

Az Eötvös Loránd Tudományegyetem
Tanító- és Óvóképző Főiskolai Karának
Tudományos Közleményei XXIX.

FILOZÓFIA-
MŰVELŐDÉS-
TÖRTÉNET

2007

TREZOR KIADÓ
Budapest, 2007

FILOZÓFIA —
MŰVELŐDÉS —
TÖRTÉNET

2007

AZ EÖTVÖS LORÁND TUDOMÁNYEGYETEM
TANÍTÓ- ÉS ÓVÓKÉPZŐ FŐISKOLAI KARÁNAK
TUDOMÁNYOS KÖZLEMÉNYEI XXIX.

FILOZÓFIA-
MŰVELŐDÉS-
TÖRTÉNET
2007



TREZOR KIADÓ
BUDAPEST, 2007

Szerkesztette:
Donáth Péter

Társszerkesztő:
Farkas Mária

A KÖTET LEKTORAI:

- Ballér Endre**, a neveléstudomány doktora, professor emeritus, Budapesti Corvinus Egyetem (1.)
- Békés Vera**, a filozófiai tudomány kandidátusa, tudományos főmunkatárs, MTA Filozófiai Kutatóintézet (2.)
- Falus Katalin**, a filozófiai tudomány kandidátusa, tudományos főmunkatárs, Országos Közoktatási Intézet (3.)
- Kardos József**, a történelemtudomány doktora, egyetemi tanár, ELTE (4., 5.)
- Trencsényi László**, a neveléstudomány kandidátusa, dr. habil. egyetemi docens, ELTE (6.)
- Koltai Dénes**, a neveléstudomány kandidátusa, dr. habil. egyetemi docens, dékán, tanszékvezető, Pécsi Tudományegyetem (7.)

KÖZREADJA

AZ EÖTVÖS LORÁND TUDOMÁNYEGYETEM TANÍTÓ- ÉS ÓVÓKÉPZŐ FŐISKOLAI KARÁNAK TUDOMÁNYOS BIZOTTSÁGA

A Társadalomtudományi Tanszék oktatóinak 2006-ban született írásaiból.

ISSN 0139-4991

A Budapesti Tanítóképző Főiskola Tudományos Közleményei című kiadványsorozat folytatása.

ISSN 1587-4230

Filozófia-művelődés-történet

Kiadja a Trezor Könyv- és Lapkiadó, Terjesztő Bt.
1149 Budapest, Egressy köz 6.

Telefón: 363-0276 Fax: 221-6337 E-mail: trezorkiado@trezor.axelero.net

Internet: <http://emil.alarmix.org/trezorbt>

Felelős kiadó: dr. Benczik Vilmosné

Nyomdai munkák: Kerényi Nyomdaipari Kft., Szekszárd
Felelős vezető: Kerényi Zoltán

TARTALOM

ÉVFORDULÓ

DONÁTH PÉTER

Adalékok Nagy László pályájához

Publikálatlan önéletrajza, iskolareformterv, a Gyermektanulmányi Társaság, az egyetemi gyermektanulmány-oktatás s a lélektani laboratóriumok dokumentumai 1918–1922-ből

<i>Prológ</i>	9
1. Az előzményekről röviden.....	10
2. A polgári demokratikus átalakulás és iskolareform reményében	14
3. Gyermektanulmányozás, iskolareform a Tanácsköztársaság idején: esélyek és engedmények	21
3. 1. „Az orosz »egységes munkaiskola« terve alapján készült magyar reformtervezet” A 8 osztályos népiskola és a 3–5 osztályos közép(fokú)iskolák helyett, perspektivikusan 2 osztályos „kezdő iskolát”, 9 osztályos „köziskolát” és 3 éves líceumot/szakiskolát tervezett a Közoktatásügyi Népbiztosság reformbizottsága?.....	28
3. 2. „A Közoktatási Népbiztosság által létesített intézmények, tervek” Nagy László kényszerű — ám szemléletét, törekvéseit s a 133 nap alatt történeteket sokoldalúan bemutató — számvetése 1919 augusztusából	36
4. A „bolsevizmus alatti magatartásának” ismételt vizsgálata — alkalmazkodó „hangszerelés”, fenntartott reformtervek	51
5. Nagy László részletes szakmai önéletrajzzal alátámasztott rehabilitációs kérelme 1922-ből	61
6. Kérésének demonstratív semmibevétele Törekvés — a „naiv optimistának” minősített elvei s iskolareform-tervei mellett kitartó — Nagy László marginalizálására	70
7. Melléklet: dokumentumok az egyetemi	

gyermektanulmány-kurzusokról, az Apponyi Kollégium hallgatóinak oktatásáról s a lélektani laboratóriumok ügyeiről... 88	
<i>Rövidítések, levéltárak, hivatkozott irodalom</i>	115
Jegyzetek	131

TANULMÁNYOK

Filozófia — művelődéstörténet

LEHMANN MIKLÓS

<i>A szép evolúciója</i>	177
Eszztétikai preferenciák: az evolúciós magyarázatok fő területei.....	177
A „szép” fogalmi megközelítése: kulturális magyarázatok	181
Természet és kultúra kettősége	184
Kitekintés	186
Irodalom	188
Jegyzetek.....	189

DEMETER KATALIN

<i>Széljegyzetek Kornis Gyula „Nietzsche és Petőfi” című írásához</i>	191
Kultúra, műveltség, oktatás Kornis Gyula nézőpontjából	191
Romantika, jövőkép, küldetéstudat Petőfi és Nietzsche műveiben	196
A romantikusok „romantikus” kultusza	201
Felhasznált irodalom	205
Jegyzetek.....	207

KELEMEN ELEMÉR

<i>Gondolatok az általános iskoláról — a 60. évforduló után</i>	211
Az általános iskola létrehozása	211
A megvalósítás ellentmondásai.....	214
Növekvő feszültségek	220
Elmélyülő válság	222
A továbbfejlesztés perspektívái	223

Irodalom.....	228
Jegyzetek.....	229
FARKAS MÁRIA	
<i>A népiskolai történelemtanítás és a nemzetiségek</i>	
<i>a dualizmus korában.....</i>	<i>231</i>
A történelmi keret.....	232
A népiskola a nemzeti identitás szolgálatában.....	233
A történelem kívánatos narrációi.....	234
A nem magyar tannyelvű iskolákban használt nyelv-, olvasó- és történelemkönyvekről.....	238
Következtetések.....	268
Felhasznált irodalom.....	269
Jegyzetek.....	273
 <i>A jelen fogságában – a jövő vonzásában</i>	
KNAUSZ IMRE	
<i>Egy történelmi tudásszintmérés tapasztalatai.....</i>	<i>277</i>
Bevezetés.....	277
Az egyes feladatokra adott válaszok részletes értékelése.....	278
Néhány tanulság.....	308
 KRAICINÉ SZOKOLY MÁRIA	
<i>Pedagógusok és andragógusok az EU-csatlakozásról.....</i>	<i>311</i>
Bevezetés.....	311
Hipotézisek.....	313
Az empirikus kutatás célja, feladata, módszerei.....	314
Pedagógusok, andragógusok az EU-csatlakozásról.....	320
Az eredmények összefoglalása.....	327
Felhasznált irodalom.....	329
Jegyzetek.....	331
 A kötet szerzői.....	333
Contents.....	334
Inhaltsverzeichnis.....	335

ÉVFORDULÓ



Nagy László, 1857–1931

ADALÉKOK NAGY LÁSZLÓ PÁLYÁJÁHOZ

Publikálatlan önéletrajza,
iskolareformterv,
a Gyermektanulmányi Társaság,
az egyetemi gyermektanulmány-oktatás
s a lélektani laboratóriumok dokumentumai
1918–1922-ből

DONÁTH PÉTER

Prológ

„A politikai rendszerváltozásoknál sohasem keresett előnyöket, csak a napi politikától mentes, eszményi céljait igyekszik erős energiával átmenteni!

A kommün alatt éppúgy harcol a gyermekekért, mint a kurzusban, azonban a politikai jelszavak sohasem kábitják el.”

Nemes Lipót¹

A százötven éve született² Nagy László — 1919 augusztusában, majd 1922 januárjában — szokatlan lépésre kényszerült: előbb a Tanácsköztársaság alatti tevékenységéről, utóbb a küszöbönálló nyugdíjazásáig befutott pályájáról kellett számot adnia. Hatvanöt évesen, talán szerettei ösztönzésére, kísérletet tett ugyanis arra, hogy valamelyest javítson a közszolgálatban foglalkoztatottakéhoz hasonlóan egyre romló életfeltételek közé került, s felesége betegsége által is sújtott családja helyzetén.³ Ezért — valamint az őt ért méltánytalanság miatt — visszaminősítésének korrigálását és az 1912. költségvetési évtől számára biztosított személyi pótlékának visszamenőleges folyósítását kérte Vass József vallás- és közoktatásügyi minisztertől.

A Ráday Levéltárban és a Magyar Országos Levéltárban, a Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium tanítóképzős ügyosztályának anyagaiban található beadványainak fogalmazásakor Nagy László számára idegen szerepbe kényszerült.⁴ Előbb a Tanácsköztársaság alatti tevékenységének szakmai jellegét, utóbb életpályája eredményeit kellett felelőlegesen a vele szemben a forradalmak bukása után legalábbis barátságatlan minisztériumi vezetők meggyőzése érdekében. Az alábbiakban az érdeklődő kollégák figyelmébe ajánlott, eddig publikálatlan dokumentumok⁵ hevenyészett leltárszerűségükben is impozáns képét adják a magyarországi tanítóképzés, a hazai és nemzetközi gyermektanulmányi mozgalom, valamint hazai pedagógiai irodalom és közélet — Ballai Károly, Baranyai Erzsébet, Cser János, Domokos Lászlóné, Imre Sándor, Kemény Gábor, Ranschburg Pál, Weszely Ödön, Mérei Ferenc, Buzás László, Ballér Endre, Nagy Sándor, Kőte Sándor, Felkai László, Németh András, Deák Gábor és mások által sokoldalúan elemzett, méltatott⁶ — kiemelkedő egyénisége munkásságának. A „Nagy László tanítóképző-intézeti szakfelügyelő” aláírással záruló 1922. január 12-i levél ugyanakkor kitörőhatalmú magán viseli kényszer-születésének árulkodó nyomait, azt, hogy szerzője mennyire idegennek érezte e magamutogató sze-

repet s az akkori folyamodványokban a kérvényezőtől feltétlenül elvárt „mély tisztelettel, alázatos szolgája” formulákat. Joggal vélhette: életműve magáért beszél. Ezért megalázkodónak — s a körülmények ismeretében talán reménytelennek is — érezhette az ilyen beadványozást, melyre értelmetlen sok időt, energiát pazarolnia. Ebből a „muszáj-sietősségből” adódhattak a közölt írás megfogalmazásbeli gyengeségei, kisebb-nagyobb pontatlanságai.

Mindazonáltal, ha *Nagy László* tudományos precizitásáról, stílusáról nem is, *életműve gazdagságáról, tevékenységének sokszínűségéről* — konszolidált és forradalmi időszakokban egyaránt — *szemléletes képet adnak az alábbi dokumentumok*. Ezért, *s mert — a hozzájuk fűzött kiegészítésekkel, kommentárokkal — érdemi adalékokkal gazdagíthatják a jeles pedagógus forradalmak alatti s utáni szerepére, sorsára, a Tanácsköztársaság iskolareformterveire, benne a Gyermektanulmányi Társaság pozíciójára, intézményeire s az egyetemi, az Apponyi kollégiumi gyermektanulmány-oktatás, valamint a lélektani laboratóriumok ügyeinek alakulására vonatkozó ismereteinket*, talán méltók lehetnek a téma iránt érdeklődő szakmai közönség figyelmére.

1. Az előzményekről röviden

„Szerintem a magyar nevelés feladata a magyar kultúra impériumának megteremtése... hazánkban. Ami... magában foglalja, hogy többet foglalkozunk nem magyar ajkú polgártársaink pszichéjével, nyelvével, népi kultúrájával, mint eddig.”
Nagy László⁷

A történeti kontextus rekonstruálásához megemlítendő, hogy a tanítóképző intézeti tanári munkáját 1881-től „segédtanári”, 1885-től „rendes tanári”, 1896-tól „címzetes igazgatói” besorolásban folytató s 1912-től a lélektani laboratórium vezetőjeként személyi pótlékkal díjazott Nagy Lászlót — 41 éves meghaladó szolgálati idejére tekintettel, rutineljárással — 1917. november 1-jétől „létszámon felüli állományba helyezték”.⁸ A fiatalabb közszolgálati alkalmazottak előléptetését elősegíteni hivatott adminisztratív intézkedés változatlanul hagyta az érintettek munkakörét: a Tanítóképző Intézeti Tanárok Országos Egyesülete (TITOE) elnökévé 1917 nyarán megválasztott⁹ Nagy László is zavartalanul tovább tevékenykedhetett.

1917 szeptemberében — „az oláh nyelvű tanítóképzőkben elkövetett ha-

zaárlások” mélyebb okainak elemzésére és „a hazafiatlan törekvések elleni védekezésre”, a középiskolai, polgári-iskolai tanáregyesületekkel és a tanítóok országos szervezetével kötött megállapodás alapján — a TITOE választmánya indítványt fogadott el, melyben egy közös tanácskozássorozat kívánatos témáit összegezte. A Nagy László által fogalmazott s a társszervezeteknek megküldött állásfoglalásban leszögezték, hogy „egyrészt a világháború okozta óriási veszteségek, amelyek az embert mind fizikai, mind a szellemi és erkölcsi téren érték, másrészt politikai, társadalmi és egész nemzeti életünk *demokratikus* átalakulása összes köznevelési intézményeinket, hatóságainkat, egyesületünket nagy feladatok és kettőzött munka elé állítják. A román nyelvű tanítóképző intézetek¹⁰ ügye továbbá ujjal mutat ama kötelességünkre, hogy azon módokatokról s intézkedésekről gondoskodjunk, amelyekkel iskoláinkban a *magyar nemzeti eszmének s érzésnek* megingathatatlan szilárdulását biztosíthatjuk. Végül a tudományok, a művészetek, a gazdasági és technikai élet, a megváltozott világfelfogás, egyszóval az újabb civilizáció a maga egyetemes mivoltában új intézményeket, új eszméket (*gyermekvédelem, gyermekkriminalitás, gyermektanulmány*) termelt a köznevelés számára, s az előrehaladó áramlat gyökeres átalakulás elé állította a régi köznevelési intézményeket.”¹¹

Javaslatukban tehát — a TITOE és a tanítói szervezetek akkor már több mint két évtizedes gyakorlatának megfelelően — a közoktatás és a tanítóképzés korszerűsítésének kérdését összekötötték az iskolarendszernek „a nemzeti szellem fejlesztésében” játszott tényleges és potenciális szerepével.¹² *Az államrezon nevében nagyobb állami szerepvállalást sürgettek a népiskolai törvény demokratikus, gyermektanulmányi szempontokat érvényesítő továbbfejlesztése érdekében s a toleráns eötvösi nemzetiségi iskolapolitika „nagy hibáinak és szinte végzetessé vált hibáinak” korrekciójáért.*¹³

„A tanítóképző intézetek szakfelügyelete és a nem magyar tannyelvű tanítóképzők nemzeti reformja tárgyában” akkoriban elfogadott emlékiratukban úgy vélték, hogy „immár statisztikailag igazolódott és bírói ítéletekből nyilvánvaló lett, hogy a hazai tanítóképzők egy része, nevezetesen a görögkeleti és görög-katolikus román és szerb nemzetiségű tanítóképzők¹⁴ nem feleltek meg hivatásuknak, mert nem oltották be növendékeik lelkébe a magyar haza és a király iránti hűséget és a magyar állam iránti törhetetlen ragaszkodást. A román és szerb nyelvű hazai tanítóság egy része... kémmé és a hit-szegő és rabló ellenség cimborájává lett!” Ez halaszthatatlanul a *tanítóképzés nemzeti szempontú reorganizációját követeli*, melynek elengedhetetlen eszköze: a hazai tanítóképzők egységes — a szakszerűség és az államhűség szempontjait következetesen érvényesítő kerületi főigazgatóságok útján megvalósítandó — felügyelete.¹⁵ A tanítóképzőkben csak az országos, állami tanítóképző intézeti tanárvizsgáló bizottság által képesített (ellenőrzött) pedagógusokat alkalmazzanak, a neveléstudományi tárgyakat, a magyar nyelvet, a történelmet, a földrajzot, a mennyiségtant, az éneket, a testnevelést a nem magyar tanítási nyelvű képzőkben is magyarul tanítsák, és a velük kapcsolatos tanítási gyakorlatokat is e nyelven folytassák. A nemzetiségi [nem magyar tannyelvű] egyházi tanítóképzőkben is csak a VKM által engedélyezett tankönyveket, vezérkönyveket, segédkönyveket, térképeket használhas-sák.¹⁶ Ezen, a TITOE prominensei által már több mint két évtizede napirenden tartott javaslatokat¹⁷ 1917. október 10-én egy Nagy László vezette¹⁸ kül-döttség adta át Apponyi Albert miniszternek.

2. A polgári demokratikus átalakulás és iskolareform reményében

„...elérkezett a mi gyakorlati tevékenységünk,
a mi igazi külső munkálkodásunk időszaka...
Jelszavunk legyen: ki az életbe!”
Nagy László¹⁹

Nagy László a TITOE, majd a Közalkalmazottak Országos Szövetsége Tanítóképző Intézeti Szakosztálya Bizalmi Tanácsának elnökeként s a Gyermektanulmányi Társaság ügyvezető elnökeként²⁰ az 1918–1919-es forradalmak idején²¹ jelentős szerepet játszott az egységes, demokratikus (nagyobb társadalmi mobilitást s a fejlődéslélektani szempontok érvényesítését elősegítő) közoktatás²² és a felsőfokú (az egyetemi továbbtanulás lehetőségét is felvilágosító) tanítóképzés koncepciójának kimunkálásában.²³ Sok értelmiségi kortársához hasonlóan²⁴ bizalommal tekintett a „várva várt szélvészre”, s törekvései támogatását remélte az új helyzetben: „Mi a letűnt korszak konzervatív pedagógusai szemében forradalmárok voltunk. Úgy lehet, igazuk volt. Azonban a régi arisztokratikus korszak a maga társadalmi és politikai osztályuralmával, autokrata kormányzati rendszerével, erkölcsstelen életfelfogásával, konzervativizmusával letört. Új eszmék, új célok, új világfelfogások, társadalmi, gazdasági és politikai rendszerek vannak kialakulóban. Ebben az új rendben a nagykorúvá lett nép maga teremti meg a maga helyzetét, boldogulásának feltételeit s visszautasítja a neki azelőtt felülről juttatott kegyes adományokat. Egyetemesebb, a népek millióit felölelő kultúra, világfelfogás és emberszeretet kezd uralkodóvá válni s az egyes kiváltságosok kénytelenek a tömegek erkölcsi és anyagi érdekei előtt meghajolni. Elérkeztünk a munka korszakához, amikor a teljesített munka abszolút értéke számít s az egyén súlyát és megélhetését kizárólag az ő munkájának gazdasági és erkölcsi értéke biztosítja.²⁵ Megszűnt a letűnt korszakot jellemző félelem az újításoktól, új eszméktől, törekvésektől, mozgalmaktól és intézményektől.²⁶ Reformokra vágyó, reformeszmékre éhes korszak erőteljes szelét érezzük agyunkon, szívünkön átfutni... Minekünk nem idegenszerű ez az új korszak. Mi, gyermektanulmányozók, miként az érlelődő új világ, az egész földet átfogó egyetemes emberszeretet alapján állunk, amelynek alkotórészei között az egyik legértékesebb, legfennköltebb, legtisztább s legrokonszenvesebb a gyermekszeretet. Igenis mi az egyetemes gyermekszeretet útján haladunk. Tartozzék a gyermek bármely társadalmi osztályhoz, politikai párthoz, felekezethez, sőt

nemzethez, legyen annak szülője gonosztevő vagy jámbor lélek, barátunk vagy ellenségünk, mi mindnyáját mélyen és igazán szeretjük. Mi minden gyermekben csak a támogatásra, védelemre szoruló zsenge emberkét látjuk... Mi a mai kort is meghaladó fenséges eszményért, a *gyermek jogaiért* dolgozunk. Neki joga van a saját egyénisége szerint élni, fejlődni s a kultúrához jutni, úgy, miként a felnőttek” — szögezte le az 1918. december 21-i reformértekezletet megnyitó — utóbb „Nagy célok felé” címmel publikált — beszédében Nagy László.²⁷

Az eötvösi hagyományok tudatos örököséként, továbbfejlesztőjeként²⁸ e tanácskozások során többször hangsúlyozta: „Művelt nép nélkül népállam nem állhat fenn!” Ezért „az új kulturális fejlődés alapja a népműveltség és az ennek szolgálatában álló intézmény, a népiskola, amelynek a többi iskola csak továbbépítője és betetőzője lesz.”²⁹ Ezen meggyőződés jegyében — a Városi Alkalmazottak Országos Szövetségének „iskolai reformokat előkészítő bizottságában”,³⁰ a TITOE-ben s másutt rendezett viták során —kiérlelt, *részletes közoktatási reformtervet* tárt hallgatósága elé 1918. december 28-án: „A Magyar Népköztársaság közoktatási reformjának fő célja olyan közoktatási szervezet létesítése, amely megfelel... demokratikus államszervezetének.³¹ A közoktatás új rendszere az egyenlőség elvén alapul s a társadalmi osztályok közötti különbség megszüntetésére törekszik. Tiszteletben tartja az egyéni szabadságot, de az állampolgári erények és köztudat kialakulását legfőbb feladatának tartja. A műveltséget közvagyonnak tekinti, melyből meríteni s minél magasabb színvonalat elérni joga van minden állampolgárnak, de az állam közműveltségi színvonalának elérése nemcsak jog, hanem állampolgári kötelesség is, az ép és egészséges polgárnak művelt polgárnak is kell lennie. A Magyar Népköztársaság azonban a műveltséget nem tartja célnak, hanem csak eszköznek a népköztársaság közjólétének elérésére. A közoktatás újjászervezésével tehát arra kell törekednünk... hogy erényes, dolgozni szerető, akaró és tudó polgárokat neveljünk.”

Ehhez az szükséges, hogy „*egész közoktatási rendszerünk alapja a népiskola legyen, amelyen a közép- és főiskolák s a szakiskolák rendszere épüljön fel*”. A 6–14 éves gyermekek képzésére szánt, általánosan kötelező és ingyenes, 8 osztályosra tervezett „*népiskolai tanítás és nevelés célja* — a javaslat szerint — *a helyes nemzeti és világnézetten alapuló polgári öntudat kialakítása [Sic!] s... az egyénnek azon értelmi és erkölcsi színvonalra való emelése, hogy a maga körében önálló munka teljesítésére képes legyen*”.³² Az újonnan létrehozandó *felsőbb osztályokban részleges szaktanítás* meghonosítását tervezte az előadó — szinkronban a népiskolai tanítóképzés szintjé-

re és jellegére vonatkozó elképzelésével.³³

Nagy László szerint ugyanis a 3+2 évesre tervezett középiskola első — általános képzést nyújtó — szakaszát végezték a „4 évfolyamú tanítóképző akadémián” folytathatták volna tanulmányaikat,³⁴ ahol „beható elméleti és gyakorlati pedagógiai képzéssel”, a „pedagógiai-pszichológiai laboratórium” felhasználásával „mindenkit, minden tárgy tanítására és szaktanítására” képesítettek volna „általános, szakjellegű és pedagógiai” tanítóképesítő vizsgálattal (a tanítóképző akadémiákhoz csatolt mintagazdaságok segítségével). A TITOE 1918. decemberi és 1919. januári értekezletein³⁵ a többség által preferált elképzelés szerint a továbbtanulni szándékozók stúdiumaikat — „2 évi kitűnő gyakorlat után” — az egyetemen működő, 4 évfolyamú „középiskolai tanárképző” 3. évfolyamán folytathatták volna.³⁶ Nagy László ezzel is arra törekedett, hogy „a polgárokat ne csak művelteké tegyük, hanem egyénileg arra képesítsük, hogy a műveltségüket a köz javára és saját egyéni jólétük gyarapítására értékesítsék”. E célból „a független Magyarországot az államra ruházza az iskolafenntartás jogát és kötelességét, azonban az iskolák helyi kormányzatát a község lakosaira bízva. Az iskolaiügy szabadsága érdekében megengedhető, hogy községek lakosai, felekezetek, egyesületek ún. »magán«-iskolákat tartsanak fenn. Ez iskolák az állami iskolákra vonatkozó törvények hatásköre alá tartoznak... felügyeletüket kizárólag az államhatalom gyakorolja” — hangsúlyozta, s „az iskolai vallásoktatást a felekezetek gondoskodásába” utalta.³⁷ A jogakadémiák helyett létrehozandó — a 8 osztályos népiskola pedagógusait biztosító — tanítóképző akadémiák fenntartását azonban Nagy László kizárólagos állami feladattá tette volna.³⁸

Ezért is nagy figyelemmel kísérte a kultuskormányzat ez irányú irányító tevékenységét. 1918. november 12–13-án, a tanítóképzős tanárok delegációjának vezetőjeként, változtatások sorát kérte Lovászky Márton minisztertől és Juhász Nagy Sándor politikai államtitkártól, melyek lényegét a következőképpen summázták: „Szűnjön meg a régi kormányzati rendszer, amely túlságos centralizáción, az egyéni szabadság fölösleges megkötésén, az inhumánus bánásmódon, az autokratizmuson, az árulkodáson, följelentéseken és a protekción épült fel.” Sérelmezték, hogy „a képzői ügyosztályban a főnöktől kezdve lefelé egyetlen oly egyén sincs, aki tanítóképző-intézetben szolgált volna”. Ezért azt kívánták, „hogy a minisztérium képzőintézeti ügyosztályában mielőbb csak olyan egyének alkalmaztassanak, akik a tanítóképző-intézetekben szép sikerrel működtek”. A tanítóképzés ügye iránt elkötelezett Neményi Imre államtitkár mélyszéges rosszállását kiváltva, az ügyosztály élére a köztisztviseltben álló, korábban hosszú ideig képzős tanárként, igazgató-

ként tevékenykedett, királyi tanácsosi címmel kitüntetett Farkas Sándor szakfelügyelőt javasolták³⁹ (a jogászai végzettségű Schindler Arthur osztálytanácsos helyére⁴⁰). A kívánt személycserére azonban csak Neményi Imre politikai okból kikényszerített nyugdíjazása⁴¹ és a VKM kettéválasztása után, Kunfi Zsigmond minisztersége alatt, 1919 januárjának utolsó harmadában kerülhetett sor.⁴²

A Farkas Sándor osztályvezetővé válásával⁴³ megürült státusra 1919. február 1-jétől Nagy Lászlót nevezték ki „tanító- és tanítónőképző intézeti szakfelügyelővé, a VI. fizetési osztályba” — a minisztertanács hozzájárulásával. Az erről és az „állása után járó illetményeinek utalványozásáról” szóló értesítés homályban hagyta, hogy e kinevezés révén változott-e a címzett létszámon felüli státusa: a három tanítóképzős szakfelügyelői állás egyikét elnyerve vajon értelemszerűen ismét „létszámba került”-e vagy sem.⁴⁴ A „bürokratikus nüanszok” iránt kevésbé fogékony forradalmi időkben talán elkerülhetetlen pongyolaságnak — ahogy erről az alábbiakban még szó lesz — a későbbiekben zavaros konzekvenciái lettek, de e ponton számunkra talán fontosabb, hogy a jeles pedagógust ezen új „rangjának” megfelelően először a *Testnevelés* című folyóiratban 1918 végén, 1919 első negyedében megjelentetett tanulmányai kapcsán emlegették.

Tanítóképzős tanárként Nagy László már régen szembesült azzal a ténnyel — amit a folyóirat 1918. október 28-i számában *Farkas Sándor* nagy nyomatókkal hangsúlyozott —, hogy az 1905. évi tanterv és utasítás nyomán „a legtöbb népiskolai tantárgynak megnőtt a nevelőértéke”, ám „a testnevelés kérdése egy lépéssel sem haladt előre”.⁴⁵ Ennek forrásaival Nagy László 1917/1918-ban szembesült, mikor az Országos Testnevelési Tanács népiskolai bizottságának tagjaként részt vett az akkor készült elemi iskolai tanterv kimunkálásában. 1918. november 28-án megjelent „Testnevelés és gyermektanulmány” című írásában⁴⁶ örömmel konstataulta: „abban tudatosan érvényesültek a gyermektanulmányi elvek és szempontok. Ezért a kezdeményezésért nagy dicsőség illeti a testnevelési tanácsot, mert felfedezte azt... hogy a »tornát«... is lehet gyermeklélektani, tehát igazi pedagógiai szellemben művelni. De valljuk meg őszintén, hogy sokáig mi, gyermektanulmányozók sem gondoltunk eléggé arra, hogy az elemi iskolák, sőt a többi iskolák testnevelési tantervi reformjába belevigyük a gyermektanulmányi eszméket. Most már látjuk, hogy a reformot éppen a tornán kell kezdeni” — írta.

Két hónap múltán, 1919. január 28-án — „A testnevelés pedagógiai elvei” című, vitát kiváltó írásában⁴⁷ — vázolta reformterve szemléleti alapjait, lényegesebb pontjait: „A pedagógiát... a családban, az iskolában és a társá-

dalomban egyaránt két fő elv, az *individualizmus* és az *univerzalizmus* elve vezeti... Az univerzalizmus elve szerint pedig az egyént az egész természetnek s az egész társadalomnak alkotó részévé kell nevelnünk. Az egyén érezze, hogy ő egy nagy közösségnek a tagja, amely közösségnek szervezete és tartalma az ő testi és lelki struktúráját is meghatározza — egy bizonyos határig. Sőt e közösség élete az egyén életének nemcsak meghatározója, hanem célja is — szintén egy bizonyos fokig... Természetesen a filozófiai közfelfogás irányította a nevelést is, amelynek uralkodó eszméjévé a múlt században az univerzalizmus vált; a jelen század elején pedig az egyén kezdte követelni a maga jogait a nevelés szellemében is... Mind a lélektanban, mind a pedagógiában az egyéni kultusz kialakulásának⁴⁸ leghathatósabb tényezője volt a *gyermektanulmány*, amely a gyermeki egyéniség kutatását tette egyik legfőbb feladatává... *[A] társadalmi élet az utóbbi időben szédítő rohammal halad az individualizmus felé. Megfordult a világ. Azelőtt az egyén célja volt a társadalmi szervezet fenntartása s fejlesztése; most pedig a társadalmi szervezetnek célja lett az egyénekről való gondoskodás, akik között értendőek (a mai felfogás szerint) a gyermekek is. Ma még csak e felfogás mellett tartunk, de mihelyt kibontakozik a mai kor kultúrája, akkor megteszi a másik lépést is, s a társadalom feladatává fogja tenni a személyi képességek, testi és lelki erők és tulajdonságok lehető legteljesebb kibontakoztatását... A mai kor pedagógiai kultúrájának tehát két kimagasló feladata van: a gyermek egyéni védelme s egyéni nevelése. Nem szólhatok itt részletesen arról... hogy a nevelés egyéni iránya megfelel a magyar ember természetének is, amelynek legkimagaslóbb tulajdonsága éppen az egyéniség kultusza. Hogy a földosztás a Magyar Népköztársaság legelső nagy problémája lett, annak oka nemcsak a földéhség, hanem az egyéni önálló, független berendezkedésére való törekvés is. Egyszóval minden arra vall, hogy a nevelés, s ennek keretében az oktatás súlypontja rövidesen újabb területre tevődik át, s az egyformásításra törekvést fölváltja a nevelésben az egyéni testi és lelki erők művelése”* — írta, számunkra fontos helyzetértékelését s reményeit vázolván Nagy László, majd rátért a testneveléssel kapcsolatos víziójának taglalására.

„Sajnos ez az egyoldalú univerzális irány ránehezedett a testnevelésre is, s megteremtette a »tornát«. Valamint a szellemi, úgy a testi nevelésben is a formális képzést tette uralkodóvá. A testnevelésben a tartalomra nem törekedtünk, sőt megvetettük ezt, hanem az alaki ügyességek kiképzésére vetettük magukat teljes erővel. Megalkottuk a gyakorlatok rendszerét, s az egyforma gyakorlatokkal az egyforma képességek kifejlesztésére törekedtünk. Vagyis fő célunk az volt, hogy egyik egyén úgy tudjon »tornászni«, mint a

másik. Legfőbb gyönyörűségünk pedig abban állott, hogy nagy tömegeket egyszerre s egyformán tudunk mozgatni. Szinte azt mondhatjuk, hogy a »tornásztatás« nem a gyermekért, hanem a tornatanárért, vagy a közönség kedvéért, vagy valami más idegen célért történt. Ennek... megfelelő volt a tornászás erkölcsi célja is, amely a *figyelemtartásban* merült ki... *Legfontosabb feladatunknak tartottuk, hogy a gyermeket megtanítsuk a parancsnak pontosan és feltétlenül engedelmeskedni, olyan parancsnak, amely kívülről és felülről jött, amelynek tehát a gyermek az engedelmeskedésnek semmiféle belső lelki szükségletét nem érezte. Nem is volt ez nevezhető erkölcsi képzésnek, hanem egy bizonyos társadalmi rend fenntartására irányuló erőszakos idomításnak.*

Súlyos tévedés volt, hogy a testnevelésben elhanyagoltuk az egyéniség művelését, súlyosabb, mint annak a szellemi képzésből való kiküszöbölése... A testnevelő igenis intenzívebben s erkölcsileg sokoldalúbban fejlesztheti a gyermek egyéniségét, mint oktatója. Ez eddig nem történt meg, mert fel sem ismerték a testnevelők az ő pedagógiai helyzetük nagy jelentőségét... [Az 1917/18. évi népiskolai tantervvel] csak bátortalan lépést tettünk a testnevelés nagy pedagógiai céljai felé. Még mindig az átlagember ideálja lebeg a szemünk előtt. *Az új korszak levegője... az ifjúság testi nevelése terén is gyökeres változást kíván...* Térjünk át az alaki testgyakorlatokról a tartalmi testgyakorlatok rendszerére, a játékokra, az atlétikai gyakorlatokra, a testerősítő és ügyesítő s gyakorlati haszonnal járó kézi munkára. Kapcsoljuk össze a materiális testfejlesztést az esztétikai és erkölcsi képzéssel, az egyéni irányt a szociális köztudat kialakításával, a szórakozás, a testi és szellemi fejlesztés hajlamát a gyakorlati munka értékelésével, a testedzést a természet szeretetével. Alakítsuk át a tornatermeket üdülő- és munkatermekké. Egyébként vonuljunk ki annak füledt levegőjéből, ki a szabadba.

Ma már, azt hiszem, nem kielégítő jelszavak a testi nevelés számára: erő, épség, egészség. Ki kell ezeket egészítenünk új ideálokkal: *jellem, tornászat, szeretet, összetartás és munka*” — deklarálta, „a tornászás” híveinek tiltakozását kiváltva, Nagy László.⁴⁹

1919. március 28-i viszonzásválaszában⁵⁰ kifejtette: „Sem Bély Mihály, sem Kmetykó János nem tartanak engem jogosultnak, hogy a testnevelés új irányát hirdessem, mert tagja voltam az Országos Testnevelési Tanács népiskolai bizottságának s a Tanács által készített népiskolai tantervjavaslat módszertani részének kidolgozásában aktív részem volt, tehát munkása, részese voltam azon testnevelési rendszernek, amelynek most gyökeres reformjára törekszem.⁵¹ ... Nekem... az a felfogásom, hogy a testnevelés reformjához

való hozzászólás jogát éppen a testnevelési tanácsi tárgyalásokban és munkálatokban szereztem meg. *Ott tűnt ki ugyanis, hogy a gyermektanulmány reformátori elve lehet, sőt kell is, hogy legyen a nevelés többi ágán kívül a testnevelésnek is... Számba kell venni, hogy a múlt tavasz óta nagyot fordult a világ, és sok olyan elv, amely akkor még félve húzódtott meg a sarokban, ma már hangossá lett, s együtt küzd az első sorban a többi reformátori elvvel*” — deklaráta magabiztosan, s ahogy a Tanácsköztársaság alatt történetből tudjuk, nem is alaptalanul.⁵²

A VAOSZ Tanítói Szakosztálya Iskolai Reformbizottságának testnevelési albizottságában Nagy László és gyermektanulmányozó kollégái álláspontja (a testnevelés addig diszpreferált ágait, felfogását képviselőkkel kötött szövetségük) meghatározónak bizonyult.⁵³ *Az elkészült és kinyomtatott tervezetben gyakran egyszerűen átvették az ismertetett Nagy László-cikkek más részeiben kifejtetteket, a gyermekek életkorának megfelelő foglalkoztatás s a kongruencia elvét, valamint e korszakok periodizációját, jellemzését⁵⁴, időnként még sarkosabb kritikái megjegyzésekkel indokolva a javasolt változtatásokat:* „Iskolai testgyakorlásunk napjainkig a militarista szolgálatot teljesítő német tornászszellem gyökeréből táplálkozott, a tanulókból gépeket kívánt nevelni, akik parancsszóra egyszerre végeznek rendkívül unalmas s a gyakorlati életben egyáltalán nem hasznosítható mozgásokat... [A] testnevelés irányítói és végrehajtói, kezdve a Nemzeti Tornaegylet által vezetett Tornatanárképző Intézettől az iskola tornatanáráig, némely modern sportembert leszámítva, rajta voltak, hogy a tornán kívül más testgyakorlati ág gyökeret ne verhessen az iskola talajában, mert féltették tőle a tornát... *Miben álljon tehát az iskolai testnevelés reformja? Minimálni a tornát és maximálni a természetes mozgásokat.* Tegyük meg a rendszer gerincéül a természetes mozgások legemberibb és legősibb formáját, a játékokat... *A gyermektanulmány hosszú kísérletek után határozottan megállapította, hogy a játék a fizikai fejlődés előmozdítója, a test szerveinek fejlesztője és az idegrendszer serkentője... [A] játéknak nevezett ténykedés olyan munka, mely a gyermekeknek fizikai, lelki, morális, szociális, gyönyörködtető (esztétikai) hajlamát, képzeletét, egyéni hajlandóságait egyaránt szolgálja, úgy az erősödésben, mint a pihenésben*” — olvashatjuk VAOSZ iskolai testnevelési albizottsága javaslatának indokolásában s a testület vezetőjének, Gerencsér Lászlónak az elkészült tervezetet a Közoktatásügyi Népbizottságnak (KN) előterjesztő 1919. április 19-i levelében.⁵⁵

Tervezetük alapjául szolgált annak, hogy — a hallgatók követelésére — *a már májustól megújult programmal és tantestülettel⁵⁶ felálló tornatanítói*

tanfolyamon, Nagy László előadásában, kötelező tárggyá lehetett a gyermektanulmány.⁵⁷ Megújult a pedagógiai program, s egy — Nagy Lászlóval — négytagú „direktórium” vezetésével⁵⁸ megindulhattak a 4 éves főiskolai testnevelőképzés, illetve egy kétéves tanfolyam előkészítő munkálatai, s a jeles pedagógus iskolareformterveiben, didaktikájában a testnevelés kiemelt helyre került.

Hozzáértők nagyra értékelik a történetek ilyen hatását,⁵⁹ ám számunkra, választott nézőpontunkból adódóan, még ennél is fontosabb, hogy — a hosszan idézett dokumentumok révén — talán sikerült érzékeltetnünk Nagy László helyzetmegítélését, s ezáltal remélhetően közelebb kerülhetünk annak megértéséhez is, hogy a pedagógiai univerzalizmus elvének következetes bírálója, aki „imperialisztikus magyarságát” oly fontosnak tartotta, milyen motívumok jegyében vállalt munkát a hangsúlyozottan kollektivistikus,⁶⁰ internacionalista „proletárdiktatúra” Közoktatásügyi Népbiztosságában.

3. Gyermektanulmányozás, iskolareform a Tanácsköztársaság idején: esélyek és engedmények

„...a gyermektanulmány reformátori elve... együtt küzd az első sorban a többi reformátori elvvel.”
Nagy László⁶¹

Márpedig ez történt: Nagy Lászlót rövidesen addigi munkahelyéről, a VI. kerületi állami tanítónőképzőből „a Közoktatás[ügyi] Népbiztosság gyermektanulmányi osztályába helyezték át”.⁶² A népbiztóságon ilyen ügyosztály nem létezett, ezért valószínűbb, hogy az újdonsült szakfelügyelőt „az általános oktatásügyi osztályban a gyermektanulmányi és vele kapcsolatos pedagógiai ügyek” intézésével bízták meg.⁶³ Munkáját abban a reményben végezte, hogy „a közoktatási népbiztosság... az iskolai oktatás és nevelés s a különböző nevelőintézetek pedagógiai berendezésének és működésének tengerlyévé a gyermektanulmányt teszi” ;s hogy az ott készülő pedagógiai reformok „két vezető gondolata a gyermekvédelem és a gyermektanulmány” lesz, „amelyeknek szoros kapcsolatára épül fel az iskolák belső élete”.⁶⁴ Az általános államosítás⁶⁵ nyomán is eredeti céljuknak megfelelően próbálta működtetni, sőt a kedvezőnek látszó körülmények között dinamikusabban fejleszteni szeretne volna a Gyermektanulmányi Társaság intézményeit, s a fejlődés-

lélektani szempontok következetes érvényesítését kívánta az óvodában, az egységes és általános 8 osztályos népiskolában, a középiskolákban s a szakiskolákban. A budapesti bölcsészkarral kapcsolatos korábbi fiaskók után, az érdeklődő hallgatóság segítségével általánossá szeretne volna tenni a gyermektanulmányi ismeretek tanítását a pedagógusképző intézményekben (s az orvosi fakultásokon). A Tanácsköztársaság alatt háttérbe szorított *Imre Sándorhoz*⁶⁶ hasonlóan úgy vélhette, hogy abban, amit a proletárdiktatúra nevében kívánnak, „nincs... a pedagógia számára semmi, ami ellentéte volna a pedagógiai követelményeknek, sőt talán olyasm sincs, amit el ne mondtunk volna már... *Kapva kapnunk kell azon, hogy új és hatalmas segítségeink jelentkeznek, s meg kell csinálni, amiért eddig csak sóhajtoztunk.*”⁶⁷

Abban már valamelyest eltérhetett Nagy László véleménye a nemzetnevelés – általa nagyra tartott – tudós prófétájától⁶⁸, hogy ő inkább jogkiterjesztésként, mintsem szűkítésként értelmezte azt, hogy az egyetemes nevelési célok realizálása során akkoriban elsősorban a munkás- és földművesgyermekekre koncentráltak.⁶⁹ Emancipatorikus céllal ők is részesíteni kívánta a kultúra kincseiben, anélkül, hogy a tehetséges (vagy kedvezőbb háttérük révén előrehaladottabb) gyermekeket fejlődésükben korlátozni szándékozott volna.⁷⁰ A néptanítók és a gyermektanulmányozók évtizedes álmai megvalósítása érdekében *Nagy László a proletárdiktatúra alatt tett ugyan bizonyos terminológiai és szervezeti engedményeket, de* — forrásaink szerint — *semmi olyat nem tett, amiért a Tanácsköztársaság bukása után egy korrekt vizsgálat nyomán visszaminősíthető lett volna,*⁷¹ *s amiért egy tárgyszerű mai szemlélő komolyan elmaraszthatná.*

Az egyik ilyen koncesszió a gyermektanulmánynak a felsőoktatásban való meggyökereztetésére irányuló törekvéséhez kapcsolódott. Weszely Ödön előadása nyomán, Nagy László javaslatára, 1913. március 17-én, már a gyermektanulmányozók első kongresszusa határozatban rögzítette: szükségesnek látja „a tanárjelölteknek, a joghallgatóknak és az orvostanhallgatóknak a gyermektanulmányban és annak különböző ágaiban leendő kiképzését s e célból a hazai egyetemeken egységes gyermektanulmányi tanszékek szervezését. Szükségesnek tartja, hogy a gyermektanulmány s a kísérleti pedagógia tárgya legyen minden tanárvizsgálatnak, hogy a tanítóképző tanárok kiképzésük folyamán legalább két féléven át foglalkozzanak a gyermektanulmánnyal, s a tanítóképzőbe is vitessenek be a gyermektanulmány eredményei”. A VKM-hez 1913. november 10-én benyújtott, s onnan 1914. február 2-án 17.980. számmal továbbított, a budapesti és kolozsvári egyetemekre gyermektanulmányi tanszékek felállítását kezdeményező kérvényük min-

den reflexió és tárgyalás nélkül landolt a pedagógiai tanszékvezető, OKT-alelnök *Finácz Ernő* asztalfiókjában.

1918 februárjában ismét javasolták ezt az országot négy tudományegyetemre, bölcsészek, jogászok és orvosok számára — a gyermektanulmányi, a kísérleti pedagógiai, a gyermekfejlődéstani és a kriminál-pedagógiai előadások kötelezővé tételével. A megváltozott körülmények hatására ezúttal a bölcsészettudományi kar bizottságot kért fel, *Finácz Ernő* vezetésével, *Alexander Bernát* és *Pauler Ákos* részvételével. A három professzor október 9-én „foglalkozott az ügygel, de ellene foglalt állást, minek folytán a bölcsészkar [október 21-én] a gyermektanulmányi tanszék ügyét elvetette”. A diszciplína kiforrottságára és a nyugati egyetemek gyakorlatára hivatkozó állásfoglalás a gyermektanulmányi kurzusok indítását az akkoriban *Révész Géza* vezetésével szerveződő kísérleti pszichológiai intézetre testálta,⁷² a döntés motívumait ez alkalommal sem közölve az érintettekkel.⁷³

A harmadik kísérletre *Finácz Ernő* egyetemről történt eltávolítását, 1919. április 3-át⁷⁴ követően került sor. Az egyetemen április 12-én hallgatói kezdeményezésre megalakult a Magyar Gyermektanulmányi Társaság Tanítójelölt Köre, melynek vezetősége május 18-án kérte „a tanítóképző főiskolán⁷⁵ Gyermektanulmányi Tanszék és Szeminárium felállítását, azon kívül minden tanítóképző főiskolán egy pedagógiai-pszichológiai laboratórium szervezését, gyakorlóiskola felállítását”, s addig is, júniusban, a kör tagjainak egy *Nagy László* vezette tanfolyam megindítását.⁷⁶ Az alakuló ülésen az egyetem nagyelőadójában, kb. 400 egyetemista, a polgári iskolai és elemi iskolai tanár/tanítóképzőkből érkezett diák jelenlétében *Schmidt Ferenc* bölcsészhallgató, a kör kezdeményezője kifejtette: „a szocialista állam jövődó tanítói nem nézhetik tétlenül a forradalmi átalakulást. A régi egyetemen a tanító nem kapott pedagógiai képzettséget, gép volt és dilettáns éppen a pedagógia terén. Ma nevelőmunkások kellene, akik az eddig rabszolgaságban sínylődő gyermeki társadalmat felszabadítják. A jövődó tanítója alapos gyermektanulmány nélkül nem lehet meg. *A vörös katona a külső rendet szilárdítja meg, a jövődó tanítója tegye ugyanezt a belsőnél, és lépjen be a gyermektanulmány vörös, forradalmi lobogója alá!*”⁷⁷

A „lelkes tapsot” követően *Nagy László* kért szót, de — *A Gyermek* beszámolója szerint — nem foglalkozott a gyermektanulmány zászlajának színével, jellegével, hanem — mivel nem akarhatta támogatóit elidegeníteni — diplomatikusan azzal kezdte, hogy „a sok lelkes arcon látom a jövődó perspektíváját, *a mai ifjúság megérett arra, hogy maga szabja meg az új pedagógia irányát*”. Azután „beszélt arról, hogy milyen szomorú sorsa volt eddig a

gyermeknek, egykor még élni sem volt joga, de a társadalom öntudatra ébredt, rájött arra, hogy *a gyermeknek joga van testi és erkölcsi életének megvédelmezésére... úgy élni, amint azt gyermeki természete megkívánja, de joga van arra is, hogy egyéni képességei kiképeztesse, gyümölcsözővé fejlesszenek és a társadalom most azon fáj, hogy gyermek és tanító között egy boldog és szép harmóniát hozzon létre.* A gyermeknek erkölcsi megvédéséről szóló problémát [a társadalom] megoldani még nem tudta (sic!), ez a feladat vár most az ifjú társadalomra... Ezt a feladatot *a tanító* csak a gyermek alapos testi és lelki ismerete után teheti meg, ez legyen tehát első feladata, és aztán *ragadja ki a gyermeket a passzivitásból, hogy merjen szabadon cselekedni, naggyá lenni.* És mikor nyílik nagyobb és szebb alkalom, mint most! *A forradalmi kormány felkarolja a gyermektanulmányt, és a millió szegény és eddig rabszolgaságban sínylő proleatárgyermek felszabadításával gyönyörű munkakört nyit meg az ifjú társaság előtt* — vélte „a Gyermektanulmányi Társaság elnöke”.⁷⁸

Nagy László a társaság igazgatótanácsának április 30-i ülésén is — a népbiztosság I/1. osztályának előző napi állásfoglalása alapján⁷⁹ — örömmel „jelentette”, hogy „a gyermektanulmányozás ügyére nézve a helyzet gyorsan javul. A közoktatásügyi kormány a többi közt hivatalosan programjába vette fel a gyermektanulmányt, mint pedagógiai elvnek a fejlesztését.” Ugyanakkor „beható megvitatás tárgya a közoktatásügyi népbiztosságban legújabbban a *Gyermektanulmányi Társaság átszervezése is. Legnagyobb valószínűség szerint ez lesz ezentúl az egyedüli pedagógiai egyesületünk, s ezért szükségesnek mutatkozik pedagógiai irányban való kibővítése.*”⁸⁰

Három feladatot tűztek ki társaságunknak. Ezek:

- A) tudományos gyermektanulmányi működés,
- B) pedagógiai elméleti és gyakorlati működés,
- C) népszerűsítés; mindezekhez mi kapcsoljuk
- D) a gyermekek fizikai és erkölcsi védelmét.

Szó volt az átszervezési tárgyalások folyamán társaságunk szakosztályainak újabbakkal való kiegészítéséről is. Ilyenekül említették: a) szociológiai és szociálpedagógiai, b) gyermekegészségügyi, c) a gyermek-fejlődéstani, d) az elméleti s kísérleti pedagógia, e) az iskolai szervezéstan, f) a didaktikai szakosztályok.

Ügyvezető elnök javasolja, hogy fogjon hozzá társaságunk a vázolt irányú átszervezéséhez s tegyen részletes előterjesztést a közoktatásügyi népbiztosságnak. Az igazgatótanács elfogadja a javaslatot.

Társaságunk további munkaprogramjaként ügyvezető elnök a következő-

ket terjeszti elő az igazgatótanácsnak:

A) Javasolja, hogy *folytassuk tovább s fejezzük be mielőbb az iskolai reformra vonatkozó tervünk tárgyalását; de egy kisebb bizottságot bízunk meg vele.* Az igazgatótanács a direktóriumot bizza meg e munkával.⁸¹

B) *Az egyéniségi lapokat szerkesszük meg és terjesszük fel a népbiztossághoz.* Mindenfelől sürgetik ezt tőlünk. Szükségük van ezekre a Pályaválasztási Tanácsadó Irodáknak, a Gyermekbizottságoknak, s legfőképpen az iskoláknak, melyekben különösen az osztályozás reformjával kapcsolatban váltak nélkülözhetetlenné” — fejtegette Nagy László, aki emellett egy sor — általa kedvezőnek ítélt — intézményes és személyi döntésről tudósított: a Gyermektanulmányi Múzeum állami kezelésbe vételéről (ezáltal finanszírozásáról)⁸², a Gyermektanulmányi Iskolának⁸³ a tanítók Gyermektanulmányi Továbbképző Iskolájává alakulásáról, a Pedagógiai és Pszichológiai Laboratóriumnak — „az orvosi és elmetani intézettel kapcsolatos, de önálló intézményként való” — létesítéséről, élükön a társaság által proponált személyekkel.⁸⁴

Mindennek fényében, az ülésen — pragmatikus engedményként, a fennmaradás és a szakmai-pedagógiai célok megvalósítása érdekében — *a változatlan összetételű szűkebb vezetőséget direktóriumnak nevezte,*⁸⁵ *s az igazgató tanács tagjai közé — a társaság régi hagyományait követve*⁸⁶ *— a közoktatásügyi kormányzat (népbiztosság) s a fővárosi adminisztráció, a VAOSZ, a pedagógus-szakszervezet (tagjaik között átfedés volt*⁸⁷) *több, a gyermektanulmányi célokat ténylegesen támogató vezetőjét kooptáltatta.*⁸⁸ Vezetőtársait Nagy László arról is tájékoztatta, hogy az internátussal kibővített Új Iskolát — boldogulása, állami kezelésbe vétele, stabil finanszírozása érdekében (s a társaságnak az iskolarendszer demokratizálására vonatkozó elvei jegyében) — változatlan vezetés mellett „proletár iskolává alakították át”.⁸⁹

Végül a tanácskormány felé tett gesztusok sorában megemlítendő: két hét múlva, a *Fáklya* 1919. május 13-i számában cikket jelentetett meg Nagy László „Az egyéni nevelés az iskolákban” címmel. Újra kifejtette: a népbiztosság reformterveinek — szerinte — „két vezető gondolata van: *a gyermekvédelem*⁹⁰ *és a gyermektanulmány, amelyeknek szerves kapcsolatán épül fel az iskolák belső élete...* A gyermektanulmány rá akarja vezetni mindazokat, akik a gyermekkel foglalkoznak, annak lehetőleg teljes megismerésére”, ami „a természetes egyéni nevelés alapja”. „A közoktatási népbiztosság, felismerően ezen elvnek rendkívüli jelentőségét, azt kiemelni szándékozik eddigi félretolt helyzetéből, s számos intézkedést fog tenni, hogy az iskolai oktatás és nevelés egész vonalán, a tantervekben, a módszerekben, a tanulók csoport-

tosításában, az ő társas életükben ez az elv megvalósuljon és fő pedagógiai életelvvé váljon... [megteremtve] az iskolák *pedagógiai forradalmát*. Ezen intézkedések közül most egyről számolunk be... *az iskolai egyéniségi lapokról*... [melyekkel] azt akarjuk, hogy *minden tanuló a tanítóra nézve külön megoldandó probléma legyen*.⁹¹ Ezért arra akarjuk készíteni a tanítókat, hogy tanítványaikat egyenként behatóan figyeljék meg, testi és lelki habitusukról részletes és összefoglaló képet szerezzenek, megfigyeléseiket jegyezzék fel, s azok eredményeit írják be az egyéniségi lapokba, amelyeket minden gyermekről külön-külön vezetnek”, s amelyek a velük kapcsolatos nevelési eljárásnak, intézkedésnek, pályaválasztásnak, „mindenféle kiválogatásnak” alapjául szolgálhatnak. Ámde „az egyéni lapok vezetésének... fontos feltételei vannak: *a tanítók gyermektanulmányi kiképzése s a tanulók [egy pedagógusra jutó] létszámának csökkentése a kisdédóvókban, a népiskolákban, a közép- és szakiskolákban. A népbiztosság ezeknek a feltételeknek a megszerzéséről, ill. a nehézségek elhárításáról is gondoskodni fog, hogy az egyéniségi lapok életbeléptetésével is lehető teljes mértékben megvalósítható a kommunista iskola eszméjét, amely szerint minden gyermeknek joga van ahhoz, hogy egyéni képességei az érvényesülés számára kifejlesztessenek*” — írta Nagy László az egyéni sajátosságokat figyelembe vevő nevelés eszméjét a kollektivistikus elvekbe illesztve,⁹² oly módon, hogy törekvése ellen — a terminológiai engedményt leszámítva — aligha lehet komoly kifogása a differenciáló s integrált nevelés, a kooperatív tanulás mai híveinek.

S ha ehhez még hozzáteszük azt,

- hogy *Nagy László* — bár a TITOE vezetőjeként korábban többször felemelte szavát a pedagógus-érdekszervezetek szétforgácsolása ellen, kezdeményezte a pártoktól függetlennek tűnő Közalkalmazottak Országos Szövetsége Tanítóképző-intézeti Osztályának megalakítását s vállalta bizalmi tanácsa vezetését — a Tanácsköztársaság alatt *fenntartással fogadta a professzionális érdekszervezetnek az egységes szocialista szakszervezetbe olvasztását*;⁹³
- s hogy a reformok körüli, különösen a szakszervezet képviselőivel folytatott viták, valamint személyes megaláztatása okán *1919. július 8-án kérte a népbiztost: „a Közoktatásügyi Népbiztosság 1. ügyosztályában viselt előadói tisztemtől felmenteni s a budapesti VIII. kerületi (állami) tanítónőképzőbe eddig elfoglalt pedagógiai tanszékemre visszahelyezni méltóztassék*”;⁹⁴

világossá válhat számunkra az az összetett, ambivalens viszony, mely az „imperialisztikus magyarságából” valamelyest engedett,⁹⁵ demokratikus

beállítódású, szociálisan rendkívül érzékeny, polgári radikális (októbrista velleitási)⁹⁶ pedagógust, a hangsúlyozottan internacionalista ideológiát képviselő (ám de facto az ország területét védő), deklaráltan diktatórikus, ám a társadalmi egyenlőtlenségeket újratermelő iskolarendszer reformját, a kultúra közkinccsé tételét hirdető tanácskormányhoz fűzte.

A közvetlen feletteséhez⁹⁷ írt ugyanaznap, eddig szintén ismeretlen lemondóleveléből számunkra az is világossá válhat, hogy addigi – *a gyermektanulmányozás szorosabban vett ügyein túli – tevékenysége ugyancsak pedagógiai, szakmai térre szorítkozott:*

„A reformbizottságtól⁹⁸ július 5-én kapott megbízatás értelmében eddig a következő munkát végeztem:

1. *A kezdő iskola első osztályának tantervét elkészítettem.*⁹⁹

2. A kiküldött s kiegészített tantervi bizottságot hétfőn, július 7-én, délelőtt ½ 12-re összehívtam. *A tanterv alapvető elveit megállapítottuk, s az első osztály tantervének kb. a felét letárgyaltuk. (Gyönyörű tanterv, amellyel nem vallottunk volna sehol szégyent.)*¹⁰⁰

3. A második osztály tervének elkészítésével megbíztuk Nemesné [Müller Mártát].

4. A tanterv tárgyalásának folytatását kitűztük 10-én, csütörtökön de. 10 órára.

Ezek történtek eddig. Azonban váratlanul nagy fordulat állott elő. Ma, kedden, egy kijelölt előadásomat elmulasztva elmentem a VAOSZ pedagógiai bizottságának ülésére, mert fontosnak jeleztem részvételemet. Itt tárgyalás közben kipattant, maga az elnöklő Dénes Sándor¹⁰¹ jelentette ki, hogy Te a nekem adott megbízatást visszavetted s Tóth Istvánt¹⁰² bíztad meg ugyane munkával. Ezen tényt maga Tóth István is elismerte. Én, természetesen, kijelentettem, hogy ezen tény után, sem ezen, sem más tantervi munkálatban részt nem vehetek, s eltávoztam.

Én felteszem, hogy kényszerhelyzetben cselekedtél így, de *be kell látnod, hogy ezen nyilvános megalázás után nemcsak a tantervi munkálatokban nem vehetek részt, de a közoktatási népbiztosságban elfoglalt tisztelem sem tarthatom meg.* Tisztelettel kérek, szíveskedjél lemondásomat tudomásul venni és elfogadni, s kérem, hogy régi tanítói katedrámra visszahelyezni méltóztassál” — írta Nagy László,¹⁰³ *homályban hagyva: személyi, szakmai-hatásköri, esetleg ideológiai-politikai (a gyermektanulmányozók befolyását korlátozó, a szovjet-ország minta fokozottabb figyelembevételét ösztönző) motívumai lehetnek-e a személycsere hátterében.*

Forrásaink hallgatnak arról is, hogy a tanácskormány utolsó heteiben va-

jon elfogadták-e Nagy László lemondását, vagy talán Tóth István megbízatását vonták vissza? Legvalószínűbb, hogy valamilyen kompromisszum született. Legalábbis erre utal, hogy *Imre Sándor feljegyzése szerint az alábbi — eddig publikálatlan — dokumentumot Nagy Lászlótól kapta*. Ez, valamint az eredetileg gépelt dokumentumra kézzel írt kiegészítések talán arra utalhatnak, hogy ő is részt vehetett a *KN reformbizottságának 1919. július közepi(?) ülésén, ahol a gyermektanulmányozók nézeteit, iskolaszervezetre vonatkozó terveit részben akceptáló, ám azokat a szovjet-orosz munkaiskolákra vonatkozó rendeletek figyelembevételével felülíró alábbi elképzelést tárgyalták*.

3.1. „Az orosz »egységes munkaiskola« terve alapján készült magyar reformtervezet”¹⁰⁴

A 8 osztályos népiskola és a 3–5 osztályos közép(fokú)iskolák helyett, perspektivikusan 2 osztályos „kezdő iskolát”, 9 osztályos „köziskolát” és 3 éves líceumot/szakiskolát tervezett a Közoktatásügyi Népbiztosság reformbizottsága?

„I. Az iskolareform programja”¹⁰⁵

1. Az iskola átalakításának célja, hogy az iskola képessé váljon az egész társadalmat egységes és közös alapokon nyugvó műveltséggel, melynek révén minden egyén érzékkel és tájékozódással bírjon a társadalmi munka valamennyi tagozatával szemben és egyesítve magában a képességeket, annak egyes fontos részleteit kielégíteni, áttekintse és megértse a társadalmi munka szerkezetét, abba értelmesen és fejlődésképesen tudja magát beilleszteni. (Sic!)

2. Ezért az iskolának egyesítenie kell mindenkire nézve egységesen a termelőmunkára képzést a szellemi képzéssel, de úgy, hogy a kettő szorosan összekapcsolódjék: a termelőmunka kapcsán folyó tanulás tegye egyetemessé és elmélyedtté a szellemi képzést, a szellemi képzés nemesítse meg a munkafegyelmet, tegye természetes szükségletté a produkciót, nyújtson áttekintést a termelés folyamata és a társadalmi erők összefüggése fölött.

3. A termelőmunkára való nevelés és szellemi képzés állandóan eggyé kapcsolva haladjon a termelés és kultúra egységes irányában. (Sic!) A tanítás menetét meghatározzák egyrészlől: a termelő (mezőgazdasági, ipari) munka elsajátításának folyamata, másrészlől:

ről a gyermekfejlődéstan tételei, amelyek kijelölik a tanuló különböző életkorának megfelelő ismeretek köreit és tanításának módszereit.

4. A termelőmunka gyakorlása folyamán felmerülő kérdések természetes szükségletei a tanulónak. Ily természetes szükségletek kielégítéséhez kapcsolódik a szellemi képzés, mely az aktuális szükségleteket elmélyíti annyira, hogy az ismeretek egy-egy egész körére irányuló szükségletekké váljanak. Ezen benső szükségletek céltudatos kifejlesztése visszahat a termelési ismeretek folyamatára és a kölcsönhatásban termékennyé válva az egész élet minden körére kiterjedő, egységesen belátott és elfogadott értékeken alapuló műveltség kialakulásához vezet.

5. Párhuzamosan a tanulmányi képzéssel, a közös kultúrideal szolgálatába állítva halad az irodalmi és művészi képzés, mely a tanulók érzelmi életét alakítja át.

6. A testnevelés a tanuló harmonikusan kifejlesztett lelki életét újabb harmóniába fogja össze testi életével.

II. Az iskolakeretek megállapítása

Az iskolakeretek megállapításának általános elve, hogy a termelőmunkára való képzés és szellemi képzés egyetlen összekapcsolásából adódó tanítás csak oly korban kezdődhetik, amikor a gyermek a kettős munka elvégzésére képes, és a tanítás céljaira fel kell használni épp azokat az éveket, amelyekben a fejlődő lélek leginkább hajlik ismeretek szerzésére. A szakmai kiképzés kezdetét tehát ki kell tolni, amíg a lélek ily harmonikus képzésének alapjai le vannak fektetve, és ki lehet tolni, mert a termelőmunkára való tanítás lehetségessé teszi a késői tagozódást egyes szakmák szerint. Ezért a közoktatás egységes iskolája, a köziskola a 8 évtől 17 évig 9 évi oktatással benső tagozódásban két részre, egy négyéves (12 éves korig) és egy ötéves tagozatra bomlik. A tagozódás azonban nem jelent új rendszert a tanulásban, csupán a gyermek fejlődéséhez alkalmazza az iskola menetét. A köziskolát egy kétéves kezdő iskola előzi meg (6–7 éves korú gyermekek számára), mely játékos módon az olvasás, írás és számolás alapismeretei mellett bizonyos principiális tájékozódást nyújt a gyermekeknek a közvetlen környezetben. Követik a köziskolát az egyes szakmaisiskolák vagy a főisko-

lai tanulmányokra előkészítő három évfolyamos líceum.

6–7 év a kezdőiskola két osztálya

8–17 év a köziskola kilenc osztálya (4 és 5 év tagozatú)¹⁰⁶

17–20 év a szakmaiskolák vagy a líceum három osztálya.

III. Átmeneti intézkedések¹⁰⁷

Alapelve, hogy a jelenleg meglévő iskolák fokozatosan alakuljanak át az új iskolává. E célból új tantervvel csak oly osztályok nyíljanak meg, ahol az új oktatás egy fázisa kezdődik — a többi osztályok tanuljanak tovább olyan tantervvel, melybe az új céloknak megfelelően egyes beoltások történnek. (Sic!)

-----	-----	-----
hány éves gyermek	eddiggi iskola	új iskola
-----	-----	-----
6	1 elemi	1 kezdőiskola
7	2 elemi	2 " "
8	3 "	1 köziskola
9	4 "	2 "
10	5 " vagy 1 középiskola	3 "
11	6 " " 2 "	4 "
12	3 "	5 "
13	4 "	6 "
14	5 "	7 "
15	6 "	8 "
16	7 "	9 "

1. Új tantervvel nyílik meg a kezdő iskola 1–2. osztálya és a köziskola 1. osztálya.¹⁰⁸

2. Egységre hozott tantervek a legerősebb beoltású, módosított és beoltott tantervvel az 1., 3., s kisebb beoltással a 2. és 4. osztályban.¹⁰⁹

3. Szervezetileg és helyileg össze fog tartozni átmenetileg a játékiskola 2. osztálya és a köziskola alsó tagozata egyrészt,¹¹⁰ a köziskola felső tagozata másrészt.

4. *Tanerők felhasználtatnak: átmenetileg a kezdőiskola¹¹¹ 2 osztályában és a köziskola 1–4. osztályában a jelenlegi¹¹² tanítók, a köziskola felső tagozatában a jelenlegi középiskolai (polgári iskola stb.) képesítésű tanítók.*

5. *Mindhárom iskolára felállítatnak oly iskolák, melyek egy hónappal a rendes tanítási idő kezdete előtt munkájukat a jövő évre szóló átmeneti tantervvel¹¹³ megkezdik. Ezen iskolák kidolgozzák a részletes heti tanmeneteket s minden iskolát ezzel ellátnak. Az egyes intézetek kötelesek magukat nagyjában ezen tanmenethez tartani.*

6. *Azonfelül minden iskolatípusra megindulnak mintaiskolák a végleges tantervvel, ezen tanterv kipróbálására, s kidolgozására azon menetnek, amellyel a végleges tanterv fokozatosan megvalósíttatik.*

Szervezetileg és helyileg a kezdő és köziskolák osztályai összefüggenek¹¹⁴ — olvashatjuk a dokumentumban.

*

Témánkból adódóan, s a terjedelmi korlátok miatt, nem elemezhetjük részletesen a fenti, a nevelés- és iskolatörténészek érdeklődésére méltó, Imre Sándor hagyatékában egyetlen példányban fennmaradt dokumentumot, melyet szó szerint, csak a nyilvánvaló gépelési hibákat javítva ajánlunk a szakmai közönség figyelmébe. Jegyzetekben idézzük a dokumentum keletkezését inspiráló, a munkaiskoláról szóló 1918. október 16-i szovjet-orosz rendelet szövegének a fentiek megítéléséhez szükséges részleteit, méghozzá abban az igen hevenyészett, valószínűleg egy német nyelvű kiadásból készült fordításban, melyet a dokumentumhoz mellékelten őriznek a Ráday Levéltárban.¹¹⁵ Segítségükkel olvasóink tartalmi és stílári elemzések, összehasonlítások révén kialakíthatják álláspontjukat a két dokumentumban kirajzolódó koncepció azonosságáról és különbségéről. Segítségül még megemlítjük, hogy a magyar dokumentumból kimaradtak az iskolai munka rendjére és a munkaiskola önkormányzatára vonatkozó terjedelmes fejezetek.¹¹⁶

Nagy László különböző időpontokban keletkezett, s így valamelyest eltérő reformtervei nyomtatásban is könnyen hozzáférhető az érdeklődők számára, így az azokkal való összevetés is életművének, ill. a gyermektanulmányi mozgalom történetének pedagógus, pszichológus kutatóira vár. „A pedagógia szolgálóleányaként” (szolgájaként) őket kiszolgáló művelődéstörténész, ezzel kapcsolatban csak néhány rövid megjegyzésre szorítkozhat:

- A fenti dokumentumot nyilvánvalóan *nem Nagy László fogalmazta*, bár nézeteinek hatása érezhető, különösen a II. és III. fejezetek egyes, javított részleteiben.

- A koncepció által *javasolt iskolaszervezet eltér a Nagy László tervében foglaltakétól*, bár ott is előfordul a 8 osztályos népiskola mellett, a 9 osztályosra utalás.¹¹⁷ *A legszembetűnőbb különbség a 8 osztályos népiskola és a 3 osztályos továbbképző, ill. az 5 (3+2) osztályos középiskolák, liceumok, valamint a főiskolai/szakképzés helyett, a 2 éves kezdő-, a 9 éves köziskola s a 3 éves szakiskola/liceum iskolaszervezet proponálása — a kezdő- és köziskolára vonatkozó orosz javaslatot a magyar iskolakezdés időpontjához igazítva, s csak a megnevezésüket megváltoztatva.*

- Nagy Lászlónak — feltételezhetően — mégsem lehetett súlyos kifogása a koncepció ellen, hiszen közel állt hozzá „a társadalom egésze számára egységes, közös alapokon nyugvó műveltség” biztosításának eszméje, szorgalmazta a pályaválasztás időpontjának későbbre halasztását, s találkozott koncepciójával a gyermekek cselekedtető oktatására vonatkozó elképzelés. *1918. decemberi tervében olvashatóan a népiskolai oktatás „minden népiskolában az ún. »munkaiskola« elve alapján rendezendő be, a gyermektanulmányi szempontok figyelembevételével”.*¹¹⁸ *A „kezdőiskola” javaslatba hozásának pedig kifejezetten örülhetett: a forradalmakat követő munkáiban 5–14 évesek oktatását proponálta, az első hároméves ciklust (5–8 évesek számára), „játékiskolának” nevezve.*¹¹⁹

- A III. fejezet egyes, a gyakorlati megvalósítás mikéntjére vonatkozó pontjaiban pedig *valószínűleg az ő korrekciós javaslatai, elképzelései köszönnek vissza az anyagban.*

- *Az első fejezetben megfogalmazottakat ő bizonyára másként öntötte volna formába, s másra helyezte volna a hangsúlyokat, másként határozta volna meg a sorrendet (pl. a testnevelés helyét illetően), de kardinális kifogása nemigen lehetett az abban foglaltakkal kapcsolatban, ami nem zárja ki érdemi megjegyzéseinek esetleges jelzését a vita során.*

Summa summarum, talán nem tévedünk nagyot, ha feltételezzük: *Nagy László szakmai értelemben elfogadható, ha nem is túl könnyen megvalósítható kompromisszumként tekinthetett a szovjet-orosz munkaiskola-koncepció e magyar adaptációjára.*

Vajon hogyan viszonyultak hozzá az akkori döntéshozók, a Tanácsköztársaság oktatáspolitikájának meghatározói? Lehetséges-e, hogy Magyarországon is a népbiztosság éppen az aktuálisan megvalósítható reform részlegessége miatt szükségesnek tartotta — a munkaiskola-koncepciót proponáló

Lunacsarszkij megfogalmazásával — „a hosszú távon elérhető cél pontos meghatározását”, „azon iskola képének vázolását, amely felé haladunk”?¹²⁰

A Tanácsköztársaság közoktatás-politikájának ismert kutatói, a rendelkezésre álló forrásokra támaszkodva, elsősorban a témában valóban kulcsszereplő, Fogarasi Béla egy 1919. júniusi előadás-sorozata alapján, mely „Kommunista politika — kommunista kultúra” címmel meg is jelent a KN kiadásában, arra a következtetésre jutottak, hogy a Tanácsköztársaság a 8 osztályos népiskolára épülő, a VAOSZ reformbizottságaiban testet öltő iskolarendszer kiépítését szorgalmazta (szem előtt tartva az orosz-szovjet munkaiskola koncepcióját, perspektíváját is).¹²¹

A tanítói szakszervezeti mozgalomból, a VAOSZ-bizottságokból a KN egyik osztály/csoportvezetőjévé lett *Fogarasi Béla*¹²² a tanítók átképzését szolgáló tanfolyamon tartott 1919. június 26-i előadása során alaposan taglalta¹²³ a szocialista munkaiskola koncepcióját, a szovjet-orosz vonatkozásban foglaltakat, kiemelve „az iskola és társadalom szerves egységbe hozásának”, a termelőmunkához kapcsolódásnak, „a cselekvő munkaiskolának”, az esztétikai, erkölcsi nevelésnek, az önrendelkezésnek, „az iskolai kommuneknek”, a gyermektanulmányi szempontok érvényesítésének stb. a jelentőségét.¹²⁴ Am hozzá tette: megvalósításukhoz „oly sokféle eszközre van... szükségünk, hogy a munkaiskola megvalósítását még nem tudjuk elképzelni, még egy olyan országban sem, mint Oroszország, még kevésbé tehát nálunk, ahol a technikai eszközökben a legnagyobb hiány van”.¹²⁵ Nincsenek iskoláink, nincsenek tanítóink, tanműhelyeink, ahol megcsinálhatnánk a műhelyiskolákat, nincsen földünk, ahol megcsinálhatnánk az iskolával összekapcsolt mezőgazdasági oktatást. Ezen körülmények arra vezetnek, hogy egy szerényebb iskolareformot valósítsunk meg... [A]z az iskolai reformtervezet, melyet a magyarországi tanítók szakszervezetének kultúrprogramja jelzett, és amelyet az iskolai reformbizottság kidolgozott, nem teljes szocialista iskolareform... Az az iskolareform, melynek alapelve a nyolcosztályos egységes népiskola, tulajdonképpen annyit jelent, hogy legyen egy bázisa minden ember kötelező műveltségének, ismereteinek, munkakészségének, a rajta felépülő középiskolával és szakiskolával egyáltalán nem felel meg annak a koncepciónak, melyet az egységes munkaiskola jelöl. De... a mai viszonyok között óriási haladás... ez az iskolareform-tervezet *reform és nem forradalom*, és bármennyire a forradalom álláspontján állunk politikailag és gazdaságilag, bármennyire a forradalom ezen előkészítésére törekszünk minden téren, számolnunk kell a marxizmusnak azzal a tételével is, hogy a forradalomnak ott van értelme, ahol annak feltételei megvannak” — mondta, akaratlanul az egész ak-

kori (szerinte a gazdasági összeomlástól menekítő) kísérletről véleményt formálva az előadó.¹²⁶ Másnap, az orosz munkaiskola részletes ismertetését Fogarasi Béla annak deklarálásával zárta, hogy annak „kialakulását szívből óhajtjuk, és... létesítésére... mindnyájan, mindent meg fogunk tenni. És az a fenntartás, amellyel vele szemben állunk, nem elvi fenntartás, csak a megvalósítás nehézségére utaló vélemény. Itt léphetnek fel különbségek a megítélésben”.¹²⁷

Ezekre utal egy másik — ugyancsak Imre Sándor hagyatékában fennmaradt, „A VAOSZ reformbizottságának története” című, anonim, ám rendkívül tájékozott szerző által írt — dokumentum is, melyben azt olvashatjuk, hogy az ott elkészült anyagokról „a közoktatásügyi népbiztosságnak az volt a véleménye... hogy egy demokrata, vagy egy szociáldemokrata állam számára elfogadhatók, de a kommunista állam szükségleteit nem elégítik ki, sőt, ahhoz közel se járnak. »Jó tervezet — csak nem kommunista!« — mondta Hajtai Ferenc,¹²⁸ s egy új bizottságot alakított, melyben Hacker Boriska, Mannheim [Károly], Kaiblinger [Fülöp], Sas [Andor], Balló Rezső, Fekete Mihály, Rubinyi Mózes, Laczkó Géza, Bexheft Ármin, Róheim [Géza] etnográfus vettek részt. A népiskolát Nagy László és Domonkos Lászlóné képviselték. Ez a bizottság Hajtainak az ismert köziskolás tervezetével bajlódott, de közben Hajtai... sok baklövést követett el, amit még Pogány [József] is leintett, s így a reformmozgalom kimúlt” — olvashatjuk a kéziratban.¹²⁹

Erre, a KN reformbizottságában zajló vitára utalt tehát Imre Sándor 1921-es írásában, melyben — e dokumentumok ismeretében — arról írt, hogy a tanító-szakszervezettől a tanácskormány népbiztossága átvette a nyolcosztályos népiskola gondolatát, „s tömérdek ingadozás közben ez az egy szilárd pont látszott. Észrevették ugyan, hogy éppen emiatt nehéz az egész iskolaszervezetet jól megalkotni, sokkal könnyebb volna, ha legalább az 5–8. években nem volna teljes az »egység«; a tanítóképzést sem tudták így jól elgondolni sem, de annyira hozzá kötötték magukat ehhez a tervhez, hogy ettől eltérniük már nem lehetett. Közben azonban újabb és újabb tervek merültek fel a középfokú iskolák szervezetére vonatkozóan; kiszivárgott hírek szerint a már teljesen elkészült tervet halomra döntötte az Oroszországból érkezett legújabb terv,¹³⁰ s a vége az lett, hogy a nyolcosztályú népiskola kialakítását elrendelő iratot csak július 31-én írta alá Antal Márk főcsoportvezető, s augusztus 2-ára rendelte el közzétételét; ekkor pedig már nem volt diktatúra.

Ebben a rendeletben a nyolcosztályú népiskolát teljesen maguknak foglalják le” — írta az államtitkár,¹³¹ arra utalva, hogy a *Vörös Újság* augusztus

3-i számában megjelent 174.042/1919. számú rendelet szerint: „A kormány legfontosabb teendői közé tartozik a nevelésnek proletárszellemben való rendezése. Valamennyi kérdés között, a népkultúra érdekében, legégetőbb és legsürgősebb az egységes VIII osztályú népiskola felállítása, és ezzel kapcsolatban az eddigi, főként a kiváltságos néposztályok részére felállított középiskolák megfelelő osztályainak megszüntetése.”¹³²

Komoly oktatáspolitikai küzdelmekről tudósítanak tehát a fentiekben közölt, ill. idézett dokumentumok, melyek felhívják figyelmünket arra, hogy sok érdekes vitáról lappanghatnak források különböző levéltárakban, magángyűjteményekben, melyek tovább árnyalják majd Nagy László s a gyermektanulmányozók szerepére, valamint a Tanácsköztársaság oktatáspolitikájára vonatkozó képünket.

Imre Sándor hagyatékából még egy ilyennel szolgálhatunk. *Nagy László* — akinek a VIII. kerületi tanítóképzőbe való visszahelyezésére sem „a proletárdiktatúra” alatt, sem azt követően nem került sor — a többi minisztériumban dolgozó osztályvezetőhöz/munkatárshoz hasonlóan,¹³³ *1919. augusztus 13-án beszámolót, „leltárt” írt részlege tevékenységéről, melyben széles áttekintést ad a Tanácsköztársaság oktatáspolitikájáról, a gyermektanulmányozók elképzeléseinek hatásáról, valamint a gyakorlati megvalósításukra tett vagy tervezett intézkedésekről* (utalással az abban játszott szerepére).

3. 2. „A Közoktatási Népbiztosság által létesített intézmények, tervek”.¹³⁴

Nagy László kényszerű — ám szemléletét, törekvéseit, s a 133 nap alatt történeteket sokoldalúan bemutató — számvetése
1919 augusztusából

„Magyar Gyermektanulmányi Társaság
Budapest, VIII., Üllői út 16. B.

Létesített vagy tervezett intézmények, szervezetek s tervek

*Iskolaszervezet*¹³⁵

- I. *Kisdedővő »játékiskola«* címen 4–6 éves korú gyerekek számára.¹³⁶
- II. *Egységes népiskola* 6–14 éves gyerekek számára, nyolc évfolyammal. A népiskola 1. és 2. osztályai átmenetül szolgálnak a játékiskolából a rendes oktatás számára »kezdő iskola« címmel. Kötelező elvileg és gyakorlatilag.¹³⁷
- III. *Líceum*, oly 14–19 éves korú gyermekek számára, akik a főiskolán, illetőleg a főiskolai szakiskolákban kívánják tanulmányaikat folytatni. 5 évfolyammal s a tanulmányok szerinti fokozatos elágazásokkal.¹³⁸
- IV. *Munkásképző szakiskolák*, 14–18 éves serdültek számára a termelés ágai szerint kötelező azokra nézve elvileg, akik líceumba nem járnak. A munkásképző szakiskolák tanulói is felvehetők a főiskolákba egyévi előkészítő tanfolyam után.¹³⁹
- V. *Főiskolák nemei:*¹⁴⁰
 - a) *Szakiskolák*, önálló vagy egyetemekkel kapcsolatosak.
 - b) *Tudományegyetemek.*
 - c) *Munkásegyetemek.*¹⁴¹

Tantervek¹⁴²

1. *Átmeneti tanterv a népiskola 1. és 2. osztályai, a kezdő iskola számára.* Készen van.¹⁴³
2. *Átmeneti tanterv a népiskola 3. és 4. osztályai számára.* Készen van.¹⁴⁴
3. *Átmeneti tanterv a népiskola 5. és 6., 7. és 8. osztályai számára.* A vázlat s az előadói javaslatok kevés kivétellel, együttvannak.¹⁴⁵
4. *Átmeneti tanterv az ö??? osztályú líceum számára.* Előmunkálatok megtörténtek.
5. *Átmeneti tanterv a kereskedelmi iskolák számára.* Készen van.
6. *Tanterv a munkásképző iskolák számára.* Előmunkálatok.

Iskolák pedagógiai berendezése

1. *Iskolai egyéniségi lapok szerkesztése.* Az előmunkálattal a Magyar Gyermektanulmányi Társaság bízott meg. Közel van a befejezéshez. 6-féle egyéniségi lap készült.¹⁴⁶
2. *Iskolai bizonyítványok reformja.* Nem egyéb, mint az 5. számú egyéniségi lap.¹⁴⁷
3. *Külön oktatása a bármi tekintetben visszamaradt (megbukott) tanulóknak.*
4. *Az 1918–19. isk. év végén »meg nem felelt« tanulókról való intézkedés; külön csoportosításuk és oktatásuk.*¹⁴⁸
5. *A tanulók csoportosítása előmenetelük, tehetségük és patológikus lelki tünetük szerint.*
Egyelőre a nyelvekből, számtanból, s a produktív és művészi munka tárgyaiból.
Ideges gyermekek iskolája.
6. *A tanulók társas életének szervezése az iskolai élet keretében.*¹⁴⁹ Önbíráskodás, önfegyelmezés, kölcsönös segítség, az élet különböző ágainak szabályozása, sport és egyéb szak egyesületek.

Speciális intézmények

1. *Kísérleti iskolák*, új módszerek létesítése és kipróbálása a tanítói továbbképzés céljaira.¹⁵⁰
 - a) A M. Gyt. T. által létesített *Új Iskola*, 8 osztállyal s egy internátussal (Bánffy utcai gyermekotthon) összekapcsolva. Gyermektanulmányi alapon álló kísérleti iskola. Az internátus szolgál a gyermekek társas életének szervezésére alapított nevelés módszerének kipróbálására.¹⁵¹
 - b) Egy másik »*Új Iskola*« a karácsonyi palotában főleg a tanítók továbbképzése céljaira.
 - c) A Nemesné-féle *Családiskola* a Tigris utcában főleg a *kertészeti* oktatással kapcsolatos 8 oszt. népiskolai kísérleti berendezésére.¹⁵²
 - d) Egy másik egészen közönséges felszerelésű 8 oszt. népiskola szintén Nemesné¹⁵³ vezetése alatt a munkaiskola, főleg a kollektív munka eszméjének megvalósítására.

Mind a négy iskola a M. Gyt. T. közvetlen felügyelete alatt áll.

Jegyzet. A két első iskola (Új Iskola) már *államosítva* van.¹⁵⁴ A Nemesné-féle Családiskolára nézve ez még nem vitetett keresztül.

2. *Iskolaügyi és Gyermektanulmányi Múzeum.* Ez a Gyermektanulmányi Múzeumból s részben a Tanszermúzeumból építették ki.¹⁵⁵
 - a) A Gyermektanulmányi Múzeum államosítottatott.¹⁵⁶ Igazgatója *Ballai Károly*.¹⁵⁷
 - b) A Gyermektanulmányi Múzeum ellátatik 1. gyermektanulmányi, 2. pedagógiai, 3. néprajzi, 4. gyermekvédelmi, 5. pedagógiai higiéniai, 6. gyermekvédelmi,¹⁵⁸ 7. gyermekkriminalitási osztályokkal;
 - c) Továbbá 1. statisztikai, 2. iskolaépület-berendezési és 3. tanszertörténelmi osztályokkal;
 - d) Lélektani és pedagógiai kísérleti laboratóriumokkal;
 - e) Előadótérmekekkel a szakközönség, a laikus közönség,

főleg a nép (munkások) számára.

- f) A tanszermúzeum átalakul *Tanszergyárrá* különböző laboratóriumokkal a pedagógusok, szakemberek számára.¹⁵⁹
3. Az Országos Pedagógiai Könyvtár és a főváros Pedagógiai Könyvtárának egyesítése.¹⁶⁰
4. Az ideges gyermekek állami iskolája átalakított *a nép és középiskolai tanulók kerti iskolájává*. Lényege megmaradt.

*Tanítóképzés*¹⁶¹

1. *Játékiskolai tanítóképzés*. A liceum második osztályára felépített 3 évfolyamú tanítóképző a kisdedővő és a kezdő iskola (népiskola 1. és 2. osztálya) számára. (4–8 éves korú gyermekek tanítói számára)¹⁶²
2. *Tanítóképző akadémiák* három évfolyammal a népiskola 3–8. évfolyamai számára.¹⁶³
3. *Tanítóképző főiskolák*, az egyetemmel kapcsolatosan a liceumi tanítók számára. Alsó és középfokú gyakorlóiskolák. Hospitálás. Gyakorlatok. Gyermektanulmányi, gyermekvédelmi és kriminál-pedagógiai tanszék.¹⁶⁴ (Tervezet megvan.)
4. A tanítóképző főiskolák kiegészítése gyógypedagógiai tanfolyammal.

*Gyermekvédelmi s egyéb gyermekszociális intézmények*¹⁶⁵

1. *Az iskolagyámi intézménynek* az összes iskolafokozatokra és fajokra való kiterjesztése és országos szervezése.¹⁶⁶
2. *Napközi otthonok* a kisdedővők/játékiskolák mellett.
3. *Tanoncotthonok* a munkásképző szakiskolák mellett.
4. Általában az iskolák oly berendezése, hogy a tanítók¹⁶⁷ azokban egész napjukat eltölthessék.
Végső cél: hogy az iskola vegye át a gyermekek nevelését.
5. *Állami gyermekmenhelyek*. Minthogy a társadalom minden munkásáról teljesen gondoskodik, azért az elhagyott gyermekeknek családoknál való elhelyezése fokozatosan meg-

- szüntetendő, illetőleg ez önmagától megszűnik.
6. A pszichopatikusan terhelt, az erkölcsileg debilis, vagy bármilyen tekintetben védtelen gyermekek számára a társadalom, az országban mindenféle nagyszabású kerti internátusokkal gondoskodik.
 7. A „javítóintézetek” megszüntetendők, illetőleg átalakítandók nevelőintézetekké.
 8. Abból a célból, hogy a gyermekek testi és lelki egyéni hibáik, bajaik, tulajdonságaik szerint szétoszthatók legyenek a különböző internátusokban, *átmeneti otthonok* létesítendőek lélektani laboratóriumokkal.
 9. *Erdei iskolák és gyermekszanatóriumok* létesítendőek jó levegőjű helyeken. Eddig a fővárosban 2 erdei iskola és 2 gyermekszanatórium létesült a budai hegyeken.
 10. Gyermektanulmányi alapon álló *kísérleti* nevelőintézet létesítendő az *erkölcsileg terhelt* ún. *nehéz nevelésű gyermekek* számára. (Ilyen a „Nógrády”-féle intézet, mely államosítás alatt állott.)
 11. A gyermekbíróóságok átalakítottak *gyermekbiztoságokká*. A gyermekbiztosi állás és működés *pedagógiai* kvalifikációhoz köttetett. Úgyszintén a gyermekbiztosi kutató tisztviselői állások is. (Igazságügy.)¹⁶⁸
 12. *»Szociális tanfolyamok«* létesítettek a társadalmi alkalmazottak számára a következő csoportokkal:¹⁶⁹
 - a) *Szociálpedagógiai csoport* (iskolagyámok, gyermekmenhely-felügyelők, gyermekbiztosok, gyermekbírák), kutató tisztviselők, gyermekkörök, pályaválasztási tanácsadó irodák vezetői számára.¹⁷⁰
 - b) *Egészségügyi csoport*: anya- és csecsemővédők, kisdéd- és gyermekotthon-felügyelők, kórházi alkalmazottak számára.
 - c) *Szociális csoport* a különböző társadalmi alkalmazottak, közös konyhák, háztartások, házfelügyelők és látogatók, munkásbiztosítási hivatalok, bélyegsegélyző (Sic!)¹⁷¹ pénztárak tisztviselői stb. kiképzése számára.
E tanfolyam július 1-jén nyílt meg mind a három csoporttal. Persze megszűnt.
 - d) A hallgatók felvétele *pszichológiai (intelligencia) vizsgálat*

- alapján* történt. (Magam végeztem.¹⁷²)
13. *Pályaválasztási tanácsadó irodák szervezése* a 14. évet elért tanulók pályaválasztásának szabályozására és támogatására az egész országban a központi helyeken, lélektani laboratóriumokkal s egy központi intézettel, amelyből az egész pályaválasztás tudományosan igazíttatik. Ez meg is nyílt a Markó utcában.
 14. Lélektani laboratóriumok létesültek.¹⁷³
 - a) *A tehetségek kiválasztására.*¹⁷⁴ Ez az egyetemen működik Révész Géza¹⁷⁵ alatt.
 - b) A fővárosi és országos gyermekvédelmi központtal kapcsolatosan a Pedagógiai Szemináriumban van. (Nemes Lipót az igazgatója.)¹⁷⁶
 - c) A kriminál-pedagógiai intézetben¹⁷⁷ (Máday István dr.¹⁷⁸ vezetése alatt).
 - d) A gyógypedagógiai intézetek céljaira is létesült egy laboratórium (Révész Margit dr.¹⁷⁹ vezetése alatt.)
 15. *A gyermekek etikai és esztétikai irányú szórakoztatására külön központi intéző szerv létesült* (Ferenciek tere I.).¹⁸⁰

Osztályai:

 - a) Mesedélutánok¹⁸¹
 - b) Mozgófénykép előadások¹⁸²
 - c) Színi előadások¹⁸³
 - d) Zenei előadások¹⁸⁴
 16. *Tehetséges gyermekek internátusa.* Megnyílt július közepén Bánffy utcai otthonban.
Kiválogatás történt a lélektani laboratóriumban.¹⁸⁵

*Testnevelés*¹⁸⁶

1. A Nemzeti Tornacsarnokban fennálló, a német torna művelésére alapított s elméletileg is elégtelen színvonalú »*tornatánárképző tanfolyam*« április hóban megszüntettetett. A tanfolyam *államosítottat* s modern irányban újjá szerveztetett (játék, sport, atlétika, ritmikus torna, embertan, egészségtan, gyermektanulmány, mozdulatlan). Május 1-jén nyílt meg, s július végén fejeződött be igen szépsikerű Képesítő vizsgálat-tal.¹⁸⁷

2. *Testnevelő (tornatanító-képző) akadémia.* A testnevelők képzésének színvonalát az elméleti tárgyak oktatóinak kiképzési színvonalára kell emelni. Felvétel, évfolyamok száma azonos a liceumi tanítók kiképző főiskolájával. Fő a modern *testedzésekben, az esztétikában, a kézimunkában, a kerti munkában, az egészségtanban, a lélektanban, gyermektanulmányban* (elmélet és laboratórium), *etikában* való kiképzés. Külön akadémiai épület és sporttelep. Az általános tervezet elkészült.¹⁸⁸
3. A sürgős szükségletek kielégítésére átmenetileg *2 éves tanfolyam* rendeztetik be a Ludovika Akadémiában. Elkészült a részletes tanterv is. Előadó tanárok kijelöltettek.
4. Minden *iskolai tantervben* az első helyet a testnevelés foglalja el.¹⁸⁹

Produktív munka

1. Az összes iskolai oktatás gerincévé a produktív munka (testi és szellemi) tétetett.¹⁹⁰
2. Az összes iskolai tantervek ebben a szellemben készültek.

Művészeti nevelés

1. A művészeti nevelés a testneveléssel és a produktív munkával együtt s ezekkel szorosan egybekapcsolva előkelő helyet foglal el az iskolai oktatásban.¹⁹¹
2. Ezen szempontnak érvényesülnie kell az összes tantervekben.

Az I. ún. Kultúrpolitikai csoport szervezete¹⁹²

Ide tartoztak az összes általános oktatásügyi és pedagógiai kérdések. Elvi természetű rendeletek ennek útján és hozzájárulásával adattak ki. Ez az osztály pedig a legfontosabb kérdésekben meghallgatta a szakszervezeteket.

Ennek a csoportnak a szervezete az utolsó időkben¹⁹³ a következőképpen alakult ki:

1. Osztály: *Iskolai oktatás és nevelés*
Alosztályok:

- a) Tankönyvek, tanszerek stb.
- b) Tanterv és pedagógia.
- c) Testnevelés.
- d) Művészeti nevelés.
- e) Produktív munka.

2. Osztály: *Gyermekszociális osztály*

- a) *Gyermekvédelem*. Internátusok. Erdei iskolák. Szanatóriumok. Iskolai gyermekvédelem.
- b) *Szociális tanfolyamok*.
- c) *A Magyar Gyermektanulmányi Társaság* ügyei és intézményei. (Múzeum, új iskolák, tanfolyamok)."

*

A maga nemében páratlan dokumentum a hozzá csatolt bőséges jegyzetekkel „önmagáért beszél”, legalábbis a jelen dolgozat címzettje, a művelődés-, ill. neveléstörténetben otthonosan mozgó olvasó számára. Ezért ez alkalommal is csak néhány olyan reflexióval, kiegészítéssel szolgálunk, amelyek egyéb források, összefüggések látókörebe hozása révén segíthetik az értelmezésben:

- Ha bárki kézbe veszi a KN 1919. júniusi jelentését a népbiztosság működéséről, első ránézésre nyilvánvaló lesz számára, hogy *a közölt dokumentum* — az utólag ráírt címtől eltérően — *nem a KN egészének munkájáról, hanem* elsősorban az azon belül tevékenykedő Kultúrpolitikai Csoport tevékenységéről ad számot. Arról is — a hivatali felépítéstől valamelyest eltérve tudósít — a különböző témákat *abban a mértékben kibontva, amilyen mértékben Nagy Lászlónak, ill. közvetlen munkatársainak, a gyermektanulmányozóknak részük volt abban.*

- Ebből a részleges átstrukturálásból (s a KN-jelentéssel való összetetésből) *követhető Nagy László ottani munkájának (beszámolójának) logikája s az alig néhány hónap alatt kibontakozott (tervezett) tevékenységük komplexitása:*

1. Előbb *a javasolt iskolaszervezet egészéről, majd az egyes iskolatípusokhoz elkészült tantervekről, az „iskolák pedagógiai berendezésével” kapcsolatos intézkedésekről, s a fentiek megvalósítását előkészítő, módszereit kipróbáló „speciális intézményekről”, végül az eddigiekben nyert pedagógiai („iskolaügyi és gyermektanulmányi”) tapasztalatok összegyűjtésének, rendszerezésének, közkinccsé tételének intézményeiről számol be, nem feledkez-*

ve el — az iskolai nevelés-oktatás valódi reformja szempontjából döntő — pedagógusképzésről sem.

2. Ezt követően — *a hivatali beosztástól eltérve, ám — a gyermektanulmányozók alapelveihez híven*, „*a gyermekvédelmi és gyermekszociális intézményekkel kapcsolatban történekről ad áttekintést*: az iskolagyámi intézménytől kiindulva, a kisdédóvók és munkásképző szakiskolák melletti otthonok létrehozásáról referálva, deklarálja az akkor általánosan kívánatosnak ítélt célt: a tanulók egész napos iskolai foglalkoztatása révén elérni, „*hogy az iskola vegye át a gyermek nevelését*”.¹⁹⁴ Erre törekedtek az állami gyermekmenhelyekkel, „*a pszichopatikusan terhelt és erkölcsileg debilis vagy bármi más tekintetben védtelen*” gyermekek számára szánt „*kerti internátusokkal*”, a javítóintézetek helyett létrehozandónak ítélt nevelőintézetekkel is. Ezt követően Nagy László az átmeneti otthonokról, az erdei iskolákról, a szanatóriumokról, az „*erkölcsileg terhelt, ún. nehéz nevelésű*” gyermekek kísérleti nevelőintézetéről tett említést, majd a gyermekbíróságoknak „*gyermekbiztoságokká*” alakítására utalt, s arra, hogy annak munkatársai a jövőben csak pedagógiai kvalifikációval rendelkezők lehetnek. Biztosításukra „*szociális tanfolyamokat*” létesítettek: szociálpedagógiai, egészségügyi és szociális profillal.¹⁹⁵ A témát záró 13–16. pontokban pedig a fentiekben (az azokat kezelni próbáló intézmények kapcsán) közvetetten felmerült, *a gyermekeket veszélyeztető rizikófaktorok csökkentésére, s egészséges fejlődésük esélyeinek javítására szolgáló intézmények felsorolását találjuk*: a pályaválasztási tanácsadó irodák, a különböző célú lélektani laboratóriumok, „*a gyermekek etikai és esztétikai irányú szórakoztatása*” formáinak s a „*tehetséges gyermekek internátusának*” említésével.¹⁹⁶

3. A tartalmi beszámoló végén három, az iskolai nevelőmunkát, tanterveket meghatározó aspektusról: a test(i)nevelésről, a produktív munkáról s a művészeti nevelésről olvashatunk — az írásunk 2. fejezetében kifejtettek alapján érthetően — igencsak különböző terjedelemben, mélységben. (Ezekből viszonylag új elemnek tekinthetők a testnevelő akadémia tantervéről s az átmeneti kétéves tanfolyamról írottak).

4. A dokumentum az ún. Kultúrpolitikai Csoport szervezetének vázlatával zárul. Az általa felügyelt-irányított tevékenységek felsorolásából s a munkába bekapcsolódott gyermektanulmányozók nagy számából¹⁹⁷ érzékelhetjük: Nagy László és munkatársai valamennyi felsorolt ügyosztály munkájához hozzájárulhattak valamivel. Ugyanakkor e struktúra ismeretében sem egyértelmű számunkra, hogy vajon Nagy László formálisan mikor, melyik ügyosztályhoz s milyen beosztásban tartozott, ill. az, hogy milyen változás

történt ebben a tanácskormány ideje alatt? A fentiekben idézett, 1919. július 8-i lemondólevelében „az 1. ügyosztályban betöltött előadói tiszte” alóli felmentését kérte,¹⁹⁸ ami azt jelentheti, hogy akkor már az „iskolai oktatás és nevelés osztály” „tanterv és pedagógiai” alosztályán tevékenykedett.¹⁹⁹ Ezt nevelésügyi Imre Sándor hagyatékában ránk maradt KN-ügybeosztási lista is,²⁰⁰ amelyre közvetlenül a Tanácsköztársaság bukása után rávezették, hogy mely témák milyen régi/új osztályokhoz kerüljenek, s kivel mi történjen az ottani vezetők közül. Ezen a listán *másképp tüntették fel a KN I. Kulturpolitikai Csoportjának felépítését*. Csoportvezetőként Halász Adolf szerepel. Az osztályok és vezetők felsorolása: „1. Az elemi reformügyek (tanterv és utasítás). Osztályvezető: Nagy László [mellé kézzel ráírva: „beadja, egyelőre maradjon”].²⁰¹ 2. Az iskolai tankönyvek, taneszközök és ifjúsági könyvtárak. Osztályvezető: Roboz Andor. 3. Testnevelési és egészségügyi kérdések. Osztályvezető: Halász Adolf. 4. Művészi nevelés kérdései. Osztályvezető: Halász Adolf. 5. Kultúrstatisztika és iskolaszervezési ügyek. Osztályvezető: Pogány Frigyes.” (E listából tehát hiányzik a Nagy László által említett „Produktív munka” alosztály s a Gyermekszociális osztály egésze, melyek a KN más csoportjainál sincsenek feltüntetve.) Forrásaink tehát igencsak valószínűsítik, de nem bizonyítják, hogy *Nagy László* a Tanácsköztársaság utolsó hónapja(ai?)ban az elemi iskolai reform ügyeivel foglalkozhatott „előadói” vagy „osztályvezetői” besorolásban.²⁰²

• *A szovjet-országi munkaiskola-koncepció hatására született* — fentiekben ismertetett — *magyar iskolareformterv bizonyos nyomai érezhetők* az egységes nyolcosztályos népiskola leírásánál, amennyiben az 1. és 2. osztályok átmeneti jellegének jelzésére *visszaköszön a beszámolóban* a „*kezdő iskola*” fogalma, s a *játékkiskola két felső osztályával való összefüggésük jeleként, új elemként, megjelenik a liceum 2. osztályára épülő, hároméves „játékkiskolai tanítóképzés” a 4–8 éves gyermekek pedagógusai számára*. Talán abban sem tévedünk, hogy a most elemzett dokumentumban felsorolt „speciális intézmények” éppen ilyen volta, jellegük bizonyos vonásai sem egészen függetlenek az „iskolareformterv” átmeneti intézkedései 5–6. pontjaiban leírtaktól. Ez arra utalhat, hogy *a rövid életűnek bizonyult magyar elképzelés nem maradt hatás nélkül Nagy László és munkatársai tevékenységére*.²⁰³

• A pedagógusképzéssel kapcsolatosan részben visszacseng az anyagban Nagy Lászlónak a TITOE válaszmánya 1918. december 7-i ülésén tett javaslata, melyben elválasztotta az akadémiákon képzendő népiskolai tanítókat az egyetemen folyó „középkiskolai tanítóképzéstől”.²⁰⁴ Ugyanakkor, a pedagógus-szakszervezet szorgalmazására, *az eredetileg 4 évre tervezett aka-*

démiai képzést 3 évre csökkentette, amit annál könnyebben megtehetett, mivel „a játékkiskolai tanítóképzés” tervével,²⁰⁵ a népiskolai képzésnek csak a 3–8. osztályokra kellett felkészítenie.

• Méltók lehetnek figyelmünkre az elkészült és készülő tantervek felsorolásai, valamint a készülségi fokokra utaló megjegyzések is.²⁰⁶

• Eddigi, „*A Gyermekek*” 1919/1–3. számából származó információinkhoz képest bizonyos új elemeket találunk az „*Iskolaügyi és Gyermektanulmányi Múzeumról*” szóló beszámolóban is. A folyóiratban, ill. Ballai Károly igazgató 1919. június 3-i, a KN-hoz intézett felterjesztésében a múzeum addig meglévő gyermektanulmányi, pedagógiai és néprajzi osztályaiból öt osztály: „a gyermek fejlődése”, „a gyermek léleklejődése”, „az alkalmazott gyermektanulmány” osztályok mellett egy, „a gyermektanulmány, pedagógia és didaktika történeti fejlődését” vizsgáló osztály felállítását javasolták. Negyedikként „a könyvtárát, a vizsgáló laboratóriumot és feldolgozó műhelyeket” magában foglaló „történeti” osztályt nevezték meg. Ehhez járultak volna — a felterjesztés szerint — az Iskolaügyi Múzeum profiljába vágó témák, melyek „felölelnék a nevelés és az oktatás összes külső vonatkozásait, az épületet, a felszerelést, a berendezést, az iskolaügyi statisztikát stb. Így a modern iskola-higiéniája és pedagógia követelményeinek megfelelő iskolaépületeket, tan- és előadótermeket mutatnak be tervrajzokban, modellekben, képekben és mintatermekben. Bemutatnak továbbá az iskolatermek, folyosók és kertek helyes és okszerű díszítését; az iskolatermek jó berendezését és kívánatos felszerelését stb. Az ajánlható tanszerek, taneszközök, szemléltető képek²⁰⁷ és modellek készíttetése és az iskoláknak ilyenekkel való ellátása szintén az Iskolaügyi Múzeum feladata” — lett volna a javaslat szerint.²⁰⁸

Nagy László — a nyilvánvaló elírásból/félreértésből származó ismétléstől eltekintve — az eredeti három osztály mellett gyermekvédelmi, pedagógiai, higiéniai, gyermekkriminalitási osztályokat, valamint az iskolaügyi részlegben statisztikai, iskolaépület-berendezési és tanszertörténelmi osztályokat említett, lélektani és pedagógiai kísérleti laboratóriumokkal, tanszergyárral,²⁰⁹ s „előadótermekkel a szakközönség, a laikus közönség, főleg a nép (munkások) számára.” Utóbbiak jelentőségét hangsúlyozta a *Fáklya* 1919. április 29-i számában a témáról megjelent cikkét zárva is: „A KN-nak... az a szándéka, hogy ezeket a múzeumokat a proletárszülők számára jól megközelíthetővé tegye. Ezekben szemléltető előadásokat fognak tartani a proletárszülők számára. *A népbiztosság a gyermekkultuszt mélyen bele akarja oltani a nép lelkébe. Eddig csak a polgári társadalom számára írtak pedagógiát, a népbiztosságnak az az eszméje, hogy a proletárságban terjessze el a peda-*

gógiai műveltséget. Ennek a messzemenő célnak szolgálatába fognak állani a fővárosi és vidéki gyermektanulmányi és pedagógiai múzeumok is” — írta Nagy László.²¹⁰ Késői olvasóira marad, hogy eldöntsék: vajon az ilyen megfogalmazásban öt belső meggyőződés, vagy az éppen érvényesíteni kívánt gyermektanulmányi projekt „eladásának”, az aktuális hatalom számára kedves „hangszerelésének” szándéka vezette-e?²¹¹

S végül, e dokumentumelemzés lezárásaként, reflektálnunk kell egy olyan fontos mozzanatra is, amellyel nem találkozunk a jelentésben. *Forrásaink szerint sem Nagy László, sem a gyermektanulmányozók többsége nem vállalt exponált szerepet „a szocializmus állami propagandájában”, s a részvételükkel zajló pedagógus-továbbképző vagy „szociális” tanfolyamokon²¹² is az érdeklődésükhöz közel álló gyermektanulmányi, gyermekvédelmi témákról tartottak előadásokat.²¹³ Ezért Nagy László beszámolójában joggal nem történik említés a KN munkájában igen nagy súllyal szereplő politikai-világnézeti propagandáról. A Tanácsköztársaság alatti munkájuk túlnyomóan szakmai-professzionális jellegű volt, egy olyan iskolarendszer korszerűsítése érdekében, melyet — Kun Béla szavaival — már hatalomra jutásuk előtt „nyíltan a szocializmusra nevelés szolgálatába állítandónak”²¹⁴ ítélték a hatalom gyakorlói. A rendszer ilyen ideologikus jellege, uralkodó légköre lehetetlenné tette a KN munkatársainak (még ha szándékukban lett volna is), hogy szakmai-professzionális munkájukat „sterilen” elválasszák a radikális társadalomátalakítást motiváló értékrendtől s a hivatalos céltételezésektől.*

Ennek illusztrálására egy manapság eminensen szakmainak tekinthető terület, az óvodai nevelés példáját ajánljuk az olvasó figyelmébe. A KN júniusi jelentésében a „játékiskolákról” írván leszögezték: „A kommunista állam sokkal nagyobb részt fog kérni az ember neveléséből, mint a régi állam. Mindazt, ami a felnőttek mai nemzedékének neveléséből hiányzott, meg kell kapnia a most felnövő gyermeknemzedéknek. *Ha mi még a kapitalista légkörben nőttünk fel, ők olyan légkörben kell, hogy felnőjenek, ahol magától terem meg a szocialista világnézet, és ahonnan ki vannak zárva azok a kapitalista fogalmak, amelyek ma még többé-kevésbé valamennyiünket nyomasztanak.* A KN, tudva azt, hogy az új irányú nevelés munkáját nem lehet elég korán kezdeni, gyorsan és erőteljesen hozzákezdett az *óvodák ügyének* rendezéséhez. Egy új ügyosztály szervezi a *játékiskolákat* (mert az óvodák feladata általánosabb lesz, mint eddig volt), amely, részben új feladatok előtt állva, sokszor a semmiből volt kénytelen teremteni.”²¹⁵

Részt venni az új intézményrendszer kialakításában, a (kisgyermekkor)

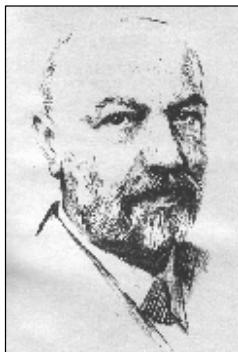
nevelés tartalmi, szervezeti, módszerbeli megújításában, hálózatának kiépítésében, vagy — tekintettel a rendszer diktatórikus jellegére s az általa preferált értékrendre — félreállni (esetleg az ellenforradalmi mozgalmak valamelyikéhez csatlakozni). Ez volt a nevelésügy megújítását szorgalmazók dilemmája, melyre ki-ki a maga módján adta meg a választ.



A gyermektanulmányozók ügyét távolról, némi szkepszissel figyelő, az egyetemre való bejutásukat nemkívánatosnak tartó *Fináczy Ernő* — aki nem kereste az együttműködést a tanácskormány-nyal²¹⁶ (amire amúgy sem lett volna reális lehetősége), s akit még az egyetemről is „szabadságoltak” a tanév hátralévő részére²¹⁷ —, a magyar közoktatás e négy hónapjáról 1919 végén elmélkedvén, úgy vélte: „a Tanácsköztársaság közoktatásiügyi kormányzatának leginkább kiemelkedő

jellemvonása az, hogy nemcsak lehetőknek, de szükségesnek is tartotta a politikának normatív szerepét a közművelődés egész területén és összes viszonylataiban, mégpedig nem is a politikáét általában, hanem a pártpolitikáét, a maga végletes egyoldalúságában és kizárólagosságában. ...[N]em volt Magyarországon közoktatási kormány, melynek égisze alatt ez a pártpolitikai irányítás oly leplezetlenül és erőszakosan érvényesült volna, mint amikor a proletárság intézte [?] népbiztosai útján a közművelődést” — konstatálta *Fináczy Ernő*. Majd saját óhajaként deklaráta: „Az iskola... sohasem válhat hatalmi törekvések martalékává; feladatát a közösség és az egyén javára a pedagógia szabja meg. Nem szabad lennie pártnak, mely mást vár az iskolától. Sem a klerikalizmus... sem a liberalizmus, sem a konzervativizmus, sem a szocializmus, mint politikai pártok, nem támaszthatnak jogot arra, hogy a »lelkek átformálására« lefoglalják magát az iskolát. ... [Márpedig] a tanácskormány a proletárdiktatúra eszközüvé fokozta le a köznevelés intézményeit.” Következésképp, a gyermekek ügyét, a pedagógia étoszát magáénak valló komoly pedagógusnak — *Fináczy* szerint — távol kell(ett volna) tartania magát a diktatúra szolgálatától. „Mindig akként vélekedtem, hogy magyar tanítónak [a pártpolitika támogatása helyett — D. P.] csak egyféle politikája lehet: a maga körében mindent megtenni, hogy a nemzet értelmi és erkölcsi ereje gyarapodjék.”

De mit tegyen a gyermekek ügyét ugyancsak pártpolitikától független, humánus, (ám másként) absztrakt vízió jegyében képviselő pedagógus, ha úgy érzi: „a nemzet értelmi és erkölcsi ereje” csak gyökeres, a gyermektanulmányozás elvei alapján végbemenő reformok révén gyarapítható, s ha — Fináczyval ebben egyetértve — maga is úgy véli, hogy Eötvös József óta nem volt még kormányzat, amely „a közoktatást olyan egységesen fogta volna fel és oly egységben látta” volna, mint a pártpolitikai motívumok által vezérelt népbiztosság? Még inkább, ha abban is osztja a jeles neveléstörténész álláspontját, hogy „amikor a nemzeti nevelést akarjuk elvszerűen megszervezni... nem szabad a részletreformokkal beérnünk... hanem tekintetünkkel át kell fognunk a művelődés egész területét, s a nemzeti szellemmel telített műveltség biztosítására oly tanügyi szervezetet kell felépítenünk, melynek minden része befejezi a megelőzőt, és megalapozza az utána következőt”.²¹⁸



Különösen, ha úgy értékeli a helyzetet, ahogy a minisztériumból (népbiztosságról) 1919. április 14-től eltávolított s a polgári iskolai tanárképző főiskola igazgatói posztjára visszahelyezett²¹⁹ Imre Sándor látta — a Tanácsköztársaság alatt magának készítette — feljegyzéseiben: „Eddig a tudatos nevelők munkája csekély sikerű küzdelem volt a társadalom nevelő hatásával; most mód lehet arra, hogy egyirányúvá legyen a két hatóerő. Evégre azonban a nevelésnek alkalmazkodnia kell a mai helyzethez: meg kell állapítania, miben áll a mai társadalom gondolatvilága, hogyan nevel az szükségképpen, s ehhez kell simulnia! *Mindent* megcsinálni, ami a szocialis-

ták pedagógiai gondolkodásában *nem* pártpolitikai!”²²⁰

Márpedig, ha hihetünk a KN-csoportvezető Fogarasi Béla — fentiekben már idézett 1919. június 26-i — értékelésének: a VAOSZ, a pedagógus-szakszervezet, a gyermektanulmányozók stb. által készített reformtervek alapján elindult, az egységes nyolcosztályos népiskolára felépített oktatási reform kevéssé felelt meg annak a koncepciónak, amelyet a valóban szocialistának tekintett orosz-szovjet „egységes munkaiskola”-koncepció képviselt. A kommunista vezető szerint a magyar törekvés „nagy lépés volt előre, de csak reform” volt, mert „nem csinálhatunk forradalmat”, amelynek technikai eszközeivel nem rendelkezünk, s amelynek célja, a gyermek — a forradalmi iskolában szerzett tudás, készségek, képességek alapján — nem találhatná helyét az átalakulásban lévő magyar társadalomban.²²¹

Ezért *a* — gyorsan megvalósítandónak, de (ha nem is rövid időre) átmenetinek gondolt — *reformmunkákhoz szélesebb szakértői körre volt szükség, olyan partnerekre, akiknek a szemlélete s az általuk képviselt pedagógiai, társadalmi értékek eltértek, nem egy vonatkozásban szemben álltak az addig uralkodó iskola- és nevelésfelfogással, amiért készséget mutattak az együttműködésre. Nagy Lászlónak s a gyermektanulmányozóknak pedig anyagi és politikai támogatásra volt szükségük ahhoz, hogy eszméik szélesebb teret nyerhessenek a társadalomban, s hogy az iskolareform, a pedagógusképzés, a gyermekvédelem és gyermektanulmány ügyét „kint az életben” is hatékonyan képviselhesék.*²²² *Mindkét félnek lehettek fenntartásai a másik iránt, ám a rövid életű együttműködés létrejött.*²²³

Nagy László — s nem egy kollégája — szakértői munkát vállalt a tanácskormányánál, amely cserében — legalábbis átmenetileg — a pedagógus-szakszervezet mellett őket nyilvánította az egyetlen, számára possibili rendszerük kiépítésére irányuló törekvéseiket. „*Útitársak*” voltak, *nem elvtársak, céljaik és törekvéseik részben — ha nem is viták nélkül, s vélhetően csak átmenetileg — összeegyeztethetőeknek bizonyultak,*²²⁴ miért is Nagy László és a gyermektanulmányozók megtapasztalhatták, *hogy mit is jelent, ha valaki a(z oktatás)politika világába lép: ha az éppen aktuális kurzus előbb lassan, parciálisan elfogad,*²²⁵ *majd néhány hónapra viszonylag jelentős befolyáshoz, pénzhez juttat,*²²⁶ *hogy azután — éppen e rövid főszerepért — hosszú időre újra epizódszerepekre kényszerítsen.*

4. A „bolsevizmus alatti magartásának” ismételt vizsgálata — alkalmazkodó „hangszerelés”, fenntartott reformtervek

„Bizonyos, hogy nem voltál kommunista.”
Friml Aladár, kihallgató

Elemzett 1919. augusztus 13-i jelentése összeállításakor Nagy László talán még nem is sejtette, hogy a status quo (ante) elvének érvényesítése révén minden, amiről jelentett, milyen rövid idő alatt semmivé válik, s mindaz, ami addig ígéretes kezdetnek tűnt, visszavonhatatlanul lezárt, sőt vizsgálatokon igazolandó múlt részévé válik.

Révész Géza már augusztus 12-én levélben kérte Imre Sándort, hogy segítsen az egyetemi lélektani laboratórium megőrzésében a Keleti Akadémia épületének néhány helyiségében. Am a VKM államtitkári segítség is csak ideiglenes eredményt hozott. Révész személyét és intézetét egyaránt támadások érték, minek következtében ő rövidesen külföldre távozott.²²⁷

De nemcsak az egyetemi gyermeklélektan tanítás lehetetlenült el jó időre, hanem Nagy Lászlónak a tornatanítók tanfolyamával, és a testnevelési főiskolával kapcsolatos tervei is napokon belül „füstbe mentek”. Augusztus 17-én a torna-tanítóképző tanfolyam régi tantestülete nemcsak újra kezébe vette az irányítást, hanem fel is jelentette az őket eltávolítottakat, elsősorban Gerencsér Lászlót, a tanfolyam vezetőjét.²²⁸

A Tanácsköztársaság alatt közalkalmazotti kinevezést nyertek elbocsátásával, s az akkor elfogadott tervek, foganatosított intézkedések, államosítások semmibe vételével a társaság intézményeinek (iskolák, múzeum) támogatása, s azok vezetőinek, munkatársainak egzisztenciális biztonsága is megszűnt,²²⁹ (s rövidesen a Fővárosi Pedagógiai Szeminárium sem tudta/akarta biztosítani számukra a Weszely Ödön vezetése alatt megszokott körülményeket).²³⁰

Magának Nagy Lászlónak a helyzete is problematikussá vált.²³¹ A KN-ból újra VKM-má lett főhatóságba való berendelését először, átmenetileg, egy rövid időre, meghosszabbították, majd — nem tudni mikor, s miért — annullálták. Erről, csak az Imre Sándor hagyatékban megmaradt különböző, általában keltezetlen listák tudósítanak, melyeken egy — vélhetően az első — kivételével, melyen még a KN vezető munkatársainak neve szerepelt (s melyre kézzel ráírták, hogy mi történjék vele a VKM visszaállítását után), az osztályvezetőként feltüntetett Nagy László neve mellett a többieknél egyér-

telmü „eltávolítandó” helyett egy nehezen olvasható megjegyzést találunk: „beadja, egyelőre maradjon”.²³² Ettől kezdve *személye szinte teljesen eltűnik a VKM kimutatásaiból: nem találjuk őt sem a berendelt alkalmazottak, sem a fogalmazói állomány listáin, s nem említik személyét a tanítóképző intézeti szakfelügyelőségen, sőt a tanítóképző intézeti tanári státusban szereplők nevei között sem.*²³³ Mivel eredeti munkahelyére, a VIII. kerületi tanítónőképzőbe sem kerülhetett vissza,²³⁴ *egyetlen, a közszolgálati jogviszonyával összefüggő munkája maradt: a lélektani laboratórium vezetése, s annak kapcsán az Apponyi Kollégium hallgatóinak csekély óraszámában való oktatása. Am a helyiség osztályteremmé nyilvánításával Nagy László előbb — az 1919/1920. és 1920/1921. tanévekben — csak délutánonként vehette igénybe, majd az 1921/1922. tanévtől még akkor sem, sőt még az is felmerült, hogy Molnár Oszkár vegye át Nagy Lászlótól a laboratórium vezetését. Ekkor egy éveken át, 1925-ig tartó küzdelem kezdődött, melynek során Nagy László, aki akkoriban már „az Apponyi Kollégium tanáráként”²³⁵ írta alá kérvényeit több helyütt megkísérelte elhelyezni laboratóriumát, s megteremteni kutató- és oktatómunkájának feltételeit.*²³⁶

Abból, hogy közalkalmazotti beosztása (nem státusa) bizonytalanná vált, nem következett azonban, hogy elkerülhette volna a mindenkire kötelező kérdőív kitöltését, melyen — mint minden pedagógusnak/tisztviselőnek — nyilatkoznia kellett a Tanácsköztársaság alatti beosztásáról, szerepéről, arról, hogy miért fogadta el a diktatúra alatt új munkakörét, származott-e ebből előnye, s hogy „fejtett-e ki és minő agitációt a proletárdiktatúra érdekében” (ha igen, alkalmanként vagy rendszeresen, s milyen formában: előadás, beszéd, szeminárium stb.).²³⁷ Ezen kérdőívek segítségével, majd az eljárások során azt próbálták tisztázni, hogy vajon a vizsgált személy „a proletárdiktatúra alatt kibocsátott rendeletek egyszerű végrehatója volt-e” vagy „tevékenységével tényleg elősegítette a proletárdiktatúra nemzet- és erkölcsromboló munkáját, azáltal, hogy hivatalos kötelességén túlmenve, kényszertől függetlenül törvénytelenések elkövetésében kezdeményezően lépett fel,²³⁸ szóban vagy írásban propagandát, agitációt fejtett ki a bolsevizmus érdekében”. Firtatták: részes volt-e „a tanítás szellemének erkölcstelen, hazafiatlan irányú megváltoztatásában”²³⁹

Sajnos a Nagy László által kitöltött dokumentumot eddig nem sikerült felkutatni, vélhetően a tevékenységével kapcsolatos második vizsgálat anyagával együtt lappang valahol. Így az igazolási eljárására vonatkozó ismereteink korlátozott forrásbázison nyugszanak, s az alábbiakban erről röviden felváz-

zolásra kerülő kép — a dokumentumok előkerülésekor — érdekes mozzanatokkal egészülhet ki.

Az első vele kapcsolatos, meglehetősen felszínes igazoló eljárásra, még volt KN munkatársi minőségében került sor. Ennek bevezető aktusáról így számolt be remélt patrónusának, Imre Sándor államtitkárnak:

„Kedves Öcsém!

Mivel érdeklődöl sorsom iránt, tisztelettel tudatom, hogy az én igazoló eljárásomat megelőző kihallgatás kedden, 11-én de. megtörtént. Friml Aladár igazgató²⁴⁰ hallgatott ki, s vette fel a jegyzőkönyvet. Leginkább érdeklődött a berendeltetésem előzményei és körülményei, a szakszervezettel folytatott harcom (a tanterv miatt) s maga a tanterv iránt, amelynek készen lévő részeit neki bemutattam, s végül az iránt, hogy a proletárdiktatúra alatt a tanári működésembe nem vittem-e be bolsevizmust (egész májusig tanítottam). Ő nála érdeklődhetsz az ügy iránt. Most csak azt említem meg, hogy a kihallgatás után azt jegyezte meg: »Bizonyos, hogy nem voltál kommunista.«

Budapest, 1919. november 12.

Szíves szeretettel s tisztelettel:

Nagy László²⁴¹

Ezen híradása verifikálódott a *VKM Igazolóbizottságának 1919. december 23-i ülésén*, ahol Tóth Lajos h. államtitkár elnökletével, Just Ferenc és Gévay Wolf Nándor h. államtitkárok, valamint Gopcsa László és Gothard Zsigmond miniszteri tanácsosok bizottsági tagi részvételével tárgyalták Friml Aladár kihallgató, vizsgáló jelentését. „Friml előadja *Nagy László tanítóképző intézeti szakfelügyelő igazolási ügyét, ki a proletárdiktatúra alatt a tanítóképző osztály vezetője volt. Nevezett ellen semmiféle kifogás nem merül fel, a bizottság egyhangúlag igazolja*” — olvashatjuk a MOL-ban, a VKM elnöki irataiban, az igazolóbizottsági anyagok között megőrződött jegyzőkönyvben.²⁴²

A bizottság azon megállapítása, mely szerint „Nagy László tanítóképző intézeti szakfelügyelő” a tanítóképző osztály vezetőjeként a proletárdiktatúra alatt semmi kifogásolhatót nem tett, megfelel a tényeknek. Csak a kákán is csomót keresőket zavarhatja, hogy azért nem, mert — ahogy erről az előző fejezetekben már szóltunk — az adott időszakban nemhogy vezetője, de még munkatársa sem volt a Farkas Sándor vezette ügyosztálynak. Márpedig az

akkori felzaklatott atmoszférában bőven akadtak ilyen akadémuskodók.²⁴³ Egy ránk maradt datálatlan lista szerint — 25 sorstársához hasonlóan — Nagy Lászlónak is akadt feljelentője.²⁴⁴ Az előttünk ismeretlen, ám az érinnel nyilván ismertetett feljelentés tartalmára — az 1920. február 19–20-i vizsgálat anyagainak hiányában²⁴⁵ — a jeles gyermektanulmányozó védekezési taktikájából s egy Imre Sándornak írt, alább olvasható leveléből következtethetünk.

A komolyabb komplikációt elhárítandó, összehívta, 1920. január 16-ra, a társaság választmányi ülését, melyen a számára ismert — vagy csak vélelmezett — vádakra válaszolt, elnöki beszámolóban áttekintve az elmúlt évben történetek: „A Magyar Gyermektanulmányi Társaság a proletárdiktatúra alatt sem választmányi, sem közgyűlést nem tudott egybehívni. A számadást és a költségvetést azonban mégis el kellett végezni, s minthogy a Társaság hivatalos helyiségeit is meg kellett hogy védje a rekvirálás ellen, ezért az egyesület élére az elnökség helyett direktóriumot állított, az igazgatótanácsot pedig több taggal kiegészítette és felruházta a választmány és közgyűlés jogaival, de — mint azt a bemutatott és felolvasott előadói jelentés igazolja — ez intézkedést csak arra az időre foganatosította, »míg a normális viszonyok helyre nem állanak«... *A népbiztosság Nagy Lászlót előzetes értesítés nélkül berendelte a gyermektanulmányi ügyek előadójának. A Gyermektanulmányi Társaság s intézményeinek megvédése érdekében ezt a helyet kénytelen volt elfoglalni.*²⁴⁶ Elérte ezzel, hogy: a) nem szüntették meg az Új Iskolát s meghagyták testületét; b) a Gyermektanulmányi Múzeum személyzetét sem bántották; c) sikerült elérni, hogy semminemű kultúrintézményünket meg nem bolygatták, kivéve két irodai helyiségünket [Nagy László magánlakásában],²⁴⁷ amelybe vöröskatonát helyeztek be nagy családijával együtt” — indokolta az igazgatótanács direktóriumára szervezését az elnök,²⁴⁸ majd áttért érdemi tevékenységük taglására: „A központ ez idő alatti tevékenységében legfontosabb munka volt: a közoktatásügyi tervezet készítése. A Gyermektanulmányi Társaság tagjai 1918 őszén *minden pártban* nagy tevékenységet fejtettek ki avégett, hogy a mindenütt nagy arányokban megindult reformmunkálatokban a gyermektanulmányi szempontokat érvényesítsék. ... De az Igazgatótanács nem elégedett meg ezzel, hanem elhatározta, hogy *egységes, részletesen kidolgozott iskolaprogramot készít, gyermektanulmányi alapon felépítve*. A reformtervezetet az Igazgatótanács megbízásából Nagy László készítette. A javaslat 6 ülésen tárgyalatott és 1919 áprilisában, tehát már a proletárdiktatúra idejében fejeztetett be” — jelentette, majd e viták pluralista

légkörének érzékeltetésére idézett a reformbizottság 1919. február 5-i, negyedik üléséről készült beszámolóból:

„[M]egkezdtük a *népiskolai szervezet* tárgyalását. A célmeghatározás körül nagyszabású vita fejlődött ki. *Hacker Boriska*²⁴⁹ *társadalmi és természettudományi felfogáson alapuló világnézet megalapozását kívánta a népiskolában és indítványozta a vallástan kötelező oktatásának törlését az oktatásban...* Ezzel szemben *Tuszkai Ödön* dr. főorvos elfogadta a természettudományi világnézet kialakítását, de ragaszkodott a nemzeti érzés fejlesztésének szükséges voltához. *Répay Dániel*, *Szabó Sándor* (gyógypedagógus), *Závossy Zoltán* fővárosi tanító *hangoztatták a nemzeti érzések, mint természetes faji érzések mélyen gyökerező voltát, a nemzetben együtt élők közötti szolidaritás nagy fontosságát. Répay Dániel külön is hangoztatta az idealizmus nagy jelentőségét a természettudományi felfogás nyers materializmusával szemben...* *Glücklick Vilma* kiemelte, hogy *Hacker Boriska* nézetét nem szabad oly mereven fogni fel, mint némelyek tették. Minden jóra való ember szereti hazáját Magyarországon, s a hazaszeretetre nevelni is kell az embereket. Senki sem akarja kiküszöbölni az iskolából a magyar nemzet történelmét s Magyarország földrajzát, a magyar irodalmat és művészetet. Hisz ezek mind becses értékek közművelődési szempontból. *De el kell távolítani a nemzeti érzésből mindazt, ami eddig általa szembeállította egymással a hazában együtt élőket s a nemzeteket egymással harcra tüzelte.* Ezután többen felszólaltak még a vallástan kötelező tanítása ellen. Ez utóbbira nézve *elnök* [Nagy László] azt jegyezte meg, hogy *a vallástan kötelező tanításáról az első reformtervezlet azt határozta, hogy mivel politikai kérdés, mellőzendő a reformmunkálatokból.* Végre abban állapodtak meg, hogy *mind a nemzeti, mind a nemzetközi érzés fejlesztése felölelendő a népiskolában.* Azonban a nemzeti érzésből kiküszöbölendő mindazon előítélet, amely azelőtt hozzá fűződött, fő a társadalmi öntudat kialakulása, a természettudományi és ideális világnézet összeegyeztetése, az együtt élő emberek közötti testvéri szeretet, összetartozandóság; fontos továbbá, hogy minden gyermek érezze magát a világtársadalom tagjának is. Kimondták még, hogy *a népiskolából kiküszöbölendők minden olyan intézmények s intézkedések, amelyek szembeállítják egymással a nemzetiségeket, társadalmi osztályokat s a felekezeteket*” – idézték az egy évvel korábbi jegyzőkönyvből,²⁵⁰ és indirekt módon utalva a Nagy László ellen megindított újabb vizsgálatra, leszögezték: „E határozatok felülemelkednek minden konjunktúrán és politikai változáson, amelyekért nyugodtan vállaljuk a felelősséget ma is. A tervezetet egyébként jelen számunkban közzé tesszük.”²⁵¹

S valóban, Nagy László „*A magyar közoktatás reformtervezete*” címmel — öngigazolásként, az elképzelés nem kommunista voltát demonstrálandó, s egyben álláspontjuk fenntartását is érzékeltetve egyebek között — publikálták:

„A) *Alapelvek*

1. Mint minden állami szervnek, úgy a magyar állam közoktatásának legfőbb feladata a demokratikus államrendszer felépítése. Tehát oly közoktatási reformtervezetet kell készítenünk, amely közoktatásunkat *demokratikus alapon* szervezi meg. Közoktatási rendszerünk alapja a *népiskola* legyen. Ezen épüljön fel a közép- és főiskola rendszere s a szakiskolák rendszere. Ebből következik, hogy a népiskolának *egységesnek és általánosnak* kell lennie, tehát a Magyar Köztársaság minden tankötelesének el kell teljesen végeznie a népiskolát, s csak a népiskola elvégzése után léphet a középiskolába.

2. A közoktatás berendezése azon elvet kövesse, hogy mindenkinek joga van a legmagasabb fokú műveltség eléréséhez, sőt az általános műveltségi színvonalat elérni nemcsak *joga*, hanem *kötelessége* is mindenkinek. Az általános, illetőleg a népműveltség színvonala azonban a népek önkormányzati jogának megfelelően magasabb legyen a mai népműveltségi átlagnál, ezért a mai hatosztályú *népiskolát 8 (7) osztályúvá* kell kiegészíteni s a tan kötelezettséget a 15 éves kor helyett a 17 évre kell kiterjeszteni.

Ennek megfelelően az ún. intelligens vagy vezető néposztály általános képzését is fel kell tolni a 18 éves korról a 19-re, vagyis a népiskolára épülő *középiskolát 5 osztályúvá* kell tenni.

3. A *szakiskolai* képzést el kell különíteni az általános képzéstől; azonban lehetővé kell tenni minden fokon, hogy a szakiskolába járó ifjú tudományos és művészeti érdeklődése megnyilvánulhasson és kielégülhessen. Ezért a *tudományegyetem* elválasztandó a tudományos szakiskoláktól; de a kettő között bizonyos kapcsolat tartandó fenn.

4. Az iskolák kormányzatának és egyénenkénti szervezésének fő elve a *decentralizáció*. E szerint az iskolák, iskolanemek berendezésének csak a keretei állapítandók meg, egyébként alkalmazkodnak azok az ő külső és belső viszonyaikhoz. Tehát érvényesül az *egyéni szabad berendezkedés és fejlődés*. Ennélfogva az élet külső körülményei és igényei, a néplélek sajátossága, a gyermek fejlődésének különbözősége szerint a 8 osztályú népiskola nem lesz azonos berendezésű a falun és a városban.

5. Bármely iskola pedagógiai berendezkedése két fő tényezőtől függ, ún. a) az iskolai oktatás általános kulturális és különösen gyakorlati célmeg-

határozásától; b) a gyermek testi és lelki fejlődésétől és egyéni tulajdonságaitól. A filozófiai célkitűzésektől dedukált tanulmányi tervek és módszerek magukban véve elméleti értékek, a gyermekekre nézve idegen eszmékörben mozgóak. Szükség van a filozófiai célmeghatározások pszichologizálására, ami azt jelenti, hogy a célkitűzés alapján meghatározott tanulmányi anyagot a *gyermektanulmányi szempontok* szerint alakítsuk át. ... [A] gyermek testi és lelki fejlődésének fokozatai szerint...

Az iskola pedagógiai berendezésének másik vezető motívuma a *gyermek egyénisége* [intelligencia-foka, különböző talentumok]...

6. ... [S]zem előtt kell még tartanunk, hogy a gyermekekről való gondoskodásnak két iránya van, *fejlesztő és megóvó*.

A fejlesztő gondoskodás az, amit közönségesen *nevelésnek* szoktunk mondani; a megóvó gondoskodás pedig a *gyermekvédelem*, amely ismét két-
tős irányú, úm. *egészségi és erkölcsi védelem*...

B) Iskolaszervezet.

1. A magyar állam közoktatási reformjának fő célja olyan közoktatási szervezet létesítése, amely megfelel a magyar állam demokratikus államszervezetének. A közoktatás új rendszere az egyenlőség elvén alapul s a társadalmi osztályok közötti ellentét megszüntetésére törekszik. *Tiszteletben tartja az egyéni szabadságot, de az állampolgári erények és köztudat kialakulását legfőbb feladatának tartja.* Fő feladat a magyar honpolgári öntudat kifejlesztése. Azonban a nemzeti érzésből kiküszöbölendő minden előítélet és elfogultság más nemzetekkel és népekkel szemben. Fő, hogy az ország keretében együtt élő emberek között legyen meg a testvéri szeretet és az összetartozandóság érzése. De minden gyermek érezze magát a világtársadalom tagjának is. A nemzeti érzés mellett fejlesztendő a nemzetek közötti közösség érzése is. Hasonlóképpen fontos a természettudományi és eszményi világnézet összeegyeztetése. A magyar állam azonban a műveltséget nem tartja célnak, hanem csak eszköznek az állam közjólétének elérésére. A közoktatás újjászervezésével tehát arra kell törekednünk, hogy a polgárokat ne csak műveltekké tegyük, hanem egyénileg arra képesítsük, hogy a műveltségüket a köz javára és saját egyéni jólétük gyarapítására értékesítsék. Legfőbb gyakorlati célunk, hogy erényes, dolgozni szerető, akaró, és tudó polgárokat neveljünk.

2. A közoktatástügyi minisztérium²⁵² gyökeresen átszervezendő. Az egész reformban a pedagógiai szempontoknak kell érvényesülniük. Meg kell becsülni a szaktudást az egész vonalon; minden ügyosztályban a vezetést és a szakmunkát pedagógusok lássák el.

3. Az összes gyermekvédelmi intézmények, úm. az iskolai gyermekvé-

delem, az állami gyermekmenhelyek, gyermekbíróságok, patronázsok, átmeneti otthonok, árvaházak, árvaszékek, anya- és csecsemővédő otthonok, erdei iskolák, gyermekvédő egyesületek igazgatása egyesítendő s a közoktatásügyi minisztérium hatáskörébe utalandó. E célból a közoktatásügyi minisztériumban az összes gyermekvédelmi ügyek számára külön ügyosztály szervezendő” — kérte egyebek között.²⁵³

Az iskolareformterv közlésével a forradalmak alatt és után képviselt álláspontja nem proletárdiktatorikus, demokratikus, hazafias jellegét demonstrálta védekezésül, ami rövid távon hasznára lehetett. A demokratikus választójogot rövidesen megnyirbáló, parlamentáris, ám — mai fogalmaink szerint — nem demokratikus, a térség országaihoz hasonlóan tekintélyuralmi elemekkel átszótt ellenforradalmi rendszer kiépülésével²⁵⁴ azonban Nagy Lászlónak tapasztalnia kellett: *a polgári demokratikus elvek melletti elkötelezettségének ismételt hangoztatása hivatalos értékelése szempontjából hátránynak bizonyult.*²⁵⁵ Ahogy a 6. fejezetben szó lesz róla, elvszerűsége végső soron Nagy László marginalizálásához vezetett...²⁵⁶

Az 1920. január 16-i választmányi ülésen tartott beszámolóhoz visszatérve, láthatjuk, hogy Nagy László kitért a „gyermektanulmány vörös forradalmi lobogójának” epizódjára is²⁵⁷: „Az egyetlen intézmény, amely a proletárdiktatúra idején alakult, de amelynek története szintén jóval előbbre nyúlik vissza, a *Tanítójelöltek Köre*... A kör tisztán gyermektanulmányi és pedagógiai érdeklődés alapján és ilyen tartalommal megalakult fiókjá volt a Társaságnak. Minthogy azonban a megalakulás ideje és az erről szóló jelentés egyik kifejezése félreértésekre adott alkalmat, az igazgatótanács [1919.] decemberi ülésén elhatározta, hogy a fiókkört nem létezőnek, vagyis megszüntnek tekinti, de fenntartotta az eszmét, hogy a társaság és az ifjúság közt a kapcsolatot fenntartsa,²⁵⁸ mert mi éppen az ifjúság érdeklődésében látjuk a Társaság jövőjét, és elhatározta, hogy az érdeklődő tanítójelöltek számára szemináriumi előadásokat fog tartani. Az előadások február elején kezdődnek.”²⁵⁹

Nagy László előadásának végeztével *Nógrády László* reflektált az elhangzottakra: „Úgy tudja, hogy amit a t. ügyvezető elnök mondott, mindenben tiszta és világos képe annak, amit a Társaság a proletárdiktatúra alatt tett. Ebben semmi kivetnivalót nem talál. Emelt fővel állhatunk meg barát és ellenség előtt egyaránt... Ha végigtekint Nagy László egyéniségén, akivel már mintegy tíz éven át együtt dolgozik... látja azt az utat, melyet maga tört magának, amelyen hosszú ideig csak maga járt, s amelyeken sok gáncs közepe is helytállott, látja az eleinte tétován csatlakozók kis számát, s látja

azt a nagy országot, amelyen most oly sokan mennek utána. Ez az ember úgy tűnik fel előtte, mint egy hős, mint az ő eszméjének, meggyőződésének a hőse, ki nem kímélte önmagát, az idejét, mindenkől a javát adta a meggyőződésének, a maga nemes lelkének... [M]inden munkáját két szempont irányítja: az egyik a *szigorú tudományosság*, a másik *az erős magyar érzés*... Kötelességünk, hogy mi Nagy László tanúsított magatartásával azonosítsuk magunkat, hogy köszönetünket fejezzük ki azért, amit tett, mert okosságával s nagy lelki jóságával megmentette a Társaságot minden bajtól.”²⁶⁰

Nagy László e preventív beszámolója, s a Társaság kiállása mellette — az éppen küszöbönálló igazolási eljárás szempontjából — hasznosnak bizonyult. Erről, s az 1920. február 19–20-i igazoló eljárás lefolyásáról tudósít Nagy László Imre Sándorhoz írt levele:

„Kedves Barátom!

Bizonyára tudod, hogy a proletárdiktatúra alatti tanári működésemre nézve pótvizsgálatot rendeltek el a Scherer bizottságnál.²⁶¹ A vizsgálat két napig tartott, csütörtökön és pénteken folyt le.²⁶² Szigorú és beható vizsgálat volt. Visszanyúlt 1918. novemberig s kiterjedt egész magatartásomra, még tanáregyesületi szerepemre is. Konkrét adatokat még nem tudok a vizsgálat eredményéről. Csak annyit írhatok, hogy Úrhegyi Lóji²⁶³ nyitott be hozzám a lélektani laboratóriumba, s mondotta: »Pompásan megy minden.« Ekkor volt ugyanis a tanárok külön kihallgatása. (Ámulva néztem ezt a nagy apparátust.) Tény, hogy *minél tovább és behatóbban hallgattak ki, annyiival inkább felderültek a mogorva arcok. Végül a vizsgálat befejezése után a legmelegebb kézszorításokkal váltunk el egymástól, s a tanári testület²⁶⁴ a barátság és kibékülés jeléül adott egy kiló húst 40 koronáért. Kell-e ennél erősebb bizonyíték?*

Gyermek- s ifjúságszórakoztató akciónk az országban immár a megvalósulás stádiumába kezd jutni — roppant munka árán.²⁶⁵ Majd élőszóval referálok.

Olaszországi gyermeküdülő akciónk nagy sikerrel kecsegtet Mombelli tábornok és Paula leánya lelkes felkarolása következtében.²⁶⁶

Tehát — dolgozunk.

A laboratóriumban folynak az Apponyi kollégiumi előadások.²⁶⁷
Budapest, 1920. február 21.

Szíves szeretettel és tisztelettel:
Nagy László²⁶⁸

A levél hangulatából s abból, hogy írója a végén már a mindennapi tevékenységről tudósít, *több mint valószínű: Nagy Lászlót az alapos vizsgálat eredményeként is igazolták.* Közvetetten erre utal következő levele is:

„Méltóságos Államtitkár Úr!

Kedves Barátom!

Én is megkaptam a nyugdíjazás kérelmezésére való felszólítást, azzal a kiegészítéssel, hogy, amennyiben kérem, egy évig még tényleges szolgálatban hagynak. Ez értelemben írt nyomtatványomat tegnap be is adtam. Kötelességemnek tartom erről Neked jelentést tenni és tiszteletteljesen kérni, hogy ügyem iránt érdeklődni s annak kedvező elintézését támogatni méltóztassál.

Budapest, 1921. augusztus 3.

Mély tisztelettel és baráti üdvözlettel:
Nagy László²⁶⁹

Ha bármiben is elmarasztalták volna, aligha kaphatott volna esélyt arra, hogy alacsony foglalkoztatottsága ellenére további egy éven át aktív maradjon.²⁷⁰ Egyértelműen erre utal az újabb időpont közeledtével a VKM-hez benyújtott alábbi kérése is.

5. Nagy László részletes szakmai önéletrajzzal alátámasztott rehabilitációs kérelme 1922-ből

„... fő törekvésem volt közpályámat,
hivatalomat tökéletesen tölteni be,
vagyoni s erkölcsi függetlenségemet fenntartani,
s családomban békében élni...”
Nagy László²⁷¹

„NAGYMÉLTÓSÁGÚ MINISZTER ÚR!²⁷²
KEGYELMES URAM!

Tisztelettel kérem, méltóztassék alulírottat,²⁷³ mint az 1919. évi február 2-án minisztertanácsi végzés alapján²⁷⁴ kinevezett »tanítóképző-intézeti szakfelügyelőt«, főigazgatói címmel az V. fizetési osztályba előléptetni.

Kérésem indokolásául bátorodom felhozni eddigi működésem tényeit, megjegyezvén, hogy csak a konkrét tényeket említem meg, a részletezéseket fölöslegesnek tartom.

I. TÁRSADALMI ÉS KULTÚRPOLITIKAI MŰKÖDÉSEM

1. Tanítóképzés

A)

Az 1889-ben megalakult Tanítóképző Intézeti Tanárok Országos Egyesülete főtítkárául választott meg, s ezen minőségemben szerveztem az új egyesületet. A főtítkári hivatalt 9 évig viseltem. Működésem hatása alatt az egyesületi élet felvirágzott.²⁷⁵

Ezen időre esik a tanítóképzésnek az egész vonalon való reformja: tanítóképesítés, tanterv, felvétel, tanárképzés, internátusi nevelés, rendtartás, a tanárok anyagi helyzetének javítása s az állami beavatkozás megerősödése. Módomban volt mindezen reformokra irányítólag hatni.²⁷⁶ Hat közgyűlést tartottunk.

1890-ben megválasztottak a *Magyar Tanítóképző* szerkesztőjének, s ezen tisztemet 17 évig viseltem. A *Magyar Tanítóképző* egyik legértelmesebb s legtekintélyesebb pedagógiai lapjává lett Magyarországnak.²⁷⁷

Kartársaim 1900-ban rokonszenvük jeléül arany tollal tüntettek ki a következő felírással: »A tanítóképzés bátor harcosának.«²⁷⁸

Az Országos Egyesület 1906-ban tiszteleti tagjául választott.

Az Országos Egyesületben a következő fontosabb előadásokat tartottam:

1900. a tanítóképesítő vizsgálatok reformja;²⁷⁹

1902. a tanárképzés reformja;²⁸⁰

1904. a gyermektanulmány;²⁸¹

1908. a tanítóképzés szervezete;²⁸²

1910. a kísérleti lélektan tanítása a tanítóképző intézetekben.²⁸³

B)

Farkas Sándor igazgató és az én előterjesztésemre a vallás- és közoktatásügyi miniszter 1909-ben a VI. kerületi tanítónőképzőben lélektani laboratóriumot alapított.²⁸⁴

E laboratórium évről évre hatalmasan fejlődött s országos és világhírré tett szert.

E laboratóriumról mondja Wagner János főigazgató, az akkori igazgató a VI. kerületi képző 1911–12. évi értesítőjében: »Intézetünk iránt érdeklődő látogató temérdek volt, akiket elsősorban a pszichológiai laboratórium mintaszerű felszerelése és nagyszerű vezetőjének, Nagy Lászlónak a híre hozott ide még külföldről is.«

E laboratóriumban képeztettek ki az összes tanítóképzői pedagógiai tanárok a kísérleti lélektanból.

1916-ban e laboratórium kötelességévé tétetett az Apponyi Kollegium pedagógiai hallgatóinak kiképzése a lélektani kísérletezésből.²⁸⁵

A VI. kerületi képzőben az én vezetésem alatt indult meg a pedagógia induktív módszerű tanítására irányuló újabb reformmozgalom.²⁸⁶ Ez újítást a tanterv és utasítások, a rendtartási szabályok az egész országban általánosították. Így alakult ki hazánkban a modern tanítóképzés.

2. Hivatalos társadalmi működés

1894 óta állandóan részt vettem az Országos Közoktatási Tanács tanítóképző intézeti tantervi munkálataiban, mint meghívott szakértő, s 1906 óta mint rendes tag.²⁸⁷

Mint az Országos Tanszermúzeum tagja, részt vettem a tanítóképzés felszerelési jegyzékének összeállításában.

Az 1906-i tanítónői, az 1907. évi és az 1913. évi gyakorló iskolai tanfolyamokon előadója voltam a pedagógiának, a gyermektanulmányoknak, a kísérleti pedagógiának.

1912–16-ig előadásokat tartottam a főváros Pedagógiai Szemináriumának tanítói továbbképző és tudományos tanfolyamán a gyermektanulmányi kutatások eredményeiről.

3. Tanítóegyesületek

1896-ban szerveztem a millenniumkor tartott II. Országos és Egyetemes Tanügyi Kongresszust, amely Magyarország legnagyobb pedagógiai kongresszusa volt 4900 taggal és 19 szakosztállyal.²⁸⁸

1890-től fogva 14 éven át alelnöke voltam a Magyarországi Tanítók Országos Bizottságának, s mint helyettes elnök vezettem ezt 1902–4-ig.²⁸⁹

Az 1904-ben tartott VI. Egyetemes Tanítógyűlés rendező bizottságának elnöke voltam.

Alelnöke s egy darabig vezetője voltam a Budai Tanítóegyesületnek.

A Magyar Tanítók Otthona pedagógiai osztályának két ízben hosszabb ideig elnöke voltam.

Meghonosítottam a szabadliceumi előadásokat a Tanítók Otthonában.

A Magyar Pedagógiai Társaságnak megalapítása óta rendes tagja, a Magyar Filozófiai Társaságnak választmányi tagja vagyok.

4. Magyar Gyermektanulmányi Társaság

1906-ban szerveztem a Magyar Gyermektanulmányi Társaságot. Ezen társaság szervezését 1896-ban kezdtem, tehát az előkészítést 10 évig tartott.²⁹⁰

1906 óta a Magyar Gyermektanulmányi Társaságnak munkatársaimmal együtt öt tudományos osztályát és 13 vidéki fiókját szerveztem meg.²⁹¹

1911-ben munkatársaimmal együtt megalapítottam a Gyermek-tanulmányi Múzeumot,²⁹²

1903-ban a nyilvános gyermektanulmányi értekezleteket,

1921-ben a gyermektanulmányi sorozatos előadásokat,

1917-ben az előadásokat az anyák és felnőtt leányok számára,

1905-ben az Új Iskolát,²⁹³

1913-ban az I. Országos Gyermektanulmányi Kongresszust s 1917-ben a II-at,²⁹⁴

1913-ban országos gyermektanulmányi kiállítást,²⁹⁵

1915-ben a háborús gyermektanulmányi és pedagógiai kiállítást Budapesten.²⁹⁶

1918-ban megindítottuk a gyermek- és ifjúságszórakoztató akciót²⁹⁷, s 1921-ben munkatársaimmal együtt megindítottuk a bábszínházi előadásokat az egész országban.

1900 óta a fővárosban és a vidéken számtalan gyermektanulmányi előadást tartottam: ismeretterjesztőket és tudományosokat a Magyar Gyermektanulmányi Társaság s a különböző egyesületek és társulatok keretében.

5. Külföldi szereplések²⁹⁸

1906-ban Berlinben, 1909-ben Hamburgban, 1911-ben Brüsszelben, 1912-ben Berlinben, 1913-ban Boroszlóban, s 1914-ben ugyancsak Berlinben s 1914-ben Londonban (a nemzetközi népjóléti kiállításon), 1913-ban Lipcsében a nemzetközi »Nyomdai és Grafikai Kiállítás« gyermektanulmányi kiállításokat rendeztem munkatársaimmal együtt.²⁹⁹

1911-ben az I. Nemzetközi Gyermektanulmányi Kongresszuson Brüsszelben mint főelőadó szerepeltem a következő tételről: »Enseignement de la Pédologie pour les Pédagogues, Médecins et

le Personal des Tribunaux pour l'Enfance.«

1913-ban előadást tartottam a szentpétervári orosz családi nevelési kongresszuson »A gyermek lelki fejlődésének egyik fő problémájáról«.

1910-ben a zártkörű Gesellschaft für experimentelle Psychologie rendes tagjául választott.

Igazgatósági tagja vagyok a nemzetközi gyermektanulmányi kongresszusok bizottságának.

Egyik elnöke voltam a brüsszeli gyermektanulmányi kongresszusnak

Tagja vagyok a Genfben székelő J. J. Rousseau Intézet intézőbizottságának.

1921-ben előadást tartottam Helsingforsban a turáni népek pedagógiai kongresszusán »A gyermek erkölcsi és szociális fejlődése« címmel.³⁰⁰

1921-ben Ballai Károllyal együtt rendeztük a Magyar Gyermektanulmányi Társaság és a Gyermektanulmányi Múzeum kiállítását a Nagaszaki japán városban rendezendő nemzetközi pedagógiai kiállítás számára.

1919-ben megalapítottam *A Gyermekek* című folyóirat mellett a német és francia, majd az angol mellékletet, minek következtében a magyar pedagógiai mozgalmakról az egész világ tudomást szerez.

II. PEDAGÓGIAI TEVÉKENYSÉG

Kezdetől fogva a fő gondot a pedagógiai működésre, az ifjúságra való közvetlen hatásra fordítottam.

Arra törekedtem, hogy az ifjúságban eszményiséget fejlesszek ki. Az eszméket szeretni tanítottam meg őket: a hazát és a gyermeket szeretni.³⁰¹

El is értem, hogy tanítványaim rajongtak a hazáért és pályájukért.

Negyven év alatt nagy gárdáját neveltem fel az eszméért rajongani, áldozni s dolgozni tudó munkatársaknak.

Még azon tanítványaim sem vesztették el idealizmusukat, akik velem öregedtek meg.

1913-ban volt tanítványaim és munkatársaim egy nagyszabású

emlékkönyvvel, a »Nagy László Emlékkönyvvel«leptek meg. E műben annyira dicsérnek tanítványaim, hogy resteltem azt itt bemutatni.³⁰²

III. IRODALMI MŰKÖDÉS

1. Folyóiratok, emlékiratok, naplók

A Magyar Tanítóképzőt szerkesztettem 1890–1917.³⁰³

A *Gyermek* c. tud. folyóiratot szerkesztem 1907 óta.³⁰⁴

Szerkesztettem titkártársaimmal együtt a II. Országos és Egyetemes Tanügyi Kongresszus Naplóját 1897.³⁰⁵

Írtam a Tanítóképző-Intézeti Tanárok Országos Egyesületének I. Emlékiratát a tanítóképesítésről, 1890.³⁰⁶

Ue. egyesület II. Emlékiratát a tantervről 1892.³⁰⁷

Ue. egyesület III. Emlékiratát a tanárok képesítéséről és egységes fizetéséről.³⁰⁸

2. Önálló művek

a) Neveléstörténetiek

Schwarcz Gyula mint kultúrpolitikus. Emlékbeszéd 1902.³⁰⁹

Gróf Teleki Sándor. Emlékbeszéd, 1921.³¹⁰

b) Gyermektanulmányi művek

A gyermekek koraérettségéről. 1900.³¹¹

A gyermektanulmányozás mai állapota. 1907.³¹²

Fejezetek a gyermekrajzok lélektanából. 1905.³¹³

A gyermek érdeklődésének lélektana. 1908.³¹⁴

A háború és a gyermek lelke. Adatok a gyermek értelmi, érzelmi és erkölcsi fejlődéséhez. 1916.³¹⁵

A gyermek lelki fejlődésének egyik fő törvénye. 1919.³¹⁶

Didaktika gyermek-fejlődéstani alapon II. rész. 1921.

c) Németül megjelent művek

Die Entwicklung des Interessens des Kindes. 1919.³¹⁷

Psychologie des Kindlichen Interessens. 1912.³¹⁸

Beitraege zur Geschichte der seelischen Entwicklung des Kindes. 1915.³¹⁹

Ergebnisse einer Umfrage über die Auffassung des Kindes vom Kriege. 1916.³²⁰

Das Konvergenzgesetz der seelischen Entwicklung. 1919.

3. Tankönyvek

A lelki élet ismertetése, Gömöri Sándorral együtt. 1905.³²¹

Új Ábéce. Úrhegyi Alajossal együtt. 1909.³²²

Vezérkönyv az Új Ábécéhez Úrhegyivel együtt 1909.³²³

Természettan népközlők számára. Úrhegyi Alajossal együtt. 1910.

4. Pedagógiai értekezések

a) Gyermektanulmányiak

Az értelmi fejlődés egyik alapvető problémája. A Gyermek, 1913.³²⁴

A gyermek szellemi munkabírása. A Gyermek, 1913.³²⁵

A Remete-Munkaiskola Brüsszelben. A Gyermek, 1914.³²⁶

A gyermektanulmányi mozgalom eredményei hazánkban. A Gyermek, 1914.³²⁷

Kapcsolat a különböző fokú iskolák tanítási rendszere között. A Gyermek, 1914.³²⁸

Az Új Iskola céljai, pedagógiai és didaktikai alapelvei, tantervének megokolása. A Gyermek, 1916.³²⁹

Az Új Iskola tanterve. A Gyermek, 1916.³³⁰

A gyermek lelki fejlődésének típusai az iskolák szerint. A Gyermek, 1917.³³¹

A balkézrel való írástanítás és az ambidextria. A Gyermek, 1917.³³²

A magyar közoktatás reformtervezete. A Gyermek, 1919.³³³

Megfigyelések a gyermekek társas életéről. Magyar Tanítóképző, 1901.³³⁴

A gyermektanulmányozás módja és szempontjai. Magyar Tanítóképző, 1903.³³⁵

A gyermektanulmányozás Amerikában. Magyar Tanítóképző, 1903.³³⁶

Pósa Lajos költészete. Magyar Tanítóképző, 1904.³³⁷

A gyermektanulmány a tanítóképző-intézetekben. Magyar Tanítóképző, 1904.³³⁸
Adatok a serdült korú leányok testi fejlődéséhez. A VI. kerületi állami tanítónőképző-intézet értesítője, 1914.
Der Krieg und die Seele des Kindes. Universum. 1915.

b) Tanítóképzés

Lélektani laboratórium. A VI. kerületi állami tanítóképző értesítőjében és a Magyar Tanítóképzőben, 1909.³³⁹
A lélektani laboratórium célja s berendezésének szempontjai a tanítóképző intézetben. A VI. kerületi tanítónőképző értesítője, 1910.
A lélektan tanításának módszere. Uott. 1911.
Az induktív módszer a pedagógia tanításában. Uott. 1912.
Pedagógiai-pszichológiai kísérleti eszközök gyűjteménye. Uott. 1913.
A lélektani laboratórium fejlődésének története. Uott. 1916.
A beszéd- és értelemgyakorlatok tárgya, célja, módszere. Magyar Tanítóképző, 1915.³⁴⁰
Ezekén kívül több százra menő cikk a *Magyar Tanítóképzőben*, *A Gyermekben*, a különböző folyóiratokban és napilapokban.

IV. SZEMÉLYI MOTÍVUMOK

Okmányaimat nem terjeszthetem fel, mert azokat az 1921. év augusztus havában nyugdíjaztatási kérvényemhez csatoltam. Ennek következtében mellőzöm a személyemre vonatkozó adatokat, a legfőbbeket kivéve.

1881 szeptemberében neveztek ki a budapesti II. kerületi tanítónőképző intézethez tanárrá.³⁴¹

1896-ban Ő Felsége a király számomra a tanítóképző intézeti igazgatói címet adományozta.

1908-ban helyeztek át a VI. kerületi állami tanítónőképző intézethez.

1916-ban bízattam meg, hogy az Apponyi Kollégiumban a lélektani kísérletezésből előadásokat tartsak.

1919. február 1-jén minisztertanácsi végzés alapján tanítóképző intézeti szakfelügyelővé neveztettem ki a VI. fizetési osztályba.³⁴²

1912-ben számomra a képviselőház tudományos működésem elismerésül 600 K működési pótlékot szavazott meg. A költségvetés indoklása: »Egyik tanítóképző intézeti c. igazgató részére, aki hazánkban az első pszichofizikai laboratórium vezetője és aki ezen a téren elismerésre méltó érdemeket szerzett magának *nemcsak a hazai tudományosság terén, hanem ezen búvárlatok eredményei és ezek irodalmi feldolgozása és közzététele által a magyar tudományosságnak a külföldön is becsületet és elismerést szerzett*, fáradozásának nem jutalmazására, hanem csak némi elismerésül évi 600 K. működési pótlékot állítottam be a költségvetésbe.«³⁴³

Ezzel szemben ez utóbbi időben két sérelem ért:

a) Habár a Károlyi-kormány³⁴⁴ szakfelügyelővé kinevezett, az akkori közoktatásügyi miniszter egyszerűen megvonta tőlem ezt a működési pótlékot.

b) A jelenlegi közoktatásügyi kormány pedig akkor, amikor a szakfelügyelőségeket átszervezte főigazgatósággá, minden indoklás nélkül ezt az átszervezést nem alkalmazta reám, nem vitt az 5. fizetési osztályba, sőt a szakfelügyelői megszólítást is megszüntette velem szemben, mind a szóbeli, mind az írásbeli érintkezésben a tanítóképző intézeti igazgatói címet alkalmazta reám.³⁴⁵

Ezt a megszegyenítést, aminek kellemetlen, megcsúfoló következményeit különösen a társadalommal és kartársaimmal szemben érzem, valóban nem érdemeltem meg.³⁴⁶ De azt hiszem, nem is volt ez a közoktatási minisztérium szándékában.

Nagyméltóságú Miniszter Úr! Nem azért dolgoztam eddig, s nem azért akarok ezentúl is dolgozni, hogy jutalmat várjak és kérjek. De nem is kaptam jutalmat, most különösen a hivatalos felfogás részéről eddig csak mellőzésben, lekicsinylésben volt részem. Most sem várok jutalmat. De most, amikor hivatalos pályámnak a vége felé közeledem, ezt a lépést megtennem nemcsak a magam, hanem a családom iránt való kötelességem volt.

A főigazgatói fizetés és cím megadása rám nézve nemcsak anyagi, hanem erkölcsi kérdés is.

Maradtam mély tisztelettel

Budapest, 1922. január 12.

Nagyméltóságodnak
alázatos szolgálója:
Nagy László
tanítóképző intézeti szakfelügyelő”

6. Kérésének demonstratív semmibevétele. Törekvés — a „naiv optimistának” minősített elvei s iskolareformtervei mellett kitartó — Nagy László marginalizálására

„Mi az iskolák célja? A kultúra... következő nemzedékekre való átszármasztása...Ebből a szempontból az egészségesen működő nemzeti közösség szerkezete hármas tagozottságú: van egy alsó, középső és felső rétege.”
Kornis Gyula³⁴⁷

*„A mai társadalmi felfogással nem egyeztethető össze, hogy legyen egy »úri« iskola, egy félig-meddig úri iskola egy polgári iskola s egy iskola a »parasztok«és kézművesek számára...
Egységes alapot kell keresnünk iskolaszervezetünknek, amelyet minden társadalmi osztály magának tekintsen.”*
Nagy László³⁴⁸

Nagy László kérvényének egy példánya a MOL-ban, a VKM tanítóképzős anyagaiban maradt meg, s a hozzá csatolt iratokból úgy tűnik, hogy az ügyosztály az abban foglaltak lényegét figyelmen kívül hagyva, egyedül az elmaradt működési pótlékok visszamenőleges folyósításával volt hajlandó foglalkozni, 1922. február 1-jétől annak felemelésére utasítva az állampénztárt (s erről értesítve a kérvényező „intézeti igazgatót”). Majd miután a gazdaságiak válaszából kiderült, hogy a kért pótlékot az 1921. évi 196.219. sz. rendelettel már 1921. december 14-én kiutalták, az ügyiratot „ad acta” jelzéssel lezárták, s Nagy László kérését válasz nélkül hagyva február 17-én irattárba helyezték.³⁴⁹

Sem ebből az iratból, sem Nagy László töredékesen ránk maradt személyi dossziéjából³⁵⁰ — amely tartalmazza a korábbi előléptetéseire, majd 1917. évi „létszámfeleltetve nyilvánítására” vonatkozó anyagokat — nem világos: mikor, miért és ki vonta meg Nagy Lászlótól a szakfelügyelői pótlékot, majd címet. *Erre feltehetően a status quo (ante) helyreállítása során került sor, hiszen a forradalmak alatti szerepvállalását tekintve vétlennek ítélte Farkas Sándort visszahelyezték a tanítóképző intézeti szakfelügyeletre, s működési pótlékát attól kezdve folyósították.* Márpedig Nagy Lászlót az ő helyére nevezték ki szakfelügyelővé. A pótléka megvonására minden bizonnyal ezzel összefüggésben került sor, hiszen a költségvetésben csak három ilyen státusz szerepelt.³⁵¹ *Kérvényéből úgy tűnik: Nagy László nem tudott arról, hogy a hivatalban lévő tanítóképző intézeti szakfelügyelők V. fizetési osztályba sorolására, nem a szakfelügyeletnek főigazgatósággá szervezésekor, hanem már korábban, azon általános státuszrendezés során került sor 1919 október–novemberében, melyből kimaradtak mindazok (így ő is), akik ellen vizsgálat vagy fegyelmi eljárás folyt.*³⁵²

Bár a szolgálatban lévő mindhárom szakfelügyelőt előléptették akkor, erre „egyéni elbírálás alapján” került sor. Amikor a főigazgatóságokat 1920 nyarán létrehozták,³⁵³ azok tagjait valóban az V. fizetési osztályba sorolandónak tartották, de erre — az akkor már az „Apponyi Kollégium tanáraként” munkálkodó — Nagy László esetében nem került sor. Megmaradt igazgató-s idősebb, elismert tanártársai többségével együtt a — szakfelügyelői kinevezésekor elnyert — VI. fizetési osztályban, vagyis az őszi, 1919. évi január 1-jéig visszaható előléptetésekből kimaradt.³⁵⁴ Mivel minderre a Károlyi-kormány jogfolytonosnak tekintett 1919. január 13-i döntése jegyében került sor,³⁵⁵ s a jeles gyermektanulmányozót ezt követően (februárban) léptették elő egy fizetési osztállyal, ez sem tekinthető méltánytalannak.

Sőt: a menekült tanárok miatt rendkívül megnőtt, s a megmaradt intézetekben alig foglalkoztatható tanítóképző intézeti tanárok nagy számának s azon körülménynek az ismeretében, hogy *Nagy László a status quo (ante) jegyében nem került vissza utolsó munkahelyére, a VIII. kerületi állami tanítóképzőbe* — ahol a zsúfoltság miatt még a lélektani laboratórium helyiségét is osztályteremként használták, s így előbb csak délutánonként, majd akkor sem állt a kutatás s az Apponyi kollégiumi órák rendelkezésére³⁵⁶ —, vagyis: *ha figyelembe vesszük, hogy az akkor már 62–65 éves Nagy Lászlónak de facto alig akadt tanári elfoglaltsága, mégis státusban hagyták*³⁵⁷ — ez az eljárás pusztán egzisztenciális s jogi szempontból korrektnek minősíthető. *Nyugdíjazása is az akkori szabályoknak megfelelően történelhetett*³⁵⁸, hiszen

egy 1928. novemberi kimutatás szerint nyugdíja havi 456 P volt (amit a Fővárosi Pedagógiai Szemináriumban keresett 230 P-vel egészített ki).³⁵⁹ A kettő együtt magasabb volt az egyetemi oktatók akkori átlagjövedelménél, s lényegesen magasabb a középiskolai tanárok fizetésénél.³⁶⁰ Túlzottnak tűnik tehát a Kemény Gábor által — saját élményei alapján, azokat hősére vetítő — a szakirodalmi köztudatba vetett kép Nagy Lászlóról, akinek „örvendenie kellett, hogy nyugdíját megmentheti”.³⁶¹ Egzisztenciális szempontból legalábbis nem így állt a helyzet, s ahogy beadványából láthattuk, a jeles pedagógus nem is „örült” a VI. fizetési osztályban rá váró nyugdíjnak.

A perdöntő források hiányában *nehezebb helyzetben vagyunk a szakfelügyelői cím megvonását illetően, s az ezzel Nagy Lászlót ért „megszégyenítés” megítélésénél. Kérvényében is részletezett életműve, teljesítménye ismeretében kérését méltányosnak, s ebben az értelemben jogosnak találjuk. Annál is inkább, mert nem tudjuk, hogy mikor, s milyen körülmények között fosztották meg címétől. Az akkori jogszabályok az 1918. október vége — 1919. március 21. közötti időszakban született kinevezések „szigorú felülvizsgálatát” írták elő (s egyéni elbírálást), szemben az *en bloc* semmisnek tekintett Tanácsköztársaság alattiakkal.³⁶² Feltételezésünk szerint címe megvonására kevésbé személyes, mint bizonyos általános szempontok érvényesítése miatt, csak 1920–1921-ben kerülhetett sor.³⁶³ Az ellenforradalmi rendszer első éveiben, a „keresztény kurzus” idején, az idő előrehaladtával egyre szigorúbban tekintettek a „fél-kommunista Károlyi-rezsim” időszakára, s az alatta nyert kinevezéseket egyre illegitímebbeknek tekintették. Ráadásul a Nagy László kinevezését foganatosító miniszter, a szociáldemokrata Kunfi Zsigmond volt,³⁶⁴ s közzététele olyan személyekkel együtt történt, akik a Tanácsköztársaság alatt a KN exponensei voltak.³⁶⁵*

*De az sem kizárható, sőt nagyon valószínű, hogy e címmegvonásnak Nagy László személyével, „hajlíthatatlan” magatartásával³⁶⁶ kapcsolatos oka volt. 1920. szeptember 1-jén Drozdy Győző képviselő (tanító) a középiskolai felvételi vizsgák bevezetése kapcsán interpellált a Nemzetgyűlésben. Nagy László kutatásaira („fejlődési görbéire”) hivatkozva állította: a felvételi adott módja a korábban érő zsidó gyerekeket hozza előnybe a keresztényekkel szemben.³⁶⁷ Másnap egyebek között a tanítóképzésről is szólván, *Haller István* miniszter kijelentette, hogy „az iskolai növendék idejének meg kell oszolnia az iskola padja, a tanulószoba, a játszótér és a templom között, másutt nincs keresnivalója”. A hat évfolyamú tanítóképző védelmében a növényedékek túlterhelésének csökkentését s a faluvezetői feladatokra érettebb 20 éves néptanítók kikerülését említette, majd deklarálta: „Igenis, a liberaliz-*

musnak az a szelleme, amely Magyarországon volt, megszűnt. ... [N]ajja külföldön is leáldozóban van. *Ne méltóztassanak hivatkozni Deák Ferencre, Szilágyi Dezsőre, Eötvös Józsefre és a többiekre.* Én meg vagyok győződve, hogy ezek a nagy magyar hazafiak sokkal jobban szerették magyarságot, mint a liberalizmust, és... *ha ők előre látták volna, hogy a liberalizmus, amelyet ők kezdeményeztek, amelyet később elferdítettek... a magyar nemzetet a nemzetietlenségnek milyen stádiumába fogja vezetni, az anyagi és erkölcsi fejlődésnek milyen kálváriájához fogja vinni, nem indultak volna meg ezen az úton.*”

Az eötvösi elképzelések folytatójaként fellépő Nagy László címére, két nap múlva, még direktebb figyelmeztetés is elhangzott a numerus clausus törvény³⁶⁸ és a középiskolai felvételi vizsgák elfogadtatásán serénykedő miniszter részéről. Drozdy Győző felvetésére válaszul kijelentette: „Ezeket a fejlődési görbékét lehetett megcsinálni mindenféle módszerrel és sok mindenféle titkolt vagy nem titkolt szándékkal, ezek a görbék bennünket nem érdekelnek... *Bárminő görbék alapján sem vagyunk hajlandók akceptálni egy pillanatig sem, semmiféle formában, még az illető szakpedagógus kedvéért sem, hogy a magyar gyermek élete fejlődésének bármelyik pillanatában alantasabb volna tehetség dolgában, mint más gyermeké*” — szögezte le a miniszter, miközben Usetty Ferenc (a numerus clausus törvény parlamenti előadója) közbekiáltotta: „Rombach utcába jártak pedagógiából!”³⁶⁹

Az adott történelmi-társadalmi kontextusban a szokásosnál is nagyobb visszhangot kiváltó, a *Néptanítók Lapjában* is megjelentetett miniszteri megnyilatkozásra Nagy László a következő számban válaszolt, kijelentve, hogy „A gyermek lelki fejlődésének típusai az iskolák szerint” című írásában³⁷⁰ megjelent diagramokból csak az olvasható le, hogy „az intelligens szülők gyermekei gyorsabban fejlődnek, mint a nem intelligens szülőké. Abban igaz van Drozdy képviselő úrnak, hogy értekezésemben nyomról nyomra kimutatom, hogy a földműves szülők gyermekei fejlődésbelileg mindenütt hátrább kerülnek a többi gyermekeknél, azonban *a dolgozatban egy árva szó sincs a zsidó gyermekek fejlődéséről.* Drozdy képviselő úr tehát állítását sem ezen, sem más dolgozatomból nem meríthette” — konstatálta Nagy László, majd német vizsgálatokra (Scheibner vizsgálataira) hivatkozva mégis valószínűsítette, hogy a zsidó gyermekek „kezdeti fölénye” annak az igyekezetnek tulajdonítható, „amellyel a zsidó szülők arra ösztökélik gyermekeiket, hogy az iskolai szabályokat pontosan kövessék, valamint a tanulók igen élénk becsvágyának és versenyzőkedvének”.³⁷¹ Vagyis, miközben elutasította a miniszteri figyelmeztetés alapjául szolgáló hivatkozás valóság tartalmát,

diplomatikusan, külföldi kutatásokra támaszkodva jelezte: idegen számára a tudományos kérdések „tabusítása”.

Szuverén egyéniségként járt el akkor is, amikor — bár Haller István a 86.377/1920. VIII. b. sz. rendelettel, 1920. augusztus 23-án bevezette a hatosztályos középfokú tanítóképzés „szervezeti és tanulmányi rendjét”³⁷² — a TITOE november 7-i közgyűlésén, a tanterv és óraterv tárgyalásakor *saját határozati javaslattal állt elő*, mely szerint:

„1. a TITOE helyesli a reformot, mert benne a *közoktatásunk demokrati-kus újjászervezésére* való törekvést látja.

2. A közgyűlés fontosnak tarja, hogy a népiskolai tanítók *akadémiai képzésben* részesüljenek.

3. Sürgősségi és pénzügyi okokból az egyesület elfogadja a tervezetet.

4. A hatéves tanítóképző számára oly tanterv készítendő, hogy a közismereti tárgyak az alsó 4 osztályban taníttassanak, míg a *felső 2 osztály a szakképzésre fordítandó*.³⁷³

5. *Az egész közoktatás szervezetét újjá kell alkotni, és a 8 osztályú népiskolára kell alapozni*.³⁷⁴

S bár a közgyűlési vita során javaslatát — később — visszavonta, az megjelent a *Magyar Tanítóképzőben*, s a miniszter, a közgyűlésen részt vevő Pekár Gyula államtitkár és Szűcs István VKM-osztályvezető révén tudomást szerezhetett *Nagy László* újabb „renitens” (autonóm) viselkedéséről: arról, hogy *továbbra sem hajlandó lemondani közoktatási reformtervéről, az egységes nyolcosztályos népiskoláról, ill. a tanítóképző akadémiára vonatkozó elképzeléseiről*.³⁷⁵

Nem kizárható, hogy Nagy László e két, 1920. őszi „visszaszólása” készítette a VKM-et szakfelügyelői címének megvonására. *Ha a KN közoktatási reformügyeivel foglalkozó (vezető) munkatársa* nemcsak, hogy „nem ír palinódiát”,³⁷⁶ hanem rendszeresen, nyilvánosan demonstrálja, hogy *kítart korábbi* — az új hatalom szemében — „naiv optimistának, radikálisnak, neománnak” minősülő nézetei mellett, s *nem hajlandó tudomásul venni „a realitásokat”, magáévá tenni „a társadalmi felelősség keresztény-nemzeti felfogását”*³⁷⁷ (még ha „református jó magyar ember is”, s az irredentizmus, a turáni eszme sem idegen tőle³⁷⁸), *az a tanítóképző intézeti pedagógus* — érdemeitől függetlenül — *méltatlan arra, hogy példakép legyen társai szemében, hogy megőrizze/visszakapja az őt a többiek közül kiemelő címét,*³⁷⁹ *fizetését* — vélheték az erre illetékesek. „Az ellenségem javíthatatlan útítársával, aligha lehet közös az utunk: őt semmiképp sem preferálhatjuk” harctéri logika jegyében Nagy László kérését figyelmen kívül hagyták.

„A keresztény erkölcsi és hazafias szellemben való nevelés megszilárdításának” érdekében³⁸⁰ — a következő ilyen előléptetés alkalmával, 1923. április 24-én — demonstratív módon azt a Petrovác József, kalocsai római katolikus tanítóképző intézeti igazgatót részesítették a főigazgatói címbe, „a magyar népoktatás és tanítóképzés terén hat évtizeden át kifejtett kiváló és eredményes munkássága elismerésül”,³⁸¹ akiről a korabeli általános és pedagógiai lexikonokban alig találunk említést, s akit szinte csak azért tart számon a szakmai emlékezet,³⁸² mert 1902. július 4-én, a TITOE VII. közgyűlésén éles vitába keveredett Pethes Jánossal és Nagy Lászlóval „A gyermeklélektan szerepe a tanítóképzésben” c. előadás kapcsán.

Pethes János azzal kezdte ugyanis mondanivalóját, hogy „ma már az emberi lélek épp úgy tárgya az egzakt vizsgálódásnak, mint bármely természeti tünemény, s hogyha az emberi lelket a maga valóságában meg akarjuk ismerni, akkor a természettudományokban alkalmazott módszerekhez kell folyamodnunk. Szakítanunk kell a skolaszticizmus metafizikai alapjával, s a lelket minden élőlényben vizsgálva ki kell mutatnia a lélekről szóló tudomány elméletének: milyen fokozati különbség van az állati »pára« s az emberi »lélek«, valamint azt is: a kifejlődött és a még fejletlen ember (gyermek) lelke között.” Majd hozzátette: „Félre ne értsenek! Nem arról van itt szó, hogy az ember általános élettanát vagy lélektanát kiszorítsuk a tanítóképzők tantervéből, hanem arról, hogy az általános igazságok megértésére szemléleti alapot nyerjünk, s ezzel a tárgyak iránt érdeklődést és a lélektan a száraz, emészthetetlen tárgyak sorából kiemeljük és a gyakorlati képzés fontos ágává tegyük. Tanulja meg itt szemlélni s a megismerés révén megszeretni a tanítónövendék a gyermeket, s a felmerülő pedagógiai esetek elemzéseit kedveltessé meg vele a pedagógiát mint tudományt.”³⁸³

Elsőként Petrovác József (a Katolikus Tanügyi Tanács tagja³⁸⁴) kért szót: „Nem számítottam... arra... hogy a t. előadó fejtegetéseiben az anyagelevűség oly szélsőségeivel találkozunk, amely szélsőségek Darwin tanaira emlékeztetnek. Én, mert a keresztény filozófia álláspontját teljes meggyőződésemből osztom, a fajkeletkezés törvénye ellenében a világrend erkölcsi tökélyét abban látom, hogy az alsóbbrendű lények tulajdonságai a felsőbbrendű lényekben ugyan előfordulnak, de tökélyesebb alakban, és emellett a felsőbbrendű lények, oly — ezektől eltérő — lényeges tulajdonságokkal is bírnak, amely mivoltukat megállapítja, nem fokozatilag, hanem lényegileg. Innen van az, hogy az ember, mint a teremtés koronája, a természet összes képességeit egyesíti ugyan magában, de ami őt az érzéki világ fölé helyezi, az az isteni szikra, amely kizárólagos sajátja” — fejtegette egyebek között a ka-

locsai igazgató, a későbbiekben egyértelmű határt húzva az előadó, véleménye szerint „monisztikus” álláspontja s a maga, „dualizmusa” között.³⁸⁵

Diplomatikus hozzászólásában Nagy László egyebek között megjegyezte: „Petrovácz tagtársam nyilatkozott az állati és emberi lélek viszonyáról. Leghelyesebb, ha ezen a téren nem bocsátkozunk spekulációba, hanem a pusztá tényleket vizsgáljuk. Ezért én nem is bocsátkozom elméleti fejtegetésekbe... hanem utalok egy közleményre, amely... az *Állattani Közlemények*ben jelent meg a tavasszal. Ebben a szerző, dr. Gorka Géza összefoglalja az állatok lelki életére vonatkozó legfőbb kutatásokat, a legfejletlenebb egysejtű állatoktól a legfejlettebbekig.” Majd a téma érdemi részét illetően kifejtette: „*A gyermeklélektani megfigyelésekkel... foglalkozni kell a tanítóképző intézetekben, mert ennek módszere nem olyan bonyolult és erre nagy szükség van... [hasznukat] abban látom, hogy azok felköltik s állandóan ébren tartják az érdeklődést a gyermek iránt. Az oktatásban a figyelem a tudományoktól a gyermek felé is terelődik, s a tudomány érdekeit a gyermekfejlődés érdekeinek fogjuk alárendelni. A gyermeklélektan művelésének másik hasznát abban látom, hogy a neveléstudományt át fogja alakítani induktív tudományba, mert körébe tartozik azon fejlődések kutatása is, amelyek a gyermekben a nevelői hatások következtében származnak.* (Sic!) Nemcsak azt fogjuk keresni, hogy mit *kell* tenni, hanem hogy az iskolában, családokban, a társadalom különböző csoportjaiban hányféle eljárást, módot *szoktak* követni valamely tulajdonság, pl. a bátorság kifejlesztésére... Nézetem szerint leghelyesebb az iskolákban főleg a gyermek egyéniségének kikutatására szorítani. Ebből közvetlen haszna van a pedagógia gyakorlatának” — hangsúlyozta Nagy László, már 1902-ben is a gyermektanulmányi kutatás és az iskolai praxis közötti kapcsolatot exponálva.³⁸⁶ S mivel — mint a fentiekben láthattuk — a következő évtizedek során tovább szélesítette „elmélet és gyakorlat”, a gyermektanulmányok és a iskolai/társadalmi reformok összefüggésével kapcsolatos elképzeléseit, s azok mellett „a forradalmak bukása” után is kitarított,³⁸⁷ korábban támogatott személye „vörös posztó” lett az ellenforradalmi rendszer oktatáspolitikáját irányítók szemében.

A TITOE 1920. november 7-i — már említett — közgyűlésén *Pekár Gyula VKM-államtitkár* leszögezte: „A gyermeki lélek a fontos! ... Elképzelhető, micsoda rombolás folyt itt, ha azt mondom, hogy Szűcs öméltóságával³⁸⁸ már másfél év óta majdnem mindennap fegyelmet tartunk és tárgyalunk. Mi látjuk legjobban e pusztító rombolást... A tanítósnak az a hivatása, hogy ez a bekerült szenny a gyermek lelkéből kikerüljön. Az önök nemzeti hadseregének ez az igazi és magasztos feladata, és én ezt tartom a nem-

zeti újjáépítésben a legdöntőbbnek... *A magyar faj kultúrfaj, a magyar faj turáni, s így mindenképpen uralkodásra termett. Nekünk állandóan a kultúrfölény biztosításáért kell harcolnunk... Csakis az önök kultúr-hadserege és a nemzeti hadsereg együttes, önzetlen munkája mentheti meg ezt az országot...* Mi e kultúrharchoz, ehhez a szent munkához kérjük az önök teljes erővel való közreműködését”.³⁸⁹

Szavaiból kitűnt: „*a forradalmak lélekrombolásával*” szembehelyezkedő s „*a magyar faji célok*”, „*a kultúrfölény biztosításáért folytatott harcban bevethető, fegyvelmezett, elkötelezett és odaadó*” tanítóképző intézeti tanárookra van szükség, nem „*renitenskedő*” autonómokra, *a forradalmak örökségének bizonyos elemeit megvalósítani óhajtókra*. Nyilvánvaló: Nagy László ilyen „*példaképpé*”, c. főigazgatóvá semmiképpen sem lehetett.³⁹⁰ Ennek ellenére, ha szükségét látta, még élete utolsó éveiben is használta a „ny. felügyelő”³⁹¹ titulust, miközben a VKM — a *Néptanítók Lapja* eseti tudósításaiban használt „*tanítóképző intézeti igazgató*” megnevezés révén — publikussá tette: álláspontja változatlan.³⁹²

*A maga részéről Nagy László sem hagyott kétséget afelől, hogy az anyagi nehézségek és a megváltozott társadalmi klíma révén többször válságos helyzetbe került társasággal, annak intézményeivel*³⁹³ *s a lélektani laboratóriummal kapcsolatos kálváriája,*³⁹⁴ *továbbá a genfi nemzetközi erkölcsnevelési kongresszus magyarországi szervezése körül támadt vitái*³⁹⁵ *ellenére sem változtatott nézetein, s az akkor domináns oktatáspolitikával, iskolai gyakorlattal kapcsolatos véleményén. Előbb „Didaktikájával”*³⁹⁶ *deklarálta elkötelezettségét a nyolcosztályú népiskola eszméje mellett, s demonstrálta: véleménye szerint „a tanulmányi rendnek gyermekfejlődéstani alapon való felépítése nemcsak lehető, hanem egyedül helyes”*.³⁹⁷

Majd „*a tanulók pályaválasztásáról*” írva félreérthetetlenül leszögezte: „*harc van az iskola és az élet között. Mi bizonyosak vagyunk, hogy az élet lesz a győztes, s a mai iskola fog megváltozni. Hallgasson az iskola mielőbb az élet szavára, hogy az erőszakos átalakulás helyett a fokozatos fejlődés útjára léphessünk.*” „*[A] mai iskolarendszer szerint akkor kívánják a gyermek pályájának megválasztását, amikor annak egyénisége még nem alakult ki*”. „*Mi a gyökeres megoldás mellett foglalunk állást, aminek fő oka, hogy iskolarendszerünket elavultnak tartjuk, teljesen megérettnek a gyökeres reformra. A mai társadalmi felfogással nem egyeztethető össze, hogy legyen egy »úri« iskola, egy félig-meddig úri iskola, egy polgári iskola s egy iskola a »paraszatok« és kézművesek számára. Már nincs semmi értelme ennek a megkülönböztetésnek. Azt csak mi »urak« képzeljük, hogy a »paraszt« kevesebbnek*

tartja magát nálunk... [A] társadalmi felfogás gyökeresen megváltozott, meg kell változnia az iskolarendszerünknek is... [melyben] tulajdonképpen nem szakiskolákról, hanem *osztályiskolákról* van szó, olyan iskolákról, amelyeknek mindenféle előjogaik vannak, s amelyeknek kevesebb vagy semmi előjoguk sincs. *Egységes alapot* kell keresnünk iskolaszervezetünkben, amelyet minden társadalmi osztály magáénak tekintsen. Meg kell teremtenünk iskolaszervezetünkben az egyenlőséget, nehogy a ma fennálló egyenlőttség a társadalmi osztályok közötti ellentéteket még élesebbé tegye. Amint a Gyermektanulmányi Társaság által 1918-ban és 1919-ben letárgyalt és elfogadott iskolaszervezeti programban kifejtettük, s 1922-ben módosítottuk, mi az *egységes 8, illetőleg 9 osztályos népiskola alapján állunk*. Oly népiskolát tartunk helyesnek, amely megszakítás nélkül viszi előre a gyermek oktatását anélkül, hogy a társadalmi tagozódásnak bármely irányban helyet adna” — változta a fennállóval szembehelyezett alternatív programját Nagy László.³⁹⁸

Az akkori állapotok meghaladására tett jogos igyekezetet tükröző — Kémény Gábor³⁹⁹ és mások közvetítésével az 1945 utáni folyamatokra is valamelyes hatást gyakorló,⁴⁰⁰ ám a megvalósítás során várható nehézségekkel kevésbé számoló — *koncepció a figyelmet argumentáltan az akkori oktatási rendszer „kényes pontjaira” fókuszálta*. Ezért a VKM irányítói attól tarthattak, hogy az idős, ám rendkívül energikus Nagy László koncepciójával — három évtized elteltével — ismét szervezőjévé, „zászlóvivőjévé” válhat a nyolcosztályos népiskola, s az akadémiai tanítóképzés eszméje mellett kitarató tanítóság széles körének.⁴⁰¹ Miután Klebelsberg Kuno a hatosztályos tanítóképzéstől is visszalépett (visszalépni kényszerült?),⁴⁰² a tanítóképző intézeti tanárok körében is nőtt az elégedetlenség aránya.

Márpedig az akkori „szürke eminenciás”, *Kornis Gyula, az általa is elmaradottnak tekintett iskolarendszer korlátozott reformját tartotta lehetségesnek és célszerűnek*. Ezért Nagy László elképzelésében csak „a forradalmi, racionalista gondolkodó” „naiv optimizmusát” látta megnyilatkozni, amely nem számol „a társadalmi jelenségek és intézmények bonyolultságával, a valóságnak a pusztá eszmék számára nem mindig plasztikus természetével”,⁴⁰³ s nem hajlandó tudomásul venni, hogy 1918–1919 „zendülés volt, s nem forradalom”, melyet „a nemzet dezavualt”,⁴⁰⁴ *Minisztere, Klebelsberg Kuno*⁴⁰⁵ is a *népiskolai hálózatnak a mezőgazdasági népesség számára való hozzáférhetővé tételét s az iskolakötelezettség megvalósítását tartotta aktuálisnak*. *Csak évtizedes távlatban vélte lehetségesnek a nyolcosztályos népiskola kiépítését s a tanítóképzés idejének felemelését, a nyomatékos politikailágvilágnevezeti tartalmakat hordozó állampolgári nevelés érdekében*.⁴⁰⁶ Anélkül

a társadalmi osztályok/kasztközti határvonalakat az iskolarendszer segítségével fellazítani próbáló *mobilitásra törekvés nélkül* (sőt a keresztény intelligencia, középosztály erősítésének szándékával⁴⁰⁷), amely Nagy László *népiskola-koncepcióját*⁴⁰⁸ a nyolcosztályos általános iskolához közelítette.

Ezért, vélhetően egy (a rendelkezésünkre álló forrásokban nem deklarált intenciójú) *összetett, csendes, szívósan végigvitt játszma*val arra törekedtek, hogy a nemzetközileg ismert s a „*népiskolai érdekkörben*” igen népszerű — a *gyermektanulmányi mozgalom és a demokratikus iskolareform közötti szerves kapcsolatot hirdető* — Nagy László befolyását *csökkentsék, anélkül, hogy „mártírt csináljanak belőle”*. A Gyermektanulmányi Társaság támogatásának minimalizálásával,⁴⁰⁹ lapja, múzeuma tevékenységének szűkítésével, ellehetetlenítésével, külföldi kapcsolatai szelektív támogatásával s a körülötte korábban kialakult társadalmi atmoszféra megváltoztatásával próbálkoztak, nem is eredménytelenül.⁴¹⁰ Emellett — a TITOE-hez hasonlóan — néhány, a Tanácsköztársasággal szemben állt, ill. attól távolságot tartó személy (pl. Quint József, Molnár Oszkár, Weszely Ödön, Kenyeres Elemér, Dékány Mihály, Wágner János stb.) előtérbe tolásával szűkítették mindkét szervezetben az idős pedagógus befolyását, mozgásterét.

Ugyanakkor a *gyermektanulmány, ill. a gyermeklélektan bizonyos, a hivatalos keresztény-nemzeti ideológiával s az aktuális oktatáspolitikai törekvésekkel összeegyeztethető elemeit beemelték a tanítóképzők,*⁴¹¹ a tanítói továbbképzés *tantervébe,*⁴¹² s egyetemenként változó mértékben a *tanárképzésbe is.*⁴¹³ Amikor a Gyermektanulmányi Társaság — talán az elszigeteltségből való kitörés szándékával is — olyan célok, akciók megvalósítását tűzte ki, amelyek ellen a hatalomnak különösebb kifogása nem volt (pl. gyermekszórákoztatás, tehetséges gyermekek támogatása, pályaválasztás stb.), akkor minimális támogatást is adtak a vállalkozáshoz, ill. kihasználták az abból a saját politikájuk bizonyos elemeinek népszerűsítésére adódó lehetőségeket. Tették ezt anélkül, hogy az ezekről szóló tudósítások révén jelentős publicitást adtak volna Nagy Lászlónak, s pláne — általuk elítélt — nézeteinek.⁴¹⁴

E játszma igen látványos állomása volt a *III. Egyetemes Tanügyi Kongresszus megrendezésével kapcsolatban 1925. december 5-én összehívott előkészítő bizottsági ülés,* melyen — a többéves előzetes szervezőmunka eredményeként⁴¹⁵ — Kornis Gyula, legalábbis a ránk maradt jegyzőkönyv szerint, „a demokratikus játékszabályok betartásával” kisebbségbe szorította, s leszavaztatta az álláspontját újfent deklarááló Nagy Lászlót.



„*Kornis Gyula* (a Pedagógiai Társaság elnökéeként, egyetemi tanárként) elnök: ...fölteszi a kérdést: szükségesnek látja-e az előkészítő bizottság a kongresszus megtartását? Kéri, nyilatkozzanak meg egyenként az országos képviselők vezetői.

Mosdóssy Imre min. tanácsos kívánatosnak tartja a kongresszus megtartását mind tanügyi, társadalmi, mind közgazdasági szempontból. Olyan korszakot élünk, amidőn nagy változások szükségességét hangoztatja minden társadalmi tényező. Elérkezett az idő, hogy ne csak

parciális úton, hanem egységesen keressük az egyes iskolafajok közötti kapcsolatot.

Nagy László (a Magyar Gyermektanulmányi és Gyakorlati Lélektani Társaság részéről) még nem látja elérkezettnek az időt arra, hogy a III. Egyetemes Tanügyi Kongresszus megtartassék. A lelkek még forrongók. Nincs még a társadalomnak az a nyugodt békéje, amely alkalmas az újabb reformok tárgyalására és megvalósítására. Külföldön már kedvezőbb a helyzet. Ő konszolidációt és új iskolát akar. Nálunk az utóbbi irányban még semmi jelentőset nem lát. Még pár év kell ahhoz, hogy a lelkek megnyugodjanak, az eszmék megérjenek s az új Magyarország egy hatalmas, nagy iskolareformra előkészülhet.

Kornis Gyula elnök úgy gondolja, hogy a közvéleményt tájékoztatni kell és felvilágosítani. Erre való a kongresszus. A társadalom nem ismeri törekvéseinket, nem ismeri az iskolai reformokat, és így nem eléggé tájékozott. *Külföldön sem higgadtak még a társadalmi viszonyok. Hivatkozik a németekre, akik a közelmúltban tartottak egyetemes gyűlést. Ha nem hoztak is a közeljövőre vonatkozó határozatokat, de legalább kitűztek egy irányt vagy eszmét, mely vezetője törekvéseiknek. Nekünk is vannak újabb célkitűzéseink.*

Havas István különösen a polgári iskola képviselőjében szól és hozzájárul a kongresszus megtartásához. Tisztázni kell az egyes iskolafajok egymáshoz való viszonyát. Ne menjünk külföldre hasonlítás céljából. Sok a tenivaló a mi területünkön is. Oly sok, hogy a másfél évi előkészítő időt is rövidnek tartja. Az új idők, a megváltozott helyzet, új feladatok elé állítják a tanítószágot és a tanárságot.

Kovács Dezső a középiskolai tanárok képviselőjében szól és hozzájárul a kongresszus megtartásához. Ő is szükségesnek tartja a közvélemény felvilá-

gosítását. Hiszen az új középiskolai tantervet nem ismeri a közönség.

Wagner János⁴¹⁶ (a TITOE részéről) *helyesnek tartja a kongresszus megtartását a tanítóképzés szempontjából*. Az egyes iskolafajok között sűrűlódási területek vannak. Azokat el kell tüntetnünk. *Ne várjuk be az újat, hanem mi, a kongresszus adjunk irányt. Mi vagyunk erre hivatottak.*⁴¹⁷

Bankó Lajos a kereskedelmi iskolai tanárok részéről is hozzájárul a kongresszus megtartásához, csak azt kívánja, hogy a középiskolai tanárokkal mindenben egyenlő elbánásban részesüljenek.

Kenyeres Elemér⁴¹⁸ a kisdedovók, Ottó Károly a KANSZ (Közszolgálati Alkalmazottak Nemzeti Szövetsége) tanítói csoportja, Rádlly Lajos a gazdasági szaktanítók nevében hozzájárulnak a kongresszus megtartásához.

Kornis Gyula elnök, mielőtt kimondja az előkészítő bizottság nevében a határozatokat, *megfontolandónak tartja Nagy László ellenvetéseit. Ő nagy munkásságot fejtett ki a II. Egyetemes Tanügyi Kongresszus alkalmával, érdemes munkát végez és nagy sikert ért el a gvermektanulmányozás területén,*⁴¹⁹ *ily tapasztalt és kiváló ember véleménye mellett tehát nem mehetünk el csak könnyedén. Úgy vette ki, hogy Nagy László a jelen időkben nem látja a kívánatos lelki egységet, a konszolidációt s új világnézetet akar. Minden nevelőmunkának és törekvésnek volt és van világnézeti alapja. Ez tehát nem ok a várakozásra*. Ismételten hivatkozik a németekre, kinek országa még mindig forrongásban van, mégis törekszenek eszményekre az oktatásban is. Erre nekünk is szükségünk van, nem látja eredménytelennek [Sic!] egy ilyen kongresszus összehívását.

Nagy László kijelenti, *hogy az itt hallott felszólalások megerősítették őt előbb hangoztatott álláspontjában. Az előrehaladásnak és nem a maradi szellemnek a híve. Igenis szükség van reformokra, új időszakra van szükség, hogy egészséges szellem alakuljon ki. Új, demokratikus szellemet kíván. Tegyük lehetővé ennek a szellemnek a kialakulását. Pozitív célokat és eredményeket óhajt a tanítás terén is. Ezek viszik előre a társadalmat az egész reformok útján.*

Kornis Gyula elnök kihirdette a határozatot, mely szerint az előkészítő bizottság az összes hazai tanügyi alakulatok nevében kimondja a III. Egyetemes Tanügyi Kongresszus megtartásának szükségességét; azt az 1926. év folyamán (kiegészítve magát még a meg nem jelent országos tanügyi képviselőkkel) előkészíti s 1927. július első felében Budapesten megtartja.”⁴²⁰

A valószínűleg összefoglaló jellegű jegyzőkönyvben csak igen diplomatikus és általános megfogalmazásokat olvashatunk a két, tulajdonképpen vitatkozó fél álláspontról, érveiről. A kapcsolódó források és a történeti kon-

textus ismeretében tudható, hogy *Kornis Gyula és a VKM különböző pedagógustestületek képviselőiben jelen lévő munkatársai, lényegében a klebelsbergi neonacionalizmus⁴²¹ jegyében kívánták az általuk kívánatosnak ítélt „vallásos-hazafias” ideológiai-politikai irányba terelni, társadalmi modernizációs céljaik szolgálatába állítani s a nyolcosztályos népiskola ügyében évtizedes perspektíva felvillantásával⁴²² türelemre inteni a nevelőket.*



Ennek érdekében a kongresszuson egy, a rendszer iránt lojális gyermektanulmányozóra, a TITOE elnökére, *Quint Józsefre⁴²³* osztották a „tévelygő bárányok” nyomatékos figyelmeztetését: *„Az ifjúság nevelésében az Istenbe vetett hit és az erkölcsi igazság útján való haladás a legbiztosabb vezérünk, ezért a valláserkölcsei nevelés célját soha szem elől nem téveszthetjük. ... Életünk központi gondolata, cselekvéseink irányítója, nevelésünk célja ma is csak a nemzeti eszmény lehet. Ez nem új cél. Az első egyetemes tanügyi kongresszust a szabadságra való berendezkedés lendülete, a másodikat az ezeréves boldog Magyarország öntudata hatja át. Mindkettő a nemzeti eszmény megvalósítására törekszik.⁴²⁴ De ma más a nemzet helyzete. ... Fajtestvéreink egy része, akikkel közös ősektől származunk, idegenben sinylődik... A nemzet fogalma gazdagodott jegyekben, és az elszakítás fájdalma növelte a nemzeti eszmény inspiráló erejét. Ragyogjon felettünk teljes fényében...⁴²⁵ Magyar Tanítók! Legyünk a hajnalpirkadás harsonái! ... De egyet szóljon a harsona! Ne hirdesse senki a bizalommal hívőnek az emberi egyenlőség csalfa lidércfényét és a társadalmi rend felforgatását! Ne hirdesse senki naív gyermekeknek a tudomány átfogó, nagy, de elvont igazságait! ... Ne ámtgassa senki a magyart a világbéke jelszavával és a Népszövetség délibábos játékával! Ne hívja senki népiünket az általános emberihez való zarándoklásra! Mindenki hirdesse a nemzeti eszmény ébredését, fényes ragyogását. Nem tűrjük, hogy kisebb vagy nagyobb eszmény elhomályosítsa a nemzeti eszményt.⁴²⁶ Elhallgattatunk mindenkit, aki mást akar, mert mi a nemzet diadalát akarjuk”* — figyelmeztetett a kongresszus kiemelt előadójaként a budai képző (korábban és később is a VKM-ben dolgozó⁴²⁷) igazgatója.

Szavai, s a belőlük áradó uniformizálási szándék ismeretében talán érthető, hogy mire is gondolhatott — a nemzeti eszménynek ugyancsak elkötelezett — *Nagy László*, amikor „a lelkek megnyugvásától”, „az új, egészséges,

demokratikus szellem kialakulásától”, tette függővé „egy új, hatalmas iskola-reform előkészületeit”, a III. Egyetemes Tanügyi Kongresszus összehívását. *Az eötvösi örökséget továbbfejlesztve vállaló „útmutató pedagógusként” (gyermektanulmányi elvek vezérelte oktatáspolitikusként) aligha érthetett egyet a három kongresszus egymáshoz való viszonyának ilyen interpretációjával. Azt szeretne volna, ha akkor kerül sor a tanácskozásra, amikor a hivatalostól eltérő elképzeléseket, elveket háttérbe szorító militáns irányzatot felváltja egy befogadóbb, toleránsabb konszolidáció, s megszülethet egy szélesebb nemzeti konszenzuson alapuló iskolareform lehetőség. Nyolcvan év elteltével sem valószínű, hogy olvasóink könnyen egyetértésre jutnának Nagy László e várakozásának megítélésében. Ezért inkább rögzítettük a tény: abban igazan volt, hogy egy ilyen tanácskozás akkoriban aligha kedvezhetett — fentiekben részletezett — tervei megvalósításának.*

De azt is tapasztalnia kellett „a vén zászlótartónak”, hogy álláspontjával (az iskola- és társadalmi reformot inspiráló gyermektanulmány zászlajával) e fórumon magára, s tevékenysége korábbi fontos színterein (a TITOE-ben, a Társaságban) kisebbségben maradt. Társai többsége a „valósággal való megbékélés” útját választotta, s az akkoriban már 68 éves pedagógus — még e körökben is — egyre inkább elszigetelődött. S mivel a hatalom képviselői tudatosan törekedtek a gyermektanulmányozás és a holisztikus szemlélete révén azt markáns iskolareform-tervekkel s 1918–1919-es tradíciókkal összekötő Nagy László közötti kapcsolat lazítására, láthatjuk: törekvésük lassan eredményre vezetett. Ezért, s persze a korról járó kisebb teljesítőképesség miatt, húzódott Nagy László egyre inkább a laboratóriumába s az előbb a Társaság szakosztályaként létrehozott, majd attól elválasztott Szülők Szövetségébe.⁴²⁸

Marginalizálásával, laboratóriumába szorításával a hatalom képviselői végül is elérték céljukat: egy alternatív oktatáspolitikai koncepció tekintélyes képviselőjének elszigetelését s — Kornis Gyula fenti diplomatikus szövegével, a VKM sajtója/emberei által sugallt sztereotípiával⁴²⁹ — már életében „tiszteltre méltó múlttá” nyilvánítását.⁴³⁰ Kérdés, hogy ennek gyorsítása érdekében miért nem támogatták már jóval korábban Nagy Lászlónak a laboratóriuma áthelyezésére/megmentésére irányuló erőfeszítéseit?⁴³¹ Ennek az akkori általános szegénységen túl, vélhetően más, az előbbiektől eltérő oka lehetett: az akkori oktatáspolitikát, egyetemi szférát befolyásolók (az ún. „egyetemi, középiskolai pedagógia” képviselői) véleménye a (a „népiskolai pedagógiát” reprezentáló⁴³²) gyermektanulmányról mint tudományról s Nagy Lászlóról, a kutatóról.

Előbbit illusztrálja a *budapesti egyetem bölcsészakara által kiküldött bizottság* (Fináczy Ernő, Alexander Bernát, Pauler Ákos és Angyal Dávid professzorok) 1918. október 9-i *véleménye, mely szerint „a gyermektanulmány (pedológia) azon legújabb vizsgálati területek közé tartozik, melyek önálló és élesen elhatárolható tudományoknak nem minősíthetők.* Eredményeinek egyik része tisztán a gyermeklélektani módszereknek a nevelésre való alkalmazása következtében, másik részről tervszerűen vezetett pedagógiai megfigyelések, illetőleg adatgyűjtések útján jönnek létre.”⁴³³

A kongresszus előkészítő bizottságában *Kornis Gyula* által jegyzőkönyvileg tisztelettel emlegetett Nagy László tudományos munkásságáról kultúrpolitikai ellenlábásának, az ismert szerzetes professzornak valójában lesújtó véleménye volt. Kiténik ez egy eddig ismeretlen vagy legalábbis nem publikált/idézett, 1917. április 11-i Kornis-levélből, melyet Imre Sándorhoz írt, „A háború és a gyermek lelke”⁴³⁴ kapcsán: „Röstelkedve bevallom, hogy mindent megfontolva kénytelen vagyok a Nagy László-féle könyv kritikájától elállni, jóllehet magam ajánlkoztam rá.⁴³⁵ A könyv ugyanis annyira naiv, módszertelen, mint a német mondaná »vorwissenschaftlich«, hogy bírálatával, bármennyire higgadt is volna, magamra zúdítanám az egész Gyermektanulmányi Társaságot.⁴³⁶ Eleinte a könyv szélén próbáltam kritikai gondolataimat jegyezni; ámde alig van mondat benne, amely valami súlyos kifogás alá ne esnék. A bírálatnak, ha mindenre kiterjeszkednék, ívszámra kellene terjednie. Amikor két évvel ezelőtt Gocklerrel⁴³⁷ volt bajom, megfogadtam, hogy félművelt emberekkel (ha mindjárt franciául vagy németül meg is jelent valami könyvük) többé tudományos vitába nem szállok. *Nagy László pedig a tudományos gyökér nélkül való félművelt emberek prototípusa.*⁴³⁸ *Gyermeteg buzgalommal összerotta ezt a könyvet, néhány hasonló gyermekeg lélek elolvassa — s az egész dolog ártatlan marad. Legméltóbb sorsa, ha a szakkörök nem vesznek róla tudomást*” — írta,⁴³⁹ az akkoriban népszerű és egyre befolyásosabb gyermektanulmányozókkal való konfliktust, alkotómunkája nyugalmának megőrzése védelmében, háritva, a kísérleti pszichológia akkori eredményeivel szemben amúgy is tartózkodó Kornis Gyula.⁴⁴⁰ A forradalmak után nagybefolyású tudós-politikus e levelével talán *kulcsot adhat számunkra annak megértéséhez, hogy miért nem voltak hajlandók a kultúrpolitika akkori irányítói komolyabb anyagi áldozatra annak érdekében, hogy az idős gyermektanulmányozó számára — az átmenetileg/végleg megszűnt lélektani laboratóriumok valamelyikének elhelyezésével s támogatásával — lehetővé tegyék tudományos munkájának folytatását.*

Ha a Nagy László és a társaság által proponált iskolareformot időszerűt-

lennek/korszerűtlennek ítélő, az Országos Köznevelési Tanácsot irányító — s így az oktatáspolitikai alakulását „szürke eminenciásként” befolyásoló — jelentős tudósok (Fináczy Ernő, Kornis Gyula) ezen idegenkedésének forrásait keressük, talán mérlegelésre érdemes a gyermektanulmányozó Cser János által figyelmünkbe ajánlott szempont, mely szerint az az általuk képviselt paradigmaváltás⁴⁴¹ reakciója volt. A gyermektanulmányozók ugyanis — ahogy erre fentebb idézett 1902. évi hozzászólásaikban Pethes János és Nagy László is utaltak — „az addigi módszerjavító törekvések helyett, amelyek főképpen felülről, az elméleti alapvetések és az általános lélektan szemszögéből, mintegy visszafelé következtenek akarták a tanítást és nevelést tökéletesíteni, fokozottabb mértékben fordultak a gyermek felé, hogy a túlsúlyban szereplő elmélet mellett legalábbis egyenlő rangot biztosítsanak a gyermekről szerzett tapasztalati megállapításoknak, amelyek nélkül a túlságosan felfelé tekintő elmélet könnyen elbotolhat az élet valóságában”.⁴⁴²

A gyermektanulmányozók és az egyetemi/akadémiai szféra által egyaránt elfogadott *Weszely Ödön*⁴⁴³ a popularitás és az időtényező szerepét emelte ki: *a gyermektanulmány „rövid idő alatt... nagy arányokat öltött az egész művelt világon, s bár voltak, akik éppen azért, mert a gyermektanulmány így széles körökben keltett érdeklődést s bevonta a tanulmányozás körébe a tudományos munkán kívül álló köröket is, nem látták szívesen ezt a nagy fel lendülést, s nem voltak hajlandók tudományosnak tekinteni ezt a munkát.* A gyermektanulmány mégis aránylag rövid idő alatt meghódította az elméket és a szíveket... [Ö]nálló tudománnyá lett, s... megnövelte a gyermek és ifjúság iránti érdeklődést és szeretetet, s elősegítette a gyermek és az ifjúság megértését. S ebben áll voltaképp a gyermektanulmány jelentősége” — hangsúlyozta a professzor.⁴⁴⁴

*Ranschburg Pál*⁴⁴⁵ — indirekt módon Fináczyval, Kornissal, Molnárral és másokkal vitázva — „Nagy Lászlóról mint gyermekpszichológus kutatóról” kifejtette: nem volt „semmiféle tudománynak okleveles doktora... [E]zért a tudományokba, pedagógiába, gyermekpszichológiába, didaktikába s főként a kísérleti lélektanba aktív kutatóként való beavatkozását számosan aggályosan nézik... Hogy tudományos gondolkodásunk, búvárkodásunk jórészt eltérő utakon keresi az igazat, s hogy a végcéljaink sem azonosak,⁴⁴⁶ hamar észrevettem. Hogy azonban *Nagy László a bár nem hivatalos veretetztségű, de vérbeli tudományos kutatónak egyik legeredetibb példánya, s hogy ő a pedológiának, a gyermekpszichológiának is egyik legfanatikusabb, de egyúttal leghivatottabb úttörője, azt tapasztalnom... egyre fokozottabban volt módomban.*”⁴⁴⁷ „Tudós volt-e Nagy László vagy csak lelkes tudománykedvelő,

művész vagy műkedvelő, alkotó vagy csak szorgalmas munkás?... Hogy... *valóban hivatott kutató volt*, azt bizonyítja: 1. problémameglátó-képessége; 2. módszer-megtaláló képessége és 3. probléma-megoldási képessége, vagyis a mód, mellyel mindig a lehető legegyszerűbb eszközökkel a fontosnak talált kérdéseket tisztázni igyekezett,⁴⁴⁸ s 4. az elért eredmények érdekessége” — deklarálta Ranschburg Pál, majd hosszasan argumentálta álláspontját, megemlítve: „amennyire... megítélni képesek vagyunk... *Nagy Lászlónak »A háború és a gyermek lelke« c. szerény keretű munkája általánosságban az erkölcsi érzelmek fejlődésének módszeres tisztázása körül, mindig egyike lesz az időbelileg és értékileg legelső munkáknak.*”⁴⁴⁹ „*A magyar gyermekpszichológia, s ezzel a genetikai pszichológia, de a pszichológia általában, önmagát fogja megtisztelni, ha Nagy László szerepét tisztázza az alkalmazott pszichológia különböző területein, s nevezetesen a gyermeki elmefejlődés legnehezebben hozzáférhető fejezeteinek, az érzelmeknek és ösztönöknek a pszichológiája terén, előítéllettől mentesen fogja véglegesen tisztázni és érdemének megfelelően megbecsülni.*”⁴⁵⁰ A Nagy László életművét értékelőknek nem szabad szem elől téveszteniük, hogy ő „a gyermekpszichológiát bűvárlatával semmiképpen sem kizárólag a pszichológia, sem a pedológia szemszögéből nézve szolgálta. Bár élete javát a gyermektanulmányozásnak szentelte, az ő sajátképpen *világító célja a jobb, tökéletesebb, értelmileg és erkölcsileg magasabb rendű és harmonikusabb emberré nevelés eszménye volt*”⁴⁵¹ — hangsúlyozta a neves pszichológus.

Kompetencia hiányában csak az eddig ismeretlen források (Fináczy-, Kornis-, Molnár-állásfoglalások) s vitapartnereik ismert véleményének szembesítésére szorítkozhatunk, hozzáértő pszichológusoktól, pedagógusoktól várva, hogy — a dolgozatunk elején felsorolt jeles szerzők és munkáik megállapításainak figyelembevételével — értékeljék Nagy László ez irányú munkásságát.

Bármilyen eredményre jussanak is, *számunkra*

- *a tanítóképzésre,*
- *a népiskolára,*
- *az iskolarendszerre,*
- *a tantervfelfogásra,*
- *a családi nevelésre stb.*

gyakorolt szemléletformáló hatásának; több évtizedes folyóirat-szerkesztői (Magyar Tanítóképző, A Gyermeke) tevékenységének ismeretében kétségtelen: Nagy László pályája, életműve méltó arra, hogy számon tartsák, kutassák, s legalább a nevezetesebb évfordulókon, újra mérlegre tegyék, értékel-

jék (fontos adalékokkal szolgálva kora megértéséhez).

Lényegében erre hívta fel figyelmünket *Imre Sándor* is, amikor a Magyar Gyermektanulmányi és Gyakorlati Lélektani Társaság 1932. február 28-i emlékünnepe megnyitva kifejtette: Nagy László „életében nem kapta meg az elismerésnek őt megillető mértékét. A maga érdekében ezt nem is kereste, de annál forróbban óhajtotta, szolgálva az ügynek. Az ügyek, az új szempontok, a megszokottól eltérő eredmények azonban még kevésbé tudnak könnyen érvényesülni, mint az egyének, s ezért *Nagy Lászlónak nemcsak személye, hanem munkája is csaknem folyton kívül állott a teljes elismerés körén*. Nincs miért elhallgatnom, hogy pedig ezt határozottan kívánta, mert jól ismerte a mi viszonyainkat: hivatalos fémjelzés nélkül a sokszor nagyon szükséges támogatásokat is bajos megkapni... [A]mikor hivatalos helyen megértésre talált, akkor virágzott a társaság és a folyóirat, terjedt a mozgalom; amikor a hivatalos támogatást kevésbé, vagy éppen nem kapta meg, minden hanyatlott.⁴⁵² Érdekes részlete a magyar művelődéstörténetnek minden, ami a Magyar Gyermektanulmányi Társaság és Nagy László története. Ma erről biztosan hallunk egyet-mást. De nem hallunk meg mindent, ezért azt kell óhajtanunk, hogy minél többen hordjanak össze minden adatot, amit erről a nemes lelkű férfiúról és az általa indított mozgalomról tudnak.⁴⁵³ ... *Ha arra gondolok, mennyire nem törődött a politikai megítéléssel, csak azt nézte, hol talál valakit, aki a gyermek, a nevelés, az iskola nagy ügyét elősegíti, akkor megértem, hogy őt könnyű volt éppen politikai szempontból helytelenül ítélni meg.*⁴⁵⁴

7. Melléklet: dokumentumok az egyetemi gyermektanulmány- kurzusokról, az Apponyi Kollégium hallgatóinak oktatásáról s a lélektani laboratóriumok ügyeiről

Ezzel Nagy László 1918–1922 közötti pályájának oktatáspolitikai (közéleti) aspektusát a vizsgálódás középpontjába állító dokumentatív elbeszélésünk végére jutottunk. Ahogy a fentiekben többször is utaltunk rá, az elmondottak illusztrálására, megerősítésére, kiegészítésére az alábbiakban további 17 dokumentumot ajánlunk olvasóink figyelmébe, a jegyzetekben csak a publikálásukhoz szükséges levéltári s a megértésükhöz hasznos háttér-információkat közölve.

Tesszük ezt abban a reményben, hogy tartalmukkal további adalékokkal szolgálnak:

- a magyar gyermektanulmányozók 1918-as önképéről, s ebből fakadó azon ambícióikról, törekvéseikről, hogy eszméiket, módszereiket (kurzusait és képviselőiket) bevigyék az egyetemi bölcsész-, jogász-, orvos-, ill. tanárképzésbe (1–2.);

- a pedológusok s egyetemünk⁴⁵⁵ akkori reprezentánsainak kapcsolatáról (2–3.);

- viszonyukról a kísérleti lélektan első magyar professzorához, az egyetemi kísérleti-lélektani intézet vezetőjéhez, Révész Gézához, akinek a forradalmak alatti/utáni tevékenysége, ill. ennek bölcsészkarri megítélése sokáig befolyásolta az ilyen irányú oktatás sorsát a budapesti egyetemen (4–7.);

- a kísérleti lélektani, ill. pedagógiai-pszichológiai laboratóriumok sorsáról s a körülöttük zajlott játszmák révén arról a fél évtizedes harcról, amelyet Nagy Lászlónak kellett megvívnia azért, hogy (végül a Fővárosi Pedagógiai Szemináriumban) újra kutatóhelyhez juthasson (4–17.);

- s végül: a közölt Nagy László-levelek révén a jeles gyermektanulmányozónak Imre Sándorhoz való viszonyáról, annak a megszólításokból, búcsúformulákból érzékelhető változásáról (a fentiekben közölt 3 levél mellett: 7–11).

DOKUMENTUMOK

1.

Másolat.⁴⁵⁶

Magyar Gyermektanulmányi Társaság
Budapest VIII. Üllői út 16/b.

Nagyméltóságú Miniszter Úr!
Kegyelmes Urunk!

Az 1913. március havában tartott első Országos Gyermektanulmányi Kongresszus kimondta annak a szükséges voltát, hogy az egyetemek bölcsészeti fakultásain a gyermektanulmány számára tanszékek állíttassanak.⁴⁵⁷ E határozat értelmében 1913 őszén felfolyamodásunkban kértük a vallás- és közoktatásügyi miniszter urat, hogy ezen tiszteletteljes javaslatunkat elfogadni és érvényesíteni méltóztassék. A nagyméltóságú Miniszter úr egy, a társasághoz intézett rendeletében tudatta az elnökséggel, hogy az egyetemi tanszéket illető javaslatunkat az illetékes tényezőnek, tudniillik a budapesti egyetem filozófiai fakultásának véleményadás végett elküldte. Amikor a nagyméltóságú Miniszter úrnak a társaság felterjesztése iránt való jóindulatáért hálás köszönetet mondunk, bátorkodunk az alább megírt okoknál fogva az egyetemi tanszékek felállítására tárgyában újabb felterjesztéssel élni, amelyben egyrészt megsürgetjük régebbi javaslatainkat, másrészt az idők változása következtében újabb javaslatokkal bátorkodunk előállni. Vagyis kérésünk foglalata a következő:

1. Méltóztassék elrendelni, hogy a budapesti, a kolozsvári, továbbá az újonnan felállított debreceni és pozsonyi egyetemek filozófiai fakultásán a *gyermektanulmány* és a *kísérleti pedagógia* eredményei és módszerei külön kollégiumonként adassanak elő, s ez előadások hallgatása a bölcsészeti kar hallgatóira nézve kötelező legyen.

2. A nevezett egyetemek jogi fakultásain pedig a *gyermekfejlődéstan* és *kriminál-pedagógiai* előadások hallgatása tétessék kötelezővé.

Bátorkodunk felhozni a gyermektanulmány, az irodalom, a tár-

sadalmi élet, az igazságszolgáltatás terén 1913 óta felmerült mozgalmakat, törekvéseket és jelenségeket, amelyek ezen újabb tiszteletteljes feltejesztésünket indokoltttá teszik.

1. A külföldön 1913 óta részint igen becses monográfiák, részint nagyszabású művek jelentek meg a gyermektanulmány terén. A monográfiáktól jelenleg eltekintve, az önálló művek közül megemlítjük a következő legnevezetesebbeket:

Meumann Experimentelle Paedagogik című világhírű munkájának második kiadása 1913–15 (három kötet).

Ugyancsak *Meumann*tól jelent meg: *Abriss der Experimentellen Paedagogik*. 1914.

Stern William munkája: *Psychologie der früher Kindheit* 1914.

Lobsien-Mönkemöller: *Experimentelle praktische Schülerkunde* 1915.⁴⁵⁸

Ruttmann, W. G.: *Allgemeine Schülerkunde*. 1917.

2. Magyarországon a világháborúnak a kultúrát eltipró hatása ellenére is hatalmas fellendülés jelentkezett a gyermektanulmányi irodalom terén. Részint önálló, részint fordított művek jelentek meg nagy számmal. Megemlítjük a következőket:

Ranschburg Pál: *Pszichológiai tanulmányok I. kötet*, 1913., II. kötet 1914.

Dr. Grósz Gyula: *Gyermekegészségtan* 1914.

Nagy László: *A háború és a gyermek lelke* 1915.

...mektanulmányba 1913.⁴⁵⁹

Nógrády László dr.: *A mese*. 1917.

Claparède – Weszely: *Gyermekpszichológia és kísérleti pedagógia*, 1916.⁴⁶⁰

Binet – Dienes: *Az iskolás gyermek lélektana* 1916.

Ezekon kívül nagy számmal jelentek meg önálló kutatáson alapuló tanulmányok, folyóiratokban, különösen a *Gyermektanulmányi Társaság* folyóiratában, a *Gyermekben*.

3. Részint új gyermektanulmányi intézmények jöttek létre, részint kibővültek a régiek. Új intézmények: az *Új Iskola*, a *Gyermektanulmányi Iskola*, a *Gyermektanulmányi Múzeum* és a *Kriminál-pedagógiai Intézet*.

a) *Az Új Iskolát* a Magyar Gyermektanulmányi Társaság alapította 1915-ben, a célból, hogy a gyermektanulmányi eredményeknek az iskolai oktatásban való alkalmaztatása kipróbáltassék. Az

Új Iskola a Gyermektanulmányi Társaságnak egyik legvirágzóbb intézménye.

b) A *Gyermektanulmányi Iskolát* szintén a Gyermektanulmányi Társaság alapította. Magában foglal rendszeres előadásokat az általános lélektan, a gyermektanulmány, a gyermekegészségtan és gyermeknevelés köréből, anyák és felnőtt leányok számára a célból, hogy a gyermekek alapos megismerésére és helyes nevelésére vezettessenek.

c) A *Kriminál-pedagógiai Intézet* Erzsébetfalván jött létre 1915-ben. 1917 óta Budapesten, az itteni gyermekbíróóságokkal kapcsolatosan működik. Arra szolgál, hogy az erkölcsi elzúllás stádiumában levő gyermekek lelkét felkutassa a tudomány érdekében, és hogy a gyermekbíróóságoknak az egyes gyermekekről szakvéleményt nyújtson.

d) Az 1910-ben létrejött *Gyermektanulmányi Múzeum* teteme- sen kibővült újabb tudományosan rendezett gyűjteményekkel, grafikai és egyéb táblázatos ábrázolásokkal úgy, hogy ez a külföldön is nagy elismerésben részesülő intézményünk, gazdag gyűjteményeivel ma már sokoldalú és alapos felvilágosítást nyújt a gyermektanulmány fejlődéséről s a gyermektanulmányi alapon mozgó újabb pedagógiai törekvésekről.

4. Létrejött új tudományként a *kriminál-pedagógia*, amelynek belső kapcsolatai vannak a gyermektanulmánnyal. E tudománynak Magyarországon kiváló művelője van.

5. Azon társadalmi mozgalmak s alakulatok közül, amelyek gyermektanulmányi alapon s iránnyal jöttek létre, megemlítjük elsősorban a Gyermektanulmányi Társaságnak *új fiókjait*, amelyek keletkeztek Esztergomban (1916), Vácon (1916), s *új fiókjai* vannak keletkezőben Kolozsvárt, Szatmáron, Ungvárt, Belényesen. A Gyermektanulmányi Társaságnak eddig tizenegy fiókja működik, ami azt bizonyítja, hogy a társadalomba már mélyen beszívódott a gyermektanulmány iránti érdeklődés.

6. Szegeden és Szombathelyen a hatóságok keretében a helybeli gyermektanulmányi fiókok kezdésére és támogatásával *gyermekórségek* (gyermekrendőrségek) alakultak.

7. Törvényhozásunk megalkotta 1913-ban a *fiatal kornak büntető novelláját*, amely a gyermekbíróóságok működését szabja meg.

8. A Magyar Gyermektanulmányi Társaság összehívta 1917–1918-ban a második országos Gyermektanulmányi Tanácskozást, amelyet három ciklusban tartottak meg, a következő tárgyakkal.

a) Az első ciklus tárgyai voltak a *tehetséges és züllött* gyermek pszichológiája és pedagógiája s az iskolai *egyéniségi lapok*.

b) A második ciklus tárgyai voltak a hadiárvak egészségügyi, jogi védelme s nevelésügye.

c) A harmadik ciklus tárgyai voltak a *pályaválasztás* kérdése.

A Gyermektanulmányi Társaság e széles körű és gazdag tartalmú tanácskozásaiból egy nagyszabású *egyéni és szociálpedagógiai rendszer* keretei bontakoznak ki előttünk.

9. Mindezekből a tényekből a következőket véljük megállapíthatni:

a) A gyermektanulmány már eljutott azon szintetikus magaslatra, amidőn az egyes részletkutatások gazdagsága alapján összefoglaló tudományos művekkel és rendszerekkel képes megajándékozni a világot, s ezzel az önálló tudományok sorába lépett.

b) A gyermektanulmány létrehozó energiájává vált *pedagógiai eszméknek*, intézményeknek, módszereknek, társadalmi alakulatoknak, gyermekvédelmi és igazságszolgáltatási intézményeknek, felfogásoknak, sőt összekapcsolójává, egységes irányba terelőjévé lett a pedagógiának, a gyermekvédelemnek és a gyermekkriminálisnak. (Sic!)

c) E tényekből kétségtelenül következik, hogy a nevelés elméleti és gyakorlati kérdései a gyermektanulmányi kutatások összefoglaló, rendszeres ismerete s a kutatási módokban való elméleti és gyakorlati tájékozottság nélkül ma már nem oldhatók meg, sőt eredménnyel egyáltalán nem művelhetők.

d) Hogy a gyermektanulmány az igazságszolgáltatásnak egyik talpköve, s a gyermekbíráknak a kriminál-pedagógiai feladatokra való előkészítés körül hasznos szolgálatokat tehet, sőt nélkülözhetetlen.

Ezen megvilágításaink után azt véljük, hogy tiszteletteljes előterjesztésünknek van annyi alapja s gyakorlati értéke, hogy ez Nagyméltóságod s az illetékes körök részéről alapos megfontolás tárgyává tehető. Mi azt hisszük, hogy nincs már messze azon idő, amidőn a gyermektanulmány tudománya a segédtudományaival együtt az egyetem falai közé bevonulhat, s ezzel betetőzést nyer az

a széles körű mozgalom, amelynek ma már megállapítható elméleti s gyakorlati értékei nagyszabású fejlődés perspektíváját mutatják.

Alázatos előterjesztésünket kegyes jóindulatába ajánlva maradunk mély tisztelettel

Budapesten 1918. április hó

a Magyar Gyermektanulmányi Társaság nevében
alázatos szolgálói

Nagy László s. k.
ügyvivő elnök

Ballai Károly s.k.
titkár

gróf Teleki s. k.
v. b. t. t. elnök

2.

Nagyméltóságú Miniszter Úr!⁴⁶¹

Nagyméltóságod az 1914. évi február hó 2-án 17.980. sz. a. kelt leiratára véleményezés végett megküldte az egyetemi hatóságoknak a Magyar Gyermektanulmányi Társaság 1913. évi november 10-én kelt előterjesztését, melyben a nevezett társaság pártólóan mutatja be az Első Magyar Országos Gyermektanulmányi Kongresszusnak azt a határozatát, illetőleg kérelmét, hogy a hazai egyetemeken a bölcsészettan-hallgatók részére, úgyszintén a joghallgatók és orvostanhallgatók részére egységes gyermektanulmányi tanszékek szerveztessenek; továbbá, hogy a gyermektanulmány és kísérleti pedagógia tárgya legyen minden tanárvizsgálatnak.

Ennek a felterjesztésnek kiegészítéséül a Magyar Gyermektanulmányi Társaság f. évi április hóban egy második felterjesztést intézett Nagyméltóságodhoz, melyben egyrészt fent nevezett kérelmének elintézését megsürgeti, másrészt „az idők változása következtében” újabb javaslatokat tesz; nevezetesen, kéri annak elrendelését, hogy a budapesti, kolozsvári, úgyszintén az újonnan felállított debreceni és pozsonyi egyetemek filozófiai fakultásán a *gyermektanulmány* és a *kísérleti pedagógia* eredményei és módsze-

rei külön kollégiumokban adassanak elő s az előadások hallgatása a bölcsészeti kar hallgatóira nézve kötelezővé tétessék; továbbá, hogy a nevezett egyetemek jogi karain a gyermek-fejlődéstan és kriminál-pedagógiai előadások hallgatása kötelező legyen. A Gyermektanulmányi Társaságnak ezt az utóbbi felterjesztését a f. évi május hó 17-én 82.353. sz. a. kelt rendelettel küldötte meg Nagyméltóságod az Egyetem Tanácsának véleményes jelentéstétel végett.

A bölcsészettudományi kar a f. évi június 1-jén tartott rendes üléséből javaslattétel céljából a dékán⁴⁶² elnöklete alatt bizottságot küldött ki (Fináczy Ernő, Alexander Bernát és Pauler Ákos nyilv. r. tanárok), mely f. évi október 9-én tartott ülésében tárgyalta az ügyet, s kikapcsolván a beadványoknak az egyetem többi karaira vonatkozó, úgyszintén a középiskolai tanárvizsgáló bizottságra tartozó részeit, a bölcsészettudományi kar f. évi október 21-én tartott I. rendes ülése elé terjesztette egyhangúlag hozott határozatait, illetőleg javaslatait, melyeket a Kar magáévá tett.

Nagyméltóságú Miniszter úr! Habár a világháború ötödik esztendeje nem látszik alkalmasnak fennforgó kérdés tárgyalására, s habár az új tanszék szervezése, mely a budapesti kir. magyar tudományegyetem bölcsészeti kara által annak idején szükségleteit kimutatva 10 tanszékben nem foglaltatik, hosszú ideig kilátástalannak tekinthető, a bölcsészettudományi kar mégsem kíván ezen ügy végleges tárgyalása elől kitérni, s a Nagyméltóságodtól kívánt véleményt a következőkben adja meg:

A gyermektanulmány (pedológia) azon legújabb vizsgálati területek közé tartozik, melyek önálló és élesen elhatárolható tudományoknak nem minősíthetők. Eredményeinek egyik része tisztán a gyermeklélektani módszereknek a nevelésre való alkalmazása következtében, másik részről természetesen vezetett pedagógiai megfigyelések, illetőleg adatgyűjtések útján jönnek létre. Ha tehát az a kívánság forog fenn, hogy az egyetemeken gondoskodás történjék a gyermektanulmány módszereinek és eredményeinek előadásáról, erre külön tanszék szervezését a kar eléggé megokoltnak nem látja, amennyiben a szóban levő módszerek és eredmények ismertetése illetőleg értékesítése egyrészt a pszichológiai, másrészt a pedagógiai előadások körében megtörténhetik, s a szükséghez képest ez idő szerint is megtörténik.⁴⁶³ Külön gyermektanulmányi tanszékek — a

hamburgi szabadegyetem kivételével — a nyugati egyetemeken sem szerveztettek.⁴⁶⁴ Ahol e tudományterület művelésben részesül, ott nem a gyermektanulmányok, hanem időnként külön kollégiumokban...⁴⁶⁵ E célból legalkalmasabbnak azt a megoldást tartaná, hogy a kísérleti pszichológia tanszékével, melynek szervezését Nagyméltóságod a kar javaslatára elrendelte, s melyre Dr. Révész Géza neveztetett ki nyilvános rendkívüli tanárrá, hozassék kapcsolatba a gyermektanulmány, oly módon, hogy a kísérleti pszichológia tanára kéressék fel minden harmadik-negyedik félévben egy-egy gyermektanulmányi kollégium megtartására. A kar a fennforgó viszonyok közt ezt a megoldást tartja egyedül lehetségesnek, s örömmel állapítja meg, hogy a kísérleti pszichológiának imént kinevezett nyilvános rendkívüli tanára készséggel vállalkozik is a nevezett kollégiumnak a maga óráktelezettsége keretében való megtartására, mely kollégium saját tanszakával a legszorosabb kapcsolatban van, sőt annak mintegy kiegészítő részét teszi. Gyermeklélektani kollégiumokat eddig is tartott.⁴⁶⁶ A Gyermektanulmányi Társaságnak az a kívánsága, hogy a bölcsészhallgatók a szóban levő előadások hallgatására köteleztessenek, nem teljesíthető, amennyiben ez a kívánság az 1848. évi XIX. tc. 2. §-ában foglalt ama rendelkezésbe ütközik, mely szerint „az oktatás és tanulás szabadságának azon elve, hogy... a tanuló arra nézve, mely tant és melyik tanártól kívánja hallgatni... törvényesen kimondatik”. A bölcsészettudományi kar hallgatói, mint ilyenek, semmiféle kollégium hallgatására nem kötelezhetők. Hogy vajon tanárjelölt minőségükben más előadások hallgatására, s nevezetesen a gyermektanulmányi előadások hallgatására köteleztessenek, illetőleg kötelezhető-e, arról az egyetemmel kapcsolatban levő, de tőle szerkezeti tekintetben különálló intézmények, név szerint a középiskolai tanárképző intézet és a középiskolai országos tanárvizsgáló bizottság vannak hivatva illetékesen nyilatkozni.

Amidőn a bölcsészettudományi kar e véleményét és javaslatát Nagyméltóságod elé terjeszti, tisztelettel megjegyzi végezetül, hogy a Gyermektanulmányi Társaság felterjesztéséről kifolyólag ebben az ügyben érdekelve vannak a jogi és orvosi karok is. Ennélfogva szükségesnek látszik, hogy a Gyermektanulmányi Társaság kívánságairól a nevezett karok is saját szempontjukból nyilatkozzanak.

Kelt...

3.

Dr. Fináczy Ernő ny. r. tanár úrnak⁴⁶⁷
Helyben

A Gyermektanulmányi Társaság azzal a kérelemmel fordult hozzám, hogy a Gyermektanulmányi Egyetemi Tanszék felállításának ügyében a Köznevelésiügyi Miniszterhez felterjesztett javaslatunk szövegét közöljem a Társasággal. Minthogy az ügy előadója Tanár Úr volt, tisztelettel kérem, szíveskedjék nyilatkozni arról, hogy Tanár Úr előadványának közlését nem ellenzi-e.

Budapest, 1919. március 20.

bölcsészeti e. i. dékán⁴⁶⁸

Igen tisztelt Dékán Úr!

F. év március hó 20-án hozzám intézett kérdésére van szerencsém a következőkben válaszolni:

Nézetem szerint a kari javaslatok és felterjesztések bizalmas természetű hivatalos iratok, s mint ilyenek, a kar tagjain és tisztviselőin kívül senkivel sem közölhetők. Ennélfogva a Gyermektanulmányi Társaság kérelmét elvi okokból elleneznem kell. De elleneznem kell tárgyi okokból is, mert e felterjesztés némely pontban ellentétbe helyezkedik a Társaság kérelmével, s így közlése esetleg a kar nyilvános megtámadtatását vonhatná maga után, amiért részemről nem vállalom el a felelősséget.

Kiváló tisztelettel: Fináczy

1919. III. 22.⁴⁶⁹

4.

Budapest, 1919. augusztus 12.

Miniszter Úr!⁴⁷⁰

Midőn 1918. szeptember havában kineveztek a kísérleti lélektan tanárává, már elvben el volt határozva egy lélektani intézet felállítása.⁴⁷¹ Közben katonai kiküldetésben voltam külföldön, s mikor a Károlyi-kormány alatt visszatértem, az egyedüli akadály az volt, hogy alkalmas helyiséget nem tudtunk szerezni. Megbízta, hogy az egyetem épületében keressek magamnak helyet, de az akkor még le nem foglalt helyiségek laboratóriumi célokra használhatatlanok voltak. Már arról volt szó, hogy számomra helyiséget rekvirálnak, midőn a Tanácsköztársaság megalakult.

Az első időben nem foglalkoztam a tervvel, míg meg nem tudtam, hogy a Keleti Akadémiát áthelyezték a Kereskedelmi Akadémia épületébe, s így az Esterházy u. 3. sz. épület — mely régen az egyetem, ill. a műegyetem épülete volt — megüresedett. Az épületet az egyetemi ügyosztály átvette újból az egyetem céljaira és oda a lélektani intézet, matematikai szeminárium, asztronómiai és elméleti fizika tanszékek elhelyezését rendelte el. Az építkezések két hónapja folynak, kőműves munkák befejeződtek. Legtovább jutott a lélektani intézet, hol a vízvezetéki, elektromossági és asztalos munkák is elkészültek.⁴⁷²

Most, midőn a kormány azt az álláspontot foglalja el, hogy a régi intézményeket lehetőleg vissza kell állítani, feltehető, hogy a Keleti Akadémiát is régi alakjában felélesztik, sőt a régi otthonába visszahelyezik. Ha ez minden módosítás nélkül megtörténne, akkor a lélektani intézet megszűnnék, melynek felállítása nem jelentett új intézményt, mert egyrészt már évek óta kapok a kormánytól készülékek beszerzésére a rendes költségvetésben engedélyezett összeget, mely a létesítendő intézet alapját képezte, másrészt pedig az intézet a rendszeresített tanszék *konstituáló* része, mely nélkül a lélektan tanítása és tudományos fejlesztése lehetetlen, s amelyet minden kormány engedélyezett volna, mert hisz a *kísérleti*

lélektani tanszék rendszeresítésében éppúgy bennfoglaltatik, mint egy *kísérleti* fizikai tanszéknel a fizikai intézet.

Az intézet számára sem ennél megfelelőbb helyet, sőt helyet egyáltalában nem tudok, és ha még tekintetbe vesszük, hogy az átalakítás nagy költségbe, nagy munkába és ma be nem szereshető értékes anyagba került,⁴⁷³ akkor világos, hogy az egyetem és az állam érdeke egyaránt, hogy az intézet a mai helyén megmaradjon, illetve a befejező munkák elvégeztessenek.

De még ha a Keleti Akadémiát a mai helyére akarnák visszahelyezni, mely új költségekbe, átalakításokba kerülné, még ez esetben is lehetne a lélektani intézetet ugyanabban az épületben meghagyni. Az Akadémia az I. emeletet foglalta le, mely ma a lélektani intézet. A II. emeleten múzeum volt, amelyet az Etnográfiai Múzeumban helyeztek el. Tehát a megüresedett II. emelet, a földszint egy szintén felszabaduló lakása (magánlakás) és az I. emeleten megmaradó nagy tanterem felvehetné az Akadémia szükségletét.



Hogy egy teljességre számot tartó egyetemen, de különösen egy rendszeresített lélektani tanszék mellett lélektani intézet működjen, nem kell Miniszter Úrnak, mint szakembernek, indokolnom. Se tisztán tudományos munka, sem a lélektan széles körű gyakorlati alkalmazása az egyetemi oktatáshoz kapcsolt lélektani intézet működése nélkül nem lenne lehetséges. Ismerve Miniszter Úr tudományos álláspontját a kérdésben, az egyetemi lélektani intézet sorsát nyugodt lélekkel teszem le Miniszter Úr kezébe.

Maradok őszinte tisztelettel,

igaz híve:
Dr. Révész Géza

5.

Igen tisztelt Államtitkár Úr!⁴⁷⁴

Azokról a hajszákról, melyek ellenem irányulnak, nem akarok sokat beszélni, mert az majd ki fog derülni, hogy mily intenciók vezetnek ezeket az embereket.⁴⁷⁵ Tudják igen jól, hogy én voltam az, aki a kollégák érdekében a legtöbbet tettem, s felfüggesztésük érdekében fáradtam (Sic!), s egyeseket ki is mentettem. Lelkiismeretem teljesen tiszta, s így nyugodtan várom azt az időt, amikor az igazság iránt is lesz fogékonyság. De nem erről akarok beszélni, hanem kérem Önt, szíveskedjék szabadságolási kérvényemet pártfogólag elintézni.⁴⁷⁶ Útlevelem megszerzése körül azért voltak nehézségeim, mert egy kollégám a rendőrségnél feljelentett, hogy én, Schmidt [József] és Beke [Manó] az egyetem nem kommunista tanárait állandóan üldöztem (Sic!), és az egyetemet kommunista szellemben vezetem. Detektívek jöttek hozzám, és ha nem ismeretek volna a rendőrségnél, még be is csuktak volna.

De most főleg azért írok, mert intézetemet, úgy látszik, nem akarják túrni. Intézeti helyiséggel a legnagyobb botrány történt, ami méreteiben kicsiny, de elvileg a legfelháborítóbb, és minthogy tudom, hogy államtitkár úr a tudomány és egyetem érdekeit szem előtt tartja, fel lesz háborodva, ha megismeri a tényállást.

Az Ön szíves pártfogására a Keleti Akadémiában 3 különálló részt fenntartottak számomra; a többi a Keleti Akadémia vette igénybe. Én az egész idő alatt az intézetben a villamos vezetéket és gázvezetéket készítettem el, amely az összes, a gazdasági hivatalnak rendelkezésére álló összeget felemésztette. Néhány nap előtt fenn járok az intézetben, és mit látok! Felsőbb rendeletre kivették a falból a villanyvezetéket, experimentális célokra berendezett magas feszültségű áramvezetéket és telefonvezetéket, továbbá leszedték a gázcsöveket és a szobákat összekötő ajtókat kivették és befalazták.

De csak az én 3 szobámban történt ez a vandalizmus, csak ott van kivágva a fal, demolálva az, ami sok ezer koronába került, míg a Keleti Akadémia által lefoglalt részekben, hol hasonló berendezkedés volt, ott hagyták a beépített vezetéket. Tehát a Keleti Akadémiában lehetne kísérleteket végezni, minden teremben 10 kon-

taktus van, függő lámpák, gázcsövek, átjáró telefonok, de az én részemben teljesen demolálva van minden, mintha ellenségek jártak volna itt.

Ezek után én nem tehetek semmit, a vak rosszindulatnak és kultúrátlanságnak ily foka ellen védekezni nem tudok. Hogy egy nagy nehezen felépített lélektani intézetet tönkretesznek csak azért, mert én állítottam fel, megghiúsítják, hogy tanítványaim ott dolgozhassanak és én esetleg taníthassak, ez egy olyan cselekedet, amelyre én példát nem ismerek.⁴⁷⁷

Ha még tudomására hozom, hogy az általam megrendelt és a gazdasági hivatal által kifizetett bútorokat is megkérdezésem nélkül más intézményeknek adták át, mintha én már nem is léteznék, megszűntem volna, világosan láthatja, hogy azokat, kik most az egyetem ügyét intézik, mily intenciók hatják át. Én nem panaszkodom, mert ezek a dolgok nem oly rétegben fekszenek, melyben panaszkodni lehet vagy kell, ezt csak Önnek, nem is annyira mint államtitkárnak, hanem inkább mint Kollégának és a tudományos embernek írtam meg.

Úgy látszik, az én felfüggesztésemben már előre megegyeztek, utódomat kijelölték, azért dülják fel bázisomat.

Én most elutazom Göttingenbe, és ott dolgozni szeretnék. A németországi helyzetről majd írni fogok egyszer államtitkár úrnak. Ha valami engem érdeklő dolog előfordulna, kérem, értesítsen. Titkára szívesen elvállalja a terhet.

Fogadja Kedves Kolléga Úr szíves fáradozásáért és pártfogásáért köszönetemet, mert ha ez sikertelen is volt eddig, azért a becsület és pártatlan felfogását megismertem és el nem felejttem.

Igaz híve:
Dr. Révész Géza

Budapest, 1919. október 5.

Cím: Göttingen, Psychologisches Institut

6.

Budapest, 1919. október 31.

Mélyen tisztelt Barátom!

Az egyetemi lélektani laboratórium ügyében fordulok Hozzád a következő egészen magánjellegű kéréssel:

Arról értesültem régebben, hogy a Révész Géza számára átadott és nagy költséggel fel is szerelt helyiségeket a proletárdiktatúra megbukása után (Sic!), kideríthetetlen eredetű rendelkezésre újra leszerelték, és azután azt hallottam, hogy nem történt akkora rombolás a felszerelésen, mint aminek híre volt, most azonban az a veszedelem fenyegeti a laboratóriumot, hogy teljesen megszűnik.

Minden személyes vonatkozástól eltekintve,⁴⁷⁸ tisztán tudományos érdekből tisztelettel kérlek, méltóztassál érdeklődni aziránt, hogy a lélektani laboratórium megmaradjon, illetve, hogy a kar a megtartásra tegyen lépéseket, ne a megszüntetésre. Még akkor is, ha Révész Géza nem tér vissza, vagy, ha utána nem lehetne megfelelő szakbeli emberre bízni ebben a pillanatban a laboratóriumot, nagyon fontosnak tartanám, hogy ne hirdessék rólunk, mint a tudománytalanság és barbárság bizonyítékát, ennek az intézetnek a megszüntetését.⁴⁷⁹

Azért fordulok Hozzád, mert ismerem teljes tárgyilagosságodat, és nem szeretném, hogy esetleg pontatlan értesüléssel nagyobb dolgot csináljak, mint amekkora.

Mély tisztelettel

híved:

Fináczy Ernő⁴⁸⁰

7.

Kedves Barátom!

Tisztelettel tudatom a következőket:

1. Mivel a Keleti Akadémia első emeleti helyiségeit sürgősen át kellett adni a pozsonyi egyetem teológiai fakultásának,⁴⁸¹ a Révész Géza laboratóriumának eszközeit ideiglenesen a Kel. Akad. 2. emeleti dísztermében helyeztük el. A dékán végre is a filozófiai szemináriumot jelölte ki a laboratórium ideiglenes helyiségéül. Tehát mi a mai nap áthordattuk a felszerelést ide, s legalább egy részét az eszközöknek (a kényesebbeket) szekrényben tudtuk elhelyezni, s átadtuk az egészet Szegedy Rezső prof.-nak. Kértem a dékán urat, hogy törekedjék, hogy az eszközök egy részével dolgozni lehessen. Egyelőre erről szó sem lehet. A laboratórium odüsszeája tehát egyelőre⁴⁸² nyugvóponthoz jutott.

2. Révész Géza ügye, úgy tudom, úgy áll, hogy a kar hivatalvesztésre ítélte (mily súlyos csapás a magyar lélektani tudományosságra nézve); az ügy még a tanács elé kerül, s gondolom, végül a miniszter elé.⁴⁸³

Budapest, 1919. november 15.

Kitűnő tisztelettel és szeretettel
Nagy László⁴⁸⁴

8.

Kedves Barátom!

Nálam járt az Apponyi Kollégium pedagógiai csoportjának hallgatója (Jávor⁴⁸⁵) és újra kért, tartsam meg előadásaimat a kísérleti lélektanból, mert a mai szünetet arra kitűnően lehetne felhasználni, a jövő évben pedig már rengeteg egyéb dolga lesz. Igaza van, kár ezt az időt elpazarolni. Különbösen is helyes, hogy a lélektani kísérletezés elsajátítása előzze meg a pedagógiai] gyakorlatokat.

Azért tisztelettel javaslom, hogy Quint J[ózsef] és Fekete J[ózsef]⁴⁸⁶ kiküldetésének céljául a VI. ker. képző lélektani laboratóriuma állapotának revízióján kívül az tűzesség ki, hogy a laboratórium helyiségei felszabaduljanak. Azt hiszem azonban, itt ér-

lyes intézkedésre lesz szükség — az Apponyi Kollégium érdekében.

Budapest, 1919. december 9.

Kitűnő tisztelettel és szíves üdvözlettel
Nagy László⁴⁸⁷

9.

Kedves Barátom!

Engedd meg, hogy újabb adattal szolgáljam és sürgessem a pedagógiai-pszichológiai laboratórium ügyét.

A Szabadoktatási Tanács részéről tudakozódtak nálam s Ranschburgnál,⁴⁸⁸ nem volnánk-e hajlandók az esetleg létrejövő tanári kurzuson demonstrációkkal összekötött előadásokat tartani a gyermeklélektanból s nem lehetne-e azok helyisége a Szentkirályi utcai tanítónőképző lélektani laboratóriuma.⁴⁸⁹

Magam részéről felszólítás esetén, természetesen, szívesen vállalkozom. Azonban *a laboratóriumban csak az esetben lehetne megtartani az előadásokat, ha osztálytermi mivoltából fölszabadítatnék. Azért újra ajánlom, hogy adassék át a laboratórium eredeti rendeltetésének.*

Bocsásd meg alkalmatlankodásomat, de szerintem fontos ügyről van szó.

Budapest, 1919. december 12.

Szíves baráti üdvözlettel
Nagy László⁴⁹⁰

10.

Méltóságos Államtitkár Úr!

Utolsó tisztelegésemkor méltóztattál említeni, hogy a pedagógiai-pszichológiai laboratórium vezetésében kombinálható Molnár Oszkár.

Amikor Molnár Oszkár alkalmaztatását a laboratóriumban he-

lyesnek és szükségesnek tartom,⁴⁹¹ ugyanakkor tisztelettel jelentem, hogy *én, mint aki a pedagógiai-pszichológiai laboratóriumot megalkottam, vezettem s kiépítettem, igényt tartok annak vezetésére, annyival inkább, mert a laboratórium tudományos anyagához szerzői tulajdonjogom van.*

Mint legcélszerűbb intézkedést javaslom, osztassék be a laboratóriumba hozzám Molnár Oszkár, s pár év múlva, miután az elméleti és gyakorlati készültséget elsajátította, vegye át annak vezetését.⁴⁹²

Budapest, 1919. december 16.

Kitűnő tisztelettel
Nagy László⁴⁹³

11.

Mélyen tisztelt Államtitkár Úr!
Kedves Barátom!

Mai napon postára adtam az Apponyi Kollégium lélektani laboratóriuma ügyében szerkesztett memorandumomat. Ez úton bizonyára a polgáriszkolai ügyosztályhoz⁴⁹⁴ fog jutni az ügy. Fölvívom szíves figyelmet erre a fontos ügyre, amit már különben előszóval is ajánlottam. Az most már a te bölcs elhatározásodtól függ, hogy közvetlenül intézkedsz-e vagy előbb információkat szerzel be. Mindenesetre tenni kell valamit.

Budapest, 1921. április 26.

Szíves üdvözlettel és tisztelettel:
Nagy László⁴⁹⁵

12.

Jegyzőkönyv⁴⁹⁶

a két Apponyi Kollégium tanártestületének 1922. január hó 25-én Szinnyi József dr., az Apponyi Kollégium miniszteri biztosa elnöklete alatt megtartott együttes értekezletéről.⁴⁹⁷

Jelen voltak: Gyulai Ágost dr., Horger Antal dr., Koch Ferenc dr., Erdélyi Lajos dr., Berecz Sándor dr., Littke Aurél dr., Goldziher Károly dr., Dávid Lajos dr., Teveli Mihály, Gombocz

Endre dr., Tolnai Vilmos dr., Székely György dr., Kmetykó János, Hollendonner Ferenc dr., Závodszy Levente dr., Bahnert József, Privorszky Alajos dr., Tocsék Helén, Frank János, Sztankó Béla, Pogány Iduna, Kogutovicz Károly dr., Jugovics Lajos dr., Nagy László, Tanfi Iván, Geöcze Sarolta, Szabó Gábor Apponyi kollégiumi tanárok. A jegyzőkönyvet Szabó Gábor vezette.

1. *Az elnök* a gyűlést megnyitván, a VKM-nek 1921. szeptember 15-én kelt 126.489/921. VI. sz. leiratára hivatkozva, felkéri a tanártestületet, nyilatkozzék arra nézve, hogy a lélektani laboratórium, mely jelenleg a VIII. ker. áll. elemi népiskolai tanítónőképző intézetben van elhelyezve, a két főiskola közül melyikben és milyen módon volna legjobban elhelyezhető, és hogy a kezelésének mi volna a legjobb módja.

Dr. Gyulai Ágost ismerteti a leirat előzményeit:

Nagy Lászlónak 1921. április 27-én kelt, a VKM-hez intézett beadványát,

Tanfi Ivánnak 1921. július 14-én kelt, ugyane tárgyra vonatkozó beadványát és végül Nagy Lászlónak 1921. szeptember hó 22-én kelt újabb beadványát.⁴⁹⁸

Mínthogy ez utóbbi beadvány a lélektani laboratóriumnak a fővárosi, Mária Terézia téri Pedagógiai Szemináriumban való elhelyezését kéri, és mínthogy a laboratórium ott történő elhelyezésének — a beadvány szerint — elvi akadályja nincs, a tanártestületnek nem is szükséges nyilatkoznia arra nézve, hogy a két főiskola közül melyikben volna elhelyezhető.

*Nagy László*⁴⁹⁹ előadja, hogy a Gyulai Ágost ismertette újabb beadvány felterjesztése óta úgy alakultak a viszonyok, hogy a laboratórium már a Fővárosi Pedagógiai Szemináriumban sem helyezhető el. Rámutat a lélektani kísérleteknek és a pedagógiai-pszichológiai gyakorlatoknak nagy fontosságára. Mínthogy a laboratóriumnak jelen, zűllő állapotában ilyen kísérleteket végezni nem lehet, arra kéri a tanártestületet, hogy hasson oda, hogy a laboratórium a két főiskola valamelyikén otthont találhasson. Itt, a főiskolában kellene megvetni egy nagyobb szabású lélektani laboratórium alapjait.⁵⁰⁰

*Tanfi Iván*⁵⁰¹ előadja, hogy a lélektani laboratóriumnak az ő intézetéből való kitelepítését nem ő, hanem Nagy László kezdeményezte. Az ő intézete most szükségglakásban van. Reggel 8-tól du.

2-ig minden helyiség — a szertárak s a pszichológiai laboratórium is — le van foglalva tanítási célra. Délután 2 órától kezdve használhatja Nagy László a laboratóriumot. Nagy László az egész laboratórium kitelepítését kívánta. Ő ebbe bele nem egyezik. Abba készségesen beleegyeznek, hogy a laboratórium felszerelési tárgyai közül azok, amelyek a tudományos kutatást szolgálják és az elemi tanítónőképző felszerelési jegyzékében elő nem fordulnak, ideiglenes letétül valamelyik főiskolának átadassanak.

Székely György előadja, hogy a két főiskola a szíven hordozza a lélektani laboratórium sorsát. Ő maga egy évig dolgozott Wundt laboratóriumában, és itthon az Erzsébet Nőiiskolában szeretett volna megteremteni egy laboratóriumot. Néhány szép eszközt be is szerzett, de az eszközök további beszerzése és így a laboratóriummal való kifejlesztés most lehetetlen. A már meglévő és a tanár tudományos munkásságát is szolgáló laboratóriumot fenn kell tartani, sőt továbbfejleszteni. Sajnos itt, a férfi tanárképző főiskolában nincs hely a laboratórium számára.

Gyulai Ágost és Horger Antal kijelentik, hogy helyszüke miatt nem tudnak otthont adni a több helyiséget igénylő laboratóriumnak egyik főiskolán sem.

A tanártestület megállapítja, hogy a lélektani laboratórium — megfelelő helyiség hiánya miatt — nem helyezhető el egyik főiskolában sem. Azt az óhaját fejezi ki, hogy a laboratórium számára valahol a város középontjához közel fekvő helyen kerestessék alkalmas helyiséget, hogy a két főiskola hallgatói egyformán könnyen vehessék igénybe.

2. Más tárgy nem lévén, az elnök a gyűlést bezárja.

Kelt mint fent.⁵⁰²

13.

A Tanítóképző Intézeti Tanárjelöltek Apponyi Kollégiumának igazgatósága⁵⁰³

Budapest. I. Győri út 13.

94/1921. szám

Nagyméltóságú Miniszter Úr!
Kegyelmes Uram!

Vonatkozással Nagyméltóságodnak 1921. szeptember 15-én 126.487. VI., 1921. november 10-én 160.354. VIII. a. és 1922. január 9-én 248. VI. sz. a. kelt rendeleteire az előiratok visszacsatolása mellett van szerencsém tisztelettel jelenteni, hogy a budapesti VIII. ker. állami Tanítónőképző Intézet tulajdonát tevő pszichológiai felszerelés illetőleg lélektani laboratórium elhelyezése tárgyában az Apponyi Kollégiumok tanári testületei Nagyméltóságod fönt elsősorban hivatolt rendelete értelmében, elnökletem alatt, f. é. január 25-én együttes ülést tartottak, és a jelzett ülés ide mellékelt jegyzőkönyvének bizonyossága szerint megállapították, hogy *a lélektani laboratórium — megfelelő helyiség hiánya miatt — nem helyezhető el egyik főiskolában sem.*⁵⁰⁴ Az együttes tanári ülés egyben azt az óhajtását fejezte ki, hogy a laboratórium számára valahol a város középpontjához közel fekvő helyen kerestessék alkalmas helyiség, hogy a két főiskola hallgatói egyformán könnyen vehessék igénybe.

Fogadja Nagyméltóságod mély tiszteletem kifejezését.

Budapest, 1922. január 30.

Szinnyei József
egyetemi tanár,
az Apponyi Kollégiumok miniszteri biztosa

14.

Nagyméltóságú Miniszter Úr!⁵⁰⁵
Kegyelmes Uram!

A vallás- és közoktatásügyi miniszternek 1915. évben kelt 130.632 sz. rendelete szerint megbízattam azon feladattal, hogy az Apponyi Kollégium pedagógiai csoportjának hallgatóit bevezessem a lélektani kísérletezés módjába, s az előadások színhelyéül a VI. ker. (most VIII. ker.) tanítónőképző intézet gazdagon felszerelt lélektani laboratóriuma jelöltetett meg.

Minthogy ezt a laboratóriumot az intézet igazgatósága az 1919–20. isk. évben tanteremmé foglalta le, s ez a körülmény enyhített formában az 1920–21. isk. évben is fennállott, több ízben fordultam

a vallás- és közoktatásügyi minisztériumhoz azzal a kéréssel, méltóztassék a laboratórium vezetését függetleníteni, önálló költségvetéssel ellátni.

Ezen többszöri felterjesztésemnek eredménye nem lett.

Végre a jelen, 1921–22. iskolai évben az történt, hogy a tanító-nőképző intézet igazgatósága a laboratóriumot most már véglegesen lefoglalta tanteremnek, minek következtében ott előadásokat belát-hatatlan időkiig tartani lehetetlen.

Az intézet igazgatósága, érezvén a helyzet tarthatatlanságát, fölterjesztést intézett Nagyméltóságodhoz s ajánlotta, hogy a laboratórium osztassék meg, s a berendezésnek az a része, amely az elemi tanítóképzői kísérletek színvonalát meghaladja, valamelyik tanárképző intézetben helyeztessék el. Nagyméltóságod az Apponyi Kollégium tanári testületét a múlt évben kelt rendeletével felszólította véleményadásra. Nagyméltóságodnak bizonyára tudomása van már róla, hogy az Apponyi Kollégium testülete a január 25-én⁵⁰⁶ tartott ülésén:

a) elvileg helyesnek és szükségesnek mondotta a laboratórium önállósítását, azonban

b) de facto a polgári tanárképző igazgatója kijelentette,⁵⁰⁷ hogy nem hajlandó helységet adni a laboratóriumnak.

A különböző igazgatóságok e sajnálatos közömbössége miatt a laboratórium a miniszteri rendeletben kitűzött célra továbbra is használhatatlan maradt, s haladni fog a züllés lejtőjén, amiként az elektromos berendezések, különböző demonstráló eszközök kau-csukhártyái tönkrementek, a többi eszközök, a tudományos be-
rendezések és felszerelések pedig a gondozás hiánya miatt tönk-
remenőben vannak.

Ezek után tisztelettel jelentem és kérem a következőket:

a) Jelentem, hogy Apponyi kollégiumi előadásaimat a jelöltek ex-
perimentális pszichológiai kiképzése tárgyában rajtam kívül eső ok-
ból és szándékom ellenére, a folyó iskolai év első és második felé-
ben meg nem kezdhettem és tarthattam, ami annyival inkább súlyos
baj, mert a tanárképzők egyike s az egyetem sem rendelkezik oly lé-
lektani laboratóriummal, amelyben a jelöltek lélektani kísérleti gyá-
korlatokat végezhetnének.

b) Méltóztassék oda hatni, hogy a laboratórium még ez iskolai
évben helyeztessék el valamely erre a célra alkalmas helyen, hogy

a laboratórium legalább a jövő évben megkezdhesse a munkáját. Természetesen nem raktárhelyiségre van szükségem, hanem ahol a laboratórium szabadon fejthesse ki oktatói és tudományos munkáját.

Kérésemet kegyes jóindulatába ajánlva, maradtam mély tisztelettel

Budapest, 1922. február 6.
Nagyméltóságodnak alázatos szolgája

Nagy László,
az Apponyi Kollégium tanára

15.

VKM 14409/1922. VI.

Annak szíves közlése végett, hogy *a lélektani laboratóriumot nem lehetne-e az állami népiskolai tanítóképző intézetben (Mozdony u. 1.), vagy az ügyosztálynak esetleg rendelkezésére álló más alkalmas épületben elhelyezni*, az ügydarabot a keb.⁵⁰⁸ VIII. a. ügyosztályhoz tisztelettel átteszem.

1922. III. 9.

[olvashatatlan szignó]

A VIII-a. üo.-nak ez idő szerint *nem áll rendelkezésére olyan épület vagy helyiség, ahol a lélektani laboratóriumot elhelyezhetné.*⁵⁰⁹

A keb. VI. üo.-hoz, tisztelettel visszaszármaztatom.

Budapest, 1922. III/20.

Damjanovich⁵¹⁰

NAGY LÁSZLÓ, a tanítóképző intézeti tanárjelöltek Apponyi Kollégiumának tanára kéri, hogy a vezetése alatt álló pszichológiai laboratórium a VIII. ker. tanítónőkészítő intézet helyiségeiből, ahol — mint a tanítónőkészítő intézet tulajdona — elhelyezve van, de ahol a rossz elhelyezés működésében akadályozza, kihelyeztessék.

A tanítónőképző intézet igazgatója nem ellenzi, sőt kívánatosnak tartja a kihelyezést, de kiköti, hogy a laboratórium felszerelésének az a része, melyre a tanítónőképző intézetnek a tanítónők kiképzésénél szüksége van, megmaradjon az intézetben és csak azt a részt engedné ki — a tanítónőképző intézet tulajdonjogának fenntartása mellett —, amely a magasabb fokú tudományos munkálkodást szolgálja, amelyre tehát a tanítónőképző intézetnek, mint ilyennek, szüksége nincs.

Az ügynök ilyen elintézése az ügyosztály véleménye szerint a kérdésnek nagyon szerencsétlen megoldása volna, hiszen a laboratóriumnak nemcsak az a rendeltetése, hogy a tudományos kutatásnak, mondjuk, a tudomány továbbfejlesztésének műhelye legyen, hanem elsősorban az, hogy a leendő népiskolai tanítónők, de főképpen a tanító(nő)képző intézeti tanárjelöltek pedagógiai kiképzésének gyakorlati célját szolgálja. Ennek folytán a laboratórium az elemi kísérleti eszközöket sem nélkülözheti, s így egységesnek kell maradnia.

Ideális megoldás volna, ha a kettéválasztás úgy történhetnék meg, hogy a tanítónő intézetnek meghagynák mind az a felszerelés, amelyre szüksége van, viszont a különálló, magasabb célokat szolgáló felszerelés az elemi kísérletekhez szükséges eszközökkel kiegészítve, különálló laboratóriummá fejlesztetnék.

Minthogy azonban ez az államkincstár mai helyzetében keresztülvihetetlen, nem marad más hátra, mint hogy az egész és osztatlan laboratórium a VIII. ker. tanítónőképző intézet épületéből ktelepíttessék, de lehetőleg úgy, hogy azt a tanítónőképző intézet továbbra is nagyobb nehézségek nélkül használhassa.

Itt azután felmerül a kérdés, hogy a laboratórium hol helyeztessék el.

Kétféle megoldás látszott a tárgyalások folyamán lehetségesnek:

a) egyrészt a gyakorló főgimnázium, másrészt

b) a Fővárosi Pedagógiai Szeminárium épületében kínálkozott a laboratórium elhelyezésére alkalom.

Az első megoldást az ügyosztály nagyon szerencsésnek tartotta volna, mert alkalmat szolgáltatott volna a leendő népiskolai tanítónőkön és a tanítóképző intézeti tanárjelölteken kívül a középiskolai tanárjelölteknek is a kísérleti lélektanban való kiképezteté-

sére. Ez a megoldás azonban — NAGY LÁSZLÓ jelentése szerint — pénzügyi akadályokba ütközött (150.000 korona).

A második megoldás már nem lett volna annyira kedvező a Pedagógiai Szemináriumnak elég távoli fekvése miatt, de — NAGY LÁSZLÓ jelentése szerint — ez az expediens is tárgytalan, mert újabban „úgy alakultak a viszonyok, hogy a laboratórium már a Fővárosi Pedagógiai Szemináriumban sem helyezhető el”.

Az ügyosztály tisztelettel javasolja, tárgyalassék meg a keb. V. ügyosztállyal a laboratóriumnak a gyakorló főgimnázium valamely helyiségében való elhelyezésének kérdése. Amennyiben pedig ez a — mindegyik félre nézve kedvező — megoldás lehetetlennek bizonyulna, meg kellene indítani hivatalból a tárgyalásokat a fővárossal a Pedagógiai Szeminárium egy-két helyiségének átengedése iránt.

R. u.

A keb. V. ügyosztályhoz arra nézve való szíves nyilatkozattétel végett teszem át, hogy a laboratóriumnak a gyakorló főgimnázium valamely helyiségében való elhelyezése — a középiskolai tanárképzés érdekeire való tekintettel is — nem volna-e lehetséges.

Budapest, 1922. április hó 6.⁵¹¹

16.

*A középiskolai tanárképző intézet igazgatóságának*⁵¹²

Nagy Lászlónak, az Apponyi Kollégium tanárának beadványát véleményes jelentéstételre (Címednek) a következőkkel küldöm meg:

1. Lehetséges-e a szóban forgó lélektani laboratórium elhelyezése a Címed vezetése alatt álló intézetben?

2. Az intézet mindennemű érdekével összeegyeztethető-e, hogy a kísérleti lélektani tanulmányokban *a középiskolai tanárjelöltek* is részt vegyenek?

1922. IV. 22.

17.

Nagyméltóságú Miniszter Úr!⁵¹³

A Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium 1921. szeptember 15-én 126.487. VI. sz. a. kelt rendeletének végrehajtása céljából, az Apponyi Kollégium lélektani laboratóriumának elhelyezése tárgyában tisztelettel előterjesztem a következőket:

1. *Méltóságos Gyulai⁵¹⁴ Ágost dr., az Apponyi Kollégium igazgatója a vele, s nemkülönbén Székely György pedagógiai-filozófiai tanár úrral folytatott tárgyalások után kijelentette, hogy hajlandó a VIII. ker. képző részéről átengedett laboratóriumi felszerelést a polgáriskolai tanárképző főiskola jelenlegi „lélektani laboratóriumi” helyiségében s a vele kapcsolatos zárt folyosón elhelyezni oly módon, hogy az átszállítandó eszközök és bútorok a laboratórium helyiségében helyeztessenek el, s a zárt folyosó pedig a kollégiumi hallgatók szemináriumi munkahelyiségül szolgáljanak.*

2. Tanfi⁵¹⁵ Iván úr, a VIII. ker. áll. tanítónőképző intézet igazgatója fenntartotta az 1921. évi felterjesztésében foglalt ama kijelentését, hogy intézete lélektani laboratóriumának azon eszközeit, amelyek az elemi iskolai tanítóképzés színvonalát meghaladják, illetőleg, melyek az állam által kiadott tanítóképző intézeti felszerelési jegyzékben nem foglaltatnak, az ügy érdekében, a tulajdonjog teljes fenntartásával hajlandó az Apponyi Kollégium céljaira átengedni, s megbízta Molnár Oszkár urat, a pedagógia tanárát, hogy velem a kiválogatandó eszközök és a fölöslegessé vált bútorok jegyzékét részletesen állapítsa meg. Ez megtörtént, s az elkészült jegyzékhez az igazgató úr hozzájárult.

Alázatosan kérem tehát a következőket:

1. Kérem Nagyméltóságodat, méltóztassék előterjesztésemet, a VIII. ker. tanítónőképző igazgatójával megállapított jegyzéket elfogadni s a laboratórium részének a polgári képző laboratóriumi helyiségében való elhelyezése tárgyában rendelkezni.

2. *Kérem továbbá, hogy alulírottat, mint az Apponyi Kollégium lélektani gyakorlatvezetőjét, megfelelően díjazva ezen laboratórium vezetésével megbízni méltóztassék.*

3. Kérem, hogy az Apponyi Kollégium kebelében kiépült, s polgáriskolai tanárképző főiskolához csatolt központi jellegű pedagógi-

ai-lélektani laboratóriumot hivatásához méltó névvel felruházni méltóztassék.

4. Végül kérem a laboratórium átszállítására, elektromos berendezésére, rendbe hozására s évi fenntartására a következő költségvetés elfogadását:

• A laboratórium és a vele kapcsolatos szemináriumi helyiség elektromos felszerelésének költségei	10177,59 K
• A laboratóriumi eszközök és bútorok átszállítására	3000,-
• A laboratórium falán kőműves munkára és festésre	5000,-
• A laboratórium évi dotációjára	<u>10000,-</u>
Összesen	28177,59 ⁵¹⁶

Végül méltóztassék megengedni, hogy kiemeljem azon lelkes ügyszeretetet és előzékenységet, amellyel eljárásomat a laboratórium ügyének megoldásában, úgy a VIII. ker. képző igazgatójánál s Molnár Oszkár tanár úrnál, mint a polgáriskolai tanárképző főiskola igazgatója részéről támogatták.

Kérem Nagyméltóságodat, méltóztassék intézkedésével úgy a lélektani tudomány, a pedagógiai pszichológia szempontjából, mint az iskolai pedagógiának intenzív és céltudatos fejlesztése végett nagy jelentőségű intézmény megalapítását lehetővé tenni.⁵¹⁷

Maradtam mély tisztelettel

Bp., 1922. május 22.

Nagyméltóságodnak alázatos szolgája

Az Apponyi Kollégium tanára és
a lélektani gyakorlatok vezetője⁵¹⁸

Rövidítések, levéltárak, hivatkozott irodalom

A Gyermekek (AGY)

Fáklya (F)

Közoktatásügyi Népbiztosság (KN)

Magyar Tanítóképző (MT)

Népnevelők Lapja (NÉPNEV)

Néptanítók Lapja (NL)

Tanítóképző Intézeti Tanárok Országos Egyesülete (TITOE)

Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium (VKM)

Békés Megye Képviselő-testülete Megyei Levéltára, Gyula (BéML)

Budapest Főváros Levéltára (BFL)

Dunamelléki Református Egyházkerület Ráday Levéltára, Budapest (RL)

Eötvös Loránd Tudományegyetem Levéltára, Budapest (ELTEL)

Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Főiskolai Karának Irattára, Budapest (ELTE-TÓFK)

Evangélikus Országos Levéltár, Budapest (EOL)

Heves Megyei Levéltár, Eger (HML)

Jász–Nagykun–Szolnok Megyei Levéltára, Szolnok (SZML)

Magyar Országos Levéltár, Budapest (MOL)

Magyar Tudományos Akadémia Kézirattára, Budapest (MTA Ms)

Magyar Tudományos Akadémia Levéltára, Budapest (MTA L)

Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum Dokumentumtára (OPKM Múz. D)

Politikortörténeti Intézet Levéltára, Budapest (PIL)

*

A brüsszeli (1913) Gyermektanulmányi Főiskola második éve. AGY, 7. évf. 453–454.

Adatok (1921/1–4) a hatévfolyamú tanítóképző tanterveinek munkálataihoz. MT, 34. évf. 9–19.

A Forradalmi (1919/I., II., III., IV.) Kormányzótanács és a népbiztosságok rendeletei. I. füzet, 1919. március 21–április 9., II. füzet, 1919. április 10–április 30., III. füzet, 1919. május 1–május 21., IV. füzet, 1919. május 22–június 9. Tanácsköztársasági Törvénytár. (Szerkeszti: Pongrácz Jenő.) A Magyarországi Szocialista Párt, ill., A Szocialista-kommunista Munkások Magyarországi Pártjának kiadása, Bp.

A gyermekpszichológia (1896) Olaszországban. MT, 11. évf. 203–209.

A Gyermektanulmányi (1919/1–3) Múzeum államosítása. AGY, 13. évf. 113–115.

A Gyermektanulmányi (1919. február 5.) Társaság reformbizottságának negyedik ülése. AGY, 12. évf. (1918) 441–442.

A Gyermektanulmányi (1921/1–4) Társaság előadássorozata. MT, 34. évf. 1–4. f. 26.

A gyermekvédelem (1919/7) és az iskolaügy reformja. Nemzeti Kultúra, 5. évf. 7. sz. (1919. február 15.) 3.

A Harmadik Egyetemes (1928. 1928/II) Tanügyi Kongresszus Naplója. I–II. k. (Szerk.: Négyesy László – Simon Lajos – Papp Gyula.) H. n.

A katolikus tanítók (1900/16) ünnepi kongresszusa. Katolikus Tanügy, 6. évf. 16. sz. 123–125.

A közoktatásügyi (1920. január) reformtervezet. AGY, 13. évf. (1919) 239–240.

A kultuszminisztérium (1920/18–20) új ügybeosztása. NL, 53. évf. 18–20. sz. 46–47.

A kultuszminisztérium (1922/38–39) ügyosztályainak átszervezése. NL, 55. évf. 38–39. sz. 13.

A kultusztervezet (1926/21–22. 23–24. 25–26) költségvetésének tárgyalása a nemzetgyűlésen. NL, 59. évf. 21–22. sz. 25–35., 23–24. sz. 18–29., 25–26. sz. 19–23.

Albrecht István (1917/1–4.): A háború után. NÉPNEV, 52. évf. 1–4. sz. 6–7.

- Albrecht István (1917/9–10): Új idők felé... NÉPNEV, 52. évf. 9–10. sz. 1–2.
- Albrecht István (1917/15–16): Egy nép, egy iskola. Közoktatásügyi reformok a háború után. NÉPNEV, 52. évf. 15–16. sz. 1–2.
- A Magyar (1917/15–16) Gyermektanulmányi Társaság. A „Gyermek” tíz éves 1907–1917. NÉPNEV, 52. évf. 15–16. sz. 2–3.
- A magyar kultúra (1926/29–30) jövője. Beszélgetés gr. Klebelsberg Kuno vallás- és közoktatásügyi miniszterrel. NL, 59. évf. 29–30. sz. 13–15.
- A Magyar (1919/1., 2.) Tanácsköztársaság 1919. március 21–1919. augusztus 1. A magyar munkásmozgalom történetének válogatott dokumentumai. Hatodik kötet. 1. rész. 1919. március 21. – 1919. június 11., 2. rész 1919. június 11. – 1919. augusztus 1. (Szerk.: Gábor Sándorné – Hajdu Tibor – Szabó Gizella.) Bp., Kossuth 1959., 1960.
- A Magyarországi Néptanítók (1896) Ötödik Egyetemes Gyűlésének naplója. Népiskolai Szakosztály. (Szerk.: Hajós Mihály) Bp. 1898.
- A Magyarországi Néptanítók (1904) Hatodik Egyetemes Gyűlésének Naplója. (Szerk.: Hajós Mihály – Szabó Bugáth László.) Bp. 1905.
- A Magyarországi (1919/1) Tanítók Szakszervezete kultúrprogramjának főbb tételei. MT, 34. évf. 1. sz. 11–13.
- A II. Országos (1896) és Egyetemes Tanügyi Kongresszus naplója. I. k. 1–2. r. (Szerk.: Nagy László – Beke Manó – Kovács János.) Bp. 1898.
- A morálpedagógiai (1922/32–33) kongresszus. Pauler Ákos egyetemi tanár beszámolója. NL, 55. évf. 32–33. sz. 14–16.
- A nyolcosztályú (1929/9–10) népiskola a Magyar Pedagógiai Társaságban. NL, 62. évf. 9–10. sz. 31–32.
- A Polgárok (1921) és Munkások Szövetsége a közszolgálati alkalmazottakért. Világ, 12. évf. 1921. november 26. 2.
- Apponyi Albert (1909/2): A vallás- és közoktatásügyi m. kir. Miniszter körrendelete a tanító- és tanítónőképző-intézeti tanárok részére rendezendő szociológiai tanfolyam tárgyában. MT, 24. évf. 96–97.
- Apponyi Albert gróf (1911): Elemi oktatás Magyarországon. In: Körösi Henrik – Szabó László szerk. (1911). 265–269.
- Apponyi Albert gr. (1926): A nemzetiségi kérdés múltja és jövője Magyarországon. A Pesti Szent Imre Kollégiumi Kör Kiadása, Bp.
- Apponyi (1926/21–22) Albert gróf. NL, 59. évf. 21–22. sz. 35–36.
- A szovjet pedagógia (1975) teoretikusai 1917–1945. (Összeáll.: Vág Ottó) Tankönyvkiadó, Bp.
- A tanító (1918/50–51) és tanárképzés reformja. NL, 51. évf. 50–51. sz. 26.
- A tanítóképzés szervezete (1898). A TITOE választmányának javaslata. MT, 13. évf., 266–281.
- A tanítóképzés (1911/8) reformja. Izraelita Tanügyi Értesítő, 36. évf. 281–282.
- A tanítóképző intézetek új (1914/29) rendtartása. NL, 47. évf. 29. sz. 1–4.
- A Tanítóképző-Intézeti (1920/47–49) Tanárok Országos Egyesületének közgyűlése. NL, 53. évf. 47–49. sz. 25–26.
- A Tanítóképző-Intézeti Tanárok (1890/I) Országos Egyesületének emlékirata gróf Csáky Albin vallás- és közoktatásügyi magyar kir. miniszter úr Ó Nagyméltóságához. Az 1890. évi augusztus 18–19-én tartott közgyűlésének határozatai. A IV. Egyetemes Tanitógyűléssel kapcsolatos munkálát. Felterjeszti az egyesület választmánya. Kiadja a IV. Egyetemes Tanitógyűlés rendezőbizottsága. Nyomatott Magy. Kir. Tudományegyetemi Könyvnyomdában, Bp. é. n.
- A Tanítóképző-Intézeti Tanárok (1892/II) Országos Egyesületének II. emlékirata gróf Csáky Albin vallás- és közoktatásügyi magyar kir. miniszter úr Ó Nagyméltóságához. Felterjeszti az egyesület választmánya. Singer és Wolfner Könyvkereskedése, Bp. é. n.
- A Tanítóképző-Intézeti Tanárok (1896/IV) Országos Egyesületének IV. emlékirata Wlassics Gyula

- dr. vallás- és közoktatásügyi magyar kir. miniszter úr Ő Nagyméltóságához. Felterjeszti az egyesület választmánya. Singer és Wolfner Könyvkereskedése, Bp. é. n.
- A Tanítóképző-intézeti (1920/47–49) Tanárok Országos Egyesületének közgyűlése. NL, 53. évf. 47–49. sz. 25–26.
- A tanítóképző-intézeti (1922/38–39) tanárok tisztelgése a közoktatásügyi minisztériumban. NL, 55. évf. 38–39. sz. 15.
- A Tanítóképző-intézeti (1926/21–22) Tanárok Országos Egyesülete XVII. rendes közgyűlése. NL, 59. évf. 21–22. sz. 42.
- A tanítóképzők (1920/34–36) új szervezete és új tanulmányi rendje. A vallás- és közoktatásügyi m. kir. miniszternek 86.377/1920. VIII. b. sz. körrendelete. NL, 53. évf. 34–36. sz. 24–28.
- Az egység (1919) okmányai. A szociáldemokraták és kommunisták egyesülésének előzményei. Kun Béla levele a kommunizmusról és a proletáregységről. Weltner Jakab elvtárs bevezetésével. A Közoktatásügyi Népbiztosság Kiadása, Bp.
- Az 1920. évi február hó 16-ára hirdett Nemzetgyűlés Naplója. Hiteles kiadás. Athenaeum, Bp.
- Az igazgatótanács átszervezése (1920). AGY, 13. évf. 241–242.
- Az igazgatótanács (1919) és elnök igazolása. AGY, 13. évf. 242–244.
- Az iskola (1924/23–24) nevelőmunkássága. NL, 57. évf. 23–24. sz. 1–4.
- Az Iskolai Reformbizottság (1919) munkálatai. A testnevelési albizottság reformjavaslata. A VAOSZ Tanítói Szakosztálya, Budapest Főváros Házinyomdája, Bp.
- Az Országos (1897/27) Bizottság a következő felterjesztést intézte a miniszterhez. NÉPNEV, 32. évf. 27. sz. 426–427.
- Ádám Péter: 1919. A Magyar Gyermektanulmányi Társaság hőskora. In: Pszichológiai Tanulmányok II. k. Bp. 1959. 13–25.
- Áment Erzsébet (2005/1): A budai Új Iskola pedagógiája. OPKM, Bp.
- Áment Erzsébet (2005/2): Emmi néni iskolája. Domokos Lászlóné Löllbach Emma és az Új Iskola története. OPKM, Bp.
- Ballai Károly (1913): Rövid visszatekintés Társaságunk tízéves múltjára. AGY, 7. évf. 198–200.
- Ballai Károly (1932): Nagy László élettörténete. In: Nagy László emlékére (1932). 5–13.
- Ballér Endre (1970): Elmélet és gyakorlat egysége Nagy László munkásságában. Pedagógiai közlemények 13. ELTE Neveléstudományi Tanszék – Tankönyvkiadó, Bp.
- Ballér Endre (1989): Nagy László tantervfelfogása és hatása. A tantervmélet forrásai 11. OPI, Bp.
- Ballér Endre (1996): Tantervméletek Magyarországon a XIX–XX. században. A tantervmélet forrásai 17. (Sorozatszerkesztő: Horánszky Nándor) OKI, Bp.
- Ballér Endre (2004): A tantervmélet útjain. Válogatás négy évtized pedagógiai írásaiból. Aula, Bp.
- Balogh László (1980): Finácsy Ernő az egyetemen. In: Mészáros István szerk.: Tanulmányok a magyar nevelésügy XVII–XX. századi történetéből. Akadémiai Kiadó, Bp. 227–241.
- Balogh László (1985/9): Finácsy Ernő munkásságának főbb jellemzői. Pedagógiai Szemle, 35. évf. 9. sz. 863–877.
- Balogh Sándor – Sipos Levente szerk. (2002): A magyar állam és a nemzetiségek. A magyarországi nemzetiségi kérdés történetének jogforrásai 1848–1993. Napvilág Kiadó, Bp.
- Balogh Sándor – Szabolcs Ottó szerk. (1963): Pedagógusok a két világháború között, 1919–1945. Magyar Történelmi Társulat és a Hazafias Népfront Könyvtára 6. Bp.
- Baranyai Erzsébet (1932): Nagy László munkásságának neveléstudományi eredményei. Értekezések a m. kir. Ferenc József Tudományegyetem Pedagógiai Intézetéből. Új sorozat 3. Szeged.
- Barcsa János (1905/8): Magyar nemzeti szellemű népoktatás. MT, 20. évf. 433–437.
- Baska Gabriella – Nagy Mária – Szabolcs Éva (2001): Magyar Tanító, 1901. Iskolakultúra-könyvek 9. (Sorozatszerk.: Géczy János.) Pécs.
- Báthory Zoltán – Falus Iván szerk. (1997): Pedagógiai Lexikon I–III. Keraban Könyvkiadó, Bp.

- Bellér Béla (1960/2. 3): Felsőoktatásunk a polgári forradalom és a Tanácsköztársaság idején. I–II. Felsőoktatási Szemle, 1960. évf. 2. sz. 90–96., 3. sz. 140–148.
- Bellér Béla (1968/10): Közoktatásügyi reformtervek 1918–19-ben. Pedagógiai Szemle, 18. évf. 10. sz. 865–878.
- Bellér Béla (1969/3): A Magyar Tanácsköztársaság iskolapolitikája. Pedagógiai Szemle, 19. évf. 3. sz. 218–236.
- Bene Lajos szerk. (1941): Magyar tanítók lexikona. Második kiadás. A szerkesztő kiadása, Bp.
- Benkóczy Emil (1928): Pyrker első magyar tanítóképzője az egri érseki r. k. tanítóképző centenáriuma. Adatok a magyar tanítóképzés történetéhez. Az Egri Érseki Liceumi Könyvnyomda nyomása, Eger.
- Benőcs József (1921/12): Tanítóképzésünk. Nemzetnevelés, 3. évf. 12. sz. 91–92.
- Berwaldszky Kálmán (1920/40–43): A tanítóképzés reformja. NL, 53. évf. 40–43. sz. 12–14.
- Bierbauer Clarisse (1919): Testi kultúránk megteremtése. F, 10. évf. 1919. május 1. 5.
- Bíró Judit (1990): Magántanárak a pesti tudományegyetemen 1848–1952. Fejezetek az Eötvös Loránd Tudományegyetem történetéből 12. (Szerkeszti: Szőgi László) Bp.
- Bobdai Gyertyánffy (1922/8–9) István — tankertületi kir. főigazgató. NL, 55. évf. 8–9. sz. 37–38.
- Bollókné Panyik Ilona (1982): Az állami tanítóképzés 1868 és 1945 között. Bölcsészdoktori értekezés, ELTE BTK.
- Bollókné Panyik Ilona (1999): A „Magyar Tanítóképző” című egyesületi folyóirat bemutatása, 1886–1944. In: Donáth Péter — Hangay Zoltán szerk. (1999): Filozófia — művelődés — történet. A Budapesti Tanítóképző Főiskola Tudományos Közleményei. XVIII. Trezor, Bp. 65–84.
- Bódi Ferenc (1972): Georg Kerschensteiner (1854–1932). In: Kerschensteiner G. (1928) 164–176.
- Boros Zsuzsanna – Szabó Dániel (1999): Parlamentarizmus Magyarországon 1867–1944. Korona, Bp.
- Bölny József (1992): Magyarország kormányai, 1848–1992. 4., bővített és javított kiadás. Az 1987–1992 közötti időszakot feldolgozta és a kötetet sajtó alá rendezte Hubai László. Akadémiai, Bp.
- Breznay Imre (1903): Népoktatásunk és az egységes magyar nemzeti állam. Az Érseki Liceum Könyvnyomdája, Eger
- Budavéry László (1920/18–20): Népoktatásügyünk és a tanítóóság kérdése a felhatalmazási törvényjavaslat vitájában. NL, 53. évf. 18–20. sz. 2–14.
- Budavéry László (1920/27–28): Keresztény, nemzeti! NL, 53. évf. 27–28. sz. 1.
- Buzás László (1967): Az „Új Iskola” pedagógiája. Tankönyvkiadó, Bp.
- Corpus Juris Hungarici (CJH). Magyar Törvénytár. Millenniumi Kiadás, Franklin Társulat, Bp.
- Csáky Albin gr. (1893): Rendelet a magyar nyelv tanításáról. MT, 8. évf. 572–573.
- Császár Elemér (1921): Főiskolák. In: Gratz Gusztáv szerk. (1921) 672–694.
- Cser János (1933/1): Visszapillantás a Gyermektanulmányi Társaság 30 éves múltjára. A Társaság 1933. február 26-i közgyűlésén tartott előadás. AGY, 35. évf. 1. sz. 1–6.
- Cser János (1932): Nagy László munkássága a Székesfővárosi Pedagógiai Szeminárium lélektani laboratóriumában. In: Nagy László emlékére (1932). 69–106.
- Cséka Sándor (1928/17): Nyolcosztályú népiskola. Nemzetnevelés, 10. évf. 17. sz. 258–259.
- Csoma Gyula (2000): Közoktatás és nemzet. Új Mandátum Könyvkiadó, Bp.
- Dániel Márton (1889): Jelentés a tanítóképzésről az Országgyűlés Közoktatási Bizottsága számára. [Bp.] 1989. január 19.
- Deák Gábor (2000): A magyar gyermektanulmányi mozgalom története. I. k. FPI — MPT — OPKM, Bp.
- Dékány Mihály (1909/4): A szociológiai tanfolyamról. MT, 24. évf. 171–174.
- Dékány Mihály (1920/7–8): A magyar tanítóképzés reformja. MT, 35. évf. 99–100.
- Dénes Lajos (1918): Új iskolát. Világ, 1918. december 1. 7.

- Dénes Lajos (1919/13–14): Az iskola a forradalom útján. Országos Középpiskolai Tanáregyesületi Közlöny, 52. évf. 13–14. sz. (1919. március 1.) 217–219.
- Dénes Lajos (1921): Nyílt levél Vass József miniszterhez. Világ, 12. évf. 1921. december 30. 6.
- Dijkiosztás (1922/38–39) a tehetséges gyermekek rajzkiállításán. NL, 55. évf. 38–39. sz. 16.
- Diószegi István (1989): A két forradalom időszakára. Az ellenforradalmi korszak. In: Diószegi István szerk. (1989): Az Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karának története 1635–1985. ELTE, Bp. 75–80., 81–99.
- Diószegi István (1991): Üllő és kalapács. Nemzetiségi politika Európában a XIX. században. Magyarországtudató Intézet, Bp.
- Domokos Lászlóné (1917): Az Új Iskola első két éve. AGY, 11. évf. 297–300.
- Domokos Lászlóné (1922/12–15): Gyermekfejlődés tan és didaktika. — Nagy László könyve. NL, 55. évf. 12–15. sz. 46–48
- Domokos Lászlóné (1932): Nagy László jelentősége a pedagógiában. In: Nagy László emlékére (1932) 37–53.
- Domokos Lászlóné (1933): Kenyeres Elemér. AGY, 35. évf. 93–95.
- Donáth Péter (2001/1): A „tanítóképző akadémiák” kérdése 1908, 1938., 1958 — azonosságok és különbségek. In: Tanulmánykötet. (Szerk.: Kovátsné Németh Mária.) Nyugat-Magyarországi Egyetem Apáczai Csere János Tanítóképző Főiskolai Kar, Győr. 219–234.
- Donáth Péter (2004/2): SzakEMBER a minisztériumi ügyosztályon. Rozsondai Zoltán a magyarországi tanítóképzés értékeinek megőrzéséért, megújításáért (1945–1960). In: Rozsondai Zoltán (2004): KÖZszolgálat — pedagógushivatás. Rozsondai Zoltán a magyar tanítóképzésért és megújításáért. (Szerk.: Donáth Péter – Rozsondai Anikó, Zoltán és Zsolt) Trezor, Bp. 13–167.
- Donáth Péter – Preska Gáborné (2007): A magyarországi tanítóképzés néhány felekezeti/nemzetiségi sajátossága. Megjelenik az Iskolakultúra, 17. évf. 2007. 2. sz. számában.
- Donáth Péter – Preska Gáborné (2007/2): Adalékok a magyarországi tanítóképzés statisztikájához a dualizmus korában. Megjelenik az I. Nemzetközi Neveléstudományi Konferencia kötetében, 2007-ben.
- Egyéb intézményeink (1920). AGY, 13. évf. 240–241.
- Egyesületünk (1920/1–4) működése a közgyűlés óta. MT, 36. évf. 1–4. f. 27–30.
- Faludi Szilárd (1995): Quint József. Magyar Pedagógusok. OPKM, Bp.
- Farkas Mária (2004): Lojális alattvaló vagy homo socialist? A XX. század első két évtizede népiskolai történelemtanításának dilemmáiról. In: Donáth Péter – Farkas Mária szerk. (2004): Filozófia — művelődés — történet. Az ELTE Tanítóképző Főiskolai Kara Tudományos Közleményei. XXVI. Trezor, Bp. 151–212.
- Farkas Sándor (1905): A szakfelügyeletről. MT, 20. évf. 49–52.
- Farkas Sándor (1905/1): Köszöntés. MT, 20. évf. 106.
- Farkas Sándor (1909/7): Neményi Imre miniszteri tanácsos. MT, 24. évf. 361–362.
- Farkas Sándor (1918/1): A népiskolai testnevelés és tanítói testnevelő tanfolyamok. Testnevelés, 1. évf. 1. sz. 18–22.
- Fehér Erzsébet (1995): Preceptorok és tanítók. Tanulmányok a tanítóképzés történetéből. Eötvös József, Bp.
- Fekete József (1917): Közgyűlésünkhöz. MT, 32. évf. 66–68.
- Felirat (1921/7) a Miniszter Úrhoz. Tanítóképzésünk. Nemzetnevelés, 3. évf. 7. sz. 50–51.
- Felkai László szerk. (1959): A dualizmus közoktatásügyének bírálata a haladó sajtóban. Tankönyvkiadó, Bp.
- Felkai László szerk. (1971): Nevelésügyi kongresszusok Magyarországon, 1848–1948. I–II. k. MPT, Bp.
- Felkai László – Zibolen Endre (1993): A magyar nevelés története. II. (Főszerk.: Horváth Márton.) Felsőoktatási Koordinációs Iroda, Bp.

- Fináczy Ernő (1919): Négy hónap a magyar közoktatás történetéből. *Magyar Pedagógia*, 28. évf. 92–114.
- Fináczy emlékfüzet (1930). Fináczy Ernő születésének hetvenedik évfordulójára. MPT, Bp.
- Fináczy Ernő (2000). Tudós tanárok — tanár tudósok. (Sorozatszerk.: Jáki László) OPKM, Bp.
- Fodor Márk (1916): A háború és a gyermek lelke. (Recenzió.) *AGY*, 10. 213–216.
- Fodor Márk (1919): A demokratikus áramlat és az iskolai reformtárgyalások. *AGY*, 12. évf. 387–389.
- Fogarasi Béla (1919): Kommunista politika — kommunista kultúra. Előadásai a tanítók előadóképző tanfolyamán. A Közoktatásügyi Népbiztosság Kiadása, Bp.
- Fogarasi Béla (1939): A Tanácsköztársaság kultúrpolitikája. *Társadalmi Szemle*, 4. évf. (1949) 3–4. sz. 210–213. (Újraközölve az Új Hang 1939. márciusi számából.)
- Földes Éva (1959): A Tanácsköztársaság sportja. *Sport Lap- és Könyvkiadó*, Bp.
- Frank Antal (1918): A pedagógiai tanulmányok tudatos továbbfejlesztése és helye a hatévfolyamú akadémiai tanítóképzésben. In: Padányi-Frank Antal (1939): A nevelés módszere. Előadások, cikkek. A szerző kiadása, Bp. 36–44.
- Frank Antal (1926/5–6): A nevelői gondolat erősödése a tanítóképző intézetekben. *NL*, 59. évf. 5–6. sz. 2–4.
- Füle Sándor szerk. (1956): A tanítóképzés újjászervezésének kérdései Magyarországon, 1904–1956. PTI. Anyagszolgáltatás a pedagógia oktatói számára, 22. sz. Kézirat.
- Gerencsér István (1922/1–3): Farkas Sándor emlékezete. *MT*, 37. évf. 2–3.
- Gergely Ferenc (1997): A Gyermekbarátok mozgalmának története. In: Gergely Ferenc szerk. (1997). 13–63.
- Gergely Ferenc szerk. (1997): A Gyermekbarát Mozgalom története és válogatott dokumentumai 1917–1997. Magyarországi Gyermekbarátok Országos Mozgalma, Bp.
- Gergely Jenő – Izsák Lajos (2000): A huszadik század története. Pannonica, Bp.
- Glatz Ferenc (1990/a): Konzervatív reform — kultúrpolitika. Gróf Klebelsberg konzervatív reform-eszméi. In: Klebelsberg Kuno gróf (1990). 5–26.
- Glatz Ferenc et al. szerk. (2003): A Magyar Tudományos Akadémia tagjai, 1825–2002. I–III. k. MTA Társadalomkutató Központ, Bp.
- Golnhöfer Erzsébet (2004): Hazai pedagógiai nézetek Magyarországon, 1945–1949. *Iskolakultúra-könyvek* 23. (Sorozatszerk.: Géczy János, szerk.: Horváth József.) Iskolakultúra, Pécs.
- Golnhöfer Erzsébet (2006/3): Rendszerváltások és egyéni élettörténetek. *Educatio*, 15. évf. 3. sz. 539–552.
- Gombos Norbert (2006): A közép- és felsőfokú tanítóképzés fejlődése Magyarországon — a korabeli központi tantervek tükrében. Bölcsészdoktori disszertáció végleges változata, ELTE PPK, Bp.
- Gönczi Jenő (1978): Kunfi államtitkára voltam. In: *Tanúságtevők (1918–1919)*. 254–260.
- Gööz József (1896/2): A tanító, mint a magyar kultúra és szabadságszeretet apostola. *NL*, 29. évf. 2. sz. 2–4.
- Guzszenitz Vilmos (1902): Helyreigazítás. *MT*, 17. évf. 598–599.
- Gratz Gusztáv szerk. (1921): A bolsevizmus Magyarországon. Franklin Társulat, Bp.
- Gyarmathy Aurél (1943/8): A gyermektanulmányozás múltja és eredményei. *NL*, 76. évf. 8. sz. 308–310.
- Gyermekek (1919/4–10) és ifjak szórakoztatása. *AGY*, 13. évf. 4–10. sz. 236–238.
- Gyertyánffy István (1882): A budapesti állami és polgári iskola tanítóképezde múltja és jelene 1873/74–1880/81. Adalékul az elemi és polgári iskolai tanítók képzésének történetéhez Magyarországon. Bp.
- Gyertyánffy István (1892): Tájékoztató adatok a budapesti állami Pedagógiumról és felsőbb tanítónőképzőről. A tisztviselők fizetésének rendezéséről szóló törvényjavaslat tárgyalása alkalmából. Magyar Kir. Egyetemi Könyvnyomda, Bp.
- Gyertyánffy István (1898): A tanítóképző-intézeti tanárok képzésének és képesítésének kérdéséről.

- Emlékirat. Hungária Könyvnyomda, Bp.
- Gyertyánffy István (1913): A Paedagogium. Bp.
- Hajdu Tibor (1969): A magyarországi tanácsköztársaság. Kossuth, Bp.
- Hajdu Tibor (1980–81): Az értelmiség számszerű gyarapodásának következményei az első világháború előtt és után. In: Gyáni Gábor szerk. (1995): Magyarország társadalomtörténete. II. 1920–1944. Szöveggyűjtemény. Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp. 215–237.
- Hajdu Tibor (1995): A magyar értelmiség számszerű növekedésének és mobilitásának összefüggései a 20. század első felében. In: Valuch Tibor szerk. (1995): Hatalom és társadalom a XX. századi magyar történelemben. Osiris, Bp. 558–562.
- Hamvai Vilmos (1932): Nagy László műveinek jegyzéke. In: Nagy László emlékére (1932). 111–117.
- Heksch Ágnes S. (1969): Imre Sándor művelődéspolitikai rendszere. Tankönyvkiadó, Bp.
- Hunyady György (2002): A kontraszelekció pszichológiája: egy kutatási terület feltérképezése. In: Hunyady György szerk. (2002): Szociálpszichológia történelemtanároknak. Önkonet, Bp. 448–488.
- Husztii József (1942): Gróf Klebelsberg Kuno életműve. MTA, Bp.
- Illés Lajosné (1975): A szovjet pedagógia története 1917–1972. Tankönyvkiadó, Bp.
- Imre Magda – Szűcs László szerk. (1986): A Forradalmi Kormányzótanács jegyzőkönyvei 1919. A Magyar Országos Levéltár kiadványai II. Forráskiadványok. A magyar minisztertanácsi jegyzőkönyvek 1867–1919. XIII. Akadémiai, Bp.
- Imre Sándor (1915): A köznevelés belső egysége és a nemzeti egység. In: A háború és az iskola. Háborús előadások az Országos Pedagógiai Könyvtárban és Tanszermúzeumban. Franklin Társulat, Bp. 1915. 65–102.
- Imre Sándor (1921): Népoktatás: kisdidnevelés, népiskolák, tanítóképzés, a felügyelet. Szakoktatás. In: Gratz Gusztáv szerk. (1921). 621–657., 669–671.
- Imre Sándor (1939/2): A tanítóképzés és a líceum. MT, 52. évf. 61–69.
- Imre Sándor (1942): Háborús élet, megújulás, nemzetnevelés. Studium, Bp.
- Iskolai (1919/7) reformok. Nemzeti Kultúra, 5. évf. 7. sz. (1919. február 15.) 3–4.
- Jászi Oszkár (1912): A nemzeti államok kialakulása és a nemzetiségi kérdés. Válogatás. (Bevezette, válogatta: Litván György) Gondolat, Bp. 1986.
- Jászi Oszkár (1929): A Habsburg-monarchia felbomlása. Gondolat, Bp. 1982.
- Jegyzőkönyvek (1902) a Tanítóképző-intézeti Tanárok Országos Egyesületének Budapesten tartott VII. közgyűléséről. MT, 17. évf. 447–465.
- Jelentés (1919) a Közoktatásügyi Népbiztosság működéséről. Bp. 1919. június havában
- József Farkas szerk. (1962): „Mindenki újkára készül...” Az 1918–19-es forradalmak irodalma. Szöveggyűjtemény. II. k. A polgári forradalom publicisztikája és irodalmi élete. MTA IT, Bp.
- Juhász Nagy Sándor (1945): A magyar októberi forradalom története, 1918. október 31–1919. március 21. Cserépfalvi. Bp.
- Karády Viktor (1997): Iskolarendszer és felekezeti egyenlőtlenségek Magyarországon, 1867–1945. Történeti–szociológiai tanulmányok. Replika Kör, Bp.
- Karády Viktor (2002/2): Magyar kultúrfölény vagy etnokrata önámítás? Mire jók a dualista kor nemzetiségi statisztikái? Educatio, 9. évf. 239–252.
- Karády Viktor (2001/3–4): Magyar kultúrfölény vagy iskolázási deficit? Újabb adatok a honi középiskolások dualizmus kori nemzetiségi összetételéről (1882–1915). Korall, 2001. 3–4. sz. 129–144.
- Karády Viktor (2005): A francia egyetem Napóleontól Vichyig. FKI – Új Mandátum, Bp.
- Kardos Lajos (1956/4–6): Révész Géza, 1878–1955. Magyar Tudomány, 43. évf. 4–6. sz. 264–267.
- Kármán Mór (1892): A tanítóképző tanárképzésről. MT, 8. évf. (1893). 36–40.
- Kelemen Elemér (1994): Ezeréves a magyar iskola. Lapok a nevelés történetéből. Bp.

- Kelemen Elemér (2002): Hagyomány és korszerűség. Oktatáspolitikai 19–20. századi Magyarországon. Új Mandátum, Bp.
- Kelemen Elemér (2004/1): A magyarországi pedagógusmozgalom radikalizálódása a 20. század első évtizedeiben, 1917–1919. In: Bollókné Panyik Ilona szerk. (2004): *Gyermek — nevelés — pedagógusképzés*. Trezor, Bp. 173–183.
- Kelen Jolán (1968/10): Az Iskolai Reformbizottság 1918–1919. *Pedagógiai Szemle*, 18. évf. 10. sz. 879–900.
- Kelen Jolán szerk. (1958): *A szocialista tanítómozgalom Magyarországon, 1900–1920. A Tanácsköztársaság iskolapolitikája*. Kossuth, Bp.
- Kemény Gábor (1931): A pedagógus Nagy László. In: Kemény Gábor (1966) válogatott pedagógiai művei. (Szerk., a bevezető tanulmányt írta: Kőte Sándor.) Tankönyvkiadó, Bp. 89–93.
- Kemény Gábor (1932/1): Nagy László és a magyar szociális fejlődés. In: Nagy László emlékére (1932) 54–59.
- Kemény Gábor (1943): Egy magyar kultúrpedagógus. Nagy László életműve. Bp.
- Kemény Gábor (1945): Demokratikus iskolareform. In: Kemény Gábor (1966). 180–202.
- Kemény Gábor (1948/K/1): Nagy László és az új magyar pedagógia. In: Kiss Árpád szerk. (1948/K): *A köznevelés évkönyve. A Köznevelés Könyvtára 5. k. VKM*, Bp. 100–113.
- Kemény Gábor (1986): A pedagógiai tudat kialakulása Magyarországon. Neveléstörténeti tanulmányok. (A szöveget gondozta, az előszót írta: Kemény Katalin.) Tankönyvkiadó, Bp.
- Kenyeres Elemér (1933) halála és temetése. *AGY*, 35. évf. 136–137.
- Kerschensteiner, Georg (1928): A munkaiskola fogalma. (Ford., kísérő tanulmány: Bódi Ferenc.) Tankönyvkiadó, Bp. 1972.
- Keszler Károly (1922/1–3): Farkas Sándor élete és működése. *MT*, 37. évf. 3–4.
- Kékes Szabó Mihály (2003/3): A tanítóképzés kritikus pontjai a dualizmus időszakában. *Iskolakultúra*, 2003/3. sz. 17–24.
- Kéri Katalin (1997): Az 1879:XVII. törvénycikkől a „Lex Apponyi”-ig. Adalékok a kötelező magyar nyelvoktatás történetéhez. In: *Híd a századok felett — Tanulmányok Katus László 70. születésnapjára*. (Főszerk.: Hanák Péter; Szerk.: Nagy Mariann.) University Press, Pécs, 1997. (www.kerikata.hu)
- Kétyi Andrásné (1998): A Fővárosi Pedagógiai Szeminárium lélektani laboratóriumának működése 1912–1931 között. *Budapesti Nevelő*, 24. évf. 97–109.
- Kiss Dezső szerk. (1918–1919): *Testnevelés és sport Magyarországon a polgári demokratikus forradalom és a Tanácsköztársaság idején, 1918–1919. Iratok a magyar testnevelés és sport történetéhez*, VI. k. Kézirat, Testnevelési és Tudományos Tanács, Bp. 1970.
- Kiss Dezső szerk. (1919–1920): *Testnevelés és sport Magyarországon az ellenforradalom hatalomra jutása idején, 1919–1920. Iratok a magyar testnevelés és sport történetéhez*, VII. k. Kézirat, Testnevelési és Tudományos Tanács, Bp. 1970.
- Kiss József (1929/4): A magyar tanítóképzés statisztikai adatai. *MT*, 42. évf. 4. sz. 240–246.
- K. J. (1921/16): Levél. *Nemzetnevelés*, 3. évf. 16. sz. 137.
- Klebsberg Kuno (1924/25–26) gróf vallás és közoktatásügyi miniszter nyilatkozata a középiskolai oktatás szerves reformjáról és a keresztény megújhodásról. *NL*, 57. évf. 25–26. sz. 16.
- Klebsberg Kuno (1924/35–36): A katolikusok feladatairól az ország építésében — a XVI. Országos Katolikus Nagygyűlésen tartott beszéde. *NL*, 57. évf. 36–36. sz. 1–3.
- Klebsberg Kuno (1926/7–8): A tehetségvédelem és a pályaválasztás kultur- és gazdaságpolitikai jelentősége. *NL*, 59. évf. 7–8. sz. 1–5.
- Klebsberg Kuno (1926/21–22) expozéja. *NL*, 59. évf. 21–22. sz. 1–12.
- Klebsberg Kuno (1926/25–26): Budapest környékének népoktatása. *NL*, 59. évf. 25–26. sz. 17–18.
- Klebsberg Kuno (1927): Beszédei, cikkei és törvényjavaslatai, 1916–1926. Bp.
- Klebsberg Kuno (1929/7–8): A tankötelezettség meghosszabbításáról és népiskoláinknak ezzel

- kapcsolatos továbbfejlesztéséről szóló törvényjavaslat indokolása. NL, 62. évf. 7–8. sz. 1–8.
- Klebelsberg Kuno gróf (1990) válogatott beszédei és írásai, 1917–1932. Tudomány, kultúra, politika. (Szerk., a bevezető tanulmányt írta: Glatz Ferenc.) Európa, Bp.
- Kmettykő János (1919/5): A testnevelés pedagógiai elvei. Válasz Nagy László tanítóképző-intézeti szakfelügyelő úr cikkére. Testnevelés, 1. évf. 5. sz. 146–158.
- Kornis Gyula (1911): Pszichológia a tanítóképzőben. Különlenyomat a Népművelés 1911. 20. számából. Bp.
- Kornis Gyula (1917): A lelki élet. I. k. A Magyar Tudományos Akadémia kiadása, Bp.
- Kornis Gyula (1928): Kultúra és politika. Tanulmányok. Franklin Társulat, Bp.
- Koroljov, F. F. (1967/11): Lenin a kultúráról és a közoktatásról. Pedagógiai Szemle, 17. évf. (1967) 11. sz. 969–982.
- Kovács I. Gábor (1975): Adalékok a magyar értelmiség kereseti viszonyaihoz a két világháború között. Szociológia, 1975/4. sz. 624–644.
- Kováts Gyuláné (1989): Kultúra és politika Kornis Gyula közoktatáspolitikai tevékenységében. Győr. Kozma Tamás – Tomasz Gábor szerk.(2000): Szociálpedagógia szöveggyűjtemény. Osiris – Educatio, Bp.
- Köte Sándor (1975): Közoktatás és pedagógia az abszolutizmus és a dualizmus korában, 1849–1918. Tankönyvkiadó, Bp.
- Köte Sándor (1979): A Tanácsköztársaság közoktatáspolitikai és pedagógiai törekvései. Tankönyvkiadó, Bp.
- Köte Sándor (1983): Egy útmutató pedagógus. Nagy László élete és munkássága.
- Kövér György (2006): A magyar középosztály-teremtés programjai és kudarcai. Fogalomtörténeti áttekintés a reformkor végétől a nagy válság kezdetéig. In: Kövér György szerk. (2006) 77–160.
- Kövér György szerk. (2006): Zsombékok. Középosztályok és iskoláztatás Magyarországon a 19. század elejétől a 20. század közepéig. Társadalomtörténeti tanulmányok. Századvég, Bp.
- Kőrösi Henrik – Szabó László szerk. (1911., 1912., 1915.): Az elemi népoktatás enciklopédiája. I–III. k. Franklin Társulat, Bp.
- Közgyűlésünk (1920/9–10). MT, 35. évf. 7–8. sz. 129–159.
- Kunfi Zsigmond (1919/5–6.): A magyar tanítóságához. Hivatalos Közlöny, 27. évf. 5–6. sz. 1–2.
- Ladányi Andor (1968): Az 1918. évi polgári demokratikus forradalom és a magyar felsőoktatás. Felsőoktatási Szemle, 1968. 586–594.
- Ladányi Andor (1969): A Magyar Tanácsköztársaság és a felsőoktatás. Felsőoktatási Szemle, 1969. 136–142., 207–212.
- Ladányi Andor (1970): A Tanácsköztársaság felsőoktatási politikájának helye a magyar felsőoktatás történetében. In: Mészáros István szerk.: „A szent, a várt Szélvész.” Tanulmányok a Tanácsköztársaság közoktatásügyéről. Akadémiai Kiadó, Bp., 95–106.
- Ladányi Andor (1979): Az egyetemi ifjúság az ellenforradalom első éveiben, 1919–1921. Akadémiai, Bp.
- Ladányi Andor (1999): A magyar felsőoktatás a 20. században. Akadémiai, Bp.
- Laszcsik Ernő (1913): Egyéniségi jellemlapok az iskolákban. In: Répay Dániel – Ballai Károly szerk. (1913) 135–139.
- Lányi Jakab (1917/19–20): A jövő tanügy perspektívája. NÉPNEV, 52. évf. 19–20. sz. 11–12.
- Lányi Katalin (1994/4): Nagy László közéletisége és a Magyar Pedagógiai Társaság fóruma. Embernevelés, 6. évf. 4. sz. 85–99.
- Lázár Károly (1933): A gyermektanulmány vázlata. Tájékoztató tanítók, nevelők, szülők s mindazok számára, kik a gyermekekkel foglalkoznak, továbbá segédkönyv a tanítójelöltek pedagógiai tanulmányaihoz. Sárospatak.
- Lechnitzky Gyula (1910): Az új népiskolai tanterv és utasítás és a tanítóképzés. MT, 25. évf. 256–263.

- Lechnitzky Gyula (1912): Alkotó munkára nevelés. Az intuitív és tudatos alkotás lélektana, törvényei s eszközei. A produktív munkára való nevelés módszerei és a tanítóképzés, a pedagógusok, az iskola iránt érdeklődők s a művelt közönség számára. Athenaeum Irodalmi és Nyomdai Rt., Bp.
- Lechnitzky Gyula (1915): A világháború, a kultúrállam és a tanítóképzés. MT, 31. évf. (1916) 4–11., 48–56., 75–85.
- Litván György (1968/4): A forradalmi kormány és a budapesti tudományegyetem erőpróbája, 1918–1919. Történelmi Szemle, 11. évf. 4. sz. 401–426.
- Litván György (1996): Októberek üzenete. Válogatott történeti írások. Osiris Kiadó, Bp.
- L. Nagy Zsuzsa (1995): Magyarország története, 1918–1945. Debrecen.
- Lovász Márton (1918/1): Magyarország tanítóihoz! Az újjászületés ünnepe. A VKM 200.531/1918. VI. a. sz. rendelete. NL, rendkívüli kiadás, 1918. november 6. 1–4.
- Lovász Márton (1918/2): A magyar nemzet nevelőjéhez! A VKM 14.796/1918. eln. sz. rendelete. MT, 33. évf. 289–292.
- Lunacsarszkij, A. V. (1973): Az egységes munkaiskola alapelvei. (Szerk.: Vág Ottó.) Tankönyvkiadó, Bp.
- Mann Miklós (1993): Kultúrpolitikuskok a dualizmus korában. OPKM, Bp.
- Mann Miklós (1997): A Fővárosi Pedagógiai Szeminárium. In: Mann Miklós – Hunyadi Zoltán – Lakatos Zoltánné (1997): A Fővárosi Pedagógiai Szeminárium története. Bárczy István Könyvtár 3. FPI, Bp. 13–124.
- Mann Miklós (2002): Budapest oktatásügye, 1873–2000. ÖNKONET, Bp.
- Marx–Engels Munkásegyetem (1919) Budapesten. F, 10. évf. 1919. május 1. 5.
- II. Országos (1917) Gyermektanulmányi Tanácskozás. AGY, 11. évf. 661–663.
- Megvalósul (1928/13) a nyolcosztályú népiskola. Nemzetnevelés, 10. évf. 13. sz. 193–195.
- Mérei Ferenc (1967): Nagy László élete és munkássága. In: Tanulmányok a neveléstudomány köréből 1966. (Szerk.: Kiss Árpád et al.) Akadémiai Kiadó, Bp. 373–421.
- Mérei Gyula (1969): A magyar októberi forradalom és a polgári pártok. Akadémiai, Bp.
- Mészáros István (1984): Kornis Gyula neveléstudományi-közoktatáspolitikai tevékenységének korszaka, 1920–1931. In: Mészáros István szerk. (1984): Válogatás Kornis Gyula tanterv- vonatkozású írásaiból. A tantervelmélet forrásai 3. (Sorozatszerk.: Horánszky Nándor.) OPI, Bp. 5–11.
- Mészáros Jenő (1923/4–8): Farkas Sándor egyénisége. MT, 37. évf. 38–42.
- Míragy József (1919): Szocializmus és népnevelés. Az oktatásügy reformjának alapkérdései. Táltos Könyvtár 5–7. sz. Bp.
- Mikó Imre (1944): Nemzetiségi jog és nemzetiségi politika. Tanulmány a magyar közjog és politikai történet köréből. Az Államtudományi Intézet támogatásával, Minerva, Kolozsvár.
- Miniszteri (1898/11) jelentés a közoktatásügyről. NÉPNEV, 33. évf. 11. sz. 168–170.
- Mohar József (1916/1): Törvénytervezet a tanító- és tanítónőképzés országos és egységes rendezéséről. MT, 31. évf. 85–96., 119–130.
- Molinári (1897/30): Hatalmas argumentum az államosítás mellett. NÉPNEV, 32. évf. 30. sz. 465–467.
- Molnár Oszkár (1913): Bevezetés a gyermektanulmányba. Stiff Jenő és Társa, Kolozsvár.
- Molnár Oszkár (1920/7–8): Neveléstudomány a hatéves tanítóképzőben. MT, 35. évf. 110–115.
- Molnár Oszkár (1922): A tanítóképzés reformja a Magyar Pedagógiai Társaságban. MT, 37. évf. 13–18.
- Mosdóssy Imre (1917/16–18): A főváros oktatásügye a háború után. NÉPNEV, 51. évf. 16–18. sz. 3–4.
- Nagy Ferenc szerk. (1997): Magyar Tudóslexikon A-tól Zs-ig. BETTER – MTESSZ–OMIKK, Bp.
- Nagy László (1890/1): Tájékoztatóul. MT, 5. évf. 1–6.
- Nagy László (1890/6): Törekedjünk hatni a közvéleményre! MT, 5. évf. 289–295.

- Nagy László (1890/7): Remények és óhajtások. MT, 5. évf. 354–361.
- Nagy László (1893/1): A háromszáz forintos minimumról. MT, 8. évf. 50–54.
- Nagy László (1893/9): Néhány szó a magyar nyelv érdekében. MT, 8. évf. 570–572.
- Nagy László (1894): Báró Eötvös József és a népoktatási törvény. MT, 9. évf. 9–21.
- Nagy László (1895): A tanítóképzésről szóló törvény módosítása. MT, 10. évf. 77–96.
- Nagy László (1897): A tanítóképzésről szóló törvény módosítása. MT, 12. évf. 3–10.
- Nagy László (1897/8): Tanítóképző tanárjelöltjeink az egyetemen. MT, 12. évf. 481–482.
- Nagy László (1899): A gyermekek koraérettségéről. MT, 14. évf. 467–481.
- Nagy László (1900): A tanítóképesítés reformja. MT, 15. évf. 37–39.
- Nagy László (1900/8–9): A pedagógiai tárgyak tanterve. MT, 15. évf. 458–468. Megjelent továbbá:
Nagy L. 1972. 71–87.; Ballér E. 1989. 41–52.
- Nagy László (1901): Megfigyelések a gyermekek társas életéről. MT, 16. évf. 405–413.
- Nagy László (1901/3): Folytatás vagy ismétlés? MT, 16. évf. 148–151.
- Nagy László (1901/4): A haladás útján. MT, 16. évf. 225–226.
- Nagy László (1902/6): A tanítóképesítő vizsgálatok reformja. MT, 17. évf. 322–332.
- Nagy László (1902/7): A tanítóképző-intézeti tanárok képzése. Indítvány. MT, 17. évf. 402.
- Nagy László (1903): A tanítóképző tanár hivatása. MT, 18. évf. 8–10.
- Nagy László (1903/1): Gyermektanulmányozások az amerikai tanítóképző intézetekben. MT, 18. évf. 57–71.
- Nagy László (1903/2): Gyermektanulmányozás módja és szempontjai. MT, 18. évf. 196–208. és 266–278.
- Nagy László (1904/1): A tanítóképző-intézetek felügyelete. MT, 19. évf. 542–548.
- Nagy László (1904/2): A népoktatási törvényjavaslat negyedik fejezete, különösen a képzők felügyelete. MT, 19. évf. 477–483.
- Nagy László (1904/3): A tanítóképzők felügyelete. Válasz Szabó E. „Áldatlan küzdelem” című cikkére. NL, 37. évf. 34. sz. 11–12.
- Nagy László (1904/4): A gyermektanulmány a tanítóképző intézetekben. MT, 19. évf. 283–284., 395–403.
- Nagy László (1905/2): Szerkesztőtárs választása. MT, 20. évf. 105–106.
- Nagy László (1905/6–7): A gyermekrajzok és a gyermek értelmi fejlődése. MT, 20. évf. 362–381.
- Nagy László (1905/9): Javaslatok a tanítóképző-intézetekbe való felvétel tárgyában. MT, 20. évf. 518–519.
- Nagy László (1906): A tanítóképző-intézeti tanárok képzésének és képesítésének rendje. MT, 21. évf. 145–150.
- Nagy László (1906/1): Pósa Lajos költészete. MT, 21. évf. 574–582.
- Nagy László (1907): A gyermektanulmányozás mai állapota. Bp.
- Nagy László (1907/5): Die Entwicklung des Interesses des Kindes. Leipzig, Nemnich, 1907. 198–218.
Sonderabdruck: Zeitschr. für experimentelle Paedagogik. 1907. Bd. 5. Heft 3–4.
- Nagy László (1908): A tanítóképzés szervezete. Törvényjavaslat-tervezet. MT, 23. évf. 267–282.
- Nagy László (1908/1): A gyermek érdeklődésének lélektana. Franklin Társulat, Bp.
- Nagy László (1909/10): Ranschburg Pál egyetemi magántanár. MT, 24. évf. 542–543.
- Nagy László (1910): Pszichológiai laboratórium a tanítóképző intézetekben. MT, 25. évf. 180.
- Nagy László (1912): Psychologie des Kindlichen Interesses. Übers. v. K. G. Szidon, Leipzig. Nemnich. 1912. 191 p. Meumann: Paedagogische Monographien. Bd. 9.
- Nagy László (1913): A budapesti VI. ker. állami tanítónőképző intézet pedagógiai-pszichológiai laboratóriumának kiállításá. In: Répay Dániel – Ballai Károly szerk. (1913) 240–246.
- Nagy László (1913/1): Az értelmi fejlődés egyik alapvető problémája. AGY, 7. évf. 23–29.
- Nagy László (1913/2): A gyermek szellemi munkabírása. AGY, 7. évf. 250–268.

- Nagy László (1913/3): Irányók és törekvések az alkotó munka terén. Bevezetésül. In: Répay Dániel – Ballai Károly szerk. (1913) 280–288.
- Nagy László (1914/1): A Remete-Munkaiskola Brüsszelben. AGY, 195–210.
- Nagy László (1914/2): A gyermektanulmányi mozgalom eredményei hazánkban. AGY, 357–361.
- Nagy László (1914/3): Kapcsolat a különböző fokú iskolák tanítási rendszere között. AGY, 507–514.
- Nagy László (1915): Új módszertani meghatározások. A beszéd- és értelemgyakorlat tárgya, módszere. MT, 30. évf., a „Gyakorlóiskola” mellékletben, 1–17.
- Nagy László (1915/1): Beitrage zur Geschichte der seelischen Entwicklung des Kindes. Bp. 1915. 14 p.
- Nagy László (1916/a): A háború és a gyermek lelke. Adatok a gyermek értelmi, érzelmi és erkölcsi fejlődéséhez. I. rész. A Gyermektanulmányi Könyvtár 5. kötete. Kiadja a Magyar Gyermektanulmányi Társaság, Bp. 1915.
- Nagy László (1916/b): Ergebnisse einer Umfrage über die Auffassung des Kindes vom Kriege. Übers. K. G. Szidon. Sonder-Abdruck: Zeitschrift für Angewandte Psychologie, 1916. Bd. 12.
- Nagy László (1916/1): Az Új Iskola céljai, pedagógiai és didaktikai alapelvei, tantervének megokolása. AGY, 10. évf. 22–31.
- Nagy László (1916/2): Az „Új Iskola” tanterve. AGY, 10. évf. 285–294. Megjelent továbbá: Ballér E. 1989. 53–62.
- Nagy László (1917): A gyermek lelki fejlődésének típusai az iskolák szerint. AGY, 11. évf. 145–157.
- Nagy László (1917/1): A balkézrel való írástanítás és az ambidextria. AGY, 11. évf. 175–178.
- Nagy László (1918): Nagy célok felé. AGY, 12. évf. 382–386.
- Nagy László (1918/2): Testnevelés és gyermektanulmány. Testnevelés, 1. évf. 2. sz. 46–51.
- Nagy László közoktatási (1918) reformterve. (Szerk.: Váczi Miklós.) OPKM, Bp. 1982.
- Nagy László (1919/a): Gyermektanulmányi pedagógiai múzeumokat szerveznek. F, 10. évf. 1919. április 29. 3–4.; Kóte Sándor újraközölte: Pedagógiai Szemle, 7. évf. 6. sz. 34–35.
- Nagy László (1919/b): Az egyéni nevelés az iskolában. F, 10. évf. 1919. május 13. 5.
- Nagy László (1919/1–3): A kölcsönös egymásrahatás törvénye a gyermek lelki fejlődésében. AGY, 13. évf. 1–3. sz. 1–52.
- Nagy László (1919/4. 6): A testnevelés pedagógiai elvei. Testnevelés, 1. évf. 4. sz. 107–111., 6. sz. 174–176.
- Nagy László (1919/4–10): A magyar közoktatás reformtervezete. AGY, 13. évf. 4–10. sz. 210–220.
- Nagy László (1920/1–5., 6–10): A nyolcosztályú egységes népiskola tanterve és főbb didaktikai problémái. AGY, 14. évf. 1–5. sz. 210–220., 6–10. sz. 130–170.
- Nagy László (1920/40–43): A zsidó gyermek értelmisége és fejlődése. NL, 53. évf. 40–43. sz. 17–18.
- Nagy László (1921): Didaktika, gyermekfejlesztési alapon. A nyolcosztályú egységes népiskola tanterve. II. r. Magyar Gyermektanulmányi Társaság, Bp.
- Nagy László (1921/1): A gyermek erkölcsi és szociális fejlődése. AGY, 15. évf. 1–5. sz. 65–80.
- Nagy László (1921/2): Gróf Teleki Sándor. Emlékbeszéd. AGY, 15. évf. 1–5. sz. 65–80.
- Nagy László (1924): A tanuló pályaválasztása. (Részletek.) In: Nagy László (1972) 383–412.
- Nagy László (1925/6. 9–10.): A népiskolai reform, szakfelügyelet és tanítóképzés kérdései. Tanító Lapja, 39. évf. 6. sz. 3–4., 9–10. sz. 8–9.
- Nagy László (1934): A magyar közoktatás reformja. (Szerk.: Ballai Károly.) Bp.
- Nagy László (1972) válogatott pedagógiai művei. (Szerk.: Nagy Sándor.) Tankönyvkiadó, Bp.
- Nagy László (1982): A gyermek érdeklődésének lélektana. Dr. Kóte Sándor tanulmányával. Tankönyvkiadó, Bp.
- Nagy László (1982/1) születésének 125. évfordulójára. (Szerk.: Bollókné Panyik Ilona – Magyarfalvi Lajos – Ungárné Komoly Judit.) A Budapesti Tanítóképző Főiskola Kiadványai, 11. Bp.
- Nagy László – Ballai Károly (1910): A Gyermektanulmányi Múzeum szervezése és az anyaggyűjtés szabályai. A Magyar Gyermektanulmányi Társaság, Bp.

- Nagy László emlékkönyv (1913). A Magyar Gyermektanulmányi Társaság tízéves évfordulója alkalmából a társaság megalapítójának tiszteletére kiadták munkatársai. (Szerk.: Nógrády László.) Bp.
- Nagy László emlékére (1932) ... (Szerk.: Ballai Károly – Nógrády László.) Bp.
- Nagy Mária (1994): Tanári szakma és professzionalizálódás. Vázlat egy szakma politikatörténetéhez. OKI, Bp.
- Nagy Mária (2001/1): A tanítószag a századelőn a statisztikai adatok tükrében. In: Baska Gabriella – Nagy Mária – Szabolcs Éva (2001). 11–37.
- Nagy Mária (2001/2): „Önbecszerzet és tudásvágy.” Viták a Néptanítók Lapja 1901. évfolyamában. In: Baska Gabriella – Nagy Mária – Szabolcs Éva (2001). 84–103.
- Nagyméltóságú (1897/11) Miniszter Úr! Kegyelmes Urunk! NÉPNEV, 32. évf. 11. sz. 168–172.
- Nagy Péter Tibor (1997): Hogyan kerüljük el a polgárosodást? Magyar oktatáspolitiká, 1867–1945. Előadások a nevelés társadalomtörténetéből. KJF – OKI, Székesfehérvár – Bp.
- Nagy Péter Tibor (2000): Járszalag és aréna. Egyház és állam az oktatáspolitikai erőterében a 19. és 20. századi Magyarországon. Új Mandátum Könyvkiadó, Bp.
- Nagy Péter Tibor (2002/4): Oktatástörténet és taneszköz-politika. Educatio, 11. évf. 4. sz. 539–555.
- Nagy Péter Tibor (2004/1): Az alternativitás formái a magyar oktatástörténetben. Educatio, 13. évf. 1. sz. 75–97.
- Nagy Péter Tibor (2005): Az állami befolyás növekedése a magyarországi oktatásban, 1867–1945. Iskolakultúra, 2005/6–7. 3–229.
- Nagy Sándor (1972): Nagy László pedagógiájának időszerűsége. In: Nagy László (1972) 5–50.
- Nagy Sándor szerk. (1976–1979): Pedagógiai lexikon, I–IV. Akadémiai, Bp.
- Nemes Lipót (1933/3): Megemlékezés Nagy Lászlóról. Izraelita Tanügyi Értesítő, 58. évf. 40–42.
- Németh András (1989/7–8): Weszely Ödön pedagógiai rendszere és a gyermektanulmány. Pedagógiai Szemle, 39. évf. 7–8. sz. 678–689.
- Németh András (1990): A magyar tanítóképzés története, 1775–1975. In: Főiskolai füzetek, 11. sz. Zsámbék.
- Németh András (1990/1): Weszely Ödön. Magyar Pedagógusok. OPKM, Bp.
- Németh András (1996): A reformpedagógia múltja és jelene. Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp.
- Németh András (2002): Fejezetek a reformpedagógia hazai múltjából. In: Németh András szerk. (2002) 77–91.
- Németh András szerk. (2002): Reformpedagógia-történeti tanulmányok. Európai kölcsönhatások, nemzeti sajátosságok. Osiris, Bp.
- Ormos Mária (1997): Jelző és történelem. (Kérdések a Horthy-korszakról.) Történelmi Szemle, 39. évf. 2. sz. 179–189.
- Ormos Mária (1998): Magyarország a két világháború korában, 1914–1945. Csokonai, Debrecen.
- Ormos Mária (2003): Politikai ideológia a két világháború között. In: Vonyó József szerk. (2003). 75–86.
- Orosz Lajos (1971): Az első magyar egyetemes tanügyi kongresszus. In: Felkai L. szerk. (1971/I) 11–100.
- Országos (1919/2) egyesületünk felébredése. MT, 34. évf. 2. sz. 70–71.
- Pataki Ferenc (1967): Makarenko élete és pedagógiája. Kandidátusi értekezés tézisei. Bp.
- Pataki Ferenc (1967/11): A szovjet pedagógia első műhelyei. Pedagógiai Szemle, 17. évf. (1967) 11. sz. 988–999.
- Pataki Ferenc (2003): Nevelés-ügyek. Társadalompedagógiai írások. Aula, Bp.
- Pásztor József szerk. (1959): Az 1919-es Magyar Tanácsköztársaság iskolai reformtervezete. Fővárosi Pedagógiai Szeminárium, Bp.
- Peres Sándor (1898/12. 13. 14.): Nemzeti nevelés és népiskola. NÉPNEV, 33. évf. 12. sz. 178–180., 13. sz. 197–198., 14. sz. 210–214.

- Pethes János (1902): A gyermeklélektan szerepe a tanítók kiképzésében. MT, 17. évf. 474–476.
- Petrák Katalin (1969): Az első magyar munkáshatalom szociálpolitikája 1919. Táncsics, Bp.
- Petrák Katalin – Milei György szerk. (1959): A Magyar Tanácsköztársaság művelődéspolitikája. Válogatott rendeletek, dokumentumok, cikkek. Gondolat, Bp.
- Petrák Katalin – Milei György szerk. (1959/2): A Magyar Tanácsköztársaság szociálpolitikája. Válogatott rendeletek, dokumentumok, cikkek. Gondolat, Bp.
- Pók Attila (2005/1–2): Bűnbakkeresés a huszadik századi Magyarországon. Történelmi Szemle, 47. évf. 1–2. sz. 47–67.
- Prondczynsky, Andreas (2002): Reformpedagógia és háborús pedagógia. In: Németh András szerk. (2002) 44–63.
- Pukánszky Béla (2002/1): Reformpedagógia Szegeden a két világháború között. In: Németh András szerk. (2002) 101–120.
- Püski Levente (2002): Demokrácia és diktatúra között. A Horthy-rendszer jellegéről. In: Romsics Ignác szerk. (2002): Mítoszok, legendák, tévhitek a 20. századi magyar történelemről. Osiris, Bp. 206–233.
- Quint József (1913/2): A budapesti I. ker. állami tanítóképző intézet lélektani eszközei. In: Répay Dániel – Ballai Károly szerk. (1913) 246–254.
- Quint József (1915/4): A háború és a tanítóképzés. MT, 30. évf. 121–138.
- Quint József (1926/5–6): Német lapokból. A tanítóképzés újjászervezése. NL, 59. évf. 5–6. sz. 13–15.
- Quint (1942/I.) József élete és munkássága. I. k. (Szerk.: özv. Quint Józsefné.) Bp. 1942.
- Ranschburg Pál (1932): Nagy László, mint gyermekpszichológus kutató. In: Nagy László emlékére (1932) 19–36.
- Rendelet (1918) az Orosz Szocialista Szövetségi Köztársaság Egységes Munkaiskolájáról. A Tanácsok Összoroszországi Központi Végrehajtó Bizottságának 1918. október 16-án kelt dekrétuma. Pedagógiai Szemle, 17. évf. (1967) 11. sz. 983–987.
- Rendelet (1920/7–8) a tanítóképzésnek hat évre való kiterjesztéséről. 86.377/1920. VIII. b. VKM. sz. MT, 35. évf. 99–107.
- Rendtartási (1914) szabályzat a m. kir. állami tanítóképző-intézetek számára. Kiadta a m. kir. vallás és közoktatásügyi miniszter 1914. évi május hó 4-én 31.152. sz. alatt kelt rendeletével. Bp.
- Répay Dániel (1913): Az első magyar országos gyermektanulmányi kongresszus és kiállítás. AGY, 7. évf. 193–198.
- Répay Dániel – Ballai Károly szerk. (1913): Az Első Magyar Országos Gyermektanulmányi Kongresszus naplója s a vele kapcsolatos Kiállítás leírása. Fritz Ármin Könyvnyomdája, Bp.
- Révész Géza (1985): Tanulmányok. (Szerk.: Csillagné Gál Judit.) Gondolat, Bp.
- Riedl Frigyes: Középkiskolák. In: Gratz Gusztáv szerk. (1921) 658–668.
- Romsics Ignác (1999): Magyarország története a XX. században. Osiris, Bp.
- Ronkoviczné Faragó Eszter (1999): A pedagógia alapkérdései Imre Sándor munkásságában. Pécs.
- Ronkoviczné Faragó Eszter (2002): Imre Sándor nézetei a reformpedagógiáról. In: Németh András szerk. (2002) 92–100.
- Rózsa Ede (1911/11): Tanítóképző tanárok emlékirata. Izraelita Tanügyi Értesítő, 36. évf. 407.
- Sarudy Ottó (1915): A tanítóképző intézetek normálmenetei. MT, 30. évf. 41–45.
- Sasfi Csaba (2006): Az oktatás társadalomtörténete. Oktatás és társadalom kölcsönhatásának történeti vizsgálata. Kövér György szerk. (2006) 509–539.
- Sáska Géza (2005): A szocialista és polgári nevelés radikális alternatívái. Kutatás közben, 206. Felsőoktatási Kutatóintézet, Bp.
- Sáska Géza (2006/3): A társadalmi egyenlőség megteremtésének kísérlete az ötvenes évek felsőoktatásában. Educatio, 15. évf. 3. sz. 593–608.
- Scherer Sándor (1914/7–10): A magyar tanítóképzés jelene. Új Élet, 9. évf. 7–10. sz. 669–671.

- Scherer Sándor (1922/1–3): Farkas Sándor emlékezete. MT, 37. évf. 3–4.
- Simon Gyula (1971): A Harmadik Magyar Egyetemes Tanügyi Kongresszus. In: Felkai L. szerk. (1971/II) 9–83.
- Sebestény Gyula (1896): Az elemi iskolai tanító- és tanítónőképzésünk fejlődése. Bp.
- Sipos Istvánné (1970): A Tanácsköztársaság jelentősége a magyarországi pszichológia fejlődésében. In: Mészáros István szerk. (1970): „A szent, a várt szelvévész”. Tanulmányok a Tanácsköztársaság közoktatásügyéről. Akadémiai Kiadó, Bp. 117–128.
- Somogyi Béla (1912/4): Mi baja a magyar népnek és hogyan segíthetünk rajta? Egy falusi néptanító előadása a falusi népkörben. Melléklet az Új Korszak 1912. február 23-i, 4. számához.
- Szabolcs Éva (2001): „...Tanítói állomásra pályázat hirdettetik...” In: Baska Gabriella – Nagy Mária – Szabolcs Éva (2001). 38–58.
- Szabolcs Éva – Mann Miklós (1997): Közoktatási törvényeink és a pedagógiai sajtó 1867–1944. EL-TE BTK Neveléstudományi Tanszék, Bp.
- Szabolcs Ottó (1965): Köztisztviselők az ellenforradalmi rendszer társadalmi bázisában, 1920–1926. Akadémiai, Bp.
- Szabolcs Ottó (1996): A magyar értelmiség két világháború közötti munkanélküliségének történetéhez. In: Izsák Lajos – Stemler Gyula szerk. (1996): Vissza a történelemhez... Emlékkönyv Balogh Sándor 70. születésnapjára. Napvilág, Bp. 341–349.
- Szabó Adolf (1911/10): A tanítóképzők tanterve. Szemlélődések. Izraelita Tanügyi Értesítő, 36. évf. 339–350.
- Szabó Ildikó (2006): Nemzeti tematika és politikai szocializáció. A kollektív önmeghatározások politikai befolyásolása Magyarországon, 1867–2006. MTA doktori disszertáció, Bp.
- Szabó Lajos (1996): A középiskolai testnevelés a polgári Magyarországon. Oktatástörténeti Füzetek 2. ADU Gmk, Bp.
- Szakál János (1934): A magyar tanítóképzés története. Hollósy János Könyvnyomató, Bp.
- Szakszervezetünk (1919/2) nagygyűlése. Demonstrálás a nemzeti valláskerölcsös oktatás mellett. Kultúrprogramunk ismertetése. Jövönk, 1. évf. 2. sz. 22–23.
- Szarka László (1995): Bevezető. A dualizmus kori magyarországi nemzetiségi politika eszmei háttere. In: Szlovák nemzeti fejlődés — magyar nemzetiségi politika 1867–1918. Kalligram Könyvkiadó, Pozsony, 7–47.
- Szathmáry György (1896): Nemzeti állam és népoktatás. Lampel Róbert könyvkereskedése, Bp.
- Szentpétery Imre (1935): A Bölcsészettudományi Kar története 1636–1935. A Királyi Magyar Pázmány Péter Tudományegyetem története, IV. k. A Pázmány Péter Tudományegyetem Kiadása, Bp.
- Székely Endréné szerk. (1959): Új tavaszi seregszemle. Szakmunkásnevelés a Magyar Tanácsköztársaságban. Tankönyvkiadó, Bp.
- Szinai Miklós – Szücs László szerk. (1972): Bethlen István titkos iratai. Kossuth, Bp.
- Tanfelügyelők és (1919/7) főigazgatók kinevezése. Nemzeti Kultúra, 5. évf. 7. sz. (1919. február 15.) 3.
- Tanítóképzésünk (1919) újjászervezésének kérdése. MT, 34. 1–11.
- Tanúságtévők (1918–19). Visszaemlékezések a magyarországi 1918–1919-es forradalmak résztvevőivel. (Szerk.: Petrák Katalin.) Kossuth, Bp. 1978.
- Tehetségtermelés (1919). F, 10. évf. 1919. május 11. 3.
- Tehetségvédelem (1926/7–8). A Magyar Gyermektanulmányi Gyakorlati Lélektani Társaság Kongresszusa. NL, 59. évf. 7–8. sz. 20–22.
- Tilkovszky Loránt (1998): Nemzetiségi politika Magyarországon a 20. században. Csokonai Kiadó
- T. Kiss Tamás (1998): Állami művelődéspolitikai az 1920-as években. Gróf Klebelsberg Kuno kultúrát szervező munkássága. MMI – Mikszáth.
- Tóth Gábor (1996): A magyarországi tanítóképző intézeti tanárképzés története. Apponyi Kollégium. OPKM, Bp.
- Törös Károly (1927/22): A nyolcosztályú népiskola. Tanítók Lapja, 41. évf. 22. sz. 2–3.

- Ujfalussy József szerk. (1973): Dokumentumok a Magyar Tanácsköztársaság zenei életéből. Akadémiai, Bp.
- Újváry Gábor (2003): Klebelsberg Kuno és Hóman Bálint kultúrpolitikája. In: Vonyó József szerk. (2003). 87–104.
- Vargha Sándor (1921/12): A tanítóság és a társadalom. Nemzetnevelés, 3. évf. 12. sz. 90–91.
- Vág Ottó (1970): Az iskoláskor előtti nevelés a Magyar Tanácsköztársaság idején. In: Mészáros István szerk. 1970. 23–29.
- Váradi József (1919/14): „Iskolarendszerünk reformja” és „Kultúrpolitikánk irányelvei”. Nemzetnevelés, 3. évf. 14. sz. 119–120.
- Vermes Mihály (1917/7–8): Az egységes magyar nemzeti állam népiskolája. NÉPNEV, 52. évf. 7–8. sz. 1–2.
- Vincze László (1951): A Magyar Tanácsköztársaság közoktatásügyi politikája. A Szocialista Nevelés Könyvtára, 24. sz. Bp.
- Vonyó József szerk. (2003): Társadalom és kultúra Magyarországon a 19–20. században. Tanulmányok. Pannonia Könyvek, Pécs.
- Vörös Boldizsár (2004/6): A jelen és a közelmúlt történetének tanítása — világháborúban és „világforradalomban”. Századok, 138. évf. 1468–1477.
- Wagner János (1926): Reformkérdések. Elnöki megnyitó. MT, 39. évf. 65–73.
- Welker Ottó (1919–44): A Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium (Közoktatásügyi Népbiztosság) szervezete, ügybeosztása és vezető tisztségviselői, 1919–1944. Kézirat, é. n.
- Weszely Ödön (1925/1–5): A magyar pedagógia újabb fejlődése. Minerva, 4. évf. 1–5. sz. 77–83.
- Weszely Ödön (1932): Bevezetés a neveléstudományba. A pedagógia alapvető kérdései. Második kiadás, Eggenberger-féle Könyvkereskedés, Bp.
- Weszely Ödön (1932/1): A gyermektanulmány jelentősége és problémái. Lampel (Wodianer) Könyvkereskedése, Bp. 1932.
- Weszely Ödön (1933/8–10): A gyermektanulmány továbbfejlesztése. AGY, 35. évf. 8–10. sz. 149–157.
- y (1895/7): Nemzeti vagy vallásos legyen-e az iskola? Katolikus Tanügy, 1. évf. 7. sz. 65–66.
- Zeidler Miklós (2002): A magyar irredenta kultusz a két világháború között. TLA, Bp.
- Zigány Zoltán (1918/48): A radikalizmus. NL, 51. évf. 48. sz. 18–20.

Jegyzetek

- ¹ Nemes L. 1933/3. 42.
- ² Nagy László 1918–1922 közötti pályájának oktatáspolitikai (közéleti) aspektusát a vizsgálatok középpontjába állító dokumentatív elbeszélés a T 046693. számú OTKA-kutatás keretében készült. Támogatásukat s a kutatásban közreműködő levéltáros és könyvtáros kollégák, valamint Gömöri Edit és Farkas Tünde tanszéki ügyintézők segítségét nagyon köszönöm. — Nagy László (Nagy László tanfelügyelő gyermekeként) Kisújszálláson született 1857. június 27-én. (OPKM Múz. D. 89.46.133.) Írásommal a Nagy László születésének 125. évfordulójára megjelent kari kiadvány hagyományát ápolom. (Nagy L. 1982/1.)
- ³ Lásd erről a „Nagy Lászlóné Lumniczer Sarolta és a magam belső élete” c. 1929. júliusi memoárban (OPKM Múz. D. 89.46.34.)
- ⁴ Közeli munkatársa, az 1913. évi „Nagy László Emlékkönyv” szerkesztője, *Nógrády László* írta róla: „Aki ismeri Nagy Lászlót, úgyis tudja róla, hogy tőle mi sem áll távolabb, mint a dicséret szomjazása... az ő útja nincs dicséret-reklámokkal kirakva, mégis látjuk, merre járt, mert valóban nyomot hagyott... Az egyszerűség s a természetesség az ő egyéniségének legkedvesebb vonása. Ezért szeretjük!” (6.)
- ⁵ RL C/39 22/a. cs. és MOL K 502-1922-5-9351. Utóbbi kérvény egy kézzel írt — akkoriban a Fővárosi Levéltárban fellelt, ám az időközben történt átrendezések óta ott lappangó, esetleg időközben a MOL P 1669. 4. t.-be került — változatát *Ballér Endre* ismertette. (1970. 16–19. és 74.)
- ⁶ *Imre Sándor*: Nagy László emlékezete. RL Imre II. Sándor tudományos munkái C/39. VI. 29. 1932. február 28.; *Kőrösi H. – Szabó L. szerk.* 1911. 490–495.; *Molnár O.* 1913. 70–77.; *A Magyar* 1917/15–16. 2–3.; *Weszely Ö.* 1925/1–5. 82. 1932. 61. és 203., 1932/1. 5–8., 1933/8–9. 150–155.; *Kemény G.* 1931., 1932/1., 1943., 1948/K/1., 1986. 240–289.; *Ballai K.* 1913., 1932.; *Baranyai E.* 1932.; *Cser J.* 1932., 1933. *Domokos L.-né* 1922/12–15., 1932.; *Ranschburg P.* 1932.; *Lázár K.* 1933. 14–15.; *Gyarmathy A.* 1943/8. 308–310.; *Mérei F.* 1967. 373–421.; *Buzás L.* 1967. ; *Ballér E.* 1970., 1989., 1996., 2004. 219–234. ; *Nagy S.* 1972. 5–50.; *Köte S.* 1975. 237–274.; 1983.; *Felkai L. – Zibolen E.* 1993. 170–210.; *Németh A.* 1989/7–8., 1996. 126–130.; *Deák G.* 2000.; *Mann M.* 2002. 71–84. és 117–126.; *Sáska G.* 2005. 10–17. és 24–35.; *Áment E.* 2005/2. 26–36.
- ⁷ RL C/39. 31–35. d. Imre II. Sándor levelezése betűrendben. (Kiemelés tőlem — D. P.)
- ⁸ Az 1917. IX. törvény cikk 10.§-a értelmében a kormány minden olyan V–IX. fizetési osztályba tartozó állami tisztviselőt — „illetményeinek érintetlenül hagyásával” — létszámfeleltív nyilváníthatott, akinek szolgálati ideje elegendő volt a javadalmazásával azonos összegű nyugdíj elnyeréséhez. Az akkor hatvanéves, 1909-től a VII. fizetési osztályba kinevezett Nagy Lászlót a VKM 163.834/1917. számú rendeletével helyezte létszámon felüli állományba. Lásd: CJH, 1917. 155–156.; MOL K 502–1929–1931-612–51=68=
- ⁹ MT, 32. évf. 237.; ELTE TÓFK M. J. F. I. 2.
- ¹⁰ Lásd ezeket az alábbi — a később, a forradalmak után történtek megértéséhez a trianoni határt is feltüntető — térképeken!
- ¹¹ MT, 32. évf., 257–258. (Kiemelések az eredeti szövegben.) Az 1917. szeptember 28-án elküldött indítványt lásd: EOL OET. 7. 127/1917. — Vö. pl.: *Albrecht I.* 1917/1–4. 6–7., 9–10. 1–2., 15–16. 1–2.; *Fekete J.* 1917. 67–68.; *Lányi J.* 1917/19–20. 11–12.; *Mosdóssy I.* 1917/16–18. 3–4.; *Vermes M.* 1917/7–8. 1–2.
- ¹² Lásd például: *A II. Országos* 1896. 2. r. 642–713.; *A Tanítóképző-Intézeti Tanárok* 1896/IV. 12–16.; *Gööz J.* 1896/2. 2–4.; *Nagyméltóságú* 1897/11. 168–172.; *Az Országos* 1897/27. 426–427.;

- Molinári* 1897/30. 465–467.; *A Magyarországi Néptanítók* 1896. 38–40.; *Miniszteri* 1898/11. 168.; *Peres S.* 1898/12. 178–180., 13. 197–198., 14. 210–214.; *A Magyarországi Néptanítók* 1904. 108–117.
- ¹³ MT, 33. évf., 89.; *Breznay I.* 1903. 15–69. A korabeli nemzetiségi politika és az iskolarendszer ebben játszott szerepének megítéléséhez lásd pl.: *Jászi O.* 1912. 221–227., 1929. 94–97. és 543–550.; *Mikó I.* 1944. 427–454.; *Diószegi I.* 1991. 32–36.; *Szarka L.* 1995. 16–45.; *Kéri K.* 1997.; *Tilkovszky L.* 1998. 20–29.; *Kelemen E.* 1994. 30–36., 2002. 26–29., 87–94.; *Mann M.* 1993. 112–147.; *Nagy P. T.* 2000. 101–113., 2005. 74–87.; *Csoma Gy.* 2000. 11–24.; *Karády V.* 2000/2. 239–252.; 2001/3–4. 192–143.
- ¹⁴ Elhelyezkedésüket lásd a mellékelt térképen, melynek összeállításában, szerkesztésében Preska Gáborné és Nagy Béla segítettek — köszönöm.
- ¹⁵ Nagy László ekkor már évtizedek óta szorgalmazta a tanítóképzés „magyarrá tételét s egyben európai színvonalra emelését”. Mindkettőt a nagyobb állami szerepvállalás, támogatás, ellenőrzés révén próbálta elérni, előbb megelőzve a felvételt, a tantervek s a „kimenet” (a képesítés) egységesebb tételével, állami kontrolljával, a magyar oktatási nyelv általánossá tételével — a később államosítandónak ítélt — tanítóképzőkben. Már az első lépések megtételénél is számolnia kellett az érintett egyházi iskolafenntartók s pedagógusaik ellenállásával. Pl.: 1900. augusztus 14-én a katolikus tanítók II. országos kongresszusa határozatban leszögezte: „*a katolikus tanítóképzőknek a tanítóképesítő joga, az állam ellenőrző jogának elismerése mellett teljes épségben fönntartassék, s mindennemű törekvést, mely e jog elkobzására irányul, elítél és jogtalan erőszaknak tart.*” (*Nagy L.* 1893/9. 571., 1895. 77–92., 1897. 3–10., 1904/2. 477–483., 1904/3. 542–548.; *A katolikus tanítók* 1900/16. 125. (Kiemelések a szövegben és a jegyzetben tőlem — D. P.) Vö.: *Csáky A.* 1893. 572–573.; *Kiss J.* 1929/4. 241.; *Ballér E.* 1970. 74–78.; *Kékes Szabó M.* 2003/3. 18–22.)
- ¹⁶ MT, 33. évf., 89–104. Vö.: *Quint* 1915/1. 122–124. és 129., 1942/I. 70.
- ¹⁷ Lásd pl.: *Nagy L.* 1895. 77–96.; 1897. 3–10.; *A tanítóképzés szervezete* 1898. 266–281.; *Nagy L.* 1904/2. 477–495., 1904/1. 542–560.; *Baresa J.* 1905/8. 433–437.; NL, 37. évf., 34. sz. 11–12.; *Farkas S.* 1905. 49–52.; *Mohar J.* 1916/1. 85–96., 119–130.
- ¹⁸ *Nagy László* 1915. július 11-én a következőképpen válaszolt a nemzetiségi kérdésben képviselt álláspontját a nála ebben a vonatkozásban toleránsabb *Imre Sándornak írt levelében*: „Füzetedet is megkaptam. Köszönöm ezt is. A legfontosabb, legnagyobb s legaktuálisabb kérdéstről szól. Ne vedd rossz néven, ha öreg barátod megjegyzést tesz rá. *Szerintem a magyar nevelésnek magyarabbnak és imperialisztikusabbnak kell lennie mind befelé, mind kifelé, mint azt te vázolod.* Szerintem a magyar nevelés feladata a magyar kultúra impériumának megteremtése, illetve ennek előmozdítása hazánkban. Ami nem zárja ki, sőt magában foglalja, hogy többet foglalkozunk nem magyar ajkú polgártársaink pszichéjével, nyelvével, népi kultúrájával, mint eddig.” RL C/39. 31–35. d. Imre II. Sándor levelezése betűrendben. (Kiemelés tőlem — D. P.) Vö.: *Imre S.* 1915. 80–102., 1942. 9–17., valamint *Dániel M.* 1889. 17–20.; *Sebestyén Gy.* 1896. 24–25., 28–31. 59–60., 79–80., 104–109.; *Szakál J.* 1934. 87.; *Vörös B.* 2004/6. 1469–1474.; *Szabó I.* 2006. 40–64.; *Donáth P.* – *Preska G.-né* 2007.
- ¹⁹ Ezzel zárta megnyitóját a társaság 1918. december 21-i reformértekezletén. (*Nagy L.* 1918. 386.)
- ²⁰ 1919. január 3-án Nagy László így jellemezte a TITOE és a Bizalmi Tanács közötti munkamegosztást: „az Egyesület a tanítóképzés pedagógiai és didaktikai kérdéseit fejtegeti, a Bizalmi Tanács a tanítóképző intézetek tantestületeinek személyi és anyagi kérdéseivel foglalkozik”. (MT, 34. évf., 30.)
- ²¹ Lásd ezekről pl.: *L. Nagy Zs.* 1995. 15–72.; *Litván Gy.* 1996. 269–280.; *Ormos M.* 1998. 24–65.; *Romsics I.* 1999. 110–130.; *Gergely J.* – *Izsák L.* 2000. 22–42.

²² Ballér E. 1996. 51.; Nagy P. T. 2004/1. 93.

²³ Számátalan fórumon, szervezeti keretben tárgyaltak akkoriban a szükséges és lehetséges közoktatási reformról. A szak(mai) szervezetekkel és pártokkal folytatott tanácskozások során Nagy László a gyermektanulmányozók és a képzős tanárok képviselőjét egyaránt ellátta. Közeli munkatársai közül néhányan ugyancsak több szervezetben exponáltak magukat. Pl.: Lechnitzky Gyula a TITOE akkori főtítkára, a tanítóképzés reformjának szentelt választmányi ülések előterjesztője 1918-ban a Gyermektanulmányi Társaság Igazgatótanácsának tagja volt. S megfordítva: a Társaság főtítkáráként tevékenykedett Répay Dániel egyidejűleg tagja volt a TITOE választmányának és a háromfős Bizalmi Tanácsnak is. MT, 33. évf., 307–310., 34. évf. 1–11., 19–32.; AGY, 12. évf., 182., 382–386., 436–439., 441–442., 13. évf., 111–112., 118., 210–220., 239–240.; NL, 54. évf., 50–51. sz. 16.

²⁴ Lásd pl.: József F. szerk. 1962.; Fogarasi B. 1939. 210.

²⁵ Nagy László koncepciójának értékeléséhez talán nem felesleges felidézni, hogy 1918. november 13-án a VKM közzétette programját, melyet Juhász Nagy Sándor fogalmazott: „A diadalmas új világnézetnek megfelelően teljesen át kell reformálni a közoktatást is. A múlt legfőbb bűne, hogy a születés és a pénz arisztokráciája uralkodott. Ezzel szemben az új világ értékei: a szellemi kiválóság, a jellem, a munka. A közoktatásnak ezt az új világnézetet bele kell nevelnie az új nemzedékbe.” (Juhász N. S. 1945. 395.)

²⁶ Ezt a benyomást erősíthette, hogy Lovászy Márton vallás- és közoktatásügyi miniszter épp aznap adta ki 1918. évi 15.433. eln. sz. rendeletét, melyben leszögezte: „a kormány egyik tagja sem kíván akár a tisztviselőre, akár a tanárra vagy tanítóra oly irányban hatni, hogy politikai meggyőződésének minden aggodalmaskodás nélkül, legbátrabban és teljes függetlenséggel kifejezést ne adhasson”. (Hivatalos Közlöny, 27. évf. 1–2. sz. 4.; vö.: Lovászy M. 1918/1., 1918/2.; Kunfi Zs. 1919/5–6. 1–2.)

²⁷ Nagy L. 1918. 383–384.; Nagy László közoktatási 1918. 9–10. (Kiemelés részben tőlem — D. P.) Vö.: Nagy L. 1914/2. 357–360., 1919/6. 175.; Fodor M. 1919. 389.

²⁸ Nagy László már 1894 januárjában megjelent, „Báró Eötvös József és a népoktatási törvény” című tanulmányában úgy látta, hogy az 1868. évi XXXVIII. törvénycikkkel „vetettük meg az alapját azon intézkedéseknek, amelyek hivatva vannak a műveltséget a néposztályok legalsó rétegeiben is elterjeszteni, a köznép minden egyesét emberi hivatásának magaslatára emelni s emberi és állampolgári jogainak és kötelességeinek öntudatos gyakorlására képesíteni”. „A népoktatási törvényben ... megvan az általános népiskola eszméje, de a polgári és középiskola által megbénítva. A népiskolai törvény tervezett revíziója csak az esetben fog haladást jelenteni, ha ezen eszme megvalósulásához legalább egy lépéssel közelebb jutunk” — fejtegette, elmarasztalva Eötvöst a magyar nyelv oktatásával kapcsolatos engedékenységeért. (Nagy L. 1894. 9. és 17–18.; Sebestyén Gy. 1896. 49–52. 80.; Ballér E. 1970. 70–71.; Kemény G. 1986. 254–255.) 1917 szeptemberében — a TITOE elnökeként — már a törvény „magyar nemzeti nézőpontból való nagy hiányainak és szinte végzetesé váló hibáinak” korrigálását javasolta: a tanítóképzés ügyének e törvény hatálya alól való kivételével s „külön törvény útján nemzeti irányban való egységes reformjával”. (MT, 33. évf., 89.)

²⁹ MT, 34. évf. 19. és 28.

³⁰ 1917. július 9-én — a szociáldemokrata párt közvetlen befolyása alatt — alakult meg Budapesten a Városi Alkalmazottak Országos Szövetsége, melynek szeptember 16-tól tanítói szakosztálya is volt. Ennek keretében működött 1918. december közepétől egy „iskolai reformokat előkészítő bizottság”. (Kelelenn Bartus Erzsébet memoárja. PIL 867. f. 1/b. - 40.; Felkai L. szerk. 1959. 313–336.; Kelemen E. 1993. 29–31.)

³¹ Vö.: a Juhász Nagy Sándor államtitkár által fogalmazott VKM-programmal (1945. 395–396.).

³² A TITOE december 7-i értekezletén — a Néptanítók Lapja tudósítása szerint — Nagy László kifej-

tette: „Egész közoktatásunk demokratizálása előtt állunk. A felekezeti szellemtől mentes (Végre tehát együtt vagyunk! Szerk.), az egyetemes emberszeretet melegétől áthatott 8 osztályú népiskola az a közoktatási intézményünk, amelynek a többi iskola (középiszkola, egyetem) csak továbbépítője és betetőzője lesz. A 8 osztályú népiskola gyökeresen át fogja alakítani a tanítóképző intézetet is. ... egységes 8 osztályos népiskola, egységes tanítóképzés, képesítés. A tanítóképzésnek két foka volna: a) a 8 osztályú népiskola, b) az 5 osztályú középiszkola számára. Előbbi a tanítóképző akadémiákon történnek, ahova az új középiszkola 3 évfolyamát végeztek vétetnének föl. A kiképzés az első két évfolyamban általános irányt követ, s csak az utolsó két évfolyamban ölt szakirányt.” (A tanító, 1918/50–51. 26. vö.: *Iskolai* 1919/7. 3–4.) A MT tudósításából kimaradt a Zigány Zoltán által üdvözölt rész. (MT 34. évf., 19.)

³³ Nagy László közoktatásügyi reformtervezete a Magyar Gyermektanulmányi Társaság igazgatótanácsának megbízásából 1918. december 28. *Nagy László közoktatási* 1918. Melléklet, 1982. 1–8. (Kiemelések tőlem — D. P.) Lásd ehhez az 1920 elején *A Gyermek* 1919/4–10. számában megjelent variáns egy részletét a 4. fejezetben, valamint: *Zigány Z.* 1918/48. 20.; *A tanító* 1918/50–51. 26.; *Köte S.* 1983. 299–316.; *Ballér E.* 1996. 48–62.

³⁴ Később, a szakszervezet képviselőivel folytatott viták nyomán Nagy László egy évet engedni volt kénytelen, s hároméves akadémiát tervezett. Lásd erről alább, valamint: *Nagy László közoktatásügyi* 1918. Melléklet, 10.; *A Magyarországi* 1919/1. 12.; *Szakszervezetünk* 1919/2. 23.

³⁵ A TITOE választmányi ülésein 1918. december 7-én, 13-án, 20-án és 1919. január 3-án foglalkoztak a témával. (MT 34. évf., 19–32.)

³⁶ MT 34. évf., 8. és 11. (Kiemelés tőlem — D. P.) Quint József szkeptikus reflexióját lásd uo. 21. és *A tanító* 1918/50–51. 26., Imre Sándorét: 1921. 650–651. Lásd továbbá: *Füle S. szerk.* 1956. 22. sz. 10–12.

³⁷ Vö.: –y 1895/7. 65–66.

³⁸ *Nagy L.* 1934. 5. és 11.; Javaslata a népiskolai tanítóképzés reformjára. MT, 34. évf., 8. — Különösen a román ortodox egyház által fenntartott képzőkkel kapcsolatos világháborús tapasztalatok ösztönözték — az adott kérdésben Apponyi Albert megközelítésével rokonszenvező — Nagy Lászlót a képzők államosításával kapcsolatos korábbi álláspontjának felülvizsgálatára. 1895 márciusában még úgy vélte, hogy „az államnak, ha nemcsak a hatalmi, hanem erkölcsi fölényét is épen akarja tartani, indokolatlan jogfosztást elkövetnie nem szabad. Ezért kényes az állam helyzete még azokkal a képzőkkel szemben is, amelyek működése nemzeti szempontból kifogás alá esik. Tekintve az említett körülményeket, továbbá azt, hogy Magyarország 17 000 népiskolája közül 14 000 a felekezetek kezében van, s figyelembe véve a financiaális nehézségeket, az államosítás keresztülvitele ma még nem lehetséges s nem is kívánatos.” (*Nagy L.* 1895. 78–79.) A tanítóképzők állításáról, fenntartásáról a II. Egyetemes Tanügyi Kongresszus tanítóképző intézeti szakosztályában folytatott vitá során (talán a későbbi véleményváltoztatása motívumait is felvilágosítva) 1896. július 7-én ehhez hozzatette: „az hiszem, közöttünk senki sem kívánja... talán a szabadság érdekében nem is kívánatos, hogy az állam tisztán és kizárólag magának vindikálja a fenntartás jogát. Ami azonban az intézet működésének szellemi részét illeti, ahhoz joga van az államnak, hogy minden biztosítékkal ellássa a tanítóképző intézeteket, hogy azok az állam és a nemzet érdekeinek megfelelően működjenek”. (*A II. Országos* 1896. 2. r. 689. Vö.: *Apponyi A.* 1909/2. 96–97., 1911. 268–269., 1926. 16.; *Apponyi* 1926/21–22. 35–36.; *Dékány M.* 1909/4. 1702–173.) — 1919. január 3-i értekezletén a TITOE — a ránk maradt dokumentumok tanúsága szerint — végül is nem foglalt állást a képzés állami jellege ügyében, ám az iskolák általános államosításával „megoldotta” azt a kormányzat nélkülük is... (RL C/39. 22. cs., 24/a cs., 26. cs.; *Petrák K. – Milei Gy.* szerk. 1959. 8–10. és 14–17.)

³⁹ MT, 33. évf. 300–307. (Kiemelés tölem — D. P.) Vö.: BFL VIII. 131. 37–39. k. 1919. április 24.; *Farkas Sándorról* lásd: *Gerencsér I., Keszler K., Scherer S.* 1922/1–3. 2–8.; *Mészáros J.* 1923/4–8. 38–42.)

⁴⁰ Szük esztendő múltán Imre Sándor adminisztratív államtitkár kérésére az akkor a VKM-ben dolgozó *id. Bibó István* jellemezte a minisztérium fogalmazói karának tagjait. Schindler Arthurról a következőt írta: „minisztériumi szolgálatra sem elég képességgel, sem elég intelligenciával nem bír, nyugdíjazandó”. (RL C/39. 26. cs.) Helyére — mivel Haller István miniszter 1920. április 10-i ügybeosztása szerint Schindler a kereskedelmi oktatás főnöke lett — Szücs István miniszteri tanácsos került, s a VIII. b. (1921. július 1-től VIII. a., 1922. szeptemberétől VI.) ügyosztályon visszaálltak a forradalmak előtti arányok: *érdemi döntési helyzetbe újra csak jogászok kerültek, s három szolgálatra berendelt tanítóképző intézeti igazgató, ill. tanár segítette munkájukat.* (MT, 35. évf. 64.; *A kultuszminisztérium* 1920/18–20. 47., 1922/38–39. 13.)

⁴¹ Neményi Imre miniszteri tanácsost (aki ifjúkorában a Pedagógium növendéke volt) 1917-ben „ruházták fel államtitkári címmel és jelleggel”, amit *Nagy László* a TITOE elnökéként külön vezércikkben üdvözölt, *hangsúlyozva, hogy ő „mindenkor a modern előrehaladás híve volt. A legújabb irányelveket nemcsak elméletileg helyeselte, hanem osztályvezetői állásában gyakorlatilag is keresztülvitte. Utalunk a tanítóképző intézeti élettani, lélektani és egész pedagógiai oktatásunk inaktív kísérleti és szemléleti alapra való helyezésére, amelyet Neményi vitt keresztül akkor, amikor arról még Németországban sem volt szó... Neményire nézve is... büszkeséget keltő, fennkölt érzés lehet az a tudat, hogy a magyar tanítóképzés, pedagógiai irányára és berendezésére nézve, a legmodernebb tanítóképzések közé tartozik a kultúrállamokban.”* (MT, 32. évf. 218. Vö.: *Farkas S.* 1909/7. 361–362.; *Gyertyánffy I.* 1913. 26–27.; *Scherer S.* 1914/7–10. 671.) Egy év elteltével már korántsem fogadták ilyen egyértelműen, hogy Neményit 1918. november 4-i ülésén a Károlyi-kormány adminisztratív államtitkárává nevezte ki. A fontolva haladás, a parciális reformok híveként a minisztériumban rövidesen szembekerült a közoktatás általános reformját, mindenekelőtt a tanítóképzés államosítását sürgetők egyébként egymással is vitázó képviselőivel (Imre Sándorral, Gönczy Jenővel és másokkal). November végétől baloldali politikai erők által iniciált éles sajtókampany indult ellene, majd a VII. kerületi Kertész utcai felső kereskedelmi iskola tanárai mozgalmat kezdeményeztek leváltásáért. A kortársak ebbe a sorba illesztették a TITOE-t képviselő Nagy László fentiekben idézett minisztériumi fellépését is, holott, forrásaink szerint, annak nem volt ilyen célzata. Igaz, a *Magyar Tanítóképző* 1919. januári számában Neményi korábbi érdemei felsorakoztatása mellett felemlítették: „*Kár, hogy az utóbbi években egyes intézkedéseiben, milyenek a sok paragrafusú Rendtartási Szabályzat, a kötelező Tanmenet, az iskolai önkormányzat stb. túlzásba csapott át és, hogy az alája rendelt tisztvisel ökökkel és tanársággal az erély mellett nyomasztó sokszor indokolatlanul szigorú volt. Mint a régi kor tisztvisel ői általában... ő sem tírt ellenvéleményt.* Ezeknek a túlzásoknak, erőszakos és sokszor kegyetlen rendelkezéseknek a következménye volt, hogy a forradalom első napjaiban mindjárt nyíltan és hangos szóval fordultak ellene a tanítók és a tanárok. Pedig talán ezek a túlzások sem írhatók ... egészen az ő számlájára, hanem inkább annak a rendszernek a rovására, amelynek ő is csak egyik, legfeljebb túlbuzgó végrehajtója volt.” (*Welker O.* 1919–1944. 6. és 16.; MT, 34. évf., 47. Kiemelések tölem — D. P. Vö.: *Rendtartási* 1914.; *A tanítóképző intézetek új* 1914/29. 1–4.; *Sarudy O.* 1915. 41–45.) A tanítóképzők különbözően ítélték meg az államtitkár teljesítményét. Miközben pl. 1918. november 30-án a lévai állami képző ő maga is lesújtó (de nem személyre szóló) kritikát küldött a miniszternek, mások (pl. 1918. december 23-án a dévai állami képző) kifejezetten üdvözölték Neményi kinevezését, s mint december 3-i értekezletén az egri érseki tanítóképző tantestülete határozatban rögzítették: „határozottan károsnak tartaná(k) népoktatásügyünkre, ha a kultuszminisztert ettől az érdemes múltú és tapasztalt tanácsadójától megfosztanák”. Amikor mégis nyugdíjba kényszerült jegyzőkönyvileg „méltányló elismerésüket fejezték ki”

- (1919. január 29-én a budai állami képző). Lásd: MT, 34. évf., 16–18.; NL, LIV. évf., 47. sz. 9–10.; Nemzeti Kultúra, 4. évf., 48. sz. 3–4.; Alkotmány, 1919. március 6. 56. sz. 3.; RL C/39. 13. cs. és 26. cs. valamint XVII. k.; MOL K 502–1919–5–15488. és K 46–605. f.–II/5. A.; HML VIII. 56/5.; *Benkóczy E.* 1928. 123.; BFL VIII. 130. a. 22. Vö., pl.: *A tanítóképzés* 1911/8. 281–282.; *Szabó A.* 1911/10. 339–350.; *Rózsa E.* 1911/11. 407.; *Frank A.* 1926/5–6. 2.; *A Tanítóképző-intézeti* 1926/21–22. 42.; *Imre S.* 1939/2. 62.
- ⁴² A minisztertanács 1919. január 19-én döntött a VKM kettéválasztásáról: önálló közoktatásügyi és vallásügyi minisztériumokra. A január 22-én, az ún. V. néptörvénnyel kihirdetett döntés nyomán Kunfi Zsigmond, ill. Vass János kaptak kinevezést a tárcák irányítására. (Hivatalos Közlöny, 27. évf., 46–47. 66–67. és 79–80.)
- ⁴³ 1919. október 3-án Schindler Arthúr — akit Huszár Károly 1919. augusztus 15-én visszahelyezett a VKM B. XIII. sz. tanítóképző intézeti ügyosztálya élére —, az osztály tanácsköztársaság alatti tevékenységéről készített feljegyzésében azt írta, hogy „Farkas Sándor szakfelügyelő Gönczy [Gönczi Jenő] államtitkárral folytatott többszörös tárgyalás után, Szöllösi [Jenő] csoportvezetővel megjelent az ügyosztályon és távozásomat kívánva, önmagát helyezte az ügyosztály élére.” (RL C/39. 25. cs. 469–470. 4535/1919. eln. VKM. sz.; MOL K 802-1920-17-1335. 80. és 81.d.; MOL K 46 - 605.f. - II/5. b.- TAGYOB; PIL 867. 1/g. - 109.; *Fogarasi B.* 1919. 70.; *Gönczi J.* 1978. 255–257.)
- ⁴⁴ MOL K 502-1929-1931-612–51=68=; Forrásaink ellentmondóak a minisztertanácsi hozzájárulást illetően. A Közoktatásügyi Minisztérium elnöki ügyosztályán készült 718. eln. számú minisztertanácsi előterjesztésre 1919. február 1-jén Kunfi Zsigmond miniszter mellett két tisztviselő is aláírta, hogy ahhoz a január 30-i minisztertanács hozzájárult. Ugyanakkor a minisztertanácsi jegyzőkönyvek tanúsága szerint a testület csak 1919. február 12-én, 59. napirendi pontként, a távol lévő közoktatásügyi miniszter helyett, Berinkei Dénes miniszterelnök előterjesztésére hagyta jóvá Nagy László c. igazgató „tanító- és tanítónőképző intézeti szakfelügyelővé” való kinevezését. (MOL K 502-1929-1931-612-51=68= és K 27-1919-02-12. Vö.: AGY, 12. évf. 435.) Bizonyos, hogy a *Nemzeti Kultúra* 1919. február 15-i száma hírt adott erről, s hogy a Tornatanárok Országos Egyesületének a VKM-hez írt, 1919. február 24-i felterjesztésében Nagy Lászlót már „tanítóképző intézeti szakfelügyelőként” említik. (*Tanfelügyelők és* 1919/7. 3.; *Kiss D. szerk.* 1918–1919. 132.)
- ⁴⁵ *Farkas S.* 1918/1. 18–19.
- ⁴⁶ *Nagy L.* 1918/2. 46. (Kiemelés tőlem — D. P.)
- ⁴⁷ *Nagy L.* 1919/4. 107–111. (Kiemelés részben tőlem — D. P.)
- ⁴⁸ A szövegben itt — egyéb zavaró nyomdahibák mellett — a „kialakulásával” szó szerepel.
- ⁴⁹ Kmettykó János cikke a *Testnevelés* 5. számában, Bély Mihályé a *Tornaügy* 1919. évfolyamának 7. számában jelent meg.
- ⁵⁰ *Nagy L.* 1919/6. 174–175. (Kiemelés tőlem — D. P.)
- ⁵¹ Vö.: *Kmettykó J.* 1919/5. 14. — Kmettykóké „visszacsapásáról” lásd: *Kiss D. szerk.* 1919–1920. 37–45.
- ⁵² *Mérei Ferenc* — aki három évvel később, politikailag elkötelezett gyermekpszichológusként átmenetileg maga is kulcshelyzetbe került az oktatási reformelképzelések kimunkálásában (ám Nagy Lászlótól eltérően, meggyőződéses kommunistaként, egy párttal s a pedagógus-szakszervezetrel, majd az Országos Neveléstudományi Intézettel a háta mögött) — 1967-ben így jellemezte a gyermektanulmányozók forradalmak alatti helyzetét: „Sokirányú tevékenységbe kezdenek. A politikai pártok, hatóságok, intézmények egyaránt megbecsülik e művelődéspolitikai és oktatási kérdésekben járatos és tapasztalt pedagógusokat, akik a népkutatásért, a tanítók megbecsüléséért vívott harc sok értékes hagyományát adják az októbriista művelődéspolitikához. A ta-

- nítók nagy forradalmi lendületének természetesen nem ők a képviselői. Ezt a radikálisok és a szociáldemokraták képviselik: Czabán [Samu] és Zigány [Zoltán], Kunfi [Zsigmond] és Somogyi Béla. De ők a letéteményesei a *népiskolai törvény megvalósulásáért és a korszerű világi nevelésért vívott harc pedagógiai tapasztalatainak. Reformbizottságuk munkája s az ebből született reformtervezet tanúsítja, hogy feladatuknak híven eleget tettek.*” (Méreai F. 1967. 396–397. Kiemelés tőlem — D. P. — Vö.: *Kelen J.* 1968/10. 885.; *Ballér E.* 1970. 68–88.; *Köte S.* 1983. 303–316.; *Kemény G.* 1986. 272–273. ill. *Golnhofner E.* 2004. 99–112., 2006/3. 549–550.; *Donáth P.* 2004/2. 37–117.)
- ⁵³ Ezen szemléletváltás érvényesítésében személyesen Nagy László is bábáskodott: közreműködött az elemi iskolák alsó, ill. a fiúiskolák felső tagozata s a fiú-középiskolák tanterveit kidolgozó csoportok munkájában. A leányiskolai csoportban Hacker Boriska és Domokos Lászlóné képviselték a gyermektanulmányozókat. A Tornatanárok Országos Egyesületének javaslata alapján — az általuk erre alkalmasnak ítélt szakemberek körében — Nagy László valószínűleg 1919 februárjában bekapcsolódott a Farkas Sándor vezette, a testnevelés megújítását előkészítő „iskolai szakosztály” munkájába is. (*Az Iskolai Reformbizottság* 1919. 16.; *Kiss D. szerk.* 1918–1919. 131–132. és 187–188.; *Földes É.* 1959. 79–80.)
- ⁵⁴ *Nagy L.* 1918/2. 47–51.; *Az Iskolai Reformbizottság* 1919. 7–10.
- ⁵⁵ *Az Iskolai Reformbizottság* 1919. 1–4. és 16.; *Kiss D. szerk.* 1918–1919. 179–183.; *Földes É.* 1959. 78–85.; *Kelen J.* 1968/10. 883.; *Szabó L.* 1996. 57. és 59.
- ⁵⁶ A tantestület tagjai s tárgyaik a következők voltak: Gerencsér László (atlétika, vívás), Újhelyi Sándor (svéd torna és testnevelési módszerek), Holits Ödön (szabadtéri játékok férfiak részére), Kállay Irén (szabadtéri játékok nők részére), Madzsar Józsefné (gyógytorna), Bierbauer Clarisse (ritmikus torna), Dienes Valéria (mozdulatelmélet), Péterffy Tibor (orvosi ismeretek), Nagy László (gyermektanulmány). In: *Kiss D. szerk.* 1918–1919. 224.; *Bierbauer C.* 1919. 5.; *Földes É.* 1959. 71. és 74.
- ⁵⁷ Nagy László három — azóta megsemmisült — előterjesztést is írt azokban a hónapokban a tornatanító-képzés pedagógiai kérdéseiről s a gyermektanulmánnyal és a gyakorlati képzéssel kapcsolatos problémákról. (*Kiss D. szerk.* 1918–1919. 166–167. 192–193., 224. és 233.; *Földes É.* 1959. 70–75.)
- ⁵⁸ Hajtai Ferenc KN-csoportvezető 1919. április 24-én — Dienes Pál, Havas Sándor és Lantos Albert társaságában — kinevezte Nagy Lászlót „a Nemzeti Tornaegylet kebelében működő tanítóképző ügyeit intéző” direktórium tagjává. (*Kiss D. szerk.* 1918–1919. 192–193.)
- ⁵⁹ *Ballér E.* 1970. 141–142., 1996. 54–55.; *Köte S.* 1983. 253–258.
- ⁶⁰ Ezzel Nagy Lászlónak — a Tanácsköztársaságnak a magán/egyházi tulajdonhoz, az általa említett földosztáshoz való viszonya révén is — rövidesen szembesülnie kellett. (Vö. pl.: *Az egység* 1919. 12–13.; *A Forradalmi* 1919/I. 18–24., 56–60. 1919/II. 137–140.; 1919/III. 13–14., 32–33.)
- ⁶¹ Részlet 1919. március 28-i cikkéből. *Nagy L.* 1919/6. 175. Vö.: *Frank A.* 1918. 37.
- ⁶² Gerencsér István igazgató „sajnálattal jelentette” ezt a tantestület 1919. április 24-i értekezletén. (BFL VIII. 131. 37-39. k.) Lásd továbbá: *Az igazgatótanács átszervezése* 1920. 241–242.; *Ballér E.* 1970. 12.
- ⁶³ AGY, 13. évf. 108. — A Közoktatásügyi Népbizottságon Kunfi Zsigmond március 31-i, 2239/1919. eln. számú rendelete értelmében az általános oktatási kérdésekkel foglalkozó — Antal Márk vezette — csoporton belül „Kulturpolitika és nevelésügy”, „Gyermekszociális” és „Kulturstatistikai és szervezési ügyek” osztályai működtek. Az adott téma felelőseként Nagy László a Kelen Ferenc vezette első, vagy/és a Kelen Józsefné irányította második osztályra kerülhetett. A népbizottság júniusi beszámolója szerint az általa gondozott témák jó része inkább a második ügyosztályhoz tartozhatott. (MOL K 802-12-1920-17-1335. 80. és 81.d.; F, 10. évf., 99. sz. 4.; *Népkultúra*, 1. évf., 2. sz. 1–2.; *Jelentés* 1919. 16–18.; *Kelen J. szerk.* 1958. 105–106.;

- Gönczi J. 1978. 260.) Pogány József népbiztosnak az ügybeosztást megváltoztató 1919. július 3-i, 3687-1919. eln. KN számú rendelete nyomán — ahogy az alábbiakban olvashatjuk — az I. kultúrpolitikai csoporton belül két osztályt hoztak létre: 1. Iskolai oktatás és nevelés, 2. Gyermekszociális osztály. Utóbbi alosztálya volt: „A Magyar Gyermektanulmányi Társaság ügyei és intézményei”. Nagy László itt lehetett beosztásban — gondolhatnánk a fentiekből —, ám alább idézendő felmentési kérvénye szerint az I. ügyosztályban volt beosztásából kérte a VI-II. kerületi képzőbe való visszahelyezését, s akkoriban tevékenysége jelentős része az I. osztály „tanterv és pedagógia” alosztályának, vagy — egy másik ügybeosztás szerint — „Az elemi iskolai reform ügyek” osztályának ügykörébe vágott. (RL C/39. 22/a. cs. és 25. cs.)
- ⁶⁴ Nagy L. 1919/a. 3-4., 1919/b. 5.; *A gyermekvédelem* 1919/7. 3. (Kiemelés tőlem — D. P.) Vö.: *Migray J.* 1919. 56–64.; *Mérei F.* 1967. 396–397.
- ⁶⁵ A Forradalmi Kormányzótanács 1919. március 29-én, XXIV. sz. rendeletével intézkedett „valamennyi nem állami nevelési és oktatási intézet” köztulajdonba vételéről, április 7-én pedig 6. sz. rendeletével a KN vette igénybe „az összes oktatási és kulturális célokat szolgáló épületeket”. (*A Forradalmi* 1919/I. 39–40.; *Petrák K. – Milei Gy.* szerk. 1959. 8–10. és 14–17.)
- ⁶⁶ Imre Sándor helyettes államtitkárt előbb március 29-én rendelkezési állományba, majd április 12-én — az időközben éppen az ő hatékony fellépése eredményeként — főiskolai szintre emelt polgári iskolai tanítóképző igazgatói posztjára helyezték vissza. Lásd: *Welker O.* 1919–1944. 16.; *MOL K* 502-1929-1931-612-51-2. ; *RL C/39.* 13. cs.
- ⁶⁷ *Imre Sándor* Tanácsköztársaság alatti feljegyzését lásd: *RL C/39.* 13. cs. (Kiemelés tőlem — D. P.)
- ⁶⁸ *Imre Sándor* említett feljegyzéseiben olvashatjuk: „Mindig »az emberiség egyetemes céljairól« beszélnek, hogy azok lesznek ezután a nevelési célok; de a következő mondatban mindig az van, hogy az új nemzedéket át akarják hatni a »szolidaritás, a proletár testvériség« érzésével. Így azután mindig elszűkül a célkitűzés és még inkább a célért folyó munka közvetlen célja: *csak* proletárok testvériségére gondolnak, s ebből természetesen folyik, még ha nem hirdetnék is, a gyűlölet a többiek iránt.” (*RL C/39.* 13. cs.)
- ⁶⁹ Vö.: AGY, 13. évf. 116.; *Nagy L.* 1919/a., s az „alkotmány” 10. §-ával: Tanácsköztársaság, 78. sz. 1.
- ⁷⁰ „Az iskola pedagógiai berendezésének... vezető motívuma a *gyermek egyénisége*. ... az iskolákban az osztályrendszer merevségét meg kell szüntetni, s lehetővé kell tenni, a hiperintelligensek számára a gyorsabb haladást s a kevésbé intelligensek számára szintén át kell alakítanunk a tanítás anyagát. A gyermeki egyéniség minőségileg is különbözhetik egymástól: vannak különböző *talentumok*, akiknek külön oktatásról az illető tanulmányi anyagból gondoskodnunk kell” — írta közoktatási reformtervében *Nagy László*. (1919/4–10. 211–212.)
- ⁷¹ Lásd erről a 6. fejezetben!
- ⁷² A kísérleti lélektani tanszék létrehozása ugyancsak sokáig tartott a kar hosszas viták után, először 1914. június 3-i ülésén javasolta létrejöttét, majd ezt 1915 elején megújította, Révész Géza ny. rendkívüli tanárrá való kinevezését javasolva, ám mindezt csak 1918 szeptemberében került sor. (*Szentpétery I.* 1935. 613. és 669.)
- ⁷³ Az első két kísérletről lásd a melléklet 1–3. dokumentumait, valamint: *Répay D. – Ballai K.* szerk. 1913. 41–43., 64–87. és 355.; *ELTEL, BTK* DH, 2139/1917-18., 1299/1918-19., AGY, 13. évf., 109.; *Weszeley Ö.* 1932/1. 6–7. valamint *Fináczy-emlékfűzet* 1930. 9., 32–33. és 36.; *Balogh L.* 1985/9. 868–869. Az új diszciplínák egyetemi elfogadtatásának nehézségeiről lásd pl.: *Karády V.* 2005. 161–173.
- ⁷⁴ Vö.: *Fináczy E.* 1919. 109.; *Jelentés* 1919. 27.; *Balogh L.* 1980. 239., 1985/9. 869. Vö.: *Szentpétery I.* 1935. 621.; *Fogarasi B.* 1939. 210–211.; *Litván Gy.* 1968/4. 401–427.; *Diószegi I.* 1989. 75–78.
- ⁷⁵ A korabeli, a közoktatásban dolgozó pedagógusokat kivétel nélkül „tanítóknak” nevező terminológia szerint (*A Forradalmi* 1919/III. 105–106.; *Petrák K. – Milei Gy.* szerk. 1959. 33.; *F.* 10. évf.

112. sz. 6.) ez a felsőfokú pedagógusképző intézmények egészét jelentette, beleértve a középis-kolára építendőnek ítélt tanító(nő)képzőket is. (Vincze L. 1951. 48.; Köte S. 1979. 108–109.)
- ⁷⁶ AGY, 13. évf. 109–110. és 115.; Balogh L. 1980. 239–240.; Fimáczy E. 2000. 124. A kronológiát illetően némi kétséget támaszt egy, a társaság nevében 1919. június 18-án a népbiztoshoz címzett kérvény, melyet Nagy László és Répay Dániel írtak alá. Ebben 600 tanítójelölt tag részére „a szervező és kiképző munka megindulását” április 29-étől jelentették. A megrendezett tanfolyam kapcsán Répay Dániel, Domokos Lászlóné, Gröber Vilma és Ballai Károly részére kértek különböző összegű előadói tiszteletdíjak kiutalását. Mindebből úgy tűnik, hogy Nagy László — aki a tornatanító-képzőben időközben megindult heti 2 órás tanfolyam előadója lett — vagy nem vett részt a többiek tanfolyamán, vagy tartott órákat, de nem kért díjazást érte. (Kiss D. szerk. 1918–1919. 232–233.)
- ⁷⁷ Vö. a 6. fejezetben Horthy Miklós kormányzó, ill. Pekár Gyula VKM-államtitkár szavaival a nemzeti hadsereg és a tanítás feladatáról!
- ⁷⁸ AGY, 13. évf. 109–110. (Kiemelések mindkettőben tőlem — D. P.) Miután a gyűlés végén Schmidt Ferenc kimondta — bölcsész- és orvostanhallgatókból, az Erzsébet Nőiskola, valamint a Pedagógium növendékeiből s III–IV. osztályos tanító(nő)képzősökből alakult — kör megalakulását, Nagy László megköszönte fáradozását, s kinyilvánította: „nagy elismeréssel van” Schmidt munkássága iránt, ezért „a kör végleges megalakulásáig öt bízta meg a további teendőkkel”. Az április 29-i szervező gyűlésen, akkor már tisztikar élén, újra öt választották ügyvezetővé (uo. 111. és 113.). A társaság tagnyilvántartó könyve szerint a Tanácsköztársaság alatt kb. 60 bölcsész, tanárjelölt és műgyetemista, 25 orvos- és 5 pedagógiumi hallgató, valamint — a „népis-kolai érdekkör, pedagógia” reprezentánsaként (lásd a 6. fejezetet!) — kb. 477 tanító(nő)képzős, ill. tanítójelölt lépett be a társaság tagjai közé. (MOL P 1659. 2. t.)
- ⁷⁹ A KN Kulturpolitikai és Nevelésügyi Osztályának adminisztrációját vezető „Nevelős Gyula előterjesztésére 1919. április 29-én az 1/1. ügyosztály tervbe vette a Gyermekvédelmi Társaság (Sic!) intézményeinek továbbfejlesztését. Elsősorban a gyermektanulmányi múzeumnak a vidéki kultúrközpontokban való szervezését ajánlja, mert e múzeumok, mint azt a budapesti Gyermektanulmányi Múzeumnál szerzett tapasztalat mutatja, nemcsak az iskolai gyermekpedagógiának, hanem a nép pedagógiai kiművelésének is jelentékeny tényezői lennének. Lukács György népbiztos — a 87.029/1919. számú irat szerint — május 7-én az elvi felhatalmazást megadta.” (RL C/39. 22/a. cs.) Ennek nyomán a KN júniusi jelentésébe bekerült: „A régi rend kitűnő intézményeinek egyikét, a Gyermektanulmányi Múzeumot a gyermeknevelés tudományának terjesztésére az eddiginél nagyobb mértékben fogjuk felhasználni.” (Jelentés 1919. 18.)
- ⁸⁰ Az „önként” nem engedelmeskedő tanáregyesületeket feloszlató április 15-i, 77.011/1919. KN számú rendelet mellett (Hivatalos Közlöny, 27. évf. 20. sz. 176. és RL C/39. 22/a. cs.; A Forradalmi 1919/III. 95–96.; Kelemen E. 2004/1. 180–181.) ilyen törekvése utal egy Antal Márk csoportvezetőhöz készült előterjesztés a megszűnt, ill. támogatandónak ítélt pedagógiai lapokról. Ebben „az általános nevelésügyi” lapok közül a megszűntként említett 3 lap mellett, nyitva hagyták a Magyar Pedagógia státusát, míg — ebben a sorrendben — A Gyermeket, a Kisdénevelést s a Néptanítók Lapját a népbiztoság által támogatottként” említették (miközben pl. a Magyar Tanítóképzőről megfélekedtek). A Gyermek rovatvezetőiként Nagy Lászlót, Révész Gézát, Répay Dánielt, Szilasi Vilmost, Domonkos Lászlónét, Nemes Lipótot, Kármán Elemért és Nógrády Lászlót tüntették fel. (RL C/39. 24/a. cs.)
- ⁸¹ Vö.: Mérei F. 1967. 396–397.; Kelen J. 1968/10. 885.; Ballér E. 1970. 68–88.; Köte S. 1983. 303–316.
- ⁸² Egy 1919. június 3-i, Ballai Károly által aláírt, a múzeum fejlesztésével kapcsolatos javaslatból s a KN illetéke által fogalmazott felterjesztésből tudjuk: a Társaság vezetői ajánlották a múzeumot államosításra, ám továbbra is biztosítani próbálták a maguk számára az intézmény tényleges

irányítását. „A Magyar Gyermektanulmányi Társaság azon előterjesztésében, amelyben a Gyermektanulmányi Múzeumot a tanácskormánynak följajánlotta, kértük Népbiztos Elvtársat, hogy hatalmazza fel a nevezett Társaságot, hogy a szellemi kapcsolat ébrentartására kebeléből múzeumi tanács címen testületet alakíthasson. Tisztelettel bemutatam ezen múzeumi tanács szervezési javaslatát azzal a kéréssel, hogy ahhoz hozzájárulni s a tanácstagok kijelölésére fölhatalmazást adni méltóztassék.” A mellékelt szabályzattervezet szerint: a háromévenként „megalakuló” tanács „tagjai közül ötöt a Magyar Gyermektanulmányi Társaság javaslatára a KN nevez ki”. (RL C/39 24/a. cs.) Az államosítási projektnek politikai-ideológiai motívumai nem voltak, hiszen 1923. november 24-én, a Gyűjteménygyetem létrehozásakor hasonló tervezetet készítettek. (MOL P 1659. 6. t.)

⁸³ Ezzel immár a második átalakulás indult a *Gyermektanulmányi Iskola* történetében, melyet a társaság 1917 őszén alapított „anyák és felnőtt lányok számára” Dienes Valéria vezetésével, Nagy László előadói közreműködésével. „A gyermek megismerésére épített és a modern lélektani, gyermektanulmányi és fejlődéstani kutatások eredményeit felhasználó gyermeknevelés, különösen a családi nevelés körébe tartozó ismeretek közlésére” létrehozott tanfolyam profilját már az 1918/1919. tanévben kibővítették a gyermektanulmányozók által fontosnak ítélt kutatási módszerek, intézmények bemutatásával. (1918–19. évi tanterv: MOL P 1659. 15. t.)

⁸⁴ AGY, 13. évf. 115–117. vö.: Nagy L. 1919/a. 3–4. és az alábbiakban.

⁸⁵ Az igazgatótanács átszervezése 1920. 241–242.

⁸⁶ A társadalmi, politikai, anyagi támogatás megnyerése érdekében különböző időszakokban felsőházi képviselő, arisztokrata (Teleki Sándor gróf), miniszteriális személyiség (pl. Balogh Jenő igazságügy-miniszter, Náray Szabó Sándor államtitkár) s a főváros irányítói (Bárczy István polgármester, Mosdóssy Imre székesfővárosi királyi tanfelügyelő) nyertek szimbolikus vagy valós szerepet a társaság vezetésében.

⁸⁷ Húsz év elteltével Fogarasi Béla így fogalmazott: „e néhány hónap alatt... megcsontosodott bürokraták helyett a tanítói szakszervezet választott küldöttei vezették a népoktatás ügyeit”. (1939. 210.)

⁸⁸ Antal Márkot, a KN „általános oktatási kérdésekkel foglalkozó csoportjának” (értsd: főosztályának) vezetőjét, s Kelen Józsefnét, e csoport „Gyermekszociális Osztályának” vezetőjét (s az öszirőzsás forradalom során kinevezett Dénes Lajos főigazgatót, aki 1919. március 28-án lépett be a társaságba), Dénes Sándort, a VAOSZ Reformbizottsága főbizottságának/direktóriumának tagjait és másokat). „Azonkívül az igazgatótanács elhatározta, hogy meghívja a direktóriumba egy, az igazgatótanácsba pedig két elvtársat a munkástanács tagjai közül is” — olvashatjuk *A Gyermek tudósításában*. (AGY, 13. évf. 118.; MOL P 1659. 2. t. tagnyilvántartó könyv. Vö.: Nagy László közoktatási 1918. 7.; Dénes L. 1918. 7., 1919/13–14. 219–219., 1921. 6.; Kelen J. 1968/10. 881.)

⁸⁹ AGY, 13. évf. 118.

⁹⁰ Vö.: *A Forradalmi* 1919/II. 40–47.

⁹¹ Ezen eljárás világnézeti-politikai értelemben „semleges” voltát érzékelteti: a gyermektanulmányozók 1913. évi kongresszusán „az egyéniségi jellemlapok az iskolában” referátumot Laszcsik Erőné (1883–1958), a nagyváradi római katolikus tanítóképző intézet tanára, a kalocsai érseki képző későbbi igazgatója tartotta. (Laszcsik E. 1913. 135–139.)

⁹² Nagy L. 1919/b. 5. (Kiemelés részben tőlem — D. P.) Vö.: Lunacsarszkij, A. V. 1973. 19.; Fogarasi B. 1919. 53.; Kemény G. 1986. 255.

⁹³ „Alatta oszlatták fel az egyesületet a bolszevisták” — állította évtizedek múlva kétértelműen *Mesterházy Jenő*, a TITOE akkori főtitkára Nagy Lászlóra utalva. (M. J. F. I. 2.) Lásd továbbá: MT, 33. évf. 295–302.; MOL K 502-1925-17-30.274.; BÉML VIII. 59/6. 357/1919.; *Népkultúra*, 1. évf. 2. sz. 3.; *Országos* 1919/2. 70–71.; *Imre S.* 1921. 645.; *Közgyűlésünk* 1920/7–8. 155–156.

⁹⁴ RL C/39. 24/a. cs. — A levél utolsó mondata s aláírása így olvasható: „Tisztelettel megjegyzem,

hogy a tanszékkal kapcsolatos lélektani laboratóriumot mind ez ideig vezettem, csak az előadásokat szüntettem meg a f. é. április hóban. Budapest, 1919. július 8. *Nagy László tanítóképző intézeti tanító.*” (Kiemelések tőlem — D. P.) A címeiket és rangokat eltörölő Tanácsköztársaság alatt sem viselhette tehát tanítóképző intézeti szakfelügyelői, ill. c. tanítóképző intézeti igazgatói títulusait.

- ⁹⁵ Az 1918 decembere és 1919 áprilisa között a társaságban lefolyt tárgyalások eredményeként *Nagy László* által megfogalmazott „A magyar közoktatás reformtervezetében” már árnyaltabb megfogalmazást olvashatunk: „*Fő feladat a magyar honpolgári öntudat kifejlesztése.* Azonban a nemzeti érzésből kiküszöbölendő minden előítélet és elfogultság más nemzetekkel és népekkel szemben. Fő, hogy az ország keretében együtt élő emberek között legyen meg a testvéri szeretet és az összetartozandóság érzése.” (*Nagy L.* 1919/4–10. 212.) Vö.: dolgozatunk 4. fejezetével!
- ⁹⁶ *Kemény G.* 1931. 91.; *Mérei F.* 1967. 396.; *Lányi K.* 1994/4. 97.; *Sáska G.* 2005. 32. Vö.: *Zigány Z.* 1918/48. 19–20.; *Bellér B.* 1968/10. 866–867.; 874. *Mérei Gy.* 1969. 172.; *Köte S.* 1979. 75.
- ⁹⁷ A „Tisztelet Csoportvezető Elvtárs! Kedves Barátom!” megszólítással induló, Imre Sándor hagyatékában fennmaradt *levelét Nagy László Antal Márkhoz* — Pogány József népbiztosnak az ügybeosztást megváltoztató 1919. július 3-i, 3687-1919. eln. KN számú rendelete nyomán —, az oktatási főcsoportért felelős csoportvezetőhöz címezhetette, akit a forradalmak bukását követő jellemzésében „a pedagógiai reformcsoportok vezetőjeként”, „nyílt és határozott kommunisztaként” jellemezték, aki „magántársaságokban is lelkesedve említette a csodás iskolai reformokat, amelyeket az egész világ követni fog”. Ám egy ránk maradt ügybeosztás szerint az sem teljesen kizárható, hogy a címzett *Halász Adolf*, a VAOSZ 11 tagú reformbizottságának korábbi tagja volt. (RL C/39. 24/a. cs., 25. cs.; MOL K 46-605. f-II/5. TAGYOB. Kiemelés tőlem.— D. P.; valamint MOL K 802. 81. d.; *Petrák K. – Milei Gy. szerk.* 1959. 38–39.)
- ⁹⁸ „A VAOSZ reformbizottságának története” című dokumentum s a Kelen Jolán által ismerté vált névsor szerint — a *tesztevelési albizottságon kívül* — *kezdetben Nagy László, legalábbis bizottsági tagként, nem vett részt az ottani reformmunkálatokban.* Más gyermektanulmányozókat (Dévai Flórárt, Vértes O. Józsefet, Boros Aladárt, Gröber Vilmat, Nemes Lipótot) ott találunk a különböző testületekben. Erről tanúskodnak az ott készült reformtantervek is (*Kelen J. szerk.* 1959. 99–100.; *Nagy László közoktatási* 1918. 5.; *Kelen J.* 1968/10. 881.; *Pásztor Gy. szerk.* 1959.; *Kiss D. szerk.* 1918–1919. 187–188.). Ahogy erről az alábbiakban még szó lesz, *Hajtai Ferenc csoportvezető egy új bizottságot alakított, melyben a népkislat Nagy László és Domonkos Lászlóné képviselték.* (RL C/39. 26. cs. Kiemelés részben tőlem — D. P.)
- ⁹⁹ Vö.: RL C/39. 27. cs.
- ¹⁰⁰ Vö.: *Nagy L.* 1920/1–5. és 6–10. és *Ballér E.* 1996. 50–58. — 1919. május 9-én Nagy László a társaság ügyvezető elnökéként „felterjesztette a népbiztossághoz a 8 osztályú elemi iskola (Sic!) zeneoktatásának tervét” is. (RL C/39. 22/a. cs. 173.075/1919.)
- ¹⁰¹ „A 8 osztályos népkislat reformmunkálatait előbb Halász Adolf, a kommunista idő alatt pedig *Dénes Sándor* vezette” — olvashatjuk a VAOSZ reformbizottságáról szóló kéziratban. (RL C/39. 26. cs. Kiemelés tőlem — D. P.) *Kelen Jolán* szerint a bizottságban Dénes Sándor az elemi iskolai (alsó tagozatos), Halász Adolf az egységes iskolai (felső tagozatos) munkákat vezette. (*Kelen J. szerk.* 1958. 99.; *Köte S.* 1979. 201.)
- ¹⁰² *Tóth István* kiléte bizonytalan. Lehetséges, hogy arról a Tóth Istvánról van szó, aki — Kelen Jolán szerint — a VAOSZ népkislati számtan-szakköznevelését vezette. Ugyanilyen valószínű, hogy „dr. Tóth István osztálytanácsosi címmel és jelleggel rendelkező miniszteri titkárról” van szó, akit Kunfi Zsigmond 1919. március 31-i 2239/1919. eln. számú rendelete értelmében (a Pogány József által kiadott, 1919. július 3-i, 3687-1919. eln. számú új ügybeosztásig) a KN Gönczi Jenő vezette IX., szervezeti átalakítások előkészítése csoportjában „a népbiztosság személyi és dologi ügyeit intéző elnöki” osztályt vezette. Az érdekesség kedvéért: A szervezeti átalakítások ügyosz-

- tály adminisztratív vezetője — a későbbi miniszterelnök — Bárdossy László volt. (MOL K 802 KN eln. 1919. 21. t. 8641-8646. és K 802-12-1920-17-1335. 80. és 81.d.; *Welker O.* 1919–1944. 2. és 25.; *Kelen J.* 1968/10. 883.; *Kelen J. szerk.* 1958. 106.; *Székely E-né szerk.* 1959. 54.)
- ¹⁰³ RL C/39. 24/a. cs. (Kiemelés tőlem — D. P.)
- ¹⁰⁴ A címet Imre Sándor szerint Nagy László írta a dokumentum külső borítójára. (A dokumentumban a címeken kívüli kiemelések tőlem — D. P.) RL C/39. 22/a. cs. Vö.: *Rendelet* 1918. 983–987.; *Lunacsarszkij, A. V.* 1973. 9–27.; *Bódi F.* 1972. 172–173. A munkaiskoláról lásd pl.: *Kerschensteiner G.* 1928.; *A szovjet pedagógia* 1975. 17–32., 37–43.; *Pataki F.* 1967/11. 987–993.; *Koroljov, F. F.* 1967/11. 975–977.; *Illés L-né* 1975. 31–34. és 60–61.
- ¹⁰⁵ A dokumentum első oldalára Imre Sándor ráírta: „Egyetlen példány!”
- ¹⁰⁶ „2. §. Az egységes iskola két fokozatra oszlik: 1. 8–13 év közötti gyermekek számára (5 éves tagozat), 2. 13–17 év közötti gyermekek részére (4 éves tanfolyam). *I. megjegyzés:* az egységes [munka]iskolához csatlakozik a játékkiskola 6–8 év közötti gyermekek számára ... 3. §. Az oktatás az 1. és 2. fokú iskolában díjtalan. 4. §. Az 1. és 2. fokú iskolák látogatása valamennyi iskolaköteles korú gyermek számára kötelező.” (RL C/39. 22/a. cs.) Vö.: *Rendelet* 1918. 983.
- ¹⁰⁷ Az orosz rendelet „az iskolai reorganizáció tervezetének kiviteli rendszabályaival” zárul, a helyi viszonyoknak megfelelően. RL C/39. 22/a. cs.; Vö.: *Rendelet* 1918. 986–987.
- ¹⁰⁸ Utóbbi helyen kézzel törölték az eredeti gépelt szövegen, ami nem kiolvasható. — Az új tantervhez a KN 58. sz. rendelete szerint új ABC-s könyvek is készültek. (Tanácsköztársaság, 93. sz. 4.)
- ¹⁰⁹ Eredetileg a szövegben gépelve ez állt: „Egységre hozott, módosított és beoltott tantervvel a többi osztályok.” Ezt javították kézzel a fenti módon, ha jól olvastuk/értelmeztük az alig kivehető szöveget.
- ¹¹⁰ Vö. a KN 1919. július 3-i 49. sz. rendeletével: Tanácsköztársaság, 82. sz. 2.
- ¹¹¹ Kihúzza: játékkiskola.
- ¹¹² Kihúzza: elemi iskolai.
- ¹¹³ Értelemszerűen javítottuk: az eredetiben „tantervet” szerepelt.
- ¹¹⁴ Utóbbi mondatot kézzel írták a szövegbe.
- ¹¹⁵ „II. *Az iskolai munka alapelvei.* 12. §. A produktív munkának kell az iskolai élet alapjának lennie; nem mint eszköznek a gyermekek fenntartási költségeinek fizetésére, és nem is csak mint tanítási módszernek, hanem úgy, mint produktív, társadalmilag nélkülözhetetlen munkának. E produktív munkának szorosan és organikusán kell összekötve lennie a tanulmánnyal, mely az egész környező életet a tudás fényével világítja meg. Állandóan komplikálódva és a gyermeki élet közvetlen keretéből kinőve, a produktív munkának meg kell ismertetnie a gyermekeket a legkülönbözőbb termelési formákkal, egészen a legmagasabbakig. *I. megjegyzés:* a munka elem (Sic!) egy oly hatalmas pedagógiai eszközzé válik abban az esetben, hogyha a munkát az iskolában örömmel, teremően, a tanuló személyiségén gyakorolt erőszaktól mentesen, s mindemellett tervszerűen és szociálisan organizálják. Ebben az utolsó értelemben az iskola, mint egy iskolaközösség (Schulkommune) jelenik meg, amely munkafolyamataival szorosan és organikusán kapcsolódik össze a környező élettel. *II. megjegyzés:* a fegyelem régi formája, amely az egész iskolai életet és a gyermek személyiségének szabad fejlődését bilincsekben tartotta, nem maradhat meg a munkaiskolában... maguk a munkafolyamatok fogják a gyermekekben nevelni azt a belső fegyelmet, mely nélkül a racionálisan berendezett kollektív munka elképzelhetetlen. A gyermekek élénk részt vesznek az iskolai élet valamennyi munkafolyamatában, melyek között a munkamegosztás elvéből következő organizációs momentumoknak igen fontos nevelő szerepet kell játszaniuk. Emellett a tanulók megtanulják becsülni az emberi munkaenergia tervszerű elhasználásának eszközeit, és főlétred bennük a felelősségérzés, úgy a valamennyiük által a megfelelő munkaközös-

- ségben végzett munkáért, valamint az összmunka eredményéért. Röviden mondván, *a kollektív produktív munkának és az egész iskolai élet organizációjának kell a szocialista köztársaság jövőendő polgárait felnevelni.* 13. §. A munkaiskolában való tanításnak mindkét fokozaton általánosan képző, politechnikus karaktere van, amely mellett jelentős helye van a fizikai és az esztétikai kiképzésnek.” (RL C/39. 22/a cs. Kiemelés tölem — D. P.) Vö.: *Rendelet* 1918. 984–985.
- ¹¹⁶ RL C/39. 22/a; Vö.: *Rendelet* 1918. 984–986.
- ¹¹⁷ Nagy L. 1924. 389.; 1934. 7–8.
- ¹¹⁸ Nagy L. 1934. 8. (Kiemelés tölem.— D. P.) Nagy László már a TITOE 1918. december 7-i ülésén javasolta, hogy „minden tanítóképző akadémiához mintagazdaság csatolandó”. (MT, 34. évf. 8.) 1919. augusztus 13-i beszámolójában pedig — melyet az alábbiakban olvashatunk — arról számolt be, hogy a Nemesné Müller Márta vezette két iskola közül az egyiket „*a kertészeti oktatással kapcsolatos 8 osztályú népiskolai kísérlet berendezésére*” szánták, míg a másik, „*egészen közönséges felszerelésű 8 osztályos népiskolát...a munkaiskola, főleg a kollektív munka eszméjének megvalósítására*”. (RL C/39 22/a cs. Kiemelés tölem — D. P.) Erről tehát hasonlóan gondolkodtak a gyermektanulmányozók és a VAOSZ iskolai reformbizottságának képviselői. (RL C/39 22/a cs.)
- ¹¹⁹ Nagy L. 1924. 389.
- ¹²⁰ *Lunacsarszkij, A. V.* 1973. 10.
- ¹²¹ *Bellér B.* 1969/3. 219–227., *Köte S.* 1979. 78., 83., 130–133., 144–151.
- ¹²² *Fogarasi Béla* (1891–1959) a KN felsőoktatással foglalkozó csoportvezetője, a Marx–Engels Munkásegyletem vezetője. (*Tanúságtévők*, 1918–1919. 260., 726. Vö.: *Császár E.* 1921. 676–694.)
- ¹²³ *Fogarasi B.* 1919. 49–63.
- ¹²⁴ Utóbbiak összeilleszthetőségét korántsem tekintette mindenki magától értetődőnek. Lásd pl.: *Pataki F.* 1967. 10.
- ¹²⁵ *Fogarasi B.* 1919. 49–52.
- ¹²⁶ *Fogarasi B.* 1919. 55–57. (Kiemelés tölem.— D. P.)
- ¹²⁷ *Fogarasi B.* 1919. 63. (Kiemelés tölem — D. P.)
- ¹²⁸ Hajtai Ferenc (1878–1956) magyar–latin szakos tanár, 1917 őszétől a VAOSZ pedagógus- szakosztályának tagja. Előbb fővárosi tankertületi főigazgató, majd a középfokü oktatást irányító csoportvezető volt a népbizottságon, 1919. július 3-ig. (*Tanúságtévők*, 1918–1919. 731–732.)
- ¹²⁹ RL C/39. 26. cs. (Kiemelés részben tölem — D. P.) *Köte S.* 1979. 201. Lásd továbbá: MOL K 46-605. f.-II/5. TAGYOB; Népkultúra, 1. évf., 2. sz. 1–2.; *Kelemen E.* 2004/1. 176–181.; *Farkas M.* 2004. 202–203.
- ¹³⁰ Nem ismerjük a történetek részleteit, ám az valószínűnek látszik, hogy ha el is fogadta volna valamikor a KN reformbizottsága a bemutatott dokumentumban foglaltakat, az nem került a kül- és katonapolitikai kérdésekkel, az ellenforradalmi kísérletekkel, tanács- és pártkongresszusokkal stb. elfoglalt Forradalmi Kormányzótanács elé, amely egy ilyen súlyú kérdésben a döntésre kompetens lett volna. (Vö.: *Imre M. – Szűcs L. szerk.* 1986. 445–516.; *Hajdu T.* 1969. 247–360.)
- ¹³¹ *Imre S.* 1921. 632. (Kiemelés tölem.— D. P.)
- ¹³² RL C/39. XLVII. k.; *A Magyar* 1919/2. 555.; *Fogarasi B.* 1939. 211.
- ¹³³ Általános utasítást erre később Huszár Károly adott 5283/1919. eln. sz. rendeletével. (MOL K 46-605-II/5. b.)
- ¹³⁴ Ezt a címet Imre Sándor szerint Nagy László utólag írta rá az itt közölt első dokumentumra. A kezdetben egy irnok által leírt dokumentum utolsó oldalain Nagy László s egy harmadik személy kézírását találjuk, néhány helyen utólagos beszúrásokkal. Az eredeti szövegben aláhúzott szavakat itt *döntve* közöljük. (RL C/39 22/a cs.) — Beszámolóját Nagy László *Imre Sándor helyettes államtitkárhoz intézte, aki* az ideiglenesen megbízott hivatalnokkormányban, az ún. első Fried-

- rich-kormányban, 1919. augusztus 7–15-ig a VKM megbízott vezetője volt, s akit felmentésekor adminisztratív államtitkárrá neveztek ki. (Welker O. 1919–1944. 27.; Bölöny J. 1992. 85.)
- ¹³⁵ Vö.: Nagy László közoktatási 1918. melléklet, és 1919/4–10. 210–220.; Petrák K. – Milei Gy. szerk. 1959. 7–117. Vö.: Kemény G. 1986. 254–257.; Köte S. 1979. 71–125.
- ¹³⁶ Jelentés 1919. 14–15. Vö.: Imre S. 1921. 626–629.; Vág O. 1970. 23–29.; Köte S. 1979. 79–83.
- ¹³⁷ A Magyar 1919/2. 555.; Jelentés 1919. 20–21. Vö.: Köte S. 1979. 83–88. és 130–137., 1983. 299–316.
- ¹³⁸ Vö.: Jelentés 1919. 21–23.; Riedl F. 1921. 658–668.; Bellér B. 1969/3. 229–230.; Köte S. 1979. 99–102.
- ¹³⁹ Vö.: Jelentés 1919. 23–26.; Fogarasi B. 1919. 69.; Imre S. 1921. 669–671.; Székely E-né szerk. 1959. 20–171.; Kelen J. 1968/10. 896–898.; Bellér B. 1969/3. 230–235.
- ¹⁴⁰ Jelentés 1919. 26–28.; Császár E. 1921. 672–694.; Bellér B. 1960/2. 90–96. 1960/3. 140–148.; Ladányi A. 1969. 136–142. és 212.; 1970. 95–106.; 1999. 37–41.; Köte S. 1979. 99–102.
- ¹⁴¹ „A szocializmus állami propagandájának intézményei között létesült a Marx–Engels Munkásegyletem... föladata, hogy a tudományt az maga egészében hozzáférhetővé tegye a proletariátus számára... [E]ddig megnyílt tagozatai: a társadalomtudományi és a természettudományi tanfolyam, összesen 200 hallgatóval” — olvashatjuk a KN júniusi jelentésében. (Jelentés 1919. 11.) Céljáról, 1919. június 27-i előadásában, az intézmény vezetője, Fogarasi Béla kifejtette: „A vezetésbe... bevisszük a munkásságot: ezt a célt szolgálja... a munkásegyletem [mely] egyelőre... kísérleti formában valósult meg, hogy mód nyíljon annak bebizonyítására, hogy valósággal érett-e a munkásság e tudományos magasabb fokú képzésre. ... [O]ly lelkesedéssel, oly szorgalommal, oly áldozatkészséggel tanulnak és járnak az elvtársak az egyetemre, amiről annak, aki egyetemre vagy tanítóképzőbe járt, fogalma egyáltalán nem lehet” — állította, nem említve, hogy csak olyan hallgatót vettek fel, „aki 1918. október 31. előtt már tagja volt valamelyik osztályharc alapján álló munkásszervezetnek”. (Fogarasi B. 1919. 66–67., 1939. 211.; Marx–Engels Munkásegyletem 1919. 5. Vö. a korabeli szovjet-orosz és a későbbi magyar kísérletről: Illés L-né 1975. 34.; Sáska G. 2006/3. 600–603.)
- ¹⁴² Jelentés 1919. 5. Vö.: Kelen J. 1968/10. 886–896.; Ballér E. 1970. 83–87., 1996. 48–58.
- ¹⁴³ Vö.: az 1919. július 8-i lemondólevélben foglaltakkal a fentiekben!
- ¹⁴⁴ Imre Sándor hagyatékában megőrződött egy gépelt, a végén vélhetően Nagy László kézírásával kiegészített 14 oldalas tervezet a népiskola 1–4. osztályaihoz. Az „Első osztály” — ahogy a többi is — „általános meghatározásokkal” indul, s ebben kifejtésre kerül, hogy az első osztályba lépő gyermek „lelki fejlődésére nézve ún. szubjektív érdeklődés korát éli”, mely korszak a gyermekek 3–8 éves koráig tart, „tehát belesik ebbe az időszakba a gyermekeknek a játékkisiskolákban [óvodákban] töltött egész ideje s a népiskola 1. és 2. osztálya. Ezért a népiskola 1. és 2. osztályai a tanítás anyagára és módszerére nézve a közvetlen folytatása [Sic!] a játékkisiskolának... feladata tehát egyrészt a játékkisiskolában megkezdett foglalkoztatási rendszert befejezni, másrészt a népiskolai rendszeres oktatást előkészíteni. Ezt szem előtt tartva a népiskola kezdő osztályaiban nincsenek a szó szoros értelmében vett tantárgyak, s az oktatás súlypontja nem az értelem képzésére esik, hanem a kedélynek és érzelmeknek egymástól elválaszthatatlan foglalkoztatása történik, amelynek nemesen szórakoztatás, szociális, erkölcsi és a gyermekeket a külvilágra és saját helyzetére eszméltető iránya van.” (RL C/39. 27. cs.)
- ¹⁴⁵ V. ö.: Nagy L. 1920/1–5. 210–220., 1920/6–10. 130–170.
- ¹⁴⁶ Ahogy erről a fentiekben már szó volt, a társaság igazgatótanácsának 1919. április 30-i ülésén foglalkoztak az egyéniségi lapok készítésével iskolák, pályaválasztási tanácsadók és „gyermekbizottságok” [gyermekbizottságok?] számára. „Az egyik a kisdudnevelő intézetekbe járó 3–7 éves, a másik a népiskolás korú 8–14 éves gyermekek, a harmadik a 15–18 éves ifjak jellegzetességeinek följegyzésére adná meg a szükséges szempontokat. Mindegyik... mielőbbi megszerkesztésé-

- re külön-külön bizottságot kért fel az igazgatótanács.” (AGY, 13. évf. 117.) Vö.: Nagy Lászlónak a *Fáklya* 1919. május 13-i számában megjelent cikkéről a fentiekben írottakkal!
- ¹⁴⁷ Vö.: *Köte S.* 1979. 195–197.
- ¹⁴⁸ Vö.: a 28., 30. és 31. KN számú rendeletekkel: *Petrák K. – Milei Gy. szerk.* 1959. 59–60. és 84–86.
- ¹⁴⁹ Vö.: *Jelentés* 1919. 6.; Vö.: *Nagy L.* 1921/1. 33–40.
- ¹⁵⁰ A KN 1919. júniusi jelentésében olvashatjuk: „Július közepén meg fog nyílni a *Tehetséges Proletárgyermekek Otthona*, mely egy száz gyermek számára szolgáló internátusból és két iskolai épületből fog állni, s legalább 300 bejáró növendéket is fognak egész napon át tanítani és foglalkoztatni. A rendszeres tanítás csak szeptemberben kezdődik; az a tanítógarda fogja vezetni, amelyet a Gyermektanulmányi Társaság erre a célra külön kiképez. Ebben az intézményben a legeszesebb gyermekek kisebb csoportokban, egyéni hajlamaiknak megfelelően, megkülönböztetetten gondos nevelésben részesülnek.” (*Jelentés* 1919. 16–17.)
- ¹⁵¹ *Domokos Lászlóné* (1885–1966) Új Iskolája 1915–1949-ig működött. Igazgatójaként akkoriban a Társaság vezetőségének tagja volt. Lásd erről az 1. sz. mellékletben is. Vö.: *Nagy L.* 1916/1. 22–31., 1916/2. 285–294.; *AGY*, 13. évf. 118.; *Buzás L.* 1967. 26–93. és 199–203.; *Kelen J.* 1968/10. 885.; *Köte S.* 1983. 272–285.; *Ballér E. szerk.* 1989. 8–9. és 53–87.; *Áment E.* 2005/2. 15–18.
- ¹⁵² Vö.: *Ballér E. szerk.* 1989. 140–180.
- ¹⁵³ *Nemes Aurélné, Müller Márta* (1883–1964) a század elején Belgiumban élt. Ott kapcsolódott a reformpedagógiához. A Családi Iskolát 1915-ben hozta létre Budapesten. Ekkoriban a Gyermektanulmányi Társaság igazgatótanácsának tagja. 1926-tól a *Jövő Útjain* egyik szerkesztője. (AGY, 13. évf. 116–118.; *Nagy S. szerk.* 1978/III. 229.; *Báthory Z. – Falus I. szerk.* 1997/II. 545.)
- ¹⁵⁴ Ezt később is megkísérelték: *Áment E.* 2005/1. 70–73., 2005/2. 50–51.
- ¹⁵⁵ Lásd erről az 1. sz. mellékletet, valamint: *Jelentés* 1919. 18.; *A Gyermektanulmányi* 1919/1–3. 113–115.; *Nagy L.* 1919/a., valamint *Ballai Károly* 1919. június 3-i előterjesztését a KN-hoz (RL C/39 24/a. cs.)
- ¹⁵⁶ A múzeum államosításával kapcsolatos reményeikről így írtak *A Gyermek*-ben: „Most azok a célok, amelyeket eddig papírra vetni sem mertünk, sorra megvalósulhatnak. Elsősorban kiépíthetjük teljes keretét; a szorgalmas gyűjtő munkásságot jobb feltételek mellett folytathatjuk; lesz végre megfelelő helyisége, állandó tisztí kara... amelyek újabb és hatalmasabb fejlődését biztosíthatják.” (AGY, 13. évf. 113–114.)
- ¹⁵⁷ *Ballai Károly* (1864–1947) Nagy László közvetlen munkatársa, 1911-ben együtt szervezték a Gyermektanulmányi Múzeumot, melynek — igazgatói kinevezéséig — titkára, a gyűjtőmunka irányítója volt, gyermektanulmányi kiadványok szerzője, kiállítások szervezője. 1934-ben kiadta Nagy László 1918. évi közoktatási reformtervét. (AGY, 13. évf. 116–118.; *Nagy S. szerk.* 1976/1. 116–117.; *Báthory Z. – Falus I. szerk.* 1997/I. 141.)
- ¹⁵⁸ A szövegben a „gyermekvédelmi” szó kétszer, a 4. és a 6. pontként is szerepel.
- ¹⁵⁹ Vö.: *Jelentés* 1919. 6. Bővebben lásd erről az alábbiakban!
- ¹⁶⁰ Ballai Károly igazgató 1919. június 3-i, a KN-nek írt előterjesztésében erről így írt: „A Gyermektanulmányi és Iskolaügyi Múzeum tervszerű munkáját fokozná az, ha az összes pedagógiai és gyermektanulmányi könyvgyűjtemények egyesítettének, s ezen Pedagógiai Könyvtár a múzeumokkal egy épületben helyeztetnének el. Javaslom még a könyvtárral kapcsolatosan egy ifjúsági (gyermek) könyvtár és olvasóterem létesítését, amilyent a Gyermektanulmányi Múzeumnak keretében még 1911-ben terveztünk. Ezen gyermek- és ifjúsági könyvtár később kerületenként fiókokat nyitna.” (RL C/39. 24/a. cs.)
- ¹⁶¹ Az államosított, a tanítói követeléseknek megfelelően középiskolára építendőnek vélt tanítóképzés helyzete akkoriban — a közoktatási reform bizonytalanságai miatt — igen képlékeny volt. A KN-en belül az ügyosztály, története során először, de nem utoljára, a főiskolai oktatás csoport-

- jába került, a középfokú képzőkben megtiltották az elsősök felvételét s a negyedévesek további egy évre való benttartásáról rendelkeztek, de mivel a proletárdiktatúra nem érte meg az 1919. szeptemberi tanévkezdést, mindebből semmi sem lett. Vö.: *Fogarasi B.* RL C/39. 24/a. cs.; *Szé-kely E-né szerk.* 1959. 54.; *Imre S.* 1921. 649–652.; *Ballér E.* 1970. 86–87.; *Köte S.* 1979. 108–109.; *Ladányi A.* 1999. 39–40.
- ¹⁶² A TITOE 1918. december 20-i vitáján ennek szükségességét *Végh József óvónőképző intézeti igazgató* szorgalmazta: „A kisdedóvó épp oly fontos, mint a népiskola, tehát a tanítóképző tervezetében e kérdés sem mellőzhető, mégpedig az alsó 3 évfolyamban a képzés együttes lehetne, a 4. évfolyamban bifurkál, ahol speciális kiképzés válik szükségessé.” Javaslatát *Szalatsy Richárd*, a kérdés előadója — az 1919. január 3-i értekezletről készült tudósítás szerint — tervezetében nem szerepeltette. *Nagy László* véleményéről, állásfoglalásáról e témában nem szóltak a tudósítá-sok. (MT, 34. évf. 28–31.)
- ¹⁶³ *Jelentés* 1919. 5.; A történelmi kontextushoz lásd pl.: *Donáth P.* 2001/1. 219–234.
- ¹⁶⁴ A Kriminál-pedagógiai Intézet létrehozását az egyetemen kezdeményezték. (*Császár E.* 1921. 693.)
- ¹⁶⁵ Vö.: *A Forradalmi* 1919/II. 40–47.; 1919/IV. 9–10., 55.; *Jelentés* 1919. 15–20.; *Petrák K. – Milei Gy. szerk.* 1959/2. 114–141.; *Imre S.* 1921. 642–643.; *Petrák K.* 1969. 146–171.; *Köte S.* 1979. 241–260.; *Gergely F.* 1997. 24–27.; *Gergely F. szerk.* 1997. 95–102. valamint *Sipos I-né* 1970. 124–125.
- ¹⁶⁶ Vö.: *Fogarasi B.* 1919. 62.
- ¹⁶⁷ Az írrok által leírt szövegben ez áll, bár a *tanulókra* utalás logikusabbnak tűnne.
- ¹⁶⁸ A zárójelben szereplő szó utólag beírva, s a szöveg mellé írva: „A rendeletet az igazságügyi és közoktatásügyi népbiztosok együtt adták ki.” — Az igazgatótanács 1919. április 30-i ülésén Nagy László erről a következőképpen számolt be: „Folyamatban van a *gyermekbíróságok reformja*. Ez intézmény feladatait ezentúl az ún. *gyermekbiztoságok* fogják ellátni. Az erre vonatkozó rendelet *Kármán Elemér* érdeme.” (AGY, 13. évf. 117. Vö. az Igazságügyi Népbiztoság 1919. június 18-i rendeletével: Tanácsköztársaság, 71. sz. 2–5.)
- ¹⁶⁹ Vö.: *Jelentés* 1919. 17.; *Imre S.* 1921. 643.
- ¹⁷⁰ Vö. az Igazságügyi Népbiztoság 1919. június 18-i rendeletének 2. §-ával: Tanácsköztársaság, 71. sz. 2.
- ¹⁷¹ Helyesen valószínűleg: betegsegélyző.
- ¹⁷² Kelen Jolán visszaemlékezése szerint az iskolagyámok részére tartott tanfolyamra jelentkezőknek a felvételi vizsgán két kérdésre kellett írásban válaszolniuk: 1. Mi volt a háború legmegrendítőbb következménye? 2. Mi ragadta meg legjobban a Tanácsköztársaság intézkedései közül? Az elő-adók között — Hahn Dezső, Nemes Lipót, Ráth-Végh István (1870–1959, ekkor a társaság jogi és gyermekvédelmi szakosztályának vezetője) — mellett szerepelt *Nagy László is.* (*Petrák K.* 1969. 155–156.)
- ¹⁷³ Vö.: *Fogarasi B.* 1919. 62.
- ¹⁷⁴ Az igazgatótanács 1919. április 30-i ülésén Nagy László „a proletárgyermekek közül a tehetségesebbek kiválasztásáról” szolt „lélektani tesztekkel”, mely munkát „Révész Géza vezetésével körülbelül 12 pedagógus-pszichológus fogja ellátni”. (AGY, 13. évf. 116.) Az ellene folytatott 1919. őszi egyetemi vizsgálat során Révész professzor az előzményeket is megvilágította: „Gönczivel baráti viszonyban voltam. Amikor államtitkár lett, felkért, hogy a tehetséges, szegény sorsú gyermekek állami nevelése érdekében történő tervezet ügyében velem dolgozzak. Felkért, csináljak egy reformtervet, állapítsam meg a fölveendő gyermekek intellektusának fokát pszichológiai módszerekkel. Ez a munka tartott a kommunizmus kezdetéig.” (ELTEL RH 1884/1919-20. 6. Vö.: *Tehetségtermelés* 1919. 3.)
- ¹⁷⁵ *Révész Géza* (1878–1955) a kísérleti pszichológia első professzora hazánkban, a zenepszichológia

európai híró művelője, 1918 szeptember 28-tól a budapesti egyetem rendkívüli, december 31-től nyilvános r. tanára. 1909. december 15-től a *Gyermektanulmányi Társaság* tagja, az 1919. április 30-i ülésről készült beszámoló szerint *igazgatótanácsának tagja*. A Károlyi-kormány alatt részt vett a szegény sorsú gyermekek ingyenes iskoláztatására vonatkozó törvényjavaslat kidolgozásában s a bölcsészkar „reformbizottságban”. A Tanácsköztársaság idején az általa alapított kísérleti lélektani intézet igazgatójává nevezték ki, tagja lett az egyetem adminisztratív ügyeinek legfőbb vezetésével megbízott hattagú bizottságnak. A bukás után az egyetemen vizsgálat, majd fegyelmi eljárás indult ellene, melyben — elsősorban régi barátaival, Gönczy Jenő államtitkárral s Kármán Tódor h. népbiztossal (a felsőoktatást irányító Fogarasi Béla helyettesével) tartott baráti kapcsolatai folytán — az egyetemi autonómia sérelmével járó tevékenységgel, a Tanácsköztársaság mellett kiállással, a hattagú irányító testületben s a tanárok felfüggesztésében való részvétel, az új tanrend összeállításával, valamint a lélektani laboratórium számára helyiség lefoglalásával, erőforrások túlzott igénybevételével vádolták. Mivel 1919. november 4-én a Fővárosi Pedagógiai Szeminárium lélektani laboratóriumának vezetéséről is lemondott s külföldre távozott, a vádakra írásban, ügyvédje útján válaszolt, tételesen cáfolva azokat. Mivel többszöri felszólításra sem tért vissza szolgálati helyére, a fegyelmi eljárást sem tudták/akarták lefolytatni ellene. További szabadságkérelmét megtagadva, az egyetemet, majd a VKM felterjesztésére, a kormányzó 1921. október 11-i „elhatározásával megengedte, hogy Dr. Révész Géza budapesti magyar tudományegyetemi nyilvános rendes tanári állásáról önként lemondottnak tekintessék, s ezen az alapon az egyetem tanárainak létszámából töröltessék”. 1945 után tudományosan rehabilitálták: visszahívták a budapesti egyetemre (amivel nem élt), Kornis Gyula, Prohászka Lajos és Szemere Samu javaslatára 1947. június 6-án az MTA külső tagjává választották, de munkái évekig továbbra sem jelentek meg Magyarországon. (MOL P 1659. 2. t. tagnyilvántartó; AGY, 13. évf. 116.; ELTEL RH 1884. és 1914/1919-1920., 4923. s 6105/1920-21., 1412. és 1466/1921-22., valamint 8. BTK 4923/1920/21.; *Révész G.* 1985. 10-11.; RL C/39. 31-35. d. Imre Sándor levelezése; *Szentpétery I.* 1935. 613., 629. és 669.; *Kétyi A-né* 1998. 101.; *Kardos L.* 1956/4-6. 264-267.; *Nagy S. szerk.* 1979/IV. 48-49.; *Diószegi I.* 1989. 77. és 87.; *Báthory Z. – Falus I. szerk.* 1997/III. 269.; *Glatz F. et al. szerk.* 2003. 1072.; MTA Ms 5554/25., MTA L 4696/1955. Az utóbbiakat *Demeter Katalin* gyűjtötte, segítségét köszönöm.)

¹⁷⁶ A zárójelben szereplő megjegyzés kihúzuva. — *Nemes Lipót* (1886–1960) a hazai gyermekvédelem úttörője, a Gyermektanulmányi Társaság titkára, a második országos tanácskozásuk főtítkára, az igazgatótanács/direktórium tagja. 1918 márciusában elkészítette tervezetét az intézményes iskolai gyermekvédelemről. Ekkoriban az Országos Radikális Párt oktatói szakosztályának tagja, az Iskolai Gyermekvédelmi Központ igazgatója. A Tanácsköztársaság alatt az állami gyermekvédelem újjászervezésének egyik irányítója. 1945 után a Fővárosi Gyermek- és Ifjúságvédelmi Központ megszervezője s 1947–1948-ban a társaság elnöke. (AGY, 13. évf. 116–118.; MT, 34. évf. 19. és 25.; *Kozma T. – Tomasz G. szerk.* 2000. 15–17. és 148–150.; *Nagy S. szerk.* 1978/III. 229–231. *Báthory Z. – Falus I. szerk.* 1997/II. 545.)

¹⁷⁷ Vö.: az 1. sz. melléklettel, valamint az Igazságügyi Népbiztosság 1919. június 18-i rendeletének 27. §-ával: Tanácsköztársaság, 71. sz. 5.

¹⁷⁸ Az 1919. április 30-i igazgatótanácsi ülésen Nagy László Máday István más tevékenységéről is referált: „Igen komolyan haladt előre a *Pályaválasztási Irodák* szervezése is, amely intézmény Máday István tagtársunk [igazgatótanácsi tag] szakavatott kezeibe van letéve.” (AGY, 13. évf. 117–118.)

¹⁷⁹ *Révész Margit* (1885–1956) orvos, gyermekpszichológus. 1911-ben intézetet alapított Budapesten a nehezen nevelhető és szellemileg visszamaradt gyermekek számára. Ranschburg Pál tanítványa, munkatársa, vele a Gyermektanulmányi Társaság kísérleti lélektani szakosztályának vezetője. Később a Gyógypedagógiai Főiskola előadója. *A Gyermekek, A Jövő Útján* és a *Magyar*

- Gyógypedagógia c. folyóiratok szerkesztője. (AGY, 13. évf. 116–118.; Nagy S. szerk. 1979/IV. 49. Báthory Z. – Falus I. szerk. 1997/III. 269.)
- ¹⁸⁰ A gyermekek szórakoztatásának pedagógiai és pszichológiai alapon történő megszervezésében (s a Társaság iskolai reformbizottságában, adatgyűjtő szakosztályában, Gyermekirodalmi Bizottságában) jelentős szerepet játszott Nógrády László (1871–1939) pszichológus, gimnáziumi tanár, a Gyermektanulmányi Könyvtár szerkesztője. (AGY, 13. évf. 118.; Nagy S. szerk. 1978/III. 309. Báthory Z. – Falus I. szerk. 1997/II. 610–611.)
- ¹⁸¹ „Április havában Budapest valamennyi játékkiskolájában és az elemi, polgári és középfokú iskolák alsó osztályaiban mesedélutánok indultak meg. Mesedélutánokat tartottunk állandó jelleggel a kórházakban, árvaházakban, gyermekmenhelyen és különböző gyermekotthonokban. Másfél héten át mintegy 100.000 gyermek részesült hetenként legalább egyszer e mesedélutánok élvezetében. ... [A]z egész országra kiterjedő megszervezésük munkában van. (Jelentés 1919. 18. Vö.: *A Magyar* 1919/I. 147–148.; Hivatalos Közlöny, XXVII. évf. 31. sz. 269.; Petrák K. – Milei Gy. szerk. 1959. 68–69.; Petrák K. 1969. 160.)
- ¹⁸² Kelen J. szerk. 1958. 139.; Petrák K. – Milei Gy. szerk. 1959. 191.
- ¹⁸³ Kelen J. szerk. 1958. 139–140.; Petrák K. – Milei Gy. szerk. 1959. 187.
- ¹⁸⁴ „A KN egységesen fogja megoldani a zene terjesztésének ügyét: egyszerre megindítandó munkahangversenyek, iskolai előadások és vidéki körutak alakjában. Ezzel egyrészt zenét ad azoknak, akik eddig csak távoli szemlélői lehettek az emberiség legfejlettebb művészetének, másrészt munkát és megélhetést azoknak a zenészeknek, kik a magánórák elvesztése folytán szorult anyagi helyzetbe jutottak” — közölte a *Pesti Hírlap* 1919. áprilisi száma. *Uffalussy J. szerk.* 1973. 172. lásd továbbá: 129.
- ¹⁸⁵ Vö.: *Köte S.* 1983. 322.
- ¹⁸⁶ Ahogy a fentiekben már szó volt róla, Nagy László a forradalmak időszakában sokat foglalkozott a testnevelés tanításának megújításával s a tornatanító-képzés ügyével. A Testnevelésben megjelent három írásán kívül további három, témába vágó dolgozatról tudunk. Tette ezt, mert — ahogy egy 1920. február 15-i levelében deklarálta — „igen szívemen van az ifjúság testnevelésnek ügye”. (RL C/39. 31–35. d. az írók betűrendjében; Nagy L. 1918/2., 1919/4.; Kiss D. szerk. 1918–1919. 166–167.; Bierbauer C. 1919. 5.; Köte S. 1983. 253–258. A testnevelés korabeli helyzetéről lásd: Kiss D. szerk. 1918–1919. 139–286.; Petrák K. – Milei Gy. szerk. 1959. 183–185.; Szabó L. 1996. 57–59.)
- ¹⁸⁷ Vö.: *Jelentés* 1919. 6.; Kiss D. szerk. 1918–1919. 166–167., 192–193., 224. és 233.; *Földes É.* 1959. 70–75. és Nagy László 1920. február 15-i, Imre Sándorhoz írt levelével (RL C/39. 31–35. d. az írók betűrendjében)
- ¹⁸⁸ Vö.: Kiss D. szerk. 1918–1919. 166–167., 192–193., 224. és 233.; *Földes É.* 1959. 74.
- ¹⁸⁹ „Az Iskolai Reformbizottság 1919. 16.; Farkas S. 1918/1. 18–22.; *Földes É.* 1959. 78–81.; Kelen J. 1968/10. 883.; Kiss D. szerk. 1918–1919. 131–132. és 179–183.; Szabó L. 1996. 57. és 59. Vö.: Ballér E. 1970. 141–142., 1996. 54–55.; Köte S. 1983. 253–258.
- ¹⁹⁰ Vö.: Vö.: *Fogarasi B.* 1919. 51–54. és 61.; *Köte S.* 1979. 133–151.
- ¹⁹¹ Vö.: *Fogarasi B.* 1919. 54. és 61.
- ¹⁹² Kiemelés tőlem — D. P.
- ¹⁹³ A Pogány József népbiztosnak az ügybeosztást érintő 1919. július 3-i, 3687-1919. eln. KN számú rendelete nyomán kialakult struktúra a továbbiakban is változhatott.
- ¹⁹⁴ Ez — az akkoriban hangoztatott elképzelések szerint — a gyakran alultáplált, felügyelet nélküli, beteg gyermekek fizikai és erkölcsi egészségének védelmét, a róluk való szakszerű gondoskodást célozta. Tette ezt a szülői befolyás csökkentésének szándékával, egy olyan iskolarendszer keretében, mely az iskolarendszert is „a szocializmus állami propagandája” eszközének tekintette. Ez pedagógiai és politikai-világnézeti szempontból egyaránt problematikus célkitűzés volt. (Jelentés

1919. 14–16.; vö.: *Rendelet* 1918. 983–985.) — Imre Sándor hagyatékában megmaradt egy kivonata *Kelen Józsefné osztályvezető* tervezetének melyben a különböző otthonok fajtáit tervezte: „A kommunista társadalomban a gyermek jövőjét az állam szabja meg, s az állam osztja be megfelelő intézetekbe. Ilyen külön intézetek lennének: tüdőbeteg gyermekek számára erdei otthonok; vérszegény, szívbeteg gyermekek részére különleges erdei otthonok; ideges és lelki beteg gyermekek számára szintén külön intézetek. Viszont külön intézményben történék a kiválóan tehetséges proletárgyermekek kiképzése is.” (RL C/39. 22/a. cs.)

¹⁹⁵ „[A]z új intézmények számára új szempontok szerint képzett szociálpedagógiai, szociál-egészségügyi és szociál-gazdasági munkásokra van szükségünk. Az ügyosztály *szociális munkára képező tanfolyamot* szervez, amely egy év alatt elméletileg és gyakorlatilag *népvédőket, anya- és csecsemővédőket, lakásfelügyelőket, továbbá iskolagyámokat, pályaválasztási tanácsadókat, gyermekbiztosokat és gyermekőröket, végül munkaügyi tisztviselőket és központi háztartások és egyéb szociális otthonok számára gazdasági vezetőket* képez ki” — olvashatjuk a júniusi KN-jelentésben. (*Jelentés* 1919. 17.)

¹⁹⁶ „A gyermekeket nemcsak védjük és neveljük, hanem szórakoztatjuk is” — olvashatjuk a júniusi KN-jelentés megfelelő részében. (*Jelentés* 1919. 18. Lásd a témához a 14–17. oldalakat is!)

¹⁹⁷ Az említetteknek kívül *Répay Dániel* (1869–?) tanítóképző intézeti tanár, a társaság titkára, majd főtitkára (1919-ben a direktórium főtitkára) „a ruszkakrajnai népbizottsághoz osztott be szolgáltatételre, ahol az oktatási osztály vezetésével bízott meg”. (AGY, 13. évf. 116.; *Báthory Z. – Falus I. szerk.* 1997/III. 265.)

¹⁹⁸ RL C/39 24/a. cs.

¹⁹⁹ Ami biztos, s az alábbiak miatt fontos: semmiképp sem a felsőoktatási területhez tartozó, Farkas Sándor vezette tanítóképzős ügyosztálynál, amelyhez csak annyi köze volt, hogy 1919. május 21-én, a többiekkel együtt „Nagy László szakfelügyelőt” is kirendelték vizsgálónoknak (a II. kerületi állami tanítónőképzőbe). BFL VI. 504/b. 1919.

²⁰⁰ Ezen a keletkezésének körülményeire, dátumára vonatkozó utalást nem találunk, ezért elődönthetetlen, hogy vajon mikori, s hogy valós állapotot tükröz-e. A mellé tűzött korábbi, ügybeosztás valószínűsíti, hogy a lista a Tanácsköztársaság alatt keletkezett, de erre nincs bizonyítékünk (RL C/39. 25. cs.)

²⁰¹ Kiemelés tőlem — D. P. Lehetséges, hogy a „beadja” megjegyzés éppen az elemzett beszámolóra vonatkozik.

²⁰² Nagy László KN-beli helyzetével kapcsolatos bizonytalan megfogalmazásunk a források hiányosságaiból adódik. *Welker Ottó*, aki a közoktatással foglalkozó, változó nevű országos irányító hatóság ügybeosztását három kötetben leírta, a Tanácsköztársaság időszakáról szólnán elbizonytalanodott: „A KN szervezetéről, személyi és ügybeosztásáról nehéz pontos képet rajzolni. A feltehető iratok egy részén nincs dátum, a legtöbb adatot a Tanácsköztársaság bukását követő retrospektív jelentések tartalmazzák, amelyekben összemossák a 133 nap. Ezért az alábbi ismertetés nem ad statikus keresztmetszetet egy konkrét időpontra, de a dinamikus változások követésére sem vállalkozhat.” Tegyük hozzá: meg sem említi *Nagy Lászlót* s az ő 1919. augusztus 13-i jelentésében, ill. a fentiekben említett ügybeosztások egyikét sem. Nem szól *Halász Adolf* csoportvezetői megbízásáról sem. (*Welker O.* 1919–1944. 17. Kiemelés tőlem — D. P. Lásd továbbá *uo.* 18–19.)

²⁰³ Vö.: *Köte S.* 1979. 178.

²⁰⁴ MT, 34. évf. 8.

²⁰⁵ Vö.: *Jelentés* 1919. 14–15.

²⁰⁶ Vö.: *Jelentés* 1919. 5–6.; *Pásztor . szerk.* 1959.; *Kelen J.* 1968/10. 885–900.; *Köte S.* 1979. 126–178.

²⁰⁷ Vö.: *Nagy P. T.* 2002/4. 539–553.

- ²⁰⁸ RL C/39 24/a. cs.; *A Gyermektanulmányi* 1919/1–3. 114–115. Utóbbi a negyedik osztályhoz sorolta a vidéki gyermektanulmányi kiállítások és múzeumok szervezését is.
- ²⁰⁹ „Különválasztottuk egymástól az országos pedagógiai könyvtárat és a tanszermúzeumot. Az elsőnek a könyvgyűjteményét most egészítik ki, az utóbbi pedig a munkásság új iskoláiban szükséges tanszerek készítésével foglalkozik” — olvashatjuk a júniusi KN-jelentésben. (*Jelentés* 1919. 6.)
- ²¹⁰ *Nagy L.* 1919/a. 4. (Kiemelés tőlem — D. P.)
- ²¹¹ Vö.: az egyéniségi lapokról megjelent, fentiekben bemutatott, 1919. május 13-i írásával! (*Nagy L.* 1919/b.)
- ²¹² Lásd erről pl.: a KN 1919. június 10-i, 39. sz. rendeletét „a proletárlelkeket szocialista világnézettel átítató” „szocialista propagandatanfolyamok” szervezéséről, június 18-i 44. sz. rendeletét a „tanítóalkalmazottak” végleges alkalmazásához szükséges marxista vizsgáról. (Tanácsköztársaság, 64. sz. 2., 71. sz. 2.)
- ²¹³ *Lechnitzky (Léky) Gyulát*, a budai tanítóképző tanárát, a TITOE főtitkárát, a társaság akkoriban szocialista tagját — aki 1909. február 24-én lépett be a társaságba s korábban igazgatóság tag is volt, ám a Tanácsköztársaság idején nem volt tagja a társaság vezető testületeinek — a győri tanítói továbbképző tanfolyam vezetéséért a VKM 1920. május 3-án állásvesztésre ítélte, melyet 1922-ben dorgálásra változtatott. A Budapesti Kir. Ügyészség 103.568/1923. számú határozatával ellene a nyomozást „bizonyítékok hiányában” megszüntette. A 138.013/1923. számú VKM-rendelettel B-listázták, majd 1925. január 1-jétől, „a múltban tanúsított politikai magatartása miatt, szabályszerű elbánás alá” vonták. Csak 1929. augusztus 1-jétől alkalmazták újra, 1943-ban történt nyugdíjazásáig. Továbbra is részt vett az akkoriban változó nevű társaság munkájában. A vizsgálatok során Lechnitzky Gyula szerepvállalását szociálpedagógiai tanulmányai hatásával magyarázta s azzal, hogy bár „konstruktív-szocialista felfogása sok tekintetben éles ellentétben állt a felállított programmal”, ezzel nem törődött. (AGY, 13. évf. 118.; RL C/39. 22/a. cs., 30. cs.; MOL P 1659. 2. t. tagnyilvántartó könyv.; MOL K 502-1919-7-5-98528., -1922-5-12156., -1924-17-3064.; MOL XIX-1-1-f-38571/1945. 195. d.; BFL VIII. 130. a. 22. az 1920. július 15-i jegyzőkönyvben; AGY, 35. évf. 140. Vö.: *Lechnitzky Gy.* 1910., 1912. és 1915.)
- ²¹⁴ *Az egység* 1919. 13.
- ²¹⁵ *Jelentés* 1919. 14. (Kiemelés részben tőlem.— D. P.)
- ²¹⁶ A népköztársaság idején Fináczy Ernő még nem utasította el az együttműködés lehetőségét: elfogadta a 20 tagú bölcsészkarri reformbizottságba való jelölését. (*Diószegi I.* 1989. 77.)
- ²¹⁷ Egy 1919. április 3-i KN-leirat értelmében Fináczy Ernő részére, szóban előadott kérelmére, az 1918/1919. tanév második félévére, összes illetményeinek érintetlenül hagyásával szabadságot engedélyeztek s „a végelbánás hátsógondolatával rendelkezési állományba helyezték”. (*Fináczy E.* 1919. 109., 2000. XIX-1-1-f-38571/1945. 195. d.; *Jelentés* 1919. 27.; *Balogh L.* 1980. 239., 1985/9. 869. Vö.: *Szentpétery I.* 1935. 621.; *Fogarasi B.* 1939. 210–211.; *Lütván Gy.* 1968/4. 401–427.; *Diószegi I.* 1989. 77.)
- ²¹⁸ *Fináczy E.* 1919. 92–102. (Kiemelések részben tőlem.— D. P.)
- ²¹⁹ MOL K 502-1929-1931-612-51-2.; RL C/39. 13. cs.; Lásd róla pl.: *Heksch Á.* 1969. 106–130.; *Ronkoviczné F. E.* 1999. 54–69.
- ²²⁰ RL C/39 XIV. k. — Fináczy Ernő memoárjában így írt *Imre Sándor akkori szerepéről*, attitűdjéről (akaratlanul is kulcsot adva számunkra Nagy László szerepvállalásának értékeléséhez): „Imre a Berinkegy-kormány idejében és utóbb egy ideig Kunfi alatt egészen ártatlanul és jóhiszeműen működött közre a tanügyi kormányzatban. Igazán azt hitte, hogy a haza ama kétségbeesztő állapotában neki mintegy kötelessége az új utakon haladókat felvilágosítani, a megmenthetőket megmenteni, a magyar köznevelés ügyét teljes erejével támogatni. Ő sohasem volt forradalmár; ő csak az okos evolúciónak volt híve. Tetőtől talpig becsületes férfi, aki nem értett a görbe utak-

hoz, s talán túlzott idealizmusának lett áldozata.” (Fináczy E. 2000. 134–135. Kiemelés tőlem — D. P.)

²²¹ Fogarasi B. 1919. 51–58.

²²² Kemény G. 1931. 39.

²²³ E fejtegetésben, dramaturgiai okból, eltekintettünk attól a lényeges körülménytől, hogy „mindkét” oldal maga is meglehetősen tagolt volt. A Tanácsköztársaság vezetői két párt reprezentánsaiból kerültek ki, a gyermektanulmányozók pedig — pedagógiai-pszichológia nézeteik hasonlósága mellett is — politikai-világnézeti szempontból igen heterogén társaságot alkottak. Soraikban utóbbi vonatkozásban konzervatív beállítottságúak (Quint József, Molnár Oszkár), polgári radikálisok (Dénes Lajos, Nemes Lipót) s szocialisták (Lechnitzky Gyula) is megtalálhatók voltak. (MOL P 1659. 2. t. tagnyilvántartó; MT, 34. évf. 19–21., 25.; *A közoktatásügyi* 1920 január, 239–240.)

²²⁴ Történeti tanulmányaim során hőseim drámáinak megértésére, hiteles közvetítésére töreksem, s — a rendkívül megosztott magyar társadalom tagjára — az olvasóra hagyom, hogy kialakítsa a maga álláspontját Nagy László és munkatársai ilyen „útitársi” szerepvállalásáról. Teszem ezt azért, mert a *20. század pedagógusait szorító kényszerek világát kutató történészként, s több mint három évtizedes tapasztalattal rendelkező tanáremberként, egyaránt elegendő okom van „a hamari ítéletektől” való tartózkodásra* (Glatz F. 1995. 18., 23. és 25.) s az „az vesse rá az első követ...” igazságának megszívlelésére.

²²⁵ Nagy P. T. 2004/1. 91–92.

²²⁶ Mint mindenben, úgy ebben is — a fentiekben kifejtettek mellett — szerepe lehetett az esetleges személyes kapcsolatoknak: egyebek között *Révész Géza iskolatársi kapcsolatának Gönczy Jenővel s baráti kapcsolatának Kármán Tódorral.*

²²⁷ Lásd erről a melléklet 4–7. sz. dokumentumait s a hozzájuk fűzött jegyzeteket!

²²⁸ Kiss D. szerk. 1919–1920. 37–47. — Nagy László 1920. február 15-i, Imre Sándorhoz írt levelében — a Gerencsér Lászlót, a tanfolyam s a reformmunkálatok vezetőjét ért méltatlan fegyelmi intézkedés korrigálását (eredménytelenül) kérve — megjegyezte: „Ő tíz év óta az új testnevelési rendszer vezető és harcoss egyénisége, amely a régi német torna helyébe az iskolákba szabadtéri sportokat, atlétikát, játékokat, táncot akar ültetni. Ez az irány Gerencsér vezetése alatt, úgy látszik, végleg diadalmaskodott, mert a mostani tanfolyam teljesen elfogadta ennek tantervét. A régi rendszer hívei azonban tornász módon ádáz harcot folytatnak Gerencsér ellen. Más alapja a harcnak nincs, mert Gerencsér és a tanfolyam hallgatói a szó szoros értelmében antikommunisták voltak. Tudom, mert tanáruk voltam.” (RL C/39. 31-35. d. az írók betűrendjében Kiemelés tőlem — D. P.)

²²⁹ Lásd ehhez s az igazoló, fegyelmi eljárásokhoz: a 4359/1919. ME számú kormányrendeletet és a 6183 /1919. eln. sz., 103.265/1919. B. XI. sz., a 133.823/1919. sz., 182.445/1919. sz., 193.823/1919. B. V. sz., 1737/1920. eln. sz. VKM-rendeleteket, valamint CJH 1920:I. tc. 9. §. (RL C/39. 26. a. cs.; Hivatalos Közlöny, 1919. 42. sz. 359–360.; MOL K 802. 12. t. (1920-17-3830); BFL IV. 1428. 48. d. 6042-1919.)

²³⁰ MOL P 1659. 4. t. 511–512.

²³¹ Lásd ehhez a 6. fejezetet!

²³² RL C/39. 25. cs.

²³³ MOL K 802. 11. t.; RL C/39. 25. cs.

²³⁴ Ennek oka sem egészen világos. Minden bizonnyal azért, mert a KN-be való áthelyezése véglegesnek tűnt, így a helyére felvettek valakit, s egy képzőben nem kellett két azonos szakú tanár. De az is lehetséges, hogy Nagy László sem ambicionálta annyira a középfokú tanítón öképzőbe való visszakerülést. A vizsgált időszakban keletkezett források ismeretében úgy tűnik: a jeles gyermektanulmányozó egy főiskolai katedráról álmódozhatott (a polgári iskolai tanárképző vagy

az akkor szerveződő testnevelési főiskolán), mivel doktori cím és habilitáció híján egyetemi státusba kerülésre nem volt esélye.

²³⁵ Helyzete e minőségben való konszolidálásában szerepe lehetett Imre Sándor államtitkárnak, kinek felügyelete alól — akarata ellenére — kivették a tanítóképzőket, ám nála maradtak a polgári iskolák és a polgári iskolai tanárképző főiskola. Márpedig az Apponyi Kollégium ahhoz kapcsolódott, így 1920. augusztus 9-én az 59.052/1920. VI. a. sz. VKM-rendelettel szabályozhatta a hallgatók gyakorlati képzését, melyben előírta számukra „a 14–20 éves fiúk és leányok élettanának és lélektanának” megismerését is. (BFL VIII. 131. a. 1.)

²³⁶ Lásd erről a mellékletben a 8–17. sz. dokumentumokat, jegyzeteiket és a 6. fejezet utolsó harmadát!

²³⁷ MOL K 802. 11. t. 20–21.

²³⁸ Nagy László kollégái, a TITOE Budapestben tartózkodó tagjai már 1919. augusztus 7-i értekezletükön követelték: „Azon tanítókkal és tanárokkal szemben pedig, akik hazafias nemzeti kötelességükről megfélemedkezve szószólvá szegődtek a kommunizmus ügyének, s önelhatározás alapján különleges cselekvésekkel szolgálták a kommunizmus ügyét, minden egyes iskola tantestülete a legjobb belátása szerint önmaga foglaljon állást, és állásfoglalásáról tegyen jelentést az illetékes hatóságoknak.” (MT, 34. évf. 72.)

²³⁹ A VKM 133.823/1919. sz. és 193.823/1919. B. V. sz. rendeleteit lásd: Hivatalos Közlöny, 1919. 42. sz. 359–360. RL C/39. 26. a.

²⁴⁰ Fináczy Ernő visszaemlékezése szerint *Friml Aladár* (1864–1943?) — történetünk idején a VKM középiskolai osztályának munkatársa) az általa alapított pedagógus asztaltársaság tagja volt, melynek elnökségét Fináczy Ernőtől Kornis Gyula vette át. (*Fináczy E.* 2000. 108–109.)

²⁴¹ RL C/39. 31–35. d. Imre Sándor levelezése. Kiemelés tőlem — D. P. — *Imre Sándor* (1877–1945) a polgári iskolai tanító/tanárképző s az Apponyi Kollégium tanáraként/igazgatójaként került szoros kapcsolatba tanítóképzőt végzett hallgatókkal s a tanítóképző intézeti tanársággal. A nála húsz évvel idősebb Nagy Lászlóval való együttműködése azonban nem korlátozódott erre a területre, hiszen utóbbi javaslatára Imre Sándort már 1912. június 10-én a gyermektanulmányozók első kongresszusa előkészítő bizottságának tagjai közé választották, s „a tanulók osztályozásáról” előadást is tartott a kongresszuson. Kapcsolatuk ettől kezdve viszonylag rendszeres volt, ami fennmaradt leveleik mellett írásaik kölcsönös megküldésében is megmutatkozott. Éppen egy évvel a Tanácsköztársaság létrejötte előtt, 1918. március 21-én Nagy László így köszöntötte Imre Sándort: „Szívemből üdvözöllek a Pedagógium élén, amelyre, mint azt hiszem, Európa legszerencsésebben megkomponált tanárképző intézetére, még nagy jövő vár. Adja Isten, hogy kedvezzenek az idők azon reformoknak, amelyek az intézetet a Te vezetésed alatt méltó szerephez fogják juttatni.” Erre számítottak a társaság vezetéseiben is, amikor 1922. december 22-én Imre Sándort a társaság társelnökévé választották. (RL C/39. 22/a. 8760/1919. VI. a. és 31–35. d. Imre Sándor levelezése, Nagy László 1912. októberi és novemberi felkérései és 1918. március 31-i és további levelei. Kiemelés tőlem — D. P.; MOL P 1659. 4. t. 576–578.; *Répay D. – Ballai K. szerk.* 1913. 110–122.; *Tóth G.* 1996. 55–58. Vö.: *Pukánszky B.* 2002/1. 102.; *Ronkoviczné F. E.* 2002. 95–100.)

²⁴² MOL K 802 80. d. 17-4802 (1920-17-430). Kiemelés tőlem — D. P.

²⁴³ Memoárjában Fináczy Ernő az 1919/1920-ban (az egyetemen) történekről így emlékezett: „Anynyira elvesztette akkoriban mindenki higgadságát, a féktelen elohkrácia oly lebírhatlan ellenhatást váltott ki a lelkekben, hogy még a legmérsékeltebb elmék is sokszor elveszítették józan ítélőképességüket.” (*Fináczy E.* 2000. 139. Vö.: *Szentpétery I.* 1935. 629.; *Diószegi I.* 1989. 81–87.; *Bíró J.* 1990. 50–51.)

²⁴⁴ MOL K 802. 11. t. 537.

²⁴⁵ A feljelentést s a vizsgálat iratanyagát több hónapon át kerestük a MOL-ban a levéltáros kollégák-

- kal, az összes felmerülő ügyiratszámnak „utána menve”, de a szálak egy ponton mindig megszakadtak. A VKM gyakorlatát ismerve, elképzelhető, hogy a történet után hosszú idővel valamilyen újabb kezdeményezés nyomán kiemelték az anyagot eredeti helyéről anélkül, hogy az új helyre vonatkozó utalást feljegyezték volna.
- ²⁴⁶ A társaság legalitását védő ezen tállásnak ellentmond, hogy az 1918. decemberi vitákon Nagy László által előterjesztett tervezetekben olvasható: „A közoktatásügyi minisztériumban a várható reformkorszakra tekintettel három reformosztály létesítendő: a) a szervezeti reformok számára, b) a szorosan vett pedagógiai reformok számára, c) a gyermekvédelmi reformok számára. *Az osztályok a tanügyi munkások és pedagógiai társaságok (Gyermektanulmányi Társaság és gyermekvédő intézmények) kiküldötteivel egészítendő ki.*” (Nagy László közoktatási 1918. 13.; Nagy L. 1934. 6. Kiemelés tölem — D. P.)
- ²⁴⁷ Bizonyára ezzel függött össze, hogy 1919. május 31-én a népbiztosság I/1. ügyosztálya a Gyermektanulmányi Társaság számára még egy szoba rekvirálását [ténylegesen a beszállásolásoktól való mentesítését] kérte a lakáshivataltól, hogy „a Társaság működése, s különösen Nagy Lászlónak, a társaság direktóriuma ügyvezetőjének tudományos és propagáló működése teljes zavaratlansággal folyjon”. (RL C/39. 22/a. cs. I/1. üo. 108/1919.)
- ²⁴⁸ Az igazgatótanács átszervezése 1920. 241–242. (Kiemelés tölem — D. P.)
- ²⁴⁹ Jelentős szerepet játszott a VAOSZ és a népbiztosság reformbizottságaiban is. (RL C/39. 26. cs.)
- ²⁵⁰ A Gyermektanulmányi 1919. február 5. 441–442. (Kiemelés részben tölem — D. P.)
- ²⁵¹ A közoktatásügyi 1920. január, 239–240. (Kiemelés részben tölem — D. P.) Vö.: Nagy L. 1919/4–10. 210–220.
- ²⁵² Az anyag megjelenésekor újra a VKM irányította a magyar egyházak, az oktatás, a kultúra ügyeit. Nagy László — ebben tanítóképzős kollégáival összhangban — fenntartotta 1918. őszi álláspontját. (RL C/39. 25. cs., 26. cs., 26/a cs.; MT, 34. évf. 2. sz. 72.)
- ²⁵³ Nagy L. 1919/4–10. 210–213.
- ²⁵⁴ Vö. pl.: L. Nagy Zs. 1995. 71–106.; Ormos M. 1997. 179–189., 2003. 75–83.; Romsics I. 1999. 220–233.; Boros Zs. – Szabó D. 1999. 343–348.; Gergely J. – Izsák L. 2000. 44–83.; Püski L. 2002. 206–233.
- ²⁵⁵ Nagy László nem számolt az új rezsim „öndefiníciós igényével” s az ehhez társuló ellenségkép, illetve bűnbak-konstruálás folyamatával. (Vö.: Pók A. 2005/1–2. 54.)
- ²⁵⁶ Lásd erről a 6. fejezetben!
- ²⁵⁷ AGY, 13. évf. 109–110.
- ²⁵⁸ A politikai „klímaváltozás” következtében látványosan visszaesett a társaságba jelentkező tanítóképzősök/jelöltek száma is: az 1919. évi 477-ről 1920-ban és 1921-ben egyaránt 16-ra. (MOL P 1659. 2. t. tagnyilvántartó.)
- ²⁵⁹ Egyéb intézményeink 1920. 241.
- ²⁶⁰ Az igazgatótanács 1920. 242–243.
- ²⁶¹ Tóth Lajos, a VKM helyettes államtitkára, „mint a keb. tisztviselők proletárdiktatúra alatti magatartását igazoló bizottság elnöke” 1919. október 27-én javasolta a miniszternek, hogy szolgálati áganként nevezzen ki „bírákat”, s „tanítóképzési tanár bírákká Wágner János és Scherer Sándor tanítóképzési szakfelügyelőket” javasolta. MOL K 802-12 (1920-17-257.) Az eljárás különös vonása, hogy bár a tanítóképző intézeti tanárok ügyeit vizsgáló bizottság tárgyalta Nagy László ügyét, arról, hogy ilyesmi készül, 1920. február 9-én semmit sem tudott Szűcs István, a tanítóképzős ügyosztály vezetője. Amikor Imre Sándor felszólítására feljegyzésben összegezte a területen folyó igazolási és fegyelmi eljárások állását, Nagy Lászlót meg sem említette. (RL C/39. 26. a. cs.)
- ²⁶² Az időzítését befolyásolhatta, hogy akkoriban már kormány szinten is sürgették az ilyen vizsgálatok lezárását, határidőt is szabva (1920. május 1.) Haller István miniszter erre vonatkozó

103.655/1920. B. XI. VKM sz. rendeletét lásd: RL C/39. 26. a. cs.)

- ²⁶³ Úrhegyi Alajos tanítóképző intézeti tanár akkoriban a volt VI. kerületi állami tanítónőképzőnek már az Új Iskolához kötődő gyakorlóiskolájában és a Fővárosi Pedagógiai Szeminárium kurzusain tanított. Nagy László régi munkatársa, 1909-ben tankönyvszerző társa. (*Nagy L.* 1920/1–5. 30.; *Mann M.* 1997. 69–70.)
- ²⁶⁴ Itt nyilván a VIII. kerületi állami tanítónőképzőnek — 1919 áprilisáig munkahelyének — a tantesületéről esik szó, akikkel Nagy Lászlónak a Tanácsköztársaság bukása után a lélektani laboratóriumi helyiség osztályteremként való kényszerű igénybevétele miatt támadt érdekellentéte. — A képző iratanyagában sem találtunk utalást e vizsgálatra.
- ²⁶⁵ *A tíz nappal korábban készült, a társaság „Ifjúságszórakoztató Osztályának országos szervezete”* c. dokumentumban olvashatjuk: „1. A szórakoztató előadások a gyermekek és ifjak tanulságos gyönyörködtetésére, lelküknek nemesítésére, tudásuk s érdeklődésük gazdagítására és mélyítésére, nemkülönbön azon célra szolgálnak, hogy a gyermekeket, s különösen a serdült ifjúságot rászoktassák szabadidejének értékes felhasználására, s hogy megóvjuk őket azon mételeytől, amely éppen a szabad szórakozás révén férkőzik a lelkükhöz. 2. A gyermek és ifjúságszórakoztató előadások keretébe tartoznak: a) meseelőadások, b) ismeretterjesztő előadások, c) mozgófénykép-előadások, d) színi előadások, e) zenei előadások, f) bábszínházak és marionettek. 3. A nevelő és oktató szórakozás keretébe tartoznak továbbá az ifjúsági és gyermekirodalom és művészet fejlesztése, ifjúsági könyvtárak s olvasótermek, szórakozóhelyek, játékterek s a gyermekek és ifjak üdülő-nevelő és gyakorlatilag értékes foglalkoztatására szolgáló berendezések és vállalatok létesítése. 4. Irányadó szempontja legyen minden intézmények létesítésének és működésének a magyar nép, a magyar művészek és írók lelkéből fakadó nép szeretetére, erkölcsi eszményisége s a haza szeretetére való ránevelés kapcsán a gazdasági és technikai tudás terjesztése s a munka értékelésére való nevelés.” (MOL P 1659. 4. t. 623. Vö.: *Gyermekek* 1919/4–10. 236–238.; AGY, 14. évf. 77–78.)
- ²⁶⁶ Mombelli tábornoknak, az olasz katonai misszió vezetőjének lánya, Paola Mombelli közreműködésével „sok száz család részesült már liszt-, ruhanemű és pénzsegélyben. Munkatársa a Gyermektanulmányi Társaság igazgatótanácsának egy tagja: Wärmer Erzsébet. Bizalommal reméljük, hogy... megvalósul az a szép terv, hogy az olasz tengerpartra telepítenének rachitikus és skrofulózus gyermekeket” — olvashatjuk *A Gyermek* tudósításában. (AGY, 14. évf. 80. Vö.: 13. évf. 221–226.)
- ²⁶⁷ Nagy László emellett természetesen szerepelt a társaság által szervezett előadás-sorozatokon is. (AGY, 15. évf. 57.)
- ²⁶⁸ RL C/39. 31–35. d. Imre Sándor levelezése. (Kiemelés tőlem — D. P.)
- ²⁶⁹ RL C/39. 31–35. d. Imre Sándor levelezése. Imre Sándor ráírta: „Sztankó Bélának [az ügyosztályon] szóltam.”
- ²⁷⁰ Lásd ehhez a 6. fejezetet!
- ²⁷¹ OPKM Múz. D 89.46.34.
- ²⁷² MOL K 502-1922-5-9351. Az eredeti, gépelt, néhány helyen kézzel javított, kiegészített szövegben aláhúzott szavakatt itt dőlt betűkkel hozzuk. A MOL P 1659. 4. t. 349-366-ban Nagy László kézírásával található fogalmazványon egy szám szerepel: 30-1922. II. 17.
- ²⁷³ A gépelt szövegben tévesen „alulírottak” szerepel — javítva közöljük.
- ²⁷⁴ E levél végén ugyanezen — február 12-én (január 30-án?) megszületett — minisztertanácsi határozat időpontjául Nagy László február 1-jét nevezte meg. (MOL K 502-1929-1931-612-51=68= és K 27-1919-02-12.)
- ²⁷⁵ „1889 tavasza (húsvét) nevezetes változást jelentett életemben. Elkeseredett viták, személyi és tárgyi ellentétek után megalakult a Tanítóképző-Intézeti Tanárok Országos Egyesülete Budapesten. A közgyűlésen elnöklő Péterffy Sándor a megjelentek közül, mint egyik legfiatalabbat halászott

ki jegyzőnek. A hosszú és kényes jegyzőkönyvet egy éjszaka megszerkesztettem a közgyűlésen részt vevők közmegelegedésére. Ennek lett a következménye, hogy engem választottak meg az egyesület főtítkárává” — emlékezett négy évvel ezelő múltán Nagy László. (OPKM Múz. D. 89.46.34.) *Ez irányú szerepvállalásának célját* 1890-ben így fogalmazta meg: „Tanítóképzésünk valóban nevezhető népoktatásügyünk lelkének... Ha a tanító elmondhatja magáról, hogy az iskola én vagyok, úgy csak a vak nem fogja látni, hogy a tanítóképző intézet mily hatalmas befolyással van a nép gondolkodásmódjának helyes irányba való terelésére. Ezen szempontból fogva fél a dolgot, minden habozás nélkül ki lehet mondani, hogy hazánkban a tanítóképzés fontossága még nem részesül kellő elismerésben. Ilyen körülmények között... mi legyen teendőnk? ... kutatni a segélyforrások után, felrázni a közvéleményt.” (1890/6. 290. Kiemelés részben tőlem — D. P. Vö.: Nagy L. 1890/7. 357–359.)

²⁷⁶ Lásd erről: *Sebestyén Gy.* 1896. 69–70., 86–94. és 69–70.; *Ballai K.* 1932. 7–8.; *Ballér E.* 1970. 73–80., 1989. 6–9. és 41–52.; *Köte S.* 1983. 35–82.

²⁷⁷ Nagy László valójában 1890-től előbb ideiglenes, majd választott felelős szerkesztőként 1906 nyaráig szerkesztette a *Magyar Tanítóképzőt*. A 21. évfolyam VI–VII. füzetétől fél évtizedre — az 1905-től társszerkesztőként közreműködött — Farkas Sándor vette át a folyóirat szerkesztését. (Nagy L. 1890/1. 1–6.; *Farkas S.* 1905/1. 106.; *Nagy L.* 1905/2. 105–106.) A lap s Nagy László ez irányú tevékenységének értékeléséről lásd: *Bollóné P. I.* 1999. 65–72.

²⁷⁸ A második világháború után írt *memoárjában Molnár Oszkár* c. főigazgató *szkeptikusabban ítélte meg Nagy László ilyen tevékenységét*: „a tanítóképzésnek a századfordulón olyan vezéregyeniségféléje volt. Amolyan minden lében kanál... Ami jelentős esemény a tanítóképzés terén történt, abban ő benne volt. ... Minden újítáért azon melegében lelkesedett és sokszor a szükséges kritika nélkül ítélte meg a dolgokat. Tanárkörökben általában naiv lelkű idealistának tartották, és sokan komolytalanoknak tekintették törekvéseit.” (200–201.)

²⁷⁹ *Nagy L.* 1900. 37–39., 1902/6. 322–332. Vö.: *Dániel M.* 1889. 35–39.; *Gyertyánffy I.* 1882. 239. *Sebestyén Gy.* 1896. 99–101. *Gyertyánffy I.* 1882. 239.

²⁸⁰ *Nagy L.* 1902/7. 402. Vö.: *Gyertyánffy I.* 1882. 128–130., 1898. 3–22.; *Dániel M.* 1889. 25., 34–35. és 66–75.; *Kármán M.* 1892. 36–40.; *Sebestyén Gy.* 1896. 67–68.; *Kármán M.* 1892. 36–40.; *Sebestyén Gy.* 1896. 67–68. és 90–94.; *Szakál J.* 1934. 94–97.

²⁸¹ *Nagy L.* 1904/4. 283–284.

²⁸² *Nagy L.* 1908. 267–282.

²⁸³ *Nagy L.* 1910. 180.

²⁸⁴ *Nagy Lászlót* 1908. január 7-én helyezték át a II. kerületi állami tanítónőképzőből a *Farkas Sándor* (1869–1921) igazgatása alatt álló VI. kerületi állami tanítónőképzőbe. Nyomban elkezdte a pedagógiai lélekleti laboratórium kiépítését, melyben előbb 1910 decembertől Ranschburg Pál, majd Révész Gézával továbbképző tanfolyamokat szerveztek, kurzusonként 4–4 tanítóképzős tanár számára. Nagy László — az első kurzust végzett — *Quint Józseffel* 1913-ban hasonló célú tanfolyamot vezetett gyakorlóiskolai tanítóknak is. A helsinki tanügyi kongresszusra készült 1921. évi, „A budapesti pedagógiai-pszichológiai laboratórium” c. előadásában *Nagy László* kifejtette: „A laboratóriumnak hármas célja volt: 1. A tanítóképző intézeti lélekleti oktatás szolgálata. 2. A tanárok kiképzése és továbbképzése. 3. Tudományos kutatások a pedagógiai pszichológia területén.” (MOL P 1659. 6. t. 48.) Sikerét látva *Neményi Imre* — a tanítóképzési osztály vezetője (1911. május 21-én maga is a Társaság tagja lett) — javaslatára a VKM úgy döntött, hogy „a lélekletan s részben a didaktika tanításának ezen új módszerét általánosítja az összes tanítóképző intézetekben, mi célból az állami képzőket fokozatosan lélekleti laboratóriumi felszereléssel látja el”. (BFL VIII. 131. a. 1. 1908. november 3.; MOL K 502-1929-31-612-51=68= és P 1659. 2. t. tagnyilvántartó könyv; *Nagy L.* 1913/3. 280–288.; *Molnár Oszkár: Életem, emlékeim*, 200–201.; *Mérei F.* 1967. 394–395.; *Köte S.* 1983. 27–33.)

- ²⁸⁵ A Magyar Tanítóképző híradása és későbbi források alapján *Tóth Gábor* is a VKM 12.123/1916. VI/b. számú, a tanítóképző intézeti tanárképzés fejlesztéséről szóló rendeletével összefüggésben tárgyalja Nagy László megbízását. (1996. 65.) Egy újabban fellelt dokumentum alapján már az is világos, hogy *Klebensberg Kuno* államtitkár már 1915. november 12-én, a 130.632/1915. VI/b. számú rendeletében (a 78.000/1911. évi VKM-rendeletre hivatkozva) leszögezte: „szükséges, hogy a pedagógia szakot életpályául választó [Apponyi kollégista] tanárjelöltek a lélektani kísérletek teendőivel megismertessenek és azokba lehetőleg alaposan begyakoroltassanak. Ezen utóbbi kiképzés színhelyéül a budapesti magyar kir. VI. ker. állami tanítón öképző intézettel kapcsolatos lélektani laboratóriumot jelölöm ki, a tanárjelöltek ilyen irányú kiképzésével pedig Nagy László tanítóképző intézeti igazgatót bízom meg...” (BFL VIII. 131.a.1. vö.: MOL P 1659. 6. t. 52-53.)
- ²⁸⁶ Lásd ehhez pl.: *Nagy L.* 1900/8–9. 458–468., 1915. 1–17., 1972. 71–87.; *Ballér E.* 1989. 7. és 41–52.
- ²⁸⁷ Az Országos Közoktatási Tanács tanítóképzési szakbizottságának Nagy László már 1901 őszétől tagja volt. (MT, 16. évf. 658.)
- ²⁸⁸ „[A] cél érdekében az egész tanügyi társadalmat meg kellett mozgatnom” — emlékezett Nagy László 1929 júliusában. (OPKM Múz. D 89.46.34.) Vö.: *Ballai K.* 1932. 9–10.; *Szakál J.* 1934. 102-105.; *Lányi K.* 1994/4. 89-92.
- ²⁸⁹ Ilyen szerepvállalásának motívumairól *Nagy László* így vallott 1890-ben: „*Nincs Magyarországon testület, bírói, jegyzői, ügyvédi vagy orvosi, amelynek fontosabb missziója volna, mint az ország tanítói karának. Kezébe van letéve az ország jövője, a nép nagy zöme erkölcsi jellemének, gondolkodásmódjának alakulása. Aki kisiskolában működött, vagy csak többször megfordult, tapasztalhatta, mint sajátítja el a benyomásokat élénken felvevő gyermekcsereg a tanító szokásait, gondolkodását, ismeretanyagát és nemes vagy félszeg jellemét. Minden tanító, ha ti. maga is úgy akarja, a felvilágosodásnak, a jámborságnak, hazafiasságnak hivatott apostola, papja iskolájában. Nemzetünk igazi ereje nem a katonaságban, hanem a népisiskolákban és az összes népoktatási intézetekben, tanítóképzőkben, kisdévodókban van. Amaz ad ugyan külső erőt, megvédi a politikai tekintélyt és függetlenséget, de a népiszkola az, amely a benső erőt fejleszti, a nép szellemi és anyagi előhaladását biztosítja.*” 1893 januárjában, a tanítók „háromszáz forintos minimális fizetéséről” szóló cikkében ennek feltételeit rögzítette: „Bármennyire biztatjuk és tüzeljük is a néptanítók lelkesedését hangzatos szavakkal, működésüktől csak két feltétel mellett várható eredmény: 1. ha hivatásukhoz mért javadalmazásban részesülnek; 2. ha általános és szakmíveltségük a kellő magas színvonalon áll. ... Általában a mai tanítóóság nagyobb részének igényei és javadalmazása között óriási hézag tátong, s ha az ellentét mihamar ki nem egyenlítettik, a veszedelmes következményekért, a szocializmus elterjedéséért majdan igazságosan nem lehet csupán a tanítókat vádolni. Az államnak érdekében van a 25 ezer tagból álló hatalmas tanítói testület, amelynek mint a nép nevelőjének, s mint intelligens elemnek a papon és jegyzőn kívül a legnagyobb a népre való befolyása, elégedetté tenni s azok közreműködését az állami rend fenntartása érdekében biztosítani. Az állami érdekek azonban nemzetiségi szempontból is követelik a tanítói fizetés minimumának legalább 400 ft-ban való megállapítását. ... 10.025 olyan tanító van, akinek díjazása nem éri el a 400 Ft-ot... amelybe éppen a nemzetiségi vidékeken működő tanítók zöme van befoglalva. A 400 Ft minimumnak az államsegély útján eszközözlendő kiegészítése tehát biztosítaná az állam hathatós befolyását mindazokon a helyeken, amelyekben erre nemzeti szempontból a legnagyobb szükség van. Nemcsak a felügyelet és ellenőrzés hatályossága nyerne úgy, amint azt a szőnyegen lévő törvényjavaslat is bölcsen megszabja, hanem a kellő díjazás által megnyerné a tanítókat a maga számára és biztosítaná azoknak nemzeti szempontból való üdvös működését. ... Nincs annál szükségesebb dolog, mint hogy tanítóinkat jól kiképezzük, s bennük a művelődésre való hajlamot tápláljuk. A tanítók képzése és továbbképzése a népoktatásügy legfon-

tosabb feladatai közé tartozik” — írta, az 1907. évi Lex Apponyi nem egy intencióját megelőgezve Nagy László. (1890/7. 357., 1893/1. 51. Kiemelés részben tőlem — D. P. Vö.: az 1868. évi XXXVIII. tc. 142. § (a), az 1907. évi XXVI. tc. 14. § (1), 23. § és XXVII. tc. 12. §, 17–22. §, valamint Szathmáry Gy. 1896. 14–17.; Somogyi B. 1912/4. 15.; Nagy M. 2001/1. 15–18.; Szabolcs É. 2001. 46–51.)

- ²⁹⁰ „1895-ben új korszaka indult meg életemnek... Ekkor a *Kinderfehler* c. folyóiratban kezembe került Lombroso Paulának egy gyermektanulmányi cikke. Ez... támasztotta fel tudományos érdeklődésemet a gyermektanulmány iránt. ... Új élethivatás alakult ki bennem. Láttam ezen tudomány nagy jelentőségét. Széles körben, s teljes erővel indult meg a munka, de kimondhatatlanul sok nehézség volt” — emlékezett három és fél évtized múltán Nagy László. (OPKM Múz. D 89.46.34. Vö.: *A gyermekpszichológia*. 1896. 203–209.) 1913. évi titkári jelentésében *Ballai Károly* titkár — ennek külső manifesztációjából kiindulva — úgy vélte, hogy „1901 márciusában tette Nagy László a hazai földbe az első kapavágást, de az első nagyobb lépés csak 1903. év márciusában történt a Gyermektanulmányi Bizottság megalakításával. Háromévi agilis társadalmi és tudományos munkásság után, 1906 februárjában véglegesen egyesületbe tömörült a magyar gyermektanulmányozók kisded csapata. ... 1906-ban, mikor kötelezővé lett a tagsági díj szedése, fizető tagjaink száma csak 121 volt, most eléri az 1300-at.” (1913. 198.) Lásd erről továbbá: *Ballai K.* 1932. 10–12.; *Cser J.* 1933. 1–3.; *Weszely Ö.* 1932. 5–6.; *Mérei F.* 1967. 387–393.; *Deák G.* 2000. 85–126.; *Ballér E.* 1970. 93–98.; *Köte S.* 1983. 86–122.
- ²⁹¹ Ahogy a társaság neve, taglétszáma, úgy szakosztályi összetétele s fiókköreinek száma is változott. 1913-ban, első kongresszusuk idején kísérleti, adatgyűjtő, pedagógiai, jog- és gyermekvédelmi szakosztályok működtek, s ezek kapcsán szóltak a Gyermektanulmányi Múzeumról is. (*Nagy László emlékkönyv* 1913. 20.; *Deák G.* 2000. 183–184.) 1919-ben „a szakosztályok és intézmények” felsorolásában az Új Iskola és a Gyermektanulmányi Iskola szerepelt. (AGY, 13. évf. 118.) 1925-ben megkülönböztették a tudományos és a társadalmi szakosztályokat. Az előbbiekhöz az általános gyakorlati lélektanit, az orvosi lélektanit, a pályaválasztásit, míg az utóbbiakhoz a tehetségvédelmi és -vizsgálatit, a gyermekvédelmi- és pszichológiaiit és a Szülők Szövetségét sorolták. (*Köte S.* 1983. 130–131.) *Deák Gábor* szerint Budapesten kívül Szolnokon, Aradon, Nagyváradon, Pécsen, Nagybecskerekén, Lőcsén, Szegeden, Pozsonyban, Szombathelyen, Kassán, Belényesen működött fiókkör. (197.)
- ²⁹² Lásd: *Nagy L.* – *Ballai K.* 1910. 4–8.; *Ballér E.* 1970. 105–107.; *Köte S.* 1983. 159–165.
- ²⁹³ Az Új Iskola 1914-től működött Budán, a Bíró u. 16–18. sz. alatt, Domokos Lászlóné vezetésével; az első tanévet 1915. szeptember 10-én indították. (*Domokos L-né* 1917. 297.; *Buzás L.* 1967. 26–27.; *Ament E.* 2005/1. 64–69., 2005/2. 11–36.)
- ²⁹⁴ E kongresszusokról lásd: *Répay D.* – *Ballai K. szerk.* 1913.; *Répay D.* 1913. 193–198.; *II. Országos* 1917. 661–663.; *Deák G.* 2000. 207–217. és 243–247.; *Köte S.* 1983. 93–107.
- ²⁹⁵ E kiállításon *Nagy László* mutatta be a budapesti VI. kerületi tanítónőképző „pedagógiai-pszichológiai laboratóriumát”, *Quint József* a budapesti I. kerületi tanítónőképző „lélektani kísérleti eszközeit”. *Répay D.* – *Ballai K.* 1913. 219–293.; *Nagy L.* 1913. 240–246., 1913/3. 280–288.; *Quint J.* 1913/2. 246–254.; *Deák G.* 2000. 217–220.
- ²⁹⁶ Lásd: *Deák G.* 2000. 225–228..
- ²⁹⁷ 1918. január 13-án, a II. Országos Gyermektanulmányi Tanácskozáson foglalkoztak a hadiárvák egészségügyi, nevelésügyi és jogi védelmével is. (*A II. Országos* 1918/3–4. 9–10.)
- ²⁹⁸ Lásd ehhez: MOL K 502-1929-31-612-51=68=
- ²⁹⁹ Nagy László — az erre felkért Gyermektanulmányi Társaság vezetőjeként — részt vett az 1914. szeptember 25–29. között Lipcsébe tervezett IV. Nemzetközi Népművelési és Népművelési Kongresszus magyar előkészítő bizottságának munkájában is. (*Magyarország a lipcsei* 1914/22. 16.; *A lipcsei* 1914/22. 17–19.) A későbbiekben szerepelt még Berlinben 1926-ban, Utrechtnen

1928-ban, Bécsben 1929-ben, s a kölni V. Gyógypedagógiai Kongresszuson is. (BFL VIII. 761. 118552/1928-VII.; *Ballér E.* 1970. 17.; *Ballai K.* 1932. 5.; *Cser J.* 1932. 69., *Hamvai V.* 1932. 118.)

³⁰⁰ Nagy László „A gyermek értelmi és erkölcsi fejlődésének menete” c. előadását lásd: MOL P 1659. 6. t. 42-47.; *Nagy L.* 1921/1. 33-40.; AGY, 15. évf. 58.

³⁰¹ *Nagy László* 1903 januárjában a következőképpen vallott a tanítóképző tanár hivatásáról: „Minden tanító, bármely iskolában működjék, súlyos felelősséget vállal magára, mert nagymértékben tőle függ a felnövekvő nemzedéknek, s annak a társadalomnak, amelybe a nemzedék belenő, boldogulása, s boldogsága. De kétszeres felelősséggel jár a tanítóképző tanároknak, a tanítók tanítóinak munkája, mert ők a legmagasabb életpálya számára készítik elő egyéneket. Az ő kezeikből kerülnek ki a néptömegek millióinak nevelői, akiknek bírnuk kell e tömegek jellemét átalakító *erkölcsi erővel*. Igen, ez az etikai szempont tünik fel először előttem, s kétéltelvedve vizsgálom magamat, fel bírok-e jutni azon etikai magaslatig, amit a jövőendő tanítóknak az eszményiségig finomult s a hajthatatlanságig megerősödött erkölcsiség kifejlesztése megkövetel. Kételkedem ugyan, de érzem azt, hogy itt nincs alkunk helye, lelkemben az etikai erőket a legmagasabb fokig ki *kell* fejlesztenem, ha mint a tanítók tanítója hivatásomnak meg akarok felelni”. (1903. 8. Vö.: *Nagy L.* 1897/8. 481-482.; 1905/9. 518-519.; *Sebestyén Gy.* 1896. 38-42.; *Kemény G.* 1986. 249-252.; *Mérei F.* 1967. 414.; *Nagy M.* 2001/2. 98.; *Sasfi Cs.* 2006. 531-532.; *Donáth P.* – *Preska G-né* 2007/2.)

³⁰¹ *Nagy László emlékkönyv* 1913. 3-45.

³⁰² *Nagy László emlékkönyv* 1913. 3-45.

³⁰³ Ahogy erre a fentiekben maga is helyesen utalt, Nagy László valójában 1890-től előbb ideiglenes, majd választott felelős szerkesztőként 1906 nyaráig szerkesztette a *Magyar Tanítóképzőt*. (Lásd erről: a fenti jegyzetben.)

³⁰⁴ *A Gyermek* első száma 1907. március 31-én jelent meg az Országos Gyermekvédő Liga lapja, a *Gyermekvédelmi Lap* III. évfolyama 3. számának mellékleteként, s Nagy László 22 évig szerkesztette. *Ballai Károly* szerint „e szerény orgánus csakhamar világhírűvé, ismertté vált, mert a harmadik évfolyamtól kezdve Nagy László a magyar gyermektanulmányi irodalmat egyetemessé tette azáltal, hogy eredményeit, sőt magát a gyermektanulmányi mozgalmat, eseményeket is német, francia, majd angol kivonatokban rendszeresen közölte. ... Az első tíz évfolyama telve kezdeményezésekkel, a gyermeki élet újabb megnyilatkozásai kerülnek közlés alá. A második tíz esztendő inkább az eszmék elmélyítését és a gyakorlati életbe való átültetésének folyamatát szemlélteti.” (1932. 11-12.)

³⁰⁵ *A II. Országos* 1896. — 1898-ban jelent meg.

³⁰⁶ Az emlékiratot 1891. február 2-án terjesztették fel Péterfy Sándor elnök és Nagy László titkár aláírásával a VKM-be. (*A Tanítóképző-Intézeti Tanárok* 1890/I. 42.)

³⁰⁷ „A tanítóképzés két sarkalatos elve a nemzeti és gyakorlati irány” jegyében készült vázlatos tantervjavaslatot (amely magában foglalja a nemzeti irányú népoktatás koncepcióját) 1892. október 8-án terjesztették Péterfy Sándor elnök és Nagy László főtitkár aláírásával a VKM-be. (*A Tanítóképző-Intézeti Tanárok* 1892/II. 3. és 16-42.)

³⁰⁸ *A Tanítóképző-Intézeti Tanárok* 1896/III.

³⁰⁹ Először a *Magyar Pedagógia* XI. évfolyamában jelent meg, majd különnyomatként is. (*Hamvai V.* 1932. 111.)

³¹⁰ A Magyar Gyermektanulmányi Társaság 1921. november 20-i közgyűlésen tartott emlékbeszéd. (*Nagy L.* 1921/2. 65-80.)

³¹¹ 1899 júniusában jelent meg a MT-ben. *Nagy L.* 1899. 67-481.

³¹² *Nagy L.* 1907.

³¹³ *Nagy L.* 1905/6-7. 362-381.

- ³¹⁴ *Nagy L.* 1908/1.
- ³¹⁵ A Gyermektanulmányi Könyvtár 5. kötetéket jelent meg. (*Nagy L.* 1916/a.) — A felmérést előkészítő levélben Nagy László annak célját abban látta, hogy „a háború hatását a gyermekekre kutassa, megállapítsa azokat az érzelmeket és gondolatokat, amelyeket a háború váltott ki a gyermekekből”. A Társaság „kérdéseket állított össze, mégpedig nyolc kérdést a 8–14 éves gyermekek számára és nyolcat a 14–18 évesek számára”. (RL C/39. 31-35. d. Imre Sándor levelezése. 1914. Vö.: Nagy László „A gyermek értelmi és erkölcsi fejlődésének menete” c., 1921. évi előadásának vázlatával s a 8–14 éves tanulók számára összeállított, „A tanulóifjúság felfogása a háborúról” c. húsz kérdést tartalmazó kérdőívvel. MOL P 1659. 6. t. 42-47. és 8. t., valamint *Prondzyny A.* 2002.)
- ³¹⁶ „A kölcsönös egymásrahatás törvénye a gyermek lelki fejlődésében” címmel lásd: *Nagy L.* 1919/1–3. 1–52.
- ³¹⁷ *Hamvai Vilmos* bibliográfiája szerint valójában 1907-ben jelent meg Lipcsében. (*Nagy L.* 1907/5. 198–218.; *Hamvai V.* 1932. 113.)
- ³¹⁸ *Nagy L.* 1912.; *Hamvai V.* 1932. 114.
- ³¹⁹ *Nagy L.* 1915/1.; *Hamvai V.* 1932. 115.
- ³²⁰ *Nagy L.* 1916.; *Hamvai V.* 1932. 115.
- ³²¹ Az első kiadás 1904-ben, a második 1909-ben jelent meg. (*Hamvai V.* 1932. 112.)
- ³²² 1910-ben. (*Hamvai V.* 1932. 113.)
- ³²³ 1910-ben. (*Hamvai V.* 1932. 113.)
- ³²⁴ A szentpétervári, 1913. január 20–26-án tartott családi nevelési kongresszusra készült szöveget lásd: *Nagy L.* 1913/1. 23–29.
- ³²⁵ *Nagy László* 1912. november 9-i, nyilvános gyermektanulmányi értekezleten elhangzott előadásának szövege. (1913/2. 250–268.)
- ³²⁶ *Nagy L.* 1914/1. 195–210.
- ³²⁷ A Magyar Gyermektanulmányi Társaság 1914. április 26-i közgyűlésén tartott elnöki megnyitó beszéd szövege: *Nagy L.* 1914/2. 357–361.
- ³²⁸ *Nagy László* előadása a Dél-Magyarországi Tanító Egyesület 1914. július 5-i ankétján, Nagybercsken hangzott el. (1914/3. 507–514.)
- ³²⁹ „Az Új Iskola tantestületének megbízásából” szerkesztette Nagy László, s felterjesztése alapján a VKM az engedélyt az iskola osztályai számára megadta. (*Nagy L.* 1916/1. 22–31.)
- ³³⁰ „A Magyar Gyermektanulmányi Társaság elnökségének megbízásából” írta Nagy László. (*Nagy L.* 1916/2. 285–294.)
- ³³¹ Az esztergomi iskolák háborús és gyermektanulmányi kiállításának megnyitó ünnepélyén, 1916. június 1-jén elhangzott előadásának szövege. (*Nagy L.* 1917. 145–157.)
- ³³² „A budapesti VI. kerületi Érsek utcai iskolaszék felszólítására s a Magyar Gyermektanulmányi Társaság Igazgató Tanácsának véleménye alapján” 1917. március 8-án írta Nagy László. (*Nagy L.* 1917/1. 175–178.)
- ³³³ *Nagy L.* 1919/4–10. 210–220.
- ³³⁴ *Nagy L.* 1901. 405–413.
- ³³⁵ Nagy Lászlónak 1903. március 31-én, „az első gyermektanulmányi értekezleten” tartott előadásának szövege. (*Nagy L.* 1903/2. 196–208. és 266–278.)
- ³³⁶ Nagy László a TITOE választmányának 1903. január 26-i ülésén, „Gyermektanulmányozások az amerikai tanítóképző intézetekben” címmel tartott előadása. (*Nagy L.* 1903/1. 57–71.)
- ³³⁷ MT, 21. évf., (1906) 574–582.
- ³³⁸ A TITOE 1904. május 22–24-én, Győrben rendezett közgyűlésére készítette — s ott elő is terjesztette — *Nagy László* ezt a határozati javaslatot, mely szerint: „A gyermektanulmányozás a tanítóképző intézetekben általában a nevelés és oktatás gyakorlatának s a tanítók szakszerű kiképzé-

- sének szolgálatában áll. Kívánatos, hogy a tanítóképzőkben, mint erre alkalmas pedagógiai intézetekben, a tudományos célú gyermektanulmányozás is elterjedjen...” (1904/4. 283–284., 395–403. Vö.: *Tanári* 1904. 55–61., 105–110., 221–227., 313–315.)
- ³³⁹ Az írás a MT 1909. márciusi számában jelent meg.
- ³⁴⁰ Nagy L. 1915. 1–17.
- ³⁴¹ Nagy Lászlót 1881. szeptember 13-án, a VKM 26.521. sz. rendeletével ideiglenes segédtanárrá, 1883. december 3-án, a 40.580. sz. alatt, végleges segédtanárrá, s 1885. augusztus 5-én tanítóképző intézeti rendes tanárrá nevezték ki. (MOL K 502-1929-1931-612-51=68=)
- ³⁴² Nagy Lászlót 1900. április 28-án, a 26.662. sz. rendelettel a VIII. és 1909. január 30-án, a 15.359. sz. rendelettel a VII. fizetési osztályba sorolták. (MOL K 502-1929-1931-612-51=68=)
- ³⁴³ Zichy János vallás- és közoktatásügyi miniszter előterjesztését Neményi Imre idézte az 1913. évi Nagy László emlékkönyvben, annak bizonyítékeként, hogy „értékes munkássága a legmagasabb fórum előtt sem maradt észrevétlenül”. (27. Vö.: *Ballai K.* 1932.)
- ³⁴⁴ Valójában a Berinkey-kormány.
- ³⁴⁵ Erre az átszervezésre 1920 elején került sor. Vö.: *Szabolcs O.* 1965. 74–80. és 84–89., 1996. 341–343.; *Hajdu T.* 1980–81. 218–219., 1995. 560.
- ³⁴⁶ 1922. szeptember 14-én — immár Klebelsberg Kunoval szemben — *Imre Sándor* is hasonló lépésre kényszerült. Arra a felszólításra, hogy — „politikailag exponált, radikális” mivoltára tekintettel — önként távozzon a közgazdasági egyetem tanszékére, leszögezte: „müködésemben politizálásnak nyoma sincs. Kötelességemnek tartottam, hogy a tisztviselői, különösen pedig a közoktatásügyi adminisztratív államtitkári állást ne engedjem politikai jellegűvé tenni... nem akartam, hogy politikai támadások miatt önként távozzva, én vigyem rá a közszolgálatot arra a végzetes lejtőre, amelyen feltétlenül a teljes erkölcsi züllésbe jutunk, mert így előbb-utóbb rendszerré válik, hogy a tisztviselőknak a pártpolitikai hullámveréshez folytonosan alkalmazkodni kell. ... Azt hiszem azonban, hogy az ideális állapotnak már éppen elég áldozatot hoztam időmből, lelki erőmből, nyugalomból... Mindezzért hajlandó vagyok állásomból eltávolozni... *abban az esetben*, ha ennek olyan módját méltóztatik találni, amely számomra *erkölcsileg és anyagilag semmi hátránnyal* sem jár.” (RL C/39. 13. cs.)
- ³⁴⁷ Írta *Kornis Gyula* 1919 végén. (1928. 64.) — *Kornis Gyula* (1885–1958) filozófus, kultúrpolitikus, piarista szerzetes tanár. 1914-től a pozsonyi, 1920-tól a budapesti egyetem tanára, 1933/34-ben a BTK dékánja, 1935/36-ban az egyetem rektora. Az OKT ügyvezető alelnöke, a közoktatás-politika alakításában s politikai-világnézeti kérdésekben rendkívül befolyásos személyiség. 1922-től Klebelsberg „szürke eminenciása”, 1927–31-ig államtitkára. Akadémikus, 1945-ben az MTA elnöke. Weszley Ödön elnöksége idején az újjászervezett Magyar Gyermektanulmányi és Gyakorlati Lélektani Társaság egyik diszelnöke. (*Kornis Gy.* 1917., 1928.; *Szentpétery I.* 1935. 658. és 663.; *Mészáros I.* 1984.; *Kovács Gy-né*, 1989.)
- ³⁴⁸ Vélte Nagy László a forradalmak után mindvégig, s írta 1924-ben. (*Nagy L.* 1924. 388–389.)
- ³⁴⁹ MOL K 502-1922-5-9351.
- ³⁵⁰ MOL K 502-1929-1931-612-51=68=
- ³⁵¹ Tegyük hozzá: ez a logika Farkas Sándor 1921-ben, tehát a kérvényt megelőzően, bekövetkezett halálával alapját veszítette. (BFL VIII. 130. a. 22. az 1921. december 17-i jegyzőkönyvben; *Gerencsér I.* 1922/1–3. 2–3.)
- ³⁵² 1919. augusztus 16-án — a TITOE Budapesten tartózkodó tagjainak augusztus 7-i értekezlete határozatának megfelelően — öten levéllel fordultak a VKM-hez, melyben, a tanítóképző intézeti tanárság 1918. november 11-i, egyöntetű állásfoglalását fenntartva, kérték: hagyják az ügyosztály élén a hozzáértő Farkas Sándort, aki „áldozatot hozott azzal”, hogy a Tanácsköztársaság alatt védte a tanítóképzés érdekeit. Ha e levélnek foganatja lett volna, talán Nagy László ügye is más-ként alakul. De erre, az 1919. március 21-i állapotot megelőző helyzet visszaállítását előíró

- 103.265/1919. VKM. sz. rendelet miatt, nem kerülhetett sor, hiszen Schindler Arthur visszaült az osztályvezetői székbe. *Farkas Sándor tehát 1919. augusztus végétől–szeptember elejétől szolgálhatott újra a szakfelügyelőségben.* Az bizonyos, hogy egy október 15-i előterjesztésben ő — Scherer Sándor és Wágner János szakfelügyelőkkel együtt — e minőségben került előléptetésre az V. fizetési osztályba, s az is, hogy ismert egy 1920. január 8-i levele a képzőkhöz, melyet e minőségében írt alá. (RL C/39. 25. cs., 26. cs., 26/a cs.; MOL K 502-5-25343.; BFL VIII. 131. a. 2.; MT, 34. évf. 2. sz. 72., 37. évf. 1–3. sz. 5.)
- ³⁵³ A főigazgatósággá átszervezett szakfelügyelőség 1920. június végén–július elején 389/1920. sz. leiratában értesítette a reorganizációról a felügyelete alá tartozó intézményeket. (BFL VIII. 130. a. 22. az 1920. július 15-i jegyzőkönyvben; SZML VIII. 52. a. az 1920. július 4-i értekezlet jegyzőkönyvében.)
- ³⁵⁴ MOL K 502-5-25343.; BFL VIII. 131. a. 2.
- ³⁵⁵ CJH 1920: I. tc. 9. §.
- ³⁵⁶ Lásd erről részletesebben a mellékelt 14. sz. dokumentumban, ill.: MOL K 502-1929-1931-612-51=68=
- ³⁵⁷ Vö.: CJH 1920: I. tc. 9. §, 1920:XI. 2–4. §, 1922: I. tc. 24. §, 1922: VI. tc. 1–4. §, 1922: XVII. tc. 9. §; *A Polgárok* 1921. 2.; *Balogh S. – Szabolcs O.* 1963. 102.; *Szabolcs O.* 1965. 77–85., 1996. 344–347.
- ³⁵⁸ Ennek iratait sem sikerült a levéltárban felkutatni.
- ³⁵⁹ BFL VIII. 761. 1912–1931.
- ³⁶⁰ Vö.: *Balogh S. – Szabolcs O.* 1963. 174–176.; *Kovács I. G.* 1975. 624–628. és 632–634.
- ³⁶¹ *Kemény G.* 1931. 92. Vö.: Imre Sándor 1921. június 1-jei „Jelentkező-lapja”-val, melyre Kemény Gábor feleségének — férje alkalmaztatása érdekében tett — látogatása kapcsán rájegyezte: „Nem tudok semmit tenni. Adtam cédulát, hogy jó tanár, s jól tud franciául és németül.” (RL C/39. 26/a.)
- ³⁶² Már az 1919. szeptember 17-i minisztertanács 1. napirendi pontként foglalkozott az adott időszakban kinevezettek revíziója egységes elveinek meghatározásával. A VKM-ben Imre Sándor adminisztratív államtitkár október 22-én kérte az ilyen kinevezéseket megerősítésre. 1920. május 12-én a 105.418/1920. V. sz. VKM-rendelet újra felszólította az érintett vezetőket, hogy az ilyen közalkalmazottak vagy elbocsátandók, vagy megerősítés révén felterjesztendők. (RL C/39. 26. a.; BFL VI. 502. b. 7. d. Vö.: CJH 1920: I. tc. 9. §, 1920:XI. 2–4. §.)
- ³⁶³ Ahogy a 4. fejezetben már szóltunk róla, a VKM Igazolóbizottságának 1919. december 23-i ülésén még „Nagy László tanítóképző intézeti szakfelügyelőt” igazolták. MOL K 802 80. d. 17-4802 (1920-17-430).
- ³⁶⁴ A parlamentben 1921. augusztus 3-án még Imre Sándor államtitkárt is azzal támadták, hogy „Kunfi államtitkára” volt, s hogy azzal a kinevezéssel tevékenykedik. Haller István azzal védte meg, hogy a korábbi h. államtitkári kinevezését 1919 augusztusában adminisztratív államtitkárra változtatták, tehát *új kinevezéssel van hivatalban.* (*Az 1920. évi február 16-ára* 12. k. 307–318.; RL C/39. 13. cs.)
- ³⁶⁵ Pl.: a már 1919 szeptemberében a 103.831/1919. B. XI. sz. rendeletével visszavont kinevezésű Antal Márkkal, Hajtai Ferencsel és az ebből a szempontból más megítélést kívánó Dénes Lajos-sal. (Nemzeti Kultúra, 1919. 7. sz. 3.; RL C/39. 26. cs.)
- ³⁶⁶ Magatartásának empátiikus, szolidáris interpretációját lásd: *Kemény G.* 1931. 92–93.
- ³⁶⁷ *Az 1920. évi február 16-ára* 5. k. 144.
- ³⁶⁸ CJH 1920: XXV. tc.
- ³⁶⁹ *Az 1920. évi február 16-ára* 5. k. 148., 158., 205–206.; NL, 53. 37–39. sz. 22–23. (Kiemelés tőlem — D. P.)
- ³⁷⁰ *Nagy L.* 1917. 148–152. Vö.: *Karáczy V.* 1997. 131–143.

- ³⁷¹ Nagy L. 1920/40–43. 17–18. Vö.: *Karády V.* 1997. 142–143.
- ³⁷² Hivatalos Közlöny, 28. évf. 36. sz. 287–292.; NL, 53. évf. 31–36. sz. 24–28.; *Rendelet* 1920/7–8. 99–106. Vö.: *Berwaldszky K.* 1920/40–43. 12–14.; *Dékány M.* 1920/7–8. 98–99.; *Molnár O.* 1920/7–8. 110–115.; *Adatok* 1921/1–4. 9–19. Vö.: *Szakál J.* 1934. 118–122.; *Füle S. szerk.* 1956. 22. sz. 22–26.; *Bollókné P. I.* 1982. 72–78.; *Németh A.* 1990. 73–76.; *Gombos N.* 2006. 51–53.
- ³⁷³ A hatéves képzésre vonatkozó szabályzat 11. §-a — Nagy László javaslatától eltérően — kimondta: „A tantárgyak évfolyamonkénti elosztásában az V. és VI. osztályokban előtérbe helyezendő a pedagógiai és gyakorlati szakszerű kiképzés, emellett azonban a közismereti tárgyakban való képzés is folytatólagosan mélyítendő.” (NL, 53. évf. 31–36. sz. 25.) A TITOE választmánya 1921. április 8-i ülésén döntött a tantervi szakbizottságok összetételéről. A „*Neveléstudományok*” bizottságának előadója Molnár Oszkár lett, s a 16 tag egyike Nagy László. MT, 36. évf. 29.
- ³⁷⁴ *Közgyűlésünk* 1920/9–10. 144. (Kiemelés tőlem — D. P.)
- ³⁷⁵ Nagy L. 1919/4–10. és 1920/1–5., valamint 6–10.
- ³⁷⁶ Nagy László kapcsán *Kemény Gábor* használta e kifejezést, mely olyan költői műre utal, amelyben a költő visszavonja azt, amit korábbi műveiben írt. (1931. 92.)
- ³⁷⁷ Vö.: *Kornis Gy.* 1928. 63–65. és 34.
- ³⁷⁸ Vö.: MOL P 1659. 4. t.
- ³⁷⁹ Korábbi felterjesztés alapján 1922 februárjában — teljesen megérdemelten — e „tankertületi kir. főigazgatói” címmel *Gyertyánffy Istvánt* (1834–1930), a budai Pedagógium volt igazgatóját, a *Néptanítók Lapjának* 1874–1889 közötti szerkesztőjét tüntették ki. „E kitüntetés nem azért értékes, mert vele »méltóságos« cím jár, hanem azért, mert [ez] a tanári pályán szerzett érdemek koronája” — olvashatjuk a *Néptanítók Lapja* méltatásában. (NL 55. évf. 8–9. sz. 37.; MT 37. évf. 26.; BFL VIII. 130. a. 22. Az 1922. február 25-i jegyzőkönyvben. Vö. pl.: *Gyertyánffy I.* 1882., 1892., 1898., 1913.)
- ³⁸⁰ A VKM 86.377/1920. sz., a tanítóképzés reformjáról szóló rendeletből. Hivatalos Közlöny, 28. évf. 36. sz. 292.
- ³⁸¹ Az 58.980/1923. VI. üo. sz. VKM-rendelettel. NL, 56. évf. 16–17. sz. 22. *Petrovácz József* (1845–?) előbb érseki pedagógiai segéd-tanfelügyelő volt; 1878-ban a kalocsai egyházmegye segéd-tanfelügyelője lett, majd képzőintézeti tanár, 1888-tól pedig a kalocsai zárdai leányiskolák igazgatója volt. Haynald bíboros érsek előterjesztésére a pápa Szt. Gergely lovagijává nevezte ki.
- ³⁸² *Mérei F.* 1967. 389–390.; *Ballér E.* 1970. 79–80.; *Köte S.* 1983. 66–67.
- ³⁸³ *Pethes J.* 1902. 472–473. (Kiemelés tőlem — D. P.)
- ³⁸⁴ Más katolikus igazgatók/tanárok is szót emeltek: *Ember Károly* (1863–1938) például deklarálta: az „előadónak a bevezetésben mondott elképzelései meggyőződéssel ellenkeznek”, majd hozzátette: „aki téves fogalommal rendelkezik az ember igazi lényegéről, annak halvány fogalma sem lehet az emberi rendeltetésről és így a nevelésnek igazi céljáról”. *Guzsvenitz Vilmos* is szükségesnek tartotta, hogy reflektáljon „az állításra, mely a keresztény bölcslethez ütközik”. (*Jegyzőkönyvek* 1902. 457–458., 462. és *Guzsvenitz V.* 1902. 598–599. Vö.: *Mérei F.* 1967. 392.)
- ³⁸⁵ *Jegyzőkönyvek* 1902. 454. (Kiemelés tőlem — D. P.)
- ³⁸⁶ *Jegyzőkönyvek* 1902. 456–457. (Kiemelés részben tőlem — D. P.)
- ³⁸⁷ Vö.: *Ballér E.* 1970.
- ³⁸⁸ Szűcs István miniszteri tanácsos, a VKM tanítóképzéssel foglalkozó ügyosztályának vezetője.
- ³⁸⁹ *Közgyűlésünk* 1920/9–10. 135–137. (Kiemelés tőlem — D. P.) Vö.: *A Tanítóképző-intézet* 1920/47–49. 26.; *Az iskola* 1924/23–24. 1.
- ³⁹⁰ E kontraszelekciónról lásd: *Kemény G.* 1931. 93.; *Hunyady Gy.* 2002. 475–477.
- ³⁹¹ MOL P 1659. 8. t. 4.
- ³⁹² NL 55. évf. 38–39. sz. 14. oldalán 1922. szeptember 14-én.

- ³⁹³ Lásd erről a társaság folyóirata mellett: MOL P 1659. 4., 6., 8. tételekben, valamint *Cser J.* 1933. 4–5.
- ³⁹⁴ Ennek dokumentumait lásd alább, dolgozatunk mellékletében.
- ³⁹⁵ MOL P 1659. 3. és 4. t.; RL C/39. 26. cs.; *A morálpedagógiai* 1922/32–33. 15.
- ³⁹⁶ Lásd: *Nagy L.* 1921. Vö.: *Domokos L-né* 1922/12–15. sz. 46–48.; *Ballér E.* 1989. 9–30., 1996. 50–62.
- ³⁹⁷ *Nagy L.* 1972. 255.
- ³⁹⁸ *Nagy L.* 1972. 383., 385., 387. és 388–389. Vö.: *Ballér E.* 1970. 88–93.; *Kemény G.* 1986. 252–260.
- ³⁹⁹ *Kemény Gábor* (1883–1948) a pedagógus-szakszervezet elnökeként, folyóirata az *Embernevelés* szerkesztőjeként, a VKM kommunista pártszervezetének és köznevelési osztályának vezetőjeként, az Országos Köznevelési Tanács ügyvezető alelnökeként, jelentős befolyással volt az 1945–1948 közötti iskolareform alakulására.
- ⁴⁰⁰ *Kemény Gábor* 1945-ben, az *Embernevelés* 1–2. számában „a demokratikus iskolareformról” megjelent írásának bevezetőjében konstatálta: „Nagy László tudományos munkája (a gyermek érdeklődésének fázisaiból kiindulva) egyenes úton halad a demokratikus reform felé, mely a kultúrát kinek-kinek képességei szerint közkinccsé teszi, kívánja az ingyenes oktatást, és megrajzolja a 8 osztályos egységes elemi iskola képét.” 1948-ban, a „Köznevelés évkönyvében” ehhez — a korszak retorikájával („független, demokratikus állam”) — hozzátette: „Nem kell hozzá szakpedagógusnak lenni, hogy megértjük Nagy László tervezetének nagyvonalúságát... A független Magyarországnak ad közoktatási tervet Eötvös szellemében, de a maga sajátos elgondolásában. Olyant, amely a demokratikus államszervezetnek megfelel, s amely az *egyenlőség elvén alapul.*” (*Kemény G.* 1945. 181. és 1948/K/1. 108. Vö.: *Köte S.* 1983. 313–316.)
- ⁴⁰¹ Lásd pl.: *Benőcs J.* 1921/12.; *K. J.* 1921/16.; *Vargha S.* 1921/12.; Vö.: *Quint J.* 1926/5–6.
- ⁴⁰² A 81.986/1923. VI. sz. VKM-rendelettel bevezették az öt éves tanítóképzést. Erről s ennek hatásáról lásd pl.: *Vass miniszter* 1922/4–7. 46.; *Molnár O.* 1922. 13–18.; *Klebelberg K.* 1990. 358.; *Szakál J.* 1934. 118–140.; *Bollókné P. I.* 1982. 82–107.; *Németh A.* 1990. 76–82.; *Gombos N.* 2006. 53–75.
- ⁴⁰³ Iskolarendszerünk reformja. 1919. In: *Kornis Gy.* 1928. 63–65. és 34. Vö.: *Váradi J.* 1919/14. 119–120.
- ⁴⁰⁴ *Klebelberg K.* 1990. 434.
- ⁴⁰⁵ Lásd ehhez pl.: *Klebelberg K.* 1924/25–26.; 1924/35–36.; 1926/21–22.; 1926/25–26.; 1927. 673–675.; 1929/7–8.; 1990. 255–265.; *A Harmadik Egyetemes*, 1928. I. k. 88–90. Vö.: *Szabolcs É. – Mann M.* 1997. 69–73.
- ⁴⁰⁶ Erre *Horthy Miklós* kormányzó is felhívta a figyelmet. (*Az iskola* 1924/23–24. 1.)
- ⁴⁰⁷ Vö.: *Klebelberg K.* 1990. 219–225.; *Kornis Gy.* 1928. 176–185.; *Kövér Gy.* 2006. 145–147.
- ⁴⁰⁸ Vö.: *Nagy L.* 1920/1–5. és 6–10., 1921.
- ⁴⁰⁹ 1926 februárjában, a mezőgazdasági népesség népiskoláiról szóló parlamenti vitában a szociáldemokrata *Kéthly Anna* hozzászólásában felvetette, hogy a *Gyermektanulmányi Társaság* segítségével az egész éves költségvetés 70 [hetven] pengő... irányoz elő. Aki ismeri a Gyermektanulmányi Társaság munkáját, aki figyelemmel kíséri különösen az utolsó esztendőokban végzett munkáját, az csak azt állapíthatja meg, hogy ez a társaság valóban nagyon komoly és nagyon értékes munkát végzett, olyan munkát, amellyel tulajdonképpen állami feladatot pótolta, állami kötelességet teljesített... jellemzőnek találom a mai kormányzat tendenciájára, hogy amikor a Hadtörténeti Múzeum és Levéltár címén 165.000 pengőt vesznek fel, akkor szabadoktatásra csak 47.979 pengő van előirányozva és ebből is csak 3435 pengő van népkönyvtárakra. ... Nem követelhetünk ugyan fentről forradalmat; nem követelhetjük, hogy egy konzervatív minisztérium — mint amilyenek a közoktatásügyi minisztériumnak kell lennie — forradalmat csináljon, de azt kérhetjük

és kívánhatjuk tőle, hogy legalább az ellenforradalom szellemét építse le, legalább az ellenforradalom kinövéséit faragja le, szellemben, intézményben egyformán.” Klebelsberg Kuno válaszában kifejtette: „hogya... kifogásolják azt, hogy itt időnként előtör az ellenforradalmi mentalitás, azt hiszem, hogy ezt az igen t. képviselő uraknak van a legkevésbé joguk felhánytorgatni. *Ne méltóztassanak ugyanis elfelejteni azt, hogy a proletárdiktatúra óta csak hét esztendő múlt el... rövid idő volt arra, hogy a magyar nemzet elfelejtse, azt, amit kilenc hónap alatt szenvedett*” — állította a miniszter, egy tudományos keretből további juttatást ígérve a Gyermektanulmányi Társaságnak. (*A kultusztárca* 1926/23–24. 27–28., 1926/25–26. 20–21. vö.: *A magyar kultúra* 1926/29–30. 14–15.; *Ormos M.* 2003. 78–80. Kiemelések tőlem — D. P.)

⁴¹⁰ Lásd erről a társaság folyóirat mellett: MOL P 1659. 4., 6., 8. tételekben.

⁴¹¹ A 129.203/1921. VKM sz. rendlettel (MT, 35. évf. 44–48); MOL K 502-1920-5=40= 61432/1920. VIII. b. Vö.: *Molnár O.* 1920/7–8. 110–115.; *Fehér E.* 1995. 99–103.

⁴¹² Nagy László a húszas évek második felében már újra előadóként szerepelt a Fővárosi Pedagógiai Szeminárium továbbképző kurzusain, ám másutt, ill. halála után nagyon gyorsan „megfeledekztek” róla. Pl.: az 1941. évi „*Magyar tanítók lexikoná*”-ban nincs címszó róla, sőt: „*a pedagógiai szemináriumi könyvtárakba*” addig beszerzett 117 munka közt Nagy Lászlónak egyetlen műve sem szerepelt. A gyermektanulmányi témákat Weszely Ödön, Bognár Cecil, Kenyeres Elemér és Nemesné Müller Márta munkái képviselték. (BFL VIII. 761. 33/1926-VII. körl. sz.; *Mann M.* 1997. 84.; *Bene L. szerk.* 1941. 261. és 315–317. Vö.: *Kemény G.* 1986. 273–274.; *Németh A.* 2002. 77–85.)

⁴¹³ *Weszely Ö.* 1932/1. 7.

⁴¹⁴ Ilyen volt például a *tehetségvédelem* problémája, melyet, mint a fentiekben láttuk, a Társaság már korábban is felkarolt. Politikai rendszertől függetlenül kibontakozási lehetőséget szerettek volna biztosítani minden tehetséges gyermeknek, így jó szívvel csatlakoztak „a magyar tehetségek védelme és kiválasztása, valamint a pályaválasztás” ügyében jelentkező hivatalos törekvésekhez. Lapjuk nevét is megváltoztatták: „A Gyermek”-ről „A Tehetséges Gyermek”-re, s 1926. február 2-3-án kongresszust szerveztek a témáról. Ezen *Klebelsberg Kuno is beszédet* mondott „a tehetségvédelem és a pályaválasztás kultur- és gazdaságpolitikai jelentőségéről”, melyben „a nemzeti közművelődési alapítványról szóló törvényjavaslat” „fő rendeltetését” abban jelölte meg, „hogy [ösztöndíjakkal] a magyar középosztály, a magyar intelligencia gyermekeinek segítségére sieszünk”. Bár deklarálta „a különös tehetségek nemzeti védelmének kötelességét”, hozzátette: „az iskolafajta megválasztásában a tehetséges gyermek hajlama az irányadó, ennek figyelembevételével arra kell törekedni, hogy az ösztöndíjas a földműves foglalkozástól ne vonassék el”. „Túltermelés van a művelt emberekből” — ezért jobb, ha a cipész marad a kaptafájánál — sugallta Klebelsberg a gyermektanulmányozók fórumán, azok ilyen társadalmi diszkriminációt nem ismerő nézeteivel ellentétben. *Huszár Károly* (volt VKM-miniszter, ill. miniszterelnök) nemzetgyűlési alelnök „a tehetségvédelem állami és társadalmi megszervezéséről” beszélve kijelentette: „elképzeltetlennék tart olyan tehetségvédelmet, mely osztályokra redukálódik... Ott, ahol az igazi tehetség megnyilatkozik, semmiféle megkülönböztetést tenni nem szabad.” Majd a gyermektanulmányozók a 8 osztályú elemi iskola melletti elkötelezettségüket jelezve, határozatot hoztak „a lélektani és pszichotechnikai laboratóriumok felállításáról és szervezéséről”. *A Néptanító Lapja* hosszú tudósításában — jellemzően — *Nagy László kapcsán megemlítette, hogy ő „a társaság lelke”, s hogy „hosszú idő óta foglalkozik a problémával”, de hozzászólásából egyetlen gondolatot sem közölt.* (NL, 56. évf. 18-20. sz. 9.; *Klebelsberg K.* 1926/7–8. 3-4., 1990. 219–225.; *Tehetségvédelem* 1926/7–8. 20–21. Vö.: *Kozma T. – Tomasz G. szerk.* 2000. 156–188.)

⁴¹⁵ A tanítói/tanári szervezetek kormány általi befolyásolására irányuló törekvésről lásd pl.: *Szinai M. – Szűcs L. szerk.* 1972. 112–115.

⁴¹⁶ *Wágner János* (1870–1955): tanár, botanikus. 1893-ban tanítóképző intézeti tanári képesítést

nyert. Csáktornyan, Kiskunfélegyházán, Aradon tanítóképző intézeti tanár volt. 1911-től Budapesten igazgató, 1914-től tanítóképző intézeti szakfelügyelő, majd főigazgató lett. A VKM munkatársaként intenciói végrehajtója, a TITOE elnöke. 1928-ban nyugalmomba vonult, s elnöki tisztét Quint József vette át.

⁴¹⁷ „Németországban... a köznögsbergi egyetemes [tanító]gyűlésen... azt a határozatot hozták, hogy az egyetemek, mint a tudományok művelésének központjai, egyedüli és semmi más intézmény által nem pótolható helyei a tanítók kiképzésének... [A]z utóbbi 10 évben [Magyarországon is] ily értelmű határozatot hozott a tanítók közgyűlése és ilyen tárgyú memorandumot adtak be a közoktatásügyi kormányzathoz” — konstataulta 1926. május 22-én a Tanítóképző-intézeti Tanárok Országos Egyesületének közgyűlése Wágner János. Majd vitatkozva hozzátette, hogy véleménye szerint „a tudomány mélységeibe hatoló és inkább eltérítettik a tanítói hivatástól és az éltre csiszolt és nem univerzális fegyver”. „A tanítóságnak nem kell a műveltség terén világitó torony-nak lennie... maradjon és legyen csak ő kis mécses, mely a közvetlen környezetet világítja meg gyenge fényvel, de egyforma fényvel, és minél nagyobb, minél melegebb szeretettel... A régi tanítóképzés sokban hasonlított az iparosmester-kiképzéshez... A tanítóképzés mai rendje is megtartotta egész helyesen a régi tradíciókat és még az inaskodás is megvan a tanulók gyakorlóiskolai hospitálásaiban... [M]i ragaszkodunk a mai tanítóképzőknek mint külön szakiskoláknak a fenntartásához...” — szögezte le a TITOE elnökeként. (Wágner J. 1926. 68., 70., 71. Kiemelések tőlem — D. P. Vö.: *Quint J.* 1926/5–6. 13.)

⁴¹⁸ *Kenyeres Elemér* (1891–1933) a VII. kerületi állami óvónőképző pedagógiatanára, egyetemi doktor, aki később, 1926–1927-ben a genfi egyetemen folytatott gyermektanulmányi és lélektani tanulmányokat. A hazai reformpedagógiai mozgalom jeles képviselője. 1923-tól az újjászerveződő Kisdiednevelők Országos Egyesületének titkára, és folyóiratának, a *Kisdiednevelésnek* szerkesztője. 1929-től a Testnevelési Főiskola tanára, 1930-tól a budapesti egyetemen a gyermektanulmányok magántanára. Nagy László halála után nagy szerepe volt a Magyar Gyermektanulmányi és Gyakorlati Lélektani Társaság újjászervezésében: főtitkáraként, folyóirata szerkesztőjeként hunyt el. (*Domokos L-né* 1933. 93–95.; *Kenyeres E.* 1933. 136–137.; *Báthory Z. – Falus I. szerk.* 1997/II. 193.; *Németh A.* 2002. 81–82.)

⁴¹⁹ A „diplomatikus hangszerezés” értékeléséhez vö.: Kornis Gyula 1917. április 11-i levelével az alábbiakban.

⁴²⁰ *A Harmadik Egyetemes*, 1928. I. k. 10–11. (Kiemelések tőlem — D. P.) A kongresszus megtartására valójában 1928. július 2–5. között került sor Budapesten. Az egyik plenáris előadást „A nevelés alapja és végcélya a nemzeti kultúra” címmel Quint József, a tanítóképző, ill. a kisdiednevelő szakosztályokban az érdemi előadást/előterjesztést Molnár Oszkár és Kenyeres Elemér (valamennyien gyermektanulmányozók) tartották. A gyermektanulmányozási szakosztály előadói Domokos Lászlóné, Mester János, Frank Antal és Nemesné Müller Márta voltak. Nagy László munkáira valamennyien hivatkoztak, de ő, bár „pályatételeket küldött” s „a kongresszus tagja”, „tisztelőbeli elnöke”, valamint „szakosztály elnöke” volt, valójában nem vett részt a kongresszuson. Gyengélkedett: Gleichenbergben kúrálhatta magát. (*A Harmadik Egyetemes*, 1928. I. k. 34., 41., 68., 92–100., 148–152., 198–205. II. k. 305–335.; *Simon Gy.* 1971. 73.)

⁴²¹ Vö. pl.: *Klebelberg K.* 1927., 1990.; *Husztai J.* 1942.; *Glatz F.* 1990/1.; *T. Kiss T.* 1998.; *Ormos M.* 2003.; *Újváry G.* 2003.

⁴²² Vö. pl.: *Törös K.* 1927/22.; *A Harmadik Egyetemes*, 1928. I. k. 88–89.; *Cséka S.* 1928/17.; *Megvalósul* 1928/13.; *Klebelberg K.* 1929/7–8.; *A nyolcosztályú* 1929/9–10.; *CJH* 1940:XX. tc.; 171005/1940. V. üo. VKM sz. rendelet. Hivatalos Közlöny, 48. évf. 16. sz. 327. valamint vö.: *Szabolcs É. – Mann M.* 1997. 74–92.

⁴²³ *Quint József* (1882–1929) felkérésében e feladatra — az 1925-ös népiszkolai tanterv kidolgozása révén nyert országos ismertsége mellett — szerepet játszott, hogy a TITOE elnökeként már

- hivatalba lépésekor biztosította a minisztert: „ez a testület egy lélekkel sorompóba áll, hogy Nagyméltóságod terveit végrehajtsa, a nehézségeket elhárítsa az útból, és jól képzett, erkölcsös harcosokat küldjön mindentüvé, ahol széthúzással, visszavonással, erkölcstelenséggel, babonával, tudatlansággal és átkos közönnyel kell megküzdenünk”. Közeli munkatársa, a budai képző egykori tanára, akkoriban a tanítóképző intézeti főigazgatósgón tevékenykedő *Molnár Oszkár* Quint temetésén kiemelte: ahhoz, hogy „a tanítóképzés kultúrpolitikusa lehessél, szellemednek keresztül-kasul kellett járnia a népoktatásügynek nemcsak hazai, de külföldi egész területét. És ezt Te páratlan munkabírással, senki által meg nem közelíthető hozzáértéssel tetted.” Naplójában mindehhez hozzátette: „Erős becsvágy fűtötte, akart valaki lenni, és lett is. Harcos, kemény egyéniség... Minden pozíciót és hatalmat kezébe ragadott Budapesten. Nemcsak módszer, de a tanítási anyag szempontjából is újító népiskolai pedagógus.” (*Quint J.* 1942/1. 149. és 134.; *A tanítóképző-intézeti* 1922/38–39. 15–16.; ELTE-TÓFK Kt. ZSMJA I. 8.; *Farkas D.* 1969/2.; *Bollókné P. I.* 1982. 100–107.; *Báthory Z. – Falus I. szerk.* 1997/III. 232–233.)
- ⁴²³ Vö.: *Tavasi L.* 1848. 41–75.; *Orosz L.* 1971.17–32. és 81–94.; valamint *A II. Országos* 1896. I. 152–180., II. 705–713.;
- ⁴²⁴ Vö.: *Tavasi L.* 1848. 41–75.; *Orosz L.* 1971.17–32. és 81–94.; valamint *A II. Országos* 1896. I. 152–180., II. 705–713.
- ⁴²⁵ Vö.: *Zeidler M.* 2002.
- ⁴²⁶ Megfogalmazásával Quint József, egy sajátos munkamegosztás jegyében, mintegy explicitté tette Klebelsberg Kunónak a „mi, a vallásos hazafias érzés emberei”-re való utalását, s Négyesy László elnöki megnyitójának „az együtt van az oktatóvilág, mint egy sereg a zászló körül” deklarációját. Kirekesztő megfogalmazásával azt egyértelműsítette, hogy (Nagy Péter Tibor pontos megfogalmazásával) „a nemzeti alapra helyezkedés a politikai társadalmi legitimitás feltétele, s mint ilyen, a tanító, tanári pályán való működés kritériuma is volt”. (*A Harmadik Egyetemes*, 1928. I. k. 78. és 88.; *Nagy P. T.* 2005. 111. Vö.: *Nagy M.* 1994. 61–63.; *Szabó I.* 2006. 78–88.)
- ⁴²⁷ *Quint J.* 1942/1. 67–72. és 130.
- ⁴²⁸ Vö.: *Cser J.* 1933. 5–6.; *Köte S.* 1983. 132–137. — *Nagy László megpróbáltatásainak a Fővárosi Pedagógiai Szemináriumba kerülésével sem lett vége.* Erről tanúskodik 1929. július 31-i memorárja: „a főváros tanácsa súlyos feladattal bízott meg, a Pedagógiai Szemináriumban a lélektani laboratórium vezetésével. Súlyos tudományos problémákat kellett megoldanom. A vezetésben személyi okokból is nagy nehézségek léptek fel, s a főváros tanácsában ellenszenvet mutatkoztak a laboratóriummal szemben. *Az izgalmakat fokozta a M. Gyermektan. Társaság válsága, a Család és gyermek című folyóirat megalapításának nagy nehézségei. Az izgalmak néha annyira fokozódtak, hogy szinte elveszítettem az önuralmamot*” — olvashatjuk a visszaemlékezésben. (OPKM Múz. D. 89. 46. 34. Kiemelés tőlem — D. P.)
- ⁴²⁹ A formális tiszteletadás mellett lényegében elhallgatták aktuális álláspontját, eleven gondolatait az általuk kényesnek minősített kérdésekben. Vö. pl.: MT, 36. évf. 1–4. sz. 26.; NL, 55. évf. 38–39. sz. 14., 56. évf. 18–20. sz. 9., 59. évf. 7–8. sz. 20–22.
- ⁴³⁰ Majd halála után gyors elfeledtetését.
- ⁴³¹ Az erről szóló dokumentumokat lásd a mellékletben!
- ⁴³² E megkülönböztetést alkalmazta 2006. december 15-i előadásában a Karády Viktor 70. születésnapja tiszteletére rendezett konferencián *Németh András*. *Nagy Péter Tibor* írásában az egyetemi-középiszkolai, ill. népiszkolai, valamint tanítóképzés „érdekkörökről” írt, utóbbiak reprezentánsaként említve Nagy Lászlót s a gyermektanulmányozókat. (*Nagy P. T.* 1997. 110., 2004/1. 91–92.)
- ⁴³³ ELTEL BTK DH 8/B. 451/1918–19. A kézzel írt anyag nehezen olvasható fogalmazványából. (Kiemelés tőlem — D. P.) A szöveg további részeit lásd a 2. számú mellékletben!
- ⁴³⁴ *Nagy L.* 1916/a. és 1916/b.
- ⁴³⁵ Imre Sándorhoz írt 1916. december 29-i levelében. (RL C/39. 31–35. d. Imre Sándor levelezése.)

- ⁴³⁶ Erre minden esély megvolt: *A Gyerme*-ben Fodor Márk recenzióját azzal zárta, hogy „nagy horederejű problémák megoldásához nyújt megbízható adatokat Nagy László e munkája. Az adatok természete egyben a mű értékét is jelzi.” (1916. 216. Kiemelés tőlem — D. P.)
- ⁴³⁷ Gockler Lajos (1864–1945) felsőkereskedelmi iskolai tanárnak, a Fővárosi Pedagógiai Szeminárium munkatársának, aki tanulmányait Zürichben, Párizsban, Londonban, Oxfordban végezte — Németh András értékelése szerint „nemzetközi viszonylatban is jelentős” — monográfiája jelent meg Franciaül Herbart pedagógiájáról. Kornis Gyula erre utalhatott. (*Báthory Z. – Falus I. szerk.* 1997/I. 571.)
- ⁴³⁸ Molnár Oszkár (1881–1954) 1945 után, már nyugalmazott főigazgatóként, a következőképpen összegezte benyomásait Nagy László 1910. decemberi első tanfolyamáról: „tanfolyama nem volt célravezető, mert nem nyújtotta azt, amit tőle várnunk lehetett. Nagy László nem volt szakképzett pszichológus, nem állt a lélektan akkori színvonalán. Ő csak lelkes műkedvelő volt, nem is az általános lélektan kérdései érdekelték, őt a gyermek lelki élete foglalkoztatta. Nem átitott értékű munkái is erről tanúskodnak. A tanfolyam is inkább az általa végzett gyermektanulmányi kutatások eredményeit és kutatási módszereit ismertetette.” (*Molnár Oszkár: Életem, emlékeim* 211.) Tegyük hozzá: Molnár Oszkár „Bevezetés a gyermektanulmányba” c., 1913-ban megjelent munkáját „Nagy Lászlónak, a Magyar Germektanulmányi Társaság megteremtőjének” ajánlotta, s akkortól nem tett kritikai megjegyzéseket vele kapcsolatban. Sőt, az adatgyűjtő szakosztályról szólván megjegyezte: „Nagy László volt és maradt a legtevékenyebb tagja. Az ezen szakosztályban kifejtett munkásságának eredményei legjobb munkái: *Fejezetek a gyermekrajzok lélektanából* (1905), *A gyermek érdeklődésének lélektana* stb.” Később szolt az általa elvégzett tanfolyamról is: „az összes intézetek pedagógiatanárait külön tanfolyamokon képezték ki a kísérleti pszichológiában és pedagógiában... A pedológia szempontjából a hiány csak abban van, hogy a gyermektanulmány nagyon is hozzá van fűzve a pszichológiához.” (*Molnár O.* 1913. 26. és 72. Kiemelések tőlem — D. P. Vö.: 35., 43. valamint *Cser J.* 1933. 1–3.)
- ⁴³⁹ RL C/39. 31–35. d. Imre Sándor levelezése. (Kiemelések tőlem — D. P.)
- ⁴⁴⁰ Vö.: Kornis Gy. 1917.; Mérei F. 1967. 385–386. és 401–402.; Sipos I-né 1970. 123.
- ⁴⁴¹ Cser János természetesen nem használta ezt a fogalmat.
- ⁴⁴² *Cser J.* 1933/I. 1. (Kiemelés tőlem — D. P.) — *Cser János* (1904–1961) a kísérleti lélektan művelője, a Fővárosi Pedagógiai Szeminárium lélektani laboratóriumának munkatársa, vezetője. Akkoriban Magyar Germektanulmányi és Gyakorlati Lélektani Társaság újjászervezője, főtítkára, folyóiratának szerkesztője. (*Cser J.* 1932.; *Báthory Z. – Falus I. szerk.* 1997/I. 253.)
- ⁴⁴³ *Wesely Ödön* (1867–1935) hosszú tanári pálya után, 1910-től a budapesti egyetem magántanára, a Fővárosi Pedagógiai Szeminárium szervezője, igazgatója (1912–1918), majd a pozsonyi, a pécsi s a budapesti egyetemek pedagógiaprofesszora. A gyermektanulmányi mozgalomnak létrejöttétől munkatársa, szervezője, a pedagógiai szakosztály, majd a Társaság vezetője. „A gyermektanulmányunk hazánkban való meghonosítása és fölvirágzása terén minden érdem Nagy Lászlóé. Mi, többiek, akik munkatársai voltunk, csak segítettük őt munkájában, kezére jártunk s vele dolgoztunk. A magam részéről örömmel álltam melléje a Pedagógiai Szemináriumban, mint annak alapítója és vezetője, készséggel adtam helyet a Germektanulmányi Múzeumnak, a gyermektanulmányt beiktattam az első perctől fogva a Pedagógiai Szeminárium rendes tárgyai közé, s annak előadására, mint leghivatottabbat, őt kértem fel. De hogy munkatársai lettünk mindannyian, az is az ő érdeme” — írta *Wesely Ödön* 1932-ben. (1932/I. 8. Kiemelés tőlem — D. P. Lásd továbbá: *AGY*, 11. évf. 558., 26. évf. 146.; *Németh A.* 1989/7–8., 1990/1.; *Mann M.* 1997. 18–58.)
- ⁴⁴⁴ *Wesely Ö.* 1932/I. 5. (Kiemelés tőlem — D. P.)
- ⁴⁴⁵ *Ranschburg Pál* (1870–1945) nemzetközi hírű elme- és ideggyógyász, egyetemi rk. tanár, a gyógypedagógiai tanítóképző előadója, akkoriban — Révész Gézával együtt — a Társaság kísérleti szakosztályát, majd az 1928-ban megalakult Magyar Pszichológiai Társaságot vezette.

- (AGY, 13. évf. 118.; Nagy L. 1909/10. 542–543.; *A Gyermektanulmányi* 1921/1–4. 26.; Báthory Z. – Falus I. szerk. 1997/III. 238–239.)
- ⁴⁴⁶ Itt Ranschburg Pál óvatosan elhatárolódott Nagy László koncepciójának az akkori hatalom által kifogásolt elemeitől.
- ⁴⁴⁷ *Ranschburg P.* 1932. 19. (Kiemelés tőlem — D. P.)
- ⁴⁴⁸ *Mester János* 1928. július 4-én, a III. Egyetemes Tanügyi Kongresszus Gyermektanulmányozási Szakosztályában tartott előadásában *Nagy László módszeréről* a következőt mondta: „A fővárosi pedagógiai-pszichológiai laboratórium három kis szobájában hárman dolgozunk háromféle módszerrel. Nagy László, akit egyébként teljes elismerés illet a magyar gyermektanulmány fellendítésében — *a forgalomban lévő tesztekből külön sorozatot állított egybe, és az eredményeket sajátos módon, kvalitatíve, majdnem azt mondanám, intuitíve értékeli.* Nem elégszik meg azzal, hogy a gyermek pl. hány gyöngyöt fűz fel egy tőre néhány perc alatt, hanem arra ügyel, hogy fűzi, milyen gonddal, milyen leleményességgel. *Bálint Antal* kollégám viszont ezt az eljárást a gyakorlati élet számára nagyon körülményesnek és nem ellenőrizhetőnek véli, s erősen kvantitatíve értékeli a maga kipróbált teszt-sorozatát. És nagyon szép sikerekről tud beszámolni.” (*A Harmadik Egyetemes*, 1928. II. k. 315–316. (Kiemelés tőlem — D. P.)
- ⁴⁴⁹ *Ranschburg P.* 1932. 21–22. és 33. (Kiemelés tőlem — D. P.)
- ⁴⁵⁰ *Ranschburg P.* 1932. 21–22. és 36. (Kiemelés tőlem — D. P.)
- ⁴⁵¹ *Ranschburg P.* 1932. 20.
- ⁴⁵² *Bibó István* (1911–1979) egyszer rendkívül találóan és plasztikusan úgy nyilatkozott, hogy teljes, alkotó életet — a hazai körülmények folytán — csak 1945–1948 között élehet. Az olvasóra marad, hogy eldöntse: *vajon miként értékelné pályáját Nagy László?*
- ⁴⁵³ Dolgozatunkkal ehhez szolgálunk adalékokkal, hiszen Nagy Lászlót, s figyelemreméltó életművét is, megilleti a fellelhető források ismeretén alapuló, „elfogulatlan és sokoldalú mérlegelés” tisztessége. (*Pataki F.* 2003. 76.)
- ⁴⁵⁴ RL C/39. VI/29. Nehezen olvasható kézirat töredéke. (Kiemelések tőlem — D. P.)
- ⁴⁵⁵ Az Eötvös Loránd Tudományegyetem jogelődje.
- ⁴⁵⁶ ELTEL BTK DH 8/B. 2139/1917-18. A birtokunkban lévő gépelt másolatban aláhúzással kiemelt szavakat itt dőlt betűkkel közöljük.
- ⁴⁵⁷ Vö.: *Répay D.* – *Ballai K.* szerk. 1913. 41–43., 64–87. és 355.; *Weszely Ö.* 1932/1. 6–7.
- A gépelt szöveg javítva. Lehetséges, hogy helyesen: 1916.
- ⁴⁵⁸ A szöveg hiányzik. A megmaradó részből vélhetően: *Molnár O.* 1913.
- ⁴⁶⁰ Vö.: *Weszely Ö.* 1932. 199–270.
- ⁴⁶¹ ELTEL BTK DH 8/B. 451/1918–19. A kézzel írt anyag nehezen olvasható fogalmazványából.
- ⁴⁶² *Angyal Dávid* történése. (*Szentpétery I.* 1935. 663.)
- ⁴⁶³ *Weszely Ödön*, a gyermektanulmány jelentőségét és problémáit áttekintve, még 1932-ben is azt konstataálta, hogy az egyetemi gyermektanulmányi és kísérleti pedagógia tanszékek felállítására vonatkozó javaslatuk „csak kis részben teljesült, de nem mondható, hogy teljesen eredménytelen maradt. Az egyetemeken ugyan nincs mindenütt tanszéke a gyermektanulmánynak, de azért már szerepel ott gyermektanulmány, amennyiben a szegedi egyetemen pl. van külön tanszéke a pedagógiai lélektanak, amely lényegében gyermektanulmány, s a többi egyetemen is vannak gyermektanulmányi előadások. Azt mondhatná valaki, hogy ez nem az, amit az egyhangúlag elfogadott javaslat kívánt. Talán nem egészen az, talán a tanszék felállításának motívumai is mások... de nem tagadható, hogy ily tanszék s az ily előadások szükségességének elismerését a Gyermektanulmányi Társaság munkásságának lehet köszönni.” (*Weszely Ö.* 1932/1. 5. Vö.: AGY, 16. évf. 196–197.; *Németh A.* 1989/7–8. 685–687.)
- ⁴⁶⁴ 1932-ben *Weszely Ödön* nyolc, német nyelvterületen működő gyermektanulmányi intézetről tudósított. (*Weszely Ö.* 1932. 201.)

- ⁴⁶⁵ Néhány szó olvashatatlan.
- ⁴⁶⁶ Kiemelés tőlem — D. P.
- ⁴⁶⁷ ELTEL BTK DH 8/B. 1299/1918–19. A kézzel írt anyag nehezen olvasható fogalmazványából.
- ⁴⁶⁸ Akkoriban a BTK dékánja — a Tanácsköztársaság alatt még tanári minőségében is felüglesztett — *Angyal Dávid* történész volt. (*Szentpétery I.* 1935. 663.; *Diószegi I.* 1989. 77.)
- ⁴⁶⁹ ELTEL BTK DH 8/B. 1299/1918–19.
- ⁴⁷⁰ A levelet Révész Géza *Imre Sándorhoz intézte, aki* 1919. augusztus 7–15-ig a VKM megbízott vezetője volt. (RL C/3931-35. d. Imre Sándor levelezése. Vö.: *Böllöny J.* 1992. 85.)
- ⁴⁷¹ Zichy János gróf, vallás- és közoktatásügyi miniszter 1918. október 8-án értesítette az egyetemet Révész Géza kinevezéséről: „Ő. Cs. és ap. Kir Felsője Reichenauban folyó évi szeptember 28-án kelt legfelső elhatározásával, előterjesztésemre a budapesti tudományegyetemen a kísérleti lélektan számára a költségvetésileg rendelkezésre álló előadói tiszteletdíj felhasználásával rendkívüli tanszék szervezését megengedi, egyszersmind erre a tanszékre Dr. Révész Géza egyetemi magántanár előadót egyetemi nyilvános rendkívüli tanárrá a VII. fizetési osztályba a törvényszerű illetményekkel legkegyelmesebben kinevezni méltóztatott.” (ELTEL 8. BTK 406/1918-19.) Már a Népköztársaság idején, 1918. november 23-án tárgyalta a BTK kiküldött bizottsága (Angyal Dávid, Pauler Ákos és Fináczy Ernő részvételével) Fröhlich Izidor és Hegedűs István javaslatát, melynek kapcsán diplomatikusan úgy határozott, „hogy tekintettel arra, hogy a kar valamennyi ny. rk. tanárának ny. r. tanárrá való kinevezését ajánlja, a dr. Révész Géza... kinevezése iránti felterjesztést is magáévá teszi, s ahhoz hozzájárul”. Az erre vonatkozó javaslatot december 1-jén továbbították a miniszterhez. (ELTEL 8. BTK 649. és 712/1918-19. Vö.: *Szentpétery I.* 1935. 613. és 669.; *Biró J.* 1990. 48–49.)
- ⁴⁷² Kármán Tódor h. csoportvezető 1919. július 1-jén, 156.290/1919. VI/1. KN sz. leiratában közölte a BTK Dékáni Hivatalával: „Révész Géza egyetemi tanárt, a kísérleti lélektani intézet vezetőjét, az intézeti épület (VIII. Esterházy u. 3.) igazgatójává kinevezem.” (ELTEL 8. BTK 1914/1918–19.)
- ⁴⁷³ Egy, az egyetem rektora Révész Géza fegyelmi ügyéről készült, 1920. január 7-i összefoglalóban olvashatjuk: „Révész Géza a mellékelt iratok tanúsága szerint a Lélektani Intézet felszerelésére évi 20.000 korona dotációt kért. Hogy az első felszerelésekre ténylegesen mennyit kapott, azt csak a minisztériumi irattárban lehetne hitelesen megállapítani. Kezeink között csak egy 40000 koronáról szóló utalványrendelet van (mellékeljük), mely összeget az 1. számú fizikai, fizikai kémiai, lélektani és csillagászati intézetek közös mechanikai műhelyének felszerelésére utalták ki. A Lélektani Intézet részére a Keleti Akadémia helyiségeit foglalták le. A gáz- és villanszerelési, valamint a kőműves munkák elkészültek s részben a műszerek is beszerezettek... A számlák még ma is érkeznak a dékáni hivatalba.” (ELTEL RH 1914/1919-20.)
- ⁴⁷⁴ A levelet Révész Géza az időközben VKM-államtitkárrá lett *Imre Sándorhoz intézte*. (RL C/3931-35. d. Imre Sándor levelezése. Vö.: *Böllöny J.* 1992. 85.)
- ⁴⁷⁵ *Révész Géza fegyelmi ügyéről lásd a fentiben* irtakat! Révész Géza itt bizonyára arra utalt, hogy „az autonómián ejtett sérelmek megvizsgálása tárgyában kiküldött bölcsészet kari bizottság egyhangú javaslata alapján a bölcsészet kari tanártestület 1919. szeptember 25-én tartott III. rendkívüli ülésében 19 szóval 10 ellenében kimondta, hogy Révész Géza tanárral a további együttműködést nem tartja kívánatosnak, egyben 25 szóval 3 ellen fegyelmi vizsgálat megindítását határozta”. (ELTEL RH 1466/1921-22.) A VKM 36.390/1920. IV. a. számú rendeletével — éppen egy évvel a tanácskormány hasonló eljárása után, az egyetemi tanács javaslatára — Révész Géza, Asbóth Oszkár, Marczali Henrik, Schmidt József, Beke Manó, Kövesligethy Radó professzorok társaságában „szabadságolták”. (ELTEL 8. BTK 1070/1919020.; *Nagy F. szerk.* 1997. 132–133., 161–162., 503–504.; *Glatz F. et al. szerk.* 2003. 835–836., 1072., 1115.) A Tanácsköztársaság alatt professzorai többségének státusában sértett BTK egyébként a 1921. „október 17-i I. rendes ülésén is úgy határozott, hogy Dr. Révész Géza egyetemi ny. r. tanár ellen a fe-

gyelmi eljárásnak lefolytatását kívánatosnak tartja, nehogy ő azáltal, hogy állásáról lemondottnak tekintetik, megszabaduljon az egyetem autonómiáját súlyosan sértő tetteinek megítélése alól”. Az Egyetemi Tanács november 26-i ülésén a rektor kijelentette: „mivel a 4923/1920-21. sz. tanács-határozatot a Kormányzó Úr Ó Főméltósága már jóváhagyta, az ügynek további tárgyalására hatásköri illetékességünk nincs, s a felsőbb hatóság sem fog ennek az ügynek újabb tárgyalásába becsátkozni”. (ELTEL RH 1412/1921–22. Vö.: *Szentpétery I.* 1935. 621. és 629.; *Fogarasi B.* 1939. 210–211.; *Litván Gy.* 1968/4. 401–427.; *Balogh L.* 1980. 239., 1985/9. 869.; *Diószegi I.* 1989. 77. és 87.; *Ladányi A.* 1999. 33–41.)

⁴⁷⁶ A BTK dékánja 1920. március 10-i, a rektornak írt jelentésében arról számolt be, hogy Révész Géza „1919. október 10-én szabadságotlata iránt kérvényt nyújtott be a VKM-hoz. Kérvényében az 1919–20. tanév első félévének végéig kért szabadságot, mégpedig tudományos kutatások céljából. Kérvénye a BTK folyó tanévi I. rendes ülésének határozata alapján pártolással terjesztett fel a VKM-hoz 1919. október 24-én... A kari felterjesztésre, s így Révész Géza ezen kérelmére a VKM-tól a mai napig nem érkezett válasz. Révész tanár úr f. év február 15-én, Münchenben kelt... újabb kérvényében az 1919–20-as tanév végéig újabb szabadságot kér... [amit] a bölcsészeti kar legközelebbi ülése elé fogok terjeszteni” — olvashatjuk a dokumentumban. Révész tehát a hivatalosan benyújtott kérelme előtt írt Imre Sándornak, aki ezek szerint vagy nem tudott segíteni a szabadság megadásában, vagy csak azzal segíthetett, hogy „jegellette” a kérést. (ELTEL 8. BTK 738/1919–20.) Ebben szerepe lehetett annak is, hogy időközben Imre maga is politikai támadások keresztüztébe került „Kunfi államtitkáráként”, illetve a forradalmakban szerepet vállalt tanárok, tudósok, pl. Leidenfrost Gyula és mások „védelméért”. (RL C/39. 31-35. d. Imre Sándor levelezése, Fináczy Ernő 1919. október 12-i levele; *Fináczy E.* 2000. 134–135.)

⁴⁷⁷ E véleményének Révész Géza hangot adhatott úgy is, hogy ennek Fináczy Ernő, vagy valamilyen közeli munkatársa tanúja volt, s mivel a neves pszichológus szabadságolási kérvénye, valamint külföldre utazási szándéka akkor már nyilvánossá vált, ez készíthette a ny. r. egyetemi tanári ki-nevezése ügyében — talán az autonómia körüli huzavona miatt is — tamáskodó Fináczy Ernő t a lélektani laboratóriummal kapcsolatos alábbi levele megírására.

⁴⁷⁸ Itt Fináczy Ernő valószínűleg arra utalt, hogy nem Révész Géza mellett, hanem, az ő ügyétől függetlenül, a laboratórium megtartásáért érvel. E distinkciót talán érthetővé teszi 1919. október 12-i, Imre Sándorhoz írt levele, melyben — Leidenfrost Gyula (1885–1967), a Természettudományi Múzeumok és Társulatok direktórium elnökének ügye kapcsán — nyomatékosan kifejtette: „ha... csakugyan kommunista, akkor nem lehet tanár semmiféle tanintézetben”. (RL C/39. 31-35. d. Imre Sándor levelezése. Vö.: *Nagy F. szerk.* 1997. 532–533.)

⁴⁷⁹ Fináczy Ernő levele tükröz valamit a bölcsészkaron akkoriban uralkodó hangulatból, a számára is túlzott — éppen értékromboló — „ellenforradalmi lendületből” (vö.: *Fináczy E.* 2000. 139. és 143.; *Ladányi A.* 1979. 117–128.) s abból is, hogy nem szakmai szempontokkal, hanem az egyetem külföld előtti arculata megőrzésének szükségességére utaló megjegyzésekkel érvelt.

⁴⁸⁰ RL C/39. 31-35. d. Imre Sándor levelezése.

⁴⁸¹ Vö.: *Ladányi A.* 1999. 43–44.

⁴⁸² Nagy László jól érezte: ezzel nem lett vége a lélektani laboratóriummal kapcsolatos megpróbáltatásoknak. A Pénzügyminisztérium 1921 januárjában, a költségvetési problémák miatt, több bölcsészkarai tanszék megszüntetését kezdeményezte, ami ellen, *feljegyzései* tanúsága szerint, Imre Sándor tiltakozott: „Ugyanezt kell mondanom a bölcsészkar *lélektani* tanszékéről is. Igaz, hogy ezt személyes okból létesítették, de feltétlenül szükség van rá, mert a lélektan tudományosan, azaz kutató módon, nem lehet ma már mellékesen foglalkozni, és mert a tanszéknek a neveléstudomány szempontjából is nagy a jelentősége... [A] középiskolai tanárképzés kívánatos újjáalakításához a pedagógiai tanulmányoknak, s ezen belül a lélektan feltétlenül nagyobb térhez kell jutnia, s akkor a lélektani tanszék közvetlen érvényesülésére mód nyílik, közvetett hatása pedig a

tanító- és tanárképzés valamennyi ágára kiterjed. Ha a jelenlegi tanár (Révész Géza) nem maradhat rajta, s be kell tölteni mással... [C]élszerű kimondani, hogy a tanszék tanára rendszeres időközben adja elő a neveléslelektant” — érvelt az államtitkár, eredménytelenül. Szentpétery Imre megfogalmazása szerint a Révész kinevezését követő hónapok eseményei „magukkal sodorták ezt a tanszékét”. (RL C/39. 21. d.; *Szentpétery I.* 1935. 613.)

⁴⁸³ Lásd erről a fentiekben! Visszaemlékezéseiben *Fináczy Ernő* is úgy vélte, hogy „ami az 1919–20. években az egyetemen történt (pl. *Alexander* [Bernát] és *Beke* [Manó] elmozdítása), az egyes esetekben igazán nem nagyon különbözött egy-egy justizmordtól, és valósággal az igazság arculcsapásának volt mondható. Olyan emberek is voltak ilyenkor nagy erkölcsbírák, akik a diktatúra kezdetén szolgálatukat felkínálták az új rezsimnek, mint pl. *Szegedy* [Rezső] nyilvánvalóan r. tanár, akinek egy levelét a minisztérium leküldte a karhoz, mely levélben az író hozsannával üdvözölte a kommunizmust és nem talált szavakat az új rendszer iránt érzett rajongásának kifejezésére.” (*Fináczy E.* 2000. 139.) A jeles neveléstörténész — aligha véletlenül — nem említi Révész Gézát, aki ellen az említett Szegedy professzor többször „tanuskodott”, „vizsgálódott”. (ELTEL RH 1884/1919–20.)

⁴⁸⁴ RL C/39. 31-35. d. Imre Sándor levelezése.

⁴⁸⁵ Jávor Albert filozófia-pedagógia szakra járó, 1921-ben oklevelet szerzett hallgató. (*Tóth G.* 1996. 213.)

⁴⁸⁶ Quint József, a budai képző igazgatója, ill. Fekete József tanítóképző intézeti tanár Imre Sándor mellett dolgozott akkoriban a VKM-ben, a tanítóképző intézeti, a pedagógiai ügyosztályokon. (RL C/39. 13. cs., 26. cs.; MT, 34. évf. 79.)

⁴⁸⁷ RL C/39. 31-35. d. Imre Sándor levelezése.

⁴⁸⁸ Ranschburg Pálnál.

⁴⁸⁹ Aazonos a VI. kerületi állami tanítónőképzővel, mely akkoriban, kényszerűségből, a VIII. ker. Szentkirály u. 7-ben működött s ezért a többi dokumentumban már VIII. kerületi állami tanítónőképzőként szerepel.

⁴⁹⁰ RL C/39. 31-35. d. Imre Sándor levelezése. Kiemelés tőlem — D. P.

⁴⁹¹ Utóbbi mondatot valaki (Imre Sándor?) utólag aláhúzta.

⁴⁹² A Nagy László első lélektani tanfolyamát elvégzett — akkoriban a VKM-ben Imre Sándor körül tevékenykedő, a rendszer politikai-világészeti elvárásainak mindenben megfelelő — két tanár, *Quint József* és *Molnár Oszkár* kiküldésére, majd a Kolozsvárról menekült Molnár megbízásának felvetődéséhez alapul szolgálhatott *Gerencsér Istvánnak*, a VIII. kerületi állami tanítónőképző igazgatójának kezdeményezése. Az intézmény 1919/20. évi állapotáról szóló, 1920. július 10-i jelentésében is említette: „A lélektani laboratórium gazdag volta szükségessé teszi, hogy gondozása és használata oly szaktanár kezébe adassék, aki Nagy László c. igazgató pedagógiai tudományos munkásságának folytatására személyében... garanciát nyújt.” (BFL VIII. 131. a. 1. 543–1920. Vö.: *Báthory Z. – Falus I. szerk.* 1997/II. 482., 1997/III. 232–233.) Egy *Molnár Oszkár* hagyatékában fennmaradt 1922. november 23-i feljegyzésből tudható, hogy a miniszter megbízta „a VIII. ker. állami tanítónőképzővel kapcsolatos lélektani kísérleti laboratórium vezetésével”. „Feladatomban a laboratórium működéséről és fejlesztéséről, az eszközök rendben tartásáról gondoskodni, a laboratórium könyvtárát kezelni és fejleszteni. Leltár mellett át kellett vennem Nagy László c. igazgatót.” (II. 6.) Erre tehát — talán Imre Sándor hatására — csak Nagy László nyugdíjazását követően került sor. „Életem, emlékeim” c. memoárjában évtizedek múltán ehhez Molnár hozzátette: „Egyszeriben az ország legjobban felszerelt lélektani laboratóriumának élére kerültem... [amij] kötelességemmé tette a kísérletekre épített tanítás módszereinek kidolgozását.” (214.)

⁴⁹³ RL C/39. 31-35. d. Imre Sándor levelezése. (Kiemelés őlem — D. P.) E levél hangvétele Nagy László szorongásáról s az általa létrehozott laboratórium elvesztéséről való félelemről tanúskodik.

⁴⁹⁴ Haller István 1540/1920. eln. VKM sz. rendelete nyomán a tanítóképzők kikerültek Imre Sándor

adminisztratív államtitkár felügyelet alól, ellenben a polgári iskolák és a polgári iskolai tanárképzés nála maradtak. Nagy László nyilván ezt a helyzetet próbálta kamatoztatni. (*A kultuszminisztérium* 1920/18–20. 46–47.)

⁴⁹⁵ RL C/39. 31-35. d. Imre Sándor levelezése.

⁴⁹⁶ MOL K 502-1929-1931-612-51=68= — A gépelt szövegben aláhúzott szavakat itt dőlt betűkkel közöljük.

⁴⁹⁷ Budapesten akkoriban két Apponyi Kollégium működött: az egyik a budapesti I. kerületi polgári iskolai tanárképzővel (Győri út 13.) szoros kapcsolatban a férfi hallgatók részére, a másik az általi Erzsébet Nőiskolával kapcsolatos Apponyi Kollégium (VII. ker. István út 91–93. alatt) a nőhallgatók részére. Mindkét kollégium a VKM illetékes ügyosztálya s egy *közös miniszteri biztosi* felügyelete alatt állt: 1923-ig *Szimyei József*, azt követően Kornis Gyula látta el a miniszteri biztosi teendőket. *A férfi kollégium igazgatója* 1918. március 14-től november 15-ig, majd 1919. április 15-től augusztus 9-ig Imre Sándor, közben és 1919. augusztus 9-től december 19-ig Koch Ferenc, majd attól kezdve 1929-ig *Gyulai Ágost* volt. A női kollégiumot 1919. május 1-jétől 1919. augusztusig Berzeviczy Gizella, attól kezdve 1920. február 4-ig Berta Ilona, majd 1922. március 1-jéig *Horger Antal* vezette. (Tóth G. 1996. 54–55.)

⁴⁹⁸ Gyulai Ágost nem említette, hogy az értekezlet összehívására is azért került sor, mert a VKM VI. ügyosztálya 1921. december 30-án/1922. január 4-én (126.487/1921. sz. a.) megszületett az igazgatót, amiért nem válaszolt a Nagy László és Tanfi Iván felterjesztései nyomán született 1921. szeptember 15-i, 126.487. számú, a pszichológiai laboratórium fejlesztését firtató leiratára. (MOL K 502-1929-1931-612-51=68=)

⁴⁹⁹ *Nagy László* mindkét kollégiumban a lélektani gyakorlatokat vezette. Tóth Gábor adatgyűjtése szerint „a húszas években végzett tanárjelöltek elmondása alapján *Imre Sándor* nemzetnevelési koncepciója, a nemzeti tudatosság kérdése, *Nagy Lászlónak* a gyermek fejlődésének lélektana és annak alapján megfogalmazott didaktikai koncepciója, *Fináczky Ernő* abszolút értékelméleti, idealista világnézeti alapon álló, a herbarti pedagógiában gyökerező felfogása végigkísérte a tanárjelölteket akkor is, amikor a közvetlen kapcsolat megszűnt”. (Tóth G. 1996. 65–66.)

⁵⁰⁰ Kiemelés tőlem — D. P.

⁵⁰¹ *Tanfi Iván* elődjének, Gerencsér Istvánnak az 1920. június 13–14-i voksoláson történt nemzetgyűlési képviselővé választása nyomán lett a VIII. kerületi képző igazgatója, ám rövidesen — ügyességi kezdeményezésre — fegyelmi indult ellene. (MT 35. évf. 96.; 111.178. VIII. a. 1922. I. 26. RL C/39. 30. cs.)

⁵⁰² A dokumentumot a résztvevők közül huszonöten aláírták — *Nagy László nem volt köztük*.

⁵⁰³ MOL K 502-1929-1931-612-51=68= Gépelt szöveg.

⁵⁰⁴ Kiemelés tőlem — D. P.

⁵⁰⁵ MOL K 502-1929-1931-612-51=68=. Kézzel írva. (A dokumentumban a kiemelések tőlem — D. P.) — Nagy László e levelét már nem a politikai és jogi támadások pergőtüzében „lebénult” Imre Sándor államtitkárhoz, hanem Vass József miniszterhez intézte. (*Az 1920. évi február 16-ára* 12. k. 307–318.; RL C/39. 13. cs.)

⁵⁰⁶ MOL P 1659. 4. t. 347. oldalon olvasható fogalmazványban február 25-e szerepel.

⁵⁰⁷ MOL P 1659. 4. t. 347. oldalon olvasható fogalmazványban „mindkét igazgatója kereken kijelentette” szerepel.

⁵⁰⁸ Értsd: kebelbeli = belső. (Kiemelés tőlem — D. P.)

⁵⁰⁹ MOL K 502-1929-1931-612-51=68=. Géppel és kézzel írva. (Kiemelés tőlem — D. P.)

⁵¹⁰ Damjanovich Lajos miniszteri segédtitkár volt a VKM VIII. a., tanítóképzőkkel foglalkozó ügyosztályán. (RL C/39. 26. cs. A fogalmazói személyzet beosztása 1921. július 1-jén.)

⁵¹¹ Az aláírás olvashatatlan.

⁵¹² MOL K 502-1929-1931-612-51=68=. Kézzel írva.

⁵¹³ MOL P 1659. 4. t. 157/1922. V. 22. A Nagy László kézírásával, sok, gyakran nehezen kivehető javítással ránk maradt fogalmazvány VKM-be küldött változatát nem sikerült megtalálni, ezért itt a dokumentumnak csak a biztosan olvasható s új információval szolgáló részét közöljük. (Kiemelés tőlem — D. P.)

⁵¹⁴ Nagy László e nevet Gyulay formában írta le.

⁵¹⁵ Nagy László e nevet Tanfy formában jegyezte le.

⁵¹⁶ Az elhagyott részben Nagy László részletes magyarázatot adott az egyes kiadási tételekről.

⁵¹⁷ Itt Nagy László több megfogalmazása szerepel, anélkül, hogy az egyiket kihúzta volna. Az utóbb felülírt variáns: „méltóztassék intézkedésével egy tudományos szempontból nagyjelentőségű s pedagógiai szempontból megbecsülhetetlen értékű intézmény megalapítását lehetővé tenni”.

⁵¹⁸ A végig Nagy László keze írásával készült fogalmazványon aláírás nem szerepel. — Az 1922. éven túlnyúló ügy folytatása is további kutatásra, a téma iránt érdeklődő kutatóra vár, hiszen Nagy László lélektani laboratóriummal kapcsolatos kálváriája csak a Székesfőváros Tanácsának a Fővárosi Pedagógiai Szeminárium pedagógiai-lélektani laboratóriumát újjászervező s az őt annak élére kinevező 107.674. és 137.674/1925. VII. számú rendeleteivel jutott nyugvópontra. A laboratórium első két évének működéséről egy 1927. február 15-i, aláírás nélküli jelentéséből tudhatunk. E szerint a tanács „a laboratóriumot azon célból szervezte újra, hogy egyrészt a tudományos kutatás, másrészt a gazdasági és kulturális, főleg az iskolaügy gyakorlati céljait szolgálja, s a laboratórium vezetésével *Nagy László ny. tanítóképző intézeti felügyelőt*, az osztályok vezetésével Révész Emil dr. és Bálint Antal tanárokat bízta meg. Minthogy az 1911. évben létesült [1912. február 2-án Bárcey István által megnyitott] lélektani laboratórium működésének első 8 évében kizárólag tudományos célokat szolgált, a jelenlegi vezetőség a gyakorlati irányt domborította ki... [E]z év elején a székesfőváros tekintetes tanácsához azzal a kéréssel fordultunk, vegye be a lélektani laboratóriumot az iskolai nevelés és oktatás gyakorlati munkájába; bízta meg a Pedagógiai Szemináriumot lélektani gyakorlati tanfolyamok szervezésével a *jövendő és jelenleg működő tanítók és tanárok számára, továbbá bízta meg a lélektani laboratóriumot azzal, hogy az iskolák által bejelentett hanyag és rossz viseletű, tehetséges és tehetségtelen tanulók kísérleti vizsgálatával foglalkozzék*... Ezen feladatnak megfelelően a lélektani laboratórium újjászervezése óta főleg a tanulók egyéniségének vizsgálatával foglalkozik. A legújabb módszerek alapján, azokat továbbfejlesztve és a mi viszonyainkhoz alkalmazva dolgozik” — jelentették, felsorolva a különböző korcsoportok számára kidolgozott tesztek, s jelentve, hogy az adott évben 473 pályaválasztással kapcsolatos vizsgálatot végeztek. Nagy László — ezen túlmenően, 1926 őszén — 14 órás kurzust vezetett a fővárosi tanítók továbbképző tanfolyamán „a gyermeklélektan mai állásáról”. (MOL P 1659. 8. t. 4-5. Kiemelés tőlem. — D. P.; BFL VIII. 761. 33/1926-VII. Lásd továbbá: *Cser J.* 1932. 69–106.; *Ballér E.* 1970. 147–149.; *Köte S.* 1983. 340–345.; *Mann M.* 1997. 86–87.; *Kétyi A-né*, 1998. 97–102.)

Tanulmányok

A SZÉP EVOLÚCIÓJA¹

LEHMANN MIKLÓS

A klasszikus filozófia rendszerében az esztétika sajátos helyen szerepel: mint a művészeti alkotótevékenység, a műalkotások hatásmechanizmusának teoretikus és tematikus elemzése, a szellemi szféra egyik legkiemelkedőbb teljesítményét vizsgálja. Intellektuális tevékenységként elsősorban a magasabb rendű kognitív képességek közé sorolható. A kognitív tudomány ennek megfelelően — és a klasszikus filozófiai esztétikával ellentétesen — az ítéletalkotás szubjektív aspektusaitól elvonatkoztatva, az általános értelemben vett emberi megismerés egyik aleseteként kezeli. Mindez azonban szükségszerűen a kérdés leszűkítését jelenti. Ennek következtében némely kortárs irányzat megpróbálkozik azzal, hogy az esztétikai megfontolásokat a megismerés kognitív és affektív dimenziói közötti „hídként” vizsgálja.² Érthető tehát, hogy az esztétikai értékek, esztétikai preferenciák eredete számos érdekes megállapítással szolgálhat a kogníció ezen oldaláról. Mivel teljes körű összefoglaló mű e területről mind ez idáig nem jelent meg, ezért a következőkben áttekintem e téma néhány sarkalatos pontját. Ezt követően arra a kérdésre keresek választ, nyomon követhetők-e az így nyert eredmények az esztétika filozófiai elméleteiben.

Esztétikai preferenciák: az evolúciós magyarázatok fő területei

Az esztétikai preferenciák (az esztétikum megítélésében döntő tulajdonságok, külső jegyek) eredetét illetően két markánsan különböző megközelítés érhető tetten. Az *evolúciós szemlélet* a preferenciák gyökerét az ember evolúciós előtörténetében keresi, a *kulturális megközelítés* pedig az emberi kultúra sajátos értékteremtő attitűdjében véli felfedezni. Ezek az irányok egymás ellentéteinek tűnnek.

Közelebbről nézve az evolúciós magyarázatok négy jellemző területre fókuszálnak: a táj, a szimmetria, az arc és az arányok preferenciáira.

A tájakat illetően a hominidák evolúciós környezetét tükröző afrikai szavannás jelleg emelkedik ki. A legfontosabb jellemzők: nyílt, áttekinthető táj néhány kiugró ponttal (fákkal, sziklákkal), melyen változatos növényzet figyelhető meg (1. ábra). Oriens és Heerwagen kimutatta, hogy a mai ember az ehhez hasonlatos táj láttán olyan gyors és akaratlan izgalmi reakcióval

válaszol, amely más tájak esetén nem figyelhető meg.³ A tájképekkel kapcsolatos preferenciák ezen túlmenően jól követhetők a gyermekrajzokon, illetve a parképítészet egyes példáin is — amellett, hogy természetes módon megfigyelhetők több művészettörténeti kor tájképfestészetén és művészi illusztrációin. Oriens és Heerwagen szerint ez alapvetően a hominidák túléléséhez szükséges feltételeket tükrözi: a szavannás területek többnyire táplálékforrásokban gazdagok, emellett pedig a ragadozóktól való megfelelő védelmi feltételeket is biztosítják. A szavannákon egyaránt találhatók ún. kilátásdomináló és menedék domináló helyek, melyek a korai embercsoportok két alapvető szükségletére utalnak: a sikeres vadászat érdekében a környező vidék jó áttekintését szolgáló magaslatokra és a más ragadozók (vagy éppen rivális embercsoportok) elől védő rejtőzködő helyekre.⁴ Azaz, e jellegzetességek az ember számára egykor lényeges evolúciós alkalmazkodás környezetét tükrözik. Bár e magyarázat kétségkívül durván egyszerűsít, viszonylag jól



1. ábra. Szavanna: az első evolúciós környezet

alkalmazható e preferenciákra. Nyilvánvalóan túlzás lenne azt várni, hogy minden tájbrázoláshoz és ember alkotta tájelrendezéshez illeszkedjen, ám az érvelés példák kellően széles körével támasztható alá.

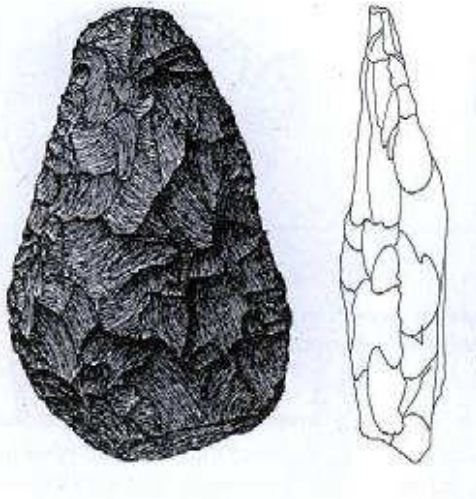
A szimmetria a tájkép-preferenciáknál régebbi eredetre utal: alapvető elemei már az állatvilágban is megtalálhatók, az emberi kultúrában pedig majdnem egyidős az eszközkészítéssel. Az élővilágban elsősorban a párválasztási preferenciákhoz kapcsolható: a szimmetria ebben az esetben olyan marker, amely az egyed genetikai minőségére utal. A szimmetrikus alkat mutatja, hogy az egyed mentes a fejlődési rendellenességektől, így feltehetőleg jobban képes ellenállni a környezeti hatásoknak.⁵ Nemkülönböztetve abból a szempontból is, hogy megbízhatóan jelzi az általános fitnesst. Ennek értelmében a szimmetriát illetően ugyanúgy érvényesül a Zahavi-elv (mely szerint csak akkor érdemes egy testi sajátosságot kialakítani, ha az ebbe fektetett energia megtérül a szaporodási sikerben), mint a test közvetlen funkcióval nem rendelkező díszek tekintetében.⁶ Hasonlóképpen rendelkezik a szimmetria is azzal az előnnyel, hogy nehéz imitálni vagy hamisítani: ahogyan a „költséges” díszek kialakítására is csak olyan egyedek képesek, amelyek kiemelkedően egészségesek, így szimmetrikus testalkattal is csak ezek a példányok rendelkeznek.

Ehhez kapcsolható az a nézet is, amely a szimmetria iránti preferenciát az alakfelismerés evolúciós melléktermékének tekinti.⁷ Egyrészt a szimmetria jól hasznosítható a tárgyak és élőlények heurisztikus, gyors felismerésében, másrészt pedig az egyedi jellegzetességek a szimmetriától való kisebb-nagyobb eltérésben ismerhetők fel — s mindvégig jól követhető kialakulása az alakfelismerés fejlődésében. Más jelentőséget nyer azonban a kérdés, amikor a szimmetria az ember alkotta tárgyakon tűnik fel (2. ábra).⁸

Az emberi arc tekintetében is a párválasztási preferenciák érvényesülnek, mintegy esztétikai ítéletalkotásként.⁹ Az evolúciós magyarázatok elvetik azt a gondolatot, hogy ebben kultúrafüggő, önkényes konvenciók lennének a meghatározók, s ennek bizonyítására olyan kompozitképes vizsgálatokat használnak fel, amelyekben különböző arcok egymásra vetítésével átlagolt portrét hoznak létre.¹⁰ Minél több elemből állítják össze a kompozitképet, a végeredmény annál jobban közelít az átlaghoz. A vizsgálatok arra utalnak, hogy a megkérdezett személyek vonzóbbnak találják ezeket az átlagolt arcokat az egyediekénél. A kultúrától való függés ellen szól az is, hogy a vonzó arc iránti preferencia már az első életévtől kezdődően kimutatható.

Nem egyértelmű azonban, hogy itt egyszerűen az átlaghoz közelítő arcok preferenciájáról van szó, hiszen — bár a szimmetriához hasonlóan ez is lehet a genetikai minőség jelzője — az átlagolással az arc egyben fiatalabb hatású is lesz, ami jelentős szerepet játszik a férfiak párválasztásában. Ehhez hasonlóan, az átlagolt arcok egészségesebbeknek tűnnek az egyediekénél, hiszen

mintegy kiszűrjük a káros környezeti hatásokra vagy balesetekre utaló egyedi jegyeket. Másik probléma, hogy azok a jellemzők, melyek megkülönböztethetők az arcon, gyakran nem átlagolt értékükben jelentik a leginkább vonzó változatot. Ezek a jellemzők inkább akkor mutatnak hű képet, ha az alapvetően férfi és női fenotípusos jelzésekkel kapcsolják össze őket — ez pedig megint a genetikai minőségre utal. Ennek fényében egyáltalán nem véletlen, hogy a modern arckozmetika elsősorban éppen azokra a jellegzetességekre koncentrál, amelyek evolúciós szempontból is relevánsak. Kétségtelen azonban, hogy a vonzó arc jellegzetességeivel kapcsolatban lényeges szerepet kaphat a kulturális kontextus is (pl. divat, korhoz kötött szépségideál stb.), aminek az evolúciós magyarázatok saját elméletükben meglehetősen szűk határt szabnak.



2. ábra. Szakóca

Meg kell továbbá említeni, hogy az arc megítélésében a szimmetria is komoly szerepet játszik, így ezen a ponton összekapcsolódik e két preferencia. A kompozit eljárással létrehozott arc többnyire szimmetrikusabb is, mint az egyedi arcok; továbbá az egyetlen arc felhasználásával tükrözés útján

létrehozott szimmetrikus arcot a megkérdezett személyek vonzóbbnak ítélik, mint az eredeti arcot.

Az arányokra vonatkozó preferenciák magyarázata az evolúciós keretek közt hasonló gondolatmeneteket jár be, mint a már említett témák. Nyilvánvaló, hogy az emberi test arányai kitüntetett szerepet játszanak minden esztétikai megítélésben. Az előbbiekhöz kapcsolódva például a női és férfi test megítélésében jelentős szerephez jut a derék-csípő arány; ez az arány pedig kultúrától függetlenül, viszonylag szűk határok közt érvényesül (átlagos értéke a nők esetében: a derék a csípő 0,7-szerese). Szintén hangsúlyos a testrészek egymáshoz viszonyított aránya — ezt általánosságban mindig is összekötötték az ábrázolás és a kompozíció szabályaival, így tehát nem csupán az emberábrázolások, hanem más képkalkotási és építészeti kompozíciók során is érvényesítették. Már az ókori görög művészek is folytattak kutatásokat abba az irányba, miként számszerűsíthető az emberi test tökéletesnek tartott aránya (a fej és a test viszonyát például többnyire az 1:7 aránypárral jelölték).

Az arányok érvényesítésének egyik szembevetendő mai példajaként számtalan rajzfilmfigurát lehet említeni: a neoténias, azaz a gyerek- vagy fiatalkori jelleg kihangsúlyozása (pl. a testhez képest nagy fej, nagy szemek, rövidebb végtagok) az utódgondozási ösztönre hat. Ehhez hasonló jellegzetességekkel lehet találkozni a természeti népek egyes műalkotásai, de éppígy a modern kultúra gyermekek számára készített játékfigurái kapcsán is. E figurák esztétikai megítélésében nyilvánvalóan az evolúció során rögzült preferenciák meghatározók.

A „szép” fogalmi megközelítése: kulturális magyarázatok

A kulturális magyarázatok mindentől gyökeresen eltérő nézőpontból közelítik meg a kérdést. Mivel álláspontjuk szerint az esztétika a kultúra szellemi termékei közé tartozik, ezért elutasítják a biológiai gyökerek minden formáját. Jellegzetes mozzanat, hogy az esztétikai preferenciákat elsősorban a művészet fogalmához kötik, így az ember egy olyan sajátos tevékenységére fókuszálnak, amely kiemelkedik a lét- vagy fajfenntartáshoz kapcsolódó aktivitásból. Ezért csaknem minden klasszikus esztétikai vagy művészetfilozófiai elmélet lényegesnek tartja a szellemi alkotóképesség vizsgálatát. Ebben a képességben pedig olyan sajátos reflexiót tételeznek fel ember és környezetének viszonyában, amely minden művészeti alkotást — mint szellemi produktumot — intellektuális tartalommal ruház fel.

A nyugati filozófia számára meghatározó esztétikai elméletek alapjait az egyik legtöbbet hivatkozott Platon-dialógusban lehet felfedezni. A *Lakomá-*ban egyetlen este története olvasható. Szókratész és tanítványai egy ünnepi lakomán vesznek részt, melyet abból az alkalomból tartottak, hogy a költő Agathón i. e. 416-ban megnyerte a Dionüszosz-napi tragédiaversenyt. Az este során hét szónok — mintha csak ők is versengének — köszöntőt mond Erósz tiszteletére. Szókratész beszéde kitűnik a többi közül: nem csupán a görög mitológikus műveltség tükröződik benne, hanem annak elméleti meghaladása is. A szépség anyagi formája, melyet a korábbi szónokok Erósz alakjában dicsőítettek, csupán árnya a valódi szépségnek.¹¹ A lélek szépsége mindenképp előbbre való, mint a testé; a szellemi természetű szépség pedig éppúgy uralkodik a tudományban, az etikában vagy a törvényekben, mint a művészetben. Szókratész itt ugyan feleleveníti a görög gondolkodás egy központi kategóriáját, a *kalokagathia*, azaz a szép és jó végső egységének fogalmát, ám egyben új tartalmat is hangsúlyoz benne azzal, hogy előtérbe állítja a szépség szellemi formáit. A *Lakoma* így azzal a végkövetkeztetéssel zárul, hogy a szépség valójában nem az érzékek világába tartozik: az érzékek számára közvetlenül nem megismerhető, csakis az elmélkedés, a józan gondolkodás és bölcsesség vezet el hozzá.

Még hangsúlyosabb ez a mozzanat egy másik Szókratész-tanítvány, Xenophón *Lakomájában*. Itt az ünnep alkalmából a baráti társaságban elő is adnak egy, Ariadné és Dionüszosz mitológiai történetét bemutató színjátékat. Ahogy a színészek beleélik magukat szerepükbe, úgy lesz úrrá rajtuk egyre inkább az erotikus vágy. S a vágy lassanként átragad a nézőkre is — így a színjáték nyomán világossá válik esztétikum és erotikum egysége a művészetben. Szókratész azonban ezt nem hagyja annyiban: hogy kivonja magát és tanítványait a darab hatása alól, sétálni indul velük, s e séta alkalmából elmélkedik az esztétikum természetéről. Ahogy Szókratész elhagyja a termet, nyilvánvalóvá lesz, hogy semmiképp sem érthet egyet a szépség erotikus hatalmával — azaz, érzéki tapasztalatával, az anyagi világhoz való szoros kötődésével.

A két *Lakoma* azért is jelentős, mert először bennük merül fel a szépség egyfajta *eszményként*. Ez az eszmény pedig a Szókratészt követő korokban egyre inkább távolodik a szépség érzéki természetétől, majd helyét az intellektuális ítéletek körében találja meg. Valójában csakis a testetlenített és szellemivé tett szépség válhat igazi eszménnyé. Nem véletlen tehát, hogy az esztétika kialakulása ugyanehhez a mozzanathoz köthető. És éppen ezt a mozzanatot fogalmazzák meg különféle megközelítésben az egyes, esztéti-

kával foglalkozó filozófusok is. Különösen jellemző ez a teljes rendszert alkotó filozófusok esetében, amint ezt a következő két példa is szemlélteti.

Kant az esztétikai ítéletekről írt művében (*Az ítéleőrő kritikája*, 1790), a megismerés rendszeréről alkotott elképzelésével összhangban, az ízlésítéleteket *a priori* elveknek rendeli alá.¹² A filozófiai rendszeren belül az esztétikának sajátos szerepet szán: ez közvetít a filozófia két része, az elméleti és a gyakorlati filozófia között. Ezzel párhuzamos módon az ember ízlésítéletalkotó képességét a természetfogalmak és szabadságfogalmak közötti, a szubjektum uralta területre helyezi. Ezt követően az ízlésítéletek négy mozzanatát különbözteti meg.

Az első, a minőség szerinti mozzanatban az ítélet szubjektív és érdek nélküli jellege kap hangsúlyt: az ízlés nem megismerési, hanem esztétikai ítéletet hoz. Kant szerint „az ízlés valamely tárgy vagy elképzelési mód megítélő képessége tetszés vagy nem-tetszés által *minden érdek nélkül*. Az ilyen tetszés tárgyat szépségnek hívjuk.”¹³ A tetszés mindenképpen szubjektív, hiszen az egyén saját ízlése alapján hozza meg ítéletét; a szép általános képzetéhez azonban túl kell lépni a szubjektivitáson (mivel minden egyes ítéletben jelen van a mások hasonló ítéletének elvárása, ami azonban nem azonosítható a megismerés során kialakuló fogalmak általánosságával). Így a második mozzanat, a mennyiség alapján történő meghatározásban az általánosítás sajátos módját írja le Kant: „*Szép* az, ami fogalom nélkül általánosan tetszik.”¹⁴

Ezt követően Kant a célszerűség és az eszmény fogalmának segítségével fűzi tovább gondolatmenetét. Az ízlés szubjektív ítélete a szép eszményét példák alapján hozza létre. Ennek az eszménynek pedig az egyénben kell kialakulnia (azaz, nem tekinthető általános fogalomnak). A célszerűség itt nem a tárgyak tapasztalati célszerűsége, hanem „a tárgy képzetében lévő szubjektív célszerűség”, így az ízlésítélet ebben a mozzanatban elsősorban nem is a megtapasztalt esztétikai tárgy megítélése: „A szépség egy tárgy *célszerűségének* formája, amennyiben ezt a cél képze nélkül vesszük észre rajta.”¹⁵ Végül Kant szükségszerű viszonyt feltételez az esztétikai tárgy és az általa kiváltott tetszés között. Az ítélet szubjektivitásán végül tehát úgy lép túl, hogy az ítéletet kiterjeszti a teljes közösségre. Ha valaki szépségnek ítél valamit, akkor a közösség más tagjaitól is elvárja, hogy ugyanígy ítéljenek. Ezért „*szép* az, amit fogalom nélkül ismerünk fel a *szükségszerű* gyönyör tárgyaként”.¹⁶

Úgy tűnik, ez az elgondolás alapvetően különbözik az evolúciós megközelítéstől. Akárcsak Szókratész esetében, központi fogalom a szép eszménye, amely teljesen elszakad a természeti környezettől. A szép mint eszmény

fogalmi természetű, csakis az ember alkotta értékrendszeren belül nyer értelmet. Ugyanez az alapgondolat kap még szemléletesebb megfogalmazást Hegel esztétikájában is, aki abból indul ki, hogy az esztétikai ítéletek tárgyait leválasztja a természeti tárgyokról. Elismeri ugyan, hogy a természet jelenségeit is lehet szépségnek ítélni, de a művészeti szépet, az ember alkotta tárgyak szépségét magasabb rendűnek tartja, mint a természetben található dolgok szépségét. „A művészeti szép ugyanis *magasabb rendű*, mint a természet. A művészeti szépség ugyanis a szellemből született és újjászületett szépség, s amennyivel a szellem és termékei magasabb rendűek, mint a természet és jelenségei, annyival magasabb rendű a művészeti szép is a természeti szépségnél.”¹⁷

A művészeti szép ezért Hegel szerint csakis az eszme fogalmán keresztül érthető meg. Hegel ugyan megtartja Kant azon alapvető gondolatát, hogy az esztétika közvetít a szellemi és a természeti szféra között, ám a természetet egyértelműen alárendeli a szellemnek. Ezért a műalkotások, bár szükségképpen érzéki objektumok, nem anyagi mivoltukban, hanem csakis annyiban lehetnek az esztétikai ítélet tárgyai, amennyiben az eszme megvalósulásai. Hegel ezzel a fordulattal magyarázza az eszmény fogalmát is: az eszme anyagi alakjával együtt válik eszménnyé.¹⁸ Ezért „a szép sajátos eszme: eszmény. Mint eszme, egyesíti magában a fogalmat és a fogalom realitását.”¹⁹ És bár Hegel hajlik rá, hogy a görög filozófia *kalokagathia*-fogalmát az eszme egységének érdekében megtartsa, kissé más megfogalmazást alkalmaz: a szép nem a jóval, hanem az igazsággal képez egységet. Így pedig végül már-már mellékesnek tartja a műalkotások anyagi megvalósulását, hiszen azok teljesen az eszmétől függenek: „A *szép* meghatározása ezért: az eszme érzéki *látásása*.”²⁰

Természet és kultúra kettősége

Minek köszönhető, hogy az evolúciós és kulturális magyarázatok látszólag ennyire különböző utakon járnak? Vannak ugyan olyan részletek, amelyeken a kapcsolat nyomait lehet felfedezni, de az elméletek szempontjából ezek csaknem marginálisak. Látható, hogy Kant például nem tartja a tapasztalásról teljesen leválaszthatónak az esztétikát — és így a szép fogalmát —, de az általa leírt eszmény mégis elhatárolja az esztétikai ítéleteket a természettől. Hegel pedig az evolúciós elméletekhez hasonlóan ugyancsak tárgyalja a szimmetria kérdését, ám csakis a természeti szép összefüggésében: a szimmetria a forma szabályszerűsége, és mint ilyen, „fogyatékos” — nem fedez-

hető fel benne az eszme részvétele. Szembetűnő módon egyik elmélet sem keresi a szépség vagy az eszmény gyökereit magában a természetben.

Ennek eredetét pedig a görögséghez visszatérve lehet felfedezni. Mint látható, a kulturális-intellektuális magyarázatok legkorábbi megjelenése Szókratész és Platón idejére tehető; és éppen ez az az időszak, amelyet Nietzsche is kiemel, amikor egyik korai művében a görög művészet eszményének forrásait kutatja. *A tragédia születésében* a két fő forrást a dionüszoszi és az apollóni erők képében véli felfedezni, amelyek egymást kiegyensúlyozva hozzák létre a tragédiában hordozott szépséget, harmóniát. A dionüszoszi erő vad, féktelen: a természeti lény ösztönös megnyilvánulása. Az apollóni ezzel szemben nyugodt, átgondolt: az ésszerű, szellemi lény megnyilvánulása. Nietzsche ugyan nem idézi fel a *Lakomát*, de amiről Szókratész és tanítványai a *Lakoma* más résztvevőivel vitatkoznak, az éppen e két erő összecsapása. Mint írja, a dionüszoszi és az apollóni erő az emberi természet két oldala, s igazi művészet a kettő ötvözéséből születik: „És lám! Apollón nem tudott létezni Dionüszosz nélkül!”²¹ Szókratész színrelépéséig a görög művészet megtartotta a két erő egyensúlyát és egységét, őt követően azonban az ésszerűség kezd eluralkodni. A művészet a szellem felé fordul. Nietzsche későbbi műveiben egyre erőteljesebben kárhoztatja a szókratészi racionális gondolkodást, mint amely fokozatosan elkorcsosította a művészetet, vagy tágabb értelemben az egész emberi gondolkodást azzal, hogy száműzte belőle az ösztönös (vagy emocionális) elemet: „... Szókratész a görög fölbomlás eszköze, jellegzetesen décadent. »Ésszerűség« az ösztönnel szemben. A korlátlan »ésszerűség« veszedelmes, az életet aláásó hatalom!”²² Talán megdöbbenő az a kép, amelyet Nietzsche fest arról a korról, amelyet az európai kultúra bölcsőjének szokás tekinteni (Nietzsche éppen megdöbbeneni akar), de e szemlélet segítségével kétségkívül jól megragadható, miként „tör be” a kultúra az esztétikum megítélésébe.

Az, hogy a Szókratészt követő időkben egyre inkább idealizálódott az esztétikum, elsősorban a szellem felé történő elfordulás eredménye. Az ésszerű gondolkodás nyomán a szép eszménnyé válik, s mind jobban elfordul a természettől, az anyagi létezésétől. Nietzsche nem csupán a művészet hanyatlását véli felfedezni ebben, hanem szerinte a filozófia is „szakít az étellel”, egyoldalúvá válik. Ez a váltás tehát az egész emberi gondolkodásban bekövetkező fordulatot jelent — más szóval, egy kulturális fordulatot.

Nietzsche történetének érdekessége éppen az, hogy mennyire pontosan beilleszthető az evolúciós és kulturális szemléletmódok vitájába. Számára világossá vált, hogy a szókratészi filozófia a természettel szakító szellemi

ember filozófiája. Mind az evolúciós, mind a kulturális magyarázat a szép fogalmát használja az esztétikum vizsgálatában; ám a Szókratész utáni kor egyoldalúságot mutat. A szép fogalma csak a két szemlélet ötvözésével (Nietzschével szólva: a dionüszoszi és apollóni gondolkodás egységével) magyarázható meg. A korábban az esztétika történetéből kiragadott példák jól tükrözik, milyen félrevezető lehet az egyoldalú magyarázat. A kulturális hatások túlhangsúlyozása ugyanezt a csapdát rejti. Az esztétikum keletkezése, a szép fogalma nem értelmezhető helyesen, ha pusztán kulturális meghatározottságait, a közvélekedést vagy akár az egyes korok eszményképeit tartják szem előtt. S ugyanilyen zsákutcát rejt a szép tisztán természeti értelmezése. Az esztétikum keletkezését is más korba helyezi mindkét megközelítés: az evolúciós gyakorlatilag a hominidák evolúciós történetéhez és adaptációs környezetéhez kapcsolja, míg a kulturális a civilizációk kialakulásához. A szép fogalmának értelmezése azonban csak akkor lehet teljes, ha átíveli a kettőt elválasztó időbeli szakadékot is.

A két magyarázat ötvözése azonban nem jelenti, hogy ne lenne fontos tényező az egyes korszakok alapvető trendjeinek változatossága. Nyilvánvaló, hogy más-más korban különböző hangsúllyal jut érvényre a természeti és a kulturális aspektus, és ennek visszfénye felfedezhető az egyes korok szépségeszményeiben. A szépség néhány eleme (mint például a testarányok) viszonylagos állandóságot mutat, így természeti meghatározottságra utal; más tényezők (például a díszítettség esztétikai megítélése) folyamatos változást tükröznek a szépség eszméjének értelmezésében, így elsősorban kulturális meghatározottságot sejtetnek.

De a hangsúlyok eltolódása szintén arra utal, hogy az esztétikum vizsgálatára mindkét oldal számbavételével lehet csak teljes.

Kitekintés

Darwin és az evolúció elméletének megjelenése, valamint a 20. század meghatározó filozófiai irányzatainak elméleti keretei minden bizonnyal nagy szerepet játszhattak abban, hogy az esztétikum klasszikus szellemfilozófiai felfogása gyakorlati, már-már természettudományos aspektusokkal gazdagodjon. Csupán jelzésszerűen: nem véletlen, hogy Heidegger — akárcsak gondolkodásának más tárgyaival összefüggésben — az esztétikum esetén is előszeretettel hivatkozik preszokratikus forrásokra. Wittgenstein, annak ellenére, hogy fiatalkori főművében, a *Logikai-filozófiai értekezés*ben az esztétikát minden más értékítéletet tartalmazó gondolkodással együtt a misztikum

körébe utalja, késői írásaiban már az embert nem csupán társadalmi, az *életformával* összefüggő (azaz, ebben az értelemben kulturális) jelenségnek, hanem mindennapi tevékenységéhez kapcsolódó pszichikai eseménynek tartja. A gondolatkör lényeges magyar vonatkozásai közül pedig érdemes felfigyelni arra, hogy Lukács György *Az esztétikum sajátosságában* mindenfajta esztétikai vizsgálódást csak a megismerés és cselekvés, valamint a mindennapi élet tevékenységeinek elemzésével együtt tart lehetségesnek.

A kép nem lenne teljes, ha a gondolatmenet lezárását nem egy olyan kortárs irányzat említése jelentené, amely érdekes módon tartalmazza a leírt két szemléletmód ötvözését. A genetikus művészet (3. ábra) arra vállalkozik, hogy evolúciós algoritmus alapján esztétikai tárgyakat, képeket generáljon (az algoritmusokat lényegében a mesterséges élet elméleteiből emelik át). Dawkins *BioMorph*-ja vagy Davidson *BioGraphy*-ja ebben az olvasatban a természetes úton létrehozott esztétikumot emelik át a kultúra által kialakított eszmény területére. A kortárs művészetfilozófia, amely a modern művészet hatására mára szakított az idealizált esztétikai eszmény felfogásával — annak ellenére, hogy továbbra is kulturális konstrukciónak tart mindenfajta esztétikai preferenciát —, kénytelen szembenézni a természeti esztétikum térnyerésével.



3. ábra. Genetikus művészet

Természetesen vannak is ilyen irányú kísérletek: Richard Shusterman pragmatista esztétikája például meg kívánja haladni az esztétikum intellektualista felfogását, és alapvető kategóriáit a társadalmi-gazdasági, valamint episztemológiai folyamatokhoz próbálja kötni. Törekvése könnyen érthető a modern művészet uralkodó eszméaramlatainak fényében. A hétköznapiság, a mindennapi gyakorlat hangsúlyozása olyan esztétikai elméleteket hoz létre, amelyek a „magasan” intellektuális felfogásokat mintegy visszarángatják az anyagi világba. Mint Shusterman rámutat, „a művészet értéke nem azáltal alapozható meg széles körben, ha kerüljük az esztétikum fogalmát, hanem ha rekonstruktív módon újrainterpretáljuk olyan gazdagabb terminusok révén, amelyek képesek megragadni az esztétikai tapasztalat kognitív és gyakorlati fontosságát, valamint — általánosabban szólva — a művészet és az esztétikum kontinuitását a gondolatok és tettek mindennapi világában.”²³

Irodalom

- Appleton, J. (1996): *The Experience of Landscape*. Wiley, New York.
- Enquist, M. & Arak, A. (1994): Symmetry, beauty and evolution. *Nature*, 372: 169–172.
- Galton, Francis (1883): *Inquiries into Human Faculty and Its Development*. London.
- Hegel, G. W. F. (1974): *Esztétika*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Kant, I. (1979): *Az ítélőerő kritikája*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Kaplan, S. (1992): Environmental preference in a knowledge-seeking, knowledge-using organism. In: Barkow, J. H., Cosmides, L. & Tooby, J. (eds): *The Adapted Mind*. Oxford University Press, Oxford. 581–598.
- Nietzsche, F. (1994): *A tragédia születése*. Kriterion Könyvkiadó, Bukarest.
- Nietzsche, F. (2003): *Ecce homo*. Göncöl Kiadó, Budapest.
- Orians, G. H. & Heerwagen, J. H. (1992): Evolved responses to landscapes. In: Barkow, J. H., Cosmides, L. & Tooby, J. (eds): *The Adapted Mind*. Oxford University Press, Oxford. 555–579.
- Parsons, P. A. (1992): Fluctuating asymmetry: a biological monitor of environmental and genomic stress. *Heredity*, 68. 361–364.
- Platón (1984): *Összes művei*. Európa Könyvkiadó, Budapest.
- Shusterman, Richard (2003): *Pragmatista esztétika. A szépség megítélése és a művészet újragondolása*. Kalligram, Pozsony – Budapest.
- Wynn, T. (2000): Symmetry and the evolution of the modular mind. In: Carruthers, P. & Chamberlain, A. (eds): *Evolution and the human mind*. Cambridge University Press, Cambridge. 113–139.
- Zahavi, A. & Zahavi, A. (1997): *The Handicap Principle*. Oxford University Press, New York.

Jegyzetek

¹ A kutatást az OTKA 60083 sz. pályázata támogatta.

² Ld. pl. Kaplan érvelését: Kaplan (1992).

³ Orians & Heerwagen (1992).

-
- ⁴ Erről bővebben ld. Appleton (1996).
- ⁵ Ld. Parsons (1992).
- ⁶ Ld. Zahavi & Zahavi (1997).
- ⁷ Enquist & Arak (1994).
- ⁸ E témáról különösen érdekes Thomas Wynn tanulmánya, melyben a szimmetria kérdését az elme moduláris szerveződése és a nyelvi kompetencia kérdésével kapcsolatban vizsgálja: Wynn (2000).
- ⁹ E témáról jelenleg Meskó Norbert és Bereczkei Tamás végez kutatásokat.
- ¹⁰ Ez az eljárás egyáltalán nem tekinthető újnak: első művelője Darwin egyik unokaöccse, Francis Galton volt. Ld. Galton (1883).
- ¹¹ „Aki helyes úton akar (...) haladni, annak már kora ifjúságában a szép testek felé kell fordulnia... Ezek után a lélek szépségét becsesebbnek fogja tartani a test szépségénél.” Platon, 210 a, b, c).
- ¹² Kant ezáltal minden filozófiai vizsgálódást az intellektuális szférába utal: „Ameddig a priori fogalmakat alkalmazunk, addig tart megismerő képességünk elveken alapuló használata, és vele a filozófia.” Kant (1979). 140.
- ¹³ Uo. 177.
- ¹⁴ Uo. 185.
- ¹⁵ Uo. 202.
- ¹⁶ Uo. 206.
- ¹⁷ Hegel (1974). 5. — Míg tehát Kant inkább a szépség tulajdonítását tartja az esztétikai ítélet központi mozzanatának, addig Hegel az esztétikai szépséget eleve a műalkotásoknak tartja fenn: „... minden szép csak akkor igazán szép, ha részese a szellem magasabbrendűségének, ha általa született meg”. (Uo. 6.)
- ¹⁸ „... az eszmét és alakját mint konkrét valóságot egymáshoz viszonyítva teljesen adekváttá kell tenni. Az így felfogott eszme nem egyéb, mint fogalmának megfelelően alakított valóság: *eszmeény*.” (Uo. 34.)
- ¹⁹ Uo. 45.
- ²⁰ Uo.
- ²¹ Nietzsche (1994). 70.
- ²² Nietzsche (2003). 66.
- ²³ Shusterman (2003).



SZÉLJEGYZETEK KORNIS GYULA NIETZSCHE ÉS PETŐFI CÍMŰ ÍRÁSÁHOZ

DEMETER KATALIN

Kultúra, műveltség, oktatás Kornis Gyula nézőpontjából¹

*„... a színházban és a hangversenyteremben a kritikus,
az oktatásban a zszurnaliszta, a társadalomban a sajtó lett az ír,
a művészet a legalacsonyabb rendű
szórakoztatási eszközzé vált.”*
(Nietzsche: A tragédia születése)

Kornis Gyula egyike azoknak a gondolkodóknak, akik a 20. század első felének hazai művelődés- és oktatásügyében meghatározó szerepet játszottak. Egyetemi oktatómunkája, művelődéspolitikai és tudományos tevékenysége, és szerteágazó szakirodalmi hagyatéka, szellemi öröksége része és tükröje a művelődéssel, az oktatásüggyel kapcsolatos hazai közgondolkodásnak.²

A harmadik évezred elején a hazai közgondolkodásban a Kornis által jellemzett korszak szellemiségének továbbélő elemei és a huszadik század második felének legjelentősebb elméletei egyaránt éreztetik hatásukat. Az újabb fejlemények — mint a nyelvek és kultúrák kölcsönös megértésének határolt-ságáról, a tudományos elméletrendszerek inkommenzurabilitásáról, vagy a történetírás párhuzamos és rivalizáló narratívákba oldódásáról született elmé-letek — az ezredforduló mentalitásában érzékelhető változást hoztak. Egy-részről a gondolkodás nyitottságára való fokozott hajlamot, másrészről szá-mos területen egyre inkább elhatalmasodó határozatlanságot lehet tapasztal-ni. Növekvő zavarodottság látszik uralkodni általában az értelmezés, az in-terpretáció és az értékelés terén, így a műveltség részeként megőrzésre érde-mesített műveket, szövegeket is kérdőjelek erdeje övezi.

Az erőfeszítések ellenére, amelyek legalább bizonyos rendszereken belüli érvényességet és állandóságot törekedtek adni a megértésnek és az értelme-zésnek, mint a hermeneutikai horizont-összeolvadás elmélete, vagy az iro-dalmi „kánon” legalább részleges, időleges körvonalainak őrzésére tett kísér-letek, valamint a különféle lehetőségek között mozgó meghatározottságként értelmezett dekonstrukció, szóval mindezek ellenére a szöveg- és műértel-mezés végletesen képlékennyé vált. Az akadémiai-tudományos értelmező közösségek primátusának megkérdőjelezése, az újságok és más médiumok,

végso soron bármely közösség értelmezői aktusainak egyenrangúsítása csak fokozta a közvélemény elbizonytalanodását a „magas kultúrának” tekintett örökséggel, gyanakvását a kortárs művekkel szemben.³

Az értelmezést és értékelést illető fejlemények a nevelés- és oktatásügy berkeiben — úgy látszik — nehezen oldódó zavarodottságot okoztak, különösen az ideológiai egyöntetűség deklarált fennhatóságát eltörlő, „rendszer-váltó” országokban, így hazánkban is. Az irányadó tanügyi dokumentumokból kiolvashatók bizonyos határozott, pragmatikus elvárások, kimutathatók továbbá a nemzeti és a helyi hagyományok iránti tisztelet egyértelmű gesztusai, ezek azonban a bizonytalanságokat inkább elfedni, semmint feltárni és kezelni látszanak. A huszadik század első feléből eredő, mélyen gyökerező szemlélet pedig a tanügyi iránymutatástól és a korszemlemből eredő kérdésektől egyaránt kevésbé befolyásoltan él tovább a nevelés gyakorlatában és az azt folyamatosan értékelő közvéleményben. A jobbra rejtetten működő szemléléség egyes jellemzőinek feltárásához kulcsot ígér Kornis Gyula írásainak tanulmányozása.

Kornis világszemléletének — főként Pauler Ákos bölcselete nyomán kiforrott — alapjai már első írásaiban körvonalazódnak: az ember szellemi erőfeszítései az örök értékekre irányulnak, a jó, a szép, az igaz alkotásokban testet öltő közelítése, továbbvitele az egyén hivatása. Alapos tájékozottsága, a filozófiai és az irodalmi élet fejleményei iránti érdeklődése későbbi munkáiban is tükröződik. Pályájának kezdetén még idegenkedve veszi tudomásul az olvasás „új divathóbortját”, mely Tolsztoj és mások mellett Nietzsche műveit tette meg irodalmi „divatcikkékké”, azokat az antiintellektualista műveket, amelyek a klasszikus filozófiai iskolázottságú fiatal szerzetes-gondolkodó mércéjéhez mérve túlságosan szélsőségesnek látszanak. Nietzsche Zarathustrájának fordításáról közreadott recenziójában úgy nyilatkozik: a német filozófust, „az ellentmondások nagystílű, arisztokrata kötél-táncosát” nem tartja érdemesnek „a megcáfolás tisztességében részesíteni”.⁴

Néhány év múltán, az első világháború idején már nagyobb megbecsüléssel ír Nietzsche filozófiájáról, eddigre már alkalma volt megtapasztalni az irracionális indíttatású erők végzetes sodrását: „A kultúrából csak az válik nemzetközivé, ami racionális. Ha többről van szó, mint tiszta racionális igazságokról, ha érzelmeken nyugvó értékelések forognak szóban: csökken a nemzetközi együttműködés lehetősége. A 18. század azt hitte, hogy valamennyi életrendnek természetes, azaz ésszerű és egyetemes szabályozása lehetséges: ésszerű vallás, ésszerű jog, ésszerű nevelés, mely valamennyi emberre nézve egyformán kötelező. A nemzeti kultúrák fejlődése e történet-

ellenes gondolatot kézzelfoghatóan lecáfolta, s a fölvilágosodás kora ilyen igényeit valóra nem váltotta. A történeti-nemzeti élet erősebbnek bizonyult, mint az ész”⁵ — írja 1917-ben.

Az első világháborút követő kiábrándultság idején Kornis szembefordul a divatos „kultúrpezzimizmussal”, a nyugati kultúra hanyatlásának elméleteivel. Egy-egy korszak sekélyessége, kisszerűsége — írja — nem jelent visszavonhatatlan tendenciát. „A háború a legfőbb kulturális értékek borzalmas tagadása: megsemmisítése erkölcsi kódexünknek, a humanizmusnak, becsületnek és jognak, elpusztítása a szép ideálját megvalósító műalkotásoknak. Ismét pezzimiztikus formát ölt a kérdés: vajon a kultúra nem a hatalmi ösztönnek csak rafináltabb s annál kegyetlenebb eszköze-e?, az élet legfelsőbb kultúraformái is nem a legalsóbbrendű ösztönezőknek pusztán külső átalakulásai?, amit kultúrának nevezünk, nem merő kultúrkomédia-e?”⁶ Kornis azonban elutasítja a kultúra értékhordozó szerepének tagadását. „A világháború csak azt mutatta meg, hogy a kultúra eszményének megközelítésében az emberiség a szó igazi értelmében még csak nagyon keveset haladt, a kultúra mint történeti produktum még aránytalanul kisszerű, többit mutatott, mint amekkora volt. Nem a kultúra eszményei bizonyultak szűkekknek és érték nélküliekknek, hanem az ember mutatkozott hozzájuk mérve törpének. A kultúra eszméjében rejlő ideálok: az igazság, jóság és szépség nem tehetők felelőssé azért, hogy az emberiség csak ennyire tudja fölismerni és megközelíteni őket.”⁷

Kornis határozott véleménye szerint az örök értékek megjelenése, megjelenítése a történeti események sodrásában elhomályosulhat, ám ez éppen ösztönzőleg hathat az alkotókra és a közvetítőkre, akik tudatosan törekszenek az aktualitások és az értékek összhangjának megteremtésére. „A kultúra szónak kettős értelme van: nemcsak *eredményt*, hanem *végtelen feladatot* is jelent. Az eredmény, az alkotás mindig kisebb marad, mint amekkorát az érték, a feladat követel: éppen ezért a kultúra mint az értékek valóra váltása sohasem áll meg, innen a fejlődés lehetősége.”⁸

A kultúra értékközpontú formálása az alkotók, a közvetítők és a befogadók közös ügye. A kulturális örökség elsajátítása Kornis szerint értékörzés és értékképzés, amire az új nemzedékeket fel kell készíteni, erre az iskolaévek idején a kibontakozó egyénnek fel kell készülnie. Arról azonban, hogy a felkészülés során a hagyományból mit és hogyan kell elsajátítani, megoszoltak a vélemények. Kornis több munkájában is elemzi a műveltség intézményesült örökítéséről folyó vitákat. Az antikvitás, a múlt túlsúlya a tananyagban, a „holt” nyelveken tanuló memoriterek ostorozása a filozófusok

kedvelt témája, különösen forrongó korszakokban, Augustinustól kezdődően egészen a modernekig: Francis Baconig, vagy éppen Descartes-ig, jöllehet más és más indíttatással. A klasszikus örökség, a humaniorák tanítását illető kritika újabb fénykorát élte a 19. században, a romantika és a pozitívizmus európai népszerűségének idején. A comte-i, spenceriánus pozitívizmus a *Huszdik Század* folyóirat köré csoportosuló magyar gondolkodókra is komoly befolyást fejtett ki, hívei a gyakorlatiasság jegyében a holt nyelvek helyett a modernek, a klasszikus művek helyett a természettudományok tanításának túlsúlyát követelték. A pozitívizmus befolyása ugyan jelentősen csökkent⁹, a tanügyi viták mégis folytatódtak.

A 20. század első évtizedeiben a klasszikus műveltségisményt követő „hagyományos” szellemű iskolát két tűz közé fogja egyrészt az antiintellektualista, antiracionalista, „romantikus”¹⁰, másrészt a pozitívista-pragmatikus filozófiai alapokon álló, gyökeres változásokat követelő kritika. Kornis fogékonyan reagál az új eszmékre, ugyanakkor mindkét irányt elmarasztalja túlzásai miatt. Tolsztoj művelődéstudományáról írt tanulmányában nagy alaposággal veszi számba a Rousseau nézeteivel rokonságot mutató tolsztoji iskola romantikus elveit és — az elveknél kevésbé szélsőséges — gyakorlatát. Megállapítja: Tolsztoj „az intellektualizmussal szemben kétségkívül az érzelm filozófusa”, minden „akadémikus” tudományt kizárna a műveltségéből, így a tanításból is, mert e „költészes hívságok” nem segítik sem a nép boldogulását, sem boldogságát.¹¹ Elvei — Kornis szerint — egy tiszteletre méltó, profetikus hajlamú ember valóságtól elszakadt túlzásai, annyira szélsőségesek, hogy azokat maga sem alkalmazta Jasnaja Poljana-i iskolájában.

Romantika és reformvágy című írásából kitér Kornis kikristályosodott, a két világháború közötti művelődéspolitikusi gyakorlatában is képviselt álláspontja. A megújulás követelményét, amit a nietzschei „romantikus” szellemiségben és Széchenyi gyakorlatiasságában egyaránt felfedez, összeegyeztethetőnek látja a maga mérsékelt, sem nem antiracionalista sem nem historizmus-ellenes nézeteivel. A legnagyobb magyar műveiben a nemzeti jövő építésére kész tetterőt látja követendőnek, azt a forrást, amelyből szerinte a 20. század magyarsága a legtöbbet merítheti. Széchenyi útmutatásainak aktualitásáról így szól: „A nemzet fejlődésének alapja az új nevelési rendszer. Amint a gazdasági-technikai életben, a nevelés terén is Széchenyi előtt az egészséges, gyakorlati eszmény lebeg; az a nevelési ideál, melyet először a 17. század végén az angol Locke foglalt rendszerbe. Széchenyi, az élet embere, az antik irodalmi-retorikai műveltséget egyoldalúan közvetítő deák iskola helyett olyat követel, mely a körülötte zajló élet igényeihez simul,

hasznavehető ismereteket is tanít. Száz évvel ezelőtt Széchenyi úgy panaszkodik az iskola egyoldalúan elvont elméleti és intellektualisztikus irányára ellen, akárcsak ma az »új iskola« hívei”.¹² A korábban féligazságok, túlzások, megalapozatlanságok és összefüggéstelenségek összehordásával jellemzett Nietzschét Kornis itt már „csodásszavú Nietzsche”-ként emlegeti, akinek gondolatai az évtizedekkel előtte járó Széchenyi „magyar jövőt formálni hivatott, reformlázban sistergő lelkében kiforrott gondolatmenetével” összecsengenek. Úgy véli: más bölcséleti alapvetés, más jövőkép jegyében ugyan, de mindketten a 19. századi, egyoldalú historizmusnak üzennek hatat.¹³

Az „idők szavának” engedelmeskedve Kornis, mint láttuk, egyre kevésbé elutasító a nietzschei bölcsélettel szemben. Jóllehet egyetért a „szélsőséges historizmus” elutasításával, a két világháború közötti írásaiban mégis mindig hangsúlyozza a történelem fontos szerepét, a történetiség elvének követését, különösen pedig a nemzeti múlt tanulmányozásából meríthető szellemi javak értékét a nevelésben. Helyesnek tartja, hogy az elemi műveltség közvetítésére hivatott kötelező népiskola az írás és olvasás tanítását tűzi ki elsősorú céljának, ugyanakkor egyetért mindazokkal, akik szerint nélkülözhetetlen már az elemi oktatásban a magyarság történelmének, vallásának, erkölcsének, államának tanulmányozása is.¹⁴

A magasabb iskolák ismeretanyagában „Hunyadi törökverő csatái, Rákóczi nemzeti élet-halál küzdelme (...) Jókai történeti regényei vagy az antik mitológia bájos meséi,” azaz a humán műveltség tartalmi mellett szerepelnie kell „az elektromos gépek, a tengeralattjáró hajók”¹⁵ ismeretének, a modern természettudományos, technikai műveltség elemeinek is — amint Kornis írja —, de nem az előbbieket rovására. Az egység megvalósulásának záloga, hogy helyes elvekre épüljön a tananyag. A helyes alapvetés pedig figyelembe veszi, hogy „a szellemi-történeti világ a mi első, közvetlen mielőnk: ezen keresztül jutunk csak a természettudományokhoz (...) A szellemnek, a történeti tudatnak átörökösítése megy végbe a nevelésben, folyik az iskolákban” — az önálló művelődésre, a nemzet érdekeinek és az egyén adottságainak megfelelő társadalmi helyzetállásra képesítő felsőbb szinten.¹⁶

Művelődéspolitikusként a két világháború között az elemi iskoláztatásban a szabályozás elvárásaitól messze elmaradó gyakorlatot, a középfokúban elsősorban a „határozott középpont”, az egység hiányát látja problémának. A középsiskolákban, ide értve a gimnáziumokat is — bírálata szerint — egymás mellé rakosgatják az egyre terebélyesedő, egyre differenciáltabb természet- tudományi és szellem- tudományi tananyagokat, anélkül, hogy azok szerves

egységet alkotnának. Az iskolák így a kívánatosnál kevésbé felelhetnek meg a velük szemben támasztható elvárásnak, a műveltségre nevelésnek. A valódi műveltség ugyanis nem más, mint „a szellem logikai habitusa, az az iskolázottsága, hogy bármely ismeretkörbe kellő erő kifejtés után be tud hatolni (...)”.¹⁷

Az értékközpontú egység szemlélete — Kornis szerint — az egyetemeken nyerhet betetőzést, ahol a filozófia adja meg „a világról és az életről való ismeretek magasabb szintézisét”; aki sokat tud egység nélkül, „annak tudása — amint Kant mondja — kyklopszi”. A filozófia látatja „a tudomány bevégetlen voltát”, „kritikaivá teszi a tanulmányozót”, „lehetővé teszi a küzdő világnézetek különböző álláspontjának türelmes megértését (...) A filozófiai szellem a világ tágabb, egyetemesebb látását jelenti, éppen ezért forrása a toleranciának, a mások becsületes igazságkeresése tiszteletének a saját meggyőződés bármilyen erős heve mellett.”¹⁸

Kornis a fentebb jellemzett filozófiai szellem követését a maga számára is irányadónak tekintette, ezt bizonyítja *Nietzsche és Petőfi* című tanulmánya is.

Romantika, jövőkép, küldetéstudat Petőfi és Nietzsche műveiben

„A zseninek és a szentnek nevezett emberek azért igazán hatásosak, mert olyan interpretátorokat küzdenek ki maguknak, akik az emberiség javára félre magyarázzák őket.”
(Nietzsche: A vándor és árnyéka)

A Petőfit illető hazai és nemzetközi kritikai, ismertető, méltató, elemző recepció terjedelme Kornis Gyula *Nietzsche és Petőfi*¹⁹ című tanulmányának 1942-es közzététele idején már hatalmas volt, és egyre tovább sokszorozódott, ennek csak töredékét megismerve is belátható: kevés olyan irodalomelméleti, stilisztikai terminus akad, amelyet ne alkalmaztak volna költészetének jellemzésére, ezek között igen gyakran fordul elő a romantika. Riedl Frigyes posztumusz kiadású, befejezetlenül maradt Petőfi-monográfiája a romantikát nyomatékkal említi a költői pálya kezdetére ható eszmeáramlatok között. Ady is romantikusként jellemzi kedves költőjét.²⁰

Margócsy István 1999-ben megjelent, *Petőfi Sándor* című munkájában mégis azt hangsúlyozza: Petőfi költészetének romantikus voltáról kevésbé esik szó a hazai irodalomtörténet-írásban. „Bizonyos értetlenséggel nézem azt a roppant erősen élő és működő hagyományt, mely bármely romantikus jellegű gesztussal vagy művel szemben eleve bizalmatlanul lép fel, s eliminálásukra vagy legalább megszelídítésükre mindent kész megtenni, ezért javas-

lom radikálisan átértelmezendőnek azt a stratégiát, mely Petőfiben csak vagy elsősorban egy speciális magyar népiességnek és népies realizmusnak látná megtestesülését” — írja.²¹ Margócsy, aki különös hangsúlyt helyez a költő műveinek a romantika keretei közt való tárgyalására, úgy látja, hogy a romantika hazai recepciója már Petőfi életében is elutasító volt, később, a Lukács György fémjelezte realizmus-konceptió fénykorában legfeljebb csak fokozódott a romantikával szembeni ellenérzés, és ezért Petőfivel összefüggésben egyre kevésbé merülhetett fel a romantika.²² A politikai rendszereken átvívelő hazai Petőfi-kultusz jegyében — Margócsy szerint — az elemzők igyekeztek Petőfit a romantikától elhatárolni vagy a „népies realizmus” kategóriával a romantikus jegyeket elfedni, mert a kultikus hőstől elvárt népi-nemzeti közösségiség és a társadalmi igazságosság eszményeinek képviselőtől idegennek, a költő-héroszhoz méltatlannak gondolták azt, amit a romantika jelentéstartalmához kötődni véltek.

A romantika fogalmának érintőleges szemlézése nyomán is kitűnik, hogy az elemzők a romantikusnak tekintett művek forrásai között a népköltészetet elsőrangúan fontosnak látják. A Petőfit népies költőként bemutató, ismertebb tanulmányok többségéből nem látszik, hogy a romantikus jelleg *elfedéseképpen* hangsúlyozná a népiességet. Bár Illyés Gyula Petőfi-könyvében nem fűzi a romantika terminust közvetlenül Petőfi műveihez, arról azonban nála is olvashatunk, hogy ihletői, költői rokonai között fontos szerepet játszottak a nagy romantikusok: „a Pilvax-fiatalság benne van a kor áramlataiban ... A népiesség új árama Nyugaton Angliában indult meg (...) Wordsworth, Coleridge bevitték a paraszti nyelvet az irodalomba. Byron a beszélt nyelvvel hódít. A beszélt nyelv s hogy úgy mondjuk: a beszélt, az addig »köznapi« tárgy és érzelem csillogtatja a legtöbb értéket Lermontov, Mickiewicz, Lamartine, a legnagyobb tekintélyek versében. Dickens, Hugo a szegényeket emeli angyalokká.”²³ Illyés itt a legnagyobb romantikusok „népiességét”, plebejus kötődését jellemzi Petőfi népi hangvételének előzményeként.

Anélkül, hogy a Nietzsche-recepció szintén bámulatosan szerteágazó irányait megkísérelnénk áttekinteni, a német szerzőről is elmondható, hogy munkásságában a romantika jegyeit sokan meglátni vélték. „Általános eljárássá vált már Nietzsche filozófiáját három korszakra osztva tárgyalni. Az első a romantikus, a második pozitív, a harmadik az ún. Zarathustra-periodus”²⁴ — olvasható például egy 1907-es magyar tanulmányban.

Kornis Gyula írásában szintén erőteljes hangsúlyt kap a két alkotó romantikus indíttatása, ami nem csak közös szellemiséget jelent, hanem Petőfi költészetének közvetlen hatását a fiatal Nietzsche munkásságára. A németaj-

kü közönség körében az európai népeket, hősöket és tájakat erős érzelmi indítással megjelenítő Lenau magyar tárgyú versei tették ismertté a romantikusnak ábrázolt tájakat, a nemzetet. 1845-től jelentek meg Petőfi-fordítások német nyelvű lapokban, majd kötetekben is: Dux Adolf és a Petőfi verseit nagy ügybuzgalommal Európa-szerte terjesztő, Kertbeny (Benkert) Károly — kritikusan szerint gyenge — fordításában. A fiatal Nietzsche fogékonyságát a „magyar romantika” iránt Lenau versei mellett minden bizonnyal Petőfi költészete teremtette meg, vonzódását Liszt Ferenc zenéje fokozta annyira, hogy tizenhét évesen komponált „Ermanarich-szimfóniájá”-ban a „magyar izzást és erőt” törekedett megszólaltatni, „ösgermánjait is kemény magyar fából akarja faragni”, mint Kornis írja.²⁵ A *Felhők*²⁶ versciklusában a húszéves Nietzsche a szenvedélyt, a fantáziát, a halálvágyat érzi olyan megragadónak, hogy a versek megzenésítésébe fog. Zenei nyelvére Schubert, Schumann és Brahms gyakorolt befolyást, különösképpen a „Volkston”, azaz a népies hangvétel, ami tökéletes összhangban állt a költemények hangnemével.

Kornis nemcsak Petőfi és Nietzsche pályájának kezdetén, hanem életművük későbbi darabjaiban is felfedez romantikus vonásokat: profetikus küldetésstudatukat és látomásaikat az emberiség jövőjéről, Petőfi hol égbe emelkedőnek, hol porba hullónak festett képeit éppúgy, mint Nietzsche „tragikus optimizmusának” szenvedélyes kifejezéseit. A tanulmány külön fejezetében hasonlítja össze *Az apostol*-t és az *Im-igyen szóla Zarathustrá*-t. Az apostol és a Zarathustra költői világa egyaránt a romantika talajában gyökerezik, noha — Kornis sajátos olvasatában — Nietzsche műve, Petőfítől eltérően, a „biológiai naturalizmus szellemi földjéből” táplálkozik. Az élet teljességének hirdetése, a vitalitás magasztalása megmutatkozik Nietzsche műveiben, ám Petőfítől sem idegen a természetes vitalitás, így két alkotó szembeállítása e téren talán túlzás. A romantikus indíttatást tükrözi a két mű hőseinek — és szerzőinek — a kortársakra „hatezer lábnyi” magasságból tekintő perspektívája, prófétai — költői — elhivatottságuk tudásából eredő zabolázatlan szenvedélyessége, amint szerepüket vállalva prédikálják a fennálló viszonyok radikális elutasítását, a világ jövőjének látomásait.

A romantikus hős az egész világra kiterjedő hivatással, tetterővel szegül szembe a fenyegető balsorssal, bízva a távoli jövőben. A Kornis által hivatkozott 1846-os *Sors, nyiss nekem tért...* című Petőfi-vers az emberiségért cselekedni kész, szívének „égből eredt lángja” által vezetett költői²⁷ mutatja be, aki az „új Goltota új keresztjének” fenyegető látomásától sem riad vissza. A cselekvő élet és a terméketlen indulatok szembeállítását példázza a

Kornis által nem hivatkozott *Világgyűlölet* című vers is: az embergyűlölők szívtelen, üres zsebű és gyomrú, „Byronképeket” vágó, dühödt hadától el-
iszonyodva a költő az életet, fájdalmaival és örömeivel együtt — akárcsak
Nietzsche — élni érdemesnek akarja látni.

Kornis szerint Petőfi és Nietzsche hasonlóan tekint a történelemre: a múlt
eszményítésétől és elbizonytalanító tanulságaitól óvják a cselekvő egyéniség
autonómiáját, tettekézségét. Kornis álláspontját példázhatja Nietzsche *A
történelem hasznáról és káráról* szóló elmékedésének az „antikvárius” tör-
ténétírást bíráló eszme-futtatása. Ehhez hasonlítható indíttatást tükröz *Az
apostol* tizenegyedik énekének ismert részlete: „Világtörténet! Mily csodála-
tos könyv! Mindenki mást olvas belőle” — üdvöt vagy kárhozatot, buzdítást
az emberiség szabadságharcára, vagy felszólítást a reménytelen küzdelem
feladására. Kornis a cselekvést bénító, élettelen historizmus elutasításának
közösségét látja mind Nietzsche, mind Petőfi olyan műveiben, amelyek a
történelem múltba tekintő, a jellel való megbékélésre szólító hegelianus
szemléletét a profetikus szereppel összeférhetetlennek mutatják.

Az apostol és az *Im-igyen szóla Zarathustra* — Kornis értelmezésében —
minden közös vonás ellenére egy tekintetben élesen különbözik: Petőfi ízig-
vérig demokrata, „rajongó optimizmusa” a nép uralmát és szabadságát betel-
jesítő jövőt látta. Ezzel szemben Nietzsche arisztokratikus, mert ő az
életosztón vezette zseniális, szabad Übermensch-től várja az élhetőbb jövő
megteremtését.²⁸ Mindkét hős újra és újra szembesül az általuk felemelni
vágyott nép értetlenségével, gúnyolódásával, haragjával. Petőfi az apostolt
övező közönyt, elutasítást, dühödt ítéletet — Kornis olvasatában — úgy
magyarázza: a nép még gyermek²⁹, de fel fog nőni feladatához, Nietzsche
azonban kizárólag a tömeggel szembeszegülő felsőbbrendű emberre mond
igent. Kornis elismeréssel ír mindkettejük intuitív jövőképeinek költői zseni-
alitásáról, ugyanakkor próféciáik aktorait egyoldalúaknak véli. Kornis véle-
ménye szerint „Petőfi a szélső demokratikus, Nietzsche a szélső arisztokrati-
kus életfelfogást harsonázza”. A két mű — különösen pedig a két életmű —
természetesen az érintett tekintetben is nagyon különbözik, de talán kisebb a
különbség a két szerző között, mint Kornis írásából kitűnnék.³⁰ Az öntörvé-
nyű egyéniség szenvedélyes kifejeződése egymásnak ellentmondó szemléleti
hullámzásokat kelt mindkettejük műveiben. Petőfitől sem idegen a világ ki-
hívásaival saját erejéből szembeszálló, a világgal egyenrangú félként szem-
beszülő kiválasztott szerepe.³¹ A Kornis által elemzett két költői látomás sze-
rint a világ, az emberiség, az emberek értetlensége minden jobbító szándék
ellenében hat, a próféták, költők intellektuális és erkölcsi fölényüket tudva,

készek szembefordulni azokkal, akikért küzdenek, hiszen az egész emberiség jövője a tét.

Kornis a két művet a költőiség, a két szerzőt a költészet horizontján megvilágítva elemzi. A romantikus szenvedély adekvát kifejezője a műalkotás, a tömeg fölé magasodó, különleges személy nem lehet más, mint költő.

Petőfi és Nietzsche művei is gyakran szembeállítják a hagyományos értelemben vett filozofálás élettelen szürkeségét, természetlenségét a cselekvő élet szenvedélyes hirdetésével. A tetterőt sorvasztó filozófia kimondott elutasítását megtaláljuk Petőfinél például a *Világosságot!* című versben, amint a „kigyóként” fojtogató filozófiai kérdésekről szól, vagy akár a *Bölcselkedés és bölcsesség* útmutatásában: „Elég, hogy élsz! mi gondod rá: Mi volt és mi következik?”³² A költő, szemben a filozófussal, „lángoszlop”, művei iránymutató, lelkesítő tettek. Nietzsche a sivár világot átformálni hivatott, teremtő művészet primátusáról így ír: „Írásaimat elnevezték a gyanakvás, sőt a megvetés iskolájának, szerencsére azonban a bátorság, a vakmerőség iskolájának is. (...) meg kell érteni, miért kényszerítettem önmagam arra, hogy művi módon teremtsen meg, mintegy »helyükre hamisítva«, »megköltve« mindazon dolgokat (mi más tettek a költők valaha is, mi másért van művészet a világon?), amelyekre *szükségem volt*, de nem találtam őket.”³³

Kornis a két szerző műveiben, romantikus indíttatásaikban meglátta a profetikusságot, költői erőt, az „azúr magányt”, az utánozhatatlan individualitást³⁴, az „értékek ártértékelésének” radikalizmusát, a népihez vonzó, vérbő élettéliségét. Megbecsüléssel, ám a kultúra — általa védendőnek gondolt — „örök értékeinek” képviselőjeként, inkább szemlélőként veszi tudomásul az élet művészetté tételének „romantikus” programját, ami a túlfinomult intellektus öncélú játékaként szemlélt filozófiát szélsőséges szenvedéllyel utasítja el.

A romantikusok „romantikus” kultusza

„De még a leghívebb történetek is, ha nem változtatják is meg, és nem növelik is a dolgok értékét, hogy méltóbbakká tegyék őket az elolvasásra, legalábbis majdnem mindig elhagyják az alantasabb és kevésbé fényes körülményeket. Innen van, hogy a többi nem olyanok tűnik fel, amilyen, s hogy azok, akik belőlük vett példák után indulnak, könnyen esnek regényhőseink túlzásaiba ...”

(Descartes: Értekezés az ész helyes vezetésének és a tudományos igazság kutatásának módszeréről)

Mind Petőfi, mind Nietzsche művei bejárták útjukat előbb a méltatók és becsmélők, majd az értelmezésen, annak lehetőségein vitázók körében. Az utókor nagyjai, aztán szellemi aprómunkásai, valamint a szenzációkért, legendákért rajongó — Nietzsche által annyira megvetett — sokaság éltette örökségüket. Petőfi és Nietzsche mondatai a közbeszédben szállóigékké lettek, alakjaik jelképekké váltak. Petőfi bevonult az iskolai tananyagba. Margócsy István említett Petőfi-könyvében — az irodalomelméletben nem éppen megszokott módon — egyebek közt az óvodai, iskolai gyakorlatra, a középiskolai tankönyvekre hivatkozva állítja, hogy a költő kultikus idollá vált a hazai köztudatban, s erről kritikusan foglal állást. Lehet-e azonban másként? Lehet-e elhatárolni a műveket a befogadói értelmezés, ha tetszik, befogadói önkény teremtette, erősen meggyökeresedett értelmezésektől és interpretációktól? Változtathatók-e az előzetes értelmezési keretek?

Kornis Gyula a kultúra örökítésében maga is hangsúlyozza az elsajátítás jelentőségét: „A kultúra, mint az emberi tevékenység megmaradó eredménye, a következő nemzedék szellemi környezetét alkotja, amelyet az egyes ember már készen talál, s amelytől ezért lelki fejlődése eleve függ. (...) A kultúra maga is történeti produktum, de olyan, mely egyszersmind a további fejlődést meghatározza. Az ember a meglévő kultúrával szemben nem viselkedik passzív, pusztán befogadó módon, hanem egyénileg feldolgozza, ellenállást fejt ki vele szemben, továbbfejleszti.”³⁵

Kornis szerint nem gondolható, hogy a mű, a szöveg, a dolog önmagában hordja értelmezését. „A szellemi munka eredményei nem maradnak meg csak azért, mert megvannak (...) A szellemi élet mindjárt visszafelé megy, mielőtt a személyes öntevékenység tovább nem lendíti. Igazában épp ezért kultúrát (tudományt, művészetet, erkölcsöt, vallást) nem lehet örökölni, legföljebb külső, anyagi eszközeit: könyveket, épületeket, szobrokat, múzeumokat, templomokat, liturgiát. Ezek azonban magukban holt dolgok, a lelket mindig mi leheljük beléjük; némán merednek reánk, ha nem látunk bennük

semmit. Az örökölt tudományos, művészeti, irodalmi vallási termékeket minden nemzedéknek elülről *egyénilag* meg kell hódítania...³⁶ A történelem „antikvárius” gondozása, tanítása, a művészet „múzeumi” koncepciója Kor-nis szerint sem tartható, maga is egyetérteni látszik Nietzsche e tárgyú kritikájával, illetve megelőlegezi a 20. század végi filozófia némely fejleményét. Álláspontjához talán a legközelebb azok az újabb elméletek lehetnek, amelyek szerint a művek befogadása nem más, mint valamely értelmező közösség által elfogadott reakciók sorozata: bizonyos eszmetörténeti előzményekből eredő, „nemzedéki”, ennek részeként pedig egyéni értelemadás, az értelmezői aktivitás ad jelentést és jelentőséget az örökölt anyagnak, bár nála az önkényesség lehetősége nem merül fel.

Az értelmező közösségek elmélete³⁷ — a közösségek mibenlétét firtató és egyéb kritikák ellenére — használhatónak látszik arra, hogy a befogadói értelemadást olyanként fogjuk fel, amelyben a műről való előzetes tudás szerepet kap. Az előzetes tudás pedig nem más, mint a műnek és a szerzői szándéknak a nyilvánossághoz jutó közösség(ek) által elfogadott értelmezése, ezek között minden bizonyossal kitüntetett szerepet játszanak az iskolai tananyagba sűrített írói, irodalomtörténet-írói „tekintélyek”.

Ady Petőfiről szóló esszéjében jellemző módon azt fájlalja, hogy a költő tisztelői jelképet faragtak, s azért rajonganak, nem sokat törődnek a költő műveivel. Ady maga elhárítja, hogy mások elé „érvényes” képet festeni szándékozna: „... nem is akarom, hogy mások helyén is lássam Petőfit, de azt el akarom mondani: hogyan látom én. Aranyos, csunya, diákos magyar Apolló. Szilaj, nagy gyermek, egy őszinteség-Etna, mely örökösen ámíttatni szeret. Egy harag-Etna, mely nem tud úgy haragudni s tombolva rombolni, hogy ez neki ne fájjon a legfájóbban. Egy osztályozhatatlan valaki, egy Petőfi, aki annyira sem vitte, hogy azért szeressék, amit ő szeretett.”³⁸

Babits lesújtó véleményt formál a Petőfi-recepcióról, éppen Ady „romantikus” interpretációja fölött ítélkezve legélesebben: „Ady iskolája, melynek igen romantikus ideálja van a zseniről, mint Balassában és Csokonaiban, úgy Petőfiben is ennek az ideálnak a megtestesülését szeretné látni; ők Petőfi regényes életéből, idealisztikus forradalmi politikájából, s némely fiatalos és affektált rakoncátlankodásából akarják megalkotni Petőfi képét, megfelelkezvén mindazon vonásokról, melyek az ő ideáljuknak ellentmondhatnának.”³⁹

Móricz Zsigmond a harmincas évek irodalmi közéletét azzal vádolja, hogy Petőfi műveivel úgy tesz, „mint Jókai öregasszonya, aki a Bibliát beragasztja, hogy a lánya az istentelen dolgokat ne olvashassa benne...”⁴⁰

A Petőfi-irodalomról 1935-ben Kosztolányi ezt írja: „Körötte oly buja te-nyezet van, itthon és külföldön is, hogy gyakran alig látjuk tőle a magot.”⁴¹

Nietzsche öröksége sem kerülhette el az értelmezések áradatát. Maga is többször kifejezte gondolatai utóélete fölötti aggodalmát: „Talan kockázatos is, ha (...) igazság csúszik ki a számon: de majd megpányvássák mások és addig itatják a »jámbor gondolkozás tejével«, amíg csöndben és elfeledve nem hever régi vackán.”⁴²

A magányos gondolkodó hagyatéka az uralkodó kormányok, vallások, nyilvános vélemények világában az uralkodó szellemiség, a „közvélemény” áldozatává válik — írja Nietzsche. „Jól tudják ők, ezek a magánosok és szabad szelleműek, hogy valamiben mindig másnak látszanak, mint ahogy gondolkoznak: míg ők csak az igazságot és becsületességet akarják, körülöttük félreértések hálója feszül, s heves vágyuk sem tudja megakadályozni, hogy tetteikre ne nehezedjenek hamis nézetek, alkalmazkodás, fél-engedmények, kíméletes elhallgatás, téves értelmezés köde.”⁴³

A torz látszat elleni gyűlölet, amint Nietzsche írja, a „szabad szellemű”, kritikus gondolkodókból vulkanikus erővel tör fel, az a szélsőséges hangnem, amit ő maga is használ, a hamis hangok kórusának túlordítását célozza, a magányos lázadó arca ezért „borzasztó arc”.⁴⁴ Nietzsche, jóllehet szenvedély-lyel utasítja el a félremagyarázást, mégis meggyőződéssel hirdeti, hogy a tények nem „azok amik”, csupán interpretációk. A művek, az írások azonban miért lennének mások, mint a tények, így a műveken nem uralkodnak-e ok-ka az interpretációk?⁴⁵

Amennyiben feltételezhető jellegzetes értelmező közösségek, ezek közt minden bizonnyal vélelmezhető a romantikusok „romantikus” kultuszát képviselő közösség. A „romantikus kultusz” különösképpen a 20. századi alap-fokú iskolázásban, ebben az erős legitimációval és tartós nyilvánossággal bíró közösségben látszik élni, anélkül, hogy akár a két háború közötti, akár a második világháború utáni oktatási kánonban explicit módon megjelent volna a „romantikus” szemlélet.

A programatikus írások segítenek körvonalazni a *romantika* terminus szokásos használatának módját. A német romantika orgánuma, az *Athenaeum* első, 1798-as évfolyamának második számában Friedrich Schlegel így jellemzi irodalmi törekvéseiket: „A romantikus költészet az egyetemesség haladó költészete. Rendeltesse nemcsak az, hogy a költészet szétkülönült műfa-jait ismét egyesítse, és a költészetet összekapcsolja a filozófiával és a retorikával. Szándéka és feladata költészetet és prózát, zsenialitást és kritikát, mű-költészetet és természetes költészetet is hol keverni, hol vegyíteni, a költésze-

tet élővé és társassá, az életet és a társadalmat költőivé tenni...⁴⁶ Novalis az irodalom szerepét így fogalmazza meg: „A világot romantikussá kell tenni.”⁴⁷ Schiller az emberiség elvesztett méltóságának megmentését gondolja a romantika hivatásának. E hivatást a műalkotások töltik be, amelyek a nép fiainak természetesen nemes érzéseit keltik életre, jelenítik meg, s amelyekben a *Látszat legyőzi a Valóságot*.⁴⁸

A program hazai követője, Jókai már a szabadságharc bukása után megjelent első novelláskötetében, a „Csataképek”-ben arról ír, hogy az 1848–1849-es forradalom és szabadságharc olyan szellemi és erkölcsi tőkéje a nemzetnek, amelynek évszázadokra be kell vonulnia a magyar történelmi *mitológiába*, ahonnan nehéz időkben is erőt lehet meríteni. Ezért a forradalomról és szabadságharcról szólva arról beszél, ami a legfelelősebb: „Írjunk mitológiát. Írjuk le az év eseményeit híven, valóan, mindent, ami megtörtént, minden csodálatost, emberfölöttit, nagyszerűt, amit látunk, amit tapasztalánk, aminek szemtanúi voltunk.” Az emberfölötti történések kimagasló alakja a költeményeivel, egész életével a nemzetet szolgáló Költő: Petőfi. A Költő „romantikus” alakjával összeforrott életművét azóta is egyre erősödő dicsfény övezi.

A mítoszteremtés Nietzsche kultuszában is megvalósult, azonban a nietschei próféta-ideál „*embertárs nélküli humanitása*”, mely nála — amint ezt Karl Barth megfogalmazta — „páratlanul haladó, vonzó, veszélyes, mondjuk végletes stádiumába érkezett”⁴⁹, Nietzsche hagyatékát a „romantikus” értelmezés az utóbb „sötétnek” bizonyult irányba sodorta, beárnyékolta.

A romantika explicit megítélése a hazai szellemi életben, főként a második világháborút követő korszakban, mint már szó esett róla, elutasítónak mondható, ennek ellenére az alapfokú iskoláztatásban a „romantikus” mítoszteremtés, a költői művek elvárt befogadási módja, a szenvedélyesen megélt, reflektálatlan érzelmi azonosulás, a művekből derivált schilleri „Látszat” uralma megmaradt. A „romantika” a tanításban, az alapfokú iskolás olvasókönyvek szövegválogatásában és a szövegek elkerülhetetlenül egyszerűsítő körülbástyázásában vélhetően kitüntetett szerepet kap. Az értelmezést, a befogadást illető 20. századi elméletek, úgy tűnik, érintetlenül hagyták, vagy éppen erősítették a befogadói magatartással szemben támasztott anti-intellektualista, „romantikus” elvárásokat. Az az elvárás, amely a befogadásra is kiterjeszti az élet esztétizálásának, a költészet megélésének elvét, nagyon határozottan söpri félre a 20. századi filozófia nyitottságra ösztönző fejleményeit, illetve azokból a kétpólusú érzelmi kategorizáció legitimációját véli kiolvasni.

Az örökölt tudományos, művészeti, irodalmi, vallási produktumokat minden nemzedéknek meg kell hódítania, mint Kornis korábban már idézett tanulmányában írja. A műalkotás érzelmi sodrását az életbe közvetlenül átültethetőnek, a mítoszt az esztétizált élet releváns — kollektív — modelljének tekinteni, felületes, kevésbé gyümölcsöző eredményt sejtető törekvés. Nem vitatható ugyanakkor, hogy a felkészüléshez, amit az iskolának szolgáltatnia kell, a műalkotások, közöttük a vállaltan szubjektum központú, szenvedélyes, romantikus szövegek is hozzájárulnak. Szem előtt tartva, hogy a befogadók, az iskolások a költői „színhátéknak” nem szereplői, hanem fogékony nézői, a rajongás és gyűlölet végletes érzelmi hullámai közül kilépve, kritikai nézőpontból tekinthetnek az alkotásokra. A mítoszt elbeszéléssé, a költőien megjelenített múltat, sorsot műalkotássá távolítani, mint alkotást tekinteni, ebben állhat az értelmező közösség hagyományának konstitutív továbbépítése, ami helyt ad a viszonylagosságnak, anélkül, hogy a műveket légüres térben hagyóna szétessen. Ennek mentén a romantikusok „romantikus” kultusza, mint előzetes értelmezési keret, történeti kontextusba ágyazhatóvá, meghaladhatóvá válhat.

Kornis művelődéspolitikai, művelődéstörténeti, filozófiai művei a magyar eszmetörténeti örökség tanulságos részét képezik, mérsékelt és sokoldalúan mérlegelt nézetei, bár magukon viselik „a múlt értékek áradatának”⁵⁰ befolyását, továbbgondolásra ösztönöznek. Petőfit és Nietzschét elemző tanulmánya azt a lapangó ambivalenciát sejteti, ami a romantikus művek „romantikus” kultuszát a kor hatalmának engedelmessé, de az „örök értékek” tiszteletét őrizve, távolságtartó főhajtással ismeri el, utat nyitva a lehetséges továbblépés felé.

Felhasznált irodalom

- Ady Endre (1954): Petőfi nem alkuszik. Renaissance, 1910/I–VI. In: Ady Endre válogatott cikkei és tanulmányai. Szépirodalmi Könyvkiadó, Budapest.
- Babits Mihály: Petőfi és Arany. 2006. 08.
<http://epa.oszk.hu/00000/00022/00068/01961.htm>
- Barabás, Ábel (1910): Nietzsche et Petőfi. Revue de Hongrie.
- Barth, Karl (1990): Ember és embertárs. Európa Kiadó, Budapest.
- Barthes, Roland (1996): A szöveg öröme. Osiris Kiadó, Budapest.
- Burján Károly (1907): Nietzsche filozófiája. In: Magyar Filozófiai Társaság Közleményei, XII. XIV. füzet/1. 3.
- Csikós Ella, Lakatos László (1990, szerk.): Filozófiai hermeneutika. FTK, Budapest.
- Derrida, Jacques (2003): Az idő adománya. Palatinus, Budapest.

- Donáth Péter (1998): Iskola és politika. Az állami német nemzetiségi tanítóképzés magyarországi történetéhez, 1919–1944. Budapest, Trezor.
- Eco, Umberto (1998): A nyitott mű. Európa Kiadó, Budapest.
- Farkas Mária (2001): Szemléletformálás és értékközvetítés a népiszkolai történelemoktatásról a két világháború között (olvasókönyvek tükrében). In: Filozófia — művelődés — történet. Budapest, Trezor. 117–147.
- Fish, Stanley (1996): Van-e szöveg ezen az órán? In: Kiss Attila, Kovács Sándor sk., Odorics Ferenc (1996, szerk.): Testes könyv I. Ictus és JATE Irodalomelmélet Csoport, Szeged.
- Gadamer, Hans-Georg (1984): Igazság és módszer. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Hanák Tibor (1993): Az elfelejtett reneszánsz. Göncöl Kiadó, Budapest.
- Heidegger, Martin (1995): „...költőien lakozik az ember...” T-Twins – Pompei, Budapest – Szeged.
- Hermann István (1983): A magyar filozófiai gondolkodás a két világháború között. Kossuth Könyvkiadó, Budapest.
- Illyés Gyula (1973): Petőfi Sándor. Szépirodalmi Könyvkiadó, Budapest.
- Jauss, Hans Robert (1999): Probleme des Verstehens. Reclam, Stuttgart.
- Kornis Gyula (1909): Nietzsche: Im-ígyen szóla Zarathustra. Ford.: Wildner Ödön. Kritika. In: Magyar Középiszkola, 1. sz.
- Kornis Gyula (1917): A filozófia korszerű problémái. Athenaeum, 1917/III. kötet, 4–5. füzet.
- Kornis Gyula (1928a): A filozófiai kar jelentősége a tudományegyetemen. In: Kultúra és politika (1928). Franklin Társulat, Budapest.
- Kornis Gyula (1921): Kultúrpolitikánk irányelvei. In: Kultúra és politika (1928). Franklin Társulat, Budapest.
- Kornis Gyula (1922): Középiszkolánk reformja és a főiskolák. In: Kultúra és politika (1928). Franklin Társulat, Budapest.
- Kornis Gyula (1928b): Tolsztoj művelődésemellete. In: Kultúra és politika. Franklin Társulat, Budapest.
- Kornis Gyula (1930): Kultúra és nemzet. Franklin Társulat, Budapest.
- Kornis Gyula (1930): Romantika és reformvágy. In: Kultúra és nemzet. Franklin Társulat, Budapest.
- Kornis Gyula (1936): Petőfi pesszimizmusa. Franklin Társulat, Budapest.
- Kornis Gyula (1942): Nietzsche és Petőfi. Franklin Társulat, Budapest.
- Kornis Gyula levelezése, levél Révész Gézának, 1955. — MTA levéltár, MS 5551/351. sz.
- Kornis Gyula (1922): Bevezetés a tudományos gondolkodásba. A tudomány fogalma és rendszere. A Széchenyi Könyvkereskedés bizománya.
- Kornis Gyula (1924): Történefilozófia. Magyar Történelmi Társulat, Budapest.
- Kosztolányi Dezső (1973): A kedves lángész, 1935. In: Petőfi koszorú. Budapest.
- Margócsy István (1999): Petőfi Sándor. Korona Kiadó, Budapest.
- Mészáros István (1990): Egy sztoikus bölcs — kitelepítve. Kornis Gyula 1951–1957 közötti leveleiből. Unió.
- Mészáros István (1984, szerk.): Válogatás Kornis Gyula tanterv-vonatkozású írásaiból. A tantervelmélet forrásai. 3. OPKM, Budapest.
- Móricz Zsigmond (1973): Ha Petőfi élne. In: Petőfi koszorú. Budapest.
- Nancy, Jean-Luc – Benvenuto, Sergio: Jacques Derridáról, aki semmitől sem félt, de minden nyugtalanította, Lettre 58. www.c3.hu/scripta/lettre/lettre58/nancy_benvenuto.htm 2006. okt.
- Nietzsche, Friedrich (1989): A történelem hasznáról és káráról. Ford.: Tatár György. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Nietzsche, Friedrich (1990): Emberi, túlságosan is emberi. Ford.: Török Gábor. In: A vándor és árnyéka. Göncöl Kiadó, Budapest.
- Nietzsche, Friedrich (2000): A hatalom akarása. Ford.: Romhányi Török Gábor. Orpheusz, Budapest.

- Nietzsche, Friedrich (1990): Schopenhauer mint nevelő. — Korszerűtlen elmélkedések. Ford.: Wildner Ödön – Nagy Sándor. In: Ész, élet, egzisztencia. I. Társadalomtudományi Kör, Szeged.
- Nietzsche, Friedrich (1983): Túl jön és rossz. In: Válogatott írásai. Ford.: Széll Zsuzsa. Budapest.
- Novalis (2001): Blütenstaub. In: Werke. Hg. v. Gerhard Schulz. C. H. Beck, München.
- Pándi Pál (1961): Petőfi. Szépirodalmi Könyvkiadó, Budapest.
- Pauler Ákos (1912): A IV. Nemzetközi Philosophiai Congressusról. A Magyar Filozófiai Társaság Közleményei.
- Pukánszky Béla (2005): Pikkelyek, remény és félelem — pártpolitika és pedagógia a „koalíciós” években. Ismertetés Golnhofer Erzsébet Hazai pedagógiai nézetek 1945–1949. című könyvéről. (Iskolakultúra, 2004. Pécs.) In: Új Pedagógiai Szemle, 11.
- Riedl Frigyes (1923): Petőfi Sándor. Franklin Társulat, Budapest.
- Rohonyi Zoltán (2001, szerk.): Irodalmi kánon, kanonizáció. Osiris Kiadó – Láthatatlan Kollégium, Budapest.
- Schiller (1960): Levelek az emberek esztétikai neveléséről. Ford.: Szemere Samu. Magyar Helikon, Budapest.
- Schlegel, Friedrich (1965): 116. töredék. Ford.: Rónay György. In: A romantika. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Somos Róbert (2003): Filozófia és politika Kornis Gyula munkásságában. In: Valóság, 2003. február.
- Wittgenstein, Ludwig (1989): A bizonyosságról. Európa Kiadó, Budapest.

Jegyzetek

- ¹ Kornis Gyula munkásságának jelentőségére Donáth Péter hívta fel figyelmemet, ezért köszönet illeti.
- ² Kornis Gyula (1885–1958) a magyar szellemi élet prominens képviselője volt, így róla sokan emlékeznek meg. Olykor egy-egy tévedés vagy félreérthető megjegyzés is akad a kiterjedt irodalomban. Kornis Gyula — tekintetbe véve ideiglenes elnöki időszakát is — 1945. március 7. és 1945. október 29. között volt az MTA elnöke, az ELTE honlapján a ezek a dátumok hibásan szerepelnek. Az *Új Pedagógiai Szemle* 2005. 11. számában — egy történeti munka méltatásában — arról esik szó, hogy Kornis Gyula a keresztény, nemzeti elkötelezettségű neveléstudósok sorába tartozott, akik a kommunista diktatúrában szinte valamennyien áldozatává lettek a „durva szakmai mellőzésnek, majd kiszorításnak, végül a fizikai megsemmisítésnek”. Pontosításként megjegyezhető, hogy Kornis Gyula fizikai megsemmisítés áldozatává nem vált, de méltatlanul meghurcolták: két és fél esztendő telt el kitelepítésként falusi száműzetésben, a lakóhelyétől kijelölt parasztház rossz világítása ott is folytatott munkáját nehezítette, látása romlását okozta, amint erről Révész Gézának, a Hollandiában élő pszichológusnak küldött levelében maga számol be utóbb, 1955-ben. (Ld. MTA levéltár. MS 5551/351 sz.)
- Kornis Gyulát az eszmetörténeti irodalomban elsősorban széles látókörű közvetítőként tartják számon, nem originális teoretikusként, amint ezt munkásságának egyes értékelői megfogalmazták. „Kornis Gyula a filozófia népszerűsítője volt, mint Alexander Bernát. Míg azonban Alexander Bernát megtalálta a maradandó értékekkel, az idők felett tartósan lebegő »szellemmel«, Kornis Gyula a maradandó értékekről elfelejtkezve beleállt a múlt értékek árjába” — írja róla például Hanák Tibor „Az elfelejtett reneszánsz” c. műben. (Hanák Tibor [1993]. 100. p.) „Pauler katedróját... az elsősorban politikai ambícióval telített Kornis Gyula örökölte, aki a konzervatív katedrafilozófia reprezentánsa volt” — írja róla Hermann István. (Hermann István [1983]. 75.) „Kornis kínos precizitással, igen megbízható és széles körű ismeretekkel szisztema-

tikus munkásságot fejtett ki. Receptív alkatából kifolyólag sem pályakezdekések, sem később nem mutatott feltűnő eredetiséget, ám irodalmi tevékenysége már a tízes évek elején számottevő volt.” (Somos Róbert [2003]).

³ Az elméleti fejleményeket fémjelző szerzők, mint Wittgenstein, Heidegger, Kuhn, Lyotard, Gadamer, Derrida, Stanley, Fish, Jauss vagy Geertz és mások gondolatai a múlt század végén egyre szélesebb körben váltak ismertekké, írásaik sorra magyarul is megjelentek, a műveiket többé vagy kevésbé ismerő közönség köreiből vitákat keltve.

⁴ Recenziójában Kornis Gyula 1909-ben ezt írja: „Fölösleges Nietzsche, az ellenmondások nagystíliú s aristokrata költéancosát a rendszeres megcáfolás tisztességében részesíteni; ez a műve is jó-részt inkább pszichopathológiai vizsgálódásoknak lehet segítségére”. — Kornis Gyula (1909). 40–45.

⁵ Kornis Gyula (1917). 232–246.

⁶ Ugyanott.

⁷ Ugyanott.

⁸ Ugyanott.

⁹ Pauler Ákos, a századforduló egyik legtekintélyesebb filozófusa, 1912-ben, hazatérve a nemzetközi filozófiai kongresszusról, arról számolt be, hogy a pozitívizmusról már alig esett szó, a hagyományos, metafizikai indíttatású bölcsélet áll ismét az érdeklődés homlokterében. Ld.: Pauler Ákos (1912).

¹⁰ „A 19. század pesszimistáinak metafizikája a világ alapjává az akaratot mint vak erőt tette, mely egészen közönyös az egyén boldogságával szemben. A háború előtt föllépő metafizikák tendenciája is részben anti-intellektualisztikus, sőt egyenest misztikus irányú. Most jó a világháború, mely az ész abszolút csődjét jelenti: méhében egy antiracionalista hangulat-filozófiát hordoz” — írja Kornis Gyula. Ld.: Kornis Gyula (1917).

¹¹ Kornis Gyula (1928). 326–327.

¹² Kornis Gyula (1930). 118–119.

¹³ Nietzsche „*A történelem hasznáról és káráról*” című „korszerűtlen elmélkedésében” ostromozza azt a kánont, amely szerint minden nevelésnek a történelemtudás formájában adagolt műveltségről való tudással kell kezdődnie. A historizmus veszélye abban áll, hogy elsorvasztja a tetterőt, mert tanulságai és az eszményített múlt képei minden vállalkozást kétségessé tehetnek. Ld.: Nietzsche, Friedrich (1989). 93.

¹⁴ Kornis Gyula (1921). 23–24. — Kornis munkásságában a nemzeti érdek, a magyar szellemiség elsőbbségének erős és fegyvelmezett, közösségi képvisellete — vagy amint maga fogalmaz: a magyar „kulturfölny” érvényesítése — egyre hangsúlyosabbá válik. A nemzet primátusának kibontakoztatását készíti elő a nevelés, aminek célja a nemzeti érzés „pozitív ápolása”, a nemzeti önismeret és a keresztény elkötelezettség fejlesztése, hiszen a „nemzeti” „történelmünk folyamán egyúttal »keresztény« is jelentett”, a forradalmi internacionalizmus, valamint az egyéniséget szélsőségesen képviselő liberalizmus leküzdése csak így lehet hatékony. (Ld. ugyanott, 14.) A korszak oktatáspolitikájának jellemzéséről lásd pl. Donáth Péter (1998), történelemtanításáról Farkas Mária (2001).

¹⁵ Ugyanott, 37.

¹⁶ Ugyanott.

¹⁷ Kornis Gyula (1922). 94.

¹⁸ A pozsonyi magyar királyi Erzsébet-tudományegyetemen 1918-ban elhangzott dékáni székfoglalóból valók az idézetek. In: Kornis Gyula (1928a). 238–241.

¹⁹ A mű közvetlen előzményei közé sorolható a — már említett — kritika, amit Kornis 1909-ben, Widner Ödön *Zarathustra*-fordításáról írt, a szintén említett *Romantika és reformvágy* c. tanulmánya, valamint a *Petőfi pesszimizmusa* címen, 1936-ban önálló kötetként megjelent írása.

Munkáiban hivatkozott Barabás Ábel 1908-as Petőfi-tanulmánykötetére és Barabás „Nietzsche et Petőfi” című, a *Revue de Hongrie*, 1910. évfolyamában megjelent értekezésére.

- ²⁰ Percy püspök munkája „csodálatos hatású mű! E gyűjtemény inspirálta Németországban Herdert, Goethét, Schillert, Bürgert és később a romantikus költőket, ez a mű ihlette Aranyt is balladáinak megírásánál” — olvashatjuk Riedl Frigyes „Petőfi Sándor élete és munkái” című művében. Itt Riedl Thomas Percy „Reliques of Ancient English Poetry” című, 18. századi angol népköltészeti gyűjteményére utal. Riedl (1923; reprint 2002) 31.
- ²¹ Margócsy István (1999). 7.
- ²² Margócsy idézi például a Petőfit kezdettől bátorító Erdélyi Jánost, aki 1846-ban, az *Életképekről* így ír: „E szomoru irány, e byroni ember- s világggyűlölet és megvetés nem von ugyan le semmit Petőfi költői tehetségéből, mert illy kifakadásaiban is látszik a valódi költő, de nem fér össze a magasb s nemesb költői hivatással...” — Margócsy István (1999). 153.
- ²³ Illyés Gyula (1973). 127.
- ²⁴ Burján Károly (1907). 65–80., 143–160. http://emc.elte.hu/~pinter/szoveg/Nietzsche_tar.pdf - 2006 július 24
- ²⁵ Kornis Gyula (1942). 20.
- ²⁶ Az érzékeny és robbanékony természetű fiatal költő bírálói elől — Illyés Gyula szavaival — „üzött vadként” menekül Pestről Szalkszentmártonba, ekkor, 1845 ősze és 46 tavasza között születik a „*Felhők*” ciklus.
- ²⁷ A blaszfémiát súroló krisztusi szerep óhatatlanul az „*Ecce homo*”-t idézi az olvasó emlékezetébe.
- ²⁸ Kornis Petőfi és Nietzsche szemléletének különbségét példázni gondolja azzal, hogy míg Nietzsche Julius Caesart a legnagyobbak közé sorolja, addig a magyar költő Caesarban a Shakespeare-dráma zsarnokát látja, a végétét bemutató drámát olyan példázatnak gondolja, aminek fordítására, aktuális feladatként, vállalkozik. Petőfi azonban 1842. november 2-i, Szeberényi Lajoshoz írt levelében a rómaiáról másként is szólt, jöllehet a levélben Caesar neve a szólásban jelkép csupán, de éppenséggel a kiválóság jelképe: „én középszerű ember nem leszek: aut Caesar aut nihil”. Idézi Pándi Pál (1961). 83.
- ²⁹ Ld. Kornis Gyula (1942). 33. — *Az apostol* XIII. énekének Kornis által hivatkozott szövege szól így, amikor a lázadó ifjút a dühödő nép elüldözi:
„Ez hát a nép, a melyet én imádok,
Amelyért élek s halni akarok!
Ilyen volt ezredév előtt...
De semmi, semmi, ezredév után
Majd lesz nem ilyen; még most gyermek ő, kit
El lehet könnyen bolondítani,
Majd meg fog érni, férfi lesz belőle,
S épen mert gyermek, gyamolítani kell.”
- ³⁰ A nép ostromozása Petőfi költészetében ugyanúgy előfordul, mint fenségének, erejének hirdetése, 1848-ban a föltámadott nép tenger-hatalmáról, ugyanekkor a gyáva fajról, a törpe lelkekről is versel.
- ³¹ Margócsy *A világ és én* című versben mutatja ki a költő és a világ egyenrangúságának megjelenítését. Ld.: Margócsy István (1999). 101–102.
- ³² A *Bolond Istók* soraira hivatkozva Kornis egy másik tanulmányában Petőfit intuitív filozófusnak nevezi, ám az idézett sorokban a népi bölcsesség jelenik meg, éppenséggel az akadémikus bölcselkedéssel ironikusan szembeállítva. Ld.: Kornis Gyula (1936). 5.
- ³³ Nietzsche, Friedrich (1990). 91.

-
- ³⁴ Petőfi *Az utánzókhöz* című költeménye a nietzschei „azúr magánnyal” párhuzamba állítható. Első versszaka így szól:
„Azt gondoljátok: a költés szekér,
Mely ballag széles országutakon?
Sas a költés; hol nem járt senki sem,
Ő arra indul fennen, szabadon.”
- ³⁵ Kornis Gyula (1924). 112.
- ³⁶ Kornis Gyula (1922). 251.
- ³⁷ Ld. pl.: Fisch, Stanley (1996).
- ³⁸ Ady Endre (1954). 306. — Az idézett részletben a „magyar Apolló”, és a kétszer is feltűnő Etna-kép nietzschei forrásvidéket sejtet.
- ³⁹ Babits Mihály: Petőfi és Arany. 2006 08. <http://epa.oszk.hu/00000/00022/00068/01961.htm>
- ⁴⁰ Móricz Zsigmond (1973). 447.
- ⁴¹ Kosztolányi Dezső (1973). 457.
- ⁴² Nietzsche, Friedrich (1983). 319.
- ⁴³ Nietzsche, Friedrich (1990). 352.
- ⁴⁴ Nietzsche művei — a szerző szándékának megfelelően — ellenállnak az iskolás értelmezésnek, az sem véletlen, hogy a művek számos, egymástól merőben különböző jeles alkotót vonzottak Thomas Mann és Ady, Spengler és Jaspers egyaránt hatása alá került. Megjegyzendő, hogy az értelmezést az interpretációtól külön szokás tárgyalni, itt azonban ennek megfelelő részletezésre nincs mód.
- ⁴⁵ Nietzsche, Friedrich (2000). 481. §.
- ⁴⁶ Schlegel, Friedrich (1965). 143.
- ⁴⁷ Novalis: *Blütenstaub*. In: Werke. (Hg. v. Gerhard Schulz.) C.H. Beck, München, 2001. 379 o.
- ⁴⁸ Schiller (1960). 181–182.
- ⁴⁹ Barth, Karl (1990). 57.
- ⁵⁰ Ez a megfogalmazás, amit Kornis *A filozófia korszerű problémái* című, már említett írásában használ, jelezve, hogy a kor eseményei némelykor eltántorítják a szerzőket „az örök értékek követésétől”, az ő gondolkodására is alkalmazhatónak látszik. Az első világháborút követő kor befolyását példázza a már említett „kultúrfülény” képviselője vagy az *ifjúsági militarizmus* szellemének erőteljes fejlesztéséről, illetve az általános humanitás eszményének időszerűtlenségéről kifejtett gondolatokra. Ide sorolható továbbá a kultúrpolitikai irányelvekről szóló fejtegetésben a veszedelmes intellektuális parvenük mint „galíciai jöttmentek” említése, amit utóbb, munkáinak gyűjteményes kiadásából — mint Somos Róbert korábban hivatkozott írásában erre rámutat — már kihagyni látott jónak.

GONDOLATOK AZ ÁLTALÁNOS ISKOLÁRÓL — A 60. ÉVFORDULÓ UTÁN*

KELEMEN ELEMÉR

A kerek évforduló köszöntése, sajnos, elmaradt. Elsősorban önkritikus, s csak másodjára kritikai ez a megjegyezés, ám tény: 2005-ben nemigen esett szó iskolatörténetünk egyik legjelentősebb eseményéről, az általános iskola megteremtéséről. Hallgattunk róla, mintha egy szégyellnivaló kapcsolatból származó, törvénytelen gyermekről lenne szó. Holott az általános iskola a magyarországi oktatásügyi modernizáció egyik legnagyobb vívmánya, a modern tömegoktatás megvalósításának — ellentmondásai és korlátjai ellenére is — mérföldkövet jelentő eredménye volt. Ezt a közös mulasztás szeretném jóvátenni most — néhány tény felelevenítésével, s néhány gondolat erejéig.

Az általános iskola létrehozása

Előljáróban — mindenekelőtt — idézzük fel a hatvan (hatvanegy) évvel ezelőtti helyzetet, az általános iskola születési körülményeit. Milyen is volt a magyar közoktatás állapota néhány héttel, hónappal a második világháború befejezése után?

Az iskolaépületek, tantermek csaknem fele romokban hevert, szinte teljesen megsemmisült; tönkrementek, elpusztultak az iskolai berendezések, felszerelések is. Nyomasztó volt a pedagógushiány, a tanítóknak mintegy tíz százaléka hadifogságba került, Nyugatra menekült vagy igazolás alatt állt. Az 1944/45-ös csonka tanév zűrzavarát fokozta a fejekben és a lelkekben okozott felmérhetetlen kár, amelynek bűnjelei, a háborús propaganda, az irredentizmus, az antidemokratizmus, az antiszemitizmus tovább éltek a tankönyvekben, az iskolai nevelőmunka, a tanítás szellemiségében. Az első tanügyi rendelkezések okkal sürgették a tankönyvek revízióját, a demokratikus, humanista elvek érvényre juttatását. Az iskoláért aggódó közvélemény kétségek és remények között tekintett a következő, immár békésnek ígérkező 1945/46-os tanév elé.

* Az általános iskola 60. évfordulója alkalmából Mezőkövesden — 2006. április 19-én — rendezett Borsod-Abauj-Zemplén megyei pedagógiai tanácskozáson elhangzott előadás alapján.

Ebben a feszült, várakozással teli légkörben szinte bombaként robbant egy várt, ám mégis váratlan esemény. 1945. augusztus 16-án napvilágot látott az ideiglenes kormány 6650/1945. ME sz. rendelete, amely kimondta, hogy „a népiskola I–VIII. és a gimnázium, illetőleg a polgári iskola I–IV. osztálya helyett »általános iskola« elnevezéssel új iskolát kell szervezni”.¹ Az ezt követő — 37.000/1945. sz. — vallás- és közoktatásügyi miniszteri rendelet egységesen az általános iskola 5. osztályává minősítette a gimnázium és a polgári iskola első osztályát; az iskolafenntartók szerint megosztott népiskolák 5. osztálya esetén pedig — 50 fő felett — az eredetileg tervezett kötelező előírással szemben kölcsönös együttműködést ajánlott.

A váratlanul gyors intézkedések keltette bizonytanságot fokozta, hogy az oktatás tartalmát meghatározó miniszteri rendelet, miszerint az első osztályban a népiskolai elsőosztályos, az ötödik osztályban pedig a polgári iskola módosított elsőosztályos tanterve az irányadó, csak megkésve, szeptember folyamán jelent meg. A módosított tanterv az ötödik osztály heti 30 órájából 5 óras szabad sávot biztosított — az iskolák helyi döntése alapján — a szabadon választható gyakorlati foglalkozásra, vagy idegennyelv-oktatásra, vagy az ének-zenei nevelésre.

Mielőtt az általános iskolát létrehozó rendelet közvetlen előzményeiről, hatásáról és következményeiről esne szó, vessünk egy pillantást a korabeli magyarországi iskolarendszerre! Ennek legszembeötlőbb vonása az iskolafenntartók szerinti megosztottság, illetve az egyházi iskolafenntartók igen magas, kétharmados aránya volt, ami a korábbi — sikertelen — szekularizációs, illetve államosítási törekvések ellenére az egyházak, kiváltképpen a római katolikus egyház erőteljes — az állami tevékenységgel is összefonódó — oktatáspolitikai befolyását, monopolisztikus helyzetét tükrözte.

A másik jellegzetesség a magyarországi iskolaszervezet sajátos, a nemzetközi tendenciáktól eltérő 20. századi fejlődési iránya, bizonyos mértékű torzulása, amely már évtizedek óta állandó viták tárgya volt, s különböző szakmai és politikai körök részéről többirányú kritika tárgyát képezte.

A modern magyarországi iskolarendszer alapját jelentő Eötvös-féle népoktatási törvény (1868) — még teljes szinkronban az akkori korszak nemzetközi fejlődési irányjaival — sikerrel oldotta meg a 6–12 éves korosztálynak a tankötelezettség bevezetésén alapuló iskoláztatását, elősegítette az oktatásügy nagyarányú hazai expanzióját. Már a 19. század végén felmerült azonban a rendszer továbbfejlesztésének igénye, a 10–14 éves korosztály rendszeres iskoláztatásának — társadalmi-gazdasági és művelődési szempontból egy-

A magyar iskolarendszer (1940)

14. év		Gyakir. középiskola (4 év)	Gimnázium (5-8. évf.)
	Népkola (5-8. évfolyam)	Polgári iskola (4 év)	Gimnázium (1-4. év)
10. év	(1-4. évfolyam)		
6. év	Kisdedvők		
3. év	-----		

aránt indokolt — szükségessége, ami azután a 20. században vált erős kihívássá. Így került napirendre a századforduló táján, mind pedagógiai-szakmai programként (ld. Nagy László, Imre Sándor, Iskolai Reformbizottság), mind társadalompolitikai követelésként (ld. szociáldemokrata munkásmozgalom, polgári radikalizmus), a kötelező, ingyenes, nyolcosztályos — mi több, az állami — általános népiskola kérdése, aminek „forradalmi” megvalósítására 1918/19-ben megalapozatlanul, voluntarista módon történt sikertelen kísérlet.

A két világháború közötti korszak oktatáspolitikája — radikális változtatás helyett — a meglévő rendszer óvatos, konzervatív reformjával kísérletezett: a népiskola nyolcosztályossá fejlesztésével (1940), a polgári iskola rangemelésével (1927) és — saját 1924-es reformját felülbírálván — az egységes gimnázium (1934), majd a középfokú szakképzés (1938) megteremtésével. Ez a reform gyakorlatilag a 10–14 éves korosztály iskoláztatásának további — gazdasági-társadalmi helyzetükhöz igazodó, lényegében osztályszempontok szerinti — elkülönítését, a társadalmi-mobilizációs esélykülönbségek szentesítését jelentette, amin a különféle „tehetségmentő” mozgalmak tiszteletre méltó erőfeszítései sem változtathattak. Ez az iskolaszervezet tehát — szakmai és politikai szempontokból egyaránt — joggal képezte kritika tárgyát (ld. *Karácsony Sándor és Földes Ferenc*; az MSZDP: *Kéthly Anna, Szeder Ferenc*; a „népiesek”: *Németh László* és mások, illetve a Független Kisgazda Párt ezzel kapcsolatos véleményét).

Ennek a helyzetnek a meghaladásában, az évtizedek óta követelt és sürgetett iskolareform alapkérdésében, azaz a nyolcosztályos általános iskola megteremtésében tehát mind a koalíciós pártok, mind a haladó szakmai közvélemény széles körű egyetértésével, támogatásával lehetett számolni. Jóval megosztottabb volt azonban még a baloldalinak számítható közvélemény is az állam és az egyház oktatáshoz való viszonyának, főképp a szekularizációnak a megítélésében.

A megvalósítás ellentmondásai

A koalíciós korszak politikai főszereplői — pártprogramjaikkal bizonyíthatóan — határozott és világos oktatáspolitikai elképzelésekkel rendelkeztek, amelyek közös tartalma a magyar oktatási rendszer viszonylagos elmaradottságának felszámolása, demokratikus átalakítása, továbbfejlesztése volt. Súlyos politikai konfliktusok forrását képezte azonban, hogy az oktatásügy halaszthatatlan reformja elválaszthatatlanul összefonódott a magyar társadalmi és politikai viszonyok polgári demokratikus átalakításának, megkésett

modernizációjának olyan elemi követelményeivel, mint például a származási előjogok felszámolása, a mezőgazdasági tulajdonviszonyok átrendezése, az állam és az egyház szétválasztása, a kényszer nélküli, szabad vallásgyakorlás biztosítása stb.

A korszak oktatáspolitikai vitáit tehát egyfelől a koalíciós pártok demokratikus törekvései — s mögöttük az egyre markánsabban kirajzolódó MKP-program: a közoktatási rendszer közvetlen politikai és ideológiai céloktól vezérelt, szovjet típusú átalakítása — determinálta, másfelől viszont többnyire merev, konzervatív és anakronisztikus felfogást és elutasító magatartást tapasztalhatunk az egyházak, különösképpen a katolikus egyház, személy szerint Mindszenty hercegprímás részéről a szükséges és elkerülhetetlen reformlépésekkel szemben is (ld. pl. a tankönyvi revízió vagy a fakultatív vallásoktatás kérdését).

A közoktatásügyi igazgatás — lényegében változatlan — Hóman-féle rendszere ugyanakkor nemcsak követhető példát, hanem adaptálható szervezetet is kínál a kormányzati oktatáspolitikai törekvések érvényesítésére; alkalmas eszköz volt a közoktatás — társadalmi és politikai konszenzust egyaránt mellőző, rendeleti úton zajló — reformjának kezdetben polgári demokratikus, később — s mindinkább — autoriter jellegű, kizárólagos politikai-hatalmi érdekeket szolgáló, szovjet típusú végrehajtására.

A központi tanügyigazgatás politikai túlsúlyát jól példázza az általános iskola rendeleti úton történt bevezetése és sorsának további alakulása. Ebben az intézményben, amint erre korábban már utaltunk, az előző évtizedek és az új történelmi korszak demokratikus iskolapolitikájának alapvető és közös követelményei összegződtek: a modern tömegoktatás, az általános, egységes, kötelező és ingyenes nyolcosztályos „népiskola” igénye. Létrehozása azonban a szakmai közmegegyezést, a kívánatos politikai kompromisszumokat és a szükséges feltételek megteremtésének biztosítékait egyaránt mellőző politikai, kormányzati döntés volt — az alternatívákat nem ismerő kizárólagosság jegyében. Az általános iskola trójai falovában a mindenféle pluralizmust türelmetlenül elutasító, s ha kell, könyörtelen eszközökkel felszámoló, új típusú etatizmus jelent meg a magyar oktatás történetében, amely sem az iskolatípusok, s a későbbiekben majd az iskolafenntartás tekintetében sem volt hajlandó elfogadni, elismerni az alternatív megoldásokat, a másságot, nem is beszélve az oktatás tartalmi kérdéseiről, a tantervekről és a tankönyvekről, valamint a nevelés jellegéről. Ez a változás egyébként a mindinkább pártirányítás alá kerülő Magyar Pedagógusok Szabad Szakszervezetének párfordulásaiban is tükröződött, így például az általános iskola ügyének kezdet-

ben még a szakmai közvéleményt is kifejező, kritikus és konstruktív támogatásában, majd az 1948-as és a '48 utáni „fordulatok” kritikátlan elfogadásában és kiszolgálásában.

A kormányrendelet közvetlen előzményei, előkészítése is igazolják az erőviszonyok fentebb jelzett alakulását. Az áprilisban megalakult Országos Köznevelési Tanács — a tankönyvrevízióknak és a pedagógusok demokratikus átképzésének kezdeményezésével egyidejűleg — szinte azonnal napi-rendre tűzte az oktatás demokratikus reformját, és elvileg állást foglalt a nyolcosztályos általános iskola mellett, hangsúlyozva azonban a további munkálatok és az érdemi szakmai viták szükségességét. A Vallás- és Közoktatásügyi Minisztériumban ugyanakkor — *Kovács Máté* irányításával — felgyorsultak a köznevelés továbbfejlesztésével kapcsolatos munkálatok, s az új iskola szerkezetéről (négy évfolyamos elemi + három irányú folytatás: gimnázium, polgári iskola és falusi, ún. „népi gimnázium” vagy egységes, nyolcosztályos „általános” iskola), az ingyenességről, illetve a — polgári iskolai, gimnáziumi — tandíj megőrzéséről, valamint a latinoktatás jövőjéről kibontakozó vitákat félretelva, továbbá a még kiérleletlen tantervi elgondolásokon túllépve, megszületett a koalíciós pártok részéről szinte egyöntetűen támogatott, csupán egyes kiegészítő képviselők által vitatott, illetve kifogásolt döntés — kiváltva az egyházi körök és az őket támogató ellenzéki pártok érthetően indulatos ellenállását. A végig nem vitt viták az új iskolatípus céljáról, tartalmáról, belső szerkezetéről, bevezetésének anyagi, tárgyi, intézményi és személyi feltételeiről, majd a gyors többségi döntés és a lehetséges kompromisszumok helyett a nyílt konfrontáció felvállalása azonban mintegy genetikailag kódolta az általános iskolával kapcsolatos társadalmi, politikai és szakmai konfliktusokat, és számos vonatkozásban előrevetítette a következő évek, évtizedek működési zavarait.

A jobb- és baloldali pártjai, de a koalíciós partnerek között is, ám főképpen az egyházakkal kiegyeződő, kenyértörésig vezető, nyílt konfliktusok — a tankönyvi revízió, a fakultatív hitoktatás, az általános iskola, majd a szekularizáció, illetve az államosítás kérdésében — akár az ország és a magyar oktatásügy sürgető polgári demokratikus átalakítása szükségszerű velejárójának, a megkésett modernizáció elkerülhetetlen „társadalmi költségének” is tekinthetők. A következő években azonban, a politikai közélet rejtett, majd egyre leplezetlenebb bolsevizálódása nyomán ezek a megnyilvánulások — a klerikális reakció elleni küzdelem és a fokozódó osztályharc jelszával — a társadalom és az ország feletti korlátlan uralom megszerzésének, a totalitári-

us hatalomgyakorlásnak durva és elfogadhatatlan elveit és módszereit képezték.

Az általános iskolával kapcsolatos intézkedések szükségképpen vezettek tehát a korábbi gazdasági és politikai hatalmuk elvesztését követően társadalmi szerepük korlátozásától is tartó egyházak tiltakozásához, majd ellenállásához. Az viszont sajnálatos tény, hogy az egyházak, mindenekelőtt a Mindszenty vezette katolikus egyház — iskoláik és az iskolák révén élvezett társadalmi-közéleti befolyásuk védelmében — hátráltatták, sőt bojkottálták az oktatási rendszer elodázhatatlan polgári és demokratikus átalakulását, az általános iskola megszervezését, azaz az oktatásügy elkerülhetetlen modernizációját. Az iskolaállamosítás ennek az ellentmondásos történelmi folyamatnak a végleges, kétségtelenül erőszakos, bolsevik típusú lezárását jelentette a „fordulat évében”, 1948-ban.

Az iskolareform gerjesztette feszültségekre utalva meg kell említenünk továbbá azt a tartózkodást, illetve társadalmi ellenállást is, amellyel a rendszeres iskolalátogatásra kötelezett 13–14 éves korosztályra is igényt formáló általános iskolát a lakosság széles rétegei, elsősorban a földhöz jutott kisparasztk fogadták, nyilvánvalóan „munkaerő-gazdálkodási” okokból.

Az általános iskola létrehozását övező konfliktusok körét végül az oktatásirányítási, illetve szakmai kérdésekre szűkítve, néhány további — a későbbiekben ismételten visszatérő — problémát említhetünk.

A parlamentáris eljárásnak, törvényi szintű szabályozásának a hazai hagyományoktól és a nemzetközi gyakorlattól eltérő mellőzése, amely a körütekintés nélküli és türelmetlen voluntarizmus jellegzetes megnyilvánulása volt, mintegy előrevetítette az oktatásügy törvények nélküli és törvényen kívül szabályozásának és irányításának későbbi, pártállami gyakorlatát.

Nem zárult megnyugtatóan az iskolaszervezetet érintő vita sem. Elsősorban a feltételek nyilvánvaló hiánya miatt jogos aggályok merülhettek fel — a polgári iskola és a gimnázium teljesítményével összehasonlítva — az új iskolatípus felső tagozatának várható színvonalát illetően. Az ún. „latin-háború” és a latin nyelvoktatás nyílt vagy burkolt továbbélése vagy erőltetett, feltételek nélküli bevezetése egyes intézményekben nem csupán az elitoktatás utóvédharcának tekinthető, hanem az általános iskolával szemben később is jogosan megfogalmazott minőségi igényeknek sajátos, a továbbtanulási lehetőségekre, esélyekre aggodalommal tekintő kifejeződése volt.

A minőség, az oktatási tartalom kérdéseire egyébként biztató választ adott az 1945-ös ideiglenes tantervi megoldás után az általános iskola 1946-ban elfogadott első, teljes tanterve, amelynek gyors ütemű kidolgozásában orosz-

lánrészt vállalt az Országos Köznevelési Tanács, illetve személy szerint az OKT ügyvezető igazgatója, *Kiss Árpád*. A tanterv mértéktartóan, a politikai-világnézeti semlegesség jegyében megfogalmazott célrendszerre — az ti., hogy „az általános iskola feladata, hogy a tanulót egységes nemzeti műveltséghez juttassa, minden irányú továbbnevelésre és önnevelésre képessé tegye és közösségi életünk tudatos és erkölcsös tagjává nevelje”² — humanista és demokratikus társadalomszemlélettel és korszerű — szociológiai és pszichológiai alapozottságú — pedagógiai elvekkel társult, s mindez jól tükröződött a tanterv belső, tantárgyi arányaiban és az egyes tantárgyak korszerűnek mondható tananyagában is. Kiemelendő a felső tagozatos óratervek heti hatórási, fakultációs célokat szolgáló szabad időkerete, amely a fentebb vázolt pedagógiai elvek jegyében a tanulók — képességeikhez és érdeklődésükhöz igazodó — differenciált nevelését, képzését szolgál(hat)ta volna — az általános iskolát illető, uniformizálásra utaló vádakkal szemben.

Késztelen viszont, hogy az iskolák többségének körülményei ellene hatottak a differenciált képességfejlesztés szándékának, és az iskolák színvonalát is meghatározó, eltérő lehetőségek az esélyegyenlőtlenség beprogramozását jelentették a közoktatási rendszerbe. A későbbiek során éppen ezek a különbségek szolgálták érvként a fakultáció felszámolása mellett — az uniformizálásra törekvő tartalmi egység és az egységesen kötelező tananyag túlterhelésre vezető, szakadatlan bővítése jegyében.

Az általános iskola megteremtését kísérő ellentmondások sorában utalnunk kell a működés alapvető intézményi, tárgyi és személyi feltételeinek kezdeti — és majd évtizedekig elhúzódó, prolongálódó — hiányaira is.

Elsőként az általános iskola bázisát jelentő, felekezetiileg széttagolt népiskola-hálózat elaprózottságát, eredetileg is rossz állapotú és a háború következtében katasztrofálisan lepusztult épületállományát, valamint az alapvető iskolai felszerelések tartós hiányát említhetjük, amelyeknek az integrált, nyolcosztályos iskola igényeihez igazodó pótlása, bővítése, fejlesztése a későbbi időszakok impozáns erőfeszítései ellenére is meghaladta az autarkiaára berendezkedett, megalomán fejlesztésekbe bonyolódó magyar népgazdaság reális lehetőségeit. Különösen szembeötlővé vált az iskola- és tanteremhiány az erőltetett városiasodás és a nagyarányú belső migráció nyomán felduzzadt városi-nagyvárosi környezetben, az új lakótelepeken, ahol például az 1980-as években még a két, sőt három műszakos iskolai oktatás sem ment ritkaságszámba.

Az általános iskola megszervezésével és általánossá tételével kapcsolatos másik súlyos gond a pedagóguskérdés, elsősorban értelemszerűen a felső

tagozatos szaktanár-ellátottság megoldatlansága volt. A polgári iskolai és gimnáziumi tanárok adott létszáma ennek akkor sem jelenthette volna fedezetét, ha a későbbi években, az államosítás után, nem következik be a szerzetes tanárok tömeges visszalépése, illetve eltávolyozása, ami az államosított gimnáziumokban is súlyos tanárhányt eredményezett. A szaktanárképzés körüli viták elhúzódása, illetve az alsó és a felső tagozatra egyaránt képesítő, egységes általános iskolai pedagógusképzést favorizáló, elhibázott döntés elodázta, késleltette a megoldást. A szaktanárhányt így elsősorban a tanítók szaktanrfolyamokon történő felkészítésével enyhítették, ami viszont — teté-
ve a tanítóképzés körüli bizonytalanságokkal, majd a középfokú képzés megszüntetésével — tanítóihiányt gerjesztett, amit a „kifutó” tanítóképzők és az 1945-től szervezett tanfolyamok, a „dolgozók tanítóképzői” csak részlegesen kompenzálhattak.

Az 1947-ben Budapesten és Szegeden, majd 1949-ben Debrecenben és Pécsen létesített pedagógiai főiskolák eredeti koncepciója — a tanítói és a szaktanári munka tradicionális különbségei folytán és a maximalista célok teljesíthetlensége miatt — csakhamar módosult, kialakult a pedagógiai — később tanárképző — főiskolák sajátos profilja: a felső tagozatos szaktanárképzés, aminek színvonala — legalábbis átmenetileg — érthető módon elmaradt az etalonnak számító polgári iskolai tanárképzés, illetve a Szegeden megszüntetett, pedagógiai főiskolává átalakított Polgári Iskolai Tanárképző Főiskola elismerten magas színvonalától. 1950-től aztán a tanítóképzés is visszatért a régi kerékvágásba, azzal a különbséggel, hogy a korábban ötéves képzési idő egy négyéves, érettségivel záruló és — nyilvánvalóan munkaerő-gazdálkodási kényszerből is — egy egyéves, iskolai gyakorlatban töltendő és képesítő vizsgával befejeződő szakaszra tagolódt, ami óhatatlanul visszalépést jelentett, mind a korábbi gyakorlathoz, mind pedig az érettségi utáni felsőfokú akadémiai jellegű tanítóképzés terveihez képest.

Az útkeresés és az átszervezések nehézségeivel és kedvezőtlen hatásaival is súlyosbított szakemberhiány tovább növelte az egyes iskolák közötti különbségeket, gátolta az általános iskola megvalósulását, „általánossá” válását. A kezdetektől kimutatható, váltakozó mértékű pedagógushiány szükségképpen együtt járt a tömeges képzés kényszersmegoldásaival, a minőségi eredményeket jelentő esti és levelező képzés aránytalan térhódításával, sőt — még az 1980-as években is — a „képesítés nélküli” pedagógus paradoxonjának állandósulásával.

Növekvő feszültségek

A társadalmi-politikai közmegegyezés, a szakmai megalapozottság és a feltételrendszer törvényi garanciáinak hiánya az új oktatáspolitikai konstrukció, az általános iskola (és a kiépülő új közoktatási rendszer) olyan kritikus pontjaivá váltak, amelyek kedvezőtlen hatásai — időszakonként feloldhatatlannak tűnő ellentmondások formájában — végigkísérték az általános iskola hatvanéves történetét, árnyékot vetve a 20. század legjelentősebb hazai művelődéspolitikai vívmányára.

Álljon itt, a fentiek igazolására, néhány — meglehet, önkényesen kiragadott — statisztikai adat a későbbi évekből, évtizedekből. A kis létszámú, összevont tanulócsoportos iskolák száma — település-földrajzi viszonyaink és a felgyorsuló népességmozgás következtében — 1950 és 1970 között 1133-ról 1376-ra nőtt. Ugyanebben az intervallumban 49,7-ről mindössze 35,4-re módosult az egy tanteremre jutó tanulók száma, s a 40 főt meghaladó tanulócsoportok aránya is csak 32,2 százalékra csökkent a kezdeti 39,1 százalékhoz viszonyítva. Az általános iskolát 16 éves korukig elvégző fiatalok aránya ugyan az 1950-es 62,5 százalékról 1970-ig 90 százalék fölé emelkedett, de a hiányzó 10 százalék azt mutatja, hogy az „általános” jelző még 25 év múltán sem fedte teljesen a valóságot.³

A statisztikai átlagok ráadásul nagy területi — regionális, térségi — különbségeket, a falvak és a városok, valamint Budapest között egyre növekvő szakadékokat takartak, mind az alapvető statisztikai mutatókat, például az iskolába járás, a bukások és a lemorzsolódás adatait, mind az iskolák eredményeit, a tanulói teljesítményeket illetően. Ez utóbbiakról az 1960-as évektől rendelkezünk — *Nagy József* és munkatársainak mérései, *Kiss Árpád* és az IEA-vizsgálatok jóvoltából — megbízható, összemérhető adatokkal. Az 1960–1970-es évektől viszont már azt is tudhattuk — *Gazsó Ferenc* és munkatársai, valamint *Ferge Zsuzsa*, *Kozma Tamás* szociológiai vizsgálatai alapján —, hogy az iskolák közötti különbségek, a teljesítménybeli lemaradások mögött olyan súlyos társadalmi problémák húzódnak meg, amelyek hatásával szemben eszköztelenek, tehetetlenek az iskolák. Az általános iskola jelzés értékű válságtünetei tehát nemcsak az oktatási rendszer sajátos gondjait, hanem a társadalom alapvető működési zavarait is jelezték.

Kétségtelen tény az is, hogy az általános iskola, illetve a magyar közoktatási rendszer fejlődési rendelkezései szoros korrelációt mutattak a népgazdaság, az államháztartás szűkmarkúságával, maradékelvű szűklátókörűségével. A politika mulasztásaira utal, hogy az első évtizedekben — akár nem-

zetközi összehasonlításban, akár a fejlesztés nyilvánvaló szükségleteihez mérten – rendkívül alacsony az oktatás részesedési hányada a nemzeti össztermékből (GDP): 1950-ben 2,6; 1960-ban 3,21; 1970-ben 3,33 százalék.⁴ Ezek az adatok önmagukban is kézenfekvő magyarázatát adják közoktatásunk tartósan mostoha körülményeinek, az általános iskola időszakos — például a középfokú oktatást favorizáló 1961-es oktatási törvény nyomán különösen jól kimutatható — ellehetlenülésének.

A fenti tények, mutatók ismeretében is igazságtalan lenne azonban az intézmény intenzív fejlődési időszakának, a hatvanas, hetvenes, nyolcvanas évek általános iskolájának sommás, egyoldalúan negatív megítélése. Méltánytalan lenne önmagunkkal szemben is, hiszen — nem függetlenül természetesen az adott (és okkal bírált) társadalmi-politikai rendszertől és annak nyilvánvaló korlátjaitól — az általános iskola így vagy úgy megítélhető állapota és teljesítménye egy egész ország, a korabeli magyar társadalom, a nemzet teljesítménye volt.

Lássuk tehát, mi található a képzeletbeli mérleg másik serpenyőjében! Az alábbi adatok az 1960–1985-ös relációt mutatják, az esetenkénti eltéréseket ettől külön is jelezzük.⁵

Az osztálytermi célú helyiségek száma ebben az időszakban 24 733-ról 43 800-ra emelkedett. Ez utóbbi változás következtében (és demográfiai okokból is) az 1950-es 34,9-es átlaggal szemben 14,7-re csökkent az egy pedagógusra jutó tanulószám. A szakrendszerű oktatás aránya 43,8-ról 97,1 százalékra, a szakosan tartott felső tagozatos órák aránya 58,0-ról 89,5 százalékra változott. Az 1970-es 48,5-höz képest a tanulók 79,7 százaléka vett részt szakköri foglalkozásokon; a kedvezményes étkeztetésben részesülők 7,9-es aránya 54,2 százalékra, a napközis ellátást igénybevevők 8,1-es aránya 42,7 százalékra emelkedett. Amíg 1950-ben a 16 éves korú fiatalok 37,5 százaléka nem végezte el az általános iskola nyolc osztályát, 1985-ben ez az arány csupán 4,4 százalék volt. A továbbtanulók hányada ebben a negyedszázadban 59,5-ről 85,5 százalékra emelkedett. Az itt felsorolt adatok kiegészülhetnek még a felnőttoktatás, a „dolgozók általános iskolájának” adataival, amelynek révén évente több tízezer — 1960-ban például 100 000 — felnőtt számára nyílt lehetőség az alapiskola elvégzésére, többségükben olyanoknak, akiknek korábban anyagi-társadalmi helyzetük miatt nem volt módjuk iskolába járni.

Elmélyülő válság

Mégis, mi lehet a magyarázata annak, hogy az 1980-as években, azaz a rendszerváltást megelőző évtizedben megszorodtak és felerősödtek az általános iskola működését, tevékenységét, társadalmi szerepét illető kritikák?⁶

Az egyik, korábban már említett ok, a 60-as évek álreformjában megnyilvánuló stratégiai-oktatáspolitikai irányváltás, amely a középiskolai oktatás általánossá tételének megtévesztő, később nyilvánvaló kudarcokhoz, az ígéretek visszavonásához vezető jelszavával egyrészt szőnyeg alá söpörte a közoktatási rendszer alapintézményének, az általános iskolának egyre sokasodó problémáit, másrészt az iskolarendszer reálisnak tűnő fejlesztése, a tíz évfolyamos alapiskola kiépítése helyett a teljes középfokú oktatás általánossá tételét tűzte napirendre.⁷ Ugyancsak az alapproblémák elkendőzése, a rendszer lényegi átalakításának, az érdemi reformoknak az elodázása jellemezte a következő évtizedek oktatáspolitikai alapidokumentumait, az MSZMP KB 1972. évi határozatát, valamint az 1982-es „Állásfoglalást”⁸.

A mindinkább kezelhetetlennek tűnő működési zavarokat csak tovább súlyosbították a demográfiai változások, az iskolás korosztályok gyors létszámnövekedése, valamint a belső migráció, a városiasodás gyorsuló üteme. Az intézményhálózat krónikus elégtelensége és aránytalansága különösen szembeötlő volt a nagyvárosi lakótelepek zsúfolt, több műszakban oktató iskolái és a hátrányos helyzetűeknek tekinthető kistelepülések, térségek elhanyagolt, lepusztuló (kis)iskolái esetén. Ráadásul újra tetőzött a pedagógushiány; a pedagógusképzési kapacitások, főleg az esti és a levelező képzés „csúcsra járatása” ellenére — például a fővárosban is — nőtt a képesítés nélküliek száma és aránya, nemcsak az ún. „hiányszakmák” (ének, rajz, testnevelés) esetén, hanem az alsó tagozaton is. E jelenség hátterében egyre markánsabban mutatkozott meg az anyagi és presztízs okokra visszavezethető pályaelhagyás. A működés elemi feltételeinek krónikus és kezelhetetlennek tűnő hiánya mind nyilvánvalóbban összefüggött az anyagi ráfordítások elégtelenségével. 1985-ben például egy általános iskolai tanulóra vetítve, kb. 13 500 forint volt az állami költségvetés hozzájárulása, amit — egyre növekvő mértékben és aránytalanul — a családi források egészítettek, egészíthettek ki.

Növelte az általános iskola körüli feszültséget az egymást követő tantervi reformok sorozata, különösen az 1978. évi, amely — elvileg helyes törekvései, számos pozitív vonása ellenére — az egyoldalú ismeretközlésnek, az iskolai maximalizmusnak és az aránytalan tanulói terhelésnek az eluralkodá-

sához, valamint a tankönyvekben és taneszközökben is testet öltő, az alternatív megoldásokat kizáró megoldásokhoz, valóságos „módszertani diktatúrához” vezetett. Ez a tantervi gyakorlat mindinkább ellentmondott a pedagógusok időközben törvényben is deklarált szakmai önállóságának és az iskolai autonómiának, és fittyet hányt a szakma korrekciós kísérleteire és helyi megoldásokat kereső reformpróbálkozásaira.⁹

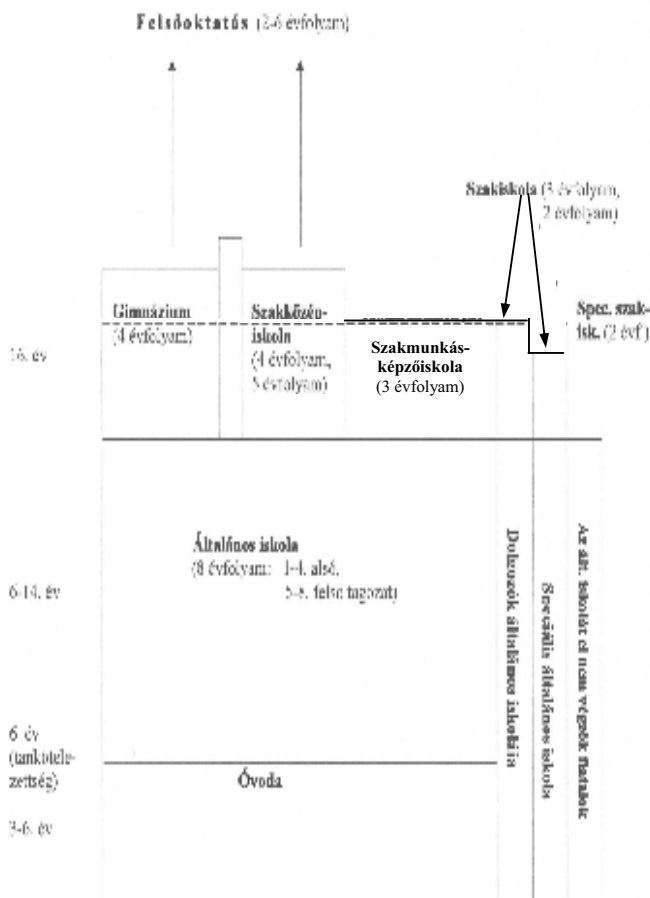
A rendszerváltás előtti évtizedben mindinkább tanúi lehettünk annak, hogy a — gazdasági reformok nyomán „szabadversenyesező” és a társadalom egyre erőteljesebb tagolódását is tükröző, leképező — közoktatásban, sőt a közoktatás „általános, egységes, közös és ingyenes” alapintézményében is felerősödött a szelekció. Az elitoktatás logikájának nyílt és durva térnyerése, felülről lefelé irányuló nyomása pedig már az alsó tagozaton is legalizálta a kiválogatáson alapuló, „szakosított tantervű” osztályokat, sőt becsempészte a „felvételi vizsgát” a tankötelezettség intézményébe, és — az „iskola-előkészítés” kiszélesítésére hivatkozva — sikeres lépéseket tett a kisgyermeknevelés intézménynek, az óvodának az „iskolásítására” is.

Nem meglepő tehát, hogy az új társadalmi kihívások, a súlyosbodó oktatási-nevelési problémák, a romló élet- és munkakörülmények és más egyéb tényezők hatására elbizonytalanodó pedagógustársadalom jelentős hányada tehetetlennek érezte magát az iskolára zúduló változásokkal, így például a nyelvi és szociokulturális hátrányok vagy akár a tehetségnevelés iskolai, pedagógiai kezelésének új követelményeivel szemben. Ez a folyamat szükségképpen vezetett az intézmény diszfunkcionalitásának hallgatólagos, majd nyílt beismeréséhez, aminek következtében egyre nyilvánvalóbbá vált az oktatásügyi változások elkerülhetlensége — a közoktatás egészét és az általános iskolát illetően egyaránt.

A továbbfejlesztés perspektívái

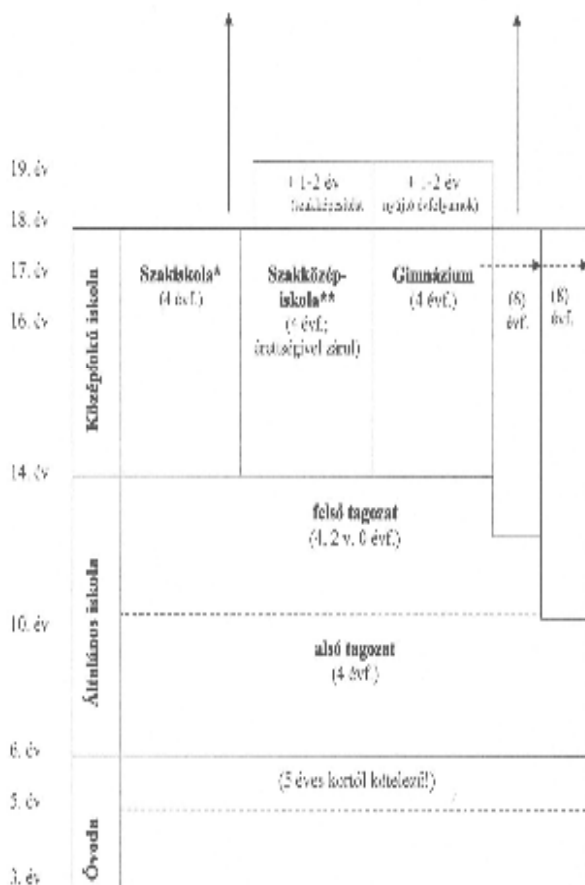
Az oktatási törvény 1990. évi módosítása azonban — az alapoktatás felhalmozódott problémáinak a tankötelezettség időtartamának várható kiterjesztésére is tekintő, távlatos megoldása helyett — a kisebb ellenállás irányába engedte elmozdulni a rendszert: visszaállította a nyolc- és bevezette a hatosztályos gimnáziumot. Ezzel a döntéssel — kétségtelenül erős társadalmi nyomásra, a közoktatás minőségével okkal elégedetlen társadalmi elit követeléseinek és az egyházak restaurációs igényének eleget téve — anakronisztikus módon (újra)intézményesítette a korai szelekciót, és legitimálta az általános iskola „trónfosztását”.¹⁰

A magyar iskolarendszer (1990)



A magyar iskolarendszer, 2005

Felsőoktatás



A következő évek kapkodó, egymásnak is ellentmondó oktatáspolitikai intézkedései is ezt, az általános iskolával kapcsolatban kialakult bizonytalanságot és zavart tükrözték. Az 1993-as közoktatási törvény¹¹ az alapvizsgával záruló tíz évfolyamos általános iskola, azaz — lényegében — egy emelt szintű „népiskola” irányába tett tétova lépéseket, miközben megerősítette az alsó középfokú oktatásnak iskolarendszerünk korábbi fejlődési szakaszára jellemző, a nemzetközi trendektől merőben elütő differenciálódását, és szentesítette a korai, tehát a tíz, illetve tizenkét éves korra leszállított iskolaválasztási kényszert.

1994 után kísérlet történt az iskolarendszer jó irányú szerkezeti átalakításának tartalmi eszközökkel történő befolyásolására. Az 1995-ben elfogadott Nemzeti alaptanterv¹² négy évről hat évre szándékozta kiterjeszteni az iskolai kezdő szakaszt, s ezáltal az iskolarendszer szerkezetét az ISCED-rendszer belső tagozódásához kívánta igazítani.¹³ Az 1998-as kormányváltást követő törvénymódosítás azonban ismételten rögzítette a 8 évfolyamosnak deklarált alapiskola 4+4-es belső tagozódását, ugyanakkor jóváhagyta a negyedik, illetve hatodik évfolyamot követő kilépés lehetőségét a nyolc és hat évfolyamos gimnáziumokba, azaz szentesítette a nyolc évfolyamos általános iskola megbontását, s a virtuálisan négy és hat évfolyamosra redukált, megcsónkított általános iskolák hallgatólagos leminősítését. Történt mindez abban az időszakban, amikor is a közoktatási törvény 1996-os módosítása az iskolába lépés kötelezettségét jelentő hatodik életévüket 1998. szeptember 1-jén betöltő gyermekek számára a 12 éves, tehát a 18. éves korig tartó tankötelezettséget írta elő.¹⁴

Ha szemügyre vesszük a mai magyar iskolarendszer szerkezeti ábráját, megállapíthatjuk, hogy nálunk — szemben például a skandináv vagy az angolszász országok iskolaszervezetével, ahol is az egységes, közös képzési szakasz a 9., illetve a 10. iskolai évfolyam végéig terjed ki — igen korán, a negyedik, illetve a hatodik iskolai év után következik be az a szerkezeti differenciálódás, ami szükségképpen együtt jár a továbbtanulási lehetőségeket, a későbbi életutat meghatározó iskolaválasztási kényszerrel. Ezt a sorsválasztó döntést pedig — az iskolák területi-földrajzi elérhetősége mellett — elsősorban a szülők gazdasági, társadalmi és kulturális helyzete határozza meg. A korai szelekció ugyanakkor rontja a 18. életévig terjedő kötelező oktatás esélyeit is, hiszen a rendszer alapintézményét képező általános iskolák egy részében a felsőbb osztályok „kilúgozódásához”, az intézmény devalválódásához vezet, ami szükségképpen együtt járhat a működési feltételek és a humán teljesítmények további romlásával is.

Erre a tendenciára az utóbbi évek sokasodó válságjelei is figyelmeztetnek. A hazai monitorvizsgálatok, illetve a nemzetközi tanulói teljesítményvizsgálatok (PISA-2000, PISA-2003)¹⁵ iskolarendszerünk egészének romló teljesítménye mellett szelekciós hajlamának és szegregációs hatásainak erősödésére utalnak. A szétnyíló olló szárai a települések különböző típusai és az egyes térségek, régiók közötti — már-már szakadékká mélyülő — különbségeket jelzik. A válságjelek természetesen túlmutatnak az iskolán, a magyar gazdaság és társadalom mélyen húzódo működési zavaraira hívják fel a figyelmet.

A nemzetközi — különösen a skandináv és az angolszász — gyakorlat a jelzett problémák iskolai és társadalmi szintű kezelésére és megoldásuk kedvező esélyeire egyaránt jól hasznosítható példákat és tapasztalatokat kínál.

Ezek egyik köre az iskolai munka hagyományainktól sok tekintetben eltérő tartalmi szabályozása, az ismeretközpontúságot felváltó készség- és képességfejlesztés, az ún. kompetencia alapú képzés, valamint a pedagógiai kultúra — képzést és továbbképzést egyaránt érintő — megújítása, átalakítása. A tartalmi szabályozás kulcskérdése az általános iskola vonatkozásában a kanonizált tananyag viszonylagos teljességre törekvő zártságának a feloldása, átrendezése, amihez jó keretet ad a *Nemzeti alaptanterv*. Rendkívül fontos a négyről hat évre táguló kezdő szakasz alapozó funkciójának erősítése az iskolai továbbhaladás, valamint a későbbi pályaválasztás szempontjából döntő értelmi, érzelmi, szociális stb. kompetenciák kialakítása és fejlesztése.

A másik problémakör, az ún. hátrányos helyzet mérséklése, túlmutat az iskola, az oktatásügy illetékességén, alapvető gazdaság- és társadalompolitikai kérdéseket érint. Ami azonban feltétlenül az oktatásügyre is tartozik, az egyrészt az iskolahálózat aránytalanságainak megszüntetése, a hátrányos helyzetű települések, kistérségek iskoláinak felzárkóztatása — iskolaszervezeti korrekciók, kistérségi összefogás révén; másrészt a pedagógiai és szociálpolitikai eszközök kombinált alkalmazásán alapuló életminőség- és életesély-javítás (óvoda, étkezés, tankönyvellátás, a szociális-kulturális különbségekre tekintő, differenciált pedagógiai tevékenység stb.).

*

A hatvanéves általános iskola eredményekben és ellentmondásokban gazdag történetének vázlatos áttekintése két — összegző — megállapításra kínál lehetőséget.

Az általános iskola megteremtése — történelmi jelentőségét tekintve — a magyar társadalom és a hazai közművelődés polgári demokratikus átalakulásának fordulópontja, a modern magyarországi oktatási rendszer kiépülésének, európai léptékű átalakulásának, fejlesztésének meghatározó eseménye volt. Szerepe, jelentősége méltán hasonlítható *Eötvös Józsefnek* a rendszer alapjait lerakó, 1868. évi népiskolai törvényéhez.

Ez a megállapítás azonban nem mond ellent annak a következtetésnek, hogy a gazdasági fejlődés követelményei és a megváltozott társadalmi-művelődési igények túlléptek rajta, meghaladják az általa kínált lehetőségeket. Az általános iskola perspektíváját napjainkban — a nemzetközi fejlődés trendjeihez igazodóan — a hattól tizennyolc éves korig tartó tankötelezettség nyomán 12 évfolyamra bővülő — kötelező — iskoláztatás új, kiépülő rendszerébe való betagozódás, az iskolai kezdő szakasz alapozó funkciójának megerősítése és a tizenhat éves korig tartó közös képzési szakasz orientációs szerepének kialakítása jelentheti — iskolaszervezeti és tartalmi szempontból egyaránt. Az általános iskola jövője tehát — az egykori hatosztályos elemi népiskola sorsához hasonlóan — „a megszüntetve megőrzés”, az új iskolaszervezeti keretekbe illeszkedő megújulás.

Irodalom

- Andor Mihály (1980, 1981): Dolgozatok az iskoláról. In: *Mozgó Világ*, 12., 1.
- Báthory Zoltán (2001): *Maratoni reform*. ÖNKONET, Budapest.
- Báthory Zoltán (2002): Változó értékek, változó feladatok. A PISA 2000 vizsgálat néhány oktatáspolitikai konzekvenciája. In: *Új Pedagógiai Szemle*, 52. 9. 9–20.
- Bényei Miklós (2005): Kovács Máté. OPKM, Budapest. (Tudós tanárok, tanár tudósok.)
- Ferge Zsuzsa (1974): *Az iskolarendszer és az iskolai tudás társadalmi meghatározottsága*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Gaszó Ferenc (1976): *Iskolarendszer és társadalmi mobilitás*. Kossuth Könyvkiadó, Budapest.
- Horváth Márton (1975): *A népi demokrácia közoktatási rendszere (1945–1948)*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Horváth Márton (1978): *Közoktatás-politika és általános iskola*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Kardos József, Kornidesz Mihály (199, szerk.): *Dokumentumok a magyar oktatáspolitiká történetéből I. 1945–1953., II. 1954–1972*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Kardos József (1997): *A magyar iskola elmúlt évtizedei, 1945–1990*. In: Balogh László (szerk.): *Iskola a magyar társadalom történetében*. OPKM, Budapest. 69–79.
- Kardos József (2003): *Fordulat a magyar iskolák életében: a Rákosi-időszak oktatáspolitikája*. In: *Iskolakultúra*, 6–7. 73–80.
- Kelemen Elemér (1987): *Az általános iskola helyzete, fejlesztésének feladatai*. In: *Pedagógiai Szemle*, 37. 11. 1901–1107.
- Kelemen Elemér (1989): *Az általános iskola fejlesztésének időserű kérdései*. In: *Pedagógiai Szemle*, 39. 7–8. 611–615.

- Kelemen Elemér (1994): A magyar oktatási törvénykezés története. Problématörténeti vázlat. In: Kelemen Elemér–Setényi János: Az oktatási törvénykezés változásai. Hazai és nemzetközi áttekintés. Szerk.: Balogh László. FPI, Budapest. (Bárczy István Könyvtár, 1.)
- Kelemen Elemér (2003/a): A PISA-vizsgálat eredményeinek közoktatás-politikai konzekvenciái. In: Új Pedagógiai Szemle, 53. 4. 21–33.
- Kelemen Elemér (2003/b): A rendszerváltás és az iskola. In: Iskolakultúra, 13. 6–7. 81–87.
- Kelemen Elemér (2003/c): Oktatáspolitikai irányváltások Magyarországon a 20. század második felében, 1945–1990. A korszak oktatási reformjainak természetéről. In: Új Pedagógiai Szemle, 53. 9. 25–32.
- Kiss Árpád (1982): Az általános iskola mint kultúrpolitikai probléma. In: Köznevelés, 37. 12.
- Knausz Imre (1990): Az általános iskola létrehozása, 1945–1948. In: Pedagógiai Szemle, 40. 1. 3–13.
- Kovács Éva, Pócze Gábor (1988): Az állami iskolamonopólium kialakulása Magyarországon. Vita az iskola államosításáról. OPKM, Budapest. (Neveléstörténeti Füzetek, 9.)
- Kozma Tamás (1975): Hátrányos helyzet. Tankönyvkiadó. Budapest.
- Nagy József (2001): Mi lesz veled oktatási rendszer. In: Educatio, 4. 625–635.
- Németh László (1986): Művelődéspolitikai írások. Múzsák Kiadó. Budapest.
- Orbán Sándor (1955): Az egységes állami iskola megteremtése. In: Laczkó Miklós (szerk.): Tanulmányok a magyar népi demokrácia történetéből. Akadémiai Kiadó, Budapest. 543–584.
- Romsics Ignác (1999): Magyarország története a XX. században. Osiris Kiadó, Budapest.
- Várhegyi György (1985, szerk.): Hiány és feszültség az általános iskolában. Oktatáskutató Intézet, Budapest.
- Zátonyi Sándor (2006): Hatvan éves az általános iskola. In: Iskolakultúra, 6. 2006. 2. 49–58.

Jegyzetek

- ¹ Az ideiglenes nemzeti kormány 6650/1945. ME sz. rendelete az általános iskola szervezése tárgyában. In: Köznevelés, 1. 1945. 4. 7.
- ² Tanterv az általános iskola számára. Kiad. a magyar vallás- és közoktatásügyi miniszter 75.000/1946. VKM számú rendeletével. OKT, Budapest. 1946. 14.
- ³ Az itt közölt statisztikai adatok forrása: Oktatás, művelődés, 1950–1985. Központi Statisztikai Hivatal, Budapest 1986. 52–57.
- ⁴ Uo. 16.
- ⁵ Uo. 52–57., 59.
- ⁶ Ld. Andor (1980, 1981); Várhegyi (1985, szerk.).
- ⁷ Ld. Az 1961:III. törvény a Magyar Népköztársaság oktatási rendszeréről. In: Magyar Közlöny, 1961. 73. 566–570.
- ⁸ V. ö.: Az állami oktatás helyzete és fejlesztési feladatai. A Magyar Szocialista Munkáspárt Központi Bizottságának 1972. június 15-i határozata. Kossuth Könyvkiadó, Budapest 1972. — Az állami oktatásról szóló, 1972. június 15-i központi bizottsági határozat végrehajtásának tapasztalatai és a közoktatás további fejlesztésének irányelvei. Az MSZMP KB 1982. április 7-i állásfoglalása. Kossuth Könyvkiadó, Budapest. 1982.
- ⁹ Ld. Kelemen (1987, 1989).
- ¹⁰ Az 1990. évi XXIII. törvény az oktatásról szóló 1985. évi I. törvény módosításáról. In: Magyar Közlöny. 22. 454–465. — Vö.: Kelemen (2003/b).
- ¹¹ Ld. Kelemen (2003/b).

¹² Ld. Nemzeti alaptanterv (1995). Művelődési és Közoktatási Minisztérium, Budapest.

¹³ Az ISCED az oktatás szintjeinek és programjainak a leírását szolgáló nemzetközi rendszer:

Szint	A program elnevezése
0	Alapfokot megelőző oktatás (2/3. – 5/7. évig)
1	Alapfokú oktatás (5/7. – 10/12. évig)
2	Alsó középfokú oktatás (10/12. – 14–16. évig)
3	Felső középfokú oktatás (14/16. – 18/19. évig)
4	Posztszekunder, nem felsőfokú oktatás (18/19. évtől)
5	Felső fokú oktatás (18/19. évtől)
6	Felső fokú oktatás második (tudományos képzés megismeréséhez vezető) szakasza.

¹⁴ Ld. Kelemen (2003/b).

¹⁵ Vö. Báthory (2002); Kelemen (2003/a).

A NÉPISKOLAI TÖRTÉNELEMTANÍTÁS ÉS A NEMZETISÉGEK A DUALIZMUS KORÁBAN

FARKAS MÁRIA¹

*„... a szólás még korántsem érzés, a nyelvnek pergése korántsem
dobogása még a szívnek, és ekképp a magyarul beszélő,
sőt legékesebben szóló is, korántsem magyar még”.
(Széchenyi István)²*

*„... nem az iskola, hanem az élet a legnagyobb nyelvmester;
a világtörténet nem mutat egyetlen példát arra,
hogy valamely népfaj az iskola útján nyelvében átalakult volna”.
(Emil Babeş)³*

A mottóul választott két idézettel arra kívánok utalni, hogy az egész hosszú 19. században nemzet és nyelv kapcsolatának a Magyar Királyság területén élő valamennyi nemzet (nemzetiség) kiemelkedő szerepet tulajdonított — s lényegében ezzel a felfogással szállt szembe mind Emil Babeş, mind Széchenyi István — alapvetően sikertelenül.

A „minden nemzet a maga nyelvén lett tudós”, a „nyelvében él a nemzet” a maguk idején (a felvilágosodás korában és a reformkorban) és kontextusában indokolható és érthető megfogalmazásai tovább éltek a politikai és a közgondolkodásban az Osztrák–Magyar Monarchia időszakában is. A nemzetként való megmaradás egyéb alternatívái, amelyek a felvilágosodás kora óta néhány gondolkodó és közszereplő vízióiban megfogalmazódtak, s amelyek, számolva az ország etnikai sokszínűségével, lényegében egy föderatív átszerveződés irányába kívánták elmozdítani a magyar nemzeti politikát, partikuláris jelenségek maradtak.⁴ Egymásnak feszült a magyar nemzeti és a nemzetiségi történelmi diskurzus. Dolgozatomban ennek a konfliktusnak az oktatáspolitikán belül, konkrétan a történelemtanításban is jól kitapintható, szignifikáns elemeit igyekszem feltárni a népiskola szintjén — magyar oldalról, főként a nem magyar tannyelvű népiskolák számára kiadott tankönyvek vizsgálata alapján.

A történelmi keret

Az 1848–1849-es polgári forradalom és szabadságharc kompromisszumos lezárásának eredményeként megszületett osztrák–magyar kiegyezést a térség két legerősebb politikai tényezője, az egyenként is etnikailag-nemzetiségileg erősen tagolt Osztrák Császárság és a Magyar Birodalom kötötte meg egymással 1867-ben. Kiegyezett egymással a Habsburg Birodalom két legerősebb nemzete, az osztrák és a magyar, amit a véres, mindkét oldalról nagy áldozatokat követelő magyar szabadságharc után a győztes osztrák fél kemény megtorlása és beolvasztási, illetve a forradalom és szabadságharc előtti *status quo* helyreállítására tett sikertelen kísérletei után, kül- és belpolitikai politikai kényszerek és motivációk hatására vállaltak fel. Az alkut tető alá hozó felek egy későbbi, belső rendezés keretében tervezték megoldani azt a problémát, hogy a társult államok mindegyikében az osztrákok és a magyarok mellett más, a nemzeti önállósodás útján már elindult és ezen az úton következetesen és visszafordíthatatlanul haladó, igaz, a nemzeti öntudatra ébredés folyamatában más-más szintet elért népek: csehek, szlovákok, románok, horvátok, szerbek, rutének stb. is élnek, saját nemzeti törekvésekkel, célokkal, akik az osztrák–magyar kiegyezést az uralkodó pozícióban levő nemzetek és saját nemzeteik viszonya rendezése kiindulópontjának tekintették.⁵

A Magyar Birodalom esetében ez a másodlagos rendezési kísérlet a felek által elfogadott horvát–magyar kiegyezéssel (1868:XXX. tc.), illetve az 1868:XLIV., a nemzetiségek által elégtelennek és elfogadhatatlannak minősített, a nemzetiségi egyenjogúság tárgyában kiadott törvénnyel realizálódott.⁶ Az „egy állam, egy politikai nemzet”⁷ konstrukciójára épült hivatalos magyar állami ideológia rövidesen szembekerült a nem magyar etnikum képviselői által már a reformkorban megfogalmazott, a megváltozott situációban egyre határozottabb kontúrokat öltő „egy állam, több nemzet” konstrukcióval,⁸ amit a nemzetiségi képviselők már a törvénytervezet vitájában is igyekeztek sokféleképpen, gyakran történeti érvekkel alátámasztani. A vitában elhangzott érvek és ellenérvek nyomon követhetők a Képviselőházi Naplókban, nem célunk itt ebben elmerülni, s az sem, hogy elemezzük, ezek mennyiben bírják vagy nem bírják ki egy akár felületes történelmi elemzés próbáját. Ettől függetlenül voltak és hatottak. Felfogásukra jellemzőként csak egyetlen példát idéznék, Dobrzenszky Adolf Sáros megyei képviselő szavait: „... a tót és román nemzet már a magyarok bejövetele előtt önálló nemzeti életet élt e hazában; a szerb és német nemzet nagyrészt később tele-

pedett le, de letelepedtek a nemzeti önkormányzat feltétele alatt; a magyar nemzettel eredetileg szövetkezett jász-kún és orosz nemzetek pedig, mint a magyarok első szövetségesei s a haza szerzésében részesei, kezdettől fogva külön nemzeti önkormányzatokkal bírtak”.⁹

Az adott helyzetben, amikor térségünkben és országunkban a nemzeti, a nyelvi és az országhatárok szinte kibogozhatatlanul összerosódtak, kiútnak a többség számára a modern nemzetfogalom és nemzeti állam gondolata megjelenésével a nyelvi nacionalizmus látszott. Bibó István találó megfogalmazásával: „A nemzet modern gondolata par excellence politikai fogalom: kiindulópontja egy állami keret, melyet a nép a demokratizált tömegérzelmek erejével birtokba akar venni és a magáénak akar tudni. Míg azonban a 19. század elején ezek a tendenciák meglehetősen igazodtak a történeti államkeretekhez, és csak a följük épült gyökértelen államszervezeteket (Habsburgok birodalma, oszmán birodalom stb.) igyekeztek lerázni magukról, addig a nyelvi nacionalizmus megjelenése folytán az összes itteni nemzetek kezdtek számot vetni a maguk helyzetével a nyelvi erőviszonyok szempontjából is: azok a nemzetek, melyeknek történeti határa mellett nyelvrokonok éltek, vagy melyeknek már nem is voltak történelmi határai, kitézték az összes nyelvtársak egyesítésének programját; azok pedig, melyeknek történeti területén másnyelvűek éltek, kitézték az egynyelvű nemzeti állam programját. Mindkét törekvésnek egy volt a lényege: etnikai tényezőkkel alátámasztani a politikai lét bizonytalanságát.”¹⁰

A népiskola a nemzeti identitás szolgálatában

Mínt hogy a korban az iskolának, az iskolai nevelésnek valamiféle szinte transzcendentális erőt tulajdonítottak, az oktatáspolitikai, főként a népoktatáspolitikai terén próbálták a nemzeti-nemzetiségi problémákat kezelni, illetve megoldani.¹¹ S ebben a magyar nyelv elterjesztésének vágya mellett a nem magyar anyanyelvű országlakosok, egyenlő jogú állampolgárok érzületeinek, a magyar nemzeti eszmével való azonosulásának álma is megjelent a kezdetektől fogva. Ehhez pedig a népiskolai oktatás nemzeti tárgyainak erősítése, a cél szolgálatába állítása tűnhetett — nem alap nélkül — az egyik legcélravezetőbb eszköznek. Azt is mondhatnánk, a nyelv és nemzetiség azonosítását axiómaként kezelő felfogások mellett, azok kiegészítéseként vagy tagadásaként mind magyar, mind nemzetiségi oldalról megfogalmazódtak a nemzeti identitástudat más, elsősorban történelmi elemeinek erősítését célzó törekvé-

sek. Így nem csupán a népiskolai oktatás, de azon belül a „nemzeti tárgyak” egyikének tekintett történelemoktatás funkciója is felértékelődött.

A dualizmus kori népoktatással, illetve annak nemzetiségpolitikai vetületével is foglalkozó gazdag szakirodalom a kérdést, joggal, a nyelvkérdésre fókuszálja, egyúttal mintegy továbbbélteve a vizsgált korban jellemző „nyelv egyenlő nemzet” felfogást; az anyanyelv tanulását biztosító törvényi-rendeleti keretek romlásával foglalkozik, részletesen taglalva az anyanyelvi oktatáshoz való jogot deklaráló népiskolai, illetve nemzetiségi törvényt, a magyar nyelv kötelező oktatását valamennyi iskolában elrendelő 1879: XVIII. tc-t, és a továbbiakat s a körülöttük kibontakozó harcokat. „A századforduló harmincmillió magyaráról vizionáló nacionalisták a magyar nyelvűség köré szervezték nemzetfogalmukat” — állapítja meg például Nagy Péter Tibor. Jellemzése szerint az „államnemzeti értelemben vett hazafias nevelés a magyar politikai nemzethez való hűséget a Magyarországon uralkodó törvényes rend, az alkotmányosság, a magyar állam egysége elfogadásában és támogatásában definiálta”, amivel szemben a különféle felekezeti hitoktatásokat emeli ki, mint komoly ellenerőt kifejtő tényezőt.¹²

Ugyanakkor már a kortársak is érzékelték, hogy „az identitás kialakításában, az egyén szocializációjában, társadalmi helyének meghatározásában fontos szerepet tölt be az anyanyelvi oktatás”, de azt is, hogy ennek nem egyetlen, csak egyik tantárgya a nyelv”.¹³

Ahogy a VKM által kiadott, az állami és községi iskolákra kötelező érvényű tantervek mindegyike hangsúlyozza, a nemzettudat formálásában középonti jelentőségűek az úgynevezett „nemzeti tárgyak”, azon belül is a történelem. Ezzel a nemzetiségi politikusok, képviselők is tisztában voltak.

A történelem kívánatos narrációi

„A történet általában, viselt dolgok elbeszélése; ha tekintjük, mint tudományt, emlékezetre méltó, bizonyos és akarva kiválasztott események tanításra alkalmazott elbeszélése” — fogalmazta meg Bolla Márton 1789-ben kiadott, „A világtörténet fő vonalai” című munkájának bevezetőjében, a korszak tananyag-válogatási szempontjairól szólva.¹⁴ Tanítása még sokáig élő maradt.

Melyek legyenek az „emlékezetre méltó”, kiválasztott események, más-ként fogalmazva, mit foglaljon magába a történelem tárgya, s milyen narrációban, ezek a kérdések már a népoktatási törvény vitájában felszínre kerültek. A nemzetiségek álláspontja, tekintettel a nemzetiségi mozgalmak

korabeli erejére-gyengeségére, elsősorban *román* és *szerb képviselők* részéről artikulálódott. Ha ugyanis figyelmen kívül hagyjuk a horvátokat, s ezt e szempontból okkal tehetjük, hiszen az oktatásügyet a horvát–magyar kiegyezési törvény belügynek nyilvánította, a kiegyezés korában a román és a szerb volt a két legerősebb érdekérvényesítési képességgel rendelkező nemzeti mozgalom. Közös specifikumuk, hogy olyan nemzetek képviselőitében léptek fel, amelyek nagyobb része a történelmi magyar határokon kívül élt.

A *román* mozgalom erejét táplálta továbbá, hogy részint ők alkották a legnépesebb nemzetiséget, hogy a már a felvilágosodás korában megfogalmazott nemzeti ideológiájuk alaptételei (a dákoromán kontinuitás elmélete, illetve az „összes román” összetartozásának tudata¹⁵) tovább éltek, s hogy egyházaik autonómiával és jelentős vagyonnal rendelkeztek. S bár a nemzetiségi törvény elfogadása után a passzivitás álláspontjára helyezkedtek, ez egyáltalán nem jelentett tétlenséget, ellenkezőleg, erős gazdasági, társadalmi és kulturális szervezkedés folyt körükben. A kiegyezés körül egyértelműen a legszervezettebb nemzetiségi mozgalom a *szerbeké*. Fontos összetartó kerete volt e mozgalomnak az autonómiával rendelkező, s egyre inkább a liberális polgárság és értelmiség irányítása alá kerülő ortodox egyházi szervezet, illetve a viszonylag erős kereskedő és kézműves polgárság.

Ami a többi nemzetiséget illeti, a románok után legnépesebb nemzetiség, a *német*, bár gazdasági és kulturális tekintetben a legfejlettebb, a polgárosodás terén leginkább előrehaladott népcsoport, országos méretű, az egész németiséget átfogó mozgalom nem bontakozott ki körükben, a hazai németiségnek még nincsenek külön nemzeti céljai. Kivétel a *szászok* esete, akik kiváltságaikat és zárt nemzeti közösségüket, rendi jellegű önkormányzatukat, önálló evangélikus egyházukat meg akarták őrizni (öreg vagy újszászok), velük szemben az ifjú vagy újszászok keresték az új helyzetbe való beilleszkedés útját, s ennek érdekében hajlandóak voltak az önkormányzatot korszerűsíteni, népképviselői alapra helyezni. A *szlovákok* mozgalma, bár gazdasági és társadalmi fejlettségük tekintetében a németek után álltak a magyarországi nemzetiségek között, a kiegyezés megkötésének pillanatában, csakúgy, mint az egész korszakban, „súlytalan” volt, kevésbé tudott ellenállni a magyarosító törekvéseknek, minthogy küzdött az egységes szlovák nemzeti kultúra kialakulásának belső nehézségeivel, a teljes társadalmi struktúra és az autonóm egyház hiányából fakadó problémákkal. A minden tekintetben legelmaradottabb *rutének*nek ekkoriban egyáltalán nincs politikai formában szervezett mozgalmuk, a rutén kérdés leginkább szociális kérdés formájában jelentkezett.¹⁶

A népiskolai törvény elfogadását megelőző parlamenti vitában a román és szerb nemzetiségi képviselők történelmi érveket sorakoztattak egyrészt amellett, hogy van saját, a magyar történelemtől független történelmük, másrészt amellett, hogy ennek oktatása a népiskolában is fontos lenne, szemben a magyar állásponttal, amely szerint csak azóta és annyiban van Magyarország nem magyar ajkú polgárainak történelmük, amióta Magyarországon élnek. A nemzetiségi képviselők másként gondolták. Babeş Vince román képviselő például javasolta, hogy a törvénytervezetben „általános¹⁷ és hazai” jelzővel értelmezett történelemtárgy nevébe vegyék fel a „nemzeti” jelzőt is, mert, mint mondta, „hiába tagadnók, a többi nemzeteknek vagy nemzetiségnek is megvan az ő saját nemzeti történelmök, és ha méltányosak, vagy éppen igazságosak akarunk lenni, meg kell vallanunk, hogy igen is, szükséges, hogy a hazai történelem mellett, melyben a magyar nemzet történelme benne foglalatik, a többi nemzetnek külön történelme s az azokat illető külön földrajz is mint külön tárgy előadassék”¹⁸ — tegyük hozzá: „ab origine nationis”, azaz eredetüktől fogva.¹⁹

Ez a törekvés a későbbiekben is nyomon követhető a nemzetiségek oktatási gyakorlatában. Példaként nézzünk egy Aradon, az aradi román ortodox egyházmegye konzisztóriumára által 1877-ben közzétett tantervet.²⁰ Ebben az áll, hogy történelmet az V. és VI. osztályban kell tanítani. Az V. osztályban először az egyes népek eredetéről és európai elterjedésükről kell fő vonalaiban képet adni, az európai államok megalakulásáig, ezt követően részletesen javasolják tárgyalni a régi rómaiak (románok) történetét Dáciában való megtelepülésüktől, majd a magyarok megérkezését „ebbe a hazába”, ettől az időtől kezdve pedig fő mozzanataiban minden korszakban párhuzamosan a magyarok és a románok történelmét. A VI. osztály tananyagát három nagy blokkra osztják, s mindegyikben külön-külön megjelenik a románok történelme is. Az első nagy, az ókori népek történetét, kultúráját, vallását ismertető körben a rómaiakról szólva, kiemelten kívánják tárgyalni azok (a rómaiak-románok) dáciai megtelepülését. A másodikban lényegében a középkor történetének tárgyalása folyik, a népvándorlástól a török hódítók megjelenéséig. Ezen belül ismertetni kell a szerbek és a bolgárok térségbeli megtelepedését, a románok helyzetét a középkorban, a feudalizmus idején, a magyarok és a bolgárok történetével összefüggésben. A harmadik blokk a reformáció és a vallásháborúk korától az akkori jelenkorig tárgyalja az európai országok történetét, ezen belül Ausztria és Magyarország történetét. Az önálló román történelemre itt is kitér, amennyiben hangsúlyozni kívánja a románok elszánt

törökellenes és antifeudális harcait. A román, az olasz és a német egység az utolsó kiemelten szereplő témái.

Arató Ferenc hívja fel a figyelmet arra, hogy a korszak kezdetén, az öt-
vösi toleráns nemzetiségi politika továbbéléseként megjelentek olyan törté-
nelemkönyvek is, amelyek az egyes nemzetiségek eredetét, történetét is tag-
lalták. Példaként említi a H. J. Schwicker által írt, Pesten, Aigner Lajos ki-
adásában 1872-ben megjelent, „Képek Magyarország történetéből” című
munkát, amely a Kárpát-medencében élő szláv törzsek honfoglalás előtti
történetével, első birodalmuk kialakulásával is foglalkozik.²¹ A saját történe-
lem tanítására én egy példát találtam, Horvát-Szlavónia rövid történetét,²²
amely tárgyalja a horvátok betelepülését erre a területre, majd a 910 és 1091
között fennállt önálló horvát államról szól. A magyar királyok hódításait vég-
ső soron pozitívan értékeli, mert az nem elnyomást hozott, ellenkezőleg, a
zsupánoknak a királyi hatalom ellen folytatott harcából következő zűrzavaros
állapotoknak vetett véget. Innentől lényegében a magyar politikátörténetet
olvashatjuk, a nemzeti jelleg abban nyilvánul meg, hogy minden korban kitér
a helyi kulturális értékekre: iskolák, nyomdák, templomok, világi építészet
stb. A másfajta megközelítésre azonban már ebből a korai időszakból is hoz-
hatók példák, elsősorban a lefordított olvasókönyvek sora.²³

A törvény körüli vitában végül diadalmaskodó magyar álláspontot Tisza
Kálmán — utalva az 1848–1849-es forradalom és szabadságharc eseményei-
re — fogalmazta meg: „Amennyiben van, vagy lehetne valamelyik nemzet-
nek külön története, csak azóta vagy oly időkben van, amidőn a hazának
egy, egyik vagy másik nemzetiséghez tartozó lakói lelkiismeretlenül feliz-
gattatván, ellenséggé tették magukat az összes nemzettel.”²⁴ E megállapítás
nemcsak elvitatja az országban élő más népektől a saját történelmet, de utal a
magyar politikai elit jellemző felfogására, miszerint a nemzetiségek moz-
galmaikat nem valamiféle belső fejlődésből fakadó igény, hanem pusztán külső
izgatás hívta életre.

A következőkben az kívánom áttekinteni a nem magyar tannyelvű népis-
kolák számára kiadott tankönyvek alapján, hogy a kezdeti, nagyjából 1875-ig
tartó türelmes nemzetiségpolitikát követően milyen történelemszemlélet
uralkodott el ebben az iskolatípusban.

A nem magyar tannyelvű iskolákban használt nyelv-, olvasó- és történelemkönyvekről

Az 1868-as népoktatási törvény elfogadását követően, a két Ratio-korabeli tankönyvprogram után beindult egy harmadik nagyszabású, központi jellegű állami tankönyvprogram. Ennek, továbbá a könyvkiadás fejlődésének, a tankönyvkiadással is foglalkozó kiadók száma gyarapodásának, a felekezeti érdekek, s nem utolsó sorban annak köszönhetően, hogy az ilyen típusú könyvek kiadása és forgalmazása komoly üzleti haszonnal is kecsegtetett, a tankönyvkiadás rohamos fejlődésnek indult, s az általam ismert tankönyvizsgálatok eredményei szerint megfelelt az akkori európai magas színvonalnak. Parázsló Lenke disszertációja például megállapítja: „a múlt század második felében a gimnáziumi természettudományos tankönyvek színvonalára gyorsan fejlődik, a művelődési anyagot tudományos igényességgel fogalmazzák meg... Újabb előrehaladás a századforduló idején tapasztalható, amikor a gimnáziumi tankönyvek színvonalasak és a szaktudomány új eredményeit is tükrözik, kiemelt figyelmet fordítanak a tanári demonstráció szerepére... A 20. század első felében a reáliskolák tankönyvei tovább fejlődnek, nem érződik rajtuk a kor politikai szelleme...” A népiskolák természettudományos oktatását és az ezeket szolgáló tanterveket és tankönyveket vizsgálva Demeter Katalin kandidátusi értekezésében lényegében hasonló megállapításra jut, bár jelzi, hogy az erkölcsi nevelést mindenek fölé helyező, s a természettudományos oktatást, a gyermekek túlterhelésére és az oktatási célokra a nevelési célok rovására megvalósult túltengésére hivatkozva, a felekezeti iskolák próbálják visszaszorítani.

Unger Mátvás „A történelmi tudat alakulása középiskolai tankönyveinkben” című munkája szerint „a tankönyvírói tábor a századfordulón rendkívül népes és összetételében is igen vegyes... Találunk tankönyvírokat a tudósok soraiban, például Horváth Mihályt, Fraknói Vilmost, Csánky Dezsőt, Márki Sándort, Mika Sándort, Mangold Lajost, Angyal Dávidot, és akadnak jól képzett tanárok, például Varga Ottó, Ujházy László, Szigethy Lajos, Takáts György, Sebestyén Gyula stb., akik tankönyvírásra vállalkoznak.” Unger Mátvás azt is megállapítja, hogy a középiskolai tankönyvek mérsékelt hangnemek, sovinizmussal nem vádolhatók. Korabeli népiskolai történelemkönyvek szemléletét vizsgálva egy korábbi írásomban magam is hasonló következtetésekre jutottam. A magyar tannyelvű iskolák számára kiadott olvasó- és történelemkönyvek korszerűsödése, az erkölcsnevelő cél primátusa mellett megjelent a több és korszerűbb ismeret közvetítésének igénye, a

polgári értékrend felé való elmozdulás. A nemzetiségi kérdés kapcsán azonban megmerevedettséget érzekeltem: „Úgy tűnik, egyetlen ponton nincs elmozdulás az egész korszakon belül — véltem —, ez pedig a nemzetizmus viszonyok taglalása. A magyar államiságon belül szinte említést sem nyerne az itt éló más népek, legfeljebb 1848–1849 kapcsán, akkor is negatívan, mint a szabadságharc legfőbb okozói. Sem arányukról, sem körülményeikről, törekvéseikről nem esik szó.”²⁵

Jelen tanulmány ezen általánosabb érvényű összefüggésrendszeren belül azt vizsgálja, hogy az ország akkori népességének közel felét kitevő nemzetiségek számára működtetett, többségükben felekezeti fenntartású, nem magyar tannyelvű népiskolákban használt tankönyvek milyen specifikumokat mutatnak az általános trenden belül. Több információt adtak-e az ország nem magyar nemzetiségeiről, nyújtottak-e valamiféle lehetőséget a saját nemzeti identitás kialakítására, ápolására; különböztek-e legalább részlegesen, s ha igen, mennyiben a magyar tannyelvű iskolákban közvetített ismeretanyagtól és nevelési céltól.

A vizsgált corpusról

Dr. Ghibu Onisifor, aki az első világháború előtt az erdélyi román ortodox főegyházmegeye elemi oktatásügyének felügyelője, továbbá a kolozsvári egyetem rendes tanára volt, s aki a világháború kitörése után nem sokkal, 1915-ben Romániába települt át, ugyanekkor írt és Bukarestben kiadott két könyvében²⁶ a dualizmus kori oktatásügy nemzetiségi szellemet elnyomó, magyarosító törekvéseit kívánva dokumentálni, történelem- és földrajz-könyveket, olvasókönyveket, illetve a magyar és a román nyelv elsajátíttatásához kiadott nyelvkönyveket citált.²⁷ Megállapítása szerint a román nemzet negligálása, illetve az elmagyarosítási törekvés az egész népiskolai oktatást áthatotta, a tankönyvek textusai és illusztrációi egyaránt ezt szolgálták.

A *történelemkönyvek* közül példaként idézi többek között I. Dariu „Istoria Ungariei” című munkájának 1907-es, nyolcadik, brassói kiadását: „Országunkat Ungariának (Magyarország) nevezik. Ungaria a mi hazánk. Hazánkban többféle népek laknak. Ezek között vannak Ungurii vagy Maghiarii, románok és szászok. Ezek a népek együtt alkotják az egységes és oszthatatlan magyar nemzetet. A nem magyar anyanyelvű polgárok alkotják a nemzetiségeket, a beszélt nyelv szerint.”²⁸ A *földrajzoktatás* területéről hivatkozik mások mellett Dr. N. Pop földrajz-könyvének 1911. évi tizedik kiadására, amelyből az alábbiakat idézi: „A község lakóseit nemzetiségük és

felekezetük szerint különböztetjük meg. Hazánk összes lakói együtt alkotják a magyar politikai nemzetet, akármilyen is nemzetiségük és vallásuk.” Felhívja a figyelmet arra is, hogy a kötetben közölt *illusztrációkban* kizárólag a magyar történeti vonatkozások jelennek meg. Hasonló szellemiség olvasható ki a már idézett I. Dariu földrajzkönyvéből (VIII. kiadás, Brassó 1907): „Községünk Ungaria-ban van. Ungaria a hazánk. Hazánkban többféle nyelvet beszélnek. A hazánkban beszélt nyelvek közül a legjelentékenyebb a maghiara (magyar) nyelv, mivel ez az állam és a közös megértés nyelve hazánk összes polgárai között. Milyen nyelven beszélünk? Nekünk a román nyelv az anyanyelvünk.”

A fenti idézetekből kiolvasható megállapítások megítélésem szerint nem mennek túl azokon a kereteken, amelyeket a korabeli törvények jelölnek ki, a nemzetiségi mozgalmak által tagadott egy állam, egy politikai nemzet koncepció megjelenítései a tankönyvekben, elismerik a többféle etnikai, nyelvi és vallási identitást, s az egyes etnikumok anyanyelvhez, választott valláshoz való jogát.

Érdekesebbek a román tannyelvű iskolák *magyar nyelvi tankönyveiből*, illetve a *román nyelv tanítását célzó nyelvkönyvekből* idézett példái, amelyek már erőteljes érzelmi hűrokat is megpengetnek. Idézzünk ezekből is néhányat!

A román tannyelvű iskolák számára kiadott *magyar nyelvi tankönyvek* közül V. Goldiş és Koós F. (1905-ös, V. kiadás) munkájában áll: „Községünk Magyarországon van. Magyarország édes hazánk, mivel mindnyájan magyar hazafiak vagyunk. A haza lakószói különböző nyelveket beszélnek. A legtöbben magyarul beszélnek. Ez az ország hivatalos nyelve. Sokan beszélnek románul, németül, tótul és szerbül. Mindezek édes fiai a magyar hazának s mint ilyenek testvérek. Mi románul beszélünk. A mi hazánkat, Magyarországot nagyon szeretjük. Hazánk nagyon szép ország. Itt élnek szüleink és rokonaink.” I. Dariu Erődi I. tanfelügyelővel közösen kiadott magyar nyelvkönyvében (Cartea de limba maghiara) a magyar címer alatt ez áll: „Nem is magyar az, aki nem mer meghalni érte.” I. Vuia magyar nyelvű könyvei (Arad, 1912., 1913.) a professzor szerint mint idegen testről beszélnek a románokról: Arany Jánosról mondja: „szép, idegen műveket fordított nyelveinkre (ungureasca)”.²⁹

A *román nyelvkönyvekben* megjelenő magyar szellemiség bizonyítására idézi D. Grama és Dr. Traian Putici 1894–1895-ben. I. osztályosoknak kiadott ábécéjét, amelyben a magyar zászló alatt közlik a szerzők: „Ungaria a mi hazánk. A haza összes embereivel testvérek vagyunk.” St. C. Alexandru

1902. évi képes ábécéje (Brassó) közli I. Ferenc József király képét, majd egy olvasmányt a magyar hazáról, végül megállapítva: „A magyar jó ember.” I. Vuia ábécéiben, N. Sulica olvasókönyveiben, és Stroia Magyarországról szóló prózai és verses olvasmányai hemzsegnek a magyar hazafiságtól. Magyar legendák és szájhagyományok szerepelnek bennük, románokról szó sincs.

Nem folytatom a sort. Mindenesetre saját vizsgálatomban ugyancsak figyelmet kívánok fordítani az olvasó- és történelemkönyvek mellett a nyelvkönyvekre is.³⁰

Mennyiségüket tekintve, a nem magyar tannyelvű iskolák számára kiadott tankönyvekben nincs hiány, a mutatók impozánsak. Az OPKM Tankönyvtárában fellelhető könyvek, Bakonyi Karola által bibliográfiába rendezett jegyzéke³¹ az általam itt vizsgált kategóriában (népiskolai magyar és nemzetiségi nyelvkönyvek, olvasókönyvek, történelemkönyvek) közel 140 tételt tartalmaz, leszámítva a változatlan kiadásokat, amelyek ugyancsak jelentős mennyiséget tesznek ki. A leggazdagabb e gyűjtemény szerint a német tannyelvű iskolák számára nyújtott kínálat (20 kötet a magyar nyelv és irodalom, 58 a német nyelv és irodalom tanításához, amit 3 német és 6 magyar nyelvű történelemkönyv egészít ki), ezt követi a szlovák (16), a román (15), a szerb-horvát (13), a rutén (1). A Magyar Királyi Tudomány Egyetemi Nyomda 1903-as kiadványárjegyzéke³² a vizsgált kategóriában német, tót, Sáros és Szepes megyei tót, szerb, román, horvát, muraközi horvát, rutén, vend nyelven megjelent könyveket kínál, összesen kb. 100 újabb tételt. Ezek többnyire a magyar nyelvű iskolák számára kiadott könyvek nem magyar tannyelvű iskolák számára készült fordításai. Mindegyik jelzett nyelven megjelentek a magyar nyelv tanításához Gönczy Pál ábécés és olvasókönyvei, fali táblái, vezérkönyvei, az olvasókönyvek közül Gáspár János II–VI. osztályos olvasókönyvei, történelemkönyvként pedig Kiss Áron és Mayer Miksa. „Magyarok története” című munkája. Tót, sáros–szepesi tót, szerb, román, horvát, rutén, vend nyelvű iskolák számára Groó Vilmos királyi tanfelügyelő magyar olvasókönyvei.³³ A lista, nyilvánvalóan, korántsem teljes, számomra mégis ezek jelentették a kiindulópontot. Ezen belül is szelekcióra kényszerültem. A szövegszerűen is megvizsgált közel 40 kötet kiválasztásánál megpróbáltam szem előtt tartani, hogy valamennyi érintett nemzetiség szerepeljen a vizsgált körben; figyelmem kiterjedt a magyar és a nemzetiségi nyelv tanításához használt kötetekre, az olvasó- és történelemkönyvekre, illetve arra, hogy időbeli változásokat is érzékeltetni tudjak.³⁴ Nem vizsgáltam pedagógiai vagy didaktikai szempontból a köteteket. A nem magyar

nyelvű iskolák tanulói számára közvetített történelemszemléletet próbáltam meg rekonstruálni.

Szabad tankönyvválasztás és állami felügyelet

A nem magyar tannyelvű iskolák tankönyvhasználatánál figyelembe kell venni az állami szabályozás és az 1868:XXXVIII. tc.-ben az iskolafenntartóknak, köztük a nem magyar tannyelvű iskolák zömét működtető egyházaknak biztosított jogok egymás mellett élését. A népoktatási törvény ugyanis biztosította a felekezeteknek egyebek mellett a tankönyvek szabad megválasztását is. Az egyes felekezetek iskoláiban használandó tankönyveket a saját egyházi hatóságok írták elő, ugyanakkor sem egyházi, sem egyéb iskolában nem használhattak a VKM jóváhagyását nélkülöző könyveket. (Elterjedt gyakorlat volt, különösen a katolikus iskolák esetében, hogy a tankönyvek borítóján feltüntették a miniszteri engedély számát is.) A kéziratokat 1895-ig az Országos Közoktatási Tanács véleményezte, ezt követően, a miniszter 1896. évi, június 8-án, az 1940. eln. sz. alatt kiadott rendeletével a feladat- és hatáskör átkerült a VKM illetékes ügyosztályaihoz. A változtatást indokolva a miniszter kiemelte: „a tankönyvek bírálatát nem a testületi szabályozás, hanem a személyi felelősség elvére helyeztem s amellett, hogy a tankönyv-engedélyezésekre nézve *az ország tanintézteire egységes*, de azonfelül egyszerűbb eljárást léptettem életbe, arra is törekedtem, hogy a teljes nyilvánosság elve is érvényesülhessen a szabályzatban”.³⁵ Az ügyosztályok minden esetben egy „szakférfiúnak” küldték meg véleményezésre a szerző által engedélyeztetésre (engedélyezett könyvek újabb kiadásának jóváhagyására) megküldött kéziratot, a határozatot, utalva a bíráló nevére, véleményére a *Hivatalos Közlöny*ben közzéteszi, csakúgy, mint az engedélyezett könyvek jegyzékét.³⁶

Tiltott könyvek

Mielőtt rátérnék a nem magyar nyelvű iskolák számára kiadott, történelmi ismereteket is tartalmazó és a VKM által is engedélyezett tankönyvek, illetve nyelvkönyvek bemutatására, jelezni szeretném, hogy ezek mellett „alternatív”, a nemzetiségek felfogását történelmi szerepükről, saját nemzeti történelmük meglétéről és fontosságáról tükröző könyvek is, igaz, hivatalos engedély nélkül, forgalomban voltak. Kitiltásukra a népiskolákból időről időre

erőfeszítéseket tett a magyar kultuskormányzat, úgy tűnik, sokáig kevés sikerrel.

A Néptanítók Lapja 1906. évi 17. számában közzétett egy 189 tételt tartalmazó tiltólistát, amely, bár nem teljes következetességgel, de általában közli az inkriminált mű szerzőjének nevét, címét, megjelenési helyét és idejét, valamint a magyarországi iskolákban való használatát eltiltó miniszteri rendelet(ek) számát.

A tiltott könyvek száma meglehetősen hullámvázst mutat: 1868 és 1871 között egyetlen tételt sem találunk. A tiltások, évi két-három könyvvel 1872-ben kezdődnek, majd számuk drasztikusan megnövekszik 1875 és 1878 között, ezen belül 1875-ben tetőzik, ekkor eléri a 22 darabot. 1885-ben indul egy újabb „dagály”, amely lényegében 1897-ig tart, kezdetben évi 6–8 tétellel, majd 1892 és 1894 között közel 40-re emelkedik a kitiltott könyvek száma. Ezt követően folyamatos a csökkenés, 1897 után már csak elvétve fordul elő tiltó rendelet, de a lista 1906-os közzététele arra utal, hogy a probléma nem szűnt meg.

A hullámvázst és magyar nemzetiségi politika alakulása közötti egyezőségei közötti összefüggés meglehetősen egyértelmű: az 1875-ös tetőzés időben egybeesik a Tisza Kálmán-féle konzervatív-liberális kormányzat hatalomra kerülésével, a liberális nemzetiségpolitikai elvek ötvösi-deáki hagyományainak háttérbe szorulásával, aminek egyértelmű jele a három szlovák tannyelvű gimnázium bezáratása és a Matica Slovenska szlovák kulturális egyesület feloszlása. Mint Mikó Imre írja: a millenniumig a magyarok és a nemzetiségek közötti viszony mindinkább kieleződött, a páfördulás az 1875. évi pártfúzió után áll be, amikor is a Tisza vezette balközépnak, hogy kormányra kerülhessen, szüksége volt új nemzeti jelszavakra, s minthogy közjogi téren nem tudott eredményeket elérni, a belpolitikai sovinizmust karolta fel, ezzel a nemzetiségi politika a belpolitikai taktika és a pártküzdelem mezejére csúszott.³⁷

Az 1894-es csúcspont egybeesik a Csáky Albin minisztersége (1888–1894) alatt erőteljesen folytatott állami iskolaépítési politikával, illetve az általa elrendelt, elsősorban a nemzetiségi-felekezeti iskolákat érintő tankönyv-revizióval. Az állami népiskolai programot csúcsra járató, többnyire magyar tanítási nyelvű iskolákat létesítő, a népiskolák minőségi fejlődését nagyban elősegítő Wlassics Gyula minisztersége idején, összhangban a miniszter kora nacionalista hangvételéhez képest mérsékelt felfogásával, csökkent a tiltások száma. Az 1905-ös új állami népiskolai tantervvel és a korban az első pregnánsan konzervatív beállítottságú kultuszminiszter, Berzeviczy

Albert idején (1903–1905), a nemzetiségek aktivizálódásával egyidejűleg a nemzetiségi iskolák fölötti szigorodó ellenőrzés, illetve az általa előterjesztett, ám a megvitatásig sem jutott, szellemiségében a Lex Apponyi előzményének tekinthető népoktatási törvényjavaslatok, a nem magyar tannyelvű iskolák szabadságát korlátozni tervezett intézkedések, amelyek végül majd az Apponyi-féle törvényekben öltének testet, magyarázhatják a tankönyvtíltások számának csökkenését.

A tiltólistán szereplő kiadványok tartalmukat, tematikájukat tekintve a magyar politikai nemzet koncepciót sértő vagy ilyennek tekintett köteteket tartalmaznak. Szép számmal szerepelnek rajta a magyarországi nemzetiségek „anyanemzeteinek” területén (Bukarestben, Belgrádban, Zágrábban, Prágában), továbbá a német, a szász, a szlovák, a szerb nemzetiség körében mérvadóan tekinthető helyszíneken (Bécs, Olmütz, Lipcse, Berlin, Újvidék, Pancsova, Túróc-szentmárton, Kolozsvár, Temesvár, Brassó) kiadott térképek, főleg Európa-térképek, illetve az osztrák birodalmat bemutató atlaszok, falitérképek, földrajzkönyvek, a nemzetiségek saját identitásának erősítését célzó folyóiratok, énekeskönyvek, verseskötetek.

Ami a történelemoktatást illeti, tilalom alá esik számos olvasókönyv és a magyar történelmet, illetve az egyes nemzetiségeknek a korabeli magyar történetfeldagostól eltérő történetét taglaló kiadványok. Ilyenek például, hogy minden nyelvterületre hozzunk példát: 1873-ban kitiltva: Kožehuba János: Dejepis Uhorská (Magyarország története), h., n., é., n.; 1873-ban kitiltva: Balenocič Simon Pavjestnica hrvatskoga naroda (A horvát nemzet története), Zágráb, 1870.; 1875-ben kitiltva: Moldovanu János M.: Istoria patriei pentru școalele poporale româna din Ardeal (Hazai történelem, a román népiskolák számára), Balázsfalván adták ki, az érseki iskolai bizottság jóváhagyásával; 1875-ben kitiltva: Matzenauer F. Ottó: Istoriija srpskog naroda za osnovne srpske škole (A szerb nemzet története, szerb elemi iskolák számára), Belgrád, 1869.; 1876-ban kitiltva: Tuducescu János: Istoria Românilor. Manuale didactic pentru școalele poporale române (A románok történelme. Tankönyv román népiskolák számára), Arad, é., n.; 1877-ben kitiltva: Dregheciu Meletin: Istoria Ungariei in compendiu (A magyarok története). Temesvár, 1874.; 1887-ben kitiltva: Florentiu M. C.: Notitie din Istoria Româniloru (A románok történetéről), Bukarest, é., n.; 1887-ben kitiltva: Képek a szerb történelemből (szerb nyelven és szerb betűkkel), Pancsova, 1885, minden kiadása kitiltva; 1889-ben kitiltva: Baur C. F.: Österreich-ung. Monarchie (Az Osztrák–Magyar Monarchia), Bécs, é., n.; 1895-ben kitiltva: Dejepis Slovakov (A tótok története), Rózsahegy, é., n.

A nyelv- és olvasókönyvek típusai

Az olvasókönyvek funkciójáról élénk vita folyt a korabeli pedagógiai sajtóban. A vita részletezése nem célom, az álláspontok érzékeltetésére kívánok csupán néhány példát idézni. Radó Vilmos 1881-ben, a Néptanítók Lapja hasábjain megjelent írásában enciclopédikus és történelmi olvasókönyveket különböztetett meg. Az enciclopédikusnak nevezett olvasókönyvek feladata szerint — az általános erkölcsnevelő cél mellett — tárgyi ismeretek közvetítése a különféle tudományterületekről, a történelmi olvasókönyveknek viszont magyar nemzeti szelleműeknek kell lenniük, hogy bevezessék a gyermeket nemzete szellemi életébe. Gyertyánffy István és Kiss Áron „A népiskola módszertana” című közös munkájukban 1882-ben a nyelvtanítás és nemzeti cél szolgálatának együttes fontosságát hangsúlyozták: az olvasókönyv „egyfelől az anyanyelvi oktatást szolgálja, s egyik eszköz arra nézve, hogy a tanuló a mások beszéde és írása megértésére taníttassék. Másfelől meg nagy nemzeti érdek szolgálatában áll: az a célja, hogy bevezesse a gyermeket nemzete életébe.” Alexander Bernát Alexander Bernát 1907-ben már a nevelésre teszi a hangsúlyt: „Az olvasókönyv célja... nem lehet kizárólag, vagy csak első sorban is akár tárgyi ismereteket, akár erkölcsi tanítást adni. Az olvasókönyv nem a tanítás, hanem a nevelés szolgálatában áll. A különbség e kettő között az, hogy míg a tanítás főleg az értelemhez fordul, a nevelés az egész egyéniségre irányul. Az olvasókönyv a tanuló egyéniségének nevelését célozza... Nem tankönyv, mert nem a tanítás a szó szorosabb értelemben a feladata; minthogy azonban az iskolában a nevelés is többnyire értelembeli oktatás útján történik, ezért az olvasókönyvi oktatás tágabb értelemben mégis tanításnak nevezhető, de oly tanításnak, amely első sorban a nevelő szándék szempontjait szolgálja... így is fogalmazhatjuk az olvasókönyv feladatát: a gyermek nyelvét gazdagabbá tenni, amaz eszközök által, melyek nyelvünkben és irodalmunkban rejlenek, hogy ezáltal a gyermek lelkét nemzetünk kultúrája elemeinek átadásával nemesítsük és egyéniségét a nemzeti szellem értelmében formáljuk.”³⁸ Közös nevezőnek tekinthetjük mindegyik idézett véleményben, hogy az olvasókönyveknek valamilyen formában a nemzeti célokat kell szolgálniuk. Mennyiben felelnek meg ezeknek az elvárásoknak a nem magyar tannyelvű iskolák számára készült nyelv- olvasókönyvek?

A nem magyar tannyelvű iskolák számára készült nyelv- olvasókönyvek különféle típusokba sorolhatók. Egyrészt jelentek meg *valamennyi nem magyar tannyelvű iskola számára javasolt könyvek*, másrészt *tannyelvenként külön-külön is olvasókönyvek*, mégpedig mind a magyar nyelv, mind az

anyanyelv tanításához. Előbbiekben azt kerestük, hogy összekapcsolódnak-e magyar történelmi-nemzeti célok közvetítésével, vagy beérik az államnyelv elsajátításának az adott feltételek között önmagában sem elhanyagolható céljával, az utóbbiakban pedig azt, hogy az anyanyelv tanításán túlmenően tartalmaznak-e az identitás alakulásához szükséges egyéb elemeket, mert egyetértünk azzal, hogy az oktatás nyelve és tartalma *együtt* befolyásolja az identitás alakulását: „Az anyanyelvet nem elég csak tantárgyként tanulni, mert az segít ugyan az irodalmi nyelv elsajátításában s a kommunikációs készségek kialakításában, de a hovatarozás-tudatot önmagában nem fejleszti. Ezért szükség van az adott kisebbség hagyományainak, helytörténetének, anyanemzete történelmének, földrajzának, művelődéstörténetének anyanyelven történő megismerésére is.”³⁹

Anyanyelvi tankönyvek

Az anyanyelvi tankönyvek és olvasókönyvek egy része identitási szempontból teljesen *semleges*, ami alatt itt azt értem, hogy sem a saját nemzeti, sem a magyar nemzeti identitást nem közvetítik semmiféle formában. Az anyanyelvet kívánják megtanítani. Közismereti témák: iskola, család, otthon, természet, vidék, város, foglalkozások, mesterségek stb. szerepelnek bennük.⁴⁰ A nem magyar anyanyelvű költőktől származó versek sem a saját nemzeti történelem pillanatait idézik, ezek is szempontunkból neutrális témákról szólnak.

Akadnak, igaz, az általam vizsgált körben csekély számban, olyan anyanyelvi tankönyvek, olvasókönyvek is, amelyek a *saját nemzeti identitás* kialakításának célját sem veszítették szem elől. Példa erre Fritz Reimesch 1897-ben Brassóban, evangélikus iskolák számára kiadott, gót betűs olvasókönyve.⁴¹ A benne szereplő olvasmányok zöme erdélyi és magyarországi táji nevezetességekkel, a közigazgatási rendszerrel, az ország lakosainak tájegységenkénti etnikai, vallási hovatarozásával foglalkozik. A prózai szöveg egyhangúságát megtörő versek között azonban rábukkantam Obert Ferenc „1849. május” című költeményére, amely a szász nemzeti mozgalom kiemelkedő alakjának, mártírjának, Róth Lajosnak állít emléket. Még szabad fordítására sem vállalkozom, de röviden összefoglalom a tartalmát. A vers szerint Róth Lajosnak Magyarországon, Kolozsvárott, „a német nyelv és nemzet védelmezéséért” életével kellett fizetnie. Az „ellenség”, ebben a narrációban a magyar honvédek, gúnyos kiáltásokkal kísérték útján a kivégzőosztag elé. Őt azonban teljesen lefoglalta a fájdalom az eltiport Szászor-

szág miatt. Fedetlen arccal, bátran várta a halált. Utolsó sóhaja így hangzott: „Ó, Isten, oltalmazd az én szép Szászországotomat!” — Ebbe a körbe tartozik Hodos professzor 1912-ben immár 9. kiadást megért irodalomtörténete, amely az elemi iskolák felsőbb osztályai számára készült, de népiskolai tanítók számára is komoly muníciót jelenthetett. A román irodalomról ad rövid, tömör, lexikonszerű, mégis átfogó képet: sok információt közöl a népi irodalomról, az egyházi és világi szépirodalomról, krónikairodalomról stb. Az elején, hogy ne legyen félreértés, a Román Tudományos Akadémia tagjainak arcképcsarnokát közli.⁴²

Jelentősebb mennyiségben jelentek meg a saját (nem magyar) anyanyelv tanítását szolgáló könyvek között a *magyar* (és katolikus) *identitást* megalapozni kívánó kiadványok. Az alábbiakban erre idéznék példákat. Egy *szlovák* tannyelvű katolikus iskolák számára készült olvasókönyv⁴³ foglalkozik többek között a szülőföld, az otthon és a haza kapcsolatával. Megállapítja, hogy az ország, ahol szülőföldünk található, az a hazánk, s ez Magyarország. A történelmi vonatkozások említésénél nem tapintható ki benne semmiféle rendszer, mindenestre közöl szöveget Magyarország első királyáról (72. olvasmány), továbbá Szent Lászlóról (90. olvasmány) stb. Másutt felsorolja Magyarország összes királyát a jelenig (75. olvasmány). „Hazafiak” címszó alatt (a 86. olvasmányban) megemlékezik Hunyady Jánosról, Zrínyi Miklósról, majd „Főpapjaink a történelemben” cím alatt ugyanott Juraj Martinuzziról, azaz a horvát kisnemesi családból származó Fráter Györgyről, a Havasalföldről Erdélybe származott román nemesi ősökkel bíró Oláh Miklósról, a dalmáciai gyökerekkel rendelkező Verancsics Antalról, az ismeretlen születési helyű Forgách Ferenc esztergomi kanonokról, az ellenreformáció elkötelezett hívéről és Szelepcsényi Györgyről, a nagyszombati születésű nyitrai püspökről, esztergomi érsekről.

„Jožef Margitai” *szerb* tannyelvű iskolák 3–4. osztályai számára kiadott tankönyve először is megállapítja, hogy a „mi” szülőhazánk Magyarország. Közöl olvasmányokat a szűkebb környezetről, a Muraközről és Zala vármegyéről, majd a fontosabb magyar nevezetességeket (Budapest, Erdély, Balaton stb.) mutatja be. Kifejezetten magyar történelmi tárgyú olvasmányai többek között a magyarok eredetével, a honfoglalással, Árpád fejedelemmel, a tatárjárással stb. foglalkoznak. A magyar történelem számos meghatározó alakjáról olvashatunk benne István királytól Hunyadi Jánoson át Deák Ferencreig.⁴⁴

Adolf Schullerus *német* nyelvű olvasókönyvében a sok földrajzi tárgyú írás mellett olvashatunk magyar hazafias verseket, történeteket Attila halálá-

ról, Hunyadi Jánosról, adomákat Mátyás királyról — vagy éppen egy meghatározó életképet a jószívű gyermekről, a kis Ferenc Józsefről, aki négyéves korában pénzt adott egy őrt álló katonának, hogy az ne legyen továbbra is szegény.⁴⁵

A magyar nyelvi tan- és olvasókönyvek

A magyar nyelv tanításához kiadott nyelv- és olvasókönyvekről, az átvizsgált kötetek alapján legelső sorban is az állapítható meg, hogy a nyelvtanítás *szempontjából* sokfélék. Vannak közöttük tisztán magyar nyelvűek, ilyenek értelemszerűen a valamennyi kisebbség számára kiadott, dominánsan katolikus iskolák számára készült tankönyvek, de találunk ilyen példákat az egyes nemzetiségek oktatására készült kötetek között is. Ez utóbbi esetben vagy a kötet végén közölt szótár segíti a megértést, vagy az egyes olvasmányok után közölt szöszedet, bár olyan példa is akad, amikor a könyvben ugyan dominál a magyar nyelv, de közölnek fordításokat, utasításokat anyanyelven is. De készültek tisztán kétnyelvű kiadványok is.⁴⁶

Tartalmukat, a nemzeti identitás szempontjából vizsgálva, hasonló típusokat különböztethetünk meg, mint az anyanyelvi könyvek esetében. Egy részük a nemzeti identitás szempontjából ugyancsak *neutrális*, a bennük idézett példák, a közölt olvasmányok olyan általános témákkal foglalkoznak, mint a tanuló közvetlen környezete (iskola, osztályterem, tanító, udvar), ott-hon (lakás, berendezési tárgyak, kert, házi állatok), tágabb környezete (erdő, mező, vadon élő állatok, sőt esetenként egzotikus állatok), foglalkozások, mesterségek és a felekezeti kiadványoknál természetesen imádságok, áldások, fohászok.⁴⁷ Elvéve és a korszak elején akad példa némi *saját nemzeti identitás* megjelenítésére. Én egy ilyet találtam, Anton Aistleitner 1871-ben, német tannyelvű iskolák számára kiadott könyvét, amelyben szerepel egy olvasmány a hazaszeretetről. A történet a napóleoni háborúk korában játszódik, s cselekménye szerint az osztrák földre lépett francia seregek egy osztrák parasztembert próbálnak megnyerni helyi vezetőjüknek. S miután a felkért személy minden erőszak ellenére megtagadja a kollaborációt, a franciák elengedik, mert megtanulták tisztelni állhatatosságát és bátorságát (14. olvasmány).

A legtöbb kötet azonban a *magyar nemzeti identitás* kialakítását, a magyar nemzeteszme elfogadását célozza meg. A továbbiakban ezek részletesebb bemutatásán kísérlem meg. Alapvetően azt vizsgál bennük, hogy szót ejtenek-e az ország nem magyar anyanyelvű lakóiról, ha igen, milyen össze-

függésben, s hogy a magyar identitás érdekében milyen narrációban jelenik meg bennük a magyar történelem.

Víszonylag sok történelmi olvasmányt közöl a *Bakó Samu* szerkesztésében 1880-ban *német tannyelvű katolikus* iskolák 3–4. osztályai számára tisztán magyar nyelven megjelentetett olvasókönyv. A nyelvgyakorló részben is találunk magyar történelmi utalást, Kinizsi Pálról. Az olvasókönyv részben azután számos történetet a magyar történelem köréből: Attiláról, Álmos vezérré választásáról, Székítjáról, a magyarok vándorlásairól és honfoglalásáról, Nagy Lajosról (a folyó által elragadott ifjú Szeredai Ferenc megmentésének történetét), Mátyás királlyá választásáról, Széchenyi Istvánról. A katolikus elkötelezettséget a katolikus olvasókönyvekben egyébként gyakran előforduló példázat, Szapári Péter és Hamzsabég története kívánja erősíteni. A török időkben játszódó történet szerint Hamzsabég az ellene harcoló Szapári Pétert, miután az a fogságába esett, csúnyán megkínóztatta, ellenben, amikor fordult a kocka, s Hamzsabég lett Szapári Péter foglya, Szapári szelíden bánt korábbi ellenségével, olyannyira, hogy az, végiggondolva életét, áttért a keresztény hitre, igaz, ezt követően megmérgezte magát). A nem magyar népekre utalás sincs.

Zömmel neutrális témákról szól *Kakujay Károly német tannyelvű* iskolák II. osztályosainak készült, ugyancsak tisztán magyar nyelvű olvasó- és nyelvgyakorló könyve, a végén számos magyar hazafias verset tartalmaz: Gyulai Páltól, Városvótól, Erdélyi Jánostól (Hadnagy uram..., Szilágyi Erzsébet, Intés) stb. A saját identitásra itt sincs utalás.

Láng Mihály 3. osztályos *német, tót, szerb és román tannyelvű* népiskolák tanulói számára írt, több kiadást megért olvasókönyvének 128 oldalából a terjedelem felét a négynyelvű szótár teszi ki. Ebben találunk utalásokat arra, hogy Magyarországon más etnikumokhoz tartozó népek is laknak. Egy apa és fia tervezett erdélyi utazása kapcsán közli: a Királyhágó vidékén „sok román lakik, magyar igen kevés”; Brassó és Nagyszében körzetében az erdélyi románokat és szászokat lehet megismerni; az észak-nyugati Kárpátokban a lakosok nagyobbára tótok, kevesebb számban magyarok és németek, az észak-nyugati Kárpátokban pedig németek, tótok, oroszok, románok laknak. Megtudjuk tovább, hogy I. (Szent) László meghódította Horvátországot és Galíciát; Könyves Kálmán rendet rakott Horvátországban és elfoglalta Dalmátországot; II. Géza szászokat telepített a Szepességbe, IV. Béla pedig befogadta a kunokat.

A magyar történelem fontosabb eseményei nem blokkban, hanem a kötetben elszórtan jelennek meg, alapvetően államelméleti megközelítésben,

lényegében az Árpád-kor végéig. Nagyon részletesen szerepel benne Hunor és Magyar története, a magyarok eredete („homályos”, mint minden népé, de az „uralaltáji nyelvcsalád”-hoz köthető). Kézai nyomán sorolja fel a magyar törzseket és nemzetségeket, Anonymus alapján jellemzi a régi magyarok erkölceit, ismerteti vérszerződés pontjait. Botond, Taksony után szerepel Szent István, az államszervező, aki a társadalmat, „a nemzetet” osztályokra bontotta, továbbá létrehozta az országos főtiszségeket, sikerrel vette fel a harcot a pártütő Koppánnal szemben, de Vazul megvakíttatásának bűne feleségét, Gizella királynét terheli. Szerepel még az új területeket megszerző, ám a német-római koronát elutasító László király. Pontos felsorolja a minősíti a további Árpád-házi uralkodókat: II Endre például gyenge, felesége akaratóból idegeneket a magyarság nyakára ültető király, IV. Béla viszont erőlyesen fellép a főurak ellen és újjáépíti az országot a tatárdúlás után. Fő forrásai Gáspár János olvasókönyvei, illetve Horváth Mihály történelemkönyve. Számos hazafias vers szolgálja ezeken túl a magyar nemzetudat erősítését (Pósa Lajos, Lukács Pál. Petőfi Sándor, Kisfaludy Károly költeményei).

Ugyanezen szerző ugyancsak több nyelven, 4. osztályosoknak kiadott olvasókönyvének felét szintén a négy nyelvű szótár foglalja le. Forrásai ezúttal Gyertyánffy István és Kiss Áron olvasókönyvei. Továbblép a 3. osztályosoknak szánt kötetben, amennyiben némileg tartalmaz egyetemes történeti vonatkozásokat is (olvasmány Kolumbusz Kristófról vagy Benjámín Franklinról). Találunk benne egy tanulságos történetet a magyar nyelv tanulásának hasznáról. A főszereplő, Kern Jakab egy becsületes és szorgalmas kereskedő fia, akit apja nem járát iskolába, de akiben él a tudás utáni vágy, ezért önerőből, éjszakáit feláldozva képezi magát. Miután 1840-ben Budapestre költözött, minthogy „Kern Jakab ezen országnak, mely neki kellemes otthont adott, hű polgára volt. Megtanulta az állam nyelvét, a magyart, mert átlátta, hogy a magyar nyelvre nagy szüksége van.” A Kereskedelmi Bank, majd a Lloyd elnöke lett, nagy karriert futott be — szóval, a felemelkedés, a nemzetiségi sorból való kiemelkedés lehetősége adott: szorgalom, becsület, takarékoság és a magyar nyelv ismerete.

A magyar történelem ismertetése, szervesen kapcsolódva a 3. osztályos olvasókönyvhöz, folytatódik: a tematika Nagy Lajossal kezdődik, de előzményként felsorolja a korábban név szerint nem említett valamennyi magyar királyt. Az utolsó történelmi olvasmány az ország elmaradottsága ellen harcot kezdő Széchenyi Istvánról szól. Közben pedig olvashatunk a török elleni harcok hőseiről: az ellenség által rettegett és tisztelt Hunyadiról, a hős Zrí-

nyiről, a szultán nagyrabecsülését is kiérdeklő Jurisicsról, a szegényeket pártoló Lorántffy Zsuzsannáról. A hazafias versek itt sem hiányoznak.

Más magyar nyelvű könyvekben, például Zelliger József 1906-os szlovákok számára írt, kétnyelvű, teljesen kezdőknek készült magyar ábécéskönyvében arra találunk példát, hogy a magyar történelem vagy szereplői legalább különféle gyakorlatokban, példamondatokban említést nyernek. A „z” és a „zs” betűhöz rendelt mondatok: „Zrínyi dicső halállal múlt ki.” — „Zsigmond magyar király volt.” ugyanebben a könyvben olvashatjuk: „Magyarország az én hazám. Magyarország gazdag a természet adományaiban”; Hunyadi János nemcsak kitűnő hadvezér volt, hanem buzgó keresztény is. Hunyadi János szerette nemzetét és hazáját; ezért teljesíté ő oly híven kötelességét hazája és nemzete iránt.”⁴⁸ Nem marad el a deklaráció: „Magyarország az én hazám. Magyarország gazdag a természet adományaiban.” Más népekről nincs említés.

Nem történik említés Magyarország más nyelvű vagy nemzetiségű népeiről a Mócsy Antal, Petrovác József, Schultz Imre által jegyzett, a katolikus iskolák III–IV. osztálya számára 1908-ban kiadott olvasókönyvben.⁴⁹ Annál inkább próbálnak a szerzők a gyermekek érzelmeire hatni, amit már a témánkat érintően lényegi fejezet címe is tükröz: „Földrajzi és hozzájuk fűződő szívképző, illetőleg történelmi olvasmányok.” A könyv 180 oldalas terjedelméből ezek töltenek ki 48 oldalt, azaz az összes terjedelem közel egyharmadát. Közli a *Szózat* két versszakát, illetve egy hazafias verset Dreisziger Ferentől. Íme:

*„Nem megyek én idegenbe,
Mint a fecske, mint a gólya,
Szebb nekem a napraforgós
Déliabos magyar róna.*

*

*Tisza mellett, Duna mellett
Ez itt az én szülőföldem,
Árvalányhaj szép virágát
Bokrétába itt kötöttem.*

*

*Könnyáztatta temetőben
Szomorúfüz csüggő ága,
Itt hajlik rá bánatosan
Szeretteim sírhalmára.”*

Az olvasmányok egyfajta országjárás köré fűződnek fel, amelyek során megemlékeznek a magyar történelmi vonatkozások mellett a katolikus egyház nagy alakjairól, szentjeiről (pl. Esztergom: itt lakik a hercegprímás; Kalocsa: az érsek lakik itt). A nagyobb városokhoz érve, ha annak népessége magyar, ezt nem mulasztják el kiemelni (pl. „Komárom tősgyökeres magyar város. Híres vára van, amelyet még nem bírt ellenség bevenni”; Szeged: állandó lakói majdnem mind magyarok), ha nem az, akkor hallgatnak. Olvasható a másutt is gyakran megjelenő tétel: a Tisza „a legmagyarabb folyó”.

Fontos szerepet kap az Osztrák–Magyar Monarchia megismertetése, az osztrák birodalomrész tartományainak, lakosainak, azok vallási megoszlásának bemutatása. Mindazonáltal a magyar büszkeség is kiérződik belőle, amikor az uralkodó kapcsán megállapítják: „a magyar király egyszermind Ausztria császára is”, egyébként pedig Magyarország területe nagyobb, mint Ausztriáé.

Értelemszerűen részletesebb, nagyobb terjedelmű az Ember Károly, Michalicska János és Margitai József szerkesztésében 1909-ben, „a legújabb tanterv szerint készített”, a nem magyar ajkú népiskolák V–VI. osztályai számára kiadott olvasókönyve. A 352 oldal terjedelmű kiadvány majdnem fele, 135 oldal foglalkozik történelmi, alkotmánytani ismeretek közvetítésével.⁵⁰ A nem magyarok is részletesebben szerepelnek ebben. Egyrészt, hazánk régi lakói között megemlíti a rómaiakat, a hunokat, az avarokat és a frankokat. Hogy még milyen más népek éltek a Kárpát-medencében a honfoglalás korában, arról nem szól, bár hangoztatja, hogy Árpád, aki a nemzetel együtt határozta el a honfoglalást, „egymás után győzte le mai hazánk azon lakóit, akik nem akartak neki meghódolni. Akik azonban elismerték Árpádot fejedelmüknek, azoknak semmi bántódásuk nem lett. Ezeket a magyarok szeretettel fogadták maguk közé. Ugyanazon jogokban részesítették őket, amelyeket maguk élveztek.” Ezt erősítette meg e narráció szerint a pusztaszeri országgyűlés, ahol „a magyarok testvérükké fogadták Magyarország más nyelvű lakosait”. (6–7. p.) Ezen túlmenően Horvátország meghódításáról, illetve a nemzetiségek 1848–1849-es szerepéről történik említés: a másutt is gyakran olvasható indoklás szerint harcra a magyarok és a nem magyarok között azért került sor, mert a király rossz tanácsadói „fellázították a magyar kormány ellen a hazánkban élő szerbeket és románokat, valamint a horvátokat. A magyar nemzet fegyvert fogott ezen ellenségek ellen.” A szlovákok mozgalmáról „elfeledkeznek”. (39. p.)

A magyar történelem interpretációja kapcsán szeretném megjegyezni, hogy ez az első olyan kiadvány, legalábbis az általam vizsgáltak közül,

amelyben belső konfliktusokról is szó esik. Beszél például Koppány lázadásáról. A tatárjárás idején lényegében azért volt nehéz helyzetben az ország, mert „a főurak a szegény népet sanyargatták”. Hasonló a helyzet Mohács előtt: „A főurak még a szegény nép szájából is kivették a falatot. Emiatt a parasztok Dózsa György vezérlete alatt 1514-ik évben föllázadtak a főurak ellen.” Minden kommentár nélkül elmeséli Dózsa kivégzését és a parasztok megbüntetését. (24. p.)

A továbbiakban is konfliktusokra fűzi fel a magyar történelem tárgyalását, ezek azonban már nemzet és királya között zajlanak. Megítélésük kicsit szokatlan, birkóznak a katolikus–protestáns ellentétekkel, azzal, hogy az uralkodók a katolikusok mellett foglaltak állást, s azzal, hogy a korabeli általános megítélés szerint ezek a harcok Bocskaitól kezdve egyúttal a magyar alkotmányosság érdekében is folytatott küzdelmeknek minősültek. Elismerik, bár mértékét jócskán alábecsülve, hogy a protestáns vallást kezdeményező Luthernek hazánkban is akadtak követői: falvakban, városokban, egyes vidékeken. Bocskai lényegében a katolicizmus védelmére kelő Rudolf ellen, a protestáns vallás védelmében fogott fegyvert, s erdélyi fejedelem utódai, akik követték ezen az úton, azért harcoltak, hogy „alkotmányukat, vallásszabadságukat megvédjék”. Ugyancsak a katolikusokat támogató II. Ferdinánd ellen kelt fel Bethlen Gábor. E narráció szerint a vallásukat védő katolikusok nem fogtak fegyvert, ehelyett a népet vallásos buzgóságra tanították (mint Oláh Miklós vagy Pázmány Péter).

Kicsit kritikusabbak I. Lipót korának megítélésénél. A Rákóczi-szabadságharc kitörésében már közrejátszott a protestánsok üldözése mellett az is, vélik, hogy I. Lipót alatt törvénytelen adókat vetettek ki, amiről valójában nem a király tehetett, hanem megint csak a gonosz tanácsadók: „a király lelketlen tanácsadói rosszul bántak a békés polgárokkal, törvénytelen adókat vetettek ki”. (31. p.) Pozitívumokat és negatívumokat egyaránt említenek Mária Teréziánál, néha tévesen, pl. pozitív (és téves), hogy visszaadta a jobbagyoknak a költözködés szabadságát, de negatívum a főnemesség s az őt utánzó köznemesség elnémetesedése. A Mária Teréziát követő uralkodók sorából ezt követően V. Ferdinándot említik meg. Őt is félrevezetik rossz tanácsadói, ezért vonja vissza az 1848-iki, a mai Magyarországot megteremtő törvényeket, amelyek elfogadását Széchenyi hasznos tevékenységének és Kossuth ékesszólásának köszönhetjük. A forradalom szót 1848–1849 vonatkozásában nem írja le. A gonosz tanácsadók ezen is túlmentek, amikor fellázították a magyar kormány ellen a nem magyar ajkú népeket.

Nem hallgatja el, hogy a nemzet szembeszállt Ferenc József alkotmányellenes támadásaival, s azt sem, hogy a szabadságharc kudarca után szomorú napok és megtorlás következtek. Végül azonban minden jóra fordult: a király Deákra hallgatott, s megtörtént a kiegyezés, szerintük az 1848-iki törvények megerősítése. Innentől két birodalom él együtt szövetségben, ezen belül a magyar önállóság túlhangsúlyozás a jellemző. 1867 óta „a nemzet és a király megértik egymást. I. Ferenc József, dicsőségesen uralkodó királyunk gondosan őrzi alkotmányunkat. Ő Felségét, a királyt az egész nemzet szeretete és egész Európa tisztelete környékezi.” (40. p.)

1910-es közös munkájukban ugyanezek a szerzők⁵¹ jobban hangsúlyozzák a nemzeti elemet. Az itt talált népekről (konkrétan a németeket, a horvátokat, a bolgárokat említik) és legyőzésükről szólva hangsúlyozzák, hogy a legyőzöttek „örömet simultak a magyarokhoz”, mert „a magyar urak szebben bántak a szegényebb néppel, mint a morva és a német urak, s ezért szívvel, lélekkel magyarrá lettek” (4. p.). (A „morvákról” előzőleg nem tettek említést!)

A későbbiekben is többször kiemelik, hogy veszélyhelyzetben mindig képesek voltak összefogni az ország lakói. Így Rákóczi „zászlaja alá sietett magyar, tót, rutén, horvát egyaránt, testvéri kezet fogva egymással a haza szabadságáért”. (32. p.)

1848 is új tartalmat kapott. Legfőbb jelentése immár, hogy míg korábban minden hatalom és jog a nemeseké volt, most a haza minden polgára egyenlő lett a törvény előtt. Az változatlan, hogy a nemzetiségek az osztrák kormány felbujtására támadtak a magyar kormány ellen.

A nem magyar nyelvű népek magyarországi jelenlétének okairól is többet tudunk meg: a terület kiterjesztése, bővítése László és Kálmán királyunk alatt vette kezdetét; Károly Róbert németeket, szászokat, ruténeket telepített, majd III. Károly alatt újabb betelepítések történtek, a szerzők szerint ezek közül említésre érdemesnek találtatott, hogy a déli vidékekre németek, szerbek, tótok települtek.

Bátrabbak a katolikus–protestáns viszály megítélésében is. Változatlanul fontos elemnek tekintik a belső béke megbontásában a protestantizmus megjelenését, de ennek korábban egyértelműen károsnak ítélt hatását próbálják oly módon ellensúlyozni, hogy ezen ellentétek túlbujánzását, végső soron káros hatását a nemzeti függetlenségünk felszámolására törő bécsi politika taktikázásának, manőverezésének tulajdonítják. A magyarok ellenségeskedését a bécsi kormány azért szította, állítják, hogy országunkat legyengítse, beolvaszthassa a német birodalomba. Ebben az interpretációban a magyarok

már valláskülönbség nélkül Bocskai mellé álltak, mert ő volt az, aki feltámasztotta a nemzeti egységet. Az ellentétes hiten lévő Pázmány Péter és Bethlen Gábor egyaránt jó hazafiaknak minősülnek.

Súlyosabb kritika éri az uralkodókat is: I. Lipót például a magyarokat uszította egymásra, ahelyett, hogy a török kiűzésére koncentrált volna; igazságtalanságát nemes és jobbágy egyformán szenvedte el, ezért sietett Rákóczi zászlaja alá mindenki, társadalmi és nemzetiségi hovatartozástól függetlenül. Mária Terézia értékelése változatlan, de megemlíthető immár, teljesen negatív szerepkörben II. József is, mint akinek nem volt más célja, mint az elnémetesítés, a beolvasztás. I. Ferenc sok áldozatot követelt Magyarországtól az egyébként az uralkodója zsarnokságát tovább immár viselni képtelen francia nép által kirobbantott forradalom elleni harcában, de az uralkodó hálátlannak bizonyult, törvényteleniségekkel, alkotmány nélküli kormányzással „fizetett” a magyar áldozatkészségért. Az ellene való lázadás Széchenyivel kezdődött, aki fellépett az elmaradottság, a kiváltságok ellen, a jobbágyfelszabadításért, mert azt vallotta, nem elég a sérelmek folytonos hangoztatása és a kiváltságok védelme. Részletesebb a reformkori küzdelmeket bemutató rész, a haladó (Széchenyi és követői) és maradó (konzervatívok, Bécs) párt küzdelmeinek taglalása. A kiegyezés létrejötte is árnyaltabb megközelítésű, az oda vezető okok között az udvar külpolitikai helyzetének romlását is taglalják.

A zárás emelkedett és bizakodó, átvétel Benedek Elek kétnyelvű tankönyveiből. Felsorolják a magyarok csodálatos asszimilációs képességének példáit, s a kiegyezés után bekövetkezett anyagi és szellemi gyarapodás eredményeit.

Az immár többszörösen sikeresen debütált szerzők 1913-ban a katolikus iskolák összevont V. és VI. osztály számára álltak elő egy újabb olvasókönyvvel.⁵² Tartalmilag jórészt megegyezik az 1910-es kiadással, de érdekessége, hogy a történelmi olvasmányok nem önálló blokkban, hanem a kötetben elszórtan találhatók meg, s hogy először közölnek utalást az országban magyarok és nemzetiségek között tapasztalható békétlenségre, s buzdítanak annak leküzdésére, így például az „Édes álmom. Legyünk testvérek!” című olvasmányban: „Jertek csak, álmodjunk! — Van egy ország a Duna és a Tisza mentén, a Kárpát-hegyek övezik... húsz millió ember a lakója, akik szépen meg tudnak egyezni. Habár különböző nyelven beszélnek is, nem gyűlölik egymást... valamennyien egy anyának gyermekei... És ez az anya, a Haza: Magyarország. Ő magyar nyelven érti meg, ha német, román, tót, szerb fia hozzá fordul. Azt nem bánja, ha maguk közt a saját nyelvükön beszélnek. Csak ha vele van dolguk, akkor a nemzeti nyelvet, a magyart hasz-

nálják. Magyar érzés járja át a lelküket. Magyar hazaszeretet hevítse lelküket.” És miért is kell a béke? „Mert tót, román, német haza úgysem lehetséges szép Magyarország helyén, hiszen ezer esztendő óta folyton Magyarországnak hívják ezt a földet. Soha nem foglalta ezt el idegen nemzet, soha nem parancsolt itt más, mint a magyar király. Újabb ezer évig a magyar megingt meg tudja védeni hazáját... Ami jog van, megfelelzi tóttal, románnal s a többivel és azért egyebet nem kíván cserében, csak szeretetet, csak tiszteletet.” (11–12. p.) Békétlenség volt mindig, amikor „népének egy része bujto-gatók szavára hallgatott”, legyen ennek vége, legyünk testvérek, hiszen „Magyarországot még az Isten is külön országnak alkotta”. (5. p.)

Keményebb a hangvétele 1917-es kiadványuknak.⁵³

Egyrészt tájegységenként felsorolja az ország nem magyar nyelvű lakosait (német, vend, horvát, tót, rutén, román székely, örmény, cigány), másrészt minden eddiginél határozottabban fogalmazza meg a magyar nemzeteszmét: „az ország lakosait együttvéve nemzetnek nevezzük” (139. p.); „a mi hazánk tehát Magyarországot és mi mindnyájan magyarok vagyunk. Hazánk lakosainak nagyobb része magyarul beszél, de vannak olyan lakosai is, akik magyarul még nem beszélnek. Ezek is magyarok és mindenki szereti és becsüli őket” (136. p.); „Ezt az országot a magyarok szerezték, azért Magyarország. Sajnos azonban, hogy hazánk nem minden lakosa beszéli a magyar nyelvet”; az ország „összes népe a magyar nemzetet képezi. A magyar nemzet egy és oszthatatlan. A magyar nemzetnek tagja minden polgár, bármilyen nyelven beszél is” (154. p.). Erőteljesen felsorakoznak a király mögé, itt sem habozva a valóság megszépítésétől: „A magyarok mindig tisztelték és becsülték a királyukat. Neki mindenben engedelmekedtek. Hűek voltak hozzá. Ha kellett, életüket és vérüket fölládozták értette. Legyünk mi is olyanok, mint elődeink voltak. Szeressük, tiszteljük, becsüljük királyunkat.” (140. p.) Az olvasmányok egy része is ezt a célt szolgálja, például az I. Ferenc Józsefről mint „életmentő királyról” közölt történet, amely szerint a vadászgató Ferenc József egyszer megmentett és családjához hazavitt egy elkóborolt, egy szakadék felett életveszélyben himbálózó kisfiút vagy az erdei sétája közben egy-egy aranyért árva gyerekektől virágot vásárló Erzsébet királyné nemes cselekedetének ismertetése.

Említést sem tesznek a nemzetiségekről olvasókönyvük következő, 1918-as, a katolikus iskolák III. osztálya számára kiadott változatában,⁵⁴ amelyben ugyancsak a királyhűség, illetve a magyar nemzeti eszme dominál. A kötet a Himnusszal indul, s számos hazafias verset tartalmaz, mint pl. „Árpád apánk, ne félts ősi nemzeted...” A magyar zászló képe alatt, a színek szimbolikáját

is értelmezi, miszerint a piros a szeretetet (a haza szeretetét, féltését) jelenti, a fehér az ártatlanságot, a jóságot, a békét. Ezt ki is fejti: „A magyar ember jószívű. Nem bánt senkit, aki őt nem bántja. Békében akar élni mindenik honfitársával, beszéljen az bár tótul, németül, románul vagy szerbül. Tudja, hogy mindannyian egy közös hazának, a Magyar Birodalomnak gyermekei” — a zöld pedig a remény színe.

A honszerzés itt is kvázi Isten rendelése volt: „Hallották a magyarok, hogy az ő állandó hazájuk ott a Duna és Tisza között volna. Isten rendelé, hogy ott legyen a magyarok hazája, ott legyen Magyarország,”

A király iránti hűsége buzdít az alábbi versike:

*„A legelső magyar ember
A király;
Érte minden honfi karja
Készen áll.
Lelje népe boldogságán
Örömét,
S hír, szerencse koszorúzza
Szent fejét!”*

A történelemkönyvek

A nem magyar tannyelvű iskolákban folyó történelemtanítását az olvasókönyvi megalapozás után részben a magyar tannyelvű iskolákban használt történelemkönyvek változtatás nélküli fordításai szolgálták, ezek bemutatására itt nem térek ki.⁵⁵ Ezen túlmenően készültek történelemkönyvek külön egy vagy több nemzetiség számára. Vizsgálatuknál igyekeztem egy rövid általános bemutatás mellett kiemelten arra figyelni, mit tudhattak meg belőlük a tanulók a magyar történelemtől, illetve saját nemzetiségük eredetéről, a magyar történelemben játszott szerepükről. Ezen belül is néhány kardinális pontra összpontosítottam. Az első, tekintettel arra, hogy az egész középkoron s részben később is domináns hungarus-tudat felbomlását követően, lényegében a felvilágosodás kora óta megszületett külön nemzetkonstrukciók alapkérdése az volt, hogy kik, milyen népek éltek itt, a Kárpát-medencében a magyarok bejövetele előtt (lefordítva: „ősi jogon” kit, kiket illet ez a föld, kié az elsőbbség, illetve, hogy milyen módon, jogen, foglalták el a Keletről jött magyarok ezt a területet s ez milyen „viselkedésre” jogosítja fel őket); a

másik annak figyelemmel kísérése, megjelennek-e, s ha igen, miként a nemzetiségek a magyar történelem további századaiban; megtudunk-e valamit későbbi beköltözésükről, számukról, arányukról, törekvéseikről; a harmadik, hogy mit tudhatunk meg 1848/49-es szereplésükről; a negyedik, hogy tartalmaznak-e utalást a többféle nemzetiségi identitásból fakadó létező vagy várható konfliktusokra.

Német tannyelvű iskoláknak készült *S. A. Neumann* nyugalmazott fővárosi tanító kétnyelvű, először 1844-ben megjelent, majd *Gaál Mózes* teljes átdolgozásában számos kiadást megért történelemtankönyve.⁵⁶ Belső arányai megfelelnek a korabeli tankönyveknek. A régmúlt koroké a terjedelem zöme: 37 oldalon tárgyalja a magyar eredettörténetet és az Árpád-házi királyok korát, 22 oldalon összegzi a magyar történelmet Mohácsig; 16 oldalon a 16–17. századot, 12 lapnyi terjedelemben a 18. századot, az akkori jelenkorra, a 19. századra mindössze 5 oldalnyi figyelem jut.

Az ország „régii” lakóinak egy oldalnyi terjedelmet szentel. A honfoglalás korában felsorolása szerint szlávok, bolgárok, *németek* éltek itt, őket megelőzve szerepet játszottak a rómaiak, a hunok, majd az avarok. A történettudomány újabb eredményeivel is igyekszik lépést tartani, amikor a magyar nyelvet az urál-altáji nyelvcsaládba sorolja.

Töménységét, adatszerűségét a közbeszótt kérdések-válaszok, illetve mondák, mesék igyekeznek oldani. Klasszikus példája a részben mondaszerű, tisztán jó és gonosz királyok szerinti történelemoktatásnak. Királyonként 0,5–1,5 oldal terjedelemben írja le, ki volt az illető király, milyen fontos események történtek uralkodása alatt. A Habsburg-ház iránt lojális, de értékeléseiben visszafogott, sok dicséretet kap tőle II. József, Mária Terézia esetében azonban kiemeli, hogy a sok jó mellett, amit uralkodása hozott, káros volt az ország elnémetesedése. Óvatosabb lesz, amint a „közelebbi” uralkodókra tér át. I. Ferenc kapcsán arról szól, hogy „Metternich nevű minisztere sok bajt okozott, mert minden szabadabb gondolkodást eltiltott, pedig akkor már sok újításra és haladásra volt szüksége a nemzetnek”. Az üdvös újítások kora véleménye szerint az 1847-ben (!) elfogadott törvényekkel kezdődött, de ezek hatása nem érvényesülhetett azonnal, mert „1848-ban a magyarokra támadtak a felbujtogatott nemzetiségek, melyek hazánk területén laknak, és kezdetét vette a szabadságharc”. (99. p.) Kicsengése optimista: „Magyarország ma a virágzásnak és haladásnak útján van. Ipar és kereskedelem fejlődnek... A különféle nemzetiségek és vallásfelekezetek jól megférnek... Adja a népek sorsát intéző Gondviselés, hogy hazánk e jó király alatt továbbfejlődjék.” (102. p.)

Németek betelepüléséről II. Géza uralkodását tárgyalva tesz említést, a későbbi, a 18. századi betelepülésekről-betelepítésekről, az ország etnikai képeinek teljes átalakulásáról viszont szót sem ejt.

Szlovák és szlovák–magyar vegyes tannyelvű iskolák számára készült Ertl Heribert munkája, a „Magyarország története”.⁵⁷ A kis terjedelmű könyvek csoportjába tartozik, mindössze 48 oldalt tesz ki, s ennek is kb. egynegyede a magyar történelem fontosnak ítélt pillanatait (vérszerződés, Szent István koronázása, II. Lajos holttestének feltalálása, Buda visszafoglalása stb.), szereplőit (Nagy Lajos, Hunyadi János, Bocskay, Pázmány, Petőfi, Széchenyi, Kossuth, Deák, I. Ferenc József) megjelenítő fekete-fehér illusztráció. A könyv rövid, magyar nyelvű olvasmányokat tartalmaz, kiegészítésként olvasmányonként szótárt és kérdéseket közöl. Belső arányait vizsgálva azt tapasztaljuk, hogy a terjedelem nagyobb része, mintegy kétharmada a Mohács előtti időkkel foglalkozik, s csak egyharmad rész jut a további századoknak, ezen belül is csupán 2 oldal a reformkornak, egy-egy oldal a szabadságharcnak és a kiegyezésnek.

Magyarország történelmének tárgyalása a „hazában korábban élt népekkel” (rómaiak, a magyarokkal rokon hunok, illetve az avarok) történetének rövid áttekintésével kezdődik, s a kiegyezéssel zárul. Egy mondatban emlékezik meg a honfoglaló magyarok által itt talált népekről, amelyek felsorolása szerint *morvák*, „*tótok*”, németek és bolgárok voltak. A narráció szerint a felettük uralkodó, konkrétan meg nem nevezett fejedelmeket Árpád néhány év alatt legyőzte, s a „rabló kalandozások” epizódja után sor került a magyar államalapításra. Leglényegesebb ebben az, hogy „István az országnak alkotmányt adott. — Meghatározta a király hatalmát, az alattvalók jogait és kötelességeit. Királyi udvarába nádorispánt és országbíró-t nevezett ki, hogy őt a kormányzásban és az igazságszolgáltatásban segítsék. Az országot vármegyékre osztotta s ezek élére főispánokat (!) rendelt. A nemzetet három rendbe sorolta: főpapi, főúri és nemesi osztályba.” (10. p.) Azaz ebben a narratívában az alkotmány és az alkotmányosság áll a középpontban: a magyar államiság alapjait István teremtette meg, s azok lényegében mindmáig változatlanok. Ez teszi érthetővé, hogy a más tankönyvekben kiemelten szereplő Aranybulla csak érintőlegesen szerepel. II. András „oklevelet adott az országnak, melyben a régebbi törvényeket és a nemesek jogait biztosította”. Az állam a „jó” és a „rossz” királyok uralkodása alatt hol fejlődött, hol stagnált vagy éppen visszaesett. Minden esetben, minden királynál megemlékezünk ugyanakkor a területgyarapításokról. A nemzetet lényegében az István által megalkotott rendek alkotják. A „népről” először a Dózsa-féle parasztháború

kapcsán esik szó, bár elég homályosan: „... Bakács Tamás esztergomi érsek, Dózsa György vezérlete alatt kereszties háborút hirdetett a török ellen. A keresztiesek azonban a zsmnokoskodó urakra támadtak, miből borzasztó polgárháború keletkezett. Végre Zápolya János erdélyi vajda legyőzte a lázadókat, s Dózsát több társával együtt kegyetlenül kivégeztette; a szerencsétlen jobbágy nép pedig örök szolgaságra vettetett.” (31. p.) Sorsukon végül Mária Terézia enyhített, majd az 1848-iki országgyűlés, amely kimondta, hogy „minden polgár a törvény előtt egyenlő; egyenlően viselik a közterheket, és a jobbágyok szabad uraivá lettek birtokaiknak”. (45. p.)

Mind ez idáig nem hallunk arról, hogy nyelvüket, nemzetiségüket tekintve esetleg nem csupán magyarokból álltak az ország lakói. Először itt, az 1848–1849-es események kapcsán találkozunk azzal, hogy az állam, az ország lakosai nem homogének. Merthogy „a horvátok és a szerbek az udvari tanácsosok izgatására fellázadtak ellenünk”. Szóval, ez a szlovák és szlovák-magyar vegyes tannyelvű iskolák számára készült történelemkönyv „elfeledkezik” arról, hogy a szlovákok egy része, nem is szólva a románokról, ugyancsak fellázadt „ellenünk”, s hogy köreikben a bécsi udvar éppen saját, időközben megfogalmazott nemzeti törekvéseik támogatásának ígéretével tudott támogatókat találni. S bár a szabadságharc leverése után gyászos idők következtek „ránk” (országra, nemzetre, melyik nemzetre?), nem maradt el a „happy end”: „Az elégtelen országot most is dicsően uralkodó királyunk, I. Ferenc József békítette ki. A jóakarátú fejedelem összehívta az országgyűlést, s Deák Ferenc tanácsait elfogadva, az 1867-diki törvénycikkék szerint kiegyezett az országgal... Bölcs uralkodása alatt azóta gyarapodott, gazdagodott az ország, a műveltség pedig eddig nem is remélt módon fejlődött. Mindazokért a nemzet felséges Uralkodónk és családja iránt a legőszintébb hálával és szeretettel adózik.” (48. p.)

Kifejezetten *szlovák* tannyelvű iskolákban javasolták használatra Ján Györfly 1902-ben, katolikus iskolák számára kiadott, szlovák nyelvű tankönyvét.⁵⁸ Megjegyzem, egyes fogalmak (pl. törzs, nemzetség stb.) zárójelben magyarul is szerepelnek benne. Ez is a kis terjedelmű könyvek csoportjába tartozik (mindössze 40 oldal), az arányok ezen belül is érdekesek: 6 oldal szól az ókori népekről, 2 a magyar fejedelmek koráról, 10 az Árpád-házi, 7 a vegyes házi (ide tartoznak e besorolás szerint a Hunyadiak is), végül ismét 10 a Habsburg-királyok koráról (II. Ferdinándtól). Az „újabb idők” rendkívül kivonatossan jelennek meg, mindössze 1-1 oldal jut az 1848–1849-es szabadságharcnak és a kiegyezésnek. Ez utóbbról annyit tudhat meg a tanuló, hogy 1848-ban az országgyűlés felállította a felelős magyar miniszter-

riumot, s törvény mondta ki a haza valamennyi polgárának egyenlőségét. A történet itt lényegében be is fejeződik, még a kiegyezésig sem jut el. Tipikus példája a történelem királyok szerinti tanításának, illusztrációi a magyar történelemhez és a katolikus egyházzal kapcsolódnak. Vannak benne találmányok is (Gutenberg, Bertold Schwartz, Kolumbusz, Vasco da Gáma). Nemzetiség, más nyelvű népek az említés szintjén sem jelennek meg, nem említi a honfoglalás előtt a Kárpát-medencében élt más népeket, s a magyar feudális társadalom belső feszültségei sem jelennek meg. Minthogy katolikus iskolák számára készült, a katolikus egyház történetével kapcsolatos információk hangsúlyosan szerepelnek (a magyar szentek történetei, Pázmány és kora stb.).

A több nyelven, több nemzetiség számára készült történelemkönyvek közül kettőt választottam részletesebb elemzésre: Sebesztha Károly és Benedek Elek munkáit. Elsősorban azért, mert mindegyik megjelent magyarul és több nemzetiségi nyelven is: Sebesztha Károlyé magyarul, szlovákul, németül és szerbül, Benedek Eleké a magyar mellett román, német és szlovák nyelven, s ez csábító lehetőséget kínált arra, hogy megpróbáljam kitapintani a magyar és nem magyar iskolák számára készült modulációk azonosságait és különbségeit, másrészt, mert különféle változataik forogtak közkézen, az 1905-ös új tantervet megelőző, illetve azt követő átdolgozásokban.

Sebesztha Károly királyi tanfelügyelő nagy szerepet játszott a felvidéki pánszlávizmus ellen Grünwald Béla által kezdeményezett irodalmi harcban. Számos cikke jelent meg a *Magyar Tanügyben*, *A Honban*, az *Ország-Világban*, a *Budapesti Szemlében*, a *Pesti Napló* tanügyi rovatában. Több világtörténeti, művelődéstörténeti, magyar történeti, földrajzi, természetrajzi, alkotmánytani, magyar nyelvteni tankönyvet írt polgári iskolák, tanítóképzők, magyar és nem magyar tannyelvű népiskolák számára.⁵⁹

Az itt vizsgálat tárgyává tett tankönyvei azok, amelyeket a magyarok történetéről írt, s amelyek megjelentek magyar (1882, 1904), „tótajkú” (1888, 1892, 1904, 1909), „németajkú” (1895, 1901), „szerbajkú” (1895) népiskolák számára.

Elsősorban is megállapítható, hogy valamennyi kötet és kiadás a *magyarok* történetéről szól, bár a címekben több variáció is előfordul: a szlovák és a szerb ajkú népiskolák számára készült modulációkban a „magyarok története” megfogalmazás szerepel, a németek számára készült változatban a „Magyarország története”, a magyar tannyelvű iskolák számára viszont „a magyar nemzet története” megjelölés szerepel.⁶⁰ Egyetemes történeti utalások alig fordulnak elő. A Rákóczi-szabadságharc kapcsán egy utalás erejéig emlí-

tik a magyar iskoláknak szóló könyvekben, hogy XIV. Lajos francia király is bízta a magyarokat, illetve az 1904 utániakban arról, hogy az osztrák kormány kiegyezési hajlandóságában szerepet játszott Ausztriának a porosz-osztrák háborúban elszenvedett kudarca. A rövid, nagyjából féloldalmi terjedelmű olvasmányokat minden esetben szótár és a szövegértést, továbbá a memorizálást segítő kérdések követik.

Érezhető különbség van az 1905-ös tanterv szellemiségében írt, már 1904-ben megjelent kötetek és a korábbiak között, továbbá a nemzetiségeknek szóló és a magyar tannyelvű iskoláknak szóló variációk között.

Az első kérdés, amit vizsgáltam, az az, hogy milyen népeket találtak itt a honfoglaló magyarok. Az 1905 előtt megjelent munkák mindegyikében szó esik a korabeli Magyarország területén élt „legrégebbs” lakókról, azaz ebben a narrációban a keltákról, a rómaiakról, a „nagy népként” aposztrofált hunokról és a hunokkal rokon avarokról, illetve itt talált bolgárokról, németekről, „oláhokról”, „tótokról és morvákról”. Nem említi a románokat a szlovák tannyelvű iskolák számára kiadott változat, a magyar viszont részletesebb: Zalán, Szvatopluk és Mén Marót fejedelmeket is szerepelteti.

A nem magyar ajkú népesség későbbi betelepítéséről IV. Béla kapcsán olvashatunk, aki a szomszéd német és szláv országokból hívott be új lakosságot, főleg a városokba. Ugyancsak minden változat szól, hol részletesebben, hol kevésbé részletesen a 18. századi betelepítésekről: a nagy népesség fogyás ellensúlyozására a szerb nyelvű iskoláknak szóló könyvben a németek, szlávok, „oláhok” mellett franciákat és spanyolokat is említi; a német tannyelvű iskolák tanulói „tótokról”, németekről és szerbekről tudhattak. Az értékelés egybecsengően az, hogy mindez végső soron virágzást hozott, de ugyanakkor „az ország népessége nagyon megváltozott, mert a bevándorolt lakosság idegen ajkú volt, nem magyar, azonban ezek is jó polgárokká és hazafiakká lettek”; „ma már épp oly hű fiai a hazának, akár a magyarok” (magyar, 1904. 45. p.; német, 1901. 26. p.).

A továbbiakban már csak egy helyen, az 1848–1849-es forradalom és szabadságharc kapcsán szerepelnek a nem magyar ajkú népek. Mindegyik kiadvány azt hangsúlyozza, hogy a Kossuth vezetésével elért „üdvös törvények” nem üdvös törvények nem tetszetek „a bécsi udvari tanácsosoknak”, ezért az udvar a „nem magyar ajkú lakosokat a magyarok ellen izgatta”. A magyaroknak szóló kiadásban konkrétan is megnevezik, hogy szerbekről, oláhokról, horvátokról van szó (a szlovákok itt is kimaradnak). Az 1895-ös, szerbeknek szóló modulációban van egy fontos utalás a nem magyar ajkúak ekkori lojalitására is, ami az összes többiből kimarad. E szerint: „A bécsi

tanácsosok 1848-ban meggyőződtek arról, hogy a haza nem magyar ajkú polgárai is szeretik a hazát és a magyar testvéreket. Nem volt megye az országban, melyből a polgárok ne siettek volna a haza védelmére a magyarokkal együtt.”

Ami úgy általában a magyar történetet illeti, a tárgyalás során az állami-ság, illetve az alkotmányosság áll a középpontban. A magyar alkotmány alapját a vérszerződés vetette meg, stabil keretét viszont I. (Szent) Istvánnak köszönhetjük: ő volt az, aki az ország népességét három rendre, azaz a főpapok, a világi főurak, illetve a későbbi köznemesség, azaz a harcosok rendjére osztotta, létrehozta a megyerendszert és a közjogi intézményeket. „Az országnak ezen berendezkedése egész 1848-ig fennállott.” Nagy veszedelem alkotmányunkat a 16–17. században fenyegette, mégpedig Bécs részéről, mert az udvari politikusok ki akarták használni hazánk nehéz helyzetét, s meg akartak fosztani bennünket alkotmányunktól. Ezzel a törekvéssel szálltak szembe „a szabadság hősei”: Bocskai (őt a szlovák variációban nem említik), Bethlen Gábor, Rákóczi György. A jogtalanságok a török kiűzése után sem szűntek meg, II. Rákóczi Ferencnek újra fegyvert kellett fognia a szabadság védelmében, s végül I. József kénytelen volt visszaállítani a magyar törvényeket. Kudarccal kísérte II. József jó szándékú, ám az alkotmányosságot negligálva meghozott rendelkezéseit is. Ezt követően a nemzet újra kénytelen volt fegyvert fogni 1848-ban, miután az alkotmányosan hozott üdvös törvényeket a bécsi udvar elutasította. A kibékülés nemzet és királya között akkor következett be, amikor „most is dicsőségesen uralkodó királyunk, I. Ferenc József” Deák javaslatára visszaállította az 1848-as törvényeket. „Azóta hazánk saját kormányának vezetése alatt minden irányban fejlődik és virágzik. Isten segítse továbbra is virágzásra.”

Természetesen minden variációban olvashatunk a már idézettek mellett a területgyarapító királyokról, a tatárjárás okozta veszedelemről, az ország virágzásáról az Anjou-királyok, illetve Mátyás idején, a törökellenes harcok hőseiről, a reformkorban a haladásért Széchenyi által kezdett és Kossuth által folytatott küzdelmekről, a szabadságharc leverését követő megtorlásokról, németesítési törekvésekről.

Az 1904 utáni német és magyar iskoláknak szóló kiadásokban részletebben tárgyalják a gazdasági és kulturális fejlődést is. A német tannyelvű iskolákban szólnak például az Árpád-kor végén egy rövid összefoglalót, amelyben az addig elért kulturális eredményeket trendekben és színvonalban a korabeli európaival egyenértékűeknek tekinti. Ugyancsak külön olvasmányt szentel a Nagy Lajos és Mátyás alatti „beléletnek”, párhu-

zamat vonva kettejük művészetpártolása között. A magyar tanulók számára készült moduláció további specifikumokat is mutat. Ebben és csak ebben jelzésszerűen megjelennek társadalmi problémák, a magyar történelem magyarok és magyarok közötti belső konfliktusai is. Az Árpád-kor kapcsán beszél arról, hogy a társadalom „szabadokra” és „pórokra vagy jobbágyokra” oszlott: az előzőbe tartoztak a magyar harcosok és más népek legyőzött előkelői, az utóbbiba a hadifoglyok és a meghódított népek. István feladatát is megnehezítették Koppány és más „belső ellenzők”. De megtudjuk azt is, hogy a tatárjárás idején nem mindenki sietett a haza védelmére, mert a főurak haragudtak IV. Bélára; hogy Mátyás királlyá választása sem ment simán, mert a „gonosz lelkű” Cilley s más főnemesek elleneztek, míg a köznemesség támogatta; a főurak felelőssége az is, hogy Mátyás halála után gyenge királyt választottak, elnyomták a köznemességet, belviszályt, széthúzást okoztak, aminek következménye az ország meggyengülése és a 150 éves török uralom lett. A belső konfliktusok között a vallási megosztottság: katolikusok és protestánsok küzdelme is megjelenik (erről a magyar mellett csupán a szlovák iskoláknak szóló kiadványban van utalás). Részletesebb a magyar reformkor bemutatása, „haladók” és „maradók” ellentéte.

A kifejelett azonban mindenütt optimista és lelkesítő.

A magyar kultúrtörténetben elsősorban nagy mesemondóként jegyzett *Benedek Elek* népiskolák, illetve általában az ifjú korosztályok számára írt történelemkönyvei („A magyar nemzet története”, „Honszerző Árpád”, „A magyar nép múltja”, „Hazánk története”, „Nagy magyarok élete” stb.) újabban ismét hozzáférhetőek, számos változatban, s ezekből a „népnevelő” pedagógus alakjai is kibontakozik.

1904-ben jelent meg „Hazánk története” című munkája, amely azután nem magyar tannyelvű iskolák számára is javasolt tankönyv-modulációkat eredményezett: „A magyar nemzet története az elemi népiskolák V. és VI. osztálya számára. A vallás- és közoktatásügyi magyar királyi miniszter megbízásából írta: Benedek Elek. Számos képpel.” 1908-ban román nyelven, 1909-ben németül és szlovákul is kiadták. A nem magyar nyelvű változatok között nincs érzékelhető különbség.⁶¹ A kétnyelvű kiadványok a páros oldalon magyar, a páratlanon román, német, szlovák nyelven közlik ugyanazt a szöveget. A fekete-fehér, nem túl jó minőségű rajzos illusztrációk kizárólag a magyar történelemből vett képek, főként jeles személyiségekről, mindegyik kiadásban ugyanazok.

A *kétnyelvű kiadás* összes terjedelme 175 oldal, azaz, ha egy nyelvből gondolkodunk, közel 90 oldal. Az ezen belüli arányok jórészt megegyeznek

az 1905-ös új népiskolai tanterv szellemében készült más tankönyvekével: a térség honfoglalás előtti viszonyainak bemutatására, amely a magyar honfoglalás előtt itt élt népek közül a keltákat és a rómaiakat említi név szerint, ez utóbbiak kapcsán Pannóniáról és az akkor dákok lakta Erdélyről tesz említést, 3 oldalnyi terjedelem jut. Árpád és népe bemutatásának 16 oldal jut, az Árpád-kort 34 oldalon keresztül ismerteti, az idegenházi királyok korát a Hunyadiakkal együtt és a mohácsi bukásig 36 oldalon, 24 oldal jut a három részre tagolt Magyarország történetének. Az újabb idők együttesen 20 oldalt kapnak (ebből a Mária Terézia és II. József alatti németesítő törekvések 4 oldalt, a reformkor 7, a második önvédelmi harctól, azaz 1849-től a kiegyezésig terjedő kor 9 oldalt).

A középpontban a nemzeteszme áll. A magyar nemzetkarakterológia leginkább kihangsúlyozott eleme ebben a narrációban a nem magyar nyelvű kiadásokban a magyarság „másság” iránti türelmessége, az a rendkívüli aszsimiláló és vonzóerő, amelyet más (mehódított) népekre gyakorolt. Ennek demonstrálása érdekében nem hagy ki egyetlen lehetőséget sem. A korszak tankönyveitől eltérően, amelyek általában hajlamosak összerosni állam és nemzet fogalmát, s amelyek a magyar nemzet megszületését a honfoglaláshoz, illetve az államalapításhoz kötik, s innentől kezdve változatlan entitásként kezelik, nem téve különbséget a peremodern (gentilista, rendi) és a modern nemzetfogalom között, azaz ahogy Pallasz Athéné készen és minden tudással felvértezve pattant ki Zeusz fejéből, úgy született meg, Benedek Elek szerint a magyar nemzet a vérszerződéssel: „a vérszerződés egységes nemzeté avatta a törzseket. Az egy testté s lélekké vélt magyarságot Árpád vezette Lebediából Etelközbe.” (8. p.) Vonzerejéről a magyar nép azonban már ezt megelőzően is bizonyosságot tett. Levédiában „a magyar népnek hét törzse volt... de csakhamar hozzájuk csatlakozott a kazárok egyik törzse, a kabar. Íme, még nem volt állandó hazája a magyaroknak s már önként hozzájuk szegődött egy néptörzs.” (6. p.) Ez a vonzerő a későbbiekben sem csökkent, amint ezt az itt talált, illetve a később meghódított népek példája is mutatja. „A honalapító Árpád nem irtotta ki az új hazában talált népeket [ezek között németeket, morvákat, bolgárokat, avarokat, szlávokat említi, románokat nem] s ezek örömezt simultak a magyarokhoz, vegyültek közéje, majd lettek szívvel-lélekkel magyarrá, mert a magyar urak türelmesebben bántak az alsó néposztállyal, mint a morva és német urak. Sorsuk jobbra fordult. A magyar uralom megkönnyebbülés volt nekik a régihez képest.” (14. p.) Az I. (Szent) István alatt az országra érkezett „idegen kézművesek, kereskedők... lassanként magyarok lettek”. (24. p.) De megváltást jelentettek a későbbi magyar

hódítások is. Könyves Kálmán már „Magyarország, Horvátország és Dalmácia királyának írta magát... A tengerparti városok békés természetű polgársága őszintén örült a magyar uralomnak, mely hatalmával megvédte a görög császárság s a velencei köztársaság kapzsisága ellen... Nem durva erőszakkal, hanem szeretettel fűzte magához az idegen föld népét. Védője, s nem kizsarolója volt a meghódolt népeknek.” (32. p.) Bátran ír arról is, hogy a Magyarország történetében fontos, kiemelkedő szerepet játszott nagy emberek etnikailag nem minden esetben voltak magyarok, amire nemigen van példa más könyvekben. Hunyadi Jánosról például megemlíti, hogy „egyszerű oláh kenéz ivadéka volt, mint egyszerű magyar köznemes kezdette pályafutását s csakhamar a magyar főnemesek sorába emelkedett. Mint oly sok idegen eredetű ember a századok folyamán, szívvel-lélekkel magyarrá lett Hunyadi János is. Nemcsak magyarrá lett, de dicsőséget is szerzett a magyar népnek hadvezéri lángelméjével s nagy vitézségével.” (76. p.) Meleg hangon emlékezik még „a horvát eredetű s szívvel-lélekkel magyarrá lett Zrínyi Miklós horvát bán”-ról (90. p.) s a „szerb születésű, de magyar lelkű” Damjanichról, s a példákat hosszasan idézhetném még.

Konfliktusra az etnikailag magyar és érzelmeiben magyarrá vált más népek között végül is csak egyetlen esetben került sor e narratíva szerint, az 1848–1849-es szabadságharc idején (a forradalom szót csak Béccsel kapcsolatban használja, magyar vonatkozásban nem), amikor is az „öreg, gyenge király” háta mögött Bécsben akcióba lépett „a titkos kéz”, s megkezdte a „nem magyar nyelvű magyarok” bujtogatását országszerte a magyar nyelvű magyarok ellen, s ennek tudható be, hogy 30 000 szerb, valamint az oláhok, szászok, továbbá a „tótok egy része” nemzete ellen fordult.

Ezer év mérlege mégis nagyon pozitív: „Ezer esztendeje, hogy Árpád megszerezte ezt a drága földet, melynek Magyarország a neve... Árpád egy maroknyi néppel szerezte meg ezt az országot, mely ma húszmilliónyi népnek ad szállást és kenyeret. A világtörténetben van példa arra, hogy maroknyi nép óriási területeket, országokat szerzett meg, de arra csak egy példa van, a magyarok példája, hogy ne csak megszerezze a földet, de ezer esztendőnél tovább meg is tartsa azt. Ennek a csudálatos ténynek a *magyar faj jellemében* van a magyarázata. A magyar faj az őshazából hozta magával a más fajok és más vallások iránt való türelmességet, a magát megkedveltető nyíltszívűséget, nagylelkűséget, más népek jó tulajdonságainak megbecsülését, s így nem csuda, hogy az ezer év során e földön letelepedett népeknek színe-java szívvel-lélekkel magyarrá vált. A magyar sohasem azért húzta ki a kardját, hogy hódítson, más népeket szolgásgába verjen, hanem azért, hogy

az Árpád szerzette földet s annak népét megvédje... [a középkori királyok által megszerzett területek népei] többnyire önként csatlakoztak a magyar birodalom fennhatósága és védőszármái alá.” A magyar elszántan és hőiesen védte Európát a tatár, majd a török ellen. „Ám a legválságosabb időkben... a haza jobbjai a hazaszeretet fenséges példáival új reményt, új erőt öntöttek a csüggedező, a pártoskodás miatt legyengült magyarság szívébe. A nemzeti összetartozás, az egység érzése szendergett, de sohasem aludt el teljesen s az isteni Gondviselés a legválságosabb időkben mindig küldött férfiakat, kik felébresztették a magyarban a nemzeti öntudatot s a felébresztett nemzet csudákat művelt... A török önkényuralom és a német elnyomás ellen való sok százados küzdelem megakasztotta a magyar nemzetet a művelődésben, az anyagi gyarapodásban, de amint tünedezni kezdettek a békés munkát akadályozó körülmények, a magyar egy század alatt sok száz év kénytelen mulasztásait pótolta ki... Fél száz év alatt az ország képe mint megváltozott! Iskolákkal, a művelődés e templomaival benépesült az ország. Gőzhajók hasítják a Duna kebelét, vasutak száguldanak keresztül-kasul az ország testén. Munkás elme, munkás kéz egyaránt boldogul. Az idegen csudálkozással nézi, hová fejlődött Árpád népe, az a maroknyi magyar, melynél sokkal nagyobb ma egyedül a népessége Budapestnek, az ország szívének is. Szabad-e elcsüggedni annak a nemzetnek, érje bármi vész, érje bármi szörnyű romlás, mely »annyi balszerencse s oly sok vizsály után« nemcsak él, de feléje a régi nagyság újra éledő képe biztatóan int?” (168–174. p.)

Ennek a magyar nemzetnek az erejét mindig is a köznemesség és a „nép” adta. Ők harcoltak Nándorfehérvárnál, védték mindig is a hazát. Igaz, a Dózsa-féle parasztfelkelés során a sokat szenvedett népet (a jobbágyokat, a zselléreket, a szegényebb sorsú köznemeseket sorolja ide) könnyű volt fellázítani, s testvér testvér ellen harcolt, ahelyett, hogy a török ellen fordult volna. A megtorlás, a jobbgátság örökös szolgaságra ítéltése mégis oktalan volt, gyengítette a nemzet erejét, csakúgy, mint a vallási vizsályok.

A „magyar faji sajátosságok” kiválóságát dokumentálni hivatott betétek szinte kizárólag a kétnyelvű variációkban szerepelnek, a magyar népiszkolás fogyasztóknak szánt kiadásokban mellőzöttek. A nemzeti egység és összefogás gondolata és a köznemesei szemlélet persze azokban is jól dokumentálható, de kicsit kevesebb bennük az érzelem, illetve a szándék, hogy meggyőzzön mindenkit: egyik vagyunk, etnikai, nyelvi különbözőségek nélkül, mert az eredetüket tekintve nem magyarok fenntartások nélkül, őszintén a magyar nemzet részei lettek az évszázadok során — s ennek a magatartásnak a megtartása számukra is az egyetlen alternatíva.

Következtetések

A bemutatott nyelvkönyvek, olvasó- és történelemkönyvek alapján egyrészt igazoltnak látszik a népoktatás terén is Gyáni Gábor megállapítása, miszerint a dualizmus korában egymással vetélkedő nézőpontok századforduló körül kiéleződött vetélkedésében a nemzeti öntudatot tápláló narratívák közül „a magyar nemzeti, helyesebben a nemzetállami történetkép vált kánonná az összes többi, a nemzeti-kisebbségi diskurzusokkal szemben”.⁶² A népiskolai oktatáspolitikai kétségkívül túlment a „nyelvi nacionalizmuson”, a teljes nemzeti azonosulást célozta meg a nem magyar ajkú országalakók (a magyar nemzeti ideológia szellemében más nyelveken beszélő magyar honfitársainkról, az egyes nemzeti mozgalmak szóhasználatában külön nemzetekről van szó) esetében is. A népoktatás hatókörének kiszélesülése, a nemzetiségek nemzetek általános műveltségének emelkedése, az egyének számára nyújtott kiemelkedési lehetőségek mellett a „más”, mint magyar kollektív identitás elismerésének-elfogadásának nem nyílt tér.⁶³ Erre készítettek fel az elemi iskolák leendő tanítóit a „tanítóképezdék” is.⁶⁴

A nem magyar tannyelvű iskolák számára kiadott anyanyelvi, magyar nyelvi, illetve történelemkönyvek esetében is érvényesül a korra jellemző pluralizmus. Számuk impozáns, s formailag, részben tartalmilag is sokszínűek, sokfélék. A lényegben azonban egyek: a magyar nemzeteszmet erősítik minden szinten és minden körben, a „más” nemzeti identitások megjelenítésének (a korszak kezdetén tapasztalható üdítő kivételeken túlmenően) nincs tere. Az is tény ugyanakkor, hogy nyomokban sem találunk bennük sovíniszta, a nem magyar ajkú népcsoportokat lebecsülő, ellenük uszító hangnemű írásokat. Jóval visszafogottabbak, toleránsabbak, mint amit általában a társadalom, ezen belül a néptanítók közvéleménye elvárna.

A narratívák szerint a történelem során — a magyar nemzet toleranciájának köszönhetően — mindig egyetértés, összhang uralkodott Magyarországon különböző nyelvű népei között. Amikor konfliktus keletkezett (1848–1849-ben) e kapcsolatban, az mindig valamiféle külső behatásnak, Bécs, az „udvar”, a királyok „rossz tanácsadói” uszításának volt a következménye. A lehetőség, hogy a más nemzetiségek is elindultak az önálló nemzetté válás útján, fel sem merült.

A történelmi narrációk minden formájukban a magyar nemzetállam koncepciót szolgálják. A nemzetiségieknek készült kiadványok specifikuma legfeljebb annyi, hogy bennük a magyar történelem retusáltabban jelenik meg, mint a magyar tannyelvű iskolák tankönyveiben, amelyekben nagyon

viisszafogottan, nagyon mérsékelten, de időnként szólnak belső társadalmi, szociális konfliktusokról is. Szóval, ha beszélni akarunk ezekről, mert hovatovább ez elkerülhetetlen, tegyük, csak az Istenért: „Nicht vor den Kindern!”

Felhasznált irodalom

- A nemzetiségi iskolapolitika (1954) a dualizmus korában. Válogatott bibliográfia. Kézirat gyanánt. Összeállította: a budapesti Eötvös Loránd Tudományegyetem Könyvtárának Tájékoztató-Bibliográfiai Szolgálata. Tankönyvkiadó, Budapest.
- A VKM-miniszter 1896. évi jelentése: A vallás- és közoktatásügyi miniszternek a közoktatás állapottáról szóló és az Országgyűlés elé terjesztett huszonhatodik jelentése. Budapest, 1897.
- Ábrahám Barna (1999): „Cselekedjétek jól vagy rosszul, csak tudja a világ, hogy a szlovákok élnek.” In: Pro Minoritate, VII. évf. 1. sz. 1999. tél.
- Adamikné Jászó Anna (2001): Alexander Bernát az olvasókönyvről. www.opkm.hu/konyvesneveles/2001/1/cikk7.html
- Arató Endre (1969): Az 1868. évi népoktatási törvény és a nemzetiségi politika. Pedagógiai Szemle, XIX. évf. 6. sz. 521–532.
- Arató Endre (1983): A magyarországi nemzetiségek nemzeti ideológiája. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Arató Ferenc (1969): Eötvös József és a nemzetiségi népoktatás. Pedagógiai Szemle, XIX. évf. 6. sz. 533–545.
- Baka András (1990): Eötvös Józseftől Jászi Oszkárig. A magyar nemzetiségi politikai gondolkodás változásai. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest.
- Bakonyi Karola (1988, összeáll.): Nemzetiségi tankönyvek, 1867–1948. Az OPKM kiadványai, kötetkatalógusok. OPKM, Budapest.
- Bellér Béla (1974): A nemzetiségi iskolapolitika története Magyarországon 1918-ig. Magyar Pedagógia, 1974/1. 47–65.
- Bibó István (1986): A kelet-európai kisállamok nyomorúsága. In: Bibó István: Válogatott tanulmányok. Második kötet, 1945–1949. Magvető, Budapest.
- Bíró Sándor (1960): Történelemtanításunk a XIX. század első felében. A korabeli tankönyvirodalom tükrében. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Boia, Lucian (1999): Történelem és mítosz a román köztudatban. András János ford. Kriterion, Bukarest – Kolozsvár.
- Corpus Juris Hungarici (2000): A törvényekbe zárt történelem. KJK Kerszöv., Budapest. CD-ROM.
- Demeter Katalin (1994): Adalékok a magyar századforduló pozitívizmusának történetéhez. Kandidátusi értekezés. Kézirat. Budapest.
- Donáth Péter (1997): Iskola és politika. Az állami német nemzetiségi tanítóképzés magyarországi történetéhez, 1919–1944. Második, átdolgozott kiadás. Trezor Kiadó, Budapest.
- Donáth Péter (2000, összeáll. és bev.): Ajánló bibliográfia Magyarország 20. századi társadalom-, művelődés- és politikatörténetének tanulmányozásához. Új Mandátum – ELTE TÓFK, Budapest.
- Donáth Péter – Preska Gáborné (2007/1): A magyarországi tanítóképzés néhány felekezeti/nemzetiségi sajátossága. Megjelenik az Iskolakultúra, 17. évf. 2007. 2. sz. számában
- Donáth Péter – Preska Gáborné (2007/2): Adalékok a magyarországi tanítóképzés statisztikájához a dualizmus korában. Megjelenik az I. Nemzetközi Neveléstörténeti Konferencia kötetében, 2007-ben

- Farkas Mária (1999): Szemléletformálás és értékközvetítés a népiskolai történelemoktatásban a századfordulón (tantervek és olvasókönyvek tükrében). In: Donáth Péter – Hangay Zoltán (1999, szerk.): Filozófia — művelődés — történet. Trezor Kiadó, Budapest.
- Gönczöl Enikő (1999): A történelem tananyag változásai Magyarországon az elmúlt száz évben. ELTE BTK, Budapest.
- Hegedűs Mihályné – Tóthpál Józsefné (1984): Népiskolai tankönyvek, 1867–1945. OPKM, Budapest.
- Kardos József (2005): Opponensi vélemény [Nagy Péter Tibor: Az állami befolyás növekedése a magyarországi oktatásban című disszertációjához]. In: Iskolakultúra, XV. 6–7. 242–245.
- Karlovitz János (2000): Tankönyvügyünk — történeti és nemzetközi összehasonlítások tükrében. Iskolakultúra, X. évf. 11. sz. 93–102. p.
- Katus László (1978): A nemzetiségi kérdés és Horvátország története a 20. század elején. In: Magyarország története, 1890–1918. II. köt. 1003–1064. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Katus László (1979): A nemzetiségi kérdés és Horvátország története. In: Magyarország története, 1890–1918. II. köt. 1333–1394. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Kemény G. Gábor (1947, szerk.): A magyar nemzetiségi kérdés története. I. rész. A nemzetiségi kérdés a törvények és tervezetek tükrében, 1790–1918. Gergely R. Rt. kiadása, Budapest.
- Kitiltott könyvek (1906): Jegyzék a magyarországi iskolákból 1868–1905-ig kitiltott könyvekről és térképekről. (Kiadta a m. kir. vallás- és közoktatásügyi miniszter 1906. évi 17.095. sz. a. kelt rendeletével. In: Néptanítók Lapja, XXXIX. 17. sz.
- Kosáry Domokos (1990): Újjáépítés és polgárosodás, 1711–1867. Háttér Lap- és Könyvkiadó, Budapest, Magyarok Európában III.
- Lajtai L. László (2004): Nemzetkép az iskolai történelemoktatásban, 1777–1848. A nemzeti történelem konstruálása az első magyar történelemkönyvekben. Budapest – Pécs, Iskolakultúra – Országos Széchenyi Könyvtár – Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum.
- Lugos (é. n.): Az erdélyi és magyarországi román egyházak és iskolák élete és szervezete a világháború előtt. Román források alapján kiadja a „Magyar Kisebbség” Nemzetpolitikai Szemle. Husveth és Hoffer Nyomdaja.
- Mann Miklós (1993): Kultúrpolitikusok a dualizmus korában. OPKM, Budapest.
- Mészáros István (1989): A tankönyvkiadás története Magyarországon. Budapest – Dabasi Nyomda, Dabas.
- Mikó Imre (é. n.): Nemzetiségi jog és nemzetiségi politika. Hasonmás kiadás, Csatári Dániel bevezető tanulmányával. Optimum Kiadó.
- Nádor Orsolya (2003): Kelet-közép-európai nyelvpolitikai és anyanyelvi oktatási formák. (Különös tekintettel a magyarpárú kapcsolatokra.) In: Nádor Orsolya – Szarka László (szerk.): Nyelvi jogok, kisebbségek, nyelvpolitika Kelet-Közép-Európában. Akadémiai Kiadó, Budapest. <http://www.mtaki.hu/docs/cd2/frames.htm>.
- Nagy Péter Tibor (2005): Az állami befolyás növekedése a magyarországi oktatásban, 1867–1945. In: Iskolakultúra, XV. évf. 5–6. sz.
- Nastavna oznova... (1895): Nastavna oznova za pravoslavljnje veroiszpobednje szrpszke narodnye skole.
- Planulu de invetiamentu... (1877): Planulu de invetiamentu pentru scólele poporali in districtulu romanu ort. din Aradu. Aprobatu cu decissiunea consistoriale de datulu 10. januariu st. vechiu 1877. Nr. 66/1. scol. Aradu.
- Romsics Ignác (2001): Nemzet és állam a modern magyar történelemben. Rubicon, XII. évf. 7–8.
- Sipos Levente (2002, szerk.): A magyar állam és a nemzetiségek. A magyarországi nemzetiségi történetének jogforrásai, 1848–1993. Napvilág Kiadó, Budapest.
- Szabolcs Ottó (2000, összeáll.): Fejezetek a történelemtanítás történetéből. I. A kezdetektől 1868-ig. Történelemtanárok továbbképzése. ELTE BTK, Budapest.
- Széchenyi István (1981): A Magyar Akadémia körül. Magvető Kiadó, Budapest.

Szinnyei József: Magyar írók élete és munkái. Arcanum, PC CD-ROM.

Tanterv (1869): Függelek a népiskolai törvényhez. A M. Kir. Vallás- és Közokt. miniszter által az 1868-ik XXXVIII. tcz. értelmében kiadott tanterv nép- és polgári iskolák, valamint a képezdék számára. Kiadja Lampel Róbert. Pest.

Tanterv (1878): Tanterv az elemi népiskolák számára az 1868. évi XXXVIII. t.-cz. értelmében. Kiadott a vallás- és közoktatásügyi m. kir. miniszter 1877. évi augusztus hó 26. napján 21 678. szám alatt kelt rendeletéből. In: Népoktatási törvények és rendeletek tára. Szerk.: Tóth József. Budapest.

Tanterv (1905): *Tanterv és utasítás az elemi népiskolák számára.* A vallás- és közoktatásügyi m. kir. miniszternek 1905. évi június hó 16-án 2202. eln. sz. a. kelt körrendelete valamennyi királyi tanfelügyelőhöz. Budapest.

Unger Mátyás (1976): A történelmi tudat alakulása középiskolai történelemkönyveinkben. Tankönyvkiadó, Budapest.

Vígh Gyula (1997): Nemzet tudat és nemzetiségi politika. Egy olvasókönyv margójára. „Volksschul-Lesebuch — 1872.” Dritter Band. In: Filozófia — művelődés — történet. A Budapesti Tanítóképző Főiskola Tudományos Közleményei. XV. Budapest. 125–138.

Tankönyvek a nem magyar ajkú népiskolák számára

Aistleitner, Anton (1871): Magyar nyelvgyakorló- és olvasókönyv. Ungarisches Sprach- und Lesebuch. Auf Grundlage der Lehr- und Lesebücher für die Mittelklassen von. Alb. Haesters. Für die Oberklassen der Volksschulen mit deutscher Unterrichtssprache. Bearb. Anton Aistleitner. Lampel, Budapest. 240 p.

Bakó Samu (1880, szerk.): Magyar nyelvtan és olvasókönyv. Ungarisches Sprach- und Lesebuch. 3. r., 4. évf. Frühwirth K[ároly], Posch L[ajos]. Franklin, Budapest. 224 p.

Benedek Elek (1908): A magyar nemzet története az elemi népiskolák V. és VI. osztálya számára. — Isteria națiunei ungare pentru clasa V^a și VI^a a școaleror elementare. A Vallás- és közoktatásügyi miniszter megbízásából. Athenaeum, Budapest. 175. p.

Benedek Elek (1908): A magyar nemzet története. — Geschichte der ungarischen Nation. Az elemi népiskolák 5-6. osztálya számára. Athenaeum, Budapest. 205 p.

Benedek Elek (1909): A magyar nemzet története. — Dejiny národa uhorského. Elemi népiskolák, 5-6. oszt. Athenaeum, Budapest. 175 p.

Čitanka (1909): Za 2. razred srpske škole. Ivković, Novi Sad. 222 p.

Čitanka (ЧИТАНКА) (1907): Za 4. razred srpske škole. Ivković, Novi Sad. 125 p.

Ember K[ároly] – Margitai J[ózsef] – Mihalicska J[ános] (1910, szerk.): A magyar beszéd- és nyelvgyakorlás olvasó- és tankönyve. Nem magyar tanítási nyelvű katolikus népiskolák számára. A nem magyar tanítási nyelvű osztott és osztatlan népiskolák részére készült legújabb tantervnek megfelelően. 4. évf. 5-6. oszt. Másik év. Szent István Társulat, Budapest. 382 p.

Ember K[ároly] – Margitai J[ózsef] – Mihalicska J[ános] (1913, szerk.): A magyar beszéd- és nyelvgyakorlás olvasó- és tankönyve. Nem magyar tanítási nyelvű katolikus osztatlan népiskolák egyesített V. és VI. osztálya számára. A nem magyar tanítási nyelvű katolikus iskolák számára a 136.369/1913. sz. miniszteri rendelettel engedélyezve. Szent István Társulat, Budapest. 460 p.

Ember K[ároly] – Mihalicska J[ános] – Margitai J[ózsef] (1909, szerk.): A magyar beszéd- és nyelvgyakorlás olvasó- és tankönyve. Nem magyar tanítási nyelvű katolikus népiskolák számára. A nem magyar tanítási nyelvű osztott és osztatlan népiskolák részére készült legújabb tantervnek megfelelően. 4. évf. 5-6. oszt. Egyik év. Szent István Társulat, Budapest. 352 p.

Ember Károly – Margitai József – Mihalicska János (1917, szerk.): A magyar beszéd- és nyelvgyakorlás olvasó- és tankönyve. Nem magyar tanítási nyelvű katolikus népiskolák számára. 3. évf. 4. oszt. (Első kiadása a 118.098/1908. sz. rendelettel a nem magyar tannyelvű r. katolikus népiskolák számára tankönyvül engedélyeztetett.) Szent István Társulat, Budapest. 232 p.

- Ember Károly – Margitai József – Mihaliczka János (1918, szerk.): A magyar beszéd- és nyelvgyakorlás olvasó- és tankönyve. Nem magyar tanítási nyelvű katolikus népiskolák számára. 2. évf. 3. oszt. 2., átdolgozott kiadás. (Első kiadása a 117.151/1908. sz. rendelettel a nem magyar tan nyelvű r. katolikus népiskolák számára tankönyvül engedélyeztetett.) Szent István Társulat, Budapest. 179 p
- Ember, Karl (1905): Lehr- und Lesebuch. Für den 3–6. Jahrgang der ungeteilten katholischen Volksschulen. Bearb. Karl Székely. Szent István Társulat, Budapest. 348. p.
- Emericzy G[éza] – Gyertyánffy I[stván] – Kiss Á[ron] (1893): Ungarische Landschule. Für Schulen mit deutscher Unterrichtsprache. Nach „Falusi iskolások könyve“. Verf. V. Emericzy. Bearb. Johannes Ebenspanger. 2. kiadás. Dobrowsky und Franke, Budapest. 384 p.
- Gáspár János (1896): Népiskolai olvasókönyv. 2. köt. – Horvatska čitanka. Za 2. razred megjimurskij pučkih školah. Margitai József előszavával. Magjarske Kr. 102 p.
- Gönczy, Pavel (1896): Početnica. Za medjimurske pučke škole. Predeal Margitai József. Vlastiost Magjarskoga Kraljevstva, Budapest. 71 p.
- Győrffy, Ján (1902): Dejepis Uhrov. Pre vyššie triedy katolických škol. Szent István Társulat, Budapest. 39 p.
- Heribert, Ertl (1896): Magyarország története tót és tót–magyar elemi iskolák számára. — Dejepis Uhorska pre slovenskí a slovensko–uhorské elementárne školy. Stampfel Károly, Pozsony – Budapest. 48 p.
- Hodos, E. (1912): Elemente de istoria literaturii. [Elemi isk. felsőbb osztályainak.] 9. kiadás. Editura autorului, Nagyszeben, 1912. 142 p.
- Kakujay Károly (1888): Magyar nyelvgyakorló- és olvasókönyv. Magyarország nem magyar ajkú népiskolái számára. 2. évf. (Csak *németül*, illetve részben németül beszélő tanulóknak. A 8. kiadás változatlan lenyomata.) Dobrowsky és Franke, Budapest. 96 p.
- Láng Mihály (1892): Magyar olvasókönyv. A magyar olvasás és a magyar beszéd tanításához. 4. r. Német, tót, szerb és román tannyelvű népiskolák számára. Laufer, Budapest. 149 p.
- Láng Mihály (1892, 1902): Magyar olvasókönyv. A magyar olvasás és a magyar beszéd tanításához. 3. r. Német, tót, szerb és román tannyelvű népiskolák számára. Laufer, Budapest, 1902. 123 p.
- Margitai, Jožef (1893): Népiskolai olvasókönyv. Horvatska čitanka. A muraközi iskolák 3–4. osztályai számára. 3. köt. Egyetemi Nyomda, Budapest. 127 p.
- Mendl, L[udvig] (1902): Deutsche Sprachlere. Lehr- und Übungsbuch beim Unterrichte in der deutschen Sprachlere, Rechtschreibung und den stilichsten Auffassen. Für die oberen Klassen der Volksschule und die untern Klassen der Bürger- und Mänchenschulen. 2. kiadás. Lampel, Budapest, 122 p.
- Mócsy Antal – Petrovác József – Schultz Imre (1908): Első olvasó- és tankönyv. Osztatlan katolikus népiskolák, 3–4. évf. Az új tantervhez alkalmazták: Dreisziger Ferenc, Ember Károly. 8. kiadás. „Állami szempontból 69.910/1908. sz. alatt nem magyar tannyelvű katolikus iskolák számára is miniszterileg engedélyezve.” Budapest. 184 p.
- Neumann, S. A. (1896): A magyarok története. Magyar és német nyelven. Kérdések és feleletekben. Az elemi iskolák növendékeinek felfogó erejéhez képest rövid előadásban. Átdolg., kieg. Gaál Mózes. Stampfel, Pozsony – Budapest. 83 p. — Első kiadása: 1844, Buda.
- Popescu, Ioan (1905): Carte de cetire 2. Școalele populare române. Prelucr. de Petru Șpan. 10. kiadás. Nagyszeben. 111 p. (Első kiadás: 1896, Dr. Petru Șpan előszavával.)
- Popp Antal (1888): Magyar nyelvgyakorló. Anfangsgründé der ungarischen Sprache. A 3. oszt. magyar és német ajkú népiskolák tanulói számára. 8., javított kiadás. Stampfel, Pressburg. 68 p.
- Reimesch, Fritz (1897): Heimat- und Vaterlandskunde. Für die Volks-, Elementar- und Bürgerschulen. Zeidner, Kronstadt. 83 p.
- Schullerus, A[dolf János András] – Popovici [János] (1902): Carte de cetire și gramatică. Școale populare cu limba de propunere română. Partea 1. Krafft, Nagyszeben 88 p.

- Schullerus, Adolf (1912): Magyarisches Sprach- und Lesebuch. I. r. Für Volksschulen mit deutscher Unterrichtsprache. 4. kiadás. Krafft, Nagyszeben. 391 p.
- Schumann Sándor (1892): Magyar olvasó- és nyelvkönyv. I. köt. Német tannyelvű népiskolák számára. 17., változatlan kiadás. [János]. Schmidt József kiadása, Igló. 78 p.
- Sebesztha Károly (1882, 1904, 1909): A magyar nemzet története. Elemi népiskolák számára. Budapest.
- Sebesztha Károly (1888): A magyarok története a tótajkú elemi iskolák számára. Budapest.
- Sebesztha Károly (1895): Magyarok története szerbajkú elemi iskolák számára. Temesvár.
- Sebesztha Károly (1895, 1901): Magyarország története németajkú elemi iskolák számára, Budapest.
- Sebesztha Károly (1904): A magyar nemzet története (tót ajkú tanulók számára). Franklin, Budapest.
- Sebesztha Károly (1909): A magyar nemzet története (tót ajkú tanulók számára). Franklin, Budapest.
- Srpska čitanka (1914): Za 3. razred narodne osnovne škole. Ivković, Újvidék–Novi-Sad. 144 p.
- Sz. N. (1893): Prvá čitanka a mluvnica. Pre katolícké školy. M. Királyi Egyetemi Nyomda, Budapest. 152 p.
- Szabó László (1890): A-B-C és olvasókönyv. Uhorský abecedar a prvá čitanka. Tót tannyelvű népiskolák számára. Stampfel, Pozsony – Budapest. 52 p.
- Szabó Lipót – Szaykó József (1897): Magyar nyelv- és olvasókönyv. Horvátajkú népiskolák számára átdolg. Szaykó József. Rosenthal Márk, Mohács. 85 p.
- Tarczay Erzsébet (1915): Horvát-Szlavonországok történetének rövid áttekintése, tekintettel azok kultúrviszonyaira. A M. Kir. Államvasutak Horvát-Szlavonországi felső nép- (polgári) iskoláinak. 6. (2.) ... kiadás. Lampel, Budapest.
- Tarczay Erzsébet (1915): Horvát-Szlavonországok történetének rövid áttekintése, tekintettel azok kultúrviszonyaira. A M. Kir. Államvasutak horvát-szlavonországi felső nép- (polgári) iskoláinak 6. (2.) osztálya számára. Lampel, Budapest. 56 p.
- Zelliger József (1906): Magyar ábécékönyv. Uhorský abecedar. Magyarország katolikus tótannyelvű népiskolái számára. 11. kiadás. Szent István Társulat, Budapest. 95 p.

Jegyzetek

- ¹ Jelen tanulmány a Donáth Péter vezette, T 0466693 számú OTKA-kutatás keretében készült, a kutatásvezetőnek az anyaggyűjtéshez nyújtott segítségét köszönöm.
- ² Széchenyi István (1981). 30.
- ³ Idézi: Jászai Oszkár (1986). 224.
- ⁴ Utalnék itt Martinovics Ignác tervezetére vagy Teleki László Kossuthhoz intézett 1849. május 14-i levelére, amelyben a nemzetiségi politika újragondolását sürgette, levonva a soknemzetiségű üségből fakadó tanulságokat. V. ö.: Kosáry Domokos (1990). 372., továbbá Romsics Ignác (2001).
- ⁵ V. ö. pl. Kosáry Domokos (1990); Romsics Ignác (2001).
- ⁶ Corpus Juris Hungarici, 2000.
- ⁷ A törvény megfogalmazásában: „Magyarország összes honpolgárai az alkotmány alapelvei szerint is politikai tekintetben egy nemzetet képeznek, az oszthatatlan egységes magyar nemzetet, melynek a hon minden polgára, bármely nemzetiséghez tartozzék is, egyenjogú tagja.”
- ⁸ A magyar nemzetiségi politika változásairól lásd pl.: Baka András (1990); Mikó Imre (é. n.). 89–96.; 170–183.
- ⁹ A törvény vitájját részletesen elemzi Mikó Imre (é. n.). 125–247. p. Az idézett szövegrész is az ő feldolgozásából való (197. p.). — V. ö. továbbá pl. Kosáry Domokos (1990); Arató Endre (1983).
- ¹⁰ Bibó István (1986). 195–197.

-
- ¹¹ Az alsó fokú oktatás és a megfelelő tudással felvértezett pedagógusokat képző intézmények Trianon után is fontos szerepet játszottak a nemzetiségi oktatáspolitikában. Lásd erről: Donáth Péter (1997).
- ¹² Nagy Péter Tibor (2005). 108–109.
- ¹³ Nádor Orsolya (2003).
- ¹⁴ Idézi: Szabolcs Ottó (2000, összeáll.). 58.
- ¹⁵ A román történelemírás útkereséseit, a narratívák részleges hangsúlyeltolódásait részletesen elemzi: Boia, Lucian (1999).
- ¹⁶ Katus László (1978). 1003–1064.; Katus László (1979). 1385–1393.; Kosáry Domokos (1990). 125–128., 130–133., 290–291.; Mikó Imre (é. n.), 248–258.; Ábrahám Barna.
- ¹⁷ Az „általános történet” a korban a mai világtörténelem vagy egyetemes történelem fogalmakkal egyenértékű.
- ¹⁸ Képviselőházi Napló, X. köt. 361. Idézi: Arató Endre (1969). 527.
- ¹⁹ V. ö. Arató Endre (1969). 536–538. — Az országgyűlés ezt a javaslatot nem fogadta el. A törvény 55. §-a szerint a köteles tárgyak között tanítandó: „f) hazai földleírás és történet; g) némi általános földleírás és történet”.
- ²⁰ Planulu de invetiamentu... (1877). 53–68.
- ²¹ Arató Ferenc (1969). 238–240.
- ²² Tarczay Erzsébet (1915). — Nem sikerült megállapítanom, hogy első kiadása mikor jelent meg.
- ²³ V. ö. pl.: Vigh Gyula (1997).
- ²⁴ Képviselőházi Napló, X. köt. 362. p. Idézi Arató Endre (1969). 527.
- ²⁵ Mészáros István (1989). 103.; Karlovitz János (2000). 97.; Demeter Katalin (1994); Unger Mátyás, (1976). 25–28.; Farkas Mária (1999). 140–141. — A korábbi korszakokra vonatkozó tankönyv-vizsgálatokról lásd: Bíró Sándor (1960); Gönczöl Enikő (1999); Szabolcs Ottó (2000, összeáll.); Lajtai L. László (2004).
- ²⁶ Viața și organizația bisericească și școlară în Transilvania și Ungaria és Școale românească din Transilvania si Ungaria.
- ²⁷ V. ö. Lugos (é. n.) — A két világháború között, Lugoson, év nélkül „A magyar kisebbség nemzetpolitikai szemle” kiadásában megjelent kötet, amelyre a továbbiakban többször hivatkozom, lényegében, persze a maga céljait szem előtt tartva kivonatolja Ghibu munkáját, jelezve, a romániai magyar kisebbséggel szemben a két világháború között érvényesített, erősen diszkriminatív politikát Ghibu nem éppen barátságos megállapításait is eltorzítva idézi a korabeli román publicisztika.
- ²⁸ Érdekes, hogy konkrétan csak az Erdélyben élő nemzetiségeket sorolja fel, szerbekről, szlovákokról nem tesz említést!
- ²⁹ Lugos (é. n.). 23–24.
- ³⁰ Az olvasókönyvek bevonása a vizsgálatba értelemszerűen megkívántatik, hiszen a korabeli tantervek hangsúlyozzák, hogy a történelem tanulását az olvasókönyvekbe foglalt történeti és földrajzi olvasmányokból szerzett előismeretekre építve kell megkezdeni az V. és VI. osztályokban. V. ö. pl.: Tanterv (1869; 1878; 1905).
- ³¹ Ezúton is szeretném köszönetemet kifejezni az OPKM tankönyvtára munkatársának, Szabó Károlynak a kutatáshoz nyújtott szíves segítségéért.
- ³² Néptanítók Lapja, XXXVII. évf. 10. sz. 1903. 33–40.
- ³³ V. ö. pl. Mann Miklós (1993); Bellér Béla (1974); Arató Ferenc (1969).
- ³⁴ Ez gyakran azért okoz nehézséget, mert nem mindig ismerjük az első, csak mondjuk a 18. kiadás idejét és példányát, ez esetben csak következtetni lehet az első megjelenésre. Még problematikusabb, amikor azt sem jelzik, a szóban forgó kötet hányadik kiadás.
- ³⁵ A VKM-miniszter 1896. évi jelentése. 6–8. p. — Kiemelés tőlem. — F. M. — V. ö.: Mészáros István (1989). 110–112.; Lugos (é. n.) 14.

-
- ³⁷ Mikó Imre (é. n.). 255., 253.
- ³⁸ V. ő.: Adamikné Jászó Anna (2001). — Az idézetek innen valók.
- ³⁹ Nádor Orsolya (2003).
- ⁴⁰ Ilyenek pl.: Gönczy, Pavel (1896); Gáspár János (1896); Popescu, Ioan (1905); Čitanka (1909); Čitanka (ЧИТАНКА) (1907); Mendl, L[udvig] (1902).
- ⁴¹ Reimesch, Fritz (1897). 53.
- ⁴² Hodos, E. (1912).
- ⁴³ Sz. N. (1893).
- ⁴⁴ Margitai, Józef (1893).
- ⁴⁵ Schullerus, Adolf (1912).
- ⁴⁶ A példák időrendi sorrendben: Aistleitner, Anton (1871); Bakó Samu (1880, szerk.); Kakujay Károly (1888); Láng Mihály (1892); Láng Mihály (1892, 1902); Zelliger József (1906); Mócsy Antal – Petrovác József – Schultz Imre (1908); Ember Károly – Mihaliczka János – Margitai József (1909, szerk.); Ember Károly – Margitai József – Mihaliczka János (1910, szerk.); Ember Károly – Margitai József – Mihaliczka János (1913, szerk.); Ember Károly – Margitai József – Mihaliczka János (1917, szerk.); Ember Károly – Margitai József – Mihaliczka János (1918, szerk.); Aistleitner, Anton (1871).
- ⁴⁷ Például: Popp Antal (1888); Szabó László (1890); Schumann Sádor (1892); Schullerus – Popovici (1902).
- ⁴⁸ Zelliger József (1902).
- ⁴⁹ Mócsy Antal – Petrovác József – Schultz Imre (1908).
- ⁵⁰ Ember K[ároly] – Mihaliczka J[ános] – Margitai J[ózsef] (1909, szerk.).
- ⁵¹ Ember K[ároly] – Margitai J[ózsef] – Mihaliczka J[ános] (1910, szerk.).
- ⁵² Ember K[ároly] – Margitai J[ózsef] – Mihaliczka J[ános] (1913, szerk.).
- ⁵³ Ember Károly – Margitai József – Mihaliczka János (1917, szerk.).
- ⁵⁴ Ember Károly – Margitai József – Mihaliczka János (1918, szerk.). — Ez egy először 1908-ban megjelent olvasókönyv második, átdolgozott kiadása. Az általam vizsgált példányon található pecsét szerint 1920-ban is engedélyezték használatát.
- ⁵⁵ Ezek egy részét elemeztem egy korábbi írásomban (Farkas Mária [1999]), illetve újabb elemekkel egészítem ki készülő PhD-dolgozatomban
- ⁵⁶ Neumann, S. A. (1896). — Ez volt az átdolgozás 15. kiadása. Az első átdolgozás megjelenésének évszámát nem sikerült kiderítenem.
- ⁵⁷ Heribert, Ertl (1896).
- ⁵⁸ Györfly, Ján (1902).
- ⁵⁹ Szinnyei József: Magyar írók élete és munkái.
- ⁶⁰ Hasonló címvariációkról számol be az 1777 és 1848 között megjelent iskolai történelemtankönyvek kapcsán Lajtai L. László (2004), 61–63.
- ⁶¹ Az idézetekben a román nyelvű kiadás oldalszámaira hivatkozom. Más nyelvű kiadásokban egy-két oldalnyi különbség előfordulhat, ez azonban nem tartalmi változtatásokat tükröz, hanem az egyes nyelveknek a magyarhoz képest érzékelhető „hosszúságával-rövidségével” függ össze.
- ⁶² Gyáni Gábor (2006). 6.
- ⁶³ V. ő. Kardos József (2005). 242–244.
- ⁶⁴ Donáth Péter – Preska Gáborné (2007/1) és Donáth Péter – Preska Gáborné (2007/2).

EGY TÖRTÉNELMI TUDÁSSZINTMÉRÉS TAPASZTALATAI

KNAUSZ IMRE

Bevezetés

2001 tavaszán 11 általános iskola egy-egy 6. évfolyamos osztályában több tantárgyból vizsgáltuk a tanulók tudásszintjét.* A felmérések eredményeiből ebben a dokumentumban a történelmi tudásra vonatkozó adatokat elemezzük. A vizsgálatban részt vevő iskolák közül 5 egy megyeszékhely, 6 a környező települések intézményei közül került ki. A résztvevő tanulók száma 319 volt.

A gyerekek 45 perc alatt egy 8 feladatból álló tesztet töltöttek ki. Arra törekedtünk, hogy a feladatok elsősorban a történelmi tudás alkalmazásának képességeit vizsgálják. A történelmi tudás — és annak tesztekkel történő vizsgálata is — Magyarországon leginkább az elszigetelt (azaz a komplex kognitív sémákról leválasztott) adatok kikérdezését jelenti, így meglehetősen járatlan úton indultunk el.

Az egyes feladatokon belül több változót is definiáltunk részben aszerint, hogy a feladatok egy része több itemből állt, részben aszerint, hogy az egyes itemekre adott válaszok többféle szempontból is vizsgálhatóak voltak.

A változók egyik része kvantitatív jellegű és a teljesítményszintre utal, másik részük kvalitatív jellegű, és nem értelmezhető közvetlenül a teljesítmény mutatójaként. Feladatonként létrehoztuk az adott feladatra kapott összpontszámot megadó változót, amelyben csak a kvantitatív változók eredményeit összegeztük. Ugyanígy a teljes teszttel szerzett összpontszám a 8 feladat összpontszámának összege (figyelmen kívül hagyva a kvalitatív változókat).

* A vizsgálatot a Loránd Ferenc vezette KOMP-csoport szakemberei végezték. Itt ragadom meg az alkalmat, hogy köszönetet mondjak Nahalka Istvánnak a matematikai statisztikai téren nyújtott segítségéért.

Az egyes feladatokra adott válaszok részletes értékelése

Mit ábrázol a kép?

A változó

1. Nézd meg figyelmesen a képet, majd válaszolj az alábbi kérdésekre!

A képen ismeretlen 15. századi németalföldi festő a Pradóban található Szent Borbála-ábrázolása látható fekete-fehér formában.

1.1 Mit ábrázolhat a kép?

- a) A várkisasszony lovagját várja.
- b) Egy középkori városi polgárlány délutánja.
- c) Egy erdélyi orvosi rendelő váróterme a 17. században.
- d) Egy athéni diáklány vizsgájára készül.

A feladat egyrészt azt vizsgálta, hogy milyen mértékben rendelkeznek a gyerekek az egyes korokhoz, kultúrkörökhöz kapcsolódó globális vizuális képzetekkel. Másrészt — mivel a c) és d) válasz a képtől függetlenül is anakronisztikus elemeket tartalmazott — a feladat nyelvi szinten rögzített ismeretek segítségével is megoldható volt.

Meg kell jegyezni, hogy a kép kiválasztása nem volt egészen szerencsés. A szobabelső ugyan realisztikusan idézi fel a késő középkori polgári otthonokat, Borbála öltözéke azonban a kép jellegének megfelelően inkább mitologikus, időtlen. A helyes válasz tehát a b) volt, de elfogadtuk az a) választ is, mivel a kép egyes elemeire hivatkozva ez nehezen lett volna kizárható, és a képen látható női viselet ehhez áll közelebb. A helyes válaszáért 1 pontot lehetett kapni.

Az eredmények

A gyerekek 68,6%-a adott helyes, a) vagy b) választ (208 tanuló), 31,4%-nál a válasz helytelen volt vagy hiányzott. Ez azt jelenti, hogy a tanulók közel harmada számára nem volt nyilvánvaló a kép középkori meghatározottsága, illetve nem éreztek önellentmondást a 17. századi erdélyi orvosi rendelő várótermének vagy az athéni diáklánynak a fogalmában.

Az összefüggések

A fiúk 63,8%-a, míg a lányok 74,3%-a adott helyes választ a kérdésre. Ez szignifikáns különbség a lányok javára.

Indoklások száma

A változó

1.2 Indokold meg a választásod! Vigyázz! Csak három sort kell kitöltened.

Nem lehet a), mert:

Nem lehet b), mert:

Nem lehet c), mert:

Nem lehet d), mert:

Az előző feladat folytatása. Itt azt vizsgáltuk, mennyire tudatos a tanulók tudása, azaz a globális benyomást alá tudják-e támasztani explicit indoklással.

A változóba az értelmes indoklások száma került. Értelmetlen indoklás pl.: „Nem lehet várkisasszony, mert nem úgy néz ki.” De értelmes indoklásnak fogadtuk el pl. ezt: „Nem lehet athéni, mert nem olyan a ruhája.” Itt ugyanis már utalás történt a kép egy konkrét elemére. Nem kerültek be a változóba természetesen a tévedésen alapuló indoklások.

Az eredmények

Az indoklások száma átlagosan 0,83. Ha figyelembe vesszük, hogy az item legalább 3 indoklás megfogalmazására szólított fel (de természetesen ennél többet is elfogadtunk), ez a szám meglehetősen alacsonynak tűnik.

Az összefüggések

Az egyes iskolák által elért eredmények ebben a feladatban szignifikánsan különböznek (0,56 és 1,29 között váltakoznak).

Külön is kiemelendő, hogy a megyeszékhelyi iskolák tanulóinak átlagos pontszáma 1 volt, míg a nem megyeszékhelyieké 0,66. Ez szignifikáns különbség a központi város javára.

Az indoklások száma jól korrelál a tanulók átlagosztályzatával természetismeretből (0,128), magyarból (0,139) és matematikából (0,131).

Történelmi indoklások száma

A változó

A változó itt is az 1.2. feladathoz kapcsolódik, de itt csak azokat az indoklásokat vettük figyelembe, amelyek történelmi jellegűek voltak, amelyek megfogalmazásához történelmi ismeretekre volt szükség. Itt tehát a vizsgálandó tárgy a mozgósítható történelmi tudás nagysága volt.

Az eredmények

A történelminek tekinthető indoklások száma átlagosan 0,26 volt. Ez nagyjából azt jelenti, hogy minden negyedik tanulóra jut egy releváns történelmi tényfelidézés ezzel a feladattal összefüggésben.

Az összefüggések

Az itemhez kapcsolódó pontszámok iskolánként szignifikánsan különböznek, ezáltal azonban nem értelmezhetőek a megyeszékhely–vidék dimenzió mentén.

Igen szoros az összefüggés az anya iskolai végzettségével, illetve a szülők iskolai végzettségét összevontan kezelő mutatóval: minél magasabb iskolázottsági szintet képviselt a szülői háttér, annál több történelmi indoklást fogalmaztak meg a tanulók ebben a feladatban.

Legmagasabb végzettség	Történelmi indoklások száma	
	A szülők iskolai végzettsége szerint (Legalább az egyikük rendelkezik a végzettséggel.)	Az anya iskolai végzettsége szerint
Diploma	0,47	0,52
Érettségi	0,25	0,26
Szakmunkás-képesítés	0,17	0,19
8 általános	0,11	0,13

A történelmi indoklások száma jól korrelál a tanulók átlagosztályzatával magyarból (0,145) és matematikából (0,147), és igen erős korrelációt mutat a természetismereti (0,150) és fizikai átlagosztályzattal (0,172).

A kandalló felismerése

A változó

1.3 Mivel fűtötték ezt a szobát? Nevezd meg a fűtésre szolgáló berendezést!

A képen egy kandalló látható. A feladattal arra voltunk kíváncsiak, hogy felismerik-e a tanulók ezt a jellegzetes tárgyat, amely a történelemhez szorosan kapcsolódik, ugyanakkor jelen világunkban sem ismeretlen, bár használat ma (is) erősen rétegspecifikus. A helyes válasz 1 pontot ért.

Az eredmények

Az átlagos eredmények meglehetősen jók. A tanulók 77,9%-a nevezte meg a kandallót.

Az összefüggések

A lányok 85%-a, míg a fiúk 71,8%-a ismerte fel a kandallót. Ez szignifikáns különbség.

Az 1. feladat összpontszáma

Az összpontszám ezúttal a négy részfeladatra adott pontok összege.

Az eredmények

Az átlageredmény 2,55. A feladatnak nem volt maximális pontszáma (a lehetséges indoklások számát nem korlátoztuk), de ha elvetett címenként egy történelmi indoklással számolunk, akkor az elérhető optimális pontszám 8 lett volna.

Az összefüggések

A lányok a feladatban szignifikánsan több pontot (2,76) értek el, mint a fiúk (2,37).

Az 1. feladat összpontszámának alakulása szignifikáns összefüggést mutat mind az apa, mind az anya iskolai végzettségével, mind a szülők iskolázottságát mutató összevont változóval.

Legmagasabb végzettség	Az 1. feladat összpontszáma		
	A szülők iskolai végzettsége szerint (Legalább az egyikük rendelkezik a végzettséggel.)	Az apa iskolai végzettsége szerint	Az anya iskolai végzettsége szerint
Diploma	3,01	2,96	3,11
Érettségi	2,42	2,56	2,46
Szakmunkás-képesítés	2,45	2,64	2,50
8 általános	2,15	2,00	2,30

Mint a táblázatból kitűnik, az érettségizett és a szakmunkás-képesítéssel rendelkező szülők gyermekei lényegében azonos szinten teljesítettek (sőt az utóbbiak eredményei mindhárom kategóriában — nem szignifikáns mértékben — jobbak, mint az előbbiekéi). Az adatok tehát egy háromfokozatú skálán — diplomások, középfokú végzettségűek, 8 általánost végzetek — valószínűleg világosan egymástól.

Az 1. feladat eredményei jól korrelálnak (0,124) a tanulók önértékelésével: tehát nagy általánosságban, aki jobb tanulónak tartja magát, az jobban is tudta megoldani ezeket az itemeket. A konkrét tanulmányi átlagokat tekintve jó a korreláció a biológiával (0,131), és különösen magas a természetismerettel (0,187), a magyarral (0,196), a matematikával (0,170), valamint a fizikával (0,183).

Történelmi problémamegoldás

A változó

2. A középkorban a malmokat gyakran patakok vize hajtotta. Néha ezeket a patakokat meleg vizű forrás táplálta. Ilyenkor jól járt a molnár. Vajon miért?

A feladat a történelmi tudáshoz kapcsolódó problémamegoldó gondolkodást vizsgálta. A tökéletes válasz az volt, hogy a patak ilyenkor nem fagy be télen, így a malom egész éven át működőképes. Ez a válasz 2 pontot ért, de elfogadtunk (1 pontért) más releváns válaszokat is, pl. hogy a molnár fürödni tudott a meleg vizű patakban, vagy hogy a vizet gyógyászati célokra is felhasználhatta.

Az így szerzett pontszám egyben a 2. feladat összpontszáma, amely egyik összetevője a teszt összpontszámának.

A feladat történelmi jellegű, mert a megoldáshoz rendelkezni kell azzal a sémával, amely különbséget tesz az ipari forradalmat megelőző és azt követő technológiák között abban az értelemben is, hogy az előbbieket erősebben ki voltak szolgáltatva a természeti körülményeknek, így adott esetben az évszakok váltakozásának.

Az eredmények

Az említett legfontosabb megoldást összesen 3 tanuló találta meg (0.9%). Ez nem feltétlenül lesújtó eredmény, hiszen ez a feladat jó példa azokra a problémákra, amelyek megoldása csoportos formában, beszélgetve jóval eredményesebb lehet, mint izolált teszthelyzetben. Érdekesebb eredmény, hogy más — kevésbé tökéletes, de elfogadható — megoldást is csak a tanulók 15,4%-a adott. A többiek vagy nem adtak választ, vagy helytelen és — mint az alábbiakban látni fogjuk — gyakran sajátos tévképzeteket tükröző válaszokat adtak.

Az összefüggések

Itt nem találtunk összefüggést az eredmények és a háttérváltozók között, ami nem túl meglepő, figyelembe véve a jó megoldások igen alacsony számát.

Tévképzetek

A változó

A feladat az előzővel azonos, de ebben a változóban azt vizsgáltuk, hogy milyen arányban fordultak elő jellegzetes tévképzetek a téves válaszok között.

Az eredmények

Az összes válasz 39,9%-a tartalmaz tévképzetet. Leggyakrabban az az elképzelés fogalmazódik meg, hogy a meleg víz valahogy nagyobb erővel, gyorsabban hajtja a vízimalmot, mint a hideg. Néha ezt fizikai elemeket tartalmazó magyarázatok egészítik ki, amelyek mozgási energiára, részecskék mozgására utalnak. A számszerű adatokban különösen figyelemre méltó, hogy jóval többen fogalmaztak meg tévképzeteket, mint helyes válaszokat. Ez nyilván azzal is összefügg, hogy a tanulók az eszközbe ötlő, nyilvánvalóan helyes, de nem túl szellemes válaszokat nem érezték elég frappánsnak, és valami eredetibb megoldáson törték a fejüket.

Összefüggések

A tévképzet megléte nem mutat összefüggést az általunk vizsgált háttérváltozókkal.

A tyúk értékénél több

A változó

3. Szent László törvénykönyve elrendelte, hogy akasszák fel azokat, akik egy tyúk értékénél többet loptak. Képzeld el, hogy két nemesember vitatkozik! Az egyik ellenzi, a másik viszont védi László törvényét. Írd le a két úr érveit!

Ebben a változóban a megoldásokat csak egy szempontból vizsgáltuk: érti-e a tanuló, hogy itt a tyúk értékmérőként szerepel csak, viszonyítási alap, vagy a szöveget félreértve arra gondol, hogy ez a törvény a tyúklopásról szól. Szövegértésről van tehát szó, de egy olyan kifejezőmód megértéséről konkrétan, amely történelmi szövegekben gyakran előfordul. Csak azt vizsgál-

tuk, hogy konkrétan kimutatható-e a félreértés, így pl. a nem válaszolók itt a helyes válaszokat adókkal kerültek egy kategóriába.

Ezt kvalitatív változónak tekintettük, és az összpontszámba nem számoltuk bele.

Az eredmények

A feladat szövegét a tanulók 11,6%-a, tehát több mint minden tizedik tanuló értette úgy, hogy ez a törvény a tyúklopásról, a tyúktolvajokról szól. Tekintettel arra, hogy egy olyan törvényrészletről van szó, amely része a sztenderd általános iskolai tananyagának, ez az eredmény mindenképpen elgondolkodtató.

Az összefüggések

A vidéki (nem megyeszékhelyi) iskolák tanulóinak 16%-a értette félre a szöveget, míg ez az arány a megyeszékhelyi iskolák tanulói esetében csak 8,1% volt. Ez szignifikáns eltérés.

Érvek száma

A változó

Az előző feladat mennyiségi szempontú értékelése: a változóba a pro és kontra értelmes érvek együttes száma került. Itt azt vizsgáltuk, milyen gazdagon tud érvelni a tanuló különböző álláspontok mellett. Az érveket tartalmi szempontból ebben a felmérésben nem vizsgáltuk. Ennek a változónak az értéke egyben a 3. feladatra kapott összpontszám is, amely az egész feladatlapon összpontszámának egyik komponense.

Az eredmények

Az érvek száma átlagosan 1,72 volt. Ebből kiolvasható, hogy a tanulók többsége megelégedett egy-egy érveléssel a törvény mellett, illetve ellen, de jó néhányan voltak, akik összesen egy érvelést írtak (vagy csak egy érvelés volt elfogadható mértékben tartalmas). Ez annak fényében érdekes, hogy a feladat szövege és vizuális megjelenítése (a kihagyott hely nagysága) arra kívánt ösztö-

nözni, hogy minél több érvet írjanak össze a tanulók, és az adható pontszám-
nak sem volt felső határa.

Az összefüggések

Ennél a változónál lényeges eltérések fedezhetők föl az iskolák között (az iskolai átlagok 1,00 és 2,00 között váltakoznak). Az eltérések egyik jól meg-
ragadható dimenziója azzal függ össze, hogy az iskola városi, vagy vidéki. A
megyeszékhelyi iskolák tanulóinak átlageredménye 1,76, a többi városban ez
1,83, míg a községekben csak 1,5.

Ugyancsak szignifikáns az összefüggés az érvek száma és az anya iskolai
végzettsége között. Itt is jól látható a már korábban tapasztalt hármas vég-
zettségi tagolódás.

Legmagasabb végzett- ség	Érvek száma az anya iskolai végzettsége szerint
Diploma	1,90
Érettségi	1,64
Szakmunkás-képesítés	1,76
8 általános	1,52

Az érvek száma szoros korrelációt mutat a tanulók önértékelésével (0,176),
valamint minden vizsgált tantárgyi átlaggal (természetismeret: 0,185, ma-
gyar: 0,246, matematika: 0,253, biológia: 0,309, fizika: 0,241, földrajz:
0,286).

Mentegető vagy szigorító felhang

A változó

Bár a 3. feladatra adott válaszokat tartalmi szempontból nem vizsgáltuk,
azokat a válaszokat azért megjelöltük, amelyek a várakozásokhoz képest
jelentősen eltérőek voltak. Az egyik ilyen típust az jellemezte, hogy az ellen-
érv nem a büntetés mértékére vonatkozott, hanem azt vitatta, hogy egyáltalán
kell-e büntetni a lopást (pl. azért nem, mert a szegénynek is kell élni valami-
ből). Ezt neveztük mentegető felhangnak. A másik meglepő választípus azt
kifogásolta, hogy csak a tyúk értékét meghaladó lopást büntették halállal.

Ilyen esetben beszéltünk szigorító felhangról. Ezt kvalitatív változónak tekintettük, és nem számítottuk be az összpontszámba.

Az eredmények

Mentegető felhangot 41 tanulónál (13,5%) találtunk, szigorító felhangot 5 tanulónál (1,7%).

Az összefüggések

Az alacsony elemszám nem tette lehetővé, hogy a háttérváltozókkal összefüggéseket keressünk.

Következtetések száma

A változó

4. Olvasd el figyelmesen az alábbi részletet Szent László törvénykönyvéből! Mit tudtál meg ebből az idézetből László koráról?

„Ha a falusiak templomukat elhagyva máshová vándorolnak... kényszerítsék őket oda visszatérni, ahonnan elmentek.”

Minden releváns következtetést, amely a legminimálisabb mértékben is meghaladta a szöveg közvetlen jelentését, 1 ponttal értékeltünk. A feladat a történelmi szövegértést, illetve a történelmi szövegekből való következtetés képességét vizsgálta. A változó értéke egyben a 4. feladat összpontszáma.

Az eredmények

A változó átlagos értéke 0,77. Ez a szám úgy interpretálható, hogy a tanulók általában megelégedtek egy következtetés levonásával, de az sem volt minden esetben helyes.

Az összefüggések

A fiúknál a következtetések átlagos száma 0,71, a lányoknál 0,84. Ez szignifikáns különbség a lányok javára. A következtetések száma szoros korreláci-

ót mutat az összes vizsgált tantárgyi átlaggal, a természetismeret kivéve, ahol enyhébb, de szignifikáns az összefüggés (természetismeret: 0,145, magyar: 0,172, matematika: 0,160, biológia: 0,174, fizika: 0,168, földrajz: 0,255).

Szent László kora

A változó

A 4. feladatban szerepelt a „Szent László kora” kifejezés. Ezt a gyerekek egy része a király életkorára vonatkoztatta, bár a feladatban erre semmiféle utalás nem szerepelt. E félreértés előfordulása a történelmi szaknyelv használatának, a történelmi kifejezésmódok megértésének igen erős hiányosságára utal.

Az eredmények

A félreértés 8 tanulónál, az összes válaszoló 2,6%-ánál volt megfigyelhető.

Történelmi szövegértési feladat

A változó

5. Az alábbi történetet egy olyan ember írta, aki teljesen járatlan a történelemben. Írd le sorban, hogy milyen hibákat követett el. Indokold is meg, hogy miért tartod azt hibának!

Egyszer, mikor Mátyás volt a magyarok királya, élt Budán egy szegény varga. Amikor hajnalban a kakas megszólalt — mert volt egy gyönyörű kakasa —, a mi vargánk már a varrógép mellett ült, és egyre-másra varrta a gyönyörű, grófnék kezére illő kesztyűket. Hanem reggelizni mégiscsak kell! Nyolc óra körül elbandukolt a város legolcsóbb pékjéhez, hogy két zsömlét vegyen magának. Már fordult volna vissza, ahogy húsz éve mindig tette, de most hirtelen az órájára pillantott. „Még fél kilenc sincs — gondolta. — Talán ma kivételesen vehetnék a zsömlé mellé egy ínycsiklandozó erős paprikát is.” Úgy is tett. A zöldséges kofák utcájába sietett, kinézte magának a legszebb zöldpaprikát, ám amikor fizetni akart, a szél kikapta a kezéből a bankót, és messzire elröpítette. A refor-

mátus templomnál egy öreg néne kicsi Bibliákat árusított, ő fogta meg a varga pénzét, és persze visszaadta jogos tulajdonosának.

Ebben a változóban csak azt vizsgáltuk, hogy a tanuló megértette-e a feladatot. A félreértés egyik típusa az volt, hogy a válaszoló nyelvtani, nyelvhelyességi vagy helyesírási feladatnak értelmezte az itemet, illetve logikai vagy etikai hibákat keresett. A másik választípus szerint a szöveg tartalmi okokból nem tartozik a történelemhez, és ez a legfontosabb hiba. Végül előfordult néhány esetben más típusú félreértés is. Az első típus arra utal, hogy a válaszoló teljesen járatlan a történelmi szövegértési feladatokban. A második típus a történelem szűk értelmezését jelzi („a történelem az, ami benne van a történelemkönyvekben”). Ez kvalitatív változó, amely az összpontszámba nem számít bele.

Az eredmények

Nyelvi, logikai vagy etikai jellegüként értelmezte a feladatot a tanulók 23,1%-a, tehát közel negyede. Ez nagyon nagy szám, és történelemtanításunk alapvető hiányosságaira mutat rá. A tanulók 6,3%-a utasította el a szöveget mint olyat, amelynek semmi köze a történelemhez. Végül 1,3% más módon értette félre. A félreértések összevont mutatója tehát 30,7%.

Az összefüggések

Az első típusú félreértés igen figyelemreméltó összefüggést mutat mind az apa végzettségével, mind a szülők végzettségét összevontan mutató háttérváltozóval.

Legmagasabb végzettség	Nyelvi, logikai, etikai feladatként értelmezi (az adott kategória %-ában)	
	A szülők iskolai végzettsége szerint (Legalább az egyikük rendelkezik a végzettséggel.)	Az apa iskolai végzettsége szerint
Diploma	9,6	7,3
Érettségi	20,5	15,4
Szaktanácsképzés	32,7	28,1
8 általános	37,0	32,5

Történelmi időmeghatározás

A változó

A 4. feladat szövegének kezdőmondata („Egyszer, mikor Mátyás volt a magyarok királya...”) történelmi időmeghatározást tartalmaz. Ez a tanulók egy részét — számunkra váratlan módon és mértékben — összezavarta. A válaszolók egy része úgy gondolta, hogy ha Mátyás király neve szerepel az első mondatban, akkor a történetnek is róla kell szólania, és hibának tekintettek mindent, ami nem Mátyáshoz kapcsolódott. Volt, aki valamely Mátyás-történet elemeit kereste a szövegben, és hibának vett minden eltérést az általa ismert történettől (pl. „nem varga, hanem juhász”). Úgy gondoltuk, érdemes azoknak a tanulóknak a számát, akiknél ez a dezorientáció fellépett, egy külön — kvalitatív — változóban összegyűjteni.

Az eredmények

A fent kifejtett zavar a tanulók 7,3%-át jellemezte. Tekintettel a félreértés súlyosságára, ezt rendkívül magas aránynak tartjuk.

Az összefüggések

Érdekes — és szignifikáns — összefüggés, hogy a zavar a községekben lakó tanulók 3,5%-ánál, míg a városi lakosok 11,4%-ánál lépett fel.

Hibakeresés

A változók és az eredmények

Minden hibát külön változóba gyűjtöttünk. Összesen 8 ilyen változónk volt. Az alábbiakban ezek megtalálási gyakoriságát közös táblázatban tüntetjük fel.

Hibák	Gyakoriság (%)
A varga nem varr kesztyűket.	5,3
Akkor még nem volt varrógép.	31,0
Akkor nem volt legolcsóbb pék.	3,0
A varga nem hordhatott magával órát.	32,7
Akkor még nem volt paprika.	12,5
Akkor még nem volt papírpénz.	31,0
Nem volt még református templom.	15,8
Nem árultak a templomnál kicsi Bibliákat.	9,2

A legfeltűnőbb eredmény, ami a táblázatból kiolvasható, a rendkívül alacsony „találati arány”. Egyetlen olyan hiba nem volt, amelyet a tanulók harmada észrevett volna. Ez természetesen összefügg a feladat félreértésének igen magas arányszámával, de a számok így is sokkolóak. Azt mutatják, hogy a tanulók igen kevésbé képesek történelmi ismereteiket gyakorlati helyzetben alkalmazni.

A másik eredmény, amely tantárgy-pedagógiai szempontból külön elemzést érdemel, hogy a hibák nagyjából három csoportba sorolhatók. Az első csoportba a leggyakrabban megtalált varrógép, óra, papírpénz tartozik, a második csoportba a közepes találati arányú paprika, református templom, könyvnyomtatás, végül a harmadik csoportba az alig észrevett varga és legolcsóbb pék probléma. Mit jelent ez? Annyit bizonyosan, hogy az idők változását a tanulók leginkább a technikai fejlődés dimenziójában tudják értelmezni, továbbá, hogy a varga szó jelentését gyakori előfordulása ellenére sem tudják, illetve hogy a céhes rendszerről tanultakat gyakorlati helyzetben nem tudják alkalmazni.

A válaszolók sok esetben hibát láttak ott is, ahol nem volt. A vélt hibákat külön változókba foglaltuk, és az alábbiakban közös táblázatban foglaljuk össze.

Vélt hibák	Gyakoriság (%)
Vargának vagy városi embernek nem lehet kakasa.	2,0
Akkor még nem voltak grófok.	10,6
Akkor még nem volt zsömle.	10,9
Akkor még nem voltak kofák.	2,6

Az első és az utolsó vélt hiba alacsony előfordulási aránya miatt nem érdemel különösebb figyelmet. Valójában a grófokra vonatkozó tévedés sem, hiszen a kifejezés ennek a kornak a tárgyalásakor valóban nem szerepel a

történelemkönyvekben (és hozzátehetjük azt is, hogy joggal). Az azonban meghökkentő, hogy minden tizedik tanuló úgy véli, a középkorban még nem volt zsömle.

Az összefüggések

A vargával kapcsolatos hibát a lányok 8,6%-a, a fiúk 2,5%-a vette észre. Akik észrevették, azoknak magasabb az átlaguk biológiából (4,16), mint azoknak, akik nem vették észre (3,46).

A varrógéppel kapcsolatos hiba észrevezésének gyakorisága összefügg a szülők iskolai végzettségével, továbbá a tanulók önértékelésével és minden vizsgált tantárgyi átlaggal.

A legolcsóbb pékkel kapcsolatos hiba észrevezésének gyakorisága összefügg az apa iskolai végzettségével, továbbá a tanuló önértékelésével és átlageredményeivel magyar, matematika, fizika tárgyból.

Az órával kapcsolatos hiba észrevezésének gyakorisága összefügg az anya iskolai végzettségével és a szülők összevont iskolai végzettségével, továbbá a tanulók önértékelésével és minden vizsgált tantárgyi átlaggal.

A paprikával kapcsolatos hibát a megyeszékhelyi iskolák tanulóinak 18,6%-a, míg a vidéki iskolák tanulóinak csak 7,5%-a vette észre. Ez szignifikáns különbség. Még világosabb a településtípussal való összefüggés harmas felosztás esetén: a községi iskolák tanulóinak 2,7%-a, a kisvárosi (nem megyeszékhelyi) iskolák tanulóinak 11,6%-a találta meg a hibát. Egy harmadik felosztás szerint is szignifikáns a különbség. A városi gyerekek 16,8%-a, a községi gyerekek 7,6%-a válaszolt helyesen. A paprikával kapcsolatos hiba észrevezésének gyakorisága összefügg a tanulók természetismeretből, magyarból, matematikából, biológiából és földrajzból szerzett átlageredményeivel.

A papírpénzzel kapcsolatos hiba észrevezésének gyakorisága összefügg a szülők iskolai végzettségét mutató változókkal, de csak annyiban, hogy a legalacsonyabb végzettségű szülők gyermekei kiemelkedően alacsonyan teljesítenek ennél a feladatnál (is). Kimutatható az összefüggés továbbá az önértékeléssel és minden vizsgált tantárgyi átlaggal.

A református templommal kapcsolatos hibát a lányok 22,1%-a, míg a fiúk 10,4%-a vette észre. Ez szignifikáns különbség. Az eredmények összefüggenek a szülők iskolai végzettségét mutató változókkal, továbbá a tanulók lakóhelyével is, amennyiben a községi gyerekek 11,1%-a, míg a városi gyere-

kek 20,1%-a találta meg a hibát. Kimutatható az összefüggés az önértékeléssel és minden vizsgált tantárgyi átlaggal.

A Bibliával kapcsolatos hibát a megyeszékhelyi iskolák tanulóinak 11,4%-a vette észre, a többi iskola tanulóinak csak 7,5%-a. A városi vagy községi lakóhely vonatkozásában ez az arány 12,1% és 6,9%. Kimutatható az összefüggés minden vizsgált tantárgyi átlaggal.

A vélt hibák közül csak a két 10% fölötti eredményt vizsgáljuk meg. Mindkét esetben arra az érdekes megállapításra juthatunk, hogy a jobb tanulók hajlamosabbak hibát észrevenni ott is, ahol nincs. A gróffal kapcsolatos tévedés esetében szignifikáns az összefüggés a tanulók önértékelésével és minden vizsgált tantárgyi átlaggal. A zsömlével kapcsolatos tévedés esetében „csak” a természetismerettel, a magyarral, a matematikával, a fizikával és a földrajzzal mutatható ki összefüggés.

Az 5. feladat összpontszáma

A változó

Ezt a változót úgy számoltuk ki, hogy minden megtalált hiba 1 pontot, minden vélt hiba –1 pontot ért.

Az eredmények

Az összpontszám átlagértéke 1,12. Ez következik az előzőekből, és éppolyan elgondolkodtató, mint azok. A maximális pontszám — mint láttuk — 8 lett volna.

Az összefüggések

A fiúk pontszáma 0,94, a lányoké 1,33. Ez szignifikáns előny a lányok javára.

Az egyes iskolák közötti eltérések igen jelentősek, szignifikánsak, 0,41 és 1,73 között változnak, bár az általunk vizsgált településtípusok szerinti különbségekkel az összesített pontszám nem hozható (szignifikáns módon) összefüggésbe.

Abszolút egyértelmű viszont az összefüggés az apa és az anya iskolai végzettségével, valamint a szülők iskolai végzettségének összevont mutatójával.

Legmagasabb végzettség	Az 5. feladat összpontszáma		
	A szülők iskolai végzettsége szerint (Legalább az egyikük rendelkezik a végzettséggel.)	Az apa iskolai végzettsége szerint	Az anya iskolai végzettsége szerint
Diploma	1,64	1,75	1,79
Érettségi	0,99	1,19	1,03
Szakmunkás-képesítés	1,06	1,20	1,08
8 általános	0,37	0,33	0,50

Látható, hogy itt is — mint már többször — egy hármastársadalmi tagozódás bontakozik ki az eredményekből.

Mint az a korábbiak alapján szintén várható, a változó erős korrelációt mutat a tanulók önértékelésével és minden vizsgált tantárgyi átlageredménnyel (önértékelés: 0,215, természetismeret: 0,294, magyar: 0,328, matematika: 0,330, biológia: 0,325, fizika: 0,245).

Történelmi esszé

A változó

6. Írj egy szép, kerek fogalmazást! Ne legyen hosszabb 60 szónál!

Ha lány vagy, válassz az alábbi címek közül!

Miért szeretnék Dobó István lánya lenni?

Miért nem szeretnék Dobó István lánya lenni?

Ha fiú vagy, válassz az alábbi címek közül!

Miért szeretnék Dobó István katonája lenni?

Miért nem szeretnék Dobó István katonája lenni?

Ebben a változóban a fogalmazások történelmi tudásra utaló elemeit gyűjtöttük össze.

Az eredmények

Az átlagos pontszám 1,59. Ez rendkívül alacsony, és azt mutatja, hogy a válaszolók túlnyomó többsége egy-két mondatral „intézte el” a dolgot. Fontos látni, hogy az alacsony szám nem abból fakad, hogy sok tanuló kihagyta volna a feladatot. Valójában a válaszolók 90%-a írt valamit, ám nagyon keveset.

Az összefüggések

A fiúk átlagosan 1,47, míg a lányok 1,74 történelmi tudáselemet használtak fel az esszéhez. Ez szignifikáns különbség.

Az egyes iskolák közötti eltérések igen jelentősek, szignifikánsak, az egyes iskolák átlageredményei 1,04 és 2,36 között mozognak, bár az általunk vizsgált településtípusok szerinti különbségekkel ez a változó nem hozható összefüggésbe.

A változó magas korrelációt mutat mind a tanulók önértékelésével (0,253), mind az összes vizsgált tantárgyi eredménnyel (természetismeret: 0,248, magyar: 0,293, matematika: 0,240, biológia: 0,245, fizika: 0,296, földrajz: 0,547).

Személyes elem

A változó

A 6. feladatra készített fogalmazást abból a szempontból is vizsgáltuk, hogy a címnek megfelelően tartalmaztak-e személyes elemet, valóban magukra, saját személyükre vonatkoztatták-e a történelmi tudást. A változó 0 vagy 1 értéket vehetett fel.

Az eredmények

Személyes elemet az írások 73,3%-a tartalmazott. Ha figyelembe vesszük, hogy a válaszolók 90,1%-a írt egyáltalán valamit, látható, hogy a tanulók 16,8%-a írta meg az esszét a saját személyre való utalás nélkül, pusztán objektív történelmi ismeretfelidézésként.

Az összefüggések

A várakozásnak megfelelően itt rendkívül erőteljes a nemmel való összefüggés. A lányok 82,9%-a, a fiúk 65,0%-a foglalt személyes elemet a fogalmazásába.

Azoknak, akiknek a fogalmazása tartalmaz személyes elemet, szignifikánsan magasabb az önértékelése, továbbá a tanulmányi átlaga magyarból, matematikából, biológiából és földrajzból.

A 6. feladat összpontszáma

A változó

Az összpontszámot úgy számoltuk ki, hogy a felhasznált tudáselemek számát 1-gyel növeltük abban az esetben, ha a fogalmazás tartalmazott személyes elemet, más esetben az összpontszám megegyezik a tudáselemek számával.

Az eredmények

Az átlagos összpontszám 2,32.

Az összefüggések

A várakozásoknak megfelelően szignifikáns a nemek közötti különbség (fiúk: 2,12, lányok: 2,56), és itt is igen nagy eltérések mutatkoznak az iskolai átlagok között (min.: 1,53, max.: 3,29). Az sem meglepő, hogy az összpontszám magasán korrelál az önértékeléssel és minden vizsgált tantárgyi átlaggal (önértékelés: 0,265, természetismeret: 0,215, magyar: 0,328, matematika: 0,330, biológia: 0,274, fizika: 0,283, földrajz: 0,572).

Pestis

A változó

7. A következő szöveg egy XIV. századi francia krónika részlete. Olvasd el, majd válaszolj a kérdésekre!

Az Úr 1348. évében majd az egész föld területén olyan nagy halálozás pusztított, amelyhez hasonlót alig ismertünk. Az életben maradtak alig voltak elegendők ahhoz, hogy eltemessék a halottakat... Oly nagy rette-gés kerítette hatalmába az egész világot, hogy amint valakin egy fekély vagy daganat keletkezett, általában a hónaljon vagy az ágyékon, az áldo-zatot minden segítségtől megfosztva elhagyták, még a rokonai is. Az apa elhagyta a betegágyon levő fiát és a fiú az apját. Senki sem csodálkozhat ezen, mert midőn egy házban valakit ez a betegség sújtott és belehalt, igen gyakran bekövetkezett, hogy az összes többi lakó megfertőződött, és ugyanolyan gyorsan meghalt... Ehhez a bajhoz jött még egy másik: az a hír terjedt el, hogy egyes bűnözők, de különösen a zsidók megmérgezték a folyókat és a kutakat, és ettől terjedt el annyira a _____. Ez az oka an-nak, hogy annyi keresztény és zsidó, ártatlanok és feddhetetlenek, meg-ölettek, megégettettek vagy kínzást szenvedtek, holott mindez a csapás a csillagok állásából vagy isteni bosszúból ered.

7.1 Milyen betegségről szól a forrás? Írd a szövegben lévő vonalra!

A feladat konkrét történelmi ismeretre kérdezett rá: az évszámból, a tünetek-ből és a körülményekből kellett történelmi tanulmányaik alapján követke-zetni a betegsére (pestis). Rá kell mutatni, hogy a szokásos reprodukív tesz-tek-től ez a kérdés is eltér, amennyiben többféle fogódzót nyújt a betegség azonosításához, tehát többféle tudásrendszer birtokában is megoldható.

Az eredmények

A pestist a válaszadók 60%-a tudta megnevezni. Ez nem tekinthető rossz eredménynek, hiszen a 14. századi pestisjárvány semmiképpen nem tekinthe-tő az általános iskolai tananyag központi elemének. Ugyanakkor figyelembe kell venni, hogy a témát — elvileg — az adott évfolyamon (hatodikban) tanulták, és a kérdés háromféle fogódzót is nyújtott a megoldáshoz (évszám, tünetek, körülmények).

Az összefüggések

A pestis felismerése annyiban függ össze az apa iskolai végzettségével, hogy a legalacsonyabb végzettségű apák gyermekeinek leszakadása világosan látszik. Az anya iskolai végzettségét alapul véve azonban itt is kirajzolódik a már ismert hármastagolás.

Legmagasabb végzettség	Helyesen válaszolók aránya a pestissel kapcsolatban (%)	
	Az anya iskolai végzettsége szerint	Az apa iskolai végzettsége szerint
Diploma	84,1	69,1
Érettségi	62,5	67,3
Szakmunkás-képesítés	59,0	66,4
8 általános	28,3	22,5

A megyeszékhelyi tanulók 70%-a ismerte fel a pestist, míg a nem megyeszékhelyiek közül csak 52,5%. Részletesebb bontásban: a községi iskolák tanulóinak 45,9%-a, a nem megyeszékhelyi városi iskolák tanulóinak pedig 58,1%-a válaszolt helyesen.

Azoknak, akik megnevezték a pestist, szignifikánsan magasabb az önértékelése és minden vizsgált tantárgyból a tanulmányi átlaga, mint azoknak, akik nem vagy helytelenül válaszoltak.

A tünetek

A változó

7.2 Melyek ennek a betegségnek a legfontosabb tünetei?

A kérdés a tanulók által megnevezett vagy nem megnevezett pestisre vonatkozik. Ki kell emelni, hogy a kérdésre akkor is lehet válaszolni, ha a tanuló nem tudja megnevezni a betegséget. A tünetek a fentebb idézet forrásrészletben le vannak írva, a feladat valójában történelmi szövegértést vizsgál.

Az eredmények

A tüneteket a tanulók 70%-a nevezte meg helyesen. Bár az eredmény látszólag jobb, mint az előző változó esetében, valójában jóval kedvezőtlenebb képet fest a tanulók felkészültségéről, hiszen a kérdés megválaszolásához semmiféle előzetes ténytudásra nem volt szükség, csak az olvasott szöveg megértésére. A 30% helytelen válasz elvileg két tényező hatásával magyarázható. Az egyik, hogy a tévesen vagy nem válaszoló tanulók nem értik a

„tünet” szót, a másik, hogy nem értették meg: a szöveg alapján és nem előzetes ismereteik alapján kell válaszolniuk. A téves válaszok tartalma az utóbbi feltevést valószínűsíti: igen sokan próbálták „kitalálni” a helyes választ, mások bevallották, hogy nem tudják a megoldást. Ez meglehetősen szomorú eredmény: arra utal, hogy a szövegértelmezés nagyon kevésbé van jelen a történelemtanítás gyakorlatában.

Az összefüggések

A lányok 79,3%-a, a fiúk 62%-a tudta megnevezni a tüneteket. Ez szignifikáns különbség.

Azoknak, akik megnevezték a tüneteket, szignifikánsan magasabb az önértékelése és minden vizsgált tantárgyból a tanulmányi átlaga, mint azoknak, akik nem vagy helytelenül válaszoltak.

Erkölcsök

A változó

7.3 A betegség az erkölcsöket is megrontotta. Húzd alá azt a szövegrészt, amely erről szól!

A feladat ezúttal explicit módon a szöveg tanulmányozására szólít fel. Valójában azt méri, hogy értik-e a tanulók az „erkölcs”, illetve az „erkölcsök megrontása” kifejezést.

Az eredmények

A feladatot a tanulók 56,1%-a oldotta meg helyesen. A többiek általában más, irreleváns részeket húztak alá, tehát valószínűleg nem vagy félreértették a feladatban szereplő kulcsszavakat.

Az összefüggések

A nemek közötti különbség igen jelentős (lányok: 67,9%, fiúk: 46%).

A változó értéke összefüggést mutat az apa iskolai végzettségével is.

Apa iskolai végzettsége	Helyesen válaszolók aránya az erkölcsökkel kapcsolatban (%)
Diploma	67,3
Érettségi	55,8
Szaktanácsos-képesítés	56,3
8 általános	37,5

A táblázat világosan mutatja a már megszokott hármastagolódást. Azoknak, akik megtalálták az erkölcsökre vonatkozó részt, szignifikánsan magasabb az önértékelése és minden vizsgált tantárgyból a tanulmányi átlaga, mint azoknak, akik nem vagy helytelenül válaszoltak.

Vallások

A változó

7.4 A szövegben két vallásról is szó esik. Melyek ezek?

A szöveg keresztényekről és zsidókról beszél. Feltételeztük, hogy a kereszténység vallásként való azonosítása nem fog problémát okozni, kíváncsiak voltunk azonban arra, hogy ugyanez a zsidósággal kapcsolatban is magától értetődő lesz-e. A változó azt mutatta, hogy a válaszoló egy vagy két vallást ismert-e föl, illetve egyáltalán nem tudott válaszolni.

Az eredmények

A tanulók 87,5%-a ismerte fel mindkét vallást, és 4,6% ismert fel csak egyet (minden esetben a kereszténységet). A kereszténység és a zsidóság vallásként való azonosítása között tehát nincs számottevő különbség, az eredmények tehát ebben a vonatkozásban megnyugtatóak. Elgondolkodtató viszont az egyáltalán nem vagy tévesen válaszolók 7,9%-os aránya. A téves válaszokból kiderül, hogy a gyerekek egy része valószínűleg „válasz”-nak olvasta a „vallás” szót, és eszerint válaszolt. („Az apa elhagyta a betegágyon levő fiát és a fiú az apját.”)

Az összefüggések

A fiúk 82,8%-a ismerte fel mindkét vallást, a lányoknál ez az arány 92,9%. A fiúk 11%-a adott helytelen vagy semmilyen választ, a lányok közül csak 4,3%.

Az apa legmagasabb iskolai végzettsége szerint vizsgálva a számokat, két eredmény figyelemreméltó. Egyrészt a nem válaszolók mind a két legelső végzettségi kategóriába tartoznak (a szakmunkás-végzettségűek gyerekeinek 10,2%-a, a 8 általánost végzettek gyerekeinek 15%-a nem adott helyes választ). Másrészt a mindkét vallást megnevezők aránya sajátos, az eddig megszokottól eltérő elrendezést mutat.

Apa iskolai végzettsége	Mindkét vallást megnevezők aránya (%)
Diploma	96,4
Érettségi	98,1
Szakmunkás-képesítés	84,4
8 általános	75,0

Itt tehát ismét egy hármastagolódást láthatunk, de ezúttal a diplomások kerültek egy kategóriába az érettségizettekkel.

A nem vagy rosszul válaszolók önértékelése és vizsgált tanulmányi átlagai alacsonyabbak, mint a többiekéi.

Az Úr

A változó

7.5 Ki az az Úr, akire a forrás második szava vonatkozik?

A feladat egy konvencionális keltezési formula értelmezését vizsgálta: értik-e a gyerekek, mit jelent az, hogy „az Úr 1348. évben”. 2 pontot azok kaptak, akik Jézus Krisztust neveztek meg, de 1 pontot az is ért, ha a válaszoló Istent nevezte meg.

Az eredmények

A válaszolók 11,6%-a értette, hogy a formulának köze van a keresztyén időszámítás elvéhez, további 43,9% asszociált az Úr szóból Istenre. Ennélfogva 44,6% adott teljesen téves választ, vagy hagyta ki a kérdést. Ez

az eredmény megerősíti azt a benyomásunkat, amely az 5. feladattal kapcsolatban alakult ki: baj van a történelmi időmeghatározási konvenciók megértésével.

Az összefüggések

Ennél a feladatnál igen nagy a lányok előnye. 13,6%-uk nevezte meg Jézust, míg a fiúknál ez az arány 9,8%. Az igazi különbség azonban a helytelen választ adók arányában mutatkozik meg: fiúknál 56,4%, lányoknál 30,7%.

Az előző változéhoz hasonló hármastagolódást találunk, ha a helytelenül vagy nem válaszoló arányát az apa iskolai végzettsége szerinti bontásban vizsgáljuk.

Apa iskolai végzettsége	A 7.5. feladatra nem vagy rosszul válaszoló aránya (%)
Diploma	34,5
Érettségi	34,6
Szaktudás-képesítés	45,3
8 általános	62,5

Hasonlóképpen egyértelműek az összefüggések a vidék–megyeszékhely viszonylatban is. A vidékiek 8,1%-a, a megyeszékhelyi iskolák tanulóinak 15,7%-a nevezte meg Jézus Krisztust, miközben a vidékiek 53,8%-a és a megyeszékhelyiek 33,6%-a adott téves választ, vagy hagyta ki a feladatot. Ha a vidéket tovább bontjuk községre és kisvárosra, akkor Jézus megnevezésében nincs különbség, helytelen választ viszont a községekben adtak többen (60,4%, szemben a kisvárosi 47,7%-kal).

A helytelen választ adók és a nem válaszoló önértékelése és tanulmányi átlaga valamennyi tantárgyból szignifikánsan alacsonyabb, mint a többieké. A Jézus Krisztust megnevező tanulók önértékelése és tanulmányi átlaga két tantárgyat (magyar és fizika) kivéve mindenütt a legmagasabb.

Téves válaszok az Úrra vonatkozó kérdésre

A változó

Az előbbi feladat egy másik aspektusát tartalmazza a változó. Nagyon érdekes ugyanis, hogy azok, akik az Úrra vonatkozó kérdésre tévesen válaszoltak, számos egészen elképesztő és fantasztikus feltevést fogalmaztak meg. A leggyakoribb téves válaszok a következők voltak: a betegség, a zsidók, Nagy Lajos (az évszám hatására), Napóleon (mivel francia a történet). A változó csak azt tartalmazza, hogy volt-e téves válasz. Míg a nem válaszolók esetleg megértették a szöveg fő tartalmát, csak a keltezési formulát nem tudták magyarázni, addig a tévesen válaszolóknak bizonyosan teljesen zavaros kép alakult ki a szöveg tartalmáról. Ezt a változót kvalitatív változónak tekintettük, és nem számoltuk bele a 7. feladat összpontszámába.

Az eredmények

Téves választ adott az Úrra vonatkozó kérdésre a válaszolók 19,5%-a, tehát csaknem minden ötödik tanuló. Ez a történelmi szövegértés vonatkozásában rendkívül kedvezőtlen eredmény.

Az összefüggések

A lányok eredményei itt is szignifikánsan jobbak, mint a fiúkéi (lányok: 12,9%, fiúk: 25,2%).

A nem megyeszékhelyi iskolák tanulóinak 24,4%-a adott téves választ, míg a megyeszékhelyi tanulóknak csak 14,3%-a.

A téves választ adó tanulóknak ugyanakkor csak magyarból szignifikánsan rosszabb az átlageredménye, mint a többieknek.

A 7. feladat összpontszáma

A változó

A pestis megtalálására 0/1 pontot, a tünetekre 0/1 pontot, az erkölcsökre 0/1 pontot, a vallásokra 0/1/2 pontot, az Úr nevére 0/1/2 pontot lehetett kapni. A maximális pontszám tehát 7 volt.

Az eredmények

Az átlagos összpontszám 4,33 volt.

Az összefüggések

Ennél a feladatnál rendkívül szignifikáns különbségek mutatkoznak minden vizsgált háttérváltozó szerint.

Igen nagy a különbség a fiúk (3,90) és a lányok (4,83) teljesítménye között.

Az egyes iskolák eredményei igen eltérőek, az átlagok 3,68 és 5,40 között váltakoznak.

A tanulók lakóhelyét vizsgálva a községi tanulók átlagos pontszáma 4,02, a városiaké 4,70. Az iskola székhelyét alapul véve a megyeszékhelyiek átlagos pontszáma 4,56, a többieké 4,15. Az utóbbi számot részletezve a községi eredménye 3,92, a kisvárosiaké 4,35.

Az alábbi táblázat a szülők iskolai végzettségének hatását mutatja a 7. feladat összpontszámára.

Legmagasabb végzettség	A 7. feladat összpontszáma		
	A szülők iskolai végzettsége szerint (Legalább az egyikük rendelkezik a végzettséggel.)	Az apa iskolai végzettsége szerint	Az anya iskolai végzettsége szerint
Diploma	4,71	4,85	4,76
Érettségi	4,49	4,65	4,61
Szaktanácsosképzés	4,23	4,35	4,22
8 általános	3,30	3,28	3,67

Mint látható, elsősorban a legalacsonyabb végzettségű szülők gyerekeinek lemaradása szembetűnő.

Mindezek után nem meglepő, hogy a változó a tanulók önértékelésével és minden vizsgált tanulmányi átlaggal igen magas korrelációt mutat (önértékelés: 0,332, természetismeret: 0,325, magyar: 0,433, matematika: 0,371, biológia: 0,324, fizika: 0,311, földrajz: 0,316).

Topográfia

A változók

8. Jelöld be a térképvázlaton az alábbi helyeket!

a) Pozsony b) Buda c) Erdély d) [A megyeszékhely neve]

Topográfia címszó alatt a 8. feladathoz tartozó 4 változót együttesen tárgyaltuk. A feladattal a térképen való elemi tájékozódás képességét vizsgáltuk.

Az eredmények

Részfeladat	A helyes válaszok aránya a 8. feladatban (%)
Pozsony	34,0
Buda	85,5
Erdély	73,6
[Megyeszékhely]	78,2

Az eredmények csak Pozsony esetében nagyon gyengék. Ezt talán az magyarázza, hogy csak a 6. évfolyam második felében szerepel gyakran a tananyagban, meglehetősen sok osztályban elmaradás is volt. A másik három változó „találati sorrendje” egyébként jellegzetes: első helyen a legismertebb országos központ áll, amelynek elhelyezkedését természetesen nemcsak történelemből tanulták a gyerekek, a második helyen a lakóhely, illetve az ahhoz legközelebb eső megyeszékhely, a harmadik helyen pedig az országhatáron túl elhelyezkedő régió található.

Az összefüggések

Külön vizsgálva a változókat, szignifikáns összefüggéseket csak Pozsony és a megyeszékhely esetében találtunk.

Az általános trendtől eltérően Pozsonyt a megyeszékhelyi iskolák tanulói 25%-a találta meg, míg a többi tanulónál ez az arány 41,9%. A nem megyeszékhelyi tanulókat tovább bontva: a községekben 31,1%, a kisvárosokban 51,2% az arány.

A megyeszékhely esetében az anya iskolai végzettségével mutatható ki összefüggés.

Anya iskolai végzettsége	A megyeszékhelyet megtalálók aránya (%)
Diploma	82,5
Érettségi	87,5
Szaktanácsos-képesítés	78,0
8 általános	41,3

Itt tehát a legalacsonyabb végzettségű anyák gyermekeinek lemaradása a szembetűnő.

A 8. feladat összpontszáma

A változó

A korábban ismertetett részfeladatokért 1-1 pontot lehetett szerezni, az összpontszám tehát maximálisan 4 lehetett.

Az eredmények

Az átlagos eredmény 2,71. Mint az eddigiekből is látható volt, ez nem rossz eredmény, pontosabban Pozsony alacsony találati aránya rontja le némileg.

Az összefüggések

Igen nagy különbségek mutatkoznak az egyes iskolák átlagos pontszámai között. (Minimum: 2,17, maximum: 3,62).

Egyértelmű az összefüggés az anya iskolai végzettségével. Itt is a legalacsonyabb végzettségű anyák gyermekeinek lemaradását figyelhetjük meg.

Anya iskolai végzettsége	A 8. feladat összpontszáma
Diploma	2,78
Érettségi	2,97
Szaktanácsos-képesítés	2,72
8 általános	2,28

A 8. feladat összpontszáma erősen korrelál a tanulók önértékelésével (0,228), valamint minden vizsgált tantárgyi átlaggal (természetismeret: 0,288, ma-

gyar: 0,315, matematika: 0,338, biológia: 0,237, fizika: 0,233, földrajz: 0,269).

A teszt összpontszáma

A változó

Ebben a változóban az egyes feladatok összpontszámait (a kvantitatív változók értékeit) összegeztük, így egy összevont teljesítménymutatót kaptunk.

Az eredmények

Az átlagos összpontszám 15,70. Ez az adat önmagában aligha értelmezhető.

Az összefüggések

Igen nagy a lányok előnye a fiúkkal szemben: a lányok átlagos pontszáma 17, a fiúké 14,58.

Igen számottevő különbségek vannak az iskolák között. A leggyengébb iskolai átlag: 12,97, a legmagasabb: 19,37.

A szociális háttérváltozókat vizsgálva figyelemreméltó, hogy a szülők iskolai végzettségével való kapcsolat rendkívül szignifikáns, míg a településtípus és az összpontszám között semmiféle összefüggés nem mutatható ki.

Legmagasabb végzettség	A teszt összpontszáma		
	A szülők iskolai végzettsége szerint (Legalább az egyikük rendelkezik a végzettséggel.)	Az apa iskolai végzettsége szerint	Az anya iskolai végzettsége szerint
Diploma	17,52	17,76	17,75
Érettségi	15,70	16,50	16,10
Szaktanácsképzés	15,52	15,93	15,64
8 általános	12,15	12,60	13,30

Mint az várható is, igen magas a korreláció a tanulók önértékelésével és minden vizsgált tantárgyi átlaggal (önértékelés: 0,385, természetismeret: 0,443, magyar: 0,531, matematika: 0,495, biológia: 0,461, fizika: 0,439, földrajz: 0,479).

Néhány tanulság

1. Az első megállapításunk az, hogy a tanulók alkalmazható történelmi tudása általánosságban igen alacsony szinten áll. Érdekes, hogy azon feladatok egyik csoportja, ahol viszonylag jók voltak az eredmények, valaminek a megnevezését kérte a tanulóktól (kép alapján: kandalló, leírás alapján: pestis, kategóriába sorolás alapján: a két vallás). A jó eredmények egyik oka az lehet, hogy az ilyen feladatok általában könnyebbek, a kandalló és a vallások esetében ráadásul olyan dolgokról volt szó, amelyek a mindennapi élet kontextusában is relevánsak, míg a pestis közvetlenül a frissen tanult tananyag része. A jól megoldott feladatok másik csoportja topográfiai jellegű volt, ami azt mutatja, hogy a történelem (és a földrajz) tanításában hangsúlyos elem a térképen való tájékozódás. Rendkívül rossz ugyanakkor a teljesítmény a szövegértést igénylő feladatokban, és ez egyértelműen kijelöli a fejlesztés fő feladatait is.

2. Fontos, bár nem újszerű megállapítás, hogy minden olyan feladatnál, ahol a nemek között szignifikáns különbség volt megállapítható, a lányok teljesítettek jobban, és ez a különbség a lányok javára megmutatkozott a teszt összpontszámában is. Egy lehetséges magyarázat, hogy a történelemtanítás

— de a többi tárgy oktatása is — alapvetően a nyelvi-verbális intelligenciára támaszkodik, és ezen a téren a nők számos vizsgálat szerint jobbak a férfiaknál. Nem volt kimutatható különbség a nemek között az indoklások és történelmi indoklások számában az 1. feladatnál, az érvek számában a 3. feladatnál, valamint a topográfiai feladat esetében (ahol a két nem csaknem hajszállra azonosan teljesített). Érdekes megkockáztatni azt a feltevést, hogy az 1. és 3. feladat a verbalitás mellett a logikai intelligenciát, a 8. feladat a téri-vizuális intelligenciát is igénybe vette, növelve ezzel a fiúk esélyeit.

3. A vizsgálat talán legszembeszökőbb tanulsága a szülők iskolai végzettségének hihetetlenül konzekvens hatása a tanulók teljesítményére. Nagyon kevés az olyan feladat, ahol ez az összefüggés egyáltalán nem jelenik meg. Jellegetesen ilyen a képhez kapcsolódó 1.1. feladat vagy az egységesen gyengére sikerült 6. feladat. A szülők iskolázottságának hatása két jellegzetes mintázatot mutatott. Az egyik egy hármas tagolódás: diplomások, középfokú végzettségűek, csak általános iskolát végeztek. A másik jellegzetes kép az általános iskolát végeztek nagyfokú leszakadását mutatja az összes többi szülőhöz képest. Mindkét esetben figyelemreméltó, hogy nincs szignifikáns különbség az érettségizett és a csak szakmunkás végzettséggel rendelkezők között. A tanulmányi eredményekkel való összefüggés mindig ott jelent meg, ahol a szülők iskolai végzettsége is szerepet játszott az eredményekben. Könnyen belátható, hogy miről van szó: a szociális háttér a tantárgyi átlagok kialakulását is döntően meghatározza.

4. Végül nagyon jól kimutatható volt a településszerkezeti hierarchia hatása az eredményekre. Joggal merülhet fel a kérdés, hogy ezek a háttérváltozók önálló szerepet játszanak-e az eredmények alakulásában, vagy egyszerűen arról van csak szó, hogy minél magasabban áll egy település ebben a hierarchiában, annál nagyobb ott a magasabb végzettségűek aránya, ami kellő magyarázatul szolgálhat a jobb eredményekre.

PEDAGÓGUSOK ÉS ANDRAGÓGUSOK AZ EU-CSATLAKOZÁSRÓL

KRAICINÉ SZOKOLY MÁRIA

Bevezetés

Roberto Carneiro portugál művelődési miniszter 1997-ben az európai kultuszminiszterek varsói konferenciáján az európai integráció kapcsán azt elemzte, hogyan segítheti az átalakulóban lévő európai társadalmakat az oktatás. A szerző alaptétele, hogy Európa csak akkor maradhat a globalizálódó világ egyik, gazdasági és kulturális értelemben jelentős térsége, ha a posztmodern kor kihívásaival szemben megőrzi azt a szellemiséget és értékrendszert, amely évszázadokon át az erejét adta. Ennek egyik fontos feltétele, hogy az oktatás terén szorosabbá váljék az Európai Unió belüli együttműködés. A szerző a közös európai házat olyan építménynek látja, amelyben minden „lakó” folyamatosan tanul és tanít.¹

Meggyőződésem, hogy e gyönyörű gondolattal nemcsak az akkor jelenlévő miniszterek, hanem e tanulmány olvasói is egyetértenek. A konferencia óta eltelt idő alatt azonban a magyaroknak az oktatás megújuló világára vonatkozó, a rendszerváltás kapcsán kialakult elképzelései és vágyai közül jó néhány szertefoszlott és az új pedagógiai paradigma megjelenése számos további, új kérdőjelet rajzolt a pedagógiai palettára. Ezek, többek között, a felazuló iskolarendszer szerkezetére, a kompetencia alapú — modulrendszerűen felépítendő — képzés mibenlétére, az iskoláztatás területén kialakult piaci versenyhelyzetre, újabban pedig a felsőoktatási tandíj bevezetésének szükségességére vonatkoznak. Eközben számos új elméleti orientációs pont és fogalom jelent meg a hazai pedagógiai-andragógiai kutatásokban is: a kompetencia (Csapó 2004, Nagy 2000) és a kompetencia alapú képzés fogalma, a nyitott képzés (Pordány 1999), a távoktatás (Kovács 1999), az e-learning (eEurope 2002), a felnőttképzés „résztvevő-központúsága” (Maróti 1995), a kommunikatív didaktika (Barkó 1998), a pedagógusszerep és az egész életen át tartó tanulás elvéből adódóan „felértékelődött” andragógusszerepek tevékenység alapú felfogása (Csoma 2000, Trencsényi, Rucska 2004) és lényegessége (Csoma 2003), az új pedagógusszerepek megjelenésére (Komenczi

2001²⁾ az azonos és eltérő szerepek és kulcskompetenciák definiálásának szükségessége (K. Szokoly, Csoma 2000. K. Szokoly 2002).

A folyamatosan változó törvényi és tudományos háttér, valamint a szülői elvárások közepette az iskolák és a gyakorló pedagógusok többsége nem tudja, merre tartson, mit válasszon a valós és a talmi, a tradicionális és a mulandónak tűnő értékek sokaságából, mit tegyen, mit ne tegyen a folytonosan változó környezet sokszor követhetetlen elvárásai közepette. Általános ez a kép, annak ellenére, hogy az Európai Tanács oktatáspolitikai dokumentumaiba bárki könnyen és gyorsan betekinthes, és a magyar oktatáskutatók számos konferencián és kötetben foglalták össze a rendszerváltás óta eltelt időszakra vonatkozó elméleti és empirikus kutatások eredményét.

Az oktatásügy ezredforduló jellemzőit Setényi János³ 2001-ben a következőképpen foglalta össze. A globalizáció folyamatai túllépik a hagyományos oktatáspolitikák nemzetállami kereteit, és ez nem csak a döntéshozó oktatáspolitikára vonatkozik, hanem a gyakorlatban dolgozó pedagógusokra is. Korábban soha nem látott mértékben válik fontossá az egymástól való tanulás képessége és gyakorlata, egyre szélesedik, folyamatosan tagoltabbá válik a tudástermelés világa. A tanulás világának átalakulásával az oktatáspolitikai olyan új területei jelennek meg, amelyeket valamennyi fejlett országnak létre kell hoznia — és működtetnie kell a sajátos helyi összefüggések és megoldások megtalálása érdekében. Ilyen politikaterületek a következők.

A *minőségbiztosítás* megjelenése az oktatásügyben. Az oktatás minősége már nem nemzeti ügy. A tanulói teljesítmények egyre bővülő összehasonlíthatósága nyomán az oktatás a nemzetállamok közötti globális verseny egyik színterévé vált. Jó példái ennek a nemzetközi tudásszintmérések, ahol az eredmények értelmezése szorosan összekapcsolódott a nemzeti öntudat kérdéskörével. A nemzetállamok regionális integrációja pedig egyre inkább erősíti a minőségpolitikák összehangolását. Különösen éles ez a váltás az olyan országok esetében, mint pl. Magyarország, ahol a korszerűen értelmezett minőség és minőségpolitika mind a gazdaság-, mind az oktatáspolitikai területén valójában csak a rendszerváltás után emelkedett a nemzeti politika szintjére.

Oktatáspolitikai alapértékké válik a *közoktatási szolgáltatásokhoz való hozzáférés, a méltányosság és az esélyegyenlőség*. A leszakadók és a hátrányos helyzetűek csoportjai azóta kerültek az oktatáspolitikai reflektorfényébe, amióta a világgazdasági szerkezetváltás nyomán létrejött tudás alapú gazdaságban kulcskérdéssé vált a képzetlen, statikus életvitelű csoportok foglalkoztatása. Így a leszakadó rétegekkel való foglalkozás sajátos szakmai háttérrel, önálló, jelentős forrásokat bíró oktatáspolitikai területté vált.

A kölcsönös tanulás és az egymástól függés világában kulcsfontosságúvá válik az egyes *közoktatási rendszerek átláthatósága*. Ez — ellentétben a korábbi gyakorlattal — nemcsak az adatszolgáltatás egységesítését, hanem az oktatásról való gondolkodás és beszéd összehangolását is megköveteli. A nemzetközi párbeszédre képtelen közoktatási rendszerek elvesztik tanulási képességüket, „felejtő szervezetekké” válnak.

A nyolcvanas évektől általános — minden gazdaságpolitikai ideológiától elvonatkozatható — elv, hogy a közoktatás fejlesztése, mint célkitűzés, nem ellentétes a *pénzügyi hatékonysággal*; a két érték összeegyeztethető és összegegyeztetendő.

Végül, de nem utolsósorban a közoktatási rendszerek jövőképen munkálkodó nemzetközi fórumok hangsúlyozzák az oktatási rendszerek nyitásának és a *partneri kommunikációnak* a fontosságát.

E gondolatsor továbbvitelekor nem kerülhető meg a pedagógusszerepekkel kapcsolatos elvárások megfogalmazása, ami mind az európai, mind a hazai pedagógiai szakmai közvéleményt erősen foglalkoztatja.

Nem kicsi a tétje tehát annak, hogy a hazai gyakorlatot megvalósító pedagógusok érdeklődnek-e az EU-s oktatáspolitikai dokumentumok iránt, ismerik-e azok tartalmát, munkájuk során figyelembe veszik-e az elveket és ajánlásokat. Többek között e kérdésekre kerestük a választ a pedagógusok és andragógusok szerepeire és kompetenciáira vonatkozó kutatásunkban, amelyekből most a kérdőív és interjú módszerén alapuló kutatás egyes, a pedagógusok EU-csatlakozáshoz kapcsolódó kérdéseire adott válaszait foglaljuk össze.

Hipotézisek

Az empirikus kutatás abból a hipotézisből indult ki, hogy a magyar pedagógustársadalom nem, vagy nem kellő mértékben ismeri az Európai Bizottság oktatáspolitikára vonatkozó vagy azt érintő dokumentumait. Az *információk megszerzésének nincs járt útja*, nem látják és nem értelmezik ezek magyar oktatáspolitikai vonatkozásait.

A közoktatásban és a felnőttképzésben dolgozók, függetlenül beosztásuktól — a közoktatási törvény főbb megállapításain kívül — nem ismerik sem a magyar oktatásra vonatkozó törvényeket (a felnőttképzési, a felsőoktatási, a szakképzési törvényt stb.), sem a vonatkozó kormány- és miniszteri rendeletek tartalmát.

Általában alacsony az Európai Unió csatlakozással bekövetkezett változásokkal kapcsolatos tájékozottság és nyitottság, az innovációra való fogékonyság.

Az élethosszig tartó tanulás koncepciója, az új pedagógiai paradigma és az ahhoz kapcsolódó kulcsfogalmak (pedagógusszerep, kompetencia, kompetencia alapú képzés, multikulturalizmus, egész életen át tartó tanulás) értelmezése, használata pontatlan, az e témakörökre vonatkozó tudásuk nem egységes, és nem áll össze szakértői gondolkodásmóddá. Nem tudatosodik kellő mértékben az új pedagógiai paradigmából, a felnőttképzés kiszélesedéséből adódó új pedagógiai-andragógiai szerepegyüttes követelménye, az ezekből adódó új kompetenciák megszerzésének szükségessége. E tekintetben nincs különbség a közoktatásban és a közoktatásban és a felnőttképzésben egyaránt dolgozók között.

Az empirikus kutatás célja, feladata, módszerei

Az empirikus kutatás célja volt megvizsgálni a közoktatásban és a felnőttoktatásban is dolgozó pedagógusok gyakorlatát meghatározó tudáselemek, vélekedések néhány összetevőjét. Így választ kerestünk az alábbi kérdésekre:

— Tudatosodik-e, ha igen, és milyen mértékben a tudásalapú társadalom kihívásaiból adódó új pedagógiai paradigma és az azt tükröző európai és hazai oktatáspolitikai dokumentumok szellemisége?

— E tudások és információk összeállnak-e koherens rendszeré, avagy e tudásterületek alkalmazása véletlenszerű?

— Az új szerepek és a hozzájuk kapcsolódó feladatok és kompetenciák fellelhetők-e és ilyen mértékben a mai pedagógiai gyakorlatban?

— Az élethosszig tartó tanulás elvének általánossá válása kapcsán különbözik-e a csak a közoktatásban és a felnőttképzésben is tevékenykedő pedagógusok gyakorlata, módszertani kultúrája?

Az empirikus kutatás feladata volt információkat szerezni arról, hogy a megkérdezettek

— hallottak-e a *lifelong learning* európai eszméjéről, ha igen, hogyan értelmezik azt; hallottak-e az európai tanácsi és hazai dokumentumokról, törvényekről;

— a pedagógiai fogalmak használata mennyire pontos és tudatos körükben;

— látják-e, és ha igen, hogyan tudják körvonalazni, kommunikálni, definiálni megváltozott szerepegyüttesüket, mit tekintenek új szerepnek, milyen

kompetenciákat tartanak fontosaknak a pedagógusok saját munkájuk és a gyermekek oktatása-nevelése szempontjából, illetve véleményük szerint a gyerekek vonatkozásában mit vár el tőlük az iskola, a szülő és a munkaerő-piac;

— különböznek-e a felfogások, vélekedések, illetve a módszertani kultúra a közoktatás és a felnőttoktatás területén dolgozók körében;

— az új szerepekhez milyen kompetenciák társulnak, melyeket várja el tőlük a munkahely, és melyeket támasztják saját magukkal szemben a betöltendő feladatkör sikeres, professzionális betöltése érdekében;

— törekednek-e ezen kompetenciák megszerzésére;

— hol, hogyan, milyen forrásból?

A kutatás módszerétül választottuk a dokumentumelemzésen és egy korábbi fókuszcsoportos vizsgálat elvégzésén kívül *300 fő kérdőíves, 30 fő mélyinterjú megkérdezését*. Ezt 2005 júniusában Budapesten, Szekszárdon és Orosházán végeztük el, véletlenszerű mintavétellel.

A kérdőíves megkérdezés

A kérdőíves kutatás egy elsősorban leíró jellegű vizsgálat magját képezte, amit az értelmező, szemantikai jellegű interjú pontosított és egészített ki, így az ismétlés során ellenőrizhető és egymással összevethető adatokat kaptunk. Az elemzés egységei a pedagógusok voltak. A minta elemeinek kiválasztásánál az egyszerű véletlen mintavételt alkalmaztuk, így a kiválasztott településeken a populáció minden tagjának egyforma esélye volt a mintába kerülésre. A kétféle módszertan megfelel annak a törekvésnek is, hogy vizsgálati adatainkat más hasonló kutatásokkal össze tudjuk hasonlítani.

Az adatgyűjtés ellenőrzött keretek között zajlott. A kérdőíven felvett adatok kódolás után számítógépes rögzítésre kerültek, majd az adatbázison az adattisztítás után leíró statisztikai vizsgálatot végeztünk az SPSS segítségével. Elsősorban a gyakorisági megoszlások és keresztábrák összefüggéseiben vizsgáltuk a rendelkezésünkre álló adatbázist, ami a későbbiekben további elemzésekre is lehetőséget biztosít. (A sokváltozós adatelemzést, illetve a kérdés kiterjesztését tervezzük a továbbiakban.) A feltett kérdések elsősorban az alapsokaság jellemzőinek, illetve véleményeinek feltárására irányultak, így a településtípusok, az életkor, az oktatásban eltöltött idő, a végzettség, illetve a közoktatás-felnőttoktatás viszonylatában voltunk kíváncsiak a különbségekre és a hasonlóságokra, illetve törekedtünk az előzetesen megfogalmazott hipotézisek igazolására vagy cáfolatára. A kvalitatív és kvantitatív

módszer együttes alkalmazása lehetőséget adott az adatok más hasonló területen folytatott kutatások eredményeivel történő összehasonlítására is (Nahalka 1999, Rucska, Trencsényi 2004).

Az interjú megkérdezés

A mélyinterjú megkérdezéshez a félig strukturált interjútypust választottuk, amely a pontosan megtervezett kérdéssor mellett lehetőséget ad az interjúalanynak a kérdéstől eltérő, de a témára vonatkozó területeken is a véleménynyilvánításra. Ez a technika azt sugallja, hogy a kérdező kompetens a témában, de nem akar közvetlen kontrollt gyakorolni az interjúalany fölött. Az interjú lekérdezésének helyszíne minden esetben az iskola volt.

Az interjú kutatások során a hólabda módszert alkalmaztuk az alanyok felkutatásánál. Ez lehetőséget biztosított arra, hogy a mintába életkor, megbízatások, funkciók és a tanított tárgy alapján minél többféle alany kerülhessen. Az interjú megkérdezésnél a kiinduló személyek az iskolaigazgatók voltak, amennyiben ők maguk nem vállalták az interjút, tőlük kértünk javaslatot a további lehetséges személyekre. Természetesen a kérdőív kitöltőivel nem készült interjú, és az interjúalanyokkal sem kérdőíves megkérdezés.

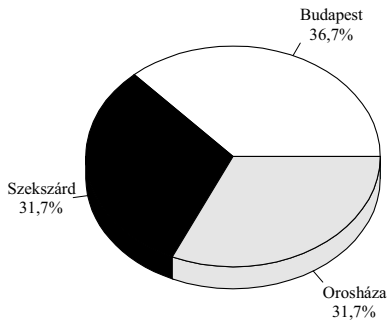
A beszélgetések mindegyike rögzítésre, majd átírásra került, ezután következett a tematikus rendszerezés. Az interjú felvétele és a beszélgetés sok esetben nem fejeződött be a diktafon kikapcsolásával, mert számos kritikai elem és vélemény ekkor hangzott el. Az interjúk lehetőséget adtak kvalitatív adatfeldolgozásra, mely elsősorban a fogalmi keret feltárására irányult. A vizsgált fogalmakat értelmezései esetenként más megvilágításba helyezik a kvantitatív adatokat is.

A minta

A minta kialakításakor *törekedtünk a sokféleségre* az életkor, a nem, az oktatott tantárgy, az iskolatípus, a végzettség vonatkozásában. Fontos szempont volt, hogy a mintába kerüljenek többféle megbízatást, funkciót betöltő *pedagógusok* (osztályfőnök, munkaközösség-vezető, igazgató vagy igazgatóhelyettes), *illetve felnőttoktatásban is dolgozó pedagógusok, andragógusok*. A megkérdezettek tehát a következők:

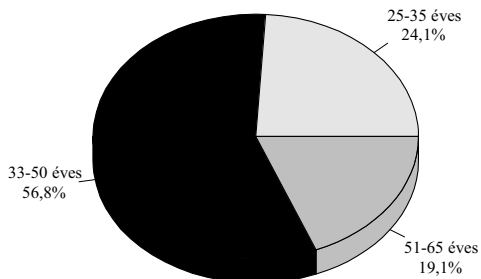
- közoktatásban dolgozó pedagógusok,
- felnőttoktatásban is dolgozó pedagógusok,
- iskolavezetők.

A kérdőíves minta összetétele



"Pedagógus szerepek és kompetenciák" MTA-SZKI, ELTE TÓFK, Studiare Kft. 2005
N= 300

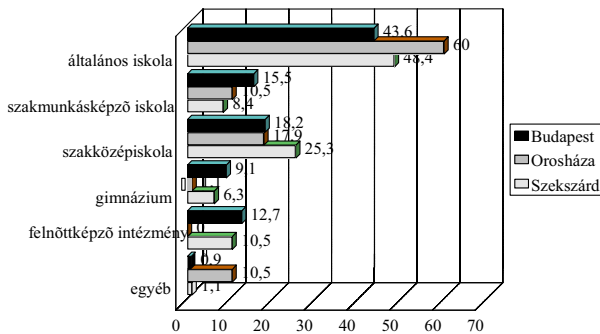
A kérdőíves minta korösszetétele



"Pedagógus szerepek és kompetenciák" MTA-SZKI, ELTE TÓFK, Studiare Kft. 2005
N= 300

A vizsgálatba bevont iskolák zömükben közoktatási feladatokat látnak el (190 iskola). A felnőttképzési kategóriába sorolta intézményét 24 fő, míg 85 fő mindkét kategóriát megjelölte.

Az iskolatípusok aránya



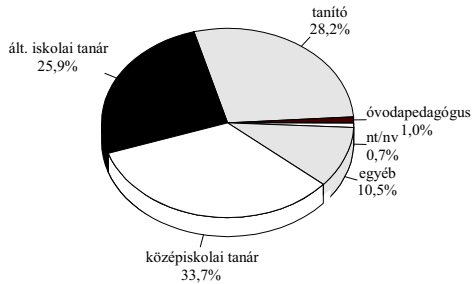
"Pedagógus szerepek és kompetenciák" MTA-SZKI, ELTE TÓFK, Studiare Kft. 2005
N= 300

Az iskolák képzési profiljára jellemző, hogy a fele csak általános képzést folytat, másik fele (118 iskola) szakmai képzéssel (is) foglalkozik, azaz általános és szakmai képzést egyaránt folytat, míg 31 csak szakmai képzéssel foglalkozik.

Első végzettségüket tekintve a pedagógusok egyharmada (99 fő) középiskolai tanár, 83 fő tanító. 76 megkérdezett általános iskolai tanári oklevéllel kezdte, de ez egyfajta pedagógus-életpálya modell kezdő lépéseként értelmezhető. Újabb, második szakkal 84-en rendelkeznek, ők többségükben önképzési céllal szereztek meg további végzettségüket, 24 főt intézménye küldte.

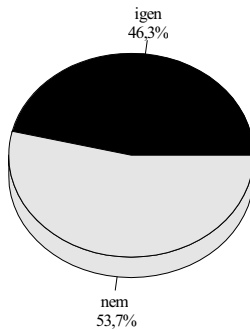
A 300 megkérdezettből 138 fő dolgozott vagy dolgozik felnőttképzésben is, zömében hagyományos tanfolyami képzés keretében, vagy esti, levelező oktatásban. A távoktatás és az e-learning csak elvétve jelenik meg.

Diploma típusa



"Pedagógus szerepek és kompetenciák" MTA-SZKI, ELTE TÓFK, Studiare Kft. 2005
N= 300

Dolgozott-e valaha a felnőttképzésben?



"Pedagógus szerepek és kompetenciák" MTA-SZKI, ELTE TÓFK, Studiare Kft. 2005
N= 300

A kérdések témakörei

A kérdőív és az interjú kérdései az alábbi témakörökre vonatkoztak:

- személyes adatok (szociológiai háttérváltozók);
- pedagógusok/andragógusok és az Európai Unió viszonya;
- pedagógus-/andragógus-szerepek és kompetenciák;
- tanulói kompetenciák összefüggései a pedagógus kompetenciákkal;
- pedagógusszerepek és hátrányos helyzet — esélyegyenlőség viszonya.

Jelen tanulmányban egyetlen kérdéskört mutatunk be részletesebben: a pedagógusoknak és az andragógusoknak az Európai Unió témakör kérdéseire adott válaszai alapján.

Pedagógusok, andragógusok az EU-csatlakozásról

1. Az Európai Tanács oktatáspolitikáját érintő dokumentumokról való tájékozottság általában nem jellemző a megkérdezettek körében, és a többség nem is érzi szükségességét ennek. Nincs jelentős különbség a pedagógusok és andragógusok között a tekintetben sem, ahogy az EU-csatlakozás magyar hatását megítélik.

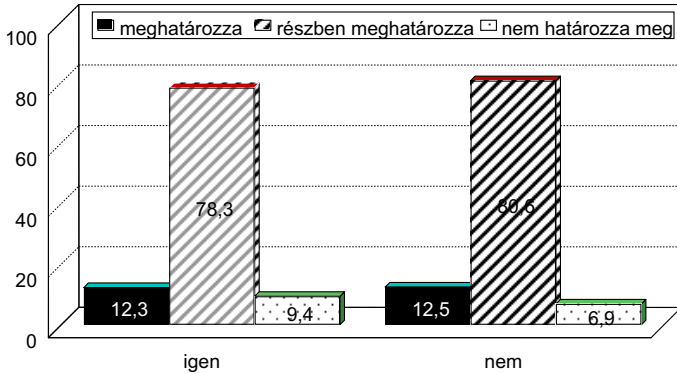
2. Az Európai Unió és a magyar oktatásügy viszonyára vonatkozó kérdések esetében az interjúk és a kérdőívek kevés regionális különbséget mutatnak.

3. A válaszadók nagy része még nem érez változásokat az oktatásügyben, mert kevés idő telt el a csatlakozás óta, de pozitív változásokat várnak, ezeket azonban távoli lehetőségeknek hiszik.

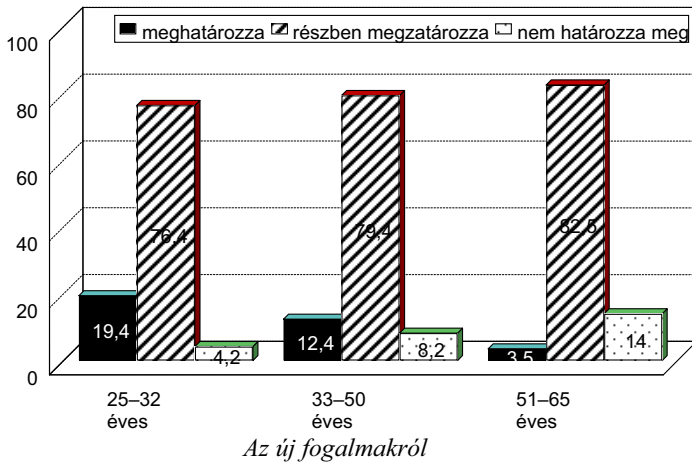
Ha ugyanezt a korcsoportot bontásában nézzük meg, akkor az 51–65 éves korúak hisznek legkevésbé (3,5%-uk) abban, hogy a csatlakozás teljesen meghatározza a magyar oktatásügyet. Nincs különbség e kérdés megítélését illetően a közoktatásban dolgozó és a felnőttképzésben is dolgozó pedagógusok között.

4. Az interjúk kapcsán a többség úgy gondolja, hogy *a változások* (a külföldi utak, pályázati pénzek, egyéb fejlesztések) *nem érintik a tananyag tartalmát és az alkalmazott módszereket*. Megjelenik az oktatás szolgáltatásként történő értelmezése, amely felé az elvárásokat — nem elsősorban annak használói, hanem a kliensi körből — a munkaerőpiac határozza meg.

Dolgozott-e a felnőttképzésben?



Az EU-csatlakozás érinti-e a magyar közoktatás ügyét?



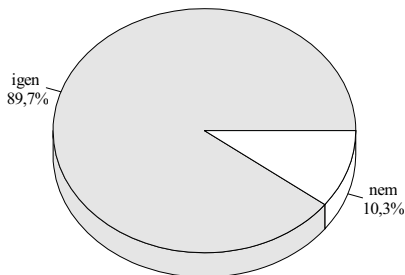
Az Európai Unió, mint hívó szó, előhozta azokat a fogalmakat, amelyek jelentésére, ismeretére az interjú későbbi részében rákérdeztünk. Így például említésre került a lifelong learning koncepciója, a lisszaboni-, a bolognai folyamat, a kompetencia alapú oktatás bevezetése, a munkaerőpiacnak való megfelelés.

Nem egyértelműen pozitív a pedagógusok hozzáállása. Sokak szerint a magyar oktatásügy nem érett meg erre az európai változásra, illetve túl nagyok a pedagógusokkal szembeni elvárások, ami megnehezíti a közoktatás hétköznapjait.

Az EU-val való kapcsolat a szakképzésben, (ezen belül elsősorban az egészségügyi szakképzésben) és a felnőttképzésben jelent meg abban az értelemben, hogy az Unió egyfajta „munkaerő-elszívást” jelent.

Élethosszig tartó tanulás

Egyetért-e a tanulás egész életre történő kiterjesztésének gondolatával?



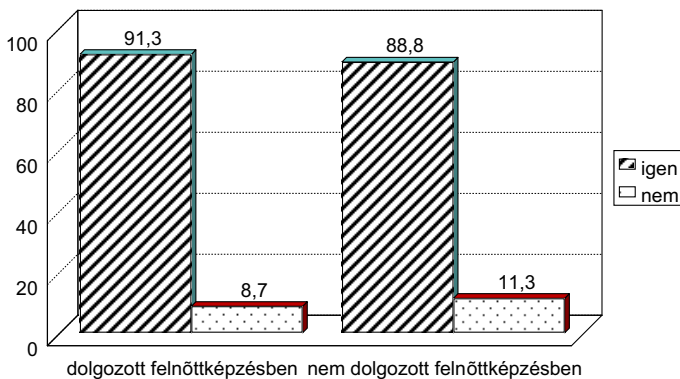
"Pedagógus szerepek és kompetenciák" MTA-SZKI, ELTE TÓFK, Studiare Kft. 2005
N= 300

Az élethosszig tartó tanulás gondolatával a kérdőívben megkérdezettek közel 90%-a, a mélyinterjúk megkérdezettek mindegyike egyetért, az interjúk azonban világossá teszik azt, hogy az egész életen át tartó tanulás fogalmának értelmezése eltéréseket mutat a pedagógusok körében.

Nincs különbség a közoktatásban dolgozó pedagógusok és a felnőttképzéssel is foglalkozó pedagógusok között az EU-csatlakozás meghatározó jellegét és az élethosszig tartó tanulás kiterjesztését illetően.

Az angol kifejezést (*lifelong learning*) nem használják, és nem is ismerik. Megjelenik a kérdésben megfogalmazott kifejezés megismétlése mellett az élethosszig tartó tanulás, az életfogytig tartó tanulás, a halálíg tartó tanulás fogalma is, többen fordították a „*Jó pap holtig tanul...*” mondásra. Volt olyan válaszadó, aki ugyan egyetértett a koncepcióval, de nem tartja megvalósíthatónak, mert véleménye szerint nem mindenki képes megfelelni azok az elvárásoknak, amelyeket a folytonos megújulás, váltani tudás igényel.

Egyetért-e a tanulás egész életre történő kiterjesztésének gondolatával?



A tanulás egész életre történő kiterjesztésének gondolatával egyetértők legfontosabb indokai, (1., 2., 3. helyen):

- az egész életen át tartó tanulás a XXI. század életformája;
- a tanulás az esélyegyenlőség megteremtésének fontos eszköze;
- a tanulás biztosítja a megélhetés alapját képező tartós foglalkoztatást.

Meg kell jegyezni, hogy a pedagógusok a tanulást az esélyegyenlőség megteremtése eszközének gondolják, de arról az iskolarendszerről, amelynek ezt a tudást kellene közvetítenie, a társadalmi egyenlőtlenségek újratermelését feltételezik.

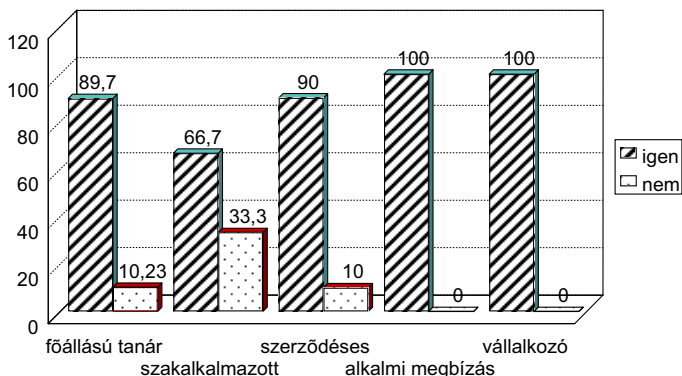
A közoktatás szerepe a *lifelong learning* elvének kiterjesztésében és megvalósításában a következő lehet (a három legfontosabb jelölésével):

- biztosítja az általános műveltség alapjait;
- megtanít eligazodni a világban — biztosítja az alapkészségeket (írás, olvasás, szövegértés, számolás) — a kétféle válasz azonos számú említéssel szerepelt;
- megalapozza az önálló ismeretszerzés sokszínű lehetőségeit.

Az interjúkban főként az alkalmazkodóképesség kialakítását említették, illetve azoknak a képességeknek, készségeknek a kialakítását, amelyek képessé teszik a tanulókat bármely életszakaszban az önálló ismeretszerzésre, tanulásra.

Iskolatípustól függetlenül azt várják elsősorban a közoktatástól, hogy biztosítsa az általános műveltség alapjait és az alapkészségeket; a szakmunkás-képzőkben tanítók nagyobb számban említették az érdeklődéskeltés fontosságát („Érdeklődést kelt a világ dolgai iránt.”). A legkevesebb említést minden iskolatípusra vonatkoztatva a „Jó» állampolgárokat nevel” megállapítás kapta.

Egyetért-e a tanulás egész életre történő kiterjesztésének gondolatával?



Érdekes megfigyelés tehető a foglalkoztatás típusa szerinti bontásban: éppen a vállalkozóként és alkalmi megbízásban dolgozók nem érzik az egész

életen át tartó tanulás kiterjesztésének a jelentőségét, pedig ők azok, akik a leginkább függenek a munkaerőpiaci változásoktól.

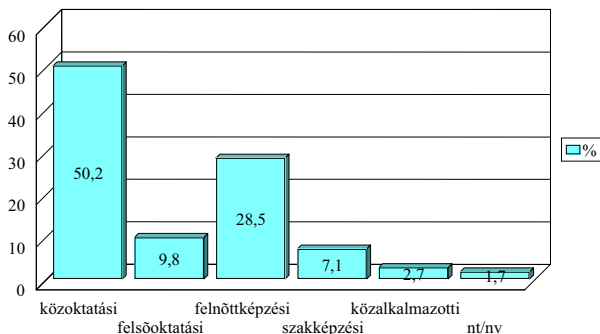
A törvények ismerete

Az interjúk alapján elmondható, hogy a csak közoktatásban dolgozó pedagógusok nem ismerik sem a felnőttképzési törvényt, sem a felsőoktatási törvényt, sem a bolognai folyamatot, függetlenül attól, hogy vezető beosztásúak-e vagy sem.

A felnőttképzésben dolgozók — elmondásuk szerint — ismerik a felnőttképzési törvényt és a szakképzési törvényt is, de nem tudják felidézni azok tartalmát. A felsőoktatási törvényről a hírekből származó fél információkkal rendelkeznek.

Melyik törvény vonatkoztatható

az egész életen tartó tanulásra?



"Pedagógus szerepek és kompetenciák" MTA-SZKI, ELTE TÓFK, Studiare Kft. 2005
N= 300

A fogalomhasználatról

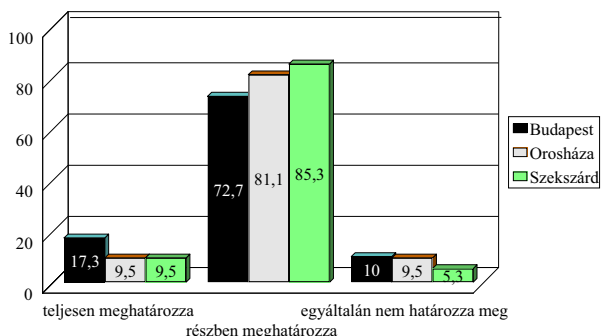
A megkérdezettek fogalomhasználata *nem egységes, és nem áll össze szakértői gondolkodásmóddá.*

A kulcsfogalmak (pedagógusszerep, kompetencia) értelmezése általában, csakúgy, mint bizonyos említett kompetenciáké is (multikulturalizmus) széles szemantikai skálán mozog.

A szerepeket összemosták a megbízatásokkal, funkciókkal vagy a beosztásokkal. Amikor szerepekről kérdeztük a válaszadókat, elsősorban feladatokról beszéltek, a megváltozott szerepeken is elsősorban újabb feladatköröket értettek, például adminisztrációs feladatok (tantervírás, minőségbiztosítás) vagy a hátrányos helyzetűek problémáinak kezelését.

Regionális különbségek az EU-csatlakozás megítélésében

Véleménye szerint az EU-csatlakozás érinti-e a magyar közoktatás ügyét?



Pedagógus szerepek és kompetenciák. MTA-SZKI, ELTE TÓFK, Studiare Kft. 2005
N=300

Összességében elmondható, hogy nem találtunk regionális különbségeket a pedagógusszerepekre, az ezekhez kapcsolódó kompetenciákra, illetve a tanulóknak kialakítandó, iskola, szülők és munkaerőpiac által elvárt kompetenciák megítélésére vonatkozólag. Nincs regionális különbség annak megítélésé-

ben sem, hogy az oktatás jelenlegi rendszere nem kompenzálja, hanem újratermeli a társadalmi különbségeket.

Némi eltérés tapasztalható az EU-csatlakozás megítélésében három település pedagógusainak nemi, illetve korösszetétele alapján. Általában regionális eltéréseket mutattak az Európai Unióval kapcsolatos kérdések, a *lifelong learning* koncepciójával kapcsolatos egyetértés, a közoktatás szerepére, társadalmi feladataira vonatkozó kérdések.

Abban a kérdéskörben, hogy milyen szerepe van a közoktatásnak a *lifelong learning* koncepciójának kialakításában, nincsenek regionális eltérések. Mindhárom településen azt gondolják, hogy a közoktatás két legfontosabb feladata az, hogy „biztosítsa az általános műveltség alapjait”, illetve hogy „megalapozza az önálló ismeretszerzés sokszínű lehetőségeit”.

Vannak regionális különbségek az Európai Unió hatásainak megítélésében.

— *A budapesti válaszadók nagy része még nem érez változásokat az oktatásban, mert kevés idő telt el a csatlakozás óta.*

— *Orosházán pozitív változásokat várnak, de többségük szerint csak részben fogja az Európai Unió meghatározni a magyar oktatásügyet. A pozitív változások azonban távoli lehetőségeknek tűnnek, ilyenek például a külföldi utak, pályázati pénzek, vagy egyéb fejlesztések.*

— *Amit nem érintenek a változások, az a tananyag tartalma, illetve az alkalmazott módszerek; annak ellenére, hogy új feladatnak értelmezik a képességek kialakítását és fejlesztését a tárgyi tudás kialakítása mellett. A székelyi interjúalanyok között tapasztaltuk a legnagyobb nyitottságot.*

Ezek a regionális különbségek megmutatkoznak a kérdőíves válaszokban is, annak ellenére, hogy mindhárom településen a többség azt gondolja, hogy a csatlakozás csak részben határozza meg a magyar oktatásügyet.

Az eredmények összefoglalása

A bemutatott és elemzett, interjú és kérdőíves vizsgálatok eredményeit összefoglalva megállapítható, hogy a vizsgálat megerősítette és igazolta főbb hipotéziseinket, miszerint:

1. *Az Európai Tanács oktatáspolitikát érintő dokumentumairól való tájékozottság nem jellemző, és a többség nem is érzi szükségességét ennek. Az Európai Unió és a magyar oktatásügy viszonyára vonatkozó kérdésekben az interjúk és a kérdőívek kevés regionális különbséget mutattak. A válaszadók nagy része még nem érez változásokat az oktatásban, mert kevés idő telt*

el a csatlakozás óta, de pozitív változásokat várnak, ezeket azonban távoli lehetőségeknek hiszik. A megkérdezettek szerint *a csatlakozás csak részben határozza meg a magyar oktatásügyet* (Budapesten a válaszadók 17,3%-a szerint kerül az oktatás teljes befolyás alá, míg a két vidéki városban egyenlően alacsony az ezen a véleményen lévők aránya: 9,5%–9,5%. Ha ugyanezt a kérdést korcsoportos bontásában nézzük meg, akkor az 51–65 éves korúak hisznek legkevésbé (3,5%) abban, hogy a csatlakozás teljesen meghatározza a magyar oktatásügyet. *Nincs különbség e kérdés megítélését illetően a közoktatásban dolgozó és a felnőttképzésben is dolgozó pedagógusok között. Az interjúk kapcsán a többség úgy gondolja, hogy a változások (a külföldi utak, pályázati pénzek, egyéb fejlesztések) nem érintik a tananyag tartalmát és az alkalmazott módszereket.*

Az innovációra való fogékonyság, az Európai Unió csatlakozással bekövetkezett változásokkal kapcsolatos tájékozottság és nyitottság nem Budapesten a legerősebb, hanem Szekszárdon. Abszolút értékben, és arányaiban is itt a legtöbb innovátor, több iskola is részt vesz új pedagógiai programcsomag kipróbálásában, bevezetésében.

2. *A megkérdezettek döntő többsége* (a mélyinterjúk megkérdezettek mindegyike, a kérdőíves válaszadók 89,7%-a) *egyértért az élethosszig tartó tanulás koncepciójával*, az interjúk azonban világossá teszik azt, hogy az egész életen át tartó tanulás fogalmának értelmezése eltéréseket mutat a pedagógusok körében. E kérdésben regionális különbségek nincsenek.

Az élethosszig tartó tanulás egyértelműnek indokai gyakorisági sorrendben a következő:

- az egész életen át tartó tanulás a XXI. század életformája;
- a tanulás az esélyegyenlőség megteremtésének fontos eszköze;
- a tanulás biztosítja a megélhetés alapját képező tartós foglalkoztatást.

A közoktatás szerepe a *lifelong learning* elvének kiterjesztésében és megvalósításában (a négy legfontosabbnak említett funkció):

- biztosítja az általános műveltség alapjait;
- megtanít eligazodni a világban;
- biztosítja az alapkészségeket (írás, olvasás, szövegértés, számolás);
- megalapozza az önálló ismeretszerzés sokszínű lehetőségeit.

A legkevésbé említést minden iskolatípusra vonatkoztatva a „Jó» állampolgárokat nevel» megállapítás kapta.

3. *A megkérdezettek fogalomhasználata megerősítette azt a feltételezést, hogy a vizsgált témakörökre vonatkozó tudásuk nem egységes, és nem áll össze szakértői gondolkodásmóddá. A kulcsfogalmak* (pedagógus-szerep, a

kompetencia, kompetencia alapú képzés, multikulturalizmus, egész életen át tartó tanulás) mellett a kompetenciák értelmezése is *széles szemantikai skálán mozog. Nem tesznek különbséget szerepek, megbízások, funkciók, beosztások között.*

4. Az interjúk alapján elmondható, hogy *a közoktatásban dolgozó pedagógusok* — függetlenül beosztásuktól — *nem ismerik sem a törvényeket* (felnőttképzési, a felsőoktatási törvényt), *sem a bolognai folyamat lényegét.* A kérdőíves adatok azt mutatják, hogy a budapesti válaszadók tájékozottabbak, mint a két vidéki város pedagógusai. Ha beosztás szempontjából nézzük a törvények közötti tájékozottságot, akkor a vezető vagy helyettesi beosztásúak ismerete a legpontosabb a tartalmi kérdésekre vonatkozóan.

5. Kutatásunk alátámasztotta azt a hipotézist, hogy a pedagógiai paradigmaváltásról való tudás, *a források és az információk megszerzésének útja* valamennyi csoportnál *esetleges.* Az európai uniós tendenciákra vonatkozó, illetve a napjainkban zajló törvényi átalakulásra (pl. felsőoktatási törvény) vonatkozó információkat a megkérdezettek elsősorban a híradásokból, illetve egyesek a kötelező továbbképzéseken szerzik. Csupán az iskolavezetésben tevékenykedő közalkalmazottak tájékozottabbak és törekednek tudatosabban az információk megszerzésére.

Felhasznált irodalom

- Barkó E. (1998): A kommunikatív didaktika. Dinasztia Kiadó, Budapest.
- Békési K. (2004): Kiemelt fejlesztési területek EU-dokumentumok alapján, az Európai Unióban. Sulinova. Kézirat.
- Csapó B. (1992): A kognitív pedagógia. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Csapó B. (2004): A tudás és az iskola. Műszaki Kiadó, Budapest.
- Csoma Gy. (2003): Mesterség és szerep. A nevelési-tanítási szerep a pedagógus és az andragógusok munkájában. PTE FEEFI, Pécs.
- Csoma Gy. (2000): Közoktatás és nemzet. Új Mandátum, Budapest.
- Falus I. (2001, szerk.): A pedagógusok pedagógiája. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- F. Szakos É. (2002): A felnőttek tanulása és oktatása — új felfogásban. (A konstruktívizmus alkalmazási lehetőségei a mai hazai andragógiában.) Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Halász G. (2001): Az ezredforduló gazdasága és az oktatás világtendenciái — társadalmi gazdasági átalakulás és oktatás. ELTE BTK pedagógiai doktoriskolai előadás. 2001. március 28. (Szóbeli közlés.)
- Harangi L., Hinzen H., Sz. Tóth. J. (1998): Nemzetközi nyilatkozatok és dokumentumok a felnőttoktatásról és az egész életen át tartó tanulásról. Hamburgi nyilatkozat a felnőttek tanulásáról. UNESCO, CONFITEA. IIZ/DV Budapesti Projektiroda. Budapest.
- Jarvis, P. (1987): Meaningfull and meaningless experience: Toward an analysis of learning from life. *Adult Education Quarterly*, 37 (3), 164–172.
- Kálmán A. (2002): A felnőttképzés új útjai. Lifelong Learning füzetek 1. Debrecen.

- Kelly, D. (2002): 23th EUCEN European Conference „Teacher, Facilitator, mentor or manager?”. Konferenciakötet. PTE FEEFI, Pécs.
- Koltai D. (2002): Theoretical, economic and regional issues of adult education Hungarian development in an international perspective. DVV, Bonn.
- Komenczi B. (1999): Of line. UPSZ, 7–8.
- Kovács I. (1999): Nyitott képzések. Nyitott Szakképzésért Közalapítvány, Budapest.
- Kovács I. V. (2004): A lisszaboni folyamat és az oktatás. UPSZ, júl.–aug.
- K. Szokoly M. (1999): A magyarországi felnőttoktatás, pedagógus-továbbképzés módszertani megújításának szükségességéről. In: Filozófia — művelődés — történet. A BTF Tudományos Közleményei, XVIII. Trezor Kiadó, Budapest.
- K. Szokoly M. (2000): Egy pedagógus kérdései a konferencia ürügyén. In: Kultúra és Közösség, 1.
- K. Szokoly M. (2003): Felnőttképzés az információs társadalom árnyékában. In: Kultúra és közösség, IV. 1.
- K. Szokoly M. (2004a): Felnőttképzési módszertár. Új Mandátum, Budapest.
- K. Szokoly M. (2004b): Egész életen át tartó tanulás, felnőttoktatás, felsőoktatás — kihívások az ezredfordulón. Trezor Kiadó, Budapest.
- K. Szokoly M., T. Kiss T. (2004): Képzési és továbbképzési igények és lehetőségek a felnőttképzők körében. NFI-tanulmány. Kézirat.
- Maróti A. (1995a): A fordulat esélye a felnőttek tanulásában és művelődésében. TIT Szövetségi Iroda, Budapest.
- Maróti A. (1995b): A felnőttoktatás minőségi fejlesztéséről. Új Pedagógiai Szemle, 2.
- Mayer J. (2003): A tanulás kora. A tanulóközpontú felnőttoktatás felé. ÚPSZ, 2. 21–35.
- Mihály I. (2005): Hol tart a lisszaboni döntések megvalósítása? ÚPSZ, 3. 107.
- Mihály I. (2002): A pedagógusok a változ(tat)ás kihívásai közepe. ÚPSZ, 4. 79–88.
- Nagy J. (2000): XXI. század és nevelés. Osiris Kiadó, Budapest.
- Nahalka I. (1999): Orosháza város oktatási rendszerének elemzése az esélyegyenlőtlenség alakulásának folyamatai szempontjából. Kézirat.
- Oktatás — rejtett kincs (1997): A Delors Bizottság jelentése az UNESCO-nak az oktatás XXI. századra vonatkozó kérdéseiről. Osiris Kiadó, Budapest.
- Pintér R., Z. Karvalics L. (2001): Információ és globalizáció: Az infrastruktúrától a társadalomig. In: Földes Gy., Inotai A. (2001, szerk.): A globalizáció kihívásai Magyarországon. Napvilág Kiadó, 193-223.
- Polányi M. (1994): Személyes tudás. Atlantisz, Budapest.
- Pordány S. (1999): A nyitott képzésekről. In: Nyitott tér 1999/2. Nyitott képzések a felnőttképzésben. In: Felnőttképzés a közművelődésben, MMI, Budapest.
- Rucska A., Trencsényi L. (2004): Én igyekszem, de ellenem dolgoznak a külső elvárások. Egy nagyváros és környéke pedagógusainak tudáskonstrukciói a nevelésügyi alapkérdéseiről, alapfogalmairól. Miskolc Városi Pedagógiai Intézet – Miskolci Egyetem Neveléstudományi Tanszék. Háttér-változók. Miskolc.
- Sallai É. (1996) Tanulható-e a pedagógus mesterség? Veszprémi Egyetemi Kiadó.
- Setényi J. (2001): Globalizáció és európai trendek és a magyar közoktatás. <http://www.oki.hu/konf2001-Setenyi>
- Setényi J. (2003): Pedagógus kompetenciák a felnőttképzésben. www.oki.hu/gyula2003-03-Setenyi pedagógusi.html
- Szabó I. (1998): A szakma hangja. Iskolavezetők elképzelései az oktatás emberi tényezőiről. In: Balázs Éva (1998, szerk.): Iskolavezetők a 90-es években. OKKER, Budapest. 173–199.
- Szabóné Molnár A. (2003): Felnőtteket oktató tanárok kommunikatív és interaktív készségei. Doktori disszertáció. ELTE BTK, Budapest.
- Sapsál J. (1998, szerk.): Pedagógus-továbbképzés: befektetés a jövőbe. Az OECD országok tapasztalatai. PTMIK, Budapest.

Tanítani és tanulni — A kognitív társadalom felé (1996): Az Európai Bizottság Fehér könyve. Munkaügyi Minisztérium. Budapest.
Trencsényi L. (2002): Nevelési és iskolaelméleti gyakorlatok. OKKER, Budapest.
Z. Karvalics L. (1999): Iskolai hálózatok: a világgazdasági kihívásoktól a versenyléony-tervezésig. ÚPSZ, 2. 33–47.
Zrinszky L. (2000a): Iskolaelméletek és iskolai élet. OKKER, Budapest.
Zrinszky L. (2000b): A felnőttképzés tudománya. Bevezetés az andragógiába. OKKER, Budapest.

*

Memorandum on Lifelong Learning, European Commission, Brussels, 30.10.2000, angolul: www.europa.eu.int, magyarul: www.nepfoiskola.hu
Report from the commission — The concrete future objectives of education systems, European Commission, Brussels, 19.12.2000 angolul: www.europa.eu.int, magyarul: www.nepfoiskola.hu
eEurope 2002 — An information society for all. Action Plan, European Commission, June, 2000, Brussels angolul: www.europa.eu.int
The Training of Teachers. OECD 1990.
Education Policy Analysis. OECD Paris. 1998.
Education Policy Analysis. OECD Paris. 2001.
Competencies for the knowledge economy (Summary). Education policy analysis. Education and skills. OECD CERi 2001.
Élethosszig tartó tanulás mindenkinek: a tanuló társadalom létrehozásának stratégiái. British Council szeminárium, Loughborough 2001. Mnthfhss@mail.matavnet.hu
The Learning Age — The Response 2002 <http://lifelonglearning/uk/response/indi.htm>
The Teacher Today, 1990. OECD.
Knowledge Management in the Learning Society. OECD, Paris. 2000.

Jegyzetek

¹ <http://www.oki.hu/lj.php?kod=1999-01-eu-Carneiro-Kozos-lj.html#1>

² Komenczi Bertalan (UPSZ, 2001) szerint a tanár a hagyományos ismeretközölő szerepből fokozatosan a tanulási folyamat mentorává, a tudásszerzés technológiai folyamatának menedzserévé válik. Az iskola tanulást segítő intézmény, amelynek *önmagát továbbfejlesztő, professzionális tanulásszervezté* kell alakulnia, újra kell definiálnia és ki kell terjesztenie kapcsolatrendszerét a hálózati információs lehetőségek felhasználásával. Úgy kell átalakítania tanulási környezetét, hogy az innováció támogatója, és ne annak ellenállója legyen. Az átfogó nemzeti oktatási rendszerek szerepe, jövőbeli súlya és jelentősége az elkövetkező években fog eldőlni. Ennek többféle kimenete lehetséges, ez valószínűleg az egyes iskolákat is érinti.

³ Setényi J. (2001).

A KÖTET SZERZŐI

Demeter Katalin főiskolai tanár, a filozófiai tudomány kandidátusa (Társadalomtudományi Tanszék)

Donáth Péter tanszékvezető, egyetemi tanár, a történelemtudomány kandidátusa, dr. habil. (Társadalomtudományi Tanszék)

Farkas Mária főiskolai docens, dr. univ., PhD-hallgató (Társadalomtudományi Tanszék)

Kelemen Elemér főiskolai tanár, a történelemtudomány kandidátusa, Apáczai- és Trefort-díjas, a MTA Neveléstörténeti Albizottságának tiszteletbeli elnöke (Neveléstudományi Tanszék)

Knausz Imre részfoglalkozású egyetemi docens, a neveléstudomány kandidátusa (Társadalomtudományi Tanszék), a Miskolci Egyetem BTK Neveléstudományi Tanszékének vezetője

Kraiciné Szokoly Mária PhD, főiskolai docens, (Társadalomtudományi Tanszék) — időközben ELTE PPK Andragógia Tanszék

Lehmann Miklós főiskolai adjunktus, PhD-hallgató (Társadalomtudományi Tanszék)

CONTENTS

ANNIVERSARY

DONÁTH, PÉTER:

Additions to the Career of László Nagy

His Unpublished Biography, Documents of School-reform
Project Plan, of the Society of Children's Studies, of Teaching
Children's Studies at University Level and of the Psychological
Workshops from the period of 1918–1922 9

ESSAYS

Philosophy – History of Culture

LEHMANN, MIKLÓS

The Evolution of Beauty..... 177

DEMETER, KATALIN

Sidenotes to Gyula Kornish's Essay: Nietzsche and Petőfi 191

KELEMEN, ELEMÉR

*Reflections on the Eight Grade Elementary School System,
on the Occasion of Its 60th Anniversary*..... 211

FARKAS, MÁRIA

*Teaching History in State Elementary Schools and the Reactions
of the Ethnic Minorities during the Dualistic Era* 231

Caught in the Present – Challenged by the Future

KNAUSZ, IMRE

*The Outcome of a Level Survey Conducted in Schools on the
Knowledge of History as a School Subject* 277

KRAICINÉ SZOKOLY, MÁRIA

Educators and Andragogists on Joining the EU..... 311

Authors..... 333

INHALTSVERZEICHNIS

JUBILÄUM

DONÁTH, PÉTER

Ergänzungen zur Laufbahn von Nagy László.

Sein bisher unveröffentlichter Lebenslauf; Schulreform-Entwürfe;
Dokumente der Ungarischen Gesellschaft für Kinderforschung, des
Kinderforschungs- Unterrichtes an der Universität sowie der
psychologischen Laboratorien 1918–1922 9

STUDIEN

Philosophie – Kulturgeschichte

LEHMANN, MIKLÓS

Die Evolution des Schönen 177

DEMETER, KATALIN

Randnotizen zu Kornis Gyula's Schrift „Nietzsche und Petöfi“ 191

KELEMEN, ELEMÉR

*Überlegungen über die Grundschule —
anlässlich des 60jährigen Jubiläums* 211

FARKAS, MÁRIA

*Geschichtsunterricht in der Volksschule und die Lage der nationalen
Minderheiten zur Zeit des Dualismus* 231

Gefangen in der Gegenwart – In der Verlockung der Zukunft

KNAUSZ, IMRE

*Erfahrungen im Laufe einer Wissensniveauremessung im Fach
Geschichte* 277

KRAICINÉ-SZOKOLY, MÁRIA

Pädagogen und Andragogen über den Beitritt zu der EU 311

Autoren 333