f.

Wir beziehen uns im Folgenden auf Gedanken, die gründlicher ausgeführt in früheren Veröffentlichungen nachzulesen sind: Claudia Gerdenitsch/Stöckl (2010): *Erst kommt die Ästhetik, dann kommt die Moral. Bedingungen der Möglichkeit von Moralerziehung*. Frankfurt M., Berlin, Bern: Peter Lang. Und Johanna Hopfner (1999): *Das Subjekt im neuzeitlichen Erziehungsdenken. Ansätze zur Überwindung grundlegender Dichotomien bei Herbart und Schleiermacher*. Weinheim/München: Juventa, S. 123.

das sich an die Pflicht passiv gebunden fühlt und zugleich auch das einzige, das aktiv bindet.

Für Kant existiert dieser Widerspruch jedoch nur scheinbar, da der Mensch als Sinnenwesen zwar der Erfahrungswelt angehört und, wie alles in der Natur, der Wirksamkeit von Gesetzen unterliegt. Aber als vernünftiges Wesen besitzt er zugleich „das Vermögen, *nach der Vorstellung* der Gesetze, d.i. nach Prinzipien, zu handeln, oder einen *Willen*“ (Kant, 1788/1968, S. 41). Aus seiner Sicht besteht einerseits eine Übereinstimmung von Willen und Vernunft, denn was die Vernunft „als objektiv notwendig erkannt“ hat, ist für den Willen „auch subjektiv notwendig“ (ebd.), beide sind also identisch. Andererseits besteht diese Übereinstimmung nur, wenn der Wille ausschließlich das wählt, „was die Vernunft unabhängig von der Neigung, als praktisch notwendig, d.i. als gut erkennt“ (ebd.). Die „Neigungen“ sind zwangsläufig Erfahrungen des Sinnenwesens und seine Vernunft steht dazu offenbar im Gegensatz. Moralisch gutes, sittliches Handeln gelingt nur, wenn der Wille „sich völlig der Vernunft gemäß“ (ebd.) macht, sich allein durch ein objektives Prinzip der Vernunft leiten lässt und so über Neigungen, Bedürfnisse oder Leidenschaften hinwegsetzt, die an die natürliche Existenzweise des vernünftigen Subjekts, an seine Natur geknüpft sind. Vernunftgeleitete Prinzipien, Imperative besitzen auf dem Gebiet der Moral also unbedingt Gültigkeit, sie sind insofern kategorisch, nicht nur hypothetisch. Sie legen den größten Nachdruck in ihre Forderungen und beziehen sich *rein negativ* auf die Natur des Subjekts und alle gegensätzlichen Bestrebungen (Hopfner, 1999, S. 124f). Die sensible und die intelligible Welt, Natur und Vernunft sind für Kant allemal zwei getrennte Welten.

Von der rigorosen, überhöhten Form eines rein nach dem vernünftigen Sittengesetz bestimmten Willens distanzierten sich zeitnah bereits einige bedeutende, pädagogisch motivierte Rezipienten seiner Philosophie. So formuliert Herbart seinen Einwand: „Tyranisch wider sich selbst arbeiten, kann beynahe so *unvernünftig* werden, als das Unmögliche und das Unrechtliche unternehmen“ (Herbart, 1808a/1964, S. 416). Prinzipien sollten aus Herbarts Sicht realistisch und lebensnah sein, außerdem sollte Philosophie eher zurückhaltend urteilen, denn auf ihrem praktischen Gebiet ist schließlich „Jeder selbst der Urtheilende“ (ebd., S. 334). Nach Schleiermacher entwerfe Kant hier – entgegen seinen eigenen Einsichten aus der Kritik der reinen Vernunft – mit dem Ideal eines heiligen Willens ein konstituierendes Prinzip, so „als ob es zu erreichen uns nicht nur möglich, sondern auch notwendig wäre“ (Schleiermacher, 1789/1983, S. 100f). Was aber bei einem, nur durch das vernünftige Sittengesetz bestimmten, heiligen Willen vermutlich wirklich unverzichtbar ist, bleibt dem menschlichen Willen schlicht unmöglich. Überhaupt haben Prinzipien

auf dem Gebiet des moralischen Handelns – so der Einwand gegen den Kantischen Rigorismus – ohnehin nur *regulativen* Charakter. Denn was und wieviel von dem vernünftig Erkannten praktisch umgesetzt werden kann, „wagt die Vernunft nicht zu bestimmen, das überlässt sie billig den Umständen“ (ebd.). Schleiermacher hält es also für rigoros und lebensfremd, vom einzelnen auch nur ansatzweise zu verlangen, getrennt von seinen konkreten Lebensumständen eine Übereinstimmung zwischen seinem Willen und vernünftigen Einsichten herzustellen. Für ihn kommt es stets auf die Gelegenheiten und Umstände an, in denen sich moralisches Handeln auch verwirklichen lässt – eine prinzipielle Tugendhaftigkeit war ihm eher suspekt.

Überhaupt rückte neben dem rein negativen Charakter der selbstbestimmten Verpflichtung schließlich der Formalismus von Kants Tugendlehre ins Licht der Kritik. Es geht Kant nämlich erst in zweiter Linie um die Frage, *was* getan werden soll, als vielmehr darum, aus welchem Grund Handlungen geschehen. Wobei er Grund hier nicht in einem logischen oder kausalen Sinn versteht, sondern als Fundament, Basis oder Quelle (Gerdenitsch, 2010, S. 46f). Die inhaltliche Unbestimmtheit hebt letztlich die bloße Form des Willens, seine Freiheit oder sein Potenzial zur inneren Gesetzgebung hervor – seine Autonomie. Was positiv klingt, nämlich der Wille gibt sich selbst die Gesetze, er unterwerfe sich also weder natürlichen noch gesellschaftlichen Mächten und deren Vorschriften, erweist sich – weil allein die formale Selbstgesetzgebung zählt, ohne konkrete Inhalte des Willens überhaupt zu thematisieren – letztlich als ebenso grundsätzliche wie grundlose Affirmation gesellschaftlich herrschender und gültiger Inhalte.

Herbart störte sich beispielsweise an der Variation des kategorischen Imperativs, in der Kant konstatiert, Personen seien „Zweck an sich selbst“ und dürften „niemals bloß als Mittel“ gebraucht und geschätzt werden“ (Kant, 1785/1984, S. 79). Kant gelange so nur zu einer negativen Bestimmung der Würde des Menschen und sage nichts Positives über die Würde aus. Damit werde jedoch gerade keine Grenze dafür angegeben, sich Personen zum Mittel zu machen. Herbart wusste selbstverständlich, es lag nicht Kants Intention, für eine schrankenlose Benutzung von Menschen zu plädieren oder gewaltsame, ausbeuterische oder kriegerische Zweck-Mittel-Verhältnisse im Umgang miteinander zu rechtfertigen. Aber es genügt ihm anders als Kant nicht zu glauben, all dies sei durch die formalen Bestimmungen eines allgemeinen Sittengesetzes bereits hinreichend ausgeschlossen (Herbart, 1808b/1964, S. 478). Damit dürfte er wohl Recht behalten.

Anders als Herbart sieht Schleiermacher die Gründe für diese Unschärfe nicht darin, dass Kant positive Aussagen über die Würde vermissen ließ, son-

dern in den Ungereimtheiten dieses Denkens selbst. Denn um die Gültigkeit eines so formalen Gesetzes überhaupt plausibel machen zu können, komme Kant nicht umhin, auf Ziele zurückzugreifen, die er aus dem Reich der autonomen und vernünftigen Selbstgesetzgebung des Willens gerade ausschließen wollte. In der Tat sind die Beispiele für den kategorischen Imperativ allesamt der historischen empirischen Wirklichkeit entlehnt. Das ist laut Schleiermacher unvermeidbar und damit zeigt sich abermals der affirmative Bezug auf die herrschenden Verhältnisse. Denn *zum einen* sei eine „Formel, die ein bloßes Handeln“ ohne seine konkreten Grenzbestimmungen angibt, „keine Formel für eine Pflicht“ (Schleiermacher SW III.1., S. 136f). Die habe stets genau anzugeben, *was* getan, *wie* etwas getan werden und *wem* gegenüber eine Pflicht gelten solle. Ohne diese konkreten positiven Ausführungen steht das Subjekt vor schier unerfüllbaren Anforderungen und bekommt vor allem keinerlei Hinweise für die praktische Umsetzung einer Pflicht. *Zum anderen* findet es Schleiermacher höchst bedenklich, wenn es der Ethik nicht gelinge, neben den historisch gültigen Normen, Maximen und Gesetzen auch die Wandelbarkeit und Gestaltbarkeit dieser Grundsätze aufzunehmen, um die Plastizität von individuellen und gesellschaftlichen Entwicklungen aufzuzeigen und in konkreten Situationen greifbar zu machen. Dagegen baue Kant eher auf negative Begriffe des Verbotenen und Erlaubten und entfalte hauptsächlich ein juristisches Verständnis vom Sittengesetz, kein wirklich ethisches, wie Schleiermacher es in einem historisch-sozialen Sinn präferiert (Hopfner, 1999, S. 124-135).

Damit sind einige Aspekte aus dem moralphilosophischen Diskurs zwischen Vertretern der Philosophie und Pädagogik angeschnitten, die Aufschluss darüber geben können, welche Anforderungen an die ethisch moralische Bildung idealerweise gestellt wurden und werden. Für Herbart stand die pädagogische Aufgabe bekanntlich fest: „Man kann die eine und ganze Aufgabe der Erziehung in dem Begriff ‚Moralität‘ fassen“ (Herbart, 1804/1982, S. 105). „Leichter gesagt als getan“, möchte man nach diesen Einlassungen festhalten. Es ist und bleibt in der Tat eine der schwierigsten Aufgaben der Erziehung, auch wenn in Theorie und Praxis heute oft weniger gedankenschwer als noch zu Herbarts Zeiten von „Werteerziehung“, „Neuer Autorität“ oder „Herzensbildung“ die Rede ist. Gerade weil normative Erziehungskonzepte in regelmäßigen Abständen als Allheilmittel für sogenannte Erziehungsnotstände entdeckt werden, lohnt es sich, die Kriterien für moralisches Handeln aus den Diskussionen der Gründerzeit der Pädagogik als wissenschaftliche Disziplin in Erinnerung zu rufen. Soweit wir sehen, herrscht jedenfalls grundsätzlich Konsens über den Akt der Selbstverpflichtung. Die Implikationen für die Moralerziehung sind u. E. folgende: *Erstens* kann und soll niemand zum moralischen Handeln gezwun-

gen, aufgefordert oder ermuntert werden. *Zweitens* liegen dem Handeln Überzeugungen zugrunde, die als inhaltlich gültige Prinzipien erkannt, begründet und geteilt sind. Das bedeutet *drittens*, der einzelne unterwirft sich nicht äußeren Zwängen und Autoritäten, sondern folgt niemandem anderen als seiner Einsicht. „*Der Sittliche gebietet sich selbst*“, sagt Herbart (ebd., S. 108) und stellt so praktisch die Übereinstimmung von Vernunft und Wille her. Das gelingt nicht in einem Akt transzendentaler Freiheit, sondern immer nur konkret inhaltlich bestimmt und in der Auseinandersetzung mit den gegebenen Umständen und geltenden Interessen. Die Prinzipien des Handelns existieren *viertens* nicht als pure, überzeitlich gültige Normen, sondern sie sind historisch wandelbar und gestaltbar. Als gelebte Praxis entfalten sie ihre Vorbildwirkung für die Heranwachsenden nur, wenn sie wirklich widerspruchsfrei gelebt werden (können). Das bedeutet, sie bleiben auf dem berühmten Boden der Tatsachen, verlangen nichts Menschenunmögliches und sind offen für Veränderung. Bei aller Offenheit sind Handlungsprinzipien *fünftens* jedoch nicht beliebig. Nach Sünkel lassen sich an den Tätigkeiten oder Handlungen zwar meist spezifische und unspezifische Momente (konkret inhaltlich bestimmte und allgemein gültige, gleichwohl nicht abstrakte Kenntnisse, Fertigkeiten und Motive) unterscheiden (Sünkel, 2011, S. 46). Es ist vermutlich kein Zufall, dass Sünkel zur Verdeutlichung des Verhältnisses zwischen spezifischen und unspezifischen Momenten der Tätigkeiten ein Beispiel aus der Musik wählt. Am Flötenspiel macht er deutlich, dass man zwar genau dieses Instrument spielt, dafür aber zugleich unspezifische Elemente beherrscht – wie Tongeschlechter und Tonarten (ebd.). Das moralische Handeln gehört allerdings zu den Tätigkeiten, „die *nur als unspezifische* vorkommen können [...] es gibt keine Moralität für Einzelfälle“ (ebd.). Es gilt in allen Situationen nach den einmal für richtig erkannten Prinzipien zu handeln. Ganz ähnlich verhält es sich mit den künstlerischen Tätigkeiten, die Harmonien der Farben, Formen und Töne gelten immer, verlangen aber keine bestimmte Komposition, sondern liegen ihnen zugrunde und eröffnen Spielräume. Deswegen lohnt sich ein Blick auf Übereinstimmungen und Differenzen.

Übereinstimmungen und Differenzen zwischen Ethik und Ästhetik

Sowohl Ethik als auch Ästhetik befassen sich mit wesentlichen Merkmalen des menschlichen Lebens und auf ihre je eigene Weise mit dem Zusammenspiel von Leiblichkeit und Vernunft. Ein interessanter Begriff in diesem Zusammenhang ist der der „Geistmaterie“, der „in Musik dasjenige aufzusuchen [vermag],

was man als ‘Geist’ in Verbindung mit Materie – nämlich Schall – bezeichnen könnte” (von Massow, 2019, S. 109). Während es in der Ethik um Handlungsorientierung im Zusammenleben und Fragen des guten Lebens geht, steht in der Ästhetik – je nach Auffassung – nicht nur die Kunst oder das Schöne, sondern auch eine bestimmte Urteilsfähigkeit des Menschen oder eine bestimmte Tätigkeit bzw. Ausdrucksweise im Zentrum. Im Folgenden soll kurz auf ästhetische Positionen von Kant, Herbart und Schleiermacher sowie einiger aktueller Diskussionen eingegangen werden, um Übereinstimmungen um Differenzen zwischen Ethik und Ästhetik aus verschiedenen Perspektiven zu beleuchten.

Kant beschäftigt sich mit der Ästhetik in seiner dritten Kritik (1790/2001). Er fasste die ästhetische Urteils kraft als ein Vernunftvermögen auf, dem eine ganz spezifische Form des Urteilens eigen ist. Ästhetische Urteile drücken sich in einem Gefühl des Wohlgefallens oder Missfallens aus, sie kennzeichnen schöne bzw. hässliche Gegenstände. Dieses Wohlgefallen an schönen oder Missfallen an hässlichen Gegenständen hat für Kant gewisse Ähnlichkeiten zum Wohlgefallen am moralisch „Guten“: So liegt in beiden Gefühlen ein unmittelbarer Bezug zu den beurteilten Gegenständen vor, ein „einfaches Beider-Sache-Sein“ (Koch, 2003, S. 318). Das Schöne gefällt wie das Gute nicht in seiner *Funktion* oder als *Mittel* zu einem anderen Zweck, sondern für sich. Es bedarf in beiden Bereichen einer intensiven Hinwendung zum Gegebenen und keines reflexiven Umwegs, der sinnliche Bedürfnisse, pragmatische Überlegungen oder soziale Anforderungen als Urteilsgrund einbezieht. Schon in diesem Sinne können ästhetische wie moralische Urteile als frei gelten – und sind dennoch eng mit Gesetzmäßigkeit verbunden. Die Freiheit des moralischen Urteils charakterisiert Kant als Selbstgesetzgebung der praktischen Vernunft. Die Freiheit ästhetischer Urteile dagegen liegt darin, dass sich im Zusammenspiel von Einbildungskraft und Verstand die Ansprüche und Regelanforderungen beider Bereiche einschränken, sodass beide Ansprüche zusammenstimmen, ohne sich wechselseitig unterzuordnen (Kant, 1790/2001, S. 67). „*Freiheit der Einbildungskraft und Gesetzmäßigkeit des Verstandes*“ (Koch, 2003, S. 320) stimmen in diesem Verhältnis zusammen/überein, so wie im moralischen Urteil die Freiheit des Willens mit der praktischen Gesetzgebung der Vernunft zusammenstimmt. Außerdem stimmen das Schöne und das Gute darin überein, dass beiden keine „Privaturteile“, sondern allgemeine Urteile sind. Das Geschmacksurteil wird als allgemein gültig angesehen: wir denken es als „für jedermann gültig“ (Kant, 1790/2001, S. 257). Da sich die Allgemeingültigkeit aber nicht auf einen Begriff stützen kann, spricht Kant von einer „*subjektiven Allgemeinheit*“ des ästhetischen Wohlgefallens oder von „*Gemeingültigkeit*“ (ebd., S. 63). Diese Ähnlichkeiten sollen aber nicht darüber hinwegtäuschen,

dass Kant das Schöne deutlich vom Guten unterscheidet. Dennoch sei das Schöne in der Lage, das Sittliche zu *symbolisieren*, d. h. die Idee des Guten zu konkretisieren, die anders nur *begrifflich* und daher nicht konkret zu fassen sei. Trotzdem fallen das Schöne und Gute *inhaltlich* nicht zusammen (Recki, 2001, S. 393).

Diese Argumente unterstützen unsere These, dass sich in der Musik die Anforderungen des Ethischen: Selbstgesetzgebung, allgemeine Gültigkeit und Unmittelbarkeit verwirklichen. Kant war der Musik gegenüber aber nicht nur positiv eingestellt. Zwar schätzt er die Tonkunst hinsichtlich „*Reiz und Bewegung des Gemüts*“ und als „allgemeine jedem Menschen verständliche Sprache der Empfindungen“, in der sich mit dem Ton – auch beim Sprechen – Affekte übertragen lassen (Kant, 1790/2001, S. 222-223). Die Tonkunst diene dazu „vermitteltst einer proportionierten Stimmung“ die „ästhetische Idee eines zusammenhängenden (sic!) Ganzen einer unnennbaren Gedankenfülle“ auszudrücken (ebd., S. 223).

Doch die Abwesenheit von Begriffen und begrifflichem Denken – die Abwesenheit des Verstandes – mindert für Kant den Wert der Musik hinsichtlich der „Kultur [...], die sie dem Gemüt verschaff[t]“ (ebd., S. 224). Wenn man „die Erweiterung der Vermögen, welche in der Urteilskraft zum Erkenntnis zusammenkommen müssen [Einbildungskraft und Verstand; Anm. CS], zum Maßstab nimmt, so hat Musik unter den schönen Künsten sofern den *untersten* [...] Platz, weil sie bloß mit Empfindungen spielt“ und der Verstand keinen Anteil daran hat (ebd., S. 224; Hervorh. CS). Hierin/Daraus ist ersichtlich, wie stark Kant den Verstand einerseits auf begriffliches Denken einschränkt und andererseits durch die Betonung des begrifflichen Vermögens ein sehr einseitiges Verständnis von menschlichem Denken hat.

Zudem habe, so Kant, die Musik einen weiteren Makel: Man hört sie – ob man will oder nicht. Man kann sich von ihr nicht abwenden, wie von einem Bild (ebd., S. 225) und dies schränke die Freiheit all derjenigen ein, die der musikalischen Gesellschaft gerade nicht angehören (wollen) und sich auf „ihren Eindruck nicht einlassen will“ (ebd.).

„Es ist hiermit fast so wie mit der Ergötzung durch einen sich weit ausbreitenden Geruch bewandt. Der, welcher sein parfümiertes Schnupftuch aus der Tasche zieht, traktiert alle um und neben sich wider ihren Willen und nötigt sie, wenn sie atmen wollen, zugleich zu genießen“ (ebd.).

Die Nötigung der Musik geht für Kant aber noch darüber hinaus: Nicht nur nötigt sie zum Zuhören, Gesang nötigt auch dazu „mitzusingen“ (ebd.) – und dies störe die Mitwelt beim Denken und schränke die Handlungsfreiheit des Einzelnen ein. Mit diesen Urteilen über Musik gibt Kant in den Kritiken eine

Einschätzung auf, die er selbst zwanzig Jahre früher noch in einem durchaus ganzheitlichen Zusammenhang gesehen hatte, wie Piero Giordanetti (2005) in seiner Studie sehr feinsinnig herausarbeitet: „Alles, was das Spiel der Vorstellungen in der Seele und ihrer Thätigkeit der Vergleichung oder Verknüpfung aufweckt, muntert das Gemüth zum Nachdenken auf und giebt ihrer Erkenntnis mehr Lebhaftigkeit. Music, schöne Gegend, Caminfeuer, rieselnder Bach. Diese Eindrücke müssen vorübergehend seyn, ohne sonderlich zu haften“ (Kant; zit. nach Giordanetti, 2005, S. 72).

Herbart hat sich von Kants Moralphilosophie schon früh distanziert und bereits in seiner Schrift *Über die ästhetische Darstellung der Welt* (1804) eine alternative Bestimmung des Verhältnisses von moralischen und ästhetischen Urteilen vorgelegt. Auch die Musik dient Herbart in dieser Abhandlung als *positives* Beispiel, um die Unmittelbarkeit und zwanglose Nötigung verständlich zu machen, die seiner Ansicht nach in ästhetisch-sittlichen Urteilen liegen. Herbart stößt sich am Formalismus der Kantischen Ethik und an der Vorstellung transzendentaler Freiheit, da sie seiner Ansicht nach *Erziehung* zur Moralität verhinderten (Herbart, 1804/1991, S. 308; Herbart, 1804/1982, S. 108). In seiner Argumentation sucht er nach einer „Notwendigkeit“, die dem sittlichen Verhältnis von Gebot und Neigung vorausgeht, nach „Akten des Gemüts“, die „unabhängig da [sind]“ (Herbart, 1804/1981, S. 109) und aus denen „die laute, eindringende Kraftsprache der sittlichen Imperative entstehn“ kann (ebd.). Denn eines ist für Herbart klar: Der Sittliche erlebt sich nicht als mächtig, sondern als „durch und durch demütig“ (ebd., S. 110). Nach Ausschluss der theoretischen Notwendigkeit, die den Unterschied zwischen Sollen und Müssen negiere und die Willensfreiheit undenkbar mache², nach Ausschluss auch der logischen Notwendigkeit, die das Problem nur auf einen höheren Grundsatz verschiebe, und nach Ausschluss der moralischen Notwendigkeit, die sich nicht selbst begründen könne (ebd.), bleibe, so Herbart „[u]nter den bekannten Notwendigkeiten nur noch die *ästhetische* übrig“ (ebd.). „Diese charakterisiert sich dadurch, daß sie in lauter absoluten Urteilen ganz ohne Beweis spricht, ohne übrigens Gewalt in ihre Forderung [zu] legen“ (ebd.).

Diese unverbindliche Verbindlichkeit ästhetischer Urteile verspürt jeder, der musiziert oder Musik erlebt: das Mitspiel fordert die Einhaltung der Regeln, doch die Musik zwingt nicht zum Mitspiel. Wenn man sich dafür entscheidet, befolgt man die Regeln fraglos und zwanglos. Es ist dazu keine weitere Aufforderung nötig. Ebenso beim Erleben von Musik: die Regelmäßigkeit

² „einen Befehl würdigen heißt nicht, sich nach dem Unabänderlichen bequemen“ (Herbart, 1804/1982, S. 110).

der gespielten Musik ist beim Hören nicht thematisch. Aber der/die Hörer*in geht in Resonanz mit der Musik, bildet Vorstellungen und Stimmungen, die Gedanken treten zurück – oder haben freien Lauf. Und wenn dies nicht gefällt, wird das Konzert verlassen. Zum Bleiben zwingt nicht die Musik, höchstens die Konvention.

Völlig konträr zu Kants später eher distanzierter Stellung gegenüber der Musik, sieht Herbart die Musik – gerade wegen ihrer Nähe zum Gemüt und ihrer Distanz zum begrifflichen Denken – als die *hervorragendste* Kunst.

„Soweit man die einfachen ästhetischen *Verhältnisse* kennt, hat man denn auch einfache *Urteile* über dieselben. Diese stehn an der Spitze der Künste mit völlig selbständiger Autorität. Unter den Künsten ragt in dieser Rücksicht die Musik hervor. Sie kann ihre harmonischen Verhältnisse sämtlich bestimmt aufzählen und deren richtigen Gebrauch ebenso bestimmt nachweisen. Würde aber der Lehrer des Generalbasses nach Beweisen gefragt, so könnte er nur lachen oder das stumpfe Ohr bedauern, das nicht schon *vernommen* hätte! – Besonders wichtig ist es, daß die ästhetischen Urteile niemals die Wirklichkeit ihres Gegenstandes fordern.³ Nur wenn er einmal ist und wenn er bleibt, so beharrt auch das Urteil, welches angibt, wie er sein *sollte!* Und durch dies Beharren gilt es dem Menschen, der ihm nicht entfliehen kann, endlich für die strengste Nötigung. Eine Geschmacklosigkeit ist dem Künstler ein Verbrechen. Freilich, nur sofern er Künstler sein will! Es ist ihm unverwehrt, sein mißratenes Bild zu zerstören und das Instrument, dessen er nicht Meister ist, zu verschließen, endlich, die Kunst ganz aufzugeben. Nur *von sich selbst* kann der Mensch nicht scheiden. Wäre etwa er selbst Gegenstand solcher Urteile, so würden diese durch ihre zwar ruhige, aber immer vernehmliche Sprache *mit der Zeit* einen Zwang über ihn ausüben, so gerade wie über den Liebhaber, der nun einmal seinen Sinn darauf gesetzt hat, Künstler sein zu wollen“ (Herbart, 1804/1982, S. 111).

Takt, Rhythmus, Tonart und Tonfolge legen in ihre Forderungen keinen besonderen Nachdruck, Verstöße gegen diese Regeln sind einfach hörbar. Sie lassen sich zwar nicht rückgängig machen, aber durch kontinuierliche Einhaltung vermeiden, und der Fehler ‚verklingt‘ mit der Zeit. Sollten ‚Abweichungen‘ als Stilwechsel oder Weiterentwicklungen beabsichtigt sein, dann geschieht dies ebenfalls auf der Basis der Prinzipien, die sich variieren und spielerisch aufheben lassen. Analog sollten sich moralische Urteile auf den Menschen in seiner Situation zurückbeziehen: Fallen die Urteile missfällig aus, wird er den Tadel,

³ Hierin stimmt Herbart mit Kants Bestimmung von ästhetischen Urteilen als „interesselos“ überein (Kant, 1790/2001, S. 50, 58).

der in dem ästhetischen Urteil liegt, nur los, indem bzw. wenn er sich ändert. Obwohl ästhetische Urteile im Sinne des Gewissens einen stetigen Druck ausüben, vertritt Herbart keinen „gnadenlosen“ Rigorismus wie Kant. Im Gegenteil ist es möglich, trotz des Tadels einen nachsichtigen Umgang mit sich selbst zu pflegen – man kann auch mit dem Tadel weiterleben.

Schleiermacher geht es in seiner Auffassung der Kunst weder um die Bedeutung der Kunst für das Geschmacksurteil noch um die subjektiven Wirkungen der Kunst (Kelm, 2023, S. 127). Er stellt die *Entstehung* schöner Gegenstände in den Vordergrund, weil es ihm um die Untersuchung der „lebendige[n] menschliche[n] Produktivität“ (Kelm, 2023, S. 128) geht. Kunst ist für Schleiermacher aus anthropologischer Perspektive das „organisch werden der Stimmung“ (Schleiermacher, 1819, S. 68). Eine Stimmung, ein Gefühl wird – weil sie nicht unmittelbar übertragen werden können – in symbolischer Form in der Welt und für andere zum Ausdruck gebracht. In ethischer Hinsicht versteht Schleiermacher Kunst als eine „freie menschliche Production“ (ebd.).

In dieser (ethischen) Hinsicht sind für Schleiermacher alle Menschen Künstler: Sie handeln unter bestimmten Bedingungen. Sie sind ihnen zwar nicht völlig unterworfen, ihre Handlungen sind aber auch nicht völlig frei. Wären sie es, wäre es ein Leichtes, das Gesamtleben jederzeit gemäß der sittlichen Gesinnung zu gestalten. Doch „im Leben selbst wird jeder durch die Tätigkeiten anderer bestimmt und kann seine sittlichen Tätigkeiten nur gebunden manifestieren, und wird nur verstanden, wenn das ihn Bindende verstanden ist“ (Schleiermacher, 1832/33, S. 54). Diese produktive Verbindung der Vorstellung, die handelnd realisiert werden soll, mit den Bedingungen, unter denen dies geschehen kann, kennzeichnet die Freiheit im menschlichen Handeln. Der „Anfang der freien Produktivität“ liegt daher nach Schleiermacher im „Reflektieren dieses ‚Bindenden‘“ (Kelm, 2023, S. 147). Schleiermacher geht also von einer bedingten Autonomie des Menschen aus: ihm ist das Zusammenspiel von Autonomie und Bedingtheit, Autonomie und sozialer Eingebundenheit bewusst. Anders als Kant, der sich am parfümierten Schnupftuch seiner Zeitgenossen stößt oder sich von unerwünschten Klängen belästigt fühlt und daher die Musik insgesamt als zudringlich und zu wenig kontrollierbar abweist, integriert Schleiermacher die Existenz der Anderen in seine Vorstellungen von Autonomie.

In ästhetischer Hinsicht dagegen sind nach Schleiermacher nicht alle Menschen Künstler, sondern nur diejenigen, die den Ausdruck ihres Gefühls reflektieren, die ein geistiges Urbild schaffen, das sie dann hörbar oder sichtbar ausdrücken und darstellen (ebd., S. 130). Der für Schleiermachers Ästhetik wichtige Unterschied zwischen alltäglicher und künstlerischer Gefühlsdarstellung macht

die „Besinnung“ aus (ebd., S. 137). In der Kunstausübung tritt zwischen das Gefühl und die Äußerung ein „Vorgebildetsein derselben im Bewußtsein“ (Schleiermacher, 1818, S. 89). Diese Vorbildung der Äußerung bezeichnet Schleiermacher später als „Urbild“, dessen Bildung ein geistiger Vorgang sei.

Auch gegenwärtig finden Auseinandersetzungen mit der Rolle der Ästhetik für die Ethik statt (Bradler & Michel, 2020). So untersucht etwa Dieter Mersch (2020) das Verhältnis von Spontanität und Responsivität beim Improvisieren. Auch wenn es so scheint, dass die individuelle Spontanität und der Einfallsreichtum beim Improvisieren im Vordergrund stehen, so zeigt Mersch, dass das „absichtsvolle Tun“ beim Improvisieren viel mehr ein „Geschehen“ ist, etwas, worauf man sich einlässt, und in dem man auf andere Impulse antwortet (Mersch, 2020, S. 55). Es ist der oder das „Andere“ und weniger das Selbst bzw. die Intention, von denen her das Improvisieren zu verstehen ist. Dabei geht Mersch vom Improvisieren als sozialer Praxis aus, die nicht nur in der Musik, sondern auch in der Erziehung und vielen anderen Situationen vorkommt. Die musikalische Improvisation kann aber als paradigmatische Praxis verstanden und genutzt werden (ebd., S. 54). Auch hier finden wir einen Kontrapunkt zur Kantischen autonomiezentrierten Ethik und Verbindungen zu ethischen Positionen, die das „Andere“ als Ausgangspunkt des ethischen Anspruchs nehmen. Das muss nicht unbedingt andere Personen implizieren, sondern kann auch das Nicht-Vernünftige, das Nicht-Verstandene, Nicht-Beabsichtigte sein, das Teil von uns selbst ist, aber zumeist nicht als ‚Selbst‘ in Erscheinung tritt. Dies mag auch die Erfahrung treffen, die Kant aus Ethik und Ästhetik ausschließen zu müssen meinte: dass mich etwas anspricht oder angeht, das ich nicht wünsche und das sich meiner Kontrolle entzieht.

Bei all den Übereinstimmungen und Ähnlichkeiten zwischen ethischer und ästhetischer/musikalischer Praxis darf eines nicht übersehen werden: die im Sinne einer ethischen (Vor-)Bildung wesentlichen Merkmale entfaltet Musik nur dann, wenn sie als freie, sich selbst genügende Praxis betrieben oder genossen wird. Sobald sie unter moralisch-praktische oder moralpädagogische Zwecke gestellt wird, verliert sie die befreienden und symbolisierenden Aspekte, die sie gerade für die Bildung so wertvoll erscheinen lassen. Denn: „Das ‚Schöne [ist] freie menschliche Production‘. Dieser freien Produktion des Schönen liegen nach Schleiermacher im Allgemeinen keine bestimmten praktischen oder theoretischen Zwecke zugrunde“ (Kelm, 2023, S. 140). Musik ist viel mehr als eine Symbolisierung sittlich-guter Verhältnisse. Sie geht also über die implizit moralisierenden Aspekte weit hinaus und sie besitzt vor allem ihre eigene Zweckmäßigkeit, ihre eigene Logik, ihren eigenen Reiz und ihre eigene Wirkung.

Der bildende Sinn der Musik

Wenn wir Musik hören oder spielen – von kunstvollen Ausübungsformen über gemeinsames laienhaftes Musizieren bis hin zu ganz alltäglicher, meist beiläufig ausgeübter musikalischer Praxis, beim Summen, Singsang, rhythmischen Bewegen –, dann bringen wir ein Lebensprinzip zum Ausdruck, stehen in einer „aktive(n) [...] Wechselwirkung von Produktivität und Rezeptivität“ (Kelm, 2023, S. 128).

Das menschliche Leben ist auf sehr elementare Art durch Rhythmus und Schwingung geprägt: Herzschlag und Atmung begleiten unser gesamtes Leben (vorgeburtlich zunächst der Herzschlag der Mutter und dann auch der eigene), die Fortbewegung im Rollen, Krabbeln, Gehen und Laufen erfolgt rhythmisch, die Stimme erklingt, wenn die Atmung die Stimmlippen in Schwingung versetzt, in der Sprache zeigen sich Melodie und Rhythmus und können als Bedeutungsträger für den gemeinten Sinn verwendet werden. Es gibt einen Schlaf-/Wach-Rhythmus, wir erleben den rhythmischen Wechsel von Tag und Nacht und den rhythmischen und wiederholenden Verlauf der Jahreszeiten. Rhythmus und Schwingung sind also Grundvoraussetzungen menschlichen Lebens, die der Mensch nicht aus sich heraus erschafft, sondern die seine Existenzweise bedingen, wenngleich sie in unterschiedlichem Ausmaß gestaltbar sind. Auch die Lebensumgebungen des Menschen – künstliche wie natürliche – sind durch hör- und sichtbaren Rhythmus geprägt: Vogelzwitschern, Grillenzirpen, das Rascheln der Blätter und Wiegen der Bäume im Wind etc. Menschen sind also in Rhythmus eingebettet. Dies zeigt sich auch im alltäglichen musikalischen Ausdruck wie durch Sprüche, begleitenden Singsang, Klatschen, Schnipsen, Trommeln, Hopsen, Rühren, ... und lässt sich verfeinern in Richtung instrumentaler oder vokaler Musikausübung. In „Gebärden und Klängen [werden] die Empfindungen des Menschen ausgedrückt“ (Kaiser, 2017, S. 12). Allgemeiner gefasst ist Kunst „ein individuelles Symbolisieren des Gefühls, das die Form einer indirekten Mitteilung aufweist und das Individuum in seiner sinnlich-organischen Expressivität erfasst“ (Kelm, 2023, S. 129). Kunst als symbolisierende Tätigkeit steht damit nach Schleiermacher den organisierenden Tätigkeiten gegenüber. Da jeder Mensch Gefühle ausdrücken und daher potenziell Kunst ausüben kann, ist Kunst für den gesellschaftlichen Bereich konstitutiv (ebd.). Kunst wird auf diese Weise nicht nur als eine Form „ästhetischer Kommunikation“, sondern auch als eine „Repräsentation intersubjektiver Verhältnisse“ sichtbar – „als ein ‚Symbol des Sittlichen‘ (Kant), das als eine das Sittliche mitgestaltende Kraft zugleich eine alltägliche ‚Praxis des Symbolisierens‘ ist“ (ebd.).

Während Ethik im gegenwärtigen Bildungsdiskurs stark vertreten ist, wenn es um Werte, Normen und Haltungen geht, spielt Ästhetik eine eher untergeordnete Rolle. In der Schule sind die künstlerischen Fächer eher in einem funktionalistischen, auf Innovation und Kreativität ausgelegten Sinn vertreten, denn als Freiräume für ästhetische Bildung. Dies verstärkt den prinzipiellen Charakter der ethischen Auseinandersetzungen und den problematischen Eindruck, Ethik, Moral und Prinzipien seien dem Leben prinzipiell gegenüber und entgegen gesetzt. Kunst wird als ‚nice-to-have‘, aber für sich genommen als weniger ‚notwendiger Kompetenzbereich‘ behandelt. Dieser Einschätzung kann man mit Schleiermacher durchaus folgen, wenngleich die Konsequenzen in eine andere Richtung gehen: Freie künstlerische Produktivität setzt voraus, dass gesellschaftliche Unterdrückungsverhältnisse thematisiert und überwunden werden und die Bedürfnisbefriedigung des Individuums sichergestellt ist (Kelm 2023, S. 145). Nur dann kann sich ein Mensch Freiraum und Zeit für ästhetische Betrachtungen nehmen. Zuerst müssen die existenziellen Notwendigkeiten gesichert und Aneignung der gesellschaftlich notwendigen Tätigkeitsdispositionen⁴ zu einem gewissen Abschluss gekommen sein, damit ein ästhetischer Freiraum entsteht, der nicht nur kulturindustriell überformt und mit Unterhaltung prall gefüllt ist, sondern sich für die Entdeckung und Bildung der eigenen kreativen Potentiale nutzen lässt. Existenzielle Nöte, Ängste und Gefühle des ohnmächtigen Ausgeliefertseins an ökonomische, politische oder gar militärische Mächte, die vorgeblich nur Sachzwängen gehorchen und dabei aus profiträchtigen Gründen und souveränen Interessen heraus flächendeckend die Lebensgrundlagen jetzt lebender und künftiger Generationen zerstören, schaffen kein Klima, in dem die Heranwachsenden ihre Ideen einbringen, ihren Geschmack bilden und einen unbeschwert freien, ästhetischen Selbstausdruck pflegen können.

„Je mehr das künstlerische Individuum demnach über freie Zeit, über Erfindungs- und Darstellungstalent verfügt, desto mehr wird es seine künstlerische Praxis selbstbestimmt lenken und umso intensiver wird der Akt der Bestimmung sich auch auf diese Praxis auswirken können“ (Kelm, 2023, S. 147).

Darum ist Musik als ein Feld der freien und doch sozial eingebundenen Betätigung essenziell. Sie entlastet vom unmittelbaren Handlungsdruck des Lebens und fokussiert auf eine Tätigkeit, die sich in der Ausübung immer mehr dem eigenen Ideal nähert und das musikalische Zusammenspiel bereichert.

⁴ Sünkel spricht von Vermittlung und Aneignung nicht-genetischer Tätigkeitsdispositionen und charakterisiert damit Erziehung als allgemeine kulturelle Notwendigkeit menschlicher Gattungsexistenz (Sünkel, 2011).

Auch da mag es einen gewissen ‚Handlungsdruck‘ geben: es ist nicht möglich, einfach auszusteigen oder in einem anderen Tempo weiterzuspielen. Aber – anders als im gesellschaftlichen Leben – kann man da versuchen, wenn man ‚rausfällt‘ so rasch wie möglich wieder ‚mit‘ und ‚hinein‘ zu kommen in den gemeinsamen Rhythmus, die Tonlage, das gemeinsame Spiel oder alle fangen nach einer kurzen Unterbrechung nochmal an der Stolperstelle oder eben von vorne an. Was alle unterschiedlichen Instrumentalisten in dem Moment vereint ist das Thema, das allen gefällt. Deshalb haben alle auch eine Vorstellung von ihrem gelungenen Zusammenspiel. – „Das Thema ist Gegenstand eines allgemeingültigen und notwendigen Wohlgefallens und Bedingung der Begreiflichkeit des Schönen und der Möglichkeit, die verschiedenen Töne in ein einziges Bild zusammenzufassen“, so fasst Giordanetti (2005, S. 90) seinerseits den bildenden Charakter der Musik im Anschluss an Kant zusammen.

Das konzertante Spiel lässt sich nicht einfach mit dem Zusammenleben in kleineren oder größeren Gemeinschaften vergleichen, Ästhetik und Ethik sind nicht identisch. Trotzdem bestehen Berührungspunkte, die sich im Lebensgefühl der Menschen geltend machen. Es ist kein Trick und auch kein Zufall, wenn Herbart für die Charakterbildung auf die ästhetische Darstellung der Welt setzt und das ästhetische Urteil dem moralischen voranstellt. „Freiheit im moralischen Sinne verbindet die Fähigkeit zu ästhetischer Einsicht damit, der Einsicht auch handelnd Folge zu leisten“ (Gerdenitsch, 2010, S. 115). Andernfalls erlebt der einzelne sich und sein abweichendes Verhalten als Unstimmigkeit. Die Übereinstimmung zwischen Urteil und Handeln findet im harmonischen Einklang der Töne ein passendes Vergleichsbild. Gelebte Moral zeigt sich nicht in der monotonen oder sturen Einhaltung von Prinzipien, sondern in einer taktvollen situationsangemessenen Praxis, die eine Variationsbreite von Handlungen kennt und einzusetzen vermag. Die Musik eignet sich insofern als Übungsfeld für moralisches Handeln, weil über das Musikerleben die konkrete Erfahrung des Zusammenstimmens von Regel und Freiheit, Freiheit und Bedingtheit, Sinnlichkeit und Vernunft, von mir und den Anderen möglich ist: Freiheit und Notwendigkeit werden als miteinander vereinbar und einander bedingend erlebbar.

Die Anforderungen an das moralische Handeln bleiben rigoros, formal und blutleer, wenn das Gemeinwesen durch gegensätzliche Interessen geprägt ist. Auch hier gilt: nur ein gemeinsames Thema oder ein wirklich geteilter Zweck ermöglicht eine Moral, in der Harmonie zwischen Freiheit und Prinzipien erlebbar wird, weil das Gemeinwesen offen für Mitgestaltung ist. Spürbar wird daran, dass ein Zusammenleben nach Prinzipien mit Unterordnung und Disziplinierung nicht zu verwechseln ist. Tugenden bleiben zwangsläufig „unterde-

terminiert, [...] weil ihre Verwirklichung immer an konkrete Umstände gebunden ist“ (Balogh, 2020, S. 46). Die Ähnlichkeiten zum Musizieren drängen sich auf, gelingt es (doch) auch nicht immer gleich gut. Musik kann die moralische Bildung nicht ersetzen, aber weil man moralisch eben nicht bilden kann, ist sie ein Feld, auf dem man sich als wirksam und prinzipiengehorchend erlebt.

Angesichts der Streichung musischer Fächer hat man gegenwärtig allerdings den Eindruck, dass der bildende Wert des Ästhetischen weniger gefragt ist, sondern eher das Gegenteil: das Beharren auf Prinzipien. Vielleicht legt man auf die bewusste Gestaltungskraft der Menschen genauso wenig Wert. Inzwischen spricht man im Fach ohnehin lieber von Kompetenzerwerb, und betont damit – ob beabsichtigt oder nicht – eher die Anforderungen an das Subjekt als die Handlungsfreiheiten, die ihm mit der Ausprägung eines vielfältigen Dispositionensystems erwachsen. Jeder Mensch wird damit konfrontiert, ständig „ohne Pardon, die totale Beweislast für sein eigenes Seindürfen und Soseindürfen“ zu tragen (Marquard, 1981, S. 50f).

Die heutige Pädagogik geht mit ihrer Werteerziehung erneut in die Richtung des Rigorosen. Die Ziele moralischen Handelns schweben über der Lebenspraxis als unerreichbar hohe Ansprüche, die zwar im Zusammenleben nirgends widerspruchsfrei gelten, gegen die einzelnen aber in Anschlag gebracht werden. Dieses Verfahren hat eher etwas damit zu tun, Abbitte für das eigene Leben leisten zu müssen. Oder wie Marquard es treffend ausdrückt: „Zum exklusiven menschlichen Lebenspensum wird: vor einem Dauertribunal bei dem der Mensch zugleich als Ankläger und Richter agiert, die Entschuldigung dafür leben zu müssen, daß es ihn gibt, und nicht vielmehr nicht, und daß es ihn so gibt, wie es ihn gibt, und nicht vielmehr anders“ (Marquard, 1981, S. 50f). Die Heranwachsenden bekommen dauerhaft ein Ungenügend bescheinigt, obwohl die Prinzipien nirgends verwirklicht sind und tatsächlich gelebt werden. Verlangt ist eine klaglose Ein- und Unterordnung bei gleichzeitiger Betonung ihrer Unabhängigkeit, weit entfernt davon mit den eigenen Kenntnissen, Fertigkeiten und Motiven in das Konzert des Lebens einzustimmen, weil das Thema wohl gefällt, Freude macht und ihnen der Rhythmus entspricht.

Literatur

Balogh, B. (2020). Tugendethik, Praxis und Erziehung. In C. Stöckl & A. (Hrsg.), *Erziehen in einer unübersichtlich gewordenen Welt. Positionen, Widersprüche, Utopien* (32–46). Berlin, Bern, Bruxelles: Peter Lang.

- Bischof, N. (2012). *Moral. Ihre Natur, ihre Dynamik und ihr Schatten*. Wien, Köln: Böhlau.
- Bradler, K. & Michel, A. (Hrsg.) (2020). *Musik und Ethik. Ansätze aus Musikpädagogik, Philosophie und Neurowissenschaft*. Münster: Waxmann.
- Gerdenitsch, C. (2010). *Erst kommt die Ästhetik, dann kommt die Moral, Bedingungen der Möglichkeit von Moralerziehung*. Frankfurt/M., Berlin, Bern: Peter Lang.
- Giordanetti, P. (2005). *Kant und die Musik*. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Herbart, J. Fr. (1804/1982). Über die ästhetische Darstellung der Welt als das Hauptgeschäft der Erziehung. In *Kleinere pädagogische Schriften*, hrsg. v. W. Asmus (S. 105–121). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Herbart, J. Fr. (1804/1991). Rezension über *Immanuel Kant über Pädagogik. Herausgegeben von D. Fr. Th. Rink (1803)* In A. Langewand: *Moralische Verbindlichkeit oder Erziehung. Herbarts frühe Subjektivitätskritik und die Entstehung des ethisch-edukativen Dilemmas* (S. 305–308). Freiburg: Alber.
- Herbart, J. Fr. (1808a/1964). Allgemeine praktische Philosophie. In *Joh. Fr. Herbart's Sämtliche Werke, Bd. 2*, hrsg. v. K. Kehrbach & O. Flügel (S. 329–458). Aalen: Scientia.
- Herbart, J. Fr. (1808b/1964). Herbart's handschriftliche Bemerkungen zu seiner Allgemeinen praktischen Philosophie. In: *Joh. Fr. Herbart's Sämtliche Werke, Bd. 2*, hrsg. v. K. Kehrbach & O. Flügel (S. 459–506). Aalen: Scientia.
- Hopfner, J. (1999). *Das Subjekt im neuzeitlichen Erziehungsdenken. Ansätze zur Überwindung grundlegender Dichotomien bei Herbart und Schleiermacher*. Weinheim, München: Juventa.
- Kaiser, J. (2017). *Singen in Gemeinschaft als ästhetische Kommunikation. Eine ethnographische Studie*. Wiesbaden: Springer VS.
- Kant, I. (1788/1968). Kritik der praktischen Vernunft. In *Werkausgabe, Bd. VII*, hrsg. v. W. Weischedel. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Kant, I. (1790/2001). *Kritik der Urteilskraft*, hrsg. v. H. F. Klemme. Hamburg: Meiner.
- Kelm, H. (2023). Kunst als Praxis ihrer geistigen Hervorbringung. Zur Genese und Systematik von Schleiermachers Vorlesungen über die Ästhetik. In H. Kelm, D. Meier (Hrsg.), *Der Mensch und die Kunst bei Friedrich Schleiermacher. Beiträge zur Anthropologie und Ästhetik* (S. 127–150). Berlin: De Gruyter.
- Koch, L. (2003). *Kants ethische Didaktik*. Würzburg: Ergon.
- Marquard, O. (1981). *Abschied vom Prinzipiellen. Philosophische Studien*. Stuttgart: Reclam.

- Mersch, D. (2020). Improvisation und Alterität. In K. Bradler & A. Michel (Hrsg.), *Musik und Ethik. Ansätze aus Musikpädagogik, Philosophie und Neurowissenschaft* (S. 53–67). Münster: Waxmann.
- Recki, B. (2001). *Ästhetik der Sitten: Die Affinität von ästhetischem Gefühl und praktischer Vernunft bei Kant*. Frankfurt/M.: Klostermann.
- Schleiermacher, Fr. D. E. (1789/1983). Übersetzung von Aristoteles: Nikomachische Ethik 8–9. In *Kritische Gesamtausgabe I/1*, hrsg. v. Hans-Joachim Birkner, Gerhard Ebeling, Hermann Fischer, Heinz Kimmerle und Kurt Viktor Selge. Berlin, New York: de Gruyter.
- Schleiermacher, Fr. D. E. (1818). Vorlesungen über die Psychologie. In *Kritische Gesamtausgabe II/13*, hrsg. v. H.-J. Birkner, G. Ebeling, H. Fischer, H. Kimmerle & K. V. Selge. Berlin, New York: de Gruyter.
- Schleiermacher, Fr. D. E. (1819). *Vorlesung über die Ästhetik, Kollegheft 1819*. In *Kritische Gesamtausgabe II/14*, hrsg. v. H.-J. Birkner, G. Ebeling, H. Fischer, H. Kimmerle & K. V. Selge. Berlin, New York: de Gruyter.
- Schleiermacher, Fr. D. E. (1831/33). *Ästhetik, Nachschrift Schweizer*, ediert von H. Kelm. *schleiermacher digital / Vorlesungen / Vorlesungen über die Ästhetik*, hg. v. Holden Kelm. Berlin-Brandenburgische Akademie der Wissenschaften, Berlin. URL: /S0009264 (Stand: 26.07.2022).
- Schleiermacher, Fr. D. E. (1835-1864). *Sämtliche Werke*. In drei Abteilungen. 32 Bände. Berlin: Reimer.
- von Massov, Albrecht (2019). *Die unterschätzte Kunst. Musik seit der Ersten Aufklärung*. Wien, Köln: Böhlau.

JÓZSA KRISZTIÁN – PODRÁ CZKY JUDIT – SZÁNTÓ ZSUZSANNA

Az elsajátítási motiváció fejlődésének támogatása az elmúlt évtizedek óvodai programjaiban Magyarországon és Szlovákiában

Bevezetés

Ezzel a tanulmánnyal Pukánszky Béla professzort köszöntjük a 70. születésnapján. Pukánszky Béla mind a magyarországi, mind a szlovákiai magyar nyelvű pedagógusképzés kiemelkedő jelentőségű oktatója és neveléstörténeti kutatója. Szakmai hidat képez a két ország pedagógusképzése között. Az egri Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Neveléstudományi Doktori Iskolájának vezetője, emellett a szlovákiai Selye János Egyetem professzora. A komáromi székhelyű Selye János Egyetem ebben az évben, 2024-ben ünnepelte fennállásának a 20. évfordulóját, ahol Pukánszky professzor szinte a kezdetektől, 2008 óta dolgozik. A Szlovákiában található magyar nyelvű oktatási intézménynek fontos feladata és küldetése, hogy olyan pedagógusokat képezzen, akik a Felvidéken magyar nyelven tudnak oktatni. Pukánszky Béla magyarországi professzorként meghatározó szerepet töltött be az újonnan létrejövő szlovákiai egyetem pedagógusképzésének a kialakításában, és mind a mai napig az egyetem kiemelkedő professzora. Munkájával példaértékű módon mutatja meg a két ország közötti szakmai, oktatási és kutatási együttműködés lehetőségét.

Fejezetünk témaválasztásával oly módon szeretnénk tiszteletünket kifejezni ebben a születésnapjához kötetben, hogy egy bizonyos szempontból párhuzamot vonunk a két ország óvodáinak szabályozó dokumentumai között. Magyarország és Szlovákia óvodai nevelése több évtizeden keresztül közös tőről táplálkozott. Magyarország első, budai óvodájának megnyitását (1828) követően a pozsonyi születésű Brunszvik Teréz rövidesen Besztercebányán (1829), Pozsonyban (1830, 1831) és Nagyszombatban (1832) újabb kiseddóvó intézeteket alapított. 1828 júniusától 1832 végéig tizenhét kiseddóvó intézet nyitotta meg a kapuit, amelyből négy felvidéki városban létesült. „Óvodatörténetünk leghősbibb időszakában tehát a Felvidék egyértelműen hangsúlyos szerepet játszott,

ami nem kis részben Brunszvik Teréz felvidéki kötődéseinek köszönhető” – írja Hornyák Mária (2005) abban a kiadványban, amely az első felvidéki óvodák létrejöttének 175 éves jubileumsorozata alkalmából látott napvilágot, s amelyből eredeti források alapján tájékozódhatunk az első felvidéki óvodák alapításának körülményeiről.

A közös gyökerek mintegy 90 éven át voltak hatással a kiseduvásra, majd bő száz éve elágaztak: ettől kezdve Magyarország és Csehszlovákia, majd később az önállósult Szlovákia szuverén államokként szervezték a közoktatásukat. Miben más ma a két ország óvodai nevelése? Léteznek-e, s ha igen, melyek a közös pontok? A közelmúltban egy kutatási projekt kapcsán a két ország óvodai pedagógiai alapprogramját tanulmányoztuk (Podráczky et al., 2022). Elemzésünkben azt állapítottuk meg, hogy Magyarország és Szlovákia óvodai nevelésében számos eltérés mutatkozik. Ebben az írásunkban egy fontos részterületre, az elsajátítási motiváció fejlődésének a támogatására összpontosítunk.

Elsajátítási motiváció

Az elsajátítási motiváció arra ösztönzi az egyént, hogy megpróbálja elsajátítani egy olyan készséget, megoldani egy olyan feladatot, amely legalább kis-mértékű kihívást jelent a számára. Az elmúlt évtizedekben számos vizsgálat igazolta, hogy az elsajátítási motivációnak meghatározó szerepe van a kognitív, a szociális és a pszichomotoros fejlődésben (Barrett, & Morgan, 2018; Blasco et al., 2023), és szoros kapcsolatban áll az iskolai sikerességgel (Amukune, & Józsa, 2023; Józsa et al., 2020). Az óvodáskorban mérhető elsajátítási motiváció jelentős prediktív erővel bír a későbbi iskolai sikerességre (Józsa & Barrett, 2018; Józsa, & Zentai, 2025). Shonkoff és Phillips (2000) az amerikai Nemzeti Tudományos Akadémia egyik jelentésében úgy fogalmazott, hogy az elsajátítási motiváció egy olyan kulcsfontosságú fejlődési konstrukció, amelynek a vizsgálata minden gyermek esetében indokolt.

Az elsajátítási motiváció többdimenziós, két fő összetevőből áll: az instrumentális komponensből, amely a kihívást jelentő feladatokban, helyzetekben mutatott kitartásban jelenik meg; valamint az expresszív komponensből, amely a kihívásra adott pozitív és negatív érzelmi reakciókban jelenik meg. Az elsajátítási motiváció különböző területeken nyilvánulhat meg, ennek megfelelően megkülönböztetünk kognitív (értelmi), szociális (társas) és motoros (mozgássos) elsajátítási motivációt (Barrett & Morgan, 2018; Morgan et al., 1990, 2017). Ezek a dimenziók kisgyermekkorban szorosan összekapcsolódnak, egy-két

éves gyermekeknél például sok esetben nehéz szétválasztani a motoros és a kognitív részét a tevékenységének.

Az elsajátítási motiváció fejlődésében meghatározó szerepe van a gyermeket körülvevő környezetnek, így az otthoni, családi jellemzőknek és az intézményes nevelésnek is (Kis & Józsa, 2019). Tanulmányunk annak áttekintésére irányul, hogy milyen módon jelenik meg az elsajátítási motiváció támogatása az óvodai nevelés tartalmát szabályozó dokumentumokban Magyarországon és Szlovákiában. Munkánk előzményeként tekintünk a két ország óvodai nevelési programjának összehasonlító elemzésére (Podráczky et al., 2022), amelyvel a központi szabályozó dokumentumok hasonlóságaira és különbözőségeire kívánunk rávilágítani. Ennek az elemzésnek az eredménye azt mutatta, hogy jelentős a különbség a két ország szabályozó dokumentumaiban a gyermeki tevékenységekről (különösen a játékról), a készség- és képességfejlesztésről, ezzel együtt a műveltség tartalmak közvetítéséről való gondolkodásban. Most arra fókuszálunk, hogy miként jelenik meg a programokban az elsajátítási motiváció támogatása: a gyerekek autonóm problémamegoldásának ösztönzése, az újabb próbálkozások bátorítása, a problémamegoldást kísérő érzelmek kezelése. Az elemzés történeti síkját az egymást követő programok adják annak nyomait keresve, hogy történt-e változás ezen a téren, módosult-e a gondolkodás az elsajátítási motiváció támogatását illetően.

Magyarország

Magyarországon 1957-ben történt először kísérlet az óvodai nevelés egészét átfogó tartalmi szabályozásra. Ekkor jelent meg a művelődésügyi miniszter 851-17/1957. II/4. sz. utasítása *Nevelőmunka az óvodában. Útmutatás óvónők számára* címmel. A szakmán belül kézikönyvként ismertté vált program egy előíró tanterv típusú dokumentum, amely a nevelés-oktatás tartalmát teljes egészében szabályozta. A dokumentumhoz írt bevezető és az óvodai nevelés céljának a meghatározása természetesen a kor ideológiáját hordozza, a szakmai tartalmak azonban ettől mentesek. Az elsajátítási motiváció fogalma a pszichológiában ekkor még ismeretlen, az óvodáskorú gyermekek sajátosságairól olvasva a programban mégis az a benyomásunk, mintha az elsajátítási motivációval kapcsolatos tudás már rendelkezésre állna a pedagógiában. Az óvodás gyermek sajátosságai fejezetben a gyermek tevékenységi vágyával kapcsolatban például ezt olvashatjuk: „A legfőbb erő, amelyre az óvodai nevelés épít, a tevékenységi vágy, mely minden egészséges gyermekben megnyilvánul. Az óvónő feladata az, hogy ezt a tevékenységi vágyat a játék, a munka

és az oktatás során helyes irányba terelje. A gyermek egész kis korától kezdve örömét leli egy-egy, maga szabta feladatnak – kilincs lenyomásának, egy gomb kigombolásának – megoldásában: a siker az adott tevékenység sokszoros megismétlésére készíti. Arra kell törekednünk, hogy a játék, munka vagy oktatás során megismertessük a gyermekeket a tevékenység örömeivel, s ezt az érzést állandóan ébren tartsuk. Minden területen törekedjünk arra, hogy a gyermek érezze a siker örömét, mert a sikertelenség könnyen elkedvetleníti. Viszont, minél nagyobb, annál inkább meg kell tanulnia azt is, hogy a tevékenysége csupán bizonyos erőfeszítés árán vezet sikerhez” (Nevelőmunka az óvodában, 1957, p. 25.). Rendkívül korszerűnek értékelhetjük azt is, ahogyan ez a program a maga korában az iskolára való előkészítést s abban az óvoda legfontosabb feladatát megfogalmazza: „Az iskolára való előkészítés munkájának egyik legfontosabb feladata a gyermek érdeklődésének, új ismeretek szerzésekor érzett örömeinek, saját munkájával szemben való igényességének felkeltése és ébrentartása. Ha a gyermek már ismeri az örömet, amely a gondolkodás sikerével jár, ha tudatosan igyekszik arra, hogy helyesen gondolkodjék és jól dolgozzék, akkor az óvoda már igen sokban hozzájárult az iskolai munka sikeréhez” (Nevelőmunka az óvodában, 1957, p. 242.). Ma azt mondánánk, hogy az 57-es program az óvoda-iskola átmenet kapcsán az elsajátítási öröm jelentőségére, ösztönzésére és az iskolai eredményességben betöltött szerepére hívja fel a figyelmet. Feltételezhető, hogy ez a saját korát meghaladó szemlélet a program szerkesztőbizottsági tagjaként feltűnő Hermann Alice és a mögötte álló Budapesti Iskola hatása lehetett.

Az óvodai nevelés mérföldköveként emlegetett 1971-es óvodai nevelési program (ÓNP) komoly érdemeként tartják számon, hogy az aktuálisan rendelkezésre álló tudományos szakismereteket (pedagógiai, pszichológiai, orvosi és egészségtudományi területek) ötvözte a gyakorlati tapasztalatokkal. Hermann Alice ennek a programnak a kimunkálásán is fáradozott, a dokumentum gyermekfelfogása korszerű pszichológiai szemléletet képviselt. Ez a program szemléletében és tartalmában is sok újdonságot hozott. Az egyik ezek közül a játék helyének és szerepének az értelmezése, ami más hangsúlyt kapott, és jóval részletesebb lett. Az elsajátítási motivációval összefüggő tartalmakat leginkább ebben a fejezetben találjuk meg, de előfordulnak releváns tartalmak a gyermeki munkát és az oktatást taglaló részben is.

Az ÓNP rögzíti, hogy a játék az óvodáskorú gyermekek elsődleges tevékenysége, személyiségfejlesztésük alapvető eszköze, s az abból kifejlődő újabb tevékenységek – a munka és a tanulás – is játékos jellegűek. Ezért a játéknak azokat a sajátosságait kell erősíteni, amelyek által a hatását kifejti. Ilyen sajátosságok a játék önkéntessége, a gyermek önállósága, kezdeményezése, akti-

vitása. A játék nevelő hatásának részletes kifejtése a játéköröm jelentőségének a nyomatékosításával zárul: „A játék nevelő hatását emelik azok a pozitív érzelmek, amelyek folyamatát kísérik. A játék derűjén, vidámságán, örömen átszűrve minden hatás felfokozódik, és pozitív érzelmek között épül be minden új vonás a gyermek személyiségébe” (Az óvodai nevelés programja, 1971, p. 77.). A program az önállóságra és kezdeményezésre nemcsak a játék lényegi sajátosságaként, hanem alapvető feltételeként is tekint. Ezzel kapcsolatban az alábbi instrukciót adja az óvónőknek: „Törekedjék arra, hogy az óvodába érkezéstől a hazamenetelig sokféle játékot kezdeményezhessenek és szervezhessenek önállóan a gyermekek. Legyen módjuk a játékhoz szükséges eszközök kiválogatására, önálló kezdeményezésre, kialakításra, elmélyítésre” (Az óvodai nevelés programja, 1971, pp. 79–80. o.). Az önállóság hangsúlyozása és a tevékenységi kedv ösztönzése, ébren tartása a gyermeki munka kapcsán is megjelenik: „Az önálló munkavégzéssel adjon módot az óvónő arra, hogy a gyermekek a szükséges készségeket gyakorolják, elsajátítsák, lássák munkájuk célját, értelmét, hasznosságát önmaguk és a környezetük számára. [...] Ébresszen kedvet a további munkához” (Az óvodai nevelés programja, 1971, p. 109–110.). Az óvodai oktatás jellege és feladatai fejezetben is találunk az elsajátítási motiváció fejlődéséhez kapcsolódó tartalmat: „*Fokozódik a környező világ iránti érdeklődés, felébred a gyermekben a valamit megtanulás vágya, a gondolkodás öröme, kialakul az iskolai tanulás megkezdéséhez szükséges pszichikus beállítódás, a feladattudat, az önfegyelmezés képessége*” (Az óvodai nevelés programja, 1971, p. 141.).

Az 1989-ben megjelent, átdolgozott óvodai nevelési program (új ÓNP) lényeges pontokon igyekezett módosítani az addigi gondolkodást és gyakorlatot, egyúttal növelte az óvodapedagógusok módszertani szabadságát. A játékkal és a munkával kapcsolatos alapvetések lényegében ugyanazok, mint a 71-es programban, a tanulásértelmezés és a tanulási tevékenységek lehetséges szervezési módjai azonban jelentős változást mutatnak. A tanulás helye a nevelési folyamatban című rész egyértelművé teszi, hogy a tanulás fogalmába a program a képességek, a magatartás, a tanulás iránti vágy, a motiváció fejlődését és az ismeretszerzést is beleérti, továbbá itt is megjelenik a valamit megtanulás öröme: „A tanulás közben végzett sokféle tevékenység lehetőséget ad az érdeklődés kielégítésére, a tapasztalatszerzés, a »megtanulás«, a gondolkodás örömének átélésére, az alkotásra, az emberi és a tárgyi környezet szépségének felfedezésére” (Az óvodai nevelés programja, 1989, p. 116.). Ez a tanulásértelmezés már a tanulás- és motivációkutatás újabb eredményeit tükrözi, ennél fogva jóval korszerűbb, mint az előd ÓNP-ben. A tanulás irányításának általános elvei között a következők fogalmazódnak meg (Az óvodai nevelés programja, 1989, p. 117–119.):

- Az óvodás gyermekek elsősorban spontán módon, önkéntelenül tanulnak, ezért a pedagógus a gyermekek megismerési vágyára, érzelmi beállítottságára, önkéntelen figyelmére alapozva tudja irányítani a tapasztalat- és ismeretszerzést.
- A gyermek tanulását a kíváncsiság, az önálló cselekvésekre épülő tevékenység, a pedagógushoz kötődő érzelmi kapcsolat és a foglalkozási helyzet motiválja.
- A problémaszituáció a gyermeket szellemi aktivitásra ösztönzi, érdeklődését pedig tartósan azok a helyzetek váltják ki, amelyekben a gyermekek maguk találhatják ki a megoldást, átélve a felfedezés örömet.
- A pedagógus figyelje meg a gyermek fejlődését, vegye észre a kedvező változásokat, ismerje el a gyermek ötletességét, önállóságát, kitartását, és buzdításával növelje a gyermek önbizalmát.

Sajátos paradoxon, hogy az elsajátítási motiváció fejlődését és fejlődésének támogatását kifejezetten ösztönző, továbbfejlesztett nevelési program – minden magyar óvodára érvényes útmutatóként – éppen a rendszerváltozás idején jelent meg, amikor a mai sokszínűség iránti igény már erőteljesen jelen volt. Bakonyi Anna szerint (2013) miközben a szakma törekvései már egy új korszakot láttattak, 1996-ig egy „múltrendszerbeli” központi program funkcionált hivatalos tartalmi szabályozóként.

Az 1996-ban napvilágot látott alapprogram bevezetésével Magyarországon egy egészen új típusú tartalmi szabályozás honosodott meg, amely nem egy óvodapedagógiát kíván kötelezően érvényre juttatni, hanem nevelési programok sokféleségének és a programok egymás mellett létezésének biztosít teret. A keretprogram szabályozó szerepe és műfaja is jelentősen eltér a korábbi programoktól, mert csak azt a keretet, illetve azokat az általános elveket tartalmazza, amelyek a támpontokat jelentik minden hazai óvoda számára saját nevelési programjaik kialakításához. Azok az általános igények érvényesülnek benne, amelyeket az óvodai neveléssel szemben a társadalom a gyermek érdekeinek figyelembevételével megfogalmaz. Az alapprogram elemzésére az elsajátítási motivációval összefüggő tartalmakat keresve már történt egy kísérlet, melynek során a bölcsődei és óvodai alapprogramokat hasonlítottuk össze (Nyitrai et al., 2019). Abban a vizsgálatban arra voltunk kíváncsiak, hogy miként jelenik meg a bölcsőde és az óvoda alprogramjában az elsajátítási motiváció támogatása, a programok mely elemei hozhatók kapcsolatba ezzel, és milyen kontextusban lehetők fel az elsajátítási motiváció stimulálására utaló tartalmak. A továbbiakban ennek az elemzésnek az eredményét figyelembe véve foglaljuk össze a magyar óvodai alprogram jellemzőit.

Az elsajátítási motiváció mint fogalom a hatályos óvodai alapprogramban nem jelenik meg, de az óvodai nevelés alapelveiből, a gyermeki tevékenységgel kapcsolatos alapvetésekből és a gyermeki fejlődést támogató nevelői magatartásból kibontható, hogy miként viszonyul az óvodai szakma az óvodáskorú gyermekek önálló problémamegoldásához, a gyermeki kísérletezéshez és az eközben keletkező érzelmekhez.

Az óvodai nevelés alapelvei a gyermeki személyiség elfogadásával és tiszteletével, a gyermek egyéni készségeinek, képességeinek kibontakoztatásával, valamint a pedagógiai hatásrendszer gyermeki személyiséghez igazításával nagyon jól megágyaznak az elsajátítási motiváció fejlődésének és támogatásának. Az alapelvek jelentősége abban áll, hogy azok az óvodai nevelés egészének irányító eszméi, olyan eszmék, amelyeknek minden körülmények között érvényesülniük kell.

A gyermek autonóm kezdeményezésének és próbálkozásainak támogatása a program számos elemében megjelenik, leginkább az óvoda és/vagy óvodapedagógus számára megfogalmazott feladatként. A felnőtt feladataira irányuló elemzés kiindulópontját Laevers és Declercq (2011) gyermeki kompetenciák fejlődéséről vallott felfogása jelentheti, amelynek együttes feltételeként a gyermeki jóllétet és bevonódást határozzák meg. Nyitrai és Korintus (2017) az első életévek játékanak jellemzőit összefoglaló írása Laevers és Declercq nyomán ismerteti azokat a javaslatokat, hogy mit érdemes tenni a felnőttnek a jóllét és a bevonódás fokozása érdekében. Laevers és Declercq (2011) gyermeki jóllétre és bevonódásra irányuló javaslatai – amelyek minden kisgyermekkel foglalkozó felnőtt számára tanulságosak lehetnek – az alábbiakban foglalhatók össze: biztonságot nyújtó, meleg háttér; a gyermek érdeklődéséhez illeszkedő tevékenység biztosítása; vonzó játéktérületek kialakítása; a gyermek szabad kezdeményezéseinek támogatása.

Hol találjuk meg ezeket az alapprogramban? A biztonságot nyújtó, meleg háttérre a garanciát az érzelmi, erkölcsi és értékorientált közösségi nevelés jelenti, amely az alábbiakat rögzíti: „Elengedhetetlen, hogy a gyermeket az óvodában érzelmi biztonság, állandó értékrend, derűs, kiegyensúlyozott, szeretetteljes légkör vegye körül. Mindezt szükséges, hogy a gyermeket már az óvodába lépéskor kedvező érzelmi hatások érhék; az óvoda alkalmazottai és a gyermek, a gyermekek, valamint az óvodai alkalmazottak közötti kapcsolatot pozitív attitűd, érzelmi töltés jellemezze; az óvoda egyszerre segítse a gyermek erkölcsi, szociális érzékenységének fejlődését, én-tudatának alakulását, és engedjen teret önkifejező törekvéseinek.”

A gyermek érdeklődéséhez illeszkedő tevékenység biztosítása leghangúlyosabban az értelmi fejlesztés és nevelés területén jelenik meg: „Az óvodai nevelés

a gyermek egyéni érdeklődésére, kíváncsiságára – mint életkori sajátosságra –, valamint a meglévő tapasztalataira, élményeire és ismereteire építve biztosít a gyermeknek változatos tevékenységeket, amelyeken keresztül további élményeket, tapasztalatokat szerezhet az őt körülvevő természeti és társadalmi környezetről.” Ugyanitt a pedagógus feladata valamennyi értelmi képesség fejlesztése, „különösen a képzelet és a kreativitás fejlődését elősegítő ösztönző környezet biztosítása”. A program a tanulás feltételeként határozza meg a gyermek cselekvő aktivitását, a közvetlen, sok érzékszervre ható tapasztalást, a felfedezés lehetőségének biztosítását, a kreativitás erősítését.

A vonzó játékterületek kialakítását a játéktevékenységben találjuk meg a pedagógus feladataként. A játéktevékenység kapcsán – amely az óvodai nevelés egészében kiemelt jelentőségű – a program így fogalmaz: „A játékhoz megfelelő helyre és egyszerű, alakítható, a gyermeki fantázia kibontakozását segítő anyagokra, eszközökre, játékszerekre van szükség. Az óvoda és az óvodapedagógus feladata, hogy megfelelő csoportlégkört, helyet, időt, eszközöket és élményszerzési lehetőségeket biztosítson a különböző játékformákhoz. [...] Az óvodában előtérbe kell helyezni a szabadjáték túlsúlyának érvényesülését.”

A gyermek szabad kezdeményezéseinek támogatását a program szinte minden eleme ösztönzi. Ki kell emelnünk ezek közül a személyi feltételeket, amelyben az óvodapedagógus elfogadó, segítő, támogató attitűdje jelenik meg, ami azért lényeges, mert ez az elsajátítási motiváció fejlődésének alapvető feltétele. A gyermek kezdeményezéseinek bátorítására az egyes tevékenységekben is találunk utalásokat:

- „A spontán – a játékban, azon belül a szabad játékban – megjelenő mozgásos tevékenységeknek, az egészségfejlesztő testmozgásnak az óvodai nevelés minden napján, az egyéni szükségleteket és képességeket figyelembe véve, minden gyermek számára lehetőséget kell biztosítani.”
- „A gyermek saját vers- és mesealkotása, annak mozgással és/vagy ábrázolással történő kombinálása az önkifejezés egyik módja.”
- „Az óvodapedagógus az ábrázoló tevékenységekre az egész nap folyamán teret, változatos eszközöket biztosít. Maga a tevékenység, s ennek öröme a fontos, valamint az igény kialakítása az alkotásra, a kreatív önkifejezésre, a környezet esztétikai alakítására és az esztétikai élmények befogadására.”
- „Biztosítson elegendő alkalmat, időt, helyet, eszközöket a spontán és szervezett tapasztalat- és ismeretszerzésre, a környezetkultúra és a biztonságos életvitel szokásainak alakítására. Segítse elő a gyermek önálló véleményalkotását, döntési képességeinek fejlődését.”

Összegezve azt mondhatjuk, hogy a hatályos alapprogramban az elsajátítási motiváció és annak támogatása explicit módon nem jelenik meg, a program egésze mégis olyan pedagógiai kultúrát közvetít, amely az elsajátítási motiváció fejlődéséhez és fejlesztéséhez szükséges nevelői magatartást kedvezően orientálja. Az óvoda ennek alapján a gyermekek önálló problémamegoldását támogatja, a problémamegoldást kísérő érzelmek, különösen a frusztráció kezelése ugyanakkor szinte teljesen hiányzik a dokumentumból.

Szlovákia

A függetlenné vált Szlovák Köztársaság első saját programja 1999-ben jelent meg *Az óvodát látogató gyermekek nevelési és oktatási programja* címen. Amennyiben kissé visszatekintünk, Szlovákiában az intézményes óvodai nevelés kezdetei az 1950-es évekre tehetőek, amikor még az ország a Csehszlovák Szocialista Köztársaság részét képezte. Az önálló Szlovákia előéletének a része az 1978-ban kiadott *A bölcsődék és óvodák nevelési programja*, amely 1999-ig volt érvényben. Ebben a programban – melyből 1986-ban kiadtak egy magyar nyelvű változatot is – még együttesen jelenik meg a bölcsődei és az óvodai nevelés. A programból kitűnik, hogy a gyermeknővér (bölcsődei szakember) és az óvónő az egyéni spontán tanulást és a különböző munkatevékenységeket a gyermekek önfegyelmének megszilárdítására használja fel. Részletesen foglalkozik ez a dokumentum azzal, hogy a gyermekek korához illesztett, céltudatosan tervezett tevékenységek eredményesen fejlesztik a gyermekek pszichés tulajdonságait, érzelmeit. „A gyermekek életét úgy kell tehát megszervezni és irányítani, hogy idegrendszerük ne szenvedjen sérülést, hanem fokozatosan erősödjön és fejlődjön.” (*A bölcsődék és az óvodák nevelési programja*, 1986, p. 109.) Kiemeli a játék fontos szerepét, amely semmi mással nem pótolható, hiszen nagymértékben befolyásolja a gyermek fantáziájának, alkotóképességének, ismereteinek a fejlődését, és alkalmazkodó élettapasztalatokkal gazdagítja őt. „A játék alapvető nevelési eszközként a gyermekek érzelmi és erkölcsi magatartásának megismerésére és befolyásolására szolgál. [...] A gyermek lelki fejlődése szempontjából teljes mértékben nélkülözhetetlen tevékenység, mert a gyermek játék közben nyilatkozik meg a legjobban, és a nevelőnek ilyenkor van legjobb alkalm arra, hogy eredményesen fejlessze a gyermek személyiségét. [...] A játék sikeresen felhasználható az elérendő pozitív érzelmi és erkölcsi tulajdonságok kialakítására és megszilárdítására, de a nem kívánatos jellemvonások, megnyilvánulások erőszak nélküli korlátozására és kiküszöbölésére is.” (*A bölcsődék és az óvodák nevelési programja*, 1986, p. 12.)

Külön foglalkozik a program az iskolakezdés előtt álló gyermekek fejlesztésével, hangsúlyozva, hogy a foglalkozások folyamán tartjuk szem előtt a gyermekek legfontosabb pszichológiai sajátosságait: a magas fokú érzékenységet, a gondolkodás konkrétságát, a játékosságot, a játszás szükségességét. Az (iskola-) előkészítő osztály számára a nevelőmunka tartalmában a gyermekek önállóságának és kitartásának a fokozása kerül előtérbe: „A gyermekek aktivitását és önállóságát irányítsuk bonyolultabb feladatok megoldására. Oldjanak meg olyan feladatokat, amelyek eredményesebbé teszik az iskolába lépésre való felkészítésüket. Alakítsuk ki a gyermekekben a képességet az akadályok leküzdésére.” (A bölcsődék és az óvodák nevelési programja, 1986, p. 296.) Kiemeli, hogy fejleszteni szükséges a gyermekek kötelességtudatát, felelősségérzetét, szorgalmát, és hogy igyekezzenek befejezni a megkezdett munkát. E ponton jól érezhetően megfogalmazódik a programban a kihívást jelentő feladatok megoldása iránt mutatott kitartás erősítése, ami az elsajátítási motiváció egyik fontos jellemzője.

Érdemes kitérni arra a kiadványra is, melynek címe *A nevelőmunka módszertana a bölcsődében és az óvodában* (1980), s amely a fentebb ismertetett programhoz készült segédanyag. Ez a dokumentum a fő nevelési eszközként értelmezett játékhoz, tanuláshoz, munkához és szórakozáshoz ad módszertani jellegű segítséget. A játékkal kapcsolatban arra is tesz utalást, hogy azt a tanítás során is érdemes felhasználni. Említést tesz arról, hogy az óvodás gyermek számára az érzelmek uralása még nehézséget okoz: „Gyakran keletkeznek olyan konfliktusok, amelyeket a gyermek az önuralom hiányában képtelen megoldani, s ilyenkor a megoldást a felindulás sugallja. [...] Az óvónőnek nemcsak ötletes és aktív játszótársnak kell lennie, hanem ugyanakkor tudnia kell helyes módszerekkel ellenőrizni és irányítani a gyermekek játékának folyamatát és a játék színvonalát.” A gyermekek érzelmi labilitására rámutatva rögzíti, hogy a gyermekek még nem sajátították el tökéletesen a viselkedés szabályait, hogy önellenőrzésükben és más gyermekek értékelésében azokat érvényesíthetnék. „Az óvónő úgy irányítja a gyermekeket, hogy az akadályokat és konfliktusokat saját igyekezetükkel küzdjék le.” Az értelmi nevelés a megismerési folyamatok fejlesztésére irányul, ahol „egybe kell kapcsolódnia az értelmi és az érzelmi jellegnek; ezek kedvező fejlődése jelentős mértékben függ a szociális interakciók lehetőségeitől”.

A már 1999-ben megjelent *Az óvodát látogató gyermekek nevelési és oktatási programjában* kiemelik az óvoda fontos szerepét, különösen a társas tanulás szempontjából. A kora gyermekkor megalapozza a későbbi időszakokat, ezért különösen jelentős periódus. Az óvodai tartalom kizárólag keretjellegű, részletesebb konkretizálása a pedagógus kreativitásán múlik. Ez a gyermekek spon-

taneitásának és a tág értelemben vett tanulás dominanciájának köszönhető: a spontán tanulás felülkerekedik a szándékos tanuláson. A gyermekek által elsajátítandó tartalmak nehezen tervezhetők meg pontosan előre, és ebben rejlik az óvodai nevelési folyamat irányításának egyik nehézsége, kihívása. Ez azt jelenti, hogy a pedagógusnak kreatívan kell reagálnia a gyermekek igényeire, érdeklődésére és figyelmére, és ezek függvényében változtatni a tartalmat, a formákat, a módszereket és a didaktikai eszközöket.

Ez a program nagy hangsúlyt fektet az érzelmek fejlődésére, amelyet a Goleman (1995) által érzelmi intelligenciának nevezett személyiségkomponensek befolyásolnak. „Az érzelmi képességek minden tanulás szükséges alapját képezik, amely szerint a gyermek tanulmányi sikerét nem annyira a tudása mértéke vagy a korai olvasás határozza meg, hanem inkább az érzelmi és szociális jellemzők, az önbizalom és a gyermek természetes kíváncsisága” (Az óvodát látogató gyermekek nevelési és oktatási programja, 1999, p. 9.). A program a tanulási képesség hét legfontosabb aspektusát sorolja fel, melyek az érzelmi intelligenciához kapcsolódnak: önbizalom, kíváncsiság, önuralom (belső kontroll), céltudatos cselekvés, másokkal való együttműködés, a kommunikáció és az együttműködés képessége. Az érzelmi intelligencia nagymértékben befolyásolja a stresszhelyzetek megoldását. A kora gyermekkorban elsajátított érzelmi kiegyensúlyozottság nemcsak a stressz vagy más stresszhelyzetek elleni hatékony védelemként működik, hanem megelőzőként és gátként is felnőttkorban a személy különböző függőségei ellen. Az óvodakezdés időszakában fontosnak tartja az érzelmi stabilitás erősítését és a gyermek stresszel szembeni pszichológiai ellenálló képességének kialakítását. Ezt a képességet feladatorientáltság szempontjából a program nem vizsgálja külön, mégis úgy véljük, a szlovákiai nevelési és oktatási programok közül ez foglalkozik leginkább a gyermekek érzelmi reakcióival, megnyilvánulásaival egy probléma, feladat megoldása közben.

A program hangsúlyozza, hogy minden gyermek aktív részese a saját fejlődésének. Eszerint a gyermekre gyakorolt nevelői hatásban a pedagógusnak nincs domináns pozíciója. „A gyermek nem kész ismereteket szerez, hanem a tapasztalati tanulás alkalmazásával, saját tevékenységével, önállóan sajátíthatja el azokat. A pedagógus a segítő szerepét tölti be” (Az óvodát látogató gyermekek nevelési és oktatási programja, 1999, p. 8.). Ily módon elősegíti az önálló tanulási folyamatot és a gyermek autonómiájának növekedését.

Az iskolaköteles gyermekeknél a program kiemeli, hogy már meglehetősen önállóak a különböző, életkoruknak megfelelő feladatok vagy problémák megoldására. Az elsajátított szokások, a motiváltság és a készségek fejlettsége lehetővé teszi, hogy a gyermek viszonylag független legyen a felnőttektől. „A gyermek

fokozatosan kiegyensúlyozottabbá válik, az érzelmi ingerlékenység csökken, és az érzések állandóbbak. A viselkedés impulzivitása alábbhagy, és javul az önkontroll képessége. Az érzések érése az affektusok és érzelmek fokozatos elsajátításában áll, ami a gyermek motoros-verbális megnyilvánulásai interiorizációjával (internalizációjával) és a magasabb rendű érzések kialakulásával jár együtt” (Az óvodát látogató gyermekek nevelési és oktatási programja, 1999, p. 27.). Az érzelmek már nemcsak a közvetlen cselekvésben nyilvánulnak meg, hanem a képzeletben is. Az információigény és a kognitív érzelmek (pl. bűntudat, szégyen, zavar, büszkeség) meghatározóak. A magasabb rendű érzelmek, különösen a kognitív érzelmek fejlődéséhez szorosan kapcsolódik a figyelem finomodása, ami pozitívan tükröződik a gyermek különböző tevékenységeiben. A kognitív érzelmeknek fontos szerepük van az elsajátítási motiváció expreszszív komponensének a fejlődésében.

2008 volt az az év, mely az iskolarendszer reformjával és az új közoktatási törvény bevezetésével radikális változást hozott. A 245/2008-as Közoktatási törvény életbe lépésével az óvodákat besorolták az iskolarendszerbe, melynek a nulladik szintjét képezik. Az állami program az Állami Oktatás program ISCED 0 – „A gyermek és a világ” címet kapta, amelynek gyakorlatba való átültetése országszerte jelentős problémákat okozott. Az akadályok korrigálására 2015-ben kidolgozták az innovált Állami oktatási programot, amely 2016-ban érvénybe is lépett, és napjainkban is ez a használatos állami oktatási program (Markovics, 2019; Podráczky et al., 2022.).

A szlovákiai program felépítése a kritériumorientált fejlődéssegítés gyakorlatára alapoz, így a teljesítményt a követelményekből kiindulva és ahhoz viszonyítva határozhatjuk meg. Fő célja a foglalkozások folyamán az iskolai és a társadalmi élet alapjait képező kognitív, szenzomotoros és szociális-érzelmi fejlettség optimális szintjének elérése. Az Óvodai nevelés állami oktatási programjával és a hatályos törvénnyel összhangban minden intézmény köteles kidolgozni az intézményi (helyi) pedagógiai programot, melyből tematikus heti terveket vagy projektterveket készítenek a pedagógusok. Az állam e programon keresztül garantálja az iskolaköteles kor előtti intézményes oktatás minőségét. E dokumentumnál érdemes megvizsgálni, hogy a kognitív fejlesztéssel párhuzamosan jelen van-e a programban a motivációerősítés szempontja, a kitartás a kihívást jelentő feladatokban, valamint az esetleges kudarcfeldolgozás a feladatmegoldások folyamán.

Az óvodai nevelés és oktatás céljai között szerepel a gyermek ismeretszerzésének és tanuláshoz való viszonyának a támogatása, a játék, a közvetlen tapasztalatszerzés és az aktív felfedezés által megvalósuló tanulás segítése. Az óvodai nevelés-oktatás tartalma az egyes művelődési területeken keresztül va-

lósul meg (Nyelv és kommunikáció, Matematika és információkezelés, Ember és a természet, Ember és a társadalom, Ember és a munka világa, Művészet és kultúra, Egészség és mozgás), melyeket kölcsönös átjárhatóság jellemez, tehát az egyikben kitűzött célok elérése más területek által is megvalósítható. A gazdag nyelvi tapasztalatforrás (mely akár a gyermek érzelmeinek megfogalmazásában is segít), a logikai és algoritmikus gondolkodás fejlesztése (mely a problémamegoldás lépéseit is magába foglalja), a matematikán keresztül a gyermek saját elvárásainak, eredményeinek és (feladatorientált) aktuális elképzeléseinek kifejtése, a tapasztalati okfejtés (érveléses magyarázat) folyamán az óvodapedagógus mindvégig a természetes gyermeki kíváncsiságra épít. A kognitív kompetencia fejlesztésének érzelmi hátterével a proszociális nevelés területén találkozhatunk a programban. Ahhoz, hogy a gyermek a feladatok megoldásában sikeres legyen, képesnek kell lennie észlelni a környezetet, kísérletezéssel különböző megoldásokat kipróbálni, az anyagokat és eszközöket kreatívan felhasználni. Ebben a folyamatban figyelembe kell venni a gyermek egyéni és sajátos jellemzőit emocionális területen is. Ha a gyermekek kihívással rendelkező feladatot kapnak, nemcsak a megoldás végkimenetele a fontos, hanem az elsajátítási motiváció szempontjából a feladat teljesítése közbeni érzelmi reakció is.

Az újratervezett tantervet azzal a várakozással vezették be, hogy az azonos tanulási területek révén összekapcsolódjon a jelenleg készülő általános iskolai tantervvel. Ugyanakkor az óvodák számára kiegészítő kompenzációs programok készülnek, melyek már meg is jelentek, hogy támogassák a kötelező óvodai oktatás bevezetését, és lehetővé tegyék az általános iskolai oktatáshoz való szorosabb kapcsolódást (Oktatás a 21. század számára, 2023).

A kognitív nevelés az összes foglalkozási területet átöleli, így például a figyelem és a kitartás fejlesztése szinte minden területen megvalósítható. Fő cél és küldetés lehet a viselkedés önszabályozásának kialakítása (kitartás, önállóság, figyelem, koncentráció, felelősségtudat), a gyermek szociális kompetenciájának és autonómiájának növelése. Ez a gyermek függetlenségének, kreativitásának, személyes integritásának erősítését és a személyes felelősségvállalás alapjainak kialakítását jelenti.

Összegzés

Az elsajátítási motiváció az iskolai sikeresség meghatározó összetevője. Fejlődésének támogatásában lényeges szerepet játszik a gyermekeket körülvevő környezet, elsősorban azok a felnőttek, akik a gyermekek életét és mindennapjait szervezik; tevékenységüket ösztönzik, irányítják és arra reagálnak. Nem

közömbös ezért, hogy miként gondolkodik és mit tesz hozzá az elsajátítási motiváció fejlődéséhez az iskoláskort megelőző intézményes nevelés. Elemzésünk – melybe az egymást követő, kötelező érvényű tartalmi szabályozókat vontuk be – annak áttekintésére irányult, hogy a gyermekek autonóm problémamegoldásának ösztönzése, az újabb próbálkozások bátorítása és a problémamegoldást kísérő érzelmek kezelése milyen módon jelennek meg a magyarországi és a szlovákiai óvodai nevelési programokban.

Munkánk eredményeként az alábbiakat rögzíthetjük: Az elsajátítási motiváció fogalma explicit módon sehol nem jelenik meg, de mindkét ország óvodai programjaiban fellelhetők olyan tartalmak, amelyek e fontos pszichológiai konstruktum fejlődésének pedagógiai támogatását célozzák. Magyarország bő két évtizeddel megelőzi Szlovákiát az első óvodai programmal. Az 1957-ben kiadott magyar útmutatónál a későbbi óvodai nevelési programok természetesen korszerűbbek, az elsajátítási motiváció minden lényeges „kelléke” mégis ebben az első dokumentumban fogalmazódik meg legpregnansabban. Ez azért is különösen érdekes, mert maga a fogalom ekkor még ismeretlen. A tevékenységhez kapcsolódó siker örömeinek állandó ébrentartása, illetve a tevékenységöröm, a kitartó erőfeszítés és az iskolára való felkészítés összefüggése ebben az első programban a legnyilvánvalóbb. Azt ezt követő programok pozitívumaként emelhető ki, hogy azok mindegyike a gyermek természetes kíváncsiságára építi a tapasztalatszerzést, s ebben meghatározónak tartja mind a gyermek szabad felfedezését, mind a pedagógus ösztönző, bátorító magatartását, a kudarc kezeléséről ellenben nem sok szó esik. Szlovákia első (még Csehszlovákia létezése idején, 1978-ban kiadott, a bölcsődékkal együtt kezelt) programjában a játék mint a gyermek fantáziájának, alkotóképességének a letehetőleg legintenzívebb kap hangsúlyt. Az iskoláskor küszöbén a gyermekek önállóságának és kitartásának a fokozása kerül előtérbe. A már függetlenné vált Szlovák Köztársaság első programja 1999-ben az óvodát a szociális tanulás és az érzelmek fejlődése szempontjából tartja különösen fontosnak, s ehhez olyan pedagógust vizionál, aki képes reagálni a gyermekek igényeire és érdeklődésére. A program a gyermek önbizalmára, kíváncsiságára, önuralmára, a céltudatos cselekvésre és a másokkal való együttműködésre a tanulási képesség meghatározó összetevőiként tekint. A jelenleg hatályos, innovált Állami oktatási program – amely a kritériumorientált fejlődéssegítés gyakorlatát kívánja érvényre juttatni, és az óvodai nevelés tartalmát művelődési területekbe rendezi – ezt a szemléletet viszi tovább.

Összefoglalva azt mondhatjuk, hogy Magyarországon minden programban a gyermek önálló problémamegoldása és annak bátorítása a hangsúlyos dimenzió, Szlovákiában az egymást követő programokban a problémamegoldást

kísérő érzelmek válnak egyre fontosabbá. Mindkét ország pedagógiai programjaiban találunk az elsajátítási motiváció fejlődését és fejlesztését orientáló tartalmakat, az instrumentális és expresszív komponensek konzekvensebb végiggondolásával azonban mindkét ország óvodai nevelése tovább gazdagodhatna.

Köszönetnyilvánítás

A tanulmány elkészítését a Magyar Tudományos Akadémia Közoktatás-fejlesztési Kutatási Programja, valamint a Szegedi Tudományegyetem Interdiszciplináris Kutatásfejlesztési és Innovációs Kiválósági Központ (IKIKK) Humán és Társadalomtudományi Klaszterének Digitális Társadalom Kompetenciaközpontja támogatta. Józsa Krisztián a Gyermeki fejlődés nyomon követését segítő mérőeszközök fejlesztése kutatócsoport tagjai.

Irodalom

- 137/1996. (VIII. 28.) Korm. rendelet az Óvodai nevelés országos alapprogramjának kiadásáról <http://www.jogiportal.hu/index.php?id=0efxt2oxj3i-31a5nc&state=20121217&menu=view>
- Amukune, S., & Józsa, K. (2023). Approaches to learning in elementary classrooms: Contribution of mastery motivation and executive functions on academic achievement. *International Journal of Instruction*, 16(2), 389–412. <https://doi.org/10.29333/iji.2023.16222a>
- Barrett, K. C., & Morgan, G. A. (2018). Mastery motivation: Retrospect, present, and future directions. In A. Elliot (Ed.), *Advances in Motivation Science. Vol. 5* (pp. 2–39). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/bs.adms.2018.01.002>
- Blasco, P., Saxton, S., Gullion, L. M., Oo, T. Z., Amukune, S., & Józsa, K. (2023). Assessment of mastery motivation and neurodevelopment of young children at high risk for developmental delays. *Journal of Intelligence*, 11(6), 115. <https://doi.org/10.3390/jintelligence11060115>
- Goleman, D. (1995). Emotional Intelligence. In K. Guziová (Ed.), *Program výchovy a vzdelávania detí v materských školách*. Ministerstvo školstva slovenskej republiky.
- Hornýák, M. (2005). *Brunszvik Teréz és a Felvidék első óvodái (Besztercebánya, Pozsony, Nagyszombat)*. Őrláng füzetek 11. Brunszvik Teréz Szellemi Hagyatéka Alapítvány.

- Józsa, K., & Barrett, K. C. (2018). Affective and social mastery motivation in preschool as predictors of early school success: A longitudinal study. *Early Childhood Research Quarterly, 45*(4), 81–92. <https://doi.org/10.1016/j.ec-resq.2018.05.007>
- Józsa, K., Barrett, K. C., Amukune, S., Calchei, M., Gharib, M., Hashmi, I. S., Podráczky, J., Nyitrai, Á., & Wang, J. (2020). Implications of the DMQ for education and human development: Culture, age and school performance. In G. A. Morgan, H.-F. Liao, & K. Józsa (Eds.), *Assessing mastery motivation in children using the Dimensions of Mastery Questionnaire (DMQ)* (pp. 137–162). Szent István Egyetem.
- Józsa, K., & Zentai, G. (2025). Az óvodáskori elsajátítási motiváció, intelligencia és a családi háttér előrejelző ereje a hatodik osztályos iskolai teljesítményre. *Magyar Pedagógia*, (megjelenés alatt).
- Kis, N., & Józsa, K. (2019). Az otthoni környezet hatása az óvodás gyermekek elsajátítási motivációjára: Egy longitudinális vizsgálat eredményei. *Magyar Pedagógia, 119*(3), 243–261. <https://doi.org/10.17670/MPed.2019.3.243>
- Laevers, F., & Declercq, B. (2011). Levels of well-being and involvement in Free State ECD settings. Faculty of Psychology and Educational Sciences. Department for Educational Sciences. Katholieke Universiteit Leuven.
- Markovics, T. (Ed.) (2019). *Az óvodai nevelés állami oktatási programja*. Comenius Pedagógiai Intézet.
- Morgan, G. A., Harmon, R. J., & Maslin-Cole, C. A. (1990). Mastery motivation: Definition and measurement. *Early Education and Development, 1*, 318–339. https://doi.org/10.1207/s15566935eed0105_1
- Morgan, G. A., Józsa, K., & Liao, H. F. (2017). Introduction to the HERJ special issue on mastery motivation: Measures and results across cultures and ages. *Hungarian Educational Research Journal, 7*(2), 5–14.
- Nyitrai, Á., & Korintus, M. (2017). *Játék az első életévben*. Családbarát Ország Nonprofit Közhasznú Kft.
- Nyitrai, Á., Podráczky, J., & Józsa, K. (2019). Az elsajátítási motiváció jelenléte a bölcsődei és az óvodai nevelési alapprogramban. In A. Varga, H. Andl & Zs. Molnár-Kovács (Eds.), „*Neveléstudomány – horizontok és dialógusok*” XIX. Országos Neveléstudományi Konferencia. Absztraktkötet, 327.
- Podráczky, J., Hajduné Holló, K., Borbélyová, D., Nagyová, A., & Józsa, K. (2022). A magyarországi és szlovákiai óvodai nevelési program összehasonlító elemzése. *Danubius Noster, 10*(4), 107–132. <https://doi.org/10.55072/DN.2022.4.107>
- Shonkoff, J. P., & Phillips, D. A. (2000). *From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development*. National Academy Press.

- Sz. n. (1957). *Nevelőmunka az óvodában: Útmutatás óvónők számára*. Tankönyvkiadó.
- Sz. n. (1980). *Az óvodai nevelés programja*. Tankönyvkiadó.
- Sz. n. (1986). *A bölcsődék és az óvodák nevelési programja*. Slovenské pedagogické nakladateľstvo Szlovák Pedagógiai Könyvkiadó.
- Sz. n. (1989). *Az óvodai nevelés programja*. Országos Pedagógiai Intézet.
- Sz. n. (1994). *Predpis bol zrušený predpisom 353/1994 Z. Z. 118/1980 Zb.*, 118. VYHLÁŠKA Ministerstva školstva Slovenskej socialistickej republiky z 26. júna 1980 o materských školách, spoločných zariadeniach jasle a materská škola a detských útulkoch, <https://www.slov-lex.sk/pravne-predpisy/SK/ZZ/1980/118/19800901.html>
- Sz. n. (1999). *Program výchovy a vzdelávania detí v materských školách. Az óvodát látogató gyermekek nevelési és oktatási programja*. Szlovák Köztársaság Oktatási Minisztériuma.
- Sz. n. (2023). *Vzdelávanie pre 21. storočia, Oktatás a 21. század számára*. Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky, Szlovák Köztársaság Oktatási, Tudományos, Kutatási és Sportminisztériuma.

KÉRI KATALIN

Raimundus Lullus gondolatai a nevelésről és a gyerekekről

Bevezetés

A magyarországi neveléstörténet-írásban a gyermekkortörténet és a nőnevelés-történet kiemelkedő kutatója Pukánszky Béla professzor úr. Az elmúlt két-három évtizedben kétségtelül elmondható, hogy egész generációkra, egyetemista diákokra és kutatótársakra voltak hatással azok a művei, amelyeket ezekről a tématerületekről írt. Évezredek és földrajzi területeken átívelően, imponálóan sok forrást felhasználva és elemezve festette meg könyveiben és tanulmányaiban a gyermekek és nők múltjának színes és izgalmas képét, számos esetben utalva a hatás- és recepciótörténeti sajátosságokra. Inspirációt merítve Pukánszky Béla gazdag eddigi életművéből és építve saját korábbi, spanyolországi tanulmányútjaim eredményeire, születésnapján ezzel, az olvasót a spanyol-katalán középkorba kalauzoló írással szeretném őt köszönteni.

A spanyolországi gyermekkortörténet kutatásának eddigi eredményei vaskos köteteket töltenek meg. Ebben a tanulmányban ezért mindössze arra vállalkozom, hogy néhány fontos és a magyarországi kutatók, olvasók körében is érdeklődésre számot tartó, középkori hispániai forrás említését követően felidézsem Raimundus Lullus gyermekszemléletét, pedagógiai gondolatait, kiemelve azok sarkalatos pontjait. Az életművét elemző könyvek és tanulmányok értékeléseit is felhasználva, alapvetően egyik, regényként megalkotott művét vettem górcső alá, az abból vett szövegrészletekkel is igazolva, hogy a 13. századi mallorcai tudós a saját korát messze meghaladó nézeteket vallott a gyerekekről, a nevelésről, a nők társadalomban és családban betöltött helyéről és szerepéről.

Gyermekkortörténeti kutatások Spanyolországban

Az utóbbi évtizedek kiemelkedő, szinkrón neveléstörténeti tématerülete világszerte a gyermekkortörténet kutatása. Ez Spanyolországban is tapasztalható, ott a téma kutatása főként az 1970-es évek második felétől vett nagyobb lendü-

letet. A Franco-rendszer összeomlása és a demokrácia kiépítése kedvezett ennek a folyamatnak, megélénkültek a forráskutatások, a család- és gyerekkortörténeti vizsgálódások. Más európai országokhoz hasonlóan, Spanyolországban is az eredetileg francia és angol nyelven megjelent gyermekségtörténeti művek tanulmányozása, majd lefordítása jelentette az első lépést. A spanyolországi egyetemi könyvtárak és kutatóintézetek polcain többnyire spanyolul is ott sorakoznak azok a művek, amelyek egy része magyar nyelven máig nem olvasható, vagy csak a legutóbbi időben került kiadásra hazánkban. (Például Lloyd de Mause híres műve, a *History of Childhood* 1982-ben jelent meg spanyolul, „Historia de la infancia” címmel, és Linda Pollock *Forgotten Children: Parent-Child Relations from 1500 to 1900* munkája, amely *Muchachos olvidados. Las relaciones entre padres e hijos entre 1500-1900* címmel került madridi kiadásra.) Napvilágot láttak továbbá spanyol nyelven azok a család- és nőtörténeti, valamint a magánéleti szféráról íródott, többkötetes kézikönyvsorozatok is (Burguière és mtsai., 1988; Ariès & Duby, 1988–89; Duby & Perrot, 1992), amelyek szintén alapvetően hozzájárultak a társadalomtörténeti kutatások kiszélesedéséhez, magának a gyerekkortörténeti kutatásnak a népszerűbbé válásához.

Az önálló, spanyol forrásokon nyugvó vizsgálódások szaporodását és eredményeit tanulmányok, előadások és könyvek egész sora jelzi. Ezek a feltárások egyrészt azokon a tulajdonképpen már az ókortól fogva megőrződött forrásokon alapulnak, amelyek az egyetemes gyerekkortörténetnek is nagy értékű dokumentumai. Ezek jelentős része még különösebb nyelvi felkészültséget sem kíván meg spanyolországi kutatóktól, mivel a középkortól fogva számos, a mai *castellano* nyelvet ismerők számára viszonylag könnyen olvasható, régi spanyol, gallego vagy katalán nyelven írott szöveg maradt fenn. Azok számára sem elérhetetlen tehát régi korok hispániai gyerekkortörténetének a kutatása, akik nem vagy csak kevéssé ismerik az ókori vagy középkori latint, a középkori arabot vagy a héber nyelv sajátos, csakis az Ibériai-félszigeten használt régi változatát.

A kifejezetten pedagógiai tárgyú művek vizsgálata mellett a spanyol kutatók kiemelten figyelmet fordítanak a jogi, irodalmi, képzőművészeti, orvosi, statisztikai és néprajzi források vizsgálatára is. Eredményeiket hazai és nemzetközi konferenciáikon (pl. a SEDHE tanácskozásain és az ISCHE szekcióiban), folyóiratokban (pl.: a Salamancai Egyetem monumentális, évente megjelenő spanyol nyelvű periodikájában, az *Historia de la Educación*ban), nyomtatott és elektronikus kötetekben és (virtuális) múzeumokban teszik közzé. (L. például: Delgado, 1998; Bajo & Betrán, 1998; Voltés, 1989; Arangueren és mtsai., 1983; Piñero & Bujosa, 1982)

Végül pedig meg kell említenünk azokat a külföldi kutatókat, akik érdeklődéssel fordultak a spanyolországi gyerekkortörténet valamely szakasza vagy

résztemája felé, és munkásságukban erről szóló publikációk is helyet kaptak. (Mások mellett például Watson, 1970; Rabaté, 1993–94.)

A gyermekkortörténet középkori hispániai forrásai

A kereszténység felvétele és elterjedése nem volt zökkenőmentes az Ibériai-félszigeten. A kora középkori klérus tagjai mindent megtettek a pogány szokások ellen, és ez a gyermekkortörténettel is összefügg. A varázslások, babonák, ráolvasások helyett a keresztény szerzők műveikben a gyermekek gondos nevelését hangsúlyozták. Az elemzők szerint már a vízigótok által összehívott első zsinatok döntései is alátámasztják azt, hogy a keresztény tanítások szellemében Hispánia területén is védtek a gyermekeket, és szem előtt tartották a jogaikat. 529-ben, a III. toledói zsinaton például kemény büntetésről szóló határozatot hoztak azon szülők ellen, akik a gyermeküket megölték. 572-ben a II. bragai (ma: Portugália) zsinaton is megismételték ezt, továbbá intézkedéseket hoztak abortusz esetére. (Delgado, 1998, p. 62–65.)

A vízigót időszak egyik legjelentősebb püspöke, Sevillai Szent Izidor (Isidorus Hispalensis) *Etimológiák* című művében szintén többször írt a gyermekéről: óriási, az ókor és kora középkor tudásanyagát felölelő, enciklopédikus munkájában például az emberi élet szakaszolása kapcsán szólt a gyermekkor jellemzőiről. (Reta és mtsai., 1992) Hippokratész alapján, de nem pontosan igazodva a neves görög orvos évszámaihoz, készítette el saját leírását. A hetes mint misztikus szám több más korabeli szerzőhöz hasonlóan Sevillai Izidor művében is vissza-visszatért. Szerinte a kisgyermekkor a születéstől 7 éves korig, a gyermekkor 7–14 évig, a kamaszkor 14–28 éves korig tart, míg 28 és 50 közé tette a fiatalság, 50–70 közé az érett felnőttkor, 70 fölé pedig az aggkor idejét.

Míg a zsinatok anyagának és Sevillai Szent Izidor munkáinak eredetiben való tanulmányozásához latin nyelvtudásra van szükség, a nagyjából a XIII. századtól keletkezett spanyolországi források jelentős részét viszont a laikusok által is megértett „román”, azaz *castellano* nyelven írták, ez ugyanis ott a művelt klérus nyelvévé is vált. Ezen a nyelven született az 1252 és 1284 között uralkodó X. (Bölcs) Alfonz törvénykönyve, a *Siete partidas* is, amely nem csupán a kasztíliai jogtörténetnek, hanem a nevelés históriájának is fontos emléke. (L. erről: Bonet, 1975; Matla, 2022) Arról, hogy pontosan mikor keletkezett ez a forrás, megoszlanak a kutatói vélemények, az azonban biztosnak látszik, hogy 1265 körül nyerte el a legteljesebb formáját. Ebben a törvénygyűjteményben keveredett a kánonjog, a római jog, a feudalizmus kori lombard jog, valamint a helyi jogszokások. Szerepel benne számos, az ókori tudósoktól származó szen-

tencia is, így összességében tehát nem csupán jogi, hanem politikai-erkölcstani forrásként is értelmezhető. (Delgado, 1998, p. 73.) A gyerekeket e törvénykönyv szerint 7 éves koruktól jegyezhatték el, és a lányok 12, a fiúk pedig 14 éves koruktól köthettek házasságot. Ebben a kútfőben is szerepel a gyermekkor szakaszolása, és jól látszik, hogy a különböző korú gyerekeket más-más nevekkal illették. (*Niño* volt a 3 éves kor alatti kicsi, akiről úgy tartották, nem értelmes, s bár vannak bizonyos szükségletei, nem tudja azokat kifejezni; *mozo* a 3-4 éves kortól nevelőhöz adott, már tanulékonynak tartott gyerek; *mancebo* a kamasz és *doncel* a fiatal nemesfiú megnevezése volt.) A törvénykönyv igen részletesen szólt a lovagi nevelésről, de ezenkívül valamennyi társadalmi réteg neveléséhez vázolta az eszményeket, és fontos mű volt ez a korabeli iskolák működése szempontjából is. Foglalkozott továbbá a dajkaválasztás és a szoptatás kérdésével, a törvénytelen és az elhagyott gyerekek sorsával. A gyermeknevelés kapcsán kifejezetten pozitív, keresztényi hangnem tapasztalható ebben a jogforrásban. A szülőknek jámborságot, a gyerekeknek pedig a szüleik megbecsülését írta elő, és a nevelés alapjaként a szeretetet állította. Fontos pedagógiai elvként kiemelték benne, hogy a gyerekeket szép beszédre, finom modorra, mértékletes evésre kell tanítani, és nekik megfelelő és számukra könnyen megtanulható mesékkel kell nevelni. Külön foglalkozott a törvénykönyv a hercegek és királykisasszonyok nevelésével. Érdekesség, hogy a mai szemmel nézve is meglepően korszerűen gondolkodó Bölcs Alfonz fatalista módon hitt az asztrológiában, és a gyermeknemzés, valamint a nevelés kapcsán is érintette ezt a kérdést a *Siete partidas*-ban. (Delgado, 1998, p. 86–87.)

A *Cantigas de Santa María* című, szintén e tudós király uralkodásának időszakához köthető, gallego nyelvű énekgyűjtemény pedig kifejezetten a gyermekortörténet kapcsán lehet forrás: a szövegeiben szó esik szegény és szenvedő kisgyerekekről, valamint a gyermektelen házaspárok keserveiről. (L. erről: Perich, 2022) A törvényekből és a dalokból egyértelműen kiderül, hogy a középkornak ebben az időszakában Hispániában érték volt a gyermek, gondozása, felnevelése pedig fontos, keresztényi feladat.

Raimundus Lullus pedagógiája

Életútja

Ezt a gondolatkört erősíti a szintén XIII. századi mallorcai szerző, Raimundus Lullus (katalánul: Ramon Llull, 1232 v. 1235–1315), aki ismerhette a Bölcs Alfonz királyhoz kapcsolódó, fentebb említett szövegeket. A katalán tudós ha-

talmas, későbbi korok gondolkodóira nagy hatású életművet hagyott hátra, melynek fő részei 1721 és 1742 között *Opera omnia* címen, 10 kötetben jelentek meg. A műveinek száma Bonner katalógusa szerint meghaladta a két és fél százat: ezek közül 237 maradt ránk, 26 pedig elveszett. (Bonner, 1985) Munkái tartalmi és műfaji szempontból is igen sokrétűek, nagyon széles spektrumon mutatják egyrészt a saját, nagyon csiszolt műveltségét, másrészt tükrözik a korszak legnagyobb filozófiai, teológiai kérdéseit, problémáit. Egyik fő műve az *Ars Magna* volt. Lullust nem véletlenül nevezték *Doctor Illuminatus*nak, ragyogó szellemiségű tudós volt valóban.

Lullus Palma de Mallorca városában született, egy nemesi család egyedüli gyermekeként. Az aragóniai király, I. Jakab udvarában volt apród, majd II. Jakab mallorcai herceg nevelője lett. Kicsapongó ifjúi életet élt, így az uralkodó parancsára 1257-ben megházasodott, a frigyből két gyermeke született. (Szabó, 2005, p. 232.) Sokat utazott Európában, és számos tudománnyal foglalkozott az élete során, többnyire autodidakta módon folytatva a tanulmányait. 30 éves kora után belépett a ferences rendbe, és komolyan a hittérítői munkára készült. Életútja az utolsó, sikertelen kereszties háború utáni időszakban teljesedett ki, és gondolkodásának, műveinek középponti eleme, mindennapjai mozgatórugója volt a lelki értelemben vett térítés, a keresztény hit védelmezése. Emiatt többször volt része üldöztetésben, bebörtönzésben, s végül mártírhalált is halt. Láng Benedek és Szabó Mihály is ezt írta hittérítői eltökéltségéről: „Ramon Llull békés spirituális kereszties hadjáratot hirdet az iszlám, a zsidók és az averroisták ellen, és könyveit írva, iskolát alapítva, térítve vívja e hadjárat vértelen csatáit”. (Láng, 1997, p. 190.; Szabó, 2005, p. 231.) Életútjának fontos alkotása volt egy olyan automata gépezet (egy „szöveggép”, az *Ars combinatoria*) megalakítása, melynek segítségével Isten létezését kívánta bizonyítani, s amellyel Lullus a kutatók szerint tulajdonképpen a kombinatorika igen korai előfutárának tekinthető. (L. erről részletesen: Láng, 1997; Szabó, 2005; Ritchey, 2022)

Fő pedagógiai művei

Lullus filozófiai-teológiai műveit ugyanaz a vallásos szellem hatotta át, mint két fő, pedagógiai szempontból kiemelhető művét, a *Doctrina pueril* (Gyermeknek szóló tanítás) és a *Libre d'Evast e d'Aloma e de Blanquerna* (Evast, Aloma és Blanquerna könyve) című, számos önéletrajzi elemet is tartalmazó munkákat. Az előbbi egy 1275-ben keletkezett, Lullus által a saját fia neveléséhez írt szabály- és tanácsgyűjtemény, amelyet egy mai elemzője „iskolai enciklopédiának” nevezett, melyből az istenfélő viselkedés legfontosabb mintáit sajátíthatták el

a korabeli diákok és felnőttek is. (L. erről: Vilanu Torrano, 2013) Az utóbbi, a *Libre d'Evast e d'Aloma e de Blanquerna* című munka pedig Lullus egyetlen, nagyívű középkori regénye volt, műfaji értelemben tulajdonképpen az első regény a keresztény Európában, amit ő maga minősített a „romanç” szóval. (L. erről: Alegret, 1985, p. 38.) Raimundus Lullusnak ez a katalán nyelven írott szép és a későbbi korokban sokak által idézett munkája Simon Éva elemző tanulmánya szerint „példázatokra épülő tanregény”. (Simon, 2004, o. n.) A könyvet szerzője 1283-ban Montpellier-ben írta, és a középkori élet mindennapjait, a vallásos világlátást tükrözi vissza egy olyan időszakban, amikor a legtöbb irodalmi mű témája a lovagi kultúrához kötődött.

Ebben a regényben Lullus leírta azt, hogy milyen is az ideális nevelés, amelyet gyermekének, Blanquernának nyújtott a mű középpontjában álló keresztény házaspár, Evast és Aloma. (Llull, 1957) A szegényeknek, árváknak folyamatosan segítő férfi és nő, a később életüket egybekötő házaspár tagjai csak hosszas tépelődést követően választják a közös életet és családalapítást, mert az egyházon belül is el tudnák képzelni az életüket, teológiai értelemben nagyon jól felkészültek, s bár nem azonnal fogan meg vágyott gyermekük, hanem sokáig kell rá várakozniuk, ebben Isten akaratát látják.

Pedagógiai részleteit tekintve az látszik, hogy Lullus ebben a művében számos olyan kérdést érintett, amelyek később, például a XVIII. század közepén Rousseau Émile ou l'éducation (Emil vagy a nevelésről) című regényében is visszatérnek: az anyatejes táplálás szükségességét, az életkornak megfelelő, természetes nevelést, a könnyű ruházatot, a játékosságot, az anyanyelv elsajátításának szükségességét. A műből vett néhány, fordításban idézett részlet mindezt jól alátámasztja. A kisgyermek táplálásáról, a szoptatásról, a dajka kiválasztásáról Lullus az alábbiakat írta: „Abban az évben, amikor Blanquerna született, Aloma (az anyja) nem adott gyermekének más élelmet, csak tejet, mivel a kislfia nem tudott volna még mást megemészteni [...]. Blanquerna mellé egy egészséges nőt fogadtak dajkának, azért hogy a kisfiú jó tejet kapjon, mivel a rossz tej miatt a gyermekek megbetegednek, és elvesztik az önuralmukat. Az említett dajka becsületes és erkölcsös életet folytató személy volt, mert a gyermekek szoptatása során minden olyan dolgot el kell kerülni, ami a dajkát megbetegítheti, bűnbe viheti, vagy rossz útra térítheti...” (Llull, 1985, p. VI.) Az egészséges és mértékletes, szerény táplálkozás, a gyermek erre történő szoktatása is megjelenik a szövegben, ezt az alábbi részlet is illusztrálja: „Egy nap az történt, hogy Aloma Blanquernának füstölt húst adott reggelire, mielőtt fia elindult volna az iskolába, és aztán húst adott neki tízóráira is, hogy egye meg, ha majd az iskolában megéhezik. Mikor ezt Evast megtudta, keményen megdorgálta Alomát, és azt mondta, hogy a gyerekek nem kell mást adni reggelire, csak kenyeret,

azért, hogy ne legyen torkos, és azért, hogy legyen étvágya, amikor majd az ebédlőasztalhoz ül; ha csak kenyeret esznek a gyerekek, nem ismerik meg azokat az ízeket, amelyek a természetes működésüket elnyomják, és kenyéren kívül akkor sem kell mást adni nekik, ha ők maguk kérik. Blanquerna hozzászokott ahhoz, hogy mindent megegyen, azért, hogy a szervezete ne szokjon hozzá az egyik ételhez se jobban, mint a másikhöz; és tilos volt neki erős és túl keserű bort inni, csípős szószoikat enni, melyek a természetes testhőmérsékletét szétrombolták volna.” (Lull, 1985, p. VII.)

A regényben többször szó esik a kisgyermek helyes, az évszaknak megfelelő, könnyed és kényelmes öltöztetéséről, valamint arról is, hogy hogyan játszott Blanquerna más gyerekekkel az élete korai éveiben. A természetes nevelés elve, a kevés kötöttséggel szegélyezett, gondtalan gyermekkor képe tűnik fel a regényben. A gyermek első 8 évét Lullus a boldog gyermekkor szakaszaként mutatja be, amikor is a fiú leginkább édesanyja közelségében élte a napjait. Ezt követően került iskolába, amit viszont az édesapja választott neki, ő „adta be” oda a fiát. Erről így szól a regény vonatkozó része: „Így tartotta maga mellett Aloma a fiát, Blanquernát, egészen addig, amíg más gyerekekkel is tudott játszani, és nem kényszerítette a gyermeket semmi olyasmire, ami az életkorával ellentézet, 8 éves koráig hagyta, hogy a természet vigyázzon rá. Mikor Blanquerna a 8. évét betöltötte, az apja, Evast, tanulni adta fiát, és úgy taníttatta, ahogyan a *Gyermekekről szóló tudomány* című könyvben írva áll, ahol is az olvasható, hogy egy gyereknek legelőször meg kell tanulnia a hétköznapi nyelvet, és el kell magyarázni neki a hit alapelveit, Isten törvényeinek a rendelését...” (Lull, 1985, p. VII.) Érdekeség ebben a szövegrészben az, hogy a regény szerzője saját, fentebb említett *Doctrina pueril* című könyvét „olvastatja” az apával, Evasttal...

A regény Blanquerna iskoláztatásáról szóló, további részeiből világosan kibontakozik a tudományoknak az a logikus rendszere, amelyet Lullus – több kortársához hasonlóan – egybefüggő, egymásra épülő lépcsőfokokként írt le, nem kihagyva egyetlen egy, akkoriban fontos területet sem. Egyik fő műve volt a *Tudomány fája* (Árbol de la ciencia), ahol nagyon részletesen írta le az ismeretek rendszerét. A regény szerint Blanquerna iskolás éve alatt az imádkozás és az egyházi énekek mellett alapvető volt a latin nyelv elsajátítása, erre épültek a hét szabad művészetből ismert további területek, valamint az orvostudomány és a teológia: „Blanquernának kijelöltek egy diákot, hogy vigyázzon rá, és egy tanárt, aki mindennap jókor reggel templomba vitte őt, és megtanította imádkozni, ájtatosan és figyelemmel hallgatni a misét. A mise után zeneiskolába vitte, hogy megtanulja a szent énekeket. Blanquerna elsajátította annyira a nyelvtant, hogy tudjon beszélni és jól értse a latint, később logikát, retorikát és természetfilozófiát tanult, azért, hogy könnyeb-

ben megismerhesse az orvostudományt, hogy testét egészségesen megőrizze; teológiát is tanult, hogy megismerje, szeresse és szolgálja az Istent, és hogy uralkodni tudjon saját lelkén, hogy elnyerje majd a paradicsomi örök életet. Miután Blanquerna az *Orvostudomány kezdeti és haladó lépései* című könyvet megtanulta, melynek segítségével elegendő ismerethez jutott ahhoz, hogy képes legyen megóvni az egészségét, az apja egy teológiai iskolába járatta, ahol rendszeresen hallgatta a Szentírást, és időnként válaszolt a neki feltett kérdésekre.” (Lull, 1985, p. VII.)

Jóllehet édesanyja nagyon szerette volna, ha a fia megházasodna – egy Natana nevű, istenfélő leányt szemelt ki Blanquerna jövendőbelijeként –, a gyermeke mégis az egyházi pályát választotta, végigjárva annak minden lépcsőjét a korabeli hierarchiában, egészen a pápai tisztségig eljutva, végül azonban a szerény remeteéletbe vonult vissza. Simon Éva fentebb már idézett tanulmánya szerint Lullus „mindkét nemet esendőnek ábrázolja Evast és Aloma esetében, mivel a szerzetesi élet helyett mindketten a házasság mellett döntenek” (Simon, 2004, o. n.), és hozzájuk képest Blanquerna és az apátnői feladatokig eljutó Natana viszont már egy másik, a lelki, szellemi érettség sokkal magasabb szintjét képviselik a regényben, mert életüket másoknak és Istennek szentelik.

Lullus regénye ötödik, a remeteéletéről szóló fejezetének része volt a 365 szentenciát tartalmazó *Llibre d'amic e amat*, vagyis *Az imádónak és imádottnak könyve* (ez az 1943-as magyar, P. Szedő Dénes által készített fordítás címe), más fordításban *A szerelmes és a szeretett* című rész, ez utóbbi Déri Balázs fordításában 1994-ben jelent meg *A szeretet filozófiájának fája* című könyvben. Része volt továbbá a műnek a *Llibre d'Ave Maria* című rész is, mely a szentenciagyűjteményhez hasonlóan a lelki elmélyülést, az elmélkedést segítette a szerző szándékai szerint. Vilanou Torrano egy Lullus műveit elemző tanulmánya szerint a mallorcai tudós a regényében tulajdonképpen azt bontotta ki, hogy az ember első szándéka arra kell hogy irányuljon, hogy szeresse, tisztelje és szolgálja az Istent, a második szándék pedig arra fókuszál, hogy tudjon élni az első szándék által kiteljesedett lelki-szellemi javakkal, és a két szándék között összhangot kell teremtenie. (Vilanou Torrano, 2013, p. 98.)

Összegzés

A mallorcai író pedagógiai műve meglepően modernnek tűnik, mert szövegét olvasva egyértelműen kiderül, hogy szerzője már hét és fél évszázaddal ezelőtt a gyermekre nem kicsinyített felnőttként gondolt, hanem egy olyan, sajátos fej-

lődési utat bejáró lényre, akinek joga van a gyermekkorához, és akinek szabadságot kell biztosítani a kiteljesedéshez. Lullus itt röviden bemutatott művei a nőkép vonatkozásában is merőben újszerűek, Simon Éva értékelése erről így szól: „Lullus számára nem kétséges, hogy a nő ugyanolyan szintű tudást érhet el, mint a férfi, és Isten előtt egyenrangú a férfival.” (Simon, 2004, o. n.) A tudományok és a szeretet közül ez utóbbit tekintette fontosabbnak, és ez nevelési tanácsaiban, gyermekszemléletében is világosan tükröződik: „Minél több lesz benned a szeretet, annál többet fogsz megérteni, és minél többet fogsz érteni, annál nagyobb lesz a szereteted.” (Lull, 1907, 130–131. o.)

A nagy hatású mallorcai gondolkodó tanulmányunkban bemutatott regénye kapcsán egyik spanyol méltatója, a neveléstörténész Buenaventura Delgado ezzel a címmel írt fejezetet gyermekkortörténeti monográfiájában: *Blanquerna: egy új nevelési paradigma.* (Delgado, 1998, p. 72–73.) Juan Tusquets professzor egyik, 1970-ben írt műve címében pedig a kereszténység komparatista pedagógusaként nevezte meg Raimundus Lullust: ez a véleménye a mallorcai tudós keresztény életben való kiteljesedés útját leíró, pedagógiatörténeti értelemben is kiemelkedő műveivel egyértelműen alátámasztható.

Irodalom

- Alegret, J. L. (1985): Comentari al llibre i, „De Matrimoni” del Libre d’Evast e Blaquerna de Ramon Llull. *Bolletí de la Societat Arqueològica Lulliana: Revista d’Estudis Històrics*, **41**, 37–46.
- Arangueren, Cerezo & Pinillos et al (1983): *Infancia y sociedad en España*. Hesperia, Madrid.
- Ariès, Ph. – Duby, G. (eds., 1988–89): *Historia de la vida privada I-V*. Taurus, Madrid.
- Bajo, F. – Betrán, J. L. (1998): *Breve historia de la infancia*. Ed. Temas de Hoy, Madrid.
- Bonet, J. A. A. (ed., 1975): *Alfonso X El Sabio: Primera partida*. Universidad de Valladolid, Valladolid.
- Bonner, A. (ed. 1985): *Selected works of Ramon Llull. 1232-1316*. Princeton University Press, Princeton, N. J. 2 vol.
- Burguière, A., Klapisch-Zuber, Ch., Segalen, M. & Zonabend, F. (eds., 1988): *Historia de la familia*. Alianza, Madrid.
- Delgado, B. (1998): *Historia de la infancia*. Ariel, Barcelona.
- Duby, G. & Perrot, M. (dir., 1992): *Historia de las mujeres en Occidente I-IV*. Taurus, Madrid.

- Láng B. (1997): Raimundus Lullus és az *Ars Magna*. *Magyar Filozófiai Szemle* **41**. 1-2. szám, 187–216.
- Lloyd de Mause (1982): *Historia de la infancia*. Alianza, Madrid.
- Llull, R. (1907): *Libre de Doctrina pueril*. Ed. Gustau Gil, Barcelona.
- Llull, R. (1927): *Llibre d'amic e amat – Llibre d'Ave Maria*. Text per Marçal Oliver, trad., notes: Salvador Galmés, Ed. Barcino, Barcelona.
- Llull, R. (1943) *Imádónak és imádottnak könyve. Szemlélődések az év minden napjára*; ford. P. Szedő Dénes OFM, bev. Szedő Szeverin; k. n., Budapest (A lelkiélet ferences mesterei)
- Llull, R. (1957): *Libre d'Evast e d'Aloma e de Blanquerna (Obres essencials)* 2 vols. Selecta, Barcelona.
- Llull, R. (1985): Obres esenciales: Del nacimiento y de la buena educación de Blanquerna, traducción de José Luis Martín. In: Garcia, A. – Martín, J.L. – Minguez, J. M.: Las primeras Universidades. *Cuadernos historia* 16, Madrid, **175**. VI-VIII.
- Lull, R. (1994): *A szeretet filozófiájának fája*. Ford., utószó és jegyzetek: Déri Balázs. Magánkiadás, Budapest.
- Matla G. (2022): *A polgári kor gyermekvédelmi szabályozásának előzményei a magyar és a spanyol jogban, különös tekintettel a XIX-XX. századi jogszokás kutatásokra*. PhD-értekezés, PTE ÁJK, Pécs. Letöltés: <https://pea.lib.pte.hu/bitstream/handle/pea/34372/matla-gabriella-phd-2022.pdf?sequence=1&isAllowed=y> 2024. május 05.
- Perich, B. L. (2022) *Las Cantigas de Santa María, Música e Historia. La recuperación de la música medieval*. Universidad Zaragoza, Zaragoza. Letöltés: <https://zaguan.unizar.es/record/118513/files/TAZ-TFG-2022-1822.pdf> 2024. május 05.
- Piñero, J. M. L. & Bujosa, F. (1982): *Los tratados de enfermedades infantiles en la España del Renacimiento*. Cátedra de Historia de la Medicina, Universidad de Valencia, Valencia.
- Pollock, L. (1990): *Muchachos olvidados. Las relaciones entre padres e hijos entre 1500-1900*. Fondo de Cultura Económica, México.
- Rabaté, C. (1993-94): Juegos y educación en algunas revistas infantiles madrilenas de mediados del siglo XX. In: *Historia de la Educación*, vol. XII-XIII. Salamanca, 365–382.
- Reta, J. O., Casquero, M. A. M. & Diaz y Diaz, M. C. (eds., 1982) San Isidro de Sevilla: *Etimologías I-X*. 2 vols. Biblioteca de Autores Cristianos, Madrid.
- Ritchey, T. (2022): *Ars Morphologica: Conceptual Modelling, Combinatorial Heuristics and Ars Inveniendi – An Epistemological History*. *Acta Morphologica Generalis*, No. 1. 1–18. Letöltés: <https://www.researchgate.net/publi>

cation/359843552_Ars_Morphologica_Chapter_4_Ramon_Llull_and_the_Combinatorial_Art 2024. május 05.

- Simon É. (2004): A nő mint a társadalom egyenrangú tagja Raimundus Lullus Blanquerna című regényében. *Kalligram*, XIII. évf. február. Letöltés: https://www.kalligramoz.eu/index.php/Kalligram/Archivum/2004/XIII.-evf.-2004.-februar/Alteritas-eroszak-gender/A-no-mint-a-tarsadalom-egyenrangu-tagja-Raimundus-Lullus-Blanquerna-cimu-regenyeben?fbclid=IwZXh0bgNhZW0CMTEAAAR2fGHBhbLloHtEe-NIyyJmfxNyxZ3aVYX2ER3hGbDBqSjBXt8m9wFhBwxxk_aem_ASjy-bxJXs2R66u8SVBzccPnCkOZY6UxVUkd3Qe8Pldsbxo9IU8170RqhG-FQM-U6nNp8aZD7oIq_5fBv-GYbKay9x 2024. május 05.
- Szabó M. (2005): Raimundus Lullus és hagyatéka. *Nemzetvédelmi Egyetemi Közlemények*, 231–255. Letöltés: https://web.archive.org/web/20140104224236/http://portal.zmne.hu/download/konyvtar/digitgy/nek/2005_1/19_szabo.pdf 2024. május 05.
- Tusquets, J. (1970): *Ramon Llull, com a pedagog comparativista cristià*. Barcelona: Acadèmia de Bones Lletres.
- Vilanu Torrano, C. (2013): La *Doctrina pueril* de Lulio: una enciclopedia escolar del siglo XIII. *Educación XX1*, **16** (2), 97-114. doi: 10.5944/educxx1.16.2.2635 Letöltés: <https://www.redalyc.org/pdf/706/70626451007.pdf> 2024. május 05.
- Voltes, M. J. y P. (1989): *Madres y niños en la historia de España*. Planeta, Barcelona.
- Watson, F. (1970): *Tudor School-boy life – The Dialogues of Juan Luis Vives*. Frank Cass & Co. Ltd., London.

KOMENCZI BERTALAN

A számítógépes oktatás teoretikusa: Seymour Papert

Bevezetés

Az elmúlt fél évszázad alatt kibontakozó informatikai és telekommunikációs forradalom alapvetően és mélyrehatóan változtatta meg az emberi információkezelési és közlési technikák feltétel- és lehetőségrendszerét. Az elektronikus-digitális információfeldolgozás, a multimédia, a hipertext, a virtuális és kiterjesztett valóság, az összekapcsolt adatbázisok és a globális kommunikációs hálózatok radikálisan átformálták információs környezetünket. A kulturális környezetünkben igen rövid idő alatt bekövetkezett széles körű és mélyreható változások komoly kihívást jelentenek mind a neveléstudomány, mind a pedagógiai praxis számára. Alapvető kérdés, hogy az új eszközvilág hatására hogyan módosulnak a tanulás és a tanítás mibenlétéről kialakult elképzeléseink. Az új eszközrendszer megjelenésével együtt jár, hogy a megszokottól eltérő módon értelmezzünk bizonyos, a pedagógia tárgyát képező jelenségeket? Lehet-e és szükséges-e új elemeket beemlíteni a didaktikai gondolkodásba?

Az elektronikus információs és kommunikációs eszközök neveléstudományi reflexiójának kibontakozása a múlt század második felében kezdődött, párhuzamosan a számítógépek folyamatos fejlesztésével, amely fejlesztések eredményeképpen – úgy véljük – nem túlzás az új eszköz metamorfózisáról beszélni. Tanulmányunkban ennek a reflektív gondolkodásnak az eredményeiből idézünk fel néhányat a számítógépes oktatás meghatározó teoretikusa, Seymour Papert művei alapján.

A kezdetek

A nyolcvanas évek elejétől egyre több szakértő gondolta úgy, hogy az oktatás történetében elérkeztünk egy olyan ponthoz, amikor radikális változás lehetséges, és ez közvetlenül összefügg a személyi számítógépek színrelépésével és elterjedésével (Papert, 1980; Ely, 1980; Austin-Lutterodt, 1982; White, 1984;

és mások). Véleményük szerint a mikroszámítógép mint új információtechnikai médium különösen alkalmas az ember veleszületett tanulási potenciáljának hasznosítására, az ember természetes tanulási hajlandóságában rejlő lehetőségek kibontakoztatására, a tanulási folyamatok eredményességének növelésére.

Ezeknek a gondolatoknak egyik fontos és reprezentatívnak tekinthető forrását adják az amerikai oktatásteoretikus, Seymour Papert könyvei és a vele készített interjúk (Papert, 1980, 1993, 1996/A, 1996/B/C).¹ Munkássága egyúttal összekapcsolta a számítógépes oktatás elméleti és experimentális forrásvidékeit (Piaget genetikus episztemológiája, illetve kognitív konstruktivizmusa, az MIT mesterségesintelligencia-kutatásai, az MIT Média Laboratórium és a PARC XEROX kutatásai a gyermekek számítógép -használatára vonatkozóan). Bár rajta kívül még sokan mások is foglalkoztak a témával, Papert olyan meggyőzően fejtette ki eszméit, és érvelése olyan széles körben ismert, hogy – pars pro toto – munkásságának áttekintése megítélésünk szerint különösen alkalmas lehet az oktatási célú számítógép-használat szellemi háttérének bemutatására. Ezért a számítógépek kitüntetett oktatási felhasználásának elméleti háttérét kutatva elsősorban az ő írásaira hivatkozva vázoljuk fel azt a gondolatrendszert, amely az elektronikus információ- és kommunikációtechnika iskolai használatának motivációs bázisát jelenti.²

Papert a számítógép tanulást segítő szerepére vonatkozó elképzeléseit „*Mindstorms – Children, Computers and Powerful Ideas*” című könyvében fogalmazta meg programszerűen (Papert, 1980; magyarul 1988). Az általa kidolgozott új számítógépes pedagógiának az egyik alapvető gondolata az, hogy a tanulás akkor könnyű és eredményes, ha a tanuló az új dolgokat az elméjében

¹ Papert világszerte a számítógépek és általában az IKT nevelési, oktatási felhasználásának jelentős teoretikusaként ismert. Munkásságát különösen érdekessé teszi inter-, még inkább transzdiszciplináris érdeklődése, tudományos háttere és eredményei. Matematikus, öt éven keresztül Piaget genfi Genetikus Ismeretelméleti Központjában dolgozott, episztemológiai kérdések iránt is érdeklődött, és különös figyelmet tanúsított a gyermeki gondolkodás fejlődése iránt. Az MIT híres mesterségesintelligencia-kutató csoportjának tagjaként – másokkal együtt – kidolgozta a gyerekeknek szánt logo programnyelvet, melyet folyamatosan tökéletesített, és a Lego konstrukciós játékkal kapcsolt össze saját „konstrukcionista” tanulásméltetének megfelelően. Magyarországon Papert 1988-ban „Észrengés” címen kiadott könyve hívta fel szélesebb körben a figyelmet a számítógép-használatban rejlő pedagógiai megújulási lehetőségekre. Figyelembe véve, hogy munkássága több mint három évtizedet fog át, írásai a számítógépek iskolai felhasználásával és a tanulásban betölthető szerepükkel kapcsolatos elképzelések változásait is megmutatják.

² Papert a számítógépben olyan eszközt látott, amely „a gépek Proteuszaként” (Papert, 1980, 12) különösen alkalmas a gyermekek tanulásának segítésére. Piaget-hez kapcsolódóan azt mondta, hogy a tanulást genetikusan kell értelmeznünk: az ismeretek a gyermekben sajátos, rá jellemző belső törvények alapján épülnek fel.

meglévő, épülő, kibontakozó gondolati struktúrákhoz, szellemi modellkészletéhez tudja asszimilálni. Az, hogy valaki mit képes megtanulni, attól függ, hogy milyen belső és külső modellek állnak rendelkezésére. Papert az általa kifejlesztett LOGO program segítségével sajátos számítógépes „mikrovilágokat” épített fel a gyermekek számára. Feltételezte, hogy a külső „mikrovilágok” a belső neurális mikrovilágokkal együtt hatékonyan fejlesztik a kognitív képességeket. Úgy gondolta, hogy a gyerekek a számítógép által megjelenített logikai szerkezetek segítségével képesek személyessé tenni a formális gondolkodást, miközben saját gondolati struktúráikat építik fel. A programozás lehetőségében és képességében sajátos interaktivitás fejeződik ki, ami egy merőben új viszony a tanuló és az ismeretek között. Amikor a gyerek programozni tanul, a tanulás folyamata az addigi passzív formából aktív, önirányításúvá alakul át.

Papert Piaget tanuláselméletéből kiindulva, részben azon túllépve, az eredményes tanulás mögöttes, spontán elméletalkotását barkácsolásszerűnek látja: a tanulás során azzal dolgozunk, ami rendelkezésre áll, és ez nem csak a gyermeki tanulásra igaz.³ Claude Lévi-Strauss (1966) antropológiai kutatásaira hivatkozik, aki a „primitív” tudomány elméletalkotásának jellemzésére használta a *bricolage* (barkácsolás, összerakosgatás) szót.⁴ Abból a tényből indult ki, hogy kultúránk a tanulástól való félelemmel éppúgy meg van fertőzve, mint a matematikától való rettegéssel. Úgy gondolta, hogy a számítógép segítségével nemcsak a gyerekek matematikatanulása lesz sikeres, hanem *meg lehet változtatni kultúránk vélekedését a tudásról és a tanulásról is*. A kisgyermek beszéd-tanulását tartja a sikeres tanulás modelljének, amely nem tudatos és nem szervezett, hanem külső és belső feltételek finom összjátékának eredményeképpen történik. A beszédtanulás önirányításos, saját ütemű, belülről motivált, általánosan sikerre vezet, és nagyon hatékony tanulást eredményez. Ezzel szemben az iskolát olyan mesterséges és alacsony hatékonyságú tanulási környezetnek tekinti, amelyet a társadalom azért hozott létre, mert a természetes, informális tanulási környezetek nem voltak alkalmasak bizonyos szükséges tudástípusok kialakításához.⁵

³ „Azt állítom, hogy a szó legmélyebb értelmében mi, tanulók valamennyien barkácsolók vagyunk. [...] Amit ma nem piaget-i tanulóval sajátítottunk el, azt is átbillenthetjük a piaget-i oldalra, ám ehhez hitelt kell dolgoznunk.”

⁴ A Children’s Machine-ben részletesen értelmezi, mit ért a fogalom alatt. Az egyik kulcsmondat: „The basic tenets of bricolage as a methodology for intellectual activity are: Use that you’ve got, improvise, make do.”

⁵ „Azt hiszem, a számítógép segítségével képesek leszünk úgy megváltoztatni az iskolán kívüli tanulási környezetet, hogy annak az ismeretanyagnak nagy része, ha nem az egésze, amit az iskolák jelenleg olyan nagy kinnal, költségekkel, és olyan korlátozott sikerrel próbálnak megtanítani, fájdalommentesen, sikeresen és szervezett oktatás nélkül is megtanulható lesz,

Papert utalt a számítógépek iskolai elterjedésének hatásaira vonatkozó jelentős véleménykülönbségekre is. Szerinte a szkeptikusok szűken értelmezik a számítógépek oktatásra gyakorolt hatását, és általában nem hisznek abban, hogy a számítógép sokat változtat az emberek gondolkodásmódján és tanulási technikáin.

„Aki a gyermek intellektuális fejlődését (sőt, morális, szociális fejlődését is) úgy fogja fel, hogy csak tudatos tanítás eredményeképpen jön létre, az valószínűleg alá fogja becsülni a számítógépek és a többi interaktív eszköz tömeges jelenlétének a gyermekekre gyakorolt hatását.” (Papert, 1988, p. 25)

A számítógépet az oktatás hagyományos rendjét felforgató, szubverzív eszköznek tekintette, de második könyvének megírása idején⁶ úgy látta, hogy az iskola eddig erősebbnek bizonyult, és ellenállt a változásnak; „sikeresen” magához idomította azt, ahelyett, hogy maga változott volna (Papert, 1993, 171).⁷ Véleménye szerint a jól ismert CAI (*Computer Aided Instruction*) akronim a számítógép használatának a szokásos iskolai rendhez idomult módját, a számítógép olyan programozását, illetve alkalmazását jelenti, amely megfelel a korábbi táblára írt, feladatlap vagy munkafüzet formájában megjelenő hagyományos tananyag besulykolásos és visszakerdező eljárásnak.⁸ Ezzel állította szembe a számítógép progresszív használatát, amit a PET (*Progressive Educational Technology*) akronimmal jelzett. Míg a hagyományos tanuláshoz a számítógép-használat alapformái közül az irányító üzemmód (*tutorial mode*) és az ismétlő és gyakorló (*drill-and-practise mode*) üzemmód igazodott, addig a paperti megközelítéshez a „*simulation mode*” (tudományos modellek képi megjelenítése, amelyek egyébként rejtve maradnának) és a „*game mode*” („oktató játékok”) állt közelebb.

ugyanúgy, ahogy a gyermek megtanul beszélni. Ez nyilvánvalóan azt is jelenti, hogy az iskoláknak, legalábbis mai formájukban, nem lesz helye a jövőben. Az azonban még nyitott kérdés, hogy képesek lesznek-e valami új alakot öltve alkalmazkodni, vagy egyszerűen elsorvadnak, és más veszi át a szerepüket.” (Papert, 1988, p. 23.)

⁶ Az azóta eltelt 31 év alatt ez a helyzet nem sokat változott.

⁷ „What has started as a subversive instrument of change was neutralized by the system and converted into an instrument of consolidation.” (Papert, 1993, p. 39) Erre utal Larry Cuban (1996) egyik cikkének címe is: „*Computer Meet Classroom: Classroom Wins*.”

⁸ A CAI (a CMI [Computer Managed Instruction], illetve a CAL [Computer Assisted Learning] is használatos volt) típusú géphasználat a számítógép kitalálásával egyidős, és szorosan kapcsolódik a programozott oktatáshoz. Két legjellegzetesebb formájává az irányító üzemmód (*tutorial mode*) és az ismétlő és gyakorló (*drill-and-practise mode*) üzemmód vált (Austin-Lutterodt, 1982).

A számítógép metamorfózisa

A személyi számítógépek folyamatos továbbfejlesztésének eredményeképpen a 80-as évek közepétől több olyan megoldás terjedt el, amely megváltoztatta a számítógépekről való gondolkodás és a számítógép-használat addig szokásos módját.⁹ A számítógép „metamorfózisának” fő elemei: a grafikus felhasználói felület, az egérpozicionálással történő parancsbevitel, a legördülő menüből, illetve ikonikus szimbólumokról lehetséges parancsválasztás és a multimédia.

A bekövetkezett változásokról és az ennek következtében feltáruló új perspektívákról jó összefoglaló található Papert következő könyvében (Papert, 1993), amely már címében jelzi az új trendeket. A főcím (*The Childrens' Machine*) arra utal, hogy a szerző a számítógépet megváltozott formájában is a gyerekek ismeretszerzését forradalmasító eszköznek tekinti. A könyv alcíme (*Rethinking school in the age of the computer*) a változatlanul esedékes programot hirdeti. Az alcím második fele (*the age of the computer*) azonban egy időközben bekövetkezett jelentős átalakulás tényét is jelzi: azt, hogy a kilencvenes évek elejére világszerte széles körben tudatosodott: az információs és kommunikációs technika hatására a társadalom és a gazdaság átalakulóban van. A kor, amelyben azóta élünk, az információs korszak, az információsnak nevezett társadalom. Az iskola szerepének átgondolása és tanulási környezetének átalakítása most már azért is szükségessé vált, hogy alkalmas legyen az új korszak igényeinek kielégítésére.

Papert a könyv bevezetőjében egyértelműen exponálja ezt a társadalomnak szóló kihívást, és utal a megoldásra is: az információs forradalom átalakítja, a korábbinál sokkal komplexebbé teszi a világot, és az ehhez való sikeres alkalmazkodás csak a korábbinál gyorsabb és hatékonyabb tanulással lehetséges. Az a technika azonban, amely ilyen módon átformálja a világot, egyúttal azt az eszközrendszert is rendelkezésünkre bocsátja, amely a tanulási környezetek minőségének javításában egyedülálló, amely eddig soha nem látott lehetőségeket biztosít számunkra (Papert, 1993, p. viii).

A 90-es évek elején már látható volt, hogy a számítógép – a fentebb említett transzformáció eredményeképpen – átalakulóban van az Alan Kay (1977) által megálmodott dinamikus személyes médiummá. Ez a megváltozott számítógép képes támogatni a tanulás során a személyes preferenciák, intellektuális stílusok széles körét, és felkínálja az ismeretszerzésnek, a világ felfedezésének új formáit. A multimédia és az interaktív szimulációs modellek lehetővé teszik egyazon dinamikusan változó jelenségnek többféle reprezentációját, a hiper-

⁹ Ez azonban – úgy gondoljuk – az idézett paperti gondolatokat nem teszi idejétmúlttá.

text pedig a tanuló személyes előfeltételeinek, preferenciáinak megfelelő egyedi információelérést kínál (Komenczi, 1997; Benda, 2002).

Papert továbbgondolja az új típusú számítógépben rejlő lehetőségeket. A „tudásgép” (*knowledge machine*) az Észrengésben (1988) megfogalmazott lehetőségek kibővítésénél sokkal többet kínál. Ez a gép a jövőben a kisgyermek számára is lehetővé fogja tenni tudásuk bővítését az írás és olvasás kulturális technikáinak elsajátítása előtt.¹⁰ A gyermek – érdeklődését követve – hanggal, érintés- vagy gesztusvezérléssel bármilyen információ előhívására képes lesz a kiterjedt hipermediális adatbázisokból. A vizuális és akusztikus megjelenítésen túl a rendszer a jövőben adekvát ízlelési-szaglási, tapintási és kinezetikus hatások generálására is alkalmas lehet. A kiterjedt tudásszerzésnek ez az új eszköze megváltoztatja majd a műveltség megszerzésének lehetséges módozatairól, sőt annak tartalmáról kialakított elképzeléseinket is. A küszöbön álló változás érzékeltetésére a „*literacy*” kifejezés mellett bevezeti a „*letteracy*” és a „*letterate*” fogalmakat is. Előbbi a világ olvasáson, szimbólumsorok értelmezésén alapuló megismerésére vonatkozó ige, az utóbbi pedig az ily módon szerzett műveltséget jelenti (*reading the word = reading the world*, p. 10). Ezzel mintegy kibővíti a műveltségre használt *literacy* fogalmát (literátus műveltség, olvasottság) oly módon, hogy az olvasással szerzett, könyves műveltség (*bookish literacy*) mellett az új médium segítségével lehetségesnek tartja az olvasni tudást megelőzően vagy anélkül is a műveltség megszerzését. Papert az új fogalomalkotással kapcsolódott azokhoz, akik úgy gondolták, hogy a két alapvető, a kulturális evolúció során kialakult információszerzési médium – a beszéd és az írás – mellé felsorakozott egy harmadik, a világ megismerésének nem csupán nyelvi szimbólumokon alapuló, multimediális formája.¹¹

Papert a *The Children's Machine*-ben világosan exponálja, illetve élesen szembeállítja egymással a tanulás két világát: leír egy olyan osztálytermet, amelynek az egyik felében a tanár magyaráz a táblánál, a másikban pedig a gyerekek két számítógép körül foglalatoskodnak. A terem két részét több választja el, mint a „számítógépes oktatás”, illetve a „táblai magyarázat” közti különbség. Az igazi különbözőség – írja – a gyerekek tanuláshoz való viszonyában mutatkozik meg. A táblánál valaki másnak a menetrendjét követik, míg a számító-

¹⁰ „... allowing students to become highly literate independent of their progress toward letteracy.” (Papert, 1993, p. 11.)

¹¹ „...the movement from letteracy to media-based knowledge acquisition may be even more important, than the movement from preletterate to letterate culture.” (Papert, 1993, p. 12.) A gyermeki tanulás során ennek jelentőségét abban látja, hogy a tudásgép lehetőséget biztosít egy, az óvodáskori és az olvasni tudással szerzett megismerés közötti simább, személyre szabottabb, harmonikusabb átmenetre.

gépnel a sajátjukat (Papert, 1993, p. 43.) Itt a konstruktivista pedagógia megközelítése érvényesül, amely abból indul ki, hogy az a legjobb, ha a gyerekek maguk találják meg a számukra szükséges tudást, és mind a szervezett, mind az informális képzés során úgy segíthetünk ebben nekik a legtöbbet, ha megfelelő morális, pszichológiai, anyagi és intellektuális támogatásban részesítjük őket. A cél az, hogy a lehető legkevesebb tanítással a lehető legtöbb tanulást érjük el.

Papert egyik központi tétele úgy szól, hogy a tanulás során a mentális modellek kialakítása az elmében eredményesebb, ha a külső világban lévő objektumok támogatják azt. Olyan dolgok, amelyeket ki lehet próbálni, meg lehet mutatni, lehet róla beszélni, meg lehet vizsgálni, és lehet csodálni.¹² Ebben a vonatkozásban érdekes az is, ahogyan a konstruktivizmushoz és a konstruktív pedagógiához való viszonyát értelmezi. Saját álláspontjának a jellemzésére a konstrukcionizmus fogalmat használja, amellyel kettős célt követ. Egyrészt az instrukcionizmus kifejezés ellentétpárját képezve a tradicionális és új pedagógia ellentétét, szinte antagonisztikus szembenállását hangsúlyozza. Míg az instrukción alapuló tradicionális pedagógia, az instrukcionizmus a jó tanítási módszerek kifejlesztésére koncentrál, addig a konstrukcionizmus a jó tanulásra. Másrészt a szó felidézi a konstrukciós készlet (*construction set*) fogalmat, olyan összerakható, a külső világban található építőelemekre utalva, mint a LEGO játék kockái vagy a LOGO program elemei.

Az internet „hipervilágának” megjelenése

A 90-es évek közepétől a számítógépes tanulás eszköztárában és lehetőségeiben az internet elterjedése jelenti az új minőséget. Az internet, a világháló által rendelkezésre álló kommunikációs lehetőségek jelentőségének tudatosodása hirtelen történt.¹³ A fejlődéssel lépést tartani kívánó országok egyre bővülő körében született meg az a felismerés, hogy az infokommunikációs technológia rohamosan átalakítja a társadalom minden szegletét. A kilencvenes évek máso-

¹² „It attaches special importance to the role of constructions in the world as a support for those in the head, thereby becoming less of a purely mentalist doctrine.” (Papert, 1993, p. 143.)

¹³ Mi sem jelzi ezt jobban annál a ténynél, hogy Bill Gates a megjelenést követően át kellett hogy írja 1994-ben megírt és 1995-ben kiadott könyvét, mert nem számított az internet népszerűségének és elterjedésének robbanásszerű növekedésére. „*we didn't expect that within two years the Internet would captivate the whole industry and the public's imagination.*” Gates, 1996, p.x. Ez p. 10? Elgondolkodtató, hogy az információs technológiának ez a gyors (r)evolúciója időnként azokat is zavarba hozza, akik a folyamatot mozgásban tartják. Talán mondanom sem kell, hogy Papert 1993-as könyvében az internet megemlítésre sem került.

dik fele az információstársadalom-stratégiák megfogalmazásának és az iskolai hálózatok létrehozásának időszaka.¹⁴

Papert 1996-ban megjelent újabb könyve – amely a *The connected family* címet kapta – ismét reprezentatív összefoglalását adja az új helyzetből adódó lehetőségeknek és feladatoknak. Az összekapcsolt családra utaló cím egyik magyarázatát ismét az alcím hordozza: tudatosodott a digitális generációs szakadék, amelynek áthidalása fontos feladattá vált. A könyvben az interneten kívül is számos olyan téma jelenik meg, amelyek az iskola, az oktatás, a tanulás informatizálásáról gondolkodókat azóta foglalkoztatják. A könyv tipográfiája is újszerű: a szöveg úgy jelenik meg, mintha hipertext lenne: a legfontosabb fogalmak alá vannak húzva, és a könyv végén ún. „hot words” index található. Az is újdonság a korábbi könyvekhez képest, hogy ezt a kötetet CD-ROM és webhely egészíti ki.

Ez – többek között – egy nagyon fontos tényt is jelez, amely a könyv témáját is meghatározza: az otthoni számítógép-használat terjedését. Az otthoni tanulási kultúra rövidesen összekapcsolódik más tanulási kultúrákkal, állapítja meg Papert, ugyanakkor hozzáteszi: az otthoni számítógép-használat eltér az iskolaitól, szerinte sokkal jobb annál. Ebben a könyvben a korábban már többször szerepelt „literacy” kifejezés új kontextusban bukkan fel: a computer literacy fogalom helyett a „technological fluency” kifejezést javasolja, és bevezeti a „learning fluency” kifejezést is. Az otthoni számítógép-használathoz kapcsolódóan konstruálta a „home-style learning” fogalmat, és szembeállítja a tanulás iskolai formájával (*school-style learning*).¹⁵ Alapvető kérdésnek tartja, hogy a szülők hogyan tudnák hatékonyan segíteni gyermekeik otthoni számítógépes tanulását (*home learning culture; home computer learning culture, family learning culture*).

A mikrovilág fogalom mellett ebben a könyvben jelenik meg az internethez kapcsolódóan a hipervilág (*hyperworld*) fogalom. Az internet a számítógép-használat és a tanulás újabb lehetőségeit jelenti,¹⁶ amely lehetőség jelen-

¹⁴ Finnországban a 90-es évek közepén fogalmazták meg az információs társadalomra való felkészülés stratégiáját (*Finland towards an Information Society*), és 1995-ben a finn oktatási minisztérium elkészítette saját programját (*Education, Training and Research in the Information Society: A National Strategy, 1995*). Brüsszelben 1996-ban rendeztek konferenciát az európai elektronikus iskolai hálózat megvalósításának kérdéseiről. Németországban 1996-ban indult az első jelentősebb szövetségi (Schulen ans Netz) program az iskolák internetelérésének biztosítására. Angliában 1998-ban indult az átfogó, nagyívű National Grid for Learning kezdeményezés.

¹⁵ Az előbbi a tanulás természetes, piaget-i formája, Papert erre helyezi a hangsúlyt, szemben a rossz hatásfokú iskolai tanulóssal.

¹⁶ A „downloading” illetve a „surfing” fogalmakat használja az új lehetőségek érzékeltetésére.

tősen eltér a korábban többször kifejtett mikrovilágban történő tanulástól.¹⁷ Ennek megfelelően a tanulás és a tudás két formáját különbözteti meg: a mikrovilág-tanulás akkor helyénvaló, ha valamiről mély, alapos tudást akarunk szerezni. A hipervilág-tanulás más típusú: felszínebb, tájékozottság-, értesültségjellegű tudást eredményez; a hipervilág a laza kötődések világa. A kétféle tudás között (*hyperknower and microknower*) egyensúlyt kell kialakítani.

Összegzés

Seymour Papert egyike volt azoknak az oktatásteoretikusoknak, akik a múlt század 70-es éveiben felismerték, hogy a számítógépes tanulási környezetek működésének, szerepének és különösképpen a bennük rejlő lehetőségeknek az értelmezésére a korábbi tanítási-tanulási folyamatmodellek nem vagy csak korlátozottan alkalmazhatóak.¹⁸ Három alapvető könyvében világosan, máig érvényesen megfogalmazta, hogy az információs társadalom számítógépes tanulási környezetének kialakításához holisztikus, rendszerszemléletű gondolkodásra, a tanulás és tanulás új értelmezési formáinak a pedagógiai praxisba történő beillesztésére van szükség. A könyvek megírásának idején a folyamatosan fejlesztett személyi számítógépek különböző típusai álltak rendelkezésre. Az *Észrengés* számítógépe parancssoros vezérlésű, puritán geometrikus grafikai lehetőségű, a *Gyerekek gépe* ikonikus és legördülő menüs vezérlésű, fejlett grafikus felhasználói felülettel és multimédia-lehetőségekkel ellátott. Az *Összekapcsolt család* internetes számítógépe pedig a gyerekek mikrovilágait a „hipertérben való barangolás” lehetőségeivel gazdagítja, és a tanulás újabb formáinak bevezetését, kipróbálását teszi lehetővé. Napjainkban a mesterségesintelligencia-rendszerek felgyorsult fejlesztése és ezeknek a rendszereknek az oktatási felhasználása újabb kihívásokat jelent a neveléstudományi reflexió számára (Komenczi, 2021).

¹⁷ „The key element here is not the learning advantages of working in an individual microworld; it is opening a larger »hyperworld« in which the microworlds are mere atoms.” (Papert, 1996, p. 59)

¹⁸ Egy ilyen modell ismertetését találjuk például Báthory Zoltán könyvében (Báthory, 1997, p. 22.).

Irodalom

- Austin, G. R. – Lutterodt, S. A. (1982): *The Computer at School*. Prospects, Vol. XII, No. 4, p. 421–38.
- Báthory Z. (1997): *Tanulók - iskolák - különbségek*. OKKER Kiadó, Budapest.
- Benda K. (2002): *Minerva kompjúterbe költözik. A számítógépes oktatásmódszertanok elmúlt fél évszázada*. In: *Médiakutató, 2002/7*.
- Cuban, L (1993): *Computer Meet Classroom: Classroom Wins*. In: *Teachers College Record, 1993*.
- Ely, D. P. (1980): *Napjaink tanulóinak két világa*. In: *A közoktatás világproblémái (Válogatás az UNESCO Perspectives c. folyóiratából. Szerk.: Csoma Gy.)*. Budapest: Gondolat, 1985.
- Gates, B. (1996): *The Road Ahead*. New York, Perquin Books.
- Kay, A. & Goldberg, A. (1997): *Personal. Dynamic Media*. *Computer* 10(3), p. 31–41.
- Komenczi B. (2021): *Tanulás és környezete a 21. század elején*, KORUNK (Kolozsvár) 2021: (február) p. 47–55.
- Komenczi B. (1997): *On-line. Az információs társadalom és az oktatás*. *Új Pedagógiai Szemle, 1997/7-8*.
- Lévi-Strauss, C. (1966): *The Savage Mind*. Chicago, Illinois: University of Chicago Press.
- Papert, S. (1996/A): *The Connected Family. Bridging the Digital Generation Gap*. Atlanta: Longstreet Publishing.
- Papert, S. (1980): *Mindstorms. Children, Computers and Powerful Ideas*. New York: Basic Books. (Magyarul: *Észrengés. A gyermeki gondolkodás titkos útjai*. – Budapest Számalk, 1988.)
- Papert, S. (1993): *The Children's Machine: Rethinking School in the Age of the Computer*. New York: Basic Books. 1993.
- Papert, S. (1996): *Learning through Building and Exploring*. *Multimedia Today Interview*.
- White, M. A. (1982): *Az elektronikus tanulás forradalma: kérdések, amelyeket fel kell tennünk*. In: *A közoktatás világproblémái (Válogatás az UNESCO Perspectives c. folyóiratából 1978-1984. Szerk.: Csoma Gy.)*. Budapest: Gondolat, 1985.

KUSPER JUDIT

Tanárszerepek és iskolaképek a 20-21. század ifjúsági regényeiben

Gyermek- és fiatalkorunk meghatározó, jellemformáló éveit egy sajátos formális tér és az e térben szerepet játszó személyek határozzák meg: iskolába járunk, ahol tanárok és iskolatársak vesznek minket körül. Ez a minket körülvevő tér határozhatja meg otthonosságérzésünket, segít kialakítani szimbolikus otthonvilágunkat, vagy éppen reflektálhatunk általa az idegenség tapasztalatára ott, ahol nem sikerül a maradéktalan feloldódás a természet adta vagy ember formálta térben. Már a legelső ismert irodalmi (fikciós) alkotásokban, a mítoszokban és a mesékben is sajátos tértapasztalatot figyelhetünk meg, hiszen a művekben megjelenő szubjektumok, hősök fejlődési stációinak egy-egy állomását vagy folyamatát mutatják be az ábrázolt szimbolikus helyek. Az oktató-tanító szerepének ábrázolása pedig ugyancsak egyidős a narratív történetek kialakulásával: népmeséinkben is találkozunk bölcs tanítókkal, varázslókkal, mesterekkel, segítőkkel, ahogyan az ókori irodalom első alkotásaiban is megjelenik például a bölcs Nesztor vagy Teiresziasz, akik utat mutatnak a hősnek.

E gazdag szimbolikus térábrázolási rendszerben viszonylag új szintérnek tekinthető az iskola mint helyszín, képként nem archaikus, jelentéstartalma viszont idomul az archaikus jelentésrétegekhez, ugyanakkor sajátos jelentéshálót is képez a kulturálisan új civilizációs szintér miatt. Metaforikus alakzatként azonban több előzményét is fellelhetjük a kulturális emlékezetben: ilyennek tekinthető egyrészt a formális közösségek (pl. tanodák, a tanonclét) ábrázolása, mellyel számos népmesében is találkozhatunk (pl. *A boszorkányinas*, *A varázslóinas*, *Mese a legényről, aki elszegődött inasnak*, *Vitéz János és Hollófernyigés* stb.). A tanoncok e történetekben egy nagy tudású, ám tudásával a káoszhoz kapcsolódó boszorkányhoz vagy varázslóhoz szegődnek hol önszántukból, kíváncsiságból, hol erőszak hatására (elrabolják vagy a szülők adják el őket), illetve valamilyen értékes, előrevivő élőlény vagy tárgy megszerzése céljából (táltos paripa, aranytollú madár). E történetekben hangsúlyos, hogy a tudás önmagában rosszra is használható, pusztító erő is lehet, pozitívvá akkor válik, ha az addig elnyomott, gyenge szubjektumrész (a táltos paripa mint lélekszimbólum) is kellő erőre kap.

A tanoncként, szolgálatban megszerzett tudás ábrázolása mellett az iskolaszimbólum egyik előzményének tekinthető az informális közösségek (pl. sok testvér) ábrázolása is. E közösségekben központi szerepet kap a normának való megfelelés, a rend helyreállítására irányuló közösségi magatartás vagy éppen annak felülírása és újrakonstruálása. Népmeséink közül jó példát kínál erre pl. a *Széttáncolt cipellők*, a *Vadhattyúk* vagy *A hét holló*. Ehhez hasonló, ám ellentétes irányú metafora bontakozik ki az elutasított közösség vagy a közösségből kivetett egyén ábrázolása során, pl. *A rút kiskacsa* c. műmesében.

A tanoncműhelyek ábrázolása mellett ez utóbbi közösségábrázolások első sorban formális jellegükből adódóan készítik elő a 19., de kiemelten a 20. századi, epikus irodalmi alkotások iskolaábrázolását, melyek motivikus hasonlóságuk mellett funkcionális és poétikai különbségeket is felmutatnak. Kevés olyan intézmény létezik, amely oly kitartóan végigkísérné életünket gyerekkorunktól időskorunkig, mint az iskola. Persze joggal jegyezhetjük meg, hogy iskolába csupán gyerekként és fiatal felnőttként járunk, mégis ott lebeg folyton tapasztalatainkban, szabályrendszerünkben, traumáinkban vagy (rém)álmainkban az a kép, mely kitörölhetetlenül az iskolához, a tanárainkhoz és módszereikhez kötődik. Nem véletlen, hogy e téma a kortárs irodalomban is megtalálja a helyét, hiszen mind az ábrázolás szükségessége, mind az értelmezés és megértés lehetősége égető vágyként szervezi a mindenkori szövegeket, s kiemelten az ifjúsági irodalom alkotásait. Az iskola – az irodalom határátlépéseinek köszönhetően – túlmutat önmagán s hétköznapi jelentésárnyalatain, jellé válik, mely új jelentésekkel ruházódik fel, valami olyan képződménnyé, melyben egyszerre artikulálódik a jelen tapasztalata és e tapasztalat felülírása.

Amikor a kortárs irodalom iskolaábrázolásaira fókuszálva kezdünk olvasni, kutatni, meglepő jelenséggel találhatjuk szembe magunkat. Ottlik Géza *Iskola a határon* című regényének örökségét, hagyományát továbbvivő művet kerestem; egy jelentős iskolaregényt, amelyet olvasva feltáru előttünk a kamaszhős lelkivilága s minden megpróbáltatása, ám ehelyett azt tapasztaltam, hogy a reális világhoz kapcsolódó iskola sokkal inkább háttérret (ám kétségtől fontos háttérret) kínál a regényhősöknek saját világuk megértéséhez – ugyanakkor az e világtól, a saját világtól való elhatárolódáshoz is erőteljesen hozzájárul. Jellé, szimbolikus térré válik, mely túlmutat önmagán, a fiatalok számára a rend, a szabály jelképe, sokszor a konfliktusok helyszíne, ahol abúzus vagy éppen bullying is előfordulhat. Hangsúlyossá válik, mennyire nem találja helyét a főhős ebben a világban, az iskolakép így mindazt jelképezheti, amit számára a külvilág, annak (sokszor értehetetlen) szabályai, nehézségei jelentenek. Azt tapasztalhatjuk tehát, hogy az iskolaregények a fikcionalitás szintje szerint is elkülönülnek egymástól: műfaji csoportjukon

belül megkülönböztethetjük a realishoz közelítő iskolaképpel dolgozó műveket, ahol a főhős az iskolát a hatalom metaforájának sajátos kiterjesztéseként tapasztalja meg, s többnyire egyénként és egyedül harcol e formális közösség rendfoglalma ellen, mely nem a szubjektum kibontakozását, sokkal inkább elnyomását szolgálja. E művekben ritkán találkozunk katartikus s feloldó megoldással (ha igen, a megoldás didaktikus), az iskola mint szimbólum traumatikus helyként épül be a főhős emlékezetébe. E kategória emblematisz alkotása Móricz Zsigmond *Légy jó mindhalálig!* (2012), Ottlik Géza *Iskola a határon* (1959) és Robert Musil *Törless iskolaévei* (1906) című regénye, de a hatalom vagy a felbomlott rend iskolametaforája megfigyelhető Dragomán György *A fehér király* (2005) és *Máglya* (2014), Szabó Magda *Abigél* (1970) és Wéber Anikó *Az osztály vesztése* (2016) című regényeiben is.

Mindegyikre igaz ugyanakkor az is, hogy hősei igyekeznek megoldást találni, ám az iskola képe olyannyira összefonódik a hatalommal, hogy a vele való szembeszállás meghaladja erejüket, megoldásaik nem változtatják meg a felettük álló rendet, még akkor sem, ha többé-kevésbé sikerül feloldani az e renndhez kapcsolódó traumatikus viszonyt. E megoldás leginkább a *Máglyában* figyelhető meg, ahol Emma képes lesz kilépni e szimbolikus térből, s egy másik tér, a mágikus világ segítségével talál válaszokat és kiutat.

Az ifjúsági regényekben gyakran kerül hangsúlyos pozícióba az iskola elleni lázadás (melyet előlegeznek a megaláztatások, traumák stb.), a hős legnagyobb tette pedig éppen ezen iskolák ideális helyé váló átváltoztatása. A régi rend (az elfogadhatatlan iskola- és hatalomkép) már semmilyen formában nem tartható fent, újat kell teremteni, olyat, ami nem külső nyomás, hanem belső késztetés hatására alakul ki. Ez az új iskola általában cseppet sem hasonlít az előzőre, hiszen szimbolikus tere is más lesz: a régittől való eltávolodás akár szó szerint, akár jelképesen egy új világba való átlépés, ahol a hős megtalálja a számára fontos iskolát, amely nem struktúrájában, sokkal inkább funkciójában feleltethető meg egy (ideális) iskolának. Az utóbbi évtizedekben számos remek példát találunk e „kétszintes iskolaregény”-re, ahol a második szint a fantáziaiskolák, varázslatos helyek terét nyitja meg: J. K. Rowling Harry Potter-sorozata (1997–2007), Böszörményi Gyula *Gergő és az álomfogók* (2002), majd a *Gergő és a bűbájketrec* (2003) és a *Gergő és a táltosviadal* (2004) című regényei, Szabó Tibor Benjámin *EPIC – Az első küldetés* (2014) és *EPIC – Elmék labirintusában* (2022) című művei, illetve az utóbbi évek egyik legsikerültebb magyar ifjúsági regénye, Szakács Esztertől *A Szelek Tornya* (2016).

A „kétszintes iskolaregény” a mű elején körvonalazódó problémát így szimbolikus szinten, egy fantáziaiskolában, valamiféle ideális iskolában oldja meg: helyszíne olyan, mint egy valódi iskoláé, de mégis más, csupán metonimikus

érintkezés van a fantáziaiskola és a reális iskola terei között. Ugyanakkor a fikcionáltság egy másik fokán az iskolaregények határátlépés nélkül is igyekeznek helyrehozni a rendet, integrálni a főhőst egy, a mű elején még kaotikusnak, ellenségesnek tűnő világba. Ezen regények esetében így a megoldás, feloldódás nem egy másik térben történik meg, hanem maga a főhős értelmezi át, teremti újra – szemléletváltásának és segítőinek köszönhetően – a kezdeti teret, problémát s lehetséges megoldásokat.

Nem véletlen, hogy az 1960-70-es évek Magyarországon az iskola mint az identitásformálás fontos színtere jelent meg, mely kép a korszak ifjúsági irodalmában is különböző formákban, ám határozottan tematizálódik. A szocialista ifjúsági irodalom iskolaképét és tanárszerepeit Szabó Magda regényeinek segítségével igyekszem bemutatni, hiszen e népszerű művek – kidolgozott narratív szerkezetüknek, esztétikai teljesítményüknek köszönhetően – nagy hatással voltak az ifjú olvasók formálódó önképére.

De hogyan is nézett ki az az irodalmi színtér, melyben Szabó Magda ifjúsági (lány)regényei megszülettek? Ebben az irodalmi szempontból mindenképp új narratívákat felépítő, ideológiailag terhelt időszakban mindenekelőtt példaképekre volt szükség. Példaképek azonban – még a szocializmus alatt is – különböző területekről érkezhettek. Egyrészt a klasszikus irodalmi hagyományoknak megfelelően olyan hősnőket, nagyasszonyokat állítottak a fiatal lányok elé, akik történelmi vagy társadalmi szempontból jelentős dolgot vittek véghez, küzdöttek hol az ellenséggel, hol az őket meg nem értő közeggel a maguk igazáért, céljaik elérése érdekében valóban eposzi magasságokba emelkedtek. A korszakban e hősirodalom legkiválóbb művelője Kertész Erzsébet, aki lányok generációinak mutatott utat Zrínyi Ilona, Vilma doktorasszony, Teleki Blanka, Szendrey Júlia vagy éppen Podmaniczky Júlia élettörténetével. A magyar szocialista irodalom izgalmas specifikuma, hogy a hajdani arisztokrata vagy kifejezetten nemzeti érzelmű hősöket sikerült úgy elfogadtatni, hogy ne rendszerellenes tulajdonságuk legyen a legerősebb ismertetőjegyük, hanem az oly sokféleképpen értelmezhető forradalmiság, az úttörő tettek végrehajtása. Ezáltal e hajdani hősnők is azonos részhalmazba kerültek a szocialista eszmék hőseivel, hiszen – akarva-akaratlanul – ők is forradalmárok voltak, legalább a szó valamilyen értelmében.

A történelmi hősnők és nagyasszonyok ábrázolása mellett az 1950-es években is megjelenik egy, már nem is annyira szokatlan igény: ne csak a történelmi (vagy eposzi) magasságban lebegő alakok álljanak követendőként hazánk lányai előtt, nehogy gondot okozzon az, hogy e hősnők annyira más társadalmi, kulturális vagy éppen anyagi körülmények között éltek. A hétköznapi hősnők ábrázolásának igénye már az egyik legkorábbi, 1794-es, nőknek szóló folyóiratban,

az *Urániában* is megfogalmazódott, méghozzá éppen a (Szabó Magda által is igen kedvelt s újraírt) *Fanni hagyományai* bevezetőjeként:

Az asszonyi nemben is miért kellene csak Kleopátrák és Aspasiák emlékezetét fenntartani? – Azok a szeretetreméltók, akik elfelejtetnek, mert nem ültek királyi székben, vagy – nem szeretettek olyanoktul, akik trónusban ültek... mert jó szíveket nem bizonyíthatták meg királyi ajándékokkal... és nagy elméjüket nem trombitálták a világ előtt, de híven tűrtek, híven szerettek, férjüket és háznépeket boldoggá tették, szüleik örömei voltak, jó anyák, jó feleségek, jó leányok: miért nem érdemlenének ezek emlékezetoszlopot? (Szilágyi, 1999, p. 68.)

Tehát már a XVIII. század végén igény formálódik a hétköznapi hősnők irodalmi művekben való megjelenítésére – összhangban az ekkor kibontakozó regényirodalmi törekvésekkel. Az azóta is használatos hőskonceptió alapján az olvasó szívesen azonosul olyan szereplőkkel, akik olyanok, mint ő, vele egy szinten helyezkednek el nyelvileg, társadalmilag. Ilyen mindennapi hősnők jelennek meg az 1950-es, 1960-as években többek között Fehér Klára vagy Szabó Magda műveiben. Hétköznapi élethelyzetek, aktuális problémák kapcsolódnak hozzájuk (szerelem, ruhák, gondoskodás, korcsoportos bántalmazás [bullying] stb. – utóbbi fontos témára jó példa Halasi Mária *Az utolsó padban* vagy Fehér Klára *Mi, szemüvegesek* című műve).

Kétségtelen, hogy az 50-es évek ifjúsági irodalmának (is) olyan, a szocialista valóságra realista látásmóddal reagáló főhőst kellett felmutatnia, aki megfelelt a korabeli cenzúra elvárásainak. Szabó Magda feltehetően hosszasan készült e feladat összetett megoldására, hiszen

[a]mikor 1958-ban, 9 évnyi hallgatást követően megjelent Szabó Magda *Freskó* című regénye, a kritikusok annak a szocialista értékszempéletet magáévá tevő „új, vérbeli női epikusnak” (Nagy, 1959. 301. o.) a születését ünnepezték, aki művében egyszerre kapcsolódott a lélektani-realista regények magyar hagyományához, s használta fel a nyugati, modern (huszadik századi) alkotások poétikai eszközeit mondanivalójának közvetítéséhez. (Koszt-rabszky, 2017, p. 83.)

A *Freskó* – érthetően – revelatív fogadtatása megnyitotta a kapukat az író előtt, míg az ugyancsak 1958-ban megjelent, de más elbeszélői hangra komponált *Mondják meg Zsófikának* a fiatalokat megszólító sajátos mondanivalója folytán válhatott a kritika kegyeltjévé.

Az 1949-ben adományozott s még aznap visszavont Baumgarten-díj¹ utáni hosszú hallgatás időszakában született meg a gyerekeknek írt *Ki hol lakik?* (1957) és a *Bárány Boldizsár* (1958) is, melyek valóban a politikailag ártalmatlan, ám költői leleményt és formagazdagságot felmutató művek közé sorolhatók. Más a helyzet az ifjúsági irodalmi művekkel. Az 1950-es évekre ez a zsánernek jól körülhatárolható keretei és szerepei lettek, nem maradhatott érintetlen az aktualitástól, aki a fiatal felnőtteknek, kamaszodó gyerekeknek szánt művet publikált. Éppen ezért számos értelmezővel együtt feltehetjük a kérdést: „mi lehetett az oka annak, hogy a Rákosi korban osztályidegennek nyilvánított írónő 1958-ban ismét publikálhatott, más szavakkal: milyen elvárásoknak feleltek meg a fentebb említett regényei, mi alapján vélekedtek úgy a kritikusok, hogy a polgári-konzervatív, illetve vallásos világnézet felől érkező szerző műveiben határozottan kiállt a szocializmus mellett.” (Kosztrabszky, 2017, p. 83.) E kérdésselvetés másik oldala se merüljön feledésbe: annak ellenére (vagy azzal együtt), hogy Szabó Magda ifjúsági regényei megfelelték a szocialista cenzúra elvárásainak (vagy egyenesen kiszolgálták azt), miért olvashatók mégis esztétikai produktumként, értékes alkotásokként ma is? E két irány mentén igyekszem megkeresni a lehetséges válaszokat válogatott regények és hősnők segítségével.

A *Mondják meg Zsófikának* (1958) és az *Abigél* (1970) hősnői fiatal lányok, akik a gyermekkor kényelméből zuhannak bele a felnőtté válás örvényébe – mindhárman akaraton kívül, külső traumák hatására. A három lánynak, Zsófikának, Borinak és Ginának talajvesztett világukban kell megtalálniuk a kiutat és önmagukat.

Egyszerű fejlődésregényekről is szó lehetne, hiszen a lányok komoly változáson mennek keresztül, ám mind a műfaj, mind a történet szempontjából jóval több rejlik e regényekben. Ennek egyik oka az összetett, kidolgozott szereprendszer, az archetipikus szerepminták sokszínűsége. A társadalom által ko-

¹ A Baumgarten Alapítvány támogatásával jelent meg Szabó Magda első verseskötete, a Szüret, melyet az alapítvány a díj odaítélésével is jutalmazott. A rövid ideig tartó dicsőségre így emlékszik vissza a szerző: „életem egyik legnehezebb pillanata volt. Képzeld el, mit érezhettem, mikor olvasom a sajtóban azt, amit szóban a kuratórium döntéseként Basch Lóránt már közölt velem, hogy megkaptam a díjat, aztán az átadás napján megszólal a miniszteriumban a telefon az asztalomon, miközben én a díjról szóló és a nevemet tartalmazó kommunikét olvasom nagy gyönyörűséggel, és Basch azt közli, a díjat, sajnos, Révai miniszter visszavette, és utasítására más írónak adják ki. Fiatal voltam, érzékeny, felfogtam, itt az új sorsfordító pillanat. [...] csak az általános rehabilitációk után jöttek rá, hogy törvénytelen intézkedés volt a díj visszavétele, nem érvényes. Akkor csak úgy éreztem, hogy a díj visszavételét, mint amikor a régi színházakban előadás kezdete előtt megütik a gongot, tudtam, nekem Révai miniszter üzent, s eldöntöttem, válaszolok neki. Tanulta az iskolában a latin mondást: cum tacent, clamant, mikor némák, akkor ordítanak. Hát én elnémultam, kerek tíz esztendőre, ez volt az én feleletem. Megvártam, míg értem jönnek és megkérdelnek.” (Aczél, 1997, pp. 172–173.)

rábban el nem fogadott női archetípusok tűnnek fel újra (amelyekről például mítoszokban vagy mesékben olvashattunk, de legális szerepmintaként nem kínálta fel őket a társadalom). Ennek kontextusában nézzük meg, melyek azok a szimbolikus terek és tanárszerepek, melyekkel Szabó Magda regényeiben találkozhatunk.

A *Mondják meg Zsófikának* története arra az abszurd szituációra épít, hogy Zsófiika a nyári szünetben is kapcsolatba kerül az iskolával és tanárával. Zsófiika nem kiemelkedő tanuló, anyja és tanárai szerint is gyakran elkalandozik a figyelme, holott mindenki sejti, hogy több van benne. A hiány ebben a kontextusban éppen a stabil identitás hiánya, melyet Zsófiika apja utolsó (nem ismert) mondatába kapaszkodva keres. Az iskola a közepes tanuló lány számára nem szeretett tér, tanáraival nem találja meg a közös hangot – hiszen éppen a kimondott szó, a hang hiányzik oly sokszor a közte és a felnőttek között lévő, döcögő interakciókból. Édesapja halála után a kislány még magányosabbnak érzi magát, pedagógus anyja, Judit, nem tud valódi társává, segítőjévé válni, ő maga is csak sodródik feladatai között. A regény két markáns pedagógusszerepet állít egymással szembe, mindketten szorosan kapcsolódnak a főhőshöz, s mindketten segítőként jelenhetnének meg. Az anya azonban (mint Szabó Magda sok más regényében) képtelen a valódi segítségre, annak ellenére, hogy elméletben mindent tud a gyereknevelésről, a gyerekek lelkéről, a Kísérleti Neveléstudományi Intézet tudományos kutatója. Olyan neveléstudós, aki soha nem dolgozott gyerekek között, s aki nem veszi észre, ha Zsófiika már rég nem figyel rá, „mert magyarázott, s ilyenkor mindig elfoglalta a maga mondanivalója”. (Szabó, 1965, p. 13.) Vele szemben helyezkedik el Zsófiika magyartanára, Szabó Márta, aki egész életét a gyerekek oktatásának szenteli, tanárként modern módszereket alkalmaz, emellett valódi segítőjévé válik a kislánynak eleinte magányos küldetése során.

Egy harmadik, különös tanárfigura is felbukkan a regényben, Pista bácsi, aki Zsófiika apjának utolsó betege volt (így hallhatta az orvos utolsó szavait). A mogorva öregember az iskola gondnoka, aki az épület alagsorában él magányosan, s ebbe a furcsa térbe toppan be nyáron a kislány. Pista bácsi lakása mintha egy átmeneti hely lenne: az iskolához is tartozik, meg nem is. Elsősorban lakás, de mégis része egy szimbolikus térnek, ám magában hordozza azt a különös ellentmondást, hogy egy olyan hely, ahol általában nem lakni, életvitelszerűen élni szoktak, mivel az iskola része, azonban iskolának sem tekinthető, mert mégiscsak egy öregember lakása. Marc Augé szerint „a szürmodernitás nem-helyeket teremt, vagyis olyan tereket, amelyek önmagukban nem antropológiai értelemben vett helyek, és amelyek baudelaire-i értelemben nem építik magukba a múlt helyeit”. (Augé, 2012, p. 47.) Zsófiika számára mégis ez

az átmeneti hely lesz az igazi iskola: olyan dolgokat tanul meg, amelyek sokkal fontosabbak számára, mint a leíró nyelvtan, hiszen – egy félreértés miatt – hetekig ápolja a beteg portást, főzött, bevásárolt, önzetlenül cselekedett egy idegen emberért, s nem mellesleg barátnőjét is sikerült megmentenie. Olyan készségek fejlődtek ki benne, melyek megszerzése az iskola felsőbb emeletein és szituációiban nem lett volna lehetséges. Le kellett ereszkedni a mélybe (ön-maga mélységeibe is), hogy megértse, mi fontos, mi értékes az életben.

A mesebeli segítőkől eltérően a regényben e három segítő szerepe nem statikus, nemcsak ők tanítják Zsófikát, vagy mutatják meg neki a helyes utat, hanem Zsófica (és a hozzá kapcsolódó események) is változtatnak a három felnőtt életén. Márta és Judit helyet cserélnek: Zsófica anyja terepre kerül, tanítani kezd, Márta pedig megoszthatja több évtizedes tapasztalatát, tudását másokkal is a Kísérleti Neveléstudományi Intézet főosztályvezetőjeként. Így mindkét pedagógus a neki megfelelő helyre kerül, ahogyan – a funkciója szerint pedagógus – Pista bácsi is: a hozzá költöző Dóra egyszerre segítője és gyámolítottja lesz, segít neki kiszakadni a mogorva magányból. A műben segítőként megjelenő tanárok, tanárfigurák így elsősorban Zsófica felnőtté válását segítik és irányítják, kezdve az anyáról való leválással, folytatódva a bolyongással, célkereséssel, míg a kislány meg nem találja saját hangját, saját énjét, s így már képes lesz felemelkedni az iskola alagsorából valami más, immár az ő számára is megfelelő iskolai térbe. Az iskola mint szimbolikus tér átváltozását segíti az a tény is, hogy nyáron munkások dolgoznak az épületen, akik amellettt hogy szépítik, Zsófica számára is mássá, újjá, elfogadhatóvá, sőt termékennyé teszik az épületet.

Hasonló változáson megy át mind az épület, mind a tanárszerepek értelmezése Szabó Magda *Abigél* című regényében is. A mű tipikus traumaábrázolással indul: háború dúl, a félárva Ginának el kell hagynia otthonát és szeretett apját, hogy egy világvégi internátusban (egy zord, idegen helyen)² gondoskodjanak róla. Első élményei az idegenség megtapasztalásához kapcsolódnak, az új világ sivár és kiüresedett, kegyetlenül ellenpontozza az idilli múltat. Ginától mindent elvesznek, amikor belép a Matula zömök épületébe, legalábbis mindent, amire ő értéként gondol. A csecsebecsék és csinos holmik helyett csupán praktikus és csúnya tárgyak jelképezik az új iskolát, ahol a nagy hálótermek azt predesz-

² Az *Abigél* Szabó Magda legismertebb s legtöbbet elemzett művei közé tartozik, Zsurzs Éva 1977-es megfilmesítésének köszönhetően pedig generációk közös történetévé vált. A rejtélyes árközi kollégium térpoétikai elemzése, az iskola mint személyiségfejlesztő hely eszméje több tanulmányban is megjelenik: (Szilágyi, 2022, pp. 104–116.); l. még Soltész Márton, Nagy Csilla, Schäffer Anett tanulmányait a *Kitáruuló ajtók. Tanulmányok Szabó Magda műveiről* című kötetben: Körömi & Kusper, 2018

tinálnák, hogy mindenki feloldódik a közösségben, neki ez – érthető okokból – nem sikerül. A Matula ekkor börtön számára, egy felbomlott rend szigorú jelképe, ahová megpróbálja visszacsempészni eltűnt világa, a maga iskolája szokásait. Úgy tesz, mint az újdonságra süket és vak utazó, aki a távoli helyen is az otthon megszokott dolgokat és élményeket keresni (éppen az újtól való félelem miatt). Ezért a Matula nem is tűri meg a régi világ (felszínes) értékeit, még akkor sem, ha pillanatnyilag kapaszkodót is jelenthet némelyik játék vagy régi tárgy (a duplán megírt dolgozat vagy a Tormának ajándékozott tárgyak). Mindegyikről kiderül talmi volta, sekélyessége vagy éppen bántó volta, amit Gina nem vesz észre időben.

Az erődszerű épület egyszerre idézi meg a börtön és a vár szimbólumának jelentésrétegét, amennyiben bezár, elzár a külvilágtól, ugyanakkor meg is véd a külső veszélytől. Az épület tere mellett ebben nagy szerepet kapnak a Matula nevelői és tanárai is, akik a segítők és az álszereplők/hátráltatók szerepét képviselik. A szigorú Torma Gedeon igazgatóként rendíthetetlen, érzelemmentes fekete emberként jelenik meg, aki – a tér szimbolikájához kapcsolódva – hajthatatlan börtönőr, s ugyanebben a mozzanatban hős várvédő is, hiszen Ginát bezárja, nem adja ki a rá veszélyes Kuncz Ferinek. Ugyancsak az elsők között találkozik Gina Zsuzsanna testvérrel, az osztály diakonisszájával, aki a kislány lelki vezetőjévé válik a maga finomságával, mely egyben szabálykövetéssel is párosul. Ám Zsuzsanna – bibliai nevéhez méltón – valódi segítőnek bizonyul, hiszen képes áldozatot hozni, saját rendjét feladni a főhősnő és Kőnig megmeneteléséért.

Gina Matulában kialakuló önképét és világképét rajta kívül két tanár befolyásolja: a mindig lángoló, hősies osztályfőnök, történelemtanár, Kalmár Péter, és a kigúnyolt, pipogya Kőnig. Kalmár lubickol saját sikereiben, a háborús narratíva képviselőjében, s bár Ginát védelmébe veszi, ezt csupán azért teszi meg, hogy riválisát, Kőniget megalázza. Kalmár képviseli a szuggesztív, sármos véleményvezért, akinek mondatai mögé könnyű beállni, hamis, ám egyszerűen magunkévá tehető értelemvilágot kínál – azaz azt a könnyebb utat, amely a többséghez való csatlakozás kényelmével kecsegtet. Kalmár maga is elhiszi azt a propagandaszöveget, amelyet óráin közvetít, így (naivitásából, együgyűségéből vagy éppen instabil önképéből fakadóan) árulója lesz azoknak, akiket szeret, és akik rá vannak bízva. Vezetéknevében a kalmár foglalkozásnevet fedezzük fel: ő lelkekkel, életekkel kalmárkodik – lelketlenül (ez különösen Kőnig kigúnyolásánál válik plasztikussá), keresztneve pedig a bibliai Pétert idézi meg, aki bár elkötelezett híve volt Jézusnak, elfogása után félelmében mégis háromszor megtagadta. Mintha Kalmárt mindvégig ez a félelem, a vesztesekhez való tartozás félelme vezérelné, hiszen mindenáron imponálni szeretne szerelmé-

nek, Zsuzsannának – az egyetlennek, aki talán különbséget tud tenni Kalmár és Kőnig között.³

Gina későn ismeri fel Kalmár hatalmat kiszolgáló narratíváját, s nem is gondol arra, hogy a valódi hős, aki már évek óta kockáztatja életét, az ezerszer kinevelt, kigúnyolt Kőnig tanár úr. Amennyiben Torma a Matula-vár kapitánya, Kőnig nem más, mint leghősiesebb, legtöbbit kockáztató védője. Gina persze őt is börtönőrnek tartja, s csak a mű utolsó jelenetében ismeri fel benne a neve által is megidézett királyi alakot: Kőnig, aki – bár természet, kinézetre nem – igazi királyi, előkelő alkat, aki lányaként óvja Ginát, mint egy öreg király, még akkor is, ha álruhában kell járnia – mint a történelem legendás királyainak, például Mátyásnak. Nevének jelentése éppen ezért ellenpontozza és felülírja a lányok által róla festett képet, s igazi kalandregény- vagy népmesehősként csak a mű végén derül ki, hogy valójában mindvégig a nevének megfelelően cselekedett.

Szabó Magda két elemzett ifjúsági regényében a hősök által bejárt útnak és a segítőknek (kiemelten a jó tanároknak) köszönhetően formálódik át az eleinte rettegett iskola vágyott és segítő térré, ezzel nem a „kétszintes iskolaregények” fantáziatérben történő vágyteljesítéséhez közelít, sokkal inkább azokat az ősi narratív sémákat működteti, melyek a népmesék sajátjai: a hősöknek mindenkori jelenükben kell helyreállítani a rendet ideális (szimbolikus) tereket teremtve és ideális vezetőket, segítőköt találva.

Irodalom

- Aczél J. (1997): szerk.: *Ne félj! Beszélgetések Szabó Magdával*. Csokonai Kiadó, Debrecen.
- Augé, M. (2012): *Nem-helyek. Bevezetés a szürmodernitás antropológiájába*. ford. Fáber Á. Műcsarnok, Budapest.
- Körömi G. & Kusper J. (2018, szerk.): *Kitáruló ajtók. Tanulmányok Szabó Magda műveiről*. Líceum Kiadó, Eger.
- Kosztrabszky R. (2017): „Az új, vérbeli női epikus születése. Szabó Magda első regényeinek recepciója”. *Tiszatáj* 71.10: 83–94.
- Kusper J. (2024): Abigéltől Emerencig. Nevek és sorsok Szabó Magda regényeiben (Kísérlet egy hermeneutikai alapú onomasztikai vizsgálatra). *Névtani Értesítő* 46: 65–76.

³ Szabó Magda regényeinek irodalmi neveiről részletesen írok *Abigéltől Emerencig. Nevek és sorsok Szabó Magda regényeiben (Kísérlet egy hermeneutikai alapú onomasztikai vizsgálatra)* című tanulmányomban: Kusper, 2024

- Nagy Cs. (2018): „Tér- és testpoétika Szabó Magda *Abigél* című regényében”. *Kitáruló ajtók. Tanulmányok Szabó Magda műveiről*. Szerk. Körömi G. & Kusper J. Líceum Kiadó, Eger. 161–168.
- Nagy P. (1959): „Szabó Magda: *Freskó*.” *Irodalomtörténet* 47.2: 301–303.
- Schäffer A. (2018): „»Csak játsszátok a hülye játékaitokat ebben a börtönben«: Transzlokáltság, transzgresszió és identitás Szabó Magda *Abigél* című regényében”. *Kitáruló ajtók. Tanulmányok Szabó Magda műveiről*. Szerk. Körömi G. & Kusper J. Líceum Kiadó, Eger. 169–176.
- Soltész M. (2018): „Debreceni Georgikon. Közelítések Szabó Magda *Abigél* című regényéhez”. *Kitáruló ajtók. Tanulmányok Szabó Magda műveiről*. szerk. Körömi G. & Kusper J. Líceum Kiadó, Eger. 145–159.
- Nagy P. (1959): „Szabó Magda: *Freskó*.” *Irodalomtörténet* 47.2: 301.
- Szabó M. (1965): *Mondják meg Zsófikának*. Magvető Kiadó, Budapest.
- Szabó M. (1994): *Abigél*. Móra Könyvkiadó, Budapest.
- Szilágyi M. (1999) szerk.: „*Egy Szó az Olvasóhoz*”. *Első Folyóirataink: Uránia*. Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen.
- Szilágyi Zs. (2022): „Mint maga a szabálytalanság. Iskolák a Szabó Magda-regényekben”. *Alföld* 73.11: 104–116.

LENGYELNÉ MOLNÁR TÜNDE – RACSKO RÉKA

Egy évtized az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Neveléstudományi Doktori Iskolájának működésében 2012–2023

Bevezető

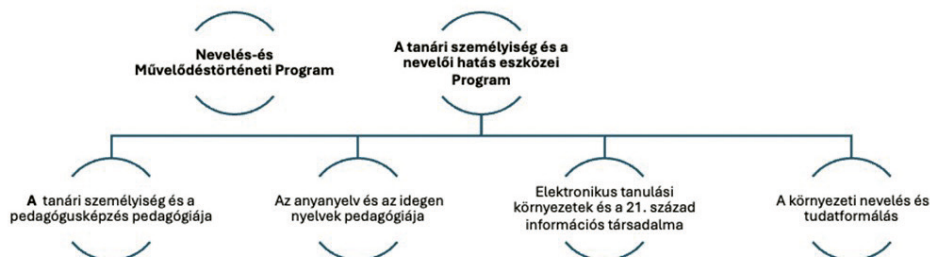
Hazánkban a neveléstudomány területén történő tudományos utánpótlás-nevelésnek nagy hagyománya van, 2011-ig négy hazai tudományegyetem (Eötvös Loránd Tudományegyetem, Szegedi Tudományegyetem, Pécsi Tudományegyetem, Debreceni Egyetem) működtetett neveléstudományi doktori iskolát, majd 2012-ben elindult az akkor még Eszterházy Károly Főiskola keretei között is az első doktori évfolyam Egerben. Munkánk célja, hogy a tizenkét éve indult egri Neveléstudományi Doktori Iskola (továbbiakban NTDI) életének és működésének főbb mérföldköveit felvázoljuk és eredményeit transzparenssé, láthatóvá tegyük a hazai tudományos közönség számára.

Tanulmányunkat a doktori iskolát jellemző kvantitatív adatelemzésen túl egy kvalitatív vizsgálattal is kiegészítjük, amelynek középpontjában Pukánszky Béla professzor, az NTDI vezetője áll, aki 2013-tól oktatója, majd 2016-tól 2025-ig vezetője a Neveléstudományi Doktori Iskolának. Munkánk célja tehát kettős, egyrészt holisztikus képet szeretnénk adni a statisztikai adatok tükrében, másrészt meg szeretnénk mutatni, hogy professzor úr milyen aktív és sokrétű munkával támogatta a doktori iskola múltját, milyen aktívan vesz részt annak jelenében, és hogyan építi a jövőjét.

A képzés missziója az alábbiakban foglalható össze Hauser Zoltán, az intézmény akkori rektorának megfogalmazása alapján: „A Neveléstudományi Doktori Iskola valós kontextusában vizsgálja a tanárság mint hivatás és professzió világát, valamint az eredményes tanári munka 21. századi eszköztárát, tantárgypedagógiáit. A képzés irányítói és tanárai szakterületük kiváló felkészültségű oktatói és kutatói, akik valamennyien fontos feladatuknak tartják a magyar tudományosság magas szintű utánpótlásának előmozdítását.” (NTDI, 2012)

Az egri Neveléstudományi Doktori Iskola moduljait vezető professzorok részét képezték az induló egység törzstagi gárdájának is: Bárdos Jenő, Falus Iván, Komenczi Bertalan, Mika János, Monok István személyében, akiket Budai

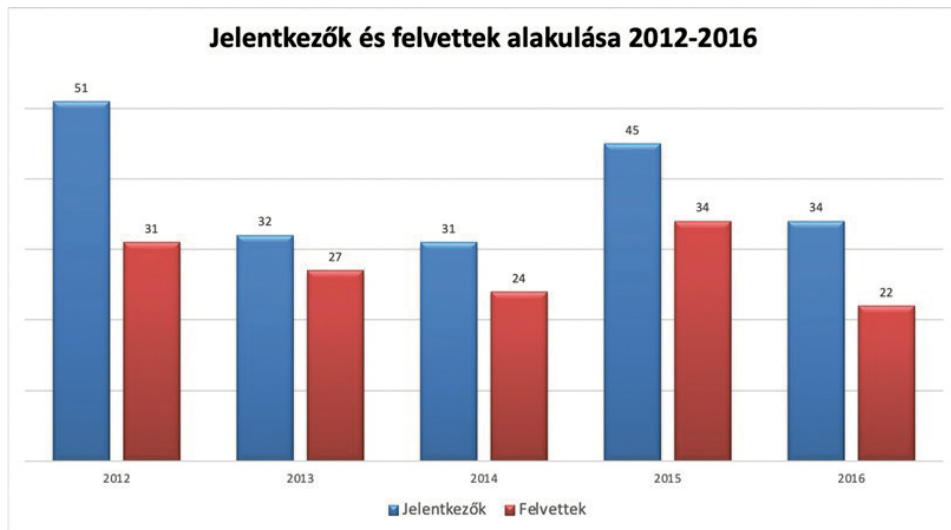
László, Kárász Imre és Csoma Zsigmond egészít ki törzstagként az induláskor. A pedagógusképzést és a tantárgy-pedagógiákat középpontba állító doktori iskolánk indulásakor két főprogramba öt jelentős tématerületet integrált.



1. ábra: A Neveléstudományi Doktori Iskola programjainak elemei 2012-ben

Ebből a Nevelés- és Művelődéstörténeti Program (vezetője: Monok István, DsC) diakrón megközelítésben a pedagógiai tudat történeti (ki)alakulásával, a tanári személyiség formálódásával és a tantárgy-pedagógiák megjelenésével több szempontból foglalkozott. A többi négy témakör (A tanári személyiség és a pedagógusképzés pedagógiája [vezetője: Falus Iván, DsC]; Az anyanyelv és az idegen nyelvek pedagógiája [vezetője: Bárdos Jenő, DsC]; Elektronikus tanulási környezetek és a 21. század információs társadalma [vezetője: Komenczi Bertalan, CsC]; A környezeti nevelés és tudatformálás [vezetője: Mika János, DsC]) a tanári személyiség fejlődésének és a nevelői hatás kialakításának mozzanatait kívánta megragadni. Az NTDI vezetője kezdetben Komenczi Bertalan volt, programigazgatója Bárdos Jenő, titkára Simándi Szilvia.

Az induláskor a leghangsúlyosabb a tanári személyiségnek és a nevelői hatás eszközeinek témakörét felölelő modul volt. Az 51 fő jelentkezőnek a 60,78%-a nyert felvételt, ennek eredményeként az első évben, 2012-ben 31 fővel indult el a képzés. A következő 5 évben a felvételi ráta alakulása évenként eltérő utat járt be, míg a 2013–2014-es tanévet 84,38-77,42%-os felvétel jellemezte, addig a 2015–2016-os évben a jelentkezők 75,51-67,71%-a nyert felvételt (lásd 2. ábra).



2. ábra: A Neveléstudományi Doktori Iskolába felvettek alakulása, 2012–2016

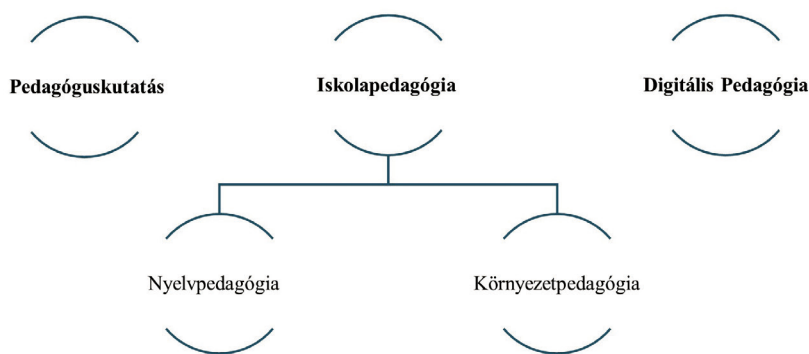
Az első 5 évben az évfolyamok létszáma is változónak tekinthető, 20 és 34 fő közötti évfolyamlétszámok jellemezték az időszakot (lásd 3. ábra).



3. ábra: A Neveléstudományi Doktori Iskolába felvettek és beiratkozottak alakulása, 2012–2016

Intézményünk 2016-tól Eszterházy Károly Egyetemenként folytatta működését. Ezzel egy időben átalakult a doktori iskola törzstagjai összetétele is. A Neveléstudományi Doktori Iskola vezetését 2016-ban Pukánszky Béla DSc, egyetemi tanár vette át (programigazgató: Bárdos Jenő, titkár: Dienes Nikolett, ügyvivő: Gortva János).

A doktori iskola képzési moduljai 2016-ban átalakításokon és fejlesztéseken estek át, aminek egyik oka a neveléstudományi kutatási trendek átrendeződése és a digitális pedagógia iránti érdeklődést stagnálása volt, valamint felfutó ágba került a nyelvpedagógiai kutatás volumene. A korábbi alprogramok helyét így az új struktúrában három egymással funkcionálisan is szoros kapcsolatban álló modul vette át, a következők szerint: (1) Pedagóguskutatás, (2) Iskolapedagógia, (3) Digitális pedagógia.



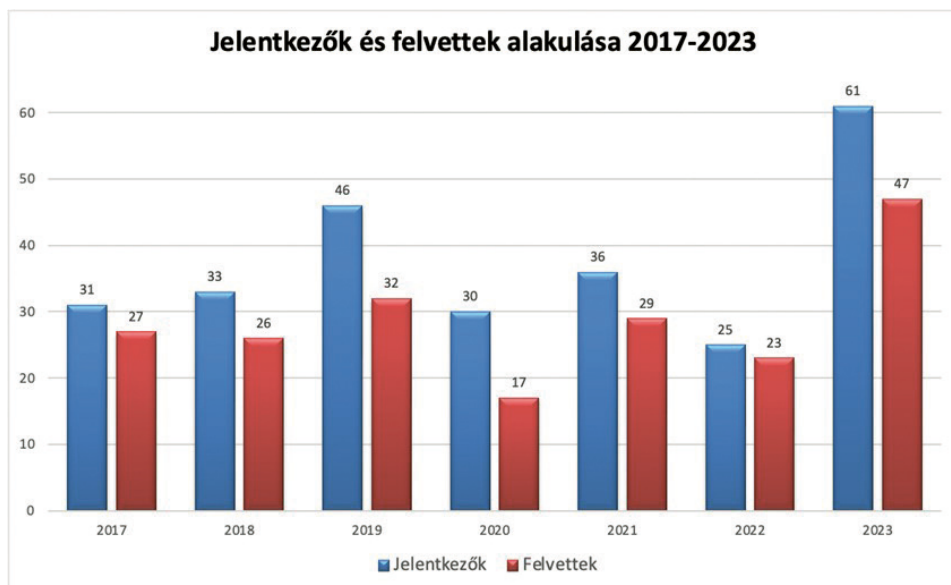
4. ábra: A Neveléstudományi Doktori Iskola programjainak elemei 2017-ben

Az akkreditációs követelmények változásainak hatására 2019-ben a modulokat újragondolták, és két fő terület kapott hangsúlyt. A modulok még inkább építettek az egri intézmény hagyományaira, főként több évtizedes tanárképzési gyakorlatára, valamint a pedagógusképzés során elért szakmai tudományos eredményekre, amelyek fő fókuszai a pedagógus-életpályára való felkészítés és a pedagógusi munka sajátosságainak vizsgálata, valamint a pedagógusprofesszió és a pedagógusi hatékonyság neveléstudományi vizsgálata voltak.



5. ábra: A Neveléstudományi Doktori Iskola programjainak elemei 2019-ben

Míg a 2017-es évfolyamon életbe lépő változások nem hoztak jelentős változást sem a jelentkezők, sem a felvettek számában, addig a 2019-es revízió jótékony a hatással volt a doktori iskolánk iránti érdeklődésre. 2020 nyarának felvételi időszakán érezhető a Covid-járvány hatása, de a következő évtől visszaállt a megszokott létszám.



6. ábra: A Neveléstudományi Doktori Iskolába felvettek alakulása, 2017–2023

A Pedagóguskutatás program (vezető: Falus Iván) fő fókusza a pedagógus és a pedagógusképzés pedagógiája, amelynek keretében a pedagógusok élet- és munkakörülményei, nézetei, szaktudása, tevékenysége és kompetenciáinak tudományos módszerekkel történő kutatása áll a középpontban, ugyanakkor mindezen témakörök művelődés- és kultúrtörténeti aspektusaival kiemelten foglalkozik. Ennek során elemzi és kutatja a pedagógus szakma kialakulásának folyamatát és a közép-európai fejlődéssel, az európai modernizációval összefüggő területeit, valamint ennek művelődés- és neveléstörténeti összetevőire is kiterjedő recepciótörténeti vonatkozásait.

Az Iskolapedagógia modul (vezetője: Pukánszky Béla) elsősorban az iskolai környezetet és a pedagógus hatékonyságának kérdéseit vizsgálja, kutatja, a tantárgy-pedagógiák sajátosságait (nyelvpedagógia: Bárdos Jenő; környezetpedagógia: Mika János; sportpedagógia: Bognár József) helyezve előtérbe.

E modulban azok a kutatási témák kapnak helyet, amelyek azt vizsgálják, hogy miként őrizhető meg az iskolák történelmileg kialakult nevelési és oktatási szerepe a változó értékrendek és (információ)technológiai feltételek korában működő társadalmakban. Az első két programban tehát kifejezetten hangsúlyos a pedagógusképzés, az iskolapedagógia-történeti és művelődéstörténeti vonal, amelyet Pukánszky Béla és Monok István neve fémjelez.

A Bárdos Jenő vezette Nyelvpedagógia modul részletesen elemzi és kutatja az anyanyelv és az idegen nyelvek tanításának és tanulásának kortárs elméleteit és gyakorlatát, ugyanakkor foglalkozik ezek diakrón vetületeivel is. A modul kutatási fókusza az idegen nyelvi mérés és értékelés, valamint a nyelvvizsgáztatás módszertana, illetve a magyar mint idegen nyelv nyelvpedagógiája.

A Mika János vezette Környezetpedagógia modul környezeti kockázatok kezelésének és a modern ökológiai szemléletnek a pedagógiáját, valamint a fenntartható fejlődés nevelési vonatkozásait kutatja, illetve a természettudományi képzés oktatási és nevelési aspektusaival foglalkozik.

A Bognár József vezette Sportpedagógia modul elemzi a széles körben értelmezett sporttevékenység tanításának és tanulásának elméleteit és gyakorlatát. A kutatások fókuszában a sport és testnevelés oktatási és nevelési kihívásainak a problémacentrikus tanulmányozása áll, kiemelt kutatási terület továbbá a testnevelés tervezési és értékelési rendszerének vizsgálata, a sport értékteremtő szerepe és nevelő hatása, valamint a sport személyiségre gyakorolt hatása, a sport és egészség magatartás- és kapcsolatrendszere, valamint a sportszakember életpályája.

A Digitális pedagógia program a digitális pedagógia elméletével és a gyakorlatba történő adaptációjának kutatásával foglalkozik, és annak főként ne-

veléstudományi metszetét vizsgálja. A Komenczi Bertalan vezette program célja a jelenleg zajló, digitális alapú információs forradalom lehetőségrendszerének és kihívásainak elemzése a tanítás és a tanulás, a pedagógusszerep és az új tanulási környezetek területén. Fókuszja az információs és kommunikációs technológiák szerepének és hatásának kutatása és az új technológiák oktatási integrálásának, digitális transzformációjának interdiszciplináris megközelítése.

2021-ben az új programigazgató Szűts Zoltán, a Pedagógiai Kar dékánja lett. A vezető professzorok tudományterülete és egyénisége összefonódott a doktori iskola profiljának alakulásával is, és a programigazgató személyében történt változás a digitális pedagógiai modul felvirágzásához vezetett: 2023-ban az eddigi legmagasabb létszámmal indulhatott el a képzés a Neveléstudományi Doktori Iskolában.

A kutatás jellemzése

Kutatásunk célja, hogy az EKKE NTDI képzésére jelentkezett PhD-hallgatók által választott modulokat elemezzük, és választ adjunk arra a kérdésre, hogy azonosíthatók-e olyan tendenciák, amelyek egybeesnek a neveléstudomány területén zajló változásokkal.¹ Emellett célunk, hogy átfogó képet kapjunk Pukánszky professzor úr kutatóvá nevelés terén végzett munkásságáról, különös tekintettel az Egerben eltöltött évei alatt végzett tevékenységére (de nem kizárva a korábbi munkásságát sem).

A kvalitatív kutatásban nem alkotunk előre hipotéziseket, hanem a kutatási kérdések alapján végezzük a kutatómunkát. A kutatás kérdései nyitott kérdések, amelyek a miért, milyen, hogyan, illetve a hogyan értelmezi kérdőszavakkal kezdődnek. Az alábbi strukturált rendszerben a tartalomelemzés kutatási kérdéseit ismertetjük az elemzési egységek megnevezésével.

¹ Tekintettel a kutatás kvalitatív jellegére, a naturalista paradigma korlátaiból és eltérő célrendszeréből fakadóan nem célunk a reprezentativitás, így a kapott eredmények általánosítása csak bizonyos keretek között lehetséges. Nem vállalkozunk a teljes hazai neveléstudományt érintő kutatási trendek megállapítására, csupán a rendelkezésre álló források alapján vonunk le következtetéseket.

Tanulmányunkban az alábbi kutatási kérdésekre keressük a választ:

Azonosító	Kutatási kérdések	Elemzési stratégia
K1	Milyen tendencia rajzolódik a doktori iskola moduljaira vonatkozóan?	Az EKKE NTDI-re felvett hallgatók elemzése a választott modulok alapján éves bontásban
K2	Milyen irányvonalak vázolhatóak fel Pukánszky Béla professzor úr témavezetői tevékenységében?	Az Országos Doktori Tanács által működtetett doktori.hu nyilvántartása alapján

1. táblázat: A kutatás kérdései

A kutatásunk szempontjából a kvalitatív módszerek közül a nonreaktív módszerek alkalmazása a releváns (Sántha, 2009).

Munkánk során az idősoros, elsősorban tendenciák, mintázatok felrészítésére alkalmas kvalitatív elemzéseken túl a szövegek tartalomelemzésének kvalitatív módszerét alkalmazzuk. Figyelembe vesszük azonban, hogy a szöveges tartalomelemzésnek kvantitatív és kvalitatív megközelítésmódja is létezik. Előbbi esetben a kutató által felállított kategóriák gyakoriságvizsgálata történik, a második esetben egy értelmező, konstruáló elemzés, amely a kutatás tárgyának gondolatait, mondanivalóját helyezi előtérbe (Sántha, 2009, p. 74.).

Kutatásunk tartalmilag strukturáló tartalomelemzés (Sántha, 2022), amely során (1) az első fázisban deduktív módon főkérdéseket állapítottunk meg (doktori program típusa, témakör, témavezető) a priori kódolással, majd ezt követően (2) a második fázisban az elméletvezérelt deduktív logika szerint a szövegszegmensek mély rétegeinek induktív feltárását végeztük el, azaz a szövegrészekből a főkérdésekhez alkódokat rendeltünk hozzá. A harmadik (3) fázisban újrakódoltuk a szövegkorpuszokat ugyanazon kódolási szisztéma szerint, hogy a kérdéses elemek besorolhatóak legyenek.

A vizsgálatban a statisztikai műveletek elvégzésére alkalmas MS Excel programot használtuk, főként a trendelemzés gyakoriságvizsgálatához, valamint a tartalomelemzéshez a MaxQDA szoftvert alkalmazzuk, amely tudásalapú programozási nyelven kifejlesztett program (Mayring, 2002, 2003 idézi Sántha, 2007).

A kutatás alapjául szolgáló forrásokat elsősorban a Neveléstudományi Doktori Iskola titkársága² és Bárdos Jenő programigazgató által készített jelentések,

² Külön köszönet illeti Bárdos Jenő programigazgató urat és a doktori iskola titkárságát (Dienes Nikolett, Gortva János), akik munkájukkal segítették az elemzések alapját képező adatok

statisztikák, tájékoztató kiadványok és az akkreditációs eljárások, valamint az egyetemi szabályozás alapján rendszeresen elkészített minőségirányítási jelentések, dokumentációk adták, illetve az Országos Doktori Tanács által gondozott, publikus adatokat tartalmazó doktori.hu weboldal nyilvántartásai képezték.

A kvalitatív adatkorpuszunk két nagyobb egységből áll, az alábbiak szerint:

Azonosító	Elemzési stratégia	Kvalitatív adatkorpusz	Bekódolt szegmensek száma
K1	EKKE NTDI-ra felvett hallgatók elemzése a választott modulok alapján éves bontásban	Hallgatók által választott modulok jegyzéke	201
K2	Az Országos Doktori Tanács által működtetett doktori.hu nyilvántartása alapján	Pukánszky Béla téma-vezetettjei által készített PHD-értekezések címei	66

2. táblázat: Az érvényesség növelése érdekében adatriangulációt, komprehenzív adatelemzést és reflexivitást alkalmaztunk.

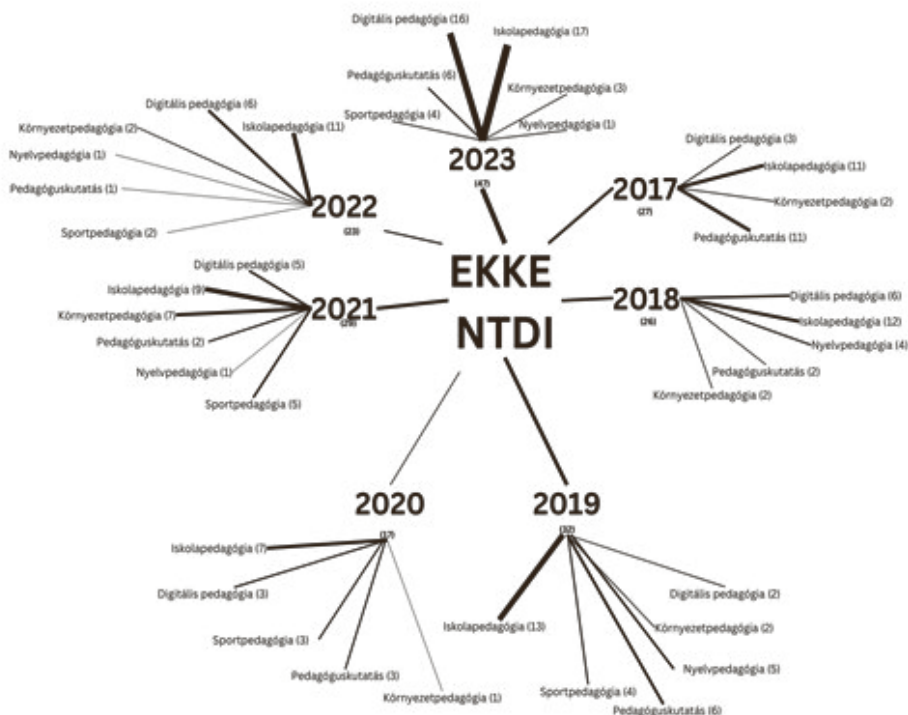
A megbízhatóság növelésére a megfigyelők közötti egyetértés ellenőrzését és a teljes dokumentáció átláthatóságának biztosítását végeztük el.

A doktori iskolában zajló kutatások, trendek elemzése

Elemzésre került a doktori iskola ma is érvényes modulrendszerének struktúrája, ami 2017-től változatlan formában működik, így megvalósítható az összehasonlítás.

A 7 éves vizsgálat mindegyik évében az iskolapedagógiai modul volt a legnépszerűbb a jelentkezők körében. 2017-ben a pedagógusképzésre jelentkezők száma teljesen megegyezett az iskolapedagógiával, illetve 2023-ban a digitális pedagógia modulra felvettek száma csak egy fővel tér el az iskolapedagógiától, a köztes 5 évben egyértelműen ez tekinthető a legnépszerűbb modulnak. Így feltételezésünket, amely szerint kimutatható egy trend a modulok időbeli népszerűsége alapján, el kell vetnünk, az iskolapedagógia modul örök klasszikusnak tekinthető (lásd 7. ábra).

rendelkezésre állását.



7. ábra: A felvettek számának megoszlása, 2017–2023

Pukánszky Béla témavezetői tevékenységének kvalitatív elemzése

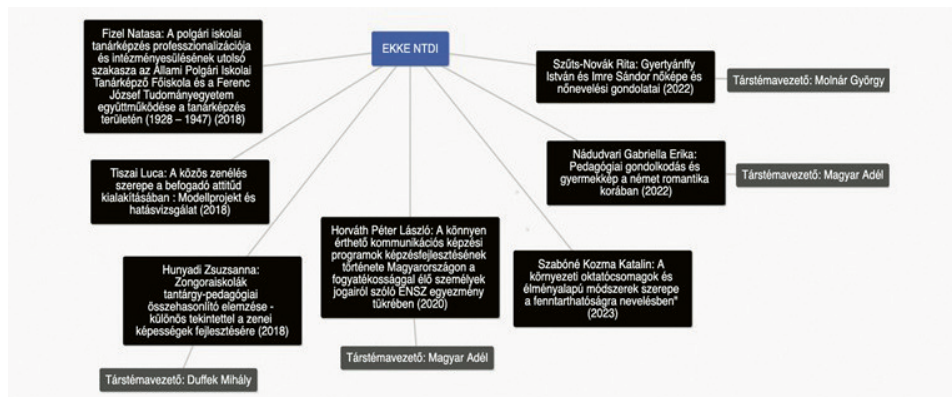
Pukánszky Béla témavezetői tevékenysége négy intézményhez köthető: Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskola (SzTE NDI); Pécsi Tudományegyetem Oktatás és Társadalom Doktori Iskola (PE-OTNDI) és annak jogelődje PE-NDI); Eötvös Loránd Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskola (ELTE NDI), valamint az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Neveléstudományi Doktori Iskola (EKKE NTDI) és annak jogelődje (EKE NTDI).

A jelenleg érvényes doktori témakiírásai az alábbi területek köré csoportosulnak:

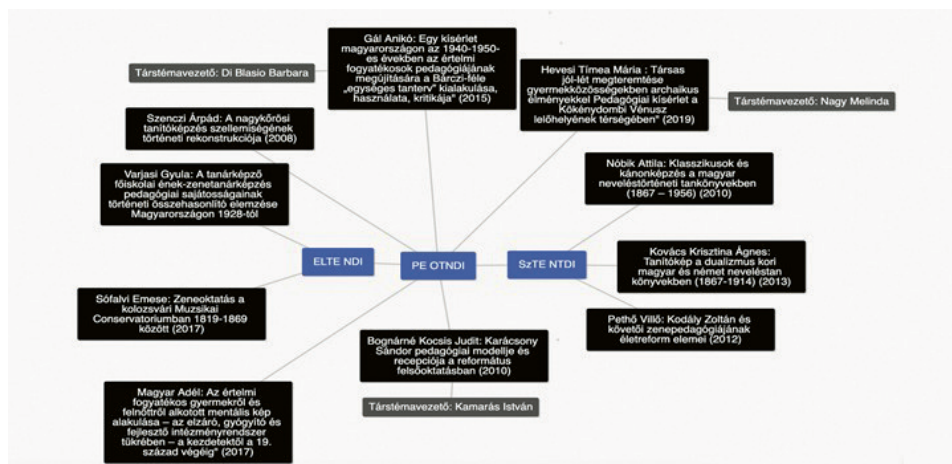
- (1) Az iskola mint a gyermekkor sajátos világa – összehasonlító gyermek-kortörténeti elemzések.
- (2) A pedagógusképzés története. Az egyes pedagógusszakmákba való intézményes bevezetés történetének komparatív feldolgozása.

(3) Magyar zenepedagógia-történet. A zenei nevelés-oktatás különböző szinterein intézményesült gyakorlati zenepedagógia egyes irányzatainak összehasonlító történeti elemzése.

Eddigi munkássága alatt 17 fokozatot szerzett doktoranduszhallgató munkáját segítette önálló és társtémavezetőként (lásd 8. és 9. ábra). 2 hallgatója abszolutóriumot szerzett státuszban van, és 9 főt a témavezetésével segít a doktori tanulmányai alatt.



8. ábra: Pukánszky Béla végzett doktoranduszai az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Neveléstudományi Doktori Iskolájában, 2018–2023 (saját ábra) (adatok forrása: doktori.hu)



9. ábra: Pukánszky Béla végzett doktoranduszai az Eötvös Loránd Tudományegyetem, a Pécsi Tudományegyetem és a Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskoláiban, 2008–2019 (saját ábra) (adatok forrása: doktori.hu)

A kvalitatív elemzés során arra kerestük a választ, hogy „Milyen irányvonalak vázolhatóak fel Pukánszky Béla professzor úr témavezetői tevékenységében?”, amelyhez az Országos Doktori Tanács által működtetett doktori.hu nyilvántartását vettük alapul.

Mintavételi stratégiánk a hozzáférésen alapuló, kényelmi, célzott mintavétel (Sántha, 2006), amely célcsoportja az EKKE NTDI fokozatot szerzett doktoranduszainak munkái. Mintaválasztásunk kiegészül a rétegzett kényelmi mintavétellel is (Szokolosky, 2004), hiszen külön figyelmet fordítunk a 2016-tól³ történő változásokra. Alkalmaztuk a koncentrált kiválasztás elvét is, hiszen egyik kutatási kérdésünk célkeresztjébe kifejezetten egy személy, Pukánszky Béla professzor úr által végzett munka került, ezen belül elsősorban Egerre koncentrálódo témavezetői tevékenysége (Cserné, 1999).

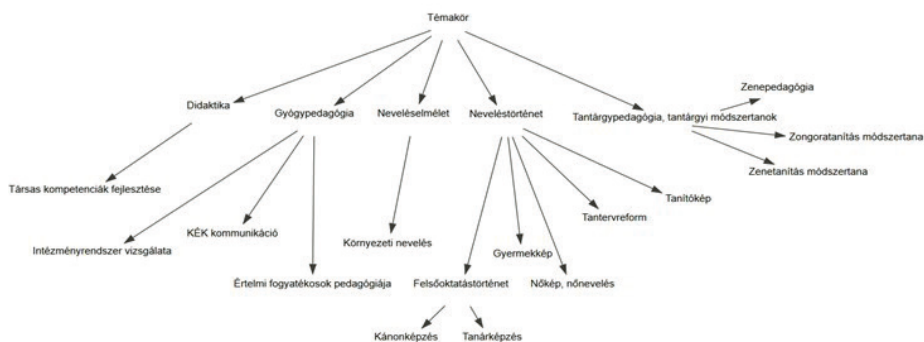
A kódolás során az induktív (adatvezérelt megközelítést) és a priori kódolást (kivéve a korszakoknál, ebben az esetben eltértünk ettől) alkalmaztunk. Az előre felállított kód kategóriák az intézmény (SZTE NTDI, ELTE NDI, PE NDTI [korábban OTNDI], valamint EKKE NTDI), az értekezés által felölelt időszak és az értekezés témaköre volt.

A témavezetettjeinek doktori kutatási témáit öt nagy területre oszthatjuk: (1) Didaktika, (2) Gyógypedagógia, (3) Nevelélmélet, (4) Neveléstörténet, (5) Tantárgy-pedagógia és tanulási módszertanok. Az általunk készített, a neveléstudomány klasszikus területeit magában foglaló négyes felosztást szándékosan egészítettük ki a Gyógypedagógia témakörével, mert szerettük volna kiemelni ennek domináns szerepét Pukánszky professzor úr munkásságában.

A Didaktika területén belül főként a társas kompetenciák fejlesztése jelent meg, míg a Nevelélmélet területén a környezeti neveléssel foglalkoztak hallgatói, a neveléstörténet terén elsősorban a tanító-, gyermek-, nőkép jelent meg, valamint a nőnevelés, a tantervi reformok története és a felsőoktatás-történet témaköre, ezen belül is a tanár- és neveléstörténeti kánonképzés. A Tantárgy-pedagógia, tantárgyi módszertanok kapcsán a zenepedagógiai és a zene- és zongoratanítás módszertanával kapcsolatos kutatásoknál segítette a hallgatókat.

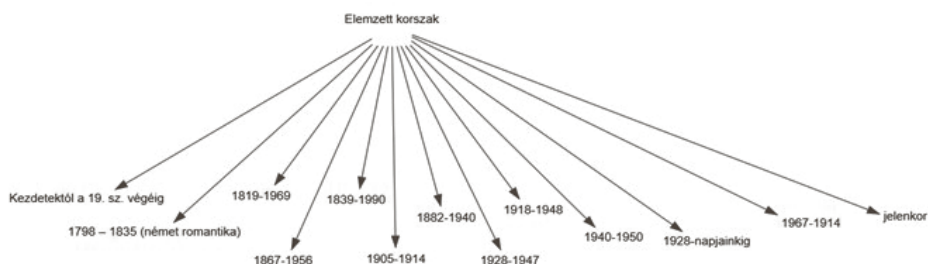
A Gyógypedagógia területén belül az intézményrendszer vizsgálata és az értemi fogyatékosok pedagógiája jelent meg, valamint a Könnyen Érthető Kommunikáció (KÉK) módszertanával kapcsolatos tudományos értekezéseknél vállalt konzulensi szerepet.

³ A kényelmi célzott mintavétel indoklását l. 1. fejezet (dátum indoklása).



10. ábra: Pukánszky Béla témavezetettjei által kutatott témák

A Pukánszky Béla által vezetett doktori kutatások több évszázadnyi időintervallumot foglalnak magukban, hiszen 1798-tól a jelenkori kutatásokig terjedő időszakot ölelnek fel, ami a témák sokszínűségéből fakadóan érthető és indokolt.



11. ábra: A doktori disszertációkban kutatott témák időbeni vizsgálata

Összességében azt mondhatjuk, hogy Pukánszky Béla több évtizedes, sokoldalú szaktudását és munkásságát jól tükrözi, hogy témavezetői tevékenysége során a neveléstudomány számos területén segítette a leendő kutatókat a doktori fokozatuk megszerzésében. A tehetséggondozás során is példamutató munkát végzett, hiszen doktoranduszai témavezetőtársai és a publikációkban közös szerzői is lettek.

Konklúzió

Az egri Neveléstudományi Doktori Iskola kezdetektől az iskolaközelség koncepciójára épült, ezt tartotta irányadónak. Az intézmény tanárképzési múltja miatt az utánpótlás és kutatóvá nevelés során nagyban épített a köz(- és felső) oktatásban dolgozó kutatói potenciállal rendelkező pedagógusokra, valamint a tehetséggondozásra, ami a pedagógusjelölt hallgatók tudományos pályára állítását eredményezte. Tíz év távlatából kijelenthetjük, hogy e törekvés kiválóan beérett az elmúlt években, hiszen az intézmény hallgatói, végzettjei és habilitáltjai döntően a közoktatásban és a felsőoktatásban oktató és kutató szakemberekből állnak.

Az egri Neveléstudományi Doktori Iskolában folytatott utánpótlás-nevelés hozzájárul a tudományos körökben hosszú évek óta megjelenő elvárásnak: „A tanárság jelentős részének vissza kell nyerni azt az értelmiségi státuszt, amely egy évszázaddal ezelőtt olyan világos volt, és amely sokaknak mára már csak írott malaszt” (Bárdos, 2015).

A neveléstudomány inter- és multidiszciplináris volta kiválóan visszaköszön a jelentkezők és a végzettek kutatásaiban is, hiszen nagyon tág spektrumot ölel fel: jól követi az aktuális trendeket.

Irodalom

- Cserné Adermann G. (1997). *Tanulás- és kutatómódszertan alapjai*. JPTE.
- Bárdos J. (2015) A tanári lét dimenziói, különös tekintettel a tudós tanárookra (pedagógiai ars poetica). *Pedagógusképzés* 12-13. sz. 47–68.
- Eszterházy Károly Főiskola Neveléstudományi Doktori Iskola (2012). *Képzési tájékoztató 2012*. <https://uni-eszterhazy.hu/api/media/file/d7ed9acf-8c69a677e667931f2c331dce5f3e271e>
- Bárdos J. (szerk.). *Eszterházy Károly Egyetem Neveléstudományi Doktori Iskola Önértékelés 2017*.
- Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Neveléstudományi Doktori Iskola (2019). *Képzési tájékoztató 2019*. <https://uni-eszterhazy.hu/ntdi/m/a-doktori-iskola-/dokumentumok-az-iskola-tortenetebol>
- Sántha K. (2006). *Mintavétel a kvalitatív kutatásokban*. Gondolat Kiadó. Kutatómódszertani kiskönyvtár.
- Sántha K. (2007). A kvalitatív metodológiai követelmények problémái. *Iskolakultúra*, 17 (6-7), 168–177.

- Sántha K. (2009). *Bevezetés a kvalitatív pedagógiai kutatás módszertanába*. Eötvös József Könyvkiadó.
- Sántha K. (2022). *Kvalitatív tartalomelemzés*. Eötvös József Könyvkiadó.
- Szokolszky Á. (2004). *Kutatómunka a pszichológiában*. Osiris.

Révész Margit és az első magyar Gyógypedagógiai Szanatórium

Bevezetés

A magyar gyógypedagógia-történeti munkák sokszínűsége az elmúlt évtizedekben a téma megközelítésének módjából és a történetiség vizsgálatának eltérő fókuszából ered. Szakemberek nemzedékeinek szemléletét alakította a „gyógyító neveléstudomány” történeti eseményeinek tágabb, „a társadalmi fejlődés legáltalánosabb törvényszerűségeivel összhangban” (Gordosné, 1996, p. 7) való bemutatása. A korai összefoglaló történeti áttekintések az intézményesülés és a „szakmásodás” felől közelítették meg a különböző korok gyógyító pedagógiai jelenségeit. „A gyógypedagógia története a gyógypedagógia körébe tartozó fogyatékosok nevelésének, oktatásának, kezelésének és foglalkoztatásának kialakulását tárgyalja a legrégebb időkől napjainkig. [...] A magyar gyógypedagógia-történetben az egyetemesen érvényes fejlődési folyamat sajátos, hazánkra jellemző alakulását vizsgáljuk meg.” (Gordosné, 1996, p. 5; 1997, p. 3)

Napjaink pedagógiatörténeti elemzései olyan kutatói látásmódot tükröznek, mely távolodik a historizáló szemléletmódtól, ugyanakkor a „hétköznapi történet-írás” vagy az „oral history” eszközeivel is dolgozik. Izgalmas eredményt hoz, ha egy időszak képét több alany elbeszélte történetének mozaikjaiból rakhatjuk ki (Bánfalvy, Szauder & Zászkaliczky, 2006), vagy ha családtagok visszaemlékezései és különböző tudományterület képviselőinek tanulmányai rajzolják meg a több tudományágban maradandót alkotó tudós képét (Szokolszky & Takács [szerk.], 2020).

Adósok vagyunk azonban a 19-20. századi gyógypedagógia-történeti kánonból eddig kimaradt életutak, pályatörténetek bemutatásával, amelyeknek szereplői éppen a gyógypedagógia interdiszciplináris embertudomány jellegéből fakadóan a gyógypedagógiai segítséget igénylő személyek megismerésében, fejlesztésükben, nevelésükben, terápiás, illetve oktatási-képzési ellátásukban, rehabilitációjuk praxisában és/vagy szolgáltatások, intézményhálózatok kialakításában újtók voltak. Akik a fogyatékos személyek társadalmi integrációját szolgáló mozgalmakban játszottak jelentős szerepet. Akik kutatóként, rendszer-

rező és összehasonlító megközelítéssel összekapcsolták a különböző szaktudományok képviselőit és az egyre differenciálódó tudományterületeket. És akik hidat képeztek a tudomány és annak gyakorlati alkalmazása között, létrehozva intézményeket, képzőhelyeket. Ezért őket a magyar gyógypedagógia- és fogyatékoságtörténet megkerülhetetlen alakjainak tekintjük.

A Révész (Reisz) család

Révész (Reisz) Margit 1885. augusztus 25-én Bácsfeketehegyen (ma: Фекетић, Feketić, Szerbia) született, harmadikként a hatgyermekes Reisz családban. Édesapja, dr. Révész (Reisz) Fülöp a község orvosa volt, édesanyja Valentin Cecília. A család a Felvidékről származott, Árva (Orava) megyéből, de a szegény és gyéren lakott területről a megnövekedett zsidó lakosság megélhetési gondjai elől a féléves Fülöp szüleivel és nagyszüleivel 1852-ben Békéscsabára költözött. Választásukat indokolta, hogy a jiddisen és a németen kívül szlovákul beszéltek, ami a csabai szlovák közösségbe való beilleszkedésüket segítette. Szorgalmas ipari és kereskedelmi kisvállalkozók lettek, majd a családnak Fülöp által is képviselt harmadik nemzedéke a műveltség megszerzésében és a magyarosodásban látta jövőjüket. Mérnökök, jogászok és orvosok nagy számban kerültek ki közülük. Reisz Fülöp 1877-ben doktorált orvosként Budapesten, majd röviddel ezután Bácsfeketehegyen praktizált tizenöt évig. 1880-ban a Baján megismert Valentin Cecíliát feleségül vette, és a következő évtizedben öt gyermekük született. A hatodik Reisz gyermek már Békéscsabán született, ahol a család 1892-től élt. Reisz doktor nevét Révészre változtatta, bécsi tanulmányait követően itt már fogorvosként praktizált. Csabára a gyermekek színvonalas iskoláztatása miatt tértek vissza. (Farkas, 2007)

A harmadikként született Margit a középiskola első öt osztályát a helyi Polgári Leányiskolában végezte el, majd 1900 szeptemberében – minisztériumi engedéllyel – magántanulónként jeles eredményű különbözeti vizsgát tett. Ezt követően a Rudolf Főgimnázium első leánytanulója lett, ahol 1903-ban jeles eredménnyel érettségizett, és ugyanebben az évben felvételt nyert a Budapesti Királyi Magyar Tudományegyetem orvosi karára. Itt szintén kitűnő eredménnyel tanult, 1908-ban orvosi diplomát szerzett. Már egyetemi hallgatóként a Magyar Királyi Gyógypedagógiai Pszichológiai Laboratóriumban Ranschburg Pál kutatási asszisztenseként dolgozott. A laboratórium munkatársai (ideg- és elmeorvos-, pszichológus-, orvostanhallgatók) és a fővárosi intézményekben dolgozó gyógypedagógusok, tanítók gyógypedagógiai kutatásokat végeztek szinte valamennyi székesfővárosi, fogyatékosokat fogadó

iskolában. Emellett gyógypedagógiai-orvosi-pszichológiai vizsgálatok is zajlottak, a pedagógusok pedig a gyógyító nevelés módszertanát dolgozták ki. (Torda, 2020) Révész Margit 1908–1909-ben ösztöndíjjal müncheni, párizsi, zürichi és berlini tanulmányutat tett, 1909-ben idegorvosi diplomát kapott. 1909 márciusában házasságot kötött dr. Dósai Mihállyal, aki a Lipótmezei Elmegyógyintézet másodorvosa volt. 1910-ben pszichiátriai tapasztalatszerzését a Moravcsik-féle Elme- és Idegkórtani Klinikán végezte. 1910-ben lányuk született. Még ebben az évben hitelekéből, édesapja kezességvállalásával megvásárolt Budán, a Zugligetben egy negyvenéves villát a hozzá tartozó hatholdas parkkal. Itt nyitották meg férjével 1911-ben a Révész Margit Gyógypedagógiai Szanatóriumot és Erdei Iskolát, ami sokoldalú és gazdag életművének legjelentősebb darabja. A „Szani” gyermekei kutatói érdeklődését is felkeltették: a tehetség, annak kibontása, a rendellenes fejlődés, a „társadalmilag abnormis leányok irányító nevelése” témákban vizsgálatokat végzett, ezek eredményét konferenciákon, publikációkban tette közzé. 1912-ben elvált. 1919-ben, a tanácsköztársaság idején államosították a „Szanit”, az állami felügyelő Hrabovszky József volt. A proletárdiktatúra bukása után Révész Margit visszakapta intézményét. 1921-ben házasságot kötött Hrabovszky Józseffel, aki a „Szani” vezetésében is részt vett. A következő négy évben három gyermekük született. Ahogyan Révész Margit visszaemlékezésében írta: „A családi élet akkor vált teljessé, mikor a három Hrabí-gyerek gyors egymásutánban megjelent. Józsi bácsi gondozóként közibénk állott és én középkoromra újra fiatalasszony lettem.” (Hrabovszkyné, 1952?) Révész Margit a nevét viselő intézmény igazgató-orvosa volt 1946-ig. A második világháború után, 1948-ban az épületet államosították, a Szani megszűnt. Révész Margit 1946–48 között Sztéhlo Gábor evangélikus lelkész háborús árvákat és üldözött családok gyermekeit befogadó Pax Gyermekegthonában orvos-pszichológusként tevékenykedett, segítve a családszerű nevelés megvalósítását és terápiás segítséget nyújtva a „háború sújtotta” gyermekeknek és serdülőknek. Ismeretterjesztő előadásokat tartott a Magyar Gyermekegthon Társaság szervezésében a „Szülők Iskolája” rendezvényeken, kísérleti lélektant oktatott a Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskolán, felkért szakértőként a budapesti fiatakorúak bíróságán dolgozott, és pszichoterápiás gyermekrendelést folytatott. Szerkesztette a „Magyar Gyógypedagógia”, a „Gyermek” és „A Jövő Útjain” szakfolyóiratokat. Életének utolsó tíz évében is publikált a számára kedves témákban, a női életkörülményekről, a háború sújtotta gyermekek lélektanáról és ellátásukról, az orvos, pszichológus és pedagógus együttműködésének megvalósításáról és pszichoterápiáról. 1956. április 21-én hunyt el Budapesten.

Tanulmányok, tapasztalatok, tervek

Három olyan életeseményről, tapasztalati tanulásról és ismeretgazdagító időszakról tudunk, amelyek előzményként Révész Margit életében a Szani megnyitásához, a benne végzett tevékenységéhez, az ott élt életéhez kapcsolhatók. Gyermek- és serdülőkor a Révész-Reisz családban; a Ranschburg-féle Gyógypedagógiai Laboratóriumban végzett asszisztensi tevékenység orvostanhallgatóként és külföldi tanulmányútja, ahol a berlini Charlottenburgról, az 1904-ben létrehozott első „szabadlevegős iskoláról”, „erdei iskoláról” (Freiluftschule, open-air school, école de plein air) is szerzett ismereteket.

1938-ban tömör, tiszta önreflexióval írt gyermek- és serdülőkoráról: „Vidéki népes orvosi családban nőttem fel, hol a sokoldalúságra való beállítottságot a közepes anyagi jólét, a közös testvérsors, a túlnyomóan intellektuális légkör hozták létre. Háztartási segítő munka, apám foglalkozása körüli fontoskodó elfoglaltság, a nagyobb testvérek körébe való bejutás, a kisebb testvérekről való gondoskodás, s mindezekben fölött és túl a könyv töltötték be örök változatban nappalaimat s a csodaváró estéket. Gimnáziumi tanulmányaimat magánúton végeztem. [...] már korán beletanultam az önálló dolgozás célravezető technikájába.” (Hrabovszkyné, 1938, p. 27–28) Számára hasznos volt, hogy a tanulásra, feladatvégzésre szánt idejével korán önállóan rendelkezett, élete során kihívásnak érezte feladatainak sokszínűségét és azt, hogy hirtelen felszabaduló idejét gyors áttervezéssel hasznosítsa. „Mindig az egésznek az összefüggése, a természeti jelenségek törvényszerűségei érdekelték.” (Hrabovszkyné, 1938, p. 27–28)

1905-ben Budapesten kiadták dr. Ranschburg Pál ideggyógyász könyvét *A gyermeki elme fejlődése és működése. Különös tekintettel a lelki rendellenességekre és ezek elhárítására és orvoslására* címmel. A három éve működő Magyar Királyi Gyógypedagógiai Pszichológiai Laboratórium tevékenységét, kutatási eredményeit az orvosi és pedagógiai ismeretek alapján álló új tudomány és gyakorlat számára tették közzé. Előszava megfogalmazza a könyv célját: „A gyermekkorban fellépő fogyatkozások, rendellenességek kóroktani és lélektani tárgyalása, és e fogyatkozások megszüntetésére vagy kiegyenlítésére való törekvés. [...] Jelen szakmunka úgy az iskolaorvosok képzésénél, mint a paedagogiumokban, különösen pedig a gyógypedagógiai tanítóképzőben [...] kiválóan alkalmas kézikönyvül.” (Ranschburg, 1905, p. 5) A tankönyv meghatározza az „ideges gyermek” fogalmát. Eszerint ők a „psychopathiás hajlam és terheltség körébe tartozó gyermekek akiknél [...] az elméleti képességek durvább fogyatkozásáról alig lehet szó”. Révész Margit orvostanhallgató mint kutatási asszisztens részese ennek az úttörő munkának, gyengeelméjük és „a gyengeelméjük (értelmi

fogyatékos) számolókéességét” (Ranschburg, 1905. p. 112–118) vizsgálta. Hat évvel később kutató idegorvosként és gyakorló gyógypedagógus-pszichológusként a Szaniba már ezeket a gyermekeket várta: „Vérszegény, üdülésre szoruló, ideges, vagy más okokból otthonukban nehezen nevelhető 4-től 16 éves fiúk és lányok” (Salamin, 1998, p. 52) előtt állt nyitva a gyógypedagógiai szanatórium kapuja.

Az egyenrangú kapcsolatokra törekvő közösségi élet, a gyermeki környezet tudatos megváltoztatása, a gyermekközpontú iskola eszméje, a szabad testmozgás, a kényelmes ruha- és cipőviselés reformtörekvése a 20. század elején kibontakozó mozgalomban, az ún. életreformban jelent meg. A reformok hatással voltak a társadalmi és gazdasági életre, a művészetekre, a vallásra és a nevelésre is. Öngyógyítás, természethez való visszatérés, az elveszett kozmikus teljesség és spiritualitás keresése jellemezte. Megjelent a „vissza a természetbe”-elv és a természetes életmódra való törekvés: az életvezetés, táplálkozás, egészségmegőrzés és lakás területén is. (Magyar, 2022) Az életreform részeként először 1904-ben, a Berlin melletti Charlottenburgban nyílt meg az első szabadlevegős iskola, melyet a berlini gyermekorvos, Bernhard Bendix és Hermann Neufert alapítottak. Tüdőbeteg gyermekek számára egészséges hegyi, erdei környezetben létrehozott bentlakásos intézményüknek jelentős gyógyászati, egészségnevelő szerepe volt. Ezt követően Európában elterjed az erdei iskolák, szabadégiskolák, szabadlevegős iskolák gyakorlata, melyek a városi gyermekek számára iskolaszanatóriumként is működtek, és segítették őket a természeti jelenségek közvetlen, saját élményű megtapasztalásában. (Békefi, 2001) Ezek az erdei iskolák segítették Révész Margitot abban, hogy „fokként a testileg, lelkileg, szellemileg gyenge gyermekek részére a megfelelő intézmény megalapításának terve” (Hrabovszkyné, 1952?) megszülessen.

A Révész Margit Gyógypedagógiai Szanatórium és Erdei Iskola

A „Szani” 1911-ben nyitotta meg kapuit tizenöt gyermek előtt. A megismert gyermekszanatóriumok és szabadlevegős iskolák metódusának átvétele mellett az otthonos térkialakítás, a családias légkör megteremtése is elsődleges szempont volt Révész Margit számára. Célként az „ideges gyermekek és serdülők” kivizsgálását, terápiás segítségnyújtást, nevelésüket és gyógyításukat tűzte ki. Az egyre növekvő gyermeklétszám és a szolgáltatások bővítése a célokat is gazdagították. A 20-as, 30-as években a huszonöt főnyi személyzet mellett (pedagógusok, segítők, orvosok, ápolók) hetven gyermeket láttak el a szanatórium és az erdei iskola tanulóiként. A toldaléképülettel megnövelt villa mellé újabb

emeletes épület is került. Nyáron megerősödére érkező üdülő gyerekek és felnőttek érkeztek, a tanév során internátusi elhelyezést is biztosítottak gyógykezelést nem igénylő, magatartási problémákkal küzdő gyermekeknek. Újdonság volt a nyilvánossági joggal bíró, négyosztályos magán-erdeiiskola, amely fiúkat és lányokat is fogadott 6-10 fős osztályaiban. Könnyű bútoraikkal a fedett teraszon vagy a szabadban tartották óráikat. A nagyobb gyerekek félévente más külső iskolákban tettek hivatalos különbözeti vizsgákat, ami előmenetelüket igazolta. A legfontosabb eszköz a gyógyításban és a nevelésben a természeti környezet volt. Tanórákat tartottak a szabadban, ahol teniszpálya, fürdőmedence, homokozó, játszótér, cserkészvár volt, tevékenységeiket a kertészkedés, szabadtéri fa- és agyagmunkák egészítették ki. Gyakori program volt a kulturális, történeti kirándulás, képtár- és múzeumlátogatás. A „Szaniban” az egyénre szabott gyógykezelés és oktatás szükség szerint fizioterápiával, gyógytornával, masszáz- és vízikúrával, fekvőkúrával egészült ki. Igény szerint diétás és hízőkúra étrendet biztosítottak, vérképző és erősítőszerekkel kiegészítve az étrendet. A gazdasági válság idején is megtartották szolgáltatásaikat, amiben a saját kertészet és gazdaság jó szolgálatot tett. A gyermekek az állatok gondozásában és a növénytermesztésben is részt vettek. „A Szani íratlan törvényei közé számított, hogy mindenki törődött a másikkal. Igyekezett segítségére lenni avval, amihez többet értett, mint a másik.” (Hrabovszkyné, 1952?)

Révész Margit a saját családja és a szanibeli gyerekek számára betöltött szerepéről így ír: „A Szani-beli gyereksereg szerves folytatása volt a vérségi családnak, mely mint egy fellegvárként örködött a többiek felett.” „Ezen összetett családi életnek megvoltak a maga jelentős előnyei. Leglényegesebbnek tartom, hogy nem mutatkoztak a családi önzés jelei, mint az egyéni önzés meghosszabbított formái.” „Első házasságomból származó Bibis leányom csak, amikor ő is beállt dolgozónak a Szaniban, lett belőle Margit néni. Végig megmaradt [...] őszinte jósága, kedvessége a gyermekek iránt.” „Lassanként megtanultam, hogy nem szabad az anyák helyét elfoglalni a szeretet vonalán, mégha az édesanya nem is töltötte be tökéletesen a szerepét az ún. nehéz gyermekével szemben. Arra [...] kellett eljutnom, hogy megtanítsam a serdülőt és szülőt egyaránt, hogy egymás iránt megértést és méltányosságot tanúsítsanak.” (Hrabovszkyné, 1952?)

A háború újabb megterhelést jelentett az idősödő Hrabovszky-Révész házaspárnak. Révész Margit és férje 1946-ig üzemeltette az intézetet, mert a háborúban üldözött zsidó gyermekek rejtegetése felemésztette erejüket. Ekkor két évre bérbe adták az épületegyüttest a JOINT nemzetközi zsidó segélyszervezetnek, amely árván maradt gyerekeknek biztosított ellátást. A bérleti szerződés lejártá után az államé lett az ingatlan, a „Szani” végleg megszűnt. Révész Margit a következő tíz évben is folytatta tevékenységét a gyógypedagó-

gus-képzésben, a pszichoterápiában, a gyermekpszichiátriában és a gyermekvédelemben. Az együttműködésbe vetett hitét mindvégig megőrizte: „A végső elvek tehát a következők: orvos és pedagógus dolgozzanak egymást kiegészítve, tudományos kritikával, de mégis hittel, optimistikusan a szociális gondolat jegyében”. (Hrabovszkyné, 1937. p. 100–104)

Irodalom

- Bánfalvy Cs. & Szauder E. & Zászkaliczky P. (2006): *Gyógypedagógus-történetek. Beszélgetések a magyar gyógypedagógia félmúltjáról*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- Békefi I. (2001): Az erdei iskola szerepe a hazai oktató-nevelőmunkában. *Acta Paedagogica*, I. évf., 2001/2. pp. 2–6. PTE, Pécs.
- Farkas J. L. (2007): Dr. Révész Sándor Békéscsabáról. *Szegedi Műhely* 2007/1-2. pp. 116–124. Somogyi Könyvtár, Szeged.
- Gordosné Szabó A. (1996): *Gyógypedagógia-történet I.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Gordosné Szabó A. (1997): *Gyógypedagógia-történet II.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Hatos Gy. & Varga I. (2014): Náray-Szabó Sándor tevékenysége és hatása. In Fizel N. & Nóbik A.: Ünnepi tanulmányok a 60 éves Pukánszky Béla tiszteletére. (pp. 81–96) Szegedi Egyetemi Kiadó, Szeged.
- Héjja J. E. (2011): Okos kisasszonyok. A leányok felsőfokú iskoláztatása Békés megyében. *Bárka*. 19. évf. 5. szám pp. 60–64. Budapest.
- Hrabovszkyné Révész M. (1952 körül): *A Szani szépsége*. Visszaemlékezés. Kézirat, magángyűjtemény. Budapest.
- Hrabovszkyné Révész M. (1938): Hogyan lettem ideg orvos? Küzdelmek és eredmények. Kilenc kiváló magyar asszony pályatörténete. *Magyar Női Szemle Könyvtára*. 1938/5. pp. 27–28. Budapest.
- Hrabovszkyné Révész M. (1949): A dolgozó nő életviszonyai. *Huszedik Század* 1949; 37(5): pp. 327–351. Budapest.
- Hrabovszkyné Révész M. (1937): A szellemileg fogyatékos és jellemzavarokban szenvedő gyermekek nevelési módszere Magyarországon. *Magyar Gyógypedagógia* 1937; 15(9–10) pp. 100–104. Budapest.
- Magyar A.: Eltérő fejlődésű gyermekek inkluzív ellátása a XX. század első felében Magyarországon: Életreform és gyógypedagógia In.: Karlovitz János Tibor (szerk.) (2022): *X. Neveléstudományi és szakmódszertani konferencia – Absztraktok*. International Research Institute s.r.o. Komarno. pp. 36.

- Merényi Zs.: Gyermekváros a Budakeszi úton (1945-1950) Új Pedagógiai Szemle. 1991. 1 szám pp. 37–47. Budapest.
- Salamin A. (1998): *A Szani*. Infotop Kiadó Kft., Budapest.
- Ranschburg P. (1905): *A gyermeki elme fejlődése és működése*. pp. 5; 112–118. Athenaeum Irodalmi és Nyomdai Rt., Budapest.
- Torda Á. (2020): A Magyar Királyi Gyógypedagógiai Pszichológiai Laboratórium befogadó világa. In Szokolszky Ágnes és Takács István (szerk.): „*Non omnis moriar...*” *Ranschburg Pál emlékkötet*. (pp. 107–122.). Flaccus Kiadó, Budapest.

MOGYORÓSI ZSOLT

A vívás mint testgyakorlat és vívőkönyvszerző 19. századi mesterek nevelési gondolatai

Tanulmányomban felvázolom a vívásnak mint testgyakorlatnak a helyét a nevelésről való gondolkodásban, majd a reformkortól a Magyar Vívó Szövetség megalakulásáig (1914) tartó időszakból a sportként intézményesülő vívásban megjelenő nevelési gondolatokat interpretálok magyar nyelvű vívőkönyvek szövegkorpuszai alapján.

Testi nevelés, testgyakorlat, vívás

A testi nevelés a nevelés klasszikus területeként a különböző pedagógiatörténeti korszakok bemutatásában a neveléstörténeti áttekintések szerves részét képezi. Az adott korszakban és az adott társadalmi státuszhoz tartozó nevelés részeként a testi nevelés területének tárgyalása során a különböző testgyakorlatok számbavételével is gyakorta találkozunk. Szerepel például a vívás a középkori lovagi nevelésben a lovaglás, úszás, nyilazás és vadászat mellett, a konstruált hét lovagi készség fontos összetevőjeként. (Pukánszky, 2002, p. 56.) Vagy látjuk az újkori nevelés történetében Miltonnál, az ideális nevelést alkotó *gyakorlatok* egyik elemeként a katonai mozdulatok és a birkózás mellett. (Fináczy, 1927, p. 23.) A filantropistáknál a 18. század végén a munka és játéktevékenység rendszerben megjelenő kategóriáin túl a testgyakorlatok alkotják a testi nevelés fő tevékenységcsoportjait. A testgyakorlatok között Villaume és Basedow is számításba veszi a vívást, ami a dessauai intézet időbeosztásában is szerepel. (Frank, 1922, p. 45–47.) A testi neveléssel nevelőik erőssé, ügyessé, edzetté akarták tenni növendékeiket, és edzésüket szolgálták a hideg időben hordott vékonyabb ruházat, a kemény ágy, a hideg vízben történő fürdés és az olyan testgyakorlatok, mint az úszás, evezés, lovaglás, vívás, céllövészet. (Pukánszky, 2002, p. 123.) Kétségtelenül a filantropinumban rendkívüli jelentőségű a testi nevelés, melynek oktatásában a Comenius, Locke, Wolff és Rousseau által képviselt elméleti megközelítések gyakorlatba történő átültetését vehet-

jük szemügyre, amit kezdetben a hagyományos lovagi készségekhez, például a vívásához és lovagláshoz kapcsolnak. (Virág, 2018, p. 27.) Magyarországon a filantropizmus hatása a testi nevelésről való gondolkodásban jelen van a főúri magánnevelésben, kimutathatóan a főúri nevelési utasításokban, amelyek a sport és testgyakorlás fontosságára hívják föl a figyelmet, illetve a főúri magánnevelők tevékenységében a külföldön végzett tanulmányok és pedagógiai munka révén megszerzett tapasztalatok alkalmazásán keresztül. A filantropisták tevékenységének magyarországi hatásait látjuk konkrétan a testi nevelés terén, kivált a tornát és az úszást érintően, Egger Vilmos, Csillag Károly, Clair Ignác munkásságában. (Virág, 2018, p. 30.; Virág, 2020, p. 67.) Clair Ignácról tudjuk, hogy tornatanárként olyan gyakorlatokkal és eszközökkel dolgozik, mint a filantropisták, ám vívómesterként vívásra is oktatja a fiútanítványokat saját tornaiskolájában. Clair Ignác iskolájáról a Honművész többször is hírt ad, és innen tudható az, hogy a mester „bajvívást” oktat.

Clair Ignác ur gymnastikai intézete. Mult évi 52. dik számunkban figyelemzettük már a' budapesti szülőket ama hasznos intézetre, mellyel felsőbb engedelemmel Clair úr a' Therézia külváros síputszájában 344-ik szám alatti háznak kertjében felállított, hol mind fiú-mind leány-gyermekek külön külön napokon igen kedvező sikerrel 's egészségökre nézve nagy haszonnal tanulhatják a' mindenféle testi mozgásokat, 's erőgyakorlásokat. A' ferde nővésnek itt igen czélirányos testi mozgások által juthatnak egyenes tartáshoz. Újólaj ajáljuk tehát e' hasznos intézetet a' közönség figyelmébe. E' gyakorlásokban a' nőszemélyek hétfőn, szerdán 's pénteken – többi napokon a' fiúk vesznek részt esti 6–8 óra között. A' testi gyakorlásokkal egybekötethetik a' bajvívás is, nielnyek Clair ur hasonlag mestere, hónapanként fizetendő 4 pengő ftért – bajvívás nélkül csupán a' gymnastikai tanításért 3 ft. 12 kr. fizettetik ezüstben. Néző vendégeket a' tanító ur mindenkor szívesen lát. (Honművész, 1835, 56. p. 444–445)

A bajvívás mint fogalomhasználat erősen a párbajban történő vívásra utal, jóllehet a vívás sportjellege a 19. század elején a sportokat támogató korszaklemnek és az arisztokraták anyagi támogatásának köszönhetően megerősödik, és növekszik a polgári származású növendékek száma a korszakban létrehozott vívóintézetekben. Történetileg elsőként 1824-ben Wesselényi Miklós és Bölöni Farkas Sándor támogatásával megalakult a „Kolozsvári Viadal Iskola” mint nyilvános vívóiskola, melynek mestere Gaetano Biasini volt. (Szikora, 2013, p. 7.) Biasini ezt megelőzően már 1818-tól működtette magán-vívóiskoláját a városban, amelyet arisztokraták látogattak csak, ám a nyilvános intézmény mint a

város első szervezett sportintézménye már a tehetősebb nem arisztokrata ifjak számára is nyitva állt. 1834-ben Bölöni javaslatára a viadaliskola részvénytársasággá alakult, követve a pesti vívóintézet példáját, és így lehetővé vált, hogy a 26 arisztokrata részvényes részvényvásárlásából befolyt összeg kamataiból felszerelést vásároljanak, és támogassanak szegény sorsú ifjakat ösztöndíjjal, hogy azok ingyen vívni tanulhassanak. (Killyéni, 2009, p. 15–16.) Az 1825-ben létrejött Pesti Nemzeti Vivoda alapításának kezdeményezője, egyben első elnöke Keglevich István gróf volt. Az alapító főnemesek között itt is látjuk Weselényi nevét, aki később a nemzeti vívóintézetben elnöki feladatokat is ellát. Az egyesületként működő vívóiskola nyilvános, autonóm, független és legitim szervezet. (Priszlinger, 2009, p. 140.) Vagyis kiemelhetjük, hogy a hatalomtól és hadseregtől független törvényes működésű, a polgárság számára nyitott, saját belső szabályzattal rendelkező sportszervezetként is tekinthetünk a már említett két vívóintézetre, melyek példaként szolgálnak a harmincas években alakuló további intézményeknek. A nyilvános jelleg és a tanulmányok anyagi támogatása kétségtelenül növelte a vívás népszerűségét, de a trendteremtő reformkori elit mellett az értelmiség trendkövető és véleményformáló szerepe és magatartása jelentős hatást generálhatott. Szikora hangsúlyozza, hogy a „Pesti Nemzeti Vivoda” komoly népszerűségnek örvendett a fiatal értelmiségiek körében. Elismert mesterei között Chappon Lajos, Friedrich Ferenc és Clair Ignác nevével találkozunk. (Szikora, 2013, p. 7.) Lukács amellet érvel, hogy a vívás egyre szélesebb körű elérhetőségével együtt népszerűsége is növekedett, amit az 1830-as években megjelent első Magyarországon írt és kiadott vívókönyvek, Chappon Lajos Teoretisch-praktische Anleitung zur Fecht-Kunst című, 1839-ben megjelent német nyelvű kiadványa és Domján János Chappon Lajos könyve után néhány hónappal megjelenő *Ví-tan* című műve bizonyítanak. Utóbbival kapcsolatban lényegesnek tekinti, hogy az első magyar nyelven íródott vívószakkönyvet szerzője Torontál vármegye vívóintézetének címezi, amely egyike lehetett a kolozsvári és pesti vívóintézetek mintájára alapítottaknak. A mintakövető intézmények közé sorolja a szerző a győri, pozsonyi és kassai vívóiskolákat. (Lukács, 2019, p. 15.)

Vívókönyvek, kontextusok, kutatás

A vívástanulás és vívásoktatás céltartományai a sportként intézményesülő vívás korszakában a kiadásra került vívókönyvek szövegei alapján is bemutatathatók, ámde nyilvánvalóan bőségesen rendelkezésre állnak másodlagos források is. A *Ví-tan* jelentősége a vívásrekonstrukció szempontjain túlmenően a vívás-

tanulás céljainak számbavétele. Lukács hangsúlyozza, hogy Domjárnál a vívás hazafias jellegű szükséges alpműveltség, háborúban alkalmazható a haza védelmére, továbbá hogy a vívás oktatásának célja összetettebb, a vívás egyszerre testgyakorlás, jellemfejlesztés és a lovagias párbajok eszköze. (Lukács, 2019, p. 15.) A magyar nyelvű vívókönyvek, melyeket Domján munkája után a század második felében, illetve a millenniumot követően jelentetnek meg, szintén a korabeli vívás és a vívásoktatás dokumentumai. A mesterek műveikkel saját – nem egyszer több évtizedes – tapasztalataikra építve írnak a helyes vívástanulás és vívásoktatás céljáról, miértjéről, hogyanjáról, a fegyverek és vívótechnikák sajátosságairól. A szerzők között van, aki hangsúlyosan foglalkozik a párbajvívás sajátosságaival is. A párbaj a korszakban együtt él a vívással, mely utóbbiban az ellenfél szimbolikus legyőzése a cél. Sokszor azonban a vívósport termei adnak helyet az egyébként törvénytelen párbajoknak, melyekben a férfibecsület megvédése a legfontosabb célkitűzés, akár végzetes következmények árán is. (Hadas, 2003, p. 95–97.) A vívókönyvek szerzői hosszasan nem foglalkoznak a vívás céljával, és nem merülnek el a nevelési gondolatok megfogalmazásában sem. Fő mondanivalójuk a vívásoktatás köré szerveződik, ezen keresztül viszont szükségképpen fogalmaznak meg nevelési gondolatokat.

A szövegkutatás fő célkitűzése, hogy a vívókönyvek mint primer források elemzésével feltérképezhető legyen a sportként intézményesülő vívásban megjelenő nevelési gondolatok köre. A fő kutatási kérdések arra irányulnak, hogy a kiválasztott szerzők *minek tekintik a vívást, és mit hangsúlyoznak a vívással kapcsolatban, továbbá milyen nevelési értékeket fogalmaznak meg, és mit tartanak a vívás specifikus nevelőerejének*. A kutatás tárgya tehát a vívókönyvszerzők nevelésre vonatkoztatható interpretációinak bemutatása, eszközként pedig az eredeti kontextust figyelembe vevő szövegelemzés kerül alkalmazásra. A négy vizsgált vívókönyv szerzői Domján János, Sztrakay Norbert, Sebetic Rajmund és Arlow Gusztáv mesterek. A könyvek kiválasztását az indokolja, hogy négy sajátos – nevelési szempontok szerint is érdekes –, vívásra irányuló látásmódot ismerhetünk meg a szövegek tanulmányozása révén. Jelentős leegyszerűsítéssel élve polgárosuló nemzeti, magyar katonai, magyar nőnevelést szolgáló, eredményes magyar vívóversenysportot megjelenítő látásmódokat. Domján könyve az első magyar nyelvű munka abból a korszakból, amikor a vívás reformkori sportjellege kialakult, katonai jelentősége a harctereken még vitathatatlan. A hetvenes évektől Sebetic Rajmund a magyar katonai vívásoktatás képviselőjeként írja meg a több kiadást is megért munkáját, hangsúlyozottan a magyar kardvívás, azaz a magyar kardvívó stílus képviselőjeként. Sztrakay Norbert ugyancsak a magyar stílust oktatja, és a versenysportjelleg megerősödésének idején korát megelőzően képviseli a vívás oktatásának fontosságát a nők szá-

mára. Egyedülálló vívókönyve ebben a témában íródott *A magyar kardvívás mint női testgyakorlat* címmel. Lovag Arlow Gusztáv okleveles katonai vívó- és tornatanító, a millenniumi vívóversenyből levont tanulságokat követően – miszerint az olasz kardvívó iskola felülmúlta a magyar iskolát – itáliai tanulmányokat folytatott. Ott megszerzett tapasztalatai alapján és immáron az olasz iskola okleveles vívómestereként munkájában szintézist teremt a magyar és az olasz kardvívó iskola között. A szövegek vizsgálatának újszerűsége reményeink szerint abban áll, hogy közelebb kerülünk a vívósportban képviselt nevelési nézetek, elgondolások történeti dimenzióinak feltárásához.

Szövegekorpuszok kiválasztása, kategóriák

A négy vizsgálatra kiválasztott vívókönyv nevelési elgondolások szempontjából lényeges és a vizsgálatunk fókuszába állított részeit többnyire a munkák bevezetői vagy előszóként jelzett fejezetei tartalmazzák. A vívókönyvek a vívásoktatás kvázi szakdidaktikai módszereit, folyamatát és alkalmazott munkaformáit (egyéni és csoportos oktatás) többé-kevésbé tárgyalják a vívásoktatás tematikus rendszerét bemutató bőségebb tartalmi fejezetekben. Az azokban kifejtett tartalom sportszakmai, szakdidaktikai elemzése vagy vívásrekonstrukciós szempontú vizsgálata nem tárgya a szövegek jelen vizsgálatának. Ugyancsak nem kerül bemutatásra a vívásoktatás kapcsán megfogalmazott általános didaktikai témákhoz fűződő gondolatok köre, melyekkel másik írásunkban foglalkozunk.

Domján János *Ví-tan* című munkájának törzsszövege a 9. oldaltól a 46. oldalig olvasható. Az *Előszó* és a *Tudnivaló* című fejezetek hat oldal terjedelmet tesznek ki a műben. Sebetic Rajmund *A kard-vívás* című könyvének harmadik kiadása 1904-ben jött ki a nyomdából. A munka tartalmazza az első kiadáshoz tartozó előszót két oldal terjedelemben 1877-ből, továbbá az 1885-ben a második kiadáshoz írt előszót egy oldal terjedelemben, valamint két oldal terjedelemben az 1903 áprilisában írt előszót. Négy oldalt tesz ki az *Útmutatás a vívómesterek számára* című fejezet. Végeredményben Sebetic ábrákkal együtt 120 oldalnyi törzsszövegéből kilenc oldal került kiválasztásra. Sztrakay Norbert könyve nem klasszikus vívókönyv, hanem a szerző előszóban írt meghatározása szerint is röpirat a magyar kardvívásnak mint a testi nevelés fontos és lényeges tényezőjének női testgyakorlatként való alkalmazhatósága mellett. (Sztrakay, 1895, p. 5.) Vívókönyvként történő besorolása a vívásoktatást érintő tartalmak és az egyes technikákat bemutató képanyag miatt lehetséges. A vizsgálat fókusza szempontjából a mintegy három oldalt kitevő *Előszó*, továbbá a harmadik és a negyedik fejezet tanulmányozása lényeges, vagyis *A vívás és torna* címet

viselő ötoldalnyi, illetve *A magyar kardvívás mint női testgyakorlat* című hét oldal terjedelmű fejezetek. Lovag Arlow Gusztáv *A kardvívás* című könyve 1902-ben került kiadásra. Az *Előszó* és a *Bevezetés* című fejezetek szövege alkotja a vizsgálat tárgyát. A kötet struktúrájában ez a rész oldalszámozásában is elkülönül a munka további két fő egységétől. Utóbbiak a 3. oldaltól a 237. oldalig kerülnek kifejtésre. A vizsgálatunk szempontjából lényeges bevezető fejezetek római számokkal jelölten a XI–XXII. oldalakat ölelik föl. Összességében a fentiek szerinti kiválasztást követve a négy szerző negyvenegy oldalnyi szövegét vizsgáljuk a kutatási kérdésekre irányulóan. A relatíve kis terjedelem, illetve a nyelvi sajátosságok nem indokolják szövegelemző szoftver használatát.

Első kutatási kérdésünk – *minek tekintik a vívást, és mit hangsúlyoznak az-
zal kapcsolatban* – a vívás mint tevékenység értelmezéséhez kötődik. Pedagógiai megközelítésben nem kérdés, hogy a korszakban a testi nevelés és ezen belül a testgyakorlatok részét képezi a vívás, még ha az iskolapedagógiában, a katonai nevelés intézményeit nem számítva, a tornával ellentétben nem nyert teret. A vizsgált szövegekben többnyire a vívás értelmezése nem szisztematikus és részletező, azonban kategóriába sorolással és a tevékenység metaforákkal történő leírásával számos helyen találkozunk. A metaforák egy csoportja a vívást a művészetekhez kapcsolja, és esztétikai minőséggel is felruhazza. Az idézett szövegrészek elemző narratívájaként mondható, hogy a mesterek szerinti egyéni megközelítések szintézise alapján a vívás nemcsak a kardforgatás művészete, hanem szépművészet is egyben, ami sportként és bajvívásként is megmutatja a szépséget. És ha már szépművészet, akkor a vívás maga a férfitest mozgásának a költészete.

A vívás mint művészet

„A kardvívás a kard forgatásának művészete.” (Arlow, 1902, p. XIII.)

„Nagy szerepet játszott a vívás művészete régi idő óta a harcias nemzetek történetében.” (Sebetic, 1904, p. 7.)

„A' vívás a' szépművészetekhez tartozik. A' szépművészetek ezek: Színészet festészet, szobrászat, metszés, költészet, hangászat, és a' testgyakorlatok.” (Domján, 1839, p. 13.)

A vívás mint szépség

Ha éles karddal áll a küzdő küzdő ellen, nemes és szép a gondolat, a látvány, hogy két férfi egy szál acélra bízta életét, melyet gyakorlott, ügyes keze forgat, bátor, hidegen gondolkodó lelke kormányoz; ha pedig tompa karddal állanak a vívók a porondon, a legszebb sportot látjuk, mely a férfierő, ügyesség és kiképzett lélek legideálisabb megnyilatkozása.” (Arlow, 1902, XVI–XVII.)

„Amint a tánc a női test mozgásának költészete : úgy a vívás a férfié. (Nagy Béla dr., idézi Arlow 1902, XVII.)

A kategorizálás és a metaforák másik csoportja testgyakorlatként, sportként, illetve fegyvergyakorlatként jeleníti meg a vívást. Unikális a kardvívás női testgyakorlatként való tárgyalása, illetve magának a sporttevékenységnek a szervezése a hölgyek részére abban az időben, amikor a vívás az úri emberek sportja, és csak az ifjak intézményes nevelésében játszik szerepet. Jól felismerhető annak hangsúlyozása, hogy a legnemesebb testgyakorlatként és sportként ismert vívás a szellemi működést és a testi ügyességet összekapcsolja.

A vívás mint testgyakorlat

„A’ testgyakorlás öt részre oszlik, 1ső és legnemesebb része a’ Vívás. 2dik a’ lovaglás. 3dik az uszás. 4dik a’ táncz. 5dik a’ gymnastica.” (Domján, 1839, p. 14.)

„Mindenesetre legjelentékenyebb s legelterjedtebb a kardvívás, melyet a változó korszakok fejlettebb eszméi sem tudtak leszorítani a közhasználat teréről; mert hiszen úgy ismertetik az, mint a legnemesebb, a legférfiasabb s leglovagiasabb test- és fegyvergyakorlat.” (Sebetic, 1904, p. 7.)

Azt pedig egyáltalán megérteni nem tudom, – hogy a testi nevelés irányadó körei, – a melyek különben a testgyakorlás tekintetében oly nagy buzgalmat és tevékenységet fejtenek ki a torna iránt, – annyira megtudtak feledkezni a vívásról, – erről az egészséges és testedző gyakorlatról, a testi nevelésnek oly lényeges és fontos tényezőjéről: – hogy annak nemcsak fejlesztése- s művelésének előmozdítására, – de a női testgyakorlás tekintetében való alkalmazása iránt mindez ideig még csak kísérletképen sem tettek semmit és hogy az egész nagy hölgyközönséget még ma is minden testgyakorlás nélkül oly mostohán hagyják! (Sztrakay, 1895, p. 30–31.)

A kardvívás mint női testgyakorlat

Nőtanítványaim az alapállástól kezdve minden gyakorlatot ép a testgyakorlás helyes szempontjából nemcsak a jobb, – de fölváltva egyúttal a bal kézzel is oly pontossággal végezték, – a hogy azt még eddig egy vívómester sem mutat-
ta be. Ezenkívül bemutatták még a testgyakorlásra nézve oly jótékony hatású
buzogánygyakorlatokat is, a melyek – szerintem – még a kardvívásra nézve is
sokkal célszerűbbek és szükségesebbek, mert a csuklót is mozgékonyná és
erősebbé teszik, mint az a bálványozott, ok- és cél nélküli törvívás! (Sztrakay,
1895, p. 25.)

„Hogy a magyar kardvívást, mint egészséges testedzőgyakorlást, mint kel-
lemesen szórakoztató sportot, az előkelő magyar hölgyközönség előtt minél
előbb megismertessem, s minél könnyebben hozzáférhetővé tegyem: ezentul
állandóan külön női vivó-tanfolyamot tartok.” (Sztrakay, 1895, p. 27.)

A vívás mint sport

„[...] a sport egy neme, de mégis lényegesen különbözik a többi sport-ágaktól.
Egyben sincs a lélek, az ész, a tudás annyira igénybe véve, egyben sem kapcso-
lódik oly szorosan össze a szellemi működés a test ügyességével.” (Arlow, 1902,
XVI.)

Azért mondják a vívást nemes sportnak, vagy nemes mesterségnek is, mivel
az emberi lény legnemesebb sajátságával, a szellemi működés tevékenységé-
vel is foglalkozik, s így a vívás nemcsak a test, de egyúttal a szellem gymnasz-
tikája is egyszersmind, míg a torna pusztán csak a testi szervezet izomzatára
hat anélkül, hogy a szellemi működés közvetítésére, a szellemi tevékenység
közreműködésére is szüksége volna hozzá. (Sztrakay, 1895, p. 18.)

A fentebb bemutatott metaforákon túlmutatóan a vívókönyvszerző meste-
rek rávilágítanak a vívás közvetlen céljára és hasznára is, ami ugyancsak árul-
kodik a vívásról való gondolkodásukról és a vívás lehetséges specifikus nevelési
funkcióiról, valamint közvetetten nevelési értékeiről. Ha megnézzük a lentebb
idézett szövegrészeket, akkor a vívás nevelési funkciójának leírását tudjuk meg-
adni, amit elemző narratívaként a citációk után fejtünk ki bővebben.

A vívás célja és haszna

„A vívás célja az, hogy életünket és testi épségünket ellenünk egyenlő fegyverrel törő ellenfél ellen megvédelmezzük. E védelem pedig nemcsak azáltal történik, hogy ellenfelünk ellenünk intézett támadásait elhárítjuk, hanem azáltal, hogy őt harcképtelenné teszszük, mert csak így tehetjük reánk nézve ártalmatlanná.” (Arlow, 1902, XV.)

„A fegyverforgatás a derék hazafinak, ki kedves hazájának minduntalan és mindenben szolgálni kész, elkerülhetetlen. Kitudja, mikor ülhet külső vagy belső ellenség nyakunkra, s mi akkor gyáván rabjául essünk az ellenségnek?” (Domján, 1839, p. 11.)

Katonai szempontból tekintve pedig a vívást, – a harczosnak kétszeresen érdekében áll, hogy a vívásban való képzettségét a művészet magaslatára emelje s az ez által nyújtott előnyöket a maga részére biztosítsa; mert ha a rendszeres hadviselés nem szükségeli is oly gyakran a kézifegyver használatát, mégis a katona többször ki lehet téve oly megtámadásnak, a melynek visszatörlesztésére csakis kézifegyverével rendelkezhetik s így ez eszköz kellő használatában okvetlenül gyakorlottnak kelle lennie. (Sebetic, 1904, p. 7.)

Hasznai felől szólanom felette sokat lehetne, Ki nem látja által világosan, hogy a tökéletesülő embernek nem elég csak a lelkét és eszét képezni; hanem hogy e' kettő akadály nélkül haladhasson kitűzött nagyobb célok elé; szükséges teljesen kiképzett, nem könnyen fáradó és sokat tűrő testtel bírnia. Mi adhatja pedig ezt meg mint a' vívásbani gyakorlottság? (Domján, 1839, p. 9.)

„Fontos eszköz a vívás különösen az ifúság kiképzésére. Egyetlen sport-ág sem fejleszti ki az ifjú testét és lelkét oly egyenletesen.” (Arlow, 1902, XXII.)

Annyi bizonyos, hogy minél elterjedtebb, s minél népszerűbb lesz ugyanis a vívás az intelligens uri nők között: – annál kevésbé fog majd imponálni a vívással való henczegés! És így minél enyészőbb lesz a párbajhősök nimbusa: annál hamarabb fogja majd elveszíteni a – párbajmánia is ingerét: – és így, a mit a párbajjellenes mozgalom kérvényekkel és petíciókkal még mind ez ideig elérni nem tudott: az a magyar vívónőknek valószínűleg sokkal hamarabb és könnyebben sikerülhet! (Sztrakay, 1895, p. 31.)

A vívás célját és hasznát illetően a következő funkciókat azonosítjuk narratívánkban az egyes szövegrészek elemzése alapján: *önvédelmi, honvédelmi, katonai kézfegyver-használati, harmonikus személyiségfejlesztési, nevelési eszköz*, valamint *párbajmánia ellen ható és nőnevelési funkciók*. A funkciók természetesen elméleti konstrukciók, azon alapulnak, hogy egyrészt célként, illetve haszonként az eredeti szöveg szerint mit társítanak a mesterek a víváshoz, másrészt azon a feltételezésen, hogy a vívás nyilvános és autonóm szervezett tevékenységként a saját működésével valamilyen szerepet betölt, és valamilyen hatásokat generál a társadalmi környezetben és az egyén szintjén. Azaz az intézményesülő vívósport társadalmi intézményként egyéni és közösségi szükségletek és igények kielégítését szolgálja, elősegítve az egyének társadalmi-közösségi integrációját. Az első három fentebb felsorolt funkció különösebb értelmezést nem kíván. A *harmonikus személyiségfejlesztési* funkció a test fejlesztésén keresztül a lélek és az értelem képzésére irányuló működésmód, amely egyenletességet biztosít a személyiségfejlődésben. Ezen egyenletesség által a Domján által kárhozottatott egyoldalúsága – értelem-központúsága – a személyiségnek elkerülhető. A test és lélek egyenletes fejlesztését megvalósító és az ifjúság kiképzésére alkalmazott eszköz a vívás Arlow szerint, ami pedagógiai értelemben nevelési eszközként vehető számításba. Pedagógiai megközelítésben ugyanis nevelési eszközként a növendékek fő tevékenységi formái (játék, tanulás, sport, munka stb.) jelennek meg, és Arlownál nem kétséges a vívás mint sport kategorizálása. A *nevelési funkció* nemcsak Arlownál, hanem a nőnevelés kontextusában Sztrakaynál is jelentkezik, aki még a párbajmánia ellen ható tényezőnek is gondolja a női vívás elterjedését. Ez utóbbi feltételezett funkció igazolása nehéz feladat volna, mert a férfibecsület és a női nemnek való imponálás szándéka között kellene erőteljes kapcsolatot találni, továbbá arra is kitérni, hogy a női versenyzők olimpiai részvételétől kezdődően, azaz amikor már a nők körében is elterjedt a vívás mint versenysport gyakorlása, még jócskán bonyolítottak párbajokat a férfibecsület védelmére itthon és külföldön egyaránt. A vívás funkcióleírásaival közvetlenül a vívás közösségi és individuális hasznosságáról, valamint közvetetten nevelési értékeiről kapunk képet. Vagyis második kutatási kérdésünkre – *milyen nevelési értékeket fogalmazznak meg, és mit tartanak a vívás specifikus nevelőerejének* – részben válaszolni tudtunk.

Második kutatási kérdésünkre közvetlen válaszokat adnak a lentebb idézett és kategorizált szövegrészek. Ezek szólnak a vívás specifikus nevelőerejéről, azaz nevelési hatásairól és eredményeiről, egyúttal a nevelési értékekről, melyek elérését a vívás mint nevelési tevékenység megcélozza a vívói személyiségfejlesztésben.

Nevelési hatások, nevelési értékek

A férfiaság kezdetének túlcsapongó ereje, mely gyakran idegrontó élvezetek, vagy kevésbé szép erőnyilvánulásokban keres magának alkalmat a kitörésre, a vívóteremben a szorgalmas tanulás és a nemes vetélkedés főforrása lesz. [...] A vívónak minden helyzetet gyorsan kell megítélnie és még gyorsabban kell elhatározásra jutnia, így a vívás élesíti a látást és emeli az elhatározó képességet. A vívó a veszélyben meg fogja tartani hidegvérét és képes lesz a váratlan körülményeket saját hasznára kiaknázni. Az akarat tetterővé lesz nála. A vívás bátorságot ad a bátortalannak, megneemesíti bátorságát annak, aki azelőtt is bátor volt. Az igazi vívó nem fél a veszélytől, de nem is keresi azt, tartózkodik a túlhajtásoktól és a veszély ok nélküli hajhászásától. [...] Mérséklet és nyugodtság a magatartásban, elhatározottság és gyorsaság a cselekvésben, bátorság és hidegvér, a vívó fellépésére reányomják a lovagiasság és nemesség bélyegét. (Arlow, 1902, XXII.)

„(...) de erőt, bátorságot, hajlékonyságot kellemes testtartást egészséget vidámságot csak a vívás adhat, innét felette hasznos és szükséges.” (Domján, 1839, p. 11.)

„A kardvívás erősíti és edzi a testet; az ifjúban férfias szellemet, nemes büszkeséget, méltóságos önértetet s öntudatos bátorságot ébreszt; továbbá szoktatja hidegvérű és józan magatartásra, a veszélyben is lélekjelenlétének fentartására.” (Sebetic, 1904, p. 7.)

Elemzésünk alapján elmondható, hogy a vívás a mesterek szerint a testi és a személyiségbéli pozitív változásokat előidéző fejlesztő hatással bír. A testi jellemzők közül az erőt, hajlékonyságot, kellemes testtartást, egészséget, gyorsaságot emelik ki. A képességek közül a helyzetmegítelő képességet, a gyors elhatározóképességet, a tetterőt, vagyis a cselekvés végrehajtásának képességét sorolják föl. A fejlesztő hatások nyilvánvalóan célértékeként is megragadhatók, ami egyben a vívás specifikus nevelőerejeként vehető számításba. A pozitív lelki tulajdonságok kialakításának értéktartományában a bátorság, hidegvér, lovagiasság, nemesség, vidámság, büszkeség és önértet szerepel a vizsgált szövegrészekben. A magatartás-formálás szempontjából a mesterek kiemelik a mérsékelt nyugodtságot, a hidegvérű és józan magatartást, valamint a lélekjelenlét megőrzését a veszélyben.

Összegzés

A szövegek elemzésével egyértelműsíthető, hogy a vizsgálatunkba bevont vívókönyvszerző 19. századi vívómesterek olyan nevelési elgondolásokat fogalmaznak meg, melyekben a vívás a nevelés eszközeként meghatározott testi, szellemi és lelki fejlesztő hatással bír. Vagyis nem pusztán a testi nevelésben alkalmazott testgyakorlat, amely elsődlegesen és legjelentősebben abban a nevelési tartományban fejt ki hatását, hanem szinte a filantropista nevelési gondolatokat tükrözően, specifikus nevelőerejénél fogva az „egyenletes” személyiségfejlesztés eszköze. Megállapításunkat alátámasztja az első kutatási kérdéseinkre adott válaszuk, amelyből kiderül, minnek is tekintik a vívást, és mit hangsúlyoznak abban. Szemléletmódjukban alapvető a szellemi működés és a testi ügyesség összekapcsolása, ámde jól látható a metaforák sokszínűségéből a más nevelési tartományokban értelmezhető fejlesztő hatás jelenléte is. A hasznossági szempontok számbavétele ugyancsak más nevelési tartományok területét érintő hatásokat és értékközvetítést mutat. Második kutatási kérdéseinkre adott válaszuk megmutatja a vívómesteri gondolkodásban megjelenően a vívás mint nevelés összetettségét és sokrétű nevelő hatásának feltételezését a személyiségfejlesztésben.

Irodalom

- Domján J. (1839) *Ví-Tan*. Gyurián és Bagó, Buda.
- Fináczy E. (1927): *Az újkori nevelés története. (1600-1800) Vezérfonal egyetemi előadásokhoz*. Kir. Magyar Egyetemi Nyomda, Budapest.
- Frank A. (1922): *A testi nevelés a filantropistáknál*. Kir. Magyar Egyetemi Nyomda, Budapest.
- Hadas M. (2003): *A modern férfi születése*. Helikon, Budapest.
- Killyéni A. (2009): *A kolozsvári sportélet hőskorának képes története*. Apáczai Csere János Baráti Társaság, Kolozsvár.
- Lovag Arlow G. (1902): *A kardvívás*. Athenaeum Irodalmi és Nyomdai R-T, Budapest.
- Lukács A. (2019): A XIX. sz-i magyar szablyavívás – Domján János és Chappon Károly munkássága. Kezdő és középhaladó szintű tananyag a szablyavívás oktatásához. Free scholler szakdolgozat. Ars Ensis Lovagi Kör és Kardvívó Iskola Egyesület. https://arsensis.hu/pdf/FS/FS_19_LA.pdf

- Priszlinger Z. (2009): A sport mint téma Wesselényi Miklós naplójában. In: Papp K. & Püski Levente (szerk.): *Arisztokrata életpályák és életviszonyok*. Debreceni Egyetem Történelmi Intézete, Debrecen, p. 129–144.
- Pukánszky B. (2002): A modern pedagógia történeti gyökerei. In: Mészáros I., Németh A. & Pukánszky B: *Bevezetés a pedagógia és az iskoláztatás történetébe*. Osiris Kiadó, Budapest, p. 15–152.
- Sebetic R. (1904): *A Kard-vívás*. Stampfel Károly Kiadása, Pozsony–Budapest.
- Szikora K. (2013): *A magyarországi vívósport 100 éve*. In: [ME.DOK], 8., 3., p. 5–26.
- Sztrakay N. (1895): *A magyar kardvívás mint női testgyakorlat*. Pátria Irodalmi Vállalat és Nyomdai Részvénytársaság, Budapest.
- Virág I. (2018): Filantropista nevelési ideák. In: Sárkány P. & Schwendtner Tibor (szerk.): *A filozófia lehetséges szerepei a neveléstudományban*. EKE Líceum Kiadó, Eger, p. 23–35.
- Virág I. (2020): Néhány gondolat a filantropista nevelésről. In: Schaffhauser, F. & Schwendtner Tibor (szerk.): *Bildung – Neveléstudományi és filozófiai megközelítések*. L'Harmattan, Budapest, p. 61–69.

NAGY PÉTER TIBOR

Az egyetemes neveléstörténet-írás új lehetőségei

Amikor Bélával ifjak voltunk, sokarcú szakmánknak volt egy „természetesnek” tűnő sajátossága. E természetes sajátosság az volt, hogy elsősorban a magyar (Magyarországra vonatkozó) neveléstörténet-írás tudta a neveléstörténet minden ágát megjeleníteni, azaz egyenletesen (vagy hogy pontos legyenek: erőnk szerint) bemutatni a magyar nevelésügyre vonatkozó hétköznapi gyakorlatot, a magyar pedagógiatudományi gondolkodást, a magyar szocializációtörténetet, a magyar oktatáspolitikát-történetet stb. Magyarán egyenetlen teljesítményt nyújtottunk ugyanezen megközelítésmódok *egyetemes (vagy egyszerűen csak: külföldi)* neveléstörténeti vonatkozását illetően: leginkább azok jeleskedtek (Béla is ezek között volt) (Pukánszky, 1994, 1999, 1999a, 2002, 2002a, 2005, 2007), akik egy-egy nagy német, francia, angol stb. elme nevelésre vonatkozó életművét elemezték. A dolog logikája az volt, hogy a klasszikusok köteteit a nagy magyarországi könyvtárak még 1945 előtt beszerezték, s ha egy-egy kritikai kiadás – eredeti nyelveken – bővítette is a forrásanyagot, a fő elemzendő művek ugyanazok maradtak. Az egyetemes neveléstörténet-írás intézménytörténeti, rendszertörténeti, politikátörténeti, társadalomtörténeti stb. ága részletekbe menő kutatásokat alig mutatott fel. A születő művek vagy olyan szintézisek voltak, melyek egy-egy ország neveléstörténetét foglalták össze, vagy olyanok, melyek mintegy oktatási segédanyagként, tankönyvként szolgáltak. (Régebben sem volt ez másképp, ritka kivétel az idős Kármán Mór Budapesti Szemle-beli kismonográfiányi tanulmányosorozata vagy a fiatal Fináczy francia középiskolákról szóló könyve [Kármán, 1904, Fináczy, 1890].) Béla – néhai tanárunkkal, Mészáros Istvánnal, és leggyakoribb szerzőtársával, Németh Andrással közösen – ilyen tankönyv jellegű szintézist is írt. De e szintézishez Bélának igen ellentmondásos volt a viszonya: az idézetszámkultusz elleni érvelésekben többször is hallottam tőle a keserű érvet, hogy saját kutatásokon alapuló, értelemszerűen sokkal több önálló gondolatot tartalmazó műveit sokkal kevesebben idézik, mint ezt a tankönyvet. Egy hosszabb – talán egri – négy-szemközti beszélgetésben meg is találtuk ennek magyarázatát: rengeteg alapvető ismeret van a neveléstörténezsnek fejében, amire egy másról szóló szaktanul-

mányban csak utalni akarnak, a hivatkozás ez esetben csak azt fejezi ki, hogy a szerző most nem fogalmaz meg egy önálló gondolatot mondjuk Kantról, hanem kvázi elfogadja a szakirodalom standard álláspontját. Ilyen értelemben tehát a Pukánszky–Németh(–Mészáros)-tankönyv különböző változatai ugyanolyan standarddá váltak, mint más szakmákban (kicsit régebben) mondjuk a „Magyarország története hetedik kötet” vagy még régebben a „Spenót”. (Pukánszky & Németh, 1992, 1994; Mészáros & Németh & Pukánszky, 1999, 2003)

Amikor Béla a „neveléstörténet-írás új útjairól” konferenciát szervezett, majd kötetet rakott össze, fő mondanivalóm az elitkutatásból eredő újdonságok voltak, mindenféle nemzetközi tanulság nélkül (Pukánszky, 2008).

Jelentem azonban – s ez az írás erről szól –, a 2010-es, és különösen a 2020-as években megváltozott a részletekbe menő nemzetközi – vagy akár külön, bármely külföldi országra vonatkozó – oktatástörténeti kutatás feltételrendszere.

A parlamenti napló mint oktatáspolitikai-történeti forrás

A parlamenti naplókat nagyjából azóta használják az úgynevezett „nagypolitika” elemzésére, amióta ilyenek készülnek. Ez főleg kvalitatív munka – „nagy emberek” „látványos” összecsapásainak – szövegelemzése, sok retorikai minősítőelemet megmozgatva. Sokkal kevésbé népszerű forrás a parlamenti napló, hogyha nemzetközi összehasonlítást teszünk, vagy ha valamilyen ágazattörténeti kérdést, tehát pl. oktatástörténetet, ezen belül akár szakképzéstörténetet vagy középiskola-történetet stb. elemzünk. Ez érthető, vannak specifikusabb források erre, az az előfeltevés, hogy amikor egy-egy ágazati törvény születik, a szakfolyóiratok jobb, részletesebb tanulmányokat tartalmaznak. Ami pedig kronológiailag vagy „komparasztikailag” érdekes-releváns kérdés, pl. „hogyan változik a magyar szakképzés-politika 1870 és 1880 között” vagy „miben és miért különbözik a porosz, dán, magyar, osztrák és román szakképzés-politika az 1870-es években”, az éves költségvetési vitákból lenne tanulmányozható, ami egy nem elektronikus szövegben gigantikus feladat, hiszen a költségvetés általános vitájához hozzászóló képviselő a kétórás beszédében vagy szán tíz percet a szakképzés-politikának, vagy nem, s ha van valami konkrét lobbizó javaslata, azt a fejezeti vitában vagy megismétli, vagy nem. (Magyarán: túl sok mindent kell elolvasni a várható haszonhoz képest.)

Csakhogy a parlamenti jegyzőkönyveknek van valamiféle olyan tulajdonsága, amitől egyrészt a történettudomány analitikus, algoritmikus, szociologikus, tudásszociologikus irányú kitágulása miatt e jegyzőkönyvek lehetnek éppolyan fontosak, mint az ágazattörténeti források, másrészt a digitalizáció – s különö-

sen a legújabb, mesterséges intelligenciával kapcsolatos fejlemények – a hagyományos ellenmotivációkat eltávolította, erről lesz szó a továbbiakban. (Bartos & Elekes, 2020; Mihályi, 2016; Siegrist, 2009; Noiriél, 2002; Erős, 2010; Rác, 2017; Welker, 2013; Romsics, 2010)

A parlamenti viták – ha törvénygyárnak tekintjük a parlamenteket, és csak a gyár termékei iránt érdeklődünk – nem feltétlenül fontosak, hiszen pl. a Gömbös-kormány törvény-előkészítő munkája vagy a nagyobb kormánypárti frakciók erős kézbentartottsága szinte kizárja, hogy a törvényszövegekben érdemi változások történjenek. Ez azonban – és ez a hozzászólástömegben való digitális tájékozódással, szógyakoriség-elemzéssel végezhető munka – egyáltalán nem zárja ki, hogy a parlamenti naplót mint az ágazatpolitikailag releváns viták *legjobb tartalmi forrását használjuk*.

Olyan forrást, melyet tárgyi tartalmában *nem torzít* az egyes szereplők eltérő hozzájárása a médiához, magyarul, hogy kinek a szövegét mennyire torzítja, szelektálja a média.

A 19–21. század történetében a többpártrendszerű politikai rendszerekben a parlamentben mindig *megjelennek* az eltérő társadalmpolitikai és oktatáspolitikai, szakképzés-politikai (vagy: egészségpolitikai stb.) álláspontok, mivel a többpártrendszer természeténél fogva (szavazatokért való versengés, különbözőség hangsúlyozásának igénye) megjeleníti ezeket valamilyen mértékig. Még akkor is, ha e többpártrendszerű politikai rendszerek a liberális jogállam kritériumai szerint továbbra is erősen különböznek egymástól. (A különböző választási rendszer vagy a médiaszabályozás, közigazgatási terror a vélemények elterjedésének, kormányra kerülési esélyeinek befolyásolására képes, a vélemények mögött álló társadalmi csoportok méretére vonatkozó látszatot eltorzíthatja, a véleményeltérések *tartalmát* elemző kutatót viszont nem akadályozza *maguknak a véleményeknek, az érveknek a megismerésében*.) (Noha az egész szöveg egyetemes neveléstörténeti használhatóságáról szól, példaanyagunk inkább magyar történeti lesz, hiszen az olvasók által kevésbé ismert külföldi oktatástörténeti esemény reprezentációjának igazolóértéke nyilvánvalóan csekély lenne.)

Aki nemcsak azt ambicionálja, hogy a 19–21. századra nézve az oktatáspolitikai álláspontok *tartalmát* standard – úgy nemzetközileg, mint idősorosan összehasonlítható – formában megismerhesse, hanem azt is, hogy az egyes álláspontok *súlyát* is elemezhesse, az joggal fogalmazza meg azt a fenntartást, hogy a társadalomban fellelhető vélemények súlyának *arányos* tükröződése a parlamenti nyilvánosságban sem egyenletes, sem időben, sem a nemzetközi térben.

A választójog korlátozottsága, a tisztán választókerületi többségi választójog következtében nyilvánvalóan „látható” méretű pártálláspontok – pl. az

1918 előtti magyarországi szociáldemokratáké vagy az 1930-as évekbeli angol náciké – sem általános, sem szakkérdésben nem jelenhettek meg a parlamentben. Olyan esetekben, amikor választójogi okai ennek nem voltak, a fennálló kormány a választások előtt és alatt jogszabályalkotással, közigazgatási, ügyészi aktivitással akadályozhatta meg, hogy egy nyilvánvalóan létező vélemény képviselői a parlamentbe bekerüljenek.

Az 1918–19-es magyarországi városi tömegbefolyásuk ismeretében, illetve 1922-es eredményeik ismeretében nem hihető például, hogy a szociáldemokraták legalább néhány képviselővel ne kerültek volna be az 1920-ban megválasztott parlamentbe, hogyha választási kampányukat a közigazgatás nem akadályozza olyan mértékben, hogy a párt végül is a visszalépés mellett kénytelen dönteni.

A konszolidált Horthy-korszakban valamekkora befolyással azért mindenképpen rendelkező és ezt pl. a szakszervezeti mozgalom és a szociáldemokrata ifjúsági szervezetek választásain megjelenítő kommunista párt az 1921:3 tc. miatt nem juthatott mandátumhoz a parlamentben.

Az 1939-es választási eredmények és a 1944 márciusa után regnáló rendszer társadalmi támogatottságának jelzőszámai (pl. a szélsőjobboldali sajtó népszerűsége, a nyilas párttagok száma, az elkobzott zsidó boltokra benyújtott igények száma) valószínűtlenné teszik, hogy a Szövetséges Ellenőrző Bizottság permisszívebb álláspontja esetén ne kaptak volna mandátumot az 1945-ös választáson szélsőjobboldaliak. (Az 1945-ös választáson minden korábbi és későbbi meghaladó részvétel mellett a szélsőjobboldali polgárok – mai tudásunk szerint – a kommunisták, parasztpártiak és kisgazdák között osztották meg szavazatukat, azaz csak a szociáldemokrata párt és a polgári demokrata párt nem lehetett vonzó számukra, de még ez ügyben is várhatók talán emlékezetpolitikai „csalódások”)

A digitalizáció azonban ezen a torzításon némiképp segít: ugyanis hogyha kvantitatív módon az *egykori* parlamenti párt hozzászólásaiból, a *leendő* parlamenti párt megfigyelési időpontunkban még nem létező hozzászólásaiból összeállítunk egy témalistát vagy kifejezéscsoportot, ami a parlamentbe nem került párt „ügye”, (vagy ha muszáj kvalitatív tudással – sok szakkönyv elolvasásával – parlamenten kívüli forrásokból tesszük ezt), mégiscsak szerezhettünk arról képet, hogy *más* pártok képviselőin „keresztül” hogyan politizál a parlamentbe nem jutott párt. Esetleg a parlamentben benn lévő, de pártként *még nem létező* véleménycsoport is megismerhető így: a későbbi MIÉP-, a későbbi MDNP-, későbbi „kis-MDF”-képviselek hozzászólásait elemezhetjük az 1990–1994-es magyar parlament „nagy-MDF”-frakció tagjai hozzászólásainak elemzésekor, a későbbi (2010–2014-es) Demokratikus Koalíció és „kis-MSZP”

hozzászólásait elemezhetjük a 2006–2010-es magyar parlament „nagy-MSZP” frakciótagjai hozzászólásainak elemzésekor, hiszen azok az emberek, akik X időpontra – a parlamentből való kihullást is kockáztatva – eljutnak az egymással való szakításig, nyilván már X-1 vagy X-2 időpontban is a legtöbb dologról szövetszerűen, szó- és szókapcsolat-gyakoriságon keresztül megragadhatóan eltérő dolgokat gondoltak.

(A nemzetközi összehasonlítás szempontjából kevésbé fontos, de *a képviselők listájából nyerhetők ki* azok a nevek is, akiknek nyilatkozataira a következő vagy előző ciklus idején, amikor a párt éppen nem parlamenti párt, érdemes rákeresni a *nem parlamenti nyilvánosságban* – ezt teszteltük azzal, hogy az 1922–1926-os ciklus szociáldemokrata képviselőinek nevére kerestünk rá az 1920–1922-es Népszavában. A frakciólétszám csökkenése, illetve a frakció összetételének átalakulása teremt egy csomó kereshető nevet – azokét, akik az előző ciklusban voltak képviselők, az ő nevükkel kapcsolatba hozható találatok arányai mutathatják a „még fontos”, de a parlamenti frakció szintjét el nem érő dolgokat. [Nyilvánvalóan: szavak, szópárok felülreprezentációjáról van szó e személyekhez kötődő Népszava-szövegekben a teljes Népszava-korpuszhoz viszonyítva.] Másik tesztünkben az 1998–2002-es MI-ÉP-képviselők listájából nyertük ki a neveket, melyekre a 1994–1998 közötti, illetve 2002–2006 közötti Magyar Nemzetben kereshettünk rá. [Olyan szövegtömegekről van szó, mely kizárólag gépi úton elemezhető. Az alapanyag a <https://adt.arcanum.com/hu/> része, digitalizálási produktum, digitalizáltság nélkül lehetetlen lenne az eljárás.]

A parlamenti naplók véleménymegjelenítő tulajdonságát – pontosabban azok összehasonlíthatóságát – akadályozza a parlamenti küszöb eltérő volta, illetve az arányosságot biztosító „listás” jelleg jelenléte vagy hiánya az egyes országokban, ill. időszakokban. Az alacsony parlamenti küszöb és a listás jelleg erőteljessége a viszonylag kis véleménycsoportok önálló megszerveződését, mandátumszerzését és a vélemény felbukkanását valószínűsíti a parlamenti naplóban. (Ennek közismerten markáns példája a tisztán listás izraeli parlament, ahol egyetlen mandátumos pártok is vannak, a másik véglet a választókerületen belüli többség kizárólagos megjelenését lehetővé tevő brit parlament, ahol elvileg előfordulhatna, hogy a szavazatok 50,1%-át megszerző párt – ha minden választókerületben csak nála gyengébben szereplő jelöltek vannak – a mandátumok 100%-át birtokolja.) A – német és magyar esetből ismert – bejutási küszöbös, ill. teljesen lista nélküli (brit) rendszerekben a kisebb csoportok a szemben álló nagy pártokhoz csapódva juttatják be elittagjaikat a nemzeti parlamentbe, s ennek megvannak a következményei arra nézve, hogy mely társadalompolitikai, oktatáspolitikai stb. álláspont jelenhet meg a parlament-

ben. (Nyilvánvaló például, hogy a brit vagy amerikai politikai erőter többszínű, mint ami a parlamenti jegyzőkönyvekben tükröződik, mert nagy pártok frakciótagjaként, széles választói csoportokra építő egyéni képviselőként nem képviselhetők olyan markáns kisebbségi vélemények, mint pl. az olasz radikális párt színeiben. De mégis: a kétpártrendszerű parlamentekben a felszólalások szövegelemzésével éppúgy kiállíthatunk mondjuk 5 csoportot, ahogyan egy formálisan is 5 párti parlamentben. Kizárólag azért tehetjük ezt, mert a teljes szöveg rendelkezésre áll.)

A parlamenti küszöb közelében lévő pártok elitje nem csapódik hozzá az esélyesebb „nagytestvérhez”, tehát – legalábbis arra a ciklusra, amelyet az jellemmez, hogy éppen kimaradtak belőle – hangjuk nincs jelen: az 1990–2010 közötti magyar történelemből jó példa erre a Munkáspárt, a Szociáldemokrata Párt, a Magyar Igazság és Élet Pártja. (Más kérdés, ahogy erre már utaltunk, hogy e pártok elitje a következő parlamenti választásnál már egy nagyobb párt listáján bukkan fel, így az eredetileg MIÉP-es, FIDESZ-es képviselők, eredetileg Szociáldemokrata Párthoz tartozó MSZP-s képviselők álláspontja a következő parlament jegyzőkönyvéből már elemezhető.)

A *legfontosabb társadalompolitikai, oktatáspolitikai* kérdések – ha másutt nem, az éves költségvetés vitájakor – *minden* parlamentben, minden politikai párt képviselőinek felszólalásaiban felbukkannak. Az oktatásról „mindenkinek” van véleménye, álláspontja – ha hallgat róla, az önmagában jelzésértékű, szinte csak olyankor fordul elő, hogyha egy koalíciós megállapodás a *másik* kormánypárt hatáskörébe utalta azt. A kisebb kérdések, napi aktualitások, „botrányok” tárgyalási lehetőségét nagyban befolyásolja viszont az egyes országok parlamentjének különböző házszabálya, mely szintén az összehasonlíthatóság bizonyos korlátját jelenti. (Praktikusan: hol mekkora lehetőség van egyedi ügyeket interpelláció formában vitatni.) De: az „elmondani kívánt” történetek száma és iránya mégis összehasonlítható, hiszen a költségvetés tárgyalásakor, a tárca általános bírálatakor az interpellációt akadályozó parlament képviselője is sort keríthet erre. A „visszásságok számbavétele” még az egypárti parlamenteket is jellemezte, tehát – bármilyen hihetetlen is ez – eldönthető, hogy az 1967-ben, 1971-ben, 1975-ben stb. „választott” magyar parlamentben hogyan alakult a képviselők véleménynyilvánítási pluralizmusa. (Oktatási példát nem tudok erre, de Pétervári Kinga az 1988-as adótörvény vita-érv anyagának elemzésével bizonyította ezt [Pétervári, 2024].)

Mindez akkor igaz, ha a szöveg digitalizált, de egyre ritkábbak a digitalizálatlan parlamenti naplók.

A 21. században (az EU bővülése következtében is, meg az európai parlament jelentőségének növekedésével is) a tisztán listás európai választások par-

lamentijegyzőkönyv-szinten láthatóvá tehetnek olyan véleményeket, amelyek a nemzeti parlamentekből kimaradtak. Közismert e vonatkozásban a strasbourgi magyar és a budapesti parlamenti képviselők összetételének különbözősége 2019 után, legalább két vonatkozásban, azaz a képviselők arányát tekintve, másrészt a budapesti parlamentből 2018–2022 között teljesen hiányzó liberális szín intézményes megjelenése révén (Momentum-frakció). A strasbourgi brit és londoni parlamenti képviselők pártpolitikai összetételének különbözősége a Brexitet megelőző évtizedben láthatóvá tette, hogy a brit politikai élet két-három klasszikus pártja mellett más erők is vannak. E forrás nélkül érthetetlen lenne a 21. századi brit történelem eddig legfontosabb eseménye, a Brexit. Az európai parlament tisztán listás jellege tehát *javítja* az európai parlamenti jegyzőkönyv használhatóságát az egyes országok véleményeskálájának megismerése szempontjából, bár kétségtelen, hogy az európai hatáskörbe *nem* tartozó témák felbukkanási valószínűsége kisebb. (A kutatók szerencséjére az erőteljesebb európai föderalizmus iránt elkötelezett politikusok folyamatosan keresik annak módját, hogy miképpen lehet egyes európai hatóságok hatáskörét úgy értelmezni, hogy az európai értékekkel szembenálló nemzeti szakpolitikákkal szemben használhatóak legyenek. Így például az európai biztosok személyével kapcsolatos vitákban olyan kérdések is szóba kerülnek, melyek nem „európai hatáskörök”. Némiképp hasonlatos ez ahhoz, ahogy az Amerikai Egyesült Államok nagyobb központi befolyást kívánó oktatáspolitikusai a szigorúan tagállami hatáskörnek minősülő oktatáspolitikát a 20-21. században nemzetbiztonsági ügygé, vallásszabadsági kérdéssé, faji egyenlőségi kérdéssé stb. fogalmazzák át, e kérdésekben ugyanis már a szövetségi hatóságok, bíróságok hatásköre is vitathatatlan.)

A parlamenti jegyzőkönyvek minden más forrásnál cenzúrázatlanabban tükrözik a helyben elhangzott álláspontot, nem kell külön forráskritikával élni (ami minden más forrásnál – pl. nem szó szerinti jegyzőkönyvvel rendelkező tüntetés szónoklatainál vagy tudományos ülés jegyzőkönyvénel – fennáll), hogy a cikk, a tudósítás stb. mennyire az eredeti véleménymondóét tükrözi, s mennyire az újságíróét, a szerkesztőségét, a jegyzőkönyvvezetőét stb.

Ellenérvként fogalmazható meg, hogy a parlament honlapján hozzáférhető jegyzőkönyv nem tökéletesen tükrözi az ülésen elhangzottakat, mert a képviselőknek jogukban áll a gyorsírói feljegyzés és a publikálás között belenyúlni a szövegbe. Az ellenérv azonban cáfolható, ugyanis annak is digitálisan nyoma marad, hogyha egy képviselő szóban teszteli bizonyos szavak kimondhatóságát, majd a botránnyal érzékelve rákényszeríti a jegyzőkönyvvezetőt a szavak módosítására. Erre – megint csak magyarországi – példa a „Hordót a zsidónak” – „Hordót a szónoknak” történet, a szélsőjobboldal nevezetes kísérlete az an-

tiszemita fegyver használhatóságának tesztelésére 1990 szeptemberében. (Fiatalság kedvéért: egy néhai populista politikus nyilvánvalóan azt akarta tesztelni, hogy egy liberális politikus felszólalása közben bekiabált „Hordót a zsidónak!” szavak mekkora részét csábíthatják át a szélsőjobboldali választókörnek. A többség és az elitcsoportok körében pedig a jegyzőkönyv-módosítás jogával élve – miszerint a „Hordót a szónoknak!” szavak hangzottak volna el – kívánta a pártjával szembeni elidegenítő hatást csökkenteni. Szempontunkból azonban a „botrány” részletes utólagos parlamenti pertraktálása következtében az egyébként nem túl gyakori „zsidó” szó 1000 szóra eső gyakorisága megnőtt, tehát ha nem emlékeznénk az esetre, akkor is: a zsidó szót indikátornak tekintő kutatás megtalálta volna a botrányt.) Tehát: a digitalizálatlan parlamenti szöveg nem lenne alkalmas az antiszemizmussal kapcsolatos jelenségek kutatására, a digitalizált pedig alkalmas.

A parlamentben elhangzó vélemény „beszélője” legalábbis egy kormánypárti–ellenzéki tengelyen a megfigyelő számára triviálisan beazonosítható, míg az oktatással, egészségüggyel stb. kapcsolatban a nyilvánosságban megjelenő vélemények többi beszélőjével kapcsolatban külön kutatást kell végezni, hogy az illető elhelyezkedését a politikai térben az elemző megállapítsa – s e megállapítással való olvasói egyet nem értés az egész interpretáció elfogadhatóságát relativizálja. A „parlamenti képviselők” csoportja mindenütt zárt számú, nem kell külön mérlegelést végezni, mint az oktatásügyi, egészségügyi „stake-holderek”, érdekcsoportálláspont-képviselők esetében, hogy mekkora véleményritkaságig kell „lemenni” a kisebbségi álláspontok feltérképezésében. A nemzeti ki kicsodák, parlamenti almanachok nagy biztonsággal tartalmaznak adatot a megszólaló képviselők születési helyéről, iskolázottságáról, pályájáról, multi-pozicionális elit tulajdonságairól (pl. mely egyesületek vezetőségi tagja stb.), melyek ismerete egy diskurzuselemzés számára alapvető, de a többi (mármint nem parlamenti) oktatásügyi, egészségügyi megszólaló esetében a rendelkezésre álló adatok nem szisztematikusak. A kényelmes többséggel átvitt 1924-es és 1934-es magyar középiskolai törvények, az 1993-es oktatási törvény vitáiban nemcsak az ellenzéki képviselők, de a kormánypártiak is konkrét intézmények, szervezetek lobbistáiként viselkednek – a nagybetűs szavakból készített lista pl. tökéletesen igazolja ezt.

Természetesen ahhoz, hogy a „digitális parlamenti napló” forrásértékét most bemutassuk, valamiképp standardizálni kellett, hogy mit tekintünk *egyébként is* ismertnek, *doxikus* információnak. A régebbi magyar történeti eseményekkel kapcsolatos példákat Benda Kálmán *Magyarország történeti kronológiáját* használva ellenőriztük, egyetemes történethez Pók Attila *Világtörténet évszámokban*-ját használtuk. Az utóbbi évtizedek magyar és egyetemes történeti

kronológiájaként egy szerkesztőségi munkatárs szívességéből használatra megkapott HVG CD szolgált.

A parlamenti jegyzőkönyvek – legalábbis a többpártrendszerű országok vonatkozásában – európai nagy könyvtárakban – s e vonatkozásban ide tartozik a budapesti parlamenti könyvtár is – már a 2010-es éveket megelőzően is rendelkezésre álltak. A komoly hazai elemzés külföldi parlamenti jegyzőkönyvek bázisán mégsem valósult meg.

Az e hiányosságot érthetővé tevő három legfontosabb akadályozó körülmény azonban 2024-re tovatűnt.

Az egyik akadályozó körülmény az volt, hogy bár *maguk* a parlamenti naplók rendelkezésre álltak, a megszólalók „pozíciójának” értelmezéséhez rengeteg olyan, a képviselők személyére vonatkozó információra volt szükség, melyet sem a parlamenti könyvtár, sem más hazai könyvtárak nem biztosítottak, hiszen természetesen nem voltak meg olyan „helyi lapok” melyek olasz, német tartományi nyilvánosságokat tükrözve akár országnyi területek helyi politikáit, oktatáspolitikáit, közlekedéspolitikáit tükrözik, és segítenek elhelyezni egy-egy politikust különféle tengelyeken.

A helyi nyilvánosság még nem demokratikus rendszerekben is képes a véleménykülönbségek mögötti folyamatok megértésére: az egykori neves kelet-európai államszocializmus-szakértő Daniel Chirot, aki 1989 után Kína-szakértővé képezte át magát, árulta el egyszer azt a módszertani trükköt, hogy amit a Népszabadság szövegeinek mélyelemzésével vagy a Népszabadság/Magyar Nemzet/Népszava összehasonlításával az 1980-as években sikeresen gyakoroltunk, azaz a pártállam belső csoportjainak megértését, az Kína kapcsán manapság úgy gyakorolható, hogy a tartományi pártlapokat kell olvasni, mert a pártközpont hatalmi harcaiban kissé hátrább szoruló elvtársak egy „kevésbé fontos tartományt” – amelynek méretét, lakosságát vagy a világ GDP-jéhez való hozzájárulását bármely a német és az orosz zóna között fekvő országocskáéval bízvást összemérhetjük – kapnak kárpótlásul, annak pártsajtója pedig ezt tükrözni fogja. De sokkal inkább igaz ez valódi többpártrendszerekben. A kora 1960-as években az amerikai kongresszusban egy „déli demokrata” és egy keleti parti demokrata között a „faji kérdésben” akár nagyobb különbség is lehetett, mint a demokraták és republikánusok közötti átlagos különbség. Fontos jelentéssel rendelkezik a Dél és Észak közötti különbség Olaszországban is, ahol a nagyobb központi forráselosztásban érdekelt déliek akkor sem támogathatták igazán lelkesen az adócsökkentést, ha pártpolitikailag egyébként azt tették volna. Aki rátekint a sok vonatkozásban nacionalista közhangulatú Románia 2014-es elnökválasztási térképére, a német kisebbségi vezető területi értelemben „egyhangú” többséggel meg-

szavazó „kék” Erdélyt-Partiumot és „piros” Regátot lát, ez azért a képviselők összetételén is meglátszik.

A 2010-es és különösen a 2020-as évek alapvető változása, hogy a helyi könyvtár – óhatatlanul a külföldi *országos* lapokra korlátozódó gyűjtő aktivitása – e tekintetben már nem akadályozza a kutatót, hiszen nemcsak a helyi lapok váltak elektronikusan is elérhetővé, hanem mindenütt megkezdődött a helyi lapok évtizedekre visszamenő digitális feldolgozása is. (Ha bárki azt gondolná, hogy e tekintetben a „történelem” iránti nagyobb állami érdeklődés a különbség indikátora, annak felhívjuk a figyelmét arra, hogy a 19. századi USA nyomtatott anyagait digitalizáló projekt már elkészült, míg pl. német nyelvterületen roppant hiányosságok vannak – miközben a közvélekedés szerint az európai közép- és kelet-európai tudatában a „történelem” fontosabb, mint a szimbolikus univerzumot inkább a „jog” köré szervező amerikaiban.)

A másik korlát eltűnése azzal áll összefüggésben, hogy az újságok nemcsak képként, nemcsak tárgyszavazva, hanem egyre jobban felismert szöveggént, „Full-textként” is rendelkezésre állnak a neten. (Biszak Sándor tájékoztatása szerint jelenleg az ADT-Plusz olyan irányú fejlesztése folyik, mely a napilap szövegtömeg-strukturálását teszi lehetővé. Magyarán: lehet majd tudni, hogy címben van-e egy kifejezés.) Az egyes politikusok nevének, múltjának, kapcsolatainak internetes kereshetősége azt a korlátot is kiemelte, mely – pl. a huszadik század utolsó harmadára emlékezők tanúsága szerint – rendkívüli versenyelőnyhöz juttatta azokat a kollégákat, akik – főleg persze személyes kapcsolatok révén – a nagy világlapok archívumaiban működtetett kartotékrendszerekhez hozzáfértek, amihez viszont a Párizsban, Londonban, Frankfurtban élés nagy előnyt jelentett.

A harmadik korlát az volt, hogy a nemzeti parlamenti naplók szövege – ellentétben a több nyelven rendelkezésre álló jogszabályanyaggal – nemzeti nyelvű, viszont összehasonlításra leginkább a kis méretű európai országok parlamenti vonzóak. Nagyon formalizáltan fogalmazva: ha az egymillió választópolgárra jutó érdemi parlamenti felszólalást vagy vitamozzanatot tekintenénk megismerendő egységnek, akkor a 2000–2005-ös cseh, a szlovák és a magyar parlament mindenképpen több elemezhető vitát produkál, mint mondjuk a lengyel egyedül, noha az utóbbi döntései több embert érintenek, mint az előző háromégyüttvéve. Ezt a természetes korlátot is a 2010-es évek vége kezdte elmozdítani, mivel az ingyenes fordítóprogramok már lehetővé teszik e szövegek tanulmányozását.

Az újságévfolyam mint oktatáspolitikai forrás, illetve webes utódjai

A véleményeltérések forrásaként szokták megnevezni a többpártrendszerű rendszerekben *valamennyire mindenképpen plurális* országos sajtót. (Nem az oktatási sajtót javaslom erre a célra, hiszen a közepes és kisebb országokban a napilapok, hetilapok oktatásügyi cikkei megjelenítik az álláspontok skáláját, a szaklapok viszont a kormányzathoz vagy a pedagógus szakszervezetekhez kötött.)

Lehetnek olyan időszakok, amikor annak is forrásértéke van, hogy a sajtó mekkora véleménypluralizmust tükröz, és a parlament mekkora véleménypluralizmust tükröz a sajtóhoz képest. Például az 1940-es évek elején a tanügyigazgatás és az iskolafenntartók konfliktusai kapcsán a parlamenti ülésen a kisgazda, szociáldemokrata vagy liberális hozzászólásokat természetesen nem korlátozta senki, s gyorsírói feljegyzések nyomán be is kerültek a naplóba, onnét pedig napjainkra a netre, az ellenzéki lapok parlamenti tudósítói viszont nem mindent mertek beleírni a cikkekbe, s ha bele is írták, az óvatosabb szerkesztők kihúztak mondatokat, s ha még ezen a szűrőn is átment, vagy saját belátásból kihúzott mondatokat, vagy megérdeklődte a külügyminisztériumtól, a vezérkari főnökségtől, a kormányzói kabinetirodától, mi mehet át, és mi nem. Tehát egyetlen parlamenti ülés jegyzőkönyvének és a róla szóló tudósításnak a különbségeiből – ez digitalizált szöveg esetén könnyebben állapítható meg, mint papíralapú olvasással – érdemi információ szerezhető arról, hogy milyen témák, történetek, történetelemek, jelzők azok, amelyek a pártpluralizmus ellenére, a parlamentben való elmondhatóság ellenére a sajtónyilvánosságot már nem túrik el.

A sajtó azonban nemzetközi, ill. idősoros összehasonlíthatósági szempontból mindenképpen gyengébb forrás, mint pl. a parlamenti beszédek, hiszen a napi- és hetilapok politikai orientációját néha csak tartalomelemzés állapíthatja meg, néha a lap vállalja az orientációt „baloldali”-nak, „nemzetinek” vagy „polgárinak” nevezve magát, a szerkesztő számára fenntartva annak megállapítását, hogy mi „baloldali”, mi „nemzeti”. Ritkább esetekben a lap nyíltan kötődik valamelyik politikai párthoz, még ritkábban annak egyik frakciójához, tehát még cenzurális hatás nélkül is van szerkesztői döntés.

Minden sajtótermékre igaz azonban, hogy a szerkesztőségekbe beérkező cikkek vagy közlésre szánt olvasói levelek, tehát *a potenciális írások száma meghaladja a leközölt cikkekét*. Nem lehetünk biztosak tehát abban, hogy a véleménycsoportokhoz tartozók valamennyi véleményére rábukkanhatunk az adott lapban. Ezt a problémát a történeti kutatások esetében a 2010-es években sem szüntette meg semmi, bár kétségtelen, hogy a személynevekre, intézménynevekre, szókapcsolatokra keresés lehetősége a világháló olyan pontjairól is a

kutató szeme elé hoz forrásokat, ahova egyébként nem jutott volna el. (Formalizálva: valamely tárgygal, keresőszóval kapcsolatban a valamire reprezentatív-nak minősített újságból kiemelve a 100 leggyakrabban előforduló nevet már van valamiféle eszközünk arra, hogy a keresőszóval létrehozott világháló-találatok millióit minek alapján szűkítsük. De ez már majdnem maga a big data kutatás.)

Az évek múlásával változik a szavak, kifejezések, személynevek, intézménynevek, településnevek aránya. Nyilvánvalóan vannak szókapcsolatok, pl. a „klerikális reakció”, vagy tulajdonnevek (pl. „Mindszenty”), melyeknek felbukkanási gyakorisága mögött nyilvánvalóan az a szerkesztői tudás áll, hogy az olvasó is, a lapengedélyező is, a lapkiadó is, a szerkesztő munkáját minősítő politikai munkatárs is, és – nem utolsósorban – a lapnak megnyerendő szerzők is jelentőséget tulajdonítanak a szavak felbukkanási gyakoriságának, kontextusának. Az elemzések azonban azt mutatják, hogy számítástechnika előtti világban e kiemelt szavakon kívül legfeljebb a cikkek címének a szavai tudatos üzenetek, a több száz ezer szavas korpuszokban néhány száz előre ki nem található szó vagy szókapcsolat arányának ezrelékes nagyságrendű elmozdulása fejtette ki az objektív hatást az olvasók százezreire. (Györffy, 2017; Széchenyi, 2004; Lengyel, 2011; Ruff, 2010; Gyáni, 2006)

Az eleve internetre készülő újságok archívumát is lehet neveléstörténeti forrásnak tekinteni. Viszont valószínűleg csak a szerkesztőkkel, újságírókkal készített mélyinterjúk alapján dönthetnénk el, mi a rejtett tartalom, és mi a szándékolt üzenet. Azért az valószínűsíthető, hogy amennyiben a, b és c közszereplő $x-1$ és x időpont között ismertségét folyamatosan javítva elérte pl. a holtversenyben 3. legismertebb közszereplő pozícióját, akkor az, hogy $x-1$ év időpontban a lap a-t a 10., b-t viszont csak 20. pozíciónak megfelelő gyakorisággal említette, valószínűsíti, hogy a lap rejtett üzenete volt, hogy a-ból inkább „nagy ember” lesz, mint b-ből. Ha ez több különböző portálnál alakul ugyanígy, akkor az újságírók témaválasztása, *a hírpiac láthatatlan keze hozta létre a különbséget, ha csak egyiknél, akkor vélhetőleg szerkesztői megrendelés, azaz nagyon is látható kéz.* Utóbbi esetben beszélhetünk ugyan az olvasó elől elrejtett tartalmi üzenetről, de naivítás lenne azt feltételezni, hogy a szerkesztők keresésekkel vagy akár erre rendszeresített makróval, programocskával ne ellenőriznék folyamatosan, mennyire alakul kívánatos irányba ez az üzenet, s ne tennének lépéseket, ha elégtelennek érzik az eredményt.

Aki a 21. század elejét tanulmányozza történészként, annak fontos a „web 2.0”. Twitter- és Facebook-bejegyzések, intézményes és magán site-ok tömege, melynek révén gyakorlatilag minden vélemény nyilvánosságra kerül. A nemzetközi és idősoros összehasonlíthatóság korlátja e vonatkozásban módszertani természetű: azaz az igen különböző rendszerekben, különböző időszakokban

hogyan határozható meg *elvileg* a véleményformálók és véleménynyilvánítók *azon köre*, akiket az egyes országokban, ill. egyes időszakokban figyelembe kell vennünk ahhoz, hogy az összehasonlítás ne vezessen torzulásokhoz, ne vonódjanak be az elemzésbe egyes országok és egyes időszakok teljesen partikuláris (léttükkel tehát semmit sem bizonyító) véleményei. A like-ok és más emotikonok, követések, ismeretségi hálók számszerűsítésén, illetve ezen számok változásán keresztül komolyabb számítástechnikai felkészültség nélkül is csoportosíthatóak az emberek és a vélemények is. Az idősorossághoz azonban jelen állás szerint, úgy tűnik, arra van szükség, hogy az ember valós időben rögzítse az adatokat, amelyeket 10-20 év múlva elemez, ez nem igazán történésznek való helyzet (Koltay, 2010; Koltay, 2011).

A források hierarchiája

Az álláspontkülönbségek elemzésének – torzulásmentesség szempontjából – tehát van egy hierarchiája:

- a legarányosabban tükröző s legaggálymentesebb álláspont-összehasonlítást lehetővé tevő forrás az európai parlament felszólalástömege, azokra az országokra és idősorozatokra nézve, amikor ez releváns;
- ezt követi a nemzeti parlamentek éves költségvetési vitái során szükségképpen elhangzó szakpolitikai véleménytömeg;
- ezt követi az időben és térben változó hárszabályok szerint erősen befolyásolt egyéb parlamenti műfajok során elhangzó beszédek tömege (e harmadik helyről még az oktatási törvények vagy szociális törvények vitáit sem vesszük ki, hiszen önálló oktatási vagy szociális törvényjavaslat beterjesztésének elkerülése, salátatörvények használata kedvelt eszköze az autokratikus kormányoknak);
- ezt követi az a sajtómegnyilatkozás-tömeg, melyet az újságok példányszáma szerint minősíthetünk valamennyire reprezentatívnak;
- ezt követi a web 1.0-hoz kötődő adattömeg, melyet az elektronikus újságok kattintásszáma szerint minősíthetünk valamennyire reprezentatívnak;
- ezt követi a létrehozók pozíciója, illetve a like-ok száma szerint standardizálhatóan fontos web 2.0 nyilvánossága.

Az álláspontok jó megismerhetőségével ellentétben a „reálfolyamatokat” tükröző szöveges adatokkal némiképp más a helyzet.

A „jogsabályi valóságtól” eltérő, „devianciákat” (semlegesebben fogalmazva a valóság sokszínűségét) dokumentáló lokális folyamatok vagy újságírók tucatjainak-százainak munkája, vagy helyi oktatáspolitikai-oktatásügyi aktorok, egészségpolitikai-egészségügyi aktorok aktív kommunikációja, vagy szisztematikus független társadalomtudományi tevékenység, vagy szisztematikus állami adatgyűjtés révén válnak megismerhetővé. A nagyszámú „történet” feltárása a cikkekből, ill. a stakeholderek kommunikációjából maga is egy nagyobb kutatás, ami erőforrásokat igényel, vagy fizetett munkaerőt, vagy nagyobb időráfordítást a kutató részéről. Az oktatásügyi, egészségügyi esettanulmányok természetesen összehasonlíthatók Európa bármely országának vonatkozásában. Az „esettanulmányok” összehasonlíthatóságával szemben ugyanakkor módszertani aggályok fogalmazhatóak meg, hiszen semmiképpen nem standardizáltak az újságírói megfigyelés körülményei, arról pedig csak nehezen empirizálható előfeltevéseink lehetnek, hogy az egyes országokban és egyes időszakokban minek van „hírértéke”, azaz mikor, hol, milyen, mekkora „deviancia” vagy milyen „jógyakorlat” szolgálhat motivációul az újságcikkek megírásához. Ennek a módszertani aggálynak a kiküszöbölése csak szisztematikus terepkutatással lehetséges, melynek összeurópai költségvetése, illetve a szükséges engedélyek megszerzése akkora kihívás, melyre csak egy igen komoly nemzetközi kutatói konzorcium vállalkozhat.

A komparatív kutatások kapcsán fentebb felsorolt kihívások és lehetőségek egy része automatikusan igaz a nemzeti történeti kutatásokra is, hiszen pl. a digitalizációból eredő összes jelenség itt is kiszélesítette a forrásbázist, lehetővé tette egészen távoli asszociációk bekapcsolását.

Közép-Európa

A Közép-Európával kapcsolatos történeti kutatásokkal kapcsolatban külön is megjegyzendő, hogy az oktatásügyi, közigazgatás-történeti stb. mainstream források 1844 előtt alapvetően latin, azt követően magyar nyelvűek, így az oktatástörténet, közigazgatás-történet valóságának legalább három olyan „szintje” van, melyben a mesterséges intelligenciával működő fordítógépek alapvetően átalakítják a kutató 2020 utáni helyzetét a korábbiakhoz képest.

Az egyik ilyen „szint” a történeti-helyi szint. 1918 előtt az oktatáspolitikai, közigazgatás-politika stakeholderei, mielőtt az országos oktatáspolitikába, jogpolitikába – tehát a Parlamentbe vagy az Országos Közoktatási Tanácsba, közigazgatási bíróságra stb. – vitték volna álláspontjukat (ahol tehát a magyarul olvasó számára is elégséges mértékben tanulmányozható), helyi nyilvánosság-

ban vitatták meg. A helyi nyilvánosság pedig elsősorban a helyi, részben nem magyar nyelvű lapokat jelenti, részben különféle egyházi testületek üléseit. Az egyházi testületekben pedig – noha voltak nyelvpolitikai harcok az egyes egyházak *országos* nyelvét illetően – végképp az adott közösség nyelvét használták. Az Osztrák–Magyar Monarchiában német, magyar, cseh, szlovák, szerb, horvát, szlovén, olasz, bosnyák, román, rutén, jiddis, lengyel nyelvű forrásokkal kell szembenéznie annak, aki pl. az államérvényes és zugiskolákkal kapcsolatos írott örökséggel akar megismerkedni.

A másik szint az 1918, illetve 1945 után keletkezett közigazgatási források tömege. A magyar köztudatban szereplő 1918 utáni, ill. 1945 utáni konfliktusoknak és együttműködési kísérleteknek (melyeket általában csak a magyar kisebbségek újságcikkeiből ismerünk) megvan a teljes „tükröződése” a román, szerb, szlovák stb. nyelvű közigazgatási iratokban, amelyek részben áttelepülésekhez, részben magyar nemzetiségi oktatási intézményszerveződésekhez, részben „oktatáspótló” nemzetiségi identitásszerveződésekhez, részben pedig magyar nemzetiségű, magyar hátterű, magyar származású személyek teljes vagy részleges nyelváltásához is vezettek román, szlovák, szerb stb. társadalomba való integrációjuk, ill. asszimilációjuk során.

A helyi iratok természetesen, a magyar nemzetiséggel való viszony pertraktálásán túl még arról a – magyar forrásokban szinte egyáltalán nem tükrözött – társadalmi jelenségről is szólnak, hogy az 1918 után más országokhoz került területek elitpozícióira nemcsak a többségi nyelvhez tartozó helybéliek, hanem a Cseh- és Morvaországból, az 1918 előtti Román Királyságból, illetve Szerb Királyságból érkezettek is pályáztak, s 1945 után is elit-önjelöltként bukkantak fel dél-erdélyiek, közülük is különösen azok, akik román hazafiságukat azal bizonyították, hogy 1940-ben a Partiumba, Észak-Erdélybe érkező magyar csapatok elöl a határ román oldalára húzódtak, illetve azok, akik a Bácskában nem túlzottan jelentős, de a szerb hegyvidéken nemzetközi mértékben is számon tartott partizánmozgalomban szereztek ahhoz elegendő kapcsolati tőkét, hogy az újjászerveződő Jugoszláviában pozíciókra számíthassanak, vagy azok a dél-szlovákok, akiknek 1938 és 1939 után a szlovák bábállam még mindig jobban tetszett, mint Horthy Miklós Magyarországáé, s ezért áttelepültek oda. A szlovák, magyar, román digitalizáció nem halad párhuzamosan, ha párhuzamosan haladna, egészen konkrétan megvizsgálható lenne, hogy egy ügýtípus – pl. „iskolai épülethomlokzat-felújítás” – hogyan folyik a helyi hivatalokban az utolsó olyan héten, amikor Csehszlovákiához tartoznak a Máramaros megyei települések, s hogyan az első olyan héten, amikor már Magyarországhoz, s hogy a 50. hétre hogyan változik ez. Egységes rendszerbe látszik viszont szerveződni a romániai román és a romániai magyar helyi sajtó az ADT Plusznál.

A harmadik szint az utódállamok történetírása (illetve a német szakirodalom), amely nagyon sok információt, illetve figyelemre méltó narratívát tartalmaz az 1918 előtti és utáni oktatástörténeti, közigazgatás-történeti viszonyokról egyaránt, s a fordítógépek természetesen ezekkel is boldogulnak. A pályakezdő oktatástörténész-nemzedék számára, válassza kutatási területéül akár a szélesebb nemzetközi összehasonlítást, akár a közép-európai történeteket, rendkívüli lehetőségeket nyitott a politikai nyilvánosság megváltozása, a források digitalizálása és internetesedése, illetve a fordítógépek megjelenése. Legalább 2030-ig kell azonban várunk, hogy egy akkori historiográfiai elemzés kiértékelhesse, élt-e ezzel a lehetőséggel (Tóth, 2014, Szabó, 2013, Janek, 2021, Tömösközi, 2020, Simon, 2013, Miskolczi, 2014).

Irodalom

- Bartos-Elekes I. (2020): A posztmodern játéka a történetírással: a történettudomány helyzete a globalizmus korszakában. In: *Korunk*. III. folyam 7.
- Erős V. (2010): Az amerikai történetírás. In: *Valóság*. 53. 2.
- Fináczy E. (1890): *A francia középiskolák multja és jelene*. Budapest.
- Gyáni G. (2006): Sajtótörténet a társadalomtörténész szempontjából. *Média-kutató*. 7. 1.
- Győrffy G. (2017): Újabb magyar sajtótörténet. In: *Korunk*. III. folyam 11.
- Janek I. (2021): Popély Gyula: Felvidék 1929–1939. A második évtized cseh-szlovák uralom alatt. In: *Századok*. 2021. 1.
- Kármán M. (1904): A felekezeti oktatás és az állam részvétele a népiskola szervezésében. In: *Budapesti Szemle*, CXIX. k. 161–198., 338–377. lap; CXX. k. 71–109. lap. Megjelent később függelékként bővítve mint a Közoktatásügyi Tanulmányok I. kötete. 1906. Budapest. Franklin.
- Koltay T. (2010): Web 2.0. In: *Iskolakultúra*. 20. 7–8.
- Koltay T. (2011): A Wikipédia, a Web2.0 és az amatőrök. In: *Magyar Tudomány*. A MTA folyóirata. 172. 11.
- Lengyel A. (2011): A magyar sajtótörténet válogatott bibliográfiája 1705–1944. I. A–J. Összeáll. Lakatos É. Budapest 2010. OSzK, 372 l. *Magyar Könyvszemle*, 127. 1. szám.
- Mészáros I. & Németh A. & Pukánszky B. (1999): *Bevezetés a pedagógia és az iskoláztatás történetébe*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Mészáros I. & Németh A. & Pukánszky B. (2003): *Neveléstörténeti szöveggyűjtemény*. Osiris Kiadó, Budapest.

- Mihályi D. (2015): *Történet, történelem, történetírás (Erős Vilmos: Modern historiográfia: Az újkori történetírás egy története)*. Ráció Kiadó, Budapest.
- Miskolczi A. (2014): A Vasgárda az 1937 évi romániai választásokon. In: *Levéltári Közlemények*. 85.
- Noiriél, G. (2002): A történetírás „válsága” (Lakatos Ágnes). In: *Múltunk – politikatörténeti folyóirat* 47. 2. szám.
- Pétervári, K. (2024): *The question is: should the rich pay more?* Kézirat. Brassó, 2024.
- Pukánszky, B. (2008): szerk. *A neveléstörténet-írás új útjai: A 2007. október 4-5-én Egerben rendezett neveléstörténeti szimpózium előadásai*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Pukánszky B. & Németh A. (1992): *Neveléstörténet*. Juhász Gyula Tanárképző Főiskola, Szeged.
- Pukánszky B. & Németh A. (1994): *Neveléstörténet*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Rácz Gy. (2017): Történetírás és levéltár. In: *Történeti Tanulmányok* 18.
- Romsics I. (2010): A magyar történetírás intézményrendszere és fórumai. In: *Aetas*, 25. 4.
- Ruff B. (2010): Sajtótörténet másképp. Hírharang, vezércikk, szenzációs riport. In: *Élet és Irodalom*. 54. 25.
- Simon A. (2013): A magyar szociáldemokrácia útkeresése a húszas évek Csehszlovákiájában. In: *Múltunk – politikatörténeti folyóirat* 58. 1.
- Szabó L. (2013): A felvidéki magyarság képzőművészete 1920–1937. In: *Art Limes*. 2013. 2.
- Széchenyi Á. (2004): A huszadik század hiányzó magyar sajtótörténete – adósságlista és javaslat. In: *Magyar Tudomány – A MTA folyóirata*. Új folyam 49. 10.
- Toth A. (2014): Magyar kisebbségi politikai pártok Csehszlovákiában és az 1935. évi elnökválasztás. In: *Századok*. VI/1517.
- Tömösközi F. (2020): A református egyház önszerveződésének folyamata Csehszlovákiában 1918–1923 között. In: *Múltunk – politikatörténeti folyóirat*. 65. 2.
- Welker Á. (2013): Konzolidáció, historiográfia és a populizmus kihívása. In: *2000, 2013* (25. évfolyam) október.

NÉMETH ANDRÁS

Pedagógiai reformprogramok a gyermekek megmentésére a 20. század fordulóján

Munkánk azt vizsgálja, hogy a 19. és 20. század fordulóján kibontakozó nemzetközi reformdiskurzusok miként jelennek meg a hazai pedagógia világában, azok miként befolyásolták a magyar pedagógiai szakemberek, neveléstudósok és oktatáspolitikusok, a különböző pedagógiai szakmai csoportok, leginkább a népiskolai tanítók szemléletmódját, iskolai munkájuk gyakorlatát, valamint a nevelés kérdései iránt nyitott művelt polgárok és nem utolsósorban a gyermekek jövője iránt elkötelezett szülők gondolkodásmódját. Munkánkban arra keressük a válaszokat, hogy a korszak pedagógiai relevanciájú nemzetközi szinten is jelentkező társadalmi reformmozgalmainak (pl. életreform, higiéniai mozgalom, eugenika, gyermektanulmányok, reformpedagógiai áramlatok) retorikája, szemléletmódja miként jeleníti meg a korszak társadalmi krízisjelenségeinek a nevelésre és gyermekfelfogásra gyakorolt hatását. Ennek kapcsán áttekintjük majd azt is, hogy ezek elemei miként jelennek meg a magyar pedagógiai gondolkodás és a mindennapi gyakorlat világában, miként válnak a pedagógiai szakemberek szaktudásának részévé, és miként jelölik ki annak a normális és az abnormális tengelye mentén kialakuló koordinátáit, gyakorlati elemeit és szimbolikus pedagógiai tereit.

A modern oktatási rendszerek kialakulása a századvég civilizációs krízisének tükrében

A 19. század második felének globális és regionális szinten mind erőteljesebben érvényesülő modernizációs folyamatai az új körülményekhez való tervszerű és kiszámítható alkalmazkodás igényét is felerősítették. Ennek hatására a kibontakozó modern államok államigazgatási szervei a gyors ipari, gazdasági és társadalmi változások koordinálásának és tervezésének fontos intézményeivé válnak. Ennek hatásaként az államigazgatás bürokratikus intézményrendszere mind jobban ellenőrzése alá vonta az állampolgárok életének szinte minden területét: a családi életet, a munkát, az iskoláztatást, sőt még a szabadidős te-

vékenységeket is. Az élet minden aspektusa feletti ellenőrzésre való törekvés természetes velejárója lesz az egyöntetűség, a normaként megkövetelt elvárásnak való megfelelés igénye, amely a társadalmi élet minden területén érvényes közös normák bevezetéséhez vezetett.

A modern államok minden irányú kontrollfolyamatai a 19. század utolsó harmadában egyre erőteljesebben érvényesültek az oktatásügyben is, kiterjedtek az oktatás tervezésére, szerkezeti kereteire, működésének és finanszírozásának területeire. Ennek eredményeként az európai országok mindegyikében kialakultak a kötelező tömegoktatás nemzetállami intézményrendszerei. Az állami iskoláztatás ebben az időszakban általánossá váló modern formája, amely a 16. századi kálvinista és lutheri reformációban gyökerezett, legkorábban Poroszországban került bevezetésre, majd az egységes német nemzetállam megalakulását követően az egész Német Birodalomban elterjedt. Ezt a hatékony formát vagy annak bizonyos rendszerlemeit a 19. század végére számos európai ország átvette. (Burke és Grosvenor, 2008, p. 15–17.)

Az új társadalmi tömegintézményként, egyben professzionális rendszerként megjelenő modern iskola számos látens társadalmi, továbbá állami szinten artikulálódó hatalmi elemet is megjelenített. Rendszerszinten strukturált fegyelmi terei és standardizáló praktikái kijelölték a diákok társadalmi helyét, meghatározták feladataikat, formális munkateljesítményük alapján osztályozták és szelektálták azokat. A kialakuló nemzeti kulturális emlékezeti rendszerek által kialakított aktuális tudáskanonok segítségével megtanították a tanulókat saját nemzeti múltjuk kontextusainak, természeti és társadalmi környezetük, országuk és a világ viszonylatainak koherens értelmezésére is. Az iskolák emellett kijelölték az új nemzeti-polgári hierarchiában elfoglalt helyüknek megfelelő viselkedést, továbbá az azzal együtt járó személyes felelősségüket és feladataikat. Mindez pontosan megtervezett és részleteiben kidolgozott tantervnek megfelelő tanulási folyamatok keretében, speciális taneszközöket és technológiákat felhasználva, kifejezetten erre a célra kialakított iskolai terekben zajlott. Az egyre funkcionálisabban működő tömegiskolák elsődleges célja, hogy biztosítsák tanulóiknak a fenti feladatok minél tökéletesebb teljesítését. Az egyre komplexebbé váló oktatás az alkalmazott didaktikai és módszertani eszközök mellett átformálta az iskolai tereket is, azokban megjelentek az új funkciókhoz kapcsolódó laboratóriumok, művészeti műtermek és tornatermek. Az oktatási költségek tervezése, az iskolaépítés a modern állam elfogadott fontos feladatává vált. Azok tervezésének és kivitelezésének sajátos feladatait és tapasztalatait országos és nemzetközi szinten is egyeztették. A fejlesztési és tervezési folyamatok sikeréhez a gyors tudományos fejlődés is hozzájárult. A szabványosítást és mérést a társadalmi jelenségekre is kiterjesztő pozitivistá tudományok térhódítása jelentős mértékben elősegítette a

társadalmi folyamatok és változások tervezésére irányuló szándék megerősödését. A tömegoktatás térhódításával jelentkező új kihívások leküzdésére az épületek gondos tervezése mellett az iskolai személyzet szerepe is megváltozott. Egyre fontosabb tényezővé vált a pedagógusi munka szakszerűsége, ami elvezetett a pedagógusi professziók kialakulásához. Az oktatás fontosságának felértékelődése, illetve az iskolai ügyekkel kapcsolatos tervszerűség és azok fontosságának előtérbe kerülése nyomán az ebben az időben felépülő számos új nagyvárosi iskolaépület a modernizáció és a városi polgári büszkeség szimbólumává vált. (Vö. Burke és Grosvenor, 2008, p. 54.)

A robbanásszerű fejlődés másik pólusát a 19. század végén kibontakozó súlyos társadalmi és mentális krízishelyzet nyomán megjelenő kritikai hangok megerősödése jelentette. A példátlan mértékű ipari és gazdasági fellendülés és az ezzel együtt járó urbanizáció soha nem látott mértékben változtatta meg az emberek és a természeti környezet viszonyát. Átalakította munka- és életkörülményeiket, társas kapcsolataikat és lakásviszonyaikat, a szabadidő, az étkezés és az öltözködés rendjét, a társadalmi szokásokat, a nemek és generációk korábbi viszonyait és a vallás hagyományos mintáit. A lakosság korábban elképzelhetetlen mértékű mobilitása, különösen a vidékről az ipari övezetekbe irányuló migráció, az egyes embereket atomizáló városi életforma egyben a testi megnyilvánulások és a társadalmi élet fegyelmzésének új, a termelésre és a profit növelésére irányuló névtelen hatalmát is jelentette. (Vö. Skiera, 2003, p. 45.)

Azok az ekkor megjelenő, a rapid változások okozta válság feloldására megoldásokat kereső kritikai reformmozgalmak különböző és gyakran egymásnak ellentmondó világképek és értékrendszerek mentén kibontakozó elképzelések laza szöveteiből álltak össze. Egyfelől ezek retorikájában megjelent a pozitivista tudomány haladással és fejlődéssel kapcsolatos optimizmusa, másfelől feltűntek a modern kor fejlődésgondolatát radikálisan elutasító, a válság kezelésére utópisztikus megoldásokat kereső civilizációkritikai eszmék is. (Krabbe, 1996, 2001; Wolpert, 2001)

A kritikai mozgalmak fenti vonulatához kapcsolódó eszmei közösségek a szellemi válság feltételezett okai, a tudomány, a technika és a racionális gondolkodás ridegsége ellen emelték fel a hangjukat. Szerintük ezek a civilizációs krízis minden bajának okozói, mert feláldozzák az emberi lét hagyományos, természetes, eredeti és ősi értékeit a rejtett, idegen érdekek oltárán. Eszményképeik a Nietzsche nyomán vizionált új hősök: az akarat, az érzelmek, a hősiesség szabad cselekvés új emberei, az élet zseniális alakítói, a művészek, akik saját életmódjuk radikális megváltoztatásával egy új társadalom megteremtői lesznek. A fenti törekvések gyűjtőmedencéje, az úgynevezett életreform-mozgalom az egyéni életmód radikális átalakításával, a „természethez való visszatéréssel”,

az egészséges életmód és táplálkozás, a természetközeli életkörülmények megteremtésével kívánta meggyógyítani a válságban lévő „beteg” nyugati civilizációt. Közös alaphangjuk a századforduló válságára adott reakcióként kifejezte a társadalom széles rétegét jellemző gyökértelenség és otthontalanság érzését. (Barlösius, 1997)

Megállapíthatjuk, hogy ezek a többségi társadalom peremén kialakuló alternatív kritikai reformmozgalmak máig aktuális, napjainkban is létező életszemléletek megjelenítői. Jóllehet ezek később elvesztették forradalmi lendületüket (illetve eszméik később ideológiai munícióként szolgáltak a későbbi 20. századi szélsőséges diktatúrák számára), mind a mai napig megőrizték alapvető céljukat, hogy a kapitalizmuson és a szocializmuson túllépve egy „harmadik út” felé haladjanak, az általuk elképzelt „új ember” jövőbeli világa felé, amelyben mindenki testvérré, egymás barátjává válik. Az „új nevelés”, amelyre a reformpedagógia törekszik, tehát ennek a célnak a legfontosabb eszköze, amely a „gyermeket” egy jobb jövő megtestesítőjévé, egy minden szempontból meggyógyuló új világ letéteményesévé teszi. (Vö. Skiera, 2003, p. 76–80.; Németh és Skiera, 2018)

Az új életreform prófétái azt várták, hogy a társadalom gyökeres reformja a mindennapi életben való újfajta egyéni és kollektív cselekvés révén valósul meg. Az új életelvek követésével a megteremtett harmonikus világból egy testi és lelki betegségekől és rendellenességektől mentes „új emberiség” születne. (Küenzlen, 1994) Ezek a „megváltáselméletek” a természetes életmódra való törekvést hangsúlyozták, amelyen keresztül a modern ember megváltása is elképzelhető. Ezek az elméletek és gyakorlati praktikák sokszínű, társadalmi-politikai, művészeti, vallási, sőt nagyvárosi urbanizációs reformmozgalmakhoz kapcsolódtak. (Németh és Skiera, 2018)

Bár a reformpedagógiai iskolákban elismerték a modern kor technikai eredményeit, ipari vívmányait, ezek a mozgalmak a „gyermeket” meg kívánták megvédeni, illetve megmenteni a modern nemzetállamok tömegiskoláinak gyermekellenes oktatási gyakorlatától. Az életreform és a reformpedagógia tehát kölcsönösen egymásra utalt módon jelentkezett. Egy olyan társadalmi környezetben, amely az életreform elvei szerint működött, új hatékony nevelési koncepciók válnak megvalósíthatóvá. Másik oldalról nézve az életreform elemei sokféleképpen tükröződtek a reformpedagógiában, amelyek biztosítják, hogy a nem túl távoli jövőben egy új társadalom alakuljon ki, amely a természethez való visszatérés révén megváltoztathatja magát az ipari civilizációt is. (Skiera, 2003, 23–99.)

A reformmozgalmak másik pólusát a különböző pozitivisták indíttatású irányzatok alkották, amelyek sokszor a fenti modernizációkritikai utópiákkal

szimbiózisban jelentek meg. A 19. és 20. század fordulóján ezek is számos fontos alapelveket szolgáltatottak a gyermekmentés elképzeléseikhez. Ezek leglátványosabb irányzata az úgynevezett higiéniai mozgalom volt, amelynek munícióját a darwini világ- és emberkép szolgáltatta. A modern higiénia a felvilágosodás óta olyan ismeretanyag gyűjtőmedencéje, amely az embernek a fizikai létezés anyagi feltételeihez való új viszonyát leírva, egyben az egyének és a társadalmi szereplők számára egyaránt érvényes iránymutatást adott e feltételek szabályozására. A 19. századi higiénikusok tudásterületet olyan tágan határozták meg, hogy abban az egészség és a betegség lehetséges okaként minden környezeti tényező megjelenhetett. Vezérelvük a társadalom különböző területére kiterjesztett normalitás volt. Az így megalkotott norma fogalmában összekapcsolódik a kategóriákba sorolás és a kirekesztés, a hovatartozás és a fegyelem, amelyek egy olyan jelentésmezőt alkotnak, amelynek meghatározó eleme a normális és a kóros közötti ellentét. Ebben a rendszerben nem csupán a testi megnyilvánulások, hanem a legkülönbözőbb társadalmi jelenségek is új módon, a szabványosítási kényszernek alárendelve nyerik el értelmességüket. (Sarasin & Tanner, 1998, p. 20.; Sarasin, 2001, p. 17.)

Ebből a nézőpontból a gyermekek megmentése a gyermekek környezetük káros hatásaitól történő védelmét, ezáltal viselkedésüknek az elvárt normák felé irányítását jelentette. Ebből adódóan a normalitás az ekkoriban kibontakozó iskolahigiéné-mozgalomnak is központi fogalmává vált. Ez ebben az esetben egyre inkább az előírható norma teljesülésének mérés általi vizsgálatát jelentette. Olyan mérhető átlag meghatározását, amely kísérleti úton is vizsgálható, illetve igazolható, pl. a különböző teljesítmény-, képesség- és emlékezetvizsgálatok útján. A mozgalom szemléletére erősen hatottak emellett a korban rendkívül népszerű népszerű- és társadalompolitikai fajhigiéniai (eugenikai) tanok is. Az eugenika mint az ember és a társadalom „genetikai javításának” doktrínája és programja versenyben állt az ember nevelésének és a szociális jólét fokozásának programjával. (Vö. Reger, 1991, p. 9.) Később a mozgalom több szociális szempontot is magába foglalt. (Kost, 1983; Stoß, 2000; Freyer, 1998) Az empirikus pszichológia és az ezt megalapozó laikus mozgalomként induló gyermek- és ifjúságkutatás megjelenése további új lendületet adott ezeknek a törekvéseknek, hogy a gyermeki fejlődés különböző veszélyeztető tényezői ellen eredményesen lépjenek fel azáltal, hogy tudományosan megalapozott ismereteket kerestek a gyermekről a gyermeki megnyilvánulásokra gyakorolt kívánt hatás tekintetében.

A magyar szakirodalomban gyermektanulmány elnevezéssel meghonosított szakkifejezés az 1880-as években az Egyesült Államokban kibontakozó, majd hamarosan pedagógiai világmozgalommá formálódó irányzatra vezethe-

tő vissza. Ennek keretében a korszak amerikai pedagógiaelmélet-írói mellett a nevelés gyakorlati szakemberei – elsősorban óvodapedagógusok, népiskolai tanítók és szülők – kezdetben a gyermeki viselkedés szisztematikus megfigyelésével, majd az ekkor kibontakozó kísérleti pszichológia módszereivel kezdtek vizsgálni a gyermeki fejlődés sajátosságait. Tették ezt azzal a céllal, hogy ezek ismeretében hatékonyabb, tervszerűbb, a gyermeki sajátosságokra jobban odafigyelő nevelési gyakorlatot tudjanak kialakítani. A mozgalom gyors nemzetközi sikerét jelzi, hogy az 1890-es évek közepén már a világ 20 országában meghonosodott a gyermektanulmány szemléletmódja. Ebben a munkában a pedagógiai szakemberek, tudósok, óvónők, tanárok, mellett nagy számban kivették a részüket az érdeklődő szülők, különösen az anyák voltak rendkívül aktívak, akik több államban saját „Állami Egyesületeket”, „anyaklubokat” hoztak létre. (Depaepe, 1992, p. 51.)

A mozgalom „vezére”, Stanley Hall az 1888-ban létrehozott worcesteri Clark Egyetemen alapította meg az első Gyermekpszichológiai Intézetet, majd 1892-ben nyári kurzusok keretében kezdte népszerűsíteni az új „komplex gyermek-tudomány” eredményeit. Ennek közéleti fóruma az 1898-ban a szülők számára alapított Hall-klub, amely elsősorban a professzorok feleségeit és azokat a középosztálybeli szülőket vonzotta, akik tudományos alapokon nyugvó nevelést szerettek volna biztosítani a gyermekeiknek. A gyermektanulmányozás legnépszerűbb technikája – az egyes megfigyelt gyermekekre vonatkozó fejlődési információkat tartalmazó jegyzetfüzet vezetése mellett – a napló használata volt. (Depaepe, 1993, p. 147.)

A századforduló után a gyermektanulmányi mozgalomnak a gyermekpszichológia felé nyitó intézményesülése nyomán mind határozottabban érvényesül annak a pozitivista, pragmatista tudományos orientációja. Mind világosabbá vált, hogy a szülőktől és a gyakorló pedagógusoktól nem várható el az igényes tudományos kutatás. Azonban ennek ellenére a szülők és a pedagógiai gyakorlati szakemberek sokat profitálhattak a mind szakszerűbbé váló kutatómunka eredményeiből. Ennek elterjedése felszabadítóan hatott a szülők nevelésfelfogására, illetve a gyermekekkel való foglalkozás tudatosságára, a gyermekekhez való újszerű, elfogadó viszonyulásra is. (Depaepe, 1993, pp. 136–137.)

A szülők, különösen az anyák új, eddig szokatlan „kutatói” pozíciója kapcsolatban állt a századforduló családi életre ható és a hagyományos női szerepeket is gyökeresen átrendező változásaira. A nők hagyományos pozícióit gyökeresen átformáló változások nem hagyták érintetlenül a női életforma egyetlen területét sem. Elsősorban az életreform különböző irányzatainak hatására a társadalmi elit (arisztokrácia és nagypolgárság) és a művelt középosztály nőtagjai előszeretettel foglalkoztak magánéletük különböző tereinek esztétizálásával,

ami megjelent otthoni környezetük esztétikus belső tereinek, mindennapi használati tárgyaiknak a kialakításában. Ezek az új igények a képzőművészet, a szépirodalom és a zene iránti érdeklődés mellett leginkább az öltözködésben és a lakberendezésben jelentek meg. Saját testi megnyilvánulásaik, illetve intim tereik esztétizálásával párhuzamosan megjelent a háztartásvezetés tudományosává válása (pl. az ételek összetétele, az egyes élelmiszerek tápértékének kiszámítása, a háztartás pénzügyeinek intézése során a könyvelés stb.). A hagyományos anyaszerep is megváltozott. Jóllehet továbbra is megmarad az anya hagyományos, a család anyagi és érzelmi belső harmóniájának megteremtésére, illetve a gyermekek nevelésére irányuló szerepe, azonban a korszakra általánossá váló nukleáris család az anya bonyolultabb érzelmi irányító szerepét igényli. Nem véletlen, hogy a magasabban iskolázott nők körében fokozottabban jelentkezik a pszichológia iránti érdeklődés, ami egyben feltételezi a gyermek érzelmi életére irányuló fokozottabb érzékenység megjelenését is. (Plake, 1991, p. 189.)

A gyermektanulmány és annak részeként a gyermekek szülők általi megfigyelése természetesen nem volt kizárólag angolszász jelenség. Az amerikai szakértők sok inspirációt merítettek például Németország eredményeiből. (Hopf, 2000) Az angol-amerikai gyermektanulmány legjellemzőbb vonása – a pedagógiai irányultság mellett – a mozgalmi élet intenzitása volt. A gyermekek megfigyelésére irányuló szülői érdeklődés a 20. század első évtizedeiben szorosan kapcsolódott a szülők és pedagógusok nevelési szakmai szervezeteinek kialakulásához is. Az elkötelezett anyák meg voltak győződve arról, hogy a gyermekneveléshez képezniük kell magukat, ezért határozottan szorgalmazták bizonyos szülőnevelési szaktudás megszerzését és ezáltal az anyaság professzióvá válását. (Depaepe, 1993, p. 158.)

A századfordulón a fenti reformirányzatok mindkét pólusa (a kultúrakritikai, modernizációellenes életreform és a pozitivista tudományosság doktrínáin alapuló) jelentős befolyással volt az európai metropoliszok kritikus reformelitjére és az iskolák gyakorló pedagógusaira. Az új évszázad elején általános volt az a meggyőződés, hogy eljött az idő, hogy jelentős változások következzenek be a fennálló társadalmi és gazdasági viszonyokban. A kritikai elit értelmiség tagjai és a pedagógusszakmák képviselői egyaránt meg voltak győződve arról, hogy az iskolák veszélyeztetik a gyermekek természetes fejlődését. Ezért nekik kell megtenniük az első lépéseket, hogy az oktatási intézményekben megteremtésük a gyermekek egészséges fejlődéséhez szükséges feltételeket. Azáltal válnak majd a gyermekek megmentőivé, hogy új feltételeket teremtenek az oktatási intézményekben.

A gyermekek védelme a civilizáció káros hatásaitól, valamint természetes és egészséges fejlődésük biztosítása ezen új szellemi áramlatok képviselői szá-

mára új imperatívusként jelentkezett, eszméik megjelenítésére egy sajátos új szemantikát teremtettek. Egy új stílusú nyelvhasználat jött létre, amelyben a gyermekvédelem és a gyermekek egészséges fejlődéshez való joga normatív és leíró elemmé vált. Ebben az olyan kifejezések, mint a „gyermekvédelem”, „egészséges gyermek” és „természetes fejlődés” szinte a szent szinonimájává váltak. A nyelvhasználatban és a szakmai hozzáállásban bekövetkezett változást hangsúlyozza az a tény, hogy ezek az új szemantikai elemek beépültek a tanárok szakmai ethoszába, és szakmai kommunikációs fórumaik szabályozóelvévé váltak. Ebben az összefüggésben az iskolát olyan társadalmi térként fogták fel, ahol új eszméket lehetett terjeszteni, és így társadalmi fejlődést lehetett elérni. Az új társadalmi és oktatási reformmozgalmak hatására a nyitottság, a rugalmasság és az informális elemek hangsúlyozásának új hulláma egyre erősebben érvényesül az oktatási gyakorlatban is. A pedagógiai gyakorlat új formáinak kialakulása az iskolák tárgyi környezetében is jelentős változást eredményezett. Ennek legfőbb sajátossága, hogy a pedagógiai folyamatok hangsúlya a tanárról a gyermekre helyeződött át. Ahogy a higiéniaról és a pedagógiáról szóló új elképzelések a 20. század első évtizedében Európa-szerte elterjedtek, világossá vált, hogy az iskolaépületek és az iskolabútorok hagyományos formái sem felelnek meg a gyermekek igényeinek. (Garai és Németh, 2021, pp. 262–263.)

Hazai reformkezdeményezések a gyermekek megmentésének szolgálatában

A századforduló magyar társadalmi és pedagógiai reformmozgalmainak fejlődése sajátos módon követte a nemzetközi recepciós folyamatok főbb trendjeit. A század elején a gyermektanulmányozás terén Magyarország Közép-Európa egyik vezető országa volt. A Magyar Gyermektanulmányi Társaság alapítására hosszabb előkészület után a budai tanítóképző tanára, Nagy László (1857–1931) és munkatársai vezetésével 1906-ban került sor. Nagy László és kollégái, követői – miként a mozgalom külföldi képviselői – a modern pedagógiai-pszichológiai törekvések elterjedésétől várták a magyar pedagógia új alapokra helyezését. (Vö. Depape, 1993, p. 108.) Az egyesület 1907-től jelentette meg „A Gyermekek” című önálló folyóiratát. Míg az egyesület elsősorban a tudományos kutatásokat kívánta ösztönözni, addig a később létrehozott Pedagógiai Múzeum a gyermekrajzok és gyermekmunkák révén kívánt valós képet adni a nagyközönségnek a gyermeki fejlődésről és egyúttal kedvezően hatni a családi nevelésre. A fővárosi központ mellett országszerte számos fiókegyesület is alakult.

Az 1914-es első országos kongresszust követően az egyesületnek már 4000 tagja volt. (Németh, 1996, pp. 70–71.)

A népiskolai tanítóság elitje, a tanítóképző intézeti tanárok által alapított új egyesület jól jelzi a századforduló jelentős szakmai csoportjának pedagógiai tekintélyét. Ezek megjelenítéséhez kiváló háttérrel nyújtottak Bárczy István polgármester széles körű várospolitikai és pedagógiai reformjai. A századforduló fénykorában a gyermektanulmány jelentős szerepet játszik a budapesti iskolák megreformálására irányuló törekvésekben. A tanítók reflektáltak az új tudományterületeken elért eredményekre, és ennek elemeit beépítették szakmai tudásukba. Szakmai önlegitimációs és emancipációs törekvéseikre utaló munkáikban sajátos módon kapcsolódnak majd össze az életreform és a korai reformpedagógia, továbbá a különböző pozitivistá gyökerű pedagógiai mozgalmak retorikai elemei.

Bárczy István 1906 és 1918 között volt a magyar főváros polgármestere. Bárczy és az őt körülvevő értelmiségiek úgy vélték, hogy egy modern nagyváros irányításának nem csupán a lakosok mindennapi életével kapcsolatos adminisztratív feladatokat kell magában foglalnia, hanem tükröznie kell a társadalmi mobilitás révén a haladás élményét megélni kívánó polgárok törekvéseit is. A Bárczy-korszak reformjai és infrastrukturális beruházásai hozzájárultak ahhoz, hogy Budapest modern világvárossá váljon. Ebben az időszakban számos új, reprezentatív és közfunkciókat betöltő épület épült, amelyek napjainkig jelzik a Bárczy vezetése alatt végbement nagyarányú fejlődést. Hivatali éve alatt korszerűsödött és került köztulajdonba a tömegközlekedés, a világítás, az önkormányzati rendszer és annak igazgatása is. Ezenkívül a polgármester szociális programjának részeként számos kis lakást és iskolát építettek. Az 1910-es években könyvtári hálózatot hoztak létre a köz- és felnőttoktatás előmozdítására. Az általa alapított Fővárosi Könyvtár a korabeli urbanisztikai és társadalomtudományi gyűjteményével fontos szerepet játszott a széles körű programok szellemi megalapozásában is.

A Gyermekek című folyóirat mellett az új pedagógiai eszmék népszerűsítésében fontos szerep jutott az oktatási reformokat népszerűsítő Népművelés című folyóiratnak is. Az 1906-ban indult folyóirat 1918-ig létezett (1912-től nevét Új Életre változtatták), és a fővárosi pedagógusoknak és a századforduló reformértelmiségének fontos szakmai fóruma volt. Emellett a Bárczy-program kultúrpolitikai intézkedéseit és oktatási reformkezdeményezéseit is népszerűsítette, hiszen maga a főpolgármester is részt vett a folyóirat elindításának előkészítésében. A folyóirat nemcsak a gyermektanulmány és a kísérleti pszichológia hazai képviselőinek, hanem a magyar életreform-mozgalom képviselői számára is publikációs lehetőséget kínált. A szerzők között az anarchizmus és a szín-

dikalizmus iránt elkötelezett értelmiségiek éppúgy megtalálhatók voltak, mint Tolsztoj tanítványai és a magyar szecesszió különböző irányzatainak számos követője. Hasonlóképpen fontos szerepet játszottak a gödöllői művésztelep képviselői a folyóirat indulását követő első időszakban a publikációs tevékenységben. (Németh & Garai 2021, pp. 265–266.; Németh, 2012, p. 109.)

1911 és 1915 között jelent meg a korszak legfontosabb pedagógiai munkája, az első pedagógiai lexikonsorozat az általános iskolai tanárok számára, a *Néptanítók Enciklopédiája*. A kézikönyvben sokoldalúan követhetjük nyomon a munkánk korábbi fejezetében bemutatott nemzetközi társadalmi és pedagógiai reformmozgalmak hatását. A szakenciklopédiában több mint 80 címszó foglalkozik az iskolai higiéniai mozgalom témaköreivel. Ezek bemutatják például az osztályterem elhelyezkedésével, nagyságával, berendezésével, a padok formájával és méretével, a testtartás kérdéseivel, a pihenőhelyek és a mellékhelyiségek kialakításával kapcsolatos tudnivalókat. Emellett részletesen tárgyalják a gyermekekre leselkedő különböző „testi” veszélyeket (fertőző betegségek, járványok, az osztályterem megfelelő szellőztetése, a testi higiénia, az iskolai fürdő). A másik normalizáló elem a gyermek testi egészségét befolyásoló veszélyekre (helytelen testtartás, annak korrekciója a megfelelő testgyakorlás által) fókuszál. Külön fejezetben esik szó a kor egyik alapvető testi veszélyforrását jelentő tüdővészről, annak gyógyításáról, iskolai megelőzéséről. A testi veszélyek megelőzéséről szólnak az iskolai egészségügy témakörei (tanulók és tanárok betegségei, az iskolai egészségügy, az egészséges tanuló testi jellemzői: testméret, testtartás, látási és hallási képességek, vérszegénység). (Vö. Németh, 2012, p. 110.; Németh, 2010)

Az eugenikai megközelítés szintén feltűnik az enciklopédia különböző társadalmi veszélytényezőkkal foglalkozó témáiban. A gyermekeket érintő további veszélyeztető tényezők között szerepel az alkoholizmus – a gyermekek a kocsmában, továbbá a dohányzás és a dohányzó gyermek, az erkölcsi gyengeelméjűség, majd a bűnöző gyermek címszavak. Számos további címszó foglalkozik ezen veszélyek elhárításának különböző módozataival, kiemelve a néptanító fontos szerepét az erre irányuló tevékenységben. A javasolt terápia horizontja a szülői értekezlettől a templomba járáson át a patronálásig, illetve a szexuális nevelésig terjed.

Ahhoz, hogy a népiskola szakembere megfelelő hatékonysággal tudja felvenni a harcot a gyermeki fejlődést hátráltató különböző abnormális hatásokkal, veszélytényezőkkel, ahhoz, hogy kívánatos módon tudja befolyásolni a gyermeki megnyilvánulásokat, tudományosan megalapozott gyermekismertetre van szüksége. Ehhez az orvostudomány és az iskolai higiéniai mozgalom mellett a gyermek- és ifjúságtanulmány nyújthat segítséget. Így az iskolai higi-

éniai mozgalom mellett az enciklopédia második legnagyobb címszócsoportja (mintegy 60) a gyermektanulmány és az experimentális pszichológia, továbbá Meumann és Lay experimentális pedagógiája. A korszaknak a modern fejlődés válságjelenségeit bemutató és kritizáló reformmozgalmai, mindenekelőtt az életreform hatásai szintén termékeny talajra találtak a néptanítók körében is. Ennek hatását tükrözi az a retorikai elem, amely szerint az iskola inadekvát tevékenysége maga is veszélyezteti az egészséges, tehát a normális gyermeki fejlődést, így a néptanító egyik fontos feladata a gyermekek megmentése. Ennek tulajdonítható, hogy a reformpedagógia szemantikája fontos szerephez jutott a modern néptanítói szaktudás létrejöttében is. A munkában számos olyan címszóval találkozunk, amelyek a korai reformpedagógia és az életreform hatására utalnak. Az enciklopédia arra törekszik, hogy a modern kor megkívánta néptanítói feladatok megoldásához felvonultassa a különböző hazai és külföldi reformkezdeményezéseket is. Ebben a kontextusban jelennek meg az ezekhez a törekvésekhez kapcsolódó újabb pedagógiai irányzatok (Abbotsholme, École des Roches, Landerziehungsheim, Reformschule, Parker-Schule, Arbeitsschule, Waldschule, Pfadfinder). (Németh, 2002, p. 112.; Németh, 2010)

A pedagógiai identitást legitimáló régi szereplőket új hősök váltják fel. Ezek a kísérleti tudományosság képviselői, továbbá a korszak társadalmi és életreform-mozgalmainak, illetve művészeti és életreform-irányzatainak, pedagógiai mozgalmainak emblematikus alakjai (Bain, Comte, Ferrer, Ibsen, Ruskin, Otto, Tolsztoj, Schopenhauer, Spencer), a kísérleti pszichológia és pedagógia képviselői (Ebbinghaus, Wundt, Meumann, Lay). Ezek a hősök készítik majd elő a gyermek évszázadát, a boldog gyermekkort. Megmutatják majd azokat a biztos módszereket, amelyek a gyermekek megmentéséhez szükségesek. Ezek a gyermekekre vonatkozó új ismeretek teszik majd lehetővé az iskola és nevelés gyermekléptékűvé válását, amelyek a gyermekkori veszélytényezőket is megszüntetik majd. (Németh, 2012, p. 113.; Németh, 2010)

Összegzés

Az elmondottak alapján megállapíthatjuk, hogy a „gyermekek megmentésére” szerveződő különböző nemzetközi pedagógiai és kritikai reformmozgalmak jelen vannak a századforduló hazai pedagógiai gondolkodásában is. Ezeknek jelentős szerepe volt az ebben az időben kialakuló modern pedagógiai szaktudás és tömegiskola megteremtésében. Ez különböző, néha egymással látszólag szembenálló elemekből épül fel. Megalapozásukban fontos szerephez jutottak az amerikai gyökerű, a századforduló táján virágkorukat

elő pozitívista orientációjú mozgalmak (higiéniai diskurzus, experimentális pedagógia, gyermektanulmány). Ugyanakkor megjelenik az ezekkel szembenálló kultúrakritikai reformmozgalmak (életreform, reformpedagógia) retorikája is. A kor pedagógiai világának sajátos jelensége, hogy ezek együttesen alapozzák meg az új pedagógiai szaktudás tartalmi és formai elemeit. Ebben a folyamatban az életreform általános érvényű megmentésmotívuma erőteljes pedagógiai töltettel kiegészülve a gyermek megmentésének metaforájaként jelenik meg. Jóllehet az új szakmai tudás ideológiai, etikai motívumait a különböző pedagógiai reformmozgalmak által is reflektált, az életreform retorikai elemeire visszavezethető megmentésmotívuma biztosítja, azonban ennek előfeltétele nem kizárólag a szakmai elhivatottság volt, hanem ahhoz szükséges a gyakorlati kompetenciaként megszerzett gyermekismeret is, amely az empirikus alapokon nyugvó pedagógia és pszichológia, illetve a gyermektanulmány eredményeire épült.

Irodalom

- Barlösius, E. (1997): *Naturgemäße Lebensführung: Zur Geschichte der Lebensreform um die Jahrhundertwende*. Campus, Frankfurt, New York.
- Burke, C. & Grosvenor, I. (2008): *School*. Reaktion Books, London.
- Depaepe, M. (1993): *Zum Wohl des Kindes. Pädologie, pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik in Europa und den USA, 1890-1940*. Deutscher Studien Verlag, Weinheim.
- Freyer, M. (1998): *Das Schulhaus: Entwicklungsetappen im Rahmen der Geschichte des Bauern- und Bürgerhauses sowie der Schulhygiene*. Wissenschaftsverlag Rothe, Passau.
- Garai, I. & Németh, A. (2021): Social and educational movements and their impact on the school building programme in Budapest in around 1900. *Historia y memoria de la educacion*, 7 13. sz. 249–284. DOI: 10.5944/hme.13.2021.27085
- Hopf, C. (2004): *Die experimentelle Pädagogik. Empirische Erziehungswissenschaft in Deutschland am Anfang des 20. Jahrhunderts*. Klinkhardt, Bad Heilbrunn.
- Kost, F. (1983): Die „Normalisierung“ der Schule. Zur Schulhygienebewegung in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts. *Zeitschrift für Pädagogik*, 30 1. sz. 769–782.

- Krabbe, W. (1974): *Gesellschaftsreform durch Lebensreform: Strukturmerkmale einer sozialreformerischen Bewegung im Deutschland der Industrialisierungsperiode*. Vandenhoeck und Ruprecht, Göttingen.
- Krabbe, W. (2001): Die Lebesreformbewegung, In: Buchholz, K. et al. (szerk.): *Die Lebensreform. Entwürfe zur Neugestaltung von Leben*. Häusser Verlag, Darmstadt, 25–30.
- Küenzlen, G. (1994): *Der Neue Mensch: Eine Untersuchung zur säkularen Religionsgeschichte der Moderne*. Fink, München.
- Németh, A. (1996): *A reformpedagógia múltja és jelene*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Németh, A. (2010): Die Konstruktionsprozesse des „normalen“ Fachwissen von Volksschullehren in Ungarn am Beispiel der Enzyklopedie des Volksschulunterrichts um 1913–1915. In: Nóbik, A. & Pukánszky, B. (szerk.): *Normalität, Abnormalität und Devianz: Gesellschaftliche Konstruktionsprozesse und ihre Umwälzungen in der Moderne*. Peter Lang, Frankfurt am Main, 13–26.
- Németh, A. (2012): *Magyar pedagógusképzés és pedagógus szakmai tudásformák I. 1775–1945 – nemzeti fejlődési trendek, nemzetközi recepciós hatások*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- Németh, A. & Skiera, E. (2018): Az életreform múltja és jelene. Elvágódás az érzelmi ridegség elidegenedett világából. In: Németh A. & Skiera E. (szerk.): *Rejtett történetek: az életreform mozgalmak és a művészetek*. Műcsarnok, Budapest, 19–70.
- Németh, A. (2019): A modern magyar néptanítói szaktudás kialakulása a 20. század elején. In: Baska, G., Hegedűs, J. & Szabó, Z. A. (szerk.) *Visszhangzó századok: Tanulmányok, ünnepi írások Szabolcs Éva tiszteletére*. ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar (ELTE PPK), L'Harmattan Kiadó, Budapest, 239–253.
- Plake, K. (1991): *Reformpädagogik. Wissenssoziologie eines Paradigmenwechsels*. Wachsmann, Münster, New York.
- Reyer, J. (1991): *Alte Eugenik und Wohlfahrtspflege. Entwertung und Funktionalisierung der Fürsorge vom Ende des 19. Jahrhunderts bis zur Gegenwart*. Lambertus, Freiburg.
- Sarasin, P. (2001): *Reizbare Maschinen. Eine Geschichte des Körpers 1765–1914*. Suhrkamp, Frankfurt am Main.
- Sarazin, P. & Tanner, J. (1998, szerk.): *Physiologie und industrielle Gesellschaft. Studien zur Verwissenschaftlichung des Körpers im 19. und 20. Jahrhundert*. Suhrkamp, Frankfurt am Main.

- Skiera, E. (2006): Über den Zusammenhang der Lebensreform und Reformpädagogik. In: Skiera, E., Németh A. & Mikonya Gy. (szerk.): *Reformpädagogik und Lebensreform in Mitteleuropa*. Gondolat Kiadó, Budapest, 22–47.
- Skiera, E. (2003): *Reformpädagogik in Geschichte und Gegenwart: Eine kritische Einführung*. Oldenbourg, München.
- Stoß A. M. (2000): *Pädagogik und Medizin. Ihre Beziehungen in „Gesundheits-erziehung“ und wissenschaftlicher Pädagogik 1779-1933*. Deutscher Studien Verlag, Weinheim.

NÓBIK ATTILA

A Pauer–Felméri-vita. Egy elfelejtett fejezet a magyar neveléstudomány korai történetéből

Pukánszky Bélának meghatározó szerepe volt az első kolozsvári pedagógiaprofesszor, Felméri Lajos újrafelfedezésében (Pukánszky, 1999, 2002), illetve annak feltérképezésében, hogy a professzornak milyen jelentősége volt egy új gyermekszemlélet korai recepciójában a dualizmus kori Magyarországon.

Jelen tanulmányban, építve a korábbi kutatásokra, azt a kutatás számára korábban nem ismert, vitát mutatom be, amely Felméri legfontosabb művének, *A neveléstudomány kézikönyve* (Felméri, 1890) című munkának a fogadtatása körül zajlott 1891-ben. A tanulmány röviden kitér a vita főszereplőire, majd a kötet fogadtatására, végül pedig elemzi magát a vitát, amely Pauer Imre és Felméri között zajlott a Budapesti Szemle hasábjain.

A vita főszereplői

A vita egyik főszereplője Pauer Imre volt, aki 1845. április 16-án született Vácott. 1860-ban premontrei szerzetes lett, majd a pesti egyetemen szerzett filozófia, matematika és fizika szakos oklevelet 1866-ban. 1868-tól a szombathegyi főgimnázium igazgatója, majd a pozsonyi jogakadémia filozófiatanára volt. 1886-ban nyert kinevezést a budapesti egyetemre mint a filozófia tanára, majd 1888-tól pedagógiai tárgyak oktatására is jogosított. A magyar filozófiai gondolkodás jelentős alakja volt, sikeres tudós. A Magyar Tudományos Akadémia rendes tagja volt, majd 1889-től a II. osztály titkára 1914-ig. Tudományszervezői tevékenységének szintén fontos terepe az első professzionális filozófiai folyóirat, az Atheneum, amelynek szerkesztője volt 1914-ig. Számos kötet szerzője és könyvsorozat szerkesztője volt. 1916-ban nyugdíjba vonult, 1930-ban hunyt el Vácott. A filozófia mellett foglalkoztatták a pedagógia és a lélektan kérdései, több publikációja jelent meg ezen a területen.

A vita másik szereplője, a Pauer által megtámadott Felméri Lajos 1840. szeptember 29-én született Székelyudvarhelyen. Tanulmányait az udvarhelyi református kollégiumban végezte, majd 1862-ben Sárospatakon folytatta. A pesti teológián és egyetemen filozófiát és teológiát hallgatott. 1866-ban Angliában, 1867-ben pedig Skóciában tett tanulmányutat. Ez utóbbiról Úti levelek Skóciából címmel jelentetett meg könyvet 1870-ben. Szintén 1867-ben jutott el Franciaországba, Svájcba, Itáliába és Németországba. 1868-ban hívták meg Sárospatakra, először mint rendkívüli, majd egy év múlva már mint rendes tanárt. 1872-ben kinevezést nyert a frissen felállítandó kolozsvári egyetem pedagógiai tanszékére. Egyike volt az egyetem alapító professzorainak, meg kell ugyanakkor jegyezni, hogy – számos társához hasonlóan – az egyetemi katedrát bölcsészdoktori cím megszerzése nélkül kapta meg (Gausz, Toth & Vajda, 2022, pp. 70–71.). Egyetemi díszdoktori avatására csak 1880-ban került sor.

Élénk publikációs tevékenységet fejtett ki, publikációinak többsége különböző lapokban jelent meg, de több könyvet is publikált. Meg kell ugyanakkor említeni, hogy sikerei ellenére a tudományos közélet nem fogadta be. Pauerrel ellentétben nem lett például az Akadémia tagja.¹

Aktív tagja volt az egyetemi életnek és közéletnek. Előadásaiban elsősorban a neveléstudomány, a didaktika, a neveléstörténet és a pszichológia kérdéseit járta körbe. Tartott filozófiai tartalmú előadásokat, valamint rendszeresen hirdetett friss tapasztalataihoz kapcsolódó kurzusokat. A Kolozsvárott szokásos módon tanított a tanárképzésben is. Tagja és egy ideig elnöke is volt az egyetem mellett működő középiskolai tanárvizsgáló bizottságnak (Vajda, 2022). A tanárképzésben országosan is fontos szerepet játszott, hiszen az országos középiskolai tanárvizsgáló bizottság tagja és elnöke (1882–1887) is volt.

Egyetemi tisztségei közül ki kell emelni, hogy 1882/83-ban dékánja, 1883/84-ben prodeánja volt a Bölcsész-, Nyelv- és Történettudományi Karnak. Az 1894/95-ös tanévre az egyetem rektorának választották, de a tisztséget nem tudta elfoglalni. 1894. május 22-én hunyt el.

A két tudós életútja tehát, bár mutatott hasonlóságokat, összességében mégis számos elemében különbözött. Pauer Imre a később említendő botránya ellenére összességében megbecsült, sikeres tudósi karriert tudhatott magáénak, Magyarország akkor legnagyobb presztízsű egyetemének egyetemi tanára, az Akadémia befolyásos tisztviselője, ismert és elismert tudományszervező volt. Pauer pályafutása szorosan kapcsolódott a dualizmus kori katolikus szellemi

¹ Az MTA tagajánlásait tartalmazó kötetek szerint Felmérit összesen 4 alkalommal jelölték levelező tagnak. 1883-ban és 1884-ben Brassai Sámuel, 1885-ben Brassai mellett Kerkapolyi Károly ajánlotta, míg 1890-ben Schvarcz Gyula.

közélethez. Felméri azonban protestáns szellemi közegeből érkezve, protestáns szellemű egyetemen lett professzor. Pedagógiája sok tekintetben szakított a korszak németes orientációjú pedagógiájával, és új területek felé nyitott utakat (Németh & Pukánszky, 1997). Bár a szellemi közéletben és a tanárképzésben országosan ismert szereplő volt, a tudományos sikerek lényegében elkerülték.

A neveléstudomány kézikönyve fogadtatása

Felméri Lajos fő műve, *A neveléstudomány kézikönyve* 1890-ben jelent meg. A könyv a megjelenése után hamar intenzív sajtóvisszhangot váltott ki (Nóbik, 2023). Az ismertetések, méltatások jelentős része közéleti, politikai lapokban jelent meg. A könyvet úgy ünnepelték, mint amely megteremtette a magyar szellemű neveléstudományt. Számos recenzió említette pozitívként, hogy Felméri a szokásos német források helyett angol és francia szerzőkre támaszkodott műve megírásakor: a stílus újdonsága, elevensége ugyancsak visszatérő eleme volt az ismertetéseknek. A második kiadás ismertetései és kritikái pedig kiemelték a tényt, hogy Felméri nem csupán újrapublikálta, hanem több helyen javította, átdolgozta munkáját.

Ugyanakkor feltűnő, hogy miközben a sajtóban megjelenő kritikák alapvetően pozitívak voltak, a szakmai elismerés elmaradt, sőt a szakajtóban megjelenő érdemi recenziók meglehetősen negatívan írtak a könyvről. A stílust még az általában dicsérő kritikák egy része is szóvá tette. Szintén kritikus pontként merül fel az induktív kérdés. Felméri a munka előszavában úgy fogalmazott: „Talán nem mondok nagyot, ha azt állítom, hogy a nevelés elmélete, mint inductív tudomány, most szólal meg először magyar nyelven.” (Felméri, 1890, p. VI.) Komoly felvetésként jelent meg a szakmai kritikákban, hogy lehet-e egyáltalán induktív jellegű a pedagógia, vagy az szükségszerűen legalább részben deduktív tudomány. Volt olyan kritika, amely felvetette, hogy a szerző nem használta az akkor már létező magyar nyelvű irodalmakat.

Bár a recepciótörténet ennél részletesebb ismertetése² szétfeszítené a tanulmány kereteit, annyit érdemes megemlíteni, hogy *A neveléstudomány kézikönyve* iránti fokozott érdeklődés gyorsan alábbhagyott, a megjelenést követő években a szakmai kritikák és a hivatkozások is elmaradtak.

² A részletesebb bemutatást lásd: Nóbik, 2023.

A vita

A könyvvel kapcsolatban a legkomolyabb és legélesebb kritikát Pauer Imre fogalmazta meg a Budapesti Szemle hasábjain (Pauer, 1891a). A cikk vitává azzal vált, hogy az első írásra Felméri válaszcikket (Felméri, 1891) írt, amire Pauer is reagálhatott (Pauer, 1891b). Az újság ezután lezárta a vitát.

Vitaindító cikkének elején Pauer gúnyos hangnemben reflektált a sajtóvisszhangra. „Alig hogy megjelent, nyomban rá elkezdett dolgozni a nagy apparátus és nem volt lap, mely a maga módja szerint és rendelkezésére álló eszközeivel ne járult volna a nagy irodalmi esemény dicsőítéséhez – s alig hiányzott egyéb, mint hogy a mű címlapját omnibuszokon és lóvasúton is kifüggeszszék, avagy hogy fogadott hordárok körmenetben körülhordozzák. Csak a végeredmény nem felelt meg a közvárakozásnak.” (Pauer, 1891a, p. 458.) A cikkekre végig jellemző gúnyos hangvétel mellett is megfogalmazott számos valóban találó kritikai észrevétel. Az egyik kritikai pont a nyelvhasználat kérdése, ami más kritikusoknál is felmerült.

„A mit Felméri a maga fejétől mond, az mind csak üres phrasis; a milyen talán helyén lehet tárczacikkekben – de tudományos kézikönyvben, a melynek egyik fő és elengedhetetlen kelléke, hogy szabatos és a mennyire lehet exact meghatározásokkal dolgozzék – semmi esetre sincs helyén.” (Pauer, 1891, p. 463.)

Pauer számos idézettel illusztrálta a stílust érintő kifogásait. Szintén hosszasan mutatta be Felmérinek a természettudományokkal kapcsolatos álláspontját, idézve azokat a szöveghelyeket, ahol Felméri a természettudományokat és a demokráciát egyszerre kárhoztatta. De szintén számos idézettel bírálta Felméri túlzóan képies és ezért tudománytalan megfogalmazásait, összekötve a két bírált területet. Ha a kiragadott szöveghelyek tendenciózusak is, az abban foglaltak kétségkívül jól illusztrálták Pauer mondanivalóját.

A legerősebb és többször megismételt vádpontja azonban a plágium vagy kompiláció volt. Még ha nem is ezt a kifejezést használta, de egyértelműen idegen források kompilálásával és az eredeti gondolatok hiányával vádolta Felmérit.

De ha a munka se nem kiváló, se nem eredeti, sőt még magyar észjárást sem találhatni benne; talán mély gondolatai, magas tudományos értéke igazolja a nagy lármát, a melyet vele ütöttek? Igazságtalanok lennénk, ha nem sietnénk constataálni, hogy a mű épen nem szükölködik mély és tartalmas gondolatok nélkül. A baj csak az, hogy ezek a becses gondolatok nem a Felméri könyve gondolatai, hanem azon idézetekből sugároznak ki, melyeket Felméri egyszerűen csak kiírt és még csak reflexiókkal sem kísért. (Pauer, 1891a, p. 463.)

Egy másik helyen pedig így fogalmazott: „az »esemenyszerű nagy munka« nem egy jól átgondolt és következetesen keresztülvitt rendszeres dolgozat, hanem esetről-esetre kikapott idézetek, és különféle olvasmányokból összeszedett reflexiók conglomeratuma, »természetesen magyar észjárással (!)« »magyar nemzeti szellemben« előadva.” (Pauer, 1891a, p. 462.) Pauer felvetette, hogy a nemzeti neveléssel kapcsolatos részekben is csak külföldi szerzőktől vett idézetek találhatók.

A kétségkívül kemény és gúnyos hangvételű kritika Felmérit válaszra készítette. A szarkasztikus nyelvezettel megírt, személyeskedésektől sem mentes válaszában Felméri kiállt a természettudományokkal kapcsolatos álláspontja mellett.

Főbenjáró hibám, hogy a természettudományoknak csekélyebb értéket és nevelő hatást tulajdonítok, mint az irodalmi és történelmi tanulmányoknak. Ha jól sejtem, ez volt az a botránykő, melybe a természettudomány budapesti koriphaeusai belebotlottak, s kiadták a jelszót, hogy F. könyvét le kell bunkóznai, minthogy nem hunyázkodik meg föltétlenül a bálványozott természettudományok előtt. (Felméri, 1891, p. 144.)

Majd néhány bekezdésen keresztül bizonygatta, hogy véleményét számos nemzetközi szaktekintély osztotta a természettudományokkal kapcsolatban, valamint a bölcsészstudományok elsőségét illetően is. Érvelése végén megjegyezte, hogy Magyarországon nincs szólásszabadság a természettudomány tárgyában, és aki azt nem bálványozza, szervezeten meg kell támadni.

Szintén erőteljesen és maró stílusban utasította vissza az eredetiség hiányával kapcsolatos vádakát. Szándékos ferdítéssel – tulajdonképpen hazugsággal – vádolta Pauert, s azt állította, hogy egy konkrét szövegrész, amelyet kifogásolt, igazából Felméri saját gondolatait tartalmazta. Egy másik részlet kapcsán pedig a gyakori hivatkozásokat azzal indokolta, hogy a könyv szakemberek számára készült, a hivatkozások pedig az ő tájékozódásukat segítették.

Szintén csípősen utasította vissza a stílussal kapcsolatos kifogásokat, ez esetben is szándékos ferdítésekkel vádolva Pauert. Azt állította, hogy Pauer szándékosan válogatott és pellengérezett ki neki nem tetsző részeket a könyvből.

Van olyan stílus, mely száraz, mint a Számum szele, de van olyan is, mely élénk, mert benne a szavaknak mintegy kezök és lábok lesz, s úgy képzeljük, hogy mozogni kezdenek. Bírálóm bonczoló késsel lemetszi e mozgó szerveket s aztán a nagy közönség előtt fölmutatva, stentori hangon mégis azt követeli, hogy bennök az élet piros vére keringjen. (Felméri, 1891, p. 147.)

Pauer a vitát lezáró cikkében Felméri válaszában jelentős hiányosságaként említette, hogy az nem reagált a demokráciával kapcsolatos kritikára, valamint, véleménye szerint, kiforgatta a természettudományokkal kapcsolatban megfo-

galmazott kritikákat. Ugyanígy rámutatott, hogy Felméri átfogalmazta a nemzeti nevelésről általa írtakat, és így nem az eredeti kifogásra reagált érdemben, hanem egy elferdített mondatra. Felmérinek a könyv eredetiségét bizonygató eljárását is ízekre szedte, és azt állította, hogy nem mondott igazat a felhasznált források számát illetően.

Ugyanakkor új kritikákat is megfogalmazott, reagálva Felméri arra a vádjára, hogy elferdítette a könyv tartalmát. Több bekezdésben, konkrét példákon keresztül szedte ízekre Felméri könyvének pszichológiai apparátusát. Azt igyekezett bizonyítani, hogy a szerzőnek, noha művét az induktív pedagógia első hazai példájaként pozicionálta, valójában nem volt valódi, tudományos elképzelése az indukciónál.

Szerző nem philosophikus fő – a modern lélektan és pliiysiológia alapigazságait nem ismeri – érthető tehát, hogy alkalmazni sem tudja. A minnek ismét az a természetes de sajnálatos következménye, hogy mindenütt, a hol tudománya ezekre az igazságokra vagy elméletekre szorul: alapos tudás hiányában csak üres phrasisokkal dolgozhatik. Vagy oly értelmetlenül és zavartan beszél, hogy ember legyen a ki megérti. (Pauer, 1891b, p. 158.)

A vita a fentiekén kívül még számos kisebb érdekes részletet tartalmazott, ugyanakkor a legfontosabb szakmai kérdések a fentiekben kiemelt módon a természettudományok szerepe, a tudományos stílus és az eredetiség kérdése körül forogtak.

A vita lehetséges indítékai

A vita nyelvezetében és természetében végig nagyon erősen jelen voltak a személyeskedő és egymást sértegető elemek. Pauer elsőre nagyon keményen és gúnyosan írt a könyvről, de még jobbára tartózkodott a Felmérit közvetlenül becsmérő megjegyzésektől. Ezután válasza elején Felméri terelte egyértelműen személyes síkra az ellentétet.

Mi kolozsvári tanárok egészen hozzá kezdünk szokni a budapestiek irántunk való jóindulatához, mert minket valósággal kényeztetnek, s a közmondás szerint „hasábfával kenegetnek”. Időnként egy-egy fölcseperedett hivatalos nagyság neki-neki esik egyik-másik kartársunknak, s azt súgja fülébe, hogy „úgy szeretlek — majd megeszek”. Egész névsorát adhatnám kollégáimnak, kik ebben a szerencsében immár részesültek. (Felméri, 1891, p. 143.)

Majd kifejezetten utalt a közte és Pauer között húzódó személyes ellentétre. „Az Akadémia ez idei nagy jutalmára neveléstudományi kézikönyvemmel pályáztam; de szerencsésen megbuktam azért, mert Pauer úr (...) mint referens,

művemem nem találta jutalomra érdemesnek.” (Felméri, 1891, p. 144.) De vádjaiban nem állt meg itt. Válasza későbbi részében így fogalmazott: „Pauer úr félrevezette az Akadémiát, melynek tagjai közül többen meg is botránkoztak eljárásán s minthogy a szakelőadó véleményét nem szokás az ország színe előtt meghazudtolni: az ülésen hallgattak, de ülés után egyik tag szeme közé vágta Pauer úrnak eljárásán való megbotránkozását. Mikor aztán a bevezetett ügyről szóló tudósítás a hírlapokba belejutott, közülök több szintén kifejezte rosszalását.” (Felméri, 1891, p. 148.) Érvelése szerint Pauert rossz lelkiismerete készítette a sajtóban elkövetett támadásra.

Ezeket a vádakokat a viszontválasz utolsó részében is megismételte. Majd tovább mélyítve a személyes vonalat, nem csupán hazugsággal vádolta meg Pauert, hanem szakmaiságát is megkérdőjelezte.

Elég siralmas dolog, hogy Pauer úr lelke a rémes visiótól menekülni nem bír, s talán még inkább dühbe gurul, ha megtudja, hogy az az új és butulni kész Magyarország, mely a neveléstudomány kézikönyvét veszi és olvassa: első sorban hazánk közoktatásügyi minisztere és tanácsosai, aztán a közép- és felső iskolák, képezdek és polgári iskolák tanárai és a néptanítói kar, kiknek bizonytalán több a józan esze és tisztultabb az ízlése, mint a mennyi egynémely nagyképűsködő akadémikusnak a vágott dohánya. Hogy Pauer úr szánalomra méltó lelki állapotától meneküljön, arra egy biztos módot ajánlok. Írjon egy jeles könyvet, mely kétség-kívül tele lesz eredeti gondolatokkal és tapasztalni fogja, hogy az az új Magyarország, melyről most oly lenéző hangon nyilatkozik, rokonszenvének és tiszteletének annyi, sőt több becses jelével fogja elhalmozni, mint a mennyivel engem – érdemetlent – elhalmozott. (Felméri, 1891, p. 148–149.)

Pauer viszontválaszában határozottan tagadta Felméri vádjait. Hivatkozott az Akadémia jegyzőkönyveire, amelyekben világosan látszik, hogy mennyien szavaztak Felméri könyvének jutalomdíja, illetve Felméri levelező tagsága ellen. Hazugságnak nevezte, hogy az egyik tag a szemébe vágta Felmérről kapcsolatos eljárásán való felháborodását. Gúnyosan megjegyezte, hogy „nem én ámtottam el a második osztályt, »ezt a tiszteletre méltó testületet«, hanem Felméri úr ámtítja magát és szeretné elhíttetni a világgal, hogy nagy veresége nem az ő »nagy műve« még nagyobb fogyatkozásainak, de az én fondorlatomnak az eredménye.” (Pauer, 1891b, p. 151.) Ebben a viszontválaszban már Pauer sem maradt adós a személyeskedő megjegyzésekkel. Egy példát kiemelve:

Felméri élelmes ember és e mellett reclam-hős. Nem kímélt se időt, se fáradságot; nem röstelt bókolni, hajlongani és anticliambrirozni; csomag számra írta és íratva az ajánló és kérő leveleket, referádákat, vezérczikkeket, kikönyörögte, hogy műve az összes tanintézeteknek ajánltassék, egyszóval: minden módot fölhasználta műve elterjesztése érdekében : hogyan lehetne tehát azon

csodálkoznom, hogy ilyen „körülmények” között egy könyv „egy félév alatt két kiadást ért”? De legyen róla Felméri úr meggyőződve, hogy ennek az utóbb említett nagy és fáradságos munkának nagyobb érdeme van könyve elterjedésében, mint a könyv belső értékének. (Pauer, 1891b, p. 154.)

Meg kell ugyanakkor jegyezni, elképzelhető, hogy Felméri gyanúja Pauer fellépésével kapcsolatban nem volt alaptalan. A korabeli személyes viszonyok teljes körű feltárása ma már nem lehetséges, és bizonyosan kevesebb információval rendelkezünk Pauer szándékairól, mint Felméri. Két körülmény azonban azt sejteti, hogy Felméri véleményében legalább részigazság lehetett.

Könyvét valóban erősen fontolóra vették az 1891. évi akadémiai nagydíj odaítélésekor. Az Akadémiai Értesítőben megjelent jegyzőkönyv (Sz. n., 1891) szerint ugyanakkor a kijelölt bíráló nagyon negatív bírálatot készített a könyvről. Mivel a megjelent anyag névtelen, nem lehetünk teljesen biztosak a bíráló személyében, azt mégis nagy valószínűséggel valóban Pauerrel azonosíthatjuk. A bírálat szövege ugyanis nagyon jelentős, szó szerinti egyezéseket mutat Pauer első cikkével (Pauer, 1891a).

Néhány példa a mindkét szövegben szó szerint vagy minimális változtatással előforduló azonos szöveghelyekre: „az egész munka úgyszólván idézetekből van mozaikszerűen összerakva” (Pauer, 1891a, p. 460.; Sz. n., 1891, p. 372.); „szerző tüntetően szeret beszélni a magyar nemzeti géniusról” (Pauer, 1891a, p. 460.; Sz. n., 1891, p. 372.).

Vannak olyan mondatok, amelyekben csak egy-egy szó különbséget találhatunk: „Sokat levon a dolgozat tudományos értékéből anyagának az a tárczacikk-szerű feldolgozása, mely keresve-keresi a hangzatos phrasisokat és az erőszakos hasonlatokat sokszor egész az ízléstelenségig” (Sz. n., 1891, p. 372.); „Anyagának ez a tárczacikkyszerű földolgozása, mely keresve keresi a hangzatos szólamokat s az erőszakos hasonlatokat, legtöbb esetben egész az ízléstelenségig.” (Pauer, 1891a, p. 463.); „A míveletlen vagy hivatását elhanyagoló anyát pedig úgy mutatja be, mint aki épúgy nem tud. És ez így megy az egész könyvön végig. Szerzőnk ízlését annyira megrontotta az írás e különös módjában való tetszelgés, hogy még inductióit — s a mi legnagyobb baj: tudományos (?) definitióit is ily módon construálja.” (Sz. n., 1891, p. 373.); ez esetben is csupán a felkiáltó- és kérdőjel elhelyezése jelenti a különbséget. „És ez így megy az egész könyvön végig. Szerzőnk ízlését annyira megrontotta az írás e különös módjában való tetszelgés, hogy meg inductióit (?) és tudományos (!) definitióit is ily módon construálja” (Pauer, 1891a, pp. 464–465.).

A példákat hosszan lehetne még folytatni, de a fenti idézetek is megbízhatóan bizonyítják, hogy az akadémiai bírálat és Pauer kritikája számos elemében lényegében azonos szöveg. Felmérinek abban tehát igaza lehetett, hogy az Aka-

démia berkein belüli elutasításához jelentősen hozzájárulhatott Pauer.

Az ma már nem kideríthető, hogy mi lehetett Pauer ellenszenvének oka. Szerepet játszhattak azonban benne Felméri kolozsvári professzori kinevezésének a kutatás számára eddig nem ismert részletei. A korábban elveszettnek hitt adatok részben rekonstruálhatók Imre Sándor hagyatékából.³

Ez alapján tudható, hogy Pauer pályázott a frissen alapított kolozsvári egyetem bölcsészeti és pedagógiai katedrájára. A pályázók a következők voltak: „Felméri Lajos sárospataki református főtanodai tanár, Tömösváry Gergely Offenbányai plébános, volt tanár és finöveldei igazgató, Pauer Imre praemontroi tanár, a szombathelyi főgymnasiumban, Fazekas József zilahi képezdei rendes tanár, Kovács Antal kolozsvári unitárius főtanodai tanár, Dr. Klamarik János besztercebányai főgymnasiumi igazgató tanár, Dr. Meltzl Hugó bölcsészeti tudor Lipcsében és Indali Péter kolozsvári tanítóképezdei tanár.”⁴

Mint ismert, végül Felméri nyerte el a katedrát. Pauernek erre valószínűleg a katolikus háttere miatt sem lehetett valódi esélye. Természetesen nem állíthatjuk biztosan, hogy itt gyökerezett Pauer ellenszenvé, ugyanakkor ezt kizárni sem lehet.

A vita és a formálódó neveléstudomány

A vita személyeskedő és olykor durva stílusa ellenére sem lehet elvitatni, hogy az a frissen alakuló magyar neveléstudomány alapvető kérdéseit is érintette. Ebből a szempontból lényegtelen, hogy Pauernek vagy Felmérinek volt igaza saját állításaikkal kapcsolatban, mert lehántva a vita személyeskedő hangnemt, tulajdonképpen két eltérő tudományos paradigma csapott össze.

Az egyik vitakérdés a pedagógia tudományos, leginkább lélektani alapozása volt. A filozófia és a lélektan felől érkező Pauer a modern lélektan alapos és rendszerszintű feldolgozását kérte számon Felmérin. A vita idején a lélektan eredményeinek felhasználása ugyan már nem volt szokatlan a neveléstani munkákban, de még általánossá sem vált, hogy a nevelés gyakorlatát sziszte-

³ A kolozsvári professzori kinevezésekkel kapcsolatos részletes anyagok, jelenlegi tudomásunk szerint, elvesztek. Imre Sándor az 1930-as évek elején tervezte az egyetem történetének megírását. Az egyetem által rendelkezésére bocsátott pénzből az akkor még meglévő eredeti anyagokból számosat lemásoltatott. Ezek a másolatok jelenleg a Ráday Levéltárban lévő Imre Sándor-hagyatékban találhatóak. Az anyagra Vajda Tamás, az SZTE Levéltárának vezetője hívta fel a figyelmemet, illetve rendelkezésemre bocsátotta a digitális másolatokat, amiért hálás köszönettel tartozom.

⁴ RL C/39 40. doboz A kolozsvári egyetemi tanszékekért pályázók. Bölcsészeti kar.

matikus pszichológiai alapokra kell építeni. A vita e tekintetben nem a lélektani alapozás szükségessége, hanem annak mélysége és szakmaisága körül zajlott.

A másik lényeges kérdése a vitának a természettudományoknak a nevelésben betöltött szerepe volt. Bár Pauer a demokrácia és a természettudományok hasznának együttes megkérdőjelezését is felrója Felmérinek, az igazi vita ketten között az utóbbiról bontakozott ki. Felméri a természettudományokat nem hanyagolta ugyan el, de egyértelműen nagyobb hasznot és jelentőséget tulajdonított a bölcsészeti és irodalmi tanulmányoknak. Ugyanakkor Pauer ez esetben is a tartalom pontatlanságát és tudománytalanságát kérte számon. Nem látszik igaznak Felméri azon állítása, hogy a támadás mögött a véleményszabadság korlátozása, a természettudományok nem bálványozása állna.

A harmadik lényeges pont a könyv stílusa volt. A személyeskedő és a személyes ízlést is többször felemlegető ellentét mögött valójában a tudományos publikációk kívánatos stílusával kapcsolatos eltérő, még kiforratlan álláspontok húzódtak meg. Felméri a stílus szemléletes elevenése mellett érvelt, míg Pauer a nem szabatos és éppen ezért értelemzavaró nyelvhasználatot kérte számon. Bár Pauer kétségkívül tendenciózusan válogatott, az általa felvetett példák valóban értelemzavaró szöveghelyek. Felméri azzal védekezett, hogy mások szöveghelyeiből válogatva bizonygatta, hogy az általa használt stílus elterjedt. Ez a vitapont abba a folyamatba enged bepillantást, amelynek során a pedagógia szaknyelve formálódott, kialakította saját terminológiáját, és eltávolodott az irodalmi nyelvhasználatától.

A negyedik érdemi vitapont az eredetiség kérdése körül bontakozott ki. Pauer egyik kritikája ugyanis az volt, hogy Felméri könyve alig tartalmaz eredeti elemet, az tulajdonképpen kompiláció. Ahogy láttuk, állítása szerint a könyv tulajdonképpen reflexiók nélkül egymás után gyűjtött idézetek és átvett gondolatok gyűjteménye. Azt ugyan Pauer sem tagadja, hogy Felméri jobbára megjelöli a forrásait, de mégis az az elvárás fogalmazódik meg az írásokban, hogy a tudományos munkának önálló szellemi alkotásnak kell lennie. A pedagógia mint tudományterület korai történetében gyakori volt a külföldi munkák átdolgozása és hazai viszonyokra igazításra. Az önálló tudománnyá válás azonban megkívánta az idézésekkel, az átvételekkel és átdolgozással kapcsolatos elvárások szigorúbbá válását.

A tanulmány célja nem az, hogy igazságot tegyen a Pauer és Felméri közötti vitában. Érdemes azonban megjegyezni, hogy eltekintve a személyeskedő rétegtől, a vita dinamikájában Pauer képviselte a modernebb neveléstudomány álláspontját.

Epilógus

A történet azonban nem lenne teljes egy meglehetősen ironikus fordulat nélkül. Az akadémiai nagydíj oda nem ítélése és a Budapesti Szemle hasábjain folyó vita felkeltette egy másik szerző figyelmét is. Figyelmével így Pauerre irányulva alaposan áttanulmányozta annak munkáit, és kiterjedt plágiumra bukkant. A Plagiosippus álnéven publikáló szerző két kis kötetben vette számba Pauer Imre plágiumainak bizonyítékait. Vagyis a Felmérit kompilációval, gyakorlatilag plágiummal bíráló Pauer körül robbant ki a magyar filozófiatörténet mindmáig legnagyobb plágiumbotránya (Percz, 2003; Mészáros, 2014; Varga, 2022).

A közvélemény hamar kiderítette, hogy a Plagiosippus álnév a magyar pedagógiatörténetből jól ismert Kármán Mórt takarta (Kármán, 1892a, 1892b).

Levéltári források

Ráday Levéltár (RL), C/39. Imre Sándor (1877–1945) iratai, 40. doboz A kolozsvári egyetem felállítására vonatkozó iratok (zömmel gépelt) másolatai az Országos Levéltárból 1868–1872, A kolozsvári egyetemi tanszékekért pályázók. Bölcsészeti kar.

Irodalom

- Felméri L. (1890): *A neveléstudomány kézikönyve*. Eggenberger, Budapest.
- Felméri L. (1891): Válasz «Felméri és az új Magyarország» című cikkre. *Budapesti Szemle*, **67**. 175. p. 143–149.
- Gausz I. & Toth Sz. & és Vajda T. (2022): *A kolozsvári egyetem alapításának forrásai és sajtóvisszhangja (1868-1872)*. Iskola Alapítvány, Kolozsvár.
- Kármán M. (1892a): *Egy tudós Koryphaeus. Élet után ismerteti és tudós köreinknek, Akadémiának, egyetemnek figyelmébe ajánlja Plagiosippus*. Révai Leo, Budapest.
- Kármán M. (1892b): *A tudós Koryphaeus válaszában igazságot szolgáltat Plagiosippus*. Révai Leo, Budapest.
- Mészáros A. (2014): „Kényes és kínos eredetiségi kérdés”, avagy plágium a 19. századi magyar filozófia-tankönyvekben. In: Laczkó Sándor (szerk.): *A hazugság*. Státus Könyvkiadó, Szeged. p. 159–172.
- Németh A. & Pukánszky B. (1997): Paradigmatikus irányzatok a magyar neveléstudomány fejlődéstörténetében. *Magyar Pedagógia*, **97**. 3–4. p. 303–317.

- Nóbik A. (2023): Felméri Lajos szerepe a magyar pedagógiai gondolkodás történetében. Lehetséges megközelítések egy életműhöz. In: Toth Sz. (szerk.): *Hagyomány és kiválóság: 150 éves magyar egyetemi oktatás Kolozsváron*. Egyetemi Műhely Kiadó, Kolozsvár, p. 183–202.
- Pauer I. (1891a): Felméri és az új Magyarország. *Budapesti Szemle*, **66**. 174., p. 458–467.
- Pauer I. (1891b): Válasz a «Válasz»-ra. *Budapesti Szemle*, **67**. 175., p. 149–160.
- Perecz L. (2003): Túl az iskolafilozófián. A Pauer–Kármán-vitáról. In: Mészáros András (szerk.): *Iskolai filozófia Magyarországon a XVI.-XIX. században*. Kalligram, Pozsony, p. 145–152.
- Pukánszky B. (1999): „Utazás a szobában”. Gyermeüket tanító apák a XIX. században. *Magyar Pedagógia*, **99**. 1. p. 97–106.
- Pukánszky B. (2002): Gyermeüket tanító apák. Az apaszerep a 19. század pedagógiai irodalmában. *Iskolakultúra*, **12**. 3. p. 5–15.
- Sz. n. (1891): Jelentés az akadémiai nagyjutalom- és a Marczibányi mellékjutalomról. *Akadémiai Értesítő*, **2**. 6. p. 370–375.
- Vajda T. (2022): A tanárképzés és a gyakorlóiskola története. In: Marjanucz L. & Antal T. & és Vajda T. (szerk.): *A Szegedi Tudományegyetem és elődei története*. Szegedi Egyetemi Kiadó, Szeged. p. 493–528.
- Varga P. A. (2022): Plágiumvadás, sajtóbotrányok és zárt ülések. Nyolc nap (1892. április 6–13) a magyar filozófia történetéből (Pauer Imre tündöklésének megingása) – valamint néhány módszertani tanulság a mai filozófiatörténet-író számára. In: Mészáros A. & Mester B. (szerk.): *A magyar filozófia történetírása*. Szlovákiai Magyar Akadémiai Tanács, Budapest. p. 140–187.

NOVÁK ISTVÁN

A szekularizmus hatása az erények 20. századi társadalmi változásaira

Bevezetés

E tanulmányban arra teszünk kísérletet, hogy a Biblia néhány versének a segítségével az erények – elsősorban a hit – 20. századi megközelítését ábrázoljuk.¹ A 20. században lett erős ideológia a teremtés tagadása, ebből következően a hitnélküliség állapota, majd az Istenbe vetett hit helyett az ember istenítése. A jó mint olyan elvesztette hatalmát, az emberiség sok esetben tévútra jutott az erény (hit) nélküli társadalomban. A krisztusi szeretetet újra megtalálása segíthet helyreállítani az erények rendjét.

1. Az Isten ugyanis a világ teremtője (Iz 40, 28.). A 20. század ezt már nem állítja.
2. A hit arról is szól, hogy Isten a történelem ura (Iz 41, 1-7.). A 20. században az ember akarja önző módon vezetni a történelmet.
3. Pál apostol szerint az Istenben való hit nélkülözhetetlen (Zsid 11, 6.). A 20. században már nem ezt, hanem az emberbe vetett hit nélkülözhetetlenségét hangsúlyozzák.
4. Jézus személyesen is felszólítja követőit, hogy higgyenek benne, legalább a cselekedetekért tegyék ezt (Jn 14, 11.). A 20. században a hit erénye már nem a „jó” cselekedetekhez, hanem a hatalomhoz kötődik.
5. Az Újszövetség kiemeli, hogy hit nélkül eltévedünk, és rossz úton járunk (1Jn 5, 20.). A 20. század ennek megvalósulásáról szól.
6. Azonban nekünk, erényes keresztényeknek a Szentírás alapján mégis esélyünk van a tökéletes boldogságra, hiszen ha a hitet megtartjuk, nem veszhetünk el (Jn 3, 16.).

¹ A tanulmányhoz a következő kiadást használtam: Biblia, Ószövetségi és Újszövetségi Szentírás, SZIT, Budapest 2023.

Isten minden teremtmény mértéke

A szekularizmus nemcsak arról szól, hogy a vallást és az államot válasszuk szét, hanem arról is, hogy a vallás hitbeli tanítását mindenképpen helyezzük az élet perifériájára, az erkölcsi értékek és az erények közül pedig alakítsunk ki egy új listát. Itt már nem érték a keresztény igazságosság, nem érték a mértékletesség, legfeljebb egészségügyi vagy szépművészeti okokból, itt egyetlen érték van, a fogyasztó ember, aki már más szempontból látja a világot. Ehhez az Istent és a hitet el kell tenni láb alól, és nem lehet hagyni, hogy ez érték legyen.

A vallásszabadság is ehhez a gondolathoz csatlakozott. Hiszen miközben a szekularizált világ meghirdette a vallásszabadság útját, ezzel együtt egyértelművé tette, hogy azt nemcsak a vallások iránti tiszteletből teszi, hanem sokkal inkább a vallással ellentétes eszmék és erények propagálására is.

A katolikus egyház vallásszabadsága

A II. Vatikáni Zsinat új utat nyitott a vallások közötti párbeszéd területén, és egyrészt az ökumenizmus, másrészt a dialógus kérdését következetesen képviselte. Mindezt egyrészt az egyházban, másrészt az egyházon kívül, részben a teológia segítségével, és részben az intézményi háttér kiépítésével tette meg. Az egyház a zsinat szellemében megmutatta, hogy mit értünk a vallásszabadság fogalmán.

Ez merőben eltér a liberális, illetve egyéb ideológiák által sokszor megfogalmazott vallásszabadság fogalmától, ahol egyszerűen az egyház politikai hatalmának háttérbe szorítását értették, illetve érték rajta.² A vallásszabadság teológiaiul a zsinat szerint a vallási közösségek szabad működésén alapul,³ másrészt a családban játszik szerepet,⁴ harmadrészt meg kell határozni az állam hatalmi szerepét e kérdésben,⁵ és a vallásszabadság korlátait is értelmezni kell.⁶

² Érdemes kitekinteni az európai gyakorlatra a vallásszabadság, valamint az állam és egyház kapcsolata miatt. Európában az egyik modellt Ausztria példáján szemlélhetjük, ahol egyértelmű a szétválasztás, mégis a történelmi példákat is ismerve ez a szétválasztott kapcsolat mégis sok-sok szálon való kötődést jelent. A másik modell példájára Franciaországot hozhatjuk, ahol a nagy francia forradalom után a teljes elválasztás alakult ki. Ez egy teljesen semleges modell. A harmadikra példa Görögország vagy Anglia, ahol egyfajta államegyház működik. Kiténik ez Nagy-Britanniában, ahol az anglikán egyház feje a királynő. Vö. Antalóczy, 2013.

³ Dignitatis humanae, Nyilatkozat a vallásszabadságról (DH 4., idézi Diós, 2007.).

⁴ DH 5.

⁵ DH 6.

⁶ DH 7.

A vallásszabadság esetében ma több feladta van a teológiának, a jognak és a pedagógiának.⁷ A teológia feladata, hogy értékelje és megismerje az egyéb tudományágak szabadságfogalmát, majd képes legyen ezeket analóg módon interpretálni. A jog szerepe kettős: a világi jog az alkotmánytan alapján ma is keresi sajátos nézőpontok szerint azt, hogy meddig lehet szabadsága az egyes vallási közösségeknek, és mennyire lehet az államnak értékítéletet mondani a vallási közösségek felett. A másik feladata az egyházi jognak van, itt ugyanis a kódexünk⁸ utat mutat arra, hogy milyen szabályok alapján működhet egy katolikus intézmény. Ennek viszont az alapját megint csak a teológia adja.

A pedagógia pedig mára egy sajátos tudomány lett. Az információ áradása és az új digitális alapokon álló generációk megjelenése ma számos olyan új kihívást tartogat, amelyre eddig nem figyeltünk kellőképpen oda. A vallásszabadság minden kérdése összefügg ma már a közösségi oldalakon megnyilvánuló véleményekkel, s annak olyan olvasatát adja, amely új kérdéseket vet fel. Ez alapján a vallásos hit is egy olyan erény lett, amely sok esetben kilépett az erények általánosan elismert kategóriái közül, és sokszor az elismerése is kérdéses lett.

Isten írja a történelem útjait⁹

Állítjuk, hogy Isten a történelem ura, ahogy Izajás próféta is megállapítja ezt. A következőkben azt vizsgáljuk, hogy az iskolák államosítása mint történelmi esemény milyen hatással volt a hit erényére.

A szekularizmus hatása a történelmi erényekre

A magyar egyházi iskolák államosítása 1948. június 16-án történt: „Az országgyűlés 230:63 arányban megszavazta az 1948:XXXIII. törvénycikket a nem állami iskolák fenntartásának átvételéről, vagyontárgyaik állami tulajdonba vételéről. A katolikus egyház részéről ez 3148 intézményt érintett.”¹⁰

⁷ A három terület összekapcsolódása nem is olyan ritka. Koltay (2016) művében a bajor feszületügy vagy éppen a vallási jelképek iskolai használatáról értekeznek. Ezenkívül a vallásnyilvánosság kérdéseivel is foglalkozik.

⁸ Vö. CIC, 1983.

⁹ Vö. Iz 41,1-7.

¹⁰ Vö. A Kalocsai Főegyházmegye kronológiája (1945–1999). Az egyházi iskolák államosítása, százezrek a katolikus rendezvényeken. Letöltés: <https://archivum.asztrik.hu/?q=oldal/1948-az-egyhazi-iskolak-allamositasa-szazezrek-a-katolikus-rendezvenyeken> 2024. május 20. 11:30

Ez az esemény nem önállóan, hanem egy folyamat részeként értelmezhető. Az államosítás a kettéosztott nyugati és keleti világ szembenállásának egyik érdekes része. A nyugati országokban, például Franciaországban már korábban végbement egy sajátos egyházitulajdon-államosítás. A nyugati országokban azonban a 20. századra az egyházak működése és annak világi javakkal való biztosítása egy már lezárult folyamat volt.

Ezzel szemben a magyar, illetve a kelet-európai kommunista időszak államosítása már az ideológiai harc másik színterét jelentették. Megítélésem, hogy sem a korábbi, sem a kommunista államosítás nem szolgálta az egyházak működését, ugyanakkor talán számos olyan helyzettől megmentette, amikor a vagyon miatt támadások érték. Mindez azonban nem teszi jogossá az ingatlanok és ingóságok elvételeit, még akkor sem, ha a hatalmon levők ezt jogszabályokkal bátyázták körül.

Pukánszky és Németh a következőket írják (1994, p. 580.): „A baloldali politikai erők – elvileg – a meglévő pluralista iskolarendszer keretei között is elérhették volna céljukat. Ehhez azonban évekre, évtizedekre lett volna szükség. Ha a meglévő állami iskolarendszert fejlesztik tovább, a modern iskolák kiszoríthatók volna azokat a felekezeti iskolákat, amelyek nem bírják lépést tartani a versenyben. Az állam ugyanis – felügyeleti joga révén – bezárhatja azokat az iskolákat, amelyek nem felelnek meg a megemelkedett követelményeknek. A polgári demokráciák többségében ezt a megoldást alkalmazzák.” Itt is látható, hogy nem az egyházi oktatással szemben megjelenő állami oktatás léte ellen szólt az egyházak szavának felemelése, hanem a jogtalanság és igazságtalanság ellen. Az intézményekben a hit átadása a nevelés lényeges kelléke volt. A szekularizált oktatás már a hit erénye nélkül képzelte el a nevelés.

A már említett neveléstörténeti szakkönyvben az akkori kor gondolkodásáról is olvashatunk: „Jellemző *Ortutay Gyula* kultuszminiszter véleménye (1947 márciusától 1950 februárjáig volt a tárca birtokosa), amelyet már az államosítás után hangoztatott egy beszédében: »[...] az iskolaügy *elsőrendű politikai és hatalmi ügy*, az elemi oktatástól kezdve a felsőfokig, mert az elemi fokon is éppen úgy, mint az egyetemen arra tanítják a növendéket nyíltan vagy burkoltan, hogy az államhatalom különböző posztjain, a szellemi, gazdasági, politikai és egyéb irányító posztjain hogyan viselkedjék és vezesse a *hatalom érdekében* az ország népét... Az iskolaügyön keresztül az állami apparátusnak módja van, ha tetszik bármiféle eszmét begyakoroltatni, beidegeztetni.«” (Ortutay, 1949, p. 291–292., idézi Pukánszky és Németh 1994, p. 580–581.)

Ez az idézet egyértelművé teszi, hogy az iskolák államosítása a szekularizmus egy olyan megnyilvánulása, amely nem csupán anyagi javakat államosít, hanem kifejezetten az egyházi gondolkodás ellen tör.

A folyamat eredménye egyértelműen a társadalom átformálásához vezetett. A probléma lényegében abban a gondolatkörben fogalmazódott meg, hogy aki az egyház mellet áll, az reakciós, akár szélsőjobboldali, aki az egyház ellen van, az baloldali, és a haladás pártján van. Azonban a kérdés nem ilyen egyszerű ma sem, és akkor sem volt az. Az egyházak elvileg minden ember felé nyitottak, ugyanakkor azok az erők, amelyek el akarják nyomni, nyilván nem támogatják sem a létét, sem a működését.

A hit nélküli erény¹¹

A zsidókhöz írt levélből kitűnik, hogy hit nélkül nem lehet Istenhez járulni. Aki erényes életet akar élni, annak először a hit isteni erényét kell megtapasztalni.

A magyar Alaptörvény és a hit erénye

Hazánk Alaptörvénye meglehetősen sajátos körülmények között született. Lényegében egy több mint kétharmados többséggel választást nyert párt alkotta meg, a parlamenti ellenzék és a parlamenten kívüli politikai erők véleményének figyelembevételével. Ettől függetlenül az Alaptörvény jogszerűen született, még akkor is, ha elsősorban a 2010-ben nyertes pártok által vallott szellemiség jelent meg benne. Az Alaptörvény bevezető mondata Kölcsey Ferenc *Himnusz*ának első sorát idézi. Azonban ezzel nemcsak idézi, hanem voksát a teizmus mellett teszi le, ami egyébként nem egyedülálló az európai alkotmányok sorában.¹²

Ezért joggal mondhatjuk, hogy így egyfajta pozitív diszkriminációt hoz létre a teista emberekkel szemben. Ez nem jelenti azt, hogy az ateista vagy különböző magyar állampolgárok másodrendűek lennének, hanem azt, hogy a keresztény-zsidó kultúrkör alapján az európai hagyományoknak megfelelően keletkezett az Alaptörvény. Minden politikai kurzus választ magának ugyanis egy meggyőződést, egy szellemiséget, amely mintegy meghatározza azt a legfőbb törvényt, az alkotmányt, hazánkban az Alaptörvényt, amely valóban alapot készít a további jogalkotáshoz és ezzel együtt az alkotmány fejlődéséhez, változásához. Az Alaptörvény egy fontos mondata így szól: „Elismerjük a ke-

¹¹ Vö. Zsid 11, 6.

¹² Vö. Szilvay, 2011.

reszténység nemzetmegtartó szerepét. Becsüljük országunk különböző vallási hagyományait.”¹³

Érdeemes ezzel a gondolattal foglalkoznunk. Egy, a középkorban csak ritkán megjelenő gondolat az újkorban egy jelentős paradigmaváltozást hozott. Ez a gondolat arról szól, hogy az államnak semlegesnek kell lenni. A liberalizmus felfogása is ezt tükrözi jórészt. Ugyanakkor a híres milánói ediktum szabad vallásgyakorlatot biztosított a keresztényeknek is, majd később a kereszténység államvallás lett Európában.¹⁴ Ennek lerombolása történt a szekularizáció alatt.

Ma is erősen jelen lévő „eszme, ideológia”, még akkor is, ha fokozatosan egy-egy területen, illetve országban veszít jelentőségéből az újkori paradigmaváltás következtében. A hazai és jelenleg hatályos Alaptörvény megfogalmazása a kereszténységet teszi „államvallássá”, ami természetesen csak részben igaz, hiszen a „bevett egyházak” csoportja ettől tágabb még az új törvény alapján is. Mindenképpen láthatjuk azonban, hogy az Alaptörvény „keresztény” fogalma egyfajta politikai ideológia. Ennek alapján fel kell fedeznünk egy alapvető különbséget: az Alaptörvény nem elsősorban vallási fogalomként, hanem eszmei és szellemi elvként tekint a kereszténységre, szemben a keresztény közösségek fogalomfelfogásával, amely nem eszmeként, hanem életformaként definiálja az egész hitet és annak gyakorlati megnyilvánulását.

A hit az erény igazi biztosítéka¹⁵

A keresztény ember a nevelés és növekedés által a tetteiben mutatja meg, hogy a hite erényes életre vezeti őt. Ebben segíthet például az egyházi köznevelés.

¹³ Vö. Alaptörvény (2011): Nemzeti hitvallás.

¹⁴ Arra a kérdésre, hogy tulajdonképpen mikortól államvallás a kereszténység, nehéz egyértelmű választ adni. Egyes szerzők szerint Nagy Theodosius Cunctos Populos rendelete alapján lett államvallás a kereszténység. Sáry tanulmányában (2012. 154.) ezt cáfolja. „Téves tehát az az elterjedt nézet, amely szerint a thesszalonikéi rendelet a pogány vallással szemben a kereszténységet nyilvánította államvallássá. A császár az ediktumában nem a pogányság és a kereszténység, hanem a kereszténységen belül a katolikus és az ariánus irányzat közül választotta ki azt a vallási irányzatot, melyet hivatalosan követni kívánt, s melynek követését a keresztény alattvalói számára kötelezővé tette.”

¹⁵ Vö. Jn 14,11.

A köznevelési intézmények mint az igaz hit megmutatói

Most térjünk ki az egyházi szerepvállalásra és annak hatására a köznevelés terén. A köznevelési intézmények az egyházi élet ma leginkább jelentős területének számítanak. A vallásszabadság először is arra való készséget jelent, hogy a vallási közösségek tanításukat megfelelő módon, helyen és időben elmondhassák; hiszen az a cél, hogy hallható módon jelenjen meg a tanítás. Egyházunk szemszögéből a vallásszabadság ettől sokkal több. Jelenti először is azt a szubsztanciát, hogy a köznevelésben jogunk legyen arra, hogy azokat a diákokat elérjük, akik nyitottak a hit meghallására.

Ez csak úgy történhet meg, ha vannak olyan intézményeink, ahol nincs szükség a visszavonulásra, hanem az adott keretek között egy élő egyház működhet az iskola falai között. Krisztus tanítása egyértelmű: „Tegyétek tanítványommá az összes népeket!”¹⁶ A zsinat optimistán tekintett a jövő felé, amikor azt állította: „Közismert tény, hogy napjainkban az emberek megkívánják, hogy a vallást magánéletükben és nyilvánosan is szabadon megvallhassák, sőt a vallásszabadságot már a legtöbb állam alkotmánya polgári jognak nyilvánítja, s nemzetközi okmányok ünnepélyesen elismerik.”¹⁷ A zsinati atyák örömmel tekintettek e jelenségre. Ugyanakkor mára látjuk, hogy a vallásszabadság „divatja” sok esetben pont a keresztény felekezeteket mintha kihagyná a pozitív szemléletből. A köznevelés ugyanakkor egy olyan terület, ahol előtérbe kerül Krisztus egyháza és a hit megélésének lehetősége. Ezt a jogot a hazai jogszabályok is garantálják, de ettől is fontosabb, hogy egyházunknak olyan távlatai nyíltak a katolikus intézmények által, hogy a hallásból eredő hitet itt valóban meghallhatja mindenki.

Az örök élet reménye¹⁸

Bár a semlegesség elvét sokan vallják hazánkban és Európában egyaránt, a teológusok egyre inkább rádöbbennek a mai nyugati multikulturalizmus, globalizáció és vallási „túlkínálat” miatt, hogy új lényegi elemekkel kell kiegészíteni a vallásszabadság elvét, hiszen enélkül elveszhet a hit és a többi erény is. A manapság megjelenő „multireligionizmus” miatt például Ausztriában komoly kérdésként jelenik meg, hogy a vallások, ezen belül is az iszlám hozzátartozik-e

¹⁶ Vö. Mt 28,19.

¹⁷ Vö. DH 15.

¹⁸ Vö. 1 Jn 5,20.

a mindennapokhoz. E kérdésre választ adva egyébként a vallásszabadság kérdését is érinti feleletünk.¹⁹

A szekularizált világ a vallásszabadság alatt a szétválasztást értette és érti. A teológia világa a legtöbb és legjelentősebb vallások szerint azonban arra utal, hogy a vallásszabadságnak nem az az értelme, hogy szabadon távol lehetek a vallástól, hanem hogy az értelemszerűen összetartozik a mindennapi élettel. Ha másért nem, manapság az iszlám jelenléte és kitartása újra előhívja a vallásszabadság keresztény értelmezését. Amikor a nyugati iskolákban a vallásokról beszélnek, akkor egyre erősebben szólnak az iszlám miatt a vallás jelenlétéről. A németországi iskolákban már külön képzés és külön teológiai ismeret átadása szükséges az iszlámizmus miatt.²⁰

Ennek tükörképe lehet a hazai teológia új szempontjainak a kidolgozása. Egyrészt a hitoktatás nem elégedhet meg a saját hitigazságunk megtanításával, sőt ez a minimumszintet sem jelenti. Az egyházak mindemellett azonban keresik a kapcsolatot a szekularizált világban mindazokkal, akik nem ellenséggé, hanem megismerhető barátként tekintenek rájuk. A vallásszabadság a toleranciát és a másik megismerésére tett kísérletet is jelenti, de ez csak akkor eredményes, ha nem a saját hit, illetve vallás elhagyására biztat.²¹

Sokszor megkísért a gondolat, hogy a vallás magánügy. Azonban tudjuk, hogy a keresztény egyházak felfogása szerint ez egy olyan közügy, amely a mindennapi életben erősen befolyásolja az életformákat és a szemléletet. Winfried Kretschmann politikus 2013-ban tartott előadásában a privát szférához tartozónak mondta a vallásosságot, ugyanakkor azt elismerte, hogy a vallásosság aktív gyakorlatot feltételez, és aktív megélését jelenti a hitnek.²²

¹⁹ Vö. Nowak és Kocina, 2018.

²⁰ Vö. Bruckermann és Jung, 2017.

²¹ Érdekes tanulmányt olvashatunk a Frielingsdorf (1996. 139–149.) szerkesztésében megjelent kötetben. Az egyik tanulmány a barátságot hozza példának a személyes hit kibontakozásával kapcsolatban. Állíthatjuk, hogy a barátságnak a vallásszabadság kérdésében is nagy szerep jut, katolikus iskoláink ennek is lehetőséget biztosíthatnak, akár az ökumenizmus alapján, akár a dialógusra való képesség szerint.

²² Vö. Kretschmann, 2012.

Az erényes élet a szeretetben objektiválódik²³

A 21. század feladata a hit megtartása és visszaszerzése. Amit a szekularizmus lerombolt, azt újjá kell építeni. A vallásszabadság, az ökumenizmus és a pluralizmus mára elfogadott gondolatok. A kereszténység azonban nem rendelhető csupán ebbe a dimenzióba.

Hisszük, és újra hinnünk kell, hogy az egyedüli Istent különböző módokon lehet imádni. Jézus tanítása azonban megmutatta azt az utat, amelyen járnunk kell. Másokkal együtt járjuk ezt az utat. Ez azonban nem azt jelenti, hogy fel kell adnunk elképzeléseinket, hanem azt, hogy – erényes étellel – másokat is meghívunk a keresztény közösségbe.

A szekularizmus elfelejtette a legfontosabb emberi értéket, a szeretetet, amikor azt a hittel együtt a magánszférába szorította. Az Isten azonban ennek ellenére ma is megszólít és felszólít a hit, remény és szeretet megélésére, hogy általa újra erényes keresztények legyünk.

„Mert úgy szerette Isten a világot, hogy egyszülött Fiát adta oda, hogy aki hisz benne, az el ne vesszen, hanem örökké éljen.” (Jn 3, 16)

Irodalom

A Kalocsai Főegyházmegye kronológiája (1945–1999). Az egyházi iskolák államosítása, százvezrek a katolikus rendezvényeken. Letöltés: <https://archivum.asztrik.hu/?q=oldal/1948-az-egyhazi-iskolak-allamositasa-szazvezrek-a-katolikus-rendezvényeken> 2024. május 20. 11:30. Antalóczy Péter (2013): A vallási közösségek jogállására vonatkozó európai és magyar szabályozás összehasonlító elemzése. *Jog, állam, politika*, 5. 5. p. 19–44. Letöltés: <http://dfk-online.sze.hu/images/J%C3%81P/2013/3/antal%C3%B3czy.pdf> 2024. május 29. 14:30.

Biblia, Ószövetségi és Újszövetségi Szentírás, SZIT, Budapest 2023.

Bruckermann, J. E., & Jung, K., (2017): *Islamismus in der Schule, Handlungsoptionen für Pädagoginnen und Pädagogen*, Vanddenhoeck & Ruprecht, Göttingen.

²³ Vö. Jn 3, 16.

Codex Iuris Canonici auctoritate Ionnis Pauli PP. II promulgatus, (25 Ianuarii 1983) in AAS 75 (1983-II) magyarul: Az egyházi törvénykönyv. A Codex Iuris Canonici hivatalos latin szövege magyar fordítással és magyarázattal, (szerkesztette, fordította és a magyarázatokat írta: Erdő Péter), SZIT, Budapest 1985.

Dignitatis humanae, Nyilatkozat a vallásszabadságról.

Diós I. (2007): *A II. Vatikáni Zsinat tanítása*. Szent István Társulat, Budapest.

Frielengsdorf, K. (szerk.) (1996): *Entfaltung der Persönlichkeit im Glauben*. Grünewald, Mainz. <http://www.magyarKurir.hu/hirek/isten-es-egy-haz-az-europai-alkotmanyokban/> 2024. május 13. 10:30.

Koltay A. (2016): *A vallások, az állam és a szólás szabadsága*. Századvég, Budapest.

Kretschmann, W. (2012): *Aktive Religionsfreiheit*. Letöltés: <https://www.herder.de/cig/zeitgeschehen/2013/01-06-2013/privatsache-religion-aktive-religionsfreiheit/> 2024. május 10. 11:30.

Magyarország Alaptörvénye 2011. április 25.

Nowak, R., & Kocina, E., (2018): *Gehört der Islam zu Österreich?* Molden, Wien. *Ó- és Újszövetségi Szentírás*. (2012) Szent István Társulat, Budapest.

Ortutay Gy. (1949): *Művelődés és politika*. Hungária, Budapest.

Pukánszky B. & Németh A. (1994): *Neveléstörténet*. Nemzeti Tankönyvkiadó Rt., Budapest 1996.

Sáry P. (2012): *Nagy Theodosius „Cunctos Populos” kezdetű rendeletének elemzése*. Publicationes Universitatis Miskolcensis, Sectio Juridica et Politica, Tomus 30. 1. sz. 147–160. Letöltés: http://www.matarka.hu/koz/ISSN_0866-6032/tomus_30_1_2012/ISSN_0866-6032_tomus_30_1_2012_147-160.pdf 2024. május 10. 11:50.

Szilvay G. (2011): *Isten és az egyház az európai alkotmányokban*. Letöltés: <http://www.magyarKurir.hu/hirek/isten-es-egy-haz-az-europai-alkotmanyokban/> 2024. március 12. 15.10.

SIMONETTA POLENGHI

Der Schularzt und das Gesundheitsamt in Mailand in den 1950er und 1960er Jahren Der Körper der Kinder zwischen Hygiene und Erziehung an den italienischen Schulen

Die hygienische Bewegung und die Schule im Königreich Italien

In der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts wies die Hygienebewegung Italiens der Schule eine wichtige Rolle hinsichtlich der körperlichen „Regeneration“ zu, die mit der weltlichen moralischen Kontrolle durch die herrschende Klasse einherging. Die 1878 in Mailand gegründete *Reale Società italiana di igiene* (Königliche Italienische Hygienegesellschaft) übte politischen Druck zugunsten der von der Hygienebewegung umgesetzten Modernisierungsprojekte aus, deren bemerkenswertester Erfolg die von Francesco Crispi 1888 verabschiedete Sanitärreform war. Das Crispi-Gesetz bildete bis 1978 das Rückgrat des italienischen Gesundheitswesens (Vicarelli, 1997). Es machte die Pockenimpfung zur Pflicht, das Innenministerium richtete ein Netz lokaler Hygienebeauftragter und ein Amt für die öffentliche Gesundheit ein. Es verpflichtete zudem die Gemeinden, einen Arzt und eine Hebamme für die arme Bevölkerung einzustellen. Der Arzt wurde zum Symbol für die Weitergabe des Wissens der Mittelschicht an die Arbeiterschaft, mit der er in Kontakt kam (Chiosso, 2011, S. 250-256).

Die Hygiene gewann zunehmend an akademischer Macht: In den letzten zwanzig Jahren des 19. Jahrhunderts erhielt sie einen autonomen Lehrstuhl mit ersten Laboratorien. In den ersten Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts stieg die Zahl der Hygienebeauftragten deutlich an. 1921 wurde die *Associazione italiana di igiene* (Italienische Gesellschaft für Hygiene) gegründet: Die alte Gesellschaft war aufgrund interner Rivalitäten auseinandergebrochen. Die neue Gesellschaft war modern, akademisch stark und in ganz Italien verbreitet (Cea, 2019, S. 83-188).

Die Notwendigkeit, mit einem umfassenden Programm für Hygiene, Medizin und Bildung gegen den sogenannten „physischen Verfall der Bevölkerung“

zu kämpfen, war ein Leitmotiv der positivistischen Pädagogik, die sich darin mit der kulturellen und philanthropischen Einstellung der Freimaurer deckte. Die nationale Einigung wurde als erster Schritt zu einer allmählichen körperlichen und moralischen „Regeneration“ des italienischen Volkes gesehen, insbesondere der einfachen Bevölkerungsschichten, die umfassend gebildet werden mussten. Darüber hinaus wurde der Schaden, den eine körperlich schwache Bevölkerung für die Volkswirtschaft bedeutete, hervorgehoben (Bonetta, 1991, S. 277-279). Hygiene, Bildung und der Aufbau des Nationalstaates waren miteinander verknüpfte Schlagworte. Ein großes Programm zur „hygienischen Neugründung“ des Landes wurde geplant und durchgeführt, einerseits als gesundheitlich-therapeutische Maßnahme, andererseits zur pädagogisch-kulturellen Vorbeugung (Pogliano, 1984).

Die 1889 erlassene Verordnung über die öffentliche Gesundheit schrieb die Überwachung der Schulgebäude hinsichtlich ansteckender Krankheiten vor: jeder Schüler, der an einer ansteckenden Krankheit litt, musste aus der Schule entfernt werden. Im Jahr 1901 sah die allgemeine Gesundheitsverordnung Nr. 45 vor, dass die Gemeinden die Schülerschaft aller Schulen mindestens einmal im Monat vom Amtsarzt oder von zu diesem Zweck beauftragten Ärzten untersuchen lassen mussten, aber diese Vorschrift wurde nur wenig befolgt (Ragazzi, 1923, S. 316). Im Jahr 1903 ordnete das Erziehungsministerium Vorschriften für ansteckende Krankheiten in Schulen an, aber erst 1921 wurde das Dekret zum Schutz der Gesundheit von Schulkindern erlassen (Cea, 2019, S. 227).

Im Jahr 1894 nahm Guido Baccelli, Minister für öffentliches Bildungswesen und ein berühmter Arzt und einflussreicher Professor an der römischen Universität Sapienza, das neue Fach *Nozioni varie* (Verschiedene Kenntnisse) in den Lehrplan der Grundschule auf, das zwei hygienerelevante Themen umfasste: „Der menschliche Körper und die hygienische Pflege“ und „Ernährung, Kleidung, Wohnung und Hygienestandards“. Das Fach wurde von Baccelli als „eine neue Wissenschaft [...] die Wissenschaft des Lebens“ bezeichnet, die „den Weg zur Zivilisation“ aufzeigte (Lombardi 1987, S. 121-122). 1905 wies Minister Orlando der Hygiene im Rahmen der *Nozioni varie* für die 3. und 4. Klasse mehr Raum zu und für die 5. und 6. Klasse wurde Hygiene sogar zu einem eigenständigen Fach mit unterschiedlichen Inhalten für Jungen und Mädchen. In den Curricula von Lombardo Radice aus dem Jahr 1923 wurde die Hygiene zum Kernstück der „Verschiedenen Kenntnisse“. Den Kindern wurden dabei einfache Konzepte vorgestellt, die stets an ihre Lebenserfahrungen anknüpften. Im Jahr 1934 hat man den Lehrstoff der Grundschulen im Sinne des Faschismus abgeändert. Der Reichtum der pädagogischen und didaktischen Vorschlä-

ge von Lombardo Radice ging verloren: Hygiene wurde im Mussolini-Regime zu einem trockenen Teil des Wissenschafts- und Modernisierungsprogramms. Die Inhalte der Washburne-Lehrprogramme von 1945 waren denen von Lombardo Radice aus dem Jahr 1923 sehr ähnlich. Die mechanische Wiederholung von Begriffen wurde als sinnlos erachtet, die Kinder sollten stattdessen durch persönliche Erforschung verstehen. 1955 gab Minister Ermini die neuen Curricula heraus, in denen die Hygiene nicht vorkam.

Das Verschwinden der Hygiene aus den Lerninhalten bezeugt, dass der italienische Staat die gewünschten Mindestergebnisse im Bereich der Sozialmedizin erreicht hatte, war aber auch Ausdruck der Vorherrschaft der Reformpädagogik, die zunächst in den Curricula von Lombardo Radice enthalten war, um dann vom Faschismus gestoppt und 1945 wieder eingeführt zu werden, was zum Verschwinden des Fachs führte. Eine strenge Kontrolle des Körpers der Kinder war weder notwendig noch für die Pädagogik der damaligen Zeit wünschenswert. Die Vermischung von Hygiene, Disziplin und Moral entsprach nicht dem damaligen pädagogischen Empfinden. Kenntnisse über den menschlichen Körper wurden nun in den naturwissenschaftlichen Fächern gelehrt (Polenghi, 2022).

Hygiene und Schule in den 1950er bis 1970er Jahren

Auch wenn die Hygiene aus den Lehrplänen der Grundschule verschwunden war, verschwanden die Probleme im Zusammenhang mit der Gesundheit des Körpers von Kindern und Jugendlichen keineswegs. Italien erlebte in den Jahren des wirtschaftlichen Aufschwungs eine Verbesserung der Lebensbedingungen der Bevölkerung, aber der Prozess der raschen Industrialisierung und Modernisierung war nicht gleichmäßig über die italienische Halbinsel verteilt, und selbst in den nördlichen Städten gab es weiterhin Armut und Kinderkrankheiten breiteten sich aus.

1951 wurde mit Unterstützung von Professor Sergio Piccini, „einem begabten Mailänder Schulmediziner und berühmten Medizinhistoriker“, von Carlo Alberto Ragazzi (1886-1979), „einem aufgeklärten Meister der öffentlichen Hygiene und leitenden Sanitätsbeamten der Stadt Mailand“, die *Società Italiana di Medicina e Igiene della Scuola* (Italienische Gesellschaft für Schulmedizin und Hygiene - S.I.M.I.S.) gegründet (Cantoni, Comolli, Magnone, Origlia, 1955, S. 9). Zuerst wurde eine Sektion der Gesellschaft in Mailand eröffnet. Der erste Vorsitzende der lombardischen Niederlassung war Marcello Cantoni (1914-2003), der von 1957 bis 1980 auch Präsident der nationalen Gesellschaft

war. Er war ein sehr engagierter Kinderarzt, der sich für die Rechte der Juden einsetzte und später als Schularzt an den Schulen der jüdischen Gemeinde in Mailand tätig war. Neben Cantoni wurde Dino Origlia (1920-2012) zum Vizepräsidenten der Sektion Lombardei ernannt. Origlia, der in Turin Medizin studiert hatte, war auf Pädiatrie, Neuropsychiatrie und Psychopädagogik spezialisiert und organisierte in Mailand die erste medizinisch-psycho-pädagogische Beratungsstelle. 1965 wurde er als freier Dozent nach Parma berufen, um dort Psychologie zu unterrichten. Als renommierter Journalist und Publizist leistete er in Mailand eine intensive soziale Arbeit im Bereich der Schul-, Jugend- und Familienpsychologie.

1954 ernannte die S.I.M.I.S. Mario Ragazzi, den „Vater der Schulhygiene“, zum Ehrenpräsidenten. Mario Ragazzi war Gesundheitsbeauftragter der ligurischen Hauptstadt Genua und hatte sich unermüdlich für die Stärkung der Schulhygiene eingesetzt. Bereits im Jahr 1909 gründete er die erste Zeitschrift für Schulhygiene „*L'igiene della scuola e dello scolaro*“ (Die Schul- und Schülerhygiene) und leitete sie 17 Jahre lang. Inspiriert von dieser Zeitschrift, rief die S.I.M.I.S. 1955 ihrerseits die „*Rivista Italiana di medicina e igiene della scuola*“ (Italienische Zeitschrift für Schulmedizin und -hygiene) ins Leben, die bis 1984 erschien, wenn auch seit 1978 in gekürzter Form. Die Zeitschrift widmete sich insbesondere den sozialhygienischen Aspekten des schulärztlichen Dienstes, der Krankheitsprävention und der Hygieneerziehung.

1958 wurde das Gesundheitsministerium gegründet, das beispielsweise in Großbritannien bereits 1919 eingerichtet worden war. Der Präsidialerlass Nr. 264 von 1961 reglementierte den schulärztlichen Dienst und übertrug ihn – im Einvernehmen mit dem Ministerium für Volksbildung und dem Ministerium für Arbeit und soziale Sicherheit – der Zuständigkeit des Gesundheitsministeriums.

Die Artikel 9 bis 19 des Erlasses betrafen die allgemeine Regelung des schulärztlichen Dienstes. Sie übertrugen dem Schularzt die Hygieneaufsicht über die Schulen und die Schüler, die Überwachung der psychophysischen Entwicklung der Kinder, die Abwehr von Infektionskrankheiten, die Gesundheitsfürsorge in Sonderschulen, die Überwachung der Schulgebäude, -kantinen und der Ferienlager, die medizinisch-rechtliche Beaufsichtigung des Schulpersonals und die hygienische und gesundheitliche Bildung aller. Besonders der letzte Punkt öffnete den Rahmen für die Zusammenarbeit mit der Lehrerschaft.

Die Gemeinden mussten geeignete Räumlichkeiten zur Verfügung stellen und Schulärzte ernennen. In Gemeinden mit weniger als 30.000 Einwohnern konnte der Dienst dem *medico condotto* (Gemeindearzt) anvertraut werden. Die Provinzverwaltungen und das Ministerium unterstützten die ärmeren Ge-

meinden mit finanziellen Mitteln. Der Schularzt unterstand dem städtischen Hygieneamt.

Der Präsidialerlass von 1961 blieb aber sechs Jahre lang Theorie, weil das ihn umsetzende Durchführungsdekret Nr. 1518 erst am 22. Dezember 1967 erlassen wurde. Es bestand aus 60 Artikeln und sah ein enges Zusammenwirken zwischen der Schulleitung und der örtlichen Gesundheitsbehörde vor. Der schulärztliche Dienst war für die Prophylaxe, die Präventivmedizin, die hygienische Beaufsichtigung und die Überprüfung des Gesundheitszustandes jedes einzelnen Schulkindes verantwortlich. Bei der Gesundheits- und Hygieneerziehung stützte er sich auf die Mithilfe der Schule. Die Notwendigkeit der Zusammenarbeit mit dem Lehrkörper wurde also betont, aber es wurde nicht konkret festgelegt, wie die Erziehungsarbeit durchgeführt werden sollte. Der Arzt musste die Schüler/-innen vor Beginn jedes Schuljahres untersuchen und diejenigen herausuchen, die einer vertieften Untersuchung bedurften, und dann alle Kinder mindestens einmal im Schuljahr untersuchen und ihre psychophysische Entwicklung überprüfen. Er musste Tuberkulintests durchführen und, wenn nötig, Lernende an Sonderschulen oder in Differenzialklassen überweisen. Er musste Familienangehörige der Schulkinder empfangen und im Bedarfsfall Kontakt zu ihnen aufnehmen. Zudem informierte er die Lehrkräfte über die am häufigsten auftretenden Infektionskrankheiten. Er nahm Schüler/-innen mit vermuteten oder diagnostizierten Infektionskrankheiten aus der Schule und überwachte ihre Rückkehr in den Unterricht.

Schulärzte waren in Vorschulen, Grundschulen und Schulen der Sekundarstufe I tätig. In der Sekundarstufe II überwachten sie die turnerisch-sportlichen Aktivitäten der Schulkinder und stellten in Absprache mit den Sportlehrer/-innen deren Eignung zur Teilnahme an Sportwettkämpfen fest.

Die führende Rolle von Mailand

Innerhalb des oben skizzierten Panoramas spielte Mailand eine führende Rolle. Die Stadt hatte eine lange Tradition in der Betreuung von Schulen und Gesundheitsfragen. Es ist kein Zufall, dass die S.I.M.I.S. in Mailand gegründet wurde, ebenso wie die „Königliche Italienische Hygienegesellschaft“.

Der Haushalt des ersten mailändischen Stadtrats wies nach dem Zweiten Weltkrieg viel höhere Ausgaben für Hygiene, Gesundheit und Wohlfahrt auf als derjenige anderer italienischer Städte. Mailand hatte von 1946 bis 1992 sozialistische Bürgermeister und Verwaltungen; zwei der Bürgermeister waren außerdem Ärzte: Virgilio Ferrari (1951-61) und Pietro Bucalossi (1964-67), bei-

de Mitglieder der Sozialdemokratischen Partei, die kleiner war als die alte Sozialistische Partei und der katholischen Partei näherstand. Ferrari (1888-1975) studierte in Pavia zusammen mit dem Nobelpreisträger Camillo Golgi und wurde ein bekannter Tuberkulose-Spezialist. Als Antifaschist wurde er zweimal verhaftet und 1944 in einem Internierungslager festgehalten. Zuvor war er schon unter seinem Vorgänger, dem Bürgermeister Antonio Greppi, Stadtrat für das Gesundheitswesen gewesen und behielt das Amt als Gesundheitsstadtrat auch während seiner Amtszeit als Bürgermeister inne. Er war katholisch, sozialistisch und ein sehr gewissenhafter Mann, der viel geleistet hat (Fontana 1981, S. 110-152). Bucalossi (1905-1992) war ein renommierter Onkologe und ab 1956 Direktor des Krebsinstituts von Mailand. Er war Sozialist, aber – wie Ferrari – Antikommunist. Als Antifaschist beteiligte auch er sich gegen Ende des Zweiten Weltkriegs an der *Resistenza*, dem italienischen Widerstand. Im Jahr 1977 stimmte er gegen das Gesetz, das die Abtreibung erlaubte (Fontana 1981, S. 176-192; Melzi d'Eril 1988, S. 66-97).

Diese beiden ehrlichen und leistungsstarken Bürgermeister, die ein herausragendes wissenschaftliches Profil hatten und sich aktiv für die Bedürfnisse der Gesellschaft engagierten, trugen dazu bei, dass Mailand in den fünfziger und sechziger Jahren die Führung in der Schulmedizin übernahm.

Im Jahr 1950 gab es in Mailand ein Gesundheitsamt mit einer Schulabteilung, die von vier Ärzten koordiniert wurde. In den Schulen waren 77 Ärzte und 67 Krankenschwestern tätig. Jede Schule verfügte schon damals über bis zu vier Sprechzimmer für den Schularzt, der für jeweils 2000 Schüler zuständig war. Zu seinen Aufgaben gehörte es, gegebenenfalls Behinderungen bei schulpflichtigen Kindern zu diagnostizieren und sie an eigens dafür eingerichtete Zentren zu überweisen, rheumatische Erkrankungen zu untersuchen, Impfungen zu verabreichen – die bis 1981 obligatorische Pockenimpfung und die seit 1939 verpflichtende Diphtherieimpfung – und Tuberkulosevorsorge durchzuführen. Ab 1963 wurde auch die Tetanusimpfung obligatorisch und ab 1966 die Sabin-Impfung gegen Polio. Der Schularzt hatte zu überprüfen, ob die Schulen Vitamin-Nahrungsergänzungsmittel bereitstellten, er kontrollierte das Essen in den Schulkantinen und entschied, welche Art von Ferienkolonie (Meer, Hügel oder Berge) für das einzelne Kind am besten geeignet war. Außerdem überprüfte er die Gesundheit der Schülerinnen und Schüler, die länger als drei Tage gefehlt hatten.

Ab 1951 betreuten in Mailand elf Zahnärzte jeweils 5.000 Schüler in 40 Schulen (Comune di Milano 1952). Ab 1954 wies eine spezielle medizinische Kommission Schüler, die es brauchten, in Rücken-Gymnastikkurse ein (3 Stunden pro Woche), die für die weniger Begüterten kostenlos waren.

1953 wurde in Mailand die erste Weiterbildung in Schulmedizin durchgeführt, die ein großer Erfolg war und die Erweiterung der S.I.M.I.S. förderte. 1954 organisierte die S.I.M.I.S. die erste interregionale Konferenz für Schulmedizin. 1956 wurde in Mailand die erste Hochschule für Schulmedizin eröffnet, die einzige in Europa. Bis 1958 waren alle Mailänder Schulen mit den notwendigen medizinisch-hygienischen Gerätschaften ausgestattet (Gusberti, 1958, S. 1 46??). In den 1950er Jahren übernahm die Stadtverwaltung die Kosten, wenn bei ihr angestellte Ärzte im Ausland an internationalen Symposien teilnehmen wollten (Archivio Cittadella, Delibere della Giunta di Milano). Außerdem übernahm die Stadt von 1955 bis 1966 die Kosten für die Installation von Entkeimungslampen in den Klassenzimmern der Grundschulen (Archivio Cittadella, Delibere della Giunta di Milano).

Mailand kümmerte sich seit 1900 um die Schulkantinen. Damals erließ der Stadtrat eine Sonderregelung, demnach wohlhabende Familien für die Mahlzeiten ihrer Kinder zahlten und damit einen Teil der Kosten übernahmen, die die armen Haushalte nicht tragen konnten. Ab 1905/06 wurden warme Mahlzeiten serviert. Die Kantine gab es sowohl in den Grundschulen als auch in den Kindergärten. Der Kaloriengehalt und die Ausgewogenheit der Mahlzeiten wurden festgelegt und überprüft. Ab 1960 wurden Treffen zwischen dem Schularzt und den Müttern der Kinder organisiert, um über die richtige Ernährung aufzuklären und über die Gefahren des Alkoholismus zu informieren (Mantegazza, 2020, S. 99. Vgl.: Debè, 2024).

Nach dem Präsidialerlass von 1961 erließ die Provinz Mailand 1962 eine Vorschrift, die die landesweiten Regelungen von 1967 vorwegnahm. So führte Mailand bereits 1963 ein sogenanntes „Gesundheitsheft“ für Schüler ein, das sich an Eltern, Lehrpersonen und Kinderärzte richtete. Im Gegensatz zu vielen anderen Städten kümmerten sich die Mailänder Schulärzte nicht nur um die Grundschulkinder, sondern auch um die heranwachsenden Schüler/-innen.

Auch wenn es auf dem Gebiet der Hygiene viele Initiativen gab, blieb die pädagogische Frage der Gesundheitserziehung offen, nachdem das Fach aus den Lehrplänen herausgenommen worden war. In der „*Rivista italiana di medicina e igiene della scuola*“ von 1956 wird postuliert, es sei notwendig, einen schulmeisterlichen Unterricht mit Auswendiglernen zu vermeiden und stattdessen die Einführung von Verhalten zu fördern, das zu Gewohnheiten verfestigt wird. In diesem Zusammenhang stellte die Redaktion die Behauptung auf, dass es „leichter ist, dem Lehrer die Waffen des Arztes zu geben“ als umgekehrt, weshalb die Lehrkräfte in Medizin geschult werden müssten (Petrilli, 1956, S. 149). Solange das Fach Hygiene in den normalen Schulen vorhanden war, wurde es auch vom Lehrpersonal unterrichtet, aber ab 1952 war es kein eigenständiges

Fach mehr. Es gab jedoch spezielle Lehrwerke für Lehrende, wie z. B. *L'igiene della scuola e dello scolaro* von dem Genuesen Mario Ragazzi – veröffentlicht 1914, neu aufgelegt 1923 und 1965 –, das eine breite Themenpalette abdeckte, von Kinderkrankheiten bis zur sexuellen Entwicklung, von der „anormalen“ Kindheit bis zu den kindlichen Entwicklungsstadien (Polenghi, 2022, S. 187). Dann folgte das Handbuch *Igiene della scuola e del fanciullo* des Mailänders Carlo Alberto Ragazzi, das von 1964 bis 1972 in mindestens sechs Auflagen erschien.

Um Lehrer/-innen auszubilden, förderte die S.I.M.I.S. im Januar 1951 die Gründung des *Centro Lombardo di educazione igienico-sanitaria del popolo* (Lombardisches Zentrum für die Hygiene- und Gesundheitserziehung der Bevölkerung) in Mailand, dessen Präsident Piero Radaelli war, Professor für pathologische Anatomie an der staatlichen Universität Mailand. Vizepräsident war Carlo Alberto Ragazzi, dem Vorstand gehörten berühmte Ärzte an, wie der Kinderpsychiater Eugenio Medea und der Onkologe und zukünftige Bürgermeister Pietro Bucalossi. Ein weiteres Vorstandsmitglied war Giovanni Maria Bertin, damals Professor für Pädagogik an der Staatlichen Universität Mailand, auch wenn es in den Bertin-Nachlässen im Archiv an der Universität Bologna keine Unterlagen darüber gibt (*Centro regionale lombardo di educazione igienico-sanitaria del popolo: origini e scopi*, 1951). Die Stadt Mailand finanzierte das lombardische Zentrum, im städtischen Archiv Cittadella, Delibere della Giunta di Milano finden sich in den Jahren 1954, 1955, 1956, 1958, 1959, 1960 und 1962 Zuschüsse. Das Archiv des Zentrums selbst ist leider unauffindbar.

Das Zentrum in der Lombardei hatte sich zum Ziel gesetzt, mit den Mitteln der Moderne, „vor allem Radio und Kino“, und in einfacher Sprache ein „Hygienebewusstsein“ zu schaffen (*Centro regionale lombardo di educazione igienico-sanitaria del popolo*, 1951). Diese optimistische Haltung zum Kino ist bemerkenswert, denn zu dieser Zeit herrschte Misstrauen gegenüber einem Medium, das als potenziell unpädagogisch und verbildend galt.

Das *Centro Lombardo* hingegen nutzte neben den traditionellen Formaten (Vorträgen, Gesprächen und Diskussionen) „Filmstreifen und Kurzfilme, die aufgrund der Emotionalität des Bildes in Verbindung mit dem Wort [...] am wirksamsten sind, um die Aufmerksamkeit zu fesseln, Begriffe zu erklären und in Erinnerung zu halten“. Die Filme behandelten verschiedene Aspekte der Hygiene, darunter Körper- und Zahnpflege, Nahrungsmittelhygiene, Psychohygiene, Kinderpflege, Impfungen und Infektionskrankheiten, Tuberkulose und Unfallverhütung (Petrilli, 1956, S. 314). Die Filme wurden den Lehrpersonen gezeigt und anschließend mit dem Schularzt besprochen. Am Ende des Kurses wurde den Anwesenden eine Teilnahmebescheinigung ausgehändigt. An-

schließlich zeigte man die Filme in allen Mailänder Grundschulen und in vier Mittelschulen. Im Jahr 1954 dehnten die freiwilligen Ärzte des Zentrums ihre Tätigkeit auf die Ausbildungsstätten für Lehrer/-innen und auf die Berufsschulen aus. 1967 wurde in der „Casa del Sole“, einer bedeutenden Freiluftschule in Mailand, ein Experiment zur Gesundheitserziehung gestartet. Etwa 30 Kinder aus der dritten, vierten und fünften Klasse waren zusammen mit dem Schularzt und einer Lehrerin daran beteiligt. Während der Treffen behandelte der Schularzt in Zusammenarbeit mit der Lehrerin verschiedene Themen der Hygieneerziehung unter Verwendung von audiovisuellem Material des *Centro Lombardo*. Die Lehrerin nahm die Themen dann mit in den Klassenraum, wo sie von den Schülern in kleinen Arbeitsgruppen nachbearbeitet wurden, was deren aktive Mitarbeit ermöglichte. In den Gruppen entstanden Werke wie „Zeichnungen, Collagen, Keramikfliesen und Mosaik“, die präsentiert und diskutiert wurden, um neue Überlegungen anzuregen (Bernuzzi, 1967, S. 172-173). Das Zentrum in der Lombardei war eine Inspiration für weitere Zentren für Hygieneerziehung, die in Perugia, Bologna, Rom und Cremona entstanden.

1963 organisierte das *Centro Lombardo* in Mailand die erste Weiterbildung in Gesundheitserziehung für Sekundarschullehrer/-innen und Schulärzte mit dem Ziel, die Gewohnheiten der Schulkinder durch eine enge Zusammenarbeit zwischen dem Lehrerkollegium und den Ärzten zu ändern. Als Referenten wurden neben Schulleitern und Ärzten Professoren der Katholischen Universität Mailand für Pädagogik und Psychologie und auch Professoren der Staatlichen Universität Mailand für die naturwissenschaftlichen Fächer eingeladen, denn damals verfügte die Katholische Universität in Mailand über keine naturwissenschaftlichen Fakultäten. Die Pädagogikvorlesung wurde von Aldo Agazzi, einem berühmten Professor für Pädagogik mit Lehrstuhl an der Katholischen Universität, gehalten. Er betonte, dass die Erhaltung der Gesundheit eine Pflicht gegenüber sich selbst und anderen sei, die nicht auswendig gelernt werden könne. Ausgehend von ihren Interessen, so führte er unter ausdrücklicher Bezugnahme auf Claparède aus, müssen die Schüler/-innen aktiv einbezogen werden. Die Gesundheits- und Hygieneerziehung solle kein eigenständiges Fach sein, sondern ein fächerübergreifender Stoff, der von allen Lehrer/-innen unterrichtet wird, auch wenn den Fächern Sport und Naturwissenschaften eine vorrangige Rolle zukomme (*Centro Lombardo per l'educazione sanitaria del popolo*, 1965, 27-53).

Mit der Gründung des Nationalen Gesundheitssystems (*Sistema Sanitario Nazionale*) im Jahr 1978 verlor die Figur des Schularztes allmählich an Bedeutung und verschwand schließlich ganz. Sie wurde durch den allgemeinen Kinderarzt ersetzt. In den 1930er- bis 1970er-Jahren machte jedoch die Figur des

Schularztes die Kinder mit Ärzten vertraut. Sein Verschwinden bedeutete das Ende der Initiativen zur Gesundheitserziehung und die Pädagogik verlor eine wichtige Möglichkeit zum interdisziplinären Dialog.

Archivquellen

Mailand, Archivio Cittadella, *Delibere della Giunta di Milano*

Literatur

- Bernuzzi S. (1967): L'Educazione sanitaria nella scuola elementare, *Rivista italiana di medicina e igiene della scuola*, 13 (2), S. 171-176.
- Bonetta, G. (1991): *Corpo e nazione. L'educazione ginnastica, igienica e sessuale nell'Italia liberale*, Mailand, Franco Angeli.
- Cantoni M., Comolli E., Magnone E., Origlia D. (1955): I° Convegno Interregionale di medicina scolastica, *Rivista italiana di medicina e igiene della scuola*, 1 (1), S. 9-10.
- Cea, R. (2019): *Il governo della salute nell'Italia liberale: Stato, igiene e politiche sanitarie*, Mailand, Franco Angeli.
- Centro regionale lombardo di educazione igienico-sanitaria del popolo (1951) (Informationsblatt).
- Centro regionale lombardo di educazione igienico-sanitaria del popolo: origini e scopi, (1951), Mailand, Tip. S. Belfanti.
- Centro lombardo per l'educazione sanitaria del popolo (1965): *Primo corso di educazione sanitaria per insegnanti di scuole secondarie superiori e per medici scolastici*, Mailand, Federazione italiana contro la tubercolosi.
- Debè A. (2024): *Healthy Eating Education: The Role of School Meals in Late-1950s Italy and the case of Piacenza*, in Polenghi S. (Hg): *Educational Tools in History. New sources and perspectives*, Rom, Armando, S. 104-125.
- Chiosso, G. (2011): *Alfabeti d'Italia. La lotta contro l'ignoranza nell'Italia unita*, Turin, SEI
- Comune di Milano (1952): *Assistenza sanitaria nelle scuole*, Hg: Ragazzi, C. A., Gaito, G., Mailand, Tip. Turati Lombardi e C.
- Fontana, C. (1981): *All'ombra di Palazzo Marino*, Mailand, Mursia.
- Gusberti, M. (1958): Aspetti generali e particolari della medicina preventiva, curativa e sociale nelle scuole medie, *Rivista italiana di medicina e igiene della scuola*, 4 (2), S. 145-152.

- Lombardi, F.V. (1987): *I programmi per la scuola elementare dal 1860 al 1985*, Brescia, La Scuola.
- Mantegazza, A. (2020): *Milano e la refezione scolastica*, Mailand, Ristorazione S.P.A.
- Melzi D'Eril, G. P. (1988): *Con quattro sindaci a Palazzo Marino: 1955-1970*, Mailand, Cavallotti Editori.
- Petrilli F. L. (1956): L'educazione igienico sanitaria attraverso la scuola, in: *Rivista italiana di medicina e igiene della scuola*, 2 (4), S. 243-254.
- Pogliano, C. (1984): L'utopia igienista (1870–1920). In: Della Peruta, F. (Hg.): *Storia d'Italia. Annali Vol. 7: Malattia e medicina*, Turin, Einaudi, S. 587–631.
- Polenghi, S. (2021): *Hygiene, school and children's body in the Kingdom of Italy*, in: Polenghi S., Németh A., Kasper T. (Hg.): *Education and the Body in Europe (1900-1950), Movements, public health, pedagogical rules and cultural ideas*, Berlin etc., Peter Lang, S. 187-206.
- Ragazzi, M. (1923): *L'igiene della scuola e dello scolaro*, 1. Ausgabe 1914, Mailand, Hoepli.
- Vicarelli, G. (1997): *Alle radici della politica sanitaria in Italia: società e salute da Crispi al fascismo*, Bologna, Il Mulino.

RAINER M. JÁNOS

Diákmozgalom és elhárítása 1969-ben – egy elveszett dosszié rekonstrukciója¹

A budapesti Eötvös Loránd Tudományegyetem (ELTE) Bölcsészettudományi Karán 1969-ben fellépő diákmozgalom sokáig szinte láthatatlan epizódja volt mind a hatvanas évek, mind 1968, de még az egyetem történetének is. Negyven évvel később Dénes Iván Zoltán tanulmánya emelte ki a feledésből, és hamarosan nyilvánvalóvá vált, hogy a hatvanas évek második felében egyetemre járt értelmiségi elitcsoport fontos emlékezeti helyéről van szó. E csoport számos tagja – generációjával együtt – sok szálon kapcsolódott a hetvenes-nyolcvanas évek ellenzéki mozgalmaihoz. A nemzedék politikai szocializációjának egyik alapvető fordulópontja az 1968-as csalódás, amelyet rendszerint a csehszlovákiai reformkísérlet elbukásához, majd a magyar reform leállításához kötnek. A csalódás átélése egykorú intellektuális elemzéseken, belátásokon keresztül történt. Egy nem jelentéktelen csoport azonban, ha nem is 1968-ban, de a következő évben gyakorlati tapasztalatot szerezhetett a politikai részvétel lehetőségeiről és korlátairól a hatvanas évek végi Magyarországon.² Az alábbi tanulmány – az események rövid ismertetését követően – a participációs igény bejelentését *elhárító* bürokratikus mechanizmussal foglalkozik, ezen belül az állambiztonsági szervezet szerepével.

A szovjet típusú központosított diktatórikus politikai rendszerben bármely intézményen kívüli társadalmi csoport részvételi igénye konfliktust eredményezett. A rendszer Magyarországon a hatvanas évek elején érte el a bürokratikus stabilitás állapotát, intézményeinek üzemszerű, hétköznapi működése

¹ A tanulmány a *Mozaik – az állambiztonság működése és társadalmi hatástörténete* című műhelybeszélgetés-sorozat nyitó előadása (2024. ápr. 10., Budapest, Piarista Levéltár) alapján készült.

² Dénes Iván Zoltán több helyütt megjelent tanulmánya (Dénes, 2008). A résztvevők publikált és hozzáférhető visszaemlékezései közül itt csak néhányat említek: Bakos, 2020; Haraszti, 1997; Spiró, 2020; Trencsényi, 2001; Tábor, 2008; Reményi, 2019; Bojti, 2010. Az 1956-os Intézet Digitális Oral History Archívumában (DOHA) hozzáférhető életútinterjúk közül az eseményről hosszabban szól DOHA 938. sz. Kovács András; uo. 866. sz. Radnóti Sándor; uo. 825. sz. Dalos György; uo. 805. sz. Dobai Péter; uo. 942. sz. Révai Gábor; uo. 882. sz. Galicza Péter. Az ellenzékkel való összefüggésre Apor 2013, generációs alapról Apor–Mark 2011.

a *bürokratikus normalitás* fogalmával jellemezhető. A bürokratikus koordináció működési elve kiterjedt valamennyi intézményre, a társadalmi autonómiákat felszámolták. A bürokratikus normalitás törekvése, hogy bekebelezze valamennyi lehetséges ágenszt, valamennyi társadalmi interakciót, sikeresnek tűnt. Ahogyan az a törekvés is, hogy minden társadalmi jelenséget a politikai ideológia bürokratikus nyelvére nevezzenek meg, majd – a döntés jogát a gépezet adott pontjára *delegálva* – hivatali aktaként intézzenek el. A bürokratikus normalitás rendszere stabil, de egyáltalán nem statikus. A társadalom változottsága és szakadatlan vegetatív önmozgása új és új, a bürokratikus nómenklatúrákban pozícióval (és megfelelő kezelési forogatókönyvekkel) nem rendelkező jelenségeket szült. Egyének és csoportok igyekeztek szabadulni a bürokratikus kötetelmek hálójából – vagyis a részvétel (participáció) igényével jelentkeznek. A spontán, autonóm, önérdékű, stratégiavezérelt csoportos részvétel igényéhez általában problémamegoldásra irányuló kommunikáció társult, amely elérhette a nyilvánosság terét is. Ezek az esetek a rendszer természetéből adódóan politikai jellegű *rendkívüli események*ként jelentek meg mint kihívások a bürokratikus normalitás alrendszerével és/vagy egészével szemben. A bürokratikus normalitás válasza az *alarmreakció*, amelynek során adaptálják vagy elfojtják a participációs akciókat. Ágenseit kooptálják vagy marginalizálják, esetleg szankciókkal sújtják. (Kornai 1993; Loewenthal, 1983; A konfliktusra: Rainer, 2023)

Az ELTE bölcsészkarán bekövetkezett rendkívüli esemény az intézményrendszeren belüli spontán participáció példája. 1969 április 29-én a kari KISZ-szervezet rendes tisztújító küldöttértekezletén a mintegy száz küldött nagy többsége megsemmisítő bírálatban részesítette a Balogh András vezette korábbi Végrehajtó Bizottságot, és egy rendkívül eredményes előzetes önszerveződés nyomán a másnap hajnali választáson saját jelöltjeit juttatta be az új KISZ Bizottságba. Előbb a küldöttek, majd az új bizottság leszavazta a felső párt- és KISZ-szervek két egymást követő titkárjelöltjét, és Bakos István végzős magyar–népművelés szakos hallgató, az Eötvös Kollégium volt diákbizottsági titkára lett a kar új KISZ-titkára.³ Az új vezetés programjának alapeleme a konkrét kari szervezet demokratizáló reformja volt. Az adminisztratív keretek (szak, évfolyam, csoport) szerint tagolódó alapszerveket közös, sőt *közösségi* tevékenységek alapján szervezték volna át. Ebben nagy szerepet kapott volna

³ A KISZ körülből 30 tagú kari bizottsága felügyelte és irányította a csaknem 1500 tagot számláló negyven bölcsészkar alapszervezetet. Az intézményi KISZ-bizottságok (a hasonló szintű pártbizottságok mintájára) a bázis *központi bizottságaként* működtek, az *alapszervezetek* operatív irányítását a bizottság kebeléből választott, általában 8-12 tagú *végrehajtó bizottság* (VB, a bázis PB-je) végezte. Az egyetem szintjén ugyanebben a rendben működött az ELTE KISZ Bizottsága és annak VB-je. A szervezet történetére lásd Gergely, 2008.

a különféle szociológiai-szociográfiai kutatások szervezése és lefolytatása (cigányság, munkásság, munkásszállók, aprófalvak stb.). Másrészt a kari KISZ-vezetés mellé, illetve fölre *kari gyűlés* néven egy nagy létszámú ellenőrző testületet rendeltek volna. A kari gyűléssel kapcsolatban már 1969 kora tavaszától a *faliújságokon*, majd magán a küldöttértekezleten is különféle ötletek merültek fel. A *radikális-bázisdemokrata* javaslat szerint a gyűléseken bárki, akár valamennyi hallgató részt vehetett volna, évente akár több alkalommal, teljes körű felügyeletet gyakorolva a KISZ VB felett, még személyi ügyekre is kiterjedő döntési jogokkal. A *mérsékelt-rendszerkonform* változatban a gyűlésen csak tanácskozás folyik, a KISZ választott küldöttei vesznek részt rajta, a vezetésnek csupán tanácsokat adhatnak, pusztán tekintélyükön, illetve a címzettek belátásán múlik, mennyire veszik figyelembe a kari gyűlés határozatait. A következő hónapokban – beleértve a nyári szünetet is – élénk vita folyt erről a kari nyilvánosság fórumain, a faliújságok mellett egy újonnan, sok száz példányban megjelenő sokszorosított újságban, a *Kari Híradóban*.

A vita kompromisszummal zárult – az 1969 október 11-ére összehívott kari gyűlésen nem vehetett részt mindenki, de a mintegy száztagú küldöttértekezlet létszámának kétszerese volt jelen: mintegy kétszáz az ezerhétszáz nappali tagozatos hallgatóból, akik közül ezeröttszáz volt KISZ-tag. Küldöttként a KISZ alapszervezetei delegálták javarészt vezetőségeik tagjait, ők tehát az *aktíva* (Gildea, Mark & Warring, 2013)⁴ köréből kerültek ki. Döntési jogkörrel a kari gyűlés nem rendelkezett, de határozatokat hozott a napirendjén szereplő két téma egyikében – az egyetem állami vezetőtestületeibe delegálandó hallgatói képviselők⁵ arányáról (a testületek egyharmada) és jogköréről (beeszlás minden hallgatókat érintő kérdésbe, beleértve egyes személyzeti ügyeket is). Számos felszólaló ezen túlmenően pluralizáló-liberalizáló oktatási reformokat és a kari gyűlés szervezeti rendbe illesztését sürgette. A második napirendi pontot, az új ösztöndíjrendszer bevezetését a gyűlés nem tudta megtárgyalni, mert Székely György dékán bezárta az ülést arra hivatkozva, hogy a rendezvényre szánt idő lejárt.⁶

⁴ Az *aktivista* az 1968-ról szóló történelmi irodalom egyik központi kategóriája.

⁵ Az új, hallgatói képviselőről is rendelkező egyetemi szervezeti szabályzatok bevezetését párt- és kormányhatározatok írták elő, előkészítésük 1968-ban indult.

⁶ A diákmozgalom tartalmáról, jellegéről a *Kari Híradó* néhány 1969-es számán kívül a bürokratikus rendszer egykorú dokumentumai állnak rendelkezésre, mindenekelőtt BFL XXXV. 37. c. 5. 280. ö.e., 322. ö. e.; ELTEL XXV. 22. b. 2. d. (az 1969. áprilisi küldöttértekezlet jegyzőkönyvével), ELTEL XXXV 22. f. 2. d. (az 1969. októberi kari gyűlés szó szerinti jegyzőkönyvével); MNL OL XXVIII-M-18-m 1969. 48. dossz., MNL OL M-KS 288. f. 36/1969/18. ö. e.

A kari gyűlés folytatására nem is került sor, mert a teljes érintett intézményrendszer (az ELTE bölcsészkar pártszervezetei, az egyetemi, illetve budapesti párt- és KISZ-vezetés, sőt a KISZ és az MSZMP központi apparátusa és vezetőtestületei is) támadásba lendült. A reformer kari KISZ-vezetés magára maradt, a pártszervezet kézi irányítása alá helyezték, megalázó önkritikára kényszerítették. Néhány nap alatt megszűnt a nyilvánosság, a *Kari Híradó* című kiadványt, ahol a kari gyűlésről és más kérdésekről élénk viták folytak, a pártszervezet cenzúrázta. Pár hónapig így is eltartott, amíg a helyzet konszolidálódott, és a kari KISZ-vezetés bomlásnak indult. Bakos titkár 1970 őszén lemondott, a bölcsészkar KISZ visszaillesztése a bürokratikus normalitásba még két évig tartott.

Két nappal a kari gyűlés után az MSZMP KB Tudományos, Kulturális és Közoktatási Osztálya (TKKO) *Javaslatok a kari gyűlés utáni teendőkre* című feljegyzése így fogalmazott: „Meg kell állapítani, hogy kik azok a hallgatók, akik a túlzott követeléseket képviselik, s kik állnak mögöttük.” Ugyanezen a napon a KISZ KB Egyetemi és Főiskolai Osztályának (EFO) munkatársai már előtörténettel látták el a rendkívüli eseményt: egy „nem nagy létszámú, de jól körülhatárolható és [...] szervezett hallgatói csoport” az 1960-as évek közepe óta igyekszik „beépülni” a KISZ-be; ezt legvilágosabban Pór György és társai 1968 elején leleplezett összeesküvés ügye mutatta meg. Ez a dokumentum megnevezte a radikális tantervi reformok három képviselőjét (Kelemen Péter, Haraszti Miklós és Lackó Mihály egyetemi hallgatókat, akik a különféle faliújságokra írtak javaslatokat), kiemelte a *Kari Híradó* szerepét (ennek főszerkesztője Könczöl Csaba, a VB tagja volt), de nem említette sem Bakos István titkár, sem más VB-tagok nevét. Ezután, némiképp meglepően azt írta, hogy a kari állami és pártvezetés „illetékes szervekkel közösen feltérképezi a szélsőséges nézeteket képviselő hallgatók körét, s azokat, hogy kik [sic] állnak a háttérben”.⁷ A párt központi apparátusa egyrészt megrendelte az állambiztonságtól a bölcsészkarri esemény feltárását, másrészt azt mindjárt (többek között) állambiztonságot érintő kontextusba helyezte. Hiszen a megnevezettek közül Haraszti és Pór – ezt a TKKO-n és a KISZ-központban nagyon jól tudták – már jó ideje az állambiztonság látókörében volt.⁸

⁷ MNL OL M-KS 288. f. 36/1969/18. ő. e. 20. és 116.

⁸ Haraszti Miklós 1966 januárjában az Imre Katalin baráti körébe tartozó ósztálinista írók-irodalmárok köréhez kapcsolódva Pór György bölcsészhallgatóval együtt rendőrhatalósági figyelemzésben részesült, két félévre kizárták az egyetemről és a KISZ-ből, lásd ÁBTL 3.1.7. T-9731/1. sz. dossz. – Imre Katalin, 1. k. 236-245. BM III/III-4-b. Összefoglaló jelentés a „Bölcselkedők” fn. ügyben, 1967. máj. 24. – A „Bölcselkedők” fedőnevű ügyjelzés, amely „az ELTE Bölcsészkar első éves hallgatóinak körében egy baloldali, szektás beállítottságú cso-

Az ELTE bölcsészkarán megjelenő baloldali rendszerkritikus fiatalokra a BM III/III-2-a alosztálya, amely az ifjúság körében jelentkező „belső reakció” elhárításáért felelt, a hatvanas évek közepén figyelt fel mint a budapesti értelmiség körében „szerveződő” balos csoport perifériájára. 1964 októbere és 1967 júniusa között 70 személy, köztük Nagy Sándor Sztálin-díjas író, Ladányi Mihály költő, Imre Katalin kritikus-szerkesztő ellen folytak vizsgálatok ebben a körben. De figyelemmel kísérték a „volt munkásmozgalmi emberek elleni törvénysértő eljárásokról hozott 1962 augusztusi párthatározattal érintetteket” (vagyis az ötvenes évek koncepciók pereiben való részvételért elítélt, elbocsátott, pártból kizárt stb. államvédelmi tiszteket) és Rákosi Mátyás rokonait. A szovjet-kínai konfliktus kiéleződését követően ellenőrizték a kínai és albán követségek tevékenységét, az oda rendszeresen „bejárókat” (kb. 70 főt), a velük levelezőket (kb. 90 főt), a görög emigráció egyes csoportjait. A budapesti bölcsészkar orosz, történelem, filozófia szakjain koncentrálnak, de más egyetemeken is jelen lévő „marxista olvasókörokbén” részt vevő diákok nem tartoztak az elsődleges célpontok közé.⁹

Ez a helyzet némileg megváltozott, amikor – hálózati adatok és feljelentések nyomán – kiderült, hogy a mintegy 100-150 főre tehető csoport egy törpe kisebbsége, hét-nyolc ember Pór György vezetésével 1967 őszén valóban konspirált illegális „tevékenységbe” kezdett. Konkrétan ez annyit jelentett, hogy november 7-én egy „röplapon” adták hírül a Magyar Forradalmi Kommunista Csoportjának megalakulását. Csak Pór és néhány társa letartóztatása (1968 január) után a házkutatások eredményeképpen derült ki, hogy egy hosszadalmas programnyilatkozat fogalmazásába is belekezdtek, amely tartalmazta a „revizionista rendszer” (a Kádár-rezsimre utaltak) akár erőszakos megdöntésének célját is. 1968. június elején hármójukat összeesküvés vádjával végrehajtandó börtönbüntetésre ítélték. Az összesen nyolc elítéltekből öten, a tizennégy rendőri figyelmeztetésben részesítettekből heten az ELTE bölcsészkarának hallgatói voltak, a meghallgatott több tucat tanú (többnyire a marxista körokbén megfordulók) között nagyjából ugyanebben az arányban képviseltette magát a kar.¹⁰

Az állambiztonsági szervezet rendelkezett információkkal az 1969-ben a KISZ keretei között fellépő diákmozgalomról is, de azt eleinte valamiféle új jelenségként értékelte. *Az egyetemeken és főiskolákon folyó ideológiai nevelés befolyásolására törekvő ellenséges tevékenységről* szóló, az MSZMP Politikai

portról” szólt, 1964 áprilisában keletkezett, de dossziéja nem maradt fenn, egyes részei a fenti operatív dossziében találhatóak.

⁹ ÁBTL 2.7.2. 1. d. BM Tájékoztató jelentések, 41-8-174/1967. szept. 30. 113–120.

¹⁰ Pór és társai ügyének dokumentációja ÁBTL 3. 1. 9. V-154419/1-8. köt. Az ügyről Dalos 1989; Takács 2012.

Bizottságának eljuttatott jelentés 1969 júniusában úgy látta, az egyetemeken, elsősorban az ELTE-n „a külső és belső ellenséges erők hatására különböző ellenséges eszmék, tendenciák érvényrejutási törekvései tapasztalhatók. E tekintetben az ellenőrzés alatt tartott személyek részéről fokozottabb érdeklődés jelentkezett az elmúlt néhány hónapban az ELTE-n történt ismeretes eseményekkel kapcsolatban. Az újonnan megválasztott KISZ-vezetőség személyei és lépései tekintetében megnöttek a remények arra, hogy az egyetemi ifjúság minél szélesebb rétegét kivonják a KISZ vezetése alól.” Ehelyett vagy emellett egy „NÉKOSZ-szerű mozgalom” szerveződik, „ezek megvalósítására ugyanakkor a KISZ kereteit használnák fel. Egy »új baloldal« megalakításának törekvései is felvetődtek.”¹¹

Az „ismeretes eseményekben” részt vevők feltérképezése nyilvánvalóan rámutatott: az 1969. tavaszi küldöttértekezlet és az őszi kari gyűlés más dimenzióban mozog, és más kört érint, mint Póré és a marxista olvasóköriké. Pór ekkor már (és még) börtönben ült, a körök résztvevői (köztük az ezekről jelentő hálózati személyek) többnyire már befejezték tanulmányaikat.¹² Az 1969-es mozgalomban részt vevők közül mintegy 250-300 fő neve ismert: a küldöttértekezlet felszólalói és a kari gyűlés résztvevői. A Pór-ügy egyetlen prominense sincs közöttük, az egykori marxista körök és az 1969-es *aktíva* között az átfedés minimális, nagyjából 10 fő. És a BM – ekkor még – jól látta, hogy az ideológiai platform is más, mint a sztálinista-maoista velleitású csoporté.

A *megrendelés* nyomán a BM III/III-2-a. alosztály előzetes csoportdossziét nyitott, amelyet később *KGy-69*-re kereszteltek. Ez O-13767. számon valamikor irattárba is került, de már nem található meg.¹³ A dossziét említi Haraszi Miklós 1970-es rendőri figyelmeztetési ügyének aktája,¹⁴ illetve szerepel egy, a hatvanas években különlegesen aktív hálózati személy jelentésfolyamában is. A következőkben ezek alapján teszek kísérletet a dosszié tartalmának rekonstrukciójára. Azt feltételezem, hogy a nyomozás pontosan követte a megrendelést.

A *KGy-69* 1969. októberi megnyitása után először nyilván rekonstruálni kellett a *kgy* körül történeteket, össze kellett tehát gyűjteni a releváns hálózati jelentéseket, feltehetően az ELTE (illetve Bölcsészettudományi Kara) objektumdossziéjából, ami azonban szintén nem maradt fent. Ez biztosan tartalmazta

¹¹ ÁBTL 2.7.2. 1. d. BM Tájékoztató jelentések, 41-9-134/1969. jún. 12. 69–76.

¹² Így Pór körének sokáig belső, vezető tagja, Tóth József (valószínűleg Pesti fedőnévvel társadalmi kapcsolat, V-154419/4. köt. 277–281.), vagy a Pórra a figyelmet elsőként felhívó „Fung György” fedőnevű informátor (Borsányi László, ÁBTL 3. 1. 6. M-33528).

¹³ Az online nyilvántartásban ezen a számon szerepel, 1970-es lezárással, 0 lapszámmal, a dossziében előfordul Haraszi Miklós és Könczöl Csaba neve.

¹⁴ ÁBTL 3. 1. 9. V-158.402/1-2.

az említett ügynök, „Mészáros” (Mikes Tamás) jelentéseit.¹⁵ „Mészáros” ugyan nem volt egyetemi hallgató, de már 1968 májusától adott jelentéseket a bölcsészkarról, hallomásos alapján. A kari gyűlés *ötletéről* például először 1969. április 11-én adott hírt, amikor egyébként a Pór-ügy résztvevőinek utóellenőrzéséhez gyűjtött értesüléseket. Több jelentést is írt – hasonló források alapján – Haraszti Miklós ekkor IV. éves magyar–filozófia szakos hallgatóról, akit még 1966-ban Pórral együtt részesítettek rendőri figyelmeztetésben és zártak ki egy évre az egyetemről. Ő azonban nem volt tagja Pór illegális körének, ellenkezőleg, meggyőződéses híve volt a nyilvános fellépésnek, így 1968 elején vissza is vették az egyetemre, és egy évvel később a KISZ-be is. 1969. április 29-én – épp a küldöttértekezlet első napján „Mészáros” már részletesen ismertette a kari gyűlés koncepcióját, hozzátéve, hogy Haraszti azt szeretné, hogy „az ELTE KISZ szervezetén belül megszerezze magának a vezetést”.¹⁶ Ez távol állt a valóságtól, hiszen Haraszti még csak alapszervi vezetőségi tag sem volt. „Mészáros” Harasztnak tulajdonította azt a „törekvést” is, hogy a kari KISZ VB „valós hibáit kihasználva [...] a következő [küldött]gyűlésen ezt a VB-t meneszszék és szélesebb ellenőrzéssel, demokratikus alapon működjön a szervezet”. Ez kifejezhetette „Mészáros” adatközlői, de főképpen barátja, Andor Mihály IV. éves történelem–filozófia szakos hallgató hangulatát (róla „Mészáros” szinte mániákusan mindent jelentett), de megint csak jó adag túlzást tartalmazott. A kari KISZ VB-t például a szervezeti szabályzat szerint mindenképpen menesztetni kellett az esedékes küldöttértekezleten, mert lejárt a mandátuma. „Mészáros” jelentéseinek kezelése arra mutat, hogy ekkor tartói sem tulajdonítottak neki sok jelentőséget, csak a tájékoztatás és az egyetemi csoport kapta őket (Haraszti itt és mint költő a III/III-4. kulturális elhárító osztályon állt ellenőrzés alatt). Világos volt, hogy megfigyeltjét csak Andor Mihályon keresztül ismeri. Amikor azonban 1969. szeptember elején megismerkedett Haraszttal, és nyomban 1956-ról kezdtek beszélni, ez már a vezetés figyelmét is felkeltette.¹⁷

¹⁵ ÁBTL 3. 1. 6. M-32974. Mikesről lásd Andor 2011.

¹⁶ ÁBTL 3. 1. 6. M-32974. 193.

¹⁷ Uo. 223-225. „Mészáros” jelentése 1969. szept. 5. – A jelentés, „Mészáros” szándékától függetlenül, nagyon pontosan különböztette meg az 1969-es Haraszti Pórtól. Mikes Tamás egy forradalom utáni diákszervezkedés résztvevőjeként került börtönbe, Haraszti pedig ennek kapcsán mondta el, hogy szerinte 1956 azért volt jelentős, mert a jobboldali jelenségek ellenére a demokratizmus és a semlegesség alapján, Jugoszláviához hasonlóan konszolidálhatta volna a szocializmust Magyarországon. „Nehéz eldönteni, hogy nem előnyösebb lett volna egy elkövetkező igazi demokratikus fejlődés számára, ha ilyen alapról indulhat, főleg, ami a munkástanácsokat illeti, amennyiben megvalósulhatnak.” (223.) A szovjet beavatkozás, mondta Haraszti az ügynöknek, meg akarta előzni, hogy Nagy Imre konszolidáljon. Haraszti szerint Pórék – akik egyébként fasiszta ellenforradalomnak tartották 1956-ot – igazolják a

„Mészáros” 1969. október 31-i jelentése volt az első, amelyet a KGY-69 dosszié is megkapott. Ebben foglalta össze az október 13-i kari gyűlést és közvetlen utótörténetét, természetesen hallomásból. Nem egészen egy héttel későbbi, következő jelentését nem szokott tartótisztje, hanem Tóvölgyi Antal ezredes, a BM III/III-2-b. alosztályának vezetője vette fel; ez alkalommal „Mészáros” nem a megelőző napokban történekről beszélt, hanem egy *ügyet* vázolt fel. Ami akár a kari gyűlés ügye is lehetett volna, de egyelőre nem volt neve.

„Az ügy véleményem szerint 1968 második felében kezdődik, pontosabban akkor keresi azt a későbbi formát, amely most válik valóra”¹⁸ – kezdte fejtegetéseit „Mészáros”, aki szerint az előzmények Pór és Haraszti 1966-os közös ügyére és a Pór-ügyben elítélt Dalos György költő moszkvai egyetemi tanulmányaira nyúlnak vissza. Pór letartóztatásából Haraszti azt a következtetést vonta le, mondotta „Mészáros”, hogy a konspiráció értelmetlen. Dalos munkásmozgalom.történeti „disszertációja” (valójában a német szociáldemokrácia húszas évekbeli történetéről írott egyetemi diplomamunkája) foglalta össze a követendő ideológiát. Amely más forrásokból is táplálkozott: Haraszti olvasmányaiából (Herbert Marcuse, Charles Wright Mills), találkozásából a nyugatnémet SDS¹⁹ tagjaival a szófiai VIT-en, öccse párizsi és kubai tapasztalataiból és amerikai baloldali radikális újságokból. Haraszti egyrészt költőként különféle, jórészt irodalmi eseményeken lépett fel, másrészt az ELTE bölcsészkar KISZ-szervezetében, amelynek eredményeképp „májusban sikerült a kari VB-t megbuktatniuk”²⁰ 1969 szeptemberében és októberében a faliújságokon készítették elő a kari gyűlést. „Azt remélték, hogy a KISZ budapesti VB májusi határozata csak olajat önt a tűzre és végső soron az egyetem kari gyűlése, melynek autonómiája úgylis terítékre került, mint nyilvánvalóan megvalósítható ill. megvalósítandó cél, diadalmasan kerülhet ki az összecsapásból.”²¹ „Mészáros” röviden jellemezte is az „ügy” szereplőit, köztük Harasztit mint „vezéregyéniséget” („nem a szó teljes rossz értelmében”), aki „csak ártalmatlanná tehető”. Ezután javaslatot tett a „megoldásra”, amelyet „támadással egybekötött elszigetelésnek” nevezett, egyszerre elvi alapon és adminisztratív módszerekkel. A bölcsészkar KISZ és a párt vegye kézbe a követelések „reális részét”, ami által elszigetelik Harasztit,

titkosrendőrség létét, mert pont az ilyen konspirációkra van szükségük. „Minden változtatás lényege, hogy a legszélesebb demokratizmus alapján, népmozgalomként kell működnie”, az erőszakra való utalás is értelmetlen. Uo.

¹⁸ Uo. 240–245. „Mészáros” jelentése, 1969. nov. 4. Idézet helye 240.

¹⁹ Sozialistischen Deutschen Studentenbund, baloldali diákszervezet; vezetője, Rudi Dutschke ellen 1968. április 11-én Nyugat-Berlinben merényletet követtek el.

²⁰ ÁBTL 3. 1. 6. M-32974. 242.

²¹ Uo. 243. – A KISZ BpB VB a szóban forgó időben nem foglalkozott az ELTE szervezetének helyzetével, sem a több egyetemen működő vagy bevezetni kívánt gyűlések kérdésével.

és erről felvilágosítják a jó szándékú hallgatókat. Esetleg elhíresztelik, hogy besúgó, és az egész diákmozgalom provokáció volt. Más változatban „rendezik” a problémákat, és csendben leválasztják Harasztit. Tóvölgyi alosztályvezető értékelte „Mészáros” szellemi erőfeszítéseit, logikusnak, reálisnak, meggondolónak nevezte a javaslatokat is.²² További jelentések gyűltek, 1970. márciustól már a KGy-69 fedőnevű ügy volt azok tárgya.

Harasztit az egyetemi csoport más „vonalon” is figyelte, amibe valószínűleg a kulturális „területen dolgozó osztály is besegített” – egyetemen kívüli, irodalmi szereplései okán. Költőként szerepelt a nyilvánosságban, versei jelentek meg, ott volt a fiatal írók 1969. nyári lillafüredi találkozásán és számos felolvasóesten, köztudott volt, hogy a *Gerillák* polbeat együttes szövegírója. Felfigyelt rá a nyugati sajtó, egy nyugatnémet televíziós stáb interjút is készített vele. Érett a helyzet az ügy realizálására. 1970. május 5-én a III/III-2. b. átküldte a III/1. Vizsgálati Osztályra a KGy-69 ügyben keletkezett „anyagokat”: egy előzetes csoportdosszié öt, egyenként 12–295 oldal terjedelmű (!) kötetét, továbbá több száz *3/a anyagot* – vagyis telefonlehallgatást – összesen nyolc bölcsészhallgatóról (161 Harasztiról, 338 Kovács Andrásról, az 1969. áprilisi küldöttértekezlet és választás egyik valódi szervezőjéről, 197 pedig egy másik szervezőről, Radnóti Sándorról készült), valamint külső megfigyelési (követési) jegyzőkönyveket Harasztiról és öccséről, Péterről, továbbá Andor Mihályról, Kovács Andrásról és Könczöl Csabáról. További négy dosszié „tanú idézeteket és versfotókat”, a *Kari Híradó* számait, a kari gyűlés jegyzőkönyvét és „utóbb keletkezett jelentéseket” tartalmazott. Június 2-án a vizsgálatiak az egészet minden megjegyzés nélkül vissza is küldték.²³

Közben, május 12-én ugyanis két megoldási javaslatot tettek „az ellenséges tevékenység megszüntetésére”. Az egyik azon alapult, hogy Haraszi a Móricz gimnázium önképzőköre néhány tagjának egy Pozsonyi úti magánlakásban tartotta meg betiltott előadását, amely a forradalom és a bürokratikus rendszerek problémáit taglalta. Politikai vitába keveredett az otthon tartózkodó szülővel, Kovács Endrével, a Külügyminisztérium munkatársával; a vita során a magyarországi bürokratikus rendszerről és új, funkcionárius osztályról beszélgettek. Hogy erről az állambiztonság hogyan szerzett tudomást, az iratokból nem tudjuk meg.²⁴ Kovács Endrét már két nappal később (!), 1970. április 18-án meg-

²² ÁBTL 3. 1. 6. M-32974. 245.

²³ ÁBTL 3. 1. 9. V-158.402/1. 261-262. A BM III/III/2-b alo. átirata a III/1. Vizsgálati Osztálynak a „KGy-69” fn. ügyben keletkezett anyagok átadásáról, 1970. máj. 5.; uo. 263. A BM III/1. átirata a III/III/2-b. alosztálynak a „KGy-69” fn. ügyben keletkezett anyagok visszaküldéséről, 1970. jún. 2.

²⁴ Haraszi Miklós úgy emlékszik, hogy a Móricz gimnázium önképzőkörének felügyelő tanára,

hallgatták a Gyorskocsi utcában Haraszti ellenséges kijelentéseiről. A vizsgálati osztály ezt alkalmasnak látta büntetőeljárás megindítására, amelyet kiegészíthet az ELTE hallgatóinál (Andor, Kovács, Könczöl) tartott házkutatás. A másik megoldási javaslatra a vizsgálatiak mint a III/III-2 indítványaként utaltak. Ez csak a négy diák meghallgatását és rendőri figyelmeztetésben részesítését tartalmazta – büntetőeljárás nem.²⁵ A *KGY-69* tartalmából valószínűleg *csak* ennyi következett. Az „utóbb keletkezett jelentések” feltehetően rámutattak arra, hogy az ELTE bölcsészkarán a konszolidáció jelei mutatkoznak. A vizsgálatiak tehát inkább alapoztak Haraszti „nyilvános” szerepléseire (már amennyiben nyolc-tíz gimnazista lány, egyikük apjával együtt *nyilvánosság*), mint a diákmozgalom állítólagos szervezésére.

Harasztit 1970. május 14-én őrizetbe vették, és másnap közölték vele, hogy izgatás gyanújával terheltté nyilvánítják. Kihallgatásai ötödik napján szabadon bocsátották, de a kihallgatások folytatódtak. Tüzetesen átnézték a lakásán (és Andor Mihályén) lefoglalt, politikai tárgyú vagy akként értelmezhető könyveket és iratokat. Áttekintették több költői est és egy teljes Lenin-centenárium ünnepség (Haraszti egy munkacsoport tagjaként vett részt összeállításában – a kizárólag Lenin-szövegekből álló műsort betiltották) szövegkönyvét.²⁶ Kihallgatták a bölcsészkar diákmozgalom nyolc aktivistáját (Andor Mihály, Garzó Lilla, Horváth Ágota, Kardos István, Kelemen Péter, Kovács András, Könczöl Csaba és Vida János), akik közül Garzó és Kovács a kari reformer KISZ Bizottság tagjai voltak, Könczöl egyenesen VB-tag és a *Kari Híradó* szerkesztője, Kelemen egy átfogó demokratizáló egyetemi reformterv szerzője. Kaptak kérdéseket a küldöttértekezlet és kari gyűlés szervezéséről, de főleg Harasztiról. Az elsőről mindannyian azt mondták: céljuk az ifjúsági szervezet belső demokratizálása volt; jobb oktatás és hallgatói érdekképviselet. A másodikról pedig, hogy Harasztival vitában álltak, ő a radikális bázisdemokrácia álláspontját képviselte, a kari gyűlés napirendjére szeretne volna tűzni a munkás-paraszt származású hallgatók arányszámának növelését – de végül, és erről a jegyzőkönyv is tanúskodott, minden kérdésben visszavonult, és egyik tanácskozáson sem szólt fel. Amikor Haraszti izgatásért rendőrhatalósági figyelmeztetésben részesült,

Szigeti Józsefné (az ELTE bölcsészkar tanszékvezető professzorának felesége) tagadta meg az engedélyt a diákoktól Haraszti meghívására, és Kovács M. Mária (ekkor a gimnázium III. évfolyamos tanulója, a későbbi kiváló történész) „magánakciójáról” is tudhatott. Az információ akár innen is jöhetett, de valószínűbb, hogy telefonlehallgatás „eredménye” volt. Haraszti úgy véli, Kovács Endre hozzájárulhatott a lakás lehallgatásához, és szándékosan provokálta a beszélgetést, amelynek némely részletét az iratok szó szerint idézték. (Haraszti Miklós levele a szerzőhöz, 2024. aug. 6.)

²⁵ Uo. 253-255. BM III/1. Intézkedési terv, 1970. máj. 12.

²⁶ ÁBTL 3. 1. 9. V-158.402/2. köt.

majd 1970 júniusában rendőri felügyelet alá helyezték, továbbá egyéves közlési tilalmat is kiróttak rá, az indoklás kizárólag nyilvános szerepléseire hivatkozott. Ez természetesen bőven elegendő volt ahhoz, hogy végleg kizárják az egyetemről. A Belügyminisztérium jelzést adott az ELTE-nek két másik hallgató, Andor Mihály és Könczöl Csaba rendőri figyelmeztetéséről is, és javasolták, hogy ha befejezik tanulmányaikat, ne kapjanak állást a felsőoktatásban. Andor azután az egyetemtől megrovást kapott, aminek indoklásában szerepelt a kari gyűlés előtt írott faliújságcikke, de főként rendőri figyelmeztetésére hivatkoztak.²⁷ Az MSZMP-tag Könczöl „csak” pártfegyelmi (megrovásban) részesült. *Szignalizációja* (a BM főcsoportfőnökének tájékoztató levele a rektorhoz), amely állambiztonsági nyelven íródott, őrizte meg a lehetséges *KGy-69-ügy* koncepcióját. „Könczöl Csaba bár nem áll közvetlen kapcsolatban Haraszti Miklóssal és társaival, magatartásával és tevékenységével – közvetett módon – azok negatív tevékenységét elősegítette. Az egyetemi párt- és állami vezetők lejáratására, a velük szembeni gyűlölet felkeltésére alkalmas kijelentéseket tett. Magatartásával, tevékenységével elősegítette az elmúlt évben az egyetemen az ideges, anarchikus légkör kialakítását. Társadalmi funkciójával visszaélve a Kari Híradóban a párt politikai irányvonalával ellentétes cikkek megjelentetését engedélyezte.”²⁸ Ilyen ügy azonban nem jutott el a vizsgálati szakaszig.

A diákmozgalom mint spontán participációs igény elhárítása a bürokratikus normalitás rendszerében sokrétű, intézményközi együttműködést igényelt. A központi pártapparátus az ifjúsági szervezet hasonló szintű intézményével együtt *rendelést* adott le az állambiztonságnak: vegyen részt a folyamatban. Ott rendelkezésre álltak ugyan információk a bölcsészhallgatókról, de nem váltottak ki különösebb szervezeti izgalmat. A megrendelést azonban teljesíteni kel-

²⁷ A fegyelmi határozat indoklása sokatmondó, eszerint Andor „1. Rendszeresen foglalkozott nyugat-európai folyóiratokban megjelent, a kommunista- és munkáspártok nemzetközi szerepéről ellenséges tartalmú forrásmunkák fordításával”, (ezt a házkutatás során lefoglalt iratok „minden kétséget kizáróan bizonyították”) „2. A Fegyelmi Bizottság megállapította, hogy a Kari Gyűlés és a körülötte folyó eseményekben része volt, kifogásolható cikkeket írt és nézeteket képviselt, *ezek azonban nem képezik a fegyelmi tárgyat.*” ELTEL VIII. I. 008. g. 12. d. 1970. F-12. Andor Mihály, Könczöl Csaba fegyelmi ügye. – Rendőri figyelmeztetést kapott Kovács András egyetemi hallgató is, de ez a többiekétől (Haraszti, Andor, Könczöl) eltérően nem található meg a Haraszti-dossziében. A három évvel később nyitott „Sokszorosító” fedőnevű rendkívüliesemény-dosszié azonban egy helyütt említést tesz „a „KGy-69’ fedőnevű ügyben elmarasztalt [kiemelés a szerzőtől] Kovács András volt BtK hallgatóról”. (ÁBTL 3. 1. 5. O-17190/1. dossz. 320.) Az elmarasztalás ilyen típusú dokumentumban kétségkívül szankciót jelentett, aminek a hatósági figyelmeztetés csak legenyhébb formája (Kovácsot visszaemlékezése alapján rendőri felügyelet alá is helyezték).

²⁸ ELTEL VIII. I. 008. g. 12. d. 1970. F-4. Haraszti Miklós fegyelmi ügye. A BM III. főcsoportfőnök helyettese, Baranyai György r. ezds. átirata Nagy Károly rektornak, 1970. júl. 8.

lett, és ennek során a *szolgáltató* (az állambiztonság) a kádárizmus rá vonatkozó szakparadigmája szerint járt el. Az alapkérdésre, *ki is áll mögöttük*, megadták a választ: Haraszi Miklós. Az ő *diákmozgalmi* aktivitása ugyan feltehetően legfeljebb egy rendőri figyelmeztetésre lett volna elegendő, ha egyáltalán; de az „újbaloldal” legalista „képviselete” kiválóan verifikálta veszélyességét, és bizonyította, hogy az állambiztonság fontos, nélkülözhetetlen, ugyanakkor szerepét értő része a bürokratikus normalitásnak. Harasztit *jelentéssel* kellett ellátni, ezt fejezte ki összekapcsolása az utolsó, az egyetemi hallgatósággal összefüggő és a párt vezető körei által is érzékelt politikai ügryhöz, Pórhoz és társaihoz. Így lehetett teljesíteni a megrendelő igényét, miszerint a spontán mozgalom feltétlenül *szervezett*. *Valaki(k)* mindenképpen áll(nak) a diákok mögött, akik a bürokratikus normalitás szótárában szereplő ellenséges kategóriákkal írhatók le; akiknek elhárítása a megfelelő szerv hivatali feladata akkor is, ha meggyőződesei (vagy egyszerűbben: a józan ész) kissé mást is diktálnának. Az eszközök is megfelelőek, azaz immár nem feltétlenül durvák; nem is látványosak. Leginkább igyekeznek *kivonni a forgalomból* a veszélyes elemeket. Haraszi letartóztatása azért jelezte, hogy a keményebb fellépésre is bármikor lehetőség adódhat. De végül csak figyelmeztetést, *refet*, kirúgást és *szilenciumot* kapott, vagyis kivonták a nyilvánosság, az egyetem és az irodalmi élet forgalmából, azonnal és amennyire csak lehetett. A többieket csak diploma után, *pro futuro*.

A voltaképpeni diákmozgalom elhárításában az állambiztonság sajátos szerepet vállalt. A magyar 68-ból hiányzott a tömeges részvétel, ám két-háromszáz bölcsészhallgatót (és egyben KISZ-aktívát) mégsem lehetett rendőri figyelmeztetésben részesíteni. Nem is volt rá szükség, hiszen néhány szankció 1969–70-ben – és 1968 augusztusának pszichózisában – kiváltotta az elretentő hatást, átadva így a terepet a kooptálás és a kisajátítás intézményeinek és mechanizmusainak.

Levéltári források

Állambiztonsági Szolgálatok Történeti Levéltára (ÁBTL)

ÁBTL 2.7.2. BM Tájékoztató jelentések

ÁBTL 3. 1. 5. O-17190.

ÁBTL 3. 1. 6. M-32974.

ÁBTL 3. 1. 6. M-33528.

ÁBTL 3.1.7. T-9731/1.

ÁBTL 3. 1. 9. V-158.402/1-2.

ÁBTL 3. 1. 9. V-154419/1-8.

Budapest Főváros Levéltára (BFL)

BFL XXXV. 37. c. 5. 280. ő.e., 322. ő. e.;

Eötvös Loránd Tudományegyetem Levéltára (ELTEL)

ELTEL VIII. I. 008. g. Fegyelmi ügyek.

ELTEL XXV. 22. b.

ELTEL XXXV 22. f.

Magyar Nemzeti Levéltár Országos Levéltára

MNL OL XXVIII-M-18-m 1969.

MNL OL M-KS 288. f. 36/1969

1956-os Intézet Alapítvány Digitális Oral History Archívuma (DOHA)

Irodalom

Andor M. (2011). *Szegény Micsinay. Egy besúgó élete*. Jelenkor Kiadó.

Apor, P.& Mark, J. (2011). Mobilising Generation: The Idea of 1968 in Hungary.

In: von der Goltz, Anna, (ed.): *Talkin' 'bout my Generation. Conflicts of Generation Building and Europe's 1968*. Wallstein Verlag, 97–115.

Apor P. (2013). Autentikus közösség és autonóm személyiség: 1989 egyik előtörténete. *AETAS* 28(4), 22–39.

Bakos I. (2020). *Számvetés*. Balaton Akadémia Kiadó.

Bojti F. (2010). Találkozás egy (másik) fiatalemberrel. *Budapesti Negyed*, 229–258.

Dalos Gy. (1989). *Hosszú menetelés – rövid tanfolyam (történet)*. Magvető.

Dénes I. Z. (2008). Diákmozgalom Budapesten 1969-ben. In Dénes I. Z. (szerk.), *Szabadság – közösség. Programok és értelmezések*. Argumentum Kiadó – Bibó István Szellemi Műhely, 239–259.

Gergely F. (2008). *KISZ: a Magyar Kommunista Ifjúsági Szövetség története, 1957–1989*. Holnap Kiadó.

Gildea, R., Mark, J. & Warring, A. (Eds.). *Europe's 1968: Voices of Revolt*. Oxford, Oxford University Press.

Haraszi M. (1997). 1969. *Beszélő*, 12. sz. 66–74.

Kornai J. (1993). *A szocialista rendszer. Kritikai politikai gazdaságtan*. Budapest, HVG.

Loewenthal, R. (1983). Beyond Totalitarianism? In Howe, I. (ed.), *1984 Revisited. Totalitarianism in Our Century*. Harper & Row, 209–267.

Rainer M. J. (2023). Konfliktus a szovjet típusú rendszerek elitjében – régi és új viták. In Rainer M. J. (szerk.), *Elit és konfliktus – tanulmányok. Magyarország a jelenkorban*. Kronosz Kiadó – 1956-os Intézet Alapítvány, 15–46.

- Reményi J. T. (2019). *A hatalom szemében „árulók”*. Életútinterjú Reményi József Tamással 2. rész. Kész. Darvasi László. litera.hu, 2019. nov. 16. https://litera.hu/magazin/interju/remenyi-jozsef-tamas-a-hatalom-szemeben-arulok.html#_ednref4
- Spiró Gy. (2020). *Malaccal teljes éveink. Esszék*. Magvető.
- Tábor Á. (2008). Adalékok az 1969-es bölcsészkar diákmozgalomhoz. *Élet és Irodalom* 52. évf. 34. sz. 5.
- Takács, Á. (2012). *The Maoist Incident. Effects of Political and Ideological Consolidation on Youth Mentality in the Kádár Regime in the 1960s*. Resocea Report.
- Trencsényi L. (2001–2002). A kis generáció 1-3. r. *Magyar Felsőoktatás*, 2001. 9. sz. 35–36., 2001. 10. sz. 60–61., 2002. 1-2. sz. 64–66.

RÉBAY MAGDOLNA

„Körömszakadtáig”¹

A Tiszáninneri Református Egyházkerület oktatásügye az 1930-as évektől a világháború végéig

Bevezetés

Kutatásunkban az egyházkerületi tanácsülési és közgyűlési jegyzőkönyvek alapján² a Tiszáninneri Református Egyházkerület oktatásügyét elemezzük korábbi írásunk (Rébay, 2012) folytatásaként. Az egyházkerület reakcióját az állami oktatáspolitikára külön tanulmányban (Rébay, 2024) mutattuk be. Kutatási előzményként 1. az iskolatörténeteket (Ködöböcz, 1986; Pápay 1999; Kézi, 2004 és 2007; Ugrai, Dienes szerk., 2013), 2. a református oktatástörténettel (Hörccsik, 1983; Pornói, 1995), 3. az állam és az egyház oktatási kapcsolatával foglalkozó írásokat (Nagy, 2000, 2011; Szabó, 2010) nevezhetjük meg. Jelen tanulmányunkban három kérdés megválaszolására teszünk kísérletet: 1. Milyen oktatáspolitikai irányelveket fogalmazott meg az egyházkerület maga? 2. Milyen lépéseket tett az iskolai megerősítése, az oktatás színvonalának javítása/stabilizálása érdekében? 3. Az iskolai vallásoktatás terén milyen változások születtek?

A Tiszáninneri Református Egyházkerület helyzete

A Tiszáninneri Református Egyházkerület az 1930-as évek elején öt (Abaúj, Alsóborsod, Felsőborsod, Alsózemplén, Gömör-Torna), majd az 1938-ban kötött müncheni egyezmény eredményeként nyolc (kiegészült Felsőzemplénnel

¹ Idézet Farkas István püspöktől (TIREK jkv. 1939. 7. p. 62.).

² A vizsgálat az 1933 és 1946 közt nyomtatásban megjelent – így 1944–1945 hiányzik – jegyzőkönyvekre vonatkozik, kivéve az 1942. novemberi közgyűlés jegyzőkönyvét, amely az OSZK-ban nem elérhető. Másutt sajnálatos módon nem volt módunkban folytatni a kutatást.

és Unggal, a Gömör-Torna pedig kettévált) egyházmegyéből állt.³ Központja Miskolc volt. Itt voltak lelkészek püspökei (Farkas István [1932–1941], Enyedy Andor [1942–1951]),⁴ és itt tartották a kerületi közgyűléseket. Miskolcon a református egyház leány- és fiú-középiskolát is fenntartott. Előbbi Tóth Pál, utóbbi Lévy József nevét viselte. (A leány-középiskola az egyetlen ilyen intézmény volt a városban, így sok izraelita és katolikus vallású tanulója volt [Mészáros, 1988, pp. 220–222].)⁵ A fiú-középiskola a tárgyaltd időszakban reálgimnáziumként, majd gimnáziumként működött. A tanulói kb. háromnegyed részt tartoztak a református egyházhoz.⁶ A kerület másik iskolaközpontja Sárospatak, a főiskola székhelye volt. Itt tanítóképző, gimnázium és teológiai akadémia fogadta a magasabb szinten tanulni vágyó fiatalokat (Ugrai, 2013, pp. 160–161).

Az egyházkerületi oktatáspolitikai alapelvei

A Tiszáninneri Református Egyházkerület a korban a tradíciókhoz ragaszkodva az iskolafenntartást a református egyház⁷ alapvető feladatának tartotta. Az egyházkerület mind a két püspöke, Farkas István és Enyedy Andor, vallotta az egyház oktatásügyi alapelvét: „Az iskola a jövő veteményes kertje.”⁸ Itt lehet ugyanis véleményük szerint leginkább sikeres a vallásos nevelés.⁹ A gyülekezet-nevelés tehát a család mellett az iskolában kellett hogy történjen.¹⁰ Dr. Komjáthy Aladár népiskolai előadó szavaival: „Nevelni kell iskoláinknak elsősorban olyan jellemeket, akik semmiféle változásban nem inognak meg hitüket és magyarságukat illetőleg, akik történelmünk eszményi alakjaihoz hasonlóan nemcsak a békeesség ragyogó napsugaraiban tudnak megállni helyükön, hanem az emberi élet minden viharában. Törhetetlen református jellemekre van szükségünk és ezt sehol másutt nem tudjuk megadni egyházunk tagjainak, mint iskoláinkban.”¹¹ A nevelés eredményessége pedig a tanítótól függ, ezért így folytatta:

³ A Csehszlovákiai Tiszáninneri Református Egyházkerület és a Kárpátaljai Református Egyházkerület 120 gyülekezete került vissza a Tiszáninneri Egyházkerülethez, míg 21 az utódállamnál maradt. Így 497-re nőtt az egyházközségek száma. (TIREK jkv. 1939. 7. p. 56.)

⁴ A főgondnokok a korszakban: Dókus Ernő (1910–1932), majd Farkas Géza (1932–1949).

⁵ Vö. TIREK jkv. 1936. 76. p. 91. [Amennyiben külön nem jelöljük, hogy tanácsülés, minden esetben a közgyűlési jegyzőkönyv a forrás.]

⁶ TIREK jkv. 1936. 77. p. 92.

⁷ A továbbiakban egyház alatt a református egyházat értjük.

⁸ TIREK jkv. 1938. 7. p. 66.; TIREK jkv. 1942. 12.

⁹ TIREK jkv. 1939. 128. p. 165.

¹⁰ TIREK jkv. 1938. 7. p. 66.

¹¹ TIREK jkv. 1938. 141. p. 126.

„Egyházunk szegénysége miatt sajnos nem tudunk tanítóink anyagi helyzetén segíteni, de azt minden esetre bele kell vinnünk a gyülekezetekbe, hogy a derék nevelői és tanítói munkát becsüljük meg egyházunk tagjai és most amikor olyan nehéz a tanítói hivatásnak megfelelni, ha egyebet nem, legalább megértést és szeretetet adjanak, ilyen erkölcsi támogatást, amely megkönnyíteni hivatott a nehéz és rögös életpályát.”¹²

A vallásos nevelés céljával indokolták tehát a felekezeti iskolák fenntartásának elengedhetetlen voltát. Farkas István püspök az iskolaátadást fontolgatók számára ezt üzentte (1940): „*Óva intek mindenkit e könnyelmű lépéstől.* Nekünk ímunk szakadtáig, ha kell összerogyásig kell védelmeznünk a felekezeti iskolát.”¹³ Ahogy pedig a népiskolai előadó fogalmazott (1937): „Iskoláinkhoz minden körülmények közt ragaszkodunk kell. Arról ne mondjunk le, mert gyülekezeti életünket nagyon bajos dolog elképzelni iskola nélkül, miután érvszázadokon keresztül iskoláink voltak a vallásos élet leghatalmasabb erőforrásai. Ne a teherből való húzódozás legyen az elvünk, hanem a népfőiskoláink minden áron való fenntartása, mert a református felekezeti iskolák hasznát és rendeltetését leginkább azok értékelhetik, akik megszállott területen élnek, hogy mi lett volna magyar református testvéreinkből, ha felekezeti iskoláink a próbáltatások szomorú idejében nem állottak volna hivatásuk magaslatán. Utolsó lehetőségig ragaszkodjunk a Magyar református Sion minden intézményéhez, de legfőképpen iskoláinkhoz.”¹⁴ Enyedy Andor székfoglalójában (1942) az iskolákról hasonlóan nyilatkozott: „...őket halálig menő hűséggel védeni, minden eszköz, alkalom és lehetőség feltárásával és kihasználásával fejleszteni igyekszem.”¹⁵

Az iskolák célja – újra dr. Komjáthy Aladár népiskolai előadó szavaival – a „törhetetlen református jellemek” nevelése,¹⁶ azaz a felekezeti szempontú etizálás (vö. Pukánszky, 2010, p. 20.). Arra törekedtek, hogy a református iskolák a reformátusok iskolái legyenek. Igyekeztek ezért számarányukat növelni, például a miskolci leánygimnáziumban, ahová a legtöbb más felekezeti diák járt. 1933/34-ben például az osztályozott tanulók közt még az 50%-ot sem érte el (48,4%) az arányuk.¹⁷ Azt javasolta továbbá a kerületi közgyűlés a lelkész-tanítói

¹² TIREK jkv. 1938. 141. p. 127.

¹³ TIREK jkv. 1940. 7. p. 45–46.

¹⁴ TIREK jkv. 1937. 123. p. 115.

¹⁵ TIREK jkv. 1942. 5. p. 15.

¹⁶ TIREK jkv. 1938. 141. p. 127.

¹⁷ TIREK jkv. 1934. 73. p. 76. A törekvés sikerrel járt, 50% fölé kúszott a reformátusok aránya (TIREK jkv. 1935. 65. c. 71.; TIREK jkv. 1936. 76. p. 91.), később azonban ismét csökkent kissé (TIREK jkv. 1937. 111. p. 110.). A líceum elindítása megint növekedést eredményezett (TIREK jkv. 1939. 120. p. 162.; TIREK jkv. 1940. 129. p. 180.), majd jelentősebb csökkenés történt, a líceumban viszont maradt 50% felett az arány (TIREK jkv. 1941. 150. p. 155.; 163. p.

tói konferencia ajánlatára, hogy legyen református szellemiségű tanterve a népiskoláknak.¹⁸ Az iskolák másik fontos feladata volt a nemzeti szellemű nevelés.¹⁹ Farkas István püspök szerint a református iskolák a „nemzetmentés igazi forrásainak bizonyultak” az elcsatolás időszakában.²⁰ Az intézmények tehát „kettős missziót teljesítettek”²¹

Hiába volt oly fontos az iskola az egyház számára, az anyagi nehézségek miatt 1933-ban Farkas püspök már hangsúlyozta: az iskolafelállítás elsősorban állami feladat.²² Sőt, 1940-ben már a működtetést is annak titulálta.²³

Az egyház a régi iskoláit mindezért igyekezett fenntartani, de újak alapítására nem tudott vállalkozni. A fejlesztésre az egyházi források sok esetben elégtelenek voltak, pedig „szűk, kicsi, rozzant termekben” akár 100-110 tanuló is tanult egy tanító vezetésével.²⁴ Farkas püspök az államtól várta a zsúfolt iskolákba (lásd 1. ábra) új tanítók kinevezését, amely véleménye szerint a tanítói munkaerőfelesleg miatt megoldható feladat. A Vallás- és Közoktatásügyi Minisztériumról (VKM) pedig elítélően így nyilatkozott: „...a magyar kultúra rovására úgy takarékoskodni, hogy egy tanítóval végeztetünk el két, sőt sokszor három tanító munkáját, az ilyen lélekmentés vétkezést jelent gyermekeink és ifjaink ellen.”²⁵

154.). A többi középiskolában és a tanítóképzőben ennél magasabb volt: rendszerint 70-80% között mozgott (TIREK jkv. 1934. 63. p. 72.; 68. p. 74.; 85. p. 81.; TIREK jkv. 1935. 61. p. 70.; TIREK jkv. 1936. 69. p. 87., 77. p. 92.; TIREK jkv. 1937. 86. p. 96.; 95. p. 99.; TIREK jkv. 1938. 100. p. 106.; 117. p. 113.; TIREK jkv. 1939. 104. p. 156., 117. o. 160.; TIREK jkv. 1940. 115. p. 171.; 121. p. 175.). A pataki gimnáziumban 1941/42-ben a terület-visszacsatolásokat követő keresettség miatt 80%, majd 90% fölé emelkedett (TIREK jkv. 1941. 115. p. 140.; TIREK jkv. 1943 125. p. 93.). Eközben Miskolcon az állami gimnázium Kassára költözésével romlott a reformátusok aránya, de még így is 70% felett maradt (TIREK jkv. 1941. 131. p. 148.; TIREK jkv. 1943. 138. p. 97.).

¹⁸ TIREK jkv. 1937. 123. p. 118. Az egyházkerületi Tanügyi Bizottság így indokolta: „...ennek hiányában iskolaügyünk végzetes hanyatlása várható és szellemi irányítás tekintetében is elveszti autonómiáját és bibliás református jellegét. E tanterv és utasítás nélkül könnyen bekövetkezik a magyar ref. iskolaügyünk gyászos trianonja.” (Uo.) 1938-ban újra előkerült a kérdés (TIREK jkv. 1938. 153. p. 131.).

¹⁹ TIREK jkv. 1933. dec. 6. p. 19.

²⁰ TIREK jkv. 1939. 7. p. 17.; vö. TIREK jkv. 1940. 7. p. 46.

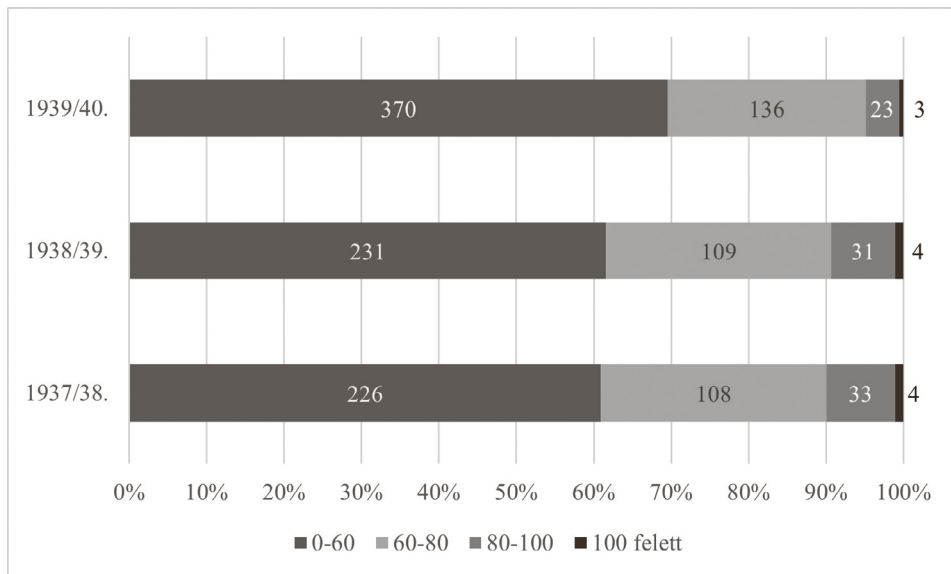
²¹ TIREK jkv. 1940. 144. p. 186.

²² TIREK jkv. 1934. 7. p. 41.

²³ TIREK jkv. 1940. 7. p. 51.

²⁴ TIREK jkv. 1938. 6. p. 18.

²⁵ TIREK jkv. 1933. dec. 6. p. 19.



1. ábra: A tanulók száma a református népiskolákban tantermekeként (fő)
Forrás: TIREK jkv. 1938. 141. p. 127; 1939. 128. p. 167.; 1940. 144. p. 188.

Ahogy az 1. ábra mutatja, az első két tárgyalt tanévben a diákok szűk 40%-a a megengedettnél zsúfoltabb tanteremben tanult. A határmódosítás – elvileg – javított a helyzeten. (Kérdés, hogy mennyire megbízhatóak az utolsó év adatai. Egy évre rá ugyanis ugyanezeket a számokat közölték.) A rossz körülményekkel szemben az Egyetemes Konvent is fellépett. Határozatára az egyházkerületi közgyűlés is sürgette a fenntartókat a helyzet javítására.²⁶

Egyházkerületi intézkedések: eredmények

Az egyházkerület igyekezett a felekezeti oktatás fontosságának elvéből kiindulva a meglévő iskolák működőképességét megőrizni. Elindította a sárospataki főiskola szanálási programját.²⁷ A főiskola vagyonát egy újabb inflációtól tartva pedig ingatlanokba fektette.²⁸

²⁶ TIREK jkv. 1938. 144. p. 129.

²⁷ TIREK jkv. 1934. 90. p. 83.; TIREK jkv. 1935. szept. tanácsülés 5. p. 5.; TIREK jkv. 1936. 49. p. 69., 51. p. 73–74.

²⁸ TIREK jkv. 1937. 69. p. 71.; 70. p. 71.; 71. p. 72.; 80. p. 88.

A megőrzésen túl az anyagi lehetőségek függvényében a meglévő intézmények fejlesztésére is sor került. Bár a rossz példákból kiindulva a kerületi közgyűlés óva intette az iskolákat attól, hogy túlvállalják magukat.²⁹ Az egyház-kerületi tanács pedig az új tanítói állások szervezésének engedélyezésénél is körültekintésre biztatta az espereseket.³⁰ Új református elemi iskolákat is emeltek.³¹ Az építkezéseknek a második világháború vetett véget.³²

A középszintű intézményekben is végeztek beruházásokat, ha nem is a szükséges mértékben. Tantermek épültek a sárospataki főiskolán,³³ a miskolci leánygimnáziumban³⁴ és a miskolci fiú-középiskolában.³⁵ Internátus alakítottak ki utóbbiban (1939)³⁶ és a rimaszombati gimnáziumban is.³⁷ Patakon humán internátus épült, amihez az államtól jelentős támogatás érkezett.³⁸ 1938 őszétől várta a kollégistákat.³⁹ Szó volt 1943-ban egy újabb pataki internátus emeléséről is a református szórványmagyarság számára, ennek sorsáról azonban nincs

²⁹ TIREK jkv. 1938. 156. p. 131.

³⁰ TIREK jkv. 1939. okt. tanácsülés 16. p. 23–24.

³¹ TIREK jkv. 1936. 8. p. 20.; TIREK jkv. 1938. 6. p. 22.; TIREK jkv. 1939. 128. p. 167.; TIREK jkv. 1940. 78. p. 153.

³² TIREK jkv. 1943. 155. p. 103.

³³ Az angol internátus bővítése miatt újabb építkezésre csak évekkel később került sor (TIREK jkv. 1934. 93. p. 85–86.). 1941-ben a gimnázium keleti szárnyát kiépítették államsegélyt is felhasználva. Új tantermeket alakítottak ki, és elkészült a 2. tornaterem. Kibővítették továbbá az angol internátust. (TIREK jkv. 1941. júl. tanácsülés 41. p. 29.; 42. p. 29.; TIREK jkv. 1943. 57. p. 74.; 58ab p. 74.)

³⁴ 1933 nyarán jelentős tatarozás és átalakítás történt, amelynek keretében a szertárak új helyiségeket kaptak külön előadókkal. Ennek következtében új osztálytermetek tudtak kialakítani, amire a megnövekedett létszám miatt már feltétlenül szükség volt. Átépítették az igazgatói lakást is. (TIREK jkv. 1933. dec. 16/e 100., 16/g 101.) Mindez azonban nem bizonyult elegendőnek, hiszen a tanulói létszám tovább növekedett, a szertárak fejlesztését pedig a tankerületi főigazgató kérte számon, ezért a fenntartó megvásárolta a szomszédos telket. (TIREK jkv. 1936. 70. p. 88., 71. p. 88., 74. p. 90.) 1938-ban azonban csak külső tatarozás történt (TIREK jkv. 1938. 122. p. 118.). Az építkezésre csak 1941-ben került sor (TIREK jkv. 1941. júl. tanácsülés 45. p. 29.; TIREK jkv. 1941. 160. p. 153.). Hamarosan azonban háborús célokra lefoglalták az intézetet, az a fiú-középiskolában volt kénytelen működni. A pataki főiskola ugyanezt elkerülte (TIREK jkv. 1943. 4. p. 34.).

³⁵ Az 1930-as évek közepén a miskolci gimnázium fizetéskiegészítő államsegélye csökkent, dologi államsegélyt pedig nem is kapott. A kedvezőtlen anyagi viszonyokból fakadóan az iskola berendezése hiányos és elavult volt. A tornatermet 1936-ban nem lehetett használni, ezért állami segítséggel átépítették. Az épület szűk volt a megnövekedett diáklétszámnak, hiányzott a díszterem. (TIREK jkv. 1936. 77. p. 92.; 78. p. 94.; TIREK jkv. 1937. 95. p. 100.)

³⁶ TIREK jkv. 1939. 7. p. 61.

³⁷ TIREK jkv. 1939. 163. p. 155.; TIREK jkv. 1940. 127. p. 178. Ezt utóbb bővítették (TIREK jkv. 1941. 141. p. 152.).

³⁸ TIREK jkv. 1936. 50. p. 72., 53. p. 75.; TIREK jkv. 1937. 76. p. 76–78.

³⁹ TIREK jkv. 1938. 6. p. 20.

információnk.⁴⁰ A főiskola a kritikák hatására új iskolai kórházat kapott. Az épület, átalakításának és berendezésének költségeit saját forrásból – belső kölcsönből – biztosította a kerület, állami támogatást ehhez nem nyert.⁴¹

Tervbe vették Sárospatakon egy koedukációs polgári iskola létesítését, amely 1944 őszén nyílt volna meg, de erre valószínűleg nem került sor.⁴² Ózdon viszont sikeres volt a kezdeményezés, ugyanekkor polgári iskola nyitotta meg kapuját (Nagy, 1999, p. 553). Árvaház három településen működött az egyházkerület területén 1940-ben: Hejőpapin, Erdőbényén és Beretkén.⁴³

A felnőttnevelésbe is bekapcsolódtak az egyházkerületben működő református intézmények. Népfőiskolai tanfolyam indult Sárospatakon⁴⁴ és Ungvárt is.⁴⁵ A pataki főiskolán Diákboldt Szövetkezet is megalakításra került.⁴⁶

Egyházkerületi intézkedések: kudarcok

Ahogy említettük, az egyházkerület területén számos gyülekezet küzdött anyagi gondokkal. Ez több esetben a református iskola átadásához vezetett, bár azt a kerületi vezetés az országos egyház politikájával összhangban törekedett elkerülni. Ahogy Komjáthy Aladár népiskolai előadó fogalmazott: „Inkább legyünk iskolával szegények, mint iskola nélkül gazdagok. [...] Gyarapítani szabad az örökséget csak elfecsérelni nem.”⁴⁷ Néhány esetben azonban erre mégis sor került. Aggteleken (Gömör-Torna) két intézmény is erre a sorsra jutott 1936-ban.⁴⁸ Szenden (Abaúj) 1937-ben váltak meg az elemi iskolától. Az átadásnak szigorú – országosan lefektetett – feltételei voltak: az egyik tanítónak reformátusnak kellett lennie, hogy a kántori feladatokat ellássa, az ingatlanoknak az egyház tulajdonában kellett maradnia, a felszabaduló forrásokból pedig iskolai alapot kellett létesítenie a fenntartónak.⁴⁹

⁴⁰ TIREK jkv. 1943. 33. p. 62–63.

⁴¹ TIREK jkv. 1935. szept. tanácsülés 17. p. 10.; TIREK jkv. 1936. 54. p. 77–79.; TIREK jkv. 1937. 71. p. 72.; 72. p. 72.; 73. p.

⁴² TIREK jkv. 1943. 40. p. 65–66.

⁴³ TIREK jkv. 1940. 7. p. 48., 63.

⁴⁴ TIREK jkv. 1936. szept. tanácsülés 10b p. 12–13.; TIREK jkv. 1938. 6. p. 12.; TIREK jkv. 1939. okt. tanácsülés 31. p. 34–35.; TIREK jkv. 1940. 19. p. 85–86.; TIREK jkv. 1943. 29. p. 62., 30. p. 62.

⁴⁵ TIREK jkv. 1943. 4. p. 31.

⁴⁶ TIREK jkv. 1943. 53. p. 72.

⁴⁷ TIREK jkv. 1940. 144. p. 187.

⁴⁸ Államsegélyt kértek, s a közgyűlés döntése szerint, ha nem kapják meg, átadhatják az iskolát (TIREK jkv. 1936. 120. p. 117.).

⁴⁹ TIREK jkv. 1937. 128. p. 120–122.

Több fenntartó kezdeményezését ezen feltételek hiánya miatt a felsőbb egyházi hatóság – legalábbis első körben⁵⁰ – elutasította, így a zsujtai (Abaúj, 1939),⁵¹ a récsei (Alsózemplén, 1939),⁵² a kisgyőri (Alsóborsod, 1940),⁵³ a gagybátori, a hernádbüdi, a gibárti (mind Abaúj)⁵⁴ és az ismételt kisgyőri felterjesztést (1941).⁵⁵ A tanulói létszám apadása s ezért az államsegély elvétele miatt viszont sor került Bakti iskolájának bezárására (Gömör, 1941).⁵⁶ 1943-ban a közgyűlés az elnéptelenedett balogújfalusi iskola (Gömör) megszűnéséhez járult hozzá.⁵⁷ Feladták a sárospataki óvodát is (1943).⁵⁸ A tiszasalamoni elemi iskola viszont a helyi községi iskolával ún. kooperációs iskolaként (Ung, 1941) működött tovább,⁵⁹ egy olyan formában, amely az általános iskolák kialakításának kényszere miatt 1945 és 1948 között terjedt el.

A fenntartók többsége viszont vállalni tudta a működtetés költségeit, a fejlesztésre azonban sok helyen nem jutott. Hiányos maradt a felszerelés, zsúfoltak voltak az osztályok, ahogy azt az 1. ábra kapcsán már leszögeztük.⁶⁰

Kudarcnak tekintjük az innováció elmaradását is. Farkas István püspök 1934-ben az általánosan képző iskolák dominanciájára hívta fel a figyelmet, és az eredményesebb gazdálkodás érdekében mezőgazdasági képzés indítását szorgalmazta: „Az iskolák reál és humán tudományokkal tömők az ifjúságot. Mezőgazdasági iskolák: a gyülekezeti földmívelést, mint tudományt, mint nemzetmentő nagy gondolatot szolgáló intézmények felállítását kell itt szorgalmaznunk és pedig minden megye számára külön-külön. Aztán a téli hónapokban, alaposan elgondolt: lelkipásztorok, tanítók, községi jegyzők, földbirtokosok, gazdatisztek bevonásával népfőiskolák, továbbképző tanfolyamok kellenének, amelyeknek kettős más célja is volna.”⁶¹ Ezen képzések céljának nézete szerint nemcsak mezőgazdasági szakemberek, hanem egyben a gyülekezeti munkások nevelésének kell lennie.⁶²

⁵⁰ A jegyzőkönyvekből nem derült ki, hogy végül átadták-e ezeket az iskolákat, vagy sem.

⁵¹ Hiánypótlásra visszaküldték a kérelmet (TIREK jkv. 1939. 63. p. 137–138.).

⁵² Ha VKM-mel nem tud megegyezni a fenntartó, a közgyűlés elfogadja a döntést (TIREK jkv. 1939. 82. p. 146–147.).

⁵³ Bizottságot küldtek ki a körülmények megvizsgálására (TIREK jkv. 1940. 83. p. 155.).

⁵⁴ TIREK jkv. 1941. 71. p. 118. E három esetben már az egyházmegye elutasította a kérést, hogy elejét vegye az államosítási hullámnak, amit a kerület megerősített.

⁵⁵ TIREK jkv. 1941. 76. p. 122. Az egyházkerület arra kérte a gyülekezetet, hogy fokozza a bevételeit.

⁵⁶ TIREK jkv. 1941. 98. p. 132.

⁵⁷ TIREK jkv. 1943. 105. p. 88.

⁵⁸ TIREK jkv. 1943. 88. p. 84.

⁵⁹ TIREK jkv. 1941. 106. p. 135.

⁶⁰ Vö. TIREK jkv. 1940. 144. p. 188.; TIREK jkv. 1941. 175. p. 167.; TIREK jkv. 1943. 155. p. 103.

⁶¹ TIREK jkv. 1934. 7. p. 12.

⁶² Uo.

A kerület területén református gazdasági ismétlő, majd továbbképző iskolák működtek is,⁶³ ahogy népfőiskolák is, de középszintű intézmény nem. Ennek megvalósítására konkrét javaslat 1943-ban született. A helyszín Sárospatak lett volna. A megnyitáshoz azonban a főiskola épületének újabb bővítésére lett volna szükség, így az elmaradt.⁶⁴

A vallásoktatás

„[A] vallásoktatók vállára nehezedik egyházunk jövője” – fogalmazott a tiszáninneri vallásoktatási előadó 1943-ben.⁶⁵ Nagy súlyt fektettek ezért a vallásoktatás megszervezésére, ami református iskola esetén a tanító feladata volt. Viszont a kerület a lelkészek nagyobb bevonását szorgalmazta: 1937-ben elrendelte, hogy hetente minimum egyszer bibliaórát tartsanak.⁶⁶ Két évre rá Farkas püspök is kritizálta őket: nekik kellene végezniük a gyerekek vallásos nevelését, ezzel szemben sok helyt be sem teszik a lábukat az iskolába.⁶⁷ A tanításnak énekléssel, imával és bibliaolvasással kellett kezdődnie.⁶⁸

Ha a református iskola feladásra került, vagy eleve nem volt saját intézmény, az egyházközségnek gondoskodnia kellett a vallásoktatás biztosításáról. Attól tartottak ugyanis, hogy elmaradása a hit meggyengüléséhez s végül annak elhagyásához vezet.⁶⁹ A nem református középiskolák vallásoktatásának a felügyeletét ezért – az Egyetemes Konvent határozatára – erősítették.⁷⁰

A vallásoktatás kapcsán előforduló sérelmeknek az egyház határozottan hangot adott. Nehezményezte ekképpen, ha állami iskolában katolikus szokás szerint keresztvetésre kötelezik a református diákokat.⁷¹ Helytelenítette, hogy sok helyt délutánra került a vallásóra, amelyet elve másodrendűnek tekintenek.⁷²

⁶³ TIREK jkv. 1937. 123. p. 115.; TIREK jkv. 1938. 141. p. 127.; TIREK jkv. 1939. 128. p. 166.; TIREK jkv. 1940. 144. p. 188.

⁶⁴ TIREK jkv. 1943. 66. p. 75–77.

⁶⁵ TIREK jkv. 1943. 16. p. 55.

⁶⁶ TIREK jkv. 1937. 33. p. 54.

⁶⁷ TIREK jkv. 1940. 7. p. 47.

⁶⁸ TIREK jkv. 1938. 144. p. 129.

⁶⁹ Vö. TIREK jkv. 1935. 70. p. 75.; TIREK jkv. 1939. 40. p. 116.

⁷⁰ TIREK jkv. 1939. 42. p. 119.

⁷¹ TIREK jkv. 1936. 126. p. 119.; TIREK jkv. 1939. 62. p. 136.

⁷² TIREK jkv. 1940. 24. p. 88–89.

A kerület igyekezett a vallásoktatás tervszerűségét növelni, ezért kötelezte a vallástanító lelkészeket a tanterv alapján tanmenet készítésére.⁷³ Az új iskolatípusok – konkrétan a téli gazdasági szakiskola – számára pedig tanterv elkészítését kérte.⁷⁴ A vallásoktatás kapcsán felmerült a képzés megújítása (1938),⁷⁵ az Egyetemes Konvent ösztönzésére (1937) a tanítási módszerek modernizálása, valamint a hatékonyabb ellenőrzés bevezetése. 1937-ben ezért a középszintű iskolák ellenőrzésére vallásoktatási szakfelügyelőt neveztek ki. A népiskolai vallásoktatás felügyeletével azonban az egyházmegyék véleményével egybehangzóan nem bíztak meg külön személyt.⁷⁶ A konvent 1940-ben pedig az egyházmegyei tanügyi bizottságokon belül rendelte el vallásoktatási szakosztály megszervezését.⁷⁷

Szintén felsőbb kezdeményezésére a kerületben valláspedagógiai szemináriumokat szerveztek, sőt vallásoktatói konferenciákat is tartottak a közreműködők (a lelkészek, a tanítók és a tanárok) számára Sárospatakon.⁷⁸ 1943-ban a kerületi közgyűlés úgy rendelkezett, hogy az egyházmegyék lelkész-tanítói csendes napokat szervezzenek, ami a tanítók hitéletének az elmélyítését szolgálta. A tanárok pedig a diákok csendes napjaival kapcsolatosan vegyenek részt evangelizációs alkalmon.⁷⁹

A többihez hasonlóan a tiszáninneni kerületi közgyűlés is tárgyalta 1940-ben az Országos Református Tanáregyesület *Népiskolai vallásos nevelésünk gyökeres átalakítása* c. memorandumát. Ennek öt pontja volt: 1. ismeretközlés és azok számonkérése helyett a vallásóra az áhitat helye legyen; 2. ne legyenek memoriterek, sőt tankönyvek, szüntessék meg a feleltetést, vizsgáztatást, osztályozást, fenyítést a vallásórákon; 3. fő hangsúly az éneklésre kerüljön, a lelkész külön órán működjön közre az iskolai vallásos nevelésben; 4. az ószövetségi tananyagot csökkentsék; 5. készüljön utasítás a vallásos neveléshez. A kerületi közgyűlés az egyházmegyék véleményének a kikérése után úgy nyilatkozott, hogy a reformra szükség van, a kezdeményezés fontos, a szándék helyes, a megoldással azonban nem ért több tekintetben egyet, szerinte túllőtt az ORTE a célon.⁸⁰

⁷³ TIREK jkv. 1933. dec. 20. p. 104.

⁷⁴ TIREK jkv. 1940. 30. p. 92.

⁷⁵ Az Egyetemes Konvent központosítani akarta a vallástanárok képzését, de a kerület nem mondott le erről a jogáról (TIREK jkv. 1937. 63. p. 69–70.; TIREK jkv. 1938. 20. p. 47–48.).

⁷⁶ TIREK jkv. 1937. 25. p. 43–44.; 26. p. 44–45.

⁷⁷ TIREK jkv. 1940. 27. p. 90–91.

⁷⁸ TIREK jkv. 1937. 33. p. 52.; TIREK jkv. 1938. 35. p. 60.; TIREK jkv. 1943. 16. p. 56.

⁷⁹ TIREK jkv. 1943. 14. p. 52.

⁸⁰ TIREK jkv. 1940. 18. p. 85.

A belmissziói munkában – tehát az egyház saját tagjai között végzett evangelizációban – a kerületi vezetés elvárta a tanítók önkéntes részvételét: mind a vasárnapi bibliaiskolában, mind az ifjúsági munkában. Svinger Jenő missziós előadó azonban figyelmeztette a közgyűlést: attól lehet tartani, hogy a túlterhelt tanítóság számára teherré válik ez a feladat. Kényszerszemléletként fogják fel, amelyet csak azért vállalnak, mert az egyházi tanfelügyelőség számonkéri.⁸¹ (Ennek az volt az oka, hogy a lelkészek kivonták magukat a vasárnapi iskolai munka alól, s így a tanítókra sok munka hárult.⁸²) A belmisszióban részt vevők számára – így tanítóknak is – konferenciákat szerveztek.⁸³ A belmissziói munkaformák (vallásos est, ifjúsági egyesületek, csendes napok) bevezetésre kerültek a középiskolákban is.⁸⁴

Szorgalmazta a kerület a vallásos nevelés érdekében az énekeskönyvek használatát a népiskolákban, hogy a gyerekek szeressék meg, szokják meg a használatukat.⁸⁵ A vallásoktatás megújítására a kerület új tankönyvek kiadását sürgette. Az újonnan megjelenteket azonban kritizálta terjengősségük, nehézségük és az énekek hiánya miatt. Hangsúlyozta, hogy a taneszközöknek a diákok életkorához igazodva jól tanulhatóknak kell lenniük.⁸⁶ 1938-ban pedig előírta, hogy az egyházmegyei könyvtárak valláspedagógiai szakkönyveket szerezzenek be.⁸⁷ A vallásoktatás támogatására 1942-ben kerületi vallásoktatási alapot hoztak létre, amelyre azonban kevés adomány érkezett csak be a diákoktól.⁸⁸

Összegzés

A református oktatásügy Enyedy Andor püspök 1946-ban megfogalmazott visszatekintése szerint a Horthy-korszakban a „kitartottság” állapotában volt.⁸⁹ Erősen függött anyagi vonatkozásban (is) az államtól. Az iskolák felekezeti tulajdonban maradásáért az egyházkerület „körömszakadtáig”⁹⁰ küzdött, és ezt várta el a területén működő gyülekezetektől. Számos fenntartónak azonban a

⁸¹ TIREK jkv. 1935. 11. p. 25.

⁸² TIREK jkv. 1940. 49. p. 117.

⁸³ TIREK jkv. 1934. 7. p. 18.; 11. p. 38.; 101. p. 97.; TIREK jkv. 1936. 14. p. 31.

⁸⁴ TIREK jkv. 1934. 79. p. 79.

⁸⁵ TIREK jkv. 1933. dec. 19. p. 103–104.; vö. TIREK jkv. 1934. 28. p. 60.

⁸⁶ TIREK jkv. 1938. 148. p. 130.; TIREK jkv. 1940. 23. p. 88.; TIREK jkv. 1943. 16. p. 57.

⁸⁷ TIREK jkv. 1938. 35. p. 61.

⁸⁸ TIREK jkv. 1943. 16. p. 56.; 17. p. 58.

⁸⁹ TIREK jkv. 7. p. 9.

⁹⁰ TIREK jkv. 1939. 7. p. 62.

működés alapvető kereteinek a biztosítása is nehézséget jelentett, a fejlesztésre nem volt módjuk. Sikeres innovációk középszinten figyelhetők meg, az iskolaközpontokban. Ezek előnyösebb helyzetben voltak a kistelepüléseknél. A szekularizálódó világban a vallásos nevelés előtérbe helyezése, a vallásoktatás megújítására való törekvés figyelhető meg.

Források

Jegyzőkönyvek

- TIREK jkv. 1933. jún. = *A Tiszáninneni Református Egyházkerület Miskolcon, 1933. évi június hó 8. napján tartott rendes tavaszi közgyűlésének jegyzőkönyve*. Szerk. Dr. Enyedy Andor. Sárospatak, 1933.
- TIREK jkv. 1933. dec. = *A Tiszáninneni Református Egyházkerület 1933. évi december 5-ik napján, Miskolcon tartott rendes őszi közgyűlésének jegyzőkönyve*. Szerk. Dr. Enyedy Andor. Sárospatak, 1933.
- TIREK jkv. 1934. = *A Tiszáninneni Református Egyházkerület 1934. évi november 29-ik napján, Miskolcon tartott közgyűlésének jegyzőkönyve*. Szerk. Dr. Enyedy Andor. Sárospatak, 1934.
- TIREK jkv. 1935. szept. tanácsülés = *A Tiszáninneni Református Egyházkerületi Tanács 1935. évi szeptember hó 27.-én Miskolcon tartott ülésének jegyzőkönyve*. Szerk. Dr. Enyedy Andor. Sárospatak, 1935.
- TIREK jkv. 1935. = *A Tiszáninneni Református Egyházkerület 1935. évi november 14-ik napján Miskolcon tartott közgyűlésének jegyzőkönyve*. Szerk. Dr. Enyedy Andor. Sárospatak, 1935.
- TIREK jkv. 1936. szept. tanácsülés = *A Tiszáninneni Református Egyházkerületi Tanács 1936. évi szeptember hó 10-én Miskolcon tartott ülésének jegyzőkönyve*. Szerk. Nádházy Bertalan. Sárospatak, 1936.
- TIREK jkv. 1936. = *A Tiszáninneni Református Egyházkerület 1936. évi november hó 10-ik napján Miskolcon tartott közgyűlésének jegyzőkönyve*. Szerk. Dr. Enyedy Andor. Sárospatak, 1936.
- TIREK jkv. 1937. = *A Tiszáninneni Református Egyházkerület 1937. évi november hó 10-ik napján Miskolcon tartott közgyűlésének jegyzőkönyve*. Szerk. Dr. Enyedy Andor. Sárospatak, 1937.
- TIREK jkv. 1938. és TIREK jkv. 1938. szept. tanácsülés = *A Tiszáninneni Református Egyházkerület Tanácsa Miskolcon, 1938. február 10-ik és október 10-ik napjain tartott üléseinek és Miskolcon, 1938. november 22-ik napján Miskolcon tartott rendes közgyűlésének jegyzőkönyvei*. Szerk. Dr. Enyedy Andor. Sárospatak, 1938.

- TIREK jkv. 1939. = *A Tiszáninnyi Református Egyházkerület Miskolcon, 1939. február 18-ik napján tartott rendkívüli közgyűlésének, az egyházkerületi tanács Miskolcon 1939. október 10-ik napján tartott ülésének, a Miskolcon 1939. december 12. napján tartott egyházkerületi rendes közgyűlésének és az egyházkerületi tanács Miskolcon 1939. december 13. napján tartott ülésének jegyzőkönyvei.* Szerk. Dr. Enyedy Andor. Sárospatak, 1939.
- TIREK jkv. 1940. és TIREK jkv. 1940. júl. tanácsülés = *A Tiszáninnyi Református Egyházkerületi Tanács Miskolcon, 1940. július 1-én tartott ülésének és a Miskolcon, 1940. november 28. napján tartott egyházkerületi rendes közgyűlésének jegyzőkönyvei.* Szerk. Dr. Enyedy Andor. Sárospatak, 1940.
- TIREK jkv. 1941. és TIREK jkv. 1941. júl. tanácsülés = *A Tiszáninnyi Református Egyházkerületi Tanács Miskolcon, 1941. július 3-én tartott ülésének és a Miskolcon, 1941. november 4. napján tartott egyházkerületi rendes közgyűlésének jegyzőkönyvei.* Szerk. Dr. Enyedy Andor. Sárospatak, 1941.
- TIREK jkv. 1942. = *A Tiszáninnyi Református Egyházkerület Miskolcon, 1942. évi február hó 23. napján tartott rendkívüli közgyűlésének jegyzőkönyve.* Szerk. Dr. Horváth Zoltán. Sárospatak, 1943.
- TIREK jkv. 1943. = *A Tiszáninnyi Református Egyházkerület Tanácsának Miskolcon, 1943. április hó 28-án, november hó 25-én tartott üléseinek és Miskolcon, 1943. november hó 24. napján tartott egyházkerületi rendes közgyűlésének jegyzőkönyvei.* Szerk. Nádházy Bertalan és Dr. Szabó Zoltán. Sárospatak, 1944.
- TIREK jkv. 1946. = *A Tiszáninnyi Református Egyházkerület Miskolcon, 1946. évi november hó 27. napján tartott rendes közgyűlésének (kivonat) jegyzőkönyve.* Sárospatak, 1947.

Irodalom

- Dienes D. & Ugrai J. (szerk., 2013): *A Sárospataki Református Kollégium története.* Sárospatak, Hernád Kiadó.
- Hörcsik R. (1983): Református iskola és nevelés. In Barthy T. & Makkai L. (főszerk.): *Tanulmányok a Magyarországi Református Egyház történetéből 1867–1978.* (Studia et Acta Ecclesiastica V.) Budapest, Magyarországi Református Egyház Zsinati Irodájának Sajtóosztálya, 299–311.
- Kézi E. (2004): *Egy megvalósult klebelsbergi koncepció: a sárospataki Angol Internátus.* Budapest, Eötvös József Könyvkiadó.
- Kézi E. (2007): *Tanítóképzés Sárospatakon a két világháború közt.* Sárospatak, ME Comenius Tanítóképző Főiskolai Kar.

- Ködöböcz J. (1986): *Tanítóképzés Sárospatakon: A kollégiumi és középfokú képzés négy évszázada*. Budapest, Tankönyvkiadó Vállalat.
- Mészáros I. (1988): *Középszintű iskoláink kronológiája és topográfiája, 996–1948*. Budapest, Akadémiai Kiadó.
- Nagy P. T. (2000): *Járszalag és aréna. Egyház és az állam az oktatáspolitikai erőterében a 19. és a 20. századi Magyarországon*. Budapest, Új Mandátum.
- Nagy P. T. (2011): *A növekvő állam árnyékában. Oktatás, politika 1867–1945*. Budapest, Gondolat.
- Nagy K. (1999): Miért nem volt Ózdnak középiskolája 1945 előtt? In.: Balassa I. et al. (szerk.): *Széphalom 10. A Kazinczy Ferenc Társaság Évkönyve*. Sátoraljaújhely, Kazinczy Ferenc Társaság, 544–554.
- Pápay S. (szerk.) (1999). *A falak üzenete. Emlékkönyv a miskolci Lévay József Református Gimnázium épületének 100 éves évfordulójára 1889–99*. Miskolc, Lévay József Református Gimnázium, Gazdász.
- Pornói I. (1995): A nyolcosztályos népiskola és a református egyház. *Protestáns Szemle*, LVII. (IV. új) évf. 2. sz., 91–107.
- Pukánszky B. (2010): Paradigmák a magyar pedagógusképzés történetében. In Fenyő I. & Rébay M. (szerk.): *Felszántatlan területeken. Tanulmányok Brezsnó László 65. születésnapjára*. Csokonai Kiadó, Debrecen, 11–24.
- Rébay M. (2012): A Tiszáninnyi református egyházkerület oktatási politikája gr. Klebelsberg Kuno minisztersége idején. In Buda András, Kiss Endre (szerk.): *Interdiszciplináris pedagógia és a felsőoktatás alakváltozásai. A VII. Kiss Árpád Emlékkonferencia előadásainak szerkesztett változata. Debrecen 2011. szeptember 16–17. (Kiss Árpád Archivum Könyvsorozata VII)* Debrecen, Kiss Árpád Archivum Könyvsorozata, Debreceni Egyetem Neveléstudományok Intézete, 86–97.
- Rébay M. (2024): A „kitartottság” állapotában? A Tiszáninnyi Református Egyházkerület reakciója a hómani oktatáspolitikára. In Pusztai Gabriella, Engler Ágnes, Hrabéczy Anett, Bencze Ádám (szerk.): *Mesterség és intelligencia az oktatáskutatásban. Tanulmányok Kozma Tamás tiszteletére. (Oktatáskutatók könyvtára 18.)* Debrecen, CHERD, 2024, 13–26.
- Szabó I. (2010): Az egyházak közreműködése a nemzeti identitás formálásában a Horthy-korszakban. *Iskolakultúra* XX. évf. 2. sz. 33–52.
- Ugrai J. (2013): Küzdelem a perifériára szorulás ellen – a II. világháború előtt és után. In Dienes D. & Ugrai J. (szerk.): *A Sárospataki Református Kollégium története*. Sárospatak, Hernád Kiadó, 157–171.

SANDA ISTVÁN DÁNIEL

Egy 500 éves oktatástörténeti dokumentum aktualitásairól a 70 éves Pukánszky Béla tiszteletére

*„Ach lieber so leret doch eyne ander weyse,
die Gott gefellig und unsern kindern seliglich sey,
Denn wyr wöllten jha gerne unsern lieben kindern
nicht alleyn den bauch, sondern auch die seel versorgen”¹*

(Luther, 1524, p. 29.)

Egyház- és társadalomtörténeti előzmények

Az oktatásügy rögtön a reformáció kezdetétől égető kérdéssé vált Luther Márton (1483–1546) számára. 1520-ban *A német nemzet keresztény nemességéhez* című írásában – sok más fontos felvetés mellett – részletekbe menően ír az iskolák értékeiről. Első, alapvetően oktatásüggyel foglalkozó írását pontosan ötszáz évvel ezelőtt, 1524-ben vetette papírra Németország összes városainak polgármestereihez és tanácsosaihoz keresztény iskolák felállításáról és fenntartásáról címmel. Ezt követően a Kis kátéban és a Nagy kátéban (1529) is foglalkozott a tanítás, oktatás, nevelés kérdéskörével, ám ezek fókuszja nem az iskolák és az oktatás helyének, céljainak, körülményeinek meghatározása volt, hanem elsősorban tankönyvként szolgáltak: a Kis káté családok és iskolák számára, a Nagy káté pedig a lelkészeknek és tanítóknak szólt. Ezeket követte egy még részletesebb és átfogóbb műve, az 1530-ban megjelent *A gyermekek iskoláztatásáról*.

¹ „Ti inkább úgy tanítsatok, hogy Istennek tetsző és gyermekeinknek üdvös legyen, mert kedves gyermekeinknek nemcsak a hasáról, hanem a lelkéről is gondoskodni akarunk.” (Luther, 1524. p. 29.)

Mi készítette Luthert az iskolaüggyel való intenzív foglalkozásra?

A kiváltó ok a reformáció tanításának és kezdeti lendületének egyik félreértelmezése volt, amellyel szemben Luther határozottan lépett fel. A 95 tétel megjelenése és egyre szélesebb körben történő terjedése nyomán a szülők tömegesen vették ki gyermekeiket a kolostori iskolákból, mivel a reformátor egyetemes papságról szóló tanítását radikálisan értelmezve arra a következtetésre jutottak, hogy a gyermekeknek nincsen szükségük iskolai tanulásra (Walter, 1961. p. 45.): „Igen – mondják –, miért taníttassuk, ha nincsen szükség papokra, szerzetesekre, apácákra? Tanulják inkább azt, amiből megélnek.” (Idézi: Csepregi, 2014, p. 8.) Továbbá erősítette a szülők elbizonytalanodását a reformátor számos korabeli egyházi gyakorlatot és tanítást érintő kritikája, amelyekből sokan azt a következtetést vonták le, hogy az iskolai tanítás akár káros is lehet. Ehhez társult egy napjainkra is jellemző társadalmi jelenség: ugyanis a reformátornak meg kellett küzdenie a tanulás presztízsvesztésének elharapódzó terjedésével. A tudás mint önmagában vett érték devalválódott a szülők értékrendjében, helyét a praktikusságra törekvés, a mesterségekkel és kereskedelemmel való foglalatosság töltötte be. (Walter, 1961, pp. 221–224.)

Ezzel szemben Luther – többek között az Asztali beszélgetésekben (Luther, 2014, p. 8.) – azt hangsúlyozza, hogy a tudás a mindenkorai társadalmi-gazdasági helyzettől független érték, önmagában hasznos, valódi befektetés: „Ti, szülők [...] nem hagyhattok jobb és értékállóbb kincset gyermekeitekre, mint azt, hogy tanulni külditek őket a jó tudományok elsajátítása céljából. Ház, udvar porig éghet, de a tudomány elfér a fejben, és megmarad.” (Luther, 1983, p. 194.)

Először határozott hangon lép fel a félreértelmezések és téves következtetések ellen, majd pedig kifejti az oktatásról, nevelésről, a szülők és a társadalom, azon belül a felsőbbtség szerepéről vallott gondolatait. Az alábbiakban ezek közül vizsgálunk meg néhányat az 1524-ben megjelent oktatástörténeti dokumentum alapján, amelyek jelen korunk égető problémáira is hordozhatnak előremutató, sőt építő üzeneteket.

A következő generáció nevelésének felelőssége

Luther negyvenkét éves korában nősült meg, és a következő kilenc év során hat gyermeke született. A gyermekek iskoláztatásáról, az alkalmas iskolamesterekről való gondoskodás kérdései azonban már korábban foglalkoztatták Luthert, és saját gyermekei születése előtt is épp olyan lelkesen és elkötelezetten írt szülők és ifjak, nevelés és oktatás, iskola és felsőbbség kapcsolatáról, mintha már

akkor saját gyermekei sorsát tartotta volna szem előtt. (Kodácsy, 2022, p. 3.) Véleménye szerint a gyermek(ek)kel való foglalkozáson keresztül élhetjük meg legjobban a felebaráti mivoltunkat. Ebből az alapállásból az következik, hogy saját, egyéni életünket is a gyermek jövőjéről való gondolkodásunk határozza meg legerősebben, ezért nincs sürgetőbb ügy a társadalomban, mint a nevelés és oktatás kérdése. (Luther, 1962, pp. 215–223.)

Akár saját gyermekről gondoskodó szülőként, akár gyermeket nem nevelő felnőttként élünk, felebaráti nyitottságunkat és törődésünket elsősorban és legerőteljesebben a gyermek felé fordulva, szükségleteiről gondoskodva tudjuk gyakorolni, mert „...mi másért élünk mi, öregek, mint hogy az ifjúságra felügyeljünk, azt tanítsuk és neveljük?” – írja a reformátor. (Luther, 2019, p. 166.)

A 127. zsoltár² értelmében a gyermek(ek) nevelése a szülők Istentől elrendelt feladata és felelőssége. Nincsen szabad választási lehetőségünk ebben a kérdésben, hiszen a gyermek „*inkább Istené*”, mint a szülőé. (Luther, 2019, p. 166.) A gyermek fejlődésének minden lehetséges módon való támogatása – anyagilag éppúgy, mint értelmi és érzelmi téren – szülői felelősség, amely feladat teljesítése nem a középkori teológia által gyakran hivatkozott érdemek és erények kategóriájába tartozik. Luther az életnek ezen a területén is elutasítja az emberi erőfeszítésre épülő érdemeket, és helyette Isten kegyelmét hangsúlyozza, mint ami a kötelesség teljesítése által szabadságot és erőt adhat a nevelés kérdésében. (Erről bővebben lásd: Mikonya, 2014.) A gyermek taníttatásának lehetősége nem a szülők érdeme, hanem Isten kegyelméből kapott ajándék, amellyel a szülők és a felsőség is kötelesek élni. (Luther, 1967, p. 65–166.)

Ez az attitűd jelenik meg a tanár szemszögéből nézve az evangélikus pedagógus, Schneller István „nevelési eszményéről” írt értekezésében. (Schneller, 1920.) Schneller négy évszázaddal a reformáció kezdete után a legnagyobb értéknek azt tartja Luther gondolataiban, hogy nem az elméleti tudásra, nem is a gyakorlati tettekre helyezi a fő hangsúlyt, hanem a tanulás és a cselekvés értékelő érzelmi irányának, a szívnek tulajdonít központi szerepet. „A nevelésnek nem az a feladata, hogy a fiú fejét ismereti anyaggal megtöltsük, nem az, hogy civilis szempontból kifogástalan magaviseletet tanusítson, hanem az, hogy szíve szerint jó legyen. [...] De miben áll a szívnek, az érületnek a jósága?! Luther szerint a hitben. [...] A hit azonban Luthernél is éppúgy alapja, tartalma, mint követelménye szerint azonos a szeretettel.” (Schneller, 1920. p. 4.)³

² „Bizony, az ÚR ajándéka a gyermek, az anyaméh gyümölcse jutalom.” (Zsoltárok, 127. 3.)

³ A tanulmány szerzője ezen a ponton egy vallomással tartozik. Pukánszky Béla 1992 októberében az MTA SZAB székházában „Schneller István a szeretet pedagógiája” címmel tartott frenetikus előadást. E sorok írója az ott hallott előadás hatására kezdett – a tanítás mellett – neveléstörténeti kutatásokkal foglalkozni.

A hívő ember ezt a szeretetet két irányban éli meg: Isten felé és az ember felé, s ez a két irány adja az ember vallási és erkölcsi vonatkozásának alapját. Schneller így jut el Luther nevelési eszményéhez: a szeretetben gyökerező, a szeretetet tartalmazó és a szeretet erejében cselekvő vallás erkölcsi jellemhez. „Vallás erkölcsi jellemmé válni: ez az embernek feladata és éppen ezért ez a nevelés feladata. [...] Luthernek vallási eszménye a nevelésre nézve még ma is aktuális jelentőségű. Ez az eszmény kívánja azt, hogy mi is minden egyes növendékben egy feltétlen értékű lényt lássunk, amely feltétlen érték kinek-kinek jobb Énjével adva van.” (Schneller, 1920, p. 10.) Ez az erkölcsi alapállás segít abban, hogy a tanulás-tanítás-tanítottatás felelősségteljes kötelességében a gyermek, a tanár és a szülő is egyaránt szabadon vegyen részt, és ezt a feladatot kegyelemből kapott ajándékként élhesse meg. (Pukánszky, 1989.)

A nevelés és oktatás felértékelődése a reformáció hatására

Amint azt már korábban is megállapítottuk, Luther nemcsak a családi környezetben szorgalmazta szeretetközpontú nevelési eszményét, hanem tágabb kontextusban, az iskolakérdés és az oktatásszervezés vonatkozásában is prioritás volt számára. Napainkban a pozitív pedagógia hírnökei hasonló elvek mentén látják az oktatás és nevelés hatékonyságának növekedési esélyeit megvalósulni (Ladnai, 2019). Meggyőződésem szerint Luther és a lutheri reformáció – Melanchthonnal, Trotzendorffal és Sturmmal – hasonló horderejű változást hozott a nevelés-oktatás terén, mint vallási kérdésekben. (Erről bővebben lásd: Sanda, 2011, p. 91–99.) Továbbá a lutheri reformáció nyomán „...a gyökeres fordulatot az jelenti, hogy megjelent a minden gyermekre vonatkozó iskolai oktatás állami kötelezőségének követelménye. Meggyőződésünk szerint ennek a követelménynek a meghirdetése is neveléstörténeti jelentőségű fordulatnak tekinthető. Mert szélesebb értelemben ez azt jelenti, hogy elkezdődött a természetes tudáselosztás organikus folyamatának felváltása az iskolai tudáselosztással.” (Szebenyi, 2001, p. 396.)

A nevelésért felelősök körébe Luther bevonja a szülők mellett a világi vezetést is, amikor „Németország összes városainak polgármestereihez és tanácsosaihoz” intézi felhívó üzenetét. Ugyanis – a reformátor tapasztalatai szerint – a szülők nem végzik el a tanítás feladatát, aminek három okát is megnevezi: vannak olyan szülők, akik nem akarják tanítani gyermeküket. Mások nem tudják, hogy neveljék és tanítsák, „hiszen ők maguk sem tanultak semmit”. Harmadrészt az is előfordul, hogy „még ha alkalmasak lennének is a szülők, és örömezt meg is cselekednék ezt, de egyéb gondjuk-bajuk és teendőik miatt

sem idejük, sem alkalmuk nincsen rá...” (Luther, 2019, p. 168.) Ez már annak a fentiekben részletezett polgárosodó életstílusnak a következménye, amelyben a családi szerepek, feladatok és időbeosztások túlmutatnak a családi körön, és ez sokszorozottan igaz napjainkban is. Ezt az eredetileg szülői feladatot ruházza át Luther a városok vezetésére, akiknek lehetőségük van arra – s keresztyény, felebaráti kötelességükből adódnia kell annak –, hogy „*tudós mestereket és tanárnőket*” alkalmazva iskolába késztessek a gyermekeket. (Luther, 2019, p. 177.) Luther javaslata az, hogy a fiúk kettő órát, a lányok egy órát töltsenek tanulással naponta az iskolában, mert ez minden gyermek napirendjébe belefér amellest, hogy otthon elsajátítják a családi mesterséget, illetve a házimunka ismereteit, és még a napi játékra is jut elég idejük.

A lutheri tudásfelosztás logikája

Luther nem beszél explicit a tudás felosztásáról, azonban megfigyelhetjük, hogy az oktatással kapcsolatos írásaiban három részre osztotta a tanítást és a tudást: arra, amit a *szülők* tudnak megtanítani, amit az *iskola*, és amit az *egyház*.

A szülő át tudja adni azt a természetes tudást, amelyet a család generációi örökítettek tovább egymásnak: fiúk esetében a földművelés, kézműves, kereskedői vagy bármely más mesterség végzéséhez szükséges tapasztalatokat. Lányok esetében a házvezetés feladatát, a kézimunkákat, a gyermeknevelést. Azonban ennek előfeltétele az alpműveltség, melynek átadása eredetileg szintén a szülők feladata lenne, de ez a fentiekben említett okok miatt csak kivételes esetekben valósul meg.

Ezért a városok tanácsosai által felállított iskola feladata átvállalni a napi egy-két órás nevelési-oktatási feladatot és megtanítani a munkavégzéshez szükséges alapvető kulturális technikákat: olvasást, írást, számolást és – lehetőség szerint – azok mellé a zenét, a költészetet, valamint a logikát.

Luther álláspontja szerint az iskola felállítása és fenntartása a városok vezetőinek, a „világi kormánynak” a feladata. „A hatóság kötelezve van arra, hogy kényszerítse az alattvalóit, hogy gyermekeiket az iskolába küldjék. Ha alattvalóit arra kényszeríti, hogy az arra alkalmasak dárdát, puskát viseljenek, várfalakon futkározva örködjenek, és háború esetén mást is műveljenek, úgy annál is inkább kell, hogy kényszerítse alattvalóit arra, hogy gyermekeik iskolába járjanak.” (Luther, 1530. Idézi Schneller, 1920, p. 15.)

Így fogalmaz Luther: „Egyedül a művelt, tudós, értelmes, tiszteletre méltó, jól nevelt polgároknak” van a városok boldogságának és felvirágzásának bizto-

sítéka, s akkor lesz a városnak ilyen polgársága, ha a felsőbbség minden gyermeket kötelez az iskolák látogatására.

A hit tartalmai jelentik a tanulás harmadik területét, amelyet az egyház képviselői – lelkészei és tanítói – segítségével szerezhethet meg a gyermek. Luther holisztikus szemléletében természetes módon fonódott össze a hitbeli kérdések és a hittől független alapismeretek tanulása-tanítása. Számára elképzelhetetlen volt az elválasztásuk mind tartalmi, mind szervezési téren. Ugyanakkor megfigyelhető a reformátor javaslataiban a két területre vonatkozó külön kategória felállítása, amikor – a korabeli kolostori iskolák laza erkölcsű és tartalmú oktató-nevelő munkája helyett – a városok keresztény tanácsosainak javasolja a városi iskolák felállítását és ott az olvasás, írás és számolás mellett – vagy inkább azokkal együtt – a keresztény hit lényegének átadását.⁴

Legszemléletesebb példa erre a káté iskolai tanulása: azon keresztül tanulják a memorizálás és – Luther tervei szerint – az olvasás és írás technikáját, miközben egyszerre megtanulják a kátéban megfogalmazott hitkérdések tartalmát is. Az alapvető kulturális technikák elsajátítása előfeltétele a gyermek későbbi hivatásgyakorlásának,⁵ ezért azok tanításához a városok vezetőinek kell a képzett iskolamestereket megtalálniuk. A hitbeli ismeretek átadására pedig az egyház tudósai képezhetik ki a tanítókat. Hasonlóan a hit tartalmának értő – és ahogyan Schneller kiemeli: érző – elsajátítása egy bizonyos életkor felett feltételezi például az írás-olvasás készségét, majd magasabb szinten a bibliai nyelvek ismeretét is: „Mert az ne tagadjuk, hogy bár az evangélium egyes-egyedül a Szentlélek által terjed és terjed naponta, ámde mégiscsak a nyelvek közvetítésével terjed és az által növekedett, és az által kell megtartani.” (Luther, 2019, p. 171.) Luther álláspontja szerint – az egyház tanítóinak munkája mellett – ez a hitbeli tanulás akkor lesz hatékony, ha a gyermek otthon, a családfőtől,⁶ a szülőktől is szerzi és velük együtt gyakorolja ebbéli ismereteit. Ehhez az egyház minden segítséget meg kell hogy adjon, amelyekre egyrészt Luther számos személyes jó példát is szolgáltatott, és a Kis kátéban is szemléletesen fogalmazta ezt meg, ahol minden fejezetet ezzel a mondattal kezd: „A családfő ilyen egyszerűen tanítsa reá házanépét!” (Luther, 2019, p. 123.)

⁴ Mert „a hit hallásból van, a hallás pedig Isten ígéje által”. Pál apostolnak a rómabeliekhez írt levele 10:17.

⁵ Luthertől ered az a – saját korában – forradalmian új gondolat, hogy nemcsak a pap, hanem a legkülönbözőbb személyek is Istentől rendelt hivatásként élhetik meg és üzhetik a foglalkozásukat.

⁶ „Köteles ezért minden családfő hetente legalább egyszer gyermekeit és házanépét sorra kikérdezni és kihallgatni, hogy mit tudnak vagy tanulnak belőle, s ha nem tudják, köteles komolyan rászorítani őket.” (Luther, 2019. Idézi Reuss 2019. p. 163–164.)

Továbbgondolva a lutheri tudásfelosztás logikáját, érdemes kiemelni a reformátornak még egy markáns gondolatát, amely napjainkban is mindennapos kérdésvetésként fogalmazódik meg az oktatásügy aktoraiban. Miért nem elég Luther számára az alapismeretek tanulása? Miért nem elég számára az, ha a gyermek ellesi a szülőtől például a takácsmesterség fortélyait? Miért szorgalmazza, hogy a cipészinas is megtanuljon az iskolában írni, olvasni, számolni, logikusan gondolkodni, szépen beszélni és énekelni is? Miért kevés az, ha a kalmár csak a pénzhez ért? E kérdésekre a választ Luthernél teológiai alapon kell keresnünk, és a tananyag elnevezésében találhatjuk meg: ez a szabad művészetek vagy szabad tudományok, az *artes liberales* területe. A tudós reformátor itt is a kifejezés eredeti jelentéséből indul ki, vagyis abból az ókori római fogalomból, melynek lényegi eleme az a meggyőződés, hogy „csak a szabad emberekhez méltóak ezek az ismeretek”⁷ (Mészáros, 1997, p. 663.) Luther szeme előtt is a szabad ember eszménye lebegett, amikor a tanulást mindenkire nézve kötelezőként ajánlotta: a cipészinastól a háziasszonyokon át a leendő világi vezetőikig. A sarkalatos kérdés az, hogy *mitől* megszabadított és *mire* felszabadított emberekre gondolhatunk a reformátor tanítása nyomán.

Történeti kortól függetlenül igaz, hogy a családban megöröklött mesterségnek – céhnek vagy cégnek – könnyen rabjává válhat az ember. Akár úgy, hogy elragadja a vélt hatalom vagy a szerzés lehetőségének öröme, akár úgy, hogy nem érzi sajátjának, és azonosulás híján szabadon alkotni sem tud benne. A lutheri teológia alapján kijelenthetjük, hogy az alapvető kulturális technikák és a szabad tudományok és művészetek tanulásának célja az, hogy az ember ne váljon a saját szakmája, szakterülete robotos rabszolgájává. Minden korban fontos a – gyakorta családi titokként őrzött – mesterségbeli tudás átörökítése, de ezt ne szolgai lelkülettel, hanem szabadon és kreatívan élje meg a fiatalember. Ne csak egy láncszeme legyen a gazdaság és társadalom valamelyik termelőegységének, aki az elvégzett munkáért kapott pénz rabjaként él – melyet Luther a legnagyobb problémának látott már saját korában is (Luther, 1967, p. 209–210.) –, hanem szabadon, mert csak így lehet „Isten magasztalására és dicsőségére” művelni a saját hivatást. (Idézi: Reuss, 2019, p. 209.)

A reformátor célja az volt, hogy az otthonról hozott, a mestertől ellesett és a tanítótól átvett tudás kéz a kézben járjon az iskolában elsajátított tudományokkal. E logika mentén továbbgondolva úgy érvelhetünk, hogy elméleti tudás és gyakorlat ne egymástól független területek legyenek, hanem egymást erősítsék,

⁷ A rabszolgákat is tanították, de csak bizonyos tevékenységek, feladatok elvégzésére; ezzel szemben a szabad művészetek tanulói sokkal többre voltak hivatottak – olvashatjuk Mészáros István alapvető munkájában.

hogy az ilyen „szakképzésből” majd önálló, szabadon és felelősen gondolkodó, kreatív szakemberek kerüljenek ki, akik képesek a helyes gondolkodásra, az önálló véleményalkotásra, bölcs döntésre és megfontolt életvitelre is. Jelen korunk szakképzésben tapasztalt nehézségeinek megoldására sem tudunk jobb perspektívát mutatni, mint a reformátor – ötszáz éve papírra vetett – gondolatainak komolyan vételét.

A szabad művészetek közül a legfontosabb Luther számára az olvasás és a zene, mert ezek a hitben szabad ember értelmi, érzelmi és lelki nevelését segíthetik. (Simon, 2016, pp. 489–494.) Szelényivel egyetértve állíthatjuk, hogy az erkölcsi döntésekben szükséges felelősségteljes szabadságra nevelés – a protestáns keresztény nevelés egyik sarokköve – is könnyebben megvalósítható, amely a lutheri pedagógia egyik alapvető jellemzője. (Szelényi, 2017.)

Luther és a humanizmus eszméi

Luther álláspontjának korszerűségét mutatja, hogy ugyan számos területen bírálta a humanista törekvéseket, mégis képes volt átlépni a humanistákkal és a humanista tudománnyal szemben érzett ellenszenvén és bizalmatlanságán, és mindig feltétel nélküli támogatásáról biztosította legközvetlenebb munkatársát, a tudós professzor Melantchthont. (Mikonya, 1998.) Így például az általa javasolt tanterv is – egy Melanchthon által kidolgozott – humanista művelődési program volt, továbbá az iskolai tanításhoz általa javasolt könyvek listájában is „a válogatás szempontjai már egyértelműen a humanista ízlésnek feleltek meg”.⁸ (Csepregi, 2015, pp. 12–15.)

A szabad művészetek művelésével megszerzett tudás nem öncélú, hanem kulcsszerepet játszik az egyén személyiségfejlődésében, élete kiteljesedésében, a személyes hit mélyebb megélésében és ennek gyümölcseként a másokért való szolgálat terén. Ebben az utóbbi pontban fedezhetünk fel markáns különbséget az ókori bölcselők és Luther között.

⁸ „Ha az iskolák gyarapodnak, akkor jól áll a dolgunk, és az egyház derekasan megállja a helyét, persze ha tiszta a tanítás. Hiába adjátok meg nekünk a »doktor« és a »magiszter« címet, akkor is a kisiskolások meg a nagydiákok az egyház vetőmagja és forrása. Amikor majd meghalunk, honnét jönnének újabbak, akik a helyünkbe lépnek, hacsak nem az iskolákból? [...] Nincs valami nagy tekintélyük, mégis szerfölött hasznosak és szükségesek.” (Luther, 1542, pp. 637–638.)

Luther álláspontja a lányok iskoláztatásáról

A lutheri nyitottság egyik további szép példája a reformátor lányok taníttatásáról vallott gondolkodása. Az iskolalátogatás minden gyermekre nézve kötelező mivoltát a lányokra is kiterjeszti: szükséges, hogy „...a legjobb iskolákat – mindkétféleképpen, fiúknak és lányoknak – minden helyen felállítsuk” (Luther, 2019, p. 177.), ahol a lányok legalább napi egy órában tanuljanak olvasni, írni, számolni, mértékegységekkel foglalkozni, énekelni, s ismerjék a kátét. A reformátor érvelése szerint nem azért kell a lányokat tanítani, hogy mesterségek gyakorlóivá vagy hivatalnokokká váljanak, hanem azért fontos a lányok taníttatása, hogy saját munkájukat tudják jól végezni: „egy jó háziasszonynak éppúgy szüksége van a számok ismeretére, mint a jó prédikátornak vagy a város vezetőinek”.

Luther ebben is a saját életpéldájával járt elől, mert a nagycsalád háztartását – beleértve a folyamatosan nagy számban jelen lévő kosztos diákokat, vendégeket is – és minden anyagi kérdést felesége, Katharina von Bora vezetett, amit Luther hálával ismert el: „Isten jól gondoskodott rólam, hogy ilyen asszonyt adott, aki gazdaságának gondját viseli, úgyhogy nem kell még ennek terhét is magara vennem.” (Idézi: Virág, 1991, p. 144.)

A XVI. század elején ez hatalmas lépés az egyenlő elfogadás kérdésében, mert a megbecsülésnek és az értékelésnek ugyanarra a szintjére emeli a női munkaterületeket, mint ahol a férfiak munkája van. Ennél többel aligha járulhatott volna hozzá Luther saját korában a nemek egyenjogúsításához.⁹

Összegzés

Luther az 1520-as évek elején szembesült az oktatás átalakításának országos kérdésével. A vitát egy külső körülmény váltotta ki: a reformáció eszméinek terjedésével – mint a fent idézett levélben is olvashattuk – egyre több helyen ürültek ki a kolostorok, váltak gazdátlanná az egyházi jövedelmek és alapítványok. Luther javaslata erre a következő volt: mielőtt bármilyen magánszemély vagy szervezet rátenné a kezét erre a jelentős vagyonra, az épületekben iskolákat kell szervezni, és a felszabaduló anyagi erőforrásokat tanári fizetésekre kell fordítani. 1520-ban először a nemességhez intézi ezt a felszólítást, majd

⁹ Ennek ellenére még évszázadokkal később is számtalan vita tematizálta a nők szerepét és a női munka értékét, (Stummer, 2021.) vagy a tanuláshoz való hozzáférésük lehetőségeit. (Valentné, 2020.)

1524-ben a városi tanácsoknak ír röpiratot, végül 1530-ban közvetlenül a legszélesebben érintett kört, a szülőket szólítja meg.

Luther oktatásügyről vallott nézeteit az alábbi pontokban foglalhatjuk össze:

- vertikális iskolarendszerben gondolkodik, a kisiskolától az egyetemig;
- tekintettel van a gyakorlati, azaz szervezési, pénzügyi, személyi és tantermi kérdésekre is;
- az oktatást közügynek tekinti, melyben a világi vezetés (a fejedelem, a város) vállalja a fő feladatot, de nem tekint el a közösség, a szülők arányos teherviselésétől sem;
- ösztöndíjrendszert szorgalmaz a szegény sorú, de tehetséges fiatalok támogatására;
- a lányok iskoláztatásával, munkájuk értékének a férfiakéval azonos szintre emelésével megteszi az első lépést a nemek egyenjogúsítása felé.

Jelenünkben az intézményes nevelés folyamatos átalakítását éljük meg (Varga és Farnady, 2018). A változtatások gyakran ad hoc jellegűek, és/vagy csak az akut problémák kezelésére fókuszálnak. Hiányzik az a holisztikus megközelítés, amelyet néhány példán keresztül felvillantottunk, és amely szemlélet segíthetne egységben látni a szülőket, az iskola, a diákok és a tanárok, valamint az oktatási kormányzat viszonyrendszerét, egyetemleges felelősségét. Nehézségeink megoldásában az egyik fő kérdés annak megtalálása, hogyan építhető fel a kölcsönös tiszteleten alapuló, valódi partneri viszony az oktatás aktorai között.

A Luthertől megtanulható problémaérzékenységre, türelemre, toleranciára és elfogadásra ma ugyanúgy szükségünk van, mint ötszáz évvel ezelőtt.

Elsődleges források

Csepregi Z. (2014) szerk. *Luther Márton Válogatott Művei 2–9*. Luther Kiadó, Budapest.

Luther, M. (1520a): A német nemzet keresztény nemességéhez a kereszténység állapotának megjavítása ügyében. In: Luther Martin. *Felelősség az egyházért*. Luther Kiadó, Budapest. 2017. p. 155–232.

Luther, M. (1524): An die Ratherren aller Städte deutsches Landes, daß sie christliche Schulen aufrichten und erhalten sollen. (Németország összes városainak polgármestereihez és tanácsosaihoz keresztény iskolák felállításáról és fenntartásáról) In: Csepregi Zoltán (2014) szerk. *Luther Márton Válogatott Művei 2–9*. Luther Kiadó, Budapest.

- Luther, M. (1529a): Kis káté. Ford. Pröhle Károly. In: *Konkordiakönyv*. Luther Kiadó, Budapest.
- Luther, M. (1529b): Nagy káté. Ford. Pröhle Károly. In: *Konkordiakönyv*. Luther Kiadó, Budapest.
- Luther, M. (1530): A Sermon on Keeping Children in School. In: Luther, M. *The Christian in Society*. 3. R. C. Schultz (1967, szerk.)) Fortress Press, Philadelphia.
- Luther, M. (1983): *Asztali beszélgetések*. Helikon Kiadó, Budapest. 194–203.

Irodalom

- Csepregi Z. (2015): Luther az oktatásról. In: *Evangélikus Nevelés*. 14. 2. p. 10–17.
- Jung, M. H. (2012): *Melanchthon és kora*. Kálvin Kiadó, Budapest.
- Kodácsy-Simon E. (2022): A szabadság és a felelősség néhány vonása az oktatásban Luther Márton írásain keresztül. In: *Credo Evangélikus Folyóirat*. Luther Kiadó, Budapest. 28. 2022/1. p. 3–11.
- Ladnai A. (2019): A „Pozitív pedagógia” lehetséges útjai. *Autonómia és Felelősség Neveléstudományi Folyóirat*, Pécsi Tudományegyetem BTK Neveléstudományi Intézet, Pécs, 2018–2019 Vol. IV. 1–4. szám. In: <https://pea.lib.pte.hu/bitstream/handle/pea/23495/Autonómia-es-Felelosseg-Nevelestudományi-Folyoirat-4evf-2018-2019-1-4sz.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (Letöltés: 2024. 05. 20.)
- Leeuwen, A. T. (2010): *Kereszténység a világtörténelemben*. Szent István Társulat, Budapest.
- Mészáros I. (1997): *Hét szabad művészet*. In: Báthory Z. & Falus I. (szerk.): *Pedagógiai Lexikon*. I. kötet. Kereban Kiadó, Budapest.
- Mikonya Gy. (1998): Philipp Melanchthon, a tanító (1497–1560) In: *Magyar Pedagógia*. 98. p. 231–237.
- Mikonya Gy. (2014): Pedagógiai gondolatok a reformáció korából. In: Aggné, Pirka V. & Mikonya, Gy. & Mészárosné, Darvay S. & Szarka, E. (szerk.) *Kora gyermekkori nevelés- és családtörténet*. ELTE Tanító- és Óvóképző Kar. Budapest. p. 58–67.
- Pukánszky B. (1989): „Személyiség a nevelői oktatás célja!” Schneller István pedagógiai öröksége. In: *Magyar Pedagógia*, 1989. 2. p. 158–175.
- Sanda I. D. (2011): A reformáció hatása a magyar és az erdélyi protestáns nevelésre. In: *Neveléstörténet*. 8. 1–2. 91–99.
- Schneller I. (1917–1920): Luther nevelési eszményének jelentősége. In: Ösvény 5–8. 1–21.

- Stummer K. (2021): A nőkről alkotott kép hazánkban a 20. század első felében sajtótermékek tükrében. In: *Képzés és Gyakorlat*. 19. p. 1–2. p. 39–48.
- Szebenyi P. (2001): Új korszak kezdete az európai pedagógiában: az iskolai népoktatás követelménye. In: *Magyar Pedagógia*. 101. 3. p. 393–410.
- Szelényi Ö. (1917): *A magyar evangélikus iskolák története a reformkortól napjainkig*. Grafikai Műintézet. Wigand K. F. Pozsony.
- Valentné Albert É. (2020): A budapesti Sacré Coeur iskolák tanulói összetételének alakulása. In: Simonics I. & Holik I. (szerk.) *Új kutatások a szakképzés és a felsőoktatás területén: IX. Trefort Ágoston Szakképzés- és felsőoktatás-pedagógiai konferencia tanulmánykötet*. Óbudai Egyetem. Budapest. p. 172–186.
- Varga L. & Farnady-Landerl V. (2018): Új fejezet a konstruktivista pedagógiában: a neuropedagógia. In: *Az iskolai sikeresség pedagógiai-pszichológiai háttere*. Eszterházy Károly Egyetem Líceum Kiadó, Eger. p. 81–88.
- Virág J. (1991): *Dr. Luther Márton önmagáról*. Ordass Lajos Baráti Kör, Budapest.

SCHWENDTNER TIBOR

Weszely Ödön és a német egyetemi hagyomány

Weszely Ödön azon 2. világháború előtt tevékenykedő neveléstudósok közé tartozik,¹ akik számára a neveléstudomány és a filozófia művelése természetes módon kapcsolódott össze. Az „összekapcsolódott” nem is teljesen pontos kifejezés, inkább arról van szó, hogy annak az elméleti munkának, melyet e tudósok kifejtettek, filozófiai és neveléstudományi oldala, vetülete is volt. Csak az utókor, amely már a szétválasztottság felől tekint vissza, látja ezeket a vetületeket összekapcsolt részeknek.

E tudósok nem általában a filozófiához, hanem egy bizonyos, önmagában is sokágú tradícióhoz kapcsolódtak, nevezetesen a német filozófiai-pedagógiai gondolkodás képviselőihez, elsősorban Kanthoz, Fichtéhez, Hegelhez, Schleiermacherhez, Humboldthoz, Herbarthoz, Jaspershez, Sprangerhez, a sort lehetne hosszan folytatni.² Mint jól ismert, a magyar köz- és felsőoktatás ezer szállal kapcsolódott a német és osztrák köz- és felsőoktatási intézményrendszerhez (Tenorth, 2001; Németh, 2005, p. 181.), így természetesnek tekinthető, hogy a magyar neveléstudósok, filozófusok is a német elméletekhez kötődtek.

Weszely pályája során végigjárta a közoktatás grádicsait (Weszely szakmai pályájáról lásd Németh, 1990; Kocsis, 1999): elemi, polgári iskolákban, majd a IV. kerületi főreáliskolában tanított, ez utóbbiban 1906-tól igazgató volt. Kármán Mór tanácsára 1895-ben Jénában a herbartiánus Reinnél tanult. Egyre inkább tudományos munkát végzett, ennek eredményeképpen 1902-ben a Magyar Pedagógiai Társaság rendes tagjává vált, már 1883-tól tankönyveket jelentet meg. Bárczy István főpolgármestersége alatt a budapesti közoktatás átszervezője volt: a szakfelügyeleti rendszer, a budapesti iskolák tanterveinek fejlesztése, a *Népművelés* című lap elindítása és szerkesztése, a Fővárosi Peda-

¹ Schneller István, Fináczy Jenő, Prohászka Lajos, Karácsony Sándor nevét lehetne legelőször megemlíteni. Vö. erről Németh András és Pukánszky Béla, 1997; Pukánszky, 1999.

² Németh András szavaival: „a magyar egyetemi tudományos pedagógia története recepció-történetként értelmezhető. A 19. század második felében kibontakozó magyar neveléstudományos gondolkodást külföldi, elsősorban német szellemi áramlatok átvétele, befogadása és meghonosítása jellemezte.” (Németh, 2004, p. 40.)

gógiai Szeminárium szervezése és vezetése fűződnék a nevéhez (Németh, 1990, p. 8.; Kocsis, 1999, p. 116.). Pedagógiai gondolkodását a gyermektanulmánnyal (pedológia)³ kiegészített herbartizmus⁴ jellemezte, melyet a kultúrfilozófiával (Dilthey, Spranger)⁵ és a szociológia eredményeivel⁶ rendszerszerűen kapcsolt össze.

1918-ban a pozsonyi egyetem professzorává nevezik ki.⁷ Pozsony elvesztése következtében Pécsre kerül az egyetem⁸ és vele együtt Weszely Ödön, aki már az első, 1923/24-es tanévben a bölcsészkar dékáni tisztét is betöltötte (Németh, 1990, p. 17., Kocsis, 1999, p. 119.), az 1929/30-as tanévben rektorként működött. 1935-ben a budapesti Pázmány Péter Tudományegyetem pedagógiai tanszékének professzorává nevezték ki, de váratlanul tüdőgyulladásban meghalt (Németh, 1990, p. 24.).

Weszely egyetemi tanári kinevezése is hozzájárulhatott ahhoz, hogy egyetemtörténeti és -filozófiai kérdésekkel is foglalkozni kezdett. A magyar neveléstudósok közül mindenesetre ő tanulmányozta legelmélyültebben a különböző egyetemi hagyományokat. „Az egyetem eszméje és típusai” című nagyívű rektori beiktatási beszédében számolt be erről, melyet 1929. szeptember 22-én a Pécsi Magyar Királyi Erzsébet Tudományegyetemen tartott. E külön kötetben kiadott szöveg (Weszely, 1929) érdekessége, hogy Weszely a német egyetemi hagyományra fókuszáló előadását a történeti magyar szituációra vonatkoztatja.

Weszely írását (*Az egyetem eszméje és típusai*) tipikus Universitätsschriftnek tekinthetjük.⁹ Már ha csak megnézzük az írás szóhasználatát és a hivatkozott

³ „Nekünk azonban nem képzeletbeli gyermekekkel van dolgunk. Mi nem vehetünk föl, tetszés szerint, mennyiségeket. Nekünk adott mennyiségekkel, adott helyzetekkel kell számolnunk. Az első teendő tehát ezeket számba venni. Ezért alap és kiindulás számunkra a gyermektanulmány.” (Weszely, 1927, p. 17.)

⁴ „A tudományos pedagógia megteremtőjének Herbartot kell tekinteni, aki szigorú tudományos felfogást vitt a pedagógiába, igyekezett számára pontos tudományos fogalmakat megállapítani, azokat feldolgozni s rendszeres összefüggésbe hozni.” (Weszely, 1927, p. 52.)

⁵ „Már a herbarti iskola érezte a pedagógia kapcsolatát a kultúrfilozófiával, de igazán csak a mi korunkban jutott jelentőségéhez a kultúrfilozófia. A pedagógiának kultúrfilozófiai megalapozása Eduard Spranger érdeme.” (Weszely, 1927, p. 56.)

⁶ „Herbart iskolája Németországban hosszú ideig uralkodott s szinte kizárólag magának foglalta le a »tudományos« jelzőt úgy, hogy tudományos pedagógia és Herbarti pedagógia sokáig egyet jelentett. De már a múlt század végén erős ellenáramlat mutatkozik s két tudományágnak ekkor meginduló hatalmas fejlődése a pedagógia továbbfejlődésének is egészen más irányt ad. Ez a két tudomány: a szociológia és a pszichológia.” (Weszely, 1927, 54.)

⁷ A Magyar Királyi Erzsébet Tudományegyetemet 1912-ben alapította Ferenc József, a tanítás – még csak a jogi karon – 1914 őszén kezdődött az éppen akkor kirobbant első világháború árnyékában (Lengvári, 2014, p. 17.).

⁸ A Pécsi Magyar Tudományegyetemen 1923 októberében kezdődött meg a tanítás.

⁹ A modern német egyetem keletkezésekor, a 18. század legvégén, 19. század elején a legki-

szerzőket, akkor is látszik, hogy Weszely milyen mértékben ágyazódott be a német egyetemi hagyományba. Weszely jól ismeri a legfontosabb szerzőket, hivatkozik Eduard Spranger két nagy monográfiájára Humboldtról (Spranger, 1909; Spranger, 1960.), Fichte, Schleiermacher *Universitätschriftjeit* tartalmazó kötetre, melyet egyébként szintén Spranger szerkesztett (Spranger, 1910), Weber „Tudomány mint hivatás”-ára, Jaspers *Idee der Universität* című írására, az aktuális német vitákra az egyetemi reformról és a német, angol, amerikai egyetemi rendszereket bemutató könyvekre. Nemcsak hogy ismeri ezeket a vitákat, gondolatokat, de határozottan állást is foglal olyan alapvető kérdésekben, mint a hasznosság versus öncélú tudomány, a főiskola versus tudományegyetem, továbbá az egyetemi autonómia vitatott problémái.

A praktikus hasznosság versus önmagában vett tudományos igazság dilemmájában az utóbbi mellett áll ki: „két ellentétes felfogás küzd egymással: egyik, amely teljesen elméleti alapon állva [...] a tiszta tudomány csarnokának óhajtja tekinteni az egyetemet; a másik, amely a gyakorlati szükségletet tartja szem előtt, magasabb rendű szakiskolának tartja” (Weszely, 1929, p. 5.)

Weszely kis kompromisszummal a következőt javasolja: „De az egyetem valójában nem szakiskola, nem akar szakiskola lenni, csak átveszi néha a szakiskola feladatát, helyesebben feladatának egy részét, amennyiben megadja a szakszerű kiképzés tudományos alapjait.” (Weszely, 1929, p. 6.)

A főiskola vagy tudományegyetem dilemmája már a Berlieni Egyetem alapításának időszakában is élesen felmerült, s Humboldt fellépésének is köszönhetően a tudományegyetem felé billent a mérleg. A filantróp gondolkodók (pl. Gotthilf Salzmann, Joachim Heinrich Campe) az egyetemek megszüntetését javasolták,¹⁰ mely helyett „specializált szakképzést, még pontosabban szólva:

válóbb filozófusok sora írt az egyetem mibenlétéről, ezeket a szövegeket nevezték el *Universitätschrift*eknek. A legfontosabbak ezek közül: Kant 1798-as *A fakultások vitája* (Kant, 1964), Schelling 1802-ben tartott *Előadások az akadémiai stúdiumok módszeréről* (Schelling, 1990), Fichte 1807-es „Deduzierter Plan einer zu Berlin zu errichtenden Höhern Lehranstalt, die in gehöriger Verbindung mit einer Akademie der Wissenschaften stehe” (Fichte, 1960), Schleiermacher írása, „Alkalmi gondolatok a német módra elképzelt egyetemekről” 1808-ból (Schleiermacher, 1960), Wilhelm von Humboldt feljegyzése 1809-ből: „A berlini felsőbb tudományos intézmények külső és belső szervezetéről” (Humboldt, 2010). Ezekhez a gondolatokhoz kapcsolódott a 20. században Max Weber 1917-ben tartott előadása: „A tudomány mint hivatás” (Weber, 1992), Karl Jaspers könyve 1923-ból, *Az egyetem eszméje* (Jaspers, 2016), Martin Heidegger rektori beszéde 1933-ban „A német egyetem önmegnyilatkozása” (Heidegger, 2000), Hans-Georg Gadamer „Die Idee der Universität – gestern, heute, morgen” című tanulmánya (Gadamer, 1988) és Jürgen Habermas „Die Idee der Universität – Lernprozesse” című írása 1988-ból (Habermas, 1988).

¹⁰ Helmut Schelsky az *Einsamkeit und Freiheit. Idee und Gestalt der deutschen Universität und ihrer Reformen* című könyvében ábrázolja e vitát. A főiskolapárti filantrópista felvilágosítók-

technikai-praktikus előképzést az egyes foglalkozások számára” irányoztak elő, írja Eduard Spranger a Weszely által hivatkozott, *Wilhelm von Humboldt und die Reform des Bildungswesens* című könyvében (1960, p. 200.). Weszely természetesen az egyetemek jelentőségét hangsúlyozza (Weszely, 1929, p. 37.).

Weszely az autonómia és a tudomány szabadsága ügyében is humboldtíanus álláspontot foglal el. „Az egyetem szervezetének leglényegesebb jellemvonása az, hogy autonómiája van.” (Weszely 1929, p. 6.) „A tudomány csak a szabadság levegőjében élhet. Ma már alig hallatszik és alig olvasható ez a szó: *szabadság*, mely valaha minden nép legforróbban körülrajongott eszményképe volt. Ám ezért tudomány e nélkül nem lehetséges.” (Weszely, 1929, p. 44.) „A tudomány szabadsága megkívánja a kormányhatalomtól való függetlenséget, s a külső beavatkozások távoltartását.” (Weszely, 1929, p. 46.) Figyelemreméltó az az észrevétele, hogy minél inkább gyakorlatiasabb, a hasznosságot előtérbe álló képzést vezetnek be az egyetemeken, annál szűkebbre szabják a tudomány szabadságát. „Minél inkább előtérbe lép az egyetem szakiskolai jellege, annál kevésbé van meg [mármint a tudomány szabadsága – S. T.], s minél inkább lesz az egyetem a tiszta tudomány művelőjévé, annál inkább áll be ez a követelmény magától, szinte a dolog természeténél fogva.” (Weszely, 1929, p. 46.)

Úgy tűnik, hogy észszerű kompromisszumnak tekinti, ha a kormányzati beavatkozásnak olyan felosztása jön létre, amely nagyjából megfelel annak, amit Kant képviselt annak idején a porosz állammal szemben: a „hasznos” képzésekbe jogosan avatkozik be az állam, a tisztán tudományos képzéseket – Kantnál a filozófiai fakultás szabadságát – viszont tiszteletben kell tartania.¹¹ Weszely így fogalmaz: „Ha az állam arról akar gondoskodni, hogy jó hivatalnokokat, orvosokat, tanárokat kapjon, erősen beavatkozik. [...] De nem akarja egy ország kormánya sem zavarni a tudós ideális munkáját. A tudományt az egész világon mindenütt – még ott is, ahol a legutilitarisztikusabb felfogás uralkodik is, – az idealizmus szolgálatába állítják.” (Weszely, 1929, p. 46.)

Weszely kiáll a humboldti elvekért, ugyanakkor semmilyen kritikával nem illeti a korszakot jellemző autonómiásértéseket. Ladányi Andor *Klebsberg felsőoktatási politikája* című könyvére támaszkodva emelnék ki néhány mozzanatot a korszak egyetempolitikájából: „Gazdasági kérdésekben az egyetemek a

ról így ír: „Ezen felvilágosítók meggyőződése szerint az egyetemek a múlt maradványai, a kolostori élet üledékei, melyek elvonják a fiatalokat a világtól és a munkától, és a való világon kívüli gondolkodáshoz és életmódhoz vezetik őket.” (Schelsky, 1963. p. 38.)

¹¹ „A filozófiai fakultás tehát bármely tan igazságát vizsgálatnak vetheti alá. A kormányzat nem sújthatja tilalommal anélkül, hogy saját igazi, lényegi célzata ellen ne vétene ezzel”. (Kant, 1964. p. 291., magyarul: 360.)

20-as évek végéig csak igen csekély önállósággal rendelkeztek.” (Ladányi, 2000, p. 144.) A professzorok kinevezési gyakorlatában erős szerepet játszottak a politikai szempontok. Sokakat elbocsátottak, illetve később nem kaphattak katedrát az 1918–19-es időszakban játszott szerepre tekintettel (Ladányi, 2000, p. 97.). A későbbi kinevezések alapja a politikai irányvonallal való azonosulás volt. Klebelsberg¹² 1928-ban a magántanári képesítés (habilitáció) vonatkozásában például így ír: „a személyi minősítés kérdésének felvetésénél különös gond fordítandó arra, hogy csak oly egyén képviseltessék, aki magyar nemzethűség szempontjából teljesen kifogástalan.” (idézi Ladányi, 2000, p. 100.) Az elbocsátások és a politikai hűség megkövetelése következtében rengeteg kiváló tudós vándorolt ki nyugati országokba, s lett később világhírű.¹³

Weszely viszonyulását a politikai indíttatású autonómiásértésekhez jól lehet jellemezni Thomas Mann „hatalomvéde bensőségesség” (machtgeschützte Innerlichkeit) fogalmával.¹⁴ E fogalom többek között úgy értelmezhető, hogy a privilegizált értelmiségi csoportok, pl. egyetemi professzorok, azt a szabadságot, melyet a mindenkori hatalom meghagy számukra, belakják, s ott élnek is a munkájuknak, pl. a tudomány iránti szenvedélyüknek, viszont a határokat tudomásul veszik, s nem bolygatják azokat elvi kritikával.

A német egyetemi hagyomány szemléletmódja érvényesül Weszelynél akkor is, amikor a hallgató önnevelésről és önmunkásságáról¹⁵ beszél. „De az egyetem főképp az *önnevelés* iskolája. Az önnevelés pedig a nevelés befejezése. Ez a befejezés az egyetemi évekre esik, s éppen az egyetem módszere, az *önmunkásság*, mely az egyetemi tanulmány lényeges jellemvonása, legalkalmasabb arra, hogy erre az ifúságot rávezesse.” (Weszely, 1929, p. 48.)

Ha németre visszafordítjuk az önmunkásság fogalmát, akkor a klasszikus német idealizmus és egyetemfilozófia egyik kulcsfogalmát kapjuk. Ez a „Selbsttätigkeit”, melyet ma már inkább öntevékenységnek magyarítanánk. E foga-

¹² Klebelsberg tudomány- és egyetempolitikai tevékenységéről lásd még Palló, 2002, Ujváry, 2014. pp. 103–135.

¹³ „Az 1918-1819. évi forradalmakbeli szerepük miatt elmarasztalt tudósok, valamint – igen csekély számú kivételtől eltekintve a zsidó származásúak nem kerülhettek egyetemi katedrára. Közülük számosan – így a később Nobel díjban részesült Hevesy György és Wigner Jenő, továbbá Kármán Tódor, Neumann János, Polányi Mihály, Pólya György, Szász Ottó, Szegő Gábor, Szilárd Leó stb. – külföldön folytatták jelentős kutatásaikat, és szereztek világhírnevet.” (Ladányi, 2000, p. 98.)

¹⁴ Az író Richard Wagner vonatkozásában használta egy 1933-as esszéjében. „Wagner a német polgárság útját tette meg: a forradalomtól a csalódásig, a pesszimizmusig, a resignált hatalom véde bensőségességig.” (Mann 1970, p. 257. – a fordítást kissé megváltoztattam.)

¹⁵ Az egyetem „tanít, de nem úgy, mint az iskola, nem kötött tanterv szerint, hanem a hallgató önmunkásságának a legteljesebb mértékű igénybevételével, bizonyos szabadsággal az önálló tudományos munkára nevel.” (Weszely, 1929, p. 7.)

lom a „Bildung durch Wissenschaft” egyik kulcsmozzanatát jelenti. Schelsky arra hívja fel a figyelmet, hogy e program által megcélzott habitus „egyedül az ember *szellemi öntevékenysége* révén nyerhető el, csak az ember intellektuális önnevelésének formájában valósítható meg”. (Schelsky, 1963, p. 81.)

Humboldt az öntevékenység és az önnevelés összekapcsolt programját az egyetem intézményének közösségi jellegével kapcsolta össze.

Az egyetem számára van fenntartva az, amit az ember csak maga által és magában tud megtalálni, vagyis tiszta tudományba való belátás. A legsajátabb értelem ezen önmegnyilvánításához (SelbstActus) szükségképpen tartozik a szabadság és a segítőkész önállóság [...]. Az előadások hallgatása mellékes dolog, a lényeges, hogy az illető hasonló beállítottságúakkal szoros közösségben éljen, és azon a helyen nagyszámú már képzett ember legyen, akik a tudomány felemelésének és kiterjesztésének szentelték már évek óta magukat és a tudománynak élnek. (Humboldt, 1964, p. 191.)

Weszely nyilvánvalóan e humboldti gondolathoz csatlakozik a fejtegetésében: „Az egyetemi tanítás célja éppen *az önálló munkára való tanítás* [...] Az egyetem megtanítja a hallgatót tudományos munkára, s ehhez nem elégséges az előadások hallgatása, a hallgatónak részt kell vennie a tudományos kutatás munkájában, amennyire azt képessége és hajlandósága engedi. Csak ha abban részt vesz, akkor érzi, mi a tudomány.” (Weszely, 1929, p. 36.)

Katonai vereség és reform

Meglepő sajátossága az egyetemi reformoknak, hogy bizonyos esetekben katonai vereségek következtében kerülnek előtérbe,¹⁶ a rémült politikai vezetők leginkább ilyen időszakokban hajlandóak szembenézni a problémákkal s teret engedni újszerű gondolatoknak. A Berlieni Egyetem alapítása jellegzetes példája ennek az összefüggésnek. A Napóleontól elszenvedett súlyos vereség és az ezután megkötött békeszerződés mozdította ki a már korábban is eltervezett reformokat a holtpontról. Olyan kiválóságokat vontak be a reform kivitelezésébe s a

¹⁶ Franciaországban a németektől elszenvedett 1871-es vereség is felsőoktatási reformokat indított el. Karády Viktor így ír ezekről a reformokról: „mindezt egy közös politikai törekvés hatja ár: úgy alakítani a Napóleoni Egyetemet, hogy az felvehesse a versenyt a Német Birodalom oktatási rendszerével, ennek immár Európa-szerte elismert tudományos és szellemi hegemoniájával. Ekkoriban járta a mondás, hogy »Sadovánál és Sedánál a német tanítók győztek.” (Karády, 2005, p. 122.)

Berlini Egyetem alapítási munkájába, mint Wilhelm von Humboldt, Friedrich Schleiermacher¹⁷ és Johann Gottlieb Fichte.¹⁸

Az első világháborús vereség Németország és Magyarország számára egyaránt sokkoló volt. Németországban azonnal megindultak a viták a felsőoktatás átalakításáról,¹⁹ Jaspers 1923-as írása e vitához kapcsolódott, s megpróbálta – a humboldti problematikához kapcsolódva, ugyanakkor az egzisztenciafilozófiai álláspontot is bevonva – filozófiai szintre emelni a diskusziót. Jól tanúsítja ezt Heideggerhez írt 1923. november 4-én kelt levele, amelyben arról ír, hogy az *Idee der Universität* nagy része még a korábbi filozófiájának horizontját tükrözi, ugyanakkor a könyv néhány megállapítása már a Heideggerrel folytatott diskuszióba is illeszkedik (Heidegger & Jaspers, 1992, p. 45.).

Magyarországon az egyetemi kérdés különösen súlyossá vált a trianoni területveszteségek következtében, a kolozsvári és a pozsonyi egyetem Szegedre, illetve Pécsre, a selmebányai bányászati és erdészeti akadémia pedig Sopronba kényszerült költözni (Ladányi 2000. p. 20.; Ujváry 2014. p. 98.). A felsőoktatás átalakítása ilyen értelemben kényszerűség volt, kissé hasonlóan ahhoz, hogy a Berlini Egyetem alapítását közvetlenül a hallei elvesztése kényszerítette ki (Tenorth 2012, p. 40.)

Weszely érdeme, hogy ebben a helyzetben a német vitákhoz naprakészen tudott kapcsolódni, s ezáltal európai színvonalon próbálta beemelni a reformdiskuszióba az egyetemfilozófiai tematikát. Más kérdés, hogy a politikai realitások és folyamatok nem kedveztek a humboldti-jaspersi gondolatok érvényesítésének s egyáltalán annak, hogy az egyetem problematikáját filozófiai perspektívából vitassák meg.

Irodalom

Fichte, J. G. (1960): Deduzierter Plan einer zu Berlin zu errichtenden Höhern Lehranstalt, die in gehöriger Verbindung mit einer Akademie der Wissenschaften stehe. In: Weischedel, W. (szerk.): *Idee und Wirklichkeit einer Universität. Dokumente zur Geschichte der Friedrich-Wilhelms-Universität zu Berlin*. Berlin. 30–105.

¹⁷ Részletesebben írok kettejük kapcsolatáról Schwendtner, 2020, p. 11.

¹⁸ Ugyanakkor Humboldt Fichtét – korábbi elméleti aktivitása ellenére – távol tartotta az egyetem operacionális alapító munkálataitól (Tenorth, 2012, p. 45.).

¹⁹ Lásd ezzel kapcsolatban Oliver Immel informatív tanulmányát (2016: XII.).

- Gadamer, H.-G. (1988): Die Idee der Universität – gestern, heute, morgen. In: *Idee der Universität. Versuch einer Standortbestimmung*. Berlin. 1–22.
- Habermas, J. (1988): Die Idee der Universität – Lernprozesse. In: *Idee der Universität. Versuch einer Standortbestimmung*. Berlin. 139–173.
- Heidegger, M. & Jaspers, K. (1992): *Briefwechsel 1920–1963*. (hrsg. von Biemel, W & Saner, H.). Klostermann, München, Frankfurt am Main.
- Heidegger, M. (2000): Selbstbehauptung der deutschen Universität. In: Heidegger, M.: *Reden und andere Zeugnisse eines Lebensweges. 1910–1976*. hrsg. von Heidegger, H. Frankfurt am Main. 107–117., magyarul: *Az idő fogalma*. Budapest, 1992. 61–74.
- Humboldt, W. von (2010): *Schriften zur Politik und zum Bildungswesen, Werke in fünf Bänden IV.*, (hrsg. von Flitner, A. & Giel, K.). Darmstadt, magyarul: *Válogatott írásai*. Európa Könyvkiadó, Budapest. 247–267.
- Immel, O. (2016): Einleitung des Herausgebers. In: Jaspers, K. *Schriften zur Universitätsidee*. (hrsg. von Immel, O.). Schwabe, Basel. VII–LXVII.
- Jaspers, K. (1993): Thesen zur Frage der Hochschulerneuerung. In: Wissler, R. & Ehrlich, L. H. (Hrsg.): *Karl Jaspers. Philosoph among Philosophers/Philosoph unter Philosophen*. Königshausen & Neumann, Würzburg. 293–311.
- Jaspers, K. (2016): *Schriften zur Universitätsidee*. (hrsg. von Immel, O.). Schwabe, Basel. részletek magyarul: „Az egyetem eszméje”, In: Csejtei D., Dékány A. & Simon F. (szerk.): *Ész élet egzisztencia. Egyetem, nevelés, értelmiségi út*. Szeged, 1990. 177–273.
- Kant, I. (1964): Der Streit der Fakultäten. In: *Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik Erster Teil. Werke 9*. De Gruyter, Darmstadt. 267–393., magyarul: *Történetfilozófiai írások*. ICTUS, Budapest. 335–455.
- Karády V. (2005): *A francia egyetem Napóleontól Vichiig*. Új Mandátum, Budapest.
- Kocsis M. (1999): Weszely Ödön munkássága a Magyar Királyi Erzsébet Tudományegyetemen. *Iskolakultúra*, 9. 8. 114–125.
- Lengvári I. (2014): Az Erzsébet Tudományegyetem alapítása, a pozsonyi és budapesti évek története. *Per Aspera ad Astra*. I. 1. 15–25.
- Lichtenstein, E. (1966): Von Meister Eckhart bis Hegel. Zur philosophischen Entwicklung des deutschen Bildungsbegriffs. In: Kaulbach, F. & Ritter, J. (szerk.) *Kritik und Metaphysik*. De Gruyter, Berlin. 260–298.
- Mann, Th. (1970): Richard Wagner szenvedése és nagysága. In: *Uő Válogatott tanulmányok I*. Helikon, Budapest. 199–264.
- Németh András (1990): *Weszely Ödön*. Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum, Budapest.

- Németh A. & Pukánszky B. (1997): Paradigmatikus irányzatok a magyar neveléstudomány fejlődéstörténetében. *Magyar Pedagógia*, 97. 3-4. 303–317.
- Németh A. (2004): Egyetemi neveléstudomány – reformpedagógia – magyar oktatásügyi reformok. *Magyar Pedagógia*, 104. 1. 39–55.
- Németh A. (2005): *A magyar pedagógia tudománytörténete. Nemzetközi tudományfejlődési és recepciós hatások, nemzeti sajátosságok*. Gondolat, Budapest.
- Palló G. (2002): Német tudományos modell Magyarországon: Klebelsberg tudományos rendszere. *Magyar Tudomány*. 47. 11. 1462–1473.
- Paulsen, F. (1902): *Die deutschen Universitäten und das Universitätsstudium*. A. Asher & Co, Berlin.
- Pukánszky B. (1999): Schneller István morálpedagógiai rendszere. A háromlépcsős etikai fejlődés, *Iskolakultúra*, 51. 12. 40–51.
- Ricken N. (2006): *Die Ordnung der Bildung. Beiträge zu einer Genealogie der Bildung*. VS-Verlag, Wiesbaden.
- Ringer, F. K. (1969): *The Decline of the German Mandarins: The German Academic Community, 1890-1933*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Schelling, W.J. (1990): *Vorlesungen über die Methode (Lehrart) des akademischen Studiums*. Meiner Verlag, Hamburg. magyarul: Előadások az akadémiai stúdiumok módszeréről, *Magyar Filozófiai Szemle*, (29.) 1985, 813–922.
- Schelsky, H. (1963): *Einsamkeit und Freiheit. Idee und Gestalt der deutschen Universität und ihrer Reformen*. Rowohlt, Hamburg.
- Schleiermacher, F. (1960): Gelegentliche Gedanken über Universitäten in deutschen Sinn. In: Weischedel, W. (Hrsg.): *Idee und Wirklichkeit einer Universität. Dokumente zur Geschichte der Friedrich-Wilhelms-Universität zu Berlin*. Berlin, 106–192., magyarul: Alkalmi gondolatok a német módra elképzelt egyetemekről. In: Tóth T. (szerk.): *Az európai egyetem funkcióváltozásai. Felsőoktatás-történeti tanulmányok*. Budapest. 2001. 197–214.
- Schwendtner T. (2017a): Filozófusok és hivatalnokok. Megjegyzések a berlini egyetem alapításához. In: *Magyar Pedagógia* 117. 4. 381–397.
- Schwendtner T. (2017b): A német egyetemeszme dilemmái: Heidegger, Jaspers és a humboldti hagyomány. In: Ollé, János (szerk.): *Egyetem. Eszme és valóság*. Líceum, Eger. 71–98.
- Schwendtner T. (2020): Ki találta fel a humboldti egyetemet? Vita az úgynevezett 'Humboldt mítosz'-ról. *Korall* 80. 21. 5–31.
- Spranger, E. (1909): *Wilhelm von Humboldt und die Humanitätsidee*. Reuther und Reichard, Berlin. <https://archive.org/details/wilhelmvonhumbol00sp-ra/page/n13/mode/2up>

- Spranger, E. (szerk. 1910): *Fichte, Schleiermacher, Steffens*: Über das Wesen der Universität. Dürr, Leipzig.
- Spranger, E. (1960): *Wilhelm von Humboldt und die Reform des Bildungswesens*. De Gruyter, Tübingen.
- Tenorth, H.-E. (2001): Erziehungswissenschaft in Mitteleuropa. In: Horn, K.-P., Németh, A., Pukánszky, B. & Tenorth, H.-E. (szerk.): *Erziehungswissenschaft in Mitteleuropa. Aufklärerische Traditionen – deutscher Einfluß – nationale Eigenständigkeit*. Budapest. 23–40.
- Tenorth, H.-E. (2012): Eine Universität zu Berlin, Vorgeschichte und Einrichtung. In: Uő (szerk.): *Geschichte der Universität Unter den Linden. Gründung und Blütezeit der Universität zu Berlin 1810-1918*. De Gruyter, Berlin. 3-75.
- Tóth T. (2001): A napóleoni egyetemről a humboldti egyetemig. In: Uő (szerk.): *Az európai egyetem funkcióváltozásai. Felsőoktatás-történeti tanulmányok*. Professzorok Háza, Budapest. 95–123.
- Ujváry G. (2014): „Egy európai formátumú államférfi” Klebelsberg Kuno (1875-1932). Kronosz, Magyar Történeti Társulat, Budapest.
- Weber, M. (1992): *Wissenschaft als Beruf 1917-19, Politik als Beruf 1919. Gesamtausgabe I./17*. Tübingen, (röv.: *MWG I./17*), magyarul: Tudomány mint hivatás, Politika mint hivatás. In: uő. *Tanulmányok*. Ford. Wessely A. Osiris, Budapest. 1998. 127–209.
- Weszely Ö. (1927): *Korszerű nevelési problémák. Tanulmányok*. Szent István Társulat, Budapest.
- Weszely Ö. (1929): *Az egyetem eszméje és típusai*. Minerva Könyvtár, Budapest.

SOMOGYVÁRI LAJOS

„Erkölcsei züllés” és „garázda jelenségek” az ifjúság körében: galerik újaz ötvenes évek végén

Az ifjúsági probléma a szocialista Magyarország nyilvános diskurzusainak egyik fontos témáját jelentette: a jampecként, huligánként vagy galeritagként el- és megítélt fiatalok újfajta szórakozási formáit, határátlépő viselkedését a felnőtt-társadalom (pedagógusok, rendőrök, szociális szférában dolgozók) deviánsként bélyegezte meg. Tanulmányomban egy sajátos, a forradalom utáni, 1958–1959-ből származó forráscsoport (környezettanulmányok, ifjúsági felügyelői és gyermekvédelmi jelentések) alapján foglalom össze, hogyan alkották meg a galeri fogalmát a szakemberek, ami széles körű „morális pánikhoz” vezetett az érintett szülők, majd a tágabb közvélemény körében.

A probléma definiálása

A galeri kifejezés a 20. század elejétől létezett a bandába verődött, peremhelyzetű fiatalok leírására, akik gyakran követtek el norma- és törvénytörő cselekedeteket (lopás, botrányokozás, garázdaság) – a fogalom 1956 után nyert új jelentést, amikor a hatalom saját helyzetét próbálta erősíteni a kategória újrafogalmazásával, legitimálva a fellépést a hasonló csoportosulások ellen (Bezsenyi, 2016). A konszolidációtól és a társadalmi rendteremtéstől elválaszthatatlan volt a látható ellenállás megszűnése után a még mindig jelen lévő ellenség láthatóvá tétele a nyilvánosságban, amely a fennálló rendet veszélyeztette. A szakirodalom a „morális pánik” kifejezését alkotta meg a nyilvános közbeszéd túlzott reakcióira bizonyos deviánsnak nevezett társadalmi jelenségekre: leegyszerűsített narratívák megalkotásával befolyásolják ilyenkor a közvéleményt a diskurzus alakítói. A hasonló, kampányszerűen előforduló pánikhullámok gyakran fordulnak elő különböző válsághelyzetek idején, a politikai elit tagjai instrumentalizálhatják is a pánik tárgyát, hogy eltereljék a figyelmet a valódi problémákról, illetve az általuk kínált csatornába terelhessék a társadalmi szorongás változatos formáit (Cohen, 2011; Hunt, 1997).

Az 1956-os forradalom, az államhatalom gyors összeomlása és a hosszan elhúzódó krízis tapasztalata megteremtette azt a közhangulatot, amelyben bármely (egyébként életkorilag természetes) fiatalkori lázadás átpolitizálódhatott, és ellenforradalmi, fasiszta tevékenységgé válhatott, melyet a káros nyugati kulturális hatások csak felerősítettek. A galéri kifejezés általában a fiatalkori bűnözés és erkölcsi züllés fogalmaival kapcsolódott össze a szóhasználat fénykorában, az ötvenes-hatvanas évek Magyarországon, szembeállítva azt a fiatalok számára mintaként felállított, helyes és követendő ideális szocialista magatartással. Sztálin alatt így lett a huliganizmusból a szovjet társadalommal szembeni tudatos szembeszegülés és ellenforradalmi tevékenység (Borhi, 2022, p. 297.) – ez az érvelés pedig nagyon hasonló volt a hazai diskurzusokhoz a tárgyalt korszakban, illetve a keletnémet Halbstarke-jelenség kriminalizálására (az ottani jampecekre) is alkalmazható (Janssen, 2010). Az ötvenes évek második felétől globális jelenséggé vált a határokat átlépő, lázadó fiatalság tematizálása, esetünkben a levert forradalom utáni pacifikáció speciális társadalomtörténeti kontextusába illeszkedett mindez.

Források és a feldolgozás limitációi

Az elemzés alapjául szolgáló források talált tárgynak tekinthetők: az 1956 után meginduló politechnikai oktatás nyomait keresve találtam rájuk fővárosi és országos iratokban, a kulturális és oktatási osztályok anyagában. A következő dokumentumokról van szó:

1. Jelentés a fiatalkori bűnözés és erkölcsi züllés néhány égető kérdéséről (1958. február 18.)
2. Iskolák, Fővárosi Tanács feljegyzései az ifjúság körében jelentkező garázda jelenségekről:
 - a, XII. kerületi ifjúsági felügyelő jelentése (1959. január 10.)
 - b, „Kacsa” levele az intézetbe helyezett F. Ildikóhoz (1959. január 22.)
 - c, Környezettanulmányok (öt darab, 1959. február 8–19.)
 - d, BM BRFK Fiatalkorú és Gyermekvédelmi Osztálya levele a XII. ker. Tanács Oktatási Osztályának (1959. február 9.)
 - e, Jelentés kiegészítése – kerületi ifjúsági felügyelő (1959. február 24.)
 - f, Jelentés és javaslatlattétel az ún. galérik ügyében (1959. június 13.)

Az első, 20 oldalas irat az MSZMP KB Tudományos és Kulturális Osztályának (TKO) készült, tulajdonképpen a téma felvetésének, egyfajta bevezetésnek tekinthető, amit az Országos Gyermekek- és Ifjúságvédelmi Tanács (OGyIT) készített. A szervezetet 1957 szeptemberében hozta létre a Forradalmi Munkás-Paraszt Kormány, közvetlenül a Minisztertanácsnak alárendelve, elsődleges célként az erkölcsi fejlődés veszélyeztetéséhez és a zülléshez vezető okokat kellett feltárnia (A gyermek- és fiatalkorúak védelmével kapcsolatos..., 1958, 13.). A Kádár-kori gyermek- és ifjúságvédelem a kezdeteknél szorosan összefonódott a rendőrség tevékenységével, elsősorban bűnözési kérdésként tekintettek rá, ami meghatározza a dokumentumok keletkezési körülményeit és értelmezési lehetőségeit. Valamennyi, a későbbiekben előforduló és a fiatal, általános iskolás lányokhoz köthető tevékenység a kriminalitás szűrőjén keresztül lett rögzítve: még az olyan banális cselekedetek is, mint egymás ruháinak cserélgetése.

Itt értünk el az elemzés másik fontos pontjához. A hatóságok, hivatalos szervek által megkonstruált galerikról lesz szó, pontosabban a bandák lánytagjairól, ami még különlegesebbé teszi az amúgy is kivételes forrásanyagot. Az a tény, hogy 13-14 éves lányokról volt szó, valószínűleg tovább fokozta az erkölcsi felháborodás mértékét, a pedagógusi-szülői féltést a normasértések láttán (kérdéses persze ennek megléte, mértéke), ami felnagyíthatott bármilyen hétköznapi cselekedetet. Ők a történetem főszereplői, a második forráscsoportban található a róluk szóló narratívák, az MSZMP Budapesti Bizottság Kulturális és Köznevelési Osztály (KKO) megfelelő fondjában. A változatos iratcsomó az Oktatási Osztály javaslatával zárul a fővárosi pártbizottság felé: az éppen csak megismert, újfajta galerifogalom meghonosítása, rögzítése történik meg a jelentések, beszámolók lapjain.

A modern társadalom normalizáló, racionalizálási és fegyelmezési technikái a norma és deviancia kijelölését, a hétköznapi társadalom működtetését jelentik (Apor, 2022) – ehhez fontos volt tudni, hogy milyen nevet és jelentést adnak az arra hivatottak a fiatalság körében jelentkező új jelenségeknek. A morális pánik már a címek felütésében érezhető, hiszen erkölcsi züllésről, garázdaságról, fiatalkorú bűnözésről, égető kérdésekről volt szó, s ezek a hívószavak minden korban erős hatást váltottak ki a felnőtt-társadalomban és a döntéshozók körében (és ez is volt a céljuk). Tanulmányom témája ennek alapján nem az, hogy mi történt 1958–1959 vonatkozó hónapjaiban az állítólagos galerikban, hanem hogy milyen történeteket alkottak meg ezekről az illetékesek.

Diagnózis és definíciók

Valamennyi forrás a helyzet feltárásával, a kórkép felállításával kezdődik, ami tulajdonképpen a probléma megjelenítését, rögzítését szolgálta, első körben a szakértők számára. Az OGYIT által készített országos feltérképezés egyértelmű, erős állítást fogalmaz meg az ismertetett adatok alátámasztására (Jelentés..., 1958):

„...nem kis mértékben az 1956. évi ellenforradalmi események züllesztő morális hatása folytán – növekszik a fiatalkori bűnözés és erkölcsi züllés, egyre emelkedik a különböző okokból erkölcsileg veszélyeztetett fiatalok száma.” (kiemelés az eredetiben)

1956-nak így negatív morális dimenziót kölcsönöztek, a jelentés azonban (érdekes módon) ennek az egyoldalú, unilineáris megközelítésnek a hátrányaira is figyelmeztetett, feltételezhetően a politikai döntéshozóknak kiszólva: a nem politikai jellegű bűncselekményeket elkövető fiatalok elhanyagolása egyre károsabb hatással van. Két tételt emeltek ki, ami drasztikusan növekedett a BRFK gyermekvédelmi osztályának összefoglalója alapján:

- csavargás: 1353 fiatalkorú 1956. I. félévben, egy évvel később 3100-ra nőtt ez a szám;
- nemi betegség: az előállított 404 lányból 128 volt nemi beteg 1956. I. félévben, egy évvel később 680 lányt állítottak elő, ebből 167 volt nemi beteg.

A csavargást és prostitúciót tartották a legveszélyesebb jelenségnek, a nemi betegeket egyébként kényszergyógykezelésre szállították a Kun utcai kórházba. Nemcsak Budapesten volt súlyos a helyzet a jelentés szerint, hanem a nagyvárosokban is (Pécs, Miskolc, Sztálinváros), valamint kiemelték, hogy egyre fiatalabbak az eljárás alá vontak, és emelkedik a fiatalkorúak száma az erőszakos bűncselekményekben. Az érintett hatóságokat (rendőrség, ügyészség, gyámügy) elmarasztalta a diagnózis, mivel nem alkalmazkodtak a megváltozott helyzethez, nem reagáltak jól. De mit is jelentett ez a megváltozott helyzet?

A következő iratcsoport (Iskolák..., 1959) egyfajta esettanulmányként bepilantást nyújt arra vonatkozóan, hogy milyen új kihívások jelentkeztek a szervek számára az ötvenes évek végén. A XII. kerületi Márvány utcai lányiskola ifjúsági felügyelője 1959 januárjában feljegyzést készített az MSZMP Budapesti Bizottsága megfelelő osztályának a nyolcadikos lányok züllésnek induló társaságáról. Az eseményeket F. Ildikó aggódó édesanyja indította el, aki az osztályfőnököt felkeresve a gyerekek egy részének rendellenes magatartását állapította meg, a következő szimptomákkal: „trágár beszéd, öngyilkossági kísérletek, iskolakerü-

lés, egymás ruháinak cserélgetése” (később három öngyilkossági kísérletet említ a jelentés, a gyógyszereket egy orvostanhallgatótól kapták). Nagyon különböző elemeket helyeztek így egymás mellé deviáns jelenségként, de ezek háttérben ugyanaz az új fogalom állt – a galeri. A források megmutatják a koncepció alakulását és definíciós kísérleteit, első megfogalmazásban így: „a kerületben több, különböző korú fiúkból és lányokból álló banda, ún. »galéria« [sic!] működik”.

A galeri vagy korai formájában galéria huligáncsoport jelentésben 1954-től adatolható Magyarországon. A szó osztrák eredetű, a bűnözői nyilvántartást tartalmazó képgyűjteményt nevezték „szép férfiak képtárának” (Galerie der schönen Männer), és ez a jelentés ragadt aztán rá a fiatalok, ténylegesen vagy csak feltételezeten bűnelkövető csoportosulásokra (Fejes, 2015). A kifejezés a tárgyalt iratoknál már nemcsak a fiúkra, fiatal férfiakra vonatkozott, hanem lányokra is – a legtöbb, galerivel foglalkozó szakirodalom főleg fiúkkal foglalkozott eddig, hiszen róluk jóval több forrás maradt fenn (a problémát tematizálja: Horváth, 2022), ennyiben is különleges a XII. kerületi forrásanyag. A továbbiakban már általában galeriként emlegették a bandákat, a következő fontosabb csoportokat nevesítve, ahol az általános iskolás lányok előfordultak, már dolgozó, munkanélküli vagy középiskolás lányokkal együtt:

- MOM-galeri, egy „Kacsa” becenevű fiú vezetésével, idetartozott F. Ildikó, L. Anna („Öcsi”), M. Anna („Sutyi”), B. Ica („Fibi”), K. Magda és egy „Riska” becenevű, ismeretlen tizenéves, feltételezhetően lány.
- Lajtai-galeri (Győri út és környéke), az elnevezés a „bandafőnök” után van, a következő lányokat nevesítve: T. Márta, R. Ágnes, K. Mária („Gömbi”), L. Anna, D. Erika, H. Mária, F. Mariann, F. Hajnalka, V. Mária, B. Sarolta – valamennyien ugyanabba a nyolcadikos osztályba jártak.
- Bernáth Géza téri galeri: Gy. Mária, K. Magda (egyezik a MOM-galeriben megnevezettel) van felsorolva itt.

A jelentés még a Vár-galerit említi, ahol előfordulnak a Márvány utcai lányiskolából, de itt csak fiúkat listáznak, a vezetőjének volt kapcsolata F. Ildikóval. A legtöbben teljes névvel, lakcímmel szerepelnek, a személyes adatok védelme miatt itt csak a rövidített változattal szerepelnek az érintettek. A galerik Budapest sajátos mentális térképét adják ki, hiszen az említett helyszíneken kívül szóba került még a Városmajori, Városligeti, Farkasréti, Krisztina-, Bocskai téri, Szabadság téri, Dimitrov téri és Németvölgyi úti galeri, amiket fel kell jobban térképezni. A nagyvárosi, publikus helyekhez kötöttség, a találkozóhelyek a galerik fontos jellemzőivé váltak, a kívülállók és a résztvevők legtöbbször ezekkel a színterekkel azonosították, nevezték meg a bandákat. A

galeriket azonban leginkább tevékenységeiken keresztül jellemezték, amelyek rendkívül változatos képet adtak: igyekeztek minden olyan cselekedetet a galerikhez kötni, amely botrányokozó, gyanús vagy konkrét bűncselekményre, önpusztító viselkedésre utalt.

A galeri mint az erkölcsi botrányokozás forrása

A következőkben leírásra kerülő, „nem megengedhető cselekmények” a MOM-galerihez kapcsolódnak, amely a nevét valószínűleg az 1951-ben épült MOM Művelődési Házzól kapta (l. 1. kép). Ide 1958 őszén „betanyázott” egy galeri az újságcikkek szerint, a KISZ-klubban „csúnyán viselkedtek, ízléstelenül táncoltak [...] volt köztük egy 15 éves lány, aki a galeri tíz fiútagjának a szeretője volt... (a lány szülei, elfoglalt értelmiségi emberek a hajukat tépték, őrjöngtek, amikor mindezt megtudták)” (Gergely, 1960). A további híradások fokozták a túlzásokkal és leegyszerűsítő magyarázatokkal operáló morális pánikot az esettel kapcsolatban, egy cikk például a Nyugatról áradó, „rothasztó” szellemiségről írt, amelyet a huligánok-galerik jelképeztek, és a „kolerajárványok dühével” romboltak tőlünk nyugatra, hazánkat is érintve (Molnár, 1960). A galerik tevékenységének színterei a fertőzés gócpontjai voltak ebben a biológiai szemléletben, ahonnan a járvány továbbterjedt az egészséges szocialista társadalmon belül – talán nem véletlen, hogy az országos riport a nemi betegségeket emelte ki, hasonló tendencia a XII. kerülettel kapcsolatos leírásokban is megfigyelhető.



1. kép: A Magyar Optikai Művek kultúrháza, Budapest, 1960 körül
Tragor Ignác Múzeum fotótára, Vác (forrás: *A Dunánál...*)

Az ifjúsági felügyelő szerint a „galerik cselekedeteinek tartalmát a megítélhetőség szerint 80%-ban a szexuális bűnözés képezi”. Ezt a sommás megállapítást négy hónap tapasztalatai alapján tette, a galeritagokkal folytatott bizalmas beszélgetésekre, illetve levelekre, vallomásokra alapozva (ezeknek egy része biztosan nyomozati szakban keletkezhetett). Talán nem elválaszthatatlan ez a 80 százalékos arány attól a ténytől, hogy itt lányokról volt szó, akikkel kapcsolatban hamarabb felmerülhetett az erkölcstelenség vádja – szemben a fiúkkal, ahol a hasonló cselekedeteket nem feltétlenül nevezték volna ennek. Mit takart a szexuális bűnözés gyanúja?

L. Anna például férfiakat szólított le az utcán 10-20 forintokat kérve – ez a cselekvés ebben a kontextusban teljesen más fényt kaphatott, mint ha a hasonló eseteket a galerivel való konnotációk nélkül, önmagukban szemléljük. Két cipézmester pénzelte is a lányokat: arról nem tudni, hogy milyen kapcsolat volt a felnőttek és a lányiskola tanulói között, részletek nélkül pedig ez a tény a kitartottság, prostitúció gyanúját vethette fel (ami nem volt leírva, kimondva, de sok mindenkinek eszébe juthatott a leírás logikáját követve). Szó esik még házimurikról, ahol nem voltak jelen felnőttek, egy ilyen estén egy lány levetkőzött, és „nylon nadrágban táncolt a fiúkkal”, egy másik összejövetelemi erőszak kísérlete is megtörténhetett. A büntethetőséget csak ez utóbbi eset vetette fel, a többi epizód inkább sejtetés volt, homályos megfogalmazással, konkrét információk nélkül, gyakran célozgatva a fiúkkal fennálló, megengedhetetlen kapcsolatokra.

A lopások többször előfordulnak a bűnlajstromban: szülőtől aranyláncot, értéktárgyakat, gyapjúsálat vagy akár egymástól nylonharisnyát is eltulajdonítottak. F. Ildikó édesanyja többször talált idegen pulóvereket a lakásán, illetve lánya holmijai is máshol tűntek fel: a jelentés elején feltűnő ruhacserélgetés átkereteződött, és ebben a szövegkörnyezetben már a büntett kategóriáját súrolja (ami viszont ismét nincsen kimondva, csak sugallva). A ruhaneműk rendkívül hangsúlyosak egyébként a narratívában, ami jelzi ezek értékmérő funkcióját, társadalmi fontosságát (pl. a nylonharisnyák emlegetése), illetve a megfelelő ruha hiányában az erkölcsi normák megsértését:

„Értesüléseink szerint a Lajtai-galeri tagjai egy-egy összejövetelem alkalmával fejenként 5 l bort számítva nadrágban és alsónadrágban táncolnak.”

Az iskolából való kimaradás, csavargás, munkakerülés mellett a trágár beszéd, mások fenyegetése volt felróható nekik, illetve becsengetés, majd vihogva elszaladás és hangos fütyörészés a ház előtt. Ezeknél a részekenél érződik leginkább a hétköznapi jelenségek felnagyítása, átértelmezése – F. Ildikó például közölte édesanyjával, hogy nem akar továbbtanulni, és ezt is a galeri számlájára írták (ami lehetséges persze, de csak egy magyarázat a többi lehetséges közül).

Két, különösen normasértő vagy annak látott/láttatott esemény van a végén külön kiemelve.

„Az a tény, hogy F. Ildikó néhány nappal ezelőtt arra kérte édesanyját, hozzon számára egy írógépet a munkahelyéről, mert slágereket szeretne gépelni, megengedi azon feltevést, hogy a galerit politikai szempontból sem hagyhatjuk figyelmen kívül.” (kiemelés az eredetiben)

1956 után az írógépek birtoklása, használata politikai kérdés volt (röpiratok terjesztése, tiltott anyagok másolása, írásminták alapján való azonosítás stb.) – fel sem merült a továbbiakban, hogy esetleg tényleg slágereket szeretett volna gépelni a lány, hiszen eddig füzetbe írta azokat, miért kellett most neki az írógép? Az a tény, hogy az édesanya a munkahelyéről tudott volna hozni ilyet, jelzi, hogy beosztott szellemi, értelmiségi munkakörben dolgozhatott – a családi háttér a környezettanulmányoknál még fontos lesz.

R. Ágneset ideggyógyászati kivizsgálásra akarták küldeni, mert „viselkedése néha homoszexualitásra, tehát kóros ösztönvilágra enged következtetni”. Ezt a megállapítást az F. Ildikónak írt leveleire és egy fürdőkádás jelenetére alapozta az ifjúsági felügyelő (ezekről semmit sem tudunk meg), illetve hogy a társai „buzi”-nak nevezték. A reakció sok mindent elárul itt: az idegbetegségként kezelt homoszexualitás kórosként és kigyógyítandó állapotként van itt jelen, és a szexuális bűnözés kontextusában szerepel. A leszbikus kifejezés egyébként nem szerepelt a korszak szakirodalmában, hiszen a homoszexualitás főleg férfi-viszonylatban létezett, női párja sokkal inkább láthatatlan volt, nem is nagyon létezett rá külön terminológia (Borgos, 2016).

A hatóságok a jelentésíró szerint nem reagáltak megfelelően, hiszen a rendőrök szerint a lányok „ártatlan gyermekek” voltak, egy kivételével érintetlenek, a jelentéktelen ügyek nem igényeltek intézkedést – egyedül F. Ildikót helyezték vidéki intézetbe. Az igényelt szigor tehát elmaradt, a morális pánik nem érte el a célját, vagy legalábbis ugyanazokat a jelenségeket máshogy értelmezték az érintett hivatalos személyek. A szülők egy része megnyugodott, ami az ifjúságvédelmet aggasztotta: „az egész ügyet komolyabban, nagyobb lelkiismeretességgel” kell kezelni, figyelmeztetett a felügyelő, hiszen így kinevetik az ő igyekezetüket is az érintett diákok. A BRFK Fiatalok és Gyermekevédelmi Osztálya igyekezett hátrítani a felelősséget, mivel ezután hivatalos levelet küldtek a XII. kerületi Tanács Oktatási Osztályának, amelyben közölték hat lány adatait (13–15 évesek), közölve, hogy a MOM Kultúrházban „sok esetben garázda módon viselkednek”, „ocsmány beszéddel botránkoztatják meg” a „szórakozni vágyókat”. Az illetékesség az Oktatási Osztályé volt a levél szerint, akiknek meg kellett tenni az óvó-nevelő intézkedéseket – tehát dekriminalizálták az ifjúságvédelem által felsorolt tevékenységeket, amelyeket visszautaltak a

pedagógia számára, mivel ez nem a rendőrség kompetenciája. Akárhogyan is értékelték és szankcionálták azonban ezeket a jelenségeket, a szakembereknek meg kellett magyaráznia a galeritagok rendellenes viselkedését önmaguk és a külvilág számára is. Ezt a célt szolgálták a környezettanulmányok.

Környezettanulmányok

Öt hetedikes lányról maradt fenn környezettanulmány, amelyek nagyon hasonló magyarázó modellt szolgáltatnak. Két fő motívum állt eszerint a galerihez való csatlakozás hátterében: a túlzott anyagi jólét, kényeztetés (szülők rossz nevelése), illetve a rossz társaság, ami belekeverte az illetőt a bandába (külső tényező). Az első szempontra példák:

1. „Adrienne szüleinek egyetlen, rendkívüli mértékben elkényeztetve nevelt gyermeke [...] kis lakásuk jól berendezett, rádió, televízió van [...] Az apa kislányát mindennel elhalmozza, a legdrágább női ruhatára van, 5-600 Ft-os cipőkben, drága ruhákban járhatja.”
2. „Anyagi szempontból a gyerek nagyon jól ellátott, szülei kiskorától kezdve mindennel elhalmozták, agyonkényeztették.”
3. „Márta szüleinek egyetlen gyermekeként él egy kényelmesen berendezett 2 szoba összkomfortos, modern lakásban. Az édesanya nem dolgozik, az apa jövedelméből gondtalanul megél a kis család.”
4. „Erzsébet egy kényelmesen berendezett [...] lakásban él [...] Az apa [...] azt egészen természetesnek tartotta, hogy a még nem is 13 éves kislány akkor is a moziban volt, mikor én őket meglátogattam, 6 órai előadáson.”

Egyetlen lánynál állapítottak meg szegényes körülményeket (szoba-konyha, szuterén), a többieknél viszont nagyon hangsúlyos a jólét kifejezése, a gondtalan életmód, ami a lakhatáson kívül más dolgokban is jelentkezett. Az egyik édesanyjának például nem kellett dolgoznia, ez a tény pedig negatív erkölcsi jellemzőkkel bírt a munkát felülértékelő és a munkakerülést, munka nélküli létet elítélő szocialista társadalomban. Ahol feltüntették a szülők foglalkozását, ott általában a kereskedelemhez, szolgáltatásokhoz kötődő munkatevékenységeket listáznak (gépkocsivezető, kávéfőzőnő, közérteni dolgozó), amelyekben többletjövedelemhez lehetett jutni. A jólétre utaló külsődleges jegyek nagyon fontosak a diskurzusban: Mártáról, a „13 éves démon”-ról például megállapították, hogy „daueros, magassarkú cipőt, ausztrálgyapjú kardigánt” visel, a szerelmi ügyekben szakértő.

A szülők általában külső hatásnak tulajdonították a rossz társasághoz való csatlakozást, idősebbek befolyásának: megdöbbenve tapasztalták milyen levelezés folyik fiúk és lányok között, a trágárságtól és az ellenkező nem tagjai közti közeli kapcsolatoktól elszörnyedtek (a megfogalmazások eléggé eufemisztikusak: „egészen jóban van a fiúkkal”, a szülők „átejtésével” fiúznak a Duna-parton). Nagyon jellemző a galeri személyiségre tett hatásának leírása: Adrienne „a legfertőzőbb ideál a Batthyány úti isk erkölcsileg félrecsúszott kislányai között”, Márta „jól fejlett, csinos kislány, szerelmi élményeinek elmesélésével régen fertőzi osztálytársait”. Ez a fajta biologizmus sok megszólalásra jellemző, egyfajta kór itt a galeri, amelynek a terjedését meg kell akadályozni.

Befejezés

A bandákat leginkább a nagyvárosi színtér, a tagok és cselekvések jellemezték és határozták meg a külvilág szemében. A hivatalos szervek eltérően kezelték a forrásokban a galeriket: az ifjúsági felügyelő és a pedagógusok kriminalizáltak és szigort vártak el, a rendőrség ártatlan tevékenységként látta a jelenséget, a szülők kétségbeestek. Lehetséges, hogy emögött az ifjúságvédelem önlegitimációs érdekei álltak: az újonnan megalapozódó terület a saját szakemberei által is konstruált galerikban az önnön létét igazoló, erősítő tényezőt láthatott – ezt a hipotézist további kutatásoknak kell majd megerősíteni vagy elvetni. A lányok esetében hangsúlyosabb lehetett az erkölcsi felháborodás, a kérdés erőteljesen átszexualizálttá vált, illetve beilleszkeszhető a materiális javakról, erkölcsstelen jólétről szóló korabeli diskurzusokba.

Elsődleges források

A gyermek- és fiatalkorúak védelmével kapcsolatos legfontosabb jogszabályok gyűjteménye (1958). BM ORFK Kiképzési Osztálya, Budapest.

Gergely M. (1960): Új vár Budán: a MOM Művelődési Ház. *Élet és Irodalom*, 4(11), 10.

Iskolák, Fővárosi Tanács feljegyzései az ifjúság körében jelentkező garázda jelenségekről (1959). BFL XXXV. 1.j. 2. kisdoboz.

Jelentés a fiatalkori bűnözés és erkölcsi züllés néhány égető kérdéséről (1958). MNL OL-M-KS-288-33-1958. 22. ő.e.

Molnár G. (1960): A müncheni hazugokról. *Élet és Irodalom*, 4(12), 7.

Irodalom

- A Dunánál: Magyarok a 20. században (1918–2000). CD-ROM, Enciklopédia Humana Egyesület, Budapest. Letöltés helye, ideje: <https://mek.oszk.hu/01900/01906/html/index433.html> 2024. 05. 23.
- Bezsenyi T. (2016): Nem minden Mohikán Indián? A galeri-bűnözés történeti és kriminológiai aspektusai. In: Bartha E. & Fóris Á. (szerk.): *Kelet-európai sorsfordulók*. L'Harmattan, Budapest, 203–214.
- Borgos A. (2016): „A házaséletet férje mellett megszokta vagy legalábbis eltűri, de néha még élvezi is”. A leszbikusosság képei a Kádár-korszak pszichiátriai irodalmában. *Korall*, 17(66). 73–99.
- Borhi L. (2022): *A túlélés stratégiái. Élet és halál a náci és kommunista diktatúrákban, 1944–1953*. MTA BTK – ELKH, Budapest.
- Cohen, S. (2011): *Folk Devils and Moral Panics: The Creation of the Mods and Rockers*. Routledge, Abingdon-New York.
- Fejes L. (2015): Hogyan lett galeri? *Nyelv és Tudomány*, 2015. október 8. Letöltés helye, ideje: <https://www.nyest.hu/hirek/hogyan-lett-galeri>, 2024. 05. 22.
- Horváth, S. (2022): *Children of Communism: Politicizing Youth Revolt in Communist Budapest in the 1960s*. Indiana University Press, Bloomington.
- Hunt, A. (1997): 'Moral Panic' and Moral Language in the Media. *The British Journal of Sociology*, 48. 4. sz. 629–648.
- Janssen, W. (2010): *Halbstarke in der DDR. Verfolgung und Kriminalisierung einer Jugendkultur*. Christoph Links Verlag, Berlin.

SZABOLCS ÉVA

Adatok a Magyar Pedagógia 1961-es újraindulásáról

„Új magyar pedagógiai folyóiratot vesz kézbe a neveléstudományi kutatók és a nevelés kérdéseivel hivatalosan foglalkozó pedagógusok közössége, valamint a nevelés kérdései iránt érdeklődők egyre inkább szélesedő köre, – a Magyar Pedagógiát, a Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottságának folyóiratát” – írta 1961-ben Nagy Sándor főszerkesztő a folyóirat első számában. (Nagy, 1961.) Az új folyóiratnak azonban létezett elődje, amely a legrangosabb hazai pedagógiai folyóiratnak számított évtizedeken keresztül.

Az 1892-től megjelenő Magyar Paedagogia mint a Magyar Paedagogiai Társaság folyóirata számos tanulmány tárgya volt az elmúlt időszakban. Alapításának százéves évfordulóján Mészáros (1992) jelentetett meg tanulmányt róla. A százéves évforduló kapcsán elkészült a folyóirat teljes anyagának bibliográfiai feldolgozása. (Csapó & Pukánszky, 1993.) Született olyan tanulmány, amely kísérletet tett az Értekezések rovatban megjelent írások tartalmi elemzésére (Szabolcs, 2000). Az 1961-es újraindítás mennyiségi és tartalmi jellemzői, publikálási tendenciái is foglalkoztatják a kutatókat (Szabó, 2022.). A folyóirat körüli kérdések helyet kaptak a Magyar Paedagogiai Társaság történetével foglalkozó tanulmányokban is. (Lányiné, 1990.)

A folyóirat története a II. világháborút követő években a végéhez közeledett. 1944–47 között Prohászka Lajos és Faragó László szerkesztésében még megjelent a folyóirat, de mind az anyagi nehézségek, mind a Magyar Paedagogiai Társaság 1950-ben történt feloszlata pontot tett a folyóirat történetére. Az Országos Neveléstudományi Intézet 1950-ben Mérei Ferenc főszerkesztésében még kiadott két számot folytonosságot jelölve az előddel, de ezek már az új, szocialista idők termékei voltak, és szakítást jelentettek azzal a pedagógiai szellemiséggel, amelyet a folyóirat addig képviselt. (Golnhofer, 2004, p. 41.)

A Magyar Pedagógia sorsa tehát behelyezhető abba a tematikába, amely az 1945 utáni hazai pedagógia helyzetét a folytonosság és a megszakítottság problematikájában tárgyalja. Milyen volt az 1945 előtt működő intézmények, szakmai folyóiratok, tudós szakemberek helyzete, elfogadottsága az egyre inkább kizárólagosság váló, a szocialista ideológiát hirdető pedagógiai, közokta-

tási mezőben? (Golnhofer, 2004.; Németh & Biró szerk., 2009., Szabolcs, 2022.)
A Magyar Pedagógia története a megszakítottság történeteként írható le?

Keveset tudunk arról, hogy 1950 és az új Magyar Pedagógia 1961-es megjelenése között történtek-e kísérletek és mi módon a folyóirat feltámasztására. Tanulmányomban a Magyar Tudományos Akadémia Levéltárában található – meglehetősen hiányos – dokumentumok alapján igyekszem e feltáratlan kérdéshez közelebb jutni. Csak mozaikszerű ismereteket nyerhetünk ezekből az iratokból, és természetesen minisztériumi dokumentumok, pártiratok is foglalkozhattak a kérdéssel ebben az évtizedben; ezek felkutatása a jövő kutatói feladatai közé tartozik.

Az általam kézbe vett, sokszor keltezetlen dokumentumok, részleges feljegyzések részei lehettek nagyobb, összefoglaló jegyzőkönyveknek. Nemcsak a folyóirat körüli korabeli vitákról, véleményekről tudósítanak, hanem a szocialista pedagógia hazai kérdései, személyekhez kötött átrendeződései, pozícióharcai is felsejlenek bennük.

A Magyar Pedagógiai Társaság feloszlását megelőzően 1950 júniusában Zibolen Endre mint az ügyvivő bizottság tagja levélben fordult a Magyar Tudományos Akadémia Társadalomtudományi Osztályához a társaság „függő kérdéseinek megoldására vonatkozóan”. Ebben a levélben a „Magyar Pedagógia c. folyóirat folytatólagos kiadása” mint a társaság egyik fontos feladata jelent meg (MTA Levéltár. II: Filozófiai és Történettudományok Osztályának iratai. 199. doboz. 3. dosszié.). A társaság megszüntetésével azonban a kérdés ebben a formában lekerült a napirendről.

Számos dokumentumból az derül ki, hogy megfogalmazódott az igény egy tudományos pedagógiai intézet megalakítására, és ehhez kapcsolódóan egy immár a szocialista pedagógiát szolgáló tudományos folyóirat megalapítására. A Pedagógiai Tudományos Intézet létrehozását egy ilyen, Jóború Magda miniszterhelyettesnek címzett, 1950-ből származó javaslat az akadémia égisze alatt tartotta kívánatosnak: „a szocialista pedagógiai magyarországi kialakításának és fejlődésének biztosítása elméleti téren”, és ehhez „elméleti pedagógiai folyóirat kiadását” javasolták (MTA Levéltár. II: Filozófiai és Történettudományok Osztályának iratai. 199. doboz. 6. dosszié.).

Az új folyóirat 1951-ben a Pedagógiai Szemle lett (Pénzes, 2016.). Vélhetően e folyóirat indításáról van szó egy 1951-es dokumentumban, amelyet Erdély-Grúz Tibornak, az Akadémia főtitkárának címzett a „II. Osztály keretében működő Pedagógiai Állandó Bizottság”, és egy alapítandó tudományos intézet mellett „egy pedagógiai tudományos folyóirat létrehozása” mellett érvel, de „ennek kiadását a VKM vállalta” – írták (MTA Levéltár. II: Filozófiai és Történettudományok Osztályának iratai. 200. doboz. 1. dosszié.). Így a Magyar Peda-

gógia újraindítása akadémiai égisz alatt ekkor fel sem merült a hivatalos szervek részéről, bár az említett akadémiai bizottság már a szerkesztőket is javasolta: „Az Állandó Bizottság szükségesnek tartja egy legalább negyedévenként megjelenő pedagógiai tudományos folyóirat megjelenését. Szerkesztőnek javasoljuk Tettamanti Béla elvtársat (Szeged), szerkesztőbizottság tagjainak: Ágoston György, Lázár György, Szokolszky István, Kovács József elvtársakat.” (MTA Levéltár. II. Filozófiai és Történettudományok Osztályának iratai. 200. doboz. 1. dosszié.) A Pedagógiai Szemle felelős szerkesztője ekkor Vaszkó Mihály volt (Pénzes, 2016.), így az előbbi névsor nem vonatkozhatott erre a folyóíratra.

A létrehozandó intézetről még számos további tervezet született, és ezek ismételen említik egy elméleti folyóirat szükségességét. 1954 júniusában az MTA Pedagógiai Főbizottsága A magyar pedagógia tudományának helyzete és feladatai címmel vitaülést rendezett. A vitaindítóban ezt olvashatjuk: „Mind a tudományos intézet létrehozásáért, mind pedig a tudományos folyóirat megindításáért következetes harcot vívott a Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Főbizottsága [...] jelentős állomás volt tudományos folyóiratunk, a Pedagógiai Szemle megjelenése 1951 végén.” (MTA Levéltár. II. Filozófiai és Történettudományok Osztályának iratai. 202. doboz. 1. dosszié.) Mivel a Pedagógiai Szemle nem akadémiai folyóirat volt, a Pedagógiai Tudományos Intézet 1954-es megalakulása után egy újabb, immár az intézethez és/vagy az akadémiához köthető folyóirat megjelentetését fontosnak tartották. Az MTA Pedagógiai Bizottsága továbbra is napirenden tartotta a kérdést. Az 1957 májusában tartott ülésükről készült jegyzőkönyv a bizottság feladatai között említette, hogy „támogatja a Magyar Pedagógiai Társaság folyóiratának, a Magyar Pedagógiának a megjelenését és jó anyagokkal való ellátását.” (MTA Levéltár. II. Filozófiai és Történettudományok Osztályának iratai. 203. doboz. 2. dosszié.) Érdekes itt a Magyar Pedagógiai Társaság említése, hiszen ez ekkor még nem szerveződött újjá. Nyilván mind a társaság, mind a folyóirat korábbi helyzetére utalt a jegyzőkönyv.

1958 szeptemberében Zibolen Endre, a Pedagógiai Bizottság titkára a bizottság működéséről szóló beszámolóban a legsürgetőbb feladatnak említi egy „évnegyedes akadémiai folyóirat megindítását”. Részletes indoklást is ad: „Jelenleg egyetlen neveléstudományi folyóiratunk, a Pedagógiai Szemle már nem képes a feltorlódozó kéziratokat közölni, hosszabblélegzetű tanulmányokat pedig egyáltalán csak egészen kivételes esetben tud közzétenni. Ugyanakkor akadémiai folyóirat kiadása és a folyóirat szerkesztésében való közreműködés a bizottsági munka súlyát, valamint – véleményem szerint – a bizottság kohézióját növelné. Kedvező elvi döntés esetén a részletes tervet a bizottság elé terjesztem.” (MTA Levéltár. II. Filozófiai és Történettudományok Osztályának iratai. 203. doboz.

3. dosszié.) Zibolen elkötelezettsége a Magyar Pedagógia sorsa iránt köztudott volt. Láttuk, hogy korábban, politikailag turbulensebb időszakban is igyekezett a folyóirat fennmaradása mellett érvelni.

1958-tól számos dokumentumban történik említés a kiadandó új neveléstudományi folyóiratról, mintha erősebbé válna a szakma törekvése, és gyengülne a döntéshozók ellenállása a megjelentetés ügyében.

Egy vélhetően 1959–60-ból származó irat részletes leírást tartalmaz a Magyar Pedagógia mint a Pedagógiai Bizottság folyóirata megjelentetésének szándékáról (MTA Levéltár. Könyv- és Folyóiratkiadó Bizottság iratai. I. 29. doboz.1.) Az ügyirat az „Új folyóiratkiadási és ívkeretfelemelési javaslatok” napirendi pont alatt tárgyalja a Magyar Pedagógia ügyében benyújtott, komoly érveléssel alátámasztott igényt a folyóirat kiadására: „A Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottsága fontos feladatát: a szocialista nevelés alapvető kérdéseinek tisztázását, ezek tudományos megalapozását, a pedagógiai tudomány fejlesztését csak akkor töltheti be, ha van fórum, amely a szükséges tudományos publikációk folyamatos megjelentetését biztosítja. Az MTA kiadásában megjelenő folyóirat – a fenti célkitűzések szolgálatában – hézgapótló szerepet töltené be, a pedagógia tudományos művelését nagymértékben előmozdítaná és vitafórumot biztosítana a neveléstudomány művelői számára.” (MTA Levéltár. Könyv- és Folyóiratkiadó Bizottság iratai. I. 29. doboz.1.) Az érvelés kitér a folyóirat címére is: „A Magyar Pedagógia címet a Bizottság azért javasolja, mert így az 1891-ben megalakult és nagy hagyományokkal rendelkező haladó szellemű tudományos szintű pedagógiai folyóiratnak folytatása lehetne... Az új évfolyam LX-as számmal új évfolyam 1. számmal folytatódhatna, ezáltal a hagyományoknak is eleget téve, de új szellemben a szocialista pedagógiát szolgálná.” (MTA Levéltár. Könyv- és Folyóiratkiadó Bizottság iratai. I. 29. doboz.1.) Ezzel az érveléssel a folytonosság és megszakítottság kérdését is megoldottnak tekinti a bizottság érvelése. Az ügyirat javaslatot tesz még a „szükséges szubvencióra”, amely 120 000 Ft, és felsorolja, hogy kiket javasol a szerkesztőbizottságba: főszerkesztő: Nagy Sándor, szerkesztő: Kiss Árpád, szerkesztőbizottság: Ágoston György, Földes Éva, Jausz Béla, Szarka József és Szokolszky István. (MTA Levéltár. Könyv- és Folyóiratkiadó Bizottság iratai. I. 29. doboz. 1.)

A színpalak mögött, a különböző akadémiai és pártfórumokon ekkor már megindulhatott a folyóirat kiadásának tényleges szervezése. Egy dátum nélküli irat a „II. osztályhoz tartozó folyóiratok 1960-as évfolyamának adatai” címmel említi a Magyar Pedagógiát azzal a megjegyzéssel, hogy „1961-ben indul, tervszámot jelentünk”. (MTA Levéltár. II. Filozófiai és Történettudományok Osztályának iratai. 4. doboz. 2. dosszié.)

Az 1960 szeptemberében „Beszámoló a II. Osztály könyv- és folyóirat kiadási tevékenységéről 1950-60 között” címmel közölt irat már tényként közli a Magyar Pedagógia közelgő megjelenését: „Az egyes tudományágak folyóirattal való ellátottsága ma már – az elmúlt években végbement fejlődés eredményeképpen – végeredményben kielégítőnek mondható. 1961-től kezdődően, amikor a Magyar Pedagógia c. folyóirat megindul, minden tudományágnak lesz legalább egy folyóirata...” (MTA Levéltár. II. Filozófiai és Történettudományok Osztályának iratai. 4. doboz. 1. dosszié.)

1961. március 27-én a II. osztály vezetőségének beszámolója már a megjelent folyóiratot említi: „Sajátos a helyzet a pedagógia területén. Itt az irányítás eszmeileg is, szervezeten is marxista kézben van, az elmúlt idők személyi elmentéi is egyre kevesebb nehézséget és kárt okoznak, de ugyanakkor a pedagógiatudomány produkciója nem elég magas. Az elmúlt években rendkívül megnövekedett feladatoknak inkább a gyakorlat közvetlen támogatásával felelnek meg – és ez nem csekélység – de viszonylag kevesebb történik az elméleti általánosítás vonatkozásában. A nemrégiben megindult Magyar Pedagógia c. folyóirat első száma azonban színvonalas folyóirattal kecsegtet.” (MTA Levéltár. II. Filozófiai és Történettudományok Osztályának iratai. 4. doboz. 2. dosszié.)

Másfél évvel az első szám megjelenése után (erre az ügyirat tartalmából következtethetünk) a II. Osztály „Jelentés a Magyar Pedagógia helyzetéről és problémáiról” címmel részletesen értékelt a folyóiratot, azzal a megjegyzéssel, hogy „a folyóirat másfél éves múltja miatt azonban nincsen összehasonlítási lehetőség”. (MTA Levéltár. Könyv- és Folyóiratbizottság iratai. I. 29. doboz. 1.) A jelentés mind pozitívumokat, mind kritikát is megfogalmaz: „A folyóirat szakmai színvonalát a szerkesztőség és a Pedagógiai Bizottság hazai viszonylatban jónak tartja.” (MTA Levéltár. Könyv- és Folyóiratbizottság iratai. I. 29. doboz. 1.) „Nem tartja a szerkesztőség elég átfogónak a hazai és elég értékelőnek a külföldi pedagógia fejlődéséről, a pedagógiai irodalomról szóló tájékoztatást.” (MTA Levéltár. Könyv- és Folyóiratbizottság iratai. I. 29. doboz. 1.) A jelentés úgy találja, hogy „a folyóirat feladatát a főszerkesztő az 1961. évi 1. számban megjelent bevezető cikke részletesen meghatározta”. (MTA Levéltár. Könyv- és Folyóiratbizottság iratai. I. 29. doboz. 1.) Érdekes ezt a bevezetőt a folyóirat újraindulása szempontjából is olvasni, hiszen tükrözi azt a folyamatot, amely az 1950-es évektől jellemezte az itt csak részlegesen felvillantott törekvéseket a Magyar Pedagógia ismételt beemelésére a neveléstudomány hazai művelésébe. Nagy Sándor kiemelte, hogy első ízben lett akadémiai folyóirata a pedagógiának, kitért a régi Magyar Pedagógia érdemeire: „a maga korában jelentős társadalmi funkciót” betöltő orgánumnak nevezte. Az új lap „a marxista-leninista

szellemű neveléstudomány hazai kutatási eredményeinek publikálásával kíván hozzájárulni – testvérlapjával, a Pedagógiai Szemlével együtt – nevelésügyünk kérdéseinek megoldásához”. (Nagy, 1961.) A folytonosság és megszakítottság kérdése nemcsak Nagy Sándor bevezetőjében érhető tetten, hanem az impreszszumban is: LXI. évfolyam – Új folyam, I. kötet, 1. szám.

Az itt bemutatott levéltári források remélhetőleg felkeltik a kutatók érdeklődését, és további levéltári anyagok feltárásával fogják elmélyíteni ennek az újraindítási folyamatnak ma még rejtett lépéseit.

Levéltári források

Magyar Tudományos Akadémia Levéltára.

- II. Filozófiai és Történettudományok Osztályának iratai. 199., 200., 202., 203. dobozok.
- Könyv- és Folyóiratbizottság iratai. I. 29. doboz.

Irodalom

- Csapó B. & Pukánszky B. (1993): *A Magyar Pedagógia első száz évének repertórium*a. Különszám.
- Golnhofer E. (2004): Hazai pedagógiai nézetek 1945–1949. In: *Iskolakultúra*. Pécs.
- Lányi A. (1990): A Magyar Paedagogiai Társaság megalakulása és működésének kezdetei. In: *Pedagógiai Szemle* 5. 440–448.
- Mészáros I. (1992): Magyar Paedagogia – Magyar Pedagógia 1892–1992. *Magyar Pedagógia*. 1.sz. 5–24.
- Nagy S. (1961): A Magyar Pedagógia új feladatok előtt. *Magyar Pedagógia*, 1. 1.sz. 1–5.
- Németh A. & Biró Zs. szerk. (2009): *A magyar neveléstudomány a XX. század második felében*. Gondolat, Budapest.
- Pénzes D. (2016): A hazai pedagógiai szaksajtó-kutatás történetéhez: a Pedagógiai Szemle genezise. *Neveléstudomány*. https://real.mtak.hu/92503/1/nevelestudomany_2016_3_36-48.pdf
- Szabolcs É. (2000): Neveléstudomány és a Magyar Paedagogia című folyóirat 1892–1918. In: Németh A. & Tenorth, H-E. (szerk.): *Neveléstudomány-történeti tanulmányok*. Osiris. Budapest. 229–257.

- Szabolcs É. (2022): Kutatások a pedagógia mint tudomány 1950-es évekbeli helyzetéről. In: Rainer M. J. (szerk.): *A szovjet típusú rendszer időszakának vitatott kérdései*. Kronosz Kiadó, Pécs. 272–275.
- Szabó Z. A. (2022): A Magyar Pedagógia című folyóirat mennyiségi és tartalmi változásai az 1961 utáni időszakban. In: Rainer M. J. (szerk.): *A szovjet típusú rendszer időszakának vitatott kérdései*. Kronosz Kiadó, Pécs. 276–281.

A tanulástámogatás neuropedagógiája

A kognitív folyamatok agyi vonatkozásait a különböző neurotudományok vizsgálják különösen az 1990-es évektől kezdődően egészen napjainkig. Ezekben az években az Egyesült Államok kihirdette „az agy évtizedét” (Decade of the Brain). Magyarországon 1991-ben megalakult „Az agy évtizede bizottság” Szentágotthai János agykutató kezdeményezésére. 2000–2010 között Németországban kihirdették „az emberi agy évtizedét”. (Dekade des Menschlichen Gehirns idézi Ádám, 2000; Varga et al., 2015) A pszichés jellegű megbetegedések mérséklésének motivációja hozta létre 2013-ban az innovatív neurotechnológiai fejlesztéseket ösztönző agykutatási programot (Brain Research for Advancing Innovative Neurotechnologies¹). A projekt célja az agyműködésért felelős gének, molekulák és sejtek tulajdonságainak, illetve az emberi gondolkodás és viselkedés közötti kapcsolatnak a feltérképezése, megértése, az agy működését szimuláló agymodellek létrehozása.

A Nemzeti Agykutatási Program 2013-ban indult el Magyarországon a Kormány támogatásával 12 milliárd forintnyi finanszírozással. 2024 novemberében mutatkozott be a Nemzeti Agykutatási Program (NAP) 3.0 az MTA szervezésében, ahol az eddig elért eredményeket mutatták be. A kutatások a pedagógiai gyakorlat számára is hasznos eredményekkel szolgálhatnak a memória működéséről, a tanulásról, az önszabályozó és a kognitív folyamatokról stb. Ez azért is bír különös jelentőséggel, mert az iskolai teljesítmények egyes európai országokban, de Magyarországon is, az elmúlt években enyhén hanyatló vagy stagnáló tendenciát mutattak, mindezekről a nemzetközi mérések eredményei tudósítanak.

Kérdés tehát a pedagógia, az iskola és a pedagógus számára, hogyan támogatható optimálisan az iskolai tanulás, hogyan érhető el jobb tanulási eredmény. A neuropedagógiai és neurológiai kutatások választ adnak a kérdésre. Vizsgáljuk meg a továbbiakban a neuropedagógia tanulástámogatás optimalizálására adott válaszait.

¹ 2013–2023 között 1,19 milliárd eurós költségvetésből, 80 kutatóintézet együttműködésével. 2025-ben három tudományos értekezletet tart a kutatócsoport, melyek online követhetők. (BRAIN 2025 A scientific vision https://braininitiative.nih.gov/sites/default/files/documents/brain2025_508c_2.pdf)

Mi a neuropedagógia?

A neuropedagógia a neurológia, a gyermekkori idegélettan-elmélet, a kognitív pszichológia, neuropszichológia, neurofiziológia, neurobiológia, valamint a szociológia, szociálpszichológia, neurofilozófia és nevelésfilozófia, továbbá a pedagógia és annak ágai párbeszédéből fakad (ideértve a fejlesztőpedagógiát, gyógypedagógiát, szociálpedagógiát is). (Varga et al., 2015, p. 64)

A neurotudományok eredményeinek a pedagógiába való integrálása a pedagógia mint tudomány képviselőinek, azaz a pedagógusoknak a feladata. A pedagógiának meg kell alkotnia a rendelkezésre álló neurotudományos ismeretek pedagógiai integrációját lehetővé tevő adekvát fogalomrendszerét, és ki kell alakítania az ezzel összhangban lévő gyakorlatát. (Schumacher 2012 idézi Varga et al., 2015, p. 64)

A gyermekek személyiségfejlődését összességében két, állandóan érvényesülő hatás befolyásolja:

- a) a család rejtett, spontán megnyilvánuló hatásainak közege,
- b) a másodlagos, tudatosan irányított és közvetített nevelési ráhatások erőtere.

A kisgyermekkor – a szociális kompetenciák és a kognitív képességek mellett – az érzelmek megalapozásának rendkívül fontos időszaka. Az érzelmek, a feltétlen szeretet nélkülözhetetlenek a gyermeki lélek stabilitásához. A stabil és biztonságot adó családi légkörben a gyermeki személyiség az élet stresszhelyzeiteivel szemben olyan védettséget szerezhethet, amely a lelki egészségvédelemnek erőforrása és önmegvalósító életvezetésének biztosítója lehet. A kisgyermekkor elme és az emocionális fejlődés területén végzett kutatások azt hangsúlyozzák, hogy a gyermekkor az emberi életút és az egyén jövője szempontjából egyaránt meghatározó jelentőségű időszak. (Csépe, 2005)

A kisgyermek elméje születéskor egyáltalán nincs készen, az agy az egyetlen olyan szervünk, mely túl korán születik. Az első 8 év az agyfejlődés csúcsideje, nyolcéves korra kialakul az alapvető agyi struktúra. Az elme bámulatos gyorsasággal fejlődik, hároméves korra az agyi hálózat már rendkívül fejlett. A kisgyermekkor nevelés és gondozás minősége jelentős mértékben befolyásolja az agyi hálózat és struktúra felépülését. Ha a csecsemőknek életük első évében kevés lehetőségük van arra, hogy – a szülők segítségével – megtapasztalják saját magukat és környezetüket, akkor nem épül fel a megfelelő agyi neurális hálózat, így nem lesznek képesek a világ felé fordulni. A „világ felé fordulás” az emberi tanulás első iskolája. (Varga et al., 2015, p. 64)

Az agy fejlődése a mai álláspont szerint periodikus jellegű, vannak igen szenzitív időszakok, sőt az első nyolc-tíz év az elme fejlődése szempontjából a legnagyobb aktivitást és fejlődést mutató időszak. (McDevitt & Ormrod, 2016) A kisgyermek agya rendkívül aktív és fejlett, ugyanakkor a serdülőkor végére aktivitása csökken. A születéskor már meglévő neuronok milliárdjai és az ember óriási agykérgi felülete (2400 cm²) a tanulás kiváló anatómiai alapja; a születés utáni idő ugyanakkor döntő jelentőségű választóvonal az agy hálózatosodása szempontjából. Bámulatot gyorsasággal nőnek az idegnyúlványok és épülnek a neurális kapcsolatok a korai gyermekkorban, az idegpályák a megfelelő és ideális környezeti tényezők hatására erősödnek, velősödnek. (Kissné Zsámboki & Varga, 2023) A kialakult szinaptikus pályák tanulási szituációban erőteljes növekedési aktivitást mutatnak, és szétszakadnak, eltűnnek, ha nem stimuláljuk őket. Élnünk kell tehát a soha vissza nem térő lehetőséggel, és ki kell használni ezt a rendkívül kritikus és szenzitív időszakot. (Bergen & Woodin, 2017)

Az emberi megismerés neurológiája

Csépe Valéria szerint „az agykéreg fejlődése sejti (citológiai) és szöveti (hisztológiai) történések sorozata, mely során kialakulnak a neuronok és a neuronális kapcsolatok. A neurogenesis (neuronok szerkezeti változásai) és a szinaptogenesis (neuronok kapcsolatainak változása) legjelentősebb változásai ugyan a születés előttre tehető, a kérgi funkciók teljes érése és tapasztalatfüggő fejlődése azonban elhúzódik egészen a serdülőkorig” (Csépe, 2005, p. 47; Varga et al., 2015). Az emberi agyban az egyedfejlődés során két robbanásszerű állapot figyelhető meg, első az anyaméhben, amikor „az agyban bekövetkező szinaptikus és mielinizációs változások a kognitív funkciók fejlődésének alapjait alkotják és meghatározzák vagy modulálják azt”. A második szakasz a kisgyermekkortól a serdülőkorig tartó időszakra tehető, amikor a gyermekek intézményes nevelésben vesznek részt óvodásként és általános iskolásként (Csépe, 2005, p. 55).

A neuropszichológiai kutatások alapján a gyermeki agy funkcionális fejlődése szempontjából három tényezőt kell figyelembe vennünk:

- a tapasztalatot, melyre hatással lehetünk, hiszen az agyi struktúra még változhat,
- az érést, mely tőlünk független, genetikailag meghatározott,
- az agyi plaszticitást, azaz hogy az agy alkalmazkodási, változékonysági kapacitása még felnőttkorban is megmarad (Varga et al., 2015).

Az idegrendszeri fejlődést mint kognitív fejlődést írja le Piaget korai organikus elméletében, és adaptációs folyamatként azonosítja. Az egyén a meglévő kognitív sémák segítségével asszimilálja az új információt, majd a meglévő sémák akkomodálódnak, átrendeződnek az új információ függvényében. A neuropedagógiai munkák a végrehajtó funkciók fejlettségét tartják a kognitív fejlődés és a megismerés mutatójának. „Bármilyen megismerő folyamatról legyen szó, a végrehajtó funkciókat általános, a kognitív pszichológia kifejezése szerint területáltalános (domain general) funkciók együtteseként értelmezzük”. (Csépe, 2022, p. 10)

A végrehajtó funkciók gyűjtőfogalom, amely egy többdimenziós konstruktum megnevezésére utal, amely több kognitív folyamatot (gátlás, munkamemória és kognitív flexibilitás) foglal magában. Ezek együttes működése jelentős szerepet tölt be a magasabb rendű kognitív folyamatokban, és lehetővé teszi a tudatos, célorientált viselkedést az iskolai és a munkahelyi sikerességben, a fizikai, pszichikai, mentális egészségben, ezáltal a jobb életvezetésben, életminőségben. (Józsa & Józsa, 2023; Csépe, 2022) Olyan komplex kognitív konstruktum, amely lehetővé teszi a figyelem fenntartását, a célok szem előtt tartását, a zavaró körülmények figyelmen kívül hagyását, a frusztráció tolerálását, az eltérő viselkedések következményeinek megfontolását, a múlt tapasztalataira való reflektálást és a jövő tervezését. (Zelazo, Blair, & Willoughby 2016 idézi Józsa & Józsa, 2018)

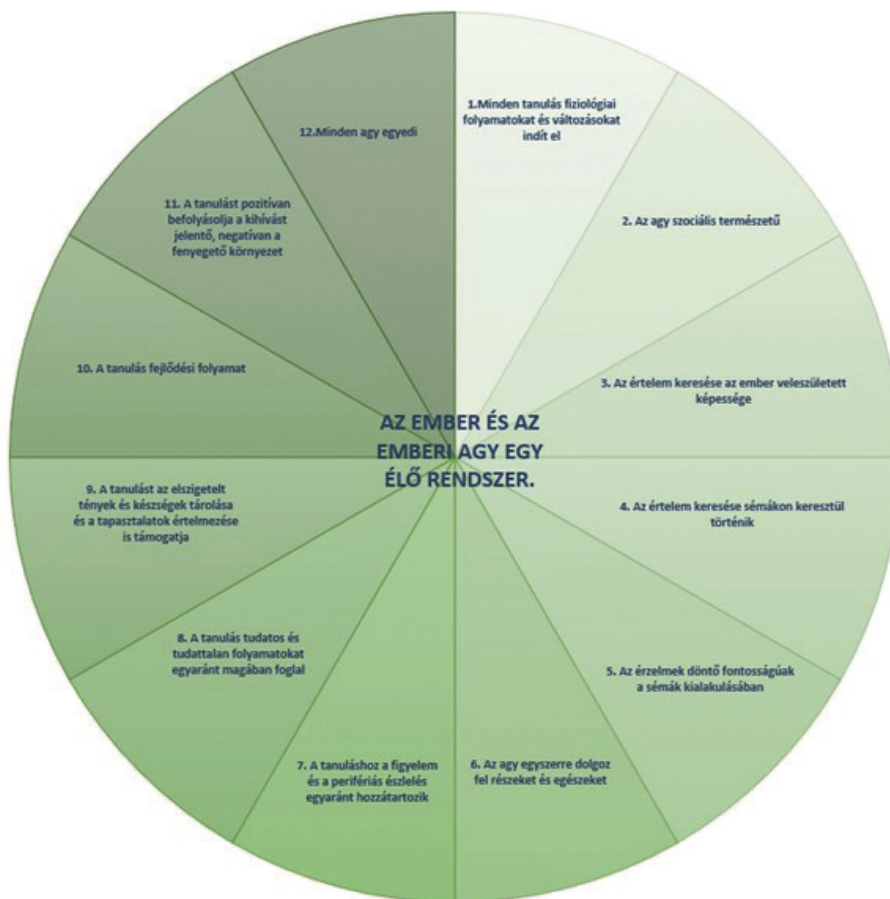
A Végrehajtó Funkciók Rendszere olyan mentális folyamatok, készségek összessége, amelyek tevékenységeink tervezését, megvalósítását, annak követését, ellenőrzését és korrekcióját határozzák meg, olyan rendszer, amely a tervezés és a végrehajtás kontrollfolyamatain kívül támaszkodik a munkamemória és a rugalmas gondolkodás részfolyamataira, és jelentős szerepe van viselkedésünk, magatartásunk, tevékenységeink kontrolljában is. Ezekre a funkciókra, készségekre rendszeresen építünk a tanulásban, a különböző munkatevékenységekben és a mindennapi életvitelhez kapcsolódó feladatokban. A végrehajtó funkciók gyengesége megnehezítheti a fókuszálást, az utasítások követését, a hibák önálló javítását, az érzelmek szabályozását (Zelazo; Blair & Willoughby, 2016, p. 4).

Józsa Gabriella és Józsa Krisztián a végrehajtó funkciók három összetevőjét azonosították:

- (1) A munkamemória (working memory), ami lehetővé teszi az információk, gondolatok elménkben való tartását és a velük való manipulációt (Diamond, 2013; Tánczos, 2014; Tánczos & Németh, 2010 idézi Józsa-Józsa, 2018);
- (2) A gátlás (inhibitory), ami magában foglalja az önkontrollt, a nemkívánt viselkedés gátlását, a szelektív figyelmet és a kognitív kontrollt (Diamond, 2013; Diamond Carlson & Beck, 2005 idézi Józsa & Józsa, 2018);
- (3) A kognitív flexibilitás (cognitive flexibility), ami azt jelenti, hogy többféle módon juthatunk el egy probléma megoldásához, képesek vagyunk gyorsan váltani a mentális készleteink, stratégiáink között (Diamond, 2013; Miyake et al., 2000 idézi Józsa & Józsa, 2018).

A végrehajtó funkciók magasabb szintű konstrukciói az érvelés, a tervezés és a problémamegoldás. Ahogy a magasabb rendű gondolkodási folyamatokban, úgy a gondolatok, cselekvések, érzelmek, viselkedési formák célirányos ellenőrzésében is alapvető szerepe van a végrehajtó funkcióknak (Józsa & Józsa, 2018). A kora gyermekkorban végzett mérések azt mutatják, hogy a végrehajtó funkció komponenseinek jelentős prediktív ereje van az iskolaérettségben, a sikeres óvoda-iskola átmenetben (Blair & Razza, 2007 idézi Józsa & Józsa 2018), továbbá a későbbi iskolai teljesítményben és a szociális kompetenciában is (Mischel, Shoda, & Rodriguez, 1989 idézi Józsa & Józsa, 2018). A végrehajtó funkciók óvodáskorban intenzív fejlődésnek indulnak, és egészen fiatal felnőttkorig fejlődnek, így ezt az időszakot tekintik a végrehajtó funkciók szenzitív időszakának (Zelazo et al., 2013 idézi Józsa & Józsa, 2018).

A neuropedagógiai munkák a tanulás támogatásának alapjait a végrehajtó funkciók fejlődésének támogatásában határozzák meg. A továbbiakban a Caine és munkatársai (2016) által feldolgozott neuropszichológiai és neuropedagógiai munkák gondolatmenetét követve vizsgáljuk meg a koragyermekkorai és a kisiskoláskori (6-10 év) tanulástámogatás neuropedagógiai elveit (1. ábra).



1. ábra: A tanulástámogatás neuropedagógiai elvei

Minden tanulás fiziológiai folyamatokat és változásokat indít el

Az emberi agy tanulás során egyszerre több folyamatot működtet, egyszerre működnek az érzékelés, észlelés folyamatai, a gondolkodás, az emlékezés, a képzelet és a beszéd kognitív folyamatai, továbbá az érzelmi, akarati folyamatok is egymással kölcsönhatásban. Az idegi plaszticitással kapcsolatos kutatók bizonyították, hogy a test és az elme összekapcsolódik. A kognitív tudósok gyakran hivatkoznak erre a megtestesült megismerés fogalmával (lásd pl. Lakoff & Johnson, 1999 idézi Caine et al., 2016, p. 73).

Korábban a neurológusok a komplex neuronális hálózatokat, melyek a gondolkodást, az érzelmeket, a cselekvéseket irányítják, genetikailag programo-

zottnak tartották. Ma már igazolták, hogy hosszú távon csak olyan kapcsolatok jönnek létre a gyermek agyában, amelyek a konkrét életvilágban is rendszeresen aktiválódnak. Csak az tudja kognitív képességeit kibontakoztatni, akiben kialakul a megfelelő testéretet. A genetikai programok arról gondoskodnak, hogy először nagy többlet jöjjön létre idegsejtkapcsolatokból, amelyek aztán specifikusan alakulnak. Az oktatás fiziológiai változásokat idéz elő az agy szerkezetében és működésében. A jó tanítás lehetőséget teremt arra, hogy a gyerekek megtapasztalják saját testüket, így aktiválva a legtöbb agyi folyamatot. Ehhez arra van szükség, hogy a lehető legtöbb érzékszervvel, aktívan vegyen részt a tanulásban, ismeretszerzésben a tanuló (embodied cognition, Lakoff & Johnson 1999 idézi Caine et al., 2016, p. 73).

A neuronális hálók építésének vannak ún. kritikus periódusai, amelyeket ha nem használ ki megfelelően a nevelés, akkor a test szabályozásához szükséges fontos hálózatok csak gyéren alakultak ki, és a gyermek nem fog jó testérettel rendelkezni. Ennek következménye a megkésett kognitív fejlődés. Jó hír azonban, hogy az agy plaszticitással rendelkezik, egész életünk során alakítható marad. Egy idősebb gyermek utólag is fejlődik minden olyan testtapasztalatból, melyet akkor szerez. A motivációja, hogy testtapasztalatokat szerezzen, teljesen más lesz, mint kora gyermekkorban, a tanulási folyamat nem intuitív és automatikus, hanem deficittudatossá válik. Minden tanuló rendelkezik azzal a képességgel, hogy hatékonyabban felfogja, ha olyan tapasztalatokban vesz részt, amelyek természetes módon igénylik érzékszervei és teste használatát. (Hüther, 2009) A tanításban egy módszer vagy technika nem képes az agy komplex tevékenységét beindítani. Fontos, hogy komplex módszertanokat ismerjenek a pedagógusok, melyek segítségével komplex agyi aktivitásra sarkallják a tanulókat.

Az agy/elme szociális természetű

Az agy fejlődésében kulcsszerepet játszik a környezeti kognitív és affektív stimuláció, ezt nevezte Gopnik, Meltzoff & Kuhl (1999) „kapcsolatteremtési készletnek” (Caine, 2016, p. 54). Gerald Hüther német neurobiológus szerint az agy egy „szociális szerv”, az idegsejtek közötti kapcsolódási minták a gyermeket körülvevő környezet feltételei szerint fejlődnek, ezáltal tagozódik be a gyermek az őt körülvevő szocializációs közegekbe. A személyiség és az agy fejlődése belső és külső folyamatok kölcsönhatásaként jön létre, az agy idegsejtek közötti kapcsolódási hálózatokat épít a környezettel való kölcsönhatásban, melynek során a veleszületett adottságok, a szociális környezet, az énkép és a

kötődési képesség a gyermek érzelmi és szociális fejlődésében és a tanulásban is meghatározó szerepet tölt be. Ugyanígy a személyiségünk fejlődése kapcsán is elmondhatjuk, hogy a személyiségünket alkotó komponensrendszerek is dinamikusan szerveződnek, folyamatosan változó belső szerveződésként alakítják „énünket”, a személyiség „szelf”-jét, e folyamat pedig a társas környezettel való interakciókban, azaz szociális kontextusban valósul meg. (Renz, Polster & Hüther, 2013 idézi Varga et al., 2015, p. 89)

A tükörneuronokkal kapcsolatos legújabb kutatások megerősítik, hogy az ember társas természete biológiai alapokon nyugszik. A tanulás szociális természetét néha a szituált tanulás fogalmával írják le. Az oktatáson túli világban a tanulás szociális természetét a gyakorlati közösségek igazolják. (Wenger et al., 1999) Ezt az elvet figyelembe véve fontos, hogy a pedagógus „szociális” légkört teremtsen az osztályteremben, ösztönözze a „csoportmunkát”, azaz a tanulók közös és változó együttműködését, aktivitását.

Minden tanuló képes hatékonyabban tanulni, ha a társas interakciók és kapcsolatok iránti igényét kielégítik és tiszteletben tartják. A másokkal való kapcsolatok és interakciók képesek megváltoztatni azt, ahogyan az agysejtjeinkben lévő szinaptikus kapcsolatok növekednek és kapcsolódnak más agysejtekhez. Továbbá befolyásolják az alvással, evéssel, szexualitással, stresszel, egészséggel, betegséggel összefüggő kémiai anyagok (hormonok, neurotranszmitterek) áramlását. A társas interakciók során keletkező pozitív érzések pozitívan határozzák meg az új információk megtalálását, a magasabb rendű gondolkodást, ezért jobb tanulási és emlékezeti teljesítményhez vezetnek. (Caine et al., 2016, p. 55)

Paul McLean az elsők között figyelmeztetett arra, hogy megfelelő szociális kötődés nélkül az emberi intellektuális agy alig több, mint egy szívtelen számítógép. A végrehajtó funkciók, ha nem kapcsolódnak mélyen a limbikus rendszerhez, az érzelmi szabályozás helyéhez, olyan kognitív teljesítményeket eredményeznek, amelyek mellőzik a helyzetek és a problémák erkölcsi és etikai aspektusait. A tükörneuronok kutatása számtalan bizonyítékot kínál annak igazolására, hogy az emberek más emberekkel interakcióban, az empátia és szeretet képességeinek gyakorlása közepette fejlődnek. (Caine et al., 2016, pp. 54–55)

Mivel a szociális interakciók valós időben zajlanak, a tanulóknak alkalmazkodniuk kell az egymástól érkező jelzésekhez, és ennek megfelelően kell reagálniuk. Az orbitofrontális kéreg kapcsolódik ahhoz a képességhez, hogy helyesen értékeljék a külső eseményeket, és megfelelően reagálnak, szociálisan adekvát viselkedést tanúsítsanak. A jutalmazó rendszer legmagasabb rangúnak tekinthető tagja a homloklebeny alulsó felszínén található orbitofrontális kéreg, feltehetőleg ez felel a jutalmakkal kapcsolatos viselkedések kezdeményezéséért. Ezzel magyarázható a szociális kapcsolatok jutalmazó jellege. Ugyanakkor az

orbitofrontális kéreg része annak a rendszernek, amely a végrehajtó funkcióknak ad otthont, így az orbitofrontális régió aktívan részt vesz a váratlan belső és külső körülmények kezelésében, és új és rugalmas viselkedési és kognitív válaszokat dolgoz ki az automatikus reflexviselkedés helyett. (Siegel, 1999, p. 140. idézi Caine et al., 2016, p. 58.)

A mások ötleteivel való munka, a közös problémamegoldás megkövetelik a tanulóktól, hogy használják és fejlesszék az agy azon területeit, amelyek a prefrontális kéregben helyezkednek el. A prefrontális kéreg a problémamegoldó gondolkodás és a szándékos cselekvés irányításának felelőse, 6 éves korig kell kialakulnia, de ezután is intenzíven fejlődik. Több fontos kognitív funkcióban is szerepet játszik, többek között abban a képességben, hogy mások mentális állapotait, szándékait, hiedelmeit és érzelmeit megértsük. Továbbá „szerepet játszik az önmagunkról való gondolkodásban és az önmagunkra vonatkozó információk feldolgozásában, továbbá részt vesz a komplex döntéshozatali folyamatokban és a társas interakciók során szükséges viselkedési szabályok követésében is”. (Amodio & Frith, 2006 idézi Steklács et al., 2024)

A prefrontális kéreg jelentős szerepet játszik a humán kognitív folyamatokban, a mentalizációban (Shallice, 2001; Frith & Frith, 2006 idézi Négyessy, 2010) és a metakognícióban (Ramnani és Owen, 2004 idézi Négyessy, 2010). A prefrontális kéreg szükséges a célirányos magatartás megvalósításához az állandóan változó környezetben, valamint az absztrakt mentális tevékenység kifejtéséhez. A prefrontális kéreg területe megnő, amikor a szociális kapcsolatok mennyisége emelkedik. (Négyessy, 2010) A szociális kapcsolatok tehát a magasabb rendű kérgi tevékenység területeit fejlesztik, ezáltal hozzájárulnak a magasabb rendű kognitív műveletek fejlődéséhez. Fontos azonban, hogy csak a saját tapasztalatai által fejlődik ki a homloklebenyben egy nagyon komplex neuronális háló. (Hüther, 2008, p. 406)

Az emberek közötti kölcsönhatás olyan mentális összehangoltságot hoz létre, amely lehetővé teszi számukra, hogy azt érezzék, a másik mélyen megérti őket. Daniel Ziegler ezt „megérintve érzésnek” nevezi, mely létrejöhet nemcsak hétköznapi helyzetekben, hanem a terápiában, a szülő-gyermek kapcsolatban és a tanításban-tanulásban is. (Caine et al., 2016, p. 58)

Az értelem keresése az ember veleszületett igénye

A dolgok értelmének keresése minden emberre jellemző tulajdonság csecsemőkortól a felnőttkorig, a „megértésre való törekvés készletként” írja le a szakirodalom. (Gopnik, Meltzoff & Kuhl, 1999 idézi Caine, 2016, p. 54) Az em-

berek a felfedezés igényével, kíváncsisággal fordulnak afelé, amit nem tudnak. Az értelem keresése számos művelet integrációját jelenti, emlékezeti, észlelési, képzeleti, következtetési műveletek integrációját.

Fontos szempont az értelem keresésében az érintettség, a gyakorlati szükségyszerűség, azaz ha konkrét szüksége, érdeke kötődik a helyzet megismeréséhez az egyénnek. (Hillman, 1997 idézi Caine, 2016, p. 73) A tanulók képesek hatékonyabban megértésre jutni, ha érdeklődésüket, céljaikat is figyelembe vesszük és tiszteletben tartjuk. Azok a helyzetek szolgálják leginkább az értelemkeresés szükségletének kielégítését, amelyek valós problémákhoz kapcsolódnak, és nem csak önmagáért a feladatért vannak. Az összes olyan interakció, mely egy-egy valódi probléma köré szerveződik (pl. projektek), alkalmas arra, hogy a tanulók értelemkeresési szükségleteit kielégítse. (Caine et al., 2016) Az online platformokon szocializálódó gyermekek nem tesznek szert valós élettapasztalatokra, tapasztalataik egy olyan életvilágra vonatkoznak, amely nem létezik a valóságban. Hüther szerint neurobiológiailag nézve ez végzetes, a gyerekek olyan élethelyzetekre edzi az agyát, amelyek csak a képernyőn fordulnak elő. Ráadásul az online platformok az ellenőrizhetőség illúzióját is keltik, azaz a gyermek azt tapasztalja, hogy „az van, amit ő létrehoz”, megrendel. Ez impulzuskontroll- és toleranciaproblémákhoz vezet. A valóságban azonban nem minden kontrollálható, a másik ember nem mindig azt teszi, amit mi magunk szeretnénk. (Hüther, 2009)

Ahogy ezt az előző alapelvnel már tárgyaltuk, a prefrontális kéregben fejlődik ki az önmagunkról alkotott képünk, ugyanakkor ezzel együtt az a késztetésünk is, hogy a világ felé forduljunk, hogy cselekvéseket tervezzünk, impulzusokat kontrolláljunk, és elviseljük a frusztrációkat. Ennek korai gyermekkorban, körülbelül 6 éves korig kell kialakulnia, de csak akkor fejlődhetnek ki a megfelelő hálózatok, ha a gyermek konkrét tapasztalatokat szerez. Ilyen tapasztalatokat akkor szerez a gyermek, ha olyan dolgokkal foglalkozik, melyeket képes megérteni, és alakítani is tud rajtuk. Manapság ez egyre nehezebb, mert azt is alig vagyunk képesek felfogni, hogyan működnek a hétköznapi használati tárgyaink. Régebben, amikor a gyermek szét tudott szerelni egy órát, meg tudta vizsgálni a belsejét, és megfejtette a működési elvét, egyúttal megértette az okokat és az okozatokat. Ma, az információs társadalom korában a dolgok bonyolultabbak, az okot és okozatot csak nehezen vagy egyáltalán nem tudjuk felfogni. (Hüther, 2009)

A kauzalitás elvesztésének veszélye fenyegeti a gyermekeket, hiszen az értelmi összefüggések hiánya azt eredményezi, hogy a gyerekeket egyszer csak nem fogja érdeklni a kauzalitás, megtanulják, hogy a dolgokat a mögöttük rejlő értelem megragadása nélkül kell elfogadniuk (Hüther, 2009). A digitális

újmédia hasonló reakciókra készíti a gyermeket, ugyanis nehezen adható válasz a miértekre, miközben a folyamatok és a tartalmak állandóan pörögnek a képernyőkön.

Az újmédia világában azt tanulják meg, hogy a dolgok „érintésre” vagy gombnyomásra működnek. Viszont ha a gyerekek részei egy élő közösségnek, és valódi kalandokat élnek át, lehetőséget kapnak arra, hogy „agykompatibilis” tanulási folyamatban vegyenek részt, valódi tudást szerezzenek. Az iskolában ösztönözni kell az újdonság, a felfedezés és a kutatás iránti érdeklődést, arra kell készíteni a tanulókat, hogy önállóan cselekedjenek, hogy megvizsgálják az egyes problémákat és a tantárgyakat körülvevő jelenségek és ismeretek széles spektrumát. (Caine, 2016, pp. 74–75)

Az értelem keresése sémákon keresztül történik

A megismerés során az emberek a tapasztalatok értelmét keresik, elméjük arra törekszik, hogy sémákat és kapcsolatokat találjon és hozzon létre az új tapasztalat és a meglévő ismeretek között. Az agyat úgy tervezték, hogy sémákat észleljen és hozzon létre, ellenáll annak, hogy értelmetlen mintákat kényszerítsenek rá. (Restak, 1995 idézi Caine, 2016, p. 161) A kognitív tudományokban a kialakított tudást több fogalommal írják le, sémáknak, mintáknak, kereteknek, kategóriáknak is nevezik. A tanulás során a feldolgozott információk rendszerezése és kategorizálása történik. Rendszerezés során az agy megpróbál sémákat kialakítani, de ha nem találja a dolgok összefüggését, értelmét, akkor ellenáll a sémák kialakításának. Az olyan információ, amelyet az agy nem tud sémába illeszteni, elszigetelődik, jelentés nélkülivé válik. (Caine et al., 2016, p. 162)

Tanulás során a gyermek megpróbálja az új információt a régihez illeszteni, „keresgélgni kezd az agyában”, miközben egy produktív nyugtalanság keletkezik mindaddig, mígnem egyszer csak az ingerminta megtalálja a helyét. Ekkor az addigi feszültség, káosz harmóniává alakul át, ún. aha-élményt él át a gyermek. Mindeközben aktivizálódik a jutalmazási rendszer, az idegsejtek „boldogsághormonokat” bocsátanak ki. Minden apró, saját teljesítményként elért sikerélmény boldogítóan hat, a tanulás örömét biztosítja a gyermeknek. (Hüther, 2008, p. 406)

Minden tanulónak jelentős, kihasználatlan képességei vannak arra, hogy mintákat, sémákat észleljen és hozzon létre, és ezeket az új mintákat összekapcsolja azzal, amit már megértett, az iskolában ezt a folyamatot kell előidézni és támogatni.

Az érzelmek döntő fontosságúak a sémák kialakulásában

Az érzelmek központi szerepet játszanak az emberi életben. Az idegtudomány ma már megerősíti (Pert, 1997; Damasio, 1999 idézi Caine 2016, p. 91, p. 145), amit az írók és művészek már régóta tudnak, hogy az érzelmek minden gondolatban, döntésben és cselekedetben részt vesznek. Valójában az érzelmek és fizikai reakciók olyannyira részei a megértésnek, hogy Eugene Gendlin pszichológus (1982) az „érett jelentés” kifejezéssel írja le a kapcsolatot. (Caine et al., 2016, p. 73)

A tanulás során a mentális rendszerezést az érzelmek befolyásolják, így az agy az információk osztályozását a várakozások, az előítéletek és elfogult ítéletek, az önértékelés mértéke és a társas interakciók alapján végzi. A hatékony tanulást gazdag érzelmi élmények fokozzák, az érzelmeket a magasabb rendű funkciók irányítják és moderálják. Az érzelmek és a tanulás nem választható szét. Minden tanuló hatékonyabban képes megérteni, ha megfelelő érzelmi kontextusban zajlik a tanulás, ami támogató légkört, párbeszédet, kölcsönös tiszteletet, elfogadást és bizalmat jelent.

Az idegtudósok, mint például Antonio Damasio (1999, 2003), megerősítettek, hogy minden gondolatot és cselekvést érzelm kísér. Bár az agy közepén található amygdalát sok forrás az érzelmek központjaként emlegeti, valójában az érzelmek az agy számos területét érintik. (Caine et al., 2016, p. 91) Az alap-érzelmek veleszületnek minden emberrel, számukról azonban vitatkoznak a pszichológusok. Az érzelmek közt a tanulás szempontjából kiemelten fontos a kitartás, amely egy rövid távú túlélési reakció, amely akkor lép fel, amikor egy személyes hiedelem (amit az ember igaznak hisz másokról vagy a világról általában) vagy az egyén önmagáról való hite (amit a saját cselekedeteiről vagy érveléséről hisz) megkérdőjeleződik. Mind a pozitív, mind a negatív érzelmek fontos szerepet játszanak az agy működésében. A pozitív érzelmekkel összefüggésben a pozitív pszichológia egyik képviselője, Martin Seligman, a remény és az optimizmus egészségre és lelki jóllétre gyakorolt hatását kutatta. Seligman azt állítja, hogy önmagában az önbecsülés tanítása nem célravezető, mert figyelmen kívül hagyja azt, hogy a kompetenciaérzéssel karöltve van igazán pozitív hatása. A tanulás alapfeltétele a kitartás, a boldogság vagy ahogy Caine és munkatársai fogalmazzák, a nyugodt éberség állapota. (Caine et al., 2016, p. 92)

A pozitív érzelmek a végrehajtó funkciókra is pozitív hatást gyakorolnak, az ilyen környezetben tanuló egyéneknek, jobb a munkamemóriája, az epizodikus emlékezete, több megoldást találnak a problémák megoldására, rugalmasabbak a gondolkodásukban, nagyobb a kompetenciaérzésük, jobb döntéshozók, és jobbak a verbális készségeik. A kellemes környezet, a pozitív érzelmek valóban

optimális hatással vannak az agy tevékenységére. Például a tanulást befolyásoló neurotranszmitter, a dopamin, amikor kellemes környezetben tanulunk, éppen a megfelelő mennyiségben stimulálja a pozitív érzéseket. A dopamin egy másik neurotranszmittert, az acetilkolin működését is megfelelő mértékben stimulálja, ami közvetlenül növeli a fókuszot és a figyelmet, a figyelem pedig serkenti a hippokampuszt, a fő tanulási központot. (Ashby at al., 1999 idézi Caine, 2016, p. 92)

Az iskolai tanulásban az érzelmek pozitív hatását leginkább akkor tapasztalhatja meg a tanuló, ha lehetősége van személyes érdeklődése mentén dönteni, hogy milyen tanulási feladatot kíván elvégezni. Egy másik tényező a tanulási kontextus megválasztásának a lehetősége, azaz hogy eldönthesse, hogy egyedül, párban vagy csoportban szeretne dolgozni, lehetőség szerint flow-állapotban. (Csíkszentmihályi, 2008)

Az agy egyszerre dolgoz fel részeket és egészeket

A világ, amely körülvesz, végtelen mennyiségű információt tartalmaz, a tapasztalatok értelmezéséhez egyszerre van szükség arra, hogy megismerjük a nagy egészet és az egyes részeket is. A valóság megismerése és felépítése régóta központi kérdés a pszichológiában.

A 19. század végén a gestaltpszichológia a megismerést a rész-egész kapcsolat értelmezéseként vizsgálta. Manapság a perceptuális pszichológia hasonló kérdésfeltevéssel dolgozik: miként választja ki a megismerő személy az előtér és a háttér információi közül azt, amelyikre fókuszálni szeretne? Arra a megállapításra jut, hogy nem számít, mire összpontosítjuk a figyelmünket, az mindig egy nagyobb kontextusba ágyazódik. A tapasztalatok értelmezéséhez egyszerre van szükség a nagy egészre és az egyes részekre való odafigyelésre. A nagy egész megtapasztalása egy történetet, egy modellt vagy egy lenyűgöző példát nyújt arra, hogy mit lehet elérni. A gestaltpszichológia kifejezetten megmutatja, hogy az elme hogyan kapcsolja össze a részeket, hogy ezeket az egészeket létrehozza. A legújabb agykutatások közül pedig néhányan most a prefrontális kéreg integratív szerepét vizsgálják. (Fuster, 2003 idézi Caine, 2016, p. 214)

Az észlelés szerveződésének szabályai, az agyi mintázatok és folyamatok, a részek és az egész közötti kapcsolatok felismerése az észlelés pszichológiájának tárgya, a felépített tudást, a megismerés eredményét különböző terminológiával írták le: keretek, térképek, történetek és sémák. A neurológiai kutatások alapján a tanításnak olyan tapasztalattal kell kezdődnie, amely a téma átfogó természetével való megismerkedést biztosítja a tanulók számára. A tanulók ha-

tékonyabban tanulnak, ha tapasztalataik az egésznek egy olyan érzését adják, amely összekapcsolja a részleteket, tényeket, információkat és ötleteket. Az agykutatás feltárta, hogy maga az agy is úgy szerveződik, hogy a különböző részek ugyanolyan mértékben felelősek különböző funkciókért, és mégis a részek együttesen reagálnak a különböző tapasztalatokra, ami úgy lehetséges, hogy a különböző régiók között rendkívüli számú összeköttetés és a jelek integrálásának számos különböző módja van. Például az érzékszervi és motoros funkciók összekapcsolódnak a prefrontális kéreg integrációs tevékenysége által, melynek szerepe a belső és külső információs bemenetek integrálása a komplexitás növelése érdekében. (Ploran at al., 2007, Fuster, 2003, 2013 idézi Caine at al., 2016, p. 130)

A tanulóhoz a figyelem és a perifériás észlelés egyaránt hozzátartozik

Tanulás során figyelmet kell fordítani arra, amit meg szeretnénk tanulni. A tanuló folyamatosan elmerül ingerek mezejében, és folyamatosan kiválasztja a mező egy részét, amelyre figyel. A figyelem természetes jelenség, amelyet az érdeklődés, az újdonság, az érzelem és a jelentés irányít, a figyelemfelkeltés kritikus fontosságú a tanulás szempontjából. A pedagógus lelkesedése, a környezeti zaj és a hőmérsékleti viszonyok jelentősen befolyásolhatják a figyelmet és más kognitív folyamatokat.

A gyermek hatékonyabban érti meg a részleteket (konkrétan tények és információk), ha azok olyan egészekbe ágyazódnak, amelyek hozzáférhetőek számára, mint például egy való életbeli esemény, egy értelmes történet vagy egy általuk létrehozott vagy látott projekt. Például, ha egy gyerek olvas, akkor közben agytechnikailag rengeteg dolog történik. A betűket szavakká állítja össze. A szavak és mondatok képekké alakulnak át, fantáziavilágokká. Amit a gyerek agya elolvasott, az megjelenik lelki szemei előtt. (Hüther, 2009) A kiscsillag bekapta a regiment katonát például, itt a gyerek nem a betűket látja, hanem azt a belső képet, amelyben elképzelte, ahogy egy egész regiment eltűnt a gömböc-ben. Minden tanuló hatékonyabban képes megérteni, ha figyelmét elmélyíti, és a kontextus mélyebb rétegét használja a tanulás támogatására.

A figyelem kritikus fontosságú a memória szempontjából. Ugyanakkor az emberek olyan kontextusból is tanulnak, amelyre ritkán figyelnek tudatosan, ahogy az implicit memóriával kapcsolatos kutatások feltárták. Így sajátítják el a gyerekek a viselkedésformákat, hiedelmeket, preferenciákat vagy ellenszenvet anélkül, hogy valaha is közvetlenül figyeltek volna arra, hogyan tanulják eze-

ket. Guy Claxton ezt ozmózis útján történő tanulásnak nevezi. (Claxton, 1997, p. 20, idézi Caine, 2016, p. 114) A periférikus figyelem azt jelenti, hogy bár a személy nem fordít figyelmet a környezet ingereinek egy részére, az mégis befolyással van rá. A perifériás figyelem bizonyítéka implicit emlékezet formájában jelenik meg. (Schacter, 1996 idézi Caine, 2016, p. 231) A perifériás észlelést aktiválják a grafikonok, illusztrációk, stratégiai tervek, fogalmi térképek, a fogalmak művészettel vagy zenével való összekapcsolása stb. A tükroneuronokkal kapcsolatos kutatások azt mutatják, hogy a gyerekek átveszik a viselkedést, a hiedelmeket, a preferenciákat vagy az ellenszenvet, miközben élettapasztalatok megszerzésével és feldolgozásával foglalkoznak, azaz nem figyelnek tudatosan arra, hogy mit vegyenek át, mit memorizáljanak. (Rizzolatti & Craighero, 2004 idézi Caine, 2016, p. 56)

A gyermek hatékonyabban tanulhat, ha figyelmét elmélyíti, és a kontextus több rétegét használja a tanulás támogatására. Az agy azonnal reagál az újdonságokra, ezért minél újszerűbb, újabb vagy valamilyen módon eltérő a bejövő információ, annál valószínűbb, hogy a tanulók figyelni fognak rá. A figyelmet az érzelmek lekötik és fenntartják. (Sylwester, 2002 idézi Caine, 2016, p. 35) A tehetetlenség érzése a figyelmet arra fókuszálja, ami fenyegeti az embert, ezért elveszíti a képességét, hogy a környezetében más, esetleg nagyon fontos dolgokat is észrevegyen. A pszichológusok ezt az észlelési mező beszűkülésének nevezik. (Combs, 1999; Sapolsky, 1998 idézi Caine, 2016, p. 230)

Az értelemkeresés az ember veleszületett szükséglete, ezért nagyobb valószínűséggel foglalkozik azzal, ami személyesen értelmes. A sémák felismerésének igénye is fókuszálja a figyelmet. Az önszabályozó tanulás jellemzője, hogy a tanulók felelőssé válnak annak eldöntéséért, hogy mit vegyenek észre, hogy mennyi erőfeszítést tegyenek egy problémába vagy kérdésbe, és mennyi ideig tartsanak ki, hogy értékeljék, mi fontos, és mi nem fontos, és általában a figyelmet a hatékony döntéshozatal alapjaként használják.

A tanulás tudatos és tudattalan folyamatokat egyaránt magában foglal

A tanulás a különböző tudatossági fokokat feltételez. Egyes tanulási módok megkövetelik, hogy az ember tudatosan figyeljen egy megoldandó vagy elemzendő problémára. Máskor a tanulás tudattalan, ún. lappangó periódusokat igényel, ugyanúgy, ahogyan a művészek és a tudósok kreatív meglátásai néha az elme tudatos feldolgozása után következnek be. A gondolkodás vagy feldolgozás nagy része, amelyet az egyén a megértés érdekében végez, beleértve az

észlelést, a memóriát, a tanulást és az átcsoportosítást, sokszor lappangó, tudattalan formában történik. (Kuldas, Ismail, Hashim & Bakar, 2013 idézi Caine, 2016, p. 243) Ebből az is következik, hogy a tanulók hatékonyabban tanulnak, ha kifejlesztik a saját „tudattalan” működésüket. Számos, az érzékszervek által periférikusan érzékelt jel az ember tudta nélkül jut be az agyba, és a tudattalan szinteken lép egymással kölcsönhatásba. Ha megértjük, hogy a tudattalan agyi folyamatoknak nagyon fontos kognitív funkciójuk van, nyilvánvalónak tűnik, hogy ezek működésének elősegítése pedagógiai jelentőséggel bír. A tudattalanul érzékelt, észlelt információk feldolgozását megfelelő oktatási modalitásokkal, esetleg IKT-eszközökkel lehet segíteni.

Az igazán sikeres tanulók képesek önmaguk megfigyelésére is, ami a végrehajtó funkciók központi jellemzője, így ismerik saját erősségeiket és gyengeségeiket, és képesek irányítani a tanulásukat. A tudatos és a tudattalan folyamatokon is túlmutat a tanulók metakognitív képessége, agyuk végrehajtó funkciói segítségével önreflexiót végeznek, hogy ismerjék saját erősségeiket és gyengeségeiket, és irányíthassák a tanulási folyamatukat. (Caine, 2016, pp. 245–246) A reflektív intelligencia azt jelenti, hogy a tanulók megismerik a döntéshozatalt, a problémamegoldást, a tanulást, a megértést és más fontos gondolkodási formákat. (Perkins, 1995 idézi Caine, 2016, p. 234) A pedagógusok úgy tudnak a legjobban segíteni a diákjaiknak, ha a tudatosság különböző formáival, rétegeivel ismertetik meg őket.

A tanulástámogatás két kitüntetett formája: a tények és készségek tárolása (deklaratív) és a tapasztalatok értelmezése (procedurális)

A kognitív tudományok és az idegtudományok kísérletet tettek a különböző memóriatípusok és különböző memóriarendszerek azonosítására. Így a következőket különböztették meg:

Deklaratív memória – tényekre vonatkozó memória;

Procedurális memória – készségekre és eljárásokra vonatkozó memória;

Epizodikus memória – az életünkben történt eseményekre vonatkozó emlékezet;

Szemantikus memória – a szavak jelentésére vonatkozó memória;

Érzelmi emlékezet – érzelmekkel kapcsolatos emlékezet. (Márkus & Czizler, 2018)

A memória legismertebb formái a rövid távú memória, a munkamemória (a végrehajtó funkciók központi aspektusa) és a hosszú távú memória. Az explicit memóriába azok az információk tartoznak, amelyeket az emberek szándékosan fel tudnak idézni és el tudnak tárolni, az implicit (vagy tacit) memóriába azok az információk kerülnek, amelyeket az emberek egy adott helyzetben vagy környezetben való tartózkodás következményeként, nem tudatosan tárolnak.

A pedagógusok számára a leghasznosabb különbségtétel az elszigetelt tények és készségek tárolása vagy memorizálása és a cselekvés pillanatában a tapasztalatok értelmezése, amikor az ember döntéseket hoz, a fókuszát áthelyezi és cselekszik, hogy valós idejű eseményekkel foglalkozzon a valós világ kontextusában. A pedagógiában azokat a tudáselemeinket, amelyek a világ leképezésére, reprezentációjára szolgálnak, deklaratív tudáselemeknek nevezzük. Ez a MIT? tudást jelenti: adatokat, tényeket, folyamatok, jelenségek leírását, algoritmusokat, képi információkat, összefüggéseket, törvényszerűségeket, elméleteket, módszerek leírását stb. A procedurális tudáselemek a HOGYAN? tudását jelentik, segítségükkel feladatokat tudunk megoldani, egyszerűbb és összetettebb mozgásokat, tevékenységeket tudunk kivitelezni stb. Egyáltalán nem reprezentálnak semmit ezek az elemek, sokszor tudatos irányítás nélkül (de nem csak úgy) működnek (Nahalka, 2021).

Az idegtudományok felfedezései a pedagógia számára a memória folyamatainak hatékonyabb támogatását eredményezték. Ma már egyértelmű, hogy a tanulók jobban képesek megérteni és rögzíteni az információkat, ha olyan tapasztalatokat szerezhetnek, amelyekben az emlékezés többféle formáját is kipróbálhatják. A tanítás során lehetőséget kell biztosítani a különböző memorizálások gyakorlására, a munkamemória megszilárdítására, az információk hosszú távú memóriába való átkerülésének a támogatására. A teszthatáselmélet például egy olyan módszert (a tudás folyamatos tesztelése) ajánl a pedagógusok számára, melynek alkalmazásával hatékonyan támogathatják az információk hosszú távú memóriába való beépülését (Ramcsány, 2014).

A tanulás fejlődési folyamata

Az egyes életszakaszokban hatékonyabban támogathatja a pedagógus a tanulást, ha figyelembe veszi az érést, a fejlődést, az előzetes tudás egyéni különbségeit és a neurológiai fejlődés törvényszerűségeit. Az ontogenezis folyamatában minden emberi lény kiszámítható módon fejlődik, ahogy azt a fejlődéslelektanok is leírták, de ritkán megy végbe pontosan ugyanúgy vagy pontosan ugyanolyan ütemben a fejlődés. Az agy és az idegrendszer fejlődésének jól meg-

tározható szakaszai vannak, amelyek mind hatással vannak a megismerésre és a készségek fejlődésére. (Sylwester, 2007 idézi Caine, 2016, p. 229) A tanulási folyamatban a megismerés során egymásra épülő tevékenységek egy additív, összegző folyamatban változásokat idéznek elő az agy fiziológiájában. (Huttenlocher, 2002 idézi Caine, 2016, p. 23) A mentális átalakulás a tapasztalatok hatására egész életen át folytatódik. Az agynak kellő időt kell hagyni arra, hogy a megfelelő agyi struktúrákat létrehozza az észlelt információk és a saját élettapasztalat közötti összefüggések megteremtésével. Az idegtudományi kutatások továbbfejlesztették az emberi fejlődési szakaszok általános megértését (Piaget, Erickson fejlődésméletei), ma már tudjuk, hogy két rendkívüli időszaka van az agy növekedésének és fejlődésének, az egyik az élet első 18 hónapjában és a másik serdülőkorban. (Csépe, 2022)

A nyelvelsajátítás kritikus a tanulás és a kognitív fejlődés szempontjából. A neuropszichológia és neuropedagógia a nyelvelsajátítást tartja a tanulói intelligenciát és iskolai teljesítményt meghatározó legfőbb tényezőnek. Diamond & Hopson (1998) úgy foglalja össze a korai évek nevelési feladatát, hogy „all you need is love – and language”, azaz nincs másra szüksége kora gyermekkorban a gyermeknek, mint szeretetre és nyelvelsajátításra. (Caine, 2016, p.177)

A végrehajtó funkcióknak jelentős hatása van a magasabb rendű gondolkodás fejlődésére. Csecsemőkorban a végrehajtó funkciók alapjai kialakulnak, 6 hónapos korukra a csecsemők már képesek részt venni a történésekben, 18–30 hónapos korukra már elsajátítanak némi önkontrollt. (Steinberg & Grigorenko, 2001 idézi Caine, 2016, p. 177) Kisgyermekkorban a végrehajtó funkciók hiányosan fejlettek, az iskolás évek értékes lehetőséget tartogatnak a gyermek fejlődése szempontjából, mert a gyermekek agya még mindig rendkívül képlékeny, reagál és formálódik a tapasztalatok alapján. Szinte korlátlan tanulási képességgel rendelkezik a kisiskolás, emellett konkrét és gyakorlatias módon találja ki, hogyan kell dolgokat elvégezni. Az önszabályozó tanulást ebben az életkorban alapozza meg, ezért fontos a tanulásban a végrehajtó funkciók fejlődésének a támogatása. A serdülőkor a legkritikusabb a végrehajtó funkciók szempontjából. A serdülőkori agy jelentős változáson megy keresztül, ekkor alakulnak ki a legbonyolultabb összetevői. Hirtelen rengeteg új kapcsolatot növeszt a neuronok között, sokkal többet, mint amennyire szükség van. Az agyban az új kapcsolatok túlburjánzását a racionalizálás követi, a nem használt kapcsolatokat visszametszi, a használt kapcsolatokat megerősíti. (Restak, 1995 idézi Caine, 2016, p. 177) A fejlődés itt sem történik automatikusan, szükség van tapasztalatszerzésre, a döntéshozatal és az érvelés gyakorlására. Sok meglepetést okoznak a serdülők a környezetüknek és önmaguknak, mert egyik nap még képesek észszerűen dönteni, a másik nap úgy tűnik, elvesztették ezt

a képességüket. Ez a limbikus rendszer fejlettségével magyarázható, amely a hippokampusznak és az érzelmeknek is a helye, a serdülők gyakran tele vannak olyan érzésekkel, amelyeket nehéz kontrollálni, ezért tűnik a viselkedésük irracionálisnak.

A tanulást pozitívan befolyásolja a kihívást jelentő, negatívan a fenyegető környezet

A neurológiai kutatások igazolták, hogy a fenyegető helyzetekben az agy lelassul, a tehetetlenség érzése megbénítja a neurogenézist, és nagymértékben lelassítja a tanulási folyamatokat. Számos kutatás olyan tudományágakból, mint az „idegtudomány (pl. LeDoux, 1996), a kreativitásemélet (Deci & Ryan, 1987), a stresszelmélet (Sapolsky, 1998; Lazarus, 1999) az észlelépszichológia, (Combs, 1999) azt mutatja, hogy a hatékony mentális és érzelmi működést szabotálhatják a tehetetlenséggel járó félelmek”. (idézi Caine, 2016, p. 243) Az egyik következménye a negatív érzelmeknek az, hogy a magasabb rendű végrehajtó funkciókat megbénítják, működésüket gátolják. A tanuláshoz optimális lelkiállapot, a nyugodt éberség, az alacsony fenyegetettség és az elég nagy kihívás kombinációja szükséges. Ez akkor valósul meg leginkább, ha a tanulók a tantárgyak tanulmányozását, az egyes problémák megvizsgálását és megoldását lehetőségként fogják fel. A megfelelő időbeosztás, a tantárgy és a témák összehangolása, valamint a támogató környezet biztosítja, hogy a tanuló ne „fenyegetésként” érzékelje a felkínált „lehetőséget”. Az agy számára a valódi kihívások és kalandok a döntőek, ezért biztosítani kell számukra, hogy minél több kihívással megbirkózzanak ahhoz, hogy az agyukban létrejöhessenek a legfontosabb hálózatok. A gyerekeknek szükségük van egy olyan világra, amelyben az interaktivitásnak igen nagy szerep jut, nem a virtualitás, hanem a reális élet összefüggéseiben. (Hüther, 2009)

Minden agy egyedi

Az agy folyamatos átalakulásban van, belső struktúrái képesek átalakulni a tölük megkövetelt cselekvésnek megfelelően, ez a folyamat a neuroplaszticitás. A neuroplaszticitás folyamatával egyidejűleg zajló jelenség a neurogenézis, vagyis az őssejtekből történő új idegsejtek képződése. Az agy fejlődéséhez az ingerlés, a tapasztalatszerzés döntő fontosságú, hiszen az egyén által átélt tapasztalatoktól függően az idegsejtjei több vagy kevesebb kapcsolatot alakítanak ki. (Csépe, 2005)

A neurogenesis idejét a lehető legjobban tiszteletben kell tartani, ezért célszerű minden tantárgyat olyan tartalommal kezdeni, amely segíti a tanulók idegrendszerét az alkalmazkodásban. A tanulás megváltoztatja az agy szerkezetét, elmondható, hogy minél többet tanul az egyén, annál egyedibbé válik az agyszerkezete. Az oktatás előtt álló paradoxon az, hogy az emberek egyszerre hasonlóak és különbözőek, az ontogenézis sajátosan egymást követő szakaszok és törvényszerűségek mentén történik, de minden egyén egyedi genetikai tervrajzzal rendelkezik. Mindenki rendelkezik élettapasztalattal, de minden tapasztalat jelentős része egyedi. (Caine, 2016, pp. 199–202)

Az egyedi agyak fejlődésének a támogatása azt feltételezi, hogy a tanítást úgy kell megszervezni, hogy az vegye figyelembe a tanulók vizuális, tapintási, érzelmi és hallási preferenciáit, egyéni érdeklődését. Egy ilyen tanítás és tanulás képes elősegíteni az optimális agyi fejlődést. Az iskola valósága, a 30 fős osztálylétszámok, a sajátos nevelési igények nehezítik, olykor akadályozzák, hogy neuropedagógiai szempontból minden tanuló számára optimális tanulást biztosítson az iskola. Vannak azonban a tanár kompetenciájától függő tanulástámogatási módszerek, eljárások, amelyeket rugalmasan képes alkalmazni az osztályteremben. Ilyen például a fogalomtanításnál az ún. pozicionálás, amely segíti a tanulókat abban, hogy átlássák, mi az új fogalom helye és tantárgyi szerepe.

A bemutatott tanulási elvek mindegyike meghatározza, hogy a gyermek hogyan tanul, függetlenül a kultúrától. Mindenki képes a végrehajtó funkciói fejlesztésére és az adaptív döntéshozatalra, ám az agyat az egyéni tapasztalatok alakítják, az egyedi genetikai örökség és az egyedi tapasztalatok kombinációja azt eredményezi, hogy mindenki agyi fiziológiája másképp szerveződik.

Gardner többszörösintelligencia-elmélete, mely túlmutat az absztrakt kognitív képességek korlátozott halmazán, a tanulás különbözősége mellett a tanulás változatos területeire irányította a figyelmet, melyek egyenes pedagógiai következménye a területspecifikus (nyelvi, matematikai, téri, testi, zenei, társas, személyes, természeti és egzisztenciális) tanulási tevékenységek szervezése és a tanulási stílusokhoz alkalmazkodó változatos módszerek alkalmazása a tanulástámogatásban. A személyiségtípusok megmutatják, hogy az egyén hogyan dolgozza fel a tapasztalatokat, a kommunikációs stílusok az érzékszervi preferenciákon alapulnak, és segítenek megérteni, hogy az egyén hogyan kommunikál a másokkal való interakciókban. Fontos, hogy ezekre a profilokra ne úgy tekintsünk, mint abszolút igazságokra, hanem olyanokra, amelyek segítenek a tanulóknak és a pedagógusoknak megtapasztalni és megérteni, hogy mások miért látják másképp a világot, és hogy ezek a különbségek hogyan jelennek meg az interakciókban, például a döntéshozatalban. (Caine, 2016, pp. 199–202)

Összegzés

A neurológiai kutatások eredményeit a pedagógia tudománya, de leginkább a gyakorló pedagógusok hasznosíthatják a gyermek fejlesztésében. A pedagógusképzésnek fel kell készítenie a pedagógusjelölteket és a pedagógusokat a legújabb neuropedagógiai elméletek alkalmazására. Végző soron azonban a pedagógusok felelőssége, hogy a bemutatott elvek mindegyikét az osztálytermi tanulás támogatásánál a gyakorlatban is megvalósítsák, ehhez a bemutatott elveket tanulástámogatási tanácsként ajánlja a neuropedagógia a pedagógusok számára (2. ábra).

mozgósítsa a fiziológiai folyamatokat	mozgósítsa a szociális interakciókat	mozgósítsa a veleszületett értelmezési, megértési szükségleteket
mozgósítsa a sémafelismerést és sémaelsajátítást	mozgósítsa az érzelmi kapcsolódást	mozgósítsa a diákok részegész felismerési képességeit
mozgósítsa a fókuszált és a perifériás figyelmet	mozgósítson tudatos és tudattalan folyamatokat	mozgósítsa a rögzítést, bevésést
tudatosítsa és mozgósítsa saját fejlődésének, tanulásának megtervezését és megvalósítását	csökkentse a szorongást és növelje az énhatékonysági elvárásokat	mozgósítsa az egyéni stílust, az egyediséget

2. ábra: Tanácsok pedagógusoknak a tanulástámogatás megvalósításához

Irodalom

- Ádám, Gy. (2004). *A rejtőzködő elme*. Vince Kiadó. Budapest.
- Bergen, D. & Woodin, M. (2017). *Brain Research and Childhood Education. Implications for Educators, Parents, and Society*. New York, Routledge. DOI, 10.4324/9781315465173, https://www.researchgate.net/publication/316482845_Brain_Research_and_Childhood_Education_Implications_for_Educators_Parents_and_Society
- BRAIN 2025. A scientific vision https://braininitiative.nih.gov/sites/default/files/documents/brain2025_508c_2.pdf (2025.01.05.)
- Caine, R. N.; Caine, G.; McClintiv, C. & Klimek, K. J. (2016). *12 Brain/Mind Learning Principles in Action. Teach for Development of Higher-Order Thinking and Executive Function*. Third Edition. Corwin. e-pub.
- Csépe, V. (2005). *Kognitív fejlődés-neuropszichológia*. Budapest, Gondolat Kiadó.
- Csépe, V. (2022). Tanulás, tanítás és a végrehajtó funkciók. (Eds.) Di Blasio, B.-Demjén G., *Hatékony tanulás* MTA. Pécs.
- Csikszentmihályi, M. (2004). *Flow. A tökéletes élmény pszichológiája*. Akadémiai Kiadó. Budapest.
- Hüther, G. (2009). Interjú. *Élet és Tudomány*. 13. https://adt.arcanum.com/hu/view/EletEsTudomany_2009_1/?pg=406&layout=s&query=h%C3%BCther
- Kissné Zsámboki, R. & Varga, L. (2023). Természet- és életközeli nevelés a reformpedagógiai törekvések és a neurokonstruktivista tanulásméltet párhuzamainak tükrében. *Magyar Tudomány* 184. DOI, 10.1556/2065.184.2023.3.2
- Lewis, P. A.; Rezaie R.; Brown, R.; Roberts, N. & Dunbar R.I.M. (2011). *Neuroimage*.https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1053811911005180/pdfft?casa_token=_BIwr0R1Ec8AAAAA,bv4Gn-PjKSROYGV3AVmrdhd-B-6ZrlnQDG-4X8oWjj5F9b9fbeuu-0jnHPZjk-R5Jjv_kIHbcsEKY&md5=a0e13ba2ef4f06107dbf71b79ec7a732&pid=1-s2.0-S1053811911005180-main.pdf (2025.01.05.)
- Márkus, A. & Czigler, B. (2018). *Neurológia*. Akadémiai Kiadó. Budapest.
- McDevitt, T. & Ormrod, J. (2016). *Child Development and Education* (6th Ed.) New York, Prentice-Hall.
- Miyake, A.; Friedman, N. P.; Emerson, M. J.; Witzki, A. H.; Howerter, A., & Wager, T. D. (2000). The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex „Frontal Lobe” Tasks, A latent variable analysis. *Cognitive Psychology*, 41(1), pp. 49–100. doi, 10.1006/cogp.1999.073
- Nahalka, I. (2021). A tanulás. (Eds.) Falus, I. & Szűcs, I. *A didaktika kézikönyve. Elméleti alapok a tanítás tanulásához*. https://mersz.hu/dokumentum/m872d__60 (2025. 01. 05.)

- Négyessy, L. (2003). Munkamemória a prefrontális kéregben (Eds.) Pléh, Cs.; Kovács, Gy. & Gulyás, B. *Kognitív idegtudomány*. Osiris. <https://www.szaktars.hu/osiris/view/pleh-csaba-kovacs-gyula-gulyas-balazs-szerk-kognitiv-idegtudomany-osiris-tankonyvek-2003/?pg=437&layout=s>
- Racsmány, M. (2014). A csodálatos teszt. *Mindennapi pszichológia*. 3. http://www.cogsci.bme.hu/~ktkuser/learningmemory/news/download/A_csodaltatos_teszt_Mindennapi_Pszichologia.pdf (2025. 01. 05.)
- Schumacher, R. (2012). Wie viel Gehirnforschung verträgt die Pädagogik? (Eds.) Caspary, R. *Lernen und Gehirn*. Hamburg, Nikol Verlagsgesellschaft MBH&Co.
- Siegel, D. & Payne, T. (2014). *A gyermeki elme*. Ursus Libris Bt. Budapest.
- Spitzer, M. (2014). *Lernen*. Heidelberg, Spektrum Akademischer Verlag.
- Steklács, J.; Bálint, Á.; Csikos, Cs. & Zank, I. (2024) *Metakogníció, tudatelmélet, episztemológiai meggyőződések* https://mersz.hu/dokumentum/m1238mtem_2/#m1238mtem_0Munkamemoria_a_prefrontalis_keregben (2025. 01. 05.)
- Tánczos, T. & Németh, D. (2010). A munkamemória mérőeljárásai és szerepük az iskolai szűrésben és fejlesztésben. *Iskolakultúra*. 20 (7–8).
- Tánczos, T. (2014). *A verbális fluencia és a munkamemória életkori változásai és szerepük az iskolai teljesítményben* (Doktori Disszertáció). Szegedi Tudományegyetem, Szeged. http://doktori.bibl.uszeged.hu/2197/1/Disszertacio_Tanczos.pdf. doi, 10.14232/phd.2197
- Varga, L.; Detre, Zs. & Farnady-Landerl, V. (2015.) A kisgyermekkor neuropedagógiai értelmezése. (Eds.) Nagyházi, B. *IX. Képzés és Gyakorlat Nemzetközi Neveléstudományi Konferencia Nevelés és tudomány, Neveléstudomány a 21. században*. Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kar – Nyugat-magyarországi Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar. pp. 62–63.
- Varga, L.; Detre, Zs. & Farnady-Landerl, V. (2015). A kisgyermekkor neuropedagógiai értelmezése. *Képzés és Gyakorlat*. 13. 3–4.
- Zelazo, P. D.; Blair, C. B. & Willoughby, M. T. (2017). *Executive Function, Implications for Education* (NCER 2017-2000) Washington, DC, National Center for Education Research, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED570880.pdf> (2025. 01. 05.)

Másodlagos források

- Blair, C., & Razza, R. P. (2007). Relating effortful control, executive function, and false belief understanding to emerging math and literacy ability in kindergarten. *Child Development*, 78(2), pp. 647–663. DOI, 10.1111/j.1467-8624.2007.01019.x
- Claxton, G. (1997). *Hare brain, tortoisemind, How intelligence increases when you think less*. Hopewell. NY.
- Combs, A. (1999). *Being and becoming*. Springer. NY.
- Diamond, A. (2013). Executive function. *Annual Review of Psychology*, 64, pp. 135–168. DOI, 10.1146/annurev-psych-113011-143750
- Diamond, A.; Carlson, S. M. & Beck, D. M. (2005). Preschool children's performance in task switching on the dimensional change card sort task. Separating the dimensions aids the ability to switch. *Developmental Neuropsychology*, 28(2), 689–729. DOI, 1207/s15326942dn2802_7
- Diamond, M. & Hobson, J. (1998). *Magic trees of the mind*. Penguin. NY.
- Fuster, J. M. (2003). *Cortex and mind, Unifying cognition*. Cambridge University Press. NY.
- Gendlin, E. (1982). *Focusing*. Bantman. NY.
- Gopnik, A.; Meltzoff, A. & Kuhl, P. (1999). *The scientist in the crib, Minds, brains, and how children learn*. William Morrow. NY.
- Hillman, J. (1996). *The soul's code, In search of character and calling*. Warner. NY.
- Hunterlocher, P. R. (2002). *Neural plasticity, The effects of environment on the development of the cerebral cortex*. Harvard University Press. Cambridge.
- Kuldas, S.; Ismail, H.N.; Hashim, S. & Bakar, Z. A. (2013). *Unconscious learning process, Mental integration of verbal and pictorial instructional materials*. Springerplus. <https://springerplus.springeropen.com/articles/10.1186/2193-1801-2-105> (2025. 01. 05.)
- Lakoff, G. & Johnson, M. (1999). *Philosophy in the flesh, The embodied mind and its challenge to Western Thought*. Basic Books. NY.
- LeDoux, J. (1998). *The emotional brain, The mysterious underpinnings of emotional life*. Smon & Schuster. NY.
- Mischel, W.; Shoda, Y. & Rodriguez, M. L. (1989). *Delay of gratification in children*. Science, 244. DOI, 10.1126/science.2658056
- Perkins, D. (1995). *Outsmarting IQ, The emerging science of learnable intelligence*. Free Press. NY.
- Pert, C. (1997). *Molecules of emotion*. Scribner. NY.
- Ploran, J. (1976). *To understand is to invent, The future of education*. Penguin. NY.

- Restak, R. (1995). *Brainscapes*. Hyperion. NY.
- Renz-Polster, H. & Hüther, G. (2013). *Wie Kinder heute wachsen*. Weinheim und Basel, Beltz Verlag.
- Sapolsky, R. (1998). *Why zebras don't get ulcers, An updated guide to stress, stress-related diseases, and coping*. Freeman. NY.
- Schacter, D. (1996). *Searching for memory, The brain, the mind, and the past*. Basic Books. NY.
- Schumacher, R. (2012) *Wie viel Gehirnforschung verträgt die Pädagogik?* (Ed.) Caspary, R. *Lernen und Gehirn*. Nikol Verlagsgesellschaft MbH&Co. KG, Hamburg.
- Siegel, D (1999). *The developing mind, Toward a neurobiology of interpersonal experience*. Doubleday. NY.
- Sternberg, R. & Grigorenco, E. (2001). *Environmental effects on cognitive abilities*. Lawrence Erlbaum. London.
- Sylwester, R. (1995). *A celebration of neurons, An educator's guide to the human brain*. VA, ASCD, Alexandria.
- Wenger, E.; Mc Dermott, R. & Snyder, W. M. (2002). *Cultivating communities of practice*. Harvard Business School Press. Boston.

SZÜTS-NOVÁK RITA

„Hivatásom a gyógypedagógia...” – Kozmutza Flóra szerepe a modern magyar gyógypedagógiában

Bevezetés

2025-ben kettős évfordulót tartunk, idén lesz 120 éve, hogy megszületett, és harminc éve, hogy távozott Illyés Gyuláné dr. Kozmutza Flóra, a Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola igazgatója, a magyar gyógypedagógiai pszichológia művelője, francia–német–magyar szakos középiskolai tanár, Illyés Gyula író felesége. Kozmutza Flóra fél évszázadon át dolgozott a Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskolán, felbecsülhetetlen hatásával a magyar gyógypedagógia 20. századi történetének emblematikus személyisége volt.

Életművét az irodalomtörténet számos más neves író és költő feleségéhez hasonlóan¹ (Maisch, 2021; 2019) kizárólag passzív, múzsai szerepkörben tartja számon (Márfai, 2007; Menyhért, 2008), néhány tanítványán, pályatársán kívül (Gereben, 2005; Gordosné, 2007; Lányiné, 1995) munkásságát neveléstudományi és gyógypedagógiai szempontból alig említi a vonatkozó szakirodalom. Jelen írás szerzője éppen e hiányt igyekezett pótolni 2015-ben az Országos Széchényi Könyvtárban megrendezett *Mert szemben ülsz velem... 110 éve született Illyés Gyuláné dr. Kozmutza Flóra* című kiállítás kurátoraként, amely nagy nyilvánosságot kapott, és jelentős érdeklődésre tartott számot (Szűts-Novák, 2015). Bár a kutatás anyaga időközben blog formában megjelent (Szűts-Novák, 2020), de tudományos szöveggént ez idáig nem látott napvilágot. Jelen tanulmány célja, hogy Kozmutza Flóra 20. századi életpályáját – irodalmi szerepét és gyógypedagógiai munkásságát egyaránt vizsgálva – a lehető legholisztikusabban és legobjektívebben ismertesse meg az olvasóval, amely vágy eléréséhez biográfiai adatokat és elméleti műveit felhasználva interdiszciplináris kvalitatív kutatást végzek.

¹ Boncza Berta, Szendrey Júlia, Tanner Ilona etc.

Korai évek

Kozmutza Flóra 1905. november 21-én, Budapesten egy értelmiségi, polgári családba született, ahol négyen voltak testvérek. Szülei kiemelkedtek műveltségükkel; édesapja bíró volt, aki nagyon szerette a természetet és a művészeteket, kedvtelésből rajzolt, és rendkívüli nyelvtudása volt. Gyermekével otthon ritkán beszélt magyarul, helyette németül, franciául szólt hozzájuk, és elvárta, hogy azon a nyelven is válaszoljanak. Jogi könyvei mellett tisztes könyvtára volt klasszikusokból, megtalálhatóak voltak a polcán Shakespeare és Molière összes műve mellett a jelentős orosz klasszikusok, és díszkiadásban Jókai- és Mikszáth-kötetek is, ami megerősítheti azt a véleményt, hogy Jókai korának egyik legnépszerűbb, legolvasottabb írója volt, ám mára ez a szerepe elhalványulni látszik (Kiss, 2022). Kozmutza Flóra örökölte édesapjától az irodalom szeretetét, olvasottságával és széles körű tájékozottságával megelevenítette azt a képet, melyet – saját korában, de napjainkban is – műveltségként értelmezünk. (Medovarszki, 2020) A család összetartó erejét mutatja, hogy amíg a gyerekek nem költöztek el otthonról, minden évben együtt nyaralt a család. Kezdetben Erdélyben, az I. világháború után pedig a Balaton mellett. A család felfedezett egy akkor még szinte lakatlan partszakaszt a tihanyi révhez közel, itt bérelt házat néhány nyáron át, majd mivel mindannyian nagyon ragaszkodtak a helyhez, 1929-ben telket vásároltak, ahol 1931-re felépült a család nyaralója. Kozmutza Flóra és testvérei az egészséges életmód hívei voltak; valamennyien szerettek kerékpározni, úszni, evezni, gyalogtúrázni, vitorlázni. A természetben való tapasztalatszerzés, pihenés, élménygyűjtés egyébként nemcsak a vizsgált korban hazánkban is elterjedt reformpedagógiai irányzatnak volt jellemzője (Németh & Pukánszky, 1999), hanem ma is fontos része a gyermekek életének (Krakker, 2019; 2020). Ez nem volt a Kozmutza családban szokatlan, hiszen Illyés feljegyzései alapján apósa kilencvenegy évesen „utolsó nyarának még esős napjain is lement úszni egyet a Balatonba a hegyi házból: le is, föl is jó tízemeletnyi lépcsőn”. (Bodosi, 1990, p. 9.) Eleinte a Szepességből származó, trianoni békekötés után átköltöző, Tihanyon nyaraló fiúismerősök vitorlával felszerelt járművében hajózártak a többi helyi vagy helyben nyaraló egyetemistával, végül a Kozmutza család is szerzett egy csónakot, amelyet vitorlás bárkává építettek át. A parton kis mólót is építettek, és nagy, vízi túrákat szerveztek a Balatonon.

Illyés Gyulánévisszaemlékezéseiből tudjuk, hogyszívizom- és tüdőgyulladás utáni felépülése idején, 1937. július elején József Attilát is meghívta a tihanyi nyaralóba, ahol ekkor a költő Flóra családját is megismerhette volna, azzal

a tervükkel, hogy rendezzék közös életüket (Illyésné, 1984, p. 50). A súlyos pszichés problémákkal küzdő költő, bár készült az utazásra, utolsó pillanatban bekerült a Siesta szanatóriumba, amelynek hosszabb időre lakója lett, így végül megghiúsult az utazás. Illyés Gyula legkésőbb 1939-ben vendégeskedett először a tihanyi házban, Flórával történt egybekelésük után. A házások idővel saját telket vásároltak, ahol figyelembe véve a táj és talaj adottságait, gyümölcsfákat ültettek. A második világháborúban a tihanyi házukat feldúlták, Illyés Gyulánénak sok jegyzete, köztük a Doboz községben végzett kutatásai során felvett anyag nagy része, illetve számos József Attilától kapott levele megsemmisült. Az 1950–60-as években sok író, költő, szerkesztő megfordult a nyaralóban, a családok összejártak, nevezetes volt az egy idő után szokássá váló évente megrendezett augusztus végi, nyárbúcsúztató csigavacsora, amit az Illyés család rendezett (Bodosi, 1990). Illyés Gyula halála után felesége már ritkán látogatott el Tihanyba, a házat máig az örökösök gondozzák.

„Szondi apródja”

Kozmutza Flóra mindig szeretett volna a rászorulókon segíteni, de a középiskola elvégzése után engedve szülei kérésének, először más utat választott, tudjuk meg egy Illyés Gyulánéval készült, későbbi riportból:

Eredetileg orvos szerettem volna lenni, de a család „kényelmesebb” foglalkozást szánt nekem, így kerültem a bölcsészkarra, nyelvszakosnak. Ott tudtam meg, véletlenül, hogy gyógypedagógia is létezik, és azt is, hogy kikkel foglalkozik. Azonnal azt éreztem magamhoz illőnek, és eldöntöttem, hogy én oda átmegyek. Nem szakítottam a bölcsészettel, hanem beiratkoztam a főiskolára is, és így a bölcsészdoktori diploma mellett, két év különbséggel, a gyógypedagógiai tanári oklevelet is megszereztem. (Illyésné, 1976, p. 145.)

Így a Zrínyi Ilona leánygimnázium elvégzése után először a Pázmány Péter Tudományegyetemen magyar–francia–német szakon végezte egyetemi tanulmányait, miközben két évig a párizsi Sorbonne-on tanult (1927–1928). A J. M. Guyau francia filozófus költőről szóló bölcsészdoktori értekezését is a Sorbonne-on írta, majd 1931-ben Budapesten védte meg. 1932–1935 között összesen 11 recenziója jelent meg az Athenaeum című lapban. Többek között írt Albert Schweitzer (1875–1965) Nobel-békedíjas (1952) elzászi német filozófus, orvos írásáról, illetve Carl Gustav Jung (1875–1961) svájci pszichiáter munkájáról.

Amikor Kozmutza Flóra 1931-ben egy lapban cikket olvasott a gyógypedagógiáról, jelentkezett a Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskolára.

Tanárai, a 20. század nagy, polihisztor tudósai, Bárczi Gusztáv (1890–1964), Szondi Lipót (1893–1986), Tóth Zoltán (1883–1940), nagy hatással voltak rá, de sokra tartotta Ranschburg Pál (1870–1945) munkásságát is (M. Pelesz, 2019). Itt fontosnak tartom kiemelni, hogy bár laikus körökben kevésbé ismert, de például „Tóth Zoltán munkássága jelentős mértékben hozzájárult a hazai gyógypedagógia fejlődéséhez, különösen az egyéni szükségletekre szabott oktatási módszerek kialakításában” (Hegedűs, 2020a; 2020b). Gyógypedagógiai oklevelét 1934-ben szerezte meg, ekkor már az értelmi fogyatékos gyermekek és felnőttek megítélése a 19. század eleji láthatatlansághoz képest sokat javult. Már nem volt cél, hogy az érintett család a társadalom perifériájára szorulva otthon vagy intézményekben rejtegesse értelmi fogyatékos hozzátartozóit (Magyar, 2018, p. 204). Pályáját a főiskolán kezdte gyakornokként, de tanított siketek, viselkedészavaros és értelmileg súlyosan károsodott gyerekek osztályaiban is. Eleinte Tóth Zoltán igazgató asszisztense volt, majd 1936-tól a Szondi Lipót, majd Bárczi Gusztáv vezette Gyógypedagógiai Kórtani és Gyógytani Laboratórium munkatársaként többek között a Lipótmezei Elmeógyógyintézetben végzett lélektani vizsgálatokat, iker- és családfavizsgálatainak eredményeit a 40-es évek elején publikálta (Darányi, 1941; Bárczi, 1943).

Szondi Lipót mellett szerepe volt a 48 fényképből álló, averbális, választásos, a sorsanalitikus ösztönrendszerre épülő Szondi-teszt elkészítésében, ami napjainkban is elterjedt eszköz a magyar klinikai pszichológiai gyakorlatban. Ekkoriban Kozmutza Flórát és kollégáját, Benedek István (1915–1996, Benedek Elek unokája) medikust mint a professzor legjobb tanítványait lelkesedésük, nagy munkabírási miatt szakmai berkekben „Szondi apródjainak” becézték (Valachi, 2007, p. 1436.).

„Mese, hogy gyermekabátot lehet hét pengőért kapni...”

Illyésné 1976-ban az *Ember és műveltség* (1976) címmel megjelent könyvben, egy vele készült interjúban a következőképpen emlékszik egykori mestereire:

Szondi európai hírű tudós és kiváló ember volt; szerencsére nem csak volt, hanem van még ma is, és remélem, hogy még sokáig lesz, ha külföldön él is. Fizetést ő sem kapott; tiszteletdíját, úgy ahogy volt, az altisztnek adta, akinek ez volt az egyedüli jövedelme. Szondi Lipót a róla elnevezett intézmény vezetője – Zürichben. [...] Bárczinak az életéről és munkájáról is köteteket lehetne írni. Falusi tanítócsaládból jött; gyógypedagógus, majd fül-, orr-, gégeszakorvos lett, később a Gyógypedagógiai Nevelőintézet, illetve a Főiskola igazgatójaként kiemelkedő szaktekintély. Legjelentősebb alkotása a hallásébresztés és a

hallásfejlesztés módszerének kidolgozása. De az egész élete egyetlen nagy mű volt; a gyógypedagógia, a sérült gyermekek szolgálatában. Hatása pedig európai méretű. (Illyésné, 1976, p. 145–146.)



1. ábra: Dr. Kozmutza Flóra 1939-ben, a dobozi vizsgálatok, és a *Lélek és kenyér* megírása idején. Forrás: családi hagyaték, Illyés Mária és Kodolányi Judit

Dr. Kozmutza Flóra 1938-tól a nyári szabadsága alatt öt éven át a Békés megyei Doboz községben vizsgálta, hogyan befolyásolja a nyomor a gyermekek szellemi fejlődését. A kutatás eredményének egy része, az első év anyaga megjelent Illyés Gyula *Lélek és kenyér: Kozmutza Flóra értelmességi- és ösztönvizsgálataival* (1939) című munkájában, a többi dokumentum megsemmisült a háború alatt, annak ellenére, hogy Flóra a budapesti ostrom elől a tihanyi házba menekítette. A dobozi kutatás során két csoportra osztották a rossz körülmények között nevelkedett gyerekeket, az egyik csoportot ellátták egy kisgyermeknek megfelelő mennyiségű és minőségű – ahogy Illyés írja a *Hogy születik a színdarab* című írásában –, naponta háromszori „emberi étellel”, a másik vizsgált csoport az eddigi életkörülményeik szerint táplálkozott, őket ruhaneműkkel kárpótolták (Illyés, 1977). Illyés Gyula több alkalommal feleségével tartott vidékre, illetve az utazást megelőzően együtt szerezték be a ruhákat a gyerekeknek, olvashatjuk Illyés Gyula 1940. január 15-i naplóbejegyzéséből:

Mese, hogy gyermekkabátot lehet hét pengőért kapni, a legolcsóbb: tíz. Le kell tennünk arról, hogy húszat vegyünk. Az egyik ószeres „nagyobb tétel esetén” hajlandó nyolcért adni darabját, de oly öntelten fölényeskedik, hogy otthagyjuk. A sarokban egy kövér, kofaszerű asszonyságnál találunk öt szép darabot, hosszú alku után ideadja darabját hét pengőért. Flóra vett még egy bársony gyermeknadrágot is K. M. Péternek, aztán még egy nadrágot. Elvisszük a csomagot a Keleti ruhatárába. Elvillamosozunk még két helyre, ahol ígértek használt ruhát, meg is kapjuk. (Illyés, 1986, p. 149.)

Illyés Gyulánét 1946-ban megbízták a mai Gyógypedagógiai Pszichológiai Tanszék (akkor Lélektani Laboratórium) vezetésével, majd 1972-ben a főiskola főigazgatója lett. Gyakorlati munkája mellett rendszeresen kutatott és publikált, alább jelentősebb írásait említem.

Munkássága alatt sokat tett a fogyatékosok korai felismeréséért, felszólalt a fogyatékkal élők elfogadásáért, illetve megmutatta szerepüket a társadalomban. *A fejlődésben gátolt (fogyatékos) gyermek* (1977) és *A fogyatékosok munkalehetőségeinek kiszélesítése* (Illyésné, 1953) című tanulmányaiban is erre a témára hívja fel a figyelmet. *Vezérfonal a gyógypedagógiai pszichológiához 1-2.* (1959–1960) című munkájában gyakorlati útmutatást ad a gyógypedagógiai diagnosztikához, kijelölve a felismeréshez vezető módszereket, illetve megmutatja, milyen jegyek alapján különíthető el a fogyatékos gyermek társaitól. Ennek előzményeként szolgál a *Vezérfonal a gyermekmegfigyeléshez* címmel gépelt kézírata az 1950/51-es tanévből. Ebben a munkájában a fogyatékosok típusai mellett a Gyógypedagógiai Laboratórium felépítéséről ír, miközben feladatait és munkaprogramját felvázolja. *A szelekció általános kérdéseihez* címmel előadást tart a fogyatékkal élők egymás közti szétválasztásáról a II. Országos Gyógypedagógiai Tudományos Konferencián, amely konferencia anyaga *A kiválogatás kérdései* címmel a Pedagógusok Szakszervezetének gondozásában 1963-ban jelent meg 500 példányszámban. *A Gyógypedagógiai pszichológia* (1968) Illyés Gyulánénak talán legfontosabb, hiánypótló szakmai írása. A könyv négy részből áll; miután definiálja a gyógypedagógiai pszichológia fogalmát, a fogyatékkal élők lélektanával foglalkozik, ezután a diagnosztikájuk nehézségeiről szól, végül a nekik megfelelő pályaválasztásról. *A gyógypedagógiai pszichológia szemléletének 75 éves fejlődése hazánkban* című, Lányi Miklósné és Pálhegyi Ferenc szerzőtársakkal publikált írásában a Magyarországon még újnak számító szakterület gyors és eredményes térhódításáról értekeznek a szakemberek (Illyésné–Lányiné–Pálhegyi, 1975. 85–98.).

Illyés Gyulánénak további főiskolai jegyzetei készültek, ezek közül kiemelném a *Bevezetés a gyógypedagógiai-lélektanba* (Tankönyvkiadó, Budapest, 1967.) és az ugyancsak a gyógypedagógiai pszichológia szerepének

fontosságát hangsúlyozó, *Gyógypedagógiai lélektan* (Tankönyvkiadó, Budapest, 1984.) címmel megjelent későbbi kéziratát. A legkésőbbi Illyés Gyuláné nevével fémjelzett gyógypedagógiai szakirodalmi kiadvány a *Gyermekvédelmi munka egy kiegészítő iskola- és nevelőotthonban* (Csongrád Megyei Tanács Pedagógiai Intézete, Szeged, 1987), amelynek bevezetőjében a szerző előrebocsátja, hogy a hétéves gyermek- és ifjúságvédelemben eltöltött idő tapasztalatairól kíván beszámolni. A könyv legnagyobb érdemei a benne szereplő esettanulmányok.

Nem elhanyagolható, hogy Illyés Gyuláné a Magyar Pszichológiai Tudományos Társaság Pszichológiai Szekciójának vezetője is volt, továbbá sorsfordító szerepe volt abban, hogy a Gyógypedagógiai Főiskola a Damjanich utcában egy új, modern épületegyüttessel bővült, ahol egy sokkal komplexebb gyógypedagógiai központ alakult ki. Az új intézményegyüttesben helyet kapott a főiskolai hallgatók kollégiuma, a Gyakorló Gyógypedagógiai Óvoda és Általános Iskola, a Gyakorló Beszédjavító (ma Logopédiai Intézet), a Gyógypedagógiai Pszichológiai Intézet Vizsgáló és Tanácsadó részlegével és több tanszék is. 2006 őszén a Damjanich utcai épületkomplexum fennállásának 25. és az alapító Illyés Gyuláné dr. Kozmutza Flóra születésének 100. évfordulóját megünnepelte az ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kar. Illyés Gyuláné emléktábláján a következő, tőle származó idézet olvasható: „Hivatásom a gyógypedagógia, erre esküdtem fel. A segítségnyújtás is lehet szenvedély.”

A múzsa

Illyés Gyuláné életében sokkal passzívabb, de nem elhanyagolható a múzsaszerep. Kozmutza Flóra nevével először József Attila művészetében találkozunk, ahol Flóra mint virtuális alkotótárs van jelen (Valachi, 2007). Említésre méltó, hogy bár nem állt szándékában, az intelligens, szép és szerény pszichológus mégis már megismerkedésük pillanatában óriási hatást tett a költőre és költészetének utolsó periódusára.

Kozmutza Flóra 1937. február 20-án ismerte meg József Attilát (1905–1937) Dánielné Lengyel Laura (1877–1954) színikritikus, (újság-)író Damjanich utcában lévő irodalmi szalonjában.

A költőt Sándor Kálmán (1903–1962) író hozta magával kimondottan abból a célból, hogy Flóra elvégezze vele a Rorschach-vizsgálatot, amivel Szondi professzor aktuálisan megbízta. Ebben az időben az volt Flóra feladata, hogy híres írókkal, művészekkel készítse el a tesztet, kutatva a zsenialitás lélektani összetevőit. A pszichikai beteg (később skizofréniával félrekezelte,

valószínűleg borderline zavaros) József Attilában rögtön hirtelen kötésű szerelem bontakozott ki. Korábbi pszichoanalitikusa, Gyömrői Edit iránt táplált beteljesületlen érzéseit kognitívan átírányította Flórára, ezzel pótolva a gyerekkorában elvesztett édesanya hiányát. Ahogy eddig már más, neki segíteni akaró nőket (Vágó Mártát, Szántó Juditot) is szeretett volna szinte a megismerkedés pillanatában feleségül venni, Flórát meglátva is rögtön ez volt első gondolata, de a tervet – nehogy a pszichológusnő „*bolondnak*” tartsa – csak második találkozásuk alkalmával ismertette. Már a teszt felvétele sem volt problémamentes, a tíz kép felvételére normál esetben átlagosan 30-60 perc bőven elegendő, de a költő önmegmutatási vágytól sarkallva öt képről két órán át beszélt gyakran szokatlanul bizarr válaszokat adva, majd miután fáradtságra hivatkozva abbahagyta a beszélgetést, versmondásba kezdett, hogy elkápráztassa Flórát. A Rorschach- (*tintafolt*-) teszt általa adott válaszainak központjában az „én és a szerelem” állt. A hiányos tesztet anélkül, hogy tudták volna, ki volt az alanya, jóval később, 1984. július 27-én dr. Láng Iringó és dr. Bagdy Emőke kapta meg elemzésre Illyés Gyulánétól. Bagdy Emőke tanulmánya a teszt elemzéséről „*Majd eljön értem a halott*” címmel jelent meg. A szerzők írásukban hangsúlyozzák, hogy Flóra szerelme nem tarthatta életben József Attilát, hiszen kapcsolati sérültsége és kötődésének tragikus mintája az idealizált halott édesanyja felé vonzotta a túlvilágra (Bagdy, 1992, p. 65–115).

Illyés Gyuláné 1962-ben kezdi írni *József Attila utolsó hónapjairól* című, inkább tudományos, mint élménynaplóját, amelyet először lányának, Illyés Máriának; Ikának készít, hogy tényszerűen, 45 levél közlésével, naprakész feljegyzéseinek keresztül tisztázza József Attilával való, kilenc hónapig tartó ismeretségük történetét, és megválaszolja az őt és férjét, Illyés Gyulát ért rágalmakat.

Majd csaknem húsz évvel József Attila körülményeiben máig vitatott halála után, miután férje még mindig szitkozódó, névtelen leveleket kap, egyben közülük például a költő gyilkosának nevezik, Illyés naplóbejegyzéseinek tanúsága szerint egy beszélgetés során Illyés Gyula javaslatot tesz feleségének: „írja meg emlékeit úgy, hogy az én szemem elé sose kerül. Vegye elő egyenként a leveleket, s a hozzájuk fűzött ismertetésekből önként kialakul talán egy egész életrajz részlet, íróiskodás nélkül, tehát hitelesen, vagyis végül mégis igazi írói munkaként.” (Illyés, 1980, p. 227)

A napló kezdetben a Békéscsabai Könyvtár könyvsorozatában jelent meg, majd a nagy érdeklődésre való tekintettel József Attila halálának ötvenedik évfordulóján, 1987-ben látott napvilágot egy új, bővített kiadás jóval nagyobb példányszámban a Szépirodalmi Könyvkiadó gondozásában is (Illyésné, 1984). Szabolcsi Miklós irodalomtörténész szerint Illyés Gyuláné emlékirata „egyrészt

pontossága, rokonszenves visszafogottsága, másrészt a benne először közzétett dokumentumok miatt a József Attila-irodalom egyik legfontosabb darabja” (Domokos, 2005). A könyv szerkesztője és utószavának szerzője, Domokos Mátyás a család barátja volt, aki annak a Sárközi Mártának a baráti köréhez tartozott, akiről a későbbiekben még szó lesz. A naplóból tudjuk meg, hogy a Flórához íródott első József Attila-versek korán megszülettek, József Attila már a második találkozásuk alkalmával magával vitte azokat 1937. február 27-én, Flóra azonban nem érezte magáénak a verseket sem akkor, sem később. Számára élete végéig csupán irodalmi művek voltak. Flóra kérését, hogy kiléte titokban maradjon, József Attila tiszteletben tartotta, így a nyilvánosság számára csak 4-5 év elteltével derült fény a múzsa személyére.

Ahogy a versekkel, úgy azzal sem tudott igazán azonosulni, hogy József Attila felesége legyen. Leveleiből is kitűnik, hogy ő segíteni szeretett volna neki, megküzdeni a költő szorongásaival és megmenteni őt, és egyre világosabbá vált számára az is, hogy a költő sürgető házassági ajánlatára nem mondhat nemet. „Maga nélkül nincs semminek értelme. Nincs értelme annak sem, hogy éljek” – fogalmazta meg többször, sokféleképpen április végén, két hónappal a megismerkedésük után József Attila (Illyésné, 1984, p. 23–24).

A halál motívumának visszatérése nem új keletű József Attila művészetében, de újdonságként jelenik meg a Flóra-versekben a kezdeti harmóniaézés után – illetve mellette megjelenik a *halálelfogadás* témája, amely egyben a *magány beteljesedése* is. A *Megméressél* című versben már nem is az evilági szerelemről, világról, hanem egy idealizált mitikus istennőről szól (Beney, 1999, p. 261–268). Kozmutza Flórában természetéből eredően gyermekkora óta élt az *altruizmus* logikája (Valachi, 2007.), tehát mindig és mindenhol azt kereste, miképp tudna segíteni a rászorulókon, amire József Attiláról szóló könyvének Guyau-tól származó mottója is utal: „Cet être souffre, donc je l'aime”, azaz „szened, tehát szeretem”. Naplójában is ennek megfelelően fogalmaz:

Befolyásolhatta József Attila iránti viselkedésemet kislánykori ábrándozásom is. Amióta csak fölmerült bennem, hogy egyszer majd férjhez megyek, úgy képzeltem el a házasságot, hogy a férjem valamilyen fölतालáló vagy művész lesz, festő, szobrász (sohasem gondoltam, hogy író!), akit csak a halála után fedeznek föl, ismernek el. Én fogom segíteni a munkáját, dolgozom rá. Ennek az ábrándnak talán olyasmí lehetett az alapja – gondoltam később, felnőtten –, hogy mivel magamat nem tartottam képesnek, elég tehetségesnek nagy alkotómunkára, csak másokon át tehetek valami értékeset. (Illyésné, 1984, p. 149).

A József Attila-irodalomból ismert, hogy előbb Kozmutza Flóra betegsége, majd József Attila kórházba kerülése, végül tragikus halála hiúsítja meg a költő eredeti terveit. Ahogy Domokos Mátyás írja (Domokos, 2005, p. 449-450.), egyre nagyobb szakadékot képzett „a beteg psziché” és a „versteremtő költői személyiség” József Attilában, és Flóra helyett ismét anyja alakja kap főszerepet a műveiben. Kozmutza Flóra lemondások árán is segítő támasza volt utolsó hónapjaiban a súlyos pszichikai betegséggel küzdő költőnek, látogatta a kórházban, és számos levelet váltottak annak haláláig. Amikor 1938-ban Németh Andor összeállította az elhunyt költő válogatott verseinek első posztumusz kiadását – amely kiállításunkon helyet is kapott –, Illyés Gyula, József Attila régi barátja és pályatársa is őszinte meghatottsággal, elismerően nyilatkozott: „Nem egyszer fogott el hirtelen támadt szomjúságként az írhatnék, hogy József Attiláról való emlékeimet megmentssem. Ha jól emlékszem, kétszer is belekezdtem első találkozásunk leírásába. Néhány lap volt, föllehetetlenül elmerült abba hagyott kézírataim valamelyik szénakazlában.” (Valachi, 2005, p. 434).

Illyés Gyula annak idején megrendülten búcsúzott József Attilától a Nyugat 1937. decemberi számában megjelent nekrológiájában, de legszebb emléke egykori szövetségüknek a *Könnyező* című vers, amelynek eredeti kézírata az Országos Széchényi Könyvtár Kézirattárában található (Illyés, 1937, p. 470–471). Életük több ponton összefonódott, gyakran kerültek összetűzésbe az élet különböző területein, de a közös célok olykor barátokká tették őket. Illyés Gyula több ízben hajlandó volt lemondani saját boldogságáról a nehezebb sorsú költő javára. Például 1928-ban a Vágó Mártáért folyt közös érdeklődés esetében, de ami sokkal nagyobb áldozat, hogy Illyés megértette, hogy József Attilának Flóra jelentheti az utolsó esélyt, a „kétes létben a bizonyosságot” (– ahogy József Attila fogalmaz egy Flórának írt, 1937. június 16-án keltezett levelében). Érzéseit legszebben versében fogalmazta meg:

Nyúltál azért, kit én találtam, vitted volna magadnak
 a köd-világba, hogy csatádban
 segítsen tántorgó agyadnak
 én oda adtam volna és ő
 ment is-szívnél különb a lélek.
 De lett minden egyszerre késő-
 berántott a köd karma téged-

(A töredéket közreadta Illyés Gyuláné: *József Attila utolsó hónapjairól. Békéscsaba, 1984. 119*).

Illyés Gyuláné férje halála után, 1983-tól Illyés Gyula hagyatékának a rendezésével és közlésével foglalkozott. Megjelentette Illyés Gyula posztumusz verseskötetét (*A Semmi közelít*), az *Illyés Gyula Emlékkönyvet* és Illyés Gyula Naplójegyzeteinek nyolc kötetét. Illyés Gyuláné Kozmutza Flóra 1995. május 14-én halt meg.

Irodalom

- [n. a.] (1995): Elhunyt Illyés Gyuláné Dr. Kozmutza Flóra 1905–1995. *Megyei pedagógiai körkép*. **25.** 5-6. sz. 43.
- Bagdy E. (1992): „Majd eljön értem a halott”. In: Horváth I. & Tverdota Gy. (szerk.) „*Miért fáj ma is*”. Az ismeretlen *József Attila*. Balassi Kiadó, Budapest, 65–115.
- Bánfalvy Cs., Szauder E. & Zászkaliczky P. (2006): *Gyógypedagógus-történetek. Beszélgetés a magyar gyógypedagógia félmúltjáról*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- Bárczi G. (1943, szerk.): *A budapesti állami gyógypedagógiai nevelőintézet értesítője az 1942/43 tanévben*. Máté ny., Budapest.
- Beney Zs. (1999): Flóra. In: Beney Zs. (szerk.): *A gondolat metaforái*. Argumentum Kiadó, Budapest. 261–268.
- Bodosi Gy. (1990): *Illyés Gyula Tihanyban*. Baranya m. Kvt., Pécs.
- Darányi Gy. (1941, szerk.): *Az ikrek testi lelki tulajdonságai: a Budapesti m. kir. Pázmány Péter Tudományegyetem Közegészségtani Intézetének vizsgálati alapján*. Országos Közegészségi Egyes., Budapest.
- Domokos M. (2005): Kétes létben a bizonyosság. *Holmi*, **17.** 4. sz. 449–450.
- Gereben F.-né (2006): In memoriam Illyés Gyuláné sz. Dr. Kozmutza Flóra a Magyar Tudomány Napján – 2005. *Gyógypedagógiai szemle*, **34.** 1. sz. 2006, 74–77.
- Gordosné Szabó A. (2007): Illyés Gyuláné Dr. Kozmutza Flóra, az alapító. *Gyógypedagógiai szemle*. **36.** 2. sz. 132–136.
- Hegedűs R. I. (2020b): Tóth Zoltán gyógypedagógus munkásságának hatása a hazai gyógypedagógia fejlődésére. In J. T. Karlovitz & J. Torgyik (Eds.), *Reflexiók néhány magyarországi pedagógia-releváns kontextusra*. International Research Institute, Komárno. 40–46.
- Hegedűs R. I. (2020a): Gyógypedagógia-történeti munka elemzése a különböző fogyatékosok, különösen a testi fogyatékosok esetében. In: J. T. Karlovitz (Ed.), *Újítások és újdonságok*. Sozial und Wirtschafts Forschungsgruppe, Grosspetersdorf, Austria. 109–121.

- Illyés Gy. (1937): In memoriam József Attila. *Nyugat*, **30**. 12. sz. 470–471.
- Illyés Gy. (1939): *Lélek és kenyér: Kozmutza Flóra értelmességi- és ösztönvizsgálataival*. Nyugat, Budapest.
- Illyés Gy. (1977): Hogy születik színdarab. Dániel az övéi közt. In: I. Gy. (szerk.): *Embereljük meg magunk: dupla vagy semmi*. Szépirod. Kvk., Budapest. 195–372.
- Illyés Gy. (1986): *Naplójegyzetek 1929-1945 [vál., szerk., sajtó alá rend. Illyés Gyuláné]*. Szépirod. Kvk., Budapest.
- Illyés Gy. (1986): *Naplójegyzetek 1979-1980/ Illyés Gyula [vál., szerk., sajtó alá rend. Illyés Gyuláné]*. Szépirod. Kvk., Budapest.
- Illyés Gy.-né (1953): *A fogyatékosok munkalehetőségeinek kiszélesítése*. In: *A magyar gyógypedagógia a nervizmus szemléletében/ [kiad. a Közoktatásügyi Minisztérium Gyógypedagógiai Osztálya]*. Tankönyvkiadó, Budapest. 70–79.
- Illyés Gy.-né (1959, szerk.): *Vezérfonal a gyógypedagógiai pszichológiához 1*. Gyógyped. Tanárképző Főisk., Budapest.
- Illyés Gy.-né (1960, szerk.): *Vezérfonal a gyógypedagógiai pszichológiához 2. n.: jegyzet a lev. hallg. számára*. Gyógyped. Tanárképző Főisk., Budapest.
- Illyés Gy.-né (1968, szerk.): *Gyógypedagógiai pszichológia*. Akad. Kiadó, Budapest.
- Illyés Gy.-né (1976): Minden gyermek alkalmas a harmonikus emberi életre. In: Győri Gy. (szerk.): *Ember és műveltség: Harmincnégy interjú tudósokkal, írókkal, művészekkel*. Gondolat, Budapest. 144–156.
- Illyés Gy.-né. (1977): A fejlődésben gátolt (fogyatékos) gyermek. In: F. Várkonyi Zs. (szerk.): *Baj van a gyerekekkel*. Gondolat, Budapest. 206–231.
- Illyés Gy.-né (1984): *József Attila utolsó hónapjairól*. M. Kvt., Békéscsaba.
- Illyés Gy.-né, Lányi M.-né & Pálhegyi F. (1975): A gyógypedagógiai pszichológia szemléletének 75 éves fejlődése hazánkban. In: Göllész V. (szerk.): *A Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola évkönyve VIII*. BGGYTE. Budapest. 85–98.
- Kiss D. (2022): *Kánonközvetítés és olvasóvá nevelés az irodalomtanításban: a Jókai-paradoxon*. In: Herédi R., Kispál D. & Kuspér J. (szerk.): *Irodalom és kanonizáció: Tanulmányok a magyartanítás módszertanairól*. Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Líceum Kiadó, Eger. 95–107.
- Krakker A. (2019): Gyermektörténeti korszakok kapcsolata a természettel. In: Karlovitz János Tibor (szerk.): *Tanulmányok a tanügy és az oktatástan világából*. Neveléstudományi Egyesület, Budapest. 145-156.
- Krakker A. (2020): Investigation of the effect of an environmental education package at school age. *Journal of Applied Technical and Educational Sciences - jATES*. Vol. **10**, No. 3. 45–59.

- Lányi M.-né (1995): Búcsúzunk Illyés Gyuláné dr. Kozmutza Flórától. *Élet és Irodalom*, 5. 10.
- Lányiné Engelmayer Á. (1995): Illyés Gyuláné dr. Kozmutza Flóra. *Gyógypedagógiai szemle*, 23. 2. sz. 81–84.
- M. Pelesz N. (2019): Egy fejezet a pedagógus szakma professzionalizációjából: Reformelképzelések a tanítóképzésről a két világháború közötti Szegeden. In: Karlovitz, János T. & Torgyik, J. (szerk.): *Szaktudományi és más emberközpontú tanulmányok*. International Research Institute, Komárno. 428–436.
- Magyar A. (2018): *Fejezetek az értelmifogyatékos-kép történetéből: elzárás, gyógyítás, fejlesztés a kezdetektől a 19. század végéig*. Gondolat, Budapest.
- Maisch P. (2019): Női szerzőként a magyar irodalomoktatásban. In: V. Gilbert E. & Soltész M. (szerk.): *Szabó Magda száz éve*. Széphalom Könyvműhely – Orpheusz Kiadó, Budapest. 149–158.
- Maisch P. (2021): Női szempontok megjelenése a hazai romantika irodalmának oktatásában – napjainkban. In: Maisch P., Molnár-Kovács Zs. & Szabó H. P. (szerk.): *Iskola a társadalmi térben és időben VIII*. PTE BTK OTNDI, Pécs. 19–28.
- Márfai Molnár L. (2007): Az elbeszél József Attila. In: Márfai Molnár L. (szerk.): *Ahol a szerző megtörténik: tanulmányok a 20. századi magyar irodalomtörténet köréből*. Argumentum, Budapest. 119–133.
- Medovarszki I. (2020): Lebutítás vagy disszemináció? – A kulturális javak átadását gátló tényezők a konstruktivizmus és az újmédia szemszögéből. *Új Pedagógiai Szemle*, 70. 7-8. sz. 76–90.
- Méhes J. (1963, szerk.): *A kiválogatás kérdései: a 2. Országos Gyógypedagógiai Tudományos Konferencia anyaga: Budapest, 1963. máj. 15-17*. Művelődésügyi Minisztérium és a Pedagógusok Szakszervezete, Budapest.
- Menyhért A. (2008): Memoár mint anyai szó: Vágó Márta, Szántó Judit és Kozmutza Flóra visszaemlékezéseiről. In: Menyhért A. (szerk.): *Elmondani az elmondhatatlant: trauma és irodalom*. Budapest. Anonymus Kiadó. 139–170.
- Németh A. & Pukánszky B. (1999): Magyar reformpedagógiai törekvések a XX. század első felében. *Magyar Pedagógia*, 99. 3. 245–262.
- Szűts-Novák R. (2015): „As you are sitting in front of me...” – dr. Flóra Kozmutza, Mrs Gyula Illyés was born 110 years ago. In: Dede F. (szerk.) *Bulletin*, 12-13-14. sz. 26–27.
- Szűts-Novák R. (2020): Mert szemben ülsz velem... 1-4., *E-nyelv magazin*. letöltés:<https://e-nyelvmagazin.hu/?s=mert+szemben+%C3%BClsz+velem>, 2024. 06. 06.

Valachi A. (2005): Egy tabu föltárulkozása. *Holmi*, **17.** 4. sz. 415–446.

Valachi A. (2007): Múzsaszerepben: Kozmutza Flóra hatása József Attila költészetére. *Holmi*, **19.** 11. sz. 1436–1448.

SZÜTS ZOLTÁN

Neveléstörténet a kibertérben. Egy különleges összefonódás. Pukánszky Béla online jelenléte és Kovács Mihály piarista paptanár munkássága

Személyes hangvételű bevezetés

1995-ben a pesti bölcsészkar XI-es számú, Dunára néző elődójába Horváth Iván egyetemi tanár egy, a jelenben már hatalmasnak számító, akkor azonban rendkívül korszerű számítógépet és monitort tolt be egy zsúrkocsin, majd bemutatta azt az adatbázist, amely a régi magyar irodalom kereshető rekordjait tartalmazta. Csak később tudtam meg, hogy Horváth Iván, a Bölcsészettudományi Informatika Önálló Programjának alapítója a Szegedi Számítógépes Munkacsoportját költöztette Budapestre, annak tudását pedig a kibertérbe a ma is elérhető címre: <https://magyar-irodalom.elte.hu/>. Arra a szerverre, amelyen a Pukánszky Béla és Németh András által írt *Neveléstörténet* digitális változata a mai napig elérhető, így azok a pedagógia szakos hallgatók, beleértve a doktoranduszokat is, akik arra is kíváncsiak, hogyan jutottunk el a mai pedagógiai valóságba, megismerhetik a nevelés hiteles történetét. Ugyanezen a szerveren a Gépeskönyv projekt keretében jelentetett meg Horváth Iván egy sokkal kisebb horderejű, számomra azonban nagyon fontos munkát, a magyar szakos szakdolgozatot *Hypertext* címmel, amelyben az online, digitális irodalom kérdéskörét vizsgáltam. Pukánszky Bélával az első beszélgetéseink egyikén gyorsan azonosítottuk ezt a közös pontot, így online kalandként is hivatkozhatnánk rá. Jelen tanulmányban a fent leírt véletlenek, valójában hálózatosodás leírása után arra teszek kísérletet, hogy összefogalom a számítógép helyét és funkcióváltását a neveléstörténeten – a Pukánszky Béla által a legmagasabb szinten művelt tudományterületen – belül.

Szakmai bevezetés

Immár senki sem vitatja, hogy a számítógépek iskolai bevezetése az 1950-es évektől kezdődően napjainkra radikális (pozitív és negatív) változásokat hozott a magyar oktatásban, átalakítva a korábban alkalmazott pedagógiai módszereket, a tanulási környezetet és a tanulók tudásmegszerzési mintázatait. Ez a folyamat nemcsak technológiai újdonságokat hozott, hanem új szemléletmódokat is meghonosított az oktatás területén. Tanulmányomban nagy vonalakban áttekintem, hogyan alakította át a számítógép megjelenése az iskolai nevelést, milyen történelmi párhuzamokkal és újdonságokkal találkozunk ebben a folyamatban.

A számítógépek meghonosodása Magyarországon

A számítógépek iskolai megjelenésének hatása számos történelmi párhuzammal bír. Az egyik legjelentősebb a nyomtatott könyvek bevezetéséhez hasonlítható, amely forradalmasította az oktatást a 15. században, pontosabban a 15. századtól kezdődően. A könyvnyomtatás – szemben a számítógéppel, lassan – lehetővé tette a tudás egyre szélesebb körű elterjedését, hasonlóan ahhoz, ahogyan a számítógépek és az internet hozzáférést biztosítanak ma a digitális tananyagokhoz és információkhoz. Továbbá a számítógépek bevezetése az oktatásba összehasonlítható a villamos energia elterjedésével a 19. század végén és a 20. század elején. Az elektromos világítás és az elektromos eszközök használata alapvetően megváltoztatta az iskolák működését, hasonlóan megint csak ahhoz, ahogyan a számítógépek és a digitális eszközök átalakították a tanulási környezetet. Amíg az elektromosság kitolta azt az időszakot, amikor az oktatás – immár mesterséges fény mellett – folyhat, addig a hálózatok és a számítógép egy végtelen ciklust, napi 24 órás rendelkezésre állást biztosít a 2000-es évektől.

Az első számítógépek az 1950-es évek végén érkeztek Magyarországra, és a kibernetikai klubok, valamint a tudományos kutatócsoportok kezdték meg az oktatási célú felhasználásukat. Sokkal inkább számítottak ezek az eszközök különcknek, mintsem kapcsolódtak szervesen és tervezetten az oktatás világához. Zsolnai József és Zsolnai László a „beszélgetőkönyvükben” erre a folyamatra úgy reflektálnak, hogy a tanulásirányításként (kibernetikai paradigma) értelmezett tanítás Magyarországon megbukott: „A gyerek élő és tudatos rendszer, nem lehet a szigorú értelmében kívülről irányítani.” (Zsolnai & Zsolnai, 1987, p. 58.) A számítógépek velünk maradtak, a kibernetikai paradigma pedig feledésbe merült, és bár az okoseszközök használatának van

rendszerszintű meghatározása, a rendszerszintű alkalmazásuk a mai napig nem történt meg.

Az eszközök megjelenése azonban komoly nyomott hagyott akkor is, ha a programozott oktatás és a kibernetikai paradigma nem terjedt el, és a tervezettség helyébe a folyamatos változás és komplexitás lépett. Éppen ezért a definíció is, amellyel a digitális pedagógiát keretek közé próbáljuk szorítani, rendkívül szerteágazó. A jelenben a digitális pedagógia olyan, az információs társadalmunkba beágyazott osztálytermi vagy távoktatási módszertanok egy-egy, amelyben a tanítási és tanulási folyamat infokommunikációs eszközökre, képernyőkre, adatbázisokra és digitális tartalmakra épül. Ezek a tartalmak lehetnek kanonizáltak vagy éppen hamisak. A digitális pedagógia a tanártól a tanulónál magasabb fokú digitális kompetenciát vár el, ami a gyakorlatban ritkán valósul meg (Szűts, 2020).

A számítógépek kezdeti oktatási célú alkalmazása elsősorban egyetemi szinten történt, ahol a programozás és a számítástechnika alapjait tanították, nem ritkán lyukszalagokra írt programokkal, amelyeket a tanszéki titkár több nap késéssel futtatott le, ugyanis a programozóhallgatóknak gyakran nem volt személyes hozzáférésük a géphez. Az első képzések így felnőtteknek szóltak, és nem váltottak ki pedagógiai vitákat, mivel a számítógépek akkoriban még nem voltak elterjedtek a közoktatásban.

A számítógépek bevezetése a közoktatásba – ma köznevelésbe – idővel jelentősen átalakította az oktatási módszereket. A digitális tananyagok elérhető-sége és megosztása megváltoztatta a tanulási folyamatot, az interaktív és multimédiás tananyagok vonzóbbak a tanulók számára, lehetővé téve a személyre szabott tanulást, azonban gyakran az ellenőrizetlen források használatát is. De ne fussunk ennyire előre.

Kovács Mihály munkássága

Már az 1960-as években Magyarország több oktatási reformot kísérelt meg, bár ezek többnyire sikertelenek voltak a bürokratikus akadályok miatt. Azonban a kibernetikai klubok létrejötte és a számítástechnika iránti növekvő érdeklődés elősegítette a technológiai fejlődést az oktatásban. Az 1960-as és 1970-es években több kibernetikai klub alakult Magyarországon, különösen a középiskolákban. Ezek a klubok lehetőséget adtak a diákoknak, hogy megismerkedjenek a számítógépek működésével és a programozás alapjaival. Az egyik legismertebb klubot Kovács Mihály vezette a budapesti Piarista Gimnáziumban, ahol a diákok különféle kibernetikai játékokat és modelleket építettek. Kovács Mihály

munkásságának kiemelt kutatója Képes Gábor, akivel mindketten Horváth Iván iskolájához tartoztunk, és munkáink is a magyar-irodalom.elte.hu szerveren jelentek meg, ahol Pukánszky Béla neveléstörténeti munkája is.

Kovács Mihály piarista szerzetes az első magyar középiskolai kibernetika-tanárként, valamint a gimnáziumi informatikai oktatás egyik előfutáraként jelentős hatást gyakorolt a magyar tudományos és oktatási életre, különösen a 20. század második felében. A 1960-as évek egyik leginnovatívabb gondolkodójaként kiemelkedő szerepet játszott a kibernetika népszerűsítésében és pedagógiai alkalmazásában. Az 1968-ban megjelent, *Kibernetikai játékok és modellek* című könyvét nemcsak Magyarországon, hanem Svájcban és mindkét akkori német államban is kiadták, mely fontos mérföldkő volt a tudományos és oktatási közegben. Munkájában elsősorban azoknak kínált útmutatást, akik az akkor még csak kibontakozó magyar számítógépiparban vagy számítógépközpontokban kívántak elhelyezkedni, hangsúlyozva a kibernetikai tudományág folyamatos fejlődését és a folyamatos tanulás szükségességét ezen a területen:

„A bevezetőben példának felhozott rádiótechnika és elektronika még ma is az a »szakma«, ahol nem az a döntő, hogy kinek milyen papírjai vannak, hanem hogy mennyit tud. Ez fokozott mértékben érvényes a számítógépek technikájára. Nem befejezett, megállapodott tudományról vagy technikáról van itt szó, amit valamilyen iskolatípusban jól meg lehet tanulni, hanem egy viszonylag nemrég született, rohamosan fejlődő és beláthatatlan jövő előtt álló, igen komplex technikai tudományról. Itt csak az állja meg a helyét, aki kedvét leli a folytonos tanulásban és önképzésben, örül a változatosnak, és nem ijed meg a merész fordulatoktól.” (Képes, 2016.)

Fiataloknak szóló tanácsa a szükséges iskolai végzettség eléréséig is az önképzésre, tanulásra és idegen nyelvek elsajátítására ösztönzött mindenkit, valamint arra, hogy „építsenek, tervezzenek saját maguk által elgondolt kibernetikai és automata berendezéseket”. Alapelvének megfelelően vallotta: „Ha a nagy tömegek számára lehetővé válik a kibernetika elemeivel való megismerkedés, akkor remélhető, hogy kellő időben megfelelő szakembergárda is rendelkezésre fog állni.” (Kellő időben – azaz mire a számítógépek elterjednek.) Kovács Mihály informatikai és pedagógiai vízióit az idő teljes mértékben igazolta. A kibernetika, valamint a hozzá kapcsolódó területek – mint a számítógépek, a robotika és a digitális kultúra – mára áthatják mindennapi életünket, globális jelentőségük megkérdőjelezhetetlen. Míg a későbbi évtizedek tendenciái alátámasztották elképzeléseit, Kovácsnak, vagy ahogyan tanítványai nevezték, „Miska bácsinak”, kortársait sokszor gyözködnie kellett gondolatainak relevanciájáról.

A szegedi Dugonics András Gimnáziumban találkozott a piarista rend és a cserkészlet világával, valamint itt kezdett el érdeklődni a repülőgép-modellezés

íránt is. 1941-ben szentelték pappá, ugyanebben az évben matematika–fizika szakos tanári diplomát is szerzett. Vezetőtanára, Öveges József, jelentős hatást gyakorolt pedagógiai módszereire és szemléletére. Szegeden kezdte tanári pályafutását, ahol már ekkor kiemelt figyelmet fordított a szakköri oktatásra, amely során diákjaival különféle technikai projekteken, például repülőgépmo- delleken dolgozott.

Az 1943–44-es tanévtől kezdve a budapesti Piarista Gimnáziumban taní- tott, és ez az intézmény vált élete központi helyszínévé egészen haláláig. A má- sodik világháború végén rendkívüli bátorsággal vállalta, hogy tábori lelkészként elkísérte a Magyarországról nyugatra hurcolt, kényszerűen besorozott leventé- ket, s a hadifogságban is biztosította számukra a lelki gondozást és tanítást. Az 1950-es és 1960-as években Kovács egyre inkább elkötelezte magát amellett, hogy a legmodernebb tudományos ismereteket adja át diákjainak. Fizikai klub- jában atomfizikai ismereteket tanított, miközben tanítványaival együtt vitorlás hajókat építettek, és egy házi planetáriumot is létrehozta, ahol a csillagászat alapjaival ismerkedtek. Kibernetikai szakkörét az 1958–59-es tanévben ala- pította meg egy egyházi iskolában, amely az akkori politikai rezsím részéről nem kapott kedvező megítélést. Tanítványai közül sokan emigrációba kénysze- rültek, mert ha nem akartak segédmunkásként éveig dolgozni, hogy később egyetemre kerülhessenek, más megoldást nem találtak.

A nyugaton élő diákjaitól kapott tanszerkatalógusok és szakirodalom ins- pirálta újabb alkotásaira. Sokszor csak rövid leírások álltak rendelkezésre, és ezek alapján, saját és tanítványai kreatív energiáit mozgósítva, több száz órányi munkával hoztak létre különféle kibernetikai játékokat és modelleket.

1958–59-ben Magyarországon mindössze két számítógép volt található: egy a Budapesti Műszaki Egyetemen, amely Kozma László professzor munkájának eredményeként készült, valamint az épülő M–3 számítógép a Magyar Tudomá- nyos Akadémia berkein belül. Kovács Mihály szoros együttműködést alakított ki az MTA tudományos munkatársaival, köztük olyan prominens szakembe- rekkal, mint Kovács Győző, Németh Pál és Szentiványi Tibor. A Piarista Gim- názium szakköréből egymás után születtek az innovatív játékok és eszközök, amelyeket régi telefonközpontok jelfogóiból és egyéb leselejtezett alkatrészek- ből építettek. Ezek között volt a LOGI kártyázógép, a Csodamalom, a Heuréka számkitaláló, valamint a Permutax logikai játékgép.

Ezenkívül megalkották a „sajtot” megtaláló és az útvonalat „megtanuló” Műegér modellt, a villamos Öröknaptárat, illetve számos analóg számológé- pet is. Ezeknek a játékoknak és eszközöknek a leírását az 1969-ben megjelent *Néhány kibernetikai játékgép* című könyv tartalmazza, amely lehetőséget adott az olvasóknak, hogy rekonstruálják ezeket a találmányokat. Kovács olyan, a ki-

bernetikai problémákra adott válaszokat mutatott be, amelyek didaktikus és érthető formában álltak a diákok rendelkezésére, hasonlóan Claude Shannon és Heinz Zemanek nemzetközi tudományos munkáihoz.

1965-ben Kovács Mihály és tanártársa, Terényi Lajos, a „programozott oktatás” elve alapján megalkották a Didaktomat néven ismert „feleltető gépet”, amelyet később a Tanszergyár is gyártott. Ez a készülék lehetővé tette, hogy a diákok szavazás útján feleljenek a kérdésekre, így a tanár pontosan követhette, milyen mértékben sajátították el az adott tananyagot.

A szakkör legfontosabb vívmánya az 1966-ban elkészült Mikromat kibernetikai építőkészlet volt, amely a hatvanas évek második felében mintegy 3000 példányban került forgalomba. Az eszközt a kanadai Minivac 601 játék továbbgondolásával hozták létre, részben egyszerűsített, részben továbbfejlesztett formában. A prototípust Woynarovich Ferenc, Kovács Mihály egyik tanítványa tervezte meg, és a készletben lévő kisméretű jelfogók „ciripelése” miatt a „Tücsök” becenevet kapta. A készletet a Budai Járási Háziipari Szövetkezet gyártotta, és Kovács Mihály *Gyakorlati út a kibernetikához* című vezérkönyvet is mellékelte hozzá, amely segítségével számos érdekes kapcsolást lehetett összeállítani. Woynarovich Ferenc visszaemlékezése szerint Kovács Mihály különösen nagy örömet lelt abban, ha valaki saját elképzelései alapján új játékokat talált ki az eszköz segítségével.

Kovács Mihály tanítványai közül sokan váltak elismert fizikusokká és informatikusokká. A Mikromat pedig az első lépést jelentette a későbbi személyi számítógépek felé. Kovács a nyolcvanas években is aktívan részt vett az informatikai eszközök elterjesztésében, és neve többször is felbukkant a Mikroszámítógép Magazin és a Bit-let című lapokban. Tárgyak, tanítványok és azok tanítványai őrzik ma is Kovács Mihály szellemi örökségét, amelynek hatása a mai robotika- és informatika-szakkörökben is tetten érhető. Ezek a szakkörök a mai középiskolások számára is több élményt és tudást kínálnak, mint a felhasználói ismeretek szimpla elsajátítása vagy egy szövegszerkesztő kezelése.

A hálózatosodás szerepe

Ahhoz, hogy képet kapjunk a számítógépek iskolai használatáról Magyarországon, tekintsünk ki most röviden az eszközök történetére. Az interaktív számítógépes rendszerek megjelenése valóban mérföldkő volt a technológiai fejlődésben, és szorosan kapcsolódik az 1968-as évhez, amikor az ARPANET, az internet előfutára elindult. Az ARPANET létrejötté nemcsak a

számítógépes hálózatok fejlődését alapozta meg, hanem forradalmasította az interaktív oktatást is, új lehetőségeket teremtve a tanulási folyamatban való aktív részvételre (Szűts, 2018). Az 1960-as évek végén az információs technológia rohamos fejlődésének köszönhetően a számítógépek egyre szélesebb körben váltak elérhetővé, és megjelentek az első interaktív rendszerek. Ezek a rendszerek lehetővé tették a felhasználók számára, hogy közvetlenül kommunikáljanak a számítógépekkel, programokat írjanak, adatokat kezeljenek, és valós időben kapjanak visszajelzést a műveleteikről. Az interaktivitás új dimenziót adott a számítógépes technológiának, amely korábban inkább a háttérben futó, szigorúan előre programozott folyamatokhoz volt kötve. Az ARPANET, amelyet az Egyesült Államok Védelmi Minisztériumának kutatási projektje keretében hoztak létre, nem csupán a számítógépes hálózatok fejlődésének kezdete volt, hanem lehetőséget nyújtott az adatok és információk valós idejű, távoli megosztására is. Ez az újfajta hálózati technológia lehetővé tette, hogy különböző földrajzi helyeken lévő felhasználók együttműködjenek, és közvetlen kapcsolatban álljanak egymással, akár több ezer kilométer távolságban is. Ez a lehetőség példa nélküli volt, és jelentős hatást gyakorolt az oktatásra is. Az interaktív oktatási rendszerek lehetőséget adtak arra, hogy a tanulók ne csupán passzív befogadói legyenek az ismereteknek, hanem aktívan részt vegyenek a tanulásban – motivációjuknak és érdeklődésüknek megfelelően. A távoli tanulás lehetősége különösen fontos volt az olyan helyeken, ahol a tanulóknak nem volt hozzáférésük a legújabb tananyagokhoz vagy oktatási eszközökhöz. Az ARPANET segítségével a diákok és tanárok között létrejött közvetlen kommunikáció és adatcsere lehetővé tette az oktatás világot. Ez a fajta interaktivitás növelte a tanulási élményt, és lehetővé tette, hogy a diákok mélyebben megértsék a tananyagot, mivel aktívan részt vettek a saját tanulási folyamatuk irányításában.

A számítógépek elterjedése az 1980-as években

Nagy ugrást teszünk Kovács Mihály munkássága és a személyi számítógépek elterjedése között. Az 1980-as évekre a számítógépes oktatás széles körben elterjedt Magyarországon. Az UNESCO és más nemzetközi szervezetek támogatásával Magyarország a korábbiakhoz képest jelentős forrásokhoz jutott, amelyek segítségével modern számítástechnikai eszközöket szerezhettek be és oktatási programokat indíthattak. Ezek a programok nagyban hozzájárultak ahhoz, hogy a tanulók korszerű számítástechnikai ismereteket szerezzenek, ami előnyt jelentett számukra a munkaerőpiacon. Általánosságban véve elmondha-

tó, hogy az 1980-as évek oktatása Magyarországon azonban fokozatosan alakult át, amelyben a számítógépek egyre fontosabb szerepet játszottak. Ebben az időszakban az oktatás modernizációjának egyik kulcsfontosságú tényezője volt a számítástechnika bevezetése az iskolákba, ami különösen a középiskolák és a felsőoktatási intézmények szintjén nyilvánult meg. Az 1980-as években a számítógépes oktatás terjedését azonban több tényező is befolyásolta. Először is, a technológiai fejlődés és a nemzetközi trendek hatása miatt egyre nagyobb igény mutatkozott arra, hogy a diákok megismerjék a számítástechnika alapjait (Somogyvári, Szabó & Képes, 2023). Ennek érdekében az iskolákban különféle szakköröket és fakultatív tantárgyakat hoztak létre Kovács Mihály mintájára, ahol a diákok megtanulhatták a programozást és a számítógépes gondolkodást. A számítógépek egyre inkább részévé váltak a mindennapi oktatásnak, bár ezek elérhetősége még korlátozott volt. Az informatikai oktatásban a számítógépek szerepe a pedagógiai módszerek megváltozásában is megnyilvánult. A számítógépek segítségével a tanárok új, interaktív tanulási módszereket alkalmazhattak, amelyek lehetővé tették a diákok számára, hogy aktívabban részt vegyenek a tanulási folyamatban. Az eszközök bevezetése az oktatásba nemcsak a diákok technológiai ismereteit növelte, hanem hozzájárult a logikai gondolkodás fejlesztéséhez is.

A magyar oktatási rendszerben a számítógépek megjelenése különösen a középiskolai szinten vált hangsúlyossá. Az iskolákban létrejövő újabb és újabb szakkörök és informatikai osztályok lehetőséget adtak a diákoknak, hogy mélyebben megismerkedjenek a számítógépek működésével és a programozás alapjaival. Ezen szakkörök közül több iskolában, például a Fazekas Mihály Gimnáziumban, különösen nagy hangsúlyt fektettek a matematika és a számítástechnika oktatására. Az 1980-as évek végére a számítógépek használata az oktatásban már nemcsak egy kísérleti jellegű tevékenység volt, hanem egyre inkább beépült a tantervekbe. Az iskolákban elérhető számítógépes laborok és a középiskolai szintű számítástechnikai képzés alapvető részévé váltak az oktatási rendszernek, amely előkészítette a diákokat a modern technológiai világ kihívásaira.

Az 1980-as évek oktatását Magyarországon a számítógépek fokozatos térnyerése jellemezte, ami jelentős hatással volt az oktatási módszerekre és a diákok felkészítésére a jövő technológiai kihívásaira. A számítógépek nemcsak az oktatás modernizálását tették lehetővé, hanem elősegítették a diákok számára, hogy aktív és kreatív résztvevői legyenek a tanulási folyamatnak, így megalapozva a jövő informatikai társadalmát.

A számítógépek hosszú távú hatása. Jövőbenzés

A számítógépek bevezetése az iskolákba hosszú távú hatást gyakorolt a magyar oktatásra. Az informatikai ismeretek elengedhetlenné váltak a modern munkaerőpiacon való érvényesüléshez, és a számítógépes oktatás alapvető része lett a közoktatásnak. A digitális írástudás fejlesztése mellett a számítógépek használata új lehetőségeket teremtett az oktatásban, mint például az e-learning, a távoktatás és az online források széles körű használata.

Az informatikai képzés elterjedése hozzájárult a diákok technológiai kompetenciáinak növeléséhez, ami alapvető fontosságú a 21. századi munkaerőpiacon való helytálláshoz. Ezen túlmenően a számítógépek használata az oktatásban lehetővé tette az interaktív és személyre szabott tanulási módszerek alkalmazását, ami javította a tanulók motivációját és tanulmányi eredményeit.

Összefoglalásként

A számítógépek iskolai bevezetése Magyarországon forradalmi változásokat hozott az oktatás területén. Az 1950-es évek végétől az 1980-as évekig a technológia folyamatosan alakította és gazdagította az oktatási módszereket és pedagógiai elveket. A számítógépek bevezetése nemcsak a technológiai ismeretek terjesztésében játszott kulcsszerepet, hanem alapvetően megváltoztatva a pedagógiai folyamatokat és módszereket is új távlatokat nyitott az oktatás és a nevelés terén. Éppen ezért szeretettel ajánlom Pukánszky professzor úr figyelmébe és ajándékba adom az eddig meg nem írt, *A kibernetikai klubok szerepe a számítógépes oktatásban* fejezetcímet.

Irodalom

- Képes G. (2016). *Feleltetőgép, Műegér és Tücsök – Kovács Mihály 100 éve*. MANDADA. Budapest. http://mandarchiv.hu/cikk/5163/Feleltetogep_Mueger_es_Tucsok_Kovacs_Mihaly_100_eve. Letöltés: 2025. 03. 10.
- Pukánszky B. & Németh A. (1996). *Neveléstörténet*. Nemzeti Tankönyvkiadó Rt. Budapest. <https://magyar-irodalom.elte.hu/nevelestortenet/>. Letöltés: 2025. 03. 10.

- Somogyvári, L., Szabó, M. & Képes, G. (2023). How Computers Entered the Classroom in Hungary: A Long Journey from the Late 1950s into the 1980s. In: Flury, C. and Geiss, M. (Eds.). *How Computers Entered the Classroom, 1960–2000: Historical Perspectives. Volume 2.* De Gruyter Oldenbourg. Berlin, Boston. 39–73.
- Szűts Z. (2018). *Online.* Wolters Kluwer, Budapest.
- Szűts Z. (2020). *A digitális pedagógia elmélete.* Akadémiai. Budapest.
- Zsolnai J. & Zsolnai L. (1987). *Mi a baj a pedagógiával?* Tankönyvkiadó. Budapest.

TENGELY ADRIENN

Az ünnepélyes elsőáldozás meghonosítása Magyarországon¹

Az első szentáldozás mérföldkönek számít egy katolikus hívő vallási életében. Ennek időpontját illetően az az általános felfogás érvényesült a középkor óta, hogy akkor részesülhet benne egy gyermek, ha már olyan értelemmel bír, hogy fel tudja fogni a szentelt ostya vételének értelmét és jelentőségét, illetve azt meg tudja különböztetni a közönséges eledeltől (Szilasy, 1842, III. köt. p. 260–261.; Rátz, 1823, I. köt. p. 288–299.; Zimmermann, 1847, p. 66.; Mihályfi, 1926, p. 110–113.).² Ma már természetesnek számít, hogy erre ünnepélyes keretek között kerül sor a templomokban: a kislányok fehér ruhában, koszorúval és fátyollal a fejükön, a kisfiúk öltönyben, vagy éppen az újabban elterjedt szokás szerint mindkét nem tagjai az ókeresztény idők óta idéző egyforma bő fehér ruhában állnak az oltár előtt, és várják a szentségi Jézust, egy olyan mise keretében, amelyben a prédikáció, a versek, az énekek és minden egyéb külsőség az ő szentáldozásukhoz kapcsolódik. Szintén általánosan elterjedt szokás, hogy utána a gyermekeket az egyházközség egy kis szeretetlakomán vendégeli meg – a szokás eredete még az 1950-es évek előtti időkre nyúlik vissza, amikor az áldozás előtt még egész nap böjtölni kellett³ –, illetve egy kis emléklapot kapnak.

Az elsőáldozás ilyen ünnepélyes formában való megtartásának szokása Magyarországon az 1840-es évekre nyúlik vissza. Az 19. század elején ez még

¹ A tanulmány a Magyar Tudományos Akadémia Bolyai János Kutatói Ösztöndíjának támogatásával készült.

² A IV. lateráni zsinat mondta ki 1215-ben, hogy minden hívő, aki „esze használatához eljutott”, évente egyszer köteles gyónni és áldozni húsvéti tájékan, vagyis a gyermekek ettől a fejlettségi szinttől bocsáthatóak először szentáldozáshoz. A trienti zsinat is átvette ugyanezen szabályozást. Azonban arról már eltértek a vélemények, hogy ez hány éves kort jelent, amint arról lentebb még lesz szó.

³ XII. Pius pápa 1957-ben a *Sacram Communionem* motu proprioiban enyhítette az éjfél-től tartó böjtöt szilárd táplálék és alkoholos italok esetében az áldozást megelőző három, illetve alkoholmentes italok esetében egy órára. Papal Encyclicals Online. <https://translate.google.com/translate?hl=hu&sl=en&u=https://www.papalencyclicals.net/pius12/p12fast.htm&p-rev=search>.

nem volt sokkal másabb, mint bármelyik vasárnapi mise: ha a pap úgy ítélte meg, hogy egyes gyermekek megérették az áldozásra, akkor meggyóntatta és egyszerűen megáldoztatta őket (Szilasy, 1842, III. köt. p. 261.). Az 1822-es nemzeti zsinat határozataiban sem merült még föl az elsőáldozás ünnepélyessé tételének igénye, csupán azt tartották fontosnak, hogy a lelkipásztorok megfelelő és alapos hitoktatással készítsék fel erre a gyermekeket (Fejérdy, 2018, p. 153., 558.). Az 1830-as évek végén is még csak azt javasolták egyes buzgó papok, hogy a lelkipásztorok a mise kezdetekor vagy közvetlenül az áldoztatás előtt intézzenek egy rövid oktató beszédet az először áldozó gyermekekhez.⁴ Korát megelőzve csak a rozsnyói 1821-es egyházmegyei zsinat rendelte el ennek ünnepélyes megtartását a húsvét utáni első vasárnapon, vagyis fehérvasárnap, melyet az elkövetkező évtizedekben meg is tartott az egyházmegye papsága.⁵

A 19. század első felében azonban a kibontakozó új, individualista lelkiégi irányzattal, az ún. katolikus romantikával összefüggésben Franciaországban kialakult az elsőáldozás érzelemdús és részletgazdag megünneplésének szokása, mely egész későbbi világnézetüket meghatározó vallási élményt nyújthatott a gyermekeknek (Mihályfi, 1921, p. 293.). A korban például előszeretettel emlegették Napóleont, aki élete legboldogabb napjának nevezte első szentáldozásának napját.⁶

A szokás hamarosan elterjedt Európa-szerte, s elsősorban francia és német minták nyomán⁷ az 1840-es években már Magyarországon is megjelent az ünnepélyes elsőáldozás kívánalma, melyről úgy vélték, hogy a gyermeki lélek áhítatát emelve az ifjúság megnyerésének hasznos eszköze lesz az egyre inkább elvallástalanodó társadalomban (vö. Kósa, 2011, p. 155–184.), s a gyermekek szertartáson megnyilvánuló őszinte hite a felnőtteknek is jó példát fog mutatni.⁸ A szokás beszivárgását jelzi az is, hogy 1839-ben Nagyszombatban kiad-

⁴ Németh, J. A buzgó lelki pásztor, az oltári szentség kiosztásában. *Egyházi Tár* 8. 1839/márc. p. 132.

⁵ *Acta, et Statuta...* 1821.; RPL 505/1848, 531/1848 A Pelsőci, a Felső-Gömöri, a Füleki, a Mátrai, a Kis-Honti, a Losonci, a Jászói, a Rimaszécsi és a Tornai esperesi kerületek 1848. július-augusztusi gyűléseinek jegyzőkönyvei.

⁶ Legszebb nap. *Religio és Nevelés* 3. 1843/2. félév p. 220.; Nagy, I. Katolikus hitélet LXXIII. *Katholikus Néplap* 4. 1852/1. félév p. 214.

⁷ A nagyváradai I. sz. egyházmegyei, 1848-dik évi augusztus 30- és 31-kén a püspöki lakban tartott zsinat jegyzőkönyve. *Religio és Nevelés* 8. 1848/2. félév p. 407.; EFL AN Publico-ecclesiastica 1848/1032. Az 1848-ik évi Augustus 2-ik ... köztanácskozásnak jegyzőkönyve p. 10–11.; Zakar, 2021, p. 163.

⁸ Az első szent áldozás. *Religio és Nevelés* 2. 1842/1. félév pp. 430–431.; „Sz.”: Az Oltári-szentség kiszolgáltatásának ünnepélyesebbé tevéséről. *Religio és Nevelés* 4. 1844/1. félév pp. 161–162.; Prokopovszky, D. Első áldozás és jótékonyág. *Religio és Nevelés* 4. 1844/2. félév p. 302.

ták egy német plébános munkáját is, mely kimondottan az elsőáldozó gyermekek számára tartalmazott szívre ható intéseket.⁹

Az 1840-es évek közepén helyenként már valóban ünnepélyes formában tartották meg az elsőáldozást, például 1844-ben Hédervárott gróf Viczay Károlyné jóvoltából¹⁰ vagy 1845. április 20-án a szatmárnémeti székesegyházban. Ez utóbbi ünnepség valóban hatásos lehetett: hatvanöt gyermek vonult ünnepélyes sorban a templomba koszorúval a fején, ahol Hám János püspök beszédet intézett hozzájuk, majd kezükben égő gyertyával megújították keresztségi fogadalmukat, s aztán a püspök kezéből részesültek a szentáldozásban. Utána szeretetreggeli várta őket a püspöki palotában, és a nagy nap emlékére Hám püspök rózsafüzérrel és szentképekkel is megajándékozta őket. Továbbá Hám püspök elrendelte, hogy a húsvét utáni negyedik vasárnapon minden évben ugyanígy tartsák meg ezt egyházmegyéje templomaiban,¹¹ s ehhez egy kis könyvben a szertartás menetét és imáit is megjelentette.¹²

A korabeli magyar liturgikus munkák azonban még nem említik ezt (Szániszló, 1847; Goffine, 1852; Lonovics, 1857), csak annyiban, hogy mely fejlettségi szinten lehet a gyermekeket szentáldozásra bocsátani (Rátz, 1823, I. köt. pp. 288–299.; Zimmermann, 1847, p. 66.). Kivételt jelent Szilasy János *A lelkipásztorság tudománya* című, 1842-es monumentális munkája, amelyben már röviden kidolgoz egy formát az esemény ünnepélyessé tételére. Ebben először is ismerteti az érvényes egyházi előírások alapján, hogy mikor bocsáthatóak a gyermekek szentáldozáshoz, majd részletesen kifejti, hogy a lelkipásztornak hogyan kell felkészítenie a gyermekeket a gyónásra és az elsőáldozásra. Borromei Szent Károly nyomán ajánlja, hogy a gyermekek már két-háromszor gyónjanak korábban, hogy valóban értő módon meg tudják tisztítani lelküket a bűnöktől az elsőáldozás napjára, mivel véleménye szerint „rendszerint az szokott történni, hogy a kisdedek első gyónása vagy az anyag-hiánya vagy a tudatlanság és félelem, vagy a szemérem miatt hibás, és az áldozásra épen nem elégséges”. Magát az ünnepséget nem részletezi túlzottan. Azt ajánlja, hogy a gyermekek előző nap gyónjanak meg, majd másnap együtt jelenjenek meg a misén, amelyen a szüleik is vegyenek részt, és lehetőleg minél több hívő. A szentmisén az

⁹ *Maradandó emlék...* 1839. Rövid ismertetése: *Egyházi Literatúrai Lap* 4. 1844/2. félév p. 44.

¹⁰ Prokopovszky, D. Első áldozás és jótékonyosság. *Religio és Nevelés* 4. 1844/2. félév pp. 302–303. „z”. Szatmár-németiből, ápril. 20-dikán. *Religio és Nevelés* 5. 1845/1. félév p. 302.

¹² A nagymihályi egyházmegyei kerület gyűlése. *Religio és Nevelés* 8. 1848/2. félév p. 408. (Tévesen szerepel a cikk címében a Nagymihályi kerület, valójában a Málcai esperesi kerületi gyűlés határozatait ismerteti.); Kerületi gyűlés. Sziget, sept. hó 14-én. *Religio és Nevelés* 8. 1848/2. félév pp. 399–400.; A könyv címe a forrás szerint *A gyermekek első áldozásának ünnepélye*, de sajnos eredeti példányban eddig nem sikerült megtalálnunk.

eseményhez kapcsolódó imák és énekek hangozzanak el, melyek segítenek a gyermekek lelkében felindítani a három „isten erény”, a hit, remény, szeretet, valamint a bűnbánat érzéseit. Javasolja, hogy a lelkipásztor egy külön beszédet is intézzon a gyermekekhez, melyben buzdítsa őket, hogy őrizték meg szívük ártatlanságát, illetve a felnőtteket pedig arra hívja fel, hogy mindig mutassanak jó példát nekik. Szilasy ajánlja, hogy ha az általa kigondolt módszer elnyeri a magyar papság tetszését, akkor ezt vezessék be mindenhol (Szilasy, 1842, III. köt. pp. 260–262.).

Azonban az elsőáldozás részletes magyarországi szertartásrendje még kidolgozásra várt, bár a külföldi és a szórványos hazai példák sok támpontot nyújtottak. 1848 tavaszán a forradalmi változások hatására tervbe vették szeptember 24-re egy nemzeti zsinat összehívását, amelynek témáit a főpapság állította össze, és szétküldte az egész országba véleményezésre esperesi kerületi gyűlések, majd pedig egyházmegyei tanácskozások keretében (Tamási, 2014, pp. 22–25.; Tamási 2015, pp. 35–88.). Ezen zsinati tematikába is bekerült az elsőáldozás kérdése, talán éppen Hám János javaslatára: „3. pont A gyermekek első áldozati szertartásának elintézése.”¹³ Ezt a többi üggyel együtt szintén tárgyalás alá vette az ország papsága.

A véleményezések során az év végi hálaadás bevezetése mellett ez volt az a kérdés, amelyben teljesen egyöntetű helyeslés nyilvánult meg. Sokan hangsúlyozták, hogy nincs kellően kiemelve az elsőáldozás jelentősége, pedig meghatározó élmény a gyermeki lélek számára, amely a későbbiekre is kihat,¹⁴ ahogy a nagyváradi egyházmegyei tanácskozás résztvevői költőien megfogalmazták: „Nincs pillanat a keresztény ember életében, melly több, és enyészhetlenebb [sic!] emlékekkel volna egybekapcsolva, pillanat, mellynek elhatározóbb befolyása lehetne egy egész emberélet folyamára, mint az, midőn a gyermek először járul az oltárhoz, hogy az angyalok kenyerében részesüljön. A gyermeki szív olyan, mint a viasz, melly művészi kezek között szívragadó alakot ölt; olyan, mint a virág, melly a kelő nap sugarai előtt illatos keblét föltárja; s mint jó, termékeny föld, melly százszoros kamattal fizeti vissza a művelő fáradozásait; elsatnyul azonban, vagy fölburjánzik, ha az ápolás és művelés megvonja tőle gondját.”¹⁵ Az 1840-es években még – mint láttuk – a helyi lelkipásztorok buzgóságán

¹³ EFL AN 3129 Sorozata azon tárgyaknak...; Nyomtatásban: Lakatos & Sarnyai, 2001, pp. 51.

¹⁴ Pl. EFL AN Publico-ecclesiastica 1848/1032 Az 1848-ik évi Augustus 2-ik ... köztanácskozásnak jegyzőkönyve 10–11. o.; EFL AN 3129 Jászberényi kerület 1848. július 15-i, Apátfalvi kerület július 18-i, Harsányi kerület július 22-i gyűlésének jegyzőkönyve; Szepesmegyei zsinat. *Religio és Nevelés* 8. 1848/2. félév p. 316.; Lénár, 2017, pp. 171–172.

¹⁵ A nagyváradi I. sz. egyházmegyei, 1848-dik évi augusztus 30- és 31-kén a püspöki lakban tartott zsinat jegyzőkönyve. *Religio és Nevelés* 8. 1848/2. félév p. 407.

múlt az elsőáldozás egyszerű vagy éppen ünnepélyes lebonyolítása, ezért abban mind az esperesi kerületekben, mind az egyházmegyei szintű tanácskozásokon mindenki egyetértett, hogy itt az ideje ennek véget vetni és – az egyházmegyére vagy még inkább az egész országra kiterjedő – egységes szabályozást bevezetni.¹⁶ Ez a korban jellemző nemzeti egységesítési törekvést is tükrözte, mely hitéleti téren is jelentkezett, például a rituálé esetében (Tengely, 2024, 221–246.).

Mindenki egyetértett abban is, hogy mindenképpen ünnepélyesebb kerektek között kellene megtartani ezt.¹⁷ Általános nézet volt, hogy az elsőáldozást vasárnap vagy valamelyik ünnepen tartsák,¹⁸ de abban már eltértek a vélemények, hogy erre melyik nap lenne a legalkalmasabb: legtöbben fehérvasárnapot javasolták,¹⁹ de felmerültek más napok is, például nagycsütörtök,²⁰ pünkösd²¹ vagy a gyermekekhez kötődő aprószentek ünnepe.²² Egyesek a korban francia mintára elterjedőben lévő rózsáünneppel²³ összekapcsolva kívánták megtarta-

¹⁶ EFL AN Publico-ecclesiastica 1848/1032 Az 1848-ik évi Augustus 2-ik ... köztanácskozásnak jegyzőkönyve pp. 10–11.; RPL 505/1848, 531/1848 Rozsnyói esperesi kerület 1848. augusztus 22-i gyűlésének jegyzőkönyve; Szepesmegyei zsinat. *Religio és Nevelés* 8. 1848/2. félév p. 316.; Rosnyói megyei tanácskormány. *Religio és Nevelés* 8. 1848/2. félév p. 294.; Megyei közlés. Az erdődi kerületi tudósítás vége. *Religio és Nevelés* 8. 1848/2. félév p. 229.; Kelemen, 2015, pp. 33–34.

¹⁷ Az Egri Főegyházmegyében például egyedül a Szolnok-Hevesi Kerület papsága nem látta szükségét a változtatásnak, bár a külön a gyermekekhez intézett lelkipásztori szózat itt is szokásban volt. EFL AN 3129 Szolnok-hevesi kerület 1848. július 18-i gyűlésének jegyzőkönyve.

¹⁸ Jegyzőkönyve a győri püspök-megyebeli clerus 1848-dik évi augusztus hó 22-, 23- és 24-dik napjain tartott tanácskormányának. *Religio és Nevelés* 8. 1848/2. félév p. 333.; EFL AN 3129 Kisvárdai kerület 1848. július 18-i gyűlésének jegyzőkönyve; Lénár, 2017, pp. 171–172.

¹⁹ Gárdonyi, 2016, p. 68., 79.; A nagyváradai l. sz. egyházmegyei, 1848-dik évi augusztus 30- és 31-kén a püspöki lakban tartott zsinat jegyzőkönyve. *Religio és Nevelés* 8. 1848/2. félév p. 407.; Jegyzőkönyve a győri püspök-megyebeli clerus 1848-dik évi augusztus hó 22-, 23- és 24-dik napjain tartott tanácskormányának. *Religio és Nevelés* 8. 1848/2. félév p. 333.; EFL AN Publico-ecclesiastica 1848/1032 Az 1848-ik évi Augustus 2-ik ... köztanácskozásnak jegyzőkönyve p. 10–11.; EFL AN 3129 Jászberényi kerület 1848. július 15-i gyűlésének jegyzőkönyve; Tamási, 2013, p. 113. (erdélyi bányavidéki papok és a Kolozs-Dobokai esperesi kerület); Kelemen, 2015, pp. 33–34. (Kismartoni és Szanyi esperesi kerület); mint fentebb láttuk, a Rozsnyói Egyházmegyében is ezt a napot határozták meg még 1821-ben.

²⁰ Kelemen, 2015, pp. 33–34. (Győr-közép és Csepregi esperesi kerület); EFL AN 3129 Apátfalvi kerület 1848. július 18-i gyűlésének jegyzőkönyve.

²¹ EFL AN Publico-ecclesiastica 1848/1032 Az 1848-ik évi Augustus 2-ik ... köztanácskozásnak jegyzőkönyve pp. 10–11.; Tamási, 2013, p. 113. (Torda-Aranyosi kerület).

²² EFL AN Publico-ecclesiastica 1848/1032 Az 1848-ik évi Augustus 2-ik ... köztanácskozásnak jegyzőkönyve pp. 10–11.; a későbbi évtizedekben leginkább fehérvasárnap tartották az ünnepet, de az 1920-as években már inkább áldozócsütörtököt szorgalmazták, azonban azzal kapcsolatban problémaként merül fel vidéken, hogy ha későn volt húsvét, akkor ezen ünnep már a nagy nyári munkák kezdetére esett. Radó, 1925, pp. 298–299.

²³ A francia Salency településről származó szokás, melynek lényege a falu legerényesebb leányának megjutalmazása. Magyarországon az 1840-es évek elején próbálta meghonosítani

ni.²⁴ Egészen rendhagyó volt az Erdélyi Egyházmegyében a marosi kerület pap-ságának javaslata: úgy vélték, hogy a nagyobb ünnepélyesség végett a püspök áldoztassa meg a gyermekeket az egyes plébániákon, így ennek megfelelően nem határoztak meg kijelölt időpontot, hanem ez mindig változott volna az aktuális beosztásnak megfelelően.²⁵ Az egri egyházmegyei gyűlés azt is elképzelhetőnek tartotta, hogy ha egy-egy településen túl nagy a gyermekek létszáma, akkor évente két alkalommal is megtarthassák az ünnepélyt.²⁶ Ajánlatosnak tartották, hogy minél többen, a szülők és rokonok, sőt esetleg a község elöljárói is részt vegyenek az ünnepeken, egyrészt azért, hogy a gyermekek minél inkább átérezzék az esemény fontosságát, másrészt mert úgy vélték, hogy a felnőttek buzgóságát is emeli a gyermekek áhítata, harmadrészt pedig azért, hogy a szertartás az egész község ünnepévé váljon. Ezért fontosnak tartották, hogy a pap előtte való vasárnap hirdesse ki az eseményt a szószékről.²⁷

Ami a szertartás menetét illeti, sok esperesi kerületben nem részletezték a kérdést, egyszerűen csak azt kívánták, hogy adjanak ünnepélyes keretet a gyermekek első szentáldozásának.²⁸ De voltak, akik kifejtették a véleményüket. Az esperesi kerületi gyűléseken általában az elsőáldozásnak csak egyes, fontosnak vélt elemeit emelték ki, amelyek alapvetően a *Religio és Nevelés* fent ismertetett cikkeire, elsősorban az 1845-ös szatmári ünnepség leírására vezethetők vissza.²⁹ Többen fontosnak tartották, hogy a lelkipásztor az áldozás előtt

néhány buzgó lelkipásztor. A rózsáünnep. *Religio és Nevelés* 2. 1842/2. félév pp. 172–174.; Blahó, J. Rózsáünnepély. *Religio és Nevelés* 5. 1845/2. félév pp. 363–364.

²⁴ EFL AN 3129 Apátfalvi kerület 1848. július 18-i gyűlésének jegyzőkönyve.

²⁵ Tamási, 2013, pp. 113–114.

²⁶ EFL AN Publico-ecclesiastica 1848/1032 Az 1848-ik évi Augustus 2-ik ... köztanácskozásnak jegyzőkönyve pp. 10–11.

²⁷ Csajághy, S. A kalocsai érsekmegyei folyóévi aug. 30-, 31-és sept. 1-sején tartott köztanácskozmány eredményének fővonásai. *Religio és Nevelés* 8. 1848/2. félév p. 343.; A nagyvárad-i sz. egyházmegyei, 1848-dik évi augusztus 30- és 31-kén a püspöki lakban tartott zsinat jegyzőkönyve. *Religio és Nevelés* 8. 1848/2. félév p. 407.; Jegyzőkönyve a győri püspök-megye-beli clerus 1848-dik évi augusztus hó 22-, 23- és 24-dik napjain tartott tanácskozmányának. *Religio és Nevelés* 8. 1848/2. félév p. 333.; EFL AN 3129 Miskolci kerület július 18-i, Polgári kerület július 18-i, Kisvárdai kerület július 18-i, Apátfalvi kerület július 18-i, Mezőkövesdi kerület július 20-i, Harsányi kerület 1848. július 22-i gyűlésének jegyzőkönyve; RPL 505/1848, 531/1848 Rozsnyói esperesi kerület 1848. augusztus 22-i gyűlésének jegyzőkönyve; Tamási, 2013, p. 114.; Kelemen, 2015, pp. 33–34; Lénár, 2017, pp. 171–172.

²⁸ Megyei közlés. Az erdődi kerületi tudósítás vége. *Religio és Nevelés* 8. 1848/2. félév p. 229.; A mohácsi alesperesi kerületnek összes lelkészei f. é. július hó 24-én gyűlést tartván... Nemzeti Újság 42. 1848. augusztus 13. pp. 319–320.; Zakar, 2016, p. 171., 179., 183. (Szegedi, Torontál-közép és Verseci esperesi kerület); RPL 505/1848, 531/1848 Garami esperesi kerület 1848. augusztus 3-i gyűlésének jegyzőkönyve; „G. I.” A külső lelkipásztorok húsvéti gyónása és áldozása. *Religio és Nevelés* 8. 1848/2. félév p. 588.

²⁹ Néhány esetben a *Religio és Nevelés* cikkeire közvetlenül is utalnak a vizsgált jegyzőkönyvek,

vagy után – vagy esetleg előtte és utána is – külön buzdító beszédet intézzen a gyermekekhez, és kimondottan erre a különleges alkalomra írt imák hangozzanak el – esetleg a tanító vezetésével –, amelyekről úgy gondolták, hogy egy kis könyvben érdemes lenne kiadni is. Hasznosnak vélték, ha a gyermekek közösen megújítják keresztségi fogadalmukat is.³⁰ A Rozsnyói Egyházmegyében a Nógrád-hegyi Kerület azt emelte ki, hogy a gyermekek első gyónásánál nagyon fontos, hogy a lelkipásztor szívre ható beszédet tartson nekik.³¹ Az Egri Egyházmegye Kisvárdai Kerületében a mise időpontjára is javaslatot tettek: a kora reggeli órákban ajánlották a szentségi böjt miatt, hogy a gyermekek előtte „a hosszas éhezést meg ne unják”.³² A gyermekek ünnepi öltözetének kívánalma is sok helyen felmerült,³³ de a ma elmaradhatatlan fehér ruhát még csak a Jászberényi kerület és a Nagyváradai Egyházmegye papsága javasolta.³⁴ A Miskolci Kerület papsága bajor példára hivatkozva azt ajánlotta, hogy a gyermekek virágkoszorúval jelenjenek meg a misén, ahogy az már több helyen is előfordult az országban.³⁵ Sok helyen felmerült annak kívánalma is, hogy a mise után a gyermekek kapjanak valami kis emléket, például imakönyvet, szentképet vagy rózsafüzért, amely egész életükben a nagy napra fogja emlékeztetni őket – hasonlóan a ma is szokásban lévő elsőáldozási emléklapokhoz.³⁶ Viszont a Hám püspök által gyakorolt és ma már általánosnak számító szeretetreggeli még nem szerepelt az általunk feltárt javaslatok között, talán anyagi okokból.

például a lap fentebb ismertetett, 1845-ös szatmári tudósítása alapján akarta a kérdésben kikérni Hám püspök véleményét a Miskolci kerület papsága. EFL AN 3129 Miskolci kerület 1848. július 18-i gyűlésének jegyzőkönyve.

³⁰ Tamási, 2013, pp. 113–114.; Kelemen, 2015, pp. 33–34.; EFL AN 3129 Egri kerület 1848. július 11-i, Felső-patai kerület július 17-i, Kisvárdai kerület július 18-i, Miskolci kerület július 18-i, Polgári kerület július 18-i, Mezőkövesdi kerület július 20-i, Harsányi kerület július 22-i gyűlésének jegyzőkönyve.

³¹ RPL 505/1848, 531/1848 Nógrád-hegyi esperesi kerület 1848. augusztus 22-i gyűlésének jegyzőkönyve.

³² EFL AN 3129 Kisvárdai kerület 1848. július 18-i gyűlésének jegyzőkönyve.

³³ Tamási, 2013, p. 114.; Kelemen, 2015, pp. 33–34.; EFL AN 3129 Jászberényi kerület 1848. július 15-i, Apátfalvi kerület július 18-i, Miskolci kerület július 18-i gyűlésének jegyzőkönyve.

³⁴ EFL AN 3129 Jászberényi kerület 1848. július 15-i gyűlésének jegyzőkönyve; A nagyváradai l. sz. egyházmegyei, 1848-dik évi augusztus 30- és 31-kén a püspöki lakban tartott zsinat jegyzőkönyve. *Religio és Nevelés* 8. 1848/2. félév p. 407.

³⁵ Például a fentebb említett szatmárnémeti és hédervári elsőáldozáson.

³⁶ EFL AN 3129 Egri kerület 1848. július 11-i, Polgári kerület július 18-i gyűlésének jegyzőkönyve; EFL AN Publico-ecclesiastica 1848/1032 Az 1848-ik évi Augustus 2-ik ... köztanácskozásnak jegyzőkönyve pp. 10–11.; Tamási, 2013, p. 114.; Kelemen, 2015, pp. 33–34.; Lénár, 2017, pp. 171–172.; A gyermekek ilyen kis vallási emlékekkel való megajándékozása a korban az iskolai vizsgák alkalmával volt szokás. Például: Rapawy, I. Egyház-kerületi gyűlések. *Religio és Nevelés* 5. 1845/2. félév p. 36.; „Sz.”: Az Oltári-szentség kiszolgáltatásának ünnepélyesbbé tevéséről. *Religio és Nevelés* 4. 1844/1. félév p. 162.

Az egyházmegyei tanácskozásokon ezzel szemben általában átfogóbban foglalkoztak a kérdéssel, s ennek megfelelő javaslatok születtek, bár vannak ellenpéldák is: a veszprémi és a kalocsai egyházmegyei, illetve az esztergomi helynöki kerületi gyűlés csak annyit szögezett le, hogy ünnepélyes kereteket kívánnak.³⁷ A győri és a váci egyházmegyei határozatokban röviden felsorolták azokat a fő elemeket, amelyeket fontosnak tartottak a szertartásba beemelni, alapvetően a szatmári mintát követve: a szülők és rokonok bevonása, a gyermekek ünneplőruhába öltöztetése és esetleg a templom feldíszítése, a lelkipásztor külön a gyermekekhez intézett szentbeszéde és az alkalomhoz illő külön imák és énekek, de részletesebben nem szabályozták a kérdést.³⁸

Voltak olyan egyházmegyék, ahol a már korábban máshol kidolgozott szertartásrendet kívánták átvenni és bevezetni. A Szepesti Egyházmegyében a szatmári szertartás behozatalát kívánták,³⁹ az erdélyi papság pedig nem hazai, hanem német példák alapján javasolta megállapítani a szertartás menetét, hivatkozva két közismert német munkára (Wessenberg, 1833; Staudenmayer, 1843), bár a Gyergyói Kerület papsága inkább Szilasy János fent ismertetett tervezetét ajánlotta.⁴⁰

Az egri és a nagyváradai egyházmegyei tanácskozáson foglalkoztak legrészletesebben a kérdéssel, és mindkét helyen önálló tervezetet is kidolgoztak az elsőáldozás menetére vonatkozóan, melyekben ők is nagyjából a szatmári „forgatókönyv” szerint képzelték el az ünnepet. Az egri tervezet szerint a nagy napon a gyermekek ünneplőbe öltözve – a lányok fehér ruhában –, szüleik vagy keresztszüleik kíséretében vonuljanak a templomba,⁴¹ ahol a felnőttek a gyermekek mögött foglalnak helyet. A pap legelőször a gyermekeket köszönti, majd velük együtt az oltár előtt segítségül hívja a Szentlelket a „Jöjj Szentlélek” kezdetű imával. Aztán egy kiválasztott gyermek előlép, és egy betanult formulával kéri a lelkipásztort, hogy őket a bűnbánat szentségében és a szentáldozásban

³⁷ Csajághy, S. A kalocsai érsekmegyei folyóévi aug. 30-, 31-és sept. 1-sején tartott köztanácskozmány eredményének fővonásai. *Religio és Nevelés* 8. 1848/2. félév p. 343.; Az esztergomi helynökkerületi tanácskozmány. *Religio és Nevelés* 8. 1848/2. félév p. 279.; Gárdonyi, 2016, p. 68., 79.

³⁸ Jegyzőkönyve a győri püspök-megyebeli clerus 1848-dik évi augustus hó 22-, 23- és 24-dik napjain tartott tanácskozmányának. *Religio és Nevelés* 8. 1848/2. félév p. 333.; Lénár, 2017, pp. 171–172.; Kelemen, 2015, pp. 33–34.

³⁹ Szepestmegyei zsinat. *Religio és Nevelés* 8. 1848/2. félév p. 316.

⁴⁰ A Kolosvártt 1840-dik évi Szent-Mihály hava 1-ső napján, nm. Kovács Miklós erdélyi püspök ur elnöklete alatt kezdődött, és ugyanazon hó 4-dik napján végződött erdélymegyei zsinat jegyzőkönyvének kivonata. *Religio és Nevelés* 8. 1848/2. félév pp. 366–367.; Tamási, 2013, pp. 112–113.

⁴¹ A gyermekek elsőáldozási öltözkézéshez sok helyen hozzátartozó virágdíszekről – koszorúról és bokrétáról – az egri határozatban nem esik szó.

részesítse. A pap erre rövid, de „kenetteljes” beszédben figyelmezteti őket ezen szentségek vételének nagy jelentőségére és az ehhez szükséges lelki kellékekre, majd meggyóntatja őket. Ha nagyon sokan lennének, javasolták több pap segítségével hívását vagy a gyóntatás előző napon való megtartását, nyilván, hogy ne húzódjon el nagyon a szertartás. A gyóntatás után a pap röviden felhívja a figyelmüket a kapott nagy kegyelmekre, majd elmondja előttük az Apostoli hitvallást, és kérdezz-felelet formában megújíttatja velük a keresztségi fogadalmat. Ezután megáldja őket, és felkészül a misére, miközben a gyermekek az alkalomhoz illő – háladó és a hit megtartását fogadó – énekeket énekelnek. A mise alatt az evangélium után fordul ismét a pap figyelme a gyermekek felé, akiknek felolvassa Márk evangéliuma 10. részének 13. szakaszát,⁴² majd pedig rövid, tanító jellegű szentbeszédet intéz hozzájuk. Ezután a gyermekek egyenként az oltárhoz járulnak, ahol megcsókolják a feszületet, és átvesznek egy égő gyertyát, amelyet a pap alkalmas szavak kíséretében nyújt át nekik. Az áldozásnál ezzel a kezükben vonulnak párosával az oltárhoz – miközben egy, az alkalomra írt ének zeng –, ahol letérdelnek, majd a pap feléjük fordulva elmondja velük a bűnbánati imát, feloldozza és megáldoztatja őket. Áldozás után a pap az oltárnál térdelve egy erre az alkalomra szóló rövid könyörgést mond a gyermekek előtt. A mise végeztével a pap figyelmezteti a gyermekeket és hozzátartozóikat a nagy kegyelmekre, amelyben részesültek, és inti őket a buzgó vallási életre a jövőben is. Célszerűnek tartottak kis emlékeket – imakönyvet, rózsafüzért, szentképet – is kiosztani a gyermekeknek. A vázlatot a tanácskozás a nemzeti zsinat figyelmébe ajánlotta, és azt javasolta, hogy a zsinaton a Rituale-bizottság feladata legyen a szertartás egész országra vonatkozó egységes menetének és a kapcsolódó alkalmi énekek és imák szövegének kidolgozása.⁴³ A nagyváradi tervezet is hasonló volt.⁴⁴

Azokban az egyházmegyékben viszont, ahol már korábban is szokásban volt ez, nem igazán kívántak rajta változtatni. A Rozsnyói Egyházmegye papsága szinte egyöntetűen ragaszkodott az 1821-es zsinat óta érvényben lévő helyi szabályozáshoz, azt megfelelően épületesnek tartva.⁴⁵ Érdekes módon csak

⁴² „Kisgyerekeket hoztak hozzá, hogy érintse meg őket. De a tanítványok elutasították őket. Amikor Jézus észrevette, helytelenítette. »Hagyjátok – mondta –, hadd jöjjenek hozzám a kicsinyek, ne akadályozzátok őket, hisz ilyeneké az Isten országa. Bizony mondom nektek, aki nem úgy fogadja az Isten országát, mint egy gyermek, nem jut be oda.« Azután megölelte, és kezét rájuk téve megáldotta őket.” Márk 10,13-16.

⁴³ EFL AN Publico-ecclesiastica 1848/1032 Az 1848-ik évi Augustus 2-ik ... köztanácskozásnak jegyzőkönyve pp. 10–11.

⁴⁴ A nagyváradi I. sz. egyházmegyei, 1848-dik évi augusztus 30- és 31-kén a püspöki lakban tartott zsinat jegyzőkönyve. *Religio és Nevelés* 8. 1848/2. félév p. 407.

⁴⁵ RPL 505/1848, 531/1848 A Pelsőci, a Felső-Gömöri, a Füleki, a Mátrai, a Kis-Honti, a Loson-

a Rozsnyói Esperesi Kerület papsága – szembe menve egyházmegyénk többi kerületének véleményével – nem javasolta az egyházmegye saját, már majd három évtizedes múlttal rendelkező szertartását, hanem egy Maradandó emlék a szent áldozásban először részesült gyermekeknek című, német eredetiből fordított munka (*Maradandó emlék...* 1839) használatát ajánlotta.⁴⁶ Azonban minden bizonnyal a korban a hitéleti téren is jelentkező egységesítési törekvések hatására az 1848. szeptember 5-i rozsnyói egyházmegyei tanácskozáson végül is úgy határoztak enyhítve a merev elzárkózáson, hogy a helyi szabályozás csak addig maradjon érvényben, amíg megfelelő országos szertartás kidolgozásra nem kerül.⁴⁷ Hasonlóképpen a Szatmári Egyházmegye papsága is a saját jól bevált szertartásrendjét kívánta megtartani,⁴⁸ sőt mivel a Religio és Nevelés tudósítása folytán ez az egész országban ismertté vált, többen ezt kívánták más egyházmegyékbe is bevezettetni.⁴⁹

Az időpont és a szertartásrend mellett más kérdések is felmerültek az elsőáldozás kapcsán. Először is ilyen volt az áldozásra bocsátható gyermekek életkora, bár erről az általános egyházi előírások határoztak,⁵⁰ így valójában nem sokat számított a magyar papság véleménye. Például az Egri Egyházmegyében egyes kerületek 7-8 éves korban – lehetőleg egy év iskolai tanulmány után⁵¹ –,

ci, a Jászói, a Rimaszécsi és a Tornai esperesi kerületek 1848. július-augusztusi gyűléseinek jegyzőkönyvei.

⁴⁶ RPL 505/1848, 531/1848 Rozsnyói esperesi kerület 1848. augusztus 22-i gyűlésének jegyzőkönyve.

⁴⁷ Rosnyói megyei tanácskormány. *Religio és Nevelés* 8. 1848/2. félév p. 294.

⁴⁸ Szathmár-egyházmegyei tanácskormány jegyzőkönyvének kivonata. *Religio* 1. 1849/1. félév p. 166.

⁴⁹ Kerületi gyűlés. Sziget, sept. hó 14-én. *Religio és Nevelés* 8. 1848/2. félév pp. 399–400.; A nagymihályi egyházmegyei kerület gyűlése. *Religio és Nevelés* 8. 1848/2. félév p. 408. (Tévesen szerepel a cikk címében a Nagymihályi Kerület, valójában a Málcai esperesi kerületi gyűlés határozatait ismerteti.)

⁵⁰ A korban érvényes rendelkezések szerint akkor bocsáthatóak a gyermekek elsőáldozáshoz, mikor már olyan értelmi szinten vannak, hogy a szentelt ostyát meg tudják különböztetni a közönséget ételtől (lásd. 2. jegyzet). Azonban ez helyenként eltérő értelmezést eredményezett az életévek számát tekintve, így végül is X. Pius pápa 1910-ben elrendelte ennek egységesítését. Eszerint hét év körül már általában gyónásra és áldozásra bocsáthatóak a gyermekek, de ehhez a magyar püspöki kar hozzáfűzte, hogy szükséges az alapvető hittan ismerete is, így általánosságban a harmadik, esetleg a második iskolai osztályban határozták meg az első gyónás és áldozás időpontját (EFL Körlevelek 1300/1911 és melléklete). A témáról hazánkban az 1938-as budapesti Eucharisztikus világkongresszus hatására különösen sok szó esett, melyek során a gyermekek minél korábbi áldozását szorgalmazták, pl.: Petró, 1937a; Petró, 1937b; Mihalovics, 1944.

⁵¹ EFL AN 3129 Harsány kerület 1848. július 22-i gyűlésének jegyzőkönyve.

míg mások 8-9⁵² vagy csak 10 évesen engedték volna a gyermekeket áldozni,⁵³ de a többség nem korhoz vagy műveltséghez, hanem az egyházi meghatározás szerint értelmi fejlettséghez kötötte ezt.⁵⁴ Végül az egyházmegyei határozat 8-9 évben állapította meg az ideális kort, azonban úgy vélték, hogy a korabeli szokások szerint (Szilasy, 1842, III. köt. p. 262.; Mihályfi, 1926, p. 113.) gyónniuk már korábban is szabad.⁵⁵ A győri egyházmegyei határozatok korábbra tették az alsó korhatárt, azt hét évben határozva meg, de alapvető feltételül szabták, hogy csak azok részesülhetnek ebben, akiket a helyi lelkipásztorok értelmileg kellően fejlettnak és a vallási ismeretekben megfelelően felkészültnek találnak.⁵⁶ Ez utóbbi kitévelt hangsúlyozták Nagyváradon és Vácott is.⁵⁷ Abban mindenesetre mindenki egyetértett, hogy az egyházi előírásoknak megfelelően a papság alapvető kötelessége, hogy az elsőáldozás előtt alapos és lelkiismeretes hitoktatásban részesítse a gyermekeket, ehhez a gyergyói papság kimondottan ajánlotta Szilasy János fent említett művét.⁵⁸ Több helyen azt is kiemelték, hogy az a lényeg, hogy a gyermekek ne csak megtanulják, hanem értsék is az alapvető vallási tanokat,⁵⁹ s emellett a Váci Egyházmegye papsága azt is hangsúlyozta, hogy nemcsak a vallási ismereteket kell a lelkipásztornak átadnia, hanem még fontosabb kötelessége a gyermekek szívében a vágyat felébreszteni a szentáldozás iránt.⁶⁰ Az viszont újdonságnak számított, hogy az Egri Egyházmegye több kerülete az áldozás előtt hittanvizsga alá vetette volna a gyermekeket egy egyházi és iskolai bizottság, illetve a szülők és a helyi előjárók jelenlétében, ami

⁵² RPL 505/1848, 531/1848 Rozsnyói esperesi kerület 1848. augusztus 22-i gyűlésének jegyzőkönyve; EFL AN 3129 Felső-hevesi kerület 1848. július 26-i gyűlésének jegyzőkönyve.

⁵³ EFL AN 3129 Egri ferencesek dátum nélküli és a Polgár kerület július 18-i gyűlésének jegyzőkönyve.

⁵⁴ EFL AN 3129 Jászberényi kerület 1848. július 15-i, Felső-patai kerület július 17-i, Nagykállói kerület július 18-i, Harsány kerület július 22-i gyűlésének jegyzőkönyve; Hasonlóképpen az értelmi fejlettséget tekintette mércének a Győri Egyházmegyében a Széplaki Kerület papsága is. Kelemen, 2015, pp. 33–34.

⁵⁵ EFL AN Publico-ecclesiastica 1848/1032 Az 1848-ik évi Augustus 2-ik ... köztanácskozásnak jegyzőkönyve 10–11. o.

⁵⁶ Jegyzőkönyve a győri püspök-megyebeli clerus 1848-dik évi augustus hó 22-, 23- és 24-dik napjain tartott tanácskozmányának. *Religio és Nevelés* 8. 1848/2. félev p. 333.

⁵⁷ A nagyvárad i. sz. egyházmegyei, 1848-dik évi augustus 30- és 31-kén a püspöki lakban tartott zsinat jegyzőkönyve. *Religio és Nevelés* 8. 1848/2. félev p. 407.; Lénár, 2017, pp. 171–172.

⁵⁸ EFL AN 3129 Egri kerület 1848. július 11-i, Jászberényi kerület július 15-i, Harsány kerület július 22-i gyűlésének jegyzőkönyve; Tamási, 2013, p. 113.; Lénár, 2017, pp. 171–172.; Szilasy kimerítően foglalkozott művében a gyermekek hitoktatásának módszereivel, és külön kitér az első szentáldozás előtti felkészítésre is: Szilasy, 1842, II. köt. pp. 1–74., III. köt. pp. 260–262.

⁵⁹ Tamási, 2013, p. 113. (Gyulafehérvári papság); Kelemen, 2015, pp. 33–34. (Mosonvári kerület).

⁶⁰ Lénár, 2017, pp. 171–172.

végül be is került az egyházmegyei határozatokba.⁶¹ Érdekes módon a Győri Egyházmegyében hangsúlyozták, hogy a gyermekeket mindenképpen a saját lelkipásztoruknak kell felkészíteni az áldozásra és meggyóntatni, idegen pap ebben nem vehet részt,⁶² míg az Egri Egyházmegyében épp ellenkezőleg, ki-mondottan javasolták – mint fentebb láttuk –, hogy ha túl nagy a gyermekek létszáma, hívjanak vendégpapot a gyóntatásban való segédkezésre.⁶³

Kérdés volt az új szertartás megvalósításának módja is, ugyanis arról, hogy ez pontosan kinek is lenne a feladata, eltértek a vélemények. Egyesek a szertartás részleteinek kidolgozását az összeülő nemzeti zsinatra kívánták bízni,⁶⁴ míg mások az egyházmegyei gyűlések,⁶⁵ a főpásztorok⁶⁶ vagy éppen az 1848-ban sokat emlegetett, de meglehetősen homályos feladatkörű Catholicum Institutum feladatának tartották.⁶⁷ Voltak olyanok, akik ezt csakis a rituálé tervbe vett átdolgozása után tartották érdemesnek.⁶⁸ Érdekes a miskolci papság javaslata, akik azt ajánlották, hogy kérjék ki erről az elsőáldozás ügyében hazánkban úttörőnek számító Hám püspök véleményét.⁶⁹

Az is elgondolkodásra készítetett egyeseket, hogy a gyermekek számára hogyan lehetne az elsőáldozás lelki gyümölcseit minél tovább megőrizni. Ezért többen javasolták, hogy a gyermekek ezt követően legalább évente négyszer végezzék el gyónásukat, és járuljanak a szentáldozáshoz – például a tanév kezdetekor és végén, húsvét előtt, valamint pünkösdkor –, csakúgy, mint a felsőbb iskolákban tanuló diákok, hacsak nem tagjai valamilyen vallásos társulatnak, amelynek szabályzata ezt másként rendeli.⁷⁰

⁶¹ EFL AN 3129 Egri kerület 1848. július 11-i, Miskolci kerület július 18-i, Polgári kerület július 18-i, Harsányi kerület július 22-i gyűlésének jegyzőkönyve; EFL AN Publico-ecclesiastica 1848/1032 Az 1848-ik évi Augustus 2-ik ... köztanácskozásnak jegyzőkönyve pp. 10–11.

⁶² Jegyzőkönyve a győri püspök-megyebeli clerus 1848-dik évi augustus hó 22-, 23- és 24-dik napjain tartott tanácskozmányának. *Religio és Nevelés* 8. 1848/2. félév p. 333.; Kelemen, 2015, pp. 33–34.

⁶³ EFL AN Publico-ecclesiastica 1848/1032 Az 1848-ik évi Augustus 2-ik ... köztanácskozásnak jegyzőkönyve pp. 10–11.

⁶⁴ RPL 505/1848, 531/1848 Rozsnyói esperesi kerület 1848. augusztus 22-i gyűlésének jegyzőkönyve; EFL AN 3129 Alsó-patai kerület 1848. július 17-i gyűlésének jegyzőkönyve; Kelemen, 2015, pp. 33–34.

⁶⁵ EFL AN 3129 Egri kerület 1848. július 11-i gyűlésének jegyzőkönyve.

⁶⁶ EFL AN 3129 Nagykállói kerület 1848. július 18-i gyűlésének jegyzőkönyve.

⁶⁷ EFL AN 3129 Alsó-hevesi kerület 1848. július 20-i gyűlésének jegyzőkönyve.

⁶⁸ EFL AN 3129 Közép-hevesi kerület 1848. július 18-i gyűlésének jegyzőkönyve; A rituálék átdolgozásáról lásd.: Tengely, 2024, pp. 221–246.

⁶⁹ EFL AN 3129 Miskolci kerület 1848. július 18-i gyűlésének jegyzőkönyve.

⁷⁰ EFL AN 3129 Egri ferencesek dátum nélküli, Harsányi kerület 1848. július 22-i gyűlésének jegyzőkönyve. II. József feloszlatta az ifjúsági vallásos társulatokat is, de a császár halála után, az 1790-es években néhány iskolában újjászerveződtek: Hermann, é. n.

Az ünnepélyes elsőáldozás kérdésének bekerülése a zsinati tematikába a szélesebb papi közvélemény figyelmét is ráirányította a témára. Ennek megfelelően 1848 őszén a *Religio és Nevelés* hasábjain is részletesen foglalkoztak a kérdéssel. Fojtényi Kászon Ferenc bencés szerzetes, a pozsonyi akadémia tanára kidolgozott egy rendkívül részletgazdag szertartást a nagy napra, melyet leközlött a lapban. Ennek menete nagy vonalakban az eddigieket tükrözte, de ő a részletkérdéseket is a legnagyobb alaposággal szabályozta, amire a korábbi tervezetek ilyen szinten nem tértek ki, például ajánlotta, hogy a mise legkésőbb nyolc óraker kezdődjön, hogy a gyermekek a szentségi böjt miatti éhség miatt ne legyenek nyugtalanok legyenek. Újdonságnak tekinthető, hogy nemcsak az elsőáldozást, hanem az azt megelőző napon a gyermekek első gyónását is szinte külön szertartással és hosszadalmas imákkal kívánta ünnepélyesebbé tenni, és még nagyobb szerepet szánt a szülőknek, mint az eddigi elképzelések, őket nemcsak az ünnepi mise résztvevőiként szerette volna látni, hanem javasolta, hogy már előző nap a gyónáshoz kapcsolódó szertartáson is vegyenek részt, és otthon is beszélgessenek a gyermekekkel a témáról, hogy minél jobban fel tudjanak készülni. Az ünnepre a húsvéti vagy a karácsonyi időszakot tartotta a legalkalmasabbnak, és a lelkipásztor belátásától függően azt is lehetségesnek tartotta, hogy a fiúk és a lányok más-más napon részesüljenek az első szentáldozásban, vagyis gyakorlatilag két ugyanolyan ünnep is legyen egy évben. Nagy hangsúlyt kívánt helyezni az ünnepi díszekre: a gyermekek megmosakodva, tiszta ruhában, virágdíszekkel jelenjenek meg a templomban – a fiúk bal karján bokréta, a lányok fején koszorú –, amelyet szintén gyertyákkal és virágokkal gazdagon díszítsenek fel, „hogy a külső díszpompá visszatükrözze, jelképezze nagyszerűségét s öröndetességét ama lelki nászünnepek, melyre Jézus, túlaradó szeretetében, méltatá az igaz keresztény lelkeket, midőn velők az imáandó Oltári-szentségben egyesülni akart”. Azért lentebb hangsúlyozta, hogy „azt kívánjuk ezen ünnepély rendezésénél örökké szem előtt tartatni, hogy ne merő szemkápráztató s hiu pompa legyen: hanem az eleven hit isteni világa és szelid melege lengje át a szent ünnepélyt”. Ez egyébként Fojtényi előzetes felvetésével szemben ki is zárta a karácsonyi időszakot az ünnep megtartására, hisz faluhelyen nyilván télen nem lehetett virágot beszerezni, s a városokban is csak üvegházból drága pénzen. Javasolta azt is, hogy az ünnep délutánján a délutáni istentiszteleten is emlékezzenek meg róla, és utána a gyermekeket, a szüleiket és esetleg a tiszteletreméltóbb híveket a lelkipásztor hívja össze egy kis agapéra, ahol beszélgethetnek, játszhatnak, és egy kis emléket kaphatnak. Ajánlotta továbbá, hogy az elsőáldozás évfordulójáról a felnövekvő gyermekek gyónással és áldozással emlékezzenek meg minden évben.⁷¹

⁷¹ Folytényi. A gyermekek első-áldozati szertartásáról. *Religio és Nevelés* 8. 1848/2. félev pp.

Fojtényi tervezete visszahangra talált, és néhány héttel később Beke Kristóf vörösberényi plébános véleményezte ezt. Alapvetően jónak tartotta a kidolgozott tervet, de néhány gyakorlati kérdést illetően tett néhány kiegészítő, illetve jobbító javaslatot. Például javasolta, hogy ne csak általánosságban tanítsák meg a gyermekeknek az elsőáldozáshoz szükséges ismereteket, hanem néhány nappal előtte már csak az áldozás témájával foglalkozzon a lelkipásztor a hitoktatásban, hogy minél inkább felkeltse iránta a vágyat a gyermekek szívében. Erre gyakorlati példákat is ismertetett. Javasolta továbbá, hogy külön napon gyónjanak a lányok és a fiúk, hogy a hosszas várakozás ne hagyja lelohaszsa buzgóságukat, és nem tartotta célszerűnek a gyermekek előzetes beosztását sem, úgy vélte, jobb, ha olyan sorrendben mennek, ahogy maguk legjobbnak érzik. Továbbá azt ajánlotta Fojtényi javaslatával szemben, hogy a gyóntató és áldoztató pap kezét ne kelljen a gyermekeknek megcsókolniuk, esetleg ehelyett inkább egy Krisztus-képet csókoljanak meg, „mert az én kezem csókolása soha sem ébreszti azt az érzelmet a kisdéd szívében, melyet az említett szent kép ébreszthet”. Nem tartotta jó ötletnek a koszorúkat és az égő gyertyák használatát sem, mivel úgy vélte, hogy ez elvonja a figyelmet a lényegről, de megengedte, hogy az ünnep délutánján, például a délutáni istentisztelethez kapcsolódóan lehetne egy ünnepség, ahol ezeket a „látványelemeket” be lehetne vetni. A Fojtényi által javasolt imák és énekek helyett még inkább az ünnephez illő szövegeket ajánlott. Javasolta azon szülők nyilvános megrovását, akik nem vesznek részt az ünnepen, bár a lap szerkesztője tapintatosan megjegyezte, hogy ezt jobb lenne nem a gyermekek előtt, hanem magánúton vagy egy másik alkalommal megtenni.⁷²

Hamarosan egy külön kis kiadvány is megjelent az elsőáldozásról Rendek József esztergomi tanítóképző intézeti tanár tollából, melyben ismertette az általa megfelelőnek vélt szertartásrendet (Rendek, 1849).

Végül is a kor papsága nagyjából a szatmári „forgatókönyv” szerint képzelte el az elsőáldozás megünneplését. Ennek legfőbb elemei a következők voltak: a szülők és rokonok bevonása, amely által a szertartás az egész közösség ünnepévé válik; a gyermekek ünneplőruhába öltöztetése, bár az égő gyertyát és a virágdíszeket nem mindenki helyezte, mivel az elvonhatta a gyermekek figyelmét a lényegről; a lelkipásztor külön a gyermekekhez intézett szentbeszéde és az alkalomhoz illő sajátos imák és énekek. Fontosnak tartották azt is, hogy a gyermekek kapjanak egy kis emléket a nagy nap emlékére, nyilván, hogy egyrészt

378-380., 385-387.

⁷² Beke, K. Szerény észrevételek a Gyermekek első áldozati szertartásáról írt cikk némely pontjaira. *Religio és Nevelés* 8. 1848/2. félév pp. 473-476.

még nagyobb legyen az örömük, másrészt pedig, hogy őket egész életükben emlékeztesse erre. Csak a kisebb részleteket illetően tértek el a vélemények.

Nem volt eredménytelen a törekvés: az elkövetkező két évtizedben az egész országban általánosan elterjedt az ünnepélyes elsőáldozás szokása,⁷³ és az egyházi előírásokba is bekerült (Némethy, 1890, p. 87.; Kovách, 1957, pp. 326–327.; Bakó, 2017, p. 201.; Damásdi, 2017, p. 176.; Gárdonyi, 2016, p. 166.; Tengely, 2016, pp. 194., 237., 345., 363–364.).

Azonban ennek minden előnye ellenére hamarosan megjelentek hátrányos következményei is: egyes papok az 1870-es években már arról panaszkodnak, hogy a különféle külsőségek – elősorban az ünneplőruhák, a koszorúk és a bokréták – inkább elvonják a gyermekek figyelmét ahelyett, hogy az ünnep lényegének mélyebb átélésére sarkallanák őket.⁷⁴

Irodalom

- A gyermekek első áldozásának szertartása* (1853). Pleszel Lipót, Vác.
- Goffine, L. (1852). *Katholikus oktató és épületes könyve*. Müller Emil, Pest.
- Hermann, E. (é. n.). *A Mária-kongregációk és a jozefinisztikus államhatalom*. Kézirat, Gödöllői Premontrei Apátság Levéltára
- Kelemen, D. (2015). Az 1848-as római katolikus nemzeti zsinat győri egyházmegyei előkészítése. *Egyháztörténeti Szemle*, 16(2), 29–59.
- Kósa, L. (2011). A vallási közönyösség növekedése Magyarországon a 19. század közepén. In Kósa, L., *Művelődés, egyház, társadalom* (pp. 155–184.). Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Kovách, Z. (1957). A ma hitoktatása és templomi katekézise. *Vigilia*, 22(6), 326–327.
- Lonovics, J. (1857). *Népszerű egyház archeológia* I. Sommer Lipót, Bécs.
- Maradandó emlék a szent áldozásban először részesült gyermekeknek. Német nyelven egy Kolonia megyebeli plébánustól* (1839). Wachter Bódog, Nagyszombat.

⁷³ Például az 1852-es győri elsőáldozás leírása: Nagy, I. Katholikus hitélet LXXIII. *Katholikus Néplap* 4. 1852/1. félv pp. 213-214.; *A gyermekek első áldozásának...* 1853; Tárkányi Béla 1853-ban kiadott – később több tucatnyi kiadást megélt – Lelki manna című ifúsági imakönyvében is foglalkozott röviden az elsőáldozás szertartásával: Tárkányi, 1898, pp. 54-57.

⁷⁴ Gyermekeink első áldozásáról. *Egri Egyházmegyei Közlöny* 7. 1875. 5. sz. p. 36. Hasonlóképpen kárhóztatja az ünnephez kapcsolódó túlzott külsőségeket Mihályfi Ákos is: Mihályfi, 1921, p. 293. Ezzel szemben más szerzők kimondottan hasznosnak tartották, hogy ezek segítségével az esemény minél nagyobb hatást tegyen a gyermekek lelkére: Némethy, 1890. p. 87.; Kovách, 1957, p. 327.

- Mihalovics, Zs. (1944). *Az I. osztályú gyermekek áldoztatása*. Szent István Társulat, Budapest.
- Mihályfi, Á. (1921). *Az igehirdetés*. Szent István Társulat, Budapest.
- Mihályfi, Á. (1926). *Az emberek megszentelése*. Szent István Társulat, Budapest.
- Némethy, L. (1890). *A római kath. egyházi szertartások régészeti és magyarázati kézikönyve*. Lampel Róbert, Budapest.
- Petró, J. (1937a). *Eucharisztikus gyermeknevelés*. Budapest.
- Petró, J. (Ed.) (1937b). *A gyermekek korai szentáldozása*. Szent István Társulat, Budapest.
- Radó, P. (1925). Milyen napon legyen az első szentáldozás? *Evangélium*, 4(4-6), 298–299.
- Rátz, A. (1823). *Liturgika, vagy a római keresztény katolika anyaszentegyház szertársásainak magyarázattya* I. Beimel József, Esztergam (sic!).
- Rendek, J. (1849). *A gyermekek első áldozásakor ünnepélyes szertartás*. Müller Adolf, Pest.
- Staudenmayer, F. A. (1843). *Der Geist des Christenthums dargestellt in den heiligen Zeiten, in den heiligen Handlungen und in der heiligen Kunst*. Mainz.
- Szaniszló, J. (1847). *A romai katolika anyaszentegyház ünnepeinek szertartásai*. Bertalanffy Imre, Szombathely.
- Szilasy, J. (1842). *A lelkipásztorság tudománya* I-III. Kir. Magy. Egyetem., Buda.
- Tamási, Zs. (2013). *Az 1848-as erdélyi római katolikus egyházmegyei zsinat*. Gondolat, Budapest.
- Tamási, Zs. (2014). Az 1848-as nemzeti zsinati tematika előkészítése és követése. *Keresztény Szó*, 15(11), 22–25.
- Tamási, Zs. (2015). Az 1848-as magyarországi zsinat előmunkálatai. In Marton, J. & Diósi, D. (Eds.), *Megmenekültem az oroszok torkából. Az erdélyi katolikus egyház a megpróbáltatások idején: 1848, 1948* (pp. 35–88). Szent István Társulat – Verbum Kiadó, Budapest–Kolozsvár.
- Tárkányi, B. J. (1898). *Lelki Manna. Imádságos és énekeskönyv a ker. kath. ifjúság számára*. Szent István Társulat, Eger.
- Tengely, A. (2024). Az anyanyelvű rituálé kérdése 1848-ban. In Szádóczki, V. (Ed.), *Fordítás a lelkeségi irodalomban* (pp. 221–246.). ELKH-PPKE Barokk Irodalom és Lelkeség Kutatócsoport, Budapest.
- Wessenberg, I. H. (1833). *Ritual nach dem Geiste und den Anordnungen der katholischen Kirche*. Stuttgart und Tübingen.
- Zimmermann, J. (1847). *A vallási szokások és szertartásoknak magyarázata*. Emich Gusztáv, Pest.

Források

Levéltári források

Egri Főegyházmegyei Levéltár Archivum Novum (EFL AN) Synodus 3129. Sorozata azon tárgyaknak, melyek az egyházmegyei gyülekezetekben később pedig a folyó évi Szeptember 24-dikén Esztergomban tartandó nemzeti zsinat tanácskozásaiiban lennének felveendőek.

Egri Főegyházmegyei Levéltár Archivum Novum (EFL AN) Synodus 3129. Az egyes esperesi kerületek 1848. május–júliusi jegyzőkönyvei az egyházmegyei és a nemzeti zsinat témáiról.

Egri Főegyházmegyei Levéltár Archivum Novum (EFL AN) Publico-ecclesiastica 1848/1032. Az 1848-ik évi Augustus 2-ik és következő napjain, Főtisztelendő Léway Sándor egri főegyházi nagyprépost s kanonok, kir. Táblai Praelatus, és az érseki szék üres létében főkáptalani Helyettes elnöklete alatt Egerben tartatott egyházmegyei köztanácskozásnak jegyzőkönyve.

Rozsnyói Püspöki Levéltár (RPL) Püspöki Hivatal. Iktatott iratok 505/1848, 531/1848. Az esperesi kerületek 1848. július–augusztusi jegyzőkönyvei a nemzeti zsinat témáiról és az 1848. szeptember 5-i egyházmegyei tanácskozás iratai.

Sajtóforrások

Egyházi Tár 1832–1839

Katholikus Néplap 1849–1852

Religio és Nevelés 1841–1848

Religio 1849

Forráskiadványok

Damásdi, Z. (2017). *Az 1936. évi pécsi egyházmegyei zsinat*. MTA Bölcsészettudományi Kutatóközpont Történettudományi Intézet, Budapest.

Fejérdy, A. (2018). *Az 1822. évi magyar nemzeti zsinat története*. MTA Bölcsészettudományi Kutatóközpont Történettudományi Intézet, Budapest.

Gárdonyi, M. (2016). *Egyházmegyei zsinatok és tanácskozások Veszprémben*. MTA Bölcsészettudományi Kutatóközpont Történettudományi Intézet, Budapest.

- Lakatos, A. & Sarnyai, Cs. M. (Eds.) (2001). *1848/49 és ami utána következett... Válogatott dokumentumok a Kalocsai Érseki Levéltár 1848–1851 közötti anyagából*. Kalocsai Főszékesegyházi Könyvtár és a Kalocsai Érseki és Főkáptalani Levéltár, Kalocsa.
- Lénár, A. (2017). *A Váci egyházmegye zsinatai és papi tanácskozásai a 19-20. században*. MTA Bölcsészettudományi Kutatóközpont Történettudományi Intézet, Budapest.
- Tengely, A. (2016). *Az 1931. és 1942. évi egri egyházmegyei zsinatok*. MTA Bölcsészettudományi Kutatóközpont Történettudományi Intézet, Budapest.
- Zakar, P. (2016). *Zsinatok a Csanádi egyházmegyében a 19-20. században*. MTA Bölcsészettudományi Kutatóközpont Történettudományi Intézet, Budapest.

Egyéb források

- Acta, et Statuta Synodi Dioecessanae, sub illustrissimo ac reuenedissimo Domino Ladislaus e comitibus Eszterházy de Galantha Episcopo Rosnaviensi* (1821). Josephi Mayer, Rosnaviae.
- Papal Encyclicals Online. <https://translate.google.com/translate?hl=hu&sl=en&u=https://www.papalencyclicals.net/pius12/p12fast.htm&prev=search> (letöltés: 2020. március 9.).

Tantervek az evangélikus iskolákban a 19. században, különös tekintettel a középiskolai reál tantárgyakra

Problémafelvetés

Az 1777-ben kiadott Ratio Educationis komoly dilemma elé állította az evangélikus egyházat és az általa fenntartott iskolákat. (1) Iskolarendszerüket egységesíteni és hozzáigazítani az állami elvárásokhoz, vagy pedig fenntartani a meglévő sokféleséget, vagyis uniformizálás vagy sokszínűség? (2) Elfogadni az állami támogatást és ezzel lemondani az önállóságról, vagy pedig ragaszkodni a II. József által kibocsátott úgynevezett türelmi rendeletben biztosított iskola-fenntartási jogokhoz, vagyis centralizálás vagy autonómia? Mindezekén túl a bizonytalan ismeretlen érzése és a halogatás is meghatározó szempont volt. S amikor pedig már elfogadásra került valamilyen egységes iskolarendszer és tantervi előírás, akkor mindig közbejött valami történelmi fordulat (1848, 1850, 1876).

S hogy mennyire valós problémával álltak szemben, álljon itt egy önkritikus idézet Székács Józseftől (1809–1876), a Protestáns Egyházi és Iskolai Lap szerkesztőjétől, 1842-ből, amikor még e folyamatnak igencsak a közepén tartott az evangélikus egyház.

„Ki közelebről ismeri az evangélikusok’ alsóbb és főbb iskoláit hazánkban, annak nem lehetett nem tapasztalnia, hogy igen nagy tarkaság uralkodik bennök. Ennek egyik főokát azon szép szabadságban kell keresnünk, melly szerint iskoláinkat minden külső befolyástól függetlenül rendezhetjük el, s azon megbocsátható hiedelemben hogy azon tervnek, mellyet egyik vagy másik iskolai tanács követ, legalább valamivel jobbnak kell lennie az egyéb tudományos intézetekben divatozó terveknél. Innen származott aztán, hogy éppen annyi tanítási rendszerünk volt, mint főiskolánk, és ezen tarkaságban némileg még tetszeni is láttatánk magunknak. [...] Valahára aztán csakugyan átláttuk, hogy sokkal bölcsebben cselekednénk, ha az a. b. c-től kezdve az iskolai pálya’ legvégső ómegájáig minden intézeteinkben egy és ugyanazon rendszert hoznánk be. Ezen bölcs gondolat ki volt fejezve jegyzőkönyvileg, hogy sokat ne mondjak, egy negyed

század előtt, de kimondhatatlan nyomos akadályok gátolák a' kivített. Ezen akadályok között t. i. a' legnyomósabb saját tehetetlenségünk és az édes halogató, melly a'tárgyat fontossága miatt addig érlelteti, míg bekövetkezik reá, mint minden gyümölcsre, azon fermentatio, melly az enyészetnek legbizonyosabb előkövete." (Székács, 1842, p. 67).

E tanulmányban egyrészt ennek az „erjedésnek” a folyamatát kívánjuk bemutatni, másrészt pedig a tantervekben éppen helyét kereső, kibontakozó reál-tudományok tartalmi sokszínűségére kívánunk rávilágítani.

Bevezető

Pukánszky Béla (2011, p. 1; 1993, p. 35–39) a 18–19. század két meghatározó eszméáramlatát említette, a filantropizmust és a neohumanizmust.

Az oktatási vonatkozásokat illetően, a *filantropizmus* kapcsán kiemelte a tananyag pragmatikus, gyakorlatias jellegét és az oktatásmódszertani (szemléltetés, kísérletezés, játékoság, megértésre való törekvés, természet- és életközeliség) megújulásra való törekvést. A filantropisták (Basedow, Salzman, Stuve) embereszménye a hétköznapi munkáját becsülettel végző, munkaszerető, érnyes, hazafias polgár nevelése volt. Ennek megvalósításában a jól szervezett és intézményesült, a nemzeti karaktervonásokat figyelembe vevő nevelés és oktatás játszotta a főszerepet.

A *neohumanizmus* képviselői (Herder, Wolf, Humboldt, Goethe) ugyancsak a reáliák és az anyanyelv oktatásának fontosságát hangsúlyozták, de a klasszikus műveltség megítélésében már más nézetet követtek, mint a filantropizmus. Az antik görög értelemben vett humanitás minden gyakorlati szemponttól mentes eszményétől vezetve sokoldalú, harmonikus képzésre törekedtek, ezért a klasszikus szerzők tanulmányozását is fontosnak tartották. De szakítottak a korábbi gyakorlattal, vagyis a klasszikus szerzők műveinek formai elemzése helyett az antik kultúra szellemiségének elsajátításán volt a hangsúly.

A Bernhard Basedow (1723–1790) által indított filantropista mozgalom a pietista és a humanista tanítási rendszer ellen fordult, a Rousseau és Montaigne elveire támaszkodó nevelés nagy gondot fordított a gyermek értelmi és testi fejlődésére, az anyanyelv és a reáliák oktatására. Úgy vélte, hogy a tanításnak a szemléletből kell kiindulnia, és élményalapúnak kell lennie.

A családi életre és a munka világára, vagyis a polgári létre felkészítő tananyagban a reál tantárgyak fontos szerepet kaptak.

A Leibnitz és Wolff által fémjelzett német filozófiai, valamint a Locke- és Rousseau-féle pedagógiai törekvések talaján született filantropizmus a 18. szá-

zad végén, a 19. század elején fejtette ki leginkább hatását a korabeli magyarországi oktatásra. Annak ellenére, hogy nem jöttek létre filantropiumok hazánkban, több honi pedagógus (Berzeviczy Gergely, Glatz Jakab, Genersich János) is megfordult ilyen külföldi intézményekben, s alapvető munkáik is eljutottak hozzánk, némelyiküket le is fordították (pl. Salzmann műveit).

A filantropizmus eszmeáramlata épp abban az időben hatott a magyar oktatásra, amikor a polgári átalakulás és a nemzeti függetlenség kérdései egyre erőteljesebben jelentkeztek. Az oktatás intézményi hálózata részben már kiépült, ám csak kevesek, társadalmi státusztól erősen függően vehették igénybe. A Ratio Educationis értelmében az oktatásügy felségjognak számított, amibe a protestáns egyházak nem nyugodtak bele. Elszántan ragaszkodtak önállóságukhoz, melynek alapját a II. József által bevezetett, majd II. Lipót által megerősített türelmi rendelet (1790/91. évi XXVI. törvénycikk) jelentette, miszerint „... Magyarország határain belül a vallás ügye egyedül az 1608. és 1647. évi törvények alapjára helyeztessék vissza, és hogy következképpen úgy az ágostai, mint a helvét hitvallást követő evangélikus honlakosok örökre visszaállított szabad vallásgyakorlatának alapjául és szegletkövéül az idézett 1608. évi, koronázás előtti I. cikkelybe foglalt és a törvénykönyvbe beiktatott bécsi békének, valamint az 1647: V. törvénycikkbe iktatott linczi békének tartalma fogadtassék el és újíttassék meg”. Ennek értelmében az evangélikus egyháznak jogában állt iskolákat fenntartani s azokat nyilvánosan működtetni, vagyis mindenki számára elérhetővé tenni. „Nemcsak azon mind alsó, mind grammatikai iskolákat, melyekkel bírnak, megtartaniok, hanem újakat és mindenütt, a hol szükségesnek látszik, valamint felsőbbeket is, ezeket azonban előleges királyi jóváhagyás hozzájárulásával, állítani s azokba mestereket, tanárokat, igazgatókat, aligazgatókat hívni és őket elbocsátani, számukat szaporítani vagy csökkenteni, valamint bármely iskoláik részére úgy helybeli, mint felsőbb és legfelsőbb tanfelügyelőket vagy gondnokokat hitvallásuk tagjai közül választani; a tanítás és tanulás módját, szabályát és rendjét (érintetlen maradván ez iskolákra nézve és fönt nevezett Ő felsége legfőbb királyi felügyeletének, mint mondatott, az ország törvényes kormánysszékei útján gyakorlandó joga) megállapítani a jövendő időkben mindig szabad legyen a mindkét hitvallású evangélikusoknak; a közoktatási rendszer azonban, mely a karok és rendek alázatos előterjesztéséhez képest Ő felsége által lesz meghatározandó, ezen iskolákra is egyaránt ki fog terjesztetni, de ide nem értvén a vallási tantárgyakat, melyek minden vallásnak saját rendelkezése alatt kell, hogy maradjanak.”

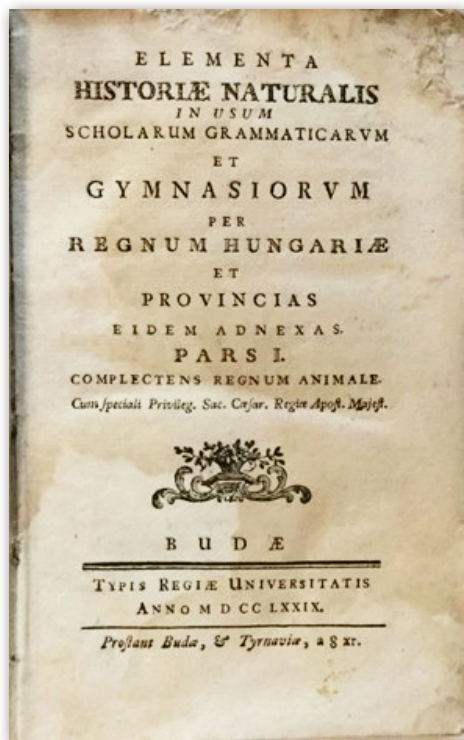
Elmondható tehát, hogy az uralkodói szándéktól függetlenül az iskolahálózat felekezetek szerint eltérő módon fejlődött, de irányadónak mégis a Ratio szervezete szolgált (elemi iskola; gimnázium: grammatikai [3 év] és humanisz-

tikus osztályok [1 év poétikai osztály és 1 év retorikai osztály]; akadémia: 2 év filozófiai és 2 év jogi osztály). A Ratio a gimnáziumi tantárgyakat 3 csoportba sorolta: „általában mindenkire szükséges”, „általában mindenkire hasznos”, „csak némelyekre szükséges és hasznos”. Ami a reáliákat illeti, az elsőben megjelenik a számtan, a mennyiségtan, a mechanika elemei, a természetrajz és a fizika, a középsőben a földrajz és a harmadikban a geometria és a kísérleti természettan (Pukánszky, 1993, p. 72).

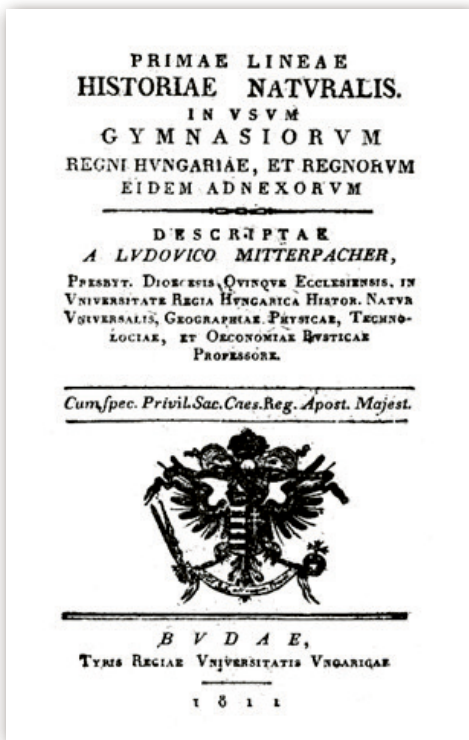
A Ratio kötelezően előírt tankönyvei a reáliák terén a gimnázium számára a következők voltak (Mészáros, 1980, p. 353):

- Számtankönyv: Makó Pál: *Institutiones arithmeticae in usum gymnasiorum et scholarum grammaticarum per Regnum Hungáriáé et provincias eidem adnexas.*
- Mértankönyv: Makó Pál: *Elementa geometricae practicae in usum gymnasiorum et scholarum grammaticarum per Regnum Hungáriáé et provincias eidem adnexas.*
- Természetrájz: Piller Mátyás: *Elementa históriáé naturalis in usum scholarum grammaticarum et gymnasiorum.*

A felvilágosodás eszméinek hatására a Ratióban jelent meg elsőként a „historia naturalis” mint természetismeret-tantárgy, s benne a természet három osztályának, az ásványoknak, a növényeknek és az állatoknak (ideértve az embert is) a világa. Ehhez kapcsolódóan 1779-ben jelent meg Piller Mátyás (1733–1788) természettudós, nagyszombati, majd budai egyetemi tanár három kötetből álló tankönyve, az „Elementa históriáé naturalis in usum scholarum grammaticarum et gymnasiorum per regnum Hungariae et provincias” (1. ábra). A második Ratio pedig már Mitterpacher Lajosnak (1734–1814), nagyszombati, majd pesti egyetem tanárának 1795-ben megjelent „Primae Lineae historiae naturalis, in usum gymnasiorum Regni Hungariae, et regnorum eidem adnexorum” természetismeret-könyvét (2. ábra) tette kötelezővé.



1. ábra: Piller Mátyás tankönyve



2. ábra: Mitterpacher Lajos tankönyve

A középfokú oktatás legfontosabb intézményei a gimnáziumok voltak, melyek közül az evangélikusok mások mellett Pozsonyban, Sopronban, Késmárkon, Lőcsén és Eperjesen működtettek iskolát (Virág, 2024), ahol szintén bevezették a „historia naturalist”, hasonló tartalommal, de magyar nyelven.

A protestáns egyházak fontosnak tartották az anyanyelven folyó oktatást is, aminek alapját a fent idézett 1790/91. évi XVI. törvénycikk jelentette, miszerint „... hogy pedig a magyar hazai nyelv jobban terjedjen és csinosodjék, a gymnásiumokon, akadémiákon és a magyar egyetemen a magyar nyelv- és írástan számára külön tanár fog beállíttatni, hogy azok, akik e nyelvet nem tudják s meg akarják tanulni, vagy akik azt már tudják, magukat tökéletesíteni kívánják benne, alkalmat nyerjenek bármelyik irányban kívánságuk teljesedésére”.

Evangélikus útkeresés a Ratio hatására

II. József szerette volna megnyerni magának a protestánsokat, ezért az 1781-ben kiadott türelmi rendeletben kezdeményezte egy tudósokból álló bizottság felállítását, melynek feladatul adta, dolgozzák ki, miként lehetne a vallásszabadság megsértése nélkül a Ratiót a protestáns iskolákra is kiterjeszteni. Az 1782-ben és 1784-ben ülésező bizottságnak olyan tagjai voltak, mint például Prónay Gábor (1748?–1811), a pozsonyi iskolakerület felügyelője, Tessedik Sámuel (1742–1820) szarvasi evangélikus lelkész, Hatvani István (1718–1786) debreceni professzor. A protestáns egyház képviselői az egységes tantervi szabályozás ellen szóltak, az oktatási módszerek és a tankönyvek megválasztását az iskola feladatának tekintették. A helytartótanács képviselői viszont az egységes szabályozás fontosságát hangsúlyozták.

Az evangélikusok azt a nézetet képviselték, hogy a pietista Bél Mátyás (1684–1749) által vélhetőleg 1714-ben kidolgozott, majd 1724-ben Beer Frigyes (1691–1764) által pontosított középiskolai tanterv egységesebb szerkezetű és gyakorlatiasabb tartalmat képviselt, mint a Ratio, ezért feltétlenül azt kell alapul venni (Markusovszky, 1896, p. 230–236).

Bél Mátyás 1704 és 1707 között Halléban tanult, az ott tapasztalt német protestáns oktatási rendszer olyan nagy hatással volt rá, hogy Besztercebányára hazatérve kis idő után átalakította az ottani evangélikus gimnázium oktatási rendszerét, tantervét. 1714-ben a Pozsonyi Evangélikus Líceum igazgatója lett, ahol ugyancsak folytatta iskolai reformját. Fontosnak tartotta a földrajz, a történelem és a modern nyelvek oktatását is.

A Bél-féle gimnázium 6 részre tagolódott, a 2-3 évfolyamos sextára (legalsóbb szint), az elemi iskolára épült két évfolyamos quintára, az 1 évfolyamos quartára, az 1 éves tertiára, a 2 évfolyamos secundára (később filozófiai és retorikai évfolyamok) és a két évfolyamos primára (később teológiai). A tertia és a secunda nyári hónapjaiban oktatták a földrajzot. A prima (legmagasabb szint) első osztályában megjelent a természettan, az ásványtan, a növény- és állattan, valamint a csillagászat. A tantárgyak között tehát már fellelhetők voltak a reáliák, ami kétségkívül Franke hatásának tudható be. A hallei intézményben ugyan több volt a természettudományos tantárgy, azonban az akkori Magyarországon ez mindenképp újszerűnek hatott. A számolás és a mennyiségtan tanítása csak a sextában és a quintában történik (Markusovszky, 1896, p. 169).

Fontos megemlíteni még a Johannes Sturm (1507–1589) által 1538-ban kidolgozott német protestáns gimnáziumi rendszert, amely jelentős mértékben hatott a magyar evangélikus oktatásügyre is. A Sturm-féle Schola Argentorantis mint a német humanisztikus gimnázium modellje három részre tagoló-

dott: népiskola (IX. ministarum / alphabetistarum; VIII. classis minoristarum/ syllabus colligentium; VII. classis parvistarum / legentium), latin vagy grammatikai iskola (VI. classis principistarum; V. classis grammatica; IV. classis syntactica); főiskola (III. classis poetica; II. classis rhetorika; I. prima / classis logika).

A fentiek alapján 1787-ben, idomulva a Ratio elvárásaihoz az evangélikusok is módosították az iskolaszervezetüket. A sextából hároméves elemi iskola lett, amelyet a latin iskola (gimnázium) követett egy-egy kétéves donatista (legalacsonyabb évfolyamok), grammatikai, szintaxista osztállyal. A gimnáziumi osztályok kiemelt feladata volt a latin mint a hivatali ügyintézés nyelvének elsajátítása. Az egyes osztályok elnevezésében is visszatükröződött, hogy a latin nyelvtan mely részére helyezték a fő hangsúlyt, például syntaxis, vagyis latin mondattan, vagy grammatica, vagyis latin nyelvtan. Azonban emellett a tantervben megjelent a számtan és a mértan, illetve Magyarország és Európa földrajza is. A gimnázium tantervét az 1. táblázat mutatja, ahol a reál tantárgyakat dőlt betűvel szedtük (Markusovszky, 1896, p. 306–307).

óra/hét	Donatisták	Grammatisták	Szintaxisták
Hittan	2	2	2
Latin	4	4	6
Prozódia és periodológia	-	-	2
Elemzés és fordítás latinból németre	-	6	-
Helyesírás és útmutatás levélírássra és polgári ügyiratok szerkesztésére	2	2	-
Vallástörténelem	1	-	-
Történelem	1	1	2
<i>Számтан</i>	2	2	-
<i>Természetrájd, természettan, műipartan elemei</i>	4	2	-
<i>Földrajz</i>	2	2	2

1. táblázat: Az 1787. évi evangélikus gimnáziumi tanterv
Forrás: saját táblázat

A donatisták a természetrájdot, természettant és műipartan elemeit Samuel Ludwig „Der Bürgerfreund: ein Lesebuch für Kinder in Bürgerschulen” című olvasókönyve, a grammatisták a fizikát, természetrájdot és technológiát Johan Georg Lederer „Der Kleine Lateiner” című könyve alapján tanulták. A tananyagról a könyvek tartalma alapján tájékozódhatunk, ugyanis a korabeli

tantervek csak a könyv szerzőjét és címét adták meg, tartalmi előírást nem tartalmaztak.

A Ludwig-féle könyv főbb fejezetei, amelyek a természettudományokhoz kapcsolódtak: Az ember; Nap, Hold, víz, levegő; Állatok; Növények; Ásványok; Élelmiszer, ruházat, lakás, háztartási eszközök, gyógyszerek.

A Lederer-féle könyv (3. ábra) kiterjedt címe is árulkodó: A kis latin, avagy közös természet- és művészetismeret egy új latin olvasókönyv formájában gyerekeknek az elme és a szív formálására az emlékezeten keresztül. E könyvből is kiemelünk néhány témakört: kőzetek, fémek, gyümölcsfák, cserjék, virágok, zöldségek, termények, madarak, emlősök, hüllők, halak, rovarok, élelmiszerek, mezőgazdaság, állatállomány, méhészet, időjárási károk, a ház részei, üvegműhely, utazás, hajózás, írásművészet, tipográfia, könyvkötészet, Föld, Európa, Németország, városok stb.



3. ábra: Georg Lederer könyvének borítója



4. ábra: Gáti István könyvének borítója

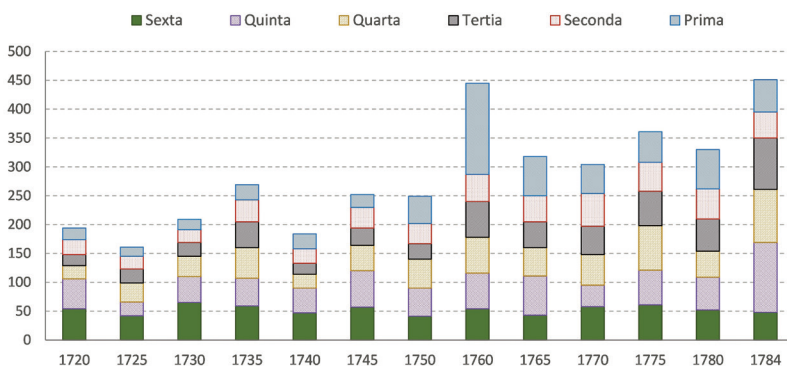
A protestáns iskolák élve a törvény adta lehetőségeikkel a „historia naturalis” saját tankönyvet adtak ki Pozsonyban 1795-ben (4. ábra): „A természet históriája, mellyben az ásványoknak, plántáknak és állatoknak három világát azoknak meg-esmértető bélyegeivel, természetekkel, hazájokkal, rendbeszedve és a gyenge elmékhez alkalmaztatva, mind egygyütt magyar nyelven botsátja ki

Gáti István.” Gáti István (1749–1843) a felvilágosodás eszméit tette magáévá, könyvében a hasznos, vagyis a rousseau-i értelemben vett gyakorlatias nevelés-oktatás fontosságát hangoztatta. Az iskola és az élet kapcsolatát az ismeretek gyakorlatban való használhatóságában láttatta.

További természetismeret-könyvek közül kiemelhető még Fábrián József „Természethistória” (1799), Földi János „Természeti história a Linné systemája szerint” (1801), illetve Szentgyörgyi József „Legnevezetesebb természeti dolgok esmérete” (1803) című munkája. A Földi-féle mű hűen próbálja követni Carl von Linné (1707–1778) 1735-ben megjelent Systema Naturae című munkáját, amelyben enciklopédikusan próbálta kategorizálni a természeti világ dolgait.

Amikor az 1791. évi XXVI. törvénycikk kiadásra került, még abban az évben Prónay László (1735–1808) elnökletével az ágostai hitvallású evangélikusok zsinatot hívtak össze Pestre, mely hivatott volt többek között az iskolai ügyek megvitatására, eldöntésére is. Egy 21 tagú bizottságot állítottak fel e célra, de lényeges kérdésekben egységre nem jutottak. Így az iskolák továbbra is egymástól elszigetelten fejlődtek, mindegyik iskola javítgatta a maga tantervét, ahogy azt jónak látta.

Az evangélikus iskolák egységes tantervének kidolgozását nagymértékben előrelendítette az 1806-ban megjelent második Ratio Educationis. Az új Ratio továbbfejlesztette a városi iskolákat, háromról négyévesre emelte a kisközpontot, a retorikai és a poétikai osztályokban a szónoklat- és költészet mellett hangsúlyt fektetett a matematika, a természetrajz, a földrajz és a történelem tanítására. Az összes kisközpont és a teljes (nagy) központ is a tankerületi főigazgató irányítása alá tartozott, melyeket a helyi igazgató vezetett, akit három jelölt közül a helytartótanács választott és nevezett ki.



5. ábra: A pozsonyi gimnázium és líceum együttes tanuló létszámának alakulása a 18. században

Forrás: saját ábra



6. ábra: A Pozsonyi Evangélikus Líceum épületei

Megjegyzés: jobbra elől az 1783-ban, míg jobbra hátul az 1855-ben átadott épület

Forrás: saját ábra, készült 2024-ben

A küzdelmes útkeresés során számos evangélikus gimnázium jött létre, például a Melancthon-féle iskolarendszer szerint Selmechányán, Lőcsén és kezdetben Pozsonyban, a Sturm-féle humanista iskolarendszer szerint pedig Eperjesen, Bártfán, Sopronban és Pozsonyban.

Az évek során vezetőik és tanáraik kiváló munkája, illetve jó földrajzi elhelyezkedése (Bécs közelsége), kitüntetett politikai szerepe (országgyűlések 1741 és 1836 között) miatt a Pozsonyi Evangélikus Gimnázium, majd Pozsonyi Evangélikus Líceum (6. ábra) az ország kiemelkedő intézményévé vált. Bemutatható az evangélikus középiskolák iránti növekvő társadalmi igényt, a pozsonyi iskola beiskolázási adatait három korszakban is megadjuk. Elsőként a Ratiót megelőző években a tanulói létszám alakulását az 5. ábra mutatja. Kisebbségtől eltekintve a tanulói létszám 200 és 300 között ingadozott, az 1760-as évektől kezdve jelentősen növekedett.

Az első Schedius-féle evangélikus tanterv

Schedius még a pietizmus szellemében nevelkedett a Pozsonyi Evangélikus Líceumban és a soproni gimnáziumban, majd a Göttingeni Egyetemen ismerkedett meg az ókori kultúrával és a felvilágosodás eszmeáramlatával. A magyar kultúra jeles támogatójaként szoros kapcsolatot ápolt például Kazinczy Ferencsel, Berzevich Gergellyel, Kármán Józseffel. A reáltudományokkal is kapcsolatba került, hiszen nevéhez fűződik a reformkori magyar térképészet egyik legszebb alkotása (Karte des Königreichs Ungarn, seiner Nebenlaender, und Siebenbürgen's). A filológus és esztétika professzor aktív szerepet vállalt az evangélikus iskolaügy szervezésében, megalapítója volt a Deák Téri Evangélikus Gimnáziumnak (1788). Ideális iskolát akart létrehozni a szó legnemesebb értelmében, óralátogatásokkal és tanácsokkal segítette a tanárokat, pedagógiai tárgyú műveket értelmezett nekik. Tantervére jelentős hatással volt Pestalozzi munkássága. Pedagógiai elveiben egyensúlyt tartott egyfelől a realizmus és a humanizmus, másfelől pedig az idealizmus és az utilitarizmus között (Schedius, 1920).

Az 1804-ben tartott egyetemes evangélikus gyűlés már gondolkodott az egységes tanulmányi rendszer tervezetének kidolgozásáról. E tervet Schedius Lajos (1768–1847) pesti és Lovich Ádám (1760–1831) besztercebányai tanárok munkálatainak összeegyeztetése alapján készült, melyet szerzőik az 1805. évi egyetemes gyűlés elé terjesztettek. Nyomtatásban is megjelent: *Systema Rei Scholasticae Evangelicorum Augustanae Confessionis in Hungaria*, 1806 (Schedius, 1992). Ezzel az evangélikusoknál is elkezdődött a tantervek egységesítéséről való gondolkodás.

A *Systema* az evangélikus közoktatás alapelveit fektette le a protestáns individualizmus szellemében. Az egységesítésre való törekvés jellemző rá, ami az 1806. évi *Ratio Educationis* téziseit veszi figyelembe, mivel a királyi rendelet meghagyja, hogy „tisztán tanulmánytantervi szempontból a protestáns iskoláknak az új állami rendszerhez kell alkalmazkodniuk” (Kornis, 1927b, p. 35). Schedius a tervezetében három fontos dologra törekedett. Egyrészt szükségesnek tartotta az egyforma iskolatípusokat, amelyeknek egyforma kellett hogy legyen a tananyaguk is, és érvelt az evangélikus közoktatás kormányzatának és iskolai igazgatásának egységes volta mellett is, hiszen csak így tartotta megvalósíthatónak az előbbi két célt.

Schedius 1806. évi tanterve szerint az iskola célja kettős, egyrészt a tanulók testi és szellemi képességeinek fejlesztése, akaratának a helyes erkölcsi elvekhez igazítása, vallásra és hazaszeretetre nevelés, másrészt pedig a szakmai életre (kézművesség, földművesség, kereskedelem, hivatali munka, művészetek stb.) való felkészítés (Schedius, 1992).

Schedius fontosnak tartotta hangsúlyozni, hogy

- az oktatásban és a nevelésben az egyénnek szabad kezet kell adni, ezért a Systemában aprólékos szabályozásra nem törekszik;
- a tanulóknak a tudományokban fokozatosan kell előre haladniuk, ezért az egyes évfolyamoknak, osztályoknak egymásra kell épülniük;
- az előírt tananyag mellett a tanár belátása szerint további ismeretek is oktathatók;
- a tananyag elrendezésében is szabad kezet kell adni a tanárnak;
- iskolarendje kialakításakor figyelembe vette a második Ratiót.

Iskolarendszerében létezett falusi, polgári iskola (6–10 éveseknek), latin vagy tudós iskola (grammatikai iskola, humán iskola, gimnázium; 11–16 éveseknek), líceum (azaz filozófiai, jogi és teológiai évfolyamok) (Schedius, 1992).

A négy évfolyamos polgári iskola Schedius tervezetében olyan iskola, amely a polgári foglalkozásokra, illetve városi hivatalok betöltésére készített fel. Ez az iskolatípus fontos átmenetet biztosított a gimnázium felé, ezért röviden szólunk róla.

A polgári iskola első két évfolyamában két külön tanító ugyanazokat a tantárgyakat tanította, mint a falusi iskolában, csak elmélyültebben. A polgári iskolának harmadik osztálya az általános tárgyakon (anyanyelv, földrajz, természetrajz, történelem, olvasás, szépírás, hittan) kívül gazdasági, főleg az ipari és kereskedelmi életben értékesíthető gyakorlati szakismereteket is oktatott: fogalmazási gyakorlatokat, fejszámolást, a mértékek és súlyok ismeretét, kamatszámítást, geometriát és mechanikát, technológiát és sebesírást (Schedius, 1992). A polgári iskola harmadik évfolyamában latint is tanítottak, amely nyelv ismerete fontos volt nemcsak a hivatalnoki állások betöltésénél, de a gimnáziumban való továbbtanulásakor is. Azok, akik városi hivatalnoki pályákra készültek, a polgári iskola negyedik évfolyamán tanulhattak tovább (Schedius, 1992).

A polgári iskola harmadik évfolyamát követően gimnáziumban tanulhattak tovább az arra érdemesek. A négy évfolyamos gimnázium (latin iskola) tantervében nagy hangsúly volt a hittan és a latin nyelv oktatásán, de hangsúlyosan megjelentek a reál tantárgyak is. A grammatistáknál a matematika és fizikai földrajz elemei, az egyetemes történelem főbb eseményei, az állattan és a számtan, a szintaxistáknál Európa és Magyarország földrajza, a természetrajz

s azon belül a növény- és ásványtan, a harmadik (retorikai) osztályban a planimetria és a sztereometria, az ókori földrajz térképrajzolással. A földrajz és történelem tárgya az antik világ volt. A reáliák tárgyköre, amelyet a geometria és fizika elemei képviseltek, a harmadik évfolyamban befejeződött. A negyedik (poétikai) évfolyamon, vagyis a humán évfolyamok második osztályában a reál tantárgyakból csak az algebra, illetve Ázsia és Afrika ókori földrajza térképrajzolással maradt. A két humán évfolyamhoz a tanterv csatolt még egy harmadikat is, amelynek feladata a továbbtanulásra való felkészítés volt (Schedius, 1992).

A „földrajz és történet” oktatásához más könyvek mellett Budai Ézsias (1760–1841) „Magyarország históriája a Mohátsi veszedelemig” (1805), illetve „Magyarország históriája a Mohátsi veszedelemtől Buda visszavételéig” (1808) című könyveit is használták (7. ábra).

A reál tantárgyak oktatásánál a Schedius-féle tanterv hangsúlyozta a szemléltető módszert, ezért szükségesnek tartotta taneszközök beszerzését is.

A Schedius-féle tanterv alapján megállapítható, hogy az általa tervezett gimnázium közoktatásunk történetében az első igazi humán gimnáziumnak tekinthető. Szerzőjére mély benyomást tettek saját filológiai tanulmányai, amelyek alatt kibontakozott a klasszikusok iránti rajongása, innen eredeztethető a latin nyelv, főképp olvasmányok, művek tanításának fontossága, az antik világ minél mélyebb és átfogóbb ismerete (Kornis, 1927a).

A gimnázium felkészített a líceumban való továbbtanulásra is. A líceum egy kétéves bölcsészeti képzésből állt, amely előkészítője volt a kétéves jogi vagy a kétéves teológiai képzésnek. A bölcsészeti tanfolyam első évfolyamában pszichológiát, logikát és metafizikát, tiszta matematikát, a filozófia történetét, a közép- és újkor történelmét, a tudományok enciklopédiáját tanulták, a görög és római alkotásokat magyarázták, protestáns dogmatikával és egyháztörténelemmel foglalkoztak. A második évben tanították a metafizikát és gyakorlati filozófiát (etika és természetjog), a kísérleti természettant, Magyarország történetét, a görög és római klasszikusok értelmezését, a német és magyar irodalomtörténetet, a teológusok számára a héber és a görög nyelvet. Azok, akik az evangélikus egyházban papi, tanítói vagy tanári állást kívántak betölteni, kötelesek voltak még pedagógiát és kateketikát is hallgatni, különben az erről tanúskodó bizonyítvány hiányában a nevezett állásokban nem voltak alkalmazhatók. Schedius tanterve kitért a tanítók ösztöndíjára, a kezdők mentorálásának feltételeire, a tanítók fizetésére is (Szelényi, 1917, p. 128; Kornis, 1927a, p. 356).



7. ábra: Budai Ézsaiás „földrajz és történet” könyve 1805-ből

A Systema a neohumanisztikus művelődési alapra építve a római szellem mellett a görög világhoz való közelítést szorgalmazta. A gyakorlatias jellegű ismereteknek kevesebb jelentőséget tulajdonított, mondván, nincs valódi erkölcs-esztétikai művelődési értékük. Kornis szerint a neo-humanizmus eszméjének terjedésével a testnevelés igen fontos szempontot kellett volna hogy jelentsen az iskolai nevelésben (1927b, p. 30–31), főként azért, mivel a régi görög és római nevelésnek főága volt a gimnasztika. Ez azonban a Schedius-féle tervezetben nem jelenik meg. A Systema a gyakorlatban hasznosítható ismeretek számára új iskolatípust szervezett, a polgáriskolát. Mivel Schedius magát mindig a német kultúra képviselőjének érezte, munkáit latinul és németül írta, „iskolaszervezeti és tantervi munkálataiban a sajátos magyar nemzeti és nyelvi törekvésekkel szemben valójában közömbös marad” (Kornis, 1927a, p. 354). Annak ellenére, hogy az 1809-es évben megtartott evangélikus egyetemes gyűlés a Systemát elfogadta, 1811-ben tovább sürgette annak általános bevezetését az evangélikus iskolákban, az újítás az iskolafenntartó hitközségek ellenkezése és a protestáns individualizmusra való hivatkozás okán nem vált általánosan elfogadottá. Az is megfékezhetette a Schedius-féle tanterv reális életbe való átültetését, hogy nagyon magas követelményeket támasztott tanító és tanuló felé egyaránt, ami az akkori polgári körök és egyházközségek anyagi lehetőségeit egyaránt felülmulta. Tetézte ezt az 1811. évi devalváció is (az 1799 és 1811 kö-

zött kibocsátott bankók már csak az 1/5-üket érték; Pallas, 1893). Így az egyes evangélikus iskolák még évtizedekig továbbra is ragaszkodtak ahhoz, hogy „iskoláikat önállóan kormányozhassák, azok tanterveit és módszereit maguk készítsék” (Szelényi, 1917, p. 39). Mindez semmit sem von le Schedius Lajos érdemeiből, hiszen az evangélikus iskolák körébe rendet, egyöntetűséget kívánt bevinni, munkája korszakalkotónak tekinthető a protestáns iskolák világában.

A második Schedius-féle evangélikus tanterv

Amikor a magyar országgyűlést is élénken foglalkoztatták a közoktatásügy kérdései, akkor az 1836. évi evangélikus egyetemes gyűlés megbízásából Schedius átdolgozta tervezetét. Az új tanterv már csak az elemi és a latin iskolákat (gimnáziumokat), illetve a líceumokat különbözteti meg. Megszűntek a falusi és polgári iskolák, helyettük lettek a négy évfolyamos elemi iskolák falun és városban egyaránt. Schedius 1836-ban összeállított új tanterve az elemi iskolában már a magyar nyelvi oktatásnak is nagyobb engedményeket tett. Az elemi iskolából a latin nyelv teljesen eltűnt, helyette a magyar és anyanyelvnek jutott fontos szerep (Székács, 1842, p. 69).

A latin vagy grammatikai iskola (gimnázium) is 4 éves volt. Továbbra is megmaradt a humán jelleg, de nagyobb hangsúlyt kaptak a reáliák. Tantervi javaslatában nem szerepeltek óraszámok, csak tantárgyak és főbb témakörök, még tankönyvekre sem tett ajánlást (Székács, 1842, p. 69): keresztény hittudomány, latin nyelv, magyar és német nyelv, számvetés, geometria, földismeret, történet, természettudomány, helyes- és szépírási gyakorlatok.

Ami a tananyagot illeti, az első évfolyamon tanítottak számtani alapműveleteket egész számokkal és törtekkel, mértant; matematikai és fizikai földrajzot; Európa földrajzát; térképrajzolást, a második évfolyamon a matematikában viszonyokat, arányokat és síkmértant; Ázsia, Afrika, Amerika, Ausztrália földrajzát; a harmadik évfolyamon matematikából a korábbi tananyag ismétlését, Magyarország földrajzát; ásványtant; természettant, míg a negyedik évfolyam tantárgyai voltak algebrából a négy alapművelet, a hatványozás, a gyökvonás és az egyenletek; matematikai és fizikai földrajz elemei; Ausztria földrajza; botanika; a természettan elemei (Székács, 1842, p. 68–69).

A líceum bölcsészeti (humán: poétika, retorika) képzése nem tér el az 1806. évi változattól. A líceum első évfolyamának tárgyai közül kiemelhető a pszichológia, a logika, a tiszta mennyiségtan, az algebra és a mérésstan, míg a második évfolyaméból a metafizika és gyakorlati filozófia (etika és természetjog), illetve a kísérleti természettan.

A Schedius-féle 1836-os tantervjavaslatot ért kritikák, illetve javaslatok közül kiemelendő kettő. Egyrészt az elemi iskolai tananyag nagyon sok, ezért született a javaslat, hogy az elemi iskola legyen megtoldva még egy évvel, és ez reál osztály lett volna, azok számára, akik nem akarnak továbbtanulni a latin iskolában (Markusovszky, 1896, p. 426). Másrészt a líceum bölcsészeti tanfolyamában a magyar vonatkozású tartalmakat magyarul adják elő a tanárok és tanulják a növendékek.

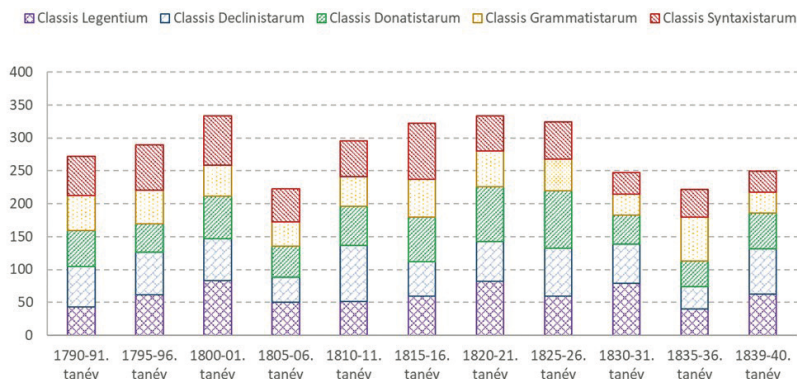
A Schedius-féle 1836. évi *Systema studiorum* sem nyeri el az evangélikus tanügyi világ maradéktalan tetszését, bár 1840-ben az egyetemes gyűlés jóváhagyta, amely gyűlés érdekessége volt az is, hogy ekkor választották egyetemes főfelügyelővé Zay Károlyt (1797–1871), aki a későbbi tantervfejlesztésben játszott fontos szerepet (Hitterich, 1923, p. 86).

Schedius még 1847-ben is próbálkozott egy központi evangélikus tanterv elfogadásával, ezért a soproni, 2. Protestáns Tanítói Közgyűlés elé a következő kérdéseket intézte, ami rávilágít arra, hogy mely kérdésekben nem volt konszenzus abban az időben (Hitterich, 1923, p. 86):

- Hány évfolyamos legyen a gimnázium?
- Osztálytanítás legyen-e vagy pedig szakrendszer?
- Mennyi legyen az egyes tárgyak óraszám?
- Milyen legyen a kerületi iskolafelügyelet?
- Tankönyvek kérdése: a klasszikusok magyarázó jegyzetekkel adassanak-e a tanulók kezébe, vagy sem?
- Milyen legyen a gimnáziumi tanítóképzés?
- Hogyan lehetne a tanítói hivatal iránti érdeklődést felkelteni?

A Schedius-féle tantervi elképzelések ismét lezártak egy korszakot. Az alapvetően neohumanista elképzelések az iskola ideális szerkezetét adták, de nem számoltak a megvalósíthatóság nehézségeivel. Ettől függetlenül a pozsonyi iskola egyik virágkora erre az időszakra tehető. Olyan oktatók tanítottak, mint például Stretskó János (1729–1795; Göttingenben tanult; retorika- és teológiatanár; conrektor, majd rektor; korábban rektor), Stanislaides Dániel (1762–1823; Jénában tanult; teológia-, görög- és hébernyelv-tanár; rektor; korábban rektor Modorban és Sopronban) vagy Bilnitza Pál (1772–1834; Halléban tanult; matematikát, fizikát, teológiát, egyháztörténelmet tanított), és a tanulói létszám is jelentősen megemelkedett (8. ábra).

Tantervek az evangélikus iskolákban a 19. században...



8. ábra: A pozsonyi gimnázium tanulói létszámának alakulása a 18. század végén és a 19. század elején

Forrás: saját ábra

A Zayugróci evangélikus tanterv

A Schedius-féle második tanterv bevezetésével sem siettek az evangélikus iskolák, pedig több fontos alapelv is hangsúlyozásra került benne:

- minden iskola csak azon tudományterületeket művelje, amelyekhez a feltételekkel rendelkezik, s az legyen közzismert;
- könnyű átjárhatóság egyik iskolából a másikba;
- oktatói szabadság a tananyag kiválasztásában, elrendezésében és a módszerek megválasztásában.

A teljes egyöntetűsége akkor sem törekedtek az iskolák, ezért a pozsonyi evangélikus líceum kezdeményezte a tanterv revíziója céljából egy újabb egyetemes értekezlet összehívását. Kedvező volt e tekintetben, hogy az egyetemes tanfelügyelő személyében változás történt 1840-ben, ugyanis az 1818-ban kinevezett Prónay Sándort (1760–1839) Zay Károly (1797–1871) váltotta. A reformországgyűlések nagytekintélyű tagja, a tapasztalt szabadelvű politikus lendületet kívánt vinni a tantervek egységesítésébe, ezért 1841 nyarán megbeszélésre hívta zayugróci kastélyába a nagyobb iskolák (Pozsony, Sopron, Eperjes, Késmárk, Lőcse, Selmezbánya, Modor) képviselőit. Az értekezleten elővették az 1840-ben jóváhagyott, Schedius-féle Systema studiorumot, majd megállapították, hogy az egyrészt pénzügyileg megvalósíthatatlan terhet róna az evangélikus iskolákra, másrészt pedig társadalmi szempontból is eljárat felette az idő.

A végül egyhangúlag elfogadott iskolarendszer egy négy évfolyamos, reál tantárgyakkal gazdagított polgári népiskolára épült hat évfolyamos tudós iskola (gimnázium és líceum) lett. Eszerint a polgári iskola célja kettős volt, egyrészt felkészíteni a polgári foglalkozásokra, másrészt pedig a tudós iskolában való továbbtanulásra.

A tanterv bevezetését illetően elmondható, hogy tanult a Schedius-féle ideálisra való törekvésekből, ezért megállapította, hogy

- az új tantervi rendszert nem lehet minden iskolában a maga teljességében bevezetni;
- a bevezetésnek felmenő rendszerűnek kell lennie;
- az oktatók társadalmi státuszát, a pálya presztízsét növelni kell;
- az oktatók túlterheltségét (sok óra, sokféle tantárgy) csökkenteni kell;
- az evangélikus iskolák a nemzet „tulajdonát” képezik (*A' zay-ugróczy...*, 1842, p. 76–82).

Az oktatási módszerek terén törekedett a tanulók aktivizálására, ezért a párbeszédés heurisztikus beszélgetést javasolta, amely egyrészt fejleszti a gondolkodást, másrészt pedig segíti a megértést. Ehhez az oktatóknak számba kell venniük a legfontosabb ismereteket (paradigmák, kifejezések, helyszínek, adatok stb.), azt elemezzék, magyarázzák el, majd ismételtessék.

Az előterjesztést az egyetemes gyűlés 1841-ben megtárgyalta, az esperességeknek észrevételezésre megküldte, majd az 1842. évi gyűlésen elfogadta, néhány kitételrel:

- a végleges bevezetésre hét év állt rendelkezésre;
- azon iskolák, akik segínyt kaptak a közpénztárból vagy a közgyűléstől; nekik kötelező volt bevezetni az új rendszert.

A zayugróci iskolarendszer háromszintű volt:

- Népiskolák: (a) falusi iskola; (b) polgári iskola;
- Gimnáziumok: (a) grammatikai; (b) humán;
- Líceumok: (a) bölcsészeti; (b) jogi; (c) hittani.

A gimnázium tantervében reál tantárgyként megjelent az első és a második évfolyamon a számvetés, a matematikai és polgári földismeret (földrajz), a természetrajz, a harmadik évfolyamon ezek mellett a térmértan is, míg a negyedik évfolyamon a természetrajz helyett a természettan (fizika).

Schedius mindkét tervezetében és a zayugróci tantervben is egybehangzóan fontosnak gondolták a gimnáziumok klasszikus irányának erősítését, amelybe az antik nyelvek (latin, görög, héber) és kultúra mellett az ember fizikai és mentális aspektusai közötti harmonikus egyensúly iránti törődés is beletartozott. A zayugróczi tanterv egyik fő eszméje volt a magyar nyelv szerepének hangsúlyozása.

Még ezzel sem jutott nyugvópontra az egységes evangélikus iskolarendszer ügye, ezért Zay Károly 1845-ben újabb megbeszélésre hívta az evangélikus iskolák most már bővebb körét (Sopron, Pozsony, Selmecbánya, Késmárk, Lőcse, Eperjes, Szarvas, Miskolc, Nyíregyháza, Pest). A revízió a rendszer gimnáziumi és líceumi részére szorítkozott, és a tantervben csak apróbb változtatásokat javasoltak, a reáliákat illetően kikerült a tantervből a térméktan, míg az első két évfolyamon a magyar történelem és a földrajz helyet cserélt. Ezekon kívül megadták a heti óraszámot, a tanítási nyelvre vonatkozó utasítások elmaradtak, a humanitási osztályban pedig a növendékek szülei dönthették el, hogy a görögöt vagy helyette a geológiát és a vegytant kívánják-e tanulni gyermekeik (Szelényi, 1917).

De ezeket a csekély változtatásokat is nagy vita előzte meg, ami már prognosztizálta ennek a tantervnek a sorsát. Még az 1847. évi egyetemes gyűlésre sem küldték be az iskolák a javaslataikat. A forradalom és szabadságharc pedig végképp megakadályozta ezt a folyamatot.

A Breznyik-féle selmecbányai elképzelések

A magyar szabadságharc utáni időszakban az oktatásügyre jellemző központosítási törekvések az 1849-ben elfogadott és minden felekezetre kötelező Entwurf der Organisation der Gymnasien und Realschulen in Oesterreichban nyilvánultak meg leginkább. Az Entwurf a gimnáziumok átszervezésére irányult. A 8 osztályos főgimnáziumot – az osztrák gimnáziumok mintájára – az alsó és a felső gimnázium alkotta. A gimnáziumban a tantárgyakat szakmailag képzett 10-12 tanár tanította.

A gimnázium általános feladata volt a fiatalokat felkészíteni az egyetemi tanulmányokra. Hangsúlyt fektetett minden tudományra, így a gimnázium a hagyományos humán irányzat mellett teret adott a természettudományos tantárgyaknak is. A tantervben a reáliák közül megjelent a földrajz, a mennyiségtan és a természetrajz, míg a rendkívüli tárgyak között a rajz.

Az Entwurf minden iskolát állami intézménynek nyilvánított, melyek kötelesek voltak az állam elveit és szabályait betartani, és így jogosultak voltak bi-

zonyítványt is kiállítani. Pukánszky és Németh (1998) úgy fogalmazott, hogy az állam továbbra is igénybe kívánta venni az egyházakat az oktatásban, de csakis saját központosított irányítása, felügyelete alatt és szerint.

Leo von Thun-Hohenstein (1811–1888), az osztrák vallás- és közoktatásügyi miniszter, 1850-ben az osztrák „Entwurf”-ot Magyarország összes középiskoláira kötelezővé tette. Az iskolák, amelyek nem alkalmazkodtak az Entwurfhoz, magánintézetekké váltak, és nem adhattak ki bizonyítványokat (Szelényi, 1917). A protestáns iskolákra nézve nem az jelentette a legnagyobb gondot, hogy 8 évfolyamú gimnáziumot vagy 6 évfolyamú reáliskolát kellett létrehozniuk, hanem a német tanítási nyelv, az állami felügyelet alá tartozás, amivel elvesztették autonómiájukat, végül pedig a tanerő hiánya, mert a legtöbb egyházkerület nem tudta biztosítani a 10-12 tanárt, sem azok bérét. Ezekben a változatos, nem kedvező években Breznyik János (1815–1897) selmecebányai tanár 1851-ben tett kísérletet egy újabb evangélikus tanterv megalkotására és elfogadtatására.

Breznyik megtapasztalhatta az evangélikus iskolák sokféleségét, ugyanis tanult Aszódon, Selmecebányán, majd Pozsonyban, ezeket követően Jénában és Halléban is. 1841-ben került Selmecebányára Molitorisz Károly helyére, majd egy évvel később az iskola igazgatója lett. Kísérletet tett egy olyan iskolarendszer és tanterv kidolgozására, amely figyelembe vette az evangélikus iskolák szempontjait, és egyúttal összhangban is lett volna a Thun-féle oktatási rendszerrel és tantervvel. Ennek érdekében a következő javaslatokat tette:

- háromszintű iskolarendszer: elemi vagy polgári iskola, reál (ipari) és tudós középiskola, főiskola;
- a középiskola és a főiskola elkülönítése egymástól;
- igazodás az osztrák modellhez: hat évfolyamos gimnázium és két évfolyamos líceum, ami egy kéttagozatos (al- és felgimnázium) és 8 évfolyamos középiskola modellje (az algimnáziumban 6, míg a felgimnáziumban 12 tanár; szakrendszer, mint az Entwurfban);
- „mivtanodák” létrehozása, amelyek megfelelnek a polgári és reáliskoláknak;
- a falusi „mivtanodák” (10–14 éves tanulók) folytassák az elemi oktatást, a városi „mivtanodák” két részből állnak: az alsó „mivtanoda” megegyezik a falusival, s erre épül a felső „mivtanoda”, ami párhuzamosan halad a reál és a tudós középiskolával (14–18 évesek);
- a reálgimnáziumot és a „mivtanodát” a nagyobb városokban el kell indítani (pl. Késmárk, Besztercebánya, Pest);
- a tudós iskolák számának csökkentése és a megmaradók állami rendszer szerinti benevezése;

- a partikularizmus és az individualizmus hatásának mérséklése;
- a személyiség fejlesztésének kiváló eszköze a mennyiségtan és a klasszikus nyelvek.

Breznyik (1889a) igyekezett összhangba hozni az evangélikus iskolarendszert és tantervi szabályozást az Entwurffal.

Tantárgyak	Évfolyamok/heti óraszámok a 8 évfolyamos gimnáziumokban (1853)							
	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.	VII.	VIII.
Vallástan	2	2	2	2	2	2	2	2
Latin nyelv	8	6 (8)	5 (8)	6	6	6	5 (4)	5 (4)
Görög nyelv	-	-	5 (4)	4	4	4	5 (4)	6 (4)
Anyanyelv	4 (2)	4 (2)	3 (2)	3 (2)	2 (2)	3 (2)	3 (2)	3 (2)
Földrajz és történelem	3	3	3	3	4 (3)	3	3 (4)	3
Mennyiségtan	3	3	3	3	4 (3)	3	3 (4)	3
Természettudományok	2	2	3	3	2 (3)	3	3 (4)	3 (6)
Bevezetés a bölcsészetbe	-	-	-	-	-	-	-	2
Összesen	22 (20)	20	24 (25)	24 (23)	24 (23)	24 (23)	24	24 (26)

2. táblázat: Az Entwurf és az eperjesi 8 évfolyamos tanterv (1853) összevetése
Megjegyzés: zárójelben az Eperjesi Kerületi Evangélikus Collégium óraszámai szerepelnek, ahol eltérnek az Entwurfétól

Forrás: saját táblázat

Összevetésre került az eperjesi, a pozsonyi és a soproni 8 évfolyamos gimnázium 1853. évi tanterve az Entwurffal (Vandrák, 1855, p. 4–5; Király, 1853, p. 20–22; Michnay, 1853, p. 22–25). Mindhárom gimnázium próbált igazodni a központi elvárásokhoz, azonban eltérő óraszámok mellett. A 2. táblázatban az eperjesi gimnázium óraszámai is megadásra kerültek. A táblázat nem tartalmazza az egyéb, illetve rendkívüli tantárgyakat, mert azok igen sokfélék voltak iskolától függően. Például a soproni gimnáziumban az ének rendes tárgyként szerepelt, minden évfolyamon heti 2 órában. A szépírás az algimnáziumban rendes tanórának számított, míg a testgyakorlásra heti 4 órát fordítottak mind a nyolc évfolyamon. A rendkívüli tárgyak között szerepelt a francia nyelv heti 6 órában, míg a rajzot a helyi rajziskolában heti 10 órában oktatták (Király, 1853, p. 20–22).

A három említett intézményben a mennyiségben tartalma többnyire megegyezik, viszont a természettudományos tantárgyak igen változatos elosztást és tankönyvi ellátottságot mutatnak (3. táblázat). A természettudomány két ága, a korabeli természetrajz és természettan mindhárom tantervben megjelent, de a természettan súlya a pozsonyi tantervben a legkisebb, míg Sopronban a legnagyobb volt. A természetrajzban (növénytan, állattan, ásványtan, anatómia) nagyobb eltéréseket nem figyelhetünk meg a tananyag tartalmában, ám a tankönyvi források igen eltérőek voltak. A természettan (fizika) -tananyagban jelentősebb eltérések mutatkoztak. Ezek megállapításában a megjelölt tankönyvi források nyújtanak támpontot. Eperjesen Kuncek, Netolicka, Schirckhuber, Pozsonyban Fuchs, míg Sopronban Thüringer, Baumgartner, Fischer, illetve Pouillet és Stöckbard könyvei alapján folyt az oktatás.

Évfoly.	Eperjes	Pozsony	Sopron
I.	<i>Természetrájz:</i> állattan: emlősök, bogarak, puhatestűek Pokorny szerint, németül előadva (2 óra/hét)	<i>Természetrájz:</i> „csigolás és csigolátlan” állatok, füzetek szerint (2 óra/hét)	<i>Természetrájz:</i> alapismeretek: embertan, emlősök, madarak, hüllők és halak; képek mutatása Eichelberg szerint, kézikönyv Fischer szerint (2 óra/hét)
II.	<i>Természetrájz:</i> állattan: madarak, kétélűek, halak, a 2. félévben növénytan Pokorny szerint, németül előadva (2 óra/hét)	<i>Természetrájz:</i> „csigolás és csigolátlan” állatok, füzetek szerint (2 óra/hét)	<i>Természetrájz:</i> rovarok és férgek, a 2. félévben növénytan; gyakorlatok, kirándulások; képek mutatása Eichelberg szerint, kézikönyv Fischer szerint (2 óra/hét)
III.	<i>Természetrájz:</i> ásványtan elemei Fellöcker szerint; <i>Természettan</i> Kuncek szerint, németül előadva (3 óra/hét)	<i>Természetrájz:</i> ásványtan, emlősök és madarak, Hanák és füzetek szerint (2 óra/hét)	<i>Természettan:</i> alapismeretek, általános tulajdonságok, szerkezeti állapotok; Thüringer szerint (3 óra/hét)

IV.	<i>Természettan</i> Netolicka szerint, németül előadva (3 óra/hét)	<i>Természetrájz:</i> ásványtan; emlősök és madarak, Hanák és füzetek szerint (2 óra/hét)	<i>Természettan:</i> egyensúly, mozgás, hang- és fénytan, elektromosság, kísérletekkel Thüringer szerint (3 óra/hét)
V.	<i>Természetrájz:</i> ásványtan és növénytan Eichelberg szerint, németül előadva (3 óra/hét)	<i>Természettan:</i> a „testek” általános tulajdonságai, kísérleti természettan, füzetek szerint (2 óra/hét)	<i>Természetrájz:</i> rendszertan; a 2. félévben ásvány- és növénytan, Hanák szerint (3 óra/hét)
VI.	<i>Természetrájz:</i> ember-tan, rendszerezett állattan Eichelberg szerint, németül előadva (3 óra/hét)	<i>Természettan:</i> vegytan mint a terménytan alapozása, Fuchs szerint; <i>Természetrájz:</i> ásványtan Mihálka szerint (2 óra/hét)	<i>Természettan:</i> testek tulajdonságai, statika, dinamika, hidrosztatika, hidrodinamika, mágnesség; rajzokkal és kísérletekkel Baumgartner szerint (3 óra/hét)
VII.	<i>Természettan</i> Schirckhuber szerint, kísérletekkel, magyarul előadva (4 óra/hét)	<i>Természetrájz:</i> ásvány- és állattan Mihálka szerint (2 óra/hét)	<i>Természettan:</i> dinamika, akusztika, Franke táblái és Fischer szerint (3 óra/hét)
VIII.	<i>Természettan</i> Schirckhuber szerint, kísérletekkel, magyarul előadva (6 óra/hét)	Tudományos <i>természettan</i> ; fizika (statika, fény- és hőtan) Fuchs szerint (2 óra/hét)	<i>Természettan:</i> csillagászat, meteorológia, vegytan, Müller Pouillet és Stöckbard szerint, Franke táblái, kísérletek külön órákon is (6 óra/hét)

3. táblázat: A természettudományos tantárgyak főbb témakörei három evangélikus gimnáziumban (1853)

Forrás: saját táblázat

Fuchs Albert 1845-ben megjelent „Természettan elemei” című könyvében a következő témakörök szerepelnek: a testekről általában, testekben ébredő (belső) és testekre ható (külső) erők, erőtan (mechanika), hang-, fény-, hőtan, mágnesség, elektrosztatika („berz”), meteorológia („léghéjtünemény”). A

könyv tételesen tárgyalja és elméletileg leírja, továbbá feladatokkal illusztrálja a legfontosabb fizikai jelenségeket. A kísérleti fizikára kisebb hangsúlyt helyez.

Schirhuber Móric 1844-ben kiadott „Az elméleti s tapasztalati természettan alaprajza I-II” című könyvében szereplő témakörök a következők: a testek közös tulajdonságai, halmazállapot, szervetlen és szerves testek kémiai tulajdonságai, nyugalom és mozgás, merev testek egyensúlya és mozgása, folyadékok („híg testek”) és gázok („terjedékeny testek”) egyensúlya, mozgása, hang, fénytan („világ” terjedése, visszaverődése, megtörése), hő származása, terjedése, elektromosság („villanyosság”), mágnesesség („delejesség”), csillagászat, meteorológia („légtünetek”). E könyv a Fuchs-féle könyvnél részletgazdagabb, de felfogását tekintve nem modernebb. Az elektromosságban először szerepel az Ohm-törvény, és előre látta, hogy a Faraday-féle indukcióval előállított áramot valamikor majd a gőz helyett fogják használni.

Végül pedig Thüringer Ambró „Természettani ismeretek” (1853) című könyvének fejezetei a következők: a testek tulajdonságai; hőtan; nyugalom és mozgás szilárd testeknél, illetve folyadékoknál, gázoknál; rezgőmozgás, hangtan; fénytan; elektromosság és mágnesesség; alkalmazott természettan (csillagászat, természettani földrajz). Az elméleti tananyag megértését számos szövegekői ábra segíti. A gyakorlatias megközelítést illusztrálja például a Watt-féle gőzgép, az alacsony és a magas nyomású erőművek, a gőzmozdony, a csigasorok, kerék(hajtó) művek, a légszivattyúk, a villámhárítók stb. működésének az elméleti tananyaghoz való kapcsolása.

Breznyik legnagyobb gondját az iskolák irányítása és felügyelete jelentette, ezért hatszintű, az evangélikus egyház hagyományait figyelembe vevő oktató-sírányítási rendszert javasolt: községi, járási, megyei, kerületi, központi, kormányzati.

Végül is Breznyik elképzeléseiből azért nem lett semmi, mert az 1860 tavaszán megindult kiegyezési folyamat újból lehetővé tette a Thun-féle rendszer meghaladását.

A Prónay-féle pesti evangélikus iskolaügy

A neves főúri családból származó (nagyapja Prónay Gábor, főtanfelügyelő; nagybátyja Prónay László, Turóc és Csanád vármegyei főispán, a magyar nyelv és irodalom pártfogója; unokatestvére Prónay Sándor, az evangélikus egyház főfelügyelője) Prónay Gábor (1812–1875) tanulmányait a rozsnyói evangélikus gimnáziumban kezdte, majd Pozsonyban folytatta.

A filantropizmus eszméi már Rozsnyón megérintették, hiszen a gimnázium alapítója, Farkas András (1770–1836) járt Salzman schneppfenthali nevelőintézetében, s tantervének kidolgozásakor emellett Kant műveit is figyelembe vette. Pozsonyban pedig Zsigmondy Sámuel (1788–1833) kantianus eszméi érintették meg, miszerint a megismerés formális előfeltételein keresztül csak a jelenségeket ismerhetjük meg (Mészáros & Rathmann, 2002). Eötvös Józseffel és Dessewffy Auréllal jurátusok lettek Pesten, majd a forradalom és szabadságharc előtt Turóc vármegye követe volt Pozsonyban, közben számos nyugati országban is megfordult. Az 1850-es évek végén a magyarországi protestáns egyházak valódi helyzetét bemutató cikksorozatot küldött több külföldi laphoz „A Galga-völgyből” aláírással. S amikor egy 1859. évi pátens a presbiteri-szinódusi helyett a konzisztórium rendszert kívánta bevezetni az evangélikus egyházban, akkor kérelemmel fordult a császárhoz, ami a pátens hatályon kívül helyezésével járt. Nyilván ennek is köszönhetően 1861-ben az evangélikus egyház felügyelőjévé választották (Haberern, 1876, p. 6–15).

Prónay Gábor elődeihez hasonlóan még ez évben tanácskozásra hívta az evangélikus iskolák képviselőit. A megbeszélésen a békéscsabai, a késmárki, a miskolci, a nyíregyházi, az eperjesi, a pozsonyi, a pesti, a rozsnyói, a soproni, a selmecbányai, a szarvasi és az újverbászi iskola képviseltette magát. Az ülésen kinyilvánították, hogy az Entwurfot törvénytelennek tekintik, és kiindulási alapnak az 1790/1791. évi XXVI. törvénycikk biztosította jogokat tartják. Megállapították azt is, hogy a zayugróci iskolarendszer és tanterv követi az evangélikus egyház hagyományait, de a megváltozott társadalmi igényeket már nem elégíti ki.

Az evangélikusok szerint a gimnázium fő célja a humanisztikus nevelés általi jellemformálás („a lélek gimnasztikája”), melynek eszközei a hazai (magyar, német, illetve szlovák) és a klasszikus nyelvek (latin, görög), illetve az irodalom. Hangsúlyozza ugyanakkor a reáliák oktatásának fontosságát is. A történelemmel összekapcsolt földrajz az első három évfolyamon, a matematika az I–VII. évfolyamokon, míg a természettudományok majd mindegyik évfolyamon szerepeltek (I–II. évf.: állattan; III. évf.: ásvány- és növénytan; IV. évf.: természettan; V. évf.: vegytan, ásványtan, geológia; VI. évf.: rendszerezett állattan, növénytan; VII. évf.: természettan). A 8 éves képzés itt is két részből állt, al- (I–IV. évf.) és felgimnázium (V–VIII. évf.). A 8 évfolyamos gimnázium tantervét Prónay javaslata alapján a 4. táblázat mutatja (*A gymnásiumoknak...*, 1861: 1201–1205; *A magyarhoni...*, 1861: 11–12).

Tantárgyak	Évfolyamok/heti óraszámok							
	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.	VII.	VIII.
	alгимnázium				felgimnázium			
Vallástan	2	2	2	2	2	2	2	2
Latin nyelv	4	5	6	6	6	6	5	4
Görög nyelv	-	-	-	-	4	4	4	4
Élő nyelvek – Magyar/ német/szlovák	6	5	5	4	4	4	4	4
Földrajz és történelem	3	3	4	4	3	3	4	3
Mennyiségtan	3	3	3	3	3	3	3	-
Természettudományok	2	2	2	3	2	2	-	6
Bölcsészet							2	2
Összesen	20	20	22	22	24	24	24	25

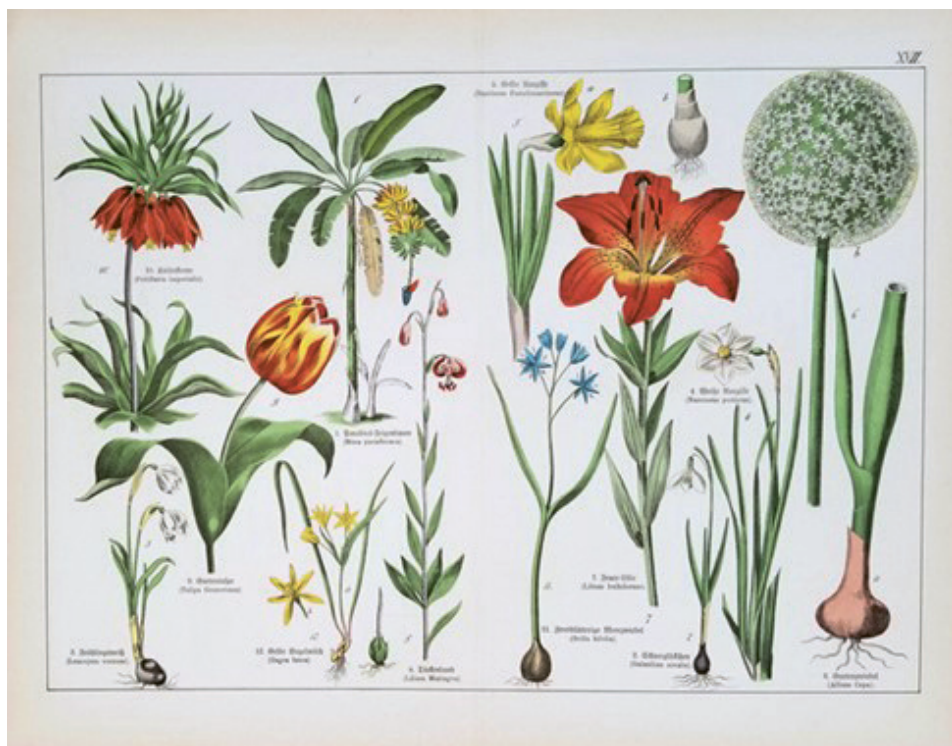
4. táblázat: A pesti evangélikus tanterv Prónay Gábor javaslata alapján
Forrás: saját táblázat

Ami a reál tantárgyak tananyagát illeti, a mennyiségtan megegyezik a 4. táblázatban bemutatott tantervben (valójában Vandrak András [1807–1884] eperjesi tanár áll a tanterv mögött) szereplővel, míg a természettudomány kis-mértékben különbözik attól: I. évf.: állattan: emlősök és rovarok; II. évf.: állattan: madarak, halak, hüllők; növénytan; III. évf.: ásványtan és a természettan vegyészeti része; IV. évf.: kísérleti természettan, csillagászat; V. évf.: vegytan, ásványtan, geológia; VI. évf.: állat és növénytani rendszer; VII. évf.: -; VIII. évf.: a természettan matematikai alapjai.

A reál tantárgyak tankönyvellátottsága kívánnivalókat hagyott maga után. Néhány ajánlott könyv állt csak rendelkezésre magyar nyelven. Ezek közül kiemelendők Soltész János (1809–1879) tankönyvei, aki a sárospataki református gimnáziumban tanított természetrajzot 1853 és 1872 között. Megemlítendőek például „Az állattan vázlata algymnasiumok számára” (1859) vagy „Az ásványtan alaprajza felgymnasiumok számára” (1861) című munkái. Kiemelendő még a Virányi János által fordított Gotthilf Heinrich von Schubert-féle (1780–1860) „A növények természetrajza képekben” című könyve is, amelyet nem kifejezetten gimnazistáknak írt a kiváló német természettudós, filozófus (Die Symbolik des Traumes című műve nagy hatással volt Freudra és Jung-ra), csak hát nem álltak rendelkezésre ilyen kitűnően illusztrált, gimnazistáknak szánt képgyűjtemények. A tankönyv egy részletét a 9. ábra mutatja.

A polgári (felsőbb népiskola) és a reáliskolák viszonylatában az előbbieket szükségességét elismerték (tanterve követte a zayugrócit), de utóbbiakat mint

technikusi iskolákat az evangélikus oktatás szempontjából szükségtelennek tartották.



9. ábra: A Schubert-féle természetrajzkönyv részlete

A korábbi evangélikus iskolarendszeri és tantervi elképzeléseknek három neuralgikus kérdésköre volt, amelyek az állami támogatás hiányában és az autonómiához való szenvedélyes ragaszkodásban voltak keresendők:

- A 8 évfolyamos, teljes gimnáziumban legalább 11, míg az algimnáziumban legalább 5 tanárt írtak elő. Az előbbiben szak-, míg az utóbbiban osztályrendszer szerint folyt volna a tanítás.
- Az intézmények irányítása az autonómián kell hogy alapuljon. Érdekes módon ennek időleges áldozata lett volna az érettségi is (pótlásáról gondoskodni szándékoztak). A szervezeti szabályozást illetően az Entwurf-ból átvették azt, amit jónak tartottak, de orvosolni igyekeztek annak az evangélikus oktatással össze nem egyeztethető rendelkezéseit. Azt viszont elfogadták, hogy az iskolák közötti tantervi összhang megteremtése végett egy egyetemes tanbizottmányra van szükség.

- Az evangélikus szellemiséggel összhangban lévő tankönyvek szükségességét hangsúlyozták, ugyanakkor megállapították, hogy ilyen egyelőre kevés van. Magyar nyelvből például pályadíjat tűztek ki tankönyvírásra.

Az evangélikus egyház még az 1860. évi egyetemes gyűlésén kisebb-nagyobb módosításokkal elfogadta az iskolarendszerre és a tantervre vonatkozó javaslatokat, ugyanakkor néhány fontos megállapítást tett:

- A merev egyformaság nem elfogadható, ugyanakkor szükség van bizonyos szintű egyetemességre is.
- A teljes gimnáziumok számát korlátozni kell. Csak olyan község állíthat gimnáziumot, ahol a fenntartás költségeire van fedezet, továbbá ahol az elemi iskola létszáma magas.
- Az érettségi vizsga az evangélikus egyház által delegált tagok előtt folyjon.
- A tanárokat vizsgáló bizottság elnöke az egyetemes felügyelő, tagjai szakértők és a kerületi egyházi vezető.

Prónay Gábor az iskolarendszer és tanterv újabb megvitatására 1867-ben újabb gyűlést hívott össze, ott csak kisebb módosítások történtek a tanterven, például új tárgyként megjelent a rajz és a testgyakorlás.

Az új rendszert és tantervet felmenő rendszerben vezették be, ugyanakkor teljesség nem vált, mert a kiegyezés új lehetőséget kínált a magyarországi oktatásban.

A Prónay-féle acsai evangélikus tanterv

Prónay Gábor megvárta, amíg megjelenik az Eötvös-féle népiskolai és gimnáziumi, líceumi tanterv, s csak azt követően, 1869-ben hívta össze acsai birtokára (10. ábra) az evangélikus iskolák képviselőit. A gyűlést megelőzően a selmecbányai líceum tanári kara már állást foglalt az eötvösi tanterv ellen (Breznyik, 1889a). Az acsai gyűlés szintén elutasította az eötvösi rendszert (4 évfolyamú alsó gimnázium, 6 évfolyamú teljes/nagy gimnázium, 9 évfolyamú líceum), ugyanis szerintük a 6 évfolyamú gimnáziummal a nevelési és oktatási cél nem érhető el, továbbá a hármas elágazású líceum túl korán munkaerőpiacra bocsáthatja a tanulókat. Ezek miatt az acsai értekezlet az egységes gimnázium mellett foglalt állást. Tárgyalási alapnak az általuk 1867-ben elfogadott rendszert tekintették. A nyelvek tekintetében emelik a latin nyelv

óraszámát, a magyar és a német nyelv minden tanuló számára kötelező, míg a szlovák csak a szlovák anyanyelvűeknek. A természettudományok óraszámára emelkedik a korábbi 19-ről 27-re (Batizfalvi, 1869, p. 941–942; A magyarhoni..., 1869, p. 5–6).



10. ábra: Az acsai Prónay-kastély kapuja
Forrás: saját ábra, készült 2024-ben

Újdonsága volt az acsai tantervnek, hogy kurrikuláris jelleggel Vandrák András (1807–1884) eperjesi magyar és bölcséleti tanár dolgozott ki hozzá tantárgyanként módszertani ajánlásokat, illetve felvételi, fegyelmi és rendtartási szabályzatot, figyelembe véve az evangélikus iskolák és jeles szakemberek véleményét.

Rozsnyón és Eperjesen, majd Jénában tanult Vandrák, és sokféle tantárgyat (magyar és latin irodalmat, logikát, pszichológiát, metafizikát, esztétikát, matematikát, fizikát) oktatott Eperjesen, ami alkalmassá tette őt a módszertani útmutató kidolgozására. Tervezetének főbb elemei a következők (Vandrák, 1870):

- A gimnáziumi oktatás célja hármas: (1) humanisztikus nevelés révén jellemformálás a hazának és az egyháznak, (2) széles körű műveltség elsajátítása, (3) felkészítés a továbbtanulásra. Az ész és a szív „munkálása”.

- A fenti célnak a teljes gimnázium felel meg leginkább.
- Az iskola szellemi tőkéje a belső hivatást érző, a képzés magasztos céljaiért lelkesedni tudó, kellő elméleti és gyakorlati felkészültséggel bíró tanerő.
- Metodikájára jellemző, hogy előbb az általános célt tűzi ki, majd ezt követi a tanítási módszerek ismertetése.

A Vandrák-féle gimnáziumi tantervet az 5. táblázat mutatja (Batizfalvi, 1869, p. 943–948), amelyet az egyetemes gyűlés 1871-ben kisebb módosításokkal fogadott el (Batizfalvi, 1871, p. 8–9).

Tantárgyak	Évfolyamok/heti óraszámok							
	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.	VII.	VIII.
	algimnázium				felgimnázium			
Vallástan	2	2	2	2	2	2	2	2
Latin nyelv	5	6	6	6	6	6	5	5
Görög nyelv					4	4	4	4
Élő nyelvek – magyar	4	3	3	3	3	3	3	3
Élő nyelvek – német	2	2	2	2	2	2	2	2
Élő nyelvek – szlovák	2	2	2	2	2	2	2	2
Földrajz és történelem	3	4	4	4	4	4	4	4
Mennyiségtan	4	3	3	3	3	3	3	1
Természettudományok	3	3	3	3	3	3	2	6
Bevezetés a bölcsészetbe							2	2
Rajz	2	2	2	2				
Szépírás	1	1						
Ének	1	1	1	1				
Testgyakorlat	2	2	2	2	2	2	2	2
Összesen	31	31	30	30	31	31	31	33

5. táblázat: A Vandrák-féle gimnáziumi tanterv 1870-ből

Forrás: saját táblázat

A reál tantárgyak közül a mennyiségtan célja egyrészt az elméleti részben kellő gyakorlottság megszerzése, másrészt az elme művelése s azzal felkészítés a munka világára. A témakörökben minden évfolyamon párhuzamosan fut az algebra és a mértan.

A természettudományos tárgyak oktatásának célja hármas, egyrészt a környező világ megismerése, másrészt a természeti jelenségek lefolyásának ismerete, harmadrészt az ezeket leíró törvények értelmezése.

A két tárgy tananyagát a 6. táblázat mutatja (Batizfalvi, 1869, p. 944–948), amely kismértékben tér csak el a pesti tantervtől, vagyis a reál tantárgyak tartalmát illetően konszenzus mutatkozott az evangélikusoknál.

	Mennyiségtan		Természettudományok
	Aritmetika és algebra	Mértan	
I. évf.	Négy fő művelet egészszámmal, közösleges és tizedes törtekkel	Téralaktan	Állattan
II. évf.	Egyszerű arányok, hármasszabály alkalmazása	Mértani alaktan, három- és sokszögek térszámításokkal	Ásvány- és növénytan
III. évf.	Hatványok és gyökök	Kör és annak térszámítása	Természettani földrajz és kísérleti vegytan
IV. évf.	Összetett arányok, elsőfokú egyenletek egy ismeretlennel	Testmértan	Kísérleti természettan
V. évf.	Számok tizedes rendszere, negatív és irracionális számok	Síkmértan	Vegy-, ásvány- és földtan
VI. évf.	Hatványok, gyökök, logaritmusok, elsőfokú egyenletek egy vagy több ismeretlennel	Testmértan	Állat- és növénytan rendszer
VII. évf.	Hatványos és határozatlan egyenletek, sorok, kombinációk, binomiális tétel, az analízis elemei	Háromszögmértan, az algebra mértani alkalmazása	Matematikai és fizikai földrajz geológiai ismeretekkel
VIII. évf.	Ismétlés	Ismétlés	Természettan matematikai alapjai

6. táblázat: A reál tantárgyak főbb témakörei a Vandrák-féle gimnáziumi tantervben
 Forrás: saját táblázat

A Böhm-féle budapesti evangélikus tanterv

Az 1883. évi XXX. törvény szabályozta először részleteiben a hazai középfo-kú oktatást. Kétféle iskolatípust, a gimnáziumot és a reáliskolát különített el. Mindkettő célja (1) a magasabb általános műveltség elsajátítása és (2) a felkés-zítés a továbbtanulásra. E kettős feladatot a gimnázium a humán tudományok és a klasszikus nyelvek, míg a reáliskolák az élő nyelvek, a mennyiségtan és a természettudományok oktatása által valósítják meg.

Mindkét iskolatípus nyolc évfolyamos. A gimnázium tárgyai a következők: hit- és erkölcsstan, anyanyelv és irodalom, latin nyelv és irodalom, német nyelv és irodalom, görög nyelv és irodalom, földrajz, Magyarország történelme, egye-temes történelem, bölcsészeti előtan (lélektan, logika), mennyiségtan, termé-szetrajz, természettan és vegytan, mértani rajz, szépírás, test- és katonai gya-korlatok. A reáliskolák tanterve a következőképpen alakult: hit- és erkölcsstan, anyanyelv és irodalom, német nyelv és irodalom, francia nyelv, földrajz, Ma-gyarság történelme, egyetemes történelem, mennyiségtan, természetrajz és geológia, természettan, vegytan, ábrázoló mértan és mértani rajz, szabadkézi rajz, szépírás, test- és katonai gyakorlatok.

A törvény előkészítési fázisában az evangélikus egyház is kifejtette véle-ményét. Prónay Gábor fia, Dezső (1848–1940) (középkorait Pozsonyban és Pesten, az egyetemet Berlinben és Lipcsében végezte), az 1883-ban kinevezett új egyetemes felügyelő tanácskozást hívott össze az új javaslat megvitatására, amelyen az egyház szuperintendensei, a tanügyi bizottság tagjai, tanárai, or-szággyűlési képviselői (pl. Herman Ottó) vettek részt. A törvényjavaslat több pontját törvénysértőnek, a protestáns autonómiára sérelmesnek tartották, ezért kérvényt nyújtottak be a képviselőházhoz (Az ág. evang. egyház..., 1884a; Az ág. evang. egyház..., 1884b; Középkoraink..., 1883a; Középkoraink..., 1883b).

„A protestáns egyház autonómiájának érintetlen megőrzése s ennek tör-vényben való kifejezése s további valósítása nem felekezeti kiváltság, hanem jogfolytonosság következménye s ehhez ragaszkodni a protestáns egyháznaknak önfenntartási jogukból folyó kötelessége, mert fájdalom, hazánkban a felekeze-tek közti jogegyezség és viszonyosság nagy élve még testet nem öltött.” (A közép-iskolai törvényjavaslat..., 1883: 152)

A végül életbelépő törvény evangélikusokat is érintő legfontosabb paragra-fusai a következők (1883. évi XXX. törvénycikk, 1883):

- a tanítási nyelv szabad megválasztása, de ha az nem magyar, akkor köte-lező tárgy kell hogy legyen a magyar nyelv és irodalom;

- „...a tantárgyakban az egész tanfolyam alatt elérendő végczélt és a tanítandó ismeretek mértékét, a tanrendszert, tantervet és a tankönyveket az illető felekezeti főhatóság állapítja meg és azt esetről-esetre a vallás- és közoktatásügyi miniszternek bejelenti; a megállapított mérték azonban nem lehet kisebb, mint az, mely a közoktatásügyi miniszter rendelkezése és közvetlen vezetése alatt álló intézetekben alkalmazva van, és az illető intézetekre nézve csak a minimumot határozza meg.” (8. §)
- a kötelező óraszám a gimnázium alsó négy osztályában legfeljebb 26, a felsőben pedig 28; a rendkívüli tantárgyakat is beszámítva 30, illetve 32 óra;
- az osztálylétszám legfeljebb 60 fő, a tanítási idő 10 hónap;
- minden tanév végén nyilvános osztályvizsgálat van, a 8. évfolyam végén pedig érettségi vizsga; az érettségi vizsga elnökét az egyház delegálja, de a vallás- és közoktatásügyi miniszter is delegál tagot, akit „...semmilyenféle rendelkezési jog nem illeti; ellenben tartozik felügyelni, hogy a jelen törvény intézkedései és a miniszter által megállapított vizsgálati utasítások megtartassanak”. (23. §)
- a 8 évfolyamos gimnáziumban a tanárok száma legalább 10 fő, a 6 évfolyamosban legalább 7, a 4 évfolyamosokban 5, a hittan-, a szépírási- és a testnevelő tanárokon kívül; kötelező óraszámuk pedig 18;
- az ország 12 tankerületre lett felosztva, melyek élén tankerületi főigazgató áll;
- „A főfelügyeleti jog gyakorlása szempontjából, a vallás- és közoktatásügyi miniszter a felekezeti tanintézeteket megbízottjai által bármikor meglátogathatja. A kirendelt megbízott jelen lehet ezen középiskolák nyilvános vizsgálatain (az érettségi vizsgálatról a 22-27. § intézkednek) s a nevezett miniszter ezen iskolák szervezetéről, felszereléséről, s az oktatás eredményéről, valamint általában arról, hogy a törvények és törvényes rendeletek megtartottak-e, ez uton egyenest tudomást szerez.” (46. §)
- amennyiben a vallási felekezet nem tudja fenntartani valamely középiskoláját, úgy államsegélyért folyamodhat, ez esetben minden infrastruktúra (épület, alapítványi pénz stb.) az egyház tulajdonában marad, azonban „...fennálló középiskolában a vallás- és közoktatásügyi miniszter rendelkezése és közvetlen vezetése alatt álló középiskolák tanterve alkalmazandó” (47. § b) pont);
- a tanároknak képesítővizsgát kell tenniük a 60-70. § szerint.

A fenti jogszabály értelmében az evangélikusoknak sikerült elérniük számos korábbi követelésüket, beleértve az állam közvetett felügyeleti jogát, ugyanakkor az iskolákat nekik kellett fenntartaniuk, viszont ha állami segélyért folyamodtak, akkor az állami tanterv szerint kellett tanítaniuk. S volt még egy, rájuk nézve kedvezőtlen dolog, mégpedig hogy ellentétben az állami iskolák tanítóival, ők nem voltak jogosultak nyugdíjra. Mindezek jelentős hatással voltak később az intézményeik sorsára.

Figyelembe véve a fenti előírásokat a budapesti evangélikus gimnázium Böhm Károly vezetésével fontos szerepet játszott az új tanterv kimunkálásában.

Böhm (1846–1911) filozófus, egyetemi tanár, a Magyar Tudományos Akadémia tagja, tanulmányait Pozsonyban, Göttingenben és Berlinben végezte, 1870-től a Pozsonyi Evangélikus Líceumban, majd 1873-tól a Budapesti Evangélikus Gimnáziumban tanított, 1883 és 1896 között a gimnázium igazgatója is volt. Ezt követően a kolozsvári egyetem tanára lett, az értékelmélet terén önálló filozófiai rendszert hozott létre. Nagy hatással volt gondolkodására Kant, Comte és Fichte filozófiája.

Masznyik Endre (1883a; 1883b) áttekintette és kategorizálta az evangélikus iskolák tanterveit: (1) híven követik az acsai tantervet (Besztercebánya, Miskolc), (2) kisebb módosításokkal (Budapest, Eperjes, Igló, Késmárk, Pozsony, Rozsnyó, Selmecebánya, Sopron, Szarvas), (3) más tanterv szerint tanítanak (Aszód, Békéscsaba). Böhm és munkatársai végül is az acsai tantervet figyelembe véve az új tanügyi szabályozást az államihoz igazították (A magyar honi..., 1884, p. 4; Az 1884-iki ág. h. ev..., 1886).

A Böhm-féle tanterv szerint nem csupán az általános műveltség közvetítése a gimnázium feladata, hanem (1) az értelmi erők művelése, miáltal az egyén képessé válik önálló ítéletalkotásra, (2) az erkölcsi jellem formálása, ami az ideálok iránti lelkesedésben és az igaz, illetve hamis ideálok közötti helyes választásban nyilvánul meg (e célt szolgálja a vallástan, a történelem és az irodalom oktatása). E célok megvalósítása végett fontos az értelem és az ítéletalkotás fejlesztése, s abban játszik fontos szerepet a matematika, a logika, a földrajz és a természettudományok. Törekedtek arra, hogy a gyerekek ne legyenek túlterhelve, követve a „kevesebb az néha több” elvet, viszont állást foglaltak a túlzott természettudományos óraszám ellen, amit a reáliskolák bevezetése enyhített. A Böhm-féle tantervet a 7. táblázat tartalmazza (Böhm, 1886; Breznyik, 1889b). A táblázatban a budapesti és a selmecebányai iskola tanterve lett egyesítve megadva, zárójelben az utóbbi intézmény óraszamaival. A selmecebányai tantervben a reáliák kicsit magasabb óraszámokkal szerepelnek, továbbá a német nyelv oktatása később kezdődik meg.

Tantervek az evangélikus iskolákban a 19. században...

Tantárgyak	1. évf.	2. évf.	3. évf.	4. évf.	5. évf.	6. évf.	7. évf.	8. évf.
	óra/hét							
Vallás	2	2	2	2	2	2	2	2
Latin nyelv	6 (7)	6 (7)	7 (6)	6	5 (6)	5 (6)	5 (6)	6 (5)
Görög nyelv	-	-	-	-	4 (5)	4 (5)	4 (5)	5 (4)
Magyar nyelv	5 (6)	4 (5)	4 (3)	3 (4)	3	3	3	3
Német nyelv	2 (-)	2 (-)	2 (4)	2 (3)	2 (3)	2 (3)	2 (3)	2
Történelem	-	-	2 (*)	4 (3)	4 (3)	4 (3)	4 (-)	4 (3)
Földrajz	3 (4)	3 (4)	3 (*)	3 (-)	-	-	- (2)	-
Mennyiségtan	3	3 (4)	3	3	3 (2)	3	3	2
Mértani rajz	2 (3)	2 (3)	2	2	-	-	-	-
Természetrajz	-	-	-	2 (3)	2 (3)	2 (3)	-	-
Természettan/ fizika	-	-	- (2)	-	-	-	3 (4)	4
Ének	1	1	1	1	-	-	-	-
Lélektan	-	-	-	-	-	-	2 (-)	- (**)
Logika	-	-	-	-	-	-	-	2 (**)
Szépírás	1	1	-	-	-	-	-	-
Testgyakorlat	2	2	2	2	2	2	2	2
Összesen	27 (29)	26 (29)	28 (29)	29	27 (28)	27 (30)	30 (28)	32 (28)

7. táblázat: A Böhm-féle evangélikus tanterv a budapesti és a selmebányai gimnáziumokban 1885-ben

Megjegyzés: * Történelem és földrajz együtt 2 óra/hét; ** Lélektan és logika együtt (3 óra/hét); zárójelben az 1888. évi selmebányai tanterv óraszámái szerepelnek (ekkor már államsegélyt kapott az iskola).

Forrás: saját táblázat

S mint azt a selmecbányai példa is mutatja, a Böhm-féle tanterv sem tudott teljes egészében kibontakozni, mert az iskolák folyamatosan államsegélyért folyamodtak, s így el kellett fogadniuk az 1883. évi XXX. törvénycikkben parafált állami tantervet. Vagyis közel 100 évnyi függetlenségi küzdelem végére az állami támogatásért feladott önállóság tett pontot. Ugyanakkor ez a küzdelem mégsem volt eredménytelen, mert az 1883. törvényben jó néhány korábbi követelésük megjelent.

Ami a természettudományokat illeti, a tantervben a korábbiakhoz képest visszább szorult a természetrész és a természettan óraszámja. A 8. táblázatban összevetettük a két tantárgy témaköreit a budapesti, a pozsonyi és a selmecbányai intézmények iskolai értesítői alapján az 1895–96. tanévben. Jól látható, hogy szinte egységes a tananyag, csak kisebb eltérések vannak, főként a tankönyvek szintjén, vagyis elmondható, hogy a millenniumi évre egységessé vált a tananyag az evangélikus gimnáziumokban.

	Természetrész	Természettan
Budapesti Evangélikus Főgimnázium	<p>A kémia alapjai, az ásványok fizikai és morfológiai tulajdonságai, néhány fontosabb ásvány leírása.</p> <p>Róth Samu: Az ásvány-, kőzet- és földtan alapjai.</p> <p>4. évfolyam, 2 óra/hét</p> <p>A növények jellemző kémiai, illetve szövet-, alak- és élettani tulajdonságai, Linné mesterséges rendszere, természetes rendszerek, növénykörök és -osztályok, a főbb rendek és családok képviselői.</p> <p>Szterényi Hugó: Növénytan</p> <p>5. évfolyam, 2 óra/hét</p> <p>Az állatok jellemző kémiai, alak- és élettani tulajdonságai, szervrendszerei, azok összehasonlítása, különös tekintettel az emberre, rendszertan.</p> <p>Báthory Nándor: Állattan</p> <p>6. évfolyam, 2 óra/hét</p>	<p>Alapvető fogalmak, a szilárd, a folyékony és a légnemű anyagok mechanikája.</p> <p>Ráth Arnold: A kísérleti természettan kézikönyve a középiskolák felsőbb osztályai számára</p> <p>7. évfolyam, 3 óra/hét</p> <p>Rezgéstan, akusztika, optika, hőtan, elektromosság.</p> <p>Ráth Arnold: A kísérleti természettan kézikönyve a középiskolák felsőbb osztályai számára</p> <p>8. évfolyam, 4 óra/hét</p>

Tantervek az evangélikus iskolákban a 19. században...

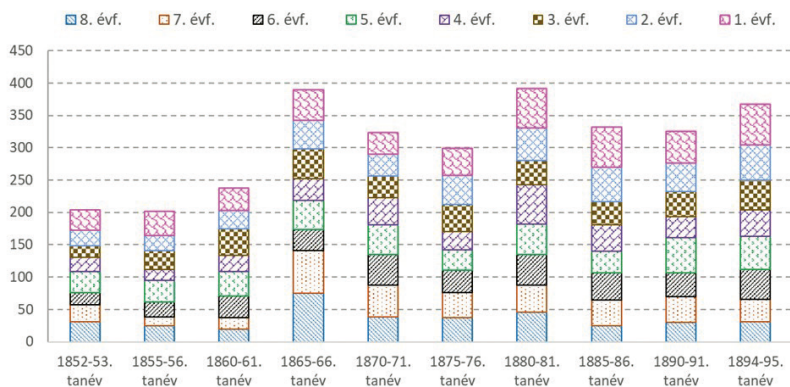
<p>Pozsony Evangélikus Líceum</p>	<p>A kémia alapjai, az ásványok fizikai és morfológiai tulajdonságai, néhány fontosabb ásvány leírása.</p> <p><i>Szterényi Hugó: ásványtan</i></p> <p>4. évfolyam, 2 óra/hét</p> <p>A növények jellemző kémiai, illetve szövet-, alak- és élettani tulajdonságai, Linné mesterséges rendszere, természetes rendszerek, növénykörök és -osztályok, a főbb rendek és családok képviselői.</p> <p><i>Róth Samu: Növénytan</i></p> <p>5. évfolyam, 2 óra/hét</p> <p>Az állati szervek leírása, rendszertana, az állatország 7 típusának osztályai, rendjei és családjai.</p> <p>Róth Samu: Állattan</p> <p>6. évfolyam, 2 óra/hét</p>	<p>Alapvető fogalmak, a szilárd, a folyékony és a légnemű anyagok mechanikája. <i>A rezgőmozgás törvényei, akusztika.</i></p> <p>Wágner Alajos: Fizika</p> <p>7. évfolyam, 3 óra/hét</p> <p>Optika, hőtan, elektromosság, <i>mágnesesség.</i></p> <p>Wágner Alajos: Fizika</p> <p>8. évfolyam, 4 óra/hét</p>
<p>Selmecbányai Evangélikus Líceum</p>	<p>A kémia alapjai, az ásványok fizikai és morfológiai tulajdonságai, néhány fontosabb ásvány leírása.</p> <p><i>Róth Samu – Szterényi Hugó: Az ásvány-, kőzet- és földtan alapvonalai.</i></p> <p>4. évfolyam, 3 óra/hét</p> <p>A növények jellemző kémiai, illetve szövet-, alak- és élettani tulajdonságai, Linné mesterséges rendszere, természetes rendszerek, növénykörök és -osztályok, a főbb rendek és családok képviselői.</p> <p><i>Róth Samu – Szterényi Hugó: A növénytan alapvonalai.</i></p> <p>5. évfolyam, 2 óra/hét</p> <p>Az állati szervek leírása, rendszertana, az állatország főbb típusának osztályai, rendjei és családjai. Brehm és Herman Ottó műveiből szemelvények.</p> <p><i>Róth Samu – Szterényi Hugó: Az állattan alapvonalai.</i></p> <p>6. évfolyam, 3 óra/hét</p>	<p>Alapvető fogalmak, a szilárd, a folyékony és a légnemű anyagok mechanikája. <i>A rezgőmozgás törvényei, akusztika.</i></p> <p>Wágner Alajos: Fizika</p> <p>7. évfolyam, 4 óra/hét</p> <p>Optika, hőtan, elektromosság.</p> <p>Wágner Alajos: Fizika</p> <p>8. évfolyam, 3 óra/hét</p>

8. táblázat: Három evangélikus gimnázium természettan és természetrajz tantárgyának összevetése 1895-ben
 Forrás: saját ábra, készült 2024-ben



11. ábra: A Pozsonyi Evangélikus Líceum 1896-ban átadott új épülete

Emellett a pozsonyi iskola még egy előrelépést elkönnyvelhetett, ugyanis 1896-ban új épületbe költözhetett (11. ábra) az akkorra igen magas tanulói létszámmal működő intézmény (12. ábra).



12. ábra: A tanulói létszám alakulása a Pozsonyi Evangélikus Líceumban

Összegzés

Az 1777. évi Ratio Educationis erős lépést kívánt tenni a központilag szabályozott, egységes oktatási rendszer (állami fenntartás, egységes szabályozás, törvényi háttér) s azon belül a gimnáziumi oktatás irányába. Az evangélikus és a többi protestáns egyház is autonómiáját féltette e rendeletről, és az 1790/91. évi XXVI. törvényre hivatkozva, még a nyilvános oktatás elvesztését is kockáztatva folyamatosan kibújtak az állami felügyelet alól, egészen a középiskolákról szóló 1883. évi XXX. törvény életbeléptéig, amikor is a folyamatosan pénzügyi gondokkal küzdő (adományok és alapítványok által fenntartott) evangélikus egyház igénybe vette az állami támogatást, s ezáltal magáévá tette az állami tantervet.

Eddig a pontig, ez alatt a közel 100 éves küzdelem alatt több tantervi elképzelés is született kiváló tudósok, tanárok és egyházi tisztségviselők munkája nyomán, de azok egységes bevezetése valahogy csak nem akart megvalósulni. Mindig közbejött valami: forradalom, majd annak leverése, a kiegyezés. De bizonyára közrejátszott ebben a Székács Józseftől tanulmányuk legelején idézett halogatás is.

Jelentős eredményei is vannak ennek a küzdelemnek, egységesült az evangélikus tanterv, az egyház szabadon határozhatta meg, hogy a központi tantervben rögzített célokat milyen tantárgyakon, milyen tantárgyi tartalmakon és tankönyveken keresztül kívánja elérni, az érettségi vizsga megvalósításában is önállósággal rendelkeztek a felekezetek, s végezetül a létüket szorongató pénztelenség is enyhült.

Irodalom

1647. évi V. törvénycikk a nagyságos erdélyi fejedelemmel, Rákóczy György ural kötött békéről kiállított királyi oklevelet az ország közönséges törvényei közé iktatják. Wolters Kluwer. <https://net.jogtar.hu/>
- 1790/91. évi XVI. törvénycikk, hogy a nyilvános ügyek intézésére idegen nyelv ne használtassék, a magyar nyelv pedig megtartassék. Wolters Kluwer. <https://net.jogtar.hu/>
- 1790/91. évi XXVI. törvénycikk a vallás ügyéről. Wolters Kluwer. <https://net.jogtar.hu/>
1883. évi XXX. törvénycikk a középiskolákról és azok tanárainak képesítéséről. Wolters Kluwer, Budapest. <https://net.jogtar.hu/>
- A gymnasiumoknak az ág. egyetemes gyűlés által megállapított szervezet (1861). Protestáns Egyházi és Iskolai Lap 4(38), 1201–1205.

- A középiskolai törvényjavaslat és az ágostaiak (1883). *Magyar Protestáns Egyházi és Iskolai Figyelő*, 5(2-3), 150–153.
- A magyarhoni ágostai hitvallású evangélikusok négy egyházkerülete 1869-dik évi október 6-ik, 7-ik s 8-ik napján sz. kir. Pest városában tartott egyetemes egyházi közgyűlésének jegyzőkönyve.
- A magyarhoni ágostai hitvallású evangélikusok négy egyházkerülete 1861-dik évi augusztus 28-dik s következő napjain Pesten tartott egyetemes egyházi közgyűlésének jegyzőkönyve.
- A magyarhoni ágostai hitvallású evangélikusok négy egyházkerülete 1884. évi október hó 8. 9. és 10-ik s napjain Budapesten tartott egyetemes egyházi közgyűlésének jegyzőkönyve.
- A Pallas Nagy Lexikona (1893): *Devalváció címszó*. Pallas Irodalmi és Nyomdai Rt.
- A' zay-ugróczyi oktatói gyűlés. *Protestáns Egyházi és Iskolai Lap*, 1(7), 76–82.
- Az 1884-iki ág. h. ev. egyetemes egyházi gyűlés által megállapított gimnáziumi tanterv. Budapest.
- Az ág. evang. egyház egyetemes gyűlése (1884a). *Protestáns Egyházi és Iskolai Lap*, 27(41), 1321–1328.
- Az ág. evang. egyház egyetemes gyűlése (1884b). *Protestáns Egyházi és Iskolai Lap*, 27(42), 1353–1361.
- Bachat, D. (1891). *A magyarhoni ágostai hitvallású evangélikusok négy egyházkerületének egyetemes névtára 1891. évben*. Horányszky Viktor Kiadó.
- Batizfalvi, I. (1869): Az 1869. év július 3-án és következő napjain Acsán tartott egyetemes tanári értekezletben megállapított tanterv és annak indoklása. *Protestáns Egyházi és Iskolai Lap*, 12(30), 941–948.
- Batizfalvi, I. (1871). Az egyetemes iskolai bizottság indítványai. In: *A magyarhoni ágostai hitvallású evangélikusok négy egyházkerülete 1871. évi október 4-7. napján Pest sz. k. városban tartott egyetemes közgyűlésének jegyzőkönyve*, 12–16.
- Böhm, K. (1886). *A Budapesti Ág. Hitv. Evang. Főgymnásium értesítője*. Franklin Társulat Könyvnyomdája.
- Breznyik, J. (1889a). *Selmecbányai Ágost. Hitv. Evang. Egyház és Lyceum története*. II-III. füzet. Joerges Ágost özv. és fiai.
- Breznyik, J. (1889b). *A Selmezbányai Ágost. Hitv. Ev. Ker. Lyceum értesítője az 1888-89. tanévről*. Joerges Ágost özv. és fiai.
- Csecsetka, S. (1860). *Tudósítvány a Pozsonyi Ágostai Hitvallású Evangyelmű Főiskoláról 1859-60-ki tanévben*. Wigand Friderik Károly.

- Csecsetka, S. (1876). *A Pozsonyi Ágostai Hitvallású Evang. Főiskola értesítője az 1875/76-diki tanévről*. Wigand F. K.
- Friml, A. (1913). *Az 1777-iki Ratio Educationis*. Fordította, bevezetéssel és jegyzetekkel ellátta Friml Aladár. Katholikus Középiszkolai Tanáregyesület.
- Fuchs, A. (1876). *A Pozsonyi Ágostai Hitvallású Evang. Főiskola Értesítője az 1870-/71-diki tanévről*. Wigand Károly Frigyes.
- Haberern, J. (1876). *Báró Prónay Gábor emléke*. Magyar Tudományos Akadémia Könyvkiadó Hivatala.
- Hittrich, Ö. (1923). *A Budapesti Ágostai Hitvallású Evangélikus Gimnázium első száz esztendejének története*. Keller Ernő Könyvnyomdája.
- Király, J. P. (1854). *Tudósítvány a Dunántuli ág. hitv. evang. egyházkerület soproni főtanodájáról az 1853/4. tanévben*.
- Kornis, Gy. (1927a). *A magyar művelődés eszményei 1777–1848. 1. kötet*. Királyi Magyar Egyetemi Nyomda.
- Kornis, Gy. (1927b). *A magyar művelődés eszményei 1777–1848. 2. kötet*. Királyi Magyar Egyetemi Nyomda.
- Lichner, P. (1866). *Tudósítvány a Pozsonyi Ágostai Hitvallású Evangyelmi Főiskoláról 1865-66-dik tanévben*. Wigand Fridrik Frigyes.
- Markusovszky, S. (1896). *A Pozsonyi Ág. Hitv. Evang. Lyceum története kapcsolatban a Pozsonyi Ág. Hitv. Evang. Egyház múltjával*. Wigand F. K. Könyvnyomdája.
- Masznyik, E. (1883a). Középiszkoláink szervezése ügyében I. *Evangélikus Egyház és Iskola*, 1(4), 26–28.
- Masznyik, E. (1883b). Középiszkoláink szervezése ügyében II. *Evangélikus Egyház és Iskola*, 1(6), 42–44.
- Mészáros, A. & Rathmann, J. (2002). A felső-magyarországi iskolák a XVIII. századi művelődésben. *Magyar Tudomány*, 47(11), 1452–1459.
- Mészáros, I. (1980). Az 1777-i és az 1806-i Ratio Educationis tankönyvei. *Magyar Könyvszemle*, 96(4), 350–369.
- Michaelis, V. (1881). *A Pozsonyi Ágostai Hitvallású Evang. Főiskola értesítője az 1880/81-diki tanévről*. Wigand F. K.
- Michaelis, V. (1886). *A Pozsonyi Ágostai Hitvallású Evang. Főiskola értesítője az 1885/86-diki tanévről*. Wigand F. K.
- Michaelis, V. (1891). *A Pozsonyi Ágostai Hitvallású Evang. Főiskola értesítője az 1890/91-diki tanévről*. Wigand F. K.
- Michnay, E. (1854). *Tudósítvány a Pozsonyi Ágostai Hitvallású Evangelika Főiskoláról 1853/4. tanévben*.
- Pukánszky, B. (1993). *Neveléstörténet II*. Juhász Gyula Tanárképző Főiskola.

- Pukánszky B. & Németh A. (1998). *Neveléstörténet*. Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Pukánszky B. (2011). Az intézményes nőnevelés két paradigmája a 18-19. századi Európában: „filantropizmus” „neohumanizmus”. In: Kéri. K. (szerk.): *Társadalmi nem és oktatás*. Konferenciakötet, PTE BTK „Oktatás és társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola.
- Schedius, L. (1992). *Systema rei scholasticae evangelicorum aug. conf. in Hungaria*. (Az ágostai hitvallású evangélikusok iskolaügyének rendszere Magyarországon) OPKM.
- Schedius, L. J. (1920). *Kapcsolatok Pestalozzi és a budapesti Deák-téri evang. elemi iskola között: „A magyar Iverdon”*. Ifj. Kellner.
- Székács, J. (1842). Iskolai dolgok. *Protestáns Egyházi és Iskolai Lap*, 1(6), p. 67.
- Szelényi, Ö. (1917). *A magyar ev. iskolák története a reformációtól napjainkig*. Wigand F. K. Könyvnyomdája.
- Vandrák, A. (1855). *Az Eperjesi evang. kerületi Collegium 1854/5iki értesítője*.
- Vandrák, A. (1870). *Magyarhoni evangélikus gimnáziumok szervezése*. Helymegjelölés nélkül, p. 68.
- Virág, I. (2024). *A filantropizmus pedagógiai gondolatai*. Gondolat Kiadói Kör.
- Zorkóczy, S. (1896): *A Pozsonyi Ágostai Hitvallású Evang. Lyceum értesítője az 1895/96-diki tanévről*. Wigand F. K.

VAJDA TAMÁS

Várkonyi Hildebrand munkássága a tanyai gyermekek képességvizsgálata területén

Előzmények és szervezeti keretek létrehozása

Az Erdélyt megszálló román katonai és ideiglenes közigazgatási hatóságok 1919. május 12-én három fegyveres századdal körülvették és erőszakkal elfoglalták az 1872 óta mindaddig zavartalanul működő, nemzetközi tudományos megbecsülésnek örvendő kolozsvári Ferenc József Tudományegyetem épületeit, intézeteit, gyűjteményeit és klinikáit. A professzorokat azonnal megfosztották állásuktól, novemberben pedig a tanári karnak a Tisza vonalától nyugatra született tagjait a román megszállási zónában jogtalanul tartózkodó és megbízhatatlan idegen elemnek minősítve kegyetlen körülmények között kitoloncolták Erdélyből. A tanárok többsége Budapesten gyülekezett, ahol 1920 márciusában a Pozsonyból a csehszlovák hatóságok által kitoloncolt Erzsébet Tudományegyetem professzoraival kooperálva újraindították az oktatást. Végül a kolozsvári egyetem 1921 őszétől Szegeden, a pozsonyi 1923 őszétől Pécsen folytatta munkáját.

Az egyetem Szegedre kerülése azt eredményezte, hogy – alkalmazkodva az ország és az egyetem szűkebb környezetének jelentős megváltozásához – néhány év alatt gyökeresen átalakulni kényszerült a tudományos kutatások profilja és témaválasztása. Míg 1914 előtt az egyetem tanárai gyakran az ország erdélyi, felvidéki vagy Adriai-tenger környéki területének természeti vagy társadalmi jelenségeit kutatták, ezeknek a folytatása 1920 után lehetetlenné vált, és a témák iránti igény, figyelem is erősen csökkent. A szegedi egyetemen így előtérbe került az Alföld tudományos kutatása. Elsőként – az egyetem 1921-es Szegedre kerülésével egyidejűleg – Győrffy István botanikus kezdett alföldi mintaterületek növénytan vizsgálatába.

Kogutowicz Károly 1923-ban kinevezett földrajzprofesszor három évvel később megjelent tanulmányában a két alföldi egyetem munkatársaiból szerveződő intézet létesítését látta célszerűnek az alföldi táj sokoldalú, komplex kutatásához: „Az Alföld kultúrgeográfiai, kultúrtörténeti, gazdaságtörténeti, nyelvi, népességi, néprajzi stb. tanulmányozása pedig bizassék a szegedi és debrece-

ni egyetem tanáraiból alakítandó külön Alföldkutató Intézetre.” (Kogutowicz, 1926, pp. 231–232.) Elképzelése illeszkedett gróf Klebelsberg Kuno vallás- és közoktatásügyi miniszter művelődéspolitikai programjához, s 1927. október 28-ra a Földrajzi Intézetbe az egyetemi tanárok számára értekezletet hívtak össze. Ezen a házigazda Kogutowicz Károly mellett megjelent Buday Árpád, Erdélyi László, Fögel József, Horger Antal, Imre Sándor professzor, valamint Banner János és Schilling Gábor magántanár és id. Bibó István egyetemi könyvtárigazgató.¹

Az egyetem érintett professzorai a kutatási tervek elkészítése után 1927. december 2-án ismét egybegyűltek, és a tervek megtárgyalását, elfogadását követően megalakultnak nyilvánították az egyetem alföldkutató bizottságát (Kogutowicz, 1927, p. 166.). A Szegedi Alföldkutató Bizottság gondos és aprólékos előkészítést követően 1928. február 29-én délben a városháza közgyűlési termében tartotta alakuló ülését. A bizottság elnökéül Somogyi Szilveszter polgármestert, ügyvezető alelnöknek Kogutowicz Károly professzort, a bizottság fővédnökéül pedig gróf Klebelsberg Kuno minisztert választották meg (Szegedi Friss Ujság, 1928. március 1. 1.). Klebelsberg gróf készséggel el is vállalta a védnöki szerepet (Szegedi Napló, 1928. április 19. 6.).

A Szegedi Alföldkutató Bizottság pedagógiai munkaterve és szakosztályai

Imre Sándor professzor 1927 őszén készítette el a bizottság nevelésügyi munkaprogramját, amely három nagyobb témába csoportosítva tűzte ki a célokat.

„I. Neveléstörténeti feladatok

1. Iskolatörténeti adatok gyűjtése:

- a) egyes iskolák részletes történetéhez (iskolai és egyházi levéltárak),
- b) egyes községek iskolaügyének történetéhez (községi és egyházi levéltárak)
- c) egyes törvényhatóságok iskolaügyének történetéhez (törvényhatósági jogú városok és vármegyék levéltára, Országos Levéltár)
- d) az egyházak és az állam iskolapolitikájának történetéhez
- e) nevezetes tanítók (tanárok) működéséhez.

¹ SZTE EL Régészeti Int. 229–1927/28.

2. A nevelői gondolkodás történetére vonatkozó adatok gyűjtése:
 - a) az Alföldön és innen származó emberektől másutt is megjelent nevelésügyi munkák,
 - b) az időszaki sajtó (társadalmi, politikai, egyházi stb. lapok, folyóiratok) népművelési, iskolaügyi, a legtágabban értve nevelésügyi közleményei, egyéb cikkeknek az olvasók lelkületére tett hihető vagy ki is mutatható hatása,
 - c) egyes községek és vármegyék közéletében nyilvánult felfogás iskoláról, gyermekekről, ifúságról, általában a nevelésről.
3. Az Alföld művelődésének, egyes korszakok műveltségi viszonyainak statisztikája: az országos adatgyűjtés kezdetétől fogva, a legutóbbi statisztikai adatokig a fejlődés számszerű kimutatása, az I. rész 1. és 2. pontjaiban nyert adatokkal való egybevetése, a mostantól kezdve évről-évre az adatok gyűjtése, ellenőrzése, nyilvántartása.

II. Nevelésügyi állapotrajzok készítése

1. Statisztikai adatok (I. 1. 3.) egybeállítása a községenként a köznevelésre való tekintettel fontos mindenik szempontból.
2. A nevelés az alföldi nép életében
 - a) községenként való megfigyelése és leírása annak, hogy ott a társadalom különböző rétegeiben (pl. földművesek, munkások és gazdák, kisiparosok és ipari alkalmazottak, tisztviselők, nagyobb birtokosok stb. körében) milyen jellemző sajátosságok észlelhetők, miként fejlődnek és nevelkednek a gyermekek, milyen életet folytatnak a serdülők és a felserdült ifjak, milyen a családi élet stb.,
 - b) milyen vélekedés van a nevelésről, az iskoláról, műveltségről, mire vonatkozik és hogyan keletkezik a nevelési szükségletek érzése;
 - c) a községi (egyházi, politikai, műveltségi, gazdasági, közigazgatási, közegészségügyi, közlekedési stb.) viszonyok hatása az új nemzedék alakulására, egészségére, erkölcsi felfogására, gondolatvilágára, törekvéseire);
 - d) ma élő idősebbek emlékei saját gyermekkorukról, nézetei a mai ifjakról, az ifúságban észlelhető mozgalmak az öregekkel szemben a társadalom különböző rétegeiben;
 - e) az ifúsági mozgalmak alakja, mértéke, hatása.

Ezek a pontok még szaporíthatók; a nyelvészeti, néptudományi, művelődéstörténelmi, földrajzi, természetrajzi stb. tanulmányozás közben nagyon sok idetartozó adat gyűlhet össze (közmondások, népszokások stb.).

III. Az Alföld nevelési szükségleteinek meghatározása

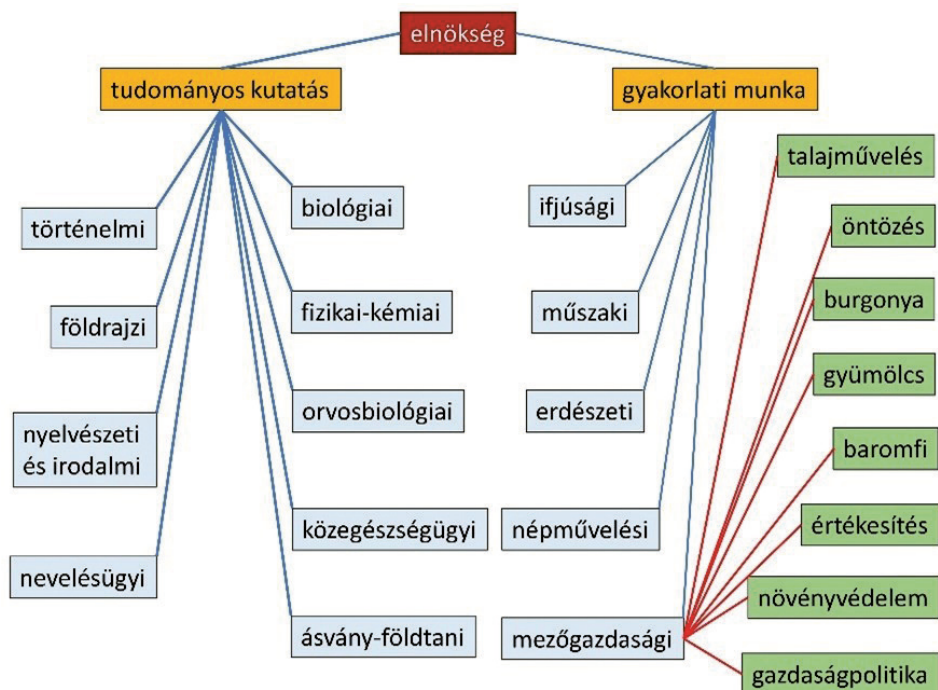
Az I. és II. pontok segítséget nyújtanak abban, hogy felmérjék a mai állapotokat és azok okait, így válhat meghatározhatóvá a feladat. Az Alföldnek való itteni szükségleteket kielégítő, ezt a népet a teljes kifejlésben elősegítő iskolaszervezet és a helyenként sürgősen szükséges iskolák létesítése, a nevelés mindenik területén éppen itt követendő eljárás kidolgozása, a tényekhez kapcsolódó magyar művelődéspolitikai megalapozása érdekében feladat az is, hogy a II. részben említett nevelésügyi állapotrajzok tanulságaiból következtetéseket vonjunk a nevelési szükségletekre vonatkozóan.” (Kogutowicz, 1927, pp. 174–175.)

A Szegedi Alföldkutató Bizottság Kogutowicz Károly 1933-as visszaemlékezése szerint kezdetben 9 tudományos szakosztállyal kezdte meg működését (Kogutowicz, 1933, p. 5.). Ezzel szemben már az alakuló ülésen is 10 felállítandó szakosztályt soroltak fel: 1. Nyelvészeti és irodalmi, 2. Történelmi, 3. Földrajzi, 4. Szociográfiai, társadalomrajzi és néprajzi, 5. Közegészségügyi, 6. Biológiai, 7. Ásvány-földtani, paleontológiai, 8. Fizikai-kémiai, 9. Erdészeti és 10. Mezőgazdasági szakosztály (Szegedi Napló, 1928. március 1. 4.).

A Szegedi Alföldkutató Bizottság megalakulásáról tudósító és az egyes szakosztályok részletes munkatervét közlő 1927-es beszámoló – miközben a 9 szakosztály működésének megindításáról tett említést – 12 tudományos programot különített el. A Nép- és Társadalomrajzi Szakosztály, valamint a Nyelvészeti és Irodalmi Szakosztály hivatalosan 1928. május 5-én tartotta meg alakuló ülését (Szegedi Napló, 1928. május 6. 3.). 1928 tavaszán a többi szakosztály is megalakult, s mind megválasztotta a vezetőjét is. Így az 1928 őszi Szeged–alsótanyai Alföldkutató nagygyűlést beharangozó újságcikkek már közölték a szakosztályi beosztást és felelős vezetőiket (Szegedi Napló, 1928. október 20. 2.):

szakosztály	vezető
nyelvészeti és irodalmi	Horger Antal
szociográfiai	id. Bibó István
földrajzi	Kogutowicz Károly
ásvány-földtani, paleontológiai	Szentpétery Zsigmond
biológiai	Gelei József
történelmi	Iványi Béla
fizikai-kémiai, erdészeti	Kiss Ferenc
mezőgazdasági	Havass Géza
közegészségügyi	Darányi Gyula

Érdekes, hogy ezek a tudósítások ismét csak kilenc szakosztályt soroltak fel. A Kogutowicz Károly által 1933-ra elkészített beszámoló szerkezeti ábráján 9 tudományos és 5 gyakorlati szakosztály látható (Kogutowicz, 1933, p. 5.):



Az 1928-as újságcikkek és az ügyvezető alelnök által 1933-ra elkészített beszámoló egyaránt arra utalnak, hogy az eredeti elképzelés szerint felállítani szándékolt nevelésügyi szakosztály igazából nem végzett a többihez mérhető élénk tevékenységet, Imre Sándor az 1927-es elképzelésekben körvonalazott kutatási programot nem valósította meg.

Várkonyi Hildebrand Szegedre kerülése

Várkonyi Hildebrand bencés szerzetes (születési neve: Czernil Dezső) 1888. augusztus 3-án az Esztergom vármegyei Kéménden (ma: Kaminin, SK) egy kataszteri mérnöki család második gyermekeként született, s 1906-ban lépett a bencés rendbe. 1923-tól a pécsi Erzsébet Tudományegyetem filozófiai magántanáraként oktatott. Közben érdeklődése a neveléstudomány és a lélektan felé fordult, 1927-ben habilitációjának szakterületét a filozófia mellett a pedagógia és a lélektan területére is kiterjesztették (Budapesti Közlöny, 1927. augusztus 4.

1.). Az 1928/29. tanévben állami ösztöndíjjal a párizsi Sorbonne-on filozófiát és pszichológiát hallgatott (Budapesti Közlöny, 1928. július 21. 1.). Ottani tanárai, különösen Pierre Janet és Henri Piéron hatására a hazai neveléstudományban addig ismeretlen orvosi és lélektani megalapozottságú gyermekkép szerint foglalkozott a nevelés elméleti kérdéseivel (Németh & Skiera, 1999, p. 63.).

A szegedi egyetem bölcsészkarának 1926. október 20-i ülésén egy pedagógiai lélektani, egy művészettörténeti és egy etnográfiai tanszék felállítását tartotta legsürgetőbbnek.² Ezek a tervek csak részben valósultak meg. 1928 nyarán a minisztérium a pedagógiai, a filozófiai és az irodalomtörténeti tanszékek mellé ún. párhuzamos tanszékeket kívánt felállítani, s ezen túlmenően helyezte kilátásba a néprajzi tanszék életre hívását.³ A több mint egyeztetős ügymenet végén 1929. szeptember 26-án magyar irodalomtörténetre Sík Sándor,⁴ október 29-én pedagógiai-lélektanra pedig Várkonyi Hildebrand kinevezését javasolta a kari tanács.⁵ Majd december 18-án a kormányzó is kinevezte a katedrára (Budapesti Közlöny, 1929. december 21. 1.). A következő tíz és fél tanévben széles körű oktatói tevékenységet fejtett ki (Vajda, 2017, pp. 173–176.).

A Pedagógiai-Lélektani Intézetben Klebelsberg Kuno miniszter és a Rockefeller Alapítvány támogatásával pszichológiai laboratóriumot épített ki. Várkonyi Hildebrand 1932. november 18-án nagyszabású előadásban és nyilvános helyszíni kísérletekkel mutatta be a szegedi nagyközönségnek a laboratóriumot: „Egy év óta teljesen készen áll a szegedi lélekkutató intézet. Giese, Piczkovszki, Moede, Schultze és dr. Várkonyi Hildebrand konstrukciói egészítik ki a pompás készültségű intézetet, amelyben serényen folynak a képességvizsgálatok, a pályaválasztási vizsgák és személyiség vizsgálatok.” (Délmagyarország, 1932. november 19. 4.) A laboratóriumban számos tehetséges tanítványa vált egy életre a kísérleti pedagógia és a neveléslélektan elkötelezettjévé – például Baranyai Erzsébet, Dolch Erzsébet, Deák Gábor (Pukánszky, 2021, p. 94.).

A laboratórium az egyetem látványos büszkeségei közé tartozott. Így amikor 1933. március 13-án Hóman Bálint vallás- és közoktatásügyi miniszter Baranyi Tibor főispán társaságában megtekintette az egyetemet, a földrajzi és a régészeti intézet mellett Várkonyi Hildebrand lélektani kísérleti intézetét is felkeres-te (Délmagyarország, 1933. március 14. 3.). A laboratórium modern műszerei mellett 1934-re már kb. 1000 gyermekrajzot tartalmazó gyűjteményt állítottak fel a gyermeklélektani kutatásokhoz.

² SZTE EL BK 93–1926/27.

³ SZTE EL BK 651–1927/28.

⁴ SZTE BTK 90–1929/30.

⁵ SZTE EL BK 174–1929/30.

Várkonyi Hildebrand bekapcsolódása a bizottság munkájába

Várkonyi Hildebrand professzor tudományos és közéleti tevékenységét nagyfokú szociális érzékenység jellemezte. Gyakorta mutatta be a közösségi felelősség lélektani összefüggéseit és a szociális nevelés kérdéseit, többször pedig maga is aktív társadalmi szerepet töltött be (Vajda, 2017, p. 188.). Ez utóbbi kapcsán került szorosabb kapcsolatba a Szegedi Alföldkutató Bizottsággal. Az 1932. szeptember 7-én megnyílt első szegedi tanyakiállítás a nemzetközi hitel- és gazdasági válság következtében elmélyült társadalmi és gazdasági csődhelyzetből kivezető utat, a város és a körülötte elhelyezkedő tanyavilág szoros egymásrautaltságát mutatta be. A nagyszabású kiállítás széles körű összefogással valósult meg: a Szegedi Gazdasági Egyesület, a Szegedi Alföldkutató Intézet, az Alföldi Mezőgazdasági Intézet (Szegedi Friss Ujság, 1932. augusztus 26. 2.) és a Baromfitenyésztők Egyesülete (Szegedi Napló, 1932. augusztus 17. 3.) is bekapcsolódott a szervezőmunkába. A kiállítás az iparostanonc-iskola előző évben átadott új épületének termeiben és udvarán ismertette a Szegedi Alföldkutató Bizottság hat év alatt végzett munkáját. A kiállítás célja kettős volt: egyrészt a tanyai gazdálkodók bemutatták legszebb termelvényeiket, másrészt a tanyai gazdák elé tárták a modern gazdálkodás legújabb vívmányait. Sőt, a mezőgazdasági termeléssel és értékesítéssel kapcsolatos iparágak és kereskedelmi szakmák is kiállítással vettek részt a programon (Szegedi Napló, 1932. augusztus 26. 5.). A kiállítással kapcsolatos vásár kitűnő alkalmat jelentett az eladó termények értékesítésére (Szegedi Napló, 1932. augusztus 17. 3.). A kiállításokon nemcsak a mezőgazdasági terményeket, de a mezőgazdasági termeléssel és értékesítéssel kapcsolatos iparágakat és kereskedelmi szakmákat is bemutatták, azok is képviseltették magukat. Ez a gazdák és az iparosok, kereskedők közötti kapcsolat elmélyítését is előnyösen szolgálta (Szegedi Friss Ujság, 1932. augusztus 26. 4.).

Az épület földszintjén a Szegedi Alföldkutató Bizottság kiállítása helyezkedett el. Az első két terem, a *Tanyavilág* és a *Tanyamentő mozgalom*, betekintést nyújt a tanyavilág múltjába, természeti, települési, kulturális, gazdasági viszonyaiba, az elmaradottságába és haladásába egyaránt (Szegedi Friss Ujság, 1932. szeptember 7. 1.). A tanyakiállítás egyik értékes és nagy hatású részlege volt a tanyai kisgyermekek szellemi képességeinek statisztikai bemutatása (Vajda, 2024, p. 266.). A korabeli újságcikkek szerint „az egyetem Földrajzi Intézete, statisztikai szemináriuma és lélektani laboratóriuma Kogutowicz Károly, Surányi-Unger és Várkonyi professzorok vezetésével, tanársegédek és tanítványok egész légiójával hónapokig tartó munkában azon fáradozott, hogy többéves kutatásaik eredményeit tárják a nagyközönség elé”. (Nemzeti Ujság, 1932. szeptember 10. 4.) „Céljukat tökéletesen elérték. [...] Gondolkodóba ejtenek Vár-

konyi Hildebrand professzor vezetése alatt Krényei Béla tanársegéd készítette grafikonok a tanyai gyermekek értelméről.” (Szegedi Új Nemzedék, 1932. szeptember 7. 2.) A kiállítást a szeptember 7–11. közötti hat nap alatt – a rendkívül súlyos gyermekparalízis-járvány ellenére is – 12 345 látogató tekintette meg (Szegedi Friss Ujság, 1932. szeptember 15. 4.).

Sajnos nem maradtak fenn a tanyai kisgyermek szellemi képességeiről a kiállítás plakátjain, poszterein bemutatott diagramok és elemzések, így egyelőre részleteiben nem rekonstruálhatók a vizsgálatai eredmények. A bizottság tanyamentő programja (Vajda, 2019, pp. 61–63.) és a kiállításról beszámoló korabeli sajtóhírek alapján feltételezhető, hogy Várkonyi Hildebrand kedvező eredményeket mutatott ki a tanyai kisgyermek szellemi képességeiről. Bebizonyosodott, hogy a tanyákon született kisgyermek szellemi képességei nem rosszabbak a városban született társaiknál. Ez a tanyai gazdákat arra ösztönözte, hogy a bizottság munkájának is köszönhetően megnövekvő bevételeikből minél többet fordítsanak gyermekeik iskoláztatására – kihasználva a röviddel korábban kiépült tanyai iskolák nyújtotta kedvező lehetőségeket.

A tanyai kisgyermek képességvizsgálatán és a tanyai kiállításon való közreműködésen túl Várkonyi Hildebrand más szálon is kötődött a tanyai és paraszti lakosság szociálpszichológiai vizsgálatához. A professzor hatása meghatározónak bizonyult a matematika–fizika szakon tanuló, majd 1933–1937 között a Pedagógiai-Lélektani Intézetben tanársegédként dolgozó Tomori Violára (Szokolyszky, 2021, p. 136.), aki az ő témavezetésével 1935-ben pszichológiából doktorált. *A parasztság szemléletének alakulása* című értekezésének végkövetkeztetése nagyfokú rokonságot mutat Várkonyi Hildebrandnak már az 1932-es tanyakiállításon a tanyai kisgyermek képességvizsgálatai kapcsán is megmutatott lélektani és pedagógiai törekvéseivel: „Tudományos érdeklődésünk és szubjektív érzésünk egyaránt arra kell készítsen bennünket, hogy a parasztsággal – nehéz napjaiban – sorsközösségünket felismerjük és vállaljuk. A külső segítség azonban csak abban az esetben nem okoz ismét zavart és pusztulást, ha igyekszik a segítő munka szellemét a parasztság szempontjából bensőségessé tenni, s a segítség módját a belső szükségnek megfelelően eltalálni. Ehhez azonban egyetlen út, a megismerés útja vezet.” (Tomori, 1935, p. 118.)

Tomori Viola doktori értekezése két részből áll. Első egységében módszertani megjegyzéseket és kutatástörténeti áttekintést közölt a disszertáció írója, amelyben a közösség-lélektanról, a milió kutatásról és a fejlődés-lélektanról szól egy-egy fejezetet. A dolgozat másik részében Tomori a parasztság tradicionális arculatát rajzolta meg, majd az 1920-as évtizedre és az 1930-as évek első felére jellemző átalakulás tendenciáit ismertette (Miklós, 2011, pp. 137–138.). Várkonyi Hildebrand témavezetői véleménye szerint Tomori Viola a kortárs

személyiségtudomány (William Stern, Boda István munkái) eredményeit felhasználva írta meg művét, amelyben „a paraszti életforma megnyilvánulásait három lélektani jellegű »segédtudományból« értelmezi: a »közösség lélektan«, a »miliókutatás« és a »fejlődéslélektan« fogalmait alkalmazza a parasztszemlélet alakulására”.⁶

Várkonyi Hildebrand javaslata egy gyermekvédelmi szakosztály felállítására

Klebsberg Kuno gróf halála után a bizottság szervezett tudományos tevékenysége a beszűkülő kormányzati támogatás miatt némiképp alábbhagyott. Végül hároméves szünet után 1935. május 29–30-án ismét nagyszabású ülést tartottak. A nagygyűlés első napján került sor kilenc szakosztály (erdészeti, nyelvészeti és szociográfiai, népművelési és nevelésügyi, biológiai, földrajzi, mezőgazdasági, műszaki, közegészségügyi, ásványtani) ülésére (Szegedi Napló, 1935. május 29. 6.). A közegészségügyi szakosztályban Petrányi Győző a tuberkulózis terjedéséről, Mészáros Gábor a népélelmezésről, Kováts Ferenc a tüdővész elleni küzdelemről, Kóró Imre az alföldi nép egészségügyéről, Erneyi István a csecsemőhalandóságról tartott előadást. Mellettük Csörsz Károly *Öröklődő elme- és idegbetegségek*, Rosztóczy Ernő *Toborzások szerepe a fajbiológiai kutatásokban* címmel tartott előadást (Szegedi Új Nemzedék, 1935. május 30. 4.). Várkonyi Hildebrand professzor egy gyermekvédelmi szakosztály felállítását javasolta (Szegedi Új Nemzedék, 1935. május 30. 4.), Veress Elemér pedig a vércsoportvizsgálatokra és embertani kutatásokra tett indítványt (Délmagyarország, 1935. május 30. 3.).

A szakosztályi ülések eredményeképpen a plenáris ülésnek javasolták a következő új szakosztályok megalakítását: tanyai szakosztály, propaganda, ipari, kereskedelmi és az orvos-biológiai szakosztály kebelén belül gyermekvédelmi szakosztály, melynek tanyai vonatkozását – a tanyai gyermekek képességvizsgálatait elsőként elvégző (Vajda, 2017, p. 188.) – Várkonyi Hildebrand fejtette ki (Szegedi Friss Ujság, 1935. május 30. 2.). Javaslata – bár elfogadta azt a plenáris ülés – sajnos nem valósították meg, a bizottság gyermekvédelmi szakosztályát nem állították fel. Várkonyi Hildebrand javaslata logikus folytatása volt az 1929-től Szegeden végzett munkásságának: a tanyai kisgyermekek körében 1930-tól folytatott képességvizsgálatoknak, hallgatóinak a szociálpszichológia és neveléstudomány metszéspontját képező kutatási témák felé orientálásának.

⁶ SZTE EL BK 591–1934/35.

A javaslat jól harmonizált Várkonyinak az 1930-as évek közepén megszületett publikációival is. Ekkor indult meg ugyanis *Nevelés és gyakorlati lélektan* című, tíz év alatt 37 tanulmányból álló sorozata a Cselekvés Iskolája című szegedi pedagógiai folyóiratban (Fizel, 2023, p. 117.). 1937-ben jelent meg első nagyobb lélegzetű pszichológiai tárgyú munkája, a *Bevezetés a neveléslélektanba*. Hamarosan par excellence pedagógiai témájú művek is napvilágot láttak: a *Neveléstan* (1938), *A nevelés néhány alapelve* (1939), majd *A gyermek lélektana* (1938–1940) című könyvének két kötete. (Pukánszky, 2002, pp. 104–105.) A Várkonyi Hildebrand által 1935 májusában tett javaslat az addig már elvégzett munkájának egy új minőségi szintre emelése lehetett volna, s jelentősen növelte volna a bizottság tanyamentő, gazdaság- és társadalomfejlesztő programjának hatékonyságát.

Nem Várkonyi Hildebrandon, és nem a javaslat tartalmán múltott, hogy a gyermekvédelmi szakosztály felállítására nem került sor. A Szegedi Alföldkutató Bizottság 1935-ben és az azt követő években a lényegesen beszűkült támogatások következtében már nem volt abban a helyzetben, hogy új szakosztályt indítson. Így a Várkonyi Hildebrand által felvetett gondolat megvalósítására – bármennyire is indokolt volt az indítvány, és bármekkora igény is volt az új szakosztály munkájára – sajnos nem állt rendelkezésre a szükséges anyagi erőforrás. Ennek ellenére is említésre és figyelemre méltó Várkonyi Hildebrandnak a Szeged környéki tanyavilág gyermekei érdekében kifejtett munkássága. A tanyai kisgyermekek érdekében végzett kutatásnak és munkának szerves folytatása volt az 1936 őszén megindított újszegedi Kerti Iskola is (Pukánszky, 2011, p. 37.; Fizel, 2013, p. 35.).

Összegzés

Várkonyi Hildebrand 1929. decemberi Szegedre kerülése után egy-kettőre kapcsolatba került a Szegedi Alföldkutató Bizottsággal. Ennek az együttműködésnek három látványos, kézzelfogható eredménye volt: az első az 1932. szeptember 7-én megnyílt tanyakiállitás volt, amelyen a tanyai gyermekeken már éveken keresztül végzett képességvizsgálatával hatékonyan támasztotta alá a bizottság gazdaság- és társadalomfejlesztési programját. A második eredménynek a Várkonyi Hildebrand szakvezetésével elkészült diplomamunkák és doktori értekezések tekinthetők (utóbbiak közül kiemelkedik Tomori Viola munkája). A harmadik eredmény sajnos előterjesztés szintjén maradt, ez volt Várkonyi Hildebrand indítványa. Az elért eredményei azt mutatják, hogy Várkonyi Hildebrand nem csak elméletben beszélt a hátrányos helyzetű tanyai gyermekek

képességvizsgálatairól és az ezek alapján megvalósítandó tehetséggondozásról, valamint a gyermekvédelemről.

Az éveken keresztül hallgatóinak tucatjaival közösen végzett, a Szeged környéki tanyavilágban elkészült képességvizsgálatok ezrei, a tanyai családok és népiskolák rendszeres felkeresése, a gyermekrajzok és -írások ezreinek tudományos elemzése képezte mindennek alapját. Várkonyi Hildebrand szegedi munkássága kiválóan szimbolizálta azt a folyamatot, ahogy a professzorok szaktudományos munkássága – jórészt a Szegedi Alföldkutató Bizottság hatására – nem elégedett meg az elméleti kérdések boncolásával, hanem a tudomány segítségével konkrét tanyavédő, gazdaság- és társadalomfejlesztő programokat dolgoztak ki, valósítottak meg. Noha Várkonyi Hildebrandtól nem maradt fenn részletes leírás az alföldi pedagógiai kutatási programról (mint Imre Sándor esetében), korabeli elsődleges dokumentumok és sajtóhírek alapján mégis rekonstruálható a bekapcsolódása a bizottság tevékenységébe. Az elért eredményei a professzorok között kiemelkedőnek számítanak, hallgatóinak százaira és tanyai gyermekek ezrére gyakorolt nagy hatást. Nem véletlen, hogy Szegeden mind a neveléstudományi, mind a pszichológiai iskola arculatteremtő, az egyetemi oktatást és kutatást évtizedekre alapvetően meghatározó alakjaként tartjuk számon (Pukánszky, 2021, p. 95.), és az idő múlásával életművének egyre szerteágazóbb hatásaira derül fény.

Levéltári források

- SZTE EL Régészeti Int. 229–1927/28.: Szegedi Tudományegyetem Levéltára Régészeti Intézet iratai, Kogutowicz Károly levele (mellékleteként az 1927. október 29-i értekezlet jegyzőkönyve)
- SZTE EL BK 93–1926/27.: Szegedi Tudományegyetem Levéltára Bölcsészeti-, Nyelv- és Történettudományi Kar 1926. október 20-i II. ülésének jegyzőkönyve
- SZTE EL BK 651–1927/28.: Szegedi Tudományegyetem Levéltára Bölcsészeti-, Nyelv- és Történettudományi Kar V. rendkívüli ülés jegyzőkönyve
- SZTE BTK 90–1929/30.: Szegedi Tudományegyetem Levéltára Bölcsészeti-, Nyelv- és Történettudományi Kar I. rendes ülés jegyzőkönyve
- SZTE EL BK 174–1929/30.: Szegedi Tudományegyetem Levéltára Bölcsészeti-, Nyelv- és Történettudományi Kar II. rendes ülés jegyzőkönyve
- SZTE EL BK 591–1934/35.: Szegedi Tudományegyetem Levéltára Bölcsészeti-, Nyelv- és Történettudományi Kar Tomori Viola kérése doktori szigorlat tárgyában

Irodalom

- Fizel N. (2013): A szegedi pedagógusképzés útkeresései a két világháború között Dolch Erzsébet életútjának tükrében. In: Uő: *Neveléstudományi tanulmányok a Szegedi Tudományegyetem múltjáról és jelenéről*. Szeged, Délvidék Kutató Központ, 31–39.
- Fizel N. (2023): Várkonyi Hildebrand és a Polgári Iskolai Tanárképző Főiskola Szegeden. In: Uő: *Válogatott tanulmányok a neveléstörténet tárgyköréből*. Szeged, Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó, 105–123.
- Kogutowicz K. (1926): Alföldkutatás. *Föld és Ember*, **6**, 231–232.
- Kogutowicz K. (1927): A szegedi alföldkutató bizottság. *Föld és Ember*, **7**, 166–180.
- Kogutowicz K. (1933): *A Szegedi Alföldkutató Bizottság tevékenysége*. Szeged (kézirat a Somogyi Károly Városi és Megyei Könyvtárban jelzet: G. H. 1001.).
- Miklós P. (2011): A parasztság lélektanáról: Tomori Viola doktorálásáról. In: Uő: *A szegedi bölcsészkar Radnóti Miklós diákeveiben. Tanulmányok Radnóti-ról, kortársairól és a szegedi egyetemről*. Szeged–Szabadka, Radnóti Szegedi Öröksége Alapítvány. 131–141.
- Németh A. & Skiera, E. (1999): *Reformpedagógia és az iskola reformja*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó
- Pukánszky B. (2002): Reformpedagógia Szegeden a két világháború között. In: *Reformpedagógia-történeti tanulmányok. Európai kölcsönhatások, nemzeti sajátosságok (Neveléstudománytörténeti tanulmányok)*. Szerk. Németh A. Budapest, Osiris Kiadó, 101–120.
- Pukánszky B. (2011): Az újszegedi Kerti iskola. Várkonyi Hildebrand és Domborádi (Dolch) Erzsébet. *Szeged* **23/12**, 36–39.
- Pukánszky B. (2021): Pedagógia és lélektan a szegedi egyetemen, 1872–1945. In: *A pszichológia fejlődése a vidéki Magyarországon. A kezdetektől a rendszerváltás utáni évekig*. Szerk. Szokolszky Á. Szeged, JATEPress, 85–98.
- Szokolszky Á. (2021): A szegedi pszichológia története. Szubjektív indíttatású áttekintés és reflexió. In: *A pszichológia fejlődése a vidéki Magyarországon. A kezdetektől a rendszerváltás utáni évekig*. Szerk. Szokolszky Á. Szeged, JATEPress, 129–159.
- Tomori V. (1935): *A parasztság szemléletének alakulása. A parasztság szemléletének és eszméltségi fokának lélektani vizsgálata. (Közlemények a Szegedi Ferencz József-Tudományegyetem Pedagógiai-Lélektani Intézetéből IV.)* Szeged.

- Vajda T. (2017): Bencés szerzetes és pszichológiai professzor: Várkonyi Hildebrand a szegedi egyetemen (1929–1940). *Collectanea Sancti Martini. A Pannonhalmi Főapátság Gyűjteményeinek Értesítője* 5. 169–196.
- Vajda T. (2019): A tudományos szegedi Alföld-kutatás első évtizedei (1928–1949). In: *Tudomány, oktatás, kultúra a két világháború közötti Magyarországon*. Szerk. M. Pelesz, N. Szeged, Radnóti Szegedi Öröksége Alapítvány, 38–78.
- Vajda T. (2024): *A szegedi Alföldkutatás története. A Szegedi Alföldkutató Bizottság és az Alföldi Tudományos Intézet története (1928–1949)*. Szeged, SZTE Földrajzi és Földtudományi Intézet.

Pukánszky Béla olyan egyetemi tanár, akitől mi, a kötet szerkesztői is folyamatosan tanulunk. Zenei tanári alapképzéssel indult, majd életútja a pedagógia és neveléstörténet területén bontakozott ki. Az Eötvös Loránd Tudományegyetemen szerzett pedagógia szakos diplomája után doktori fokozatot szerzett és habilitált.

Tudományos elismerései között szerepel a Kiss Árpád-díj, a Báthory Zoltán-émlékérem, a Magyar Érdemrend tisztikeresztje, valamint a Soproni Egyetem doctor honoris causa címe. Munkái a gyermekkor és a nőnevelés történetétől kezdve a 19-20. századi iskolatörténeten és pedagógiai eszmetörténeten át a gyógypedagógia történetéig terjednek. A Németh Andrással közösen írt Neveléstörténet című tankönyve generációk alapműve lett.

