

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

FILOZÓFIA- MŰVELŐDÉS- TÖRTÉNET 2004

**TREZOR KIADÓ
Budapest, 2004**

FILOZÓFIA —
MŰVELŐDÉS —
TÖRTÉNET
2004

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

FILOZÓFIA-
MŰVELŐDÉS-
TÖRTÉNET
2004



TREZOR KIADÓ
BUDAPEST, 2004

Szerkesztette:
Donáth Péter

Társszerkesztő:
Farkas Mária

A KÖTET LEKTORAI:

Gyáni Gábor, az MTA doktora, egyetemi tanár, ELTE, az MTA Történettudományi Intézetének tudományos főmunkatársa (6.)

Kardos József, az MTA doktora, egyetemi tanár, ELTE (3., 4., 5.)

Balázs Géza, a nyelvtudomány kandidátusa, dr. habil. tanszékvezető, egyetemi tanár, ELTE (2.)

Békés Vera, a filozófiai tudomány kandidátusa, tudományos főmunkatárs, MTA Filozófiai Kutatóintézet (1.)

Tibori Tímea, a szociológiatudomány kandidátusa, igazgatóhelyettes, az MTA Szociológiai Intézete (7.)

Trencsényi László, a neveléstudomány kandidátusa, egyetemi docens, ME, a Magyar Pedagógiai Társaság főtársa (8.)

KÖZREADJA

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

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.

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

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

Felelős kiadó: dr. Benczik Vilmosné

Nyomdai munkák: Text-Print Nyomda, Győr

Felelős vezető: Bozsoki Rudolf

TARTALOM

ELŐSZÓ (<i>Donáth Péter</i>).....	7
<i>Filozófia — művelődéstörténet</i>	
LEHMANN MIKLÓS	
A reprezentációk realitása.....	17
BENCZIK VILMOS	
A kommunikáció mint a nyelvi változások forrása	33
KELEMEN ELEMÉR	
Két fejezet a hazai pedagógusmozgalmak és -szervezetek 20. századi történetéből	55
DONÁTH PÉTER	
Harc a „kettős nevelés” ellen/ért (?) a Vendel utcai tanítónőképzőben Kísérlet a politikai-világnézeti „elvárások” érvényesítésének kikényszerítésére egy pedagógusképző intézetben a Hegedüs-kormány idején.....	67
<i>A történelemtanítás kérdőjelei</i>	
FARKAS MÁRIA	
Lojális alattvalót vagy homo <i>socialist</i> ? A 20. század első két évtizede népiskolai történelemtanításának dilemmáiról	151
KNAUSZ IMRE	
A történelmi műveltségről	213

A jelen fogságában – a jövő vonzásában

BAUER BÉLA

Főiskolások, egyetemisták a nyilvánosság tereiről,
a demokrácia intézményeiről. Egy vizsgálat kérdőjelei. 231

KRAICINÉ SZOKOLY: MÁRIA

Egész életen át tartó tanulás, felnőttoktatás, felsőoktatás —
kihívások az ezredfordulón 253

A kötet szerzői 275

Contents 276

Inhaltverzeichnis 277

ELŐSZÓ

Kollégáink folytatták a Filozófia — művelődés — történet 2001. évi kötetében megjelent írásaikkal reprezentált kutatásaikat, így újabb eredményeik közzétételénél sem változtatunk a kötet fejezetcímein, tagolásán.

Kötetünk most is két igen érdekes, interdiszciplináris megközelítést alkalmazó s a nemzetközi szakirodalom legújabb eredményeit alkotó módon hasznosító tanulmánnyal indul. *Lehmann Miklós* arra a régi, s a filozófiatörténetben gyakran felmerült kérdésre keresi a választ, hogy vajon „léteznek-e reálisan a mentális reprezentációk?” A megkerülhetetlen filozófiatörténeti előzmények áttekintése mellett, vizsgálódásában komoly teret szentel a pszichológiában, az elmefilozófiában és az agykutatásban felmerült álláspontok, megközelítések ismertetésének, s végül — a filozófiai hagyománytól eltérő módon — igennel felel a kérdésre: „A reprezentáció nem azonosítható semmiféle pontszerű atomisztikus létezővel, hanem egyszerűen valamilyen neurális aktivizációs mintázattal. Azok a klasszikus fogalmak, melyeket korábban a filozófia e reprezentációk alá sorolt — mint például idea, kép, képzet vagy fogalom —, folyamatosan változó, helyileg pontosan nem behatárolható fizikai reprezentációkként jelentkeznek. Mi több, már a »mentális« előtag értelmezése is átalakul: nem lehet semmiféle szellemi természetű dologgal összekapcsolni úgy, ahogyan ezt egy dualista felfogás tenné. A változást leginkább az érzékelteti, ha kissé pontatlanul ugyan, de a következő megfogalmazással élünk: a mentális reprezentáció szellemi entitásból fizikai jelenséggé alakult át. Nem tárgy, hanem jelenség — ahogyan az elme sem reprezentációk raktára, hanem e jelenségek összessége. Ugyanígy le kell mondani arról a vonzó elméleti állításról, hogy a mentális reprezentációk időben állandó entitások. A tapasztalatszerzés során idővel dinamikusan változó reprezentációk alakulnak ki, melyekben a felidézés sajátos folyamatai szintén lényeges változásokat idéznek elő” — állítja a szerző, a további kutatásban az említett tudományterületek nézőpontjai termékeny ütköztetésének fontoságát hangsúlyozva.

Benczik Vilmos figyelemreméltó írásában azt vizsgálja, hogy a kommunikáció — általa újszerűen definiált — eszközei miként váltak a nyelvi változások forrásává. Vigotszkijra, továbbá a torontói kommunikációfilozófiai iskola kutatóira — W. J. Ongra és Marshall McLuhanre — támaszkodva Benczik arra a következtetésre jut, hogy a nyelv minden minőségében (így „a lét házaként” is) a kommunikáció függvényében él, tehát a kommunikációs

technológiák változásai közvetve erőteljes hatással lehetnek a nyelv kognitív szerepére is. A szerző mindenekelőtt az írás által kiváltott nyelvi változásokban — főként a szemantikai és szintaktikai diszkretizációban — látja az utóbbi fél évezred gondolkodási és tudományos diadalmenetének fő forrását, s kitér arra a potenciális veszélyre, amellyel az írás napjainkban tapasztalható kommunikációbeli háttérbe szorulása az emberi gondolkodást fenyegeti, vagy legalábbis fenyegetheti. Elméletét a szerző az érzékszervi alapú tudattartalmakat, a nyelvet és a nyelven túli gondolkodást ábrázoló három körből álló grafikus modellel kívánja alátámasztani. Ez a grafikus modell már több helyen napvilágot látott: jelen írásában a szerző újabb kiegészítéseket fűz a modellhez.

Kötetünk következő két dolgozata a társadalomtörténeti megközelítés termékeny voltát tanúsítja a pedagógusok sorsának, ill. a tanítóképzés alakulásának tanulmányozása során. *Kelemen Elemér* tanulmánya — mint mindig — izgalmas problémafelvetésével, a vizsgált folyamatok többoldalú megközelítésével, holisztikus látásmódjával s egyéni nyelvezetével nyeri el olvasója figyelmét. „A polgárosodó társadalom alapvető szükségletei közé sorolt, elemi érdekének számító közoktatás fejlesztésének szándéka egybeesett a magyar pedagógustársadalom különböző rétegeinek szükségleteivel, törekvéseivel. Az életviszonyoknak a közoktatási rendszer különböző elemeinek törvényi szabályozásába illeszkedő rendezése... és a pedagógusérdekek egyre szervezettebb képviselete, ha súlyos konfliktusok közepette is, egy cél felé mutatott: az ország szellemi, anyagi, és társadalmi felemelkedését szolgáló modern — polgári és nemzeti jellegű — közoktatás megteremtését [célozta]... A századforduló táján kiéleződő társadalmi és politikai feszültségek tették nyilvánvalóvá, hogy... a korlátozott lehetőségektől is béklyózott állami szándékok és az évtizedről évtizedre prolongált ígéretek és halasztások ezen a téren is szembetalálták magukat a jogos és egyre türelmetlenebb társadalmi igényekkel. »Az Élet alágyúrtja, a tanító, a legrababb magyar« (Ady Endre) — olykor saját hivatástudatával meghasonulva — lázadni kezdett. ... Ennek a folyamatnak a tetőpontja a szociáldemokrata befolyás alatt 1918-ban létrejött Magyar Tanítók Szakszervezetének megalakulása, amely döntő szerepet vállalt 1918 és 1919 forradalmi... közoktatási programjainak kidolgozásában és kivitelezésében. Nagyrészt ezzel magyarázható, hogy a két világháború közötti pedagógus-érdekképviselet — a politikai szervezkedés lehetőségeitől megfosztva — a dualista korszakban kialakult szakmai és tudományos szervezetek és intézmények keretei közé szorult vissza. Az európai mintákhoz igazodó teljes értékű társadalmi gyakorlat, a modern osztályharc körében

szerezhető mozgalmi, politikai tapasztalatok hiánya azonban nemcsak ezekben az évtizedekben jelentett kényszerű öncsonkítást. Igazából 1945 után üttött vissza, amikor is a jó szándékkal kikövezett utak egyenesen a pokolba vezettek. A koalíciós időszak spontánnak tűnő, összefogást példázó, bár a háttérből céltudatosan vezérelt integrációs törekvései látszólag egy egységes és demokratikus szakmai-érdekképviselői szervezet megeremtésére engedtek következtetni. Valójában azonban mindez az 1948–1949-es fordulatot, a különböző jellegű és tartalmú szakmai szervezetek és intézmények radikális felszámolását és a szovjet típusú közoktatás... »szocialista« rendjébe illeszkedő »(párt-)államosított« szakszervezet megeremtését készítette elő” — írja tanulmánya bevezetőjében a szerző, utalva a következő időszak folyamataira is: „A szakszervezetek tudatos lejáratása, pártállami kisajátítása ily módon szerves része lett egy antidemokratikus, totalitárius politikai berendezkedésnek, aminek — napjainkig tartó — súlyos következményeivel ma sem könnyű szembenézni.”

Az „ötvenes évek” egy, a tanítóképzés története szempontjából döntőnek bizonyult időszakát, az 1955/56. tanévet tette eddig kevésbé feltárt levéltári dokumentumokon nyugvó vizsgálat tárgyává *Donáth Péter*. A Hegedüs-kormány idején ugyanis markáns kísérlet történt arra, hogy a tanítóképzők tanárai is megértsék, amit Erdey-Grúz Tibor miniszter akkoriban többször hangsúlyozott: „Az oktatásügy minden dolgozójának világosan kell látni, hogy ifjúságunkat marxista szellemben, dialektikus materialista világnézetre és kommunista erkölcsre kell nevelnünk”. Amihez osztályvezetője, Bizó Gyula hozzátette: „nincs a tanító- és óvónőképzőkben sürgősebb tennivaló, mint a világnézeti nevelés megjavítása... Akiknél eddigi munkájuk alapján nem látunk garanciát arra nézve, hogy a világnézeti nevelés terén munkájuk pozitív legyen, azokat erről a pályáról el kell távolítani.” S valóban: a Vendel utcai tanítónőképző 9 tanárát szeptemberben váratlanul elhelyezték, s helyettük politikailag megbízhatónak ítélt, ám szakmai gyakorlatlaltal nem rendelkező fiatalokkal „erősítették” a tantestületet, vizsgálatok sorával „segítve” az oktatáspolitikai irányítói által előírtak megvalósítását. Dokumentatív elbeszélő tanulmányában a szerző azt vizsgálja, hogy „vajon valós feltételezéseken nyugodott-e, vagy eleve kudarcra ítélt volt az MDP vezetőinek ezen törekvése a Rákosi-korszakban? Politikai-világnézeti szempontból »egyszólamúvá« tehető volt-e, akárcsak az általuk különösen fontosnak ítélt tanítóképzők tanári kara? ... A megbízható válasz lehetőségét, a jelenkortörténész számára — általában — a viszonylag bőségesen rendelkezésre álló források köre, természete szabja meg. A tanítóképzők korabeli anyagai azonban... rendkívül

hiányosan őrződtek meg... A fellelhetők is többnyire a képzők szakmai-politikai ellenőrzését szolgáló, hivatalosan előírt jelentések, jegyzőkönyvek, állami, párt-, szakszervezeti stb. dokumentumok. Nyelvezetük az elvárásoknak megfelelően a hivatalos és szakmai zsargont elegyíti, tartalmuk a többségnek szánt és tárlt információ, s már csak ezért is komoly forráskritikával kezelendő, és ha lehet, más természetűekkel kiegészítendő. Enélkül kevésbé tudhatjuk ugyanis, hogy az idézett dokumentumokból élénk tárló kép mennyire tükrözi »a tanítóképzők valós helyzetét«. Másképp fogalmazva: vannak-e forrásaink és eszközeink arra, hogy az ismertetett dokumentumokban prezentált konstrukciót más(ok)kal vethessük össze? Erre a mindennapi történeti munkában ritkán nyílik lehetőség. Kutatási támogatások, sok-sok idő s némi szerencse kell ahhoz, hogy a hivatalos források »mögé« tekinthessen a kutató. Ha ezt nem teszi, könnyen forrásai foglyává válik. Megítélésem szerint ez történik a ma is »kettős nevelés«-ről értekezéssel. Már az ötvenes évek első felében megvalósultnak tekintik a hatalom által deklarált célt »a kettős nevelés elleni küzdelemről«, ahelyett, hogy érdemben megkísérelnék feltérképezni: a tézis által egyneműként kezelt oldalak ilyenek tekinthetők-e, mert ha nem, akkor az iskola ez irányú szerepéről csak erős fenntartással, a hatalom által forszírozott törekvésként lehet/érdemes beszélni. Kiderülhet, hogy »a kettős nevelés ellen« folytatott kampány... valójában »a kettős nevelésért« folytatott játszma sajátos eszköze volt. Általa a pedagógustársadalmat, a képzők tanári karát próbálták olyan helyzetbe kényszeríteni, hogy exponálja magát ebben »a harcban«, hogy azután az így előállt helyzetből — a »kognitív disszonancia« révén — »szociálisan sokkal befolyásolhatóbban« kerüljön ki» — írja a szerző, nagyító alá helyezve a Vendel utcai képző írott és egyéb forrásait.

Alapos forrásismeretével, finom megfigyeléseivel, a nyomtatott és levéltári források együttes elemzésével keres *Farkas Mária* választ a tanulmánya elején a 20. század első két évtizedének népiskolai gyakorlatával kapcsolatban megfogalmazott kérdésre: „mennyire politizálható át az iskola, mennyire állítható konkrét politikai célok szolgálatába a történelem tanítása. Az iskolának homo politicust kell nevelnie, vallották Magyarországon lényegében a Ratio educationis óta. De milyen legyen ez a homo politicus? A fennálló rend mellett formálisan vagy belső meggyőződésből voksoló lojális alattvaló, netán a fennálló rendet javítani akaró állampolgár — vagy azt alapjaiban megkérdőjelező, megváltoztatni, »felforgatni« akaró aktív politikai szereplő? S a »felforgatás« után immár az új rend lojális alattvalója?” A dualizmus kori és a forradalmak alatt keletkezett tantervek, oktatáspolitikai állásfoglalások,

jegyzőkönyvek, tankönyvek s a történelemtanítás megújítását szorgalmazó vitacikkek széles körének áttekintése során a szerző figyelemmel kísérte, hogy miként „alakult... olyan alapkérdések felfogása, mint történelem és nemzet, történelem és társadalom, történelem és nép, történelem és világnézet, történelemtanítás és valóság viszonya”. Árnnyalt elemzései révén Farkas Mária arra a következtetésre jutott, hogy „az alapszintű képzés történelemoktatási feladataira adott válaszok a vizsgált két évtizedben végigjárták a polgári alkotmányosság egyik ideáltípusától az állampárti típushoz vezető utat. Mindegyikük közös jellemzője a mérhetetlen átpolitizáltság, az éppen uralkodó vagy uralkodóvá tenni szándékozott világnézethez, politikai berendezkedéshez való alkalmazkodás: ennek jegyében döntöttek a vallásos vagy természettudományos világkép, a közvetíteni kívánt politikai eszmék, társadalmi értékrendek, elvárások kérdéséről, csökkenő, végül annullálható teret adva a »más megoldás is lehetséges« felfogás érvényesülésének. A folyamat során a liberális elvek fokozatosan háttérbe szorultak, eljutva a tanszabadság teljes tagadásához. Végső soron mindegyik modell, deklarált céljaitól függetlenül, az adott politikai berendezkedés mellé állítható lojális polgárokat akart nevelni. Napjaink legfontosabb oktatáspolitikai kérdése: kell-e, lehet-e e 20. századi mintáktól szabadulni, világnézetileg semlegessé és politikamentessé tenni az oktatás, s ha igen, milyen módon?” — veti fel tanulmánya végén a szerző.

A válaszhoz érdekes, érdemi — történészek, pedagógusok, pszichológusok és filozófusok újabb eredményeit hasznosító — adalékokkal szolgál *Knausz Imre* írásában, melyben a mai történelemtanítás jellegét, funkcióját érintő alapkérdéseket vizsgál: „mire való a történelmi műveltség. Mivel legitimálható a 21. század hajnalán, az egyre kiterjedő globalizáció korszakában az iskoláknak az a — minden kudarc ellenére sem lanyhuló — törekvése, hogy tanulóikat történelmi tudással ruházzák föl? ... Milyen elemekből építkezik a történelemre vonatkozó tudás, és hol vannak e tudás kialakításának buktatói?” A történelmi tudás természetével kapcsolatosan a szerző megállapítja, hogy az is „sématermészetű: arra szolgál, hogy adott helyzetekben az információfelvételt és -feldolgozást irányítsa, és ezáltal hatékonyabbá tegye a környezethez való alkalmazkodást”. Emellett „fontos... felhívni a figyelmet a történelemben rejlő identitásteremtő erő politikai jelentőségére. A demokratikus politizálás maga is kommunikációs folyamat, amely részben az ellentétes érdekű és orientációjú társadalmi csoportok, részben a politikai elit és »megbízóik«, a választók között zajlik. Ez a kommunikáció nem lehet hatékony — és ennél fogva nem lehet demokratikus sem —, ha a társadalmon

belül nem működik a kulturális azonosságnak legalább egy minimuma. Természetesen nem valamiféle mesterséges kulturális homogenizáció mellett érvelek, de ha a társadalomban nem működnek bizonyos közös vélekedések, tudások és látásmódok, akkor olyan kulturális szakadékok alakulhatnak ki az ellentétes érdekű csoportok között, amelyek már racionális kommunikáció révén nem hidalhatók át. ... [Ugyanakkor] a történelmi tudást — azaz a kollektív emlékezet képességét — az emberi autonómia egyik legfőbb biztosítékának tekinthetjük. Olyan erőnek, amely legalábbis megnehezíti azt, hogy egyoldalú ideológiai, politikai vagy éppen kereskedelmi célú befolyásolás áldozataivá váljunk” — hangsúlyozza Knausz Imre, külön figyelmet szentelve az „explicit és implicit tudás” problémájának, s annak, hogy történelmi tudásunk — Polányi Mihály terminológiájának megfelelően — csak „személyes tudás” lehet. Ez felveti a „történelmi kánon”, következésképp a történelmi tananyag újrafogalmazásának szükségességét: „A kánont... nem feltétlenül a múlt meghatározott értelmezései, elbeszélésmódjai, cselekményesítései stb. alkotják, de nem is az események pusztá időrendje, a nyers adatbázisok, ez utóbbiak ugyanis soha nem képezhetik a tudás létezési módját, hanem sokkal inkább a nyitott elbeszélés, amely attól nyitott, hogy elkülöníthető benne a tényekre vonatkozó bizonyosság és az értelmezések pluralitása”. Ebből adódóan változni fog: kiterjed és sokszínűvé válik, s bizonyos választhatóságot feltételez a megtanítandó tananyagra vonatkozó elképzelésünkre vonatkozóan is: az általunk fontosnak ítélt aspektusoknál való „elidőzés” következtében a tananyag nem „fedheti le” maradéktalanul a szerző által amúgy is újra definiálandónak ítélt műveltségi kánont. Ilyen körülmények között „az iskola feladata nem abban áll — akár történelemről van szó, akár jelenismeretről —, hogy a műveltség ilyen vagy olyan kánonát a gyerekek fejébe töltse, hanem hogy e kulturális eszközökkel abban segítse őket, hogy saját életviláguk szövegeit — azokat az álló és mozgóképeket, dallamokat, nyomtatott, képernyőn megjelenített és hangzó mondatokat, amelyek saját szellemi környezetüket alkotják — értelmezni tudják. Azaz, hogy művelt emberek legyenek.”

„A jelen fogságában — a jövő vonzásában” fejezet két írása arról győző meg bennünket, hogy így áll ez a felsőoktatásra vonatkozóan is. *Bauer Béla* tanulmányában — két friss kutatási eredményre támaszkodva — azt taglalja, hogy miként vélekednek a felsőoktatási intézmények hallgatói a nyilvánosság tereiről, a demokrácia intézményeiről, s véleményük alakulásában milyen szerepe lehet a mai társadalmi folyamatoknak, és átalakuló társadalmunk elmúlt évtizedeinek. A tanulmányban ismertetett felmérés során vizsgálták:

Mennyiben rendelkeznek a felsőoktatási intézmények a szükséges közösségi terekkel? Milyen arányban veszik ezeket igénybe a hallgatók? Van-e szignifikáns különbség e közösségi terek és használatuk szempontjából a budapesti, illetve a vidéki felsőoktatási intézmények között (a beszédcselekvés szinterei, a sportolással összefüggő szolgáltatások, a hallgatói szolgáltatások között)? Mely helyszíneket tartják a hallgatók a legfontosabbaknak a demokrácia, s a nyilvánosság szempontjából? Mennyire van bizalmuk a demokrácia működő intézményeiben (kormány, egyházak, jogrendszer)? A vizsgálat eredményeinek összegzésekor úgy találták, hogy „a megkérdezetteknél a nyilvánosság és a manipuláció fogalma összekeveredett, e két fogalmat a vizsgálati személyek több esetben is rokon értelmű fogalomként értelmezik és használják. A nyilvánosság tereinek megemlítésénél is erőteljesebben jelennek meg a létező szocializmus rejtett, második nyilvánosságának eszményei (kocsmák, család), mint a polgári demokrácia nyilvánosságának terei (például a média). Talán a kritikai (értelmisségi?) gondolkodásmód »csírájaként« is értelmezhető, de lehet, hogy inkább apátiát és alapvető bizalmatlanságot tükröz a mindennapi politika iránt: jelentős fenntartással találkozunk, amikor a felsőoktatásban tanulók társadalmi intézmények iránti bizalmáról érdeklődünk. A magyarországi felsőoktatásban tanuló fiatalok mintegy negyven százaléka nem, vagy alapvetően nem bízik a Köztársaság Kormányában, és ugyanekkor a benne »feltételesen« (igen is, meg nem is) megbízók aránya. A Kormányt alapvetően vagy teljesen elfogadók aránya közel húsz százalék... A megkérdezetteknek... több mint harmada számára a magyar jogrendszer alapvetően vagy teljes mértékben elfogadható, illetve további negyven százalék számára fenntartásokkal fogadható el. Ugyanakkor a megkérdezett fiatalok csaknem negyede számára alapvetően elfogadhatatlan a magyar jogrendszer. Ennek okát e vizsgálatból nem ismerhetjük meg, de elgondolkodhatunk azon, hogy a majdan diplomával rendelkező, a középszintre való tartozásban bízó egyének, akiknek alapvetően fontos lehet a társadalmi stabilitás alapját képező demokratikus jogrend, vajon miért bizalmatlanok azzal szemben... Lehetséges, hogy ebben a »nem jogállami évtizedek« öröksége köszön vissza. Talán a »pártállami örökség« ambivalenciája tükröződik abban is, hogy az egyházak elfogadottsága, illetve elutasítotttsága közel megegyezik egymással... [M]inden harmadik fiatal alapvetően vagy teljes mértékben megbízik az egyházban, és minden negyedik fenntartásokkal ugyan, de elfogadja hiteles intézménynek. Ugyanakkor a megkérdezetteknek közel negyven százaléka alapvetően bizalmatlan, vagy egyáltalán nem bízik az egyházban. A vizsgálat egyik hiányossága, hogy nem tisztázza

az egyház pontos definícióját, így nem tudhatjuk, hogy e bizalom a történelmi egyházaknak, vagy a most megjelent »új« gyülekezeteknek szól-e” — írja Bauer Béla, majd feladatainkra utalva megállapítja: „Mintegy tizenöt évvel a rendszerváltásnak nevezett fordulat után a felsőoktatásba járó hallgatók nem rendelkeznek olyan stabil fogalomrendszerrel, amellyel a polgári demokráciában élőknek rendelkezniük kell ahhoz, hogy jogtudatuk és jogérvényesítő képességük hatékony legyen.”

A hazai felnőttoktatás, felsőoktatás, az ELTE, s benne karunk számára is komoly kihívást, s egyben továbbfejlődési lehetőséget jelent a *lifelong learning* nemzetközi programjához való illeszkedés, hangsúlyozza tanulmányában *Kraiciné Szokoló Mária*. Az ún. Európai Cselekvési Program szerint „egész életen át megvalósuló minden tanulási forma, ami a tudás fejlesztését, illetve az egyén, az állampolgár, a társadalom és/vagy a foglalkoztatás perspektívájában a képességeket és kompetenciákat fejleszti”. A 21. századra vonatkozó előrejelzések szerint „arányaiban a tanulás világa válik uralkodóvá a munka világával szemben, azaz tovább zsugorodik a munka világában eltöltött idő, és tovább nyúlik az iskolai rendszerű oktatásban való részvétel ideje: először 30 éves korig, majd azt követően a további képzettségek, fokozatok megszerzéséért, akár az egész életút hosszában. Ezzel párhuzamosan természetessé válnak a szabadidőben végzett informális vagy a hosszabb-rövidebb nem formális tanulási periódusok. Az egész életen át tartó tanulás szükséglete a teljes munkaerőpiacot érinti, de meghatározó jelentősége van az egyre nagyobb tömegeket jelentő, a tudástársadalom alapját képező diplomások körében is... [A]mikor a 18 éves korú népesség közel fele a felsőoktatás — ifjú felnőtt — hallgatója, várható, hogy rövidesen, érett felnőttként — posztgraduális, továbbtanuló hallgatóként — ismét kopogtat a felnőttoktatási intézmények kapuján. A felsőoktatásban megvalósuló felnőttképzés piaci jellegű szolgáltatás, elveinek, módszereinek és oktatásszervezésének alapvetően különböznie kell az egyetemek hagyományos, államilag finanszírozott, nappali tagozatos elitképzésben kialakult gyakorlatától és ethoszától. A felnőttek életében kombinálódik a tanulás, a munka és a szabadidő, a tanulással kapcsolatos egyéni céljaik és lehetőségeik eltérőek. [E]gyre gyakrabban tapasztaljuk..., hogy a nappali tagozatos egyetemisták és főiskolások sem tekinthetők... »főállású diákoknak«, inkább »félállásúaknak«, mert az ő életvitelüket is több szerep felvállalása jellemzi (diák, munkás, szülő, közéleti személyiség). Akik a tanulás mellett dolgozni kényszerülnek, mert önmagukat, esetleg családjukat »eltartó« felnőttek, sokszor nem tehetik meg, hogy teljes erővel a tanulásra koncentráljanak... A felnőttképzési piac... a tanuló-

központú »tanulási« paradigma megvalósulását igényelné, miközben a magyar felsőoktatási intézmények... az oktatóközpontú »tanítási« paradigma szerint épülnek fel és a hagyományos iskolai oktatás tradicionális modelljét, struktúráját követik,... középpontban a tanár és a tanítás áll. Küldetése: instrukciókat adni — a tanártól a tanuló felé irányuló ismeretátadáshoz, valamint képzési programokat és a kiadott oklevelek révén szakképzettségeket ajánlani. E paradigma sikere rendszerint a »bemenettől«, a belépő diák előképzettségétől függ, valamint a tanári kartól, amelynek tagjait publikációik, könyveik számával, idézettségük eredményességével minősítenek, s akiktől sokkal inkább várnak el tudományos fokozatot, mint pedagógiai módszertani szakértelmet. [A] »tanulási paradigma« középpontjában a tanuló és a tanulás áll. Az intézmény küldetése a sikeres tanulási folyamatot eredményező tanulási környezet megteremtése, az önálló ismeretszerzés, tanulás segítése, hogy a tanuló maga konstruálja meg saját tudását. A siker a tanuló tanulásának hatékonyságán és kimeneti eredményein mérhető le: az elsajátított ismeretanyag és a kilépő tanuló minősége, kompetenciái révén” — hangsúlyozza a szerző, a tanítási és tanulási paradigmák részletes jellemzését adva. Elgondolkodtató szempontokkal szolgál Kraiciné Szokoly Mária a felsőoktatási törvény módosítása körüli vitákhoz: a bolognai folyamat, a kredit rendszerre való áttérés és a felsőoktatási intézmények felnőttoktatási piacon való sikeres helyállása összefüggéseinek érzékeltetésével.

* * *

Talán e rövid ismertetésekből is kitűnt: sokszínű, érdekes, színvonalas írásokat ajánlhat a T. Olvasó figyelmébe, a kollégái munkájának eredményei kapcsán talán kissé elfogult szerkesztő, örömmel konstatálva, hogy az utóbbi években érezhetően megnőtt oktatói terhelés (a hallgató/oktató arány alakulása és a karunkon kötelező heti 14 kontaktóra) mellett is komoly kutatómunkáról tanúskodnak a kötet tanulmányai.

Budapest, 2004. november 21.

Donáth Péter

A REPREZENTÁCIÓK REALITÁSA

LEHMANN MIKLÓS

„...mit az elménkel látunk, mind arra hasonlít,
Mit szemmel látunk, s így létrejövésük is egy lesz.”
Lucretius: *A természetről*. 4/732–733.

Az elmúlt néhány évtizedben számos parázs vita zajlott a mentális reprezentációk természetét illetően. Ezek a viták a reprezentációk több aspektusát érintették, melyek mind tartalmában, mind hordozójában, mind pedig a realitással való kapcsolatában vizsgálat tárgyává tették azok különböző — vélt, valós, valamint lehetséges — tulajdonságait. Csupán egyetlen példa: talán legismertebb közülük a reprezentációk képi vagy propozicionális jellegét firtató, az 1970-es években kezdődő vita (*imagery debate*¹), amely máig nem jutott nyugvópontra.

A viták különlegessége, hogy több tudományterület határát érintik; és bár a kognitív tudomány közelmúltban kialakult diszciplínája magának követeli e sajátos érintkezési területet, a más tudományágakra jellemző, többé-kevésbé határozott kritériumrendszer itt még nem alakult ki. Ez tapasztalható a címben jelzett problémakör esetében is. A reprezentáció eredetileg filozófiai kérdése több tudományág (elsősorban pedig a pszichológia) párhuzamos fejlődésének következtében kiterjedt, s ezáltal szükségessé vált a kérdés új interpretációja. Jelen tanulmány célja, hogy felvillantson néhányat azokból a megfontolásokból, amelyek ezt az interpretációt helyes irányba terelik.

A mentális reprezentáció fogalma

A reprezentáció fogalma alatt a következőkben mentális, az „elmében lévő” entitást értünk. Ez az elnagyolt fogalmi meghatározás természetesen rendkívül könnyen vitatható; ám gondolatmenetünk kiindulópontja épp ilyet kíván. Lényeges azonban elhatárolnunk azoktól a reprezentációktól, melyek a külső reprezentációs rendszereket jellemzik. Jóllehet a külső reprezentációs rend-

¹ A vita két, egymástól markánsan elkülönülő álláspontja szerint az elmében tárolt reprezentációk alapvetően nyelvi, valamint e nézettel ellentétesen, képi karakterrel rendelkeznek. Mindkét fél számos bizonyítékot említ a kortárs pszichológiai kutatások köréből. A különböző álláspontok jó összefoglalását lásd Tye 1991; a két fő álláspont kifejtéséhez lásd Pylyshyn 1973 és Kosslyn 1975.

szerek és a mentális reprezentációk esetenként együttesen fejlődnek vagy transzformálódnak, itt most mégis lényeges a kettő szigorú elhatárolása.

A kortárs elmefilozófia — akárcsak az episztemológiai hagyomány — a mentális reprezentációkkal kapcsolatos realista és antirealista álláspontok megkülönböztetését a reprezentációk és a tapasztalati valóság kapcsolatára alkalmazza. Azaz, a kérdés elsődlegesen úgy vetődik fel, miként feleltethetők meg a tapasztalati világ egyes elemei az elmében található mentális reprezentációknak. Ez a realista-antirealista distinkció néhány ponton kapcsolódik a reprezentációk ontológiai kérdéséhez, ám e kötelék korántsem mondható szorosnak. Így jelen gondolatmenet során ezek legfeljebb nyomokban merülnek fel.² Most azonban a realizmus kérdése az ontológián keresztül vetődik fel, így a kérdést akár a következő egyszerű formában is fel lehet tenni: léteznek-e reálisan mentális reprezentációk?

A különféle elméletekben a mentális reprezentáció az elme bizonyos (akár fizikai, akár mentális vagy szimbolikus) állapotait hivatott jelölni. Így gyakran kötődik az intencionalitás, az emlékezet, a képzelet vagy a különféle gondolati műveletek fogalmaihoz. Szigorú értelemben vett mentális reprezentációkról csak a kognitív tudomány megjelenése óta lehet beszélni; fogalmi előzményeik azonban minden ismeretelméleti elképzelésben felfedezhetők. Ennek közvetlen oka nyilvánvalóan az, hogy — hacsak nem a behaviorizmus eszmei talaján kíván valaki vizsgálni — minden megismerési, cselekvési és gondolati folyamat olyan eszközökre van utalva, amelyek a valóság egyes elemeit, az adott célnak megfelelő módon mentálisan képviselik.

Így az ismeretelmélet történetében könnyen kijelölhető néhány olyan csomópont, amely a mentális reprezentációk természetének eltérő elképzeléseit írja le. Ennek rövid, jelzésszerű áttekintése jól tükrözi az alapvető formákat, melyek később a mai viták különböző álláspontjain is megragadhatók. A platóni ideatan a reprezentációk — s ezen keresztül a realitás — elvont szemléletét tükrözi, összekötve azokat a természetes nyelv általános fogalmaival (Platón 1984). Arisztotelész ezt az elgondolást finomítja és köti a megtapasztalható anyagi világhoz, amikor a pecsét viaszban hagyott lenyomatáról ír (Arisztotelész 1992). Epikurosz és Lucretius a platóni ideának képi jelleget kölcsönöz, a reprezentációkat „képecskék”-ként jellemezve (ld. Lucretius 1997). Jóval később az újkori empirizmus (elsősorban Locke 1979

² A mentális reprezentációk és a valóság kapcsolata iránti modern filozófiai érdeklődés több, mára szinte klasszikussá vált elmefilozófiai kötetet eredményezett. A bővebb tájékozódáshoz lásd például Papineau 1987, Putnam 1988, valamint Levine 1993.

és Hume 1976) a képzetek kialakulásának modelljeit állítja fel, melyeket a racionalizmus, majd a kanti ismeretelmélet sajátos, az elmében eredendően megtalálható szerkezeti mintákhoz kapcsol. Az ugyanezen teoretikus sarkpontokból felnövekvő elképzelések érhetők tetten a mai kognitív tudományban is.

E nagyszerű történet alapján talán értelmetlennek is tűnhet egy olyan kérdés, amely a reprezentációk realitását firtatja, holott a válasz korántsem triviális. Elég, ha a középkorban évszázadokon keresztül zajló univerzália-vitára utalunk, melyben élesen körvonalazódik egy realista és egy antirealista álláspont.³ A korabeli antirealizmust pedig különösen indokoltá tette a kérdés vizsgálatához szükséges eszközök csaknem teljes hiánya — hiszen a mentális reprezentációkhoz csupán azok kommunikatív megnyilvánulásain keresztül lehetett hozzáférni.

A tudomány mai ismeretei persze ennél sokkal határozottabb következtetések levonását teszik lehetővé, a kérdés azonban már akkor is pontos választ kapott egy lényeges tekintetben: nevezetesen, az antirealista álláspont világosan kimutatta, hogy a mentális reprezentációk nem szemlélhetők tárgyként. *Tárgyként* egyszerűen nem léteznek. Mivel azonban „a »létező« kifejezés több értelemben használatos”,⁴ a mentális entitások léte más módon mégiscsak megragadható. A kérdést tehát megfelelő formában a következőképpen lehet megfogalmazni: miként és mennyiben léteznek a mentális reprezentációk?

Ilyen formában azonban a kognitív tudomány gyakran nem, vagy csak vonakodva kíván e kérdéssel szembesülni. A mentális reprezentációk fogalmi meghatározottságait az elmefilozófiából átemelve, azokat elsősorban teoretikus entitásokként alkalmazza, a hangsúlyt arra helyezve, mi jelenhet meg mentális reprezentációként. Ehhez a naiv (vagy népi) pszichológia nyújt támpontot. A népi pszichológia az emberi cselekvést hitek és vágyak tulajdonításával magyarázza, oly módon, hogy nézete szerint minden ember — intuíciója segítségével — a másik ember viselkedése mögött vélekedéseket és törekvéseket feltételez. A hitek és vágyak tovább nem elemzett fogalma segít mások cselekvésének előrejelzésében és a saját cselekvés tervezésében, valamint mindkettő magyarázatában. Ha azonban a kérdést mégiscsak a jel-

³ A realista álláspont szerint általános kifejezéseink valódi létező entitások, sőt, akárcsak a platóni hagyományban, a végső realitást alkotják. Az antirealista álláspont (a kor terminológiájában a nominalizmus) ezzel szemben azt mondja ki, hogy általános kifejezéseink „puszta hangok”, egyszerű szavak, melyeket kommunikációs célra használunk fel.

⁴ Arisztotelész: Metafizika, 1028a (Halasy-Nagy József fordítása).

zett formában kívánjuk feltenni, a naiv pszichológia szemléletét ötvözni kell a tudományos pszichológia szemléletével; csakis így lehetséges a megfelelő filozófiai következtetések levonása.⁵

Mentális reprezentációk a pszichológiában és az elmefilozófiában

Közelebb vihet tehát a válaszhoz, ha a vizsgálódás a reprezentációk mentális folyamatokban betöltött szerepére irányul. Egy klasszikus behaviorista álláspont alapján nem feltétlenül van szükség reprezentációkra: az *inger-válasz* séma könnyedén alapozható az ingerek és válaszok egyszerű asszociációjára. Ha azonban az elmélet az asszociáción túlmenően bármiféle feldolgozási eseményt feltételez, mindenképpen el kell fogadnia a reprezentációk valamely formáját. A kognitivisták álláspont ezért a viselkedést irányító szabályokat a belső feldolgozás függvényében vizsgálja, amely az inger és a válasz közé ékelődik be. Az általános elképzelés szerint az ingerek mentális reprezentációkat hoznak létre, amelyek a belső, tanult vagy veleszületett (és megint csak ingerek által irányított) feldolgozási folyamatok során produkálják az élőlény választát.

Eddig a pontig a magyarázat megmarad azon a szinten, hogy a mentális reprezentációkat olyan teoretikus entitásoknak tekintse, amelyek hasznosak a mentális folyamatok magyarázatában, de nem feltétlenül léteznek valójában; mi több, az elmélet kiigazításával vagy elvetésével könnyedén a reprezentációk is eliminálhatók. A realista álláspontnak tehát egyrészt azt kell bizonyítania, hogy a mentális reprezentációk valamely fajtája minden, a mentális folyamatokat konzekvens módon vizsgáló elmélet része kell legyen, másrészt pedig azt kell kimutatnia, hogy a kísérleti pszichológia vizsgálataiban ugyan csak rá van utalva e reprezentációkra (ez a kérdés pedig természetes módon függ össze a reprezentációk fizikai megvalósulásának kérdésével).

A válaszok egyszerűeknek tűnnek. Tegyük fel ugyanis, hogy a mentális folyamatok nem használnak fel semmilyen reprezentációkat. Hogyan lehet ekkor számot adni azokról az elemekről, amelyek részt vesznek e folyamatokban, a közvetlen inger azonban nem tartalmazza azokat? A leginkább kételkedő nézőpont szerint is szükséges ekkor legalább annyit feltételezni, hogy a korábbi ingerek létrehozhatnak valamiféle 'nyomokat', amelyek a későbbi ingerfeldolgozás számára hozzáférhetők, s például az ismert asszociatív módon a belső folyamatok során az aktuális ingerhez kapcsolódhatnak.

⁵ Elgondolkodtató, hogy (mint már jeleztem) az elmefilozófia a mentális reprezentációkat elsősorban valóságra való vonatkozásukban vizsgálja, a pszichológia pedig jellegükről próbál leírni. Ilyenformán talán természetes, hogy az ontológiai kérdést mindkettő elutasítja.

Hasonló gondolatmenet képzelhető el a második esetben is. A pszichológiai kutatások túlnyomó része a reprezentációk természetére irányul, s előfeltételezi azok meglétét (a pusztán a viselkedésen alapuló magyarázat — bár majdnem fél évszázadon keresztül uralta az elméletalkotást — már valóban a múlté). Csakis e kereteken belül vizsgálja a reprezentációk jellemzőit, szintjeit vagy viszonyrendszerét; mondhatni, a kortárs elméleti környezet határozottan a reprezentáció fogalmának (pontosabban: eltérő fogalmainak) alkalmazására épít. S ahogyan e probléma a pszichológián belül összefügg a fizikai megvalósulás kérdésével, ugyanúgy határozza meg külső, interdiszciplináris kapcsolatait: az elméletalkotás számára a neurobiológia eredményei egyfajta „korlátként” jelennek meg, lehatárolva a lehetséges reprezentáció-elméletek körét.

A pszichológia magyarázatai során a mentális tevékenységek számos területén alkalmazza a reprezentációk fogalmát: egyaránt lehet velük találkozni az észlelés, az emlékezet, valamint a gondolati műveletek (magasabb kognitív képességeket vizsgáló elméletek) terén. E különféle területeken fellelhető reprezentációk közös jellemzője, hogy minden esetben a külvilágból tapasztalat útján szerzett információk által kialakított belső entitásra utalnak. A pszichológiában elterjedt az az osztályozás, amely a mentális reprezentációkat propozicionális, képi és procedurális reprezentációkra osztja fel (vö. Da Silva Neves 2000). A felosztás nem csupán a reprezentációk esetlegesen eltérő tulajdonságaira utal, hanem az emlékezeti vagy gondolati folyamatokban betöltött más-más szerepre is. A propozicionális reprezentáció a természetes nyelv mondatainak mintájára kijelentés-alapú reprezentációkat jelöl, melyek elsősorban állítás-formájú tények reprezentálására alkalmasak. A képi reprezentációk jellegzetessége, hogy a kijelentésekben nem reprodukálható képszerű minőségekre érzékeny (e kettő különbsége volt a már említett *imagery debate* alapja). Végül pedig a procedurális reprezentáció cselekvési mintákkal szolgál a viselkedés irányítása számára, így elsősorban olyan struktúrákat feltételez, amelyek mind a propozicionális, mind a képi reprezentációkon túlmutatnak.

A pszichológia azonban nem ad pontos definíciót a mentális reprezentáció fogalmára, megelégszik azzal, hogy leírja azok fajtáit vagy tulajdonságait. E szempontból kifejezetten funkcionista álláspontot képvisel: felhasználja a fogalmat, ám szerepén túlmenően nem próbálja meghatározni. Így fordulhat elő, hogy gyakran nem teljesen azonos a mentális reprezentációk azon fogalma, amely a különféle emlékezeti vagy információfeldolgozási modellekben szerepel. A legszembeűnőbb eltérés a klasszikus szimbolikus, vala-

mint a konnekcionista⁶ modellek között érhető tetten, amikor is a pontosan körülhatárolható, gyakran statikus reprezentáció fogalma egy megosztott, képlékeny és dinamikus reprezentációvá alakul át. Egyáltalán nem meglepő tehát, hogy a pszichológia nem különösebben foglalkozik a pontos definíció problémájával.

Nem sokban különbözik ettől a kognitív tudomány álláspontja. A pszichológia, filozófia és más diszciplínák metszéspontjából felnövekvő tudomány érdekes, ám hasonlóan határozatlan definíciót nyújt:

„A mentális reprezentációk teoretikus posztulátumok, melyeket filozófusok és kognitív tudósok alkottak, hogy megkíséreljék elemezni és megmagyarázni az olyan propozicionális attitűdöket, mint a hitek és a vágyak, melyek központi szerepet játszanak a népi pszichológiában. Mind a propozicionális attitűdök, mind a mentális reprezentációk, melyeket azok magyarázatára alkottak, szemantikus vagy intencionális karakterrel rendelkeznek — teljesülési feltételeik vannak és bizonyos dolgokról szólnak.”⁷

Az elmefilozófia ezzel szemben (felhasználva a kognitív pszichológia és a kognitív tudomány egyes eredményeit) gyakran tesz kísérletet a mentális reprezentációk pontos meghatározására. A téma talán legismertebb és legátfogóbb feldolgozása Fodor reprezentációs elme-modellje (*Representational Theory of Mind*, Fodor 1976), amely egy mentális reprezentációkként értelmezett szimbólumokból felépülő rendszert ír le. Ez a rendszer nyelvi tulajdonságokat mutat, így létrejön az elme sajátos nyelve.

Fodor elméletéhez a realizmus egy érdekes és lehetséges változata is társul, melyet intencionális realizmusként lehet jelölni. A reprezentációk, melyek szerinte a hétköznapi nyelvhez hasonló mondatok alakjában gondolhatók el, intencionális állapotokon keresztül kapcsolódnak a világhoz. Azaz, ha rendelkezem egy hittel, akkor e hit tartalma egy mentális reprezentáció lesz, amelyhez az intencionalitás egy viszonyként társul.⁸ Fodor szerint ezek reális

⁶ Konnekcionista modell alatt itt most általánosan minden, hálózatszerűen megosztott reprezentációt értünk. A szimbolikus és a konnekcionista megközelítés alapvető különbsége abban ragadható meg, hogy míg a szimbolikus felfogás jól definiálható, egységes, pontszerű reprezentációkat feltételez, addig a konnekcionisták egy adott hálózaton megosztott reprezentációkat képzelnek el, ahol is maga a reprezentáció valójában csak a hálózat csomópontjai közötti kapcsolatokon érhető tetten.

⁷ Stich and Warfield 1994. 4. — Bár a meghatározás kissé egyoldalúnak tűnik, érzékelhető, hogy a pszichológiához hasonlóan szintén a funkcionalizmus egy formája hívhatta életre; s nem hallgatható el az sem, hogy e definícióval korántsem ért egyet minden kognitív tudós.

⁸ Természetesen az intencionalitás elképzelhető úgy is, hogy a mondatok formáját mutató mentális reprezentációk már eleve tartalmazzák azokat (hiszen bizonyos értelemben már minden egyszerű megállapítás is tartalmaz intencionalitást). Az azonban, hogy e reprezentációkról intencionális

létezők, s ennek következtében a mentális reprezentációk is szükségképpen azok.

Az elmélet keretei közt az elme nyelve egy olyan általános nyelv, amely lefordítható bármely természetes nyelvre, de nem egyezik meg egyikkel sem. Ezért egy olyan reprezentációs rendszert jelöl, amely az emberi természet része: kialakulása sokkal inkább hosszás evolúciós előtörténetet igényel, mintsem tanulást. Az anyanyelv elsajátítása során egy kifejezőeszköz társul hozzá.⁹

Az intencionális realizmus azonban nem oldja meg egyértelműen a mentális reprezentációk és a valóság problémáját, nevezetesen, nem mondja meg, miként lehet jelentése egy mentális reprezentációnak. A legegyszerűbb válasz az lehetne, hogy az elme nyelvének reprezentációi olyan jelentéssel rendelkeznek, amelyek közvetlenül kapcsolódnak a tapasztalatokhoz, hiszen a jelentést egyenesen onnan nyerik. Fodor hajlik e nézet felé, így még azt a következményét is felvállalja, hogy ennek alapján egy ember képtelen lenne olyan fogalmi rendszer elsajátítására, amelynek megfelelője nem található meg az elme nyelvében. És bár a biológiai evolúció elméletét a nyelv mint specifikus emberi képesség magyarázatának esetében elutasítja, a komplex nyelvi fogalomkészlet érdekében elismeri, hogy a fogalmak rendszere fokozatosan, állandó fejlődés következtében alakult ki.

Az elme reprezentációs elméletével (legalábbis abban a formában, ahogyan Fodor vázolja fel) azonban nem is ez a legnagyobb probléma. A mentális reprezentációk ennek fényében csakis nyelvi jellegűek lehetnek, aminek eredményeképpen az *imagery debate* problémái visszhangzanak benne — valamint érdekes következményekkel jár a reprezentációk realitását illetően is.¹⁰ Az előbbi kérdésben ez elsősorban azt a problémát jelenti, hogy bár

tartalmuktól elvonatkoztatva is lehet beszélni (még ha ez metanyelvi módot is feltételez), arra utal, hogy a kettő elválasztható egymástól.

⁹ Az elme nyelve a számítógépes analógia felhasználásával a gépi nyelvhez hasonlítható, amely a hardver számára érthető bináris nyelvet takarja. Az analógia szerint a hardver és a szoftver közötti kommunikációt biztosítja, s lefordítható más szoftverek számára is érthető nyelvekre. Azaz, a szomjúságérzet például egy fizikai állapot, amely az elme nyelve segítségével egy egyszerű mondatban jut kifejezésre; ez a mondat pedig lefordítható a „szomjas vagyok” magyar nyelvű mondatra.

¹⁰ Érdekes további problémákat vet fel Tom Chance, aki wittgensteiniánus módon a következő ellenvetésekre várna választ:

- a gondolatok se nem egyszerűek, se nem összetettek; így nem bonthatók le azonos módon mondatokká;
- a gondolkodás nem valamilyen eljárás; a beszéd és a mondatok használata azonban az;

Fodor az elme nyelvét a tapasztalati valósághoz igyekszik kötni, annak minden modalitásához azonos reprezentációs rendszert kapcsol. Ennek következetes végiggondolása pedig legfeljebb olyan eszközt eredményezhet, amely neutrális *minden* bemenettel szemben.¹¹ Az utóbbi kérdésben pedig, úgy tűnik, az elme nyelve egyszerűen információtároló eszközként alkalmazza a mentális reprezentációkat. Azaz Fodor elmélete szerint e reprezentációk reálisan léteznek — amennyiben minden nyelvi rendszernek szüksége van az információtárolás egy módjára (amely természetesen nyelvi karaktert mutat). A teória ontológiai következményei tehát az univerzálé-vita problémáit termelik újjá, mivel a nyelv alapvető elemeinek, a szavak — és így a fogalmak — ontológiai kérdéseit élesztik fel.

Mi okozhatja, hogy Fodor elméletében (és vele párhuzamosan gyakran más elmefilozófiai elméletekben is) ilyen régi viták filozófiai meg gondolásai köszönnek vissza? Talán az, hogy másokhoz hasonlóan Fodor is szükségtelennek tartja, hogy továbbgondolja ezeket a tisztán filozófiai tetsző aspektusokat? Az elme reprezentációs elmélete ugyanis az ontológia kérdésében nem tesz mást, csupán egy szinttel odébb csúsztatja a problémát. Nem a természetes nyelvek szavainak és foglalmainak realitásával foglalkozik, hanem az elme nyelvében azoknak megfelelő, szintén nyelvi entitásokkal. Mintha az elme problémáját egy homunkulusszal próbálná megoldani.¹²

Persze elképzelhető egy olyan felvetés, amely szerint az ontológia kérdésében nem lehet vagy nem érdemes egy olyan általános megállapításon túl továbblépni, amely a reprezentációk információtárolási realitásáról szól. Ez azonban igen kevés lenne ahhoz, hogy filozófiailag megalapozzon egy mentális reprezentációkról szóló filozófiai elméletet, ugyanis nem mondja meg, milyen reális létezőre érti a reprezentáció fogalmát.

Fodor elméletének kiragadása a kognitív filozófia igencsak sokszínű palettájáról esetlegesnek tűnhet; ám jól szemlélteti azokat az ontológiai problémákat, amelyekkel minden reprezentáció-elméletnek szembe kell néznie.

— a gondolatok egyetlen pillanatban megformálhatók; a mondatok használatukhoz időt igényelnek;

— a beszéd egy viselkedésforma, a gondolkodás azonban nem. (Chance 2004.)

¹¹ Érzékletesen világíthatja meg a kérdést a már hivatkozott számítógép-analógia. Ha az elme nyelve a gépi kódhoz hasonló, akkor minden bemeneti formát azonos gépi reprezentációvá alakít — ekkor azonban nem beszélhetünk a gépi kód nyelvi jellemzőiről, hiszen így lehetetlen lenne értelmezni egy gépi kódban található zenei részletet. Világos, hogy ez a gépi kód — akárcsak az elme nyelve — ekkor nem rendelkezne semmilyen ahhoz hasonló nyelvi jellegzetességgel, amilyen a természetes nyelvekben fedezhető fel.

¹² Nem véletlen, hogy a mentális reprezentációk kérdése gyakran kapcsolódik a tudat problémájához.

Mert függetlenül attól, hogy egy elmefilozófus a teleológia, a funkcionális szerep szemantika vagy éppen a bioszemantika elméletét preferálja, az ontológia kérdésében szembe kell néznie az intencionalitás (azaz, mint Fodor esetében, a népi pszichológia fogalmaihoz kapcsolható dolgok létezése) és a tudományban uralkodó fizikalista szemlélet (avagy a kisebb-nagyobb mértékű eliminativizmus) támasztotta igény következményeivel.¹³ Kétségtelen, hogy a pszichológiához képest az elmefilozófia lényegesen jobban figyelembe veszi ezeket a megfontolásokat, de úgy tűnik, csupán addig a mértékig, amíg általános megállapításokkal eloszlatja a bizonytalanságokat. **Hiba!**

ÉN		NEM-ÉN
ELME	TEST	VILÁG
MENTÁLIS	EXTRA-MENTÁLIS	

1. ábra. A realista elmefilozófus világa, melyben a mentális reprezentációk egy dualista én-felfogás következtében kötött ontológiai státussal rendelkeznek (Bittle 2003. alapján).

Így Fodor, akárcsak az elmefilozófia számos más képviselője, a mentális reprezentációkat egy lényegi ontológiai vizsgálódás előtt az elme „szellemi” birodalmába rejti. Úgy tűnik, ennek meghaladása leginkább a népi pszichológiában gyökerező dualista felfogás elvetésével lehetséges.¹⁴ (1. ábra.)

¹³ Stich (helyenként bizonytalanul) kategorizáló felsorolása jól tükrözi az elméletek sokféleségét: kauzális kovariációs elméletek, funkcionális szerep elméletek, a referencia kauzális elméletei, egyfaktoriális elméletek, többfaktoriális elméletek, szűk elméletek, széles elméletek, valamint ezek különböző variációi (vö. Stich 1994. 247.).

¹⁴ Bár a népi pszichológiát sok elmefilozófus elveti vagy kritizálja, néhány alapvető felvetését mégis gyakran megtartják. Hasonlóképpen, a modern tudományos eredmények fényében hiába tűnik

Az elmefilozófia egyik formája azonban közelebb vihet e kérdés megválaszolásához, mint a többi. Az eliminatív materializmusként jelölt irányzat ugyanis a kortárs neurológiai kutatások eredményeit használja fel elképzelései bizonyítására. Legismertebb képviselői, a Churchland házaspár az elmeállapotokat és az elmében zajló folyamatokat redukálhatónak tartja az agy fizikailag maradéktalanul leírható állapotaira és folyamataira.¹⁵ Nyilvánvaló, ebben a törekvésben az sem lehet mellékes, hogy ezen a módon a filozófiai spekuláció egy elméleten belül a minimumra szorítható; fő erénye a mentális reprezentációk tekintetében azonban az, hogy konkrét, fizikai megvalósuláshoz köti azokat, s tulajdonságaikat ezáltal ténylegesen vizsgálhatókká teszi.

Miért fontos mindez? Minden olyan filozófia, amely a mentális reprezentációk ontológiájának kérdését kielégítően akarja megválaszolni (vagy legalábbis tematizálni), kénytelen azok fizikai megvalósulására is figyelemmel lenni, mivel más esetben túlságosan nagy veszélye lenne a pusztá spekulációnak; ráadásul ezen a módon a hagyományos test-lélek dualizmusból adódó problémák is meghaladhatóak. A Churchland-féle eliminativizmus, minden bizonytalan pontja ellenére, a népi pszichológia dualizmusán és az intencionalitás-problémán úgy képes túllépni, hogy többé-kevésbé számot ad a mentális jelenségek empirikusan vizsgálható jellegzetességeiről. Éppen ezért felfogható a funkcionálizmus egyfajta meghaladásaként is, hiszen így a mentális jelenségekért felelős entitásokat nem egyszerű teoretikus segédleteknek, meghatározatlan gyűjtőfogalomnak tekinti, hanem valóságos létezőknek.

Ebben a szemléletben a mentális reprezentációk új definícióját lehet megalkotni. A reprezentáció olyan létező, amely fizikai rendszerek működésén keresztül jelenik meg, s létezésük nem választható el e rendszerektől. Changeux megfogalmazása jól példázza ezt a felfogást:

„... az észleletek, az emlékképek és a fogalmak a mentális reprezentációkat megvalósító fizikai egységek különböző formái vagy állapotai, amelyeket mi egységesen „mentális tárgyaknak” fogunk nevezni”¹⁶.

Ezzel a definícióval Changeux eléri, hogy az egyszerű észleletektől a legbonyolultabb fogalmakig azonos fizikai rendszer — bármilyen spekulatív értelemben vett „mentális” összetevő részvétele nélkül — egységes folyamatba illesztve hozza létre reprezentációit. Egy ontológiai vizsgálódás szá-

meghaladottnak a test és elme szubsztanciális megkülönböztetésén alapuló dualista felfogás, számos elmefilozófus elgondolásának háttérében továbbra is ez az előfeltevés rejlik.

¹⁵ Ld. Churchland, P. M. 1979 és Churchland, P. S. 1986.

¹⁶ Changeux 2000. 141.

mára ez azt jelenti, hogy az észlelet nyomán kialakuló kezdetleges reprezentáció megtalálható a magasabb szintű reprezentációkban, amennyiben részt vesz azok alakításában.¹⁷ És bár léteznek más, a reprezentációk fizikai alapjait hasonló módon elismerő elméletek (például a szuperveniancia elmélete, amely szerint a mentális jelenségek mintegy ráépülnek a fizikai jelenségekre), mindeddig az eliminativizmus az egyetlen olyan elmélet, amely igazán komolyan veszi a tapasztalati igazságok elsőbbségét a teoretikusakkal szemben.

Kétségtelen, hogy az eliminativizmus és a leírtakhoz hasonló fizikalista redukcionizmus számos ponton ütközhet problémába. Churchlandék és Changeux azonban az ontológia kérdésében olyan támponttal képesek szolgálni, amely, úgy tűnik, kívül esik más elmefilozófiai teóriák látómezején. És mivel elméletükhöz más tudományágak által is elismert kutatási eredményeket használnak fel, ezért még az a vád sem érheti őket, hogy egyfajta „naiv” materializmus felélesztésén fáradoznának.

Mit mondhat az agykutató a filozófusnak?

A modern neurológiai kutatási módszerek és képző eljárások segítségével a kortárs agytudomány sokkal többet tud tárgyáról, mint számos hasonló tudományág (ami persze nem jelenti, hogy jó néhány központi kérdés is nyitva ne állna még). Egyik legfontosabb eredménye, hogy a mentális jelenségeket agyi aktivációs mintázatokként kezeli, melyek ma már viszonylag jól meg is jeleníthetők. Ilyen mintázat jön létre először is minden észlelet nyomán a korai szenzoros kéregrészekben. Az egyik legtöbbet kutatott terület, a vizualitás esetében ez például azt jelenti, hogy a vizuális inger nyomán az elsődleges látókéreg egyik rétegében idegrendszeri aktivitás alakul ki; mivel pedig ezek a területek topografikus szerveződésűek, ezért az aktivációs mintázat és a vizuális inger között konzisztencia mutatható ki.¹⁸ A továbbiakban a korai kéregrészek aktivációs mintázatai kódolásra kerülnek, s e kód —

¹⁷ Egy analógiával élve azt mondhatnánk, az észlelet reprezentációja ebben az esetben úgy egyezik meg a belőle kialakuló fogalmi reprezentációval, ahogyan egy épület azonos marad többszöri átépítést és rekonstrukciót követően is.

¹⁸ Vö. Damasio 1996. 110. — Damasio itt érdekes példát nyújt arra, hogy az aktivációs mintázat képi megjelenítése mennyire pontosan követi az inger vizuális jellegzetességeit. Más szóval, egy négyzet látványa az elsődleges vizuális területen olyan aktivációt vált ki, amely láthatóan egy négyzet alakját rajzolja fel a neuronhálóra. Hasonló mintázati egyezések más modalitások esetében természetesen nem mutathatók ki; feltételezhető azonban, hogy a reprezentációs eljárás azonos az összes területen. A vizualitás agyi kutatásának néhány további érdekes és részletes elemét lásd Arbib 1998.

Damasio szóhasználatával élve — mint *diszpozíciós reprezentáció*¹⁹ tárolódik el az agy más területein. A korai kéregrészekben átmeneti aktiváció jöhet csak létre, amely többnyire összefügg a figyelem jelenségével; hosszabb távú tárolás ezért csak más formában, más területeken lehetséges. Ugyanez igaz a felidézésre is: ilyenkor az eltárolt kód alapján ugyanazon korai kérgi területeken jön létre meghatározott aktiváció, mint amelyek az észleletek befogadásában is részt vettek, s ez az aktiváció ugyancsak átmeneti jellegű. A felidézés pedig semmiképp sem jelenti az „eredeti” aktiváció újabb megvalósulását: a reprezentációk dinamikusan változnak, minden újabb felidézés kissé változtat az eredeti aktivációs mintázaton.²⁰

Mit jelent mindez a mentális reprezentációkra nézve? Az észlelet nyomán létrejövő reprezentáció bizonyos értelemben analóg az észlelettel, de átmeneti, tűnékeny. Hosszabb távon fennmaradhat azonban, amennyiben kódolt formában megjelenik más területeken. Tovább bonyolítja a problémát, hogy egy adott észlelet nyomán kialakuló reprezentáció felidezéséhez szükséges diszpozíciós reprezentációk az agy különböző területein találhatók, ráadásul még csak sejtekkel vagy sejtcsoportokkal sem azonosíthatók egyértelműen, hiszen egyazon sejt vagy sejtegyüttes több különböző reprezentációban vehet részt. S ha az elmélet helytálló (márpedig az empirikus bizonyítékok ezt sugallják), akkor minden mentális folyamat alapját ezek a reprezentációk adják.

Ha ezt „klasszikus” filozófiai nyelvezetre próbáljuk lefordítani, a következő eredményre jutunk: a mentális reprezentációk két külön formában jelenhetnek meg, de sosem ragadhatók meg egyetlen, egységes entitásként. A két külön forma (amely egyébként megtartja lényegi azonosságát): a korai szenzoros területeken létrejövő topografikus szerveződésű aktiváció, valamint az asszociatív területeken elraktározott diszpozíciós reprezentáció. Ha beszélhetünk is „képecskékről”, ideákról vagy más, a filozófiatörténetből

¹⁹ A diszpozicionális reprezentációk Damasio definíciója szerint „olyan kis sejtegyüttesek lehetséges neurális aktivitásmintázatai, melyeket én 'konvergencia zónáknak' nevezek; a sejtcsoporton belül idegrendszeri tüzelési diszpozíciókból állnak.” Ezek a zónák a magasabb rendű asszociációs kéregben találhatók. „A diszpozíciós reprezentációk kicsiny szinapszis közösségükben nem magát egy képet tárolnak, hanem egy módszert a 'kép' rekonstruálására.” (Uo. 108.) A korai kéregrészekben megjelenő aktivációhoz való viszonyt pedig a következőképpen írja le: „Amit diszpozíciós reprezentációnak nevezek, az egy szunnyadó tüzelési potenciál, mely akkor kel életre, amikor a neuronok egy adott mintázatban bizonyos sebességgel bizonyos ideig és egy bizonyos célpont irányába tüzelnek, mely célpont egy másik sejtegyüttes.” (Uo. 110.)

²⁰ Ez persze szimbolikus értelemben is igaz, elég csak arra gondolni, miként változik meg az évek során egy ember reprezentációja például a dinoszauruszokról vagy a kávéfőzőkről.

ismert reprezentációkról, azokat legfeljebb az átmeneti, korai kéregrészeken megjelenő aktivációs mintázatokra lehet érteni. A kódolt, hosszabb távon elraktározott s a további mentális folyamatokban (például fogalomalkotás, kategorizáció, asszociáció stb.) aktívan részt vevő reprezentációkat nem, vagy csak szimbolikus értelemben lehet azonosítani a mentális reprezentációk hagyományos fogalmával. A mentális reprezentáció így ebben az esetben egy dinamikusan változó, elmosódott határokkal rendelkező létező, mely leginkább általános aktivációs mintázatként ragadható meg.

Bármennyire is meglepő tehát egy olyan filozófia, amely az agykutatás eredményeit használja fel (ennek megjelölésére időnként a „neurofilozófia” fogalmát használják), kétségtelen, hogy számos előnnyel rendelkezik. Míg ugyanis az elmefilozófia legfeljebb a kísérleti pszichológia egyes eredményeit veszi figyelembe — azaz csupán a kimeneti és bemeneti jelenségek vizsgálatára vonatkozó ismeretekre hagyatkozik —, addig a kognitív filozófiának ezen irányzata arra is tekintettel van, milyen tényleges entitások feleltethetők meg a mentális reprezentációkként besorolt tárgyakkal. S éppen ez az, amire egy, a mentális reprezentációk ontológiájával foglalkozó vizsgálódásnak szüksége lehet.

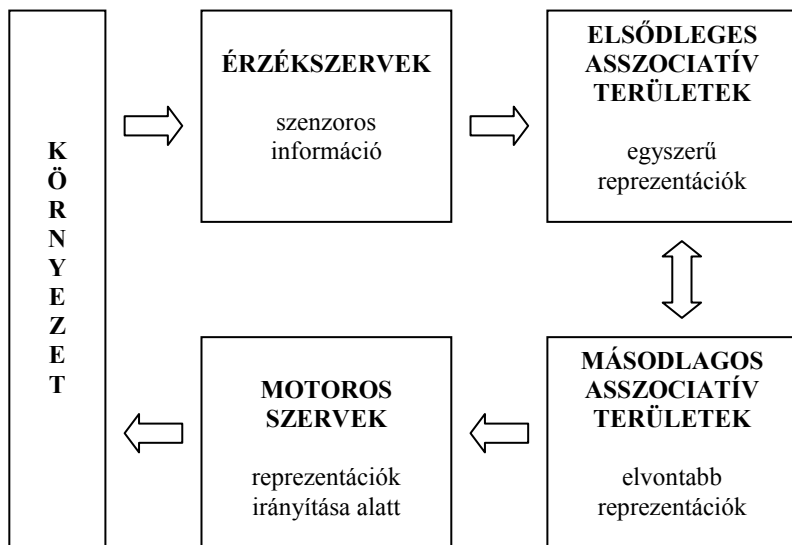
Egy neurofilozófia alapján tehát a mentális reprezentációk kialakulásukon, elraktározásukon és felhasználásukon keresztül fizikai megvalósulási *sorozat*ként jelennek meg. A környezetből felvett szenzoros információ egyszerű reprezentációkat alakít ki, amelyek további egyszerű reprezentációkkal együtt, különböző mentális műveletek során, változatos formákban alakulnak át.²¹ Később ezek a reprezentációk a motoros szervek irányításával részt vesznek a környezet manipulálásában.

Ez az elgondolás persze egyáltalán nem maradt hatástalan a kognitív tudomány területén. A mesterséges és természetes neuronhálózatok kutatása több, egymással versengő elméletet eredményezett, amelyek azonban meg-egyeznek a reprezentációk általános tulajdonságait illetően.²² Ezek az elmé-letek új megvilágításba helyeznek jó néhány olyan pszichológiai megfigye-lést, melyekkel a korábbi, többnyire szimbólum alapú reprezentáció-elmé-letek nem, vagy csak nehezen birkóztak meg; ugyanakkor egyelőre koránt-sem nyújtanak kielégítő választ a reprezentációk tulajdonságainak és a repre-

²¹ Changeux szavaival: „A mentális tárgyak *asszociatív tulajdonságai* lehetővé teszik számukra, hogy kibővíljenek, hogy spontán és autonóm módon összeköttetést teremtsenek egymással.” (Changeux 2000. 147. o.)

²² Az egyik legkidolgozottabb elmélet, a párhuzamos megosztott feldolgozás (PDP) tárgyalásához lásd McClelland, Rumelhart and the PDP Research Group (eds.) 1986.

zentációs rendszerek működésének némely kérdésére — ám ennek áttekintése már túllép e tanulmány elsődleges tárgykörén. (2. ábra.)



2. ábra. Agykutatás: a mentális reprezentációk sematikus elhelyezkedése a kognitív működés során.

Léteznek-e mentális reprezentációk?

Igen — hangzik a rövid válasz —, de nem abban az értelemben, ahogyan a korábbi filozófiai hagyomány alkalmazta e fogalmat. A reprezentáció nem azonosítható semmiféle pontszerű, atomisztikus létezővel, hanem egyszerűen valamilyen neurális aktivációs mintázattal. Azok a klasszikus fogalmak, melyeket korábban a filozófia e reprezentációk alá sorolt — mint például idea, kép, képzet vagy fogalom — folyamatosan változó, helyileg pontosan nem behatárolható fizikai reprezentációkként jelentkeznek. Mi több, már a „mentális” előtag értelmezése is átalakul: nem lehet semmiféle szellemi természetű dologgal összekapcsolni, úgy, ahogyan ezt egy dualista felfogás tenné. A változást leginkább az érzékelteti, ha kissé pontatlanul ugyan, de a következő megfogalmazással élünk: a mentális reprezentáció szellemi enti-

tásból fizikai jelenséggé alakult át. Nem tárgy, hanem jelenség — ahogyan az elme sem reprezentációk raktára, hanem e jelenségek összessége.

Ugyanígy le kell mondani arról a vonzó elméleti állításról, hogy a mentális reprezentációk időben állandó entitások. A tapasztalatszerzés során idővel dinamikusan változó reprezentációk alakulnak ki, melyekben a felidézés sajátos folyamatai szintén lényeges változásokat idéznek elő.

Mindennek pedig messzemenő következményei vannak az elme működésére nézve. A mentális reprezentáció fogalmát legfeljebb szimbolikus értelemben (de semmiképp sem teoretikus entitásként!) lehet a környezet belső képeként, modellként vagy külső tárgyak belső megfelelőjeként felfogni. Ha továbbra is érvényesnek tartjuk azt a megállapítást, hogy a reprezentáció tükrözi a reprezentációs eszköz tulajdonságait (márpedig ennek megkérdőjelezésére egyelőre semmi okunk), akkor a leírtak fényében elmondható, hogy az agy neuronhálójának tulajdonságai — belső törvényszerűségekként — meghatározzák a reprezentációk tulajdonságait.²³ Mivel pedig a reprezentációk léte és minősége összefügg az emberi kognitív képességekkel, ezért a fenti megfontolások új megvilágításba helyezik a kognitív pszichológia és filozófia néhány központi kérdését.

A pszichológia és az elmefilozófia ezen a módon sokat meríthet az agykutatásból. Nem véletlen, hogy a kortárs kognitív tudomány önmagát interdiszciplináris szemléletként vagy kutatásként határozza meg. E tanulmányban hivatkozott néhány elmélet hibája éppen abban áll, hogy mindössze egy-egy tudományterület eredményeit veszik figyelembe, s így csupán egy-egy aspektusból képesek egy rendkívül összetett problématerület áttekintésére, holott a válaszokat nyilvánvalóan csak egy több szempontú megközelítés adhatja meg. Talán ennek köszönhető az is, hogy a mentális reprezentációk természetére vonatkozó viták szintén egyoldalú álláspontokat fogalmaznak meg, s így eluralkodhat rajtuk az a szemléletmód, amely a mentális reprezentációkat a külső reprezentációk mintájára képzelel el (gondoljunk csak a képpárti vagy a propozíció-párti álláspontokra) — holott azok talán alapvetően más tulajdonságokkal rendelkeznek. A külső reprezentációk vagy a kommunikáció során alkalmazott reprezentációk ugyanis nem minden esetben állít-

²³ A plaszticitás következtében természetesen itt is bizonyos mértékű kölcsönhatás figyelhető meg. Damasiónek a diszpozíciós reprezentációkról szóló megállapítása szerint „a tüzelési mintázat szinapszisok felerősödéséből és gyengüléséből származik, s ez viszont olyan funkcionális változások eredménye, melyek az idegsejtek rostjainak mikroszkopikus szintjén jelennek meg (az axonok és dendritek szintjén). (Damasio 1996. 110.)

hatók párhuzamba a mentális reprezentációkkal, hiszen azok jellegzetes pontokon eltérőek; erre érzékletesen világít rá fizikai megvalósulásuk vizsgálata.

Egy olyan interdiszciplináris próbálkozásnak, amely módszereiben mind az elméleti, mind a tapasztalati tudományok ismereteit kamatoztatni kívánja, nyilvánvalóan szembe kell néznie az e két terület között érzékelhető feszültséggel. Az elme azonban mindkét terület része; így vizsgálata is kettős szemléletet igényel. A tapasztalatnak kétségkívül itt is meg kell kötnie az elméletet. A mentális reprezentációk kutatása végső soron éppen arra világít rá, hogy az egyoldalú megközelítés számos alapvető tévedés okozója s a természettudományos-tapasztalati szemlélet még olyan „tisztán” filozófiai kérdések eldöntésében is segíthet, mint amilyen az ontológia.

Irodalom

- Arbib, Michael A. ed. (1998): *The Handbook of Brain Theory and Neural Networks*. MIT Press, Cambridge Mass.
- Arisztotelész (1992): *Metafizika*. Hatágú Síp Alapítvány, Bp.
- Bittle, Celestine M. (2003): *Some Forms of Realism*. www.radicalacademy.com/adiphilcritrealism.htm
- Chance, Tom (2004): *Fodor's intentional realism, and the representational theory of mind*. www.tomchance.org.uk/research/philosophy/mind/fodor
- Changeux, Jean-Pierre (2000): *Agyunk által világosan. A neuronális ember avagy az agykutatás keresztmetszete*. Typotex, Bp.
- Churchland, Patricia S. (1986): *Neurophilosophy: Toward a Unified Science of the Mind-Brain*. MIT Press, Cambridge, MA.
- Churchland, Paul M. (1979): *Scientific Realism and the Plasticity of Mind*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Da Silva Neves (2000): *Emlékek, képek, gondolatok*. Osiris, Bp.
- Damasio, Antonio R. (1996): *Descartes tévedése. Érzelem, értelem és az emberi agy*. Aduprint, Bp.
- Fodor, Jerry (1976): *The Language of Thought*. Harvester Press, Sussex.
- Hume, David (1976): *Értekezés az emberi természetről*. Gondolat, Bp.
- Kempson, Ruth M. ed. (1988): *Mental Representations. The interface between language and reality*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Kosslyn, Stephen (1975): *Information representation in visual images*. In *Cognitive Psychology* 7, 341–370.
- Levine, George ed. (1993): *Realism and Representation*. The University of Wisconsin Press, Madison.
- Locke, John (1979): *Értekezés az emberi értelemről*. Akadémiai, Bp.
- Lucretius (1997): *A természetről*. Kossuth, Bp.
- McClelland, J. L., Rumelhart, D.E. and the PDP Research Group eds. (1986): *Parallel Distributed Processing*. MIT Press, Cambridge Mass.
- Papineau, David (1987): *Reality and Representation*. Blackwell. Oxford.
- Platón: *Összes művei*. Európa, Bp.
- Putnam, Hilary (1988): *Representation and Reality*. MIT Press, Cambridge Mass. (Magyarul: *Reprezentáció és valóság*. Osiris, Bp. 2000.)
- Pylyshyn, Zenon (1973): *What the mind's eye tells the mind's brain*. In *Psychological Bulletin* 80, 1–24.
- Stich, Stephen and Warfield, Ted A. ed. (1994): *Mental Representation*. Blackwell, Oxford.
- Tye, Michael (1991): *The Imagery Debate*. MIT Press, Cambridge Mass.

A KOMMUNIKÁCIÓ MINT A NYELVI VÁLTOZÁSOK FORRÁSA*

BENCZIK VILMOS

I. Az elsődleges szóbeliségtől az írásbeliségig

A kommunikáció mint a nyelvi változások forrása

Ebben az írásban a nyelvre mint elsődlegesen kommunikációs célú jelenségre tekintünk, amelyet, Martinet szavaival szólva, „kizárólag a kommunikáció alakít (Martinet 1967: 178)¹. Természetesen tudatában vagyunk annak, hogy a nyelv a kommunikációs szerep betöltése mellett más funkciókat is ellát — mindenekelőtt a fogalomalkotás alapját alkotja —, ám ezek az egyéb funkciók, bármennyire is fontosak, a kommunikációs szerep melléktermékei. Az emberi gondolkodás kialakulásáról ontogenetikusan is elfogadjuk Vigotszkij kísérletekkel alátámasztott hipotézisét, amelyet — Piaget tézisével vitatkozva — Gondolkodás és beszéd című könyvében fejt ki (Vigotszkij 2000). Vigotszkij szerint a fejlődés a következő módon írható le: szociális (azaz: kommunikációs célú) beszéd → egocentrikus beszéd → belső beszéd, mely utóbbi azután (nyelvi és nem nyelvi) gondolkodássá fejlődik tovább. Az egocentrikus beszéd különleges átmeneti szakasz a kommunikáció és a gondolkodás között: *pszichikailag* belső beszéd, míg *fiziológiailag* külső beszéd (mivel hallható).

A fenti kiindulópontból következik, hogy a kommunikáció sajátosságai — a kommunikációs technológiák, célok, működési formák — nemcsak az emberi nyelvnek, hanem az emberi gondolkodásnak is a legfontosabb formái.

A közvetlen emberi kommunikáció dimenziói

Az emberi kommunikáció nem kizárólag nyelvi úton megy végbe. A kommunikáció protoformájában, a közvetlen emberi kommunikációban — az azonos helyen tartózkodó emberek beszélgetésében — valójában három

* Ez az írás a *Language Problems & Language Planning* című folyóirat 2003/3. számában *Communication as source and motivator of language evolution* címmel megjelent tanulmány kissé kibővített szövegű változata.

¹ „La communication seul façonne la langue”.

dimenzió van jelen: 1. a szegmentális nyelvi jelek dimenziója (t. a hangsorokból álló szavak); 2. a szupraszegmentális jelek dimenziója (intonáció, beszédsebesség, hangszín stb.); 3. az extralingvális jelek dimenziója (mimika, gesztusok, testtartás stb.). Szükséges itt leszögeznünk, hogy az ember által feltalált valamennyi kommunikációs technológiát *kettős törekvés* vezérli. *Egyfelől*, ezek a technológiák megpróbálják növelni a kommunikáció hatékonyságát valamelyik dimenzióban, *másfelől* egyszersmind igyekeznek minimalizálni a többi dimenzióban az ennek nyomán elkerülhetetlenül fellépő beszűkülést. Egyébként minden kommunikációs technológia alapvető célja a közvetlen emberi kommunikáció újrateremtése, az ember ugyanis — bár viszonylag könnyen alkalmazkodik az újabb és újabb technológiákhoz — tudat alatt a közvetlen emberi kommunikációt tekinti a kommunikáció egyetlen *természetes* formájának.

A kommunikációs folyamat anatómiája

Ily módon minden új kommunikációs technológia egyszerre jár nyereséggel és veszteséggel. Persze a kommunikáció már önmagában is veszteséggel jár; amikor kommunikálunk, mindig kompromisszumra kényszerülünk. A kommunikáció nem egyéb, mint a tudatunknak a testünkön kívülre helyezése. Ez a folyamat nagyjából a következő fázisokra bontható: 1. a tudattartalom bizonyos részének fókuszálása; 2. a kommunikálandó tartalomelem kiválasztása; 3. a tudatelem diszkretizációja; 4. a tudatelem formalizációja (közösségi evidenciával való felruházása); 5. linearizáció (a már diszkretizált és formalizált tudatelemek egydimenziós sorba rendezése); 6. nyelvi kódolás. Teljesen nyilvánvaló, hogy a kommunikált tudatelem a folyamat minden fázisában módosul valamelyest — de hát ez a kommunikáció ára.

A nyelv is technológia?

A nyelvet általában nem szokás technológiának tekinteni, mivel elsődleges formája, a hangzó beszéd „testünk terméke”, ám Polányi Mihály alábbi szavai elgondolkodtathatnak bennünket ennek a helyességéről: „... amikor egy formális szabályrendszert a tapasztalatra alkalmazunk, mindig fennáll bizonyos meghatározatlanság, amelyet a megfigyelőnek fel kell oldania, közelebbről meg nem határozható kritériumok alapján. Hozzátehetjük [...] ehhez, hogy a nyelv alkalmazása a dolgokra szintén nem formalizált, vagyis nem artikulált folyamat. Következésképp a megnevezés mesterség, s a dolgokról

való beszélés mindig feltételezi, hogy elismerjük saját jártasságunkat e mesterség gyakorlásában.”² (Polányi 1994, 144–145)

Polányi arra utal, hogy a létező emberi tapasztalat *folytonos* jellegű, nem *diszkretizált*, s így a formális (nyelvi) szabályoknak a tapasztalatra való alkalmazása ugyanolyan mesterségbeli tudást követel meg az alkalmazótól, mint bármely más technológia alkalmazása. Ebben az értelemben a nyelv még elsődleges (beszélt) formájában is technológiának tekinthető, amelynek használata — mint bármely más kommunikációs technológiáé — veszteséggel is jár.

Az írás: az első igazi kommunikációs technológia

Az első egyöntetűen technológiának tekintett kommunikációs mód az *írás*. Az írástechnikák két egymástól jól elkülöníthető kategóriába sorolhatók, amelyeket görög eredetű terminussal Haas *'pleremic'* (jelentésrögzítő), illetve *'cenemic'*³ (hangrögzítő) rendszernek nevez.

A *pleremic* típusú írásoknak valójában kevés közük van a nyelvhez: valójában átnyúlnak a nyelven, s közvetlen kapcsolatot hoznak létre az írás és az ábrázolandó dolgok között, teljesen figyelmen kívül hagyva az akusztikus nyelvet; a *pleremic* típusú írások ily módon a hangzó nyelvtől független, önálló grafikus *nyelveknek tekinthetők*. (Ez alól bizonyos értelemben a *logogramok* képeznek kivételt, amelyek egyetlen írásjeggyel egy teljes szót — tehát *nyelvi* egységet — rögzítenek, tükrözve annak teljes szemantikai komplexitását, viszont akusztikai formájára nem utalnak.)

A *cenemic* írások ezzel szemben csak fonetikai információkat rögzítenek, szemantikaiakat nem. Ebbe a kategóriába tartoznak a szótagírások, a mássalhangzóírások és a teljes/fonetikus ábécék. A fonetikus ábécé a Kr. e. 8. században született meg, amikor a görögök a föníciaiaktól átvett mássalhangzóírást magánhangzójelekkel egészítették ki. A fonetikus ábécé bizonyos értelemben az akusztikai nyelvelzés csúcsteljesítménye: csak akkor jelenhetett meg, amikor

² „We have seen that in all application of a formalism to experience there is an indeterminacy involved, which must be resolved by observer on the ground of unspecifiable criteria. Now we may say further that the process of applying language to things also necessarily unformalized: that it is inarticulate. Denotation, then, is an art, and whatever we say about things assumes our endorsement of our own skill in practising this art...” (Polanyi 1958: 81)

³ *pleremic*: a πλήρης ('teli') görög szóból származik, s az olyan írásrendszereket jelöli, amelyek a szavak jelentését rögzítik ('jelentéssel teli'), a hangképét viszont nem. Pl. a logografikus vagy morfemikus alapú régi egyiptomi, a sumer vagy a kínai írást tekintjük *pleremic*-rendszerűeknek.

cenemic: a κενός ('üres') görög szóból származik, s az olyan írásrendszereket jelöli, amelyek a szavak hangképét rögzítik, a jelentését viszont nem ('jelentés tekintetében üres'). (Haas 1983: 15–29)

az akusztikus nyelvben a nyelv keletkezésével beindult diszkretizációs folyamat viszonylag magas szintre jutott. (A továbbiakban, amikor írásról lesz szó, mindig a fonetikus ábécét értjük rajta.)

Az írás nem tökéletes kommunikációs technológia, mivel a közvetlen emberi kommunikáció három dimenziójából kettőnek — az extralingvális jeleknek és a szupraszegmentális nyelvi jeleknek — a rögzítésére elvben sem képes. A szegmentális nyelvi jeleket *elvileg* rögzíteni tudja, valójában azonban sok minden az olvasó akusztikus emlékezetére van bízva. Eric Havelock így ír erről: „Némi bizonytalanság mindig marad. S ezt csak a beszélt nyelv felidézése oszlathatja el. [...] Az ábécé csak a hangzó nyelv felidezésére képes. Az ábécé eredeti célja nem az volt, hogy a beszédbe foglalt elsődleges tudás a helyébe lépjen, hanem az, hogy előhívja ezt a tudást. Az ábécé hatékony használatához elengedhetetlen, hogy a nyelvhasználó szókincese már a szóbeli használatban gördülékenyen és kimunkáltan működjék. Az ábécé mindig csak az akusztikus emlékek felidezésének az eszköze volt, semmi több” (Havelock 1982: 318)⁴.

Az írás másik tökéletlensége az interaktivitás hiánya. Ez már Platón is észrevette, amikor a Phaidroszban (275d) azt írja, hogy az írott szöveg „méltságáteljesen hallgat”, „ha megkérdezed valamelyik szavukat, hogy jobban megértsd: egy és ugyanaz mindig, amit jelezni tudnak”.

Az írás tökéletlensége fejleszti a nyelvet

Az írásnak a fentebbi két tökéletlensége számottevően befolyásolta az írásbeli nyelvhasználatot s a kommunikációt általában. Az a körülmény, hogy az írás nem képes a közvetlen emberi kommunikáció extralingvális jeleinek és szupraszegmentális nyelvi jeleinek a rögzítésére, arra készítette az író embert, hogy minden mondandóját a szegmentális nyelvi jelekbe kódolja bele. Így módon az írás széles körű alkalmazása jelentősen elszegényítette az extralingvális kommunikációs eszköztárat (pl. a gesztusokat), miként a szupraszegmentális nyelvi eszköztárat is, amelynek eredményeként a beszéd akusztikus moduláltsága csökkent; másfelől viszont gazdagította a szegmentális nyelvi eszköztárat, mivel ennek kellett hordoznia az üzenet egészét.

⁴ „Some ambiguity will remain. They can be supplied only by the memory of the spoken tongue [...]. But to revive this memory is all that any alphabet is expected to do, any way. The function of the original model was not to replace a prior knowledge of spoken speech but to trigger a recall of that knowledge. Its effective use depended upon the requirement that the oral vocabulary of the reader first be fluent and educated. The alphabet was and is an instrument of acoustic recognition, and only that.”

A szegmentális eszköztárnak ez a terhelése, valamint az interaktivitás hiánya szemantikai tekintetben is mélyreható diszkretizációs folyamatot indított el az emberi nyelvben. Írásban nem tud működni az a — szituációra, extralingvális jelekre és szupraszegmentális nyelvi jelekre épülő — mechanizmus, amelyet Goody és Watt közvetlen szemantikai megerősítésnek ('direct semantic ratification') (Goody–Watt 1968: 29) nevez, s amely az elsődleges szóbeliségben⁵ aktualizálta egy-egy sokjelentésű szó konkrét jelentését egy adott szituációban. Elkerülhetetlen volt, hogy az elsődleges szóbeliség komplex szójelentései diszkretizálódjanak, s minden jelentésréteghez külön nyelvi jel rendelődjék hozzá. Az így elkülönült jelentés(elem)ek világosan körvonalazottak, a lényegre összpontosítottak, s ezáltal elvontabbak lettek: beteljesült a *clare et distincte* elve; pontosabban szólva a híres elv és követelmény éppenséggel ennek a nyelvi változásnak a talaján fogalmazódott meg mint a gondolkodás és a közlés alapkövetelménye. (Az írás elvontságát jól példázza Vigotszkij metaforája, miszerint az írás a „beszéd algebrája”). A szemantikai diszkretizációs folyamat természetesen a szóalakok számának a növekedését eredményezte.

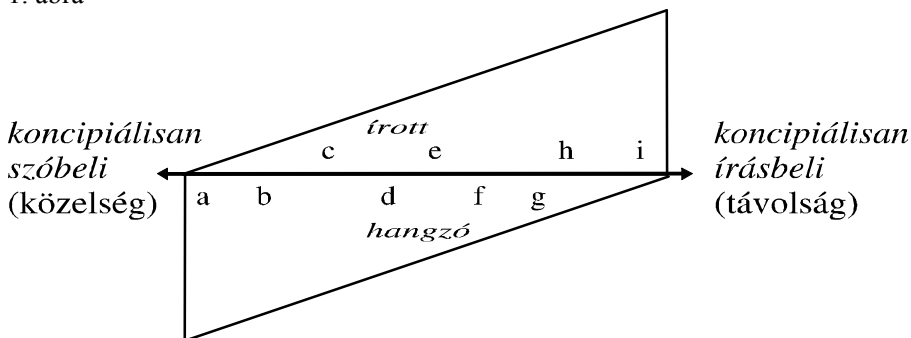
A szóbeliség–írásbeliség dichotómia két dimenziója

Az elvontabbá válás nem csupán az írott nyelvet érintette, hanem a beszélt nyelvet is, mindenekelőtt azért, mert az írás igen magas presztízsre tett szert az emberi társadalomban. Egy beszélt szöveg számára mintegy a megdicsőülést jelentette, ha leírták, ezért az emberek kezdtek törekedni rá, hogy úgy beszéljenek, hogy azt könnyen le lehessen írni; kommunikációjukban csökkentették a le nem írható jelek (az extralingvális jelek és a szupraszegmentális nyelvi jelek) relatív súlyát. A beszélt nyelv másfelől persze a továbbra is megőrizte az írott nyelvre való hatását, legfőképpen azért, mert az emberi kommunikációt minden korban a szóbeli nyelvhasználat mennyiségi túlsúlya jellemezte. A szóbeli és írásbeli nyelvhasználat bonyolult kölcsönhatásainak következményeként a nyelvhasználat szóbeli vagy írásbeli jellege két szempontból is meghatározható volt: *mediális* és *koncipiális* szempontból (vö. Raible 1994, 4; Koch–Osterreicher 1994, 587). A mediális dimenzióban a hangzó beszéd és az írás grafikus jelei egymást kizáró oppozícióban állnak egymással. A koncipiális dimenzióban viszont a hangzó formában létrejött, kontextusba és szituációba ágyazott szöveg áll szemben az írásban generálódó, absztraktabb szöveggel, a „beszéd algebrájával”. A két dimenzió változa-

⁵ W. J. Ong terminusa (Ong 1982). Az írás feltalálása előtti nyelvet és nyelvhasználatot jelöli.

tos kombinálódása a szövegváltozatok igen gazdag variációs lehetőségét teremti meg, miként ez az alábbi ábrán jól látható:

1. ábra



a = familiáris beszélgetés

b = telefonbeszélgetés

c = magánlevél

d = „prezentáció” szövege

e = sajtóinterjú

f = prédikáció

g = tudományos előadás

h = vezércikk

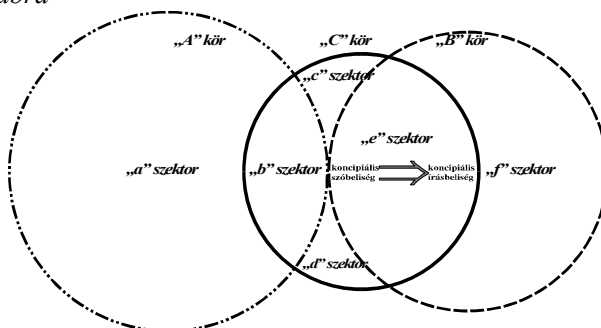
i = jogszabályszöveg

(Koch-Osterreicher 1994: 588)

Érzékelés–nyelvhasználat–gondolkodás

Ha a gazdagon árnyalt emberi nyelvhasználatot az érzékelés–nyelvhasználat–gondolkodás triptichon szélesebb összefüggérendszerében helyezzük el, az alábbi ábrához jutunk, amely megpróbálja felrajzolni azt a kognitív ívet, amelynek kezdete az érzékszervi alapú tudattartalmak „nyelv előtti” vagy „nyelv alatti” szektorában van („a” szektor), a nyelvi szektorban („e” szektor) folytatódik, s a „nyelvi fölötti” vagy „nyelven túli” szektorban ér véget.

2. ábra



Az „A” kör az érzékszervi alapon létrejött, s ezen a szinten lényegében megmaradó tudattartalmak összességét jelképezi. Ezekkel a tudattartalmakkal is végezhetők gondolkodási műveletek, anélkül, hogy nyelviileg megragadnánk őket. Ilyen gondolkodást végzünk pl. akkor, amikor megpróbáljuk felidézni azt az útvonalat, amelyen autóval a munkahelyünkről hazautazunk (Crystal 1998: 25). Az „A” kör létezett már a „C” és a „B” kör létrejötte előtt is.

Másodikként a „C” kör jött létre, létrejöttekor azonban nem a jelenlegi helyét foglalja el, hanem érinti az „A” kört. A „C” kör a beszédprodukciók és a beszédtevékenység összességét jelképezi (az írott formákat is beleértve), függetlenül attól, hogy ez a tevékenység párosul-e gondolkodással, vagy sem. Természetesen a „C” kör minden elemének a gyökere az „A” körben található meg, a „C” kör az „A” kör nélkül nem létezhetne. A „C” kör főként a művészi célú nyelvhasználat létrejöttével „növekedik bele” valamelyest az „A” körbe, s jön létre a „b” szektor. Fontos leszögezünk, hogy a „C” kör bal felé nem csúszik, hanem inkább mintegy „kitüremkedik”: jobb oldali határvonala normális nyelvfejlődés esetén lassan, de folyamatosan araszol jobb felé. A széles körű interiorizált írásbeliség ezt az araszolást jelentősen gyorsíthatja. Normális esetben a „C” kör mind jobbra, mind balra növekszik, esetleges zsugorodása a nyelvi és fogalmi elszegényedést reprezentálná.

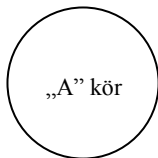
A „B” kör a kognitív ökonómia által kikényszerített fogalomalkotás révén létrejött tudattartalmak összességét jelképezi. A „B” kör kezdetben teljesen egybeesik a „C” körrel (lényegében vele egyidejűleg jön létre), így erről a tartományról is elmondható, hogy minden elemének a gyökere az „A” körben található meg, az érzékszervi alapú tudattartalmakkal való összefüggés azonban jobb felé haladva egyre inkább elhomályosul. Egy idő után azután a „B” kör — a fogalmi gondolkodás tartománya — jobbra mintegy „kinő” a „C” kör alól. Ez akkor következik be, amikor a nyelv és a gondolkodás fejlődése elér egy olyan kritikus pontot, ahol a nyelvhasználat által létrehozott absztrakciós piramis annyira magasra nő, hogy nyelv többé nem tudja ökonomikusan kezelni az egyre bonyolultabbá váló fogalmi viszonyokat. Ennek a „kinövésnek” az eredményeként jön létre az „f” szektor. Az „f” szektor jobb szélén helyezkednek el az ún. „tisza fogalmak”, amelyek közvetlen nyelvi megragadása nem lehetséges. Fejlett nyelvi és gondolkodási kultúrákban a „B” kör mindig szükségképpen nagyobb a „C” körnél⁶.

⁶ A köröknek az ábrán látható mérete nem jelent feltétlenül területi arányosságot az ábrázolni kívánt tudattartalom-komplexumok között, de az egymáshoz való területi viszonyokat jelezni próbálja. Valószínűleg az „A” kör tartalma a legnagyobb, s különösen nagy lehet ez ún. „jobb

Az előbbieket is összefoglalva a fenti folyamat a következő ábrasorral mutatható be:

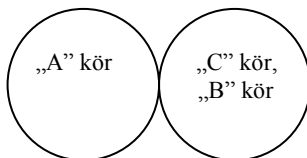
1. fázis

Csak az „A” kör létezik, az érzékszervi alapon létrejött s ezen a szinten lényegében megmaradó tudattartalom-elemek halmaza. Ez a tudattartalom-halmaz az állatoknál is megvan.



2. fázis

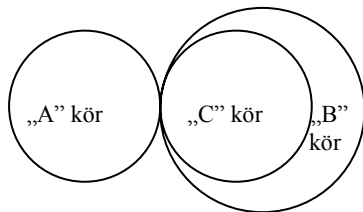
Létrejön a „C” kör, a nyelv tartománya: az „A” körrel érintkezik, nem metszi. A „C” kör létrejöttével egy időben, vele egybeevágóan létrejön a „B” kör is, a fogalmak köre; ebben a pillanatban a fogalmak mindegyike nyelvileg is kifejezhető.



3. fázis

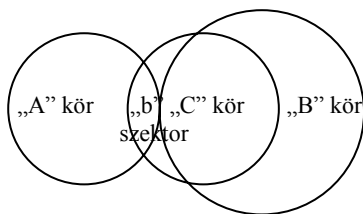
Éppen a nyelv fogalomgeneráló működésének köszönhetően egyre bonyolultabb fogalmak jönnek létre; olyanok is, amelyek már nem ragadhatók meg a nyelvvel. A „B” kör jobb felé mintegy „kitüremkedik” a „C” kör alól. Ez a „kitüremkedés” mindaddig folytatódik, amíg gyarapodik a nyelvvel már nem kezelhető, ún. tiszta fogalmak mennyisége.

féltekés” gondolkodók esetében. A „C” kör terjedelme természetesen nem függetleníthető egy adott egyén nyelvi kompetenciájától, de valószínűleg minden esetben tényleg kisebb mind az „A” körnél, mind a „B” körnél; ez a kör egyéntől függően csúszhat némiképp jobbra vagy balra: balra csúszás esetén valószínűsíthető a „B” kör méretének a zsugorodása is, jobbra csúszásnál viszont az „A” kör zsugorodása feltételezhető. A kisbetűvel jelölt szektorok méretarányai is utalnak valamelyest e szektorok általunk vélt valóságos méretviszonyaira — természetesen a véletlenszerűen kialakuló „c” és „d” szektor kivételével.



4. fázis

A „C” kör a művészi célú nyelvhasználat kibontakozását követően behatol az „A” körbe, s a két kör metszetéből létrejövő „b” szektor tipikusan az ilyen nyelvhasználat tartománya.



3. ábra

A 38. oldalon látható 2. ábra „a” szektorában a nyelvileg meg nem ragadható, csak alig tagolt vagy egyáltalán nem tagolt tudatelemek találhatók. Ilyen lehet például egy valaha érzett szag vagy íz, amelyre emlékszünk, de nyelvileg nem tudjuk reprezentálni; ha azonban ismét érezzük ezt a szagot vagy ízt, biztonsággal azonosítjuk. Hasonló jelenség az ún. „*déjà-vu*”-érzés is.

A „b” szektorban azok a nyelvileg megragadott tudatelemek találhatók, amelyeket a nyelvhasználó szándékosan kivont a kognitív ökonómia redukáló hatása alól annak érdekében, hogy megőrizze a szóban forgó tudatelem eredetiségét, egyediségét. Ily módon kiküszöbölődik a tudatelemnek a szokásos verbalizációnál szükségképpen végbemenő sematizációja, fogalmivá válása. A „b” szektor tipikusan a művészi célú nyelvhasználat szektora. A „b” szektor éppen egyedi tartalma miatt nem létezhetett a szóbeli irodalomban, mert, mint Jakobson mondja⁷ (Jakobson 1966: 7), a folklór teljes mértékben alá van vetve a „közösség cenzúrájának”. Ez a cenzúra mindenekelőtt azt követeli meg, hogy a műnek mind tartalmi, mind nyelvi szempontból

⁷ „Die Rolle der von der Gemeinschaft ausgeübten Zensur ist [...] in der Literatur und in der Folklore verschieden. In der letzteren ist die Zensur imperativ und bildet eine unumgängliche Voraussetzung für die Entstehung von Kunstwerken.”

maximális közösségi evidenciával kell rendelkeznie, azaz szorosan kötődnie kell a közösségi tapasztalatokhoz és normákhoz. Az egyéni, egyedi tartalmak viszont csak eredeti, korábban még nem vagy csak kevésbé használt szavakkal, szókapcsolatokkal ragadhatók meg — persze azért ezek sem lehetnek gyökértelenül újak. (Az ilyen verbalizációs folyamatok a metaforák és a szinesztéziák keletkezésének a leggyakoribb forrásai.)

Megjegyzés. A „b” szektor növekedése párhuzamosan megy végbe az irodalmi nyelv fejlődésével: a nyelv ennek során a végtelenül gazdag tartalmú „A” kör egyre nagyobb részét hódítja meg. Az „A” kör teljes meghódítására azonban semmiképpen sem kerülhet sor, már csak azért sem, mert az „A” kör méretét még egy adott egyén vonatkozásában sem tekinthetjük állandónak. Az „A” kör éppen a „b” szektor növekedésének a hatására maga is napról napra növekszik: az egyre több egyedi érzékszervi alapú tudatelem nyelvi megragadása az egyént mind érzékenyebbé teszi az ember külső és belső világában végbemenő jelenségek iránt, egyre többet érzékel ezekből, s ennek következtében folyamatosan növekszik az „A” kör tartalma. Valószínűsíthető, hogy ebben a folyamatban az „A” kör — ezen belül az „a” szektor — tartalma a „b” szektorénál nagyobb mértékben növekszik, azaz minél több érzékszervi alapú tudattartalmat tudunk nyelvileg megragadni, annál több olyan érzékszervi alapú tudattellemmel rendelkezünk, amelyet nem tudunk verbalizálni.

A „c” és „d” reprezentálja az olyasféle nyelvhasználatot, amely nem kapcsolódik mentális aktivitáshoz, s nem kötődik semmiféle tudattartalomhoz. Ilyen jelenség az, amikor magunkban énekelünk vagy verset mondunk úgy, hogy közben valami máson gondolkodunk. Hangos felolvasás közben is előfordulhat, hogy a figyelmünk teljesen elkalandozik, s nem is tudjuk, mit olvasunk fel. Gyakorlott gépírók, szedők képesek hibátlanul lemásolni egy szöveget úgy, hogy fogalmuk sincs a szöveg tartalmáról; sőt, szinkrontolmácsok is beszámoltak már róla, hogy úgy fordítottak le egy szöveget, hogy közben teljesen másutt jártak a gondolataik. Fontos megjegyezni, hogy a „c” és „d” szektor a lényegyet tekintve egy szektor, csupán a modell grafikus sajátosságai miatt látjuk két szektornak őket.

Az „e” szektor a szokásos nyelvhasználat és a közönséges vagy tudományos fogalmakkal történő nyelvi gondolkodás szektora: ez a szektor a nyelv alapvető funkciójának a szektora. Ezek a fogalmak igen széles skálán mozoghatnak, a legegyszerűbbektől a legbonyolultabbakig. A bonyolultság tekintetében az szabhat határt, hogy az adott fogalmi tartalom még ökonomikusan kezelhető legyen a nyelv eszközével. A szektor bal szélén helyezkednek el a legegyszerűbb fogalmak, s jobbra haladva egyre összetettebb, elvontabb fogalmakkal találkozunk. A balról jobbra haladás egyben a szóbeli nyelvhasználatról az írásbeli nyelvhasználat felé — mindenekelőtt a koncipi-

ális szóbeliségtől a koncipiális írásbeliség felé — való haladást is reprezentálja. „*Nagyon szép idő van ma*” — ez olyan egyszerű fogalmakat használó közlemény, amelyeket a nyelv minden gond nélkül tud kezelni. „*A társadalom közérzete egyaránt függ az elérhető anyagi javak mennyiségétől és az egyén szabadságának a fokától*” — ez a mondat már bonyolultabb fogalmakkal operál, ám még mindig a nyelv a legcélszerűbb eszköz a tartalom megjelenítésére; ha képlettel akarnánk kifejezni ugyanezt, mindenképpen nehezebben érthető közleményt kapnánk. Mindazonáltal az utóbbi mondat már a koncipiális írásbeliség terméke; hallás után csak annak köszönhetően értjük meg, hogy az elmúlt évszázadok során az írott nyelv igen nagy hatással volt a beszélt nyelvre.

„*Az összeadás összege független attól, hogy az első mennyiséghez adjuk-e hozzá a második mennyiséget, vagy a második mennyiséghez az elsőt*” — ebben az esetben már magasabb szintű, elvontabb fogalmakkal van dolgunk, a nyelv mégis jól működik ebben a helyzetben is, bár már kissé nehezebben. Ez a mondat algebrai képlettel ökonomikusabban jeleníthető meg: $a + b = b + a$.

Az „e” szektorbeli nyelvhasználat mediális szempontból lehet mind szóbeli, mind írásbeli, a szektor bármely pontján. Koncipiális szempontból viszont, mint már szó volt róla, másként áll a helyzet: balról jobbra haladva a koncipiális szóbeliségtől a koncipiális írásbeliség irányába haladunk. Nyilvánvaló, hogy az olyan mondatok, mint a fenti „*Az összeadás összege független attól, hogy az első mennyiséghez adjuk-e hozzá a második mennyiséget, vagy a második mennyiséghez az elsőt*” az „e” szektor jobb szélén helyezkednek el, s a koncipiális írásbeliség tipikus termékei; főszabályként az ilyen kommunikátumok mediálisan is elkerülik a szóbeliséget — azaz nem szoktunk ilyesmit *mondani*, legfeljebb csak *írni*.

Az „f” szektor tartalmazza azokat a leginkább elvont tudatelemeket, amelyek nyelvíleg már nem kezelhetők. Ezek a tartalmak tipikusan a matematikai gondolkodás gyümölcsei: a matematika külön szimbólumrendszert teremtett rájuk azzal a céllal, hogy további műveleteket tudjon végezni ezekkel a már önmagukban is többretegűen elvont fogalmakkal. Érdemes megállapítanunk, hogy a nyelvtől való elszakadás még itt sem teljes, mert a matematika ezeknek a szimbólumoknak a zömét az írott nyelv nyersanyagából, a betűkből meríti. (A matematikai képletekben a betűk persze *nem* nyelvi jeleként jelennek meg, formájukkal mégis az ismert dolgok familiaritását nyújtják a használóknak.)

A koncipiális írásbeliség alapozza meg az árnyalt fogalmi gondolkodást

Fontos leszögeznünk, hogy az „f” szektor egyáltalán nem létezhetne az „e” szektor nélkül, különösen nem az „e” szektor jobb széle nélkül, amely a koncipiális írásbeliség tartománya. A fogalmak születése az „e” szektorban kezdődik, s a fogalomfejlődés kezdeti szakaszai is ebben a szektorban, a nyelvvel összefonódva zajlanak le: ekkor a keletkezett fogalmak még jól kezelhetők a nyelvvel.

Az „f” szektor akkor jön létre, amikor egyre bonyolultabb új fogalmak születnek, amelyek mintegy „túlsordulnak” az „e” szektor jobb szélén — amely egyszersmind a nyelvi kifejezhetőség határa is —, s ezáltal a „B” kör kinyúlik a „C” kör alól, amellyel eddig teljesen egybevágó volt.

Megjegyzendő itt, hogy Descartes mutatott rá elsőként: a matematikai gondolkodás a nyelvi gondolkodásból ered, de egyszersmind meg is haladja a nyelvi gondolkodást. Figyelemreméltó, de nem meglepő, hogy éppen Descartes korában ível fel a matematika fejlődése — éppen akkor, amikor a nyomtatás széles körűvé válásának köszönhetően az írás használata is a társadalom újabb és újabb rétegeit hódítja meg.

A tapasztalatok azt mutatják, hogy az „e” szektor jobb oldali határa nem rögzült, hanem folyamatosan jobbra tolódik, mivel a nyelv egyre több olyan fogalom verbalizációjára válik képessé, amelyek ugyan a nyelvi gondolkodásból erednek, de meghaladták azt. (Az „e” szektornak ez a jobbra növekedése vélhetőleg nem kisebbíti az „f” szektort, hanem éppenséggel növelheti azt, mivel egy nagyobb „e” szektor egy nagyobb „f” szektor táplálására képes.) Az „e” szektor jobb szélének a folyamatos jobbra tolódása a koncipiális írásbeliség izmosodásának az eredménye.

II. Az írásbeliségtől a másodlagos szóbeliség és a posztliteralitásig

Repedések az írásbeliség monopóliumán

Körülbelül a 20. század közepéig az írásbeliség az egyetlen széleskörűen és hatékonyan működő kommunikációs technológia volt. Az egymást követően megjelenő telefon, gramofon, rádió — amelyek képesek voltak az emberi hangot a maga akusztikus természetességében és teljességében rögzíteni, tárolni és továbbítani — alapjaiban rendítették meg az írás pozícióit, bár ez hosszú időn át mintegy észrevétlen maradt. Bloomfield már 1933-ban megjövendöli az írás lehetséges eltűnését, mondván, hogy „a beszéd reprodukálásának mechanikus eszközei kiszorítják az írás és nyomtatás mostani szoká-

sát” (Bloomfield 1933: 503)⁸. A továbbiakban azonban nem foglalkozik a kérdéssel, mert a korabeli vélekedés szerint az írásnak semmi köze nem volt a nyelvhez, ő pedig a nyelvről írt könyvet.

A fordulópontot a kommunikációs technológiák fejlődésében a televízió megjelenése majd fokozatos elterjedése jelenti. A televízió a maga multimedialitásával képes szinte hiánytalanul reprodukálni a közvetlen emberi kommunikáció körülményeit: egyebek között képes mindhárom (extralingvális jelek, szupraszegmentális nyelvi jelek, szegmentális nyelvi jelek) kommunikációs dimenzió megjelenítésére. Ennek következtében a szegmentális nyelvi jelek — s velük a diszkrét jelek — kezdik elveszíteni monopolisztikus súlyukat a kommunikációban, amelyet az írásnak köszönhetően szereztek meg.

Másodlagos szóbeliség

A kommunikációnak ezt az új korszakát Ong másodlagos szóbeliségnek nevezi (‘secondary orality’). 1982-ben még úgy látja, hogy ez az új szóbeliség hasonlóságot mutat az elsődleges szóbeliséggel abban a tekintetben, hogy mindkettő az aktuális beszédpillanathoz kötődik, továbbá azzal is, hogy mindkettő szövegépítést a formulák, a panelek jellemzik. Hozzáteszi ugyanakkor, hogy a másodlagos szóbeliség egy sokkal szándékoltabb és tudatos szóbeliség, amelynek hátterében folyamatosan ott áll az alapvető szereppel bíró írás és a nyomtatás. (Ong 1982: 136).⁹ Két évtized múltán túl optimistának érezhetjük az ongi megjegyzést az írás alapvető szerepéről, ugyanis a funkcionális illiteráció terjedése arra mutat, hogy az emberek zöme az iskola befejeztével lényegében a betűkkel való kapcsolatát is megszakítja, s igen jól el tud lenni írás-olvasás nélkül.

Ikonikus fordulat

A 20. századi kommunikációs technológiai forradalom nem kizárólag az emberi beszéd — s vele együtt a szupraszegmentális nyelvi eszköztár — rögzítésének és továbbításának a lehetőségét nyújtja, amire az írás nem volt képes. Ilyen értelemben egyébként a gramofon (magnetofon), a telefon és a rádió mintegy korrigálta az írás hiányosságait. A kommunikációs forrada-

⁸ „We may expect that at some time in the future our social organism will reach a degree of coordination and flexibility where a concerted change becomes possible, or else that mechanical devices for reproducing speech will supersede our present habits of writing and printing.”

⁹ „This new orality has striking resemblances of a communal sense, its concentration on the present moment, and even its use of formulas. But it is essentially a more deliberate and self-conscious orality, based permanently on the use of writing and print, which are essential for operation of the equipment and for its use as well.”

lomnak azonban legalább ilyen fontos eseménye volt az, amit „ikonikus fordulatnak” (‘ikonisch Turn’) (Boehm 1995: 13) vagy „képi fordulatnak” (‘pictorial turn’) (Mitchell 1994: 11) — e fordulat révén lehetővé vált a kommunikáció extralingvális jeleinek a rögzítése és továbbítása, s ezáltal az írás további hiányosságai küszöbölődtek ki.

A fordulat gyökerei még a 19. századba, a fényképezés feltalálásához nyúlnak vissza. Joyce nagyon szemléletesen *automatikus írásnak* (‘automatic writing’) nevezi a fényképezést, s úgy találja, hogy a fényképezés riválisa, mi több, bitorlója az írott és a hangzó szónak egyaránt. A kép tehát nem csupán az írással, hanem a nyelvvel magával is versenyre kel, mivel — mint a fentebbi 2. ábra háromkörös modelljének „a” szektora mutatja — az elsődleges gondolkodás érzékszervi alapú tudattartalmakkal történik, amelyek között kitüntetett helyet foglalnak el a vizuális jellegű érzékszervi alapú tudattartalmak, azaz a képek.

(Gondoljunk csak az elvont fogalmak megnevezésére választott platóni szavak — *idea*, *eidósz* — etimológiájára: az ‘idein’ igével állnak rokonságban, s ennek a jelentése ‘látni’ vö. Nyíri 2001: 243). Azt is mondhatjuk, hogy ha a gramofon és a telefon az írás hiányosságát, tökéletlenségét korrigálja, akkor a fényképezés (és általában a képcsínálás) magáét a nyelvét, hiszen a nyelv eszközével, verbalizációval sosem vagyunk képesek egy vizuális érzetet teljes egészében, kimerítően megragadni. Az ember igen hosszú időn át csak roppant alacsony hatékonysággal volt képes képeket készíteni: egy kép elkészítése kivételes tehetségű emberek heteken, hónapokon át történő munkálkodásával történt. Ráadásul az így készült képeknek volt egy igen súlyos hibájuk: nem lehetett őket változatlanul sokszorosítani. William Ivins figyelmeztet rá „Prints and Visual Communication” (1953) című könyvében, hogy Lessing, amikor a Laokoon-szoborcsoporthról írt, nemcsak hogy nem látta magát a szoborcsoporthoz, hanem a korabeli Európában ismert képek alapján nem is lehetett reális elképzelése arról, hogyan is néz ki valójában a szoborcsoporthoz. Az emberi lét hajnalán tulajdonképpen a képkészítésre való képtelenségünk folytán — mintegy jobb híján — választottuk kommunikációs eszközül az akusztikus szimbolikus jelrendszert (a hangzó beszédet) — „a természet erőltette ránk”, mondja Saussure (Saussure 1997, 41), s ezt követi később az erre épülő grafikus jelrendszer, az írás.

Az ikonikus fordulat további fázisai a fényképezést követően a film, a televízió és az utóbbi időben a számítógépes képfeldolgozás:¹⁰ a képkészítés rohamos könnyebbé válásának és elterjedésének vagyunk a tanúi. Ez azzal a következménnyel jár, hogy a vizuális természetű tények eredeti formájukat megőrizve kommunikálódhatnak, tehát nem kell átmenniük a tagolás, az absztrakció, a formalizálás, a kódolás és a linearizálás deformáló és leegyszerűsítő procedúráján, mely procedura a verbális kommunikáció esetében megkerülhetetlen. A deformációk és leegyszerűsítések elkerülésének révén a kommunikáció nemcsak tökéletesebbé, hanem egyszersmind kényelmesebbé is válik, ugyanakkor kiesik a folyamatból az analízis, amely a nyelvi kommunikációval mindig együtt jár. A képi kommunikáció ugyanis lehetővé teszi olyan kommunikátumok továbbítását is, amelyet a feladó nem tagolt — valójában meg sem értett.

Polányi Mihály figyelmeztet az artikulálatlan intelligencia és az artikulált gondolkodási képesség különbségeire. Ő úgy találja, artikulálatlan intelligenciával az állatok is rendelkezne, s e tekintetben az emberek csak alig múlják felül őket. Például az állatok is megtaníthatók a mennyiségek érzékelésére, s ennek a felső határa 7-8 — nem kevesebb annál, mint amennyire az ember képes a tagolás, a *megszámlálás* alkalmazása nélkül. Polányi úgy találja, hogy az emberi tudás szédítő fejlődése kizárólag annak köszönhető, hogy az ember képes tagolni, diszkretizálni a dolgokat (Polányi 1958: 69–102).

A digitalizált kép azonban csak „műszaki” szempontból áll diszkrét jelekből, a digitális kép szemiotikailag egy *folytonos (analóg) ikon*¹¹. S az ember eredendő s erős vonzást érez az analóg kódok iránt: reálisabbnak, hitelesebbeknek, természetesebbnek érzi őket a digitális kódoknál (vö. Chandler 2002: 46).¹²

Az ikonikus/képi fordulat viszont éppenséggel a tagolási kényszert szünteti meg, s ha Polányi fenti állítása igaz, akkor e kényszer megszűnte szükségképpen az ember gondolkodási képességének a soradásához fog vezetni.

¹⁰ A számítógépes képfeldolgozás alapjául szolgáló digitális képről többek között Lehmann Miklós tollából olvashatunk érdekes és figyelemreméltó gondolatokat (Lehmann 2001: 111–118).

¹¹ „Auf diesem Niveau ist die Digitalisierung jedoch semiotisch völlig irrelevant, da sie im Rezeptionsprozeß für den Hörer nicht erkennbar ist.” (Nöth 2000: 202)

¹² „We have deep attachment to analogical modes and we tend to regard digital representations as ‘less real’ or ‘less authentic’ & at least initially [...] The analogue-digital distinction is frequently represented as ‘natural’ versus ‘artificial’. The privileging of the analogical may be linked with the defiance of rationality in romantic ideology (which still dominates our conception of ourselves as ‘individuals’).”

Posztliterális

A „másodlagos szóbeliség” terminusnál találóbban jellemzi korunk kommunikációját a „posztliterális” szó, mivel a szóbeliség csakugyan új életre kel, a lényeg azonban nem a hangzó szó reneszánsza, hanem az írás drasztikus térvesztése. A posztliterális fő jellemzője az, hogy „az új elektromos és elektronikus médiumok versenyre kelnek a nyomtatott könyvvel mint a kommunikáció domináns eszközével”¹³ (Nyíri 2002). Ez a helyzet jellemzi a 20. század egészét. A filozófia azonban már korábban fellázad az írás ellen. Nietzsche 1874/75-ös, a görög irodalomról tartott baseli előadásaiban nehezményezi, hogy az irodalomtörténet az „írásokkal” („*Schriftenthum*”) foglalkozik, ahelyett hogy a „mondottaknak” („*Sprachthum*”) szentelné a figyelmét. Heidegger műveiben igen gyakori szó a *Rede* és a *Sage*: mindkettő világosan az orális nyelvhasználathoz kötődik. Az írás elleni lázadás legnagyobb alakja persze Wittgenstein. Az ő lázadása nem annyira filozófiai megfontolásokban gyökerezik, mint inkább abban a tényben, hogy Wittgensteinnek olvasási zavarai voltak, diszlexiás volt, mint azt Jaakko Hintikka kimutatta.¹⁴ Nyíri Kristóf arra hívja fel a figyelmet, hogy Wittgenstein képtelen volt a gondolatait lineáris sorba rendezni, amely forma a nyomtatott könyv alapformája. Wittgenstein műveiben a gondolatok inkább viszonylatok bonyolult és komplex hálójaként jelennek meg. Nyíri mindehhez hozzáteszi, hogy korunkban az olvasási zavar megszűnik különleges esemény lenni. Az olvasási zavar kulturális mintázattá válik (Nyíri 2002)¹⁵.

Az írás nélküli nyelv

A posztliterális — mint fentebb már volt róla szó — nem eredményezi az írás teljes eltűnését: az olyan emberi találmányok, amelyek hosszú időn át működtek, sose tűnnek el teljesen. A lovas fogatok és a lovaglás az autók korában sportként élnek tovább.

Az írástól elszabadult beszéd „mindent eláraszt”, az emberek fülébe „hanglemezek, magnetofonszalagok és beszélő képek” harsognak és suttog-

¹³ „the dominance of the printed book as the medium of communication has become challenged by the rise of the new, electric and electronic media”

¹⁴ Jaakko Hintikka, „Ludwig Wittgenstein — A Case Study in Dyslexia” — a kéziratot tanulmányra Nyíri 2002 hivatkozik.

¹⁵ „... in our emerging age of post-literacy some characteristically dyslexic symptoms simply cease to be extraordinary. Dyslexia is becoming a cultural pattern.”

nak — mondja Flusser (1989: 55–56)¹⁶. Ő úgy gondolja, ha kiesik az a kontroll, amit az írás jelent, a nyelv barbarizálódni fog.

Flussernek valószínűleg igaza van, hiszen az írás nélküli nyelv minden valószínűség szerint elveszíti azokat a tulajdonságait, amelyeket az írástól kapott, pontosabban szólva azokat, amelyeket az írás *kényszerített rá*.

Ezek a tulajdonságok az akusztikai és szemantikai tagoltság, amelyet mindenekelőtt az írás használata kényszerített ki. McLuhan írja, hogy a „nyomtatás” — azaz a széles körben használt írás — „nemcsak a helyesírást és a nyelvtant változtatta meg, hanem a kiejtést és a ragozásokat is: a nyomtatás szülte meg a nyelvtani hiba lehetőségét” (McLuhan 1962: 231)¹⁷. A posztliterálisban a nyelvtani hibák lehetősége ismét eltűnőben van: e folyamat kezdetét jelzi a nyelvi szabályok rugalmasabbá válása, s általában a nyelvi türelem növekedése (vö. Sándor 2003).

Az írás rögzíti és anyagilag tárgyiassítja a nyelvet, a nyomtatás pedig nyomtatékosítja ezt a rögzítettséget és tárgyiasságot. Ez magyarázza, hogy a rögzített írott szöveg vált a bölcsészettudományok alapjává. A számítógépes szövegszerkesztő használata révén megszűnik a szöveg tárgyiassága, s jelentősen sérül a rögzítettsége is.¹⁸ A nyomtatásban közzétett szöveg állandó, amelyre évszázadok távlatából is lehet hivatkozni, míg a weben közzétett szöveg akár naponta is változhat: a szerző nap mint nap javíthatja vagy akár újra is írhatja a szövegét. Ez a körülmény egyfelől nyereség a tudomány számára, másfelől az állandóság eltűnése alapjaiban rendíti meg a tudományos élet mára kialakult rendszerét. A dilemmára igazán jó megoldás valószínűleg nincs. A világhálón való közzététel előnyei olyannyira számosak — minimális költség, technikai egyszerűség, könnyű, állandó és gyakorlatilag ingyenes hozzáférés a szöveg valamennyi potenciális olvasója számára —, hogy nehéz más megoldást elképzelni, mint a tudományos élet működésének az új technológiához való igazodását. A hagyományos keretekhez való kötődés szép bizonyítéka egyébként a *pdf* formátum látványos térhódítása a legutóbbi néhány évben: ez a formátum őrzi a nyomtatott könyv tagolását, sőt grafikai képét, egyszersmind úgy lehet rá hivatkozni (oldalszámokkal stb.),

¹⁶ „Schallplatten, Tonbänder und sprechende Bilder werden die Gesellschaft anscreien und ihr zuflüstern.”

¹⁷ „print altered not only the spelling and grammar but the accentuation and inflection of languages, and made bad grammar possible”

¹⁸ Vö. J. C. Nyíri: The Humanities in the Age of Post-Literacy. <http://www.uniworld.hu/nyiri/muenster/m-text.htm>

mint egy nyomtatott kiadványra. Azaz: csak majdnem úgy, mert semmi sem garantálja, hogy a hivatkozott forrás holnap is megtalálható lesz a hálón.

A monomedialitástól a multimedialitásig: hipertext

Az elektronikus szöveg alapvető létformája — a hipertext — lehetővé teszi az írott szöveg közeledését a közvetlen emberi kommunikáció multimedialitásához. Mindenekelőtt azért, hogy a hipertextben kapcsolók ('linkek') vannak más szövegekhez, s ezáltal csökken az írott szöveg szigorú egydimenziós linearitása. De talán még ennél is fontosabb, hogy a kapcsolók nemcsak szövegekre, hanem álló- és mozgóképekre, sőt hangokra is mutathatnak, így módon valódi multimedialitást teremtve. Az írott szöveg ugyanis *virtuálisan* mindig multimedialis volt: például a jó irodalmi szöveg mindig arra törekedett, hogy érzetek illúzióját keltse az olvasó valamennyi érzékszervében. A jelen pillanatban úgy tűnik, hogy a szöveg domináns formája a jövőben a hipertext lesz, miközben természetesen egyre nagyobb teret nyer a szöveg nélküli (képek, zene) kommunikáció.

Ha a hipertext lesz a szöveg túlélésének a formája, akkor azt sem hagyhatjuk figyelmen kívül, hogy ehhez a túléléshez engedményekre és kompromisszumokra van szükség. A szövegnek — amely a nyomtatási kultúra korában — az ikonikus fordulat kibontakozásáig — a kommunikátumok lényegében egyedüli hordozója volt, le kell mondania kizárólagosságáról, s be kell érnie a kommunikátumok felének-harmadának a közvetítésével. Valószínű, hogy a képek és hangok elektronikus kezelésének felettébb valószínű rohamos technikai fejlődésével párhuzamosan még ez az arány is csökkenni fog.

Az írás és a nyelv sorvadása sorvasztja a gondolkodást

Úgy tűnik, hogy az írás — és ezáltal a nyelv — pozícióvesztése elkerülhetetlen. Felmerül a kérdés, hogy ez jár-e, járhat-e valamilyen hatással az emberi gondolkodásra és az ember gondolkodási képességére? Pontosabban: az emberi gondolkodás túlélne-e, ha a nyelv mintegy „kicsúszna” alóla?

Igenlő válaszok is léteznek erre a kérdésre. Flusser például így ír: „... az írásból való kilábalás két irányban lehetséges: vissza a képekhez, vagy előre a számokhoz”¹⁹ (Flusser 1989: 159). Másutt ezt kicsit bővebben is kifejti: „Minek utána meghaladtuk az ábécét, a gondolkodás függetlenné válik a beszédőtől, s más, nem nyelvi gondolkodásmódok (matematikai, képi s valami

¹⁹ „... es im Grunde nur zwei Ausbruchrichtungen aus der Schrift gibt: zurück zum Bild oder vorwärts zu den Zahlen.”

teljességgel új) kezd majd rohamos fejlődésnek indulni.”²⁰ (Flusser 1989: 65).

Ez az optimizmus azonban kétes alapokon áll, mert a 2. ábra elemei szerint végigvezetve a folyamatot ez azt jelentené, hogy a nyelvet reprezentáló „C” kör teljesen eltűnne, s csak az „A” kör maradna (az érzékszervi alapú tudattartalmakkal), valamint a „B” kör (amely az elvont fogalmakat reprezentálja). Ebben a helyzetben az „A” kör tudatelemei ikonikus jelekkel kommunikálódhatnának, a „B” kör tartalma pedig számjegyes kódokkal. Ma is gyakran így teszünk: egy adott kommunikátumon (például egy tudományos cikkben) belül bizonyos tartalmakat képekkel, másokat meg (esetleg táblázatba, képletekbe foglalt) számokkal kommunikálunk. Igen, de jelenleg a két — egymással egyébként antagonisztikus ellentéteket mutató — gondolkodásmód és kód között hangsúlyosan jelen van a nyelv, amely integrálni tudja az egymással ellentétes alapú kódokat, biztosítva az interferenciájukat is, s ezzel egyszersmind az emberi lét teljességét és komplexitását. A „hibrid természetű” nyelv eltűnése (feltételezve az érzékszervi alapú és a fogalmi jellegű gondolkodás [„a” és „f” szektor] párhuzamos továbbélését) szükségképpen vezetne el valamiféle kognitív, érzékelési és kommunikációs szkizofréniához. Ez az ember radikális lelki-szellemi átalakulásával járna.

Felettébb kétséges azonban, hogy a „B” kör egyáltalán létezhetne-e a nyelvet reprezentáló „C” kör eltűnése után? Mai ismereteink szerint nem, mivel a fogalmak formálását — azaz az érzékszervi alapú tudattartalmak redukcióját — éppenséggel a nyelv (gyakran tökéletlenségnek nevezett) ökonómiaja kényszerítette ki. Mint fentebb már volt róla szó, a „B” kör a „C” körrel egyidejűleg jött létre, s az utóbbi kizárólag a „C” kör létrejöttének köszönheti a saját létét. Kezdetben ez a két kör teljesen egybevágó, s teljesen azonos ritmusban és mértékben növekedszik: lévén hogy ami nyelvi, az egyben fogalmi is, s ami fogalmi, az egyben nyelvi is. Csak a koncipiális írásbeliség megjelenése és térhódítása gyorsítja fel a „B” körnek a „C” körtől függetlenedő növekedését, s ennek következtében a „B” kör mintegy „túlnyújtózik” a „C” körön, „előbuggyan” alóla. Metaforikusan azt is mondhatnánk, hogy a fogalmi gondolkodás — a „B” kör — „a nyelv virága”.

Természetesen nehéz lenne elképzelni a „C” kör, a nyelv hirtelen eltűnését. A nyelvekkel nem hirtelen szoktak történni a dolgok. De a nyelvek fokozatos szegényedése, erodálódása nem ismeretlen jelenség. A „C” kör zsugo-

²⁰ „Beim Überholen des Alphabets wird sich das Denken von Sprechen emanzipieren, andere nicht-sprachliche Denkart (mathematische und bildnerische, vermutlich auch völlig neue) werden zu noch ungeahnter Entfaltung kommen.”

rodása megkezdődött, ezt valamennyien tapasztaljuk. S nincs okunk feltételezni, hogy az érzékszervi alapú tudattartalmakkal történő, nem tagolt gondolkodás, a nyelvi gondolkodás és a fogalmi gondolkodás felépült modelljének dekonstrukciója nem ugyanazon az úton megtett lépésekkel történik meg, mint a felépülése történt. Ha pedig így van, akkor a nyelvi „C” kör zsugorodása a fogalmi gondolkodás „B” körének ugyanolyan mértékű zsugorodását fogja eredményezni; a „C” kör (Flusser szerint valószínűen bekövetkező, szerintünk viszont valószínűtlen) *teljes* eltűnése szükségszerűen váltja ki a „B” kör eltűnését.

A képek alkalmasabb és kényelmesebben használható kommunikációs eszközök, mint a szegmentális nyelvi elemek: a szavak. Mint ennek számos példáját láttuk már a történelem során, a kényelmesebb és alkalmasabb kommunikációs eszközök könnyen kiszoríthatják a használatból a kevésbé kényelmesekeket és kevésbé praktikusakat. Ez történt például az írás megjelenésekor: az írásban nem rögzíthető, ezért az adott helyzetben nem praktikus szupraszegmentális nyelvi eszközök jelentős teret veszítettek a kommunikációs folyamatban. A képi kommunikáció technikai lehetőségeinek bővülése révén ugyanilyen másodrendű vagy harmadrendű szerepre kárhozthatódnak a szegmentális nyelvi eszközök, a szavak is.

Kommunikációs technológiai stratégiák

Mindennek az elkerüléséhez gondosan megtervezett kommunikációs stratégiára²¹ lenne szükség, amelyben megkülönböztetett figyelmet kell fordítani a kommunikációs technológiákra, s közülük mindenekelőtt azokra, amelyeknek használata pozitív hatással lehet a nyelvre. Az ilyen kommunikációs technológiák használatát jól átgondolt pozitív diszkriminációs eljárásokkal kellene elősegíteni.

A jelen pillanatban ilyen kommunikációs technológiának mindenekelőtt az írás tekinthető. Az elmúlt évtizedekben az emberek mind rövidebb és rövidebb időre találkoznak csak szemantikailag tagolt és körülhatárolt elemekből álló írott szövegekkel — egyszerűbben szólva az emberek kevesebbet olvasnak, mint régebben. A könyvolvasás például *szórakozási formaként* szinte teljesen eltűnt az életünkben. Mindazonáltal ez a körülmény nem fenyegeti látványosan a műveltségünket; ma már lehet műveltséget szerezni olvasás nélkül is. A nem-olvasás — az írott szövegekkel való naponta vissza-

²¹ A stratégiai megközelítés igényét a magyar nyelvre vonatkoztatva fogalmazza meg Balázs Géza (Balázs 2001).

térő találkozás s az ezzel együtt járó kognitív tréning hiánya — alattomosan, észrevétlenül az árnyalt gondolkodásra való képességünket kezdi ki. Ezért valószínűleg a könyvolvasásnak a szórakozási formák közé való „visszacsempészése” lehetne egy megalkotandó kommunikációs stratégia egyik első célkitűzése.

Irodalom

- Balázs Géza. 2001. Magyar nyelvstratégia. Budapest: Magyar Tudományos Akadémia.
- Bloomfield, Leonard. 1933. *Language*.
- Boehm, Gottfried, ed. 1995. *Was ist ein Bild?* 2nd. ed. München: Wilhelm Fink Verlag.
- Chandler, Daniel. 2002. *Semiotics. The Basics*. London: Routledge.
- Cipolla, Carlo M. 1969. *Literacy and development in the West*. London: Penguin Books.
- Crystal 1998: Crystal, David: A nyelv enciklopédiája. Osiris, Budapest, 1998.
- Flusser, Vilém. 1989. *Die Schrift: hat Schreiben Zukunft?* Zweite, ergänzte Auflage. Göttingen: Immatrix Publications.
- Goody, Jack & Ian Watt. 1968. The consequences of literacy. In Jack Goody, ed., *Literacy in Traditional Societies*. Cambridge: Cambridge University Press. 27-42.
- Haas, William. 1983. Determining a level of a script. In: *Writing in focus*. (Trends in linguistics, Studies & monographs, 24), edited by Florian Coulmas & Konrad Ehlich, pp. 15–29. Berlin: Mouton.
- Havelock, Eric A. 1982. *The Literate Revolution in Greece and Its Cultural Consequences*. Princeton: Princeton University Press.
- Jakobson, Roman (with P. Bogatrev). 1966. Die Folklore als eine besondere Form des Schaffens. In *Selected Writings IV. Slavic Epic Studies*. The Hague & Paris: Mouton. 1-15.
- Koch, Peter & Wulf Osterreicher. 1994. Schriftlichkeit und Sprache. In Hartmut Günther & Otto Ludwig, ed. *Schrift und Schriftlichkeit — Writing and Its Use. Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung / An Interdisciplinary Handbook of International Research*. Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft. Herausgeben von Hugo Steger, Herbert Enst Wiegand. Band 10.1. Berlin & New York: Walter de Gruyter. 587-604.
- Lehmann Miklós: A digitális kép. In: Radnainé Szendrei Julianna (szer.): *Ezredforduló, műveltség-kép, kisgyermekkorú nevelés*. Budapest: Trezor Kiadó. 111–118. o.
- Martinet, André. 1967. *Éléments de linguistique générale*. Paris: Armand Colin.
- McLuhan, Marshall. 1962. *The Gutenberg Galaxy: The Making of Typographic Man*. Toronto: University of Toronto Press.
- McLuhan, Marshall. 1964. *Understanding Media: The Extensions of Man*. New York: McGraw-Hill.
- Mitchell, William J. T. 1994. *Picture Theory: Essays on Verbal and Visual Representation*. Chicago & London: University of Chicago Press.
- Nöth, Winfried. 2000. *Handbuch der Semiotik*. Stuttgart: Metzler.
- Nyíri, Kristóf. 1996. The humanities in the age of post-literacy. *Budapest Review of Books*, 6/3: 110-116.
- Nyíri, Kristóf. 2001. The picture theory of reason. In Berit Brogaard & Barry Smith, eds. *Rationality and Irrationality*. Wien: öbv-hpt. 242-266.
- Nyíri, Kristóf. 2002. Post-literacy as a source of twentieth-century philosophy. *Synthese* 2: 185-199.
- Ong, Walter J. 1967. *The Presence of the Word. Some Prolegomena for Cultural and Religious History*. New Haven & London: Yale University Press.
- Ong, Walter J. 1977. *The Interfaces of the Word. Studies in the Evolution of Consciousness and Culture*. Ithaca & London: Cornell University Press.

- Ong, Walter J. 1982. *Orality and Literacy: The Technologizing of the Word*. London: Methuen.
- Polanyi, Michael. 1958. *Personal Knowledge: Towards a Post-Critical Philosophy*. London: Routledge & Kegan Paul. Magyarul: Polányi Mihály: *Személyes tudás. Úton egy posztkritikai filozófiához I–II*. Budapest: Atlantisz Kiadó.
- Sándor, Kára. 2003. The fall of linguistic aristocratism. In Kristóf Nyíri, ed. *Mobile Communication: Essays on Cognition and Community*. Wien: Paasagen Verlag. 71-82.
- Saussure, Ferdinand de 1997. *Bevezetés az általános nyelvészetbe*. Budapest, Corvina Kiadó.

KÉT FEJEZET A HAZAI PEDAGÓGUSMOZGALMAK ÉS -SZERVEZETEK 20. SZÁZADI TÖRTÉNETÉBŐL

KELEMEN ELEMÉR

A pedagógustársadalom különböző rétegeinek szervezkedése úgyszólván egyidős a modern, polgári jellegű közoktatás kialakulásával és fokozatos kiépülésével. Az iskola körüli munkamegosztás a 18. század végétől hívta életre az egyházi szolgálattól lassan elkülönülő, a tanítással hivatásszerűen foglalkozó pre-értelmiségi réteget, amely anyagi és szellemi életviszonyainak rendezési szándékával, önazonosságát keresve szükségképpen jutott el érdekeinek tudatos kifejezéséig és az összefogáson alapuló közös fellépésig. Ezt a spontán folyamatot a 18. század végétől nálunk is központi rendelkezések — elsőként az 1777. évi *Ratio educationis* — szabályozták és gyorsították.

Ez a kettős — „alulról” és „felülről” nyert — indítatás a kiegyezést követően került időszakos összhangba. A polgárosodó társadalom alapvető szükségletei közé sorolt, elemi érdekének számító közoktatás fejlesztésének szándéka egybeesett a magyar pedagógustársadalom különböző rétegeinek szükségleteivel és törekvéseivel. Az életviszonyoknak a közoktatási rendszer különböző elemeinek törvényi szabályozásába illeszkedő rendezése (l. a népoktatási, a középiskolai és a kisdiedóvási törvényt) és a pedagógusérdekek egyre szervezettebb képviselete, ha súlyos konfliktusok közepette is, egy cél felé mutatott: az ország szellemi, anyagi és társadalmi felemelkedését szolgáló modern — polgári és nemzeti jellegű — közoktatás megteremtésére. Ebben az időszakban szinte gomba módra szaporodtak — a közoktatás és a pedagógustársadalom gyorsuló differenciálódásához igazodóan — a különféle szakmai szervezetek és intézmények. Ugyanakkor a kezdetektől fogva erőteljes törekvések célozták és szorgalmazták e sokféleség egységét, a közös fellépést legalább egy-egy intézménytípus, de olykor az oktatási rendszer és a pedagógusszakma egésze érdekében.¹

A századforduló táján kiéleződő társadalmi és politikai feszültségek tették nyilvánvalóvá, hogy ez a probléma nem kezelhető a liberális jogállamiság és

¹ Lásd: *Kelemen E.* 2004, m. e., valamint az ott említett források és szakirodalom.

a szakmaiság adott keretei között. A korlátozott lehetőségektől is béklyózott állami szándékok és az évtizedről évtizedre prolongált ígérek és halasztások ezen a téren is szembetalálták magukat a jogos és egyre türelmetlenebb társadalmi igényekkel. „Az Élet alágyúrtje, a tanító, a legrababb magyar” (Ady Endre) — olykor saját hivatástudatával meghasonulva — lázadni kezdett. Tájékozódásuk, szervezkedésük, mozgalmuk — tanártársaikkal egymásra találva — a társadalmi és politikai küzdelmek új dimenziói között, új alakot öltve jelent meg: a polgári radikalizmus és az osztályharcos szocializmus égisze alatt.²

Ennek a folyamatnak a tetőpontja a szociáldemokrata befolyás alatt 1918-ban létrejött Magyarországi Tanítók Szakszervezetének (MTSZ) megalakulása, amely döntő szerepet vállalt 1918 és 1919 forradalmi — „polgári demokratikus” és „szocialista” — közoktatási programjának kidolgozásában és kivitelezésében.³

Nagyrészt ezzel magyarázható, hogy a két világháború közötti pedagógus-érdekképviselő — a politikai szervezkedés lehetőségeitől megfosztva — a dualista korszakban kialakult szakmai és tudományos szervezetek és intézmények keretei közé szorult vissza. Az európai mintákhoz igazodó, teljes értékű társadalmi gyakorlat, a modern osztályharc körében szerezhető mozgalmi, politikai tapasztalatok hiánya azonban nemcsak ezekben az évtizedekben jelentett kényszerű öncsonkítást. Igazából 1945 után ütött vissza, amikor is a jó szándékkal kikövezett utak egyenesen a pokolba vezettek. A koalíciós időszak spontánnak tűnő, összefogást példázó, bár a háttérből cél tudatosan vezérelt integrációs törekvései látszólag egy egységes és demokratikus szakmai-érdekképviselői szervezet megteremtésére engedtek következteni. Valójában azonban mindez az 1948–1949-es fordulatot, a különböző jellegű és tartalmú szakmai szervezetek és intézmények radikális felszámolását és a szovjet típusú közoktatás — és állami berendezkedés — „szocialista” rendjébe illeszkedő, „(párt-)államosított” szakszervezet megteremtését készítette elő.

Tanulmányunk a pedagógusmozgalmak és -szervezetek 20. századi történetének e két utóbbi fejezetét, a két világháború közötti évtizedek és a koalíciós időszak éveinek eseményeit tekinti át.

² Lásd: Kelemen E. 2002. 153–160., valamint az ott említett források és szakirodalom.

³ Lásd: Kelemen E. m. e., valamint az ott említett jegyzetek.

Karanténba zárva (1919–1945)

Az ellenforradalmi restauráció a hatékony érdekvédelem eszközeitől is megfosztotta a megtorló intézkedéseknek igen nagy arányban kitett tanító- és tanártársadalmat. Az 1918 októbere után létrehozott intézményeket és szervezeteket megszüntették, csak a korábban bejegyzettek újíthatták meg — hosszas igazoló eljárás után — tevékenységüket. A sajtó-, illetve az egyesülési és gyülekezési szabadság korlátozását szolgáló rendelkezések még a világháború időszakában érvényes, 1912-es rendkívüli törvény szigorú előírásain is túltettek. A betiltott és üldözött szervezetek listájára került, természetesen, a Magyarországi Tanítók Szakszervezte is.

1919 augusztusától a tanítók és tanárok ezrei ellen indult — igen gyakran kartársaik feljelentései alapján — fegyelmi eljárás. Az első időszakban sokan estek áldozatául a durva fizikai megtorlásoknak, százakat hurcoltak börtönbe, internálótáborba. 1920 tavaszán a tisztí különítményesek meggyilkolták a baloldali tanítómozgalom egyik közismert vezetőjét, *Somogyi Bélát*, aki ekkor a *Népszava* munkatársaként emelt szót az új hatalom antidemokratikus fellépése, a különítményesek brutális akciói ellen — a pedagógusok védelmében is. A legóvatosabb becslések szerint is mintegy 2000 pedagógus fegyelmi úton történt elbocsátására került sor az első időszakban. Az évekig elhúzódó további fegyelmi eljárások nyilvánvalóan befolyásolták a későbbi B-listázások szempontjait is. Ennek folytán összesen kb. 6500 tanítót és tanárt bocsátottak el végkielégítéssel vagy soron kívüli nyugdíjazással. A fegyelmi úton elbocsátottak büntetése jószerivel „életfogytiglanra” szült, priuszuk miatt évek, évtizedek múlva sem számíthattak semmilyen közalkalmazotti állásra.⁴

A megszüntetett pedagógus-szakszervezet kevésbé exponált tagjaiból — még Somogyi közbenjárására és a Friedrich-kormány kultuszminiszterének, *Huszár Károlynak* a jóváhagyásával — megalakulhatott az ún. 11-es bizottság, amely az MTSZ zárolás alól felszabadított vagyonának felhasználásával gondoskodni próbált az üldözött társak jogvédelméről, családtagjaik anyagi megsegítéséről. Ezt a bizottságot fëllegális szervezetként a Szakszervezeti Tanács is elismerte. A szakszervezet rendelkezésére álló pénzt részben a *Népszava* által kezdeményezett gyűjtésből, később külföldi — főleg angol — adományokból egészítették ki. A segélyforrások kimerültével átképzéssel, például könyvelői tanfolyamok szervezésével és magántanítványok szerzésével próbáltak segíteni elbocsátott, állás nélkül maradt kartársaikon. Munká-

⁴ Kelen J. szerk. 1958. 174–194.; Köte S. 1979. 231–234.; Balogh S. — Szabolcs O. 1963.

jukat a Magántisztviselők Országos Szövetsége szolidáris módon támogatta. A bizottság az 1920-as évek végéig tevékenykedett.⁵

A pedagógustársadalom politikai jellegű szervezkedését, munkásmozgalmi mintára létrehozott érdekvédelmi szervezeteinek újjáalakítását egyszer s mindenkorra kizárta a Bethlen-kormány és az MSZDP között 1921 decemberében kötött megállapodás, az ún. Bethlen–Peyer-paktum. A megegyezés utat nyitott a szélsőségeitől megszabaduló Szociáldemokrata Párt számára a politikai közéletbe való visszatérésre, a munkásság körében végzett szak-szervezeti munka felújítására. Az MSZDP ugyanakkor vállalta a „szalonképes” politizálást és lemondott — a többi között — az értelmiség és a közalkalmazottak körében folytatandó szervezkedésről, így a tanítók és a tanárok politikai-mozgalmi befolyásolásáról.

Ez a Bethlen-féle konszolidáció szempontjából rendkívül fontos lépés a következő évtizedekre szólóan megfosztotta a pedagógustársadalmat az érdekképviselőnek és az érdekérvényesítésnek a nyugati demokráciákban már korábban bevált és a húszas években is töretlenül érvényesülő politikai formáitól és szervezeti kereteitől, s a polgári demokráciákban elfogadott társadalmi gyakorlat negligálását, a szabadságjogok durva korlátozását jelentette. Ilyen értelemben egyenes folytatása volt az első évek fizikai és pszichikai terrorjának, a pedagógustársadalom megtörésének, „konszolidálásának”, s hatékony eszköze — más intézkedések sorozatával együtt — a tanítótság „megnyerésének”, a hivatalos állami (kultur)politika szolgálatába állításának, egy lojális, majd ügybuzgó állampolgári magatartás széles körű elterjesztésének.

1919 őszétől újraszerveződtek azok a tanító- és tanáregyesületek, amelyek a forradalmak időszakában kimondták feloszlatusukat és csatlakoztak az MTSZ-hez (mint például az Országos Középiskolai Tanáregyesület), vagy szüneteltették, netán illegalitásban folytatták tevékenységüket. Létrejött néhány új, jobboldali vagy szélsőjobboldali beállítottságú szervezet is, ezek azonban a későbbiek során más politikai szervezetekbe (ÉME — Ébredő Magyarok Egyesülete, MOVE — Magyar Országos Véderő Egylet stb.) tagolódtak.

A szakmai tevékenységükbe visszahúzódó tradicionális tanítószervezetek sem tudták azonban függetleníteni magukat megmaradt — és állásban maradó — tagságuk rohamosan romló anyagi helyzetétől. Az 1920-as évek első felének taktikai megfontolású bérrendezései ugyanis nem tudtak lépést tartá-

⁵ Kelen J. szerk. 1958. 195–197.

ni a növekvő inflációval. A tanítói-tanári fizetések vásárlóértéke az 1925-ös mintegy 20 százalékos emeléssel együtt sem érte el a háború előttinek a kétharmadát. Több tanítószervezet, így például a Római Katolikus Tanítók Egyesülete, az Állami Tanítók Országos Egyesülete, a Keresztény Asszonyok Szövetségének elemi iskolai csoportja, a Református és az Ágostai Evangélikus Tanítók Országos Egyesülete, a Magyarországi Tanító Egyesületek Országos Szövetsége és mások 1926-ban közös memorandumot juttattak el a nemzetgyűlés ellenzéki képviselőihez, akik közül többen, mint például *Cserti József*, *Drózdý Gyula* és a szociáldemokrata *Szedér Ferenc* az országházban is hangot adtak ezen követeléseknek. *Klebelsberg Kuno* vallás- és közoktatásügyi miniszter ingerült válaszban utasította el a tanítóság kérelmét: „Ha ezek a hangok megismétlődnek, akkor nemcsak a jóakaró minisztert, de a szigorú minisztert is magukkal szemben fogják találni. Ha tehát a tanítóság azt mondaná — fűzte hozzá —, hogy ily csekély fizetés mellett nem képes a maga hivatását teljesíteni, akkor azokat a tanítókat, akik ezt hirdetik, el fogom az állásukból bocsátani. Azokkal az egyesületekkel szemben, amelyek ilyen hangot ütnek meg, esetleg elmegyek a felosztatásig.” Szedér a hozzá forduló „destruktív” egyesületek fentebbi listáját ismertetve megállapította: „nem valami rebellis társaság, sem forradalmi egyesülés, hanem olyanok, akik mindig csak megalázkodni, szinte gerinctelenül kérni tanultak meg”.⁶

A klebelsbergi népiskolai program végrehajtása azonban elodázhatatlanná tette a jogos tanítói igények részleges kielégítését. Ennek jegyében került sor 1927-ben a tanítói fizetések ismételt, 10-15 százalékos emelésére, amelyből „fizetéskiegészítő államsegély” címén a felekezeti tanítók is részesültek. Ez a fizetésrendezés jelentős lépés volt a tanítóság egzisztenciális felemelkedésében, hiszen egy tanító — igaz, hogy 20 évi szolgálat után — elérte a létbiztonságot és társadalmi presztízst jelentő „havi 200 fixet”. A többséget kitevő felekezeti tanítók esetében természetesen fennmaradt az illetmény jelentős hányadának „természetben történő” kiszolgáltatása, ami változatlanul a létbizonytalanság egyik súlyos, nehezen kezelhető forrását jelentette. A propaganda természetesen nem győzte hangoztatni a tanítóság nemzeti és társadalmi szerepének fontosságát és ezzel összefüggő erkölcsi felelősségét. Ezekben az években ugyanakkor — az 1926-ban elindított népiskolai program végrehajtásának keretében — jelentősen megnőtt az alkalmazott tanítók

⁶ Nemzetgyűlési Napló, 1926. 43.2. 207., 152. l. — Idézi: *Sárközi I.* 1980. A tanítóság helyzetére, fizetésére vonatkozóan l. 164–182., 244–263.

száma. Ezen a téren az 1930-as tanítói létszámemelés volt különösen számottevő.

Ennek az átmeneti fellendülésnek a gazdasági válság megrázó hatása vetett véget. Különböző korabeli becslések és a történeti feldolgozások szerint a munkanélkülivé vált tanítók száma kb. 5500-6000-re tehető, az állástalan pedagógusoké a középiskolai tanárokkal együtt 1934-ben már elérte a tízezret. Ez a probléma végighúzódott a harmincas éveken, és csak a trianoni békeszerződés revízióját jelentő terület-visszacsatolások után, az évtized végétől enyhült. Az állásukban maradó, illetve álláshoz jutó tanítók és tanárok helyzetén — a gazdasági válság éveiben végrehajtott többszöri illetménycsökkentés után — az 1938-as fizetésrendezés változtatott először. Bár a bértarifák csak az 1933-as, redukált fizetésekhez képest emelkedtek, s nem érték el az 1932-es színvonalat, kedvezően változott a tanítók fizetési osztályokba történő besorolása. 1940-ben és 1941-ben pedig újabb bérkorrekciókra került sor.

Hozzá kell fűzni azonban, hogy a pedagógusokkal, különösen a falusi tanítósággal szembeni hivatalos elvárások ebben az időszakban hihetetlenül megnöttek. Az iskolai — a többséget alkotó felekezeti tanítók esetén pedig még az egyházi — feladatok mellett rájuk hárult az iskolán kívüli művelődésért felelős „népművelési előadói” feladatkör, a különböző társadalmi egyesületekben való aktív szerepvállalás és a cserkészettel, de főképp a leventemozgalommal kapcsolatos oktatói, vezetői teendők ellátása. Mindez természetesen a tanító növekvő szerepét, társadalmi fontosságát sugallta, annak a gömbösi felfogásnak a szellemében, hogy ti. a magyar tanító „a nemzeti nevelés legfontosabb faktora”. Életviszonyaik kedvezőbb alakulása, társadalmi presztízsük növekedése, felemelkedésük a falusi kisurak, „a falusi intelligencia” soraiba felcsillantotta számukra — a kor szellemiségének megfelelően — az „úri középosztályba” emelkedés perspektíváját, ami polgári iskolai, de főképp középiskolai kollégáik többségének már korábban megadatott.⁷

A társadalmi felemelkedésnek ez a lassú, de biztos üteme magyarázza azt, hogy a pedagógustársadalom jelentős rétegei adták fel a történelmi tapasztalatokból eredő óvatosságot, a politikai tartózkodást, s vállaltak több-kevesebb szerepet a politikai közéletben, többnyire a kormánypártok oldalán. De törvényszerű volt az is, hogy lecsúszott, egzisztenciálisan fenyegetett rétegeik az erősödő populista demagógia hatására a jobb, sőt szélsőjobboldali politi-

⁷ *Sárközi I.* 1980. 180–182., továbbá *Balogh S.* – *Szabolcs O.* 1963.

kai mozgalmak befolyása alá kerültek. Kevés nyoma van korszakunkban a tanítószázad egykori baloldali, osztályharcos orientációjának. Ez — esetenként — a szociáldemokrata szervezetekkel való féllegális kapcsolattartásban, s a baloldali mozgalmakban, így például a Magyar Front tevékenységében való illegális részvételben merült ki. Ez utóbbi mozgalom vezetett a fasizmus és a háború elleni szervezkedés keretei között 1943-ban létrejött kommunista pedagóguscsoport megalakulásához, amelynek tagjai közül 1945-ben majd *Béki Ernő* kap fontos szerepet a pedagógusok baloldali szakszervezeti mozgalmának ismételt életre hívásában.⁸

Kisajátítás és államosítás (1945–1948)

A második világháborút követő koalíciós korszak politikai főszereplői — pártprogramokkal bizonyíthatóan — határozott és világos oktatáspolitikai elképzelésekkel rendelkeztek. E programok közös célja a magyar oktatási rendszer viszonylagos elmaradottságának felszámolása, demokratikus átalakítása, továbbfejlesztése volt. Közös vonásuk volt az is, hogy a közoktatás megreformálásában szövetségesként számoltak a demokratikus gondolkodású pedagógusokkal és a meg-, illetve újjáalakuló pedagógusszervezetekkel. Különbség legfeljebb a meghirdetett programok mögött meghúzódó politikai-taktikai szándékokban mutatkozott.

A korszak súlyos politikai konfliktusokkal fenyegető teherterhelését jelentette viszont, hogy az oktatásügy halaszthatatlan reformja, társadalmi szerepének és hatásának kiterjesztése elválaszthatatlanul összefonódott az anakronisztikus hazai társadalmi és politikai viszonyok demokratikus átalakításának, megkésett modernizációjának olyan elemi követelményeivel, mint például a származási privilégiumok felszámolása, az állam és az egyház szétválasztása és az egyházak politikai szerepének korlátozása, szociális érzékenyséjük erősítése, a szekularizáció vagy a kényszer nélküli, szabad vallásgyakorlás és a fakultatív hitoktatás lehetősége.

A korszak oktatáspolitikai irányvonalát egyfelől a koalíciós pártok demokratikus törekvései determinálták (háttérükben kétségtelenül a Magyar Kommunista Párt [MKP] egyre markánsabban megmutatkozó programjával, azaz a közoktatás direkt ideológiai-politikai céloktól vezérelt, szovjet típusú átalakításának, közvetlen pártirányítás alá helyezésének egyre kevésbé leplezett szándékával), másfelől viszont többnyire merev, anakronisztikus és konzervatív felfogás és elutasító magatartás mutatkozott meg az egyházak, külö-

⁸ *Sárközi I.* 1980. 257–263.; *Kelen J. szerk.* 1958. 197.

nősképpen a katolikus egyház részéről a nyilvánvalóan szükségessé vált és elkerülhetetlennek tűnő reformlépések tekintetében is. A háború utáni helyzet súlyos gazdasági nehézségein túlmenően valójában ez a bénító társadalmi és politikai patthelyzet is nehezítette a kibontakozást.

A közoktatásügyi igazgatás Hóman-féle rendszere ugyanakkor nemcsak példát és tapasztalatokat, hanem adaptálható szervezeti kereteket is kínált a mindinkább MKP-irányítás alá kerülő kormányzati oktatáspolitikai törekvések érvényesítésére. 1944-től 1949-ig ugyanis lényegében érintetlen maradt a tanügyigazgatás 1935-ös rendszere, amely megfelelő eszköznek bizonyult a közoktatás területén a nehezen megteremthető társadalmi és politikai konszenzust egyre inkább mellőző, rendeleti úton életbeléptetett reformintézkedések — kezdetben polgári demokratikus, később mindinkább autoriter jellegű, szovjet típusú — végrehajtására.

Ez volt tehát a háttere a második világháborút követő években a magyar pedagógusmozgalom újjászületésének, kibontakozásának — és törvényszerű deformálódásának. A Magyar Pedagógusok Szabad Szakszervezete (MPSZSZ) — a Magyar Kommunista Párt kezdeményezésére és „iránymutatása” alapján — 1945. február 2-án alakult meg, mintegy 100-150 budapesti pedagógus részvételével. Létrehozásában meghatározó szerepet játszottak a korábbi évek illegális baloldali, kommunista mozgalmában részt vevő pedagógusok, mindenekelőtt Béki Ernő, aki a szervezőbizottság elnöke, majd az MPSZSZ főtitkára lett. Az új pedagógus-szakszervezet vezetőségének első lépése — még a tagtoborzást megelőzően, tehát a tagság véleményének meghallgatása nélkül — a Szakszervezetek Országos Központjához történő csatlakozás bejelentése volt február derekán. A szakszervezeti központ pedig — szovjet mintára — az MKP közvetlen befolyása és ellenőrzése alatt állt, élén *Nemes Dezső*vel, a szakszervezeti tanács titkárával.

A Magyar Pedagógusok Szabad Szakszervezete súlyos és felemás hagyaték örököse lett. A múltból kevés és ellentmondásos tapasztalattal rendelkezett. Az előző negyedszázad folyamán 1918/19 valóságos értékei is kompromittálódtak, a társadalom — és a pedagógusok — nagy tömegei számára idegenek, sőt az ördögtől valók voltak. A Bethlen–Peyer-paktum pedig eleve megakadályozta a politikai tartalmú, baloldali beállítottságú szakmai-érdekképviselői szervezetek, különösképpen egy pedagógus-szakszervezet megalakulását és működését, így az újjászerveződő magyar szakszervezeti mozgalom nem rendelkezett sem kellő történeti, sem valóságos társadalmi tapasztalatokkal, nem volt felkészülve a koalíciós politika sajátos viszonyaira, még kevésbé egy mindinkább szimulált és manipulált politikai gyakorlat

keretei között folyó tájékozódásra és mozgalmi tevékenységre. Ezzel (is) magyarázható, hogy szinte első lépéseivel belesétált abba a csapdába, amit a szakszervezetek — ekkor még úgy tűnhetett, baloldali — valójában már ekkor is közvetlen kommunista pártirányítása állított.

Ugyanakkor az sem tagadható, hogy egy új típusú, politikailag érzékeny és a magyar pedagógustársadalom demokratikus és progresszív, sőt baloldali erőit összefogni szándékozó radikális szakmai-érdekvédelmi szervezet iránt — talán a történeti hiányérzetből eredően is — számottevő társadalmi igény mutatkozott. A megújítandó közoktatás egészére tekintő, a pedagógustársadalmon belül kialakult, szinte rendi jellegű válaszfalak lebontását hirdető szakszervezeti mozgalom, az iskolai élet újrarendezésének, a munkalehetőségek megteremtésének és az életviszonyok rendezésének, a korszerű és demokratikus szellemű oktatás megvalósításának és a tanítók-tanárok ehhez szükséges átképzésének programjával fellépő MPSZSZ tehát joggal számíthatott sikerre.

A népi demokratikus átalakulás szolgálatát hirdető szakszervezet tagsága már az első hónapokban ugrásszerűen megnövekedett. 1945 végéig csaknem valamennyi fővárosi pedagógus csatlakozott hozzá, s — a szervezőmunka tapasztalatlansága és ügyetlenségei, illetve a vidéki, főleg a felekezeti tanítók és tanárok közömbössége, idegenkedése vagy félelmei ellenére is — számos vidéki tagszervezet jött létre. 1946-ban már csaknem 25 000 tanító és tanár, a magyar pedagógusok közel háromnegyede volt az MPSZSZ tagja.

Ez lehet a magyarázata annak is, hogy a kezdeti bizonytalanságból ocsúdó és fokozatosan újjáéledő hagyományos pedagógusegyesületek és intézmények közül egyre több jelentette be önkéntes csatlakozását, illetve beolvadását az új szakszervezetbe. 1945 májusában például a Magyarországi Tanítók Eötvös Alapja mondta ki a csatlakozást — teljes vagyonával —, 1946 nyarán az Országos Polgári Iskolai Tanáregyesület, 1947 tavaszán az Egyetemes Tanítószövetség (a Magyarországi Tanítók Szövetségének jogutódja) és az Állami Tanítók Országos Egyesülete lépett be teljes tagságával az MPSZSZ-be. Jó néhány tanító- és tanáregyesület ugyanakkor már 1944-ben felfüggesztette vagy beszüntette tevékenységét (például az Országos Evangélikus és az Országos Református Tanáregyesület), mások 1946 és 1948 között fokozatosan elnéptelenedtek, elhaltak vagy testületileg belépek a központi szakszervezetbe.

Ez a folyamat mindenesetre a történések fonákját is mutatja. Az intézménytípusonként, iskolafenntartónként vagy éppen szakterületenként szerveződött egyletek és egyesületek, illetve ezek szövetségei a magyar pedagógus-

társadalom jól tagolt, bár valójában egyoldalú szakmai és kevésbé hatékony érdekképviselői, érdekvédelmi szervezetei voltak, amelyek — minden korábbi manipulatív szándék és korlátozott szerepkörük ellenére is — a pedagógustársadalom egyes rétegeinek civil szerveződését jelentették, önkéntes és demokratikus intézményeit és fórumait alkották, az autonómia és a szuverenitás letéteményesei voltak. Szakmai szempontból különösen nagy tekintélyük és befolyásuk volt e társulatok és egyesületek folyóiratainak. E sokszínű, gazdag egyesületi élet elsorvadása, asszimilálódása — a kezdeti spontán, később már központilag vezérelt folyamat keretében — jól illeszkedett a mindenféle másságnak, az iskolarendszer pluralizmusának és az alternativitásnak a felszámolására és a központosított, monolitikus és egyenirányítható szervezetek és intézmények kialakítására törekvő új művelődéspolitikai irányvonalába.

Az „új kor” nyitányát végül „a nem állami iskolák fenntartásának az állam által való átvétele, az azokkal összefüggő vagyontárgyak állami tulajdonba vétele és személyzetének állami szolgálatba való átvétele tárgyában” rendelkező 1948. évi XXXIII. törvénycikk jelentette. A nevelési-oktatási intézmények államosítása látszólag folytatása és beteljesítése volt azoknak a korábbi — bár kétségtelenül ellentétes politikai tartalmú — törekvéseknek, amelyek a modern polgári és nemzeti közoktatási rendszer megteremtésének első, 1848-as kísérletétől kezdődően végigkísérték fejlődését. Valójában azonban az etatizmus antiliberális és antidemokratikus hagyományai teljesedtek ki, egy totális politikai rendszer hatalomátvételének sajátos, oktatásügyi előjátékaként. Az iskolák államosításának előzményei és kísérőjelenségei — az osztályharc éleződésének sztálini jelszavától motiváltan — a hagyományok és az alternatívák felszámolásának a következő években megvalósuló programját vetítették előre.

A Magyar Pedagógusok Szabad Szakszervezete már az 1946. február 24-én megtartott első s különösen az 1947. december 21-én rendezett második országos küldöttközgyűlését követően egyre nyilvánvalóbban ennek a művelődéspolitikának a szolgálóleányává szegődött. Az 1945/46-os időszak sikertelen bérharcait követően mindinkább a pártpolitika transzmissziójának feladatait: a pedagógusok átképzését, „tudatformálást”, a politikai jellegű iskolai és iskolán kívüli akciók szervezését és az „élenjáró szovjet pedagógia” eredményeinek közvetítését vállalta magára. Funkcionáriusai és aktivistái kulcsszerepet kaptak az államosítás puccsszerű előkészítésében és végrehajtásában.

Az MPSZSZ utolsó nagyszabású és látványos fellépése 1848 centenáriusának megünnepléséhez és a IV. egyetemes tanügyi kongresszus megszervezéséhez kapcsolódott. A kongresszus előkészítéséért felelős „Központi 48-as Bizottság” — az ekkor még formálisan létező Országos Köznevelési Tanáccsal karöltve — „a demokratikus magyar köznevelés alapokmányának”, egy új magyar közoktatási törvénynek a megalkotására készült. A kongresszus szakmai előkészítő munkálatai azonban — a szervezők feltételezhető jóhiszemősége ellenére — mindinkább a következő évek tanügyi kampányait és szocialista munkaversenyeit felidéző „Szabadság éve munkaterv” programjának kidolgozására és a különféle akciók megszervezésére redukálódtak. Amikor az ünnepi esemény főszereplői, közreműködői elfoglalták helyüket a negyedikként jegyzett egyetemes tanügyi kongresszus nyitó — s egyben záró — rendezvényén, kevesen sejtették közülük, hogy valamennyien egy láthatatlan mágia eszközei és áldozatai, s tudatos vagy tudattalan szerepvállalással egy tragédiába torkolló komédia részesei.

A következő hónapok eseményei tették nyilvánvalóvá, hogy a szakszervezeti közreműködéssel celebrált megnyitó elterelő hadmozdulat volt csupán, és a „fordulat évének” művelődéspolitikája sem a kongresszus további, érdemi munkájára nem tart igényt, sem a közoktatás törvényi úton történő szabályozását nem tervezi. Oktatásügyünk történetének következő évtizedeiben a korábbi hazai gyakorlattól és az általános európai — polgári demokratikus — normáktól eltérő szabályozási elv és joggyakorlat érvényesült: a magyar közoktatást — az iskolaállamosítási törvényt követően — törvények nélkül, párthatározatok útján irányították, mintegy törvényen kívül helyezték.

Ebben a politikai helyzetben, 1948 látványos politikai akcióit követően, a szakszervezeti mozgalom is szükségképpen háttérbe szorult. Szerepe — az oktatáspolitikába való érdemi beleszólás és az érdekérvényesítő, érdekvédelmi tevékenység reális esélye nélkül — az iskolatisztasági és nevelési versenyek rendezésére, a pedagógusok „beiskolázásának” irányítására és az iskolán kívüli társadalmi akciók — a tojásgyűjtés, a hulladékgyűjtés, valamint a terv- és békekölcsön-jegyzés — szervezésére szorítkozott, és évtizedekre szólóan elvesztette tekintélyét formális tagsága, a százszázalékosan szerveződött magyar pedagógustársadalom előtt (is). A mór megtette kötelességét, a mór mehetett... A szakszervezet tudatos lejáratása, pártállami kisajátítása így módon szerves része lett egy antidemokratikus, totalitárius

politikai berendezkedésnek, aminek — napjainkig tartó — súlyos következményeivel ma sem könnyű szembenézni.⁹

Felhasznált irodalom

- Arató Ferenc (1970): A pedagógusmozgalom története. In: A Pedagógusok Szakszervezetének 50 éves története. Szerk. Toldy Sára. Bp.
- Balogh Sándor – Szabolcs Ottó (1963): Pedagógusok a két világháború között, 1919–1945. Bp.
- Horváth Márton (1975): A népi demokrácia közoktatási rendszere. 1945–1948. Bp.
- Kelemen Elemér (1992): Törvények nélkül — törvényen kívül. In: Új Pedagógiai Szemle, 42. évf. 3. sz. 3–11.
- Kelemen Elemér (1993): A nevelésügyi kongresszusok története. — VI. Nevelésügyi Kongresszus. 1993. augusztus 25–28. Szerk. Vargáné Fónagy Erzsébet. Bp.
- Kelemen Elemér (2002): Pedagógusmozgalmak Magyarországon az első világháború előtti évtizedben. In: Történelem — tanítás — módszertan. Emlékkötet Szabolcs Ottó 75. születésnapjára. Szerk. Nagy Péter Tibor, Vargyai Gyula. Bp.
- Kelemen Elemér (2004, m. e.): Pedagógusszervezetek és -mozgalmak Magyarországon a 19. században. In: Iskolakultúra.
- Kelemen Elemér (m. e.): A magyarországi pedagógusmozgalom radikalizálódása a 20. század első évtizedeiben (1917–1919). In: Az ELTE TÖFK Tudományos Közleményei sorozat. (Megjelenés előtt.)
- Kelen Jolán szerk. (1958): A szocialista tanítómozgalom Magyarországon, 1900–1920. A Tanácsköztársaság iskolapolitikája. Bp. 1958.
- Kovács Éva – Pöcze Gábor (1988): Az állami iskolamonopólium kialakulása Magyarországon (Vita az iskolák államosításáról). Neveléstörténeti füzetek, 9.
- Köte Sándor (1979): A Tanácsköztársaság közoktatáspolitikai és pedagógiai törekvései. Bp.
- Sárközi István (1980): Az ellenforradalmi rendszer népiskola-politikája Magyarországon (1919. augusztus – 1944). Bp.
- Simon Gyula (1965): A köznevelésügy fejlődésének néhány vonása. In: Nevelésügyünk húsz éve. 1945–1964. Bp.

⁹ Az általános helyzetképhez részben saját korábbi tanulmányaimat, illetve az ott hivatkozott irodalmat használtam fel. (Kelemen E. 1992. 3–11.; Kelemen E. 1993. 39–63.); továbbá: Horváth M. 1975.; Simon Gy. 1965. 9–80.; Kovács É. — Pöcze G. 1988. — Az MPSZSZ történetéhez: Arató F. 1970. 5–40., továbbá a kötetben közölt dokumentumok.

HARC A „KETTŐS NEVELÉS” ELLEN/ÉRT(?) A VENDEL UTCAI TANÍTÓNŐKÉPZŐBEN¹

Kísérlet a politikai-világnézeti „elvárások” érvényesítésének kikényszerítésére egy pedagógusképző intézetben a Hegedüs-kormány idején

DONÁTH PÉTER

1954 nyarán, gazdasági nehézségekre hivatkozva, a Magyar Dolgozók Pártjának Politikai Bizottsága (MDP PB) elutasította az Oktatásügyi Minisztériumnak (OM) az ötéves tanítóképzés visszaállítására vonatkozó, alaposan argumentált javaslatát, ami komoly elkeseredést szült az érintettek körében, sőt 1954 második felében-végén a visszafogott tiltakozás hivatalos fórumokon korábban ismeretlen megnyilvánulásait hívta elő a tanítóképzős tanárok és igazgatók köréből.² Ezeknek 1955 elején „a politikai felhőrégiókban” érlelődött drámai változás³ vetett véget.

1955. február 2-án az MDP PB határozatot hozott „a párt ifjúság közötti munkájának megjavításáról”.⁴ Ebben — a Nagy Imre háttérbe szorítását (majd leváltását) követő ideológiai „rendteremtés” jegyében — leszögezték: „Az ifjúság között még elevenen élnek és súlyos károkat okoznak a nacionalizmus, sovinizmus maradványai. Helyenként politikai közönyösség, fegyelmezetlenség mutatkozik. Komoly hibák vannak a fiatalok egy részének magatartásában, magánéletében, érintkezési formáiban is. ... A tanuló- és értel-

¹ Dolgozatom alapjául a „Vizsgálatok, diagnózisok – javallatok. Kísérletek a tanítóképzők világnézeti-politikai és szakmai rekonstrukciójára a Hegedüs-kormány idején” című hosszabb munka három fejezete szolgált (további részeit lásd: Donáth P. 2004). A tanulmány az „Oktatáspolitikai és tanítóképzés” című T 046693 számú OTKA-kutatás keretében készült, ezért az 1955/56. tanévben a tanítóképzéssel kapcsolatban történeteket – az akkori oktatáspolitikai prioritásainak megfelelően – elsősorban a politikai-világnézeti rekonstrukciós kísérlet szempontjából vizsgálja, s csak másodsorban foglalkozik a képzés szakmai (professzionális) aspektusaival.

² MOL M-KS-276-53/185. ö. e. 1. és 5.; Ladányi A. 1988. 210.; Donáth P. 2001/2. 101–112.

³ Lásd pl. Izsák L. szerk. 1998. 324–345.; Baráth M. szerk. 2002. 215–324.; Hegedüs A. 1988. 233–263.; Rákosi M. 1997. 976–1024.; Csonka E. 1981. 367–389.; Balogh S. 1989/8–9. 31–33.; Rainer M. 1990. 160–344., 1999. 110–124.; Litván Gy. 1992/6. 89–95.; Izsák L. 1998. 126–132.; Romsics I. 1999. 380–382.; Pünkösti Á. 2001. 280–404.; Ripp Z. 2002. 47–57.

⁴ Az 1954 nyarán az ifjúság nevelésével kapcsolatos kérdések vizsgálatára Ács Lajos vezetésével kiküldött bizottság javaslata szolgált a MDP PB állásfoglalása alapjául, mely a május 27-én publikált MDP KV-határozat korai variánsa volt. (Feitl I. – Olmosi Z. szerk. 1984. 8–10. és 102–114.)

miségi ifjúság egy részét időnként kispolgári, nacionalista nézetek és hangulatok ragadják magukkal. Helyenként... kispolgári elpuhultság s az áldozatkészség hiánya, valamint a pacifizmus jelei is tapasztalhatók. A tanulóifjúság egy része nem érti a fizikai munka jelentőségét, lebecsüli a falun, vagy a termelés közvetlen szervezésében végzett értelmiségi munkát.” Ezért — következtek a maguk voluntarista módján⁵ — „*az Oktatásügyi Minisztérium fordítson nagyobb figyelmet a közép- és felsőbb iskolák nevelőmunkájára és ellenőrizze, hogy a pedagógusok a tananyag tanítása mellett törekedjenek kulturált, fegyelmezett, öntudatos szocialista emberekké nevelni a tanulókat*”.⁶

1. „Most a politikai szempontnak kell előtérbe kerülni, (s) ... igen fontos a vallásos világnézet elleni harc folytatása...”⁷

Rövidesen, 1955. március 10-én, kollégiumi ülésen tárgyaltak a továbbra is négyéves tanítóképzés tantervi irányelveiről. A kidolgozást — a feladattól szakmai fenntartásai miatt húzódozó Rozsonдай Zoltán vezette ügyosztály helyett⁸ — a Pedagógiai Tudományos Intézet (PTI) Tanítóképzős Csoportjára bízta. *A szakiskolai jelleg erősítése érdekében* — s az 1918–1919-ben, majd 1945 után sokat bírált mobilitási zsákutca kényszerű visszaállítása jegyében — *leszögezték: a tanítóképzés céljának meghatározásánál „a továbbtanulás... ne szerepeljen”*.⁹

A továbbra is morgolódo s az új négyéves tanterv kimunkálásában való részvételt kerülni igyekvő pedagógusokat *Jóboru Magda* miniszterhelyettes

⁵ *Rév István* e rendszert „tervezgazdaság” helyett inkább „kampánygazdaságnak” (1996. 147.), *Gyarmati György* a Rákosi-korszakot „a kampányszocializmus időszakának” nevezte, melyben a kampány, a társadalom folyamatos mozgásban tartásán túlmenően, azt a célt szolgálta, hogy általa a sürgős javítást igénylő területeken „gyorssegélyt nyújtsanak”. (2000/9–10. 85.) 1955-ben az ifjúság problémái s vele a tanítóképzés „reparálása” is ilyen kampányfeladattá lett. Lásd továbbá: *Litván Gy.* 1988. 151–152.

⁶ MOL XIX-I-2-k 3. d., valamint M-KS-276-53/214. (Kiemelés tőlem — D. P.) Vö.: *Szabó M.* 1988/a. 160–167.; *Pataki F.* 2003. 13–14. és 109.; *Valuch T.* 2001. 246–248. és 257–259.

⁷ Erdely-Grúz Tibor miniszter megfogalmazása az OM Kollégiumának „az MDP KV márciusi határozatainak a közoktatás terén való alkalmazásának” szentelt, 1955. május 4-i ülésén. (MOL XIX-I-2-k 5. d.; *Kardos J.* – *Kornidesz M. szerk.* 1990. II. k. 84.) — Az OM-anyagok kutatásában Kátóna István volt segítségemre. Köszönet érte.

⁸ Rozsonдай Zoltán tevékenységéről s a tanítóképzés körüli vitákról lásd: *Donáth P.* 2004/2., valamint *Ladányi A.* 1988.; *Németh A.* 1990.; *Nagy P. T.* 1997.; *Bollókné P. I.* 1999.; *Kelemen E.* 1999.

⁹ „Ez azonban nem zárja ki, hogy megfelelő felvételi vizsga esetén a legkiválóbbak bizonyos egyetemeken továbbtanulhassanak” — állította összefoglalójában *Erdely-Grúz Tibor*. (MOL XIX-I-2-k. 4. d.) Lásd róla: *T. Kiss T.* 2002. 126–127.; *Mann M.* 2004. 122.

figyelmeztette: „azt tapasztaltuk, hogy tanítóképzős nevelőink egy része még mindig azon a nézeten van, hogy négy év alatt nem lehet jó tanítókat képezni. Még a tanévben össze fogjuk hívni a képzők igazgatóit és tanulmányi vezetőit, és ismertetni fogjuk velük az új óra- és tantervek alapelveit.¹⁰ Meg vagyunk győződve arról, hogy ez az ismertetés megváltoztatja nézetüket” — hangsúlyozta.¹¹ Szavait Erdey-Grúz Tibor miniszter tanévzáró összegzése nyomatékosította: „nem lehet helye a türelemnek azokkal szemben, akik tudatosan népi demokráciánk ellen dolgoznak, vagy sorozatosan és tartósan megszegik a munkafegyelmet. A pedagógusképző intézmények nagy fontosságára való tekintettel ügyelni kell arra, hogy tantestületük politikailag és szakmailag kiváló munkaerőkből álljon, s az intézmények vezetését is biztos kezekbe kell adni.”¹²

Álláspontját az is befolyásolta, hogy az augusztus 4-i kollégiumi értekezleten — ahol „a középiskolák 1954/55. évi munkájáról” tárgyaltak — elmarasztalták a tanító- és óvóképzőket. „Az iskolatípus célját és feladatait tekint-

¹⁰ A négyéves tanítóképzés PTI által készített programjáról 1955. május 28-án szerveztek vitát, 129 tanítóképző intézeti igazgató, tanulmányi vezető, pedagógus részvételével. A programkészítést irányító Füle Sándor még 1955-ben közreadta a tanácskozás rövidített jegyzőkönyvét, melyből kiderül, hogy valóban differenciálódott a képzés oktatók álláspontja, de még ott is többen szóltak az ötödik, a gyakorlati év képzési időbe kapcsolásáért. Kiss Lajos debreceni igazgató pedig a négyéves tanítóképző céljával kapcsolatban leszögezte: „nem lenne helyes, ha a tanítóképző csak az általános iskola alsó tagozatára nevelne, és nem tenné növendékeit alkalmassá és jogossá az egyetemi tanulásra. Az a véleménye, hogy ez a legmerekvebben ellentmondana annak a szocialista elvnek, hogy az iskolának pedig nyitottnak kell lennie. Ne zárjuk le a fejlődésnek és haladásnak ezt a lehetőségét a fiatal, törekvő kartársak előtt.” Összefoglalójában Nagy Sándor PTI-igazgató (aki 1930–1935 között végezte el a középfokú tanítóképzőt Nagykőrösön) leszögezte: „a tanítóképző célja a tanítóképzés. Ez semmi szín alatt sem jelent zártságot vagy valamiféle zsákutcát, hiszen az OM messzemenően fogja biztosítani azt, hogy a tanítóképzők legkitünőbb növendékeit felvegyék azokra a főiskolákra és egyetemekre, ahová esetleg menni kívánnak. A tanítóképzés jellegét azonban nem ezek az esetek szabják meg, hanem a tanítóképzés igényei.” (Füle S. szerk. 1955. 51. és 67. — Kiemelés tőlem — D. P. Lásd továbbá: PML XXIV. 501/b. 1. d.; Füle S. 1956. 127–128.; 1968. 190–191.; 1970. 9.; Tóth L.-né, 1966. 189–190.)

¹¹ Jóbóru M. 1955. 126.; Vö.: Mann M. 2004. 119. — Márpedig az adott keretek között megoldhatatlan nehézségeket nap mint nap érzékelő képzős tanárokat legfeljebb elhallgattatni lehetett, meggyőzni nem. Erről tanúskodik a képzős tanárból egyetemi adjunktussá lett Buzás László 1955. december 1-jei jelentése a cinkotai képzőben tett látogatásáról: „A tanítóképzés feladatait nem lehet megoldani 4 év alatt. Érthetetlen az, hogy ezt minden ember tudja, s illetékes szervek mégsem hajlandók ezen változtatni. Túl vannak terhelve a tanulók, ez az oka a sokszor tapasztalható szellemi közönynek. Az ifjúság egy szellemileg-tesztileg fáradt felnőthöz hasonlítható, akinek hiába adnak ingyen hangversenyjegyet. Az illető hazamegy, s inkább kialussza magát.” (BFL XXXV. 95. 8/11. Kiemelés tőlem — D. P.) — A fővárosi pártiratok áttekintéséhez nyújtott segítségükért Fehérné Bozsocs Máriának, Szabó Klárának, Szécsényi Mihálynak tartozom köszönettel.

¹² Erdey-Grúz T. 1955. 358.

ve az elért eredmények nem elégségesek. A tanulók ismereteiben sok a felszínesség, eszmei-politikai nevelésük nem kielégítő. Ennek alapvető oka, hogy a tanárok összetétele egyik szempontból sem megnyugtató. A testületekbe az elmúlt évek folyamán alig került friss erő. Az iskolák felügyelete sem kielégítő, a megyei osztályokon csak elvétve akad a pedagógusképzéshez értő ember. Az iskolák vezetése, a tanulók pedagógiai képzése sincs mindig megfelelő kezekben” — olvashatjuk az előterjesztésben.¹³ Az ifjúság, az értelmiség, a pedagógusok helyzetét mérlegelő elemzések, a direkt politikai szocializáció (reszocializáció)¹⁴ eszközeivel operáló párthatározatok¹⁵ szorgalmazták: „fordulatot” kell elérni a nevelőmunka területén, ezért ennek személyi feltételeiről is gondoskodni próbáltak.¹⁶ Úgy döntöttek továbbá, hogy megvizsgálják az egyes tárgyak anyagát külön-külön és összességükben is: „mennyire nyújtanak alapot a tanulók dialektikus materialista világnézetének kialakításához”.¹⁷

Felsőbb utasításra 1955 nyarán különböző központi és budapesti kerületi (IX. és XII.) pártfórumok is tárgyaltak a Rákosi újabb előtérbe kerülését, a politikai fordulatot deklaráló „márciusi KV-határozat közoktatásban való érvényesüléséről”,¹⁸ illetve a hozzájuk tartozó iskolák, tanítóképzők politikai-világnézeti nevelőmunkájáról, „a klerikális befolyás alatt álló családok” hatásának ellensúlyozásáról,¹⁹ a munkás- és parasztszármazású fiatalok to-

¹³ MOL XIX-I-2-k. 5. d. 1955. augusztus 4. — Ha a tanítóképzés idejét nem tudták/akarták felemelni, maradt az adott keretek közötti „javítás” lázas — meddő — igyekezete: a tanterv, a tankönyvek, a gyakorlati képzés változtatgatása, a tanárok nyomás alatt tartása, cserélgetése.

¹⁴ Giddens, A. 1995. 101–106.; Somlai P. 1997. 33–44., 61–65. és 162–169.; Szabó I. 1991. 9–34.

¹⁵ Kardos J. – Kornidesz M. szerk., II. k. 76–90.; Szabad Nép, 13. évf., 165., 167. és 167. sz. 1–2.; Izsák L. szerk., 1998. 364.

¹⁶ MOL XIX-I-2-k. 5. d. 1955. augusztus 11. — Előbb — Vadász Ferencné főosztályvezető június 8-i javaslata nyomán — új minisztériumi osztályvezetőt neveztek ki Bizó Gyula személyében a tanítóképzés élére, majd Budapesten új igazgatót kapott a II. kerületi tanítónőképző. (Az erről szóló dokumentumok a Rozsondai család birtokában vannak.)

¹⁷ MOL XIX-I-2-k. 5. d. 1955. augusztus 4.

¹⁸ Ahogy erről az alábbiakban még szó lesz, 1955. június 6-án az MDP KV Tudományos és Kulturális Osztályán a megyei, városi, budapesti kerületi párttitkárok és az OM vezetőinek részvételével értekezletet tartottak a témáról. (MOL M-KS-276-91/80. ö. e. 37.; *Közoktatásunk...*, 1955/14–15. 323.) Az MDP-anyagok kutatásában Siklósné Kosztrics Anna és Szabó Csaba segített. Köszönet érte. — 1955. szeptember 6-án a XII. Kerületi Tanács VB határozatot fogadott el arról, hogy „felkéri a kerületi Pártvegrehajtó Bizottságot, hogy az ifjúság világnézeti és politikai nevelésének eredményesebbé tétele érdekében a PVB irányítsa és ellenőrizze a pedagógusok politikai fejlődését, oktatását”. (BFL XXXV. 107. 27. ö. e.)

¹⁹ BFL XXXV. 104/a. 23. ö. e. — Természetesen az egyházak oldaláról sem hiányozhatott a késztetés a hívó családok magatartásának befolyásolására s az iskolától független, vagy éppen annak hivatalosan előírt céljaitól eltérő nevelési elvek és gyakorlat szorgalmazására. Ennek

vábttanulásáról, valamint a DISZ-munka segítése érdekében tett erőfeszíté-seikről.

A gyakorló pedagógusok zöme „a múlt rendszerben nevelkedett”; őket nem lehetett csak úgy lecserélni,²⁰ ezért meg-megújuló kísérletet tettek „át-nevelésükre”.²¹ *Erdey-Grúz Tibor* már a márciusi politikai fordulatot követően hangsúlyozta: szükséges, „hogy a káderek megítélésénél az utóbbi időben eluralkodott apolitikus szellemet — mely a[z 1953.] júniusi határozat óta igen megerősödött — megszüntessük. ... *Most a politikai szempontnak kell előtérbe kerülni, (s)... igen fontos a vallásos világnézet elleni harc folytatása...*”²² Tanév végi értékelésében azután gyengének ítélte a világnézeti nevelést, mert „nem folyt kellő küzdelem iskoláinkban az idealista világnézet ellen. Nem érvényesül meg megfelelően oktatásunkban a marxizmus szelle-

egyk korábbi — a kötelező vallásoktatás jegyében kezdődő utolsó, az 1948/1949. tanév elején készült (megítélés szerint „profetikusnak”, vagy éppen „koraszülöttnek” tekinthető) — dokumentuma a katolikus püspöki kar *Mindszenty József* bíboros, prímás, esztergomi érsek által (alá)írt 1948. szeptember 1-jei körlevele a katolikus szülőkhöz: „A Magyar Dolgozók Pártja... a »marxizmus-leninizmus ideológiáját, alapelveit vallja... [s] következetesen küzd... [annak] világnézetétől... való bármely elhajlás ellen«, az iskolákban »az előítéletek maradványainak leküzdése« érdekében”. „Azzal legyünk tisztában, hogy az iskolát, a hitvallásosat is, az államit is, a vallásos jellem kialakításának munkájából kiiktatták... [A]ll azonban erővonalunk: a katolikus család, a templom és az egyházközség.” „A gyermek a szülő és Isten szentélye. Ennek állandó, felelőse pillanatra sem merülő tudatában, szülők neveljétek kereszténynek a gyermekeket a családban, tanítástokkal és katolikus életetek útmutató példájával. ... A hit létéről vagy nem létéről van szó, legalább gyermekeitek életében. A kereszténységet át kell mentenünk a jövő nemzedékek életébe tanítással és példával. A kettő együtt hitben erős, Egyházunkhoz hű fiakat és leányokat ad Istennek és hazának.” (1948. 126–130.; Vö.: *Mészáros I.* 2000. 283–304., 2002/3. 156–158.; *Völgyes I.* 1999. 11.)

²⁰ Az egyházi tanítóképzők államosítását követően, 1948. június 26-án, *Rozsondai Zoltán*, a VKM tanítóképzős ügyosztályvezetője 164.728./1948. V. számú levelével — a 8000/1948. VKM számú rendeletre hivatkozva — felhívta a volt egyházi tanárokat, hogy július 10-ig nyilatkozzanak: elfogadják-e állami szolgálatba való átvételüket. (IMNN RI 30. d. 189. t. — A rendi levéltárban Ribai Elma nővér segített. Köszönet érte.) Aki időben, igenlően nyilatkozott, az — akkor legalábbis — állami szolgálatba került.

²¹ 1955. augusztus 24-én az MDP KV határozatot hozott „a pedagógusok marxista-leninista továbbképzésének megjavításáról”: „A hibás, antimarxista nézetek a pedagógusok munkájában főként abban jelentkeztek, hogy nem mutatták meg az ifjúság előtt a múlt és a jelen közti gyökeres különbséget, a szocializmus alapjait lerakó népi demokráciánk magasabbrendűségét a kapitalista renddel szemben. Az iskolai oktató-nevelő munkában jelentős mértékben gyengült az idealista, vallásos ideológia elleni harc, a klérus befolyása erősödött” — állították. (MOL M-KS-276-91/80. ö. e. 86–90.) Vö.: *Jóboru M.* 1955/7. 146–149.; *Knausz I.* 1998. 114–117.

²² Az OM kollégiumi értekezletén „az MDP KV márciusi határozatának a közoktatás területén való alkalmazásáról” tárgyaltak. (Az idézet a miniszteri összefoglalóból való. MOL XIX-I-2-k 5. d. Kiemelés tőlem — D. P. Vö.: *Kardos J. – Kornidesz M. szerk.*, 1990. II. k. 76–84.; *Mann M.* 2002/1. 92–93., 2004. 122.; *Kardos J.* 2003/6–7. 79–80.)

me, a dialektikus materialista világnézet. Pedagógusaink egy része megelégszik a tananyag egyszerű közlésével, de nem hatja át tanítását a meggyőződés tüze, a tudományos igazság melletti bátor kiállás.” Pedig — állította Erdey-Grúz Tibor — „sehol sem olyan fontos, mint a pedagógusoknál, hogy a dialektikus materialista világnézet ne frázis maradjon, hanem szilárd meggyőződéssé váljék, mert csak így hathatja át nevelőmunkánkat a lelkesedésnek az a tüze, a meggyőző erőnek az a lendülete, amelyre szükség van az ifjúság világnézetének és jellemének kialakításához, a kommunista erkölcs elsajátításához. Merényletet követ el tanítványaival szemben, aki a reakciós világnézet csökevényét oltja beléjük, vagy akárcsak elhomályosítja, ill. megzavarja dialektikus materialista világnézetüket. ... A pedagógusok tudatának szocialista szellemben való átalakítása, materialista világnézetre átnevelése tehát hazánk egészének és minden egyes tanuló egyéni jövőjének szempontjából döntő fontosságú. Ha világosan látjuk is, hogy *pedagógusaink egy része tudatának átalakítása lassú folyamat, határozottan meg kell követelnünk, hogy e folyamat ne csak meginduljon, hanem következetesen előre is haladjon*. A múlt évben — a márciusi határozat előtt — e tekintetben helyenként visszaeséssel is találkozunk.”²³ Egyesek, helytelenül értelmezve a vallási

²³ A kecskeméti tanítóképzők volt hittantanára, az Actio Catholica városi ifjúsági összekötője, Jancsó Imre atya, aki 1948 és 1954 között illegálisban élt és keresztény ifjúsági csoportok szervezésével foglalkozott, 1955. május 6-án (akkor már fogságban), zárdaügynök cellatársával beszélgetve úgy látta, hogy „a nevelők munkája a rendszer szempontjából fontos, tőlük függ jórészt az ifjúság sorsa; bár megjegyzem, e munka megbecsülése egyáltalán nem mutatkozik meg a fizetésükben, korántsem dotálják valami kiválóan őket. *Állítom, hogy a pedagógusok döntő többsége nem kommunista, sőt, ellensége a rendszernek, és éppen ezért erkölcselen az a mód, ahogy bedőltek és kiszolgálják a hatalom urait*. Ne vegye rossznéven, tisztelet a kivételnek, de nem vagyok elragadtatva a maga pedagógus kartársainak a viselkedésétől, ami *nemegyszer a papi pasztoráció munkáját is megnehezíti az ifjúság körében*. Lehet, hogy magának nem tetszik, hogy így nyilatkozzom a pedagógusokról, de én ezt a véleményemet nemcsak a maguk ifjú nevelői nemzedékére vonatkoztatom, amelyik már ebben a rendszerben kezdte meg főiskolai tanulmányait, hanem az idősebbekre is, akik a régi rendszerben már működtek, tehát látták a valóságot, és annál inkább kell tudniuk, mennyire helytelen dolog az, ami itt szocialista nevelés címén végbemegy... Ha például magát nem tartóztatják le azért a diákbálhéért, maga is csak elkezdett volna hamarosan tanítani, és kénytelen lett volna szocialista nevelés címén olyan dolgokat megtenni, ami nem egyezett volna azzal, amire a bencés atyák oktatták és még egyetemista korában is oly szerető gondnal figyelmeztették. *Előbb-utóbb esetleg maga sem érezte volna már e helytelen cselekedet súlyát, sőt, talán egy idő múlva már azt sem, hogy irányvonal nem helyes*. Mielőtt megszűnik a helyes irányítás lehetősége, tehát a papok lelki vezetése az egyetemről kikerült, és már saját pályán működő ifjúság fölött, attól kezdve fokozottan fennáll az úgynevezett elhajlás veszélye” — fejtegette a szöveg tartalmát ma is hitelesítő s a pedagógusok egyházi kapcsolatainak megszakítására irányuló állami erőfeszítések jelentőségét megvilágító Jancsó Imre. (TH V-141190/1. Kiemelés tőlem — D. P.; VPL privata 1946–1948, Jancsó Imre, és Actio Catholica 1040/1948. A

türelmet, vezető funkcionáriusoknak is ajánlottak vallásos pedagógusokat. A legtöbb iskolában csak formálisan ellenőrizték a hittantanítást, elnézték, hogy a be nem iratkozottak is részt vegyenek az órákon. Nem használták ki a materialista világnézetre nevelés lehetőségeit, nem igyekeztek eléggé minden tantárgyban megmutatni: mennyire ellentétben áll a tudomány eredményeivel a vallásos világnézet... Alkotmányunk biztosítja a vallás szabad gyakorlását, s mi ezt tiszteletben is tartjuk. Ez azonban semmiképpen sem jelenti azt, hogy közömbös számunkra ifjúságunk világnézete, valamint a nevelés ideológiai tartalma.²⁴ *Az oktatásügy minden dolgozójának világosan kell látni, hogy ifjúságunkat marxista szellemben, dialektikus materialista világnézetre és kommunista erkölcsre kell nevelnünk, mert ez az egyedüli tudományos világnézet, ez szolgálja a haladás célját, ez felel meg népünk és hazánk valódi érdekének*” — állította ellentmondást nem tűrően a miniszter.²⁵ Majd hoz-

Történeti Hivatalban Baráth Magdolna, Unger Gabriella, a váci levéltári kutatásban Stadler György voltak segítségemre. Köszönöm.) Vö.: Tomka M., 1992. 18–19.; Garai L. 1993. 49–51.

²⁴ 1955. november 30-án, a 004/11/1955. számú, a fővárosi, megyei és megyei jogú városi tanácsok oktatási osztályvezetőinek küldött „szigorúan titkos” utasításban — az izraelita vallású általános iskolai tanulók kedvezményei s a velük való bánásmód kapcsán — Erdey-Grúz Tibor megvilágította egymást követő (s negligáló) mondatai értelmét: „Az [1948. december 8-án megkötött] egyezményben biztosított kedvezmények a tanulókat megilletik, de jó nevelőmunkával arra kell törekedni, hogy minél kevesebben vegyék igénybe. Ez irányú felvilágosító munkára a családtagokat és a szülőkkel egyéb alkalmakkor folytatott beszélgetéseket kell főleg felhasználni. Sokat segíthet ebben a kérdésben az igazgató és az osztályfőnök. Fel kell használni az ifjúsági szervezet adta lehetőségeket is. Türelmes, jól megtervezett, politikailag is átgondolt munkával kell csökkenteni a kedvezményeket igénybe vevő tanulók számát, adminisztratív eszközök nélkül. A szülőkkel való beszélgetés, meggyőzés alapján kell igyekezni arra is, hogy a tanulók ne viseljenek sapkát a tanteremben. [A 005/2/1954. IX. 29. OM. számú utasítás] intézkedik arra, hogy az egyes kedvezményeket a szülőknek, illetve gondviselőknek írásban kell kérni az iskola igazgatójától. Az 1956/57. tanévtől meg kell kívánni, hogy az írásbeli kérelmeket mindkét szülő írja alá. Ügyelni kell arra, hogy az izraelita vallású tanulókkal való ilyen irányú foglalkozás ne eredményezzen visszatéttsézt a szülők vagy az izraelita egyház részéről” — írta utasításában a miniszter. (MOL XIX-I-2-m-399/1955. 24. d.)

²⁵ M. Foucault szerint „minden társadalomban ellenőrzik, kiválogatják, megszervezik a diskurzus termelését, majd a termékeket újra elosztják, mégpedig bizonyos számú eljárás szerint...” „*Minden oktatási rendszer a diskurzus kisajátításának politikai fenntartása vagy módosítása, mindazon tudással és hatalommal együtt, ami a diskurzusok birtoklásával jár.* ... Végül is mi más az oktatási rendszer, ha nem a beszéd egyfajta ritualizálása, a beszélő alanyok szerepének minősítése és kijelölése; ha nem egy szétszórótt doktrinális csoport létrehozása, a diskurzus hatalmának és tudásának elosztása és kisajátítása?” (1998. 51. és 62–63.) — P. L. Berger és T. Luckmann szerint „a szimbolikus értelmi világ az összes társadalmilag objektivált és szubjektív valóságos értelem mátrixának tartható”. „Ahhoz, hogy az intézményes rend mint értelmes egész totalitásban bizonyosság jeleget nyerjen, legitimálódnia kell egy szimbolikus értelmi világban való »elhelyezkedésével.«” „Ki veheti rossz néven a teoretikusoktól, ha erősebb támasztékot keresnek, mint amit saját érveik törékeny volta megadhat: ha például megkísérlik, hogy az állam fegyveres ha-

zátette, hogy az új tanév legfontosabb feladatai között szerepel „*az erkölcsi-politikai nevelőmunka megjavítása*, a tárgyi ismeretek és alapvető készségek további megszilárdítása, a politechnikai képzés elemeinek továbbfejlesztése, *a pedagógusok ideológiai- politikai fejlődésének meggyorsítása és a kádermunka színvonalának emelése*”.²⁶

Minisztere álláspontját nyomatékosította 1955. augusztus 5-i feljegyzésében a tanítóképző ügyosztály vezetőjévé akkoriban kinevezett²⁷ *Bizó Gyula*: „Az elmúlt időszak liberalizmusa, a jobboldali nézetek elterjedése az iskolákban az ideológiai harc és nevelés terén... súlyos jelenségekre vezetett. ... A tanárok soraiban a vallásosság megerősödött, de főleg nyílttá vált..., a képzők mellett működő gyakorlóiskolákban a hittanra beiratkozott gyermekek száma megnőtt... Eddigi benyomásaim alapján nincs *a tanító- és óvónőképzőkben sürgősebb tennivaló, mint a világnézetű nevelés megjavítása*. ... A tantestületek tagjainak nagy része, 30-40%-a Apponyi-kollégiumot végzett, kikben — a kivételektől eltekintve — az ellenforradalmi rendszer ideológiája mélyen

találva kényszerítsenek vetélytársukra egy érvelést ... *a társadalmi hatalom magában foglalja a döntő szocializációs folyamatok meghatározásának hatalmát, s ezzel a valóság előállításának hatalmát is*. Mindenesetre az igen elvont szimbólumrendszerek (azaz a mindennapi élet konkrét tapasztalatától messze eltávolodott elméletek) érvényüket nagyobb mértékben köszönhetik társadalmi, mint empirikus alátámasztásnak... ily módon pszeudo-pragmatizmus alakul ki.” (1998. 137., 148., 167. és 172–173. Kiemelések végig tölem — D. P.)

²⁶ *Erdevy-Gruz T.*, 1955. 353–356. (Kiemelés tölem — D. P.) — Markáns szövegével a miniszter láthatóan az MDP KV — a minisztérium közreműködésével készült — „a pedagógusok marxista-leninista továbbképzésének megjavításáról” hozott határozatában foglaltaknak próbált érvényt szerezni, a minisztériumnak és a tanácsi szervezeteknek címzett, akkoriban gyakorta ismételt bírálatnak megfelelően. (MOL XIX-I-2-m-306/1955. 24. d.) Ez lényegében visszatérést jelentett az „új szakasz” előtti állásponthez, mely először 1948 őszén-végén fogalmazódott meg igen határozottan, s mely „módszer lényege (Fogarasi Béla korabeli megfogalmazása szerint) az ideológiai erőszak és önkényuralom volt”. (*Karádi É.* 1983–84. 48. Lásd ehhez pl.: *A következő láncszem...* 87.; *Révai J., Ortutay Gy., Alexits Gy., Lukács S., Mérei F.* az *Embernevelés* 1949/1. számában és *A Pedagógus Szakszervezet* III. ...1948/24. 624–625.). 1952 végén *Kovács József* a *Pedagógiai Szemle*ben hasonlóan fogalmazta meg az oktatásirányítók elvárását: „a klerikális reakció elleni harc... minden pedagógus hivatásszerű kötelessége.” (1952/6. 522.)

²⁷ Az ideológiai-politikai fordulat végrehajtása érdekében született *Vadász Ferencné* 1955. június 8-i javaslata „a tanító- és óvónőképzők irányító munkájának megjavításáról” (a tradicionális tanítóképző és bizonyos polgári értékek mellett egyaránt elkötelezett Rozsondai Zoltán háttérbe szorításáról): „Biztosítani kell... — írta a főosztályvezető asszony —, hogy az osztályvezető a szocialista pedagógiában képzett, politikailag önállóan intézkedni tudó, a felmerülő problémákra élesen reagáló és kezdeményező legyen.” (Az előterjesztést a Rozsondai család bocsátotta rendelkezésemre. Köszönet érte.) — *Bizó Gyula* (1916–1996) községi tanítóskodás és hadifogság után a pedagógus-szakszervezet munkatársa, a Fővárosi Pedagógiai Szeminárium igazgatója, majd a budapesti pedagógiai főiskola tanszékevezető docense volt. 1955-től 1965-ig az Oktatásügyi ill. Művelődésügyi Minisztérium tanító- és óvónőképző osztályát vezette, így kulcsszerepet játszott a felsőfokú képzés megszervezésében.

gyökeredző. ... [Ezért] a jelenlegi helyzet javítása mindenekelőtt a tanári állomány politikai és ideológiai színvonalának javítását követeli. Ez elsősorban szívós és türelmes nevelőmunkával történhet. A képzőkben dolgozó tanárok továbbképzését különösen előtérbe kell állítani... [A]nyagának olyannak kell lennie, hogy az ideológiai és szakmai ismeretek szoros egységét tárja a tanárok elé és a dialektikus materialista világnézetüknek az oktató-nevelő munkában való érvényesülését kényszerítő módon biztosítsa” — szögezte le a frissen kinevezett osztályvezető, hozzátéve, hogy „*a jelenlegi helyzeten adminisztratív intézkedésekkel is javítani kell... [A]kiknél eddigi munkájuk alapján nem látunk garanciát arra nézve, hogy a világnézetű nevelés terén munkájuk pozitív legyen, azokat erről a pályáról el kell távolítani.*”²⁸

Szükséges lehet ez, hiszen — ahogy a képzős igazgatók, tanárok számára a pedagógus-szakszervezettel²⁹ közösen szervezett, október 4-i országos tanácskozáson „Politikai nevelés a pedagógusképző intézetekben” címmel kifejtette — „*óvónő- és tanítóképzőinknek a kommunista pedagógia műhelyévé kell válniuk, ... [melyek tevékenysége] arra irányul, hogy ifjúságunkat pártunk politikájának szellemében neveljük.*” „[T]anulóinkat megfelelő színvonalú általános, és az eddiginél jóval magasabb szakműveltséggel kell felvérteznünk, ... meg kell alapozni dialektikus-materialista világnézetüket. Egyidejűleg tanulóinkat a kommunista erkölcs megszabta magatartásra, bol-

²⁸ Megjegyzések az ateista nevelés és a klerikális reakció elleni harc kérdéseiről. MOL M-KS-276–91/71. 103–105. (Az utóbbi mondatot a gépelt szövegből tollal kihúzták. Kiemelés tőlem — D. P.)

²⁹ 1948–1950-től a pedagógus-szakszervezet folyamatosan igénybe vették az MDP aktuális ideológiai-politikai kampányaiban, különösen „a klerikális reakció elleni harcban”. A szakszervezet elnöksége ez esetben már a párthatározatot megelőzően, 1955. július 15-én állást foglalt a témában, majd szeptember 15-én, a KV iskolai osztálya felszólította a megyei elnököket: „*kövessenek el mindent, hogy fordulat következzen be munkánkban a pedagógusok eszmei-politikai nevelése terén, hogy... a párthoz közelebb kerülve, lelkesebben, tudatosabban eredményesebben hajtsák végre iskolán belül és kívül, a rájuk váró feladatokat.*” Fél év elteltével — 1956 februárjában — pedig megkísérelték felvázolni „a pedagógusok ideológiai képét”. (PIL SZKL 44. f. 246/1794. d. Kiemelés tőlem — D. P. — A PIL-ben Zalai Katalinnak, Horváth Juliannának és Halász Nórának tartozom köszönettel.) Ilyen körülmények között, az ideológiai okokból hátrányos megkülönböztetésnek kitett, büntetésből áthelyezett tagjaik a legkevésbé sem számíthattak védelmükre, holott éppen 1955. augusztus 19-én publikálták a *Nevelők Lapjában* a — Nemzetközi Pedagógus Szövetségek Egyeztető Bizottságában, Moszkvában egy évvel korábban egyhangúan elfogadott — *Pedagógus Chartát*, mely szerint: „*A pedagógusok jogai nem függenek sem nemüktől, sem fajuktól, sem bőrük színétől. Függetlenek ezek a jogok továbbá hitüktől és meggyőződésüktől, mint ahogy a pedagógusok maguk is tiszteletben kötelesek tartani a gyermek vallás, és meggyőződésbeli szabadságát... Az iskolai tantervek végrehajtása során tiszteletben kell tartani a nevelő pedagógiai és hivatásbeli szabadságát...*” (1955/16. 3. Kiemelések tőlem — D. P.)

sevik akarati és jellemtulajdonságokra kell nevelnünk, s arra is képessé kell tennünk, hogy mindezt — megfelelő szinten — tanítványaiknál maguk is megvalósítsák.” „Olyan pedagógusokat kell nevelnünk, akik az óvodákban és az iskolákban *pártunk politikája szellemében képesek helytállni*, de ugyanakkor, és ugyanilyen szellemben, dolgozó népünk nevelésének is tényezői lesznek.” Ehhez — megítélése szerint — arra lett volna szükség, hogy a képző intézetek tanárai „mélyen becsületesen és igaz módon élő szocialista emberek” legyenek. *Az állami (!) tanítóképző tanára „tűnjék ki kommunista nézeteinek és meggyőződésének szilárdságával, állhatatos és hajlíthatatlan párt-szerű magatartásával. Ismerje a marxizmus tanításait, és éljen annak megfelelően.* Minden cselekedete, szava, mozdulata legyen példa tanítványai számára. Legyen a szó és tett egységének megteremtője. ... [A]z óvó- és tanítóképzők tantestületeiben olyan politikai légkörnek kell uralkodnia, amely áthatja az iskola egészét. ... [T]anárainktól joggal elvárhatjuk..., hogy a mi ügyünk mellett mindenkor harcosan kiálljanak. ... Bátran vegyék ki részüket az osztályharcból, építő munkánknak legyenek aktív harcosai... Az idealista vallásos világnézet elleni szakadatlan, nyílt és ádáz küzdelem nélkül, nevelésünk terén csak fél munkát végezhetünk”³⁰ — hangsúlyozta Bizó Gyula, hozzátéve: „egy-egy tantestületnek *szilárd politikai egységgé* kell kovácsolódnia, amelyben mindenkinek megvan a maga helye és szerepe”. Majd tényszerűen konstataálta, hogy „az eszmei-politikai nevelőmunkának ilyen követelményétől azonban sok szempontból még messze vagyunk. Sok esetben a példamutatás csak *szólamként* él iskoláink... falai között. Gyakran az osztályban, az órákon elhangzott szavak és kijelentések *ellenkezőjét* tapasztalják tanáraiknál a növendékek.” „[T]anáraink számottevő hányada csak tanítja a marxista világnézetet, de *eközben nem harcol az ellenséges világnézet ellen.*” E kettősség „leküzdését”, meghaladását a pártszervezetek és az igazgatók közreműködésével látta elérhetőnek: „[A]z egészséges politikai szellem kialakításának motorja elsősorban az *iskolai pártszervezet*. Ahol erős pártszervezet működik, ott a testületek légköre, és ezáltal az ifjúság egész nevelésének szelleme egyre fokozottabb mértékben *pártos és bátran harcos is.* ... A jó eredmények elsősorban az *igazgató és a pártvezetés, a párttitkár elvi együttműködésének gyümölcse.* ... A tanuló számára példamutató tanári magatartás és a példamutató testületi közösség kialakulásáért... az iskolában végső fokon az igazgató felelős. Mindenekelőtt az ő magatartása, munkája és politikai arculata tükröződik a testület, az ifjúság, az egész iskola eredményeiben és

³⁰ Lásd erről bővebben: Mészáros I. 1996. 5–43.; Nagy P. T. 2000. 187–243.

hibáiban. *Az igazgatónak az ifjúság emberi, tanári és politikai eszménykép-
évé kell magasodnia*” — követelte az osztályvezető.³¹ Szavaiból a jelenlévők
s a címzettek egyaránt arra következtettek, hogy fordulat következik a taní-
tóképzők életében, s különösen a mostantól — *a kultúrforradalomban* — „*a
párt funkcionáriusaként*” tekintett pedagógusokkal szembeni elvárásokban.³²

Bizó Gyula előadásában részben közvetítette *a személyzeti főosztály által
az 1955/56. tanévre kidolgozott* — nem publikus — *káderpolitikai szempon-
tokat*: „Biztosítani kell, hogy a márciusi KV-határozat kádervonatkozású
konzekvenciáit az oktatás területén dolgozó személyzeti munkatársak és
szakvezetők megismerjék és eszerint is dolgozzanak. ...

a) A fő veszély a jobboldali veszély, tehát ez ellen kell elsősorban harcol-
ni. Előléptetésnél, beállításnál, kitüntetésnél, jutalmazásnál nagyobb hang-
súlyt kell helyezni a politikai megbízhatóságra és ideológiai képzettségre. ...

b) *Fel kell számolni a pedagógusok között meglévő ideológiai liberaliz-
must. Funkcionárius és igazgató nem lehet az, aki világnézeti kérdéseit nem
tisztázza, magatartása nem példamutató. ... Az egyszerű pedagógusokkal is
éreztetni kell, hogy nem végezhet teljes értékű munkát az iskolában, ha vallá-*

³¹ Bizó Gy. 1955/20. 457–459. (Kiemelések részben tőlem — D. P.) Továbbá: PIL SZKL 44. f. 246/1794. d.; *Politikai nevelés...*, 1955/20. 1. 21. 1–2.; *Mészáros I.* 1996. 26–27. — Ilyen körülmények között aligha kételkedhetünk abban, hogy a tanítóképzőket is az „ideológiai államapparátus” részévé kívánták tenni, ami „a legkevésbé sem jelenti azt, hogy... tevékenységük kimerült volna ideológiai funkciójukban. Inkább csak autonómiájuk hiányára utal, arra a tényre, hogy kénytelen-kelletlen olyan kontextusban működtek, amely hozzájárult az uralkodó ideológia reprodukciójához (pl. a nevelési elvek, a propaganda..., ill. a személyzeti és káderpolitika érvényesítése révén.” (Bayer J. 1997, 244–245. Kiemelés tőlem — D. P.) — Az állami és pártszervek tevékenysége határainak összemosódásáról lásd: *Gyarmati Gy. et al. szerk.*, 1988. 229–230.; *Kornai J.* 1993. 65–72.; *Niederhauser E.* 2001. 285–290.

³² A tanácskozáson részt vett s a *debreceni képzőben* a témáról referáló Kiss Tihamér professzor úr találó megfogalmazása. (HBML XXVI. 51. a. 1. d. 334/1955. Az 1955. november 8-i tanári értekezlet jegyzőkönyvének megküldéséért Fűrj Zoltán főiskolai tanár úrnak tartozom köszönettel.) *A székesfehérvári tanítóképző* október 10-i előadója „A nevelői példamutatás a tanítóképzés szolgálatában” című referátumában így fogalmazott: „Nekünk, a tanítóképző tanárainak állandó önneveléssel arra kell törekednünk, hogy magunkból minél értékesebb és kommunistaabb személyiséget alakítsunk ki... Munkánk lényege a leendő tanítók kommunista nevelése.” (FML XXIII. 17. 59. d. 637/1955.) *A Vendel utcai képző* igazgatónőjének álláspontját lásd az alábbiakban, az 1955. október 17-i tanári értekezlet jegyzőkönyvében. (BFL VIII. 131. a. — A BFL-ből Gajáry Istvánnak, Sipos Andrásnak és Póth Piroskának köszönöm a segítségét.) 1955. november 28-i jelentésében a *balassagyarmati képző kollégiumának* igazgatója is mindenben igyekezett megfelelni a megfogalmazott elvárásoknak. (NML XXIII. 13. 8. d. 1955-846/B2. 217/1955. A fehérvári és a salgótarjáni anyaggyűjtésben Varga Anikó és Németh Georgina voltak segítségemre. Köszönöm.) *A nagykovácsi képző* igazgatóhelyettesének, Juhász Bélának tartózkodóan hangszerelt beszámolóját lásd: PML NKO XXVI-2-a, A Nagykovácsi Állami Tanítóképző Intézet iratai, 10-10/1955. az 1955. október 12-i nevelési értekezlet jegyzőkönyvében.

sos, templomba járó. Funkcionáriusainknak, igazgatóinknak nagy gondot kell fordítani az ilyen pedagógusok nevelésére. Természetesen vallásos beállítottságú pedagógusokat nem szabad kitüntetni, jutalmazni.

c) A munkafegyelmet sorozatban megsértő, népi demokrácia ellen dolgozó, a klerikális reakció uszályában lévő pedagógusokkal szemben a legkeményebben kell eljárni. Súlyos esetekben el kell őket állásukból bocsátani.³³

d) Meg kell erősíteni a pedagógusképző intézetek vezetését és oktatószerelményzetét politikailag és szakmailag kiváló oktatókkal (ővönöképítő, tanítóképző, pedagógiai főiskola, egyetemek bölcsészkarai). Gondoskodni kell arról, hogy ezekben az iskolákban politikailag és szakmailag legkiválóbb pedagógusok dolgozzanak.

e) Biztosítani kell, hogy az úttörőcsoport-vezetők, DISZ-vezető tanárok a politikailag legfejlettebb pedagógusok közül kerüljenek ki. *Felügyelőink állandóan kísérik figyelemmel és segítsék a DISZ munkáját* — írta miniszterének az előterjesztő.³⁴

2. „Brigádvizsgálatok” és a központi elvárásoknak megfelelő viselkedés kikényszerítésének egyéb eszközei — korlátaik

Ilyen körülmények között aligha csodálkozhatunk azon, hogy az addigi 15–25% helyett, az új tanévben a képzős tanárok szinte teljes létszámban részt

³³ Ügyosztálya érintettsége révén Bizó Gyula bizonyára ismerte az OM 1955. augusztus 31-i jelentését a MDP KV 1954. februári, „a közoktatás helyzetéről és feladatairól” szóló határozatának végrehajtásáról. Ebben Erdély-Grúz Tibor messzemenően támaszkodott a személyzeti főosztály javaslataira, s úgy vélte: „A vezetők nagyobb gondot fordítanak beosztott munkatársaik nevelésére. Megindult a vezetők, funkcionáriusok beszámoltatása... A KV márciusi határozata előtt a kádermunkában is több hibát követtünk el. ... A káderek kiválasztásánál egyes esetekben politikai engedményt tettünk. *A világnézeti beállítottság, a valláshoz való viszony, a társadalmi munkában való részvétel háttérbe szorult.* ... A nem megfelelő munkát végző pedagógusok leváltása igen vontatottan történt. A pedagógusok politikai nevelésére — elsősorban a pártszervezetek segítségével — sokkal nagyobb gondot kell fordítanunk, mint a korábbi években. A politikai nevelőmunka elhanyagolása megkönnyítette a klérus munkáját, különösen az utóbbi évben. Nőtt a templomba járó nevelők száma, többen iratták be gyermekeiket hittanra, sokan ismét felvették a kapcsolatot a papokkal. A vallási türelem helytelen értelmezése sok káros hatással járt” — írta a miniszter. (MOL XIX-I-2-m-302/1955. 24. d. Kiemelés részben tőlem — D. P.)

³⁴ MOL XIX-I-2-m-381/1955. 24. d. az 1955. július 18-i előterjesztésben. (Kiemelés tőlem — D. P.) 1955. október 19-én a személyzeti főosztályvezető jelentést tett az MDP KV Tudományos és Kulturális Osztályának „a kádermunkában mutatkozó egyes problémákról”, melyben az újonnan kinevezett köznevelési felelősök és a tanácsi szervek közötti feszültségekről adott számot, s bírálta azt, hogy az országban több helyütt elbocsátanak munkájukat rendesen végző, ám osztályidegen rokonsággal vagy szerzetesi múlttal rendelkező pedagógusokat. (MOL XIX-I-2-m-393/1955. 24. d.)

vettek a szakmai és ideológiai továbbképzéseken,³⁵ s hogy *tudták: a tanítóképzők visszafejlesztése idején komoly egzisztenciális téjtűk van az 1955 utolsó hónapjaiban induló brigádvizsgálatoknak*. Az 1955. október 4-i országos értekezlet tapasztalatait is felhasználva, október közepére-végére készültek el a világnézeti-politikai nevelés vizsgálatának tervei, melyekben 10 tanítóképző mellett egy sor gimnázium, valamint több tucat fiatal tanító felkeresése szerepelt. Tantárgyakról — központilag meghatározott szempontok alapján — kívántak tájékozódni, valamint arról, hogy a pedagógusok „cél tudatosan végzik-e a tanítás folyamatában (és a tanórán kívül) világnézeti-politikai nevelőmunkájukat”.³⁶ „Ennek a vizsgálatnak ki kell terjednie az egyes tantárgyak oktatásának ellenőrzésén túl a képző vezetésére, tantestületére, a DISZ-szervezet politikai munkájára. A tanítóképzők egész légkörét kell erősen megvizsgálni, hogy mennyiben érvényesül még maradványokban a volt egyházi iskola szelleme.”³⁷ Mindezt azért, hogy képet alkothassanak a képzős növendékek világnézetéről, politikai magatartásáról is. Az 1952-től általánosan elterjedt brigádmódszernek megfelelően minisztériumi, fővárosi, kerületi szakemberek, történelem, magyar, földrajz, biológia, pedagógia szakos tanfelügyelők, a párt, a szakszervezet és a DISZ képviselői brigádonként 7–12 fővel, 5–10 napos intenzív megfigyelés során alakították ki véleményüket.³⁸ Iskolánként 12–36 oldalas elemzésüket javaslataikkal, utasítása-

³⁵ Országos átlagban 80%, a XII. kerületi képzőben 100%, ami meghaladta az MDP KV határozatában foglalt mértékeket. Aszerint ugyanis a párttag pedagógusok 90%, a pártonkívüliek 50%-ának kellett részt vennie szervezett ideológiai képzésben. (MOL XIX-I-2-k. 7. d. 1956. március 7., XIX-I-2-m-306/1955. 24. d.; ELTE TÖFK, az 1955. november 28-i jegyzőkönyvben.)

³⁶ MOL XIX-I-2-f-853-94/1955. (126. d.); Mann M. 2000. 173–174. — A tanítóképzőben folytatott országos vizsgálat a fővárosban összefonódott az azonos témájú, de az általános és középiskolák széles körét átfogó, Jóboru Magda által kezdeményezett, irányított, értékelt ún. budapesti brigádvizsgálattal. 1955. november 9-én tájékoztatta a vizsgálatról a miniszterhelyettes asszony a budapesti pártbizottságot, megküldve szempontjait is. A tanítóképzőket e szempontsorban csak a „kádermunka” címszó alatt említi: „Az iskolaigazgatók és igazgatóhelyettesek szakmai-politikai színvonala. A tanító- és óvónőképzők tantestületeinek összetétele.” (MOL XIX-I-2-n 6. d. 1067/1955.) A zárójelentésben pedig — a középiskolákra vonatkozóan — a következőket olvashatjuk: „Budapesti pedagógusösszetétele ismert okokból rosszabb, mint a vidéké. Ez év elején történt először nagyobb nyugdíjazás. Ezt azonban feltétlenül tovább kell folytatni. Évről évre növelni kell a fiatal pedagógusok számát, s felszámolni egyes iskolák különösen rossz politikai összetételét. Továbbra is külön gondot kell fordítani a tanítóképzőkre.” (MOL XIX-I-2-k 7. d. 1956. február 15. Kiemelés tőlem — D. P.) Lásd továbbá: PIL SZKL 44. f. 1955/231/1683.; Jóboru M. 1956/5–6. 98–103. és 125–130.

³⁷ BFL XXIII. 113. 84/236/1955.

³⁸ Egy 1953. áprilisi budapesti brigádvizsgálat során 44 általános és 21 középiskolában vizsgálták az ifjúság erkölcsi-politikai nevelését. „Az általános megállapítás az, hogy a politikai, erkölcsi nevelés terén még csak az első lépéseket tettük meg. Nevelőink zöme politikailag, ideológiailag

ikkal egyetemben záró értekezleteken tárták a tantestületek elé. A fővárosi és vidéki levéltárakban fellelhető néhány jegyzőkönyv feltűnő hasonlóságai³⁹, s az, hogy a tantestületek felé publikus helyi vizsgálati eredmények és a végső összegzés között komoly hangszerelési és hangsúlybeli különbségek⁴⁰ voltak, felveti a kérdést: vajon valóban a megismerés vágya fűtötte-e elsősorban az akció szervezőit,⁴¹ vagy inkább a tanítóképzős tantestületek „nevelésének”, a kíváncsiságnak tartott politikai fordulat kikényszerítésének,⁴² valamint a felsőbb pártfórumok befolyásolásának szándéka? A manipulációs motívumok dominanciájára utalhat, hogy a vizsgálat eredményeként prezentált dokumentumban szereplő „következtetések” jelentős része szerepelt már néhány, a vizsgálat előtt keletkezett dokumentumban is, s az, hogy olyan intézményeket is intenzív ellenőrzés alá helyeztek, melyek nem szerepeltek a vizsgálati tervekben. A budai gyakorló tanítóképzőben például három hónapra át ugyanazon szempontok szerint vizsgálódott Faragó László fővárosi tanfelügyelő, s az abban az időszakban a középiskolai *out put* szabályozásban szokásos érettségi- és képesítővizsga-elnökök mellett állami és társadalmi szervezetek által delegált „látogatók”, egyetemi emberek addig soha nem látott áradata öntötte el a Kiss János altábornagy utcai épületet.⁴³ (A korábbi gyakorlattól eltérően, Jóboru Magda miniszterhelyettes kezdeményezésére, a

keves képzettséggel kezdte a tanévet, igazgatóink is csak a folyó tanévben kaptak komolyabb továbbképzést.” „Az ellenség hatása, különösen a klérusé, még gyakran érezhető középiskoláinkban.” „Nevelőink nagy részénél hiányzik még a pártos, szenvedélyes állásfoglalás, belső átélés a tanítási anyaggal kapcsolatban. Az »objektív« tanítási mód nem lelkesíti az ifjúságot. Ezért vannak hiányosságok a hazafias nevelés eredményeiben... *Iskoláinkban inkább politikai-erkölcsi oktatásról beszélhetünk, és nem nevelésről*” — olvashatjuk az 1955. évi vizsgálat előzményeként szolgált beszámolóban. (BFL XXXV. 95. 3./217. ő. e. Kiemelés tőlem — D. P.)

³⁹ A budapesti Vendel utcai (november 15–25), a debreceni tanítónőképző (november 9–12), a XII. kerületi tanítóképző azonos szempontok szerint és vezetővel (1955 novemberétől 1956 februárjáig) folytatott vizsgálatok záróértekezleteinek jegyzőkönyvei. (BFL VIII. 131. a. 378/1955., PIL SZKL 44. f. 1955/238/1730., ELTE TÓFK irattára.) Vö.: a Bács-Kiskun és Heves megyei vizsgálatok összegzéseivel. PIL SZKL 44. f. 1955/245/1776.

⁴⁰ MOL XIX-I-2-k/ 7. d. az OM Kollégiuma 1956. március 7-i anyagai.

⁴¹ Egy, „a tanító és önönképzés reformjáról” készült — valószínűleg 1957. áprilisi — előterjesztés szerint: „munkánkhoz 1955 végén láttunk hozzá. Ennek előkészítő szakaszában... feltártuk a jelenlegi képzőinkben folyó munka helyzetét.” (MOL M-KS-288-33/1957/4. 78.) Tesztelték a képzőket és tanáraikat: milyen szakmai színvonalat képviselnek, s miként tudnak/akarnak alkalmazkodni a kampányuk által megfogalmazott „magasabb” (valójában: apodiktikus, kirekesztő jellegű) világnézeti-politikai elvárásokhoz.

⁴² Erre utal az a körülmény is, hogy az első, a tanítóképzőkre, gimnáziumokra, más középfokú és általános iskolákra kiterjedt vizsgálat lezárása után újabb brigádvizsgálati tervekkel álltak elő mindkét középiskolai területen. (MOL XIX-I-2-f-853-11/1965. 215. d.; *Székegy E.* 1956. 14.)

⁴³ ELTE TÓFK, az 1955/56. tanévből fennmaradt heti jelentésmások alapján.

budapesti pártbizottság külön emisszáriusokkal vizsgálhatta a tanítóképzős pártszervezetek munkáját, s a vizsgálatból „a köznevelési apparátus” megerősítésének, megújításának szükségességére következtetett.⁴⁴⁾

Az intézetek töredékesen ránk maradt irataiból kiolvashatóan *az iskolai élet szinte egészének átpolitizálásával, ellenőrzésével próbálták a tanítóképzők pedagógusait, növendékeit „az elvárásoknak megfelelő” állásfoglalásra (legalábbis viselkedésre) ösztönözni:*

— *Kötelezően előírt tanári értekezleti témák sorát határozták meg. Előre kijelölt tanár vezetésével egyetlen év alatt, külön-külön értekezleteken*

⁴⁴ *Jóboru Magda* november 9-i, Deák Líviahhoz írt levelében kérte: „ha van rá mód, a Tudományos és Kulturális Osztály köznevelési részlege is végezzen az OM-brigádvizsgálathoz kapcsolódó vizsgálatot november–decemberben az iskolai pártszervezetek, a kerületi pártbizottságok stb. vonalán. Nagy segítséget jelentene ez számunkra.” (MOL XIX-I-2-n 6. d. 1067/1955.) A pártbizottság megbízottainak jelentései 5 tanítóképzőről és 1 óvónőképzőről maradtak ránk; ezek adatokkal szolgálnak a képzős tanárok párttagságáról és a pártszervezeteknek az intézetek életében játszott szerepéről. A XIV. kerületi Abonyi utcai képzőben 25 tanár között 6 párttag akadt, a VII. kerületi szerb-horvát képzőben 21-ből 11, a XVI. kerületi cinkotaiban 31-ből 8. A XII. kerületi képzőben 11, a II. kerületi óvónőképzőben 14 párttag volt (az összlétszámot nem közölték). Az Ady Endre utcai képzőről csak annyit ír a jelentés, hogy a 34 tanárból 28-an vettek részt ideológiai oktatásban, s hogy pártszervezetüknek háromfős vezetősége volt. A jelentések — a szerb-horvát képző kivételével — arról tanúskodnak, hogy a pártszervezetek alárendelt szerepet játszottak az iskolákban, melyeknek érdemi vezetője az igazgató volt. A XII. kerületi képző pártönkivűli, szakasztikusban találó megfogalmazásairól ismert tanára, Bódi Ferenc szerint pártszervezetük „csak szervezeti életet él”. Említést érdemel még, hogy *szinte valamennyi képzőben jelezték: az év elején politikai-világnézeti okokból több tanárukat elhelyezték.* A látogató meglepetésére a XII. kerületi képzősök sajnálatukat fejezték ki az internálásból való kiszabadulását követően, nemrég visszakértült *Kiss Árpád* elhelyezése miatt. Sőt: a gyakorlóiskola pedagógusai diplomatikusan „nehezményezték elhelyezését”, mert véleményük szerint — „segítette őket munkájukban”, ő „vezette a Kairov-kört, ő ismertette meg velük a szovjet pedagógia élenjáróit”. Tegyük hozzá: másokat is, csak azt nem kötötték a pártrevizor orrára. (BFL XXXV. 95. f. 8/10. ó. e.) — A vizsgálat eredményeit összegezve a budapesti pártbizottság illetékesei megállapították: „Az iskolai pártszervezetek létrejöttével, megerősödésével... nem helyeződött át a munka súlypontja az alapszervek életére... A közoktatásügy pártirányításának fő módszere a kerületek többségében az állami irányítás segítése és ellenőrzése maradt.” (BFL XXXV. 95. f. 8/4. ó. e.) Heilyenként — pl. Dombóvárott — azért is, mert akkorra feloszlatták az iskolai pártszervezeteket s a községibe olvasztották azokat, amelyek — Merő László igazgató szerint — „a sajátosan tanítóképzős problémákkal nem foglalkoztak”. (PIL SZKL 44. f. 246/1794. d.) Erről panaszkodott 1956. szeptember 3-i — a városi pártbizottság kérdésére válaszoló — levelében Homor Pál, az esztergomi tanítóképző igazgatója is: „A nevelőtestületnek 6 párttag nevelője van (az összes nevelő 21,4%-a), ezek négy külön-külön pártszervezetben működnek, ahol egymásról nem is tudnak, s az iskola kérdéseivel nem foglalkoznak, mert nem is foglalkozhatnak). Az iskola igazgatója nem annak az alapszervezetnek tagja, amelynek területéhez az iskola tartozik, így az iskolát olyan alapszervezet patronálja (inkább csak elvileg), amely az igazgatót és az iskola párttag nevelőit jórészt nem is ismeri, nem hallgatja, esetleges határozatait az igazgatóval nem közli.” (KEMÖL VIII. 1. b. 35. d. 8/1956.)

kellett tárgyalniuk a hazafias, a világnézeti, az ateista, a munkára és a tanítói hivatásra nevelésről; a munkás-paraszt fiatalok továbbtanulásának ösztönzéséről, a DISZ- és az úttörőmunka segítéséről, valamint az éppen aktuális párthatározatokról s azok „végrehajtásáról a közoktatás területén”. (Ezekről a felettes szerveknek elküldött — az előadások mellett a gyakran kötelező hozzászólásokat⁴⁵ is rögzítő — jegyzőkönyvek készültek.)

— *A lojális magatartás kötelező demonstrálásának további fórumai* voltak:

- a tanári, tanórai munka, melyet a tanmenetek, óravázlatok, gyakori óralátogatások, diákfüzet-ellenőrzések révén, s az eredmény felől: az érettségi és képesítő vizsgákon keresztül ellenőriztek;
- a pártnapok, taggyűlések, szakszervezeti és DISZ-rendezvények;
- a pedagógusok ideológiai és szakmai továbbképzése és a tantesületen belüli sajtófigyelői, ill. „népnevelői” tevékenység;
- a nagyszámú állami ünnephez kötődő rendezvények, felvonulások, gyűlések;
- a Nagy Testvérhez való elkötelezett, bensőséges viszony nyilvánításának korántsem intim fórumai: a szovjet–magyar barátsági hetek s a szovjet fiatalokkal folytatott, az orosztanulás ösztönzésére és az internacionalizmus szellemének erősítésére hivatott — a tanárok által ellenőrzött — diáklevelezések; a különböző szovjet folyóiratok előfizetése, filmek, színházi előadások, kiállítások csoportos megtekintése, delegációk fogadása s az azokban való — „kitüntető” — részvétel;
- a diákok számára előírt napi információs negyedórák, politikai, ill. erkölcsi nevelést szolgáló osztályfőnöki órák;
- a családlátogatások, szülői értekezletek⁴⁶ s a szülőkkel való foglalkozás egyéb formái;

⁴⁵ A hogyan nevelek tantárgyamban/osztályomban dialektikára, materializmusra, szocialista hazafiságra, proletár internacionalizmusra, a Párt, a Szovjetunió szeretetére stb. kérdésekre — a témától függően — minden érintettnek nyilatkozni kellett. „A kérdés nem az, hogy az egyetértés valódi-e vagy csak tettetett... az számít, hogy érvényre jut-e vagy sem az igazodási kényszer, s mindazokra büntető intézkedések várnak, akik elmulasztották egyetértésüket nyilvánosan kifejezni.” *Fehér F. – Heller Á. – Márkus Gy.* 1991. 300.

⁴⁶ Már a két világháború között évente kb. két alkalommal értekezletet tartottak a szülők számára, az iskola törekvései és nevelési elvei megismertetésének s a családi nevelés befolyásolásának szándékával. Az államosított iskolák pedig 1948. augusztus utolsó napjaiban a VKM 50400/1948. III. és 50080/1948. III. számú rendelkezéseire hivatkozva, az államosítás célját, lefolyásának módját az állam szempontjából megvilágító szülői értekezlettel kezdték tevékenységüket s a tanévet, né-

- a VI. békekölcsön jegyzéséért folytatott iskolai és területi agitáció,⁴⁷ az iskolakötelezettség teljesítésével kapcsolatos kerületi adatgyűjtések;
- az ezeken túlmenő kötelező mozgósítások.

Az éppen vizsgált közösség, egyén sorsát jelentősen befolyásolta a mindezeket ellenőrző állami, párt-, szakszervezeti, MNDSZ-, DISZ-vezetőkkel, kiküldöttekkel kialakult viszony; személyes impressziók s persze a tanítóképzők valamennyi életnyilvánításával kapcsolatosan kötelező írásbeli beszámolók, a kerületi tanácshoz benyújtandó heti jelentések. *Ezek közös célt szolgáltak: a hatalom által kívánatosnak ítélt „fordulat” — a tanároktól és diákoktól elvárt megnyilvánulások — kikényszerítését* (s annak bizonyítását, hogy az oktatási kormányzat mindent megtesz ennek érdekében).⁴⁸

A fentiekben idézett dokumentumokból kitűnt: nem tévesztették szem elől a család és az iskola kapcsolatát sem. Már 1948. december 10–11-én, a pedagógus-szakszervezet III. küldöttgyűlésén „a szocialista társadalmi fejlődés új követelményeivel” szembesítették „a haladó pedagógusokat”. Ortutay

hány helyen — pl. a kiskunfélegyházi Constantinumban — kisebb-nagyobb atrocitásokkal. (MOL XIX-I-1-k-A-5364-1948. VIII. 25.; VPL Schola Kiskunfélegyháza, 3877/48.; Szülők és pedagógusok együttes munkájával kezdődik meg a tanév. 1948/36. 1.)

A családlátogatásokat már 1949-től megkísérelték a hatalom aktuális politikai-világnézeti törekvéseinek szolgálatába állítani. *Mit sem törődve a pedagógusok állampolgári jogaival, kötelezővé tették számukra a választási agitációban való részvételt*, kijelentvén: „a pedagógusok felelőssége ezen a téren is nagy, és családtagjaikkal egyetemlegesen felelősek leszavazatuknak a szebb jövőért példát mutató kiállításával, községükért és iskolájukért” (Sic!) — írta 1949. április 26-i körlevelében a Zala vármegyei tanfelügyelő. Előző napi körlevelében felhívta az igazgatók figyelmét arra, hogy *agitációs célú családlátogatásra most csak a Népfront által erre alkalmasnak talált, „politikailag fejlettebb” pedagógusok* oszthatók be. (MOL XIX-I-1-g-P-1211-18-4-1949. 270. d.) Kovács József szombathelyi tankerületi főigazgató 4198/1948-49. sz. utasításában, 1949. május 3-án — a választásokkal kapcsolatos elvárások mellett — *a Népfront-szervekkel, az MDP-vel való kapcsolattartásra, ideológiai-politikai útmutatásaik hasznosítására szólította fel az iskolák igazgatóit*. Rövidesen az igazgatók — Rendtartásban rögzítetten — felelőssé váltak „a párt- és kormányhatározatok, valamint érvényes jogszabályok és felsőbb utasítások” végrehajtásáért. (GyMSM SL XXVI. 60. 2. d. 728/1948-49., XXVI. 65. 7. d. 176/1956. A kutatáshoz nyújtott segítségükért köszönettel tartozom: László Erikának, Németh Ildikónak, Turbuly Évának, Balics Rékának, Horváth Annamáriának, Strassner Mónikának.)

⁴⁷ Az MDP XII. Kerületi Bizottságának felszólítására, 1955. október 13-án, a tanítóképző párttitkára 3 párttag és 3 pártönkivüli „dolgozó” nevét küldte be, olyanokét, akik „az iskolában és a területen végzett fő munkájukkal kitűntek” a békekölcsönjegyzés során. (BFL XXXV. 107. f. 2/191. ő. e. 40/1955.)

⁴⁸ Vö.: Szabó M. 1989. 287. — Az MDP KV számára készült, 1955. augusztus 31-i minisztériumi jelentésben Erdey-Grúz Tibor kiemelte: nem kielégítő „az ellenőrzés... szervezettsége és színvonala. A mennyiségi ellenőrzés mellett az ellenőrzés tartalma, hatékonysága gyenge. (Futólagos, koordinálatlan ellenőrzés, tervszerűtlen kiszállások stb.)” (MOL XIX-I-2-m-302/1955. 24. d.) A tervszerű vizsgálatssorozatokkal ezen próbáltak — látványosan — változtatni.

Gyula ezek sorában⁴⁹ deklarálta: a „demokratikus magatartás és a szakértelem elválaszthatatlanok egymástól”. „A jól harcoló demokrata” pedagógusnak támogatnia kell az „iskolába betört” társadalmi szervezeteket: a szülői munkaközösséget, az MNDSZ-t [Magyar Nők Demokratikus Szövetsége]. *Ez az együttműködés „biztosítja végre azt a kapcsolatot, amely kizárja majd azt is, hogy a tanító hiába fáradozzék az iskolában, mert otthon a családi nevelés az ellenkezőjét oltotta a gyermekbe”* — vélte a miniszter,⁵⁰ ám várakozása

⁴⁹ „Mi tudatosítani kívánjuk, hogy a nevelésnek az általános iskola első osztályától, de a kiseduvótól kezdve politikai funkciója is van, mert igenis a nevelő napról napra való ráhatásával, munkájával politikailag is formálja a gyermeket. Nem közömbös, hogy milyen álláspontot idegeznek be a gyermekbe a szociális fejlődés, a világ eseményei iránti érdeklődés szempontjából. ... az a pedagógus, aki ingatag, aki kétkulacsos politikát folytat, és aki falujában a reakciós erőknek megnyugtására azt mondja: „én nem tehetek másként, nem cselekedhetek másként”, aki mást mond az iskolában, mást a szülőknek, aki a reakcióval paktál, miközben a demokráciában, demokratikus iskolában akarja megkeresni kenyerét, meg kell mondanom, ennek nincs helye miközöttünk” — hangsúlyozta Ortutay Gyula. (1949/I. 6. Kiemelés tőlem — D. P.)

⁵⁰ Ortutay Gy. 1949/I. 7–9. (Kiemelés tőlem — D. P.) — A szülői munkaközösségek kötelező megalakítását 1948. május 13–15-én (az iskolák államosítása bejelentésének napjaiban) a 43.300/1948. VKM számú rendelet írta elő: „Az 1947/48. iskolai év második félévében a népiskolában, az általános iskolában, a gimnáziumban, a liceumban, a tanítónő(k)képző intézetben, az óvónőképző intézetben meg kell szervezni a szülői munkaközösséget. ... tagjai az iskolába járó tanulók szülei, gondviselői. ... feladata: a) támogatja a nevelés sikere érdekében erkölcsi és anyagi tekintetben az iskolát, b) a szülőkön keresztül bekapcsolja az iskola életébe a társadalmat, és így biztosítja az élet és a nevelés szoros kapcsolatát.” Kezdetben a szülők és az állam közös felelősségét hangoztatták, együttműködésüket szorgalmazták a gyermek jövőjéért: „A szülői munkaközösségek munkatervének így két alapvető elvi szempontja van: a kulturális és a demokratikus. Kulturális, amennyiben a gyermek minél jobb nevelését célozza, sőt a nevelő, a tanuló és a szülő minél eredményesebb, kölcsönös egymásnevelését. S ez kölcsönös nevelés a dolog természeténél fogva demokratikus, mert minden szülő és nevelő számára lehetőséget ad arra, hogy a jövő államát, gyermekeiben, olyanná formálja, amilyenné akarja.” De már ekkor is hozzátették, hogy „különösen megnövekedett a tanító-nevelő felelőssége. A tapintatos irányítás nagy feladata az övé, az egész környék, kerület, egy egész község szellemi összefogása került a kezébe. Már nemcsak a gyermeket, hanem minden felnőttet is neki kell kulturálisan vezetnie.” (Dancsán, 1979. 733.; A Szülői Munkaközösségek...1948/21. 518. Kiemelés részben tőlem — D. P.) — Fontosnak ítélték ezt, amit az is mutat, hogy 1948. november 29-én a VKM 53798/1948. III. 3. sz. rendeletével értesítette a tankerületi főigazgatóságokat: a III. főosztály keretében külön 3. számú ügyosztály alakult a szülői munkaközösségek irányítására. Egyben annak tisztázását kívánták, hogy hol nem alakultak meg e testületek, s az igazgatók sürgős intézkedését kérték létrehozásuk érdekében. A rövidesen párttag szülők, és szakszervezeti képviselők irányítása alá helyezett — sokhelyütt a Katolikus Szülők Szövetsége helyett létrehozott — szervezet, a harc logikájából adódóan, annak ágensévé, politikai-világnézeti ellenfelei célpontjává vált. (ZML XXVI. 58. 271/1948. XII. 4.; CSML XXVI. 62. 1948-1950. 1. d. 665/1948/49. A kutatáshoz nyújtott segítségért köszönettel tartozom: Csomor Erzsébetnek, Molnár Andrásnak, ill. Berta Tibornak, Somogyi Szusannának, Varga Nórának.) 1950. március 1-jén egy, a „klerikális reakció megmozdulásait” összegző jelentésben írták: „A klérus... világosan felismerhető célja, hogy felbomlassza a szülői munkaközösségeket, provokációkat rendezzen a szülői értekezleteken, hogy azután az

nem igazolódott. Erre, s az elvárások radikalizálódására utal, hogy utódja, Darvas József 1952. október 16-án miniszteri utasításban intézkedett „a szülők közötti pedagógiai propagandáról”: „a szocialista társadalom ugyanazon nevelési célokat tűzi a szülők és az iskola elé.⁵¹ Mind a családban, mind az iskolában a kommunista nevelés feladatait kell megvalósítani. Materialista világnézeti alapon álló, öntudatos, művelt, a szocialista hazához feltétlenül hű és a nép ügyéért áldozatra kész, bátor nemzedékeket kell felnevelni. A nevelés csak akkor lehet eredményes, ha a család és az iskola nevelőmunkája egybehangolt” — hangsúlyozták már 1952-től, ellentétben az akkor hatályos magyar alkotmánnyal és az emberi jogi deklarációkkal.⁵² Egyben „az Ügy” érdekében — a „direkt politikai nevelés” révén — „reszocializálандóknak” ítélte pedagógusokra hárították a koordináció: a „kettős nevelés elleni harc” ágensének szerepét.⁵³ *A hivatalos intenciók szerint tehát akkoriban a szocialista-kommunista nevelési elvektől áthatott iskola⁵⁴ és pedagógus⁵⁵ lett volna*

így felbomlasztott szülői munkaközösség ne tudja iskolapolitikánkat megfelelően támogatni.” Másutt a Szülők Iskolája elleni agitációról adtak hírt a tanügyi hatóságok. (MOL M-KS-276-65-359. 41., XIX-I-1-g-P-1211-18-4-1949. 270. d.)

⁵¹ Ehhez persze arra is szükség volt, hogy elhallgattassák, sőt önkritikára készítsék a gyermek szocializációját spontán és célzatos nevelői ráhatások komplex folyamatként értelmezőket, s hogy az iskola szerepét is szimplifikáltan értelmezzék. Lásd erről: *Knausz I.* 1998. 109–126.

⁵² Idézi *Mészáros I.* 1996. 135–136. — A korabeli alkotmány szövegét lásd: *Balogh S. szerk.* 1986. 132–133. — Már az ENSZ Kögyűlése által 1948. december 10-én elfogadott „Emberi Jogok Egyetemes Nyilatkozata” 26. cikkelyében deklarálták ugyanis, hogy „a nevelésnek az emberi személyiség teljes kibontakoztatására, valamint az emberi jogok és alapvető szabadságok tiszteletben tartásának megerősítésére kell irányulnia. A nevelésnek elő kell segítenie a nemzetek, valamint az összes faji és vallási csoportok közti megértést... A szülőket elsőbbségi jog illeti meg a gyermekeiknek adandó nevelés megválasztásában.” (*Emberi jogok...* 1988. 7.) — Ahogy arra *Mérei Ferenc* már 1956. szeptember 28-án, a Petőfi Kör pedagógusvitáján felolvasott levelében rámutatott: „a természetesnek, a szabadnak és egyéninek az elnyomása sehol sem lehet olyan veszedelmes, mint éppen a nevelésben”. (*Hegedűs B. – Rainer M. szerk.*, 1992. 23.)

⁵³ Lásd ehhez pl.: *Boros L.* 1987. 177–185.; *Kéri L.* 1987. 24–34.; *Szabó I.* 1991. 9–34., 2000. 160–161.; *Giddens, A.* 1995. 104–106.; *Somlai P.* 1992. 25–40., 1997. 33–44., 61–65. és 162–169.; *Hunyady Gy.* 1999. 69–70., 2002. 480.; *Völgyes I.* 1999. 6–11. Vö. az indirekt módszerekkel: *Habermas, J.* 1971. 202–229., 350–359.; *Bourdieu, P.* 1970. 65–91.

⁵⁴ Az iskola szerepének ilyen szimplifikált felfogásával szemben lásd pl.: *Adorno, Th. W.* 1975. 14–21.; *Durkheim, É.* 1980. 16–28., 93–95.; *Imre S.* 1935. 40–74.; *Faragó L.* 1948/K/1. 81–91.; *Bourdieu, P.* 1978. 7–67.; *Csoma Gy.* 2000. 11–257.; *Ferge Zs.* 1976. 11–55.; *Boros L.* 1993. 14–25.; *Bábosik I. – Mezei Gy.* 1994. 25–152.; *Kozma T.* 1994. 45–360.; *Pataki F.* 2003. 13–116.; *Szabó L. T.* 1988. 5–66.; *Kardos J.* 1997. 69–79.; *Kelemen E.* 1994. 11–62. valamint módszertani szempontból: *Báthory Z.* 2001. *Karády V.* 1997.; *Nagy P. T.* 1997., 2002. stb.

⁵⁵ „Az előző rendszer a pedagógusok felhasználásával szeretett volna janicsárokat nevelni. Ez a törekvés nem ért célt, nem utolsó sorban a tanítók és a tanárok önállósága miatt. Ez utóbbiak azonban maguk is a kísérlet szenvedő alanyai voltak. Köztudott a pedagógiai tanulmányokra való felvételnél évtizedeken át érvényesített ideológiai éberség. ... A pedagógustársadalmat évtize-

a nevelés egyik domináns tényezője; s a család, illetve az állam és ideológiája által nem, vagy csak kevésbé ellenőrizhető/befolyásolható egyéb szereplők,⁵⁶ a jellegében is különböző második tényező. A korabeli politikai közbeszédben tehát ebben állt a „kettős nevelés” fogalma.⁵⁷

Az iskolai élet szereplőire s a szülőkre kiterjedő ideológiai befolyásolás, „nevelés” — fentiekben ismertetett — elképesztően „gazdag” arzenáljának ismeretében sem megkerülhető a kérdés: vajon valós feltételezéseken nyugodott-e, vagy eleve kudarcra ítélt volt az MDP vezetőinek ezen törekvése a Rákosi-korszakban? *Politikai-világnézeti szempontból „egyszólamúvá” tehető volt-e, akárcsak az általuk különösen fontosnak ítélt — a közoktatás kis töredékét alkotó — tanítóképzők tanári kara? Mennyire sikerülhetett a hatalomnak a fentiekben részletezett komplex rendszer és a kampányszerű nyomásgyakorlás révén 1955/1956 fordulóján ellenőrzése alá vonnia s elképzeléseinek megfelelően befolyásolnia a képzők életének egészét, a növendékek akárcsak iskolai szocializációját? (Az ugyancsak rendkívül fontos lakóhelyi környezet, a kortárs csoportok, a gyermekirodalom s az akkoriban domináns médium: a rádió⁵⁸ értelemszerűen kívül esik jelen vizsgálódásunk keretein.)*

deken át egy irányba nyesegették, torzították. ... A pedagógusok társadalmi megítélésén sokat rontott az a néhány ember, aki felvállalta, hogy a rendszert, a marxizmust, az uralkodó politikát képviselje a szülőkkel szemben. Ez a konfrontáció végigkísérte a kort. Bizonyára ritka volt az olyan pedagógus, aki feljelentette (akár csak pártalapszervezetében, illetve »hangulatjelentés« formájában) a kritikusan gondolkodó szülőt, vagy aki minden — egyebek között törvénytelen — eszközzel és ijesztgetéssel igyekezett a hittanra való beíratást megakadályozni, aki a vallásos (hittanos) tanulók szüleinek munkahelyét »tájékoztatta«, aki a »kettős nevelés« megoldásának a szülők tudásának és nézeteinek becsmérlését tekintette. Talán ritka volt az ilyen pedagógus, de a legtöbb településen és tantestületben akadt belőlük, az 50-es és 60-as években még inkább, mint később. A helyi (s persze az országos) emlékezet őrzi az ilyen eseteket” — konstataulta a „kettős nevelés” fogalmát már idézőjelenben használó *Tomka Miklós*, valószínűsítve, „hogy a múlt rendszer a pedagógusokat nagyobb mértékben tudta saját képmásává formálni, mint az ország egészét”. (1992. 18–19.)

⁵⁶ *Meszerics T.* 2000. 75–76.

⁵⁷ „A kommunista állam egy elméleti társadalom elképzelt érdekeiből és igényeiből próbált önmaga számára jogokat levezetni. Ilyen ideológiai spekulációval lehetett az absztrakt társadalom »igazi« érdekeit szembeállítani az élő emberek, a létező társadalom megfogalmazott törekvéseivel. S így lehetett egy nevelési-oktatási rendszert szembefordítani a szülőkkel. A »kettős nevelés« körüli vitákban az állam elítélte a szülőket, hogy hogyan memek a hivatalostól eltérő hagyományokat, szemléletet képviselni? A »tudományos világnézet« tanításában minduntalan elhangzott, hogy a szülők elmaradtak, »tudománytalanok«, legjobban, ha a gyermek figyelmen kívül hagyja nézeteiket. A kommunizmus kifejezetten célul tűzte ki, hogy az ifjúságot meghódítja (hogy az ifjúságot elveszi a szüleitől). Ezt szolgálta az egységes, a marxizmusra hivatkozó — és az egyéb, mindekelőtt a keresztény világnézettel szemben ellenséges — tananyag és oktatási rendszer” — összegezte álláspontját *Tomka Miklós*. (1992. 15.)

⁵⁸ *Percheron, A.* 1999. 28–43.

A fentiekben idézett minisztériumi „diagnózis” szerint, vizsgált kampányunk irányítói maguk is tudták: törekvésük legfeljebb részleges eredményekhez vezethet. Miközben — a valójában egyelőre csendben erodálódó hatalmuk demonstrálása s legalább a hivatalos, szimbolikus nyelvi-kommunikációs tér feletti uralom megtartása és a nyelv által történő befolyásolása érdekében — továbbra is általános, sőt kirekesztő megfogalmazásokat használtak, valójában örültek, ha „részsikereket” regisztrálhattak. Szemléletesen mutatja ezt, hogy miközben fennen hangoztatták: minden tanítóképzős pedagógusnak (s még inkább minden párttagnak) materialistának, ateistának, „a klerikális reakció” harcos ellenfelének kell lennie, meglepődtek, s jóleső csodálkozással fogadták, ha ilyeneket is találtak a követelmények címzettjei között. A fentiekben említett pártvizsgálat során, például a XII. kerületi tanítóképzőről szóló jelentésben — a fehér hollónak, különös jelenségnek járó csodálkozással — rögzítették: „A [11 párttaggal bíró] testület tagjai között több olyan nevelő van, aki ateista.”⁵⁹ Ha ritkán is, de a hivatalos jelentésekből, szövegekből is felsejlik tehát, amit a visszaemlékezők s a szakirodalom is megerősítenek. Az 1955. márciusi KV-határozattal elkezdődött ideológiai kampány és a hozzá társuló adminisztratív intézkedések korlátozott, s a korábbi időszakhoz képest viszonylag racionális,⁶⁰ kiszámítható voltuk miatt, kisebb pressziót gyakoroltak a célcsoportokra, így kevésbé befolyásolták magatartásukat, mint az 1953 előtti időszakban. *Továbbra is kockázatot jelentett az egyéni, a hivataltól eltérő álláspont képviselése, de az ebből adódó egzisztenciális kockázatok kalkulálhatókká váltak*⁶¹, s a játékszabályokat látszólag tiszteletben tartó, diplomatikus véleménynyilvánítás esetén még bizonyos korlátozott eredményre is vezethettek. Ehhez járult az — amit „a totalitárius társadalmak” természetére vonatkozó leírásokban is kiemeltek —, hogy a Szovjetunió befolyási övezetébe tartozó Magyarországon „a hatalom nyelvét kizárólag a közéleti vagy hivatalos dokumentumok használták”, s

⁵⁹ BFL XXXV. 95. f. 8/10. ő. e. Vö.: Pléh Cs. – Bodor P. – Lányi G. 1998. 304. — 1958 nyarán, az „Oktatásügyünk helyzete” c. „szigorúan titkos” előterjesztésben, az 1956–1957-ben tapasztalt hatására elismerték: „nem volt megfelelő a pedagógusok világnézeti és politikai nevelésének irányítása... [De] azért a pedagógusok egy részében a politikai, pedagógiai tanulmányok és egész társadalmi életünk összehatása elindította a fejlődést, és többen közülük valóban szilárd marxistakká váltak.” (MOL M-KS-288-33/1958/4. ő. e. 187/a. Kiemelés tőlem — D. P.)

⁶⁰ Ez esetben aláhúznám a *viszonylag* szót, hiszen a szó általános értelmében aligha nevezhető ésszerűnek, hogy alkotó embereket (írókat, újságírókat, pedagógusokat) állásuktól fosztottak meg politikai-világnézeti okokból. A korábbi állapotról lásd: Gyarmati Gy. 2000/1. 13–16.

⁶¹ *Accél T.* – *Méray T.* 1989. 315–426.; *Háy Gy.* 1990. 376–377.; *Berend T.* 1997. 110–123.; *Heller Á.* – *Kőbányai J.* 1998. 110–115.; *Vajda M.* 2001. 301–302. és *Kövér Gy.* 1998. 240–259.; *Meszerics T.* 2000. 82.; *Ripp Z.* 2002. 48–50.

mellette — ha nem is érintetlenül — fennmaradt az egyes szakmák s a mindennapi élet nyelve.⁶² A bennük folyó oktató-nevelő munka jellegének feltérképezéséhez fontos lenne többet tudnunk arról, hogy ezek miként koegzisztáltak, keveredtek a hatalom által a szocialista-kommunista nevelés döntő ágensének tekintett tanítóképzőkben.

A megbízható válasz lehetőségét, a jelenkortörténész számára — általában — a viszonylag bőségesen rendelkezésre álló források köre, természete szabja meg.⁶³ A tanítóképzők korabeli anyagai, sajnos — a bizonyítványi anyakönyveket kivéve — rendkívül hiányosan őrződtek meg, gyakran megsemmisültek, vagy egyelőre lappanganak valahol. A fellelhetők is többnyire a képzők szakmai-politikai ellenőrzését szolgáló, hivatalosan előírt jelentések, jegyzőkönyvek, állami, párt-, szakszervezeti stb. dokumentumok.⁶⁴ (Ilyenek a Vendel utcai tanítónőképző rendelkezésünkre álló anyagai.) Nyelvezetük az elvárásoknak megfelelően a hivatalos és szakmai zsargont elegyíti, tartalmuk a felsőbbbségnek szánt és táltalt információ, s már csak ezért is komoly forráskritikával kezelendő, s ha lehet, más természetűekkel kiegészítendő.⁶⁵ Enélkül kevésbé tudhatjuk ugyanis, hogy az idézett dokumentumból élénk táruló kép mennyire tükrözi „a tanítóképzők valós helyzetét”. Másképp fogalmazva: vannak-e forrásaink és eszközeink arra, hogy az ismertett dokumentumokban prezentált konstrukciót másik(ok)kal vethessük össze?⁶⁶ Erre a mindennapi történeti munkában ritkán nyílik lehetőség. Kutatási támogatások, sok-sok idő s némi szerencse kell ahhoz, hogy a hivatalos források „mögé” tekinthessen a kutató. (Erre teszünk kísérletet másutt, a Kiss János altb. utcai képzőre vonatkozóan.⁶⁷)

Ha ezt nem teszi, könnyen forrásai foglyává válik. Megítélésem szerint ez történik a ma is „kettős nevelés”-ről értekezőkkel. Már az ötvenes évek első felében megvalósultnak tekintik a hatalom által deklarált célt „a kettős nevelés elleni küzdelemről”, ahelyett, hogy érdemben megkísérelnék feltérképezni, a tézis által egyneműként kezelt oldalak ilyennek tekinthetők-e, mert ha

⁶² Arendt, H. 1992. 617.; Fehér F. – Heller Á. – Márkus Gy. 1991. 288–289.; Szabó M. 1998. 123.

⁶³ Glatz F. 1995.; Ormos M. 1995.

⁶⁴ Márpedig — ahogy erre Imre Sándor már 1935-ben felhívta a figyelmet — az iskolák/tanítóképzők oktató-nevelő munkájának színvonalas értelmezéséhez a források széles körének sokoldalú elemzésére lenne szükség. (1935. 54–73.)

⁶⁵ Litván Gy. 1995. 45.; Csepeli Gy. 1997. 90–91.; Gyáni G. 2002. 44–54.

⁶⁶ Vö.: Popper, K. R. 1962.; Berger, P. L. – Luckmann, T. 1988., Habermas, J. 1994., Polányi M. 1994.; White, H. 1997.; László J. 1999.; Gyáni G. 2003/1.; Pritz P. 2003/4.; Romsics I. 2003/6. stb.

⁶⁷ Lásd erről: Donáth P. 2004. 104–117. és 126–137.

nem, akkor az iskola ez irányú szerepéről csak erős fenntartással, a hatalom által forszírozott törekvésként lehet/érdemes beszélni.⁶⁸ Kiderülhet, hogy „a kettős nevelés ellen” folytatott kampány — legalábbis az 1955/56-os tanévben, a tanítóképzőkben — valójában „a kettős nevelésért” folytatott játszma sajátos eszköze volt.⁶⁹ Általa a pedagógustársadalmat, a képzők tanári karát próbálták olyan helyzetbe kényszeríteni, hogy exponálja magát ebben „a harcban”, hogy azután az így előállt helyzetből — a „kognitív disszonancia” révén⁷⁰ — „szociálisan sokkal befolyásolhatóbban”⁷¹ kerüljön ki. Ehhez természetesen az is kellett, hogy a „guggolva is kibírjuk”, „rövidesen úgyis vége lesz” tömegérzését⁷² — a szovjet intervenció és az ismét drasztikus megtorlások nyomán — idővel a helyzet megváltoztathatatlanságának érzete váltsa fel.

Ez azonban már túlmutat dolgozatunk keretein,⁷³ úgyhogy térjünk vissza az 1955/56-os tanév fejleményeihez, s próbáljuk a fentieket „tesztelni” e

⁶⁸ E törekvésről tanúskodott Székely Endréne „Biztosítjuk új tanterveinkkel a tanulóifjúság eszmei-politikai nevelésnek nagyobb hatékonyságát” című, 1955. november 11-i előadása a Pedagógiai Tudományos Intézetben, amely a *Köznevelés* 1956. január 1-jei számában jelent meg. „Figyelembe kell vennünk azt is, hogy a gyermekek világnézetének, erkölcsi arculatának kialakulására az iskolán és családon kívül még igen sok tényező gyakorol befolyást (olvasmányai, barátai, színház, film, rádió, nem iskolai sportkör stb.) Nem nevelhetjük gyermekeinket üvegházban (nem is volna helyes!), tehát a mi iskoláinknak az a kötelessége, hogy olyan erős nevelőhatást gyakoroljon a tanulókra, hogy ellensúlyozza a környezetnek, a családnak esetleg nem kívánatos befolyását.” (1956. 14. Kiemelés tőlem — D. P.)

⁶⁹ A konstrukció fontos eleme volt a társadalom mesterséges aszimmetrikus ellenfogalmak segítségével történő dichotóm leírása, s abban az iskola és a pedagógusok helyének apodiktikusan az egyikben való kijelölése. (Koselleck, R. 1997., 1998.)

⁷⁰ „Valahányszor egy embernek olyan információja vagy véleménye van, amely magában véve arra késztetné, hogy ne hajtson végre valamilyen cselekvést, ez az információ disszonáns azzal a ténnyel, hogy a cselekvést végrehajtotta. Ha ez a disszonancia fennáll, az illető vagy cselekvésének megváltoztatásával, vagy meggyőződéseinek és véleményeinek megváltoztatásával próbálja mérsékelni. Ha a cselekvést már nem tudja megváltoztatni, megváltozik a véleménye” — írta L. Festinger. (1963. 11.)

⁷¹ Kelman, H. C. 1961. Vö.: Csepeli Gy. 1997. 280–287.

⁷² Szabó M. 1988/a.

⁷³ „Az 1956-os események a direkt politikai szocializálás társadalmi kísérletének kudarcát is jelentették” — írta Szabó Ildikó, könyvében áttekintve a hatvanas-hetvenes években bekövetkezett (a generációváltások és a felsőfokú tanítóképzőkkel kapcsolatos káderpolitika következtében, az általunk vizsgált területen is végbement) változásokat. (Az idézet: 1991. 34.) „Politikai szempontból 1956 után a hatalmi centrum teljesen tragikus elfogadottsági pozícióban volt. Lényegét illetően ez 1968-ig nem változott... a Kádár János nevével fémjelzett rezsim társadalmi elfogadottsága ekkor a kelet-európai szocializmus addigi történetének legmagasabb értékét érte el. Működött tehát a »másodlagos«, ... a fogyasztási teljesítményen alapuló legitímáció” — írta Boros László az 1968 utáni szocializációs mechanizmusokat áttekintő kötetében. (1993. 4.) A „konszolidáció gyermekeiről”, az ő gyermekeikről s a négy évtizedes kísérlet „eredményéről” lásd pl.:

helyütt a IX. és másutt a XII. kerületi tanító(nő)képzőkről rendelkezésünkre álló források segítségével!⁷⁴

3. Tandráma (vagy főpróba?) a Vendel utcai tanítónőképzőben

A Vendel utcai Leővey Klára Tanítónőképző Intézetben⁷⁵ 1955 nyaratól 1956 elejéig történeteiről — a fővárosi levéltárban folytatott hosszú és alapos keresés eredményeként is — *csak a hivatalos dokumentumok egy részét sikerült megtalálni* (az intézmény, illetve a kerületi pártbizottság fondjaiban). Kutatási tervünkhöz képest keveset, de reményeink szerint éppen annyit, amennyiből *többé-kevésbé rekonstruálható a világnézeti-politikai fordulat kikényszerítésére tett — talán leglátványosabb — kísérlet mechanizmusa, atmoszférája.*

Ez a képző ugyanis több szempontból is méltó a figyelmünkre:

Balázs M. 1986/5.; Hegedűs T. A. – Forray R. K. 1989.; Kapitány Á. – Kapitány G. 1983.; Csepeli Gy. – Örkény A. 1989., Agárdi P. 1997. 26–55.; Bauer K. 2001., 2002.; Bauer B. – Tibori T. 2002.; Rosta G. 2002.; Gazsó F. – Laki L. 2004. 172–199.

⁷⁴ A XII. kerületi képzőről lásd: *Donáth P. 2004. 104–117. és 126–137.*

⁷⁵ Az intézmény 1948 nyarán, az államosításkor jött létre, az 1893-ban alapított — Vendel (Thaly Kálmán) utcai — római katolikus Irgalmas Nővérek által vezetett Ranolder tanítónőképzőből és az 1907-ben alapított VII. kerületi, Damjanich utcai állami tanítónőképzőből. Utóbbi az egyesülést megelőző években — mivel épületét bombatalálat érte — a Vakok Intézetében működött, ahonnan éppen 1948 nyarán kellett kiköltöznie, az objektum eredeti céljának megfelelő hasznosítása érdekében. A történetünkben fontos szerepet játszó tanárok D. (akkor még csak igazgató-helyettes) vezetésével valamennyien aláírták 1948. április 25-én az MNDSZ központjába küldött kérvényt, melyben a szervezet támogatását kérték az intézet további fennmaradásához s számára egy új épület biztosításához. „Iskolánk megszüntetésének oka — a megfelelő épület hiánya... 485 budapesti VI., VII., XIV. kerületi és pestvidéki gyermek kulturális felemelkedéséről van szó, az pedig megfelel a kormány kultúrpolitikájának is. *A tanári testület az új demokratikus szellem teljes mértékben magáévá tette, ebben az irányban neveli az ifjúságot, és biztosítja, hogy munkájával az új demokratikus magyar társadalom felépítését segíti elő*” — írták. Az MNDSZ-központból az alábbi megjegyzéssel küldték át a levelet Ortutay Gyula titkárságára: „munkánk szempontjából nagyon fontos lenne, hogy kedvező elintézkést nyerjen”. Hasonló támogató levelet küldött a kommunista VII/8. körzet párttitkára is. Alexits György támogató felszólítására a tanítóképző intézeti ügyosztály, május 10-én és 19-én, részletesen beszámolt erőfeszítéseiről a Vakok Intézete épületének felszabadítására s az államtitkár segítségét kérte a felmerült lehetőségek valamelyikének megvalósításához. Tegyük hozzá: *a felsorolt variánsok között nem szerepelt a Ranolder Intézet. Ennek lehetősége/szükségessége az államosítás során vetődhetett fel, amikor világossá vált, hogy az Irgalmas Nővérek nem vihetik tovább a képző irányítását, sőt az adott körülmények között tanári munkát sem vállalhatnak az államosított intézményben. Ebben a valamennyi szereplő számára váratlan helyzetben kézenfekvőnek tűnhetett a megoldás: a pedagógusok nélkül maradt ranolderes diákságot a helyét kereső VII. kerületi állami tantestület gondjára bízták, és épületüket az új, közös intézet rendelkezésére bocsátották, megteremtve ezzel az állami képzőbe járt tanulók továbbtanulását s a néhány világi tanárnő (köztük Andor Ilona) további munkájának lehetőségét is.* (PLE Serédi Cat. 42. 1936-39. 2963/1937.; OSZK Kt. 210. f. 10/48. 1945-46.; MOL XIX-1-I-k-D-1948. IV. 30. V. 15., 19., 26. 1. d. Kiemelés tőlem — D. P.)

- *a budapesti brigádvizsgálat által érintett iskolaként;*
- *azon kevés intézmény egyikeként, melynek tevékenységével a kerületi pártbizottság is behatóan foglalkozott;*
- *olyan intézetként, melyből (a minisztériumi intenciónak megfelelően) a tanév elején — ismereteink szerint — a legtöbb: 9 tanárt helyeztek el politikai-világnézeti okokból, helyükre „ideológiailag fejlett”, részben kezdő pedagógusokat irányítva;*
- *ezáltal olyanként, mely figyelmeztetésként, tanulságként szolgálhatott a többi tanítóképző számára, s egyben — a pártállami adminisztráció szempontjából — sajátos kísérleti terepül a képzők kíváncsiságának vélt „áthangolása” mikéntjét illetően;*
- *összevetésül az 1869. évi alapításától állami XII. kerületi tanítóképzővel: ez tanítónőképző volt, egyházi előzményekkel;⁷⁶*

⁷⁶ 1998-ban harmadéves tanítóképzős hallgatóimmal több száz interjút készítettünk a környezetükben elérhető, még középfokú tanítóképzőt végzett kollégákkal. Közöttük — véletlenszerűen — csak két, Vendel utcában végzett tanítónő akadt. Egyikükkel, az 1945-től a Ranolder Intézetbe járt K. J.-vel Orosz Emese készített interjút. Ebből idézek: „A Ranolder Intézetben 2 párhuzamos osztály volt, amikor államosítottak bennünket. Ránk költözött a Damjanich utcai Állami Tanítónőképző, és az iskolánk neve IX. kerületi Vendel utcai Állami Tanítónőképző lett. Négy párhuzamos osztállyal indultunk, liceumként... Eleinte mi idegenkedve fogadtuk az állami tanárokat, mert ugye apácákhoz voltunk szokva, de igazán segítőkészek voltak és segítettek mindenben. Nem is nagyon éreztük a politikát, és akkor választások voltak, és az egész iskola a Kisgazdapárt győzelmének örült. ... Szigorúak, következetesek voltak a tanárok, de én úgy érzem, hogy többet profitáltam volna, ha az apácák maradnak végig. ... Nagyobb fegyelem volt, amikor az apácákhoz jártunk... A hittanoktatás fakultatív volt [az 1949/1950. tanévben — D. P.], de mi, akik a zárdából kerültünk a liceumba, jártunk hittanórára. ... Hatvanan voltunk egy osztályban. ... Az apácák nagyon tudtak tanítani, ha akartak. Mert volt olyan kedves nővér, aki földrajzóra helyett inkább illemtant tanított nekünk. De amikor földrajzórát tartott, akkor nekem otthon már nem kellett elővennem a könyvet, hogy tanuljak, mert mindent megtanultam az órán. Az apácák eleve nem voltak Rákosi-hívők, és aztán később a tanárok nagy része sem. ... A tanáraink nem mertek nyilatkozni és a lányok sem” — emlékezett K. J., valamint érzékeltetve az államosítás körüli évek Vendel utcai atmoszférájából.

Kezdeményezésemre 2004-ben újabb interjúk készültek. Az egyikben a tanulmányait a Ranolder Intézetben kezdő S. A.-né plasztikus képet adott az akkor történelekről (Csikós Irisznek): „1947 szeptemberében... Mária ünnep volt, s Mindszenty hercegprímás nálunk szentmisét tartott az udvaron, ott állították fel az oltárt. Az összes tanuló ott volt, még a polgáristák is. Volt valami baljós hangulat, de mi nem sejtettük, hogy a prímás úr a közelgő államosításra készít elő bennünket. Csak a nagyobbak tudták, az ötödévesek.” „Az 1948-as államosítás nagyon megviselt minket... Még egy évet töltöttek közelünkben a nővérek. Titokban jártunk hozzájuk. Egy júliusi éjszakán rájuk törtek éjjelkor, teherautóra rakták őket, s elvitték Kistarcsára. ... Róza nővért, aki ekkor 95-96 éves volt, kirángigálták a toloszékéből, felrakták a teherautóra, s mire megérkeztek, meghalt. ... Hitoktatókat, Lakner Gyuszi bácsit... kiküldték Rómába. Azt hiszem, jobb is így, mert ha itthon marad, könnyen lehet, hogy az Andrassy út 60-ba kerül, mert miniszterysta volt. ... Szeren-

• s végül — a szükségből erényt kovácsolva — olyan intézetként, melyről (eltérően a Kiss János altábornagy utcaitól) annyit és úgy tudhatunk, amennyit a korabeli hivatalos dokumentumok elárulnak, vagyis *a történetet megkísérelhetjük* (legalábbis első olvasatban) *az akkori hivatalos szemüvegen keresztül szemlélni*.

Ez azonban a korabeli szövegek olvasójától némi önfegyelmet és kitartást követel. Nem túl szórakoztató ugyanis — tízegynéhány oldalon keresztül — átrágnia magát az embernek az akkori jelentéseken, jegyzőkönyveken, megbirkózni a politikai-mozgalmi zsargon és a vulgármarxista szakszövegek nehézkességével. Mindazonáltal a „beszéljenek a szövegek!” módszer⁷⁷ alkalmas lehet arra, hogy a mai magyar társadalom többségét kitevők is ízelítőt

csénk volt, hogy a Damjanich utcai képzővel fuzionáltunk... mert legalább 90%-ban nagyon jó tanári kar jött velük.”

A Damjanich utcai tanítónőképzőből a Vendel utcába került, s ott 1952-ben végzett D. S.-né (Csikós Írisznek) ezt azzal egészítette ki, hogy: „a ranolderes lányok hozzánk kerültek, ezért, bár nem közvetlenül, érezhettük, hogy mennyire megviselte őket az államosítás s az apák elhurcolása” — emlékezett D. S.-né, hozzátéve, hogy a két intézet tanulóinak viszonya problémamentes volt ugyan, de a tudatosan összekevert osztályok ellenére szoros barátság csak az azonos intézetből elindultak között alakult ki.

P. Gy.-né aki a Damjanich utcából érkezettekkel került a Vendel utcába, s 1951-ben végzett ott (Kolláth Herminának) úgy emlékezett, az államosításkor az iskolába került világi tanárok is „valóságosak voltak, mi is vallásosak voltunk, de erről nem beszéltünk. Mindenki tudta a másíknak a világnézetét, nem volt téma, de tudomásul vettük.”

N. J.-né, aki 1953-ban végzett a Vendel utcában (Téglás Líviának) úgy nyilatkozott, hogy „a tanítóképzőben a második évtől [az 1949/50. tanévtől] volt igazán érezhető a változás. Az első évben [az 1948/49. tanévben] kápolnába jártak naponta, hittant, filozófiát is tanultak paptanáruk-tól, és közösen mondtak imát minden tanítási napon a tanítás előtt és után is. A második évben drasztikus változás következett be. Épp imádkoztak a kápolnában, amikor bement a vezetőség. A feszületet a szemük láttára vették le a falról, az apácákat elvitték, és onnantól kezdve tilos volt imádkozni az iskola falain belül. Ezután a diákokkal az Örökimádás templomba jártak a tanárok.”

T. P.-né, aki 1954-ben érettségizett s 1955-ben képesítözt a Vendel utcában (a Lippainé Sziráki Szabinának adott interjújában) úgy vélte, hogy a képző „*a sürü Rákosi-korszakban is zárt közösséget alkotott*”, melyben *a tanár-diák viszonyt a meghitt öszinteség, a humanizmus jellemezte, s melyben „szelíd terelgetésen túl semmiféle kényszer nem érzékelték*”. A vallásról zenei, irodalmi, művészeti példák, művek kapcsán esett szó az iskolában, a Ranolder Intézet világi tanárai ezen az úton érzékeltették velük a hivatalostól eltérő véleményüket. (Az interjúkészítőknek köszönettel tartozom — D. P.)

⁷⁷ A hosszú idézetekért az olvasó elnézését kérve, mentségemül csak arra utalhatok, hogy véleményem szerint is: „Az autentikus történelmi szövegek döbbsenhetik rá a mindig pontszerűségébe szorított embert arra, hogy legesendőbb állapotában is részese egy történelmi folyamatnak”, s hogy éppen a hiteles szövegek révén érhető el „az empátia és a különállás egyensúlya”. Ily módon érzékeltethető, hogy a történelemről mennyire csak „rész szerint van bennünk az ismeret, s így szocializálhat békességre, kompromisszumra, amelynek elfogadása a legtöbb, amit elérhetünk”. (Tökécski L. 1999. 334.)

kapjanak ezen, számukra ma már nehezen elképzelhető világ represszív szűrkeségéből⁷⁸ s együtt érezhessenek azokkal, akik nap mint nap ilyen szövegeket olvastak, hallgattak, sőt: időnként arra kényszerültek, hogy maguk is kivegyék részüket e különös szövegpanelek „forgalmából”. Ezért az alábbi oldalakon — minimális, a életkezdésük körülményeire, illetve a kihagyott részekre vonatkozó, szigorúan tárgyyszerű összekötő szövegekkel — *hivatalos forrásból származó dokumentumrészletek követik egymást, a maguk módján referálva az akkor történetekről*. Néhány kivételtől eltekintve nem áll módunkban tartalmukat ellenőrizni, a bennük megnyilatkozókra képet alkotni, ezért — eltérően a többféle forrásból, jobban ismerhető budai képzőnél alkalmazott eljárástól — itt a szereplőket (a többször méltatlan bírálattal illetett Koltai István tanár úr kivételével) családnévük kezdőbetűjével jelenítjük meg. A teljesebb rekonstrukcióra — *nyelvezetük, stílusuk szempontjából sem tanulság nélküli* — forrásaink nem adnak lehetőséget. Meg kell elégednünk *azon atmoszféra, mechanizmus bemutatásával, melynek révén — az akció irányítóinak szempontjából látszólag sikerrel — „ideológiai-politikai fordulatot harcoltak ki” a Vendel utcai tanítónőképzőben*.

A fentiekben⁷⁹ már említettük, hogy 1955. június 6-án az MDP KV Tudományos és Kulturális Osztályán — az OM vezetőinek bevonásával — értekezletet tartottak a megyei, városi és budapesti kerületi párttitkárok számára „a márciusi KV-határozat közoktatásban való érvényesüléséről”, ahol egyebek között megállapították: „A nevelőmunka eszmei-politikai színvonalának lemérhető hatékonysága, az ifjúság egy részének gondolkodásában és magatartásában mutatkozó hiányosságok arra figyelmeztetnek, hogy az okot mélyebben, a nevelők nem kielégítő ideológiai-politikai felkészültségének hiányosságaiban kell keresnünk. Világossá vált, hogy *a pedagógusok eszmei-politikai és mesterségbeli felfegyverzettségének az eddigieknél magasabb szintre emelése, kétségtelenül egyik legfontosabb feltétele az iskolai munka megjavításának*.⁸⁰

3. 1. A Vendel utcai képző politikai-világnézeti nevelőmunkája a kerületi párt-vb ülésén

A IX. kerületi pártbizottság vezetői komolyan vették az útmutatást, s már június 24-i VB-ülésük napirendjére tűzték a Vendel utcai képző helyzetének vizsgálatát. Erre — az akkori szokásoknak megfelelően — előterjesztést

⁷⁸ Jelen sorok szerzője is első osztályos kisiskolás volt akkoriban.

⁷⁹ A 18. jegyzetben.

⁸⁰ MOL M-KS-276-91/80. ö. e. 37.; *Közoktatásunk...*, 1955/14–15. 323.

készítettek az iskola vezetői, s azt előzetesen „egyeztették” a kerületi agitációs és propaganda osztály illetékes munkatársával. Így „*a Vendel utcai Leővey Klára tanítóképző intézet munkája az 1954/55. tanévben a hazafias nevelés szempontjából*” című jelentésen az osztály aláírása szerepel.

A jelentés szerint: „Az iskola célkitűzése: az általános iskola számára a Népköztársaságunkhoz hű, marxista–leninista tudással és meggyőződéssel felfegyverzett, kitűnően képzett pedagógusok nevelése, akik odaadóan építik a szocializmust, akikben tettekben megnyilvánuló szocialista hazaszeretet él. A hazafias nevelés megvalósítása érdekében munkánk három, egymástól elválaszthatatlan és egymást szorosan kiegészítő területen folyt:

1. A nevelőtestület egységes, materialista világnézetének kialakítása;
2. A tanulóifjúság nevelése a tanítási órákon folyó oktató-nevelőmunka keretében;

3. A DISZ-munkában és iskolán kívüli munkák területén.

Nem beszélhetünk szocialista hazafias nevelésről a tanulóifjúság körében mindaddig, amíg a tanári testület minden egyes tagját nem hatja át szocialista hazafiság, meggyőződés, míg nem állnak materialista világnézeti alapon.

Ha ebből a szempontból vizsgáljuk iskolánk nevelőtestületét, akkor 1948 óta fokozatos fejlődést tapasztalhatunk; eredményeket értünk el. ... A testület legnagyobb része marxista–leninista világnézeti alapon áll, ideológiai tudással felfegyverzett, meggyőződéssel végzi oktató-nevelő munkáját (9 párttag). A testület más része meggyőződésben, tudásban marxista–leninista alapon áll, de nem elég harcos, nem lendületes a tanításban, ezért nem elég meggyőző az oktató-nevelő munka terén. *A testület harmadik csoportjába tartoznak azok, akiknek megfelelő ideológiai tudásuk van, de cselekvéseiket nem hatja át a meggyőződés. Tanításukat a hűvös tárgyilagosság jellemzi. Ezeknél a nevelőknél tapasztaljuk, hogy régi idealista világnézetüket, vallásos meggyőződésüket önmagukban nem tudják 100 százalékig felszámolni. Így például akadnak olyanok, akik még istenhívők, bár ez tanításukban nem nyilatkozik meg, akik a haladó hagyományokra lelkesebben nevelnek, mint a proletár internacionalizmus elmélyítésére, szocialista építésünk eredményeit nem kellően értékelik. Bár jóhiszeműek, és nem állíthatjuk róluk, hogy ellenséggént állnak szemben a marxista–leninista világnézettel, sem azt nem mondhatjuk, hogy a klerikális reakció uszályába kerültek, mégis az otthoni környezet ezer szállal köti őket az idealista világnézethez.*

Ennek leküzdéséhez a párt, az iskola, a felsőbb hatóságok nem adtak elég segítséget.⁸¹ Éppen ezért ebben a tanévben *az iskola vezetőségének, az iskola párttitkárának legfontosabb feladata az volt, hogy ezeket a pedagógusokat nevelje, fejlessze, ellenőrizze és elmélyítse ideológiai tudásukat, és amennyire lehet, mentesítse őket az otthoni és egyéb klerikális hatásoktól.* A nevelés és az ellenőrzés elsősorban a tanítási órák látogatásával, az ott szerzett tapasztalatok megbeszélésével történt.

A megbeszélések fő szempontja, hogy rámutassunk *az órán folyó politikai, világnézeti nevelés helyes vagy helytelen mozzanataira.* Továbbá a szakmai munkaközösségek irányításával, *a nevelési értekezleteken feldolgozott anyaggal, az ideológiai konferenciákon való részvétel biztosításával* történt a marxista—leninista meggyőződés elmélyítése.

Ennek a munkának egyik eredménye volt, hogy a nevelőtestület teljes számmal vett részt az ideológiai konferenciákon (a részvétel önkéntes volt). Hibánk volt az ideológiai kiképzésen [sic!], hogy nem foglalkoztunk eléggé a gyengébb politikai tudással rendelkező pedagógusokkal. A marxista—leninista nevelés érdekében megszerveztük a tantestületekben *a rendszeres sajtóolvasást, a fontos politikai kérdések közös megvitatását,* a legújabb politikai, irodalmi és *pedagógiai művek* (pl. Kairov: A szovjet pedagógia tudo-

⁸¹ E ponton a jelentés a párt és az oktatáspolitikai irányítónak változó álláspontjára utalt, melyről egy 1956. január 1-jei, „a vallásellenes harc” erősítésére — vélhetően a pártközpontban — készült előterjesztésben a következőket olvashatjuk: „A párt 1953 júniusában helyesen fellépett a vallás elleni harcban alkalmazott túlzott adminisztratív rendszabályok, a türelmetlenség, a vallásos tömegeket sértő gyakorlat ellen. A párt e helyes álláspontja a jobboldali opportunisták vonal követésében azonban eltorzult. *A vallásszabadság jelszavát gyakran olyan módon magyarázták, hogy azzal nem fér össze a vallásellenes harc szabadsága.* A jobboldali opportunisták *a türelemre és a vallásos tömegek érzékenységére való hivatkozással lemondtak a vallás elleni harcról,* azt, mint politikailag nem időszerű, kényes kérdést kezelték, amely ellentmond a nemzeti egység erősítésére irányuló politikának. ... *A közoktatás területén az 1953–1955 közötti időben háttérbe szorult a vallásos ideológia és a klerikális reakció elleni küzdelem.* Nagymértékben hozzájárult ez ahhoz, hogy a katolikus egyház erőfeszítései az ifjúság közötti befolyásának növelésére, sikerrel jártak. Az általános iskolákban 1952-höz mérten nőtt a hittanra járók száma. Egyetemeinken is nagyobb a vallásos megmozdulásokon részvevő fiatalok száma. *Megnőtt a vallásos nézetét nyíltan megmutató pedagógusok száma, és a korábban harcosan kiálló pedagógusok jelentős része passzív magatartásúvá vált. Jelentős a vallásosan gondolkodók száma, a közép- és főiskolás, egyetemi tanárok körében is.* Az OM sem foglalkozott azzal, hogy a tudományos világnézet maggalapozása a tanulók életkorától és a tanult anyag tartalmától függően milyen formában valósítható meg...” — írták az előterjesztés, hozzátéve: „*A vallásos világnézet elleni harcot az iskolai oktató- és nevelőmunka egész rendszerében — tanórákon és órán kívüli munkában (szakkörök, fakultatív előadások, kirándulások, stb.) — kell megvalósítani...* Az OM és a pártszervezetek a pedagógusok... ideológiai képzésénél legyenek különös tekintettel arra, hogy a marxista—leninista képzés hatékonyabban segítse materialista világnézetük kialakítását.” (MOL XIX-I-2-m 23/1956. 24. d. 2-3. és 15. Kiemelés részben tőlem — D. P.)

mánya, helyzete és feladata, Illés Béla: Honfoglalás) olvasását, s megbeszéljük, hogy ezekből mit tudunk használni oktató-nevelő munkánkban.

Ide sorolhatnám *a közös színházlátogatásokat, kirándulásokat*, amelyek lehetővé tették, hogy *baráti beszélgetések során közelebb kerüljünk egymáshoz, nyíltabban feltárják a kartársak világnézeti problémáikat*. Ezeknek a megbeszéléseknek következményeképpen határozta el intézményünk párt-szervezete, hogy *a párttagok, mint népnevelők, melyik pedagógussal fognak foglalkozni*. A taggyűléseken eredményeikről, illetve a felmerült nehézségeikről beszámolnak.

Oktató-nevelő munkánk központja a tanítási óra. *Legjobban a tanítási órákon, az egyes tantárgyak anyagán keresztül tudjuk a szocialista hazafiság főbb jellemvonásait kialakítani. Ezek a következők: 1. a szocialista haza, szocialista államunk és társadalmi rendszerünk szeretete, 2. Pártunk szeretete, a proletár nemzetköziség érzése, a Szovjetunió és népi demokráciánk szeretete, megbecsülése, 3. a szocialista honvédelemre való előkészítés, a szocialista tulajdon megbecsülése és a munkához való új, szocialista viszony kialakítása...*

Az I. osztályban... azt tapasztaltuk, hogy a hazai táj, föld, nép szeretete, a haladó hagyományok követése és tisztelete élt bennük, de nem voltak mentesek a frázisszerűségektől és az erőszakos aktualizálástól. Így pl. az apostolokról írt magyardolgozatban előfordult a következő részlet: »Az apostol, miután népe elűzte, állás nélkül fetrengett, de mióta a nagy Szovjetunió dicsőséges Vörös Hadserege felszabadította hazánkat, azóta az apostoloknak van állása. Éljen a dicső szovjet hadsereg!« Tehát az első osztályban tanító kartársaknak ezeket a frázisszerűségeket le kellett nyesegetni. ...

A természettudományos tárgyaknak óriási a nevelő hatása a materialista világnézet kialakítása szempontjából. Az iskola szaktanárai szilárd materialista alapokon állnak, ez segítette munkájukat. Állandóan rámutatnak az idealista és materialista világnézet közötti különbségre, ezt a tényt kísérletekkel is bizonyítják. *Ennél a tárgynál különösen tapasztaljuk, hogy a szülői ház idealista, klerikális világnézete mennyire rontja és csökkenti eredményeinket.* A szülőkkel való foglalkozás még mindig nem elég intenzív, és az iskola egymagában képtelen a szülők világnézetét átalakítani...⁸²

Valamennyi tárgy keretében folyik hazafias nevelés. Itt megemlíthetjük pl. az éneket. *Iskolánk Bartók és Kodály Kórusa* nemcsak iskolai keretben,

⁸² A szülők átnevelésére, illetve az állami ideológia közvetítésének szolgálatába állítására irányuló törekvésekről lásd: *A Szülői Munkaközösségek...* 1948/21. 518.; *Mészáros I.* 1996 b. 135–136.; *Knaus I.* 1998. 102.

hanem a rádión keresztül is a hazafias nevelés szolgálatában fejt ki tevékenységet. Ezt a célt szolgálja a népdalgyűjtés, mely a nemzeti kultúrkincsek feltárására és megőrzésére nevel.⁸³ *A testnevelési óra a fegyelemre való neveléssel*, áldozatvállalással, a cél érdekében való erőfeszítéssel nagymértékben hozzájárul a hazafias nevelés sikeréhez. *Az iskolai ünnepélyek*, irodalmi estek ebben az esztendőben a felszabadulás tényével foglalkoztak.⁸⁴

Az idei tanévben egyik legfontosabb célkitűzésünk volt, hogy a DISZ-munkát olyan mértékben emeltük, hogy az tényleg méltóvá legyen a párt által vezetett ifjúsági szervezethez. *DISZ-szervezetünk a tanulók politikai képzettségét, aktivitását fejlesztette, és sokoldalú tanulmányi munkával a jó tanulást segítette elő.*⁸⁵ ... Harcot indítottunk a sűgás, puskázás ellen. A késé-

⁸³ E valóban kiemelkedő eredmények a Ranolder Intézetben is tanító *Andor Ilona* munkáját dicsérik. Az intézet — harmincas évekre visszanyúló — hagyományainak megfelelően előszeretettel mutatták be Bartók és Kodály műveit. 1950 karácsonyán 9 növendékkel Bárdos Lajos, Harmat Artúr és mások társaságában élvezhették Andor Ilona, a Mester és Emma asszony vendégszeretét. Mint korábban az Operában, a kórusok 1955 őszen-telén felléptek a Zeneakadémián, s Kodály Zoltánnal a televízióban is. Ezen kívül zenei versenyeket rendeztek stb. A VIT-szereplés elismeréseként a kórust „Szocialista Kultúráért” kitüntetésben részesítették.

S. A.-né, P. E. 1999. évi visszaemlékezése szerint „karvezetési metódusa is egyedi és utolérhetetlen volt. Sohasem akarta „átírni» a művet. Csodálatos intuitív készséggel párosult művészi alázata. Mindig pontos interpretációra törekedett. Az alkotó lelkét és gondolatvilágát sugározta a kórustagokba. ... Mindenkit megigézett, mert nem erőszakkal, szívvel irányított.” (*Horváth A. szerk.* 1999. 22.; *Kultúra és szórakozás*, 1955. 9–11.)

⁸⁴ 1955-ben az április 4-e alkalmából rendezett ünnepélyre Simon István Kossuth-díjas költőt (az előző évben Devecseri Gábort) hívták meg. Ahogy az ország összes középiskolájában, a Vendel utcai képzőben is a szokásos iskolai versenyeket a „Felszabadulási Emlékverseny” keretébe foglalták. A iskolai lap 1955. márciusi száma a „Felszabadultunk!” című vezércikkkel indult, majd két növendék egy-egy cikkben emlékezett meg kisgyermekkorai „felszabadulási élményéről”, illetve „találkozásáról a vörös katonával”. (BFL. VIII. 131. Az 1955. április 14-i jegyzőkönyvb; *Harsona*, I. évf. 4. sz. 1–2.)

⁸⁵ 1955 márciusában a következőképpen összegezték — lapjukban — erre vonatkozó terveiket: „Legelső feladatunk a tanulás, s így terveink középpontjában a tanulmányi színvonal emelése és a fegyelem megszilárdítása áll. Ezt célozza számos, már az év eleje óta folyó munkánk, versenyünk, amelyeket most a mulasztások csökkentésére, a késések kiküszöbölésére, a folyosófeltügyelt megerősítésére, a szellemi olimpiász megrendezésére vonatkozó intézkedések egészítenek ki. Törekvésünk, hogy az osztályközösségeket egységesebbé tegyük, jó irányba tereljük, hogy az együvé tartozás érzése az iskolaközösségen át a szocialista hazafiság érzésévé szélesedjék minden DISZ-tagban! Olyan DISZ-munkát szeretnénk végezni, hogy az hozzájáruljon az iskola tanulóinak pedagógusegységiséggé válásához és sokoldalúságával, érdekességével, változatosságával és színvonalosságával példát nyújtson a tanítójelölteknek, hogyan szervezzék meg környezetük kultúrmunkáját! ... a DISZ-tagok mintegy háromnegyed részének konkrét feladatot, DISZ-munkát adunk néhány héten belül. Jelentkeztek hát... ha van elképzelések arról, hogy a munka mely ágába szeretnének bekapcsolódni! *Színjátszócsoporth, táncsoport, Hangos Híradó, DISZ-negyedóra, folyosófeliügyelt, szellemi olimpiász dolgozatainak elbírálása, különböző sportszakosztályok életre keltése, Szabad Ifjúság agitáció, adminisztrációs feladatok, Harsona-*

sek, ok nélküli hiányzások megszűntek, a fegyelem a legtöbb osztályban példamutató. A negyedik osztályokban még igen sok gyenge tanuló akad, a DISZ-szervezet iparkodott a rossz feleletek okát felkutatni és kiválasztani a segítség módját. Ilyenek voltak: kemény bíráló, nyugodt tanulási lehetőség biztosítása, tanulópár kijelölése, esetleg külön tanulószoba a negyedik osztályosok számára.⁸⁶

Politikai nevelés érdekében bevezettük a szellemi olimpiászt... minden héten politikai, irodalmi vagy társadalomtudományi kérdéseket vetettek fel az ifjúság részére. A tanítás előtt egy negyedórával elhangzott megafonon át⁸⁷ a feladat, és 11 órai szünetben közölték a helyes megfejtést. ... *DISZ-*

cikkek írása, ifjvezetés — mind megannyi lehetőség DISZ-munka végzésére” — írták, tevékenységükről, terveikről képet adva a fiatalok. (Városi A. 1955. 4. Kiemelés tőlem — D. P.)

⁸⁶ Az 1955. április 14-i tanári értekezleten W. DISZ-segítő tanár számolt be a szervezet tanulmányi munkájáról: „DISZ osztálygyűlésen megvitatják a tanulmányi előmenetelt s annak feltételeit. Nagy erővel folyik, az eredmény általában elég jónak mondható. Nem mechanikus segítséget nyújtanak a *DISZ-alapszervek*, hanem mindig *kivizsgálják a lemaradás okát, s vizsgálódásuk eredményeképpen hol kemény (néha túl kemény), bírálattal illetik a rosszul felelőt, hol rendszeres ellenőrzés, szinte gyámság alá helyezik egy időre, hol pedig tanulópárt adnak mellé, hogy a nehezebb részeket vele átvége. Van úgy, hogy a szaktanár segítségét kéri*. Egyes osztályok a legnehezebb tárgyak tanulására brigádokat alakítottak. *Tanulmányi verseny* folyik a képző osztályai között. A verseny első három helyezettjét 250, 150 és 50 Ft jutalomban részesíti a DISZ. Egyes osztályokon belül brigádok közötti tanulmányi verseny folyik. *Az ösztönző hatást ettől sem lehet elvitatni*. Egyes osztályok osztály-tanulószobát szerveztek, hogy tanulásuk eredményesebb legyen. Sajnos az indulás lendülete túlhaladta a folytatását, a tanulószobák létszáma megcsappant. A vizsgákra való felkészülés módszeres és rendszeres segítségét is tervbe vették egyes osztályok” — olvashatjuk W. beszámolójában. (BFL. VIII. 131. Az 1955. április 14-i jegyzőkönyvben. Kiemelés tőlem — D. P.)

⁸⁷ 1955. március 7-én indult az iskolában a *Hangos Híradó*, s minden nap, reggel 8 órakor jelentkezett. Programja: hétfőn bel- és külpolitikai tájékoztató, kedden szellemi olimpiász, szerdán kulturális hírek, csütörtökön „a történelemé volt a szó”, pénteken földrajzi és mezőgazdasági vonatkozások emeltek ki a hét eseményeiből, szombaton a heti munkát értékelték. „Megemlékeztek a kimagaslóan jó munkát végző osztályokról és tanulókról, figyelmeztették a hanyatlókat. Elmondták, melyik osztály volt a legtisztább, legfegyelmetesebb, és hol merültek fel hibák.” (Harsona, I. évf. 4. sz. 6.)

Ezzel bizonyára a korábbi sajátöszemlélt váltották fel, amelyet interjúalanyaink szerint már 1952-től rendszeresítették az intézetben, reggelente, a tanítás előtt. D. S.-né „a reggeli Szabad Nép felőrára” emlékezett. „Fél nyolcra oda kellett mennünk és az aznapi politikai eseményeket felolvasták, vagy nekünk kiadták a főbb hírek kiírására, s mi mondtuk el őket a többieknek. Ez az utolsó évben [az 1951/52. tanévben] volt. A tanárok nem örültek neki.” A később (1954-ben) végzett K. R.-né és F. F.-né szerint akkoriban már napi negyedórás tájékoztatókat tartottak a diákok irányítással, felváltva. „Háromnegyed 8-kor tehát mindenki vigyázban ült és hallgatta a híreket, amit

szervezetünk időszaki lapot, a *Harsonát* indította meg,⁸⁸ azt is a politikai nevelés szolgálatába állította. A lappéldányokból küldtünk a falura kikerült tanítójelölteknek is, így megvolt az összeköttetés az iskola és a volt növendékek között.

Nem tudtunk teljes képet adni azokról az erőfeszítésekről és eredményekről, amelyeket elértünk, még mindig vannak hiányosságaink. Lemaradtak tanulmányi eredményben a IV. A és a IV. C osztályok. Ezek a növendékek az általános iskolából elégséges és közepes eredménnyel kerültek hozzánk. *A kettős képzéssel, az anyag túlsúlyfoltásával igen nehezen birkóztak meg.*⁸⁹ ... *Nem szívesen mennek falusi, tanyai helyekre, legnagyobb hiba, hogy még mindig nem sikerült teljes mértékben a vallásos ideológiát felszámolni.* Ennek legnagyobb kerékkötője éppen a családi ház vallásos beállítottságában van. A családlátogatások, szülői értekezletek még mindig nem hozták meg a kívánt eredményt, melyet ezen a téren feltétlenül biztosítani kell. Még mindig futnak be olyan jelentések, melyek arról számolnak be, hogy *végzett*

a diákok felolvastak.” (Az interjúkat Csikós Írisz és Tóth Edina készítette — köszönet érte.) Összevetésül a zalaegerszegi tanítóképző gyakorlatáról lásd: *Káli Csaba szerk.* 1999. 404–405.

⁸⁸ A névválasztásban nagyfokú alkalmazkodókészség fejeződött ki: a DISZ Budapesti Bizottsága 1955–1956-ban „Harsona” címmel jelentetett meg egy időszaki kiadványt, melynek — az OSZK nyilvántartása szerint — összesen négy, számozatlan példánya jelent meg. A Vendel utcai lap kiadója az intézet DISZ-szervezete volt. Vélhetően két éven keresztül jelent meg. Az OSZK-ban mindössze két száma található: az 1955. márciusi, I. évf. 4. szám, és az 1955. decemberi, II. évf. 1. szám. Ezekből idézünk. (Másolásokban Joó Adrienn volt segítségemre. Köszönöm.)

Az OM 1956. február 16-i, „A tanító(nő)képzés helyzete” című, a fentiekben — más vonatkozásban már idézett — jelentéséből tudhatjuk, hogy a Vendel utcában történtek több szempontból jellemzőek tekinthetők: „Ebben a tanévben az iskolai DISZ-szervezetek munkája megelégnélkül, gyakran foglalkoznak az iskolai, az osztály életét érintő kérdések mellett politikai problémákkal. Számos iskolai DISZ-szervezet a tanulók politikai nevelését is elősegítő ifjúsági lapot ad ki.” (MOL M-KS- 276. f. 91/120. és MOL XIX-I-2-m 30. d. Kiemelés tőlem — D. P.)

⁸⁹ Az 1954/55. tanév fél évében a Vendel utcai képző átlaga 3,34 volt, a kerület középiskolái között a legjobb. Az osztályok sorrendje: I. 4,27; III/B 3,52; II/B 3,50; II/A 3,45; IV/B 3,38; III/A 3,00; IV/A 2,85; IV/C 2,83. A háromnegyedévi értekezleten a képző átlaga 3,27 volt, az osztályok sorrendje pedig: I. 4,31; II/B 3,58; II/A 3,56; III/B 3,30; IV/B 3,28; III/A 2,85; IV/C 2,66; IV/A 2,59. A tanév végén a képző átlaga 3,41-re emelkedett, s az osztályok sorrendje: I. 4,41; II/A 3,6; II/B 3,34; III/A 3,03; III/B 3,41; IV/B 3,56; IV/A 3,11; IV/C 2,78 volt. Az 1955/56-os tanév első negyedévében az iskola átlaga 3,26-ra (3,27-re?) csökkent. Az időközben eggyel előrelépett, illetve új évfolyammal kiegészült (s a végzett negyedikesek távozásával módosult) osztályok sorrendje: I. 3,95; II. 3,61; III/A 3,21; IV/B 2,91; IV/A 2,88. Félévkor pedig az iskolaátlag 3,46-ra javult, s az osztályok sorrendje: I. 4,35; II. 3,95; III/A 3,32; III/B 3,27; IV/B 2,97; IV/A 2,88 volt. Az adatok egyértelműen igazolják tehát az igazgatónő érvelését: az ötvenes évek elején felvett gyenge tanulónak okozott komoly nehézséget a zsúfolt tananyag elsajátítása, a később, jobb tanulmányi eredménnyel a képzőbe kerültek könnyebben birkóztak meg az akadályokkal. (BFL VIII. 131. Az 1955. február 13-i, április 15-i, május 12-i, június 17-i és november 30-i ellenőrző értekezletek jegyzőkönyvei; *Harsona*, I. évf. 4. sz. 7., II. évf. 1. sz. 7.)

növendékeink templomba járók, klerikális hatás alatt állnak, igaz, hogy vannak növendékeink, akik a Pedagógusnapon kitüntetést kaptak (N. E., A. M.). Az iskola, amely igyekezett jó alapokat adni, nem tudta ezt olyan mértékben megerősíteni, hogy a növendék falura kikerülve, néha teljesen magára hagyva, szilárdan megállja a helyét. Ezért volna nagyon fontos, hogy a kikerülő fiatal tanítót a falu párt- és DISZ-szervezete szeretettel fogadja, várja, segítse és támogassa, hogy munkáját eredményesen tudja végezni⁹⁰ — olvashatták az anyagban a párt-vb tagjai és a budapesti pártbizottság, a kerületi tanács és DISZ-bizottság meghívott képviselői.

Az ülésen⁹¹ felszólalók először kérdéseiket fogalmazták meg az előterjesztőknek, melyekre az iskola igazgatónője válaszolt:

„K. elvtársnő (VB-tag): Kérdezi, hogy *volt-e olyan eset, hogy tanároknak vallással kapcsolatban téves nézetei voltak, továbbá meg tudták változtatni a magatartásukat?* Pártszervezet tevékenysége ezen a területen hogyan néz ki, foglalkozik-e ezzel rendszeresen? ...

Sz. elvtársnő (budapesti PB.): Az 1. oldalon a 9 párttagra vonatkozik-e az azt megelőző megállapítás, vagy a pártonkívüliekre is? *Nacionalista, szoviszta jelenségekkel találkoztak-e?* Hogyan vették fel a harcot ellene? ...

H. elvtárs (kerületi párttitkár): A jelentés 3. oldalán... lehet, hogy az itt írt megnyilvánulás tudatos volt, amely szembenállás, vagy frázisszerűség volt.

Az iskola hivatali állami vezetése és a pártszerv között, hogy látják az együttműködést és egymás segítségére vannak-e, amikor a szükség megkívánja? *Voltak-e a vallásossággal kapcsolatban megnyilvánulások?*

Olyan problémák, amelyek fel lettek vetve a kerület felé, kaptak-e megfelelő támogatást, és miben látja a tanítóképző intézet, hogy ezt a támogatást fokozzuk. ...

D. elvtársnő (igazgató):⁹²

K. elvtársnak: volt olyan megnyilvánulás, amit kérdezett. *1948 óta vagyunk együtt, volt, aki az apácáknál dolgozott* (nem volt apáca). A velük való foglalkozás nehéz, fokozatosan folyik. *Megnyilatkozás kezdetben a növendékek felé is történt, többet foglalkoztunk velük, azt tapasztaltuk, hogy lényeges változás történt, különösen az egyik kartársnőnél. Sem az iskolában, sem a*

⁹⁰ Az MDP IX. kerületi VB ülésének jegyzőkönyve, 1955. június 24. 1. napirendi pont. BFL XXXV. 104. a. 23. ö. e. (Kiemelések tölem — D. P) Az előterjesztés aláírója: IX. ker. Párt VB Agitációs és Propaganda Osztály.

⁹¹ Az ülés jegyzőkönyvét láthatóan gyenge gyorsíró készítette. A szöveg tele van stílári hibákkal, s a leírás szemlélete is gyakran változik. Néha egyazon felszólalás leírása közben is, előbb az illetőt idézi, majd külső szemlélőként referál az illető által mondottakról.

⁹² D. J.-né 1948-tól, az államosítástól vezette az intézményt.

tantestületen belül nem nyilatkozik. Hogy otthon még nem számolta fel teljesen, az biztos, a meggyőzés elvét használjuk...

Sz. elvtársnőnek: *a 9 párttag segítette a munkánkat, 65,7%-a tanároknak mellettünk áll. Nacionalista, sovinszta dolgokkal találkozunk, a múltban tanultak ők, beléjük ivódott. Ha haladó hagyományokról beszéltünk, úgy vetették fel, hogy mi különbek voltunk, mint a másik népek. Erre vonatkozólag kaptunk útmutatót a Tanácstól, ma már ezzel nem találkozunk.*

H. elvtársnak: *... A dolgozat írójáról: a növendék szülei vallásosak, ki kellett menni hozzájuk, akkor jöttünk rá, nemcsak frázisszerűség van itt. Párttag elvtársunk jár hozzájuk. Az ilyen dolog gyakran takar ellenséges megnyilvánulást. Ennek értelmére felhívtuk az osztályban is a figyelmet. Együttműködés: igen jó, a párttitkárral minden problémát megbeszélünk. Az iskola pártvezetőségi tagjai többször jönnek hozzám. Volt, amikor nem volt jó a kapcsolatunk, ez az iskola munkáján is meglátszott. Különösen a vallási meggyőződés munkájában kell dolgozni. [Sic!] A szülőkkel felvenni a kapcsolatot. Komoly segítséget kell kérni az üzemek párt- és DISZ-szervezetétől is. Van egy módszer: levelet írnak a munkahelyre, a szülőkkel való foglalkozással kapcsolatban.⁹³ A Haller téri plébániáról kaptam levelet, hogy fogadjam el a hittanra való beiratkozást, illetve egyezzzünk bele a növendékek hittanra való beiratkozásába. Erre megadtuk a feleletet, ilyen szakiskolában nincsen, még a gyakorlóban sem.⁹⁴ Kerület támogatása: volt, amikor kaptunk, és volt,*

⁹³ Az esztergomi tanítóképző anyagaiban fennmaradt levelek tanúsága szerint 1952-től minden évben kimutatást kértek a hittanra beíratott tanulók szüleiéről: hittanos gyermekeik számának, lakhelyüknek, foglalkozásuknak, beosztásuknak, munkahelyüknek, pártállásuknak, funkciójuknak a feltüntetésével. Az első évben az igazgatónak több esetben nem sikerült a szülők pártállását, funkcióját tisztázni. „Fejmosást” kapott azért is, mert a szülők munkahelyét pontatlanul közölte. Sűrűn, üzemenkénti csoportosításban kérték a kiegészítést... (KEMÖL VIII. 1. b. 41/1952. biz.)

Erről a módszerről és „eredményéről” így referáltak egy, a kormány 1957. január 24-i ülésére a hitoktatás helyzetéről készült kormánybiztosi jelentésben: „Az októberi események előtt a fakultatív hitoktatás teljes egészében nem valósulhatott meg. Leginkább az ismert adminisztratív módszerek alkalmazása tette lehetetlenné a szülők szabad elhatározásának érvényesülését. Sok szülő attól való félelmében, hogy a hitoktatásban részesülő gyermekét nem találják alkalmasnak a továbbtanulásra, továbbá az a tény, hogy igen sok üzemben a pártszervezetek a hitoktatás melőzését kérték a szülőtől, nem egyszer erőszakos módszerekkel, gyermekeiket nem merték hitoktatásra beírni.” (MOL XIX-I-A-83-a 162. d. Kiemelés tőlem — D. P.)

⁹⁴ Ez a gyakorlat sértette a gyermekeiket gyakorló általános iskolába írató szülők és gyermekeik fakultatív hitoktatáshoz való jogát, s az érvényes jogi szabályozás semmibevételén alapult. Ilyen kísérletre utalt Homor József, az esztergomi képző igazgatója a megyei oktatási osztály vezetőjéhez írt, 1953. július 28-i levelében is: „a hittanbeíratások idején a gyakorlóiskola érvei között felhasználta, hogy aki hittant fog tanulni, annak számolnia kell azzal, hogy más iskolába kell átiratkoznia, mert a gyakorlóiskolában nem lesz hittantanítás. Ez az osztályvezető elvtárs tudtával történt, s több esetben hatásos érvnek is bizonyult.” Mivel a fenyegetést jogi háttér hiányában

amikor nem. Nem elégszer jöttünk kért a támogatását a PB-nek. Mindig elküldjük a jegyzőkönyveket az értekezletekről, választ nem kaptunk rá. ...

Vallásos tanárnők nevelése milyen volt: nehéz volt, de egyúttal könnyű. A 2000 éves vallásos ideológiát nehéz pár év alatt kiirtani. A körülmények hozzásegítettek bennünket: mindkét kartárs jól dolgozik, szakmai felkészültségüket nem ismerték el az egyházi iskolában, ahol azelőtt tanítottak, anyagi előmenetelben nagy hátrányuk volt. Nem is tudtak róla, 5-8 évvel maradtak el fizetési előmenetelben.”

Ezt követően a hozzászólásokra tértek át:

„K. elvtársnő (VB-tag): A jelentésből, a válaszadásból láthatjuk, hogy a vallásosság kérdése komoly munkát igényel ebben az iskolában, fontos ezzel mélyebben foglalkozni. Ha kikerülnek az életbe, a mi gyermekeinket fogják tanítani, nevelni, nem lehet mindegy nekünk, hogy vallásos vagy materialista nézetre neveljük őket. Az általános iskolából átkerülnek a gyermekek középiskolába, a jellemzés nem foglalkozik azzal, hogy milyen beállítottságú. A pedagógusnak nehézséget okoz, kutatni kell, megfigyelni, hogy néz ki a gyermeknél ez a kérdés. Javaslom: a tanács oktatási osztálya az általános iskolák felé az elkövetkező évre igényelje, hogy a jellemzésben foglalkozzanak a vallásosság kérdésével.”⁹⁵

nem lehetett valóra váltani, a képző gyakorlóiskolájában — ha egyre csökkenő létszámmal is (1954-ben: 68 tanuló, 46,8%; 1955-ben 28 tanuló, 16,8%; 1956-ban 18 tanuló, 7,56%) — mindvégig akadtak hitoktatásra jelentkezők. (KEMÖL VIII. 1. b. 10/1953. biz., 1-1/B/1954., 10/1955. biz., 6/1956. biz.)

⁹⁵ Az ideológiai-politikai szempontból túlfűtött 20. század egyik visszatérő témája volt, hogy miként lehetne a 14 éves gyermekek politikai-világnézeti meggyőződését ellenőrizni a tanítóképzőbe kerülésüket megelőzően. „A budapesti állami tanítóképző intézet tanári testülete 1920. február 10-én tartott rendkívüli gyűlésén foglalkozott a tanítói és tanári pályára kerülők megválasztásának szempontjaival s megállapította, miszerint egyetemes érdek, hogy a tanítói és tanári pályára jelentkező tanulók közül a kiválogatás alkalmával nem csak a jelentkezők értelmi foka és tanulmányi haladása, hanem legalább olyan mértékben az erkölcsi arravalóság és a nemzeti megbízhatóság is vételesség figyelembe, ezért — írták a VKM-nek — mély tisztelettel kéri Nagyméltóságodat: ... utasítsa a tanító- és tanítónőképző intézetek igazgatóságait, hogy már az 1920/21. iskolai évre hirdetendő pályázatokban a szokásos okmányokon kívül kívántassék minden felvételért pályázó tanulóitól az előző iskola tanári testülete által kiállított bizonyítvány, mely a tanuló erkölcsi és nemzeti arravalóságát jellemzi” — javasolták a budai képző tanárai. A minisztérium utasítására Wágner János véleményezte a javaslatot: „Kétségtelen, hogy a beadványtevőt a legnemesebb intenció vezeti, ily jellemzés azonban a középfokú iskolák alsó osztályaiban alig bírhat jelentőség-gel, amennyiben a 10-14 éves gyermekeknek politikailag kialakult jellemük még nem lehet... Hazafias érzésük még nagyon irányítható, nevelhető, és alig vállalhatna egy testület az egyénre ily súlyosan kiható kérdésben felelősséget arra, hogy a tanulót nemzeti érzülete miatt a tanítói pályára diszkvalifikálja” — írta a szakfelügyelő március 16-án. (MOL K-502 1920-5-13954. Kiemelés töltő — D. P. A kutatásban Iványi Domicián Péter segített, köszönet érte.) Válasza mutatis mutandis a 35 évvel későbbi kérdésfelvetésre is megfelelt: 14 éves gyermekeket sem keresztény-

Javaslom továbbá: a szülői munkaközösséggel karöltve természettudományi előadás-sorozatot rendezni. Jól képzett nevelő tartaná. Sok esetben *kétféle nevelés van, odahaza idealista módon, iskolában materialista módon.* A szülők neveléséről van szó, nem találom elégnék, hogy üzemi pártszervezetek segítségét kéri. Vannak szülők, akik nem dolgoznak, főleg ezek részére helyes lenne. Ezzel eredményt tudnánk elérni. A családlátogatás igen sok időt vesz el a pedagógusoktól, nézzük meg, kik azok a képzett szülők, akiket be lehetne vonni ebbe a munkába...

T. elvtársnő (IX. ker. PB munkatársa):⁹⁶ ... *Az ellenség mindig újfajta módon támad.*⁹⁷ Ezek ellen... a legjobb módszer, ha a pártszervezetek ideológiai munkáját fokozza... Az érettségim ott voltam, az a meglátásom, hogy a politikai fejlődésüket fokozni kell...

Sz. elvtársnő (a budapesti PB munkatársa): ... örülök a jelentésnek, sokoldalúan foglalkoznak az elvtársak a hazafiassággal, van mit hasznosítani. *Nem érték egyet az 1. oldalon a tanerők csoportosításával, a 3. megfogalmazás: jártak konferenciára, van marxista ismeretük, de ez még nem az ő világnézetükből fakad, ez tanításukban nem mutatkozik meg. De éppen ott mutatkozik meg, hogy hüvös tárgyilagossággal beszélnek róla.* Azt mondják, hogy ellenünk nem agitál, azonban beszélgetés közben felmerülnek a dolgok, melyek mellett csukott szemmel elmennek, amiben még meggyőződésében nem áll ki...⁹⁸

nemzeti szempontból való megbízhatatlanságuk, sem éppen ilyen irányú elkötelezettségük miatt nem szabad kizárni a pedagóguspályáról.

⁹⁶ T. kerületi köznevelési felelős és V., a kerületi tanács osztályvezetője a vita során másként hangszerelték mondanivalójukat. Ebben annak is szerepe lehetett, hogy a minisztérium személyzeti főosztályvezetőjének 1955. október 19-i jelentése szerint: „a IX. kerületben állandó civakodás van az osztályvezető és a köznevelési felelős között”. (MOL XIX-I-2-m-393/1955. 24. d.)

⁹⁷ Edelmán, M., „A politikai ellenségek konstruálása” című tanulmányában felhívja figyelmünket: „az ellenségetermítés pszichológiailag és erkölcsileg lehetővé teszi, hogy bántuk vagy megöljük az ellenfeleket, de a mindennapi politikai nyelvezet megfordítja az okozati és az időbeli sorrendet... Az ok és következmény felcserélése tipikusan jellemző arra a politikai diskurzusra, amely az agressziót, az ellenségetermítést igazolja. Az ellenségről folytatott kommunikáció ekkor döbbenetesen példázza a nyelv performatív természetét; a nyelv nyíltan a cselekvés egyik formája, nem pedig eszköz a szituáció leírására.” (1988. 120–121. Kiemelés tőlem — D. P.) Esetünkben az 1955. márciusi KV-határozattal megváltoztatták az addigi kategorizálást, ideológiai offenzívába mentek át, s mindezt „ellentámadásként”, „védekezésként” táltálták/élték meg. Valójában évek óta nem tapasztalt türelmetlenséggel olyan ultimatív ideológiai követelményekkel szembesítették a pedagógusokat, amelyek ellentmondtak a hatályos alkotmánynak, s amelyek révén — az azokkal azonosulni nem tudó — pedagógusok sorát fosztották meg a pedagógusképzésben való részvétel lehetőségétől, s helyezték őket a középiskola helyett általános iskolába.

⁹⁸ Kérdéssel a kerületi párttitkár, majd hozzászólásával a budapesti pártbizottság munkatársa jelezte meg tehát először a képző vezetőinek kategorizációját, melynek révén a 3. kategóriába so-

K. elvtárs (VB-tag): ... Helyes, ha menet közben megszabadul az idealista világnézetektől, *helytelen, ha kikerül ilyen felfogással. Pártossággal nevelkedjenek a gyerekek...*

B. elvtárs (kerületi DISZ-titkár): Véleményem az ottani politikai munkáról, hogy sok adminisztratív dolgot meghonosítottak: hangos-híradó, sajtótájékoztató, ennek ellenére *nem forrott ki megfelelő politikai álláspont. A III. 4-i határozattal kapcsolatban nem alkottak véleményt.* Hozzánk bejárnak a DISZ-tagok, nem vitatkoznak, és nem alkotnak véleményt. ... Milyen a növendékek társadalmi szereplése, hogy állják meg a helyüket, olyan embereket neveljenek, akik irányítók lesznek. [A végzett, templomba járó tanító] Máriapócscon volt, tudjuk, hogy a klérus nyomása alatt van. Iskola úttörőcsapata nem dolgozik. Beszélgettem a tanítóval, hogy érzi magát, azt felelte, szürkén és mindennaposan. Nincs bennük irányító szellem.

A tanítóképző iskolára visszatérve: az iskola befelé fordul, saját problémáival foglalkozik. Kerületi ifjúsági találkozót rendeztünk, a tanítóképző nem mozgósított, április 4-én nem vonultak fel. Tanácsválasztási agitációba nem tudtuk bevonni őket. Jellemző, hogy a kerületi rendezvényeknél nem tudtuk megmozgatni őket. 90 növendék volt, aki patronálta az úttörőcsapatot, ez a létszám is lecsökkent. *Objektív okokból az itteni DISZ-szervezet kapta meg a vándorzászlót.*⁹⁹

roltakat jóhiszemű más állásponton lévőkként, nem ellenségesként; vallásosként, de nem a klerikális reakció befolyása alatt állókként jellemezték — egyébként „átnevelendőnek” ítélte — kollégákat. A budapesti PB képviselője őket „a rejtőzködő ellenség kategóriájába ultalta”.

⁹⁹ A *Harsonában* két tudósítást találunk arról, hogy miként értékelték a kerületi DISZ-bizottság a képző DISZ-szervezetének munkáját. 1955 márciusában arról tudósítottak, hogy a „*Felszabadulási Emlékverseny*” korábbi értékelésén a Vendel utcai képző, a hat kerületi középiskola közül a 3., a második értékelésen, amikor egy háromtagú bizottság, az intézetben való vizsgálódás során értékelték a munkát, a 2. helyre került. Eredményesnek találták a tanulmányi munkát, a fegyelem megszilárdításáért tett erőfeszítéseket és méltányolták a kulturális munka sikereit. Gyengének találták a sportmunkát, szűknek az aktívahálózatot, helytelenítették, hogy a kezdeményezések a vezetők egy szűk körétől indulnak. Bírálták a csökkenő tagdíjfizetést (november: 100%, december: 61%, január: 41%) és a politikai nevelőmunkát. (II. évf. 4. sz. 8.) A *decemberi szám* már arról tudósított, hogy *elnyerték „a legkiválóbb középiskolai DISZ-szervezetnek” járó vándorzászlót*, ám a végső értékelésénél „a sok pozitívum mellett az a megállapítás is szerepelt, hogy nálunk az erkölcsi-politikai nevelőmunka nem éri el a többi munkák színvonalát. Most a tanév feléhez közeledve úgy érezzük, e téren lényeges fejlődést sikerült elérnünk. Ezt bizonyítják az iskolai DISZ-szervezet és az egyes alapszervezetek által rendezett előadások nivója, látogatottsága és hatása a DISZ-tagok életében. Érdekesek és hasznosak voltak megemlékezéseink is, amelyeket a DISZ és a KMP megalakulásának évfordulóján és Vörösmarty Mihály emlékezetére tartottunk. Lapzárta után kerül sor KIMSZ-ünnepségünkre. Úgy érzem, hogy *DISZ-tagságunk elindult azon az úton, amelyen valamennyien öntudatos, kommunista tanítókká nevelődünk*” — írta az agitációs és propagandafelelős. (II. évf. 1. sz. 4. Kiemelések tőlem — D. P.)

V. elvtárs (IX. ker. tanács): A tanítóképző intézet irányítását a [fővárosi] X. osztály végzi, a gazdasági ügyük vezetésével mi vagyunk megbízva, társadalmi munkájukba betekintést nyerünk. ... El szeretném mondani a hatást: ha az ember bemegy az intézetbe, első kép *a nagyfokú tisztaság, nyugalom. Az iskola érdeme a kulturált magatartás, a növendékek közvetlen és művelt viselkedése.* ... Nagy teher az, hogy az egyházi iskolákból a világi tanerők ránk maradtak. Csehszlovákiában másképp oldották meg: azokat, akik exponálták magukat a régi rend mellett, nem alkalmazták.¹⁰⁰ 5 év alatt sikerült a mai brigádot megteremteni, 1950-ig nehéz volt a helyzetük. *Mi ilyen problémával nem küzdöttünk, pártunk úgy látta, hogy a pedagógusokat be lehet állítani, ugyanakkor ezt a terhet is magára vállalta.* Vannak eredmények. Általános iskolában nagyobbak, mint a középiskolában. Ennek az az oka, hogy az általános iskolában tanító nevelők a munkásosztály soraiból kerülnek ki. ... Megfigyeltük, hogy az 5. elemtől kezdve nem íratják be a szülők hittanra a gyermekeket. Középiskolában lényegesen kisebb az aktivitás, világnézeti nevelés felé gyakorlati vonatkozásban nem törődnek velük. [sic!] 17 éves korában úgy néz ki, mint B. et. mondta. Többet kell törődni a világnézeti neveléssel...

H. elvtárs (kerületi párttitkár): A jelentés számos pozitívumot tár fel. Hiba az, hogy nem kerülnek előtérbe olyan problémák, amivel nehezebben küzd meg. *Az iskolának egyedül nincsen módja megküzdni a felmerülő nehézségekkel.* ... Az iskola munkája pozitív. *Olyan nevelőket képezzünk, akik a népi demokrácia emberei.* ... *A világnézeti problémák megértésével, kiszélesítésével nem lehetünk megelégedve, fejlődésével sem.* [sic!] Ez a párttagok nevelésénél is komoly probléma. Mély gyökeret eresztett ez az emberekben. Ez kemény küzdelmet kíván minden becsületes embertől. *Kitűnő tanáraink vannak, egy része életét áldozza, meggyőződéssel tanít, amit tanít. Jelentősek azok, akik jól tanítanak, de azzal nem éreznek együtt.* Mi történik az életben? A mi ellenségeink igyekeznek megtanulni a tanításokat, és igyekeznek azt kiforgatni. *Az állami és pártvezetésnek komoly gondot kell fordítania a tanárok munkásságára. Kísérje figyelemmel, ha a körülmények úgy kívánják, bele kell avatkozni.*¹⁰¹ *Nemcsak a tanároktól függ a nevelés, sok rosszat tanulnak, amikor a családi életben a szülők helytelen álláspontját ismerik meg.* A természettudományos előadások fokozása fejlődést ad. Nem volna helyes, hogy

¹⁰⁰ Németországban — legalábbis a szovjet megszállási övezetben — még radikálisabb szelekcióra került sor: kezdetben a nemzetiszocialista párt volt tagjait (a nevelők 80%-át) eltávolították állásukból. (Simonovits I.-né 1948/16. 381.)

¹⁰¹ Itt — még csak lehetőségként — utalás történt a 9 tanárral később történetekre.

az iskola csinálja. ... K. elvtársnő felveti a szülőkkel való foglalkozást, az iskola, amennyire erejéből telik, a maga keretén belül foglalkozik velük, szülői munkaközösségre is hárul sok feladat, a pártszervezet segítségét kell igényelni. V. elvtárs helyesen vetette fel *a régi pedagógusokkal kapcsolatos problémát a népi demokrácia fejlődésében. Igyekezünk megtartani őket.*¹⁰² Nehézségekkel ma is találkozunk. *Túlnyomó része a népi demokrácia mellett áll, és segíti a szocializmus építését. Ez a mi számunkra nem kielégítő.*¹⁰³ Van semleges álláspont, és olyan is, hogy szemben áll a népi demokráciával.

D. elvtársnő (igazgató): *A mi iskolánk a kormányzat mostohagyermeké volt, ezen áll vagy bukik a nevelés. ... Mi kaptuk a legrosszabbul képzett beiskolázottakat. Ilyenből nehéz jó nevelőt adni. A munkát igyekszünk megvalósítani. Nincs nálunk apáca nevelő.*

*DISZ-rendezvényeken nem vettünk részt: sok nálunk a távoli vidékről feljáró növendék. Április 4-én úgy volt, hogy szerepelnek a növendékek, az utolsó nap visszament. V. 1-jén teljes létszámmal kivonultak. Kongresszusi felkészülés nem volt alapos: kulturális téren kellett erősen felkészülni. A varsói VIT-re a mi énekkarunk megy.*¹⁰⁴ Igaz, hogy befelé fordultunk, *17 tárggyal küzdünk, sok iskolán kívüli elfoglaltságunk van. Túl vannak terhelve az iskolák. 67 órát dolgozunk egy héten. Az érettségi nem kielégítő színvonalra a rossz beiskolázás végett van. ... A most felvett növendékek más tanítók lesznek. ...*

H. et. (kerületi párttitkár): Javaslom, az Agit-Prop. Osztály T. elvtársnővel beszélje meg külön, és két héten belül készítsenek 2-3 javaslatot az alapvető tennivalókról, amik a vitából következtetve fontosak” — zárta a napi-rendi pontot a kerületi párttitkár.

A pártbizottság hiányos anyagaiban sajnos nincsenek meg az Agitációs és Propaganda Osztály iratai, így nem őrződött meg a kívánt határozati javaslat sem. Tartalmára csak a jegyzőkönyvből és a később történetekből következtethetünk:

- A kerületi titkár által elmondottakból következően, valószínűleg „egészében pozitívan értékelték az iskola munkáját”, de *kezdeményezték a politikai-világnézeti szempontból problematikusnak ítélt tanárok színvállásra*

¹⁰² Vö.: Révai J. 1947. 9–18.; Bibó I. 1947/1. 343–345., 1947/3. 505–522.

¹⁰³ A kerületi párttitkár szavai is a váltásról tanúskodnak: a Nagy Imre-kormány idején óvatosan, kimondatlanul és következetlenül érvényesített — egy évtized múltán Kádár János által meghirdetett — „aki nincs ellenünk, az velünk van”-t ismét az „aki nincs velünk, az ellenünk van”-nal cserélték fel.

¹⁰⁴ Az V. Világifjúsági Találkozót 1955. július 31. és augusztus 14. között rendezték Varsóban.

kényszerítését,¹⁰⁵ majd elhelyezését a pedagógusképzés területéről, s a tantesület ilyen szempontból „fejlett” pedagógusokkal való „megerősítését”;

¹⁰⁵ Nem először történt ilyen színvállásra kényszerítés, világnézeti diszkrimináció a Vendel utcai közpében. D. igazgató egy 1949. december 6-i jelentése szerint „az 1948–49. iskolai év folyamán megtartott egyik szakszervezeti nap anyaga a Mindszenty-reakció ismertetése és ezzel kapcsolatban a pedagógusok nyílt állásfoglalása volt... J. tanár — mivel előzőleg értesülést nyert arról, hogy mi lesz a szakszervezeti nap anyaga —, hogy állást foglalnia ne kelljen, tüntetőleg távolmaradt. A betegségük vagy egyéb ok miatt a szakszervezeti napról távol maradt tantestületi tagokat felszólítottam, hogy... az ívet pótlólag írják alá. J. tanár ezt is elmulasztotta. Ezt a tényt a pedagógusok szakszervezete budapesti központjának tudomására hoztuk, [amely] behívatta J. tanárt. Az ottani megbeszélés következményeként a nevezett tanár még aznap az igazgatói irodában előttem egy nyilatkozatot írt alá, hogy mindenben elfogadja azt az álláspontot, amelyet ebben az ügyben a tantestület tagjai képviselnek.” A VKM-ből az igazolások során „vezetői alkalmatlansága” miatt, politikai okból a VII., majd onnan a IX. kerületi képzőbe került, mélyen katolikus J. M. E. bizonyára Miskolcon élő 4 kisgyermekére és családjára tekintettel engedett a rá nehezedő politikai nyomásnak, de meggyőződését tanítása során képtelen volt leplezni, s ez, — az akkori viszonyok között — az állásába került. A IX. kerületi Dolgozók Tanítóképzőjének „Gyermektanulmány” óráján 1949. november 28-án — tudományos/szakmai és pedagógiai szempontból vitatható — kétértelmű megjegyzéseket tett a heliocentrikus világról, Darwinnak az ember származására vonatkozó elképzeléseiről s a tudatalatti mibenlétéről („a tudomány által az emberiségre mért 3 csapásnak” nevezve azokat). A baloldali Dolgozók Tanítóképzőjének, különösen az akkori szemináriumokon gyakran taglalt származástanra tett megjegyzés miatt, majd másnap feljelentették J. E. M.-t. A „veszélyes nézeteket” valló, közkedvelt — ezért a fiatalokra káros hatást gyakorló — tanár múltjának, nézeteinek kivizsgálását követelték. December 1-jén J. E. M.-t felmentették órai megtartása alól, 5-én a minisztérium képviselőjéből (G. M.), az igazgatóból (D.), a tagozatvezetőből (Á. Gy.) s a jegyzőből (V.) álló bizottság meghallgatta a tanúkat s az érintettet, majd G. M. jelentést készített. Utóbbira Szávai államtitkár — mit sem törődve a már addig is komoly anyagi nehézségekkel küzdő J. E. M. és családja sorsával — december 7-én ráírta: „A tanár már ki van vonva. A legrövidebb úton véglegesen ki kell dobní.” Így is történt: december 15-én rendelkezési állományba helyezték, majd végelbírás alá vonták, s 1950. májusában, 47 évesen, 56%-os juttatással nyugdíjazták. E rapid eljárás indoka lehetett, hogy J. E. M. tanár úr — akkoriban aktuálpolitikai jelentőségének vélt — érzékeny témákat érintett. Az MDP Titkárságának 1949. október 12-i ülésén értekeztek ugyanis „az egyházi reakció iskolai befolyásának korlátozásáról”, Révai József előterjesztésében, s — egyebek között — úgy határoztak, hogy „a felvilágosító munka kiindulópontjaként fel kell dolgozni 3 témát: a világ keletkezését, az ember származását és a vallások eredetét”. November 10-én pedig a Politikai Bizottság tárgyalta „a természettudományos oktatás tervéről, az egyházi reakció befolyásának korlátozásáról az iskolában”. Az elvben elfogadott előterjesztésben „világnézetiileg megalapozott természettudományos anyag beillesztését” javasolták a pedagógusok továbbképzésébe, s a pedagógiai gimnáziumokban a biológia oktatásának kiterjesztését ajánlották a IV. osztályra is, hozzátéve, hogy „a szakköri munkát a pedagógia mellett elsősorban a biológiára irányítjuk”. A hitoktatók ellenben az Új Ember és a Szív Újság természettudományos rovata cikkeinek ismertetésével próbálták ellensúlyozni — fenti szemléletű — természettudományos oktatást. (MOL M-KS-276-106/32. 152.) Ilyen kontextusban a tanügyigazgatási szervek „a klerikális reakció támadásaként” értékelték a tanár úr megjegyzéseit, egy, a jövő nevelői világnézetének kialakításában fontos szerepet játszó pedagógiai gimnáziumban. (MOL XIX I-1-s-111-személyi lap-1946. 116. d., BFL XVII. 463., XXV. I. b. 3463/1945.; MOL XIX-I-1-l- J. M.-1949. 2. d., XIX-I-1-g-1040-J12-1 és 4-

• *a márciusi KV-határozat erélyesebb alkalmazására, „nagyobb éberségre” szólíthatták fel a pedagógusok világnézeti-politikai nevelését türelmet igénylő, lassú folyamatként jellemző igazgatót;*

• *az 1955/56. tanévi hazafias nevelésre vonatkozó terv bemutatására, a kerületi PB-vel való egyeztetésére szólíthatták fel a Vendel utcai tanítónő-képző állami és pártvezetését.*

A párt-vb ülésére valamilyen okból nem hívták meg az iskola érdemi irányítását ellátó fővárosi tanács X., oktatási osztályának képviselőjét. Talán ezért, talán, mert az igazgató erről elfeledkezve, fölöslegesnek tartotta, hogy a négy nappal később megtartott tanévzáró értekezlet jegyzőkönyvében újra hasonló részletességgel megismétlje az iskolai munka értékelését, *Faragó László* — augusztus 25-i reflexiójában — megróttá őt: „A jegyzőkönyv nem tükrözi, hogy a záró értekezleten a Rendtartás 35. §-ban foglaltakat megtárgyalták. Nem elég elmélyülő a tanév munkájának elemzése. *Nem vizsgálja meg a tanév munkáját például a világnézeti nevelés szempontjából...* A jövőben nagyobb igénnyel, a Rendtartás útmutatása alapján kell a jegyzőkönyvet elkészíteni” — figyelmeztetett a tanfelügyelő.¹⁰⁶

3. 2. Tanévkezdés a korrekció s a személycserék jegyében

Időközben a párthatározatról is tudomást szerzett *az igazgatónő, ezért az augusztus 29-i alakuló tanári értekezleten sietve korrigált — és magyarázkodott:*

„A mai értekezletünk első napirendi pontja az elmúlt iskolaév munkájának értékelése, és ezzel kapcsolatban az 1955/56. iskolai év fő feladatainak megjelölése...

Az MDP Központi Vezetőségének márciusi határozata feltárta azokat a jobboldali elhajlásokat, amelyek egész állami és társadalmi életünk területén veszélyeztették a szocializmus építését. Közoktatásunk területén is érezhetőek voltak ezek a hibák, a tanítóképzőkben, így a mi iskolánkban is mutatkoztak. *A márciusi határozattal nevelőtestületünk behatóan foglalkozott, mint-hogy azonban ez a tanév végén történt, az elmúlt tanév hibáit nem tudtuk kiküszöbölni. Hiányosságaink a következők voltak: az ifjúság világnézeti-politikai nevelésénél nem érvényesült megfelelően a marxizmus szelleme, nem alkalmaztuk következetesen a dialektikus módszert. Nevelőtestületünk*

1950. és J. E. M. családjával folytatott korabeli levelezése. MOL M-KS-276. f. 53/39. 1. és 11-14. valamint 54/66. 4. Kiemelés tölem – D. P.)

¹⁰⁶ Az 1955. augusztus 25-i, Bp. Főváros Tanácsa VB X. (Oktatási) Osztály 189-850-/428 számú levelet lásd: BFL VIII. 131. (szám nélkül).

*egy része megelégedett az anyag egyszerű közlésével. Még nem értük el, hogy növendékeink, bár a tudományos igazságot megismerték, pl. az atomerő békés felhasználásával kapcsolatban, ez igazság mellett harcosan kiálljanak. Az ideológiai oktatásban a nevelőtestület legnagyobb része szervezeten részt vett, az ott tanultakat még nem minden esetben alkalmazták tanításukban. Az idei tanévben döntő fordulatnak kell ezen a téren történnie. A pedagógus iskolai és iskolán kívüli magatartását marxista meggyőződés hassa át. A hazafias nevelés terén hiányossága volt munkánknak, hogy a haladó hagyományok tanítása mellett bizonyos mértékben háttérbe szorult a haladásellenes tényezők, az elnyomás, kizsákmányolás bírálata, a nép szenvedéseinek és az elnyomó osztályok népellenes tevékenységének bemutatása. De nem mutatunk rá élesen a munkásmozgalom hős harcaira sem, továbbá az ellenség ténykedéseire és az osztályharc jelenlegi helyzetére. Nem neveltük tanítványainkat helytállásra, áldozatvállalásra. A DISZ-munkának... a napi politikával kell még alaposabban foglalkoznia, hogy a párt politikájának végrehajtása érdekében harcos szószólók legyenek a pedagógusok”*¹⁰⁷ — hangsúlyozta az igazgató, majd Erdey-Grúz Tibor tanévértékelő, -nyitó cikkéből a pedagógusok elkötelezett kiállásáról, világnézetéről írtakat idézte, s hozzátette: „iskolai munkatervünk erre vonatkozó feladatának kidolgozására és ellenőrzésére felkérem Di.-t, intézetünk alapszervezetének titkárát”¹⁰⁸.

A korrekciót értékelte *Faragó László tanfelügyelő* is, ezúttal „a tanév munkájának elemzését és a folyó tanév feladatmeghatározását helyesnek” találta¹⁰⁹, s hasonlóan vélekedett az október 17-i, *tanévkezdést értékelő és nevelési értekezletről* is.

Ezen D. a váratlan áthelyezések miatt megnehezült év eleji munkát először szervezési szempontból értékelte: „Itt bizony komoly nehézségekkel küszködve indultunk... nem a mi hibánkból... és mind ez ideig teljesen megoldva még most sincsenek. Emiatt voltak év elején órarendi zavarok. Emiatt nem tudták a kartársak idejében elkészíteni tanmeneteiket és végrehajtani teljes egészében az ismétlési terveket. Emiatt kellett a meglévő kartársaknak állandóan helyettesíteni, ami kisebb-nagyobb fegyelmetlenségre adott

¹⁰⁷ Az új követelménynek megfelelő pedagógus tehát: a párt politikájának harcos szószólója. (Ahogy a debreceni Kiss Tihamér tanár úr akkoriban találóan megfogalmazta: a párt funkcionáriusa a kultúrpolitikában.)

¹⁰⁸ BFL VIII. 131. 442/1955. (Kiemelés tőlem — D. P.) Vö.: a II. kerületi Zirzen Janka tanítónőképző igazgatójának, P. J.-nek az 1955. október 31-i párttaggyűlésen elhangzott felszólalásával (BFL XXXV. 97. c. 591.), valamint Kardos J. – Kornidesz M. szerk., 76–84.

¹⁰⁹ A tanfelügyelő 1955. október 8-i és november 3-i válaszaiban. BFL VIII. 131. 442/1955. és szám nélkül.

alkalmat. Mindezek együttvéve zavarták az első hét munkájának nyugodt menetét, az év eleji munkakezdés tervszerűségét és rendjét. *A személyi változásokat feltétlenül a nyári szünet alatt kellene elintézni felsőbb hatóságainknak... Az új kartársakat arra kérem, különösen azokat, akik először tanítanak, hogy tantárgyuk módszereivel ismerkedjenek meg alaposan. ...*

Most szeretnék áttérni iskolánk nevelőtevékenységének egyik legfontosabb területére, a világnézeti és politikai nevelésre. ... Elsősorban nevelőink körében kell nevelőmunkát végeznünk, mert hiszen *az iskola a kitűzött feladatát csak abban az esetben tudja megvalósítani, ha a tanári testület valamennyi tagja materialista világnézeti alapokon áll, annak meggyőződéses híve, harcol érte, és minden tevékenységében, minden megnyilatkozásában materialistaként áll a növendékek előtt. Hogy ezt pedagógusainknál el tudjuk érni, állandó nevelésre, segítésre és ellenőrzésre van szükség*” — hangsúlyozta az igazgató, majd szólt az ideológiai továbbképzésről, a támogatásra szoruló párttag patrónusairól s arról, hogy a tanmenetek, a tanórák ellenőrzése során figyelik a materialista szemléletet. Az igazgató, a tanulmányi vezető, a párttitkár együtt és külön is látogat, figyel, észrevételeit megbeszéli az érintettel, ha közérdekű, a tantestület előtt. Közölte: bemutató órát tartanak a dialektikus módszerről, s iskolai értekezleteken, megbeszéléseken, közös színdarab, filmnézések során foglalkoznak a pedagógusok nevelésével.

Majd az intézet ifjúsága számára a tanév egészére kiadott jelszót ajánlotta kollégái figyelmébe: *„Szilárdabb tárgyi tudásért, önállóbb gondolkodásért, harcosabb jellemért előre!”*¹¹⁰ Külön kitért „a materialista világnézet, filozófia és a szocialista hazafiság szempontjából fontos” tárgyakra: *„Ilyenek a történelem, az alkotmánytan, a földrajz, a magyar nyelv és irodalom, és intézetünk egyik fő tantárgya: a pedagógia.* Ez nem jelenti azonban azt, hogy a többi tárgyak keretén belül nem folyik világnézeti nevelés...

Világosan kell látnunk, hogy *világnézeti nevelésünknek egyik nagy akadálya a még mindig fellelhető vallásos beállítottság tanulóiban és szülőikben egyaránt. Tehát a tanítási órákat úgy kell felépíteni, illetve levezetni a kartársaknak, hogy az idealista világnézeti alapon álló növendék materialista alapokon álló felnőttként kerüljön ki az iskolából.* Tehát minden egyes tanítási óra külön harci feladat ebből a szempontból. Az óra anyaga, amely tudományosan igazolt ismeret, az óra módszere a dialektikus módszer, és ezzel párosul a tanár meggyőződése, amely tükröződik abban, hogy az egyik vi-

¹¹⁰ Vö.: Erdely-Grúz T. 1955. 356. — A központi irányelveknek megfelelő *jelszó tudathasadásos állapotra utal: önálló gondolkodásra, harcos jellemre szólítja a fiatalokat, miközben tanáraikat a párt politikájának konformista követésére és „harcos” hirdetésére szorították.*

lágnezetet szembeállítva a másikkal, félreérthetetlenül foglal állást a materialista világnézet igazságai mellett... *Tehát mindennap, minden tanárnak, minden órán meg kell vívnia ezt a harcot a növendékek idealista beállítottságával szemben, nem lehet könyörületesség. Ebből következik, hogy nem taníthat, elsősorban tanítóképzőben, vallásos beállítottságú, idealista világnézeti alapon álló tanár.*¹¹¹ ...

A pedagógiai órákon fokozott mértékben kell küzdenünk a tudatosan vagy önkéntelenül használt burzsoá pedagógiai csökevények ellen, mint például az élménypedagógia, a pedológia és a herbarti formalizmus ellen.¹¹²

...
Az osztályfőnöki órákon, amelyeket újra beiktattak a tanítóképzők óratervébe, a tematikánál fogva is fokozott mértékben érvényesül az eszmepolitikai nevelés, hiszen a hónap négy órája közül három politikai munkát végeznek, a negyediken pedig erkölcsi problémákat vitatnak meg, amelyek szintén nem lehetnek mások, mint a kommunista erkölcs alapjainak lerakása, illetve a kommunista jellem formálásának órái. [Sic!] Az osztályfőnök munkáját segítjük a minden héten kiadott osztályfőnöki tájékoztatóval. ... Az osztályfőnöki munka egyik legfontosabb területe a családlátogatás. Fontos, hogy az osztályfőnök a látogatás előtt megfigyelési szempontot tűzzön maga

¹¹¹ „A fő figyelmünket változatlanul az oktató-nevelő munka színvonalának emelésére kell fordítani, ugyanakkor az eddiginél határozottabban kell a közoktatás egész területén biztosítani a párt vezető szerepének érvényesítését, kiszélesíteni a világnézeti harcot, a politikai nevelőmunkát, a marxizmus-leninizmus fokozott érvényesítését. Különös figyelmet kell fordítanunk a klerikális reakció leleplezésére, amit hathatós intézkedésekkel kell elősegítenünk. Határozottan állást kell foglalnunk ebben a kérdésben is, a pedagógusok felé kifejezve azt, hogy pártunk és államunk számára nem közömbös, hogy a pedagógusok milyen világnézettel vallanak, milyen szemlében tanítanak. A tananyagban nagyobb gondot kell fordítani — elsősorban a történelem és irodalom tanítása során — a klerikális reakció leleplezésére. A pedagógusok között erősíteniünk kell a materialista világnézeti nevelést, elsősorban továbbképzésük jobbá és szélesebbé tételével. ... Fokozott éberséggel, szűkség esetén adminisztratív rendszabályokkal fel kell lépni azokkal szemben, akik ellenséges magatartást tanúsítanak vagy ilyen nézeteket terjesztenek” — olvashatjuk az OM Kollégiuma 1955. május 4-i értekezletére készült előterjesztésben a KV márciusi határozatának a közoktatás területén való alkalmazásáról. (Kardos J. – Kornidesz M. szerk., 1990. II. 82. kiemelések tőlem — D. P.) Erdey-Grúz Tibor ehhez még hozzátette: „A pedagógusképző intézmények nagy fontosságára való tekintettel, ügyelni kell arra, hogy tantestületük politikailag és szakmailag kiváló munkaerőkből álljon, az intézmények vezetését is biztos kezekbe kell adni.” (1955. 358.) Aligha kétséges: a Vendel utcában történeteket ezen törekvés indukálta.

¹¹² Itt az akkoriban ellenségesnek, károsnak kikiáltott, ebből a különös nézőpontból együtt említett „burzsoá pedagógiai csökevényekre”: J. F. Herbart és követői tanítására, módszerére; a J. Dewey és D. Kolb és újabban C. Rogers munkásságával kapcsolatba hozható „élménypedagógia” irányzatára; valamint E. Claparède és hazánkban Nagy László és követői gyermektanulmányi irányzatára utaltak az — akkori politikai kontextusban különösen fontosnak ítélt Mérei Ferencre is — anatómát hirdetők. (Vö.: Knausz I. 1998. 109–146.)

elé. E szempontot a tanulmányi vezetővel, párttitkárral, igazgatóval megbeszéli. A látogatásoknak rendszereseknek kell lenniük, és az igazgató az osztályfőnöki családlátogatási napló segítségével ellenőrzi az osztályfőnöki látogatásokat. Az osztályfőnökök a családlátogatások eredményeképpen ismertetik az osztályukba járó tanulók otthoni körülményeit az intézet tanáráival. Elmondja, hogy milyen hatásokat és eljárásokat lát jónak a tanulók fejlődése érdekében. Rendkívül fontos, hogy a pártonkívüli kartárs párttag kartársakat kérjen meg együttes családlátogatásra. Helyes, ha az igazgató és a párttitkár is közösen ellátogat a kartársakkal a családokhoz. A szülők nevelése nemcsak családlátogatásokon és egyéni beszélgetéseken keresztül történik, hanem az osztály-szülőiértekezletek is nagyban előmozdítják ezt...

Az új tanévben az MDP KV határozatai és a DISZ II. kongresszusának¹¹³ határozatai alapján a középiskolákban fokozott jelentőséget nyert a DISZ-szervezet munkája. Az új Rendtartás szerint: »Mint a Párthoz tartozó ifjúsági szervezet, jellegénél fogva fontos szerepet tölt be az iskola előtt álló célkitűzések megvalósításában. Az iskolai DISZ-szervezet nevelőmunkájának célja azonos az iskola nevelőmunkája során megvalósítandó nevelési célokkal.«¹¹⁴

¹¹³ 1955. június 15–18-án tartották a DISZ II. kongresszusát Budapesten, melyről, előzetesen, központi utasításra, politikai tájékoztató órát kellett tartani a középiskolákban, az 1955. május 18-i Szabad Nép „A párt legfőbb segítőtársa” című vezércikke alapján — még a tanév vége előtt. A Nógrád Megyei Tanács VB Oktatási Osztályának 144-140-30/1955. számú utasítására a balassagyarmati képző igazgatója elrendelte: május 30-án, hétfőn a 6. órában, valamennyi osztályfőnök „tartsa meg”. (NML Bgy. XXVI. 64. 5. d. 164/1955.)

¹¹⁴ A Harsona 1955. decemberi számában — az éppen aktuális tagkönyvcseré apropóján — vezércikkben fogalmazták meg, mit jelent a DISZ-tagság: „azt jelenti, hogy munkánkat a kommunis-ták pártja, a Magyar Dolgozók Pártja irányítja. Az a párt, amely mélyen gyökerezik a nép szívében és életében. Az a párt, amely szerető gondoskodással öleli magához az ifjúságot. Ezért valljuk és hirdetjük a DISZ jelszavát: Hűség a párthoz, hűség a néphez! [Jellemző a sorrend — D. P.] Diszisták vagyunk: világnézetünk szilárd kommunista világnézet, életünk irányítúje a marxista-leninista elmélet. Forradalmi ifjúság tagjai vagyunk, hiszen szervezetünk a hős Komszomol példája nyomán halad. Hasonlóak akarunk lenni a szovjet ifjúsághoz! A DISZ olyan ifjúságot tömörít soraiba, amely egyéni képességeit a közösség javára fejleszti ki, saját boldogulását látja, egyéni élete közösségben bontakozik ki. A közösség megvédésére bármikor kész, érte áldozatokra is képes. Az, hogy DISZ-tagok vagyunk, követelményeket is tartalmaz. Ez a tény követeli, hogy jellemünk és erkölcsünk megfeleljen a kommunista erkölcs szabályainak. Követeli, hogy példamutatók legyünk kötelességteljesítésben és helytállásban. Követeli, hogy minden cselekedetünk tükrözze a tudatos fegyelmet az iskolában és az iskolán kívül. Tisztán kell látnunk a párt jelentőségét, vezető szerepét, hiszen a pártnak köszönhetjük, hogy ilyen viszonyok között élhetünk, tanulhatunk, dolgozhatunk. ... Tudatában kell lennünk annak, hogy nagy történelmi feladatot kell végrehajtunk: a szocializmus építését. Sokkal nagyobb dolog ez, mint az egyéni életek kicsiny problémái. Nehézséget nem ismerve, tele áldozatkészséggel kell azon fáradoznunk, hogy nagy célunkat megvalósítsuk. Nekünk — a jövő pedagógusainak — legfontosabb feladatunk, hogy állandó, rendszeres munkával készüljünk élethívatusunkra. Arra kell törekednünk, hogy

A párt politikájának szellemében segíti a tanárokat művelt, kommunista ifjúság nevelésében. *Feladata, hogy elmélyítse a tanulói ifjúságban a párt iránti szeretetet, a hazaszeretet érzését, erősítse a proletár nemzetköziség eszméjét és a törhetetlen hűséget a hazánkat felszabadító Szovjetunió iránt. A tanulókat lelkiismeretes kötelességteljesítésre, kitartó rendszeres tanulásra, öntudatos, fegyelmezett magatartásra, a munka szeretetére és ugyanakkor az ellenséges burzsoá ideológia befolyása elleni küzdelemre*¹¹⁵ *neveli*” — ajánlotta kartársai figyelmébe az igazgató.¹¹⁶

mindnyájan jó pedagógusok legyünk, akikre a nép és az állam [a nép az állam elé került — D. P.] nyugodtan bízhatja a jövő ifjúságának nevelését” — olvashatjuk a diáklap *Szabad Nép* stílusú vezércikkében, melyet, az akkori szokás szerint, egy növendékkel írtak alá. Aligha feltételezhető egy ilyen szöveg megfogalmazása egy 17 éves leányról, s az talán még kevésbé, hogy bármilyen érdeklődést kelthetett a leánytanulók körében. (Bizarnak tűnnek a diákok túlnyomó többségét átfogó szervezet tagjainak példamutató helytállásáról szóló eszmefuttatások.) Valójában nem is nekik készült, sokkal inkább a felsőbbeknek, a „látogatóknak”. (II. évf. 1. sz. 1. Kiemelés tőlem — D. P.)

¹¹⁵ „Amennyiben az emberek cselekvő közösségeket hoznak létre, és szociális, gazdasági, politikai, vallási, vagy bármilyen más módon megszervezik önmagukat, az innen és a túl átváltozik belső és külső kategóriává. A határok megerősítetnek, a kettéválasztás társadalmilag intézményesedik; rítusok és eljárási szabályok pecsételik meg és őrzik a be- és kilépés formáit... A belső-külső lehatárolások életszükségletek, ám veszélyessé válnak, amikor őket felhasználva szakítják meg a kapcsolatokot és akadályozzák meg a kompromisszumok létrejöttét, amikor a megállapodások kizáróak, és csupán arra szolgálnak, hogy konfliktusokat szítsanak, polgárháborút robbantsanak ki...” — írta, „az ellenségfogalmakat” elemezve *Koselleck R.*, majd hozzátette: „Amióta az emberiség mint autonóm és végső instancia Isten helyére lépett, fölemelkedvén saját történelmének szubjektumává és objektumává, az ellenség a fogalmiság új területeire hatolt be. Ezek után az ember ellensége már nem lehetett az ember, hanem csak a nem-ember, vagy még radikálisabban, a felsőbbrendű emberhez viszonyított alsórendű ember.” (1994. 12-13. és 17. Kiemelés tőlem — D. P.) Adott összevetésben: a DISZ tag és a burzsoá ideológiai befolyás alatt álló.

¹¹⁶ Ez már évek óta munkaköri kötelességei közé tartozott. (A pedagógusokat „az általános és középiskolai szocialista-kommunista ifjúsági szervezetek támogatására kötelező” — 1952. november 1-jei — rendelet ismertetését lásd: *Mészáros I.* 1996. 24.) *Jóboru Magda* szignálta a képzőkben tevékenykedő DISZ-szervezetek munkájára vonatkozó 8531-5/1953. VI. sz. KM. X. utasítást (ELTE TÖFK irattár 280-1953.), melynek alapján a Nógrád Megyei Tanács VB Oktatási Osztályának vezetője 853-ált-76-1/1953. számú utasításában leszögezte: „Iskoláinkban az igazgató személyében felelős a DISZ működéséért is. Az iskolavezetőség közvetlen támogatásával, az osztályfőnökökn keresztül, az osztályvezetőségek segítségével mozdítsa elő az iskolai DISZ-szervezet minél eredményesebb politikai nevelőmunkáját”, amihez a DISZ KV Középkisiskolai Osztálya havi „Útmutatókkal” nyújt segítséget. (NML Bgy. XXVI. 64. 4. d.)

3. 3. „Brigádvizsgálat” a Vendel utcai tanítónőképzőben

Az értekezletről értekezletre egyre markánsabban megfogalmazódó világnézeti-politikai követelmények érvényesülését a *budapesti brigádvizsgálat keretében tíz napon keresztül ellenőrizték az intézetben* — Jóboru Magda miniszterhelyettes és Bizó Gyula osztályvezető részvételével — az összesen 12 fős, párt- és állami vezetők, szakfelügyelők, álló látogatócsoport tagjai. A november 28-i záró értekezleten Faragó László összegezte az 1955. november 15-től 25-ig tartott felmérő látogatás során kialakult véleményt:

„A vizsgálódás célja az volt, hogy egyrészt tájékozódjunk arról, hogy kartársaink céltudatosan végzik-e a tanítás folyamatában világnézeti-politikai nevelőmunkájukat, másrészt, hogy képet kapjunk, hogy az iskola ifjúságában hogyan alakulnak ki a dialektikus materialista világnézet alapjai, milyenek politikai nézeteik, magatartásuk” — kezdte értékelését a fővárosi tanfelügyelő, majd az iskola tárgyi feltételeiről, a tiszta, rendes nevelőkörnyezetről s a haladó hagyományokat megjelenítő dekorációkról szólt elismerően.¹¹⁷ Helyeselte, hogy az osztályok neveket választanak maguknak. Szorgalmazta, hogy bátrabban válasszanak kommunista személyek közül is (pl. Ságvári Endre, Földes Ferenc). Az életkori sajátosságok szempontjából elemezte az osztályok által (Apáczaitól, Kölcseytől, Makarencótól) választott jelmondatokat, s központi faliújság létesítését javasolta a gyakorlóiskolába.

Ezt követően a személyi feltételek elemzésére tért át: „Az iskola nevelőtestülete a folyó tanév elején megváltozott: több kartárs más iskolába kapott beosztást, s helyükbe új kartársak érkeztek. A személycserének az volt a célja, hogy a pedagógusképzéssel kapcsolatos magasabb követelményeknek az iskola eleget tudjon tenni. Az újonnan ide helyezett kartársak között többen vannak, akik előző munkahelyükön is megmutatták, hogy ideológiailag jól felkészültek, pártunk célkitűzéseit jól ismerik. Ugyanakkor az is igaz, hogy közülük nem egy kartársnak, éppen csekélyebb szolgálati ideje miatt, a tanári gyakorlata nem teljes. Nekik éppen a tapasztaltak, a tanítóképzésben járatóság véleményére, iránymutatására van szükségük. A személycsere csak abban az esetben szolgálhatja az iskola erősödését, ha a régebben itt működő és a folyó évben ide helyezett kartársak között a legszorosabb összműködés alakul ki, ha kölcsönösen segítik egymást, látogatják egymás óráit, a szerzett tapasztalataikat kicserélik. Az előbb elmondottak miatt sem volt helyes Koltai

¹¹⁷ Temesi Alfréd, a fővárosi tanács oktatási osztályának vezetője 1955. augusztus 24-én körlevéllel fordult a kerületi osztályvezetők, és a középiskolák igazgatóihoz, melyben részletes „javaslatokkal” élt az iskolák kívánatos díszítésével kapcsolatban. (BFL XXIII. 113. a. 84/181/1955.)

kartársnak a tanulók előtt a csoport megosztása során tett megjegyzése, amellyel a gyengébb felkészültségű tanulót éppen az újonnan ide helyezett egyik pedagógiatanárnak a csoportjába osztotta át. Ugyanakkor kíváncsi, hogy az ide helyezett pedagógusok problémáikkal nagyobb bizalommal forduljanak az iskola igazgatójához, párttitkárához. Ezt kell például tennie B. kartársnak. *Nem szabad elfelejtenünk: csak nevelőközösség képes a világnézet-politikai nevelés egyöntetű, maradéktalan megvalósítására.*

Az iskola munkaterve időben elkészült... A feladatok sorából kiemelem a következőket:

a) Az igazgató, a párttitkár, a tanulmányi vezető közös óralátogatásokat végez abból a szempontból, hogy az ideológiai továbbképzésben tanultakat mennyiben hasznosítják, a világnézet nevelési lehetőségeket mennyire aknázzák ki a nevelők, egész magatartásuk mennyire tükrözi marxista meggyőződésüket.

b) A tanmenetek elkészítésénél törekedtek arra, hogy pontosan feltüntessék azokat az anyagrészleteket, szemelvényeket, szemléltetési eszközöket, amelyek a világnézet nevelést szolgálják.

c) A szakkörök (történelmi, pedagógiai, könyvtáros, irodalmi¹¹⁸ stb.) munkaterve azt tükrözi, hogy munkájukkal különös tekintettel vannak a világnézet-politikai nevelésre.

d) A munkaterv foglalkozik a Szovjetunió megismerésével, megszeretetésének elmélyítésére irányuló tervekkel.¹¹⁹ (Filmek megtekintése a Szovjetunió népeinek életéről, alkotásairól.) A filmeket megbeszélik.

¹¹⁸ Forrásaink szerint az iskolában széles körű szakköri munka folyt. A Harsona számaiban hét szakkör munkájáról számoltak be. A történelmi szakkör „a magyar munkásmozgalom fejlődését tanulmányozta kezdetétől napjainkig, és erről az anyagról kiállítást is rendeztünk. Adatokat gyűjtöttünk Hámán Katóról. Egyik legérdekesebb feladat: stílustörténeti előadások összeállítása énekkel, irodalmi szemelvényekkel, esetleg filmvetítéssel egybekötve. Egy-egy ilyen előadás kb. kétórás lesz” — olvashatjuk. Az irodalmi szakkör az akkori fiatal írónemzedék: Juhász József, Csoóri Sándor, Sipos Gyula, Simon István, Nagy László, Jobbágy Károly költészetének megismertetésével foglalkozott, s tervezte „a haladó nyugati írók” megismerését. A könyvtáros szakkör célja a tanítójelöltek kiképzése volt a könyvtárosi munkára. A háztartási szakkör a szabásvarrás s a karácsonyi sütemények elkészítésének fortélyaiba vezette be az érdeklődőket. A bar-kácsoló szakkör az általános iskola alsó tagozata számtan- és mértanitanításhoz készített szemléltető eszközöket. Említés történt matematikai és zenei szakkörökről is. (I. évf. 4. sz. 6.; II. évf. 1. sz. 6.) Az 1956. február 2-i tanári értekezleten a tevékenység részletezése nélkül megemlégtették a pedagógiai, a színjátszó, a biológiai és a — brigádlátogatás során megbírált — népművelési szakköröket is. (BFL VIII. 131.)

¹¹⁹ A Harsona 1955. márciusi száma szerint „a magyar–szovjet barátság hete során a történelmi, irodalmi, zenei és matematikai szakkör ünnepi ülést tartott. Ezen a héten a szellemi olimpiász

e) *Az iskola hangosbemondójának felhasználásával az ifjúság világnézet*i és politikai nevelése érdekében a reggeli negyedórás mozgalom keretében *politikai összefoglalókat tartanak, fontosabb sajtóeseményeket ismertetnek*, s az ún. szellemi olimpiász keretében a politikai helyzettel kapcsolatos kérdéseket válaszoltatnak meg.

f) *A proletár nemzetköziség elmélyítése* érdekében folytatják a Szovjetunió Komi Köztársaságával megkezdett levelezést. Levelezést folytatnak a VIT-en megismert népi demokratikus országok fiataljaival.

A munkatervbe beállított *kirándulások, kiállítások megtekintése, pályázatok, az osztályfőnöki munkával, a szülőkkel való foglalkozás tervei egyaránt szolgálják a világnézet*i nevelés célkitűzésének megvalósítását” — konstátálta elégedetten a „brigádvezető”, majd *a tanítási órákon szerzett tapasztalatok* elemzésére tért át. A terjedelmi korlátok ésszerű figyelembevételével 21 oldalas beszámolójából csak néhány jellemző mozzanatot, megállapítást ragadhatunk ki. Olyanokat, amelyek markánsan mutatják, milyen irányú változásra ösztönözték az óralátogatások révén ellenőrzött, egyénenként értékelt pedagógusokat.

„*Az általános iskola III. osztályában az »Erzsébet híd, sorsok és események«* dolgozat után, az lényegében helyes volt, hogy az osztálytanító stílárs vizsgálódást végzett, azonban az már nem helyes, hogy a gondolatok értékét, kifejező erejét és ennek eszközeit nem boncolgatták. Kár, hogy nem gondolt a kartárs arra, hogy ennél és hasonló témáknál a gondolatok értékelése útján történő átélés felidézésével *a béke ellenségeinek gyűlölete, a felszabadítók és az újjáépítő dolgozó nép szeretete erősödhet meg*. Úgy tűnik, hogy a jelenlegi képzősök számára egyedül az óra hivatalos fokozatai fontosak, az eszmei tartalom elmélyítése a bírálatokon nem kapja meg a méltó gondosságot” — jegyezte meg Faragó László.

kérdései túlnyomórészt szovjet vonatkozásúak voltak. A DISZ-tagok csoportosan tekintették meg az »Érettségi bizonyítvány« című szovjet filmet. (I. évf. 4. sz. 6.)

A tanítóképző intézeti *történelemórakkal* kapcsolatban¹²⁰ megállapította: „A tanulók alapvető tárgyi ismeretekkel — különböző mértékben ugyan —, de valamennyi osztályban rendelkeznek. ... Az eszmei-politikai nevelés lehetőségével a tanár tisztában van, ennek ellenére nem minden óráján kielégítő az a mód, ahogy azt szolgálnia kellene. Nem helyes, hogy az olyan döntő osztályban, mint a IV-ben, *nem használja ki azokat a lehetőségeket, amelyekkel határozott világnézet-politikai nevelést lehetne nyújtani*. Azon az órán, amelyen az uralkodó osztályok háborús felelősségét tárgyalta, az új anyagot előadási módszerrel közölte. Egyetlenegy alkalommal sem állította ítéletalkotás, problémamegoldás elé a tanulókat, pedig erre számos alkalom kínálkozott. Pl. miért volt veszélyes az, hogy 1939-ben 31 nyilas képviselő került be a parlamentbe?¹²¹ Mi a véleményük arról, hogy a hitleri Németország akkori vezetői úgy vélekedtek, hogy Németország határa nem Ausztriánál, hanem a Dunánál van? Egy másik óráján a Horthy-korszak fokozódó fasizálódását a kormányok változásán keresztül nem mutatta meg, csak egyszerűen felsorolták, hogy jött Bethlen, Károlyi, Darányi stb., végül Bárdossy jött. De hogy ez mit jelentett és miért volt szükséges a változás, ezekről nem beszéltek az órán, pedig érzellemmel fűtött politikai nevelést lehetett volna adni. ... A világnézet-politikai nevelés egyik feltétele az, hogy *a tanár minden szavából sugározzék a belső meggyőződés. Az érzelmekre is hatni kell*.¹²² A tanárnak, Sz. kartársnak e területen tovább kell javítania a munkáját” — közölte a tanfelügyelő.

¹²⁰ A tanítóképzés alakulását tárgyaló dolgozatunkban csak felidézünk az akkor elhangzottakat, s ahogy más tárgyak esetében, úgy a történelem esetében sem adhatjuk az elhangzottak értékelését, kritikáját, még ha mégoly vitatható vagy egyenesen problematikus dolgot állítanak is (mint pl. „a Horthy-rendszer fasizálódásának” megítélése, vagy az adott kontextusban aligha elhagyható Gömbös Gyula kifejejtése). Ez szétfeszítené amúgy is hosszúra nyúlt tanulmányunk kereteit. (Lásd ehhez: *Gergely J. – Pritz P.* 1998. 35–154.; *Hajdú T.* 1998/3. 3–10.; *Gergely J.* 1999. 55–149.; *Kollega T. I. szerk.* 1996. 49–140.; *L. Nagy Zs.* 1995. 73–242.; *Ormos M.* 1997. 179–189., 1998. 66–285., 2001/11. 72–90., 2003. 75–86.; *Pölöskei F. – Gergely J. – Izsák L. szerk.* 1997. 115–257.; *Romsics I.* 1999. 220–232. stb.)

¹²¹ Az 1939. évi választásokon a következő „szélsőjobbaldali pártok (jelöltek)” jutottak mandátumhoz: Egyesült Nemzeti Szocialista Párt 4, Keresztény Nemzeti Szocialista Front 3, Magyar Nemzeti Szocialista Földmunkás és Munkáspárt 3, Nemzeti Front 3, Nyilaskeresztes Párt 29, Pártonkívüli szélsőjobb 5, Pártonkívüli fájvédő 1, Népakarat Párt 1. (*Hubai L.* 2001. I. k. 62–63. és 68. Vö.: *Pintér I.* 1999. 197–203.; *Gergely J. – Glatz F. – Pölöskei F. szerk.* 1991. 278–513.; *Sipos P.* 1970. 58–255.; *Vonyó J.* 2003. 105–120)

¹²² A történelemtanítás funkciójáról, identitásképző erejéről, céltételezéseiről a különböző korokban lásd pl.: *Szabolcs O.* 1997. 11–23.; 1999. 56–90., 2000. 7–78.; *Vörös B.* 1999/3–4. 403–410., 1999/6. 327–336.; *Kardos J.* 2000/1. 173–183.; *Farkas M.* 2001. 142–144., 2004. 151–212.; *Knausz I.* 2001. 147–163., 2004. 213–230.

A világnézeti-politikai szempontból fontosnak ítélt további tárgyak (magyar, biológia, földrajz) óráinak elemzése után Faragó László *a gyakorlati képzés értékelését a tanítási vázlatfüzetek ellenőrzése során szerzett tapasztalatok összegzésével* kezdte: „Ezek áttanulmányozása azt bizonyítja, hogy a megbeszélési órákon legnagyobb részt tanítástani és metodikai kérdések szerepelnek. A lejegyzett tanulságok között *jóformán nem akadunk olyan tanácsra, amelyek a világnézeti-politikai nevelésre, illetve az erkölcsi nevelésre utaltak volna*. Ne tévesszük szem elől ezt... *A hospitálási füzeteket áttanulmányozva azt tapasztaltuk, hogy nemcsak lélektani, logikai, tanítástani és módszertani megfigyeléseket adtak a kartársak, hanem neveléstaniakat is: »Mit tett a tanító a gyerekek helyes világképének, világnézetének megalapozása tekintetében?»* Meglepő volt, hogy a vizsgált négy tanuló egyike sem tudott erre választ adni. A megfigyelési szempontra így reagáltak: *A világnézet kialakítását nem vettem észre*” — idézte rosszállóan a látogatócsoport vezetője.

Majd *a politikai osztályfőnöki órákról* szól: „Megállapítottuk, hogy ezek az órák általában *megfelelő politikai ismereteket nyújtottak, de nevelő, formáló, mozgósító erejük nem éri el azt a színvonalat, amelyet ezektől az óráktól várunk*. A tanítóképzőben meghallgatott osztályfőnöki órákon *a tanulókat* — a III. B kivételével¹²³ — *erős passzivitás jellemezte. Megnyilatkozásaik az objektivitás síkján mozogtak. Ézelmi megnyilvánulás nem tükrözödtött ezekből a megnyilatkozásokból*. A politikai tárgyú osztályfőnöki órák módszerét tovább kell fejleszteni. Az helyes törekvés, hogy az iskola igazgatója a DISZ-segítő tanárral együttesen ún. osztályfőnöki tájékoztatót ad át az osztályfőnököknek. Ebben megjelölik azokat a feladatokat, amelyeket az elkövetkező időben az osztályfőnöknek végre kell hajtani. ... *Nem helyes az, hogy a politikai tárgyú osztályfőnöki órán megállunk a politikai ismeretek tisztá-*

¹²³ A Harsona 1955. decemberi számában beszámolót olvashatunk *a III. B politikai osztályfőnöki óráiról*: „Ezeknek keretében megbeszéltük a legjelentősebb kül- és belpolitikai eseményeket. Egyik politikai osztályfőnöki óra anyaga *az ifjúság közötti munka megjavításáról* szóló párthatalmazat ismertetése volt. Itt beszéltünk az ifjúság, a DISZ feladatáról, a falusi és városi DISZ-szervezetek problémáiról, és ezzel kapcsolatban ránk, a jövőendő pedagógusokra háruló kötelességekről. Több órán át a *DISZ II. kongresszusát* tárgyaltuk meg. Ezekre az órákra az osztály minden tagja elolvasta az anyagot és jegyzeteket készített. Így az órán az anyaggal kapcsolatban felmerült kérdéseket beszélhettük meg. Legutóbb megemlékezést tartottunk *a KMP megalakulásának 37. évfordulója* alkalmából. Érdekes előadásokat hallottunk a párt történetéről, küzdelmeiről és győzelméről... az előadásokat rövid műsor egészítette ki. Az osztály tanév elején kevésbé érdeklődött politikai kérdések iránt. Az, hogy most az osztály érdeklődéssel beszél meg ilyen problémákat is, részben a politikai osztályfőnöki óráknak köszönhető” — írta a beszámoló készítője. (II. évf. 1. sz. 12.)

zásánál. Ezeket a megállapításokat rá kell vetíteni az osztály életére... Egy szóval el kell érniünk, hogy a politikai ismeret eleven erővé, mozgatóerővé váljék, s forrása legyen a jobb munkának... egyben formáljuk ezekkel bennük az új embertípust.¹²⁴ ...

Összefoglalva: a tanítási órákon a világnézeti-politikai nevelésnek sok pozitívumát láttuk. Ugyanakkor meg kell állapítani, hogy még nem használja fel mindenki rendszeresen és következetesen a tantárgy és anyag adta lehetőségeket a világnézeti-politikai nevelésre.¹²⁵ Ezért az előkészület során elmélyültebben kell ezeket megállapítani,¹²⁶ s módszerükben feltétlenül sokkal nagyobb teret kell biztosítani a gondolkodás nevelésének. *A továbbképzésünkkel is arra kell törekednünk, hogy a tudományos világnézeti és politikai nevelést megfelelő érzelmekkel kísérjük. A hűvös objektivitás területéről mindenkinek le kell szakadnia*” — szögezte le apolitikusan az előadó.

Az ifjúsági szervezet munkáját értékelve a látogatók úgy találták, hogy „az elmúlt évekhez viszonyítva jelentős fejlődést mutat a DISZ-szervezet munkája”. A munkatervnél már említettekén kívül kiemelték Hollós Ervinnek, a DISZ KV titkárának „Hűség a néphez, hűség a párthoz” című előadását, amely felkeltette a III. B osztály érdeklődését, s újra meghívták őt. „Ez a megbeszélés azt mutatta, hogy a tanulók egy részét foglalkoztatják a politikai kérdések. Néhányan igen aktívan vitatkoztak, sajnos többen teljes passzivitásukkal tűntek ki. Tény, hogy az a gondolat, amit Hollós Ervin elvtárs hangsúlyozott, hogy nincs szebb program, mint a párt célkitűzéséért harcolni, megmozgatta az alapszervet.¹²⁷ ... Az igazgató segíti a DISZ-t. Az osztályfőnökök megértik a DISZ törekvéseit.

¹²⁴ E brigádlátogatások „nevelő célzatára” utal, hogy e megállapítás és felszólítás elhangzott a debreceni tanítónőképzőben az 1955. november 9–12. között lezajlott látogatás összegzésekor, s a XII. kerületi képzőben 1956. február 20-án is. (Lásd ELTE TÖFK, ill. PIL SZKL 44. f. 1955/238/1730. 11–12.)

¹²⁵ A soproni állami tanítóképző 1955. december 21-i nevelési értekezletén Rozsondai Károly igazgató, miután — Bizó Gyula előadásával kezdve — részletesen ismertette a *Köznevelés* legutóbbi számainak fontosabb cikkeit, azok fontos tanulságaként leszögezte: „A tanítási órán, a szakkörökben, osztályfőnöki órákon, óráközi szünetekben sokoldalú, de egységes szempontú hatások érik a tanulókat, s ezek alakítsák ki a szilárd világnézetű, materialista, szocialista-kommunista embertípust.” (GYMSM SL XXVI. 65. 7. d. 359/1955.)

¹²⁶ Itt vagy önmagának ellentmondott az értékelés — hiszen az iskola munkatervében helyesnek találta az ilyen pontok részletező felmutatását —, vagy a terv és a megvalósulás közötti különbségre utalt.

¹²⁷ Az 1955 nyarán a politikai-világnézeti neveléssel kapcsolatban kibontakozott kampány, a párt- és DISZ-bizottságok figyelmeztetései s a brigádlátogatás hatására a *Vendel utcai képzőben megnőtt a diákok számára tartott politikai előadások száma*. A márciusi *Harsonában* nem találunk ilyen beszámolót, a decemberiben viszont hármat is: a III. B-ben Hollós Ervin DISZ KV titkár előad-

A tanulók politikai magatartását úgy jellemezzük, hogy megindult politikai érdeklődésük. ... Passzivitás jelentkezik a tanulók jelentős része felől... amikor pl. a klérussal kapcsolatos kérdésekről folyik a beszélgetés. Mindez arra figyelmeztet, hogy... a jövőben a világnézeti kérdésekkel még elmélyültebben kell foglalkozni” — összegezte a brigád benyomásait Faragó László, majd befejezésül az iskolavezetés munkáját értékelte.

„Az igazgató kartárs óraelemzései széleskörűek, az eredmények mellett rámutat a hiányosságokra is. A jövőben fokozottan nyújtson a pártalapszerv közreműködésével konkrét segítséget azoknak, akiknek világnézeti és politikai nevelőmunkájuk még kívánnivalót hagy maga után...”

Az ily módon immár állami vonalon is nyomatékos figyelmeztetésben részesített D. magyarázkodásra kényszerült: „Az év elején történt személyi változások... nehézséget okoztak. Az intézetből kiváló kartársak helyére politikailag igen fejlett, és részben igen jó szakmai felkészültséggel rendelkező kartársakat kaptunk. Ma már elmondhatjuk, hogy egységes közösséget alkot a nevelőtestület és sikerült a nehézségeket, egymás segítségével megoldani [Sic!]. A politikai osztályfőnöki órák módszerének kialakításában vannak nehézségeink, kísérletezünk, keressük a legcélravezetőbb módszert. Éppen ezért hoztuk létre a minden egyes politikai órára elkészülő osztályfőnöki tájékoztatót. De korántsem állíthatom azt, hogy eddigi eredményeinkkel megvolnánk elégedve. Éppen ezért kérem a Fővárosi Tanácsot, hogy a képzők igazgatói és osztályfőnökei részére a legjobban dolgozó és az osztályfőnöki órát legjobban vezető osztályfőnökkel tartson részünkre politikai osztályfőnöki órát, amelynek tapasztalatait megbeszélve leszűrhetnénk azokat a konkrét módszereket, amelyekkel munkánkat... javítani tudjuk. Az úttörő-faliújságot elkészítjük. Az általános iskola alsó tagozata részére központi faliújságot, az életkori sajátosságok miatt, nem tartom helyesnek. Az osztályokban elhelyezett faliújságok megvannak... A kerületi pártszervezettől, az elmúlt tanév végétől kezdve különösen, igen sok és komoly segítséget kaptunk. Júniusban foglalkozott a pártbizottság végrehajtó bizottsága iskolánk politikai, világnézeti nevelésével. Azóta is állandóan figyelemmel kíséri iskolánk munkáját, így például szeptember hó végén egész évi hazafias nevelésünk tervének megvitatására adtak alkalmat. A megbeszélésből leszűrt eredmények komoly segítséget adtak munkánk további megjavításához. A tanári testület tagjai már mind többen és többen igénylik iskolánk pártszerve-

sáról „a mai ifjúság feladatairól”, a IV. A-ban Huszár Tibor, a DISZ budapesti bizottságának VB-titkára a szovjetunióbeli diákeletről, s a III. A-ban „Saad elvtárs”, a DIVSZ munkatársa a szudáni és a gyarmati ifjúság helyzetéről beszélgetett a fiatalokkal. (II. évf. 1. sz. 3. és 12–13.)

zetének segítségét, de ezen a téren feltétlenül szükség van még nagyobb bizalomra” — mondta, együttműködési készségét hangsúlyozva, de részletkérdésekben fenntartva álláspontját az igazgató.

A történelemóráiért bírált Sz. egyoldalúnak találta az elhangzottakat: „Szerettem volna, ha a látogatások során a jót is megemlítik (sajtó, politikai tájékozottság, az osztályfőnöki órákon a falusi tanító jövő feladataira való előkészítés). ... Szerintem a 17-18 éves növendékek nem kizárólag a politika iránt érdeklődnek, nem is várhatunk pontos politikai ítéleteket tőlük — mert meg kell küzdeniük sok esetben a környezet hatásával, a szülők jó vagy rossz emlékeinek hatásával, a tankönyvek és újságok változó átértékelésével. Pl. a Jugoszláviával kapcsolatos politikai helyzet. *Igyekszem a meggyőzés erejével helyes politikai szemléletre nevelni a növendékeket, mert tapasztalatból tudom, hogy a lelkesedést sokszor szólalomokkal igyekeznek pótolni*” — mondta a látogatókat reflexióra készítette Sz.¹²⁸

Koltai István tanár úr is mentette, ami menthető: „Az engem érintő megjegyzéssel kapcsolatban megállapítom, hogy távol áll tőlem, mintha a két átirányított növendékkal meg akartam volna nehezíteni egy kezdő tanár munkáját. *A két tanulónak más munkaközösségbe, más csoportba történő áttételét még az elmúlt tanév végén határoztam el, miután a tanulókat jobb munkára serkentő nevelőeszközökből kifogytam. Véletlenül kerültek át a kezdő tanár csoportjába.* Megemlítem, hogy az átirányítás módja, körülményei vitára adhatnak okot, de az áthelyezés meghozta a kívánt eredményt. Az egyik tanuló különösen megemberelte magát, a tavalyi év végi elégséges érdemjegyét 4-esre javította. *A hospitálásokkal kapcsolatban a tanulók életkori sajátosságaira hívom fel a figyelmet.* Úgy látom, tapasztalataim nyomán, hogy az e korú tanulók még nagyon nehezen tudják ismereteiket a gya-

¹²⁸ Sz. hozzászólására — a később értékes történeti munkákat publikáló — B. szakfelügyelő reagált először: „Négy éve ismerem Sz. munkáját, pozitívan értékelem. ... Hiányossága a részletkérdések megvilágítása... Vitatható azonban Sz. azon kijelentése, hogy 18 éves lányok nem tudnak politikai ítéletet alkotni, mert érdeklődésük nem kizárólag politikai. Először is, tanulói nagyon érdeklődnek a történelmi dolgok iránt.” (Kiemelés tőlem — D. P.) Vö. Bellér B. 1955/19. 444–446. Azonban érzelmi átélésre igenis szükség van a történelem tanításában, és ezen a téren Sz.-nek munkáját meg kell javítania.”

T. I.-né (1952-ben végzett) és B. L.-né (1957-ben végzett) fél évszázad múltán egyaránt úgy emlékezett, hogy Sz. meglehetősen ridegen bánt a növendékekkel, magas követelményeket támasztott velük szemben, de ezt a szükséges empátia és tapintat nélkül tette, indulatokat keltve maga ellen a diákok körében. (Az interjúkat Hajdú Angelika és Szabó Franciska készítette, köszönet érte — D. P.)

korlati élet különböző eseteire alkalmazni. Nehezen látják meg az egyes esetekben az általánost. Eredményesebb lesz a jelöltek munkája, ha a gyakorlóiskolai osztályvezetők a megfigyelőmunkában hathatósabb segítséget nyújtanak. *Kérem, irányítsák napi munkájukat a lehetőség keretein belül úgy, hogy legyen mit látni a jelölteknek, és ezt valóban meg is lássák*” — mondta, szakmai érveit még a jegyzőkönyvből is érezhető öntudattal előadva a tanár úr.

A tanácskozás végén *Faragó László* reagált a hozzászólásokra: „A mai értekezletet a múlt évi értekezlethez viszonyítva pozitívan értékelem. Lelkeesebb és több hozzászólás volt. ... Komoly bírálat érte az elmúlt tanév végén a tanítóképzőket. Már ezért is a tanítóképzőkben fokozottabb figyelmet kell fordítani az eszmei-politikai nevelésre. Tíz nap alatt nem láthattunk meg mindent fejlődésében, de mindenesetre tapasztalatokat gyűjthettünk és nyertünk... Válaszomban elsősorban Sz. hozzászólásával foglalkozom. Hangsúlyozni szeretném, hogy nemcsak mi neveljük tanítványainkat, hanem mások is, így a klérus emberei. *Ha mi nem végezzük el a világnézetű nevelés feladatait, elvégzik mások. 18 éves lányok véleményére, határozott állásfoglalására feltétlenül szükség van, mert falura kikerülve, ha nem rendelkeznek szilárd meggyőződéssel, könnyen az ellenség befolyása alá kerülhetnek.*¹²⁹ Fontos, hogy a tanár élje át azt az anyagot, amelyet átad a növendékeknek. ... *Koltai* kartársnak igen helyes volt a hozzászólása. Feltétlenül szükséges a segítségkérés és -adás. Fontos a hospitálók ellenőrzése a gyakorlóiskolai kartársak részéről. Helyes, hogy a gyakorlóiskolai kartársak vegyék figyelembe a megadott hospitálási szempontot, a tanításaikban, a lehetőségek határain belül, jobban domborítsák ki azt.¹³⁰ 1954. december 14-én azzal a meggyőződéssel mentem el az iskolából, hogy a testületben megvan a lendület a munka meg-

¹²⁹ A kommunikációs partnerek itt láthatóan „két malomban öröltek”. Sz. — védekezésésként — meggyőzni akart, s a 16–18 éves lányok fejlődés-lélektani sajátosságaira és képzőbeli élethelyzetükre utalt. A tanfelügyelő viszont „a megrendelő” oldaláról — ezen adottságoktól eltekintve —, a tőlük elvárt jövőendő szerep, a velük szemben támasztott követelmények és az ezekhez elengedhetetlennek látszó indoktrinálizáció felől közelítette meg a kérdést, a politikailag instrumentalizálódott, apodiktikus nyelvhasználat példáját nyújtva. (Vö.: *Koselleck, R.* 1994. 20.)

¹³⁰ *Faragó László* itt értesre adta: elvárja *Koltai Istvántól* az új kollégák támogatását, de azt is, hogy szakmai szempontból értékesnek ítéli munkáját, felvetéseit. Figyelmeztette őt, de nem kívánt közreműködni a tanár úr bűnbakká nyilvánításában. Utóbbi, mint látni fogjuk, tantestületen belüli személyek törekvése lehetett. (A bűnbakképés hazai és közép-kelet-európai gyakorlatáról lásd: *Pataki F.* 1993.; *Pók A.* 2000/4., 2003/7., 2004/4.)

javítására. Ma ugyanezt érzem” — fejezte be válaszát a nála szokásos fordulattal¹³¹ a tanfelügyelő.

Az igazgató is a rituálénak megfelelően reagált: „Mefogadjuk Faragó elvtárs szavait... a tanári testület valamennyi tagja át van hatva attól a nagy feladattól, hogy hazánknak új típusú, szocialista pedagógusokat nevelünk.”¹³²

3. 4. A vezetőségválasztó párttaggyűlés és a félévzáró ellenőrző tanári értekezlet mérlege

Erről a nevelőmunkáról s a képzőben az elmúlt év során történetekről adtak számat az 1956. január 30-i vezetőségválasztó párttaggyűlésen¹³³ is, ahol — az akkori szokásoknak megfelelően — először *Di. párttitkár beszámolóját* hallgatták meg a jelenlévők:

„Az elmúlt év döntő változást jelentett belpolitikai életünkben is. A KV márciusi határozata leleplezte Nagy Imre és a jobboldali elhajlók helytelen magatartását, intézkedéseit és új korszakot nyitott a szocializmus építésében... élesen bírálta az ideológiai fronton elkövetett hiányosságokat és megadta a feladatokat is.¹³⁴ ... A párthatározat feladatként tűzte ki iskoláinkban az eszmei, politikai, világnézeti nevelés megjavítását, a klerikális reakció és vallásos maradványok elleni harcot.

A mi iskolánkban is jelentkezett a jobboldali elhajlás az oktató-nevelő munkában. Koltai kartársnál például felfedeztük, hogy tanításában herbarti formalizmus, élménypedagógia fordul elő. A tanulmányi vezető tüzetesen átvizsgálta a tanulók füzetét, az ezzel kapcsolatos észrevételeit megtette, és a pedagógus munkaközösség ezeket a problémákat a párttitkár és a párttagság jelenlétében beszélte meg és tisztázta. Koltai kartárs arra hivatkozott, hogy módszertani órák hiányosak, nem egy kézben vannak, ezért a tanulóknak erősebb támasztékot, részletesebb óravázlatokat akart nyújtani. A munkaköz-

¹³¹ Faragó László látogatása zárásakor — 1956. február 20-án — a XII. kerületi képzőben is hasonló megfogalmazásokkal élt.

¹³² BFL VIII. 131. a. 578/1955. (Kiemelések végig tölem — D. P.) Vö.: Árpássy Gyula 1956. február 20-i válaszával, a XII. kerületi tanítóképzőről szóló írásunkban. (Donáth P. 2004. 108.)

¹³³ Vö.: a II. kerületi Zirzen Janka tanítónőképző pártszervezetének azonos koreográfiájú, hasonló szellemű 1956. január 25-i értekezletének jegyzőkönyvével (BFL XXXV. 97. c. 592.)

¹³⁴ Terjedelmi okokból elhagytuk, de jellemző volta miatt jelezzük: a beszámolóban *hosszasan foglalkoztak a párthatározatban bírált írók* (Háy, Déry és Zelk) *hibáit taglaló, az egyik magyartanár által — felszólításra írt — faliújságcikk ismertetésével*, s azzal, hogy útmutatást kaptak arról, mostantól mely műveiket lehet tanítani. (Lásd ehhez: (Standeisky É. közl. 1997/1. 145–171., 2003. 133–135.; Aczél T. – Méray T. 1989. 356–367.; Rainer M. 1990. 210–221.)

zösség meghatározta az egységes eljárást, amelyet azóta egyöntetűen alkalmazunk.

Tantestületünkben szakmailag kiváló kartársak működnek, azonban egyeseknél még érvényesülnek a kispolgári-vallásos világnézet maradványai. Noha az igazgató keményen megkövetelte a vallásos maradványok teljes felszámolását, s a pártszervezet is szívós nevelőmunkát folytatott a klerikalizmus ellen, mégis, sajnos, előfordult olyan megnyilvánulás, türelmes magatartásunk következtében, ahol az ellenség bizonyult nálunk erősebbnek.¹³⁵ *Itt gondolok azokra a kartársakra, akiket a tanács azóta elhelyezett iskolánktól, éppen ezért a magatartásukért. Ezek a kartársak szakmailag igen képzettek voltak, állandóan részt vettek ideológiai továbbképzésben, elsajátították a marxizmus-leninizmust, de nem alkalmazták munkájukban, látszólagos volt ideológiai felkészültségük, nem váltak materialistákká, és az alkotmányban biztosított vallásszabadságra hivatkoztak az év végi beszélgetésnél. Így pl. B. tanár kijelentette, hogy őt vallásos nevelésben részesítették, és ez az ő magánügye. M.-ről csak azt tudtuk, hogy antifasiszta magatartást tanúsított, üldözötteket mentett, ezért a nyilasok majdnem kivégezték. Arról viszont nem tudtunk, hogy klerikális kapcsolatainak vannak. Erről sem a tanulóktól, sem a szülőktől semmiféle jelzést nem kapott sem az igazgató, sem a párttitkár. Mégis önkritikát kell gyakorolnunk azért, hogy nem ismertük eléggé munkatársainkat, nem voltunk elég éberek.* L. kartársnő is vallásos beállítottságú volt, de vele nem tudtunk foglalkozni, mert a tanév nagy részében kórházban feküdt hónapokig. F. tanárt az *Abonyi utcai tanítóképzőből helyezték ide, hogy neveljük át,* mert már ott is voltak vallásos megnyilvánulásai. Az áthe-

¹³⁵ Di. párttitkár itt — saját korábbi megítélésüktől eltérve — már a kerületi pártbizottság, majd a fővárosi tanács és a minisztérium illetékes ügyosztályai által adott „átértékelésnek” megfelelő álláspontot képvisel, azt próbálván megmagyarázni, hogy az iskolai vezetés korábbi, túrelmesebb átnevelési törekvése helyett, miért nyúltak a felső szervek a pedagógusképzőből való eltávolítás eszközéhez. Ebben a beállításban az érintettek kvázi visszaéltek a korábbi türelmes megközelítéssel, s kitartottak vallásos meggyőződésük, klerikális kapcsolataik mellett (alább még arról is szó lesz, hogy „bomlasztottak”), ezért mintegy „maguk provokálták ki a történeteket”. Itt elfelejtődött már a jelentésben olvasható értékelés, s a megbélyegzett pedagógusok együttműködni kész, de „nevelendő” kollégákból az ellenség befolyása alá került veszélyes elemekké minősültek át. A velük való korábbi diskurzus helyébe most a kiközösítés lépett. A beszéd itt már funkciót váltott: „a nyelv az erőszak ellentéte” — szögezte le P. Ricoeur — majd így folytatta „az erőszak és nyelv” viszonyát taglaló fejtegetését: „A beszéd, a vita és az értelem ugyancsak abból a tényből nyerik jelentésük egységét, hogy az erőszak korlátozására tett kísérletként foghatók fel. Az erőszak, amely beszél, már olyan erőszak, mely önigazolásra törekszik: erőszak, amely az értelem terébe helyezi magát, s amely tagadni kezdi magáról, hogy az volna, ami.” (1967. 125. Kiemelés tőlem — D. P.)

lyezés időtartama egy év volt. Az egy év lejárt, *nevelésünk sikertelennek bizonyult*, a kartársnő általános iskolához került.

Elmondhatjuk, hogy nevelőmunkánk eredményeként pártonkívüli kartársainknak 75%-a ma már szilárd materialista világnézettel rendelkezik és 25%-a még nevelésre szorul, de fejlődőképeseek. Pártonkívüli tanáraink közül mindig feltétlenül számíthatunk az ideológiailag kitűnően képzett, harcosan materialista tanulmányi vezetőre: V.-re, W. DISZ-vezető tanárra, Sz., A., K., Sze. tanárookra és Va.-ra.

Pártagjaink élen járnak a materialista világnézet terjesztésében. Nemcsak óráikon alkalmazzák, hanem *türelmes népnevelő munkával foglalkoznak a kartársakkal.*¹³⁶ ...

Iskolánk testülete régi, összeforrott kollektíva volt. A szeptemberi áthelyezéseknél néhány kartárs más iskolához került, és új munkatársakat kaptunk helyettük. *Az új kartársak, akik azóta már igen jól beilleszkedtek iskolánk nevelői közösségébe, eleinte nem találták meg a helyüket, ami nem egészen az ő hibájuk volt.* Egy alkalommal az igazgató javaslatára taggyűlésünk külön foglalkozott helyzetükkel és *határozatot hozott a testület egységének megteremtésére.* Azóta a helyzet megjavult. A párttitkár és a párttagok is, az újonnan idehelyezett kartársak egyéni problémáival sokat foglalkoztak. Elmondhatjuk, hogy ma már nincsen különbség a testület tagjai között. *Az egyik régi és új kartársunk között felmerült vitát az igazgató, a tanulmányi vezető és a pedagógus munkaközösség, a párttitkár s a párttagok jelenlétében tisztázták.*¹³⁷ A pártszervezet igen fontosnak tartotta az egységes kollek-

¹³⁶ „A tanulóifjúság körében nagyobb súlyt kell helyezni a marxista világnézeti megalapozásra, a vallásos ideológia és a klerikális reakció elleni harcra. Ezt elsősorban a tantervekben meghatározott tudományos témák alapján kell elérni. Az iskolai oktatásban ki kell dolgozni, az egyes osztályok és tantárgyak szerint, hogyan lehet a legeredményesebben megalapozni a materialista világnézetet. Gondoskodni kell arról, hogy módszertani kézikönyvek is tartalmazzák ezt. A vallásos világnézet elleni harcot az iskolai oktató- és nevelőmunka egész rendszerében — tanórákon és órán kívüli munkában (szakkörök, fakultatív előadások, kirándulások stb.) — kell megvalósítani. Az ifjúsági szervezetek keretében folyó ilyen irányú munkához is adjanak az oktatási szervek nagyobb segítséget. Az Oktatási Minisztérium és a pártszervezetek a pedagógusok és tudományos káderek ideológiai képzésénél legyenek különös tekintettel arra, hogy a marxista-leninista képzés hatékonyabban segítse materialista világnézetük kialakítását. A Pedagógus-szakszervezet a pedagógusok körében kifejtett politikai nevelőmunkában helyezzen nagyobb súlyt a materialista világnézet elmélyítésére, a vallásos ideológia elleni harcra” — olvashatjuk „az ateista és antiklerikális propaganda helyzetéről és feladatairól” az MDP KV Agit-Prop. Osztályán 1956. január 6-án készült jelentésben. (MOL. XIX-I-2-m-23/1956. 24. d. Kiemelés tőlem — D. P.)

¹³⁷ Itt valószínűleg a brigádlátogatás záróértekezletén Koltai István kapcsán említettekre utal a párttitkár.

tíva segítő, baráti szellemű megteremtését. Az egységes kollektív szellem megteremtéséért D. és R. elvtársnók dicséretre méltó pártmunkát végeztek...

A testület tagjai valamennyien részt vesznek ideológiai oktatásban. A pártszervezet tagjai a IX. kerületi pártbizottságnál, és kívülük négy pártönkí-vüli ugyanott, magyar párttörténetet tanul. A többi tanár állami oktatásban részesül. *A párttagok segítséget nyújtanak a tanulásban a pártönkí-
vülieknek, tankört vezetnek, segítenek a jegyzetelésben, egyes kérdéseket megbeszélnek velük. Az ideológiai képzésben elért eredményeiért meg kell említenem Sz. történelemtanárt, aki nemcsak elsajátította és alkalmazza óráin a marxiz-
mus-leninizmust, hanem segíti is tanártársait a tanulásban.*¹³⁸ ...

A kádermunka nálunk eredményeket mutatott fel. Az elmúlt években iskolánkból középiskolai igazgató és óvónőképzői igazgató, egyetemi tanárse-géd került ki... *Az igazgató és a párttitkár egyéni beszélgetés formájában foglalkozik a tanárokkal, és figyelemmel kíséri fejlődésüket. A tanárok külső magatartása öntudatos, ez megnyilvánult a májusi felvonuláson és a béke-
kölsönjegyzésnél.*

A DISZ munkájáról a KV határozatot hozott. A határozat végrehajtásáért a pártszervezet különösen felelős, annál is inkább, mert *pedagógusokat neve-
lünk a falu, tehát az osztályharc döntő területe számára. A kezünk alól kike-
rült fiatalok viszik majd tovább a falura az iskolánkból kapott materialista világnézetet, harcos politikai magatartást...* Feladatunk a hivatásszeretetre való nevelés, a hazafias érzés, a Szovjetunió, a Párt iránti szeretet és hűség, a proletár internacionalizmus elmélyítése... Mindezen eredmények mellett, vannak hiányosságok is. *Politikai öntudatuk nem elég fejlett, nem ismerik
eléggé a falusi osztályharc törvényeit, vallásos maradványok találhatók tu-
datukban, a szülői befolyás gyakran erősebb az iskoláénál, különösen káro-
san hat az a család, ahol nagyszülő nevel*” — konstatálta Di., majd elmond-
ta, hogy foglalkoztak a gyakorlóévesek problémáival: válasz nélkül maradt levelekben kérték bevonásukat a DISZ-munkába, s tevékenységük jellemzé-
sét. Figyelemmel kísérték tanulmányi eredményeket is. *Amikor a IV. C osz-
tály félévkor „súlyos eredményt” produkált, rendkívüli taggyűlést hívtak
össze, „amely megvizsgálta a hanyatlás okát, az osztály problémáit és meg-
kerestük a segítség módját. Instruktort jelöltünk ki az osztály mellé, az osz-*

¹³⁸ Ezzel a dicsérettel ellensúlyozták a brigádlátogatás során Sz.-t ért bírálatot, s így ő, Koltai István-
tól eltérően, „megbocsátást” nyert.

tályfőnökkel foglalkoztunk” — hallhatták, egyebek között — a 9 oldal terjedelmű beszámolóban — a taggyűlés résztvevői.¹³⁹

Első hozzászólóként *D. igazgató* is eleget tett az önkritikára vonatkozó felszólításnak: „nem voltunk elég éberek és harcosak az iskolánkban megmutatkozó klerikális megnyilvánulásokkal szemben. Mi csak a nevelésnél maradtunk, és nem hoztuk meg a végső ítéletet. Ezért felhívja a figyelmet, hogy gondosabban nézzük meg a tanári testület tagjait, a gyerekeket és a szülőket. Környezetüket is tanulmányozni kell. Ha a múltban is így jártunk volna el, nem történhetett volna meg, hogy a 9 eltávolított kartárs bomlasztó tevékenységet fejtsen ki. Ezért mindannyian felelősek vagyunk.”¹⁴⁰ Ezek a kartársak másképpen viselkedtek a növendékek között, és másképpen a tanárok között.¹⁴¹

A tanári testület tagjai között jelenleg is vannak ingadozó elemek, még-hozzá kb. 25 százalékban. Nézzük meg, milyen munkát végeztünk az ingadozók megnevelésében. Ezeknek végeredményben a 11 év alatt már el kellett volna döntenie, hova tartoznak. Itt az iskolában is kemény harcot kell folytatni. A növendékeink között a felső tagozatban még vannak vallásos megnyilvánulások, vannak még növendékeink, akik a klerikális reakció uszályába kerültek.¹⁴² A klerikális reakció elleni harc terén a szovjet pedagógusokat

¹³⁹ A beszámoló és a taggyűlésről készült jelentés: BFL XXXV. 104. f. c. 91. ő. e. (Kiemelések végig tőlem — D. P.)

¹⁴⁰ Az ilyen önkritikák természetéről, funkciójáról lásd: *Litván Gy.* 1988. 150–157.; *Fehér F. – Heller Á. – Márkus Gy.* 1991. 305–312.

¹⁴¹ Nincsenek további információink arról, hogy ez valóban így történt-e, vagy csak az adminisztratív intézkedések utólagos indokolása érdekében megszellőztetett feltételezés volt. (Szívesen megismerném a történetek tanúinak visszaemlékezését erről.)

¹⁴² A világnézeti monopóliumra vonatkozó igényt ily módon — egy fogalmi csúsztatással — a klerikális reakció elleni harcnak álcázták, s a pedagógusok részvételét követelték ebben. Ezen eljárás gyökerét szellemes elemzésében *Nagy Péter Tibor* az 1950. június 1-jei KV-határozatban mutatta ki. Véleménye szerint: a határozat „szembeállítja a magyar pedagógusok zömét (akik szembeállnak — persze nem a vallásoktatással, hanem az annak *ürtügyén* folytatott »klerikális reakciós lélekmérgezéssel«) és azt a sok pedagógust, aki segíti a »reakciós hitoktatók aknamunkáját«. A szembeállítás világossá teszi, hogy nincsen harmadik út, nem lehetséges professzionális pedagógusszeret — vagyis az, hogy valaki úgy teszi a dolgát, tartja meg óráit stb. hogy nem száll szembe a »klerikálisokkal«, de nem segíti a »reakciós hitoktatók« munkáját. Egyértelmű, hogy a pedagógusoknak nem adatik meg az a lehetőség, ami a »dolgozó tömegeknek« igen, tehát az, hogy vallásos, sőt egyházának követője is lehet, csak a »klerikális reakciót« nem szabad támogatnia, neki tudniillik *támadnia* kötelező a klerikális reakciót.” (2000. 191. Lásd továbbá: *Izsák L. szerk.* 1998. 164–166.) Mindebből persze az is következik, hogy az érintetteknek nem 11 év, hanem annak csak a fele állt rendelkezésére, hogy „eldöntsék, hova tartoznak”, s akkor még eltekintettünk attól az időszaktól is, amikor ezek a káderpolitikai követelmények — Nagy Imre első miniszterelnöksége alatt — a gyakorlatban valamelyest „felpuhultak” (a szakmai szempontok felértékelődésével).

állíthatjuk magunk elé példaként, akik ezen a téren is hathatós munkát végeznek” — hangsúlyozta, a *tanítóképzők élén szilárd igazgatókat követelő miniszteri elvárásnak megfelelően*,¹⁴³ D.

Szavaihoz kapcsolódva L. javasolta: „különösen a népnevelőknek kell komolyabban foglalkozni a pártonkívüliekkel”. Majd hozzátette: *„A taggyűlésen elhangzottak alapján meg tudjuk magyarázni a kartársaknak, hogy az említett 9 tanár tulajdonképpen miért került el az iskolától...”*¹⁴⁴

H., a kerületi PB képviselője, hozzászólásában „hangsúlyozta, hogy a képző területén igen hatalmas súlya van a nevelésnek, s ezt jól tudja az ellenség is... Felmerül a kérdés, hogy a kommunista nevelők munkája közel tudott-e férkőzni a pártonkívüliekhez, megadtunk-e minden segítséget a pártonkívüliek neveléséhez, fejlődéséhez. *Vannak azonban javíthatatlan pedagógusok, és ezeknek nincs helye közöttünk.*”

G., a budapesti PB képviselője hiányolta a beszámolóból az arra vonatkozó útmutatást, hogy a tanév eleji áthelyezéseket miként magyarázzák meg a tantestület tagjainak. „Nagy gondot kell arra fordítani, hogy ezt a pártonkívüliek megértsék, s ezt jó lesz a jövőben is szem előtt tartani” — fogalmazott többértelműen.

¹⁴³ A pártközpont elvárásainak megfelelően, 1956 januárjában–februárjában a minisztériumban egymást érték a témával kapcsolatos értekezletek, állásfoglalások. *Január 18-án Erdely-Gríz Tibor* jelentést készített a minisztertanácsnak, melyben az általános iskolákkal kapcsolatos hiányosságok fő okát „a nevelőképzés — különösen a tanítóképzés — nem kellő színvonalában s a továbbképzés elégtelenségében” kereste. *„Az idősebb pedagógusok nem fejlődnek elég gyorsan ideológiai-politikai szempontból, sok fiatalnal pedig baj van a munkafegyelmet, szakmai felkészültséget illetően, s nemegyszer világnézeti vonatkozásban is”* — írta a miniszter, határozati javaslatában leszögezve: *„Az általános iskola előtt álló feladatok teljesítéséhez emelni kell a tanítók és tanárok ideológiai és pedagógiai színvonalát!”* (MOL XIX-1-2-m-TÜK 0021/1955.) *Január 25-én* már a középiskolák helyzetéről a minisztertanács elé terjesztendő jelentésről tárgyalt az OM Kollégiuma. *Jóboru Magda* miniszterhelyettes vitázárójában kifejtette: *„...világos, hogy a nevelőképző intézetek kérdésével sokkal nagyobb súllyal kell foglalkozni. Igaz ugyan, hogy az ifjúság világnézeti, politikai fejlődése bizonyos mértékig a tanítóképzőkben ugyanolyan, mint a gimnáziumokban, de miért is lenne egészen más... a tanulók is ugyanolyan összetételűek, a pedagógusok is, és így tovább. De az biztos, hogy a nevelőképző intézményekben e tekintetben még nagyobb követelménnyel kell fellépünk, mint a gimnáziumokban, mert hiszen az a 17-18 éves nevelő ott áll a tanuló és bizonyos mértékig a falu társadalma előtt, és komoly feladatokat kell megoldania.”* — A február 27-i kollégiumi ülésen „az ifjúság közötti politikai munka megjavításáról” szóló KV-határozat végrehajtásáról tárgyaltak. Az erre készült jelentés bevezetőjében leszögezték: *„az OM az 1955/56. tanévhez olyan elvi útmutatásokat adott és olyan gyakorlati intézkedéseket tett, melyek világossá tették az iskolák, egyetemek vezetői és tanárai számára, hogy központi feladatuk az ifjúság szocialista világnézeti-politikai nevelése és ennek érdekében... a DISZ-szervezetek munkájának segítése. Iskoláink, egyetemünk életében már mutatkozik a kedvező változás számos jele”* — állították. (MOL XIX-1-2-k 7. d. Kiemelések tölem — D. P.)

¹⁴⁴ Áruklódó megjegyzés ez — a történet után 4-5 hónappal — a tantestületen belüli állapotokról.

D. igazgató erre „rámutatott, hogy a pártonkívüliek értik ezt, és sajnálják is a szóban forgó kartársakat. Ezek az ingadozók.”¹⁴⁵ Az annak idején megtartott értekezleten közölték, hogy miért történt az eltávolításuk.”

Válaszát meghallgatva G. folytatta kritikai észrevételeit: „a pártszervezetnek bírálatával kell segíteni az igazgatót munkájában. Rámutatott még arra, hogy *a IV. A osztály növendékei nem ismerik a kommunizmus távlatait, nem tudják, mik lesznek a pedagógusok jövőbeni feladatai. A pártszervezet felelős azért, hogy az iskolából kikerülő növendékeknek milyen lesz a világnézete.*”

Mire B. sietett a IV. A-sok segítségére: „a mi növendékeink nem is tudják elképzelni, hogy milyen lesz a kommunizmus, mert még nincs megfelelő ideológiai képzettségük. *Még a mi számunkra is, akik magas fokú ideológiai képzésben veszünk részt, nehéz elképzelni a kommunista társadalmat.*”

Az igazgató ehhez még hozzátette: feladataikat a kommunista társadalomban „növendékeink már csak azért sem tudhatják, mert az iskolában nem tanítanak pl. politikai gazdaságtant. *Növendékeink csak azzal foglalkoznak, hogy mi szükséges a szocializmus építéséhez.*”¹⁴⁶ A tanterv készítőinek kell jobban gondoskodni arról, hogy a növendékek bővebben tanulmányozhassák a marxista ideológiát.”

Ámde a budapesti kiküldött, G. nem engedett: „A leendő pedagógusoknak *látni kell a közoktatásiügyi távlatokat.* Fontos, hogy szenvedélyes harcosai legyenek ennek az ügynek. Feladatuk fontosságát kell látniuk.”

Vitázárója végén e disputához Di. *párttitkár* csak egy rövid, ám annál fontosabbnak látszó megjegyzést tett: „G. hozzászólásával kapcsolatban, a 9

¹⁴⁵ Markáns figyelmeztetések sora hangzott el itt egymás után. Előbb a kerületi, majd a budapesti küldött nyomatékositotta: ha „javíthatatlannak” mutatkozol, te következel. Amihez az igazgatónő megadta a terminológiát, a korábban — óvatosan, legalábbis az időzítést illetően — általa is bírált intézkedésekkel nem azonosulók: *ingadozók*. (Egyértelművé vált az üzenet: vagy alkalmazkods, vagy méész.)

¹⁴⁶ A balassagyarmati képző fiúdiákokthozának igazgatója 1955. november 28-i jelentésében erről így fogalmazott: „Állandóan tudatosítjuk szabad hazánk közelmúltját, értékeljük dolgozó népünk erőfeszítéseit, melyeket a párt irányításával az utóbbi 10 év alatt véghezvitt, s neveljük növendékeinket további távlatok meglátására, szocializmusunk jövőbeli kialakítására, melyhez már nekik is sokoldalúan felvértezve hozzá kell járulniuk tudásukkal, alkotó munkájukkal. ... Havonta tartott munkaértekezleteinken iparkodunk elmélyíteni ifjúságunkban a párt iránti szeretetet, tudatosítani azt, hogy a magyar nép *történetének legdicsőbb korszakát ma éli*, hogy a haladás és a béke elválaszthatatlan egymástól, s hogy a haladásért és békéért vívott harcok élén mindenütt és mindenkor a kommunizmus álltak, állnak.” (NML XXIII. 13. 8. d. 1955-846/B2. 217/1955. A kutatásban Németh Georgina segített, köszönet érte.)

eltávolított kartárs ügyét érintve leszögezte, hogy az ellenhatás erősebb volt, mint amit elértünk.”

A pártszervezet mérlegével ismertetendő dokumentumaink végére értünk. Befejezésül említést érdemel, hogy három nap múlva, *a félévi ellenőrző tanári értekezleten*¹⁴⁷ felmerült még egy, a tanítóképzőkben érvényesítendőnek vélt politikai-világnézeti követelmények szempontjából figyelemre érdemes mozzanat.

A tantestület számára sok fejtörést okozó negyedévesekkel kapcsolatban *L. felvetette, hogy vajon sokat veszítene-e a pedagógustársadalom, ha közülük azokat, akikben „IV. éves korukig sem alakult ki helyes közösségi szellem, s politikailag nem elég öntudatosak... nem engedjük érettségizni?”*

Mire *D. igazgató* összefoglalójában leszögezte: „A politikai nevelőmunkánkban valóban vannak hiányosságaink, de állandóan fejlődik munkánk, s aki azt állítja, hogy ezen a téren már mindent elértünk, az... tényleg álcázni akarja a valóságot, mert ahogy Sz. kartársnő is kifejtette: *csak alakulóban van tanulóink világnézete*, az iskolának a biztos materialista alapokat kell leraknia, de számolnunk kell a szülői házzal s az iskolán kívüli környezettel is. Azt azonban le kell szögeznünk, hogy *elsősorban magunkban kell határozott materialista meggyőződést kialakítanunk, mert csak az a nevelő tud eredményeket elérni, aki meggyőződéses híve rendszerünknek, akinek tette és szavai sugározzák a kommunista meggyőződést*. L. elvtársnő hozzászólását helyesnek tartja abból a szempontból, hogy a pedagógustársadalom nem veszít az ilyen tanulókkal, éppen ezért *az érettségizők közül csak azokat fogjuk javasolni gyakorlóéves beosztásra, akiknél meg vagyunk győződve, hogy mint szocialista pedagógusok fognak működni*. Javasolja, hogy az üllői párt-szervezettel vegyük fel a kapcsolatot, a falusi osztályharcra való fokozott előkészítés érdekében.”¹⁴⁸

Az igazgatónő ezen megjegyzésével a Vendel utcai képző ideológiai arculatának átalakításáért indított „harc” — legalábbis látszólag — új fázisába lépett, s ezzel, elindítói szempontjából, „kiteljesedett”. *A tanárokkal szembeni — adminisztratív intézkedésekkel nyomatékosított — politikai-világnézeti elvárásokat kiterjesztették a negyedéves növendékekre (leendő tanítókra) is.*¹⁴⁹

¹⁴⁷ BFL VIII. 131. 44/1956. Az 1956. február 2-i értekezlet jegyzőkönyve. (Kiemelések tőlem — D. P.)

¹⁴⁸ Ez összefüggött a tanító népművelői feladatával kapcsolatos akkori elvárásokkal is. Vö.: T. Kiss T. 2000. 60–65.

¹⁴⁹ Mindazonáltal az igazgatónő valamelyest enyhített L. javaslatán. „A politikai és közösségi szempontból” problematikusnak ítélt negyedikeseket nem kívánta megakadályozni abban, hogy le-

3. 5. Olvasatok, értelmezési kísérletek

Az idézett dokumentumok által reprezentált történések egyik lehetséges olvasata — a hivatalos Vendel utcai „diagnózis” — tehát: *ha megfelelően „segítjük”, (ellenőrizzük) a pedagógusképzők munkáját, ha kialakítjuk ennek megbízható, stabil mechanizmusát, s megfelelő elszántságot (szankciókat) mutatunk, akkor a céljainkkal rokonszenvezőkön túl is elérhető a lojális magatartás és megnyilvánulás a tanárok többségénél, s idővel ez várható a növendékek tekintetében is.*

Ennek eszközei: a tanügyigazgatás mellett a párt- és DISZ-bizottságok „odafigyelése”, az iskolán belül a pártszervezet, a párttagok és a DISZ szerepének felértékelése, s — adminisztratív intézkedések révén — annak demonstrálása a tanárok és az ifjú pedagógusjelöltek felé, hogy: „vagy megszoksz, vagy megszöksz”. *Alkotmányos jogok ide vagy oda, a „mi” pedagógusainknak a „rendszerünk mellett elkötelezetteknek”, materialistáknak, vagyis politikai-világnézeti „ellenségeinkkel” szemben egyértelmű, „harcos” álláspontot képviselőeknek kell lenniük. Ha nem ezt teszik, vagy állásfoglalásuk pusztán színlelésnek bizonyul, hamar rajta vesztenek, hiszen a fentiekben felsorolt s a dokumentumokban plasztikusan megjelenő kontrollmechanizmusok révén¹⁵⁰ — ha az iskola igazgatója, párttitkára megfelelő „éberséget”*

érettségizhessenek, hanem „csak” azt javasolta, hogy „a minden szempontból megfelelően végzetettek” osszák be a szűkösen rendelkezésre álló gyakorlati helyekre. (Vagyis az elengedhetetlen szelekció szempontjaként respektálta a felvételt.)

Ekkor ugyanis már közismert volt, hogy súlyos nehézségek várhatók a gyakorlóévesek s a végzősök elhelyezésénél. Egy, az MDP KV Agit-Prop. Osztályán Andics Erzsébet osztályvezető részére készült 1955. október 11-i feljegyzés szerint: „A tanítóképzőkben 1900 tanító végez. Az OM tervosztálya szerint tanulócsoport-bontás révén 940, napközi otthonok fejlesztésével 150, amennyiben további függetlenített úttörővezető beállítása lehetséges, 450 tanítójelölt helyezhető el. (Valamennyi érettségit tett tanítójelölt egy évig még készül képesítővizsgára.) A fennmaradó tanítójelölteket főleg a nyugdíjba menők pótlására lehetne munkába állítani.” (MOL M-KS-276. f. 91/33. 14.)

¹⁵⁰ Ezen ellenőrzési fobia találó — bár közvetett — leírását találjuk Szathmáry Lajos 1956. február 25-i farsangi paródiájában, melyet a XII. kerületi képző összejövételén adott elő: „Ami az iskola fegyelmi állapotát illeti, e téren úgy látom, az iskolavezetés híven követi az 1897-ben megjelent fegyelmi szabályzatot, mely a Monarchia összes iskoláira vonatkozott, Galiciától Hercegovináig. A folyosókon némaság honol. A tanulók, mint hangtalan árnyak lengenek a szünetek folyamán az osztály- és a vécéajtók között. Minden folyosósarkon ott áll a tanár-ellenőr, aki a tanulóellenőrt ellenőrzi, a lépcsőkön vércseszemekkel cikázna a napos-tanárok, akik a tanár-ellenőröket ellenőrzik, s végül: határozott erkölcsi súllyal, koturnusban vonul végig ellenőrző útján Dr. Bihary János kollégánk, aki a feje ennek az egész ellenőrzési hierarchiának. Így remélhető, hogy a fel-

mutatnak — előbb-utóbb úgyis mindenre fény derül. „Elvárt éberségüket” e vezetők tanári értekezletek, taggyűlések jegyzőkönyvei révén, a gyakori fővárosi, kerületi kiküldöttek, ellenőrök útján, rendszeres beszámoló jelentések keretében tanúsíthatják, elkötelezettségüket szemináriumvezetökként demonstrálhatják külső pártfórumokon is. *Feladatuk az iskola tanárai és diákjai tanórán és azon kívül tanúsított magatartásának, tevékenységének irányítása, ellenőrzése, s ha a gyermek valamely megnyilvánulása erre okot ad, szülei (nagyszülei) megismerése és „fejlődésük” nyomon követése* (az annak útjában álló akadályok elhárítása). A tanulók és szülei nevelését, megfigyelését az igazgató és a párttitkár által összeállított osztályfőnökióratervek és családlátogatási szempontok, s az ezek ellenőrzését szolgáló, a történeteket regisztráló füzetek „segítik”, valamint az, hogy a családlátogatást lehetőleg több pedagógus együttesen perpektuálja (akik közül az egyik lehetőleg párttag vagy vezető). Az intenzív megfigyelés eredményeként tapasztalt „visszásságokat” a megfelelő fórumok (pedagógus-munkacsoport, tantesület, párt- vagy DISZ-taggyűlés) megtárgyalják, s ha szükségesnek ítélik, az illető diákot, tanárt, szülőt vagy osztályt népmvelő, instruktor, rendszeres családlátogató(k) „segítségben” részesítik. A kritika-önkritika e fórumain megnevezik, kipellengérezik a vizsgált jelenségeket, személyeket (ahogy ez az „ideológiailag fejlett”, ám szakmailag kezdő új kollégájával nem eléggé kooperatív, a polgári pedagógiai irányzatok iránt túlzott affinitást mutató Koltai István tanár úrral is történt, a felügyeleti látogatáson és a párttaggyűlésen). *A hibásnak („bűnösnek, elhajlónak”) ítélt személy megpróbálhatott ugyan védekezni, de mindenképp „együttműködőnek” kellett lennie. Nem utasíthatta vissza a magánéletébe való beavatkozást, nem hivatkozhatott egyéni szakmai vagy világnézeti meggyőződésére, s különösen nem alkotmányos jogaira, mert ha ezt tette, csak „nevelhetetlenségét” demonstrálta s a képzőből való eltávolítását siettette.* Azt mutatta ugyanis, hogy az 1945-tel elkezdődött gyökeres átalakulási folyamat „11. évében” sem képes alkalmazkodni a — márciusi KV-határozat jegyében újra „megnövekedett — követelményekhez”. S mivel a kampány egyik célja éppen ezen „ellenséges befolyás alatt állók” vagy „fejlődésképtelenek” kiszorítása volt a pedagógusképző intézményekből (s az „ingadozók” megrendszabályozása), elindítói a

forogató eszmékben már-már felbukkanó ún. tudatos fegyelem helyett a sokkal kézzelfoghatóbb, az úgynevezett marokban-tartó fegyelem közelesen százszázalékosá válik iskolánkban.” (A SRKTGy, NK Kt. 4744. sz. alatt őrzött kéziratot Szathmáry Lilla orgonaművész és Dienes Dénes gyűjteményigazgató úr bocsátotta rendelkezésemre.)

történetekkel — legalábbis részben — elégedettek lehettek. „Működik a do-log”, ezt a módszert kell tovább „tökéletesíteni” — gondolhatták.

Természetesen lehetséges a történeteknek több, s más olvasata is. Így például az, amely szerint, ami a Vendel utcában történt, aligha szolgálhatott modellként a tanítóképzők általános rekonstrukciójához, mivel egyedi körülmények sajátos együttthatásának eredménye volt, s még így is csak korlátozott sikerre vezetett.¹⁵¹ Ezen — részben hipotetikus — olvasat abból indul ki, hogy hitelt érdemlő (de nevük elhallgatását kérő) tanúk állítják: D. igazgató-nő koncepciózus, korrekt, határozott és jó hangulatú vezetést biztosított az iskolában az 1956-ot követő időszakban. Mivel Di.-ről mindezt nem tanúsíthatták az elbeszélők, s a párt-vb ülésén az igazgató-nő megemlítette, hogy kapcsolatuk a párttitkárral nem volt mindig harmonikus; az sem zárható ki, hogy éppen az iskolai vezetésen belüli befolyás megtartásáért/megosztásáért vívott rivalizálás irányította a kerületi pártbizottság figyelmét a képzőre, s a pártközpont biztatása csak katalizálta a folyamatokat.

A testületen belüli feszültségek vezethettek az akkor már közel negyedszázados tanítóképző intézeti tanári gyakorlattal, egyetemi doktori címmel, kitűnő német nyelvtudással rendelkező — korábban igazgatóhelyettesi, megbízott igazgatói szerepet is betöltő, majd B-listázott, ám növendékei petíciója és a szociáldemokrata párt támogatása hatására visszavett — Koltai István

¹⁵¹ Alig fél év múltán, 1956. június 14-én az MDP PB határozatot hozott „Értelmiségi politikánk néhány kérdése” címmel, melyben a következőket olvashatjuk: „Az ideológiai oktatásban részt vevő pedagógusok 60-70%-a évek óta csak párttörténetet tanul. Emellett kevés olyan mű jelent meg, mely marxista értékelését adta volna a régi Magyarország viszonyainak, különösen a kulturális életnek és ezzel a múlt és jelen összefüggéseit helyesen tárta volna fel. Nem kapott elég teret történeti fejlődésünk nemzeti sajátosságainak elemzése és politikai érvelésünkben nemzeti érdekeink hangsúlyozása. ... Több szempontból helytelenül folyt a szovjet kultúra és a szovjet élet megismertetése s a kapitalista országok viszonyainak és kultúrájának kritikai értékelése... A vezető értelmiségnek nagy problémát jelent elzártsága a nyugati tudományos és kulturális világtól... Mindezek következtében az értelmiség jelentős része úgy tekint a marxizmusra, mint a népi demokrácia szükséges járulékára, de nincs meggyőződve arról, hogy szakmai fejlődése és politikai tájékozódása számára nélkülözhetetlen. Igen sokan még mindig nem látnak világosan olyan kérdésekben, mint a munkásoktály és a párt vezető szerepe, a hazafiság és a nemzetköziség összefüggése stb.; számos burzsoá világnézeti maradványt hordoznak magukkal, különösen lassú az elszakadásuk a vallásos meggyőződéstől. ... A régi értelmiség megnyerésére irányuló politikánk nem átmeneti jellegű: a szocializmus építésében, az ifjúság nevelésében nem nélkülözhető az idősebb nemzedék gazdag tudása és tapasztalata. ... [de ez] korántsem jelent ideológiai fegyverszünetet az értelmiség jelentékeny részének gondolkodásában még meglévő burzsoá nézetekkel szemben, ellenkezőleg: jelenlegi viszonyaink... az ideológiai harc és a politikai nevelőmunka erőteljes fokozását igénylik, a múltban alkalmazott adminisztratív módszerek helyett.” (MOL MS-KS-276. f. 53/291. ö. e. 35–37. Kiemelés tőlem — D. P.)

„bűnbakká” nyilvánításához is.¹⁵² A német tanítóképzőben játszott korábbi szerepe kapcsán, néhány évvel ezelőtt felkerestem Koltai István özvegyét, megtekinthettem könyvtárát, s elolvashattam a növendékei által hozzá írt több száz — részletes, a tanárukkal fenntartott bensőséges viszonyról tanús-
kodó — levelet. Publikációival együtt mindez arról győzött meg, hogy *Koltai tanár úr művelt, tanítványaira komoly hatást gyakorló pedagógus lehetett,*¹⁵³

¹⁵² Dr. Koltai István 1908-ban született Bátaszéken. Tanítói oklevelét a jászberényi állami tanítóképzőben szerezte 1927-ben, majd a szegedi Polgári Iskolai Tanárképző Főiskolán nyert magyar-német-ének tanári oklevelet 1930-ban. 1932-ben diplomázott pedagógia-filozófia szakos tanítóképző intézeti tanárként. Pápán, Csurgón, Jászberényben, Nyíregyházán, majd Kiskunfélegyházán tanított állami tanítóképzőkben, amikor is — 1964-es önéletrajza szerint — „a minisztérium tanítóképzés osztályának akkori vezetője több ízben azt a szándékát juttatta kifejezésre, hogy engem kíván megbízni az iskolaigazgatói teendők ellátásával. ... A megbízásra azonban nem került sor, mert az iskola egyik tanára, összefogva — a hírhedt Endre László egyik jobbkezeivel — Félegyháza nyilas képviselőjével, az igazgatói megbízást politikai térre vitte, feljelentésekkel, nyilvánvaló rágalmakkal, amelyek soha tudomásomra hozni nem voltak hajlandók, lehetetlenné igyekeztek tenni. A jelek szerint ez sikerült is, mert az engem megárgalmazót ... bízta meg az akkori minisztérium az igazgatói teendőkkel. Ilyen körülmények között nem maradhattam tovább Félegyházán. Csupán egyetlen áthelyezési lehetőséget tudott az ügyosztály javaslatba hozni, a budapesti áll. német tanítóképzőt. Sokáig töprengtem az ajánlat elfogadásán, csak akkor vállalkoztam a nehéz feladatra, amikor megtudtam az akkori minisztériumi főosztályvezetőtől, Kósa Kálmántól, hogy ez az intézmény a körülményekhez képest, a lehetőség mértéke szerint magyar nemzeti ügyet szolgál. Meg akarja akadályozni, hogy birodalmi német tanerőket importáljanak hazánk területére a német ajkú lakosság anyanyelvi oktatására” — írta áthelyezése motívumait magyarázva — két évizedt múltán — a tanár úr. Koltai István addigra már két kötetet publikált a tanítóképzés témakörében: „A csurgói m. kir. áll. tanítóképző intézet története” címűt (Szeged, 1939), valamint „A német akadémiai tanítóképzés kialakulása, módja és tanulságai” címűt (Budapest, 1941), melyeket a szegedi egyetem „Irodalmi munkásság alapján való” summa cum laude bölcsészdoktori címmel honorált 1941-ben. A német képző megszüntetése után előbb a XII. kerületi állami képzőben tevékenykedett, majd onnan helyezték át a Vendel utcai képzőbe. *Németországi tapasztalatai alapján a tanítóképzés jövőjéről folytatott vitában egyértelműen az egyetemi, főiskolai szintű tanítóképzés bevezetése mellett exponálta magát.* A B-listázást előkészítő minősítési eljárás során „2,1,2,1-et kapott, jó felkészültségű tanár, helyes érzékelő nevel, hivatali buzgalma jó, társadalmi magatartása kifogástalan” — írta róla Szabó Béla igazgató a budai képzőben 1946. április 18-án. (ELTE TÓFK 562/1945. 198/1946.; 1947/5. 224–226. A B-listázással kapcsolatosan történekről: MOL XIX-I-1-g-57-9-L-99868-1946. 142. d., XIX-I-1-g-57-1-K-137778/1946.; BFL XVII. 463. 166/B. 1–17. d. 1945. aug. 22.; Donáth P. 1998. 223.)

¹⁵³ A Vendel utcai képzőben 1953-ban végzett N. J.-né 2004-ben is úgy vélte, hogy „sokat köszönhet Koltai Pista bácsinak, aki annak ellenére, hogy a lélektan mint tantárgy »ismeretlen fogalomnak« számított akkoriban, mindenbe beleszótta azt. E nélkül a későbbiekben nem tudtak volna mit kezdeni a sok problémás gyerekekkel. A tanítási gyakorlatok után mindig sok-sok tanácsot kaptak tanáruktól, s már tanított Lenke néni, amikor Koltai István meglátogatta osztályával az óráját.” S.-né M. M. (1951-ben végzett) Koltai István segítőkészségéről számolt be, amit képzős tanulmányai során és az elhelyezkedéssel kapcsolatos nehézségeik legyűrésében egyaránt tapasztalhattak. T. I.-né (1952-ben végzett) az 1996. évi osztálytalálkozójukra készült szövegében arról szól, hogy „sajnos Koltai tanár úr nem tanított engem... akiket tanított, azok rajongtak érte”. (Az interjúkat Téglás Livia, Csikós Írisz és Hajdú Angelika készítette — köszönet érte.)

vezetői ambíciókkal, szuverén egyéniséggel, önálló véleményalkotással (ami valószínűleg felszínre került a 9 kolléga rapid áthelyezésével kapcsolatban is). Az általa védekezésül említett véletlenül túl, ez állhatott — frissen oda-helyezett — pályakezdő kollégájával kialakult konfliktusa hátterében. Az adott konstellációban mindez együtt vezethetett a tanár úr kollektív meglec-kéztetéséhez, de ahhoz is, hogy őt nem helyezték el az iskolából: szükség volt a szakértelmére.

Az igazgatónő karakteréből adódó „egyenességén”, politikai elkötelezettséggel párosult „naivitásán” túlmenően a tantestület meghatározó egyéniségei közötti együttműködési nehézségek s emiatt a házon belüli „második nyilvánosság hiánya” vezethettek oda, hogy a XII. kerületi képzőnél kevésbé voltak képesek ellenállni a rájuk nehezedő külső nyomásnak. A korábban parlamenti képviselői, minisztériumi, egyházi gimnáziumi vezetői szerepet játszott, nagy politikai tapasztalattal rendelkező budai képzősöktől eltérően, a Vendel utcai kollégák talán némi késéssel érzékelték a politikai széljárás változását, azt az oktatáspolitikai fordulatot, amely az 1955. márciusi KV-határozatot követően bontakozott ki, a pártvezetés ifjúsággal kapcsolatos problémáinak „kezelése” jegyében. De az is lehet, hogy egyszerűen csak balszerencsések voltak, amennyiben volt egyházi képzőként éppen őket szólították beszámolásra a kerületi pártbizottság színe elé még június végén, tehát akkor, amikor még nem volt egyértelmű, hogy miként értelmezik át feladataikat az OM-ben Nagy Imre menesztése s az „új szakasz” politikájának éles bírálata után. Ők a korábbi időszak káderpolitikája jegyében, a szakmai értékek szem előtt tartásával, a pedagógusok türelmes világnézeti-politikai „átnevelésének” (diskurzusnak, beszédnek, vitának¹⁵⁴) az álláspontját képviselték — gyakorlatukban és jelentésükben egyaránt —, s csak a vb-ülésen szembesülhettek az elvárások radikalizálódásával, a hangsúlyok áthelyeződésével. Amikor kollégáik magatartását kategorizálták, nem tudhatták, hogy az új káderpolitikai irányelvek jegyében a szakmai munkájukat jól végző, különvéleményükről a tanórákon és a növendékek körében lojálisan hallgató pedagógusokat időközben „a kitartóan átnevelendő, túrt”-ból az „eredménytelen ultimátum esetén azonnal eltávolítandó” kategóriába sorolták át. Ily módon a szabadidőprogramok során, a bizalmas, kollegiális, baráti beszélgetésekben előttük kvázi privátim megnyílt kollégákról szerzett, s a hosszú reszocializáció során „érdekükben” a további diskurzus során kama-

¹⁵⁴ „Az erőszakmentesség a diskurzusban annyit tesz, mint teret engedni a nyelvek pluralitásának és változatosságának” — írta P. Ricoeur. (1967. 136.)

toztatni kívánt információ (az anonim jelentés révén) váratlan következményekkel járt. Ahelyett, hogy az „új szakasz” irányvonalának megfelelően megdicsérték volna őket „a régi értelmiség megnyerése érdekében végzett türelmes, következetes nevelőmunkájukért”¹⁵⁵ — mintha csak egy időgépben három-öt évet visszaszálltak volna —, kritikát kaptak „éberségük hiányáért”.¹⁵⁶ *Az is megkérdőjeleződött, hogy egyáltalán megfelelnek-e egy olyan „éberséget, szilárdságot, harcos kiállást” igénylő funkcióban, amilyen a — hirtelen újra „a világnézeti front fő vonalába tartozónak” minősített — tanítóképző vezetése.* További alkalmasságuk bizonyítására szólították fel őket, amit mindenekelőtt addigi „mulasztásai” gyors pótlásaként, a világnézeti-leg-politikailag a harmadik kategóriába sorolt kollégák azonnali „színvallásra” kényszerítésével s az eredmény gyors jelentésével abszolválhattak. E „beszélgetéseken” a „megváltozott (harci) helyzetről” ugyancsak alig informált, de a kérdés hivatalos jellegéről tájékoztatott kollégák úgy reagáltak, ahogy „békeidőben” (az új szakaszban) volt szokás, s ahogy az addig megfelelőnek látszott: az iskolában viselkedni fogok, de a többi — alkotmányban biztosított — magánügyem. Állásfoglalásukról az igazgató és a párttitkár az utasításnak megfelelően informálták a felsőbb szerveket, amire — valamennyiük számára váratlanul — a fővárosi tanács (a budapesti/kerületi pártbizottság[ok] kezdeményezésére és Bizó Gyula akkoriban keletkezett, a fentiekben idézett írásából következtethetően: a minisztériumi osztályvezető egyetértésével) szeptemberben valamennyi, a gyors világnézetváltást elutasító tanárt elhelyezte a tanítóképzés területéről. Az addig politikailag elkötelezetten, naivan, de jóhiszeműen eljáró igazgató emberileg súlyos helyzetbe került (ha visszafogottan is, de erről tanúskodnak az idézett dokumentumok), s még további bizonyítékát várták tőle „az új követelményeknek való megfelelésének”. Mivel a pedagógusok közel egyharmadát érintő retorzió s az új, nyilvánvalóan politikai célból odahelyezett kollégák megjelenése sokkolta a tantestületet és komoly feszültségeket gerjesztett, nem maradt más választása, mint: a tanári kar és saját pozíciója konszolidálása érdekében megfelelni a régi-új felsőbb elvárásoknak s a testületen belüli emberi helyzete megingását — átmenetileg — az igazgatói pozíció nyújtotta formális eszközök igénybe-

¹⁵⁵ Az ötvenes évekbeli szituációt elemezve el kell tekintenünk ennek emberi alapjogokat sértő, illuzórikus és abszurd voltától, s csak az akkori motívumok elemzésére szorítkozhatunk.

¹⁵⁶ E „visszarendeződést” jelezte Székely Endréné „Biztosítjuk új tanterveinkkel a tanulói ifjúság eszmei-politikai nevelésnek nagyobb hatékonyságát” című, 1955. november 11-i előadása a Pedagógiai Tudományos Intézetben, amely a *Köznevelés* 1956. január 1-jei számában jelent meg. Ebben a szerző egyetértően hivatkozott az VKM munkáját bíráló határozatáról, amely első helyre helyezi az ideológiai tisztaság biztosítását. (11–12.)

vételével (a pártszervezetre támaszkodva) ellensúlyozni.¹⁵⁷ Ezzel azonban — a tanítóképzők körében (a szerb-horvát és az egri képzőhöz hasonló) kivételként, de Bizó Gyula 1955. október 4-i útmutatásával s a budapesti pártbizottság és tanács oktatási osztályai utasításával összhangban¹⁵⁸ — az iskolán belül hatalmi tényezővé avatta a pártszervezetet, első és másodrendű kollégákra osztotta a tantestület tagjait. Akkor és ott nem volt más válaszáta: türte, sőt elősegítette a korábban (az említett konfliktusokból feltételezhetően) éppen általa akadályozott folyamatot.¹⁵⁹ Mivel a 9 tanár áthelyezését nem ő kezdeményezte, ám a történetek számára is váratlan fordulatától csak nagyon kevésbé határolhatta el magát, sőt utóbb ki is kellett állnia a nélküle hozott döntés mellett, kényes, már-már lehetetlen helyzetbe került.¹⁶⁰ S amikor ennek felismerését/elítélését olvasta ki a szakmailag nagy tekintélyű

¹⁵⁷ Vö.: Merton, K. R. 1968. 294–307.; Csepeli Gy. 2002. 211–221.

¹⁵⁸ 1955 őszén a Budapesti Pártbizottság Kulturális és Köznevelési Osztályán több előterjesztés készült „a köznevelési apparátus munkamódszereiről”. Ezekben a kerületi pártbizottságokon (a II., IX. és XII. kerületekben is) függetlenített munkatárs beállítását javasolták a munka hatékonyságának javítására. „A legfontosabb feladat — állították — az iskolai pártszervezetek megerősítése, segítése. A mai feladatok, mint az eszmei, politikai egységért, a tanítás, a kommunista nevelés mai színvonalának emeléséért, a burzsoá világnézet maradványai ellen folytatott harc megkövetelik; a mai lehetőségek pedig, mint az iskolai pártszervezetek és a köznevelési apparátus bizonyos fokú megerősödése lehetővé teszik, hogy a párt közoktatásügyi célkitűzéseire a kommunista pedagógusok aktivizálása, a pedagógusok tömegeinek mozgósítása útján harcoljunk... [T]ovább kell javítani az ifjúsági szervezet, a Tanács Oktatási Osztálya, a Pedagógus Szakszervezet és a Szülői Munkaközösség munkájának segítségét, ellenőrzését” — áll egy 1955. december 22-i előterjesztésben. (BFL XXXV. 95. h. 4. ö. e.) Ennek hatására Budapest Főváros Tanácsa X. Oktatási Osztályának az 1955–56. tanév első félévéről szóló informatív jelentésében arról olvashatunk, hogy a középiskolák „politikai munkáját erősítette az iskolapárttitkárok tanfolyama a tanév megkezdése előtt. A tanfolyamon részt vett párttitkárok aktivitása már a tanévnyitói értekezleten is megnyilvánult.” (BFL XXIII. 113. 1. d. 1-4/1956. X. Kiemelések tőlem — D. P.)

¹⁵⁹ Székely Endréné említett cikkében erről a következőket írta: „Az iskolai munka pártosságának, eszmei-politikai színvonalának emelése érdekében erősíteni kellett az irányító munka pártosságát, elvi-pedagógiai megalapozottságát, fokozni a párt vezető szerepének biztosítását az irányító és ellenőrző munka minden szintjén.” (1956. 12. Kiemelés tőlem — D. P.)

¹⁶⁰ A kognitív disszonanciával jellemezhető helyzetéből az igazgatónő is — legalábbis publikus — véleménye megváltoztatásával keresett kiutat, amikor hitelt adott az eltávolítottak valós vagy vélelmezett kettős viselkedéséről, „bomlasztásáról” szóló híreknek. Helyzetét korántsem könnyítette, hogy a Köznevelés párttaggyűlést megelőző, 1956. január 15-i számában Ágoston György a „Világnézet és világnézetű nevelés” című cikkében, miközben azt fejtegette, hogy csak a szilárd kommunista meggyőződésű pedagógusok képesek eredményes meggyőző munkára, ehhez azt is hozzátette, hogy „világnézetet senkire sem lehet erőszakolni”. Elvárható, állította, hogy minden pedagógus szembenézzen „saját világnézeti zavaraiival”, s fejlődésükhöz „türelmes, emberséges segítséget kell kapniuk ideológiailag fejlettebb elvtársaiktól, igazgatóiktól, tanulmányi felügyelőiktől.” (1956/2. 28.) Arról viszont nem szólt a cikk, hogy mindez másképp érvényesül a tanítóképzőkben. Ennek fényében a tájékoztatlanabb kollégák, tévesen, még azt is hihették, hogy ami a Vendel utcában a tanév elején történt, egyszerű „túlkapás volt”.

Koltai István (potenciális riválisa) reakcióiból is, nem volt ereje ahhoz, hogy — az ugyanazon folyamat révén méltatlan támadások keresztútjába került — kollégája védelmére siessen: hagyta, hogy a tanár urat hozzá nem mérhető kollégái a vulgármarxista pedagógiai propaganda szintjén leckéztessék. Az egységét — az elvárásoknak megfelelően — gyakran deklaráló, ám *valójában akkoriban mélyen megosztott tantestület kiszolgáltatottá vált a rá nehezedő ideológiai-politikai nyomásnak, s csak az egyértelműen „túllicitáló” követeléseknek állt/állhatott ellen* (a kommunizmus és a negyedikesek, valamint az alsó tagozatos faliújság ügyében). Általában alkalmazkodni kényszerült, s — legalábbis *a hivatalos dokumentumok sugallata szerint* — *messze-menően megfelelt* (a gyakran irracionális, kitalálójuk szempontjából is diszfunkcionális) *követelményeknek*.¹⁶¹

¹⁶¹ Néhány hónap elteltével, az SZKP XX. kongresszusának hatására újabb kurzusváltással szembe-sültek történetünk szereplői. Bizó Gyula 1956 májusában cikket publikált a *Nevelők Lapjában* és a *Köznevelésben*. Az előbbiben némi önkritikával fűszerezve konstatálta: „világnevezeti-politikai nevelésünk sem hozott olyan eredményeket, amelyek a ráfordított energia után várhatók lettek volna. ... E gátló okok egyik gyökere nevelőmunkánk dogmatikus jellege” — szögezte le az osztályvezető, majd feltette a kérdést: „Mi hát az oka annak, hogy [a pedagógusok] aprólékos gonddal ismételték a tankönyvek szövegét, hogy garmadával citálták alapos bizonyítás helyett az idézeteket? Mi a fő oka annak, hogy minden önállóságtól, eredetiségtől, egyéni íztől, és ami ezzel nagyjából azonos, jóformán minden nevelő hatástól megfosztották munkájukat? Őszintén meg kell mondanunk, hogy legtöbbjük félt az önálló alkotómunkától, sokan közülük állásuk kockázatát láták e mögött...” [P]edagógusaink ilyen... félelmének volt alapja. Mert a pedagógiához kellően nem értők, olykor párt-, minisztériumi, szakszervezeti és tanácsi funkcionáriusok belekapaszkodtak egyes szavaikba, félremagyarázták egyes mondataikat. *Voltak helyek és időszakok, amikor a tananyag »átpolitizálását« követelve, nevelőink tetemes részét rákényszerítették a sablonszerű, lélekölő, dogmatikus tanítási módszerekre.* Nem érték fel ésszel ezek az emberek, hogy nevelőink mellett tanulóink fejlődésében is hallatlan károkat okoznak.” A XX. kongresszus „megmutatta, hogy a marxizmus valóban a cselekvés vezérfonala és nem dogma. ... [S]zívós munkával értessük meg pedagógusainkkal, hogy nemcsak szabad önállóan gondolkodniuk, de kell is... [A]lkotó nevelői munka nélkül... nincs eredményes nevelés.” (1956/9. 3.) Május 15-én a *Köznevelésben* elemezte a képzők igazgatói számára szervezett áprilisi országos értekezletet, melyen a világnevezeti-politikai nevelés brigádvizsgálatának tapasztalatait s az azokból adódó feladatokat összegezték. Az intézményük bezárásától tartó, „túlélésükért küzdő” igazgatók hozzászólásával kapcsolatban Bizó Gyula megjegyezte: „Azt sem hallgathatom el, hogy nem egy hozzászólásból még mindig kicsendült az OM, a DISZ-központ vagy a megyei szervek irányában megnyilvánuló udvariaskodás, sőt olykor kínosan udvarló hang is. Az ilyen, személyi kultuszból itt rekedt gyakorlat, mely adott esetben az igazgatók, testületek érdemeit szolgamódon a felsőbb szervekre ruházta, helytelen és veszedelmes, mert burkolt formában elnyomja az alulról jövő kritikát, zavarja az irányító szervek tisztánlátását, és mindezek mellett még ízléstelen is. Számos hozzászólás arra enged következtetni, hogy egyes igazgatók ideológiai és politikai fejlettsége nem kielégítő. ... Mindez felveti azt az igényt, hogy nevelőink marxista műveltségüket az eddig-nél sokkal magasabb színvonalra emeljék. Önállóan dolgozni... csak akkor lesznek képesek, ha az ehhez szükséges ideológiai alap birtokukban van. Ez viszont felveti egész pedagógustovábbképzésünk rendezésének kérdését is” — konstatálta Bizó Gyula, a hivatalos álláspontnak megfe-

S bár „a hivatalos szervek hajlamosak voltak arra, hogy a lehallgatott szemináriumok számával mérjenek és a hozzászólások tartalmát vegyék figyelembe a pedagógusok megítélése tekintetében. Így nem került elemzésre, az, hogy tulajdonképpen milyen mérvű átfómálódás történt a pedagógusok meggyőződésében, munkája tartalmában”¹⁶², mindazonáltal ezen, céljaik realizálódását tükröző jelentések címzettjeit — ha figyelmesen olvasták e dokumentumokat — nyugtalaníthatta néhány mozzanat. Mindenekelőtt az, hogy bár a tantestület megbízhatatlannak ítélt tagjait (vagy többségüket)

lelően, egy pillanatig sem hagyva kétséget afelől, hogy a képzőkben továbbra is csak „*a marxizmus-leninizmus alkotó alkalmazásáról*” lehet szó. (1956/10. 221. Lásd ehhez: MOL XIX-I-2-f 8531- 15. és 21/1956.) Egy 1957. január 29-i megyei osztályvezetői értekezleten *Jóboru Magda* még messzebb ment a korábbi gyakorlat bírálatában: „Kétségtelen, hogy a múltban nem tudott minden pedagógus élni az alkotmányban minden állampolgár számára biztosított lelkiismereti szabadsággal... [O]lyan légkört teremtettünk, melyben a pedagógusok úgy érezték, hogy számukra a vallás nem magánügy, nekik, mint állami alkalmazottaknak, hivatalból materialista világnézeten kell lenniük. Ez természetesen helytelen volt. Tudomásul kell vennünk, hogy a pedagógusok világnézetiileg ma még nem egységesek. 10-11 esztendő alatt ilyen világnézeti egységet még akkor sem tudtunk volna megteremteni, ha propagandamunkánk jobb lett volna” — fejtette, az egység elérésének célját fenntartva a miniszterhelyettes asszony, hozzátéve, hogy „semmi esetre sem engedhető meg az..., hogy a pedagógusnak legyen joga a tananyagot a maga világnézete szempontjából bírálat alá venni s a tanítási órákat a maga világnézetének hirdetésére felhasználni.” (1957/1. 2-3.) 1957. június 1-jén egy, „a pedagógusok közötti politikai helyzetről” a minisztérium Kollégiuma számára készült anyagban kiemelték: „a pedagógusok alkották az értelmiségnek azt a rétegét, mely legelőbb igyekezett megismerni, sőt terjeszteni a szocialista eszméket. *Hogy az ellenforradalom a pedagógusok és az ifjúság között mégis olyan nagy eszmei zűrzavart tudott okozni, azt mutatja, hogy a pedagógusok világnézeti, politikai fejlődése mégsem volt olyan gyors és mélyreható, amint ezt az ellenforradalom előtti időben gondoltuk és jellemeztük.* A pedagógusok magatartásának vizsgálatánál világosan látni kell, hogy a népi demokrácia szinte szelekció nélkül vette át a múltból a pedagógusokat, és hogy jelentős részük a Horthy-fásizmus [Sic!] idejéből hozott nacionalizmussal, sovinizmussal, klerikalizmussal volt terhelt, melyen a »lecke-felmondásszerű« ideológiai továbbképzés mélyrehatóan változtatni nem tudott. ... Az elmúlt évek hibái is komolyan akadályozták fejlődésüket.” (MOL XIX-I-2-n-szn/1957. 9. d.) E vizsgálatok, s még inkább a megváltozott politikai légkör hatására augusztusban már *Jóboru Magda* is másképp hangszerelte mondanivalóját: „a korábbi propagandamunka dogmatikus hibáinak” bírálata mellett a hangsúlyt „a pedagógusok ideológiai-politikai nevelése” szükségességére helyezte (1957/13. 280–281.). *Kálmán György* főosztályvezető 1958. január 9-én írt jelentésében olvashatjuk: „az Országos Kommunista Aktíva értékelése szerint a *pedagógusoknak* kis része az, aki a szocialista rendszernek áldozatkész híve, kis része az, aki annak ellensége, és van egy nagy tömeg, amely tulajdonképpen a régit és az újat összekeveredve hordozza magában, aki az elé tárt pozitívumokat vagy negatívumokat végletesen fogja fel, és ezért a szocialista nevelés szempontjából nem tud hatékonyan dolgozni.” (MOL M-KS-288-33/1958/11. 2. Kiemelés tőlem — D. P.) Ezért rövidesen az újabb „politikai-világnézeti offenzíva” keretében már rigidebben fogalmazták meg a pedagógusokkal szembeni politikai-világnézeti elvárásokat. (Vö.: *A világnézeti...* 1958/4. 91.; *Juhász B.* 1958/8. 173–175.)

¹⁶² Az idézet *Kálmán György* 1958. január 9-i, visszatekintő jelentéséből származik. (MOL M-KS-288-33/1958/11. 2.)

rövid úton elhelyezték a képzőből, s helyükre világnézeti-politikai szempontból megbízható pedagógusokat helyeztek, az *ingadozók* még mindig jelentős hányadot (a pártönkíüliek negyedét) képviselték a Vendel utcában. S ami talán még elgondolkodtatóbb lehetett a számukra: a párttitkár megjegyzése, mely szerint *az áthelyezések „ellenhatása erősebb volt, mint amit elértünk”*.

Jelenlegi forrásainkból nem tudhatjuk (csak sejtethetjük), hogy mit is jelent ez, ahogy arról sem sok információval rendelkezünk, hogy mi s hogyan történt a Vendel utcában a jelentések számára érdektelen, ám bizonyára nemcsak „szürke” hétköznapiakban? *Az értékes és sokszínű nevelő- és kultúrunka mellett valójában milyen légkör jellemezte az intézetet? Erről csak a volt képzősök és tanáraik nyilatkozhatnának hitelt érdemlően.*¹⁶³ Remélhetőleg

¹⁶³ A fejezet elején említett interjúk között egyet — a P. J.-vel készültet — találtunk, amelynek alanya az 1955/56. tanévben a Vendel utcai képző — elsős — tanulója volt. Bár a beszélgetés során inkább a későbbi időszakra emlékezett, de a vele készített interjú egy kis részlete is sejteti, hogy érdemi, új vonásokkal gazdagíthatja egy ilyen vizsgálódás a direkt indoktrinálizáció kísérletéről, eredményességéről a fentiekben vázolt képet. „1955-ben felvételiztem... a Vendel utcai Leővey Klára Tanítónőképzőbe. Két dologra emlékszem. Akkor kaptam életem első új kabátját, és a felvételire egy népdallal készültem, amit Andor Ilonka néni hallgatott meg. ... Egy osztályt indítottak, 27-en kezdtük meg tanulmányainkat. ... Hamar tudatosították, hogy mi már „kis tanító nénik” vagyunk... rendszeresen hospitáltunk, s azokról több oldalas jegyzeteket készítettünk. ... Iskolai éveimre 1956 rányomta a bélyegét. ... Amikor [1957-ben — D. P.] ismét elkezdődött a tanítás, fél évig németet tanultunk orosz helyett. *Sokáig a tanítás után az Örökimádó Templomba mentünk imádkozni, és volt ebben valami hősi cselekedet, hogy mindannyian, szó nélkül mentünk. Az irányító nem én voltam. Két osztálytársam volt, akikről utólag kiderült, hogy röplapokat ragasztottak és terjesztettek. 3. osztálytól ők már nem voltak az iskola tanulói. Eltanácsolták őket „lázító” magatartásuk miatt... Az osztályfőnökönket is leváltották. Én első osztályban még DISZ-titkár voltam, lelkes mozgalmi ember, de '56 után semmihez sem volt kedvem, csak templomba menni a lányokkal.* Egyik délután a DISZ szervezőtanára, W. közölte, hogy szeretne engem hazakísérni és beszélni a szüleimmel. A beszélgetés lényege az volt, hogy figyeljenek jobban rám, mert én is könnyen kikerülhetek az iskolából. Ez akkor elég szomorúvá tett, nem is igazán fogtam fel, hogy miért. Ezután a mozgalmi életet nem vállaltam fel. Talán egy tanuló kérte felvételét a DISZ jogutód szervezetébe, a KISZ-be.” (Az interjút Kaszás Rita készítette. Kiemelés tőlem — D. P.)

A megszűnő Abonyi utcai tanítóképzőből ekkoriban a Vendel utcába került R. L.-né 2004-ben, kérdésemre úgy emlékezett, hogy „1956. november 4. után valamivel, talán 1957 elején, *elkezdődött a tanítás, és meglepetésünkre reggelente imádkoznunk kellett egy ideig.*”

Az 1957. január 24-i kormányülés nyomán kiadott nyilatkozat leszögezte, hogy „az iskolákban teljes mértékben biztosítja a fakultatív hitoktatást, vagyis a vallásoktatásban való részvétel, vagy rész nem vétel szabadságát”. Mivel úgy értékelték, hogy „az elmúlt hetekben a politikai reakciói tevékenysége következtében olyan helyzet alakult ki, amelyben nincs biztosítva a vallásoktatásban való részt nem vétel szabadsága. Ez a helyzet súlyosan zavarja az iskolai élet rendjét, fegyelmét, gátolja a megrövidült tanév eredményes befejezését és károsan befolyásolja az ifjúság nevelését. Ezért a Művelődésügyi Minisztérium elrendelte, hogy az 1956/57. tanévben hitoktatásban csak azok vehetnek részt, akiket szülei e tanév megkezdése előtt hitoktatásra szabályszerűen beírat-

meg is teszik, s így idővel lehetőségünk lesz arra is, hogy a hivatalos források által megvilágított „színpad” mögé tekinthessünk, miként megkíséreltük ezt másutt a budai képző esetében.¹⁶⁴

Források, irodalom, levéltárak, rövidítések:

- Aczél Tamás – Méray Tibor (1989): Tisztító vihar. JATE Kiadó, Szeged.
- Adorno, Th. W. (1975): A tanári hivatás tabujáról. 2000, 12. évf. 9. sz. 14–21.
- Agárdi Péter (1997): A kultúra sorsa Magyarországon, 1985–1995. Történeti kronológiai bevezető a „Magyarország kulturális állapota” című komplex szociológiai felméréshez és elemzéshez. Új Mandátum, Bp.
- A következő láncszem. Elméleti feladataink és a pártoktatás. Rajk László megnyitója, Révai József előadása és zárszava, Bíró Zoltán előadása és zárszava, a Magyar Dolgozók Pártja I. Országos Oktatási Értekezletén 1948. szeptember 25–26-án. MDP KV oktatási Osztály.
- Alexits György (1949/1): Az iskola és a politika. Embernevelés, 5. évf. 1. sz. 30–33.
- A Pedagógusok Chartája (1954). Nevelők Lapja, 11. évf. 16. sz. (1955. augusztus 19.) 3.
- A Pedagógus Szakszervezet (1948/24) III. küldött-közygyűlése. Köznevelés, 4. évf. 24. sz. 624–625.
- A Szülői Munkaközösségek (1948/21/1). Köznevelés, 4. évf. 21. sz. 518.
- Arendt, H. (1992): A totalitarizmus gyökerei. Európa Könyvkiadó, Bp.
- A szakkör életéből (1955). Harsona, 2. évf. 1. sz. 6.
- A vezetőség munkájáról (1955). Harsona, 2. évf. 1. sz. 4–5.
- A világnézeti (1958/4) nevelés és a pedagógusok világnézete. Köznevelés, 14. évf. 4. sz. 91.
- Ágoston György (1956/2): Világnézet és világnézeti nevelés. Köznevelés, 12. évf. 2. sz. 25–28.
- Bahtyin, M. M. (1986): A beszéd és a valóság. Filozófiai és beszédelméleti írások. Gondolat Kiadó, Bp.
- Balatonfüredi pedagógus konferencia, 1956. október 1–6. (Rövidített jegyzőkönyv. Szerk.: Szarka József – Zibolen Endre – Faragó László.) PTI, 1957.
- Balázs Magdolna (1986): Önvalomás-féle a konszolidációban született nemzedékről. Valóság, 29. évf. 5. sz. 73–81.
- Ballér Endre (1996): Tantervelméletek Magyarországon a XIX–XX. században. Tantervelmélet forrásai 17. OKI, Bp.
- Balogh Sándor szerk. (1986): Nehéz esztendőkrő krónikája. Bp.
- Balogh Sándor (1989/8–9): Politikai reformpróbalkozások és kudarcaik 1953 és 1956 között. Társadalmi Szemle, 44. évf. 8–9. sz. 19–35.
- Baráth Magdolna szerk. (2002): Szovjet nagyköveti iratok Magyarországról 1953–1956. Kiszeljov és Andropov titkos jelentései. Napvilág Kiadó, Bp.
- Bauer Béla (2001): A fiatalok értékrendjének eltérése a különböző régiókban. In: Donáth Péter – Farkas Mária szerk.: Filozófia — Művelődés — Történet. Az ELTE Tanítóképző Főiskolai Kara Tudományos Közleményei, XIX.. Trezor, Bp. 165–180.

tak” — olvashatjuk a Nógrád Megyei Tanács Művelődésügyi Osztálya vezetőjének 1957. február 1-jei körlevelében. (NML Bgy. XXVI. 64. 44/1957.)

¹⁶⁴ Lásd Donáth P. 2004. 108–117.

- Bauer Béla (2002): Az ifjúság viszonya az értékek világához. In: Szabó Andrea – Bauer Béla – Laki László szerk. (2002): Ifjúság 2000. Tanulmányok. I. Nemzeti Ifjúságkutató Intézet Bp. 202–219.
- Bauer Béla – Tibori Timea (2002): Az ifjúság viszonya a kultúrához. In: Szabó Andrea – Bauer Béla – Laki László (2002). 166–201.
- Bayer József (1997): A politikai legitimitás. Elméletek és viták a legitimitásról és a legitimációs válságról. Napvilág Kiadó, Bp.
- Bábosik István – Mezei Gyula (1994): Neveléstan. Telosz Kiadó, Bp.
- Báthory Zoltán (2001): Maratoni reform. A magyar közoktatás reformjának története, 1972–2000. ÖNKONET.
- Berend T. Iván (1997): A történelem, ahogyan megéltem. Kulturtrade Kiadó, Bp.
- Berend T. Iván (1999): Terelőúton. Szocialista modernizációs kísérlet Közép- és Kelet-Európában, 1944–1990. Vince Kiadó, Bp.
- Berger, P. L. – Luckmann, T. (1998): A valóság társadalmi felépítése. Tudásszociológiai értekezés. Jósöveg Kiadó, Bp.
- Bibó István (1947/1): A koalíció válaszára. In: Bibó István (1986): Válogatott tanulmányok. II. köt. 1945–1949. (Vál., szerk.: Huszár Tibor, Vida István és Nagy Endre.) Magvető Könyvkiadó, Bp. 335–366.
- Bibó István (1947/3): Értelmisség és szakszerűség. In: Bibó István (1986). II. köt. 505–522.
- Bizó Gyula (1955/20): Politikai nevelés a pedagógusképző intézetekben. Köznevelés, 11. évf. 20. sz. 457–460.
- Bizó Gyula (1956/9): Dogmatizmus a nevelőmunkában. Nevelők Lapja, 12. évf. 9. sz. 3.
- Bizó Gyula (1956/10): Megjegyzések egy igazgatói értekezlethez. Köznevelés, 12. évf. 10. sz. 220–221.
- Bizó Gyula (1965): Az általános iskolai nevelőképzés. In: Simon Gyula (szerk.): Nevelésügyünk húsz éve, 1945–1964. Tanulmányok a magyar népi demokrácia neveléstörténetéből. Tankönyvkiadó, Bp. 419–450.
- Bollóné Panyik Ilona (1999): A „Magyar Tanítóképző” című egyesületi folyóirat bemutatása, 1886–1944. In: Donáth Péter – Hangay Zoltán szerk.: Filozófia — Művelődés — Történet. A Budapesti Tanítóképző Főiskola Tudományos Közleményei, XVIII. Trezor Kiadó, Bp. 65–84.
- Boros László (1987): A politikai szocializáció társadalmi alapjai és kutatásának néhány problémája. In: Kéri László szerk. (1987). 167–186.
- Boros László (1993): Politikai szocializáció és társadalmi változás. A szociológiai háttér elemzése az elmúlt negyedik század Magyarországon. ELTE JTI, Bp.
- Bourdieu, P. (1970): Az oktatási rendszer ideologikus funkciója. In: Ferge Zsuzsa és Háber Judit (szerk.): Az iskola szociológiai problémái. Válogatott tanulmányok. KJK, Bp. 1974. 65–91.
- Bourdieu, P. (1978): Az értelmiségi hagyomány és a társadalmi rend megőrzése. In: Bourdieu, P. (1978): A társadalmi egyenlőtlenségek újatermelődése. Tanulmányok. Gondolat, Bp. 7–70.
- Claparède, E. (1974): A funkcionális nevelés. (Ford.: Süpek Ottó.) Tankönyvkiadó, Bp.
- Csepeli György – Örkény Antal (1989): Az alkony. (A mai magyar értelmiség ideológiai-politikai optikája a '80-as évek végén.) ELTE Szociológiai és Szociálpolitikai Intézet.
- Csepeli György (1997): Szociálpszichológia. Osiris Kiadó, Bp.
- Csepeli György (2001): A szervezkedő ember. A szervezeti élet szociálpszichológiája. Osiris Kiadó, Bp.
- Csoma Gyula (1979/2): Orbán László, 1912–1978. Pedagógiai Szemle, 29. évf. 2. sz. 100–101.
- Csoma Gyula (2000): Közoktatás és nemzet. Új Mandátum, Bp.
- Csonka Emil (1981): A forradalom oknyomozó története, 1945–1956. Veritas, München.
- Donáth Péter (1998): Iskola és politika. Az állami német nemzetiségi tanítóképzés magyarországi történetéhez, 1919–1944. 3. kiad. Trezor Kiadó, Bp.
- Donáth Péter (1999): Oktatáspolitikai és tanítóképzés — az első Nagy Imre-kormány idején. Magyar Pedagógia, 99. évf. 1. sz. 71–95.

- Donáth Péter (2000): A felsőfokú tanítóképzés megteremtésének oktatáspolitikai előzményei, ideológiai motívumai (1953–1959). In: A jezsuita tanügyi szabályzattól napjainkig. Tanulmányok. Neveléstörténeti konferenciák, 1999. Neveléstörténeti Füzetek, 18. sz. (Szerk.: Kelemen Elemér – Balogh László.) OPKM, Bp. 2000. 99–110.
- Donáth Péter (2001/2): A tanítóképzés a legfelső döntéshozó fórumok előtt: 1954. (Egy súlyos következményekkel járó oktatáspolitikai döntés születése.) In: Donáth Péter – Farkas Mária szerk.: Filozófia — Művelődés — Történet. Az ELTE Tanítóképző Főiskolai Kara Tudományos Közleményei, XIX.. Trezor, Bp. 73–116.
- Donáth Péter (2004): Vizsgálatok, diagnózisok — javallatok. Kísérletek a tanítóképzés világnézeti-politikai és szakmai rekonstrukciójára a Hegedüs-kormány idején. In: Feitl István – Sipos András szerk.: Diákok, iskolák, oktatáspolitikai a 19–20. században. Tanulmányok. Napvilág Kiadó, Bp. 91–137.
- Donáth Péter (2004/2): SzakEMBER a minisztériumi ügyosztályon. Rozsondai Zoltán a magyarországi tanítóképzés értékeinek megőrzéséért, megújításáért (1945–1960). In: Donáth Péter – Rozsondai Anikó, Zoltán és Zsolt szerk. (2004): KÖZszolgálat — pedagógushivatás. Rozsondai Zoltán a magyar tanítóképzésért és megújításáért Trezor Kiadó, Bp. 13–165.
- Durkheim, E. (1980): Nevelés és szociológia. (Ford.: Farkas József, Kiss Árpád és Lakatos Mária.) Tankönyvkiadó, Bp.
- Edelmann, M. (1988): Politikai ellenségek konstruálása. In: Szabó Márton szerk. (1998): Az ellenség neve. Józsefvegy Könyvek, Bp. 88–123.
- Emberi jogok (1988, 1993). Nemzetközi okmányok gyűjteménye. Egyesült Nemzetek, New York, Bp.
- Erdey-Grúz Tibor (1955): Az elmúlt tanév értékelése, feladataink az új tanévben. Köznevelés, 11. évf. 16. sz. 353–358.
- Erdey-Grúz Tibor (1955/a): Az új tanév kezdetén. Szabad Nép, 13. évf. 241. sz. 1.
- Farkas Mária (2001): Szemléletformálás és értékközvetítés a népiszkolai történelemoktatásban a két világháború között (olvasókönyvek tükrében). In: Donáth Péter – Farkas Mária szerk.: Filozófia — Művelődés — Történet. Az ELTE Tanítóképző Főiskolai Kara Tudományos Közleményei. XIX.. Trezor Kiadó, Bp. 117–146.
- Farkas Mária (2004): Lojális alattvalót vagy homo socialist? A XX. század első két évtizede népiszkolai történelemtanításának dilemmáiról. Kötetünkben.
- Farkas Klára (1955): Politikai osztályfőnöki órákról. Harsona, 2. évf. 1. sz. 12.
- Fehér Ferenc – Heller Ágnes – Márkus György (1991): Diktatúra a szükségletek felett. Cserépfalvi kiadása.
- Feitl István – Ólmosi Zoltán szerk. (1987): A DISZ és a KISZ, 1953–1957. Dokumentumok az ifjúsági mozgalom történetéből. Kossuth Könyvkiadó, Bp.
- Ferge Zsuzsa (1976): Az iskolarendszer és az iskolai tudás társadalmi meghatározottsága. Akadémiai Kiadó, Bp.
- Festingier, L. (1963): A kognitív disszonancia elmélete. In: Erős Ferenc (szerk.): Megismerés, előítélet, identitás. Szociálpszichológiai szöveggyűjtemény. Új Mandátum, Bp. 1998. 10–16.
- Foucault, M. (1998): A diskurzus rendje. In: A fantasztikus könyvtár. Válogatott tanulmányok, előadások és interjúk. Pallas Stúdió – Attraktor KFT, Bp. 50–74.
- Füle Sándor (1968): A közép- és felsőfokú tanítóképzés fejlődése. In: Kiss Lajos – Kiss Tihamér szerk.: Tanítóképző Intézetek Tudományos Közleményei, V. Debrecen. 185–197.
- Füle Sándor (1970): A magyar tanítóképzés reformjai, 1945–1970. In: Kiss Lajos szerk.: Tanítóképző Intézetek Tudományos Közleményei, VII. Debrecen. 7–19.
- Füle Sándor szerk. (1955): A PTI által 1955. május 28-án rendezett pedagógiai ankét Tanítóképzői Albizottságának vitája. (Jegyzőkönyvi kivonat.) PTI Anyagszolgáltatás a pedagógia oktatói számára, 9. szám. Kézirat

- Füle Sándor szerk. (1956): A tanítóképzés újjászervezésének kérdései Magyarországon, 1904–1956. PTI Anyagszolgáltatás a pedagógia oktatói számára, 22. sz. Kézirat
- Garai László (1993): „...Elvegyültem és kiváltam”. Társadalomlélektani esszé az identitásról. Twins Kiadó, Bp.
- Gazsó Ferenc – Laki László (2004): Fiatalkor az újkapitalizmusban. Napvilág Kiadó, Bp.
- Gergely Jenő (1999): Gömbös Gyula. Vázlat egy politikai életrajzhoz. Elektra Kiadóház, Bp.
- Gergely Jenő – Glatz Ferenc – Pölöskei Ferenc szerk. (1991): Magyarországi pártprogramok 1919–1944. Kossuth Könyvkiadó, Bp.
- Gergely Jenő – Pritz Pál (1998): A trianoni Magyarország, 1918–1945. Vince Kiadó, Bp.
- Giddens, A. (1995): Szociológia. Osiris Kiadó, Bp.
- Glatz Ferenc (1995): Jelenkortörténet és jelentörténet. In: Valuch Tibor szerk.: Hatalom és társadalom a XX. századi magyar történelemben. Osiris Kiadó, Bp. 17–27.
- Gyarmati György (2000/1): Előszó. In: Gyarmati György szerk. (2000): Államvédelem a Rákosi-korszakban. Tanulmányok és dokumentumok a politikai rendőrség II. világháború utáni tevékenységéről. Történeti Hivatal, 7–17.
- Gyarmati György (2000/9–10): A politika rendőrsége '45–56. Beszélő, 3/5. évf. 9–10. sz. 85–94.
- Gyarmati György – Botos János – Zinner Tibor – Korom Mihály szerk. (1988): Magyar hétköznapiak Rákosi Mátyás két emigrációja között, 1945–1956. Minerva, Bp.
- Gyáni Gábor (2002): Történetírásunk az évezred fordulóján. In: Gyáni Gábor: Történetsszinkrízis. L'Harmattan, Bp. 35–55.
- Gyáni Gábor (2003/1.): Történetírói nézőpont és narratív igazság. Magyar Tudomány, 108. évf. 1. sz. 26–35.
- Habermas, J. (1971): A társadalmi nyilvánosság szerkezetváltozása. Vizsgálódások a polgári társadalom egy kategóriájával kapcsolatban. Gondolat, Bp.
- Habermas, J. (1994): A társadalomtudományok logikája. Atlantisz, Bp.
- Hajdu Tibor (1998/3): Egy hamis kép helyett kettő. Mozaik Világ, 1998. évf. 3. sz. 3–10.
- Háselbach Márta (1955): Tagkönyvsere. Harsona, 2. évf. 1. sz. 1.
- Háy Gyula (1990): Született 1900-ban. Emlékezők. Interart, Bp.
- Hegedűs András (1988): A történelem és a hatalom igazságában. Életrajzi elemzések. Kossuth Könyvkiadó, Bp.
- Hegedűs András (1956/12): Igazibb, eredményesebb nevelőmunkát! Köznevelés, 12. évf. 12. sz. 285–286.
- Hegedűs B. András – Rainer M. János szerk. (1992): A Petőfi Kör vitái hiteles jegyzőkönyvek alapján. VI. Pedagógusvita. Múzsák, 1956-os Intézet, Bp.
- Hegedűs T. András – Forray R. Katalin (1989): Az újjáépítés gyermekei — a konszolidáció gyermekei. Magvető Kiadó, Bp.
- Heller Ágnes – Kőbányai János (1998): Bicikliző majom. Múlt és Jövő Lap- és Könyvkiadó, Bp.
- Hoffer, E. (1999): A fanatizmus természetrajza. (Ford.: Doubravszky Sándor.) Bagolyvár Könyvkiadó, Bp.
- Horváth Andrea szerk. (1999): Egy mindenkéért, mindenki egyért. Emlékkönyv Andor Ilonáról. Andor Ilona Baráti Társaság, Bp.
- Hubai László (2001): Magyarország XX. századi választási atlasza, 1920–2000. I–III. köt. Napvilág Kiadó, Bp.
- Hunyady György (1998 a–b): Előszó. A politikai pszichológia importja: amit ők tudnak és mi nem. Utószó. A politikai pszichológia exportja: amit mi tudunk és ők nem. In: Hunyady György szerk.: Történeti és politikai pszichológia. Osiris, Bp. 11–16., 691–694.
- Hunyady György (1999): Generáció és identitás. Alkalmazott Pszichológia, 1. évf. 1. sz. 67–75.
- Hunyady György (2002): A kontraszelekció pszichológiája: egy kutatási terület feltérképezése. In: Hunyady György szerk. (2002): Szociálpszichológia történelemtanároknak. ÖNKÖNET, Bp. 448–488.

- Imre Rózsa (1955): Mire kell a Visszhang? Harsona, 2. évf. 1. sz. 7.
- Imre Sándor (1935): A neveléstudomány magyar feladatai. Szeged.
- Izsák Lajos (1998): Rendszerváltástól rendszerváltásig. Magyarország története, 1944–1990. Kulturtrade Kiadó, Bp.
- Izsák Lajos szerk. (1998): A Magyar Dolgozók Pártja határozatai, 1948–1956. Napvilág Kiadó, Bp.
- Jóboru Magda (1955): Az első félév tapasztalatai. Köznevelés, 11. évf. 6. sz. 123–127.
- Jóboru Magda (1955/7): Oktatásügyünk tíz évéről. Köznevelés, 11. évf. 7. sz. 146–149.
- Jóboru Magda (1956/5–6.): A budapesti brigádvizsgálat tapasztalatai. Köznevelés, 12. évf. 5. sz. 98–103. 6. sz. 125–130.
- Jóboru Magda (1957/1): Közoktatáspolitikánk fő kérdései. Köznevelés, 13. évf. 1. sz. 1–5.
- Jóboru Magda (1957/13): Szocialista közoktatásunk helyzetéről. Köznevelés, 13. évf. 13. sz. 277–284.
- Juhász Béla (1958/8): A világnézeti nevelésről. Köznevelés, 14. évf. 8. sz. 173–175.
- Kapitány Ágnes – Kapitány Gábor (1983): Értékrendszereink. Kossuth Könyvkiadó, Bp.
- Karádi Éva (1983–84): Fogarasi Béla — értelmiségi életpálya a XX. században. Medvetánc, 1983/4.–1984/1. sz. 33–53.
- Karády Viktor (1997): Iskolarendszer és felekezeti egyenlőtlenségek Magyarországon, 1867–1945. Történeti-szociológiai tanulmányok. Replika Kör, Bp.
- Kardos József – Kornidesz Mihály szerk. (1990): Dokumentumok a magyar oktatáspolitikai történetéből. I. köt. 1945–1953., II köt. 1954–1972. Tankönyvkiadó, Bp.
- Kardos József (1997): A magyar iskola elmúlt évtizedei, 1945–1996. In: Balogh L. szerk.: Iskola a magyar társadalom történetében. OPKM, Bp. 69–79.
- Kardos József (2000/1): Felekezetiiség és történelemtanítás — A szentkorona tan eredete. In: Nagy Péter Tibor szerk. (2000): Oktatáspolitikai és vallásszabadság. Állam — egyház — iskola — társadalom a 20. században. Új Mandátum Könyvkiadó, Bp. 173–183.
- Kardos József (2003/6–7): Fordulat a magyar iskolák életében: a Rákosi-időszak oktatáspolitikája. Iskolakultúra, 2003. 6–7. sz. 73–80.
- Káli Csaba szerk. (1999): Dokumentumok Zala megye történetéből, 1947–1956. Zalai Gyűjtemény 48. Zala Megyei Levéltár, Zalaegerszeg.
- Kelemen Elemér (1994.): A magyar oktatási törvénykezés története — problémátörténeti vázlat. In: Kelemen E. – Setényi J. (1994): Az oktatási törvénykezés változásai. Hazai és nemzetközi áttekintés. Bárczy István Könyvtár 1. FPI, Bp.
- Kelemen Elemér (1999): Gondolatok a magyar tanítóképzés kettős évfordulóján. In: Donáth Péter – Hangay Zoltán szerk.: Filozófia — Művelődés — Történet. A Budapesti Tanítóképző Főiskola Tudományos Közleményei, XVIII. Trezor Kiadó, Bp. 53–64.
- Kelemen Elemér (2002): Hagyomány és korszerűség. Oktatáspolitikai a 19–20. századi Magyarországon. Új Mandátum, Bp.
- Kelman, H. C. (1961): A szociális befolyásolás három folyamata. In: Erős Ferenc (szerk.): Megismerés, előítélet, identitás. Szociálpszichológiai szöveggyűjtemény. Új Mandátum, Bp. 1998. 27–36.
- Kéri László szerk. (1987): A politikai szocializáció elméleti kérdései. Ifjúság és politika. Bp.
- Kiss Árpád (1999): Igazság költészet nélkül. TLA, Bp.
- T. Kiss Tamás (2002): Fordulatok, folyamatok. Fejezetek a magyarországi kormányok kultúrpolitikájáról, 1867–2000. Új Mandátum, Bp.
- Knausz Imre (1994): A közoktatás Magyarországon, 1945–1956. Kandidátusi értekezés.
- Knausz Imre (1998): Történelem és oktatás. FPI, Bp.
- Knausz Imre (2001): A történelemtanítás funkcióiról. In: Donáth Péter – Farkas Mária szerk.: Filozófia — Művelődés — Történet. Az ELTE Tanítóképző Főiskolai Kara Tudományos Közleményei. XIX. Trezor Kiadó, Bp. 147–163.
- Knausz Imre (2004): A történelmi műveltségről. Kötetünkben.

- Kollega Tarsoly István szerk. (1996): Magyarország a XX. században. I. köt. Politika és társadalom, hadtörténet, jogalkotás. Szekszárd.
- Koltai István (1947/5): A nevelők lelki egysége. Embernevelés, 3. évf. 5. sz. 224–226.
- Kornai János (1993): A szocialista rendszer. Kritikai politikai gazdaságtan. HVG. Rt. Bp.
- Koselleck, R. (1997): Az aszimmetrikus ellenfogalmak történeti-politikai szemantikája. Jósöveg Műhely Kiadó, Bp.
- Koselleck, R. (1994): Ellenségfogalmak. In: Szabó Márton szerk. (1998): Az ellenség neve. Jósöveg Könyvek, Bp. 12–23.
- Kovács József (1952/6): A magyar közoktatás fejlesztése a felszabadulás óta. Pedagógiai Szemle 2. évf. 6. sz. 475–522.
- Kozma Tamás (1994): Bevezetés a nevelésszociológiába. Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp.
- Kövér György (1998): Losonczy Géza, 1917–1957. 1956-os Intézet, Bp.
- Közoktatásunk (1955/14–15) a KV 1955. márciusi határozata után. Köznevelés, 11. évf. 14–15. sz. 321–324.
- Kultúra és szórakozás (1955). Harsona, 2. évf. 1. sz. 9–11.
- Ladányi Andor (1985): Egy fontos oktatáspolitikai döntés megszületése. Magyar Tudomány, 30. évf. 5. sz. 56–365.
- Ladányi Andor (1988): A felsőfokú tanítóképzés előzményei (1945–1959). In: Magyarfalvi Lajos (szerk.): A tartalmilag megújított, négyéves tanítóképzés. BTF, Bp. 197–232.
- László János (1999): Társas tudás, elbeszélés, identitás. A társas tudás modern szociálpszichológiai elméletei. Scientia Humana – Kairosz.
- Litván György (1988): „Mi kommunisták, különös emberek vagyunk...” A sztálinizmus lélektana. Századvég, 6–7. sz. 150–159.
- Litván György (1992/6): A Nagy Imre-csoport kialakulása és tevékenysége, 1955. április–1956. július. Társadalmi Szemle 47. évf. 6. sz. 89–95.
- Lukács Sándor (1949/1): A szocialista köznevelésért. Részletek a III. Küldöttközgyűlésen elhangzott főttikári beszámolóiból. Embernevelés, 5. évf. 1. sz. 10–25.
- Mann Miklós (2002): Budapest oktatásügye, 1873–2000. Önkonet, Bp.
- Mann Miklós szerk. (2004): Oktatáspolitikusok és koncepciók a XX. században. ÖNKONET, Bp.
- Merton, R. K. (1968): Társadalomelmélet és társadalmi struktúra. Osiris Kiadó, Budapest 2002.
- Meszerics Tamás (2000/9–10): Politikai ellenállás '45–56. Beszélő, 3/5. évf. 9–10. sz. 74–84.
- Mérei Ferenc (1949/1): A kétféle műveltség. Embernevelés, 5. évf. 1. sz. 25–30.
- Mészáros István (1996): Ateista nevelés iskoláinkban, 1950–1990. Neveléstörténeti tanulmány. Eötvös József Kiadó, Bp.
- Mészáros István (1996 b): A magyar nevelés- és iskolatörténet kronológiája, 996–1996. Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp.
- Mészáros István (2000): A katolikus iskola ezeréves története Magyarországon. Szent István Társulat, Bp.
- Mészáros István (2002/3): Pannonia Sacra. Mindszenty-tanulmányok. Kairosz Kiadó, Bp.
- Mindszenty József (1948): Egyházam és hazám. Mindszenty József hercegprímás szentbeszédei, III. k. 1948. Szerk.: Beke Margit. Esztergom–Budapesti Főegyházmegye – Szent Gellért Kiadó, 1997.
- Nagy Péter Tibor (1997): Egy iskolatípus útja a népoktatás szférájából a felsőoktatás felé: a tanítóképzés. In: Neveléstörténeti előadások. Előadások a nevelés társadalomtörténetéből. Kodolányi János Főiskola – Oktatókutató Intézet, Székesfehérvár–Bp. 135–147.
- Nagy Péter Tibor (2000): Járszalag és aréna. Egyház és állam az oktatáspolitikai erőterében a 19. és 20. századi Magyarországon. Új Mandátum, Bp.
- Nagy Péter Tibor (2002): Hajszálcsovek és nyomáscsoportok. Oktatáspolitikai a 19–20. századi Magyarországon. Új Mandátum, Bp.
- L. Nagy Zsuzsa (1995): Magyarország története, 1918–1945. Debrecen.

- Németh András (1990): A magyar tanítóképzés története, 1775–1975. In: Főiskolai Füzetek, 11. sz. Zsámbék.
- Niederhauser Emil (2001): Kelet-Európa története. História – MTA TTI, Bp.
- Ormos Mária (1995): A történettudomány forrásairól a 20. században. In: Valuch Tibor szerk.: Hatalom és társadalom a XX. századi magyar történelemben. Osiris Kiadó, Bp. 28–38.
- Ormos Mária (1997): Jelző és történelem. (Kérdések a Horthy-korszakról.) Történelmi Szemle, 39. évf. 2. sz. 79–189.
- Ormos Mária (1998): Magyarország a két világháború korában, 1914–1945. Csokonai Kiadó.
- Ormos Mária (2001/11): Körkép világválság idején. Mozgó Világ, 2001. évf. 11. sz. 72–90.
- Ormos Mária (2003): Politikai ideológia a két világháború között. In: Vonyó József szerk. (2003): Társadalom és kultúra Magyarországon a 19–20. században. Tanulmányok. Pannonia Könyvek, Pécs, 75–86.
- Ormos Mária (2003/7): Történelem és társadalom. Mozgó Világ, 2003. évf. 7. sz. 15–21.
- Ortutay Gyula (1949/1): Az új iskola kibontakozásának alapelvei. Embernevelés 5. évf. 1. sz. 3–9.
- Panyik Ilona (1991): A Budapesti Tanítóképző Főiskola. Tankönyvkiadó–BTF, Bp.
- Pataki Ferenc (1993): Bűnbakképzési folyamatok a társadalomban. In: Pataki Ferenc (1993): Rendszerváltás után: társadalomlélektani terepszemle. Scientia Humana, Bp. 83–126.
- Percheron, A. (1999/a–e): Szocializáció és politikai szocializáció. Az egyén politikai formálódása. A politikai szocializáció fogalmának története. Összegzés. A politikai örökség. In: Szabó Ildikó – Csáky Mihály szerk.: A politikai szocializáció. Válogatás a francia nyelvterület szakiroalmából. Új Mandátum, Bp. 9–17., 18–43., 57–73., 74–78., 125–136.
- Pintér István (1999): Kényszerpályára szavazó ország — 1939. In: Földes György – Hubai László szerk. (1999): Parlamenti választások Magyarországon, 1920–1998. Napvilág Könyvkiadó, Bp. 176–207.
- Pléh Csaba – Bodor Péter – Lányi Gusztáv (1998): Egy társadalomtudomány elnyomtatása és újjászületése: a magyar pszichológia sorsa az egyéni sorsok tükrében. In: Bodor Péter – Pléh Csaba – Lányi Gusztáv szerk. (1998): Ónarckép háttérrel. Magyar pszichológusok önéletrajzi írásai. Pólya Kiadó, Bp. 303–310.
- Politikai nevelés (1955/20–21) a tanítóképzőkben. Hozzászólások Bizó Gyula referátumához. Nevelők Lapja, 11. évf. 20. sz. 1. és 21. sz. 1–2.
- Pók Attila (1998): A nemzetközi élet krónikája, 1945–1997. MTA TTI – História, Bp.
- Pók Attila (2000/4): Bűnbakkeresés Közép- és Kelet-Európában. Európai Szemle, 2000. évf. 4. sz. 83–101.
- Pók Attila (2003/7): Bűnbakkeresés és antiszemitizmus az első világháború utáni Magyarországon. Mozgó Világ, 2003. évf. 7. sz. 23–28.
- Pók Attila (2004/4): Bűnbakkeresés és holokauszt a rendszerváltás utáni Magyarországon. Rubicon, XV. (2004.) évf. 4. sz. 38–41.
- Polányi Mihály (1994): Személyes tudás. Úton egy posztkritikai filozófiához. I–II. Atlantisz, Bp.
- Popper, K. R. (1962): A történetírás és a történelem értelme. In: Megismerés, történelem, politika. Válogatott írások és előadások. Aduprint, Budapest 1997. 133–156.
- Pölöskei Ferenc – Gergely Jenő – Izsák Lajos szerk. (1997): 20. századi magyar történelem, 1900–1994. Korona Kiadó, Bp.
- Pritz Pál (2003/4): Történetírásunk egynemely problémájáról — különös tekintettel a posztmodernre. Múltunk, 48. évf. 4. sz. 246–279.
- Pukánszky Béla – Németh András (1994): Neveléstörténet. Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp.
- Pünkösti Árpád (2001): Rákosi bukása, száműzetése és halála, 1953–1971. Európa Könyvkiadó, Bp.
- Rainer M. János (1990): Az író helye. Viták a magyar irodalmi sajtóban, 1953–1956. Magvető Kiadó, Bp.
- Rainer M. János (1999): Nagy Imre. Politikai életrajz. II. köt. 1953–1958. 1956-os Intézet, Bp.

- Rákosi Mátyás (1956): A politikai helyzet és a párt feladatai. A Politikai Bizottság beszámolója a budapesti pártaktívák ülésén, 1956. május 18-án. Szikra, Bp.
- Rákosi Mátyás (1997): Visszaemlékezések, 1940–1956. 2. köt. (Feitl István és Sipos Levente szerk.) Napvilág Kiadó, Bp.
- Rév István (1996): Az atomizáció előnyei. Replika, 23–24. sz. 141–158.
- Révai József (1947): Az összeesküvés tanulságai. Szikra, Bp.
- Révai József (1949/1): Köznevelésünk feladatai. Embernevelés 5. évf. 1. sz. 1–3.
- Riceour, P. (1967): Erőszak és nyelv. In: Szabó Márton szerk. (1998): Az ellenség neve. Jösszöveg könyvek, Bp. 124–136.
- Ripp Zoltán (2002): 1956. Forradalom és szabadságharc Magyarországon. Korona Kiadó, Bp.
- Romsics Ignác (1999): Magyarország története a XX. században. Osiris Kiadó, Bp.
- Romsics Ignác (2003/6): A történész mestersége. Rubicon, 2003. 6. sz. 4–5.
- Rosta Gergely (2002): Ifjúság és vallás. In: Szabó Andrea – Bauer Béla – Laki László (2002). 220–239.
- Sipos Péter (1970): Imrédy Béla és a Magyar Megújulás Pártja. Akadémiai Kiadó, Bp.
- Somlai Péter (1992): Elméletek a szocializációról. In: Somlai Péter szerk.: Értékrendek és társadalmi-kulturális változások. Válogatott tanulmányok. ELTE Szociológiai Intézete, Bp. 5–61.
- Somlai Péter (1997): Szocializáció. A kulturális átörökítés és a társadalmi beilleszkedés folyamata. Corvina Kiadó, Bp.
- Standeisky Éva közl. (1997/1): Az 1955. december 6-i „lincskatiba” jegyzőkönyve. Múltunk, 42. évf. 1. sz. 131–219.
- Szabó Ildikó (1991): Az ember államosítása. Politikai szocializáció Magyarországon. Tekintet Könyvek.
- Szabó Ildikó (2000): A pártállam gyermekei. Tanulmányok a magyar politikai szocializációról. Hatodik Sip Alapítvány – Új Mandátum, Bp.
- Szabó László Tamás (1988): A „rejtett tanterv”. Magvető Kiadó, Bp.
- Szabó Márton (1998): Szocialista refeudalizáció. Ideológiai zsákutcák, társadalmi ellentmondások. In: Szabó M. (1998): Diszkurzív térben. Tanulmányok a politika nyelvéről és a politikai tudásról. Scientia Humana, Bp. 97–126.
- Szabó Miklós (1988/a): Hétköznapi sztálinizmus Magyarországon. Századvég, 6–7. sz. 160–167.
- Szabó Miklós (1989): Politikai kultúra Magyarországon, 1896–1986. Medvetánc Könyvek.
- Szabolcs Ottó (1997): A történelemtanítás hagyományai Magyarországon. A történelemtanítás állandó és változó tényezői. In: Szabolcs Ottó szerk.: Történelempedagógiai Füzetek 1. ELTE BTK, Bp. 1997. 11–23.
- Szabolcs Ottó (1999): Történelempedagógiai írások. Bp.
- Szabolcs Ottó szerk. (2000): Fejezetek a történelemtanítás történetéből. II. k. 1868-tól a 20. század első évtizedéig. ELTE BTK, Bp.
- Székel Endréné (1956): Biztosítjuk az új tantervekkel a tanulóifjúság eszméi-politikai nevelésének nagyobb hatékonyságát. Köznevelés, 12. évf. 1. sz. 11–14.
- T. Kiss Tamás (2000): A népnevelőtől a kulturális menedzserig. Fejezetek a népművelőképzés fejlődéstörténetéből. Új Mandátum, Bp.
- Tomka Miklós (1992): Vallás és iskola. Educatio, 1. évf. 1. sz., 13–25.
- Tóth Lászlóné (1966): Tanítóképzésünk fejlődése. Tanítóképző Intézetek Tudományos Közleményei, III. Debrecen. 177–196.
- Tökéczki László (1999): Beszéljenek a szövegek! In: Tökéczki László (1999): Történelem, eszmék, politika. Kairosz Kiadó. 333–342.
- Törvények és rendeletek hivatalos gyűjteménye. Bp.
- Vajda Mihály (2001): Hegedüs. Rozgonyi Tamás – Zsille Zoltán szerk. (2001): Búcsú Hegedüs Andrástól 1922. október 31. – 1999. október 23. Osiris Kiadó, Bp. 300–303.

- Valuch Tibor (2001): Magyarország társadalomtörténete a XX. század második felében. Osiris Kiadó, Bp.
- Városi Anna (1955): Terveink. Harsona. 1. évf. 4. sz. 4.
- Vonyó József szerk. (2003): Társadalom és kultúra Magyarországon a 19–20. században. Tanulmányok. Pannonia Könyvek, Pécs.
- White, H. (1997): Előszó. A történelem terhe. In.: A történelem terhe. Osiris Kiadó, Bp. 7–67.
- Völgyes Iván (1999): Politikai szocializáció és kultúra Magyarországon. Világosság, 40. évf. 7. sz. 3–14.
- Vörös Boldizsár (1999/3–4): Történelmi személyiségek a Tanácsköztársaság anyagaiban. Történelmi Szemle, 41. évf. 3–4. sz. 403–410.
- Vörös Boldizsár (1999/6): Az 1918-as magyar polgári demokratikus forradalom ábrázolása a Magyarországi Tanácsköztársaság oktatási anyagaiban. FONS 6. 3. sz. 327–336.
- Zétényi Ritoók Magda (1956): Intézzük megfontoltabban a tanítóképzők sorsát. Szabad Nép, 14. évf. 165. sz.

Budapest Főváros Levéltára — BFL

Csongrád Megyei Levéltár — CsML

Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Főiskolai Karának irattára — ELTE TÓFK

Fejér Megyei Levéltár — FML

Győr-Moson-Sopron Megye Soproni Levéltára — GyMSM SL

Hajdú-Bihar Megyei Levéltár — HBML

Isteni Megváltóról Nevezett Nővérek Rendi Irattára — IMNN RI

Komárom-Esztergom Megyei Önkormányzat Levéltára — KEMÖL

Magyar Országos Levéltár — MOL

Nógrád Megyei Levéltár, Salgótarján — NML

Nógrád Megyei Levéltár Balassagyarmati Osztálya — NML Bgy.

Pest Megyei Levéltár — PML

Sárospataki Református Kollégium Tudományos Gyűjteményei, Nagykönyvtár, Kézirattár — SRKTGy, NK Kt.

Szakszervezetek Központi Levéltára — PIL SZKL

Történeti Hivatal — Állambiztonsági Szolgálatok Történeti Levéltára — TH

Váci Püspöki és Káptalani Levéltár — VPL

Zala Megyei Levéltár — ZML

LOJÁLIS ALATTVALÓT VAGY *HOMO SOCIALIST*?

A XX. század első két évtizede
népiskolai történelemtanításának dilemmáiról¹

FARKAS MÁRIA

„... ahol a nép az állam vezetésére befolyást gyakorol,
és azon arányban, melyben ezt gyakorolja,
a népnek műveltségi állapota
közvetlen befolyást gyakorol
az állam törvényhozására és kormányzatára”.
(Eötvös József)

„Hegel a bűnbeesés bibliai legendájának, mint e történeti élet állítólagos kezdetének azt a mélyreható magyarázatát adja, hogy minden históriai értékű cselekvés, minden nagy társadalmi kezdeményezés bűn jellegű, mert szakítást jelent a felettünk gyámkodó hatalmakkal és hagyományokkal. Ilyen értelemben bűnös a nyugati népek uralkodó osztályainak szemében a magyar tanácsállam, mert a tőke fétisét készül véglegesen szétrombolni s a proletárdiktatúrával egy új embertípus, az igazi *homo socialis* kiformálását tűzte célul maga elé. Ez a törekvés szükségképpen adódott a társadalmi fejlődésből, mint egyetlen méltó válasz a világháború okozta katasztrófára, mint a szenvedések egyetlen gyógyító szere, mint az embervilág eddigi meghasonlásainak egyetlen gyökeres kiküszöbölése” — írja Sas Andor a történelemtanítás új szellemiségű megközelítésének felfogása szerinti lényegét összefoglalva a forradalmak idején, 1919 júniusában megjelent történelmi „leckéjében”.²

Ötven évvel korábban, a kötelező népoktatást elrendelő törvény elfogadását kemény parlamenti politikai csatározásokban keresztülhajtó Eötvös József is felvázolt egy víziót: „... azon tényezők között, melyek minden népnek jólétére és ez által az államoknak hatalmára elhatározó befolyást gyakorolnak, nincs egy-egy fontosabb, mint a népnek értelmi műveltsége: és innen

¹ Tanulmányom a Donáth Péter vezette T 046693 számú OTKA-kutatás keretében készült, az anyaggyűjtéshez nyújtott segítségét köszönöm.

² Sas Andor, 1919. XXII. p.

van, hogy nem létezik jól rendezett állam, mely a népoktatás célszerű elrendezésére figyelmet nem fordítana ... egy más, még nagyobb fontosságú ok, mely a népoktatásról való gondoskodást az államnak kötelességévé teszi ... azon tény, hogy ott, *ahol a nép az állam vezetésére befolyást gyakorol, és azon arányban, melyben ezt gyakorolja, a népnek műveltségi állapota közvetlen befolyást gyakorol az állam törvényhozására és kormányzatára ... a népoktatás célszerű rendezése, mely a közműveltségnek feltétele, egyszersmind feltétele az állam jólétének s kifejlődésének is*” — mondta a kötelező népoktatás bevezetése mellett érvelő országgyűlési beszédében.³

A vizsgálni kívánt korszak végét és kezdetét idéző felfogások között talán kisebb a szakadék, mint első pillantásra tűnik. Mindenképpen közös elemünk, *legalábbis ezt szeretnénk bizonyítani*, hogy számolnak azzal: a politika terén, a politikaformáló tényezők között (Eötvösnél még várható fejleményként, Sas Andornál már tényként) megjelenik egy korábban ismeretlen szereplő: *a nép*. Közös bennük továbbá, hogy „a nép” új szerepére való felkészítésében mindketten döntő szerepet tulajdonítanak az iskolának, azaz az iskola, az oktatás átpolitizáltságának szellemében fogantak. Kiemelten fontos ebből a szempontból a népiskola, hiszen azzal arányosan, ahogy a politika tömegessé lesz, amilyen mértékben és arányban a „nép” politikaformáló tényezővé válik, úgy nő meg gondolkodásának, képzettségének jelentősége. És a „nép” államilag szervezeten a korban a népiskolában érhető el, minthogy ez a képzési forma jelentette ezekben az évtizedekben és még sokáig a lakosság döntő többsége számára az iskolai képzés egészét, ahogy azt az 1905-ös tanterv is hangsúlyozza: „A népiskola a nemzet millióinak egyedüli iskolája.”⁴

A fő kérdés a törvény elfogadása⁵ után az lett, hogy milyen legyen a nép „értelmi műveltsége” — azaz, hogyan lehet és kell az elfogadott törvényt tartalommal megtölteni. Amennyiben most a várhatóan bővülő szavazati joggal rendelkező „nép” Eötvös által jól érzékelt lehetséges politikaformáló szerepére koncentrálunk, kétségtelen, hogy a korabeli terminológiában általában „nemzeti tárgyak”-nak nevezettek, ezen belül a történelem mint mostantól már a népiskolában is kötelezően oktatandó stúdium szerepe fokozatosan felértékelődik, s ezzel a Magyarországon nagy hagyományokra visszavezethető történelemtanítás⁶ fontosságáról, céljáról, tartalmi és metodikai kérdéseiről zajló viták is megindulnak, majd a történelem sodrásában egyre

³ EJÖM, 198. p. — A dőlt betűs rész az én kiemelésem. — F. M.

⁴ Tanterv, 1905.

⁵ Az 1868:XXXVIII. tc.

⁶ Lásd pl. Szabolcs Ottó, 1997.

inkább felerősödnek. Mi legyen a történelemtanítás célja, milyen témák álljanak a középpontban, mely korosztályokat kell és lehet elérni, milyen megközelítési módokkal célszerű élni a kívánt eredmény (és egyáltalán, hogyan fogalmazható meg a kívánt eredmény?) érdekében — a mindmegannyi vitát generáló kérdés lényege valójában: mennyire politizálható át az iskola, mennyire állítható konkrét politikai célok szolgálatába a történelem tanítása.

Az iskolának *homo politicust* kell nevelnie.⁷ De milyen legyen ez a *homo politicus*? A fennálló rend mellett formálisan vagy belső meggyőződésből voksoló lojális alattvaló, netán a fennálló rendet javítani akaró állampolgár — vagy azt alapjaiban megkérdőjelező, megváltoztatni, „felforgatni” akaró aktív politikai szereplő? S a „felforgatás” után immár az új rend lojális alattvalója? E kérdések, meggyőződésem szerint ciklikusan, a politikai rendszerváltások folyamányaiként is, újra és újra felvetődnek a 20. században, s rájuk új (vagy gyakran csak látszólag új) válaszok születnek.

A 20. század első két évtizedében, amikor az állam- és kormányformaváltozások az alkotmányos monarchiától a polgári demokratikus berendezkedés mellett elkötelezett népköztársaságon át a magántulajdonlason alapuló társadalmi-politikai berendezkedést alapjaiban tagadó, a közösségi tulajdonon felépülő új, „szocialista-kommunista” világot teremteni szándékozó proletárdiktatúráig vezettek, különféle választípusok, illetve -archetípusok születtek, ebben a kormetszetben tehát különböző államformák, politikai berendezkedések, világnézetek népiskolai oktatáspolitikai céljait, elképzeléseit és gyakorlatát kísérhetjük nyomon. A dualizmus kori népiskolai történelemtanításra irányuló vizsgálódásunkat⁸ ezért terjesztettük ki a forradalmak korára is, hiszen azok direkt vagy indirekt módon a megdöntött politikai rendszerre reflektálnak, retrospektív kritikájuk tartalmazhat a világnézeti-politikai célok ellenére valós elemeket, de más perspektívájával mindenképpen segíthet a fő kérdés megvilágításában.

A polgári alkotmányosság egyik ideáltipikus oktatáspolitikájának nevezi Nagy Péter Tibor⁹ az Eötvös-féle törvény életbe léptetésével és gyakorlati megvalósításával a dualista korszakban kialakult mintát. A forradalmak idején az oktatáspolitikában történt változtatási szándékokat a polgári demokratikus modell, illetve az állampárti vagy autokratikus modell egyik lehetséges

⁷ Iskola és politika 20. századi összefonódásának kérdését dokumentatívan és meggyőzően dolgozzák fel Donáth Péter könyvei, tanulmányai, kiemelten a tanítóképzés vonatkozásában.

⁸ Jelen írás egyúttal előtanulmány készülő PhD-dolgozatomhoz.

⁹ Nagy Péter Tibor, 2003. 63.

formájának, archetípusának lehet nevezni,¹⁰ amelyek későbbi ideáltípusok kialakításához nyújtottak mintát.

Dolgozatomban azt kívánom vizsgálni, hogyan alakult ezen típusokon belül olyan alapkérdések felfogása, mint történelem és nemzet, történelem és társadalom, történelem és nép, történelem és világnézet, történelemtanítás és valóság viszonya.¹¹ Látni fogjuk, reményeim szerint, hogy ezekben az „ontológiai érvényű”¹² kérdésekben már a polgári alkotmányosság oktatáspolitikájának érvényesülése idején sincs konszenzus, velük kapcsolatosan számos kritikai és megújítási, változtatási szándék fogalmazódik meg a pedagógiai szakajtóban, s hogy a modell tagadásaként megszületett polgári demokratikus, illetve szocialista-kommunista válaszok nem csupán a törés, de bizonyos értelemben a kontinuitás elemeit is képviselik, részben valós problémákra reflektálnak. Egyrészt tovább éltetik azt a felfogást, hogy a történelem (történelemtanítás) a politika szolgálóleánya, saját világnézeti alapjukon reagálnak korábban felvetődött problémáira, illetőleg ezen a világnézeti alapon tagadják annak számos fontos elemét.

A dualista korszak oktatáspolitikai sikereinek gyökereit kutatva Mann Miklós¹³ nemrégiben megjelent tanulmányában az egyik legfontosabb elemnek azt tekinti, hogy az utódok folytatták Eötvös elképzeléseinek megvalósítását, a rombolás-építés helyett a *folyamatos építkezés* elvét követték. Az eszközölt változtatások, a tantervekben is nyomon követhető korszerűsítési kísérletek az ország megváltozott viszonyaiból, a népoktatás felé támasztott igények átalakulásából folytak. Az eötvösi elv, miszerint a népoktatás legfőbb célja a nép műveltségi állapotának emelése, nem sérült, legfeljebb tartalma változott. Úgy gondolom, az elv, a nép műveltségi állapotának emelése a kortársi kritikáknak és a forradalmi igényű változtatásoknak is konstans eleme, csakúgy, mint iskola és politika elválaszthatatlanságának tételezése. A diszkontinuus elemek tartalmi vonatkozásban jelentkeztek.

*

Néhány metodikai megjegyzés. A tervek, célok, elképzelések, módszerek alakulásának vizsgálatánál fontos források számunkra a különféle pedagógiai

¹⁰ Nem nevezhetem ezeket ideáltípusos formáknak, hiszen esetükben inkább csak tervezetetről, elképzelésekről, irányvételről lehet szó, gyakorlati megvalósításukra, kipróbálásukra a forradalmi kísérletek kudarca miatt nem került sor.

¹¹ V. ö. Csoma Gyula, 2000. 11–17. p.

¹² V. ö. Csoma Gyula, 2000. 11–17. p.

¹³ Mann, 2003. 59–62. p.

alapidokumentumok: a tantervek, a történelemkönyvek és sajátos, részben tankönyvpótló funkciójukból fakadóan a népiskolai olvasókönyvek, továbbá a hivatalos oktatáspolitikai célok megújításának igényét és szándékát tükröző pedagógiai szakajtó cikkei, a forradalmak korára vonatkozóan pedig a korabeli levéltári források, jegyzőkönyvek, publicitást és kellő elemzést még nem nyert dokumentumok.

Kétségtől kívül kritikus kérdés, hogy az állami tantervek elfogadhatók-e kiindulási alapként. Egyrészt, mert bár az alaptörvény az oktatás tartalmi szabályozását, az egyes kötelezően előírt tárgyak mellé rendelt óraszámok meghatározását a tantervi szabályozásra bízta (56. §),¹⁴ másrészt tiszteletben tartva az iskolafenntartók szabadságát, az állami tantervek betartását kötelező érvénnyel csupán a világi fenntartású iskolákra rendelte el, az egyházi iskolák számára csak ajánlásnak, mintának javasolta,¹⁵ így a valóságban tantervek sokasága született.¹⁶ Azaz arra a kérdésre, hogy a „természetes tantervek” korát a reformáció korában felváltó megtervezett tantervek korszakában valójában kinek a feladata és kompetenciája valójában a tantervkészítés: az egyházé és tudós tanáraié, avagy az állami adminisztrációé, vagy a politikusoké, úgy tűnik, itt és ekkor nem igazán életszerű, ebben is egyfajta dualizmus érvényesül: az egyházaké és az államé.¹⁷

Ha figyelembe vesszük a különböző fenntartók által működtetett iskolák arányát (lásd táblázat), megállapíthatjuk, hogy az első, 1869-ben kiadott állami tanterv gyakorlatilag az iskolák elenyésző töredékére lehetett érvényes, s bár a világi fenntartású népiskolák aránya folyamatosan növekedett, a felekezetek kezében volt a korszak végén is az iskolák közel 70%-a.

¹⁴ „A tanterv időnkint való meghatározása a közoktatási miniszter teendője.”

¹⁵ 1868: XXXVIII. tc. 16–22. §.

¹⁶ A felekezeti tantervek részletes összehasonlító vizsgálatát lásd: Mészáros István, 1996. — A zsidó iskolák vonatkozásában: Felkai László, é. n. Lásd továbbá: Kelemen Elemér, 1994.

¹⁷ Vö. Szebenyi Péter, 1994. 345–347. p.

Az iskolák megoszlása iskolafenntartók szerint¹⁸

	1864/65	1898/99	1913/14
Egyházi fenntartású népiskola	10 848	13 360 (78,7%)	11 751 (69,4%)
Világi fenntartású nép- iskola	-	3.615 (21,3%)	5178 (30,6%)

Ugyanakkor az egyes felekezetek által külön külön-külön készített tantervek¹⁹ áttekintése azt mutatja, hogy bár az egyházi tantervek tükrözik az adott felekezet belső szervezeti-irányítási mechanizmusát, illetve a saját oktatási hagyományokat is (a protestáns tantervek például hagyományosan nagyobb teret szántak a magyar történelem mellett az egyetemes történelem tanításának), általában igazodnak az állami tantervekhez. A valóságban, úgy tűnik, a kölcsönös „áthallások, egymásra hatások szövevényes rendszere érvényesült”, ahogy erre Kelemen Elemér is felhívja a figyelmet.²⁰ A *kölcsönös egymásra hatás* abban áll, hogy az állami tantervek mintát, orientációs pontot adtak a felekezeti tanterveknek, azok viszont nagyobb differenciáltságukkal (osztott és osztatlan iskolákra kidolgozott változataikkal), praktikum (gyakorlati hasznosság) és alapképzés viszonyának árnyaltabb, kidolgozottabb változataival, illetve az iskolák adottságainak, lehetőségeinek fokozottabb figyelembevételével termékenyítően hatottak vissza az állami tantervekre. A fentiek figyelembevételével talán elfogadható, hogy vizsgálódásunkban a dualizmus korára vonatkozóan az állami tanterveket vesszük alapul.

A forradalmak időszakában viszont hivatalos tantervekről nem is beszélhetünk, itt a polgári demokratikus szakasz történelemtanítással kapcsolatos elképzeléseiről a népoktatás jövőjéről folyó tanácskozások jegyzőkönyvei

¹⁸ Kelemen Elemér, 2001. 60. p. és Mészáros István, 1996. 8–10. p. alapján

¹⁹ Az állami szabályozás nem a tantervek csökkenése, hanem sokkal inkább sokasodásuk irányában hatott (természetesen más tényezők: az ismeretek bővülése, az új kívánalmaknak való megfelelés igénye is szerepet kapnak ebben). A három állami tanterv mellett 5 latin és görög szertartású római katolikus (1877, [1900?], 1896, 1905, 1907 — ez utóbbi a nem magyar tanítási nyelvű népiskolákra) 14 protestáns (egyházkerületenként a református iskolákra, illetve külön az evangélikus iskolákra), 2 izraelita (1908: az osztatlan; 1909: részben osztott) iskolákra érvényes tanterv jelent meg a háború végéig. A protestáns egyházak által működtetett iskolákra érvényes tantervek nagy száma arra utal, hogy míg a katolikus egyház valamelyest centralizálta, a püspöki kar hatáskörébe utalta a korábban egyházmegyei irányítású iskolaügyet, a református egyházak iskolai irányítását a decentralizáció, az egyházkerületenkénti ügyintézés jellemezte. — Vö.: Mészáros István, 1996.

²⁰ Kelemen, 2002. 98–106. p.

alapján próbálunk képet adni, a proletárdiktatúra időszakában pedig alapvetően az oktatáspolitikai alakításában ekkor kulcsszerepre szert tevő VAOSZ²¹ tantervként is felfogható reformtervezete és az ezek alapján készült oktatási segédanyagok alapján próbáljuk meg a célok változását rekonstruálni.

Hasonló a helyzet az olvasókönyvekkel és a történelemkönyvekkel is. A dualizmus korában sokaságuk, fenntartók szerinti diverzifikáltságuk nehezíti az általános jellegzetességek kiszűrését, a forradalmak korából viszont csak tervek, tankönyv-kezdemények, részben vagy egészen elkészült, de meg nem jelent kiadványok állnak rendelkezésünkre.²²

A dualizmus kori modell megvalósulási formáját bíráló, újításokat, változásokat sürgető pedagógiai sajtó gazdagságából is csak ízelítőt tudunk adni. Az írásokat nem politikai pártállás vagy világnézeti motivációk,²³ inkább a jelzett „ontológiai kérdések” szempontjából vizsgáljuk. S nem volt módunk, bármennyire fontosnak is gondoljuk, az oktatás-módszertani, tantárgypedagógiai megújulást szorgalmazó írások feldolgozására sem. A forradalmak korában született modell-kezdemények bemutatásánál is azokra a kérdésekre koncentráltunk, amelyek témánk szempontjából kardinálisnak tünknek a rendelkezésünkre álló, nyilván bővíthető levéltári források alapján.²⁴

Népiskolai történelemtanítás a polgári alkotmányos modellben

A népoktatási törvény elfogadása nyomán kiformalódott polgári alkotmányos oktatáspolitikai modell egyik legfőbb jellegzetessége, hogy a *liberalizmus* szellemisége ihlette és hatotta át, ami elsősorban az iskolafenntartás szabadságában, a tantervek, tankönyvek, tanítók szabad megválasztásában fejeződött ki, s aminek teljes érvényesülése elé a törvény minden iskolafenntartóra deklarált kötelező érvénye, a hitfelekezeti népoktatási intézmények állami felügyelete (14. §), illetve, tartalmi szempontból a felekezeti tantervek kötelező bemutatása, továbbá a tankönyvbírálat és tankönyv-engedélyezés rend-

²¹ Városi alkalmazottak Országos Szövetsége, 1917 nyarán alakult szakszervezet, a városi alkalmazásban lévő tisztviselőket és a községi üzemek munkásait tömörítette. 1918. decemberig, önálló szervezet híján, keretében szervezkedtek a községi óvónők, tanítók és tanítónők is. 1918 őszétől tárgyalt nagy jelentőségű tanulmányi kérdéseket. a Tanácsköztársaság idején — mint később látni fogjuk — az általa kidolgozott programokra épültek a fontos döntések.

²² Kívétel a Tanácsköztársaság idején Fejér megyében megjelent, három kötetből álló olvasókönyv (az I–II., a III–IV. és az V–VI. osztályok részére), amelynek bemutatását lásd Mészáros István, 1970.

²³ A baloldali, illetve pedagógiai kritikák áttekintését lásd: Kőte Sándor, 1975.

²⁴ Ezeket Donáth Péter bocsátotta rendelkezésünkre, köszönet érte.

szere állított részlegesen korlátokat. Eötvös az állam befolyását közvetett eszközökkel kívánta érvényre juttatni. Ez a befolyás mindenekelőtt az ellenőrző szerepben, a felügyelet jogában testesült meg, ami a felekezeti iskolákra is kiterjedt.

A *tanszabadság* és a tankönyvbírálat szembetűnő következménye volt a tantervek már említett burjánzása mellett a tankönyvpiac szinte áttekinthetetlen gazdagsága. A törvény liberális szellemiségéből, az iskolafenntartók változatosságából fakadóan, a tantervek figyelembevételével tankönyvek, különböző műfaji értelmezést tükröző olvasó- és történelemkönyvek sokasága készült, külön állami és felekezeti; budapesti, városi és falusi; osztott és osztatlan népiskolák számára. Hegedűs Mihályné és Tóthpál Józsefné a kor szak népiskolai tankönyveinek az Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum gyűjteményében található kötetei alapján készített katalógusukban közel száz népiskolai történelemkönyvet és történelmi segédanyagot sorolnak fel.

Annak ellenére, hogy a tankönyvírást és -kiadást nem kívánták a véletlenre bízni (Eötvös József még az oktatási törvény tárgyalásának időszakában kiváló szakemberekből tankönyvbizottságot létesített, ennek volt a feladata, hogy elősegítse olyan tankönyvek készítését, amelyek egyrészt megfelelnek a kor oktatási-nevelési színvonalának és elvárásainak, másrészt a hazai népnevelés igényeinek és szükségének; a fentiek érdekében a bizottság szükségesnek látta, hogy ismert szakembereket kérjen fel tankönyvírásra, de azt is, hogy „mellettük még egy vagy két másik szakember is hivatassák fel a munkára”, továbbá, hogy legyen „szabad verseny”, azaz bárki pályázhasson²⁵), a kialakított és többször átalakított engedélyezési rendszer nem működött kellő hatékonysággal.²⁶ Ez a szabad verseny, az engedélyezés nem mindig átgondolt volta, illetve a kiadók haszonelvűsége²⁷ eredményezte, hogy szinte átláthatatlan helyzet uralkodott a tankönyvpiacon.

A továbbiakban az állami tantervek, néhány történelemkönyv és olvasókönyv²⁸ tartalmi vizsgálata alapján próbálom meg röviden összegezni a modellek további fontosabb jellegzetességeit.

²⁵ A bizottság céljait és munkáját röviden összefoglalja: Mészáros, 1989. 103–108.

²⁶ Vö. Mészáros, 1989, 103–108., továbbá Bányai Géza, 1919. — A tankönyv-engedélyezést 1871-től két évtizeden át az Országos Közoktatási Tanács végezte, nem nagy sikerrel, ezért fel is oszlatták. 1895-ben átmenetileg újra életre hívták, majd a minisztérium hivatalos tankönyvbíráói végezték ezt a munkát, s a minisztérium Hivatalos Közlönyében tették közzé az engedélyezett tankönyvek listáját.

²⁷ Vö. Jegyzőkönyv, 1919. március 7.

²⁸ Az olvasókönyvek bevonását a vizsgálatba az indokolja, hogy ez a tankönyvtípus különleges szerepet töltött be a korabeli oktatásban, nem csak azért, mert a tantervek a történelem tárgy taní-

Elsőként említem meg, hogy a történelem tárgy népiskolai tanításának igen nagy fontosságot tulajdonítanak. Ez a korban megjelent mindhárom állami tantervből kitűnik, legalábbis a verbalizmus szintjén, mert az óraszámok alakulásában ez egyáltalán nem tükröződik: az 1869-es tanterv szerint heti 3-3 órát kell a történelemtanításra fordítani a IV–V. osztályokban, az 1879-es szerint ugyanennyit az V. és VI. osztályban, s lényegében ugyanennyit az 1905-ös dokumentum szerint is, bár ebben történelemórából az V. és a VI. évfolyamon is csak heti 2-2 szerepel, de új tárgyként beékelődik mindkét évfolyamon heti 1-1 órával az alkotmánytan, amelynek tartalmát korábban a történelembe illesztették be²⁹, tehát valójában nincs mennyiségi változás. A történelemórák aránya relatíve mégis csökkent, mert időközben a heti összóraszám folyamatosan növekedett: 1879-ben a korábbi 136-ról 139-re, 1905-ben pedig 145-re.

A tárgy tanításának fontosságát elsősorban *erkölcsnevelő* szerepében látják. Az 1869-es tanterv szerint a történet tanítása „a gyermeki szívnek és észnek erkölcsi és szellemi fejlesztője”, „ez pedig a történelem tanításának a népiskolában is legfőbb célja”; a történelemtanítás feladata, hogy „gerjeszsen indulatot, ébresszen szeretetet ... keltse fel a bűn iránti undort, váltson ki a haza és a nemzet iránt meleg ragaszkodást”, alakítsa ki a törvények tiszteletét, mert ez az egyéni-nemzeti boldogulás „lassú, de biztos menedéke”.³⁰ Lényegében ugyanezeket a célokat ismétli meg az 1878-as tanterv: e szerint a cél az isteni gondviselés iránti bizalom és hála, az egyén iránti szeretet, a bűn iránti undor s utálat, a haza iránti meleg ragaszkodás s lelkesítő szeretet, a törvények iránti kegyelet felébresztése és ápolása.³¹ A „hazafiúi és művelő hatás egyik legfőbb eszköze a történet, ill. a polgári jogok és kötelességek” tanítása, deklarálja az 1905-ös tanterv. A történet tanításának célja, hogy „nemzetünk ezer esztendő múltjának és küzdelmeinek s az eseményekben és nagy történeti alakokban megnyilatkozó nemzeti erényeknek megismerte-

tásáról szólva kivétel nélkül hangsúlyozzák, hogy az alsóbb osztályokban megismert történelmi olvasmányokra alapozva kezdik meg a tanulók a történelem tanulását az V. osztályban (az 1869-es tanterv szerint: „Az olvasókönyvekbe foglalt történeti olvasmányok és a földrajz tanításából szerzett előismeretekre” építve kezdi meg a történelem tanulását a tanuló az V. osztályban” [Tanterv, 1869. 34. p.]), hanem azért is, mert a népiskola V. és VI. osztályaiba valójában igen kevés tanuló járt. Az 1911/12. év adatai szerint például az V. osztályt a mindennapi tankötelesek 8,6%-a, a VI-at 4,9%-a látogatta, számukra a történelemtanulást az olvasókönyvek információi jelentették. (V. ö. Bursics Ernő, 1914.)

²⁹ Az 1869-es tantervben a tárgy neve: történelem és polgári jogok.

³⁰ Tanterv, 1869. 34–35. p.

³¹ Tanterv, 1878. 405. p.

tésével felébressze, ápolja és nemesítse a nemzeti önértetet, a hazaszeretetet, a királyhűséget”,³² tehát változatlanul „első sorban ethikai: a nemzeti érzésnek, a hazaszeretetnek, a polgárerényeknek ápolása”, egyúttal a múlt segítségével a jelen jobb megismertetése, a „történeti érzék” felkeltése, az adatok szelekciója, az összefüggések felismerésének előkészítése.

A történelemtanítás intenciója szempontjából figyelmet érdemel az 1905-ös tanterv felszólítása: „lehetőleg mellőzzük a hanyatlás korszakait ... időzünk hosszabban az erkölcsi emelkedés lélekemelő rajzainál”; ne csorbítsuk a nemzeti önértetet, ne keltsünk kishitűséget: „csak az igazat tanítsuk, bátran és elfogultság nélkül, de nemzetünk forró szeretetével... Különösen tartózkodjunk a nemzeti és felekezeti elfogultságtól”.³³

További jellegzetesség, hogy a történelmet lényegében azonosítják a *magyar nemzet politikai történelmével*, az egyetemes emberi történelem akár vázlatos megismertetésére sem törekszenek, legfeljebb „háttérként” villannak fel más népek és más kultúrák.

Az 1869-es tanterv előírja a tanulandók között a hazai földleírás és történet mellett „némi általános földleírás és történet” elsajátítását, de a legfontosabb feladat „a magyar nemzet történetéből válogatott életrajzi képek elbeszélésén és elbeszéltetésén” keresztül a nemzeti történelem tárgyalása, más népek történetének ismertetését csupán a honfoglalás előtti korok más népei történetéből vett „életképek” felvillantásán keresztül javasolják, mintegy érdeklődést keltő háttérként. Igaz, a VI. osztályban az ókori népek „általánosságban” vázolt története mellett szerephez jutnak az európai történelem főbb eseményei is — a magyar történet mint orientációs pont köré csoportosítva.³⁴

Az 1878-as népiskolai tanterv a történelem-tananyagot vázolván is lényegileg megismétli az 1869-es tantervet. A középpontban változatlanul „Magyarország összefüggő története” áll, „kapcsolatban a vele érintkezésben élt s élő nemzetek történetével és mellék tekintettel a világtörténelem színpadán kiváló szerepet játszó nemzetek történetére”. A VI. évben ugyancsak szó esik az ókori népekről „a legnagyobb általánosságban”.³⁵

A Berzeviczy Albert minisztersége idején kiadott 1905-ös népiskolai tanterv szerint is az V. osztályban kezdődik meg a történelemtanítás, mégpedig magyar történelemmel, ami „nagyjaink” alakja köré szerveződik. Az egye-

³² Tanterv, 1905. XXXIII. p.

³³ Tanterv, 1905. 147. p.

³⁴ Tanterv, 1905. 147. p.

³⁵ Tanterv, 1878. 405–406. p.

temes történelemre célja szerint csak annyiban tér ki a tananyag, „amennyiben ezt a nemzeti történet megértése szükségessé teszi”. A tételes felsorolás szerint kiemelt személyek: Árpád, Szent István és Szent László, IV. Béla, Nagy Lajos, Hunyadi János, Hunyadi Mátyás, Zrínyi Miklós, Bethlen Gábor, Pázmány Péter, II. Rákóczi Ferenc, III. Károly, Mária Terézia, József nádor, Széchenyi István, Kossuth Lajos, Deák Ferenc, I. Ferenc József, Erzsébet királyné. A VI. osztályban a cél a magyar történet egészének tanítása, a mohácsi vészig csak ismétlésképpen, onnan részletesebben: hangsúlyosabban szerepelnek „az újabb idők”. A középpontba a személyek helyett már az események, az összefüggések kerülnek, ill. a nemzeti intézmények fejlődésének bemutatása. Az egyetemes történet eseményei között a tételes felsorolásban az alábbiak szerepelnek: a Habsburg-világbirodalom kialakulása, a földrajzi felfedezések és találmányok, a harmincéves háború, XIV. Lajos, II. Frigyes, Poroszország felemelkedése, a francia forradalom, Napóleon, a napóleoni háborúk utáni Európa, az 1848-as forradalmak, a porosz–osztrák háború. A magyar történet tárgyalása kapcsán kiemelt súlyt kapnak „az alkotmány és a vallásszabadság védelmében” folytatott nemzeti felkelések.

Mit jelentett „az újabb idők” hangsúlyosabb szerepeltetése? Általában a 19. század első két harmadának némileg részletesebb bemutatását. Jellemzői ugyanis mind a tanterveknek, mind a tankönyveknek, hogy mellőzik a „jelenkor” történetének tanítását,³⁶ a *történelmet*, de legalábbis annak tanítását, befejezettnek tekintik 1867-tel, azaz a kiegyezéssel, amennyiben egyetemes történelmi eseményeket is tárgyalnak, a francia–porosz háborúval és a Német Császárság megszületésével. Valójában már az 1848 utáni eseményeket is csak nagyon röviden tárgyalják, a legtöbb tankönyvben csupán néhány oldalnyi terjedelemben. A vitatható, bár kétségtől mérlegelendő indok szerint azért, mert a jelenig vezető legutóbbi korszak tanításának még nincs meg a történettudományi megalapozottsága, hiányzik kiérlelt értékelése, a történelmi távlat, a személyes elfogultságok nehezen küszöbölhetőek ki, az élő személyek, történelmi szereplők bemutatása kényes helyzeteket teremthet stb.³⁷ Az adott korban fontos szerepe lehetett ebben az ország közjogi helyzetének, az osztrák–magyar kapcsolatrendszernek: hiszen a trónon az a Ferenc József ült mint apostoli király, akinek nevéhez a szabadságharc eltiprása, Haynau

³⁶ Megjegyzem, ez nem egyedi és specifikusan magyar, s nem is csupán e korra vonatkoztathatóan érzékelhető jelenség, Napjainkban is meglehetősen gyakorisággal fordul elő mind az általános, mind a középiskolákban, hogy a történelemtanítás 1945-tel véget ér, a többire úgymond „nem jut idő”.

³⁷ V. ö. pl. N. N., 1915. 1–2. p.; Szende Pál, 1915. 397–398. p.

kinevezése, az önkényuralom időszakának elnyomó rendszere kapcsolódott.

Az uralkodó feltétlen és mindenekfelett való tiszteletének követelménye, mint láttuk, a tantervekből is kiolvasható, s erre szocializálnak mind a tankönyvek, mind az olvasókönyvek. Nézzünk erre is egy-két példát: „A király személye szent és sérthetetlen, s aki róla rosszat mond vagy aki a nevét káromolja, fogsággal lakol”³⁸ — olvashatjuk egy olvasókönyvben. Egy 1908-as V. osztályos történelemkönyv³⁹ befejező passzusa szerint: a kiegyezést követően a nemzet kitörő lelkesedéssel királlyá koronázta Ferenc Józsefet, s ettől kezdve király és nemzet vállvetve igyekszik emelni az ország jólétét, szellemi műveltségét. A közös erőfeszítés eredményeként fellendült a földművelés, az ipar és a kereskedelem, a vasút és a tudomány. „És ez a haladás, ez a boldogulás biztosítva is van addig, míg a magyar nemzet trónján a »legalkotmányosabb király, I. Ferenc József ül.«” „A nemzet és királya közti egyetértés szép bizonyítéka volt az 1896-iki esztendő, mely évben páratlan fénnel ünnepelte nemzet és király a magyar állam fennállásának ezredik évfordulóját” — fejezi be tankönyvét Kiss Áron.⁴⁰ Gyakran példázzák történetek az olvasókönyvekben az uralkodó iránti önfeláldozó szeretetet (például Károly Róbert, Nagy Lajos és Hunyadi János bemutatásakor is szerepel az a történet, amely szerint valamely csata halálos veszedelmei közepette az egyik hű vitéz ruhát-fegyvert cserél a királlyal, életét feláldozva megmenti uralkodóját).

A monarchikus szemlélet, a történelem dinasztiai és királyok szerinti tagolása szinte kizárólagos. Igaz, a múltban előfordultak „rossz” királyok is. Ha egyetértés volt király és nemzet között, az ország virágzott, ha viszály, a hanyatlás korszakai jöttek. Mayer Miksa évtizedekig használt történelemkönyvének következtetése szerint a viszálykodás, a király iránti engedetlenség vezetett a mohácsi csatavesztéshez, a függetlenségért és a szabadságért vívott harcok oka viszont az volt, hogy a „király nem mindig tisztelte a törvényeket”.⁴¹

A történelem főszereplői tehát a jó és rossz királyok. A teljesség igénye nélkül: általában a „jó király” minősítést érdemlik ki: Szent István, I. Béla, Szent László, IV. Béla, Nagy Lajos, Mátyás, III. Károly, részben Mária Terézia, felemásan II. József és I. Ferenc, „rossz királyoknak” tekintetnek: III. Béla, Imre, II. András, Luxemburgi Zsigmond, II. Ulászló, I. Lipót. Érdekes

³⁸ Gáspár János – Sebesztha Károly, 1907. 14. p.

³⁹ Farkas Sándor, 1908.

⁴⁰ Kiss Áron, 1906. 80. p. — Első kiadása, ugyanezen főcímmel, az V. osztály számára 1882-ben jelent meg.

⁴¹ Mayer-Márki, 1890. 15. p.

fejllemény, hogy számos 1905 utáni tankönyvekben kiegészül a „jó királyok” sora IV. (Kun Lászlóval), ami elsősorban a Habsburg–magyar viszony újraértelmezésével, a nemzeti öntudat erősítésének szándékával függ össze.

Itt szeretném röviden jelezni, hogy a nemzettudat, a nemzeti érzés erősítése, a „nemzetnevelés”⁴² megvalósítása során két nagyon jelentős problémával kellett a korban szembenézni: az egyik, a dualizmus sajátos szerkezetéből következően az osztrák–magyar vagy Habsburg–magyar viszony sajátosságaiából, a másik az ország etnikai összetételéből, a magyarság 50% körüli arányából fakadt.

Az elsővel birkózva lényegében a nemzeti függetlenségért, önállóságért vívott évszázados harcok példaként állított szereplői, a nemzeti történelem kiemelkedő személyiségei, fontos eseményei és a jelen realitása között kellett valamiféle összhangot, kapcsolatot teremteni. Ebből fakad, hogy a történelmi Habsburg–magyar viszony megítélésében általában nagyfokú óvatosság érzékelhető. Bátrabb mindazonáltal a kritika a távolabbi múltra (17–18. század) vonatkoztatva. Az akkori szabadságküzdelmek (Bocskaitól Rákócziig, részben II. József németesítési kísérletei ellen) jogosak voltak, a nemzet sorsáért érzett aggodalomból fakadtak. Mentőövként szolgál, hogy a „túlkapások” többnyire a „rossz királyok” rovására írhatók. Visszafogottabb az értelmezés a közelmúlt, főként az 1848–1849-es forradalom és szabadságharc kapcsán. Különbőféle megoldási kísérletekkel találkozhatunk: a „jó királyt” félrevezették a „rossz tanácsadók”, de végül belátta, hogy a magyar nemzet nélkül nem boldogulhat, így bekövetkezett a kiegyezés, a megbékélés, helyreállt az összhang nemzet és királya között; más felfogásban maga a király ítélte meg 1848–1849-ben rosszul a helyzetet, végül azonban belátta tévedését, hallgatott Deákra, visszaadta a nemzet szabadságát. A századforduló után megjelenő új elem, hogy a Habsburg Birodalom tulajdonképpen a magyaroknak köszönheti létét, hiszen mind megszületését, mind fennmaradását a magyaroknak köszönheti: „Kun László uralkodása pedig arról a legemlékezetesebb, hogy Ausztria hercegségét magyar fegyverek segédelmével nyerhette el Habsburgi Rudolf”⁴³; „Magyar fegyverek segítették Habsburgi Rudolfot a Morvamezőn a német császári székbe s íme az utolsó Habsburg királyné férjének is magyar fegyverek tartották meg a német császári koronát”⁴⁴. Nincs okunk alárendelteknek tekinteni magunkat, esetleg ilyet eltűrni,

⁴² A koncepció legteljesebb és legkövetkezetesebb képviselője Imre Sándor.

⁴³ Marczali Henrik – Földes Géza, 1906. 52. p.

⁴⁴ Marczali Henrik – Földes Géza, 1906. 96. p.

az Osztrák–Magyar Monarchia történelmileg is egyenjogú nemzetek kapcsolatára épül.

A második kérdésben, a nemzetiségek nagy arányából fakadó konfliktusok kérdésében még ilyen törekvések sem tapasztalhatók. Igaz, az 1905-ös tanterv utal a probléma létre, amikor javasolja, hogy tartózkodjon az oktatás a felekezeti mellett a nemzeti elfogultságoktól is, a taneszközök azonban szinte negligálják a problémát. Hallgatólagosan a politikai nemzet koncepciójának alapjára helyezkedve, amit az 1868-as nemzetiségi törvény reformkori kezdemények után etalonná tett, egy nemzetben gondolkodnak. Arról, hogy itt nem csak magyarok, de más, saját nemzeti célokat melengető, sőt azokért harcolni is kész etnikumok is élnek, szinte szó sem esik. Ha egyáltalán megemlítik a nemzetiségeket, akkor is pontatlanul, elnagyoltan, inkább a békés együttélést hangsúlyozva, konfliktusokról legfeljebb 1848/49 kapcsán ejtve szót. Magyarországon a legtöbb embernek magyar az anyanyelve, de vannak más anyanyelvűek is, ám ezek egymással békésen megférnek⁴⁵ — esetenként valamilyen külső izgatás hatására, mint például 1848-ban, amikor a bécsi udvar meg akarja akadályozni az üdvös törvényeket, s ezért ellenünk bujtogatja „az ezer év óta velünk békésen élő nemzetiségeket”⁴⁶, amelyek egy átmeneti időre „ellenségek” lesznek, de nem ez a jellemző.

A nemzetnevelés célját szolgálja a nemzeti erények kidomborítása is. Ezek: a bátorság, a vitézség, a haza védelmében tanúsított harci szellem, az állhatatosság, az adott szó megtartása, a hősi önfeláldozás.⁴⁷

A jellegzetességek sorában meg kell még említenünk, hogy nem csupán a királyok, de általában a nevezetes történelmi személyiségek, „történelmünk nagy alakjai” tetteinek bemutatása jelenti az egyik legfontosabb rendező elvet. Kezdetben ez dominál, később lassú oldódás tapasztalható e téren is a kultúrtörténet javára.

Paradoxonnak tűnhet, de igaz: a történelemoktatás szellemét a konzervatívizmussal egyidejűleg áthatja a 19. század gondolkodóinak a törhetetlen haladásba vetett hite.

Nyilván tovább árnyalható és gazdagítható a kép. Az általunk itt idézeteknél szélesebb forrásalapra építve⁴⁸ s a későbbi kritikák és fejlemények

⁴⁵ Katolikus iskolások olvasó- és tankönyve, 1911.

⁴⁶ Gáspár János – Sebesztha Károly, 1907.

⁴⁷ Lásd pl.: Marczali Henrik – Földes Géza, 1906.

⁴⁸ A fejezet megírásához felhasználtam egy korábbi tanulmányomat, amelyben különböző iskolafenntartók által támogatott, illetve a vízvázalásztónak tekintett 1905-ös tantervet megelőző és követő időszakban készült és használt olvasó- és tankönyvek alapján próbáltam a szemléletet rekonstruálni. (Vö. Farkas Mária, 1999.)

fényében a fentieket íteltük a legfontosabbaknak. *Összegezve tehát: a tantervek és a taneszközök legfőbb célja, bár hangsúlyeltolódások is tapasztalhatók — főleg az 1905-ös tantervben és az annak nyomán kiadott vagy átdolgozott olvasó- és tankönyvekben — a vallásos, az egyházához hű, az állammal lojális, hazáját forrón szerető, törvénytisztelő, a készen kapott értékeket be- és elfogadó állampolgár, akit az „Isten, király, haza munka” négyes parancsolata vezérel.*

Kortársi kritikák a pedagógiai sajtóban

A népiskolai történelemtanítás céljáról, feladatáról, tartalmáról, mindezek újragondolásának és újrafogalmazásának szükségességéről a viták már az 1905-ös tanterv elfogadásának pillanatától megindulnak a pedagógiai sajtóban.⁴⁹ Felerősödnek a kritikák az első világháború éveiben. Első pillantásra talán meglepő, hogy az oktatásról, az iskolarendszerről, a tanítás, a tananyag megreformálásáról a világháború alatt is folyamatosan vitáztak szakemberek, pedagógusok. Továbbgondolva a dolgot, valójában természetesnek is tekinthetjük ezt, hiszen a háborús erőfeszítések sikere vagy kudarca, a hadi technika és a hadszervezés mellett — s erre mindenkinek rá kellett döbbsennie —, igen nagymértékben az emberi tényezőkön múlt, s ebből a szempontból semmiképpen sem volt elhanyagolható, milyen tudati háttérrel, témákra vonatkoztatva: milyen történelmi tudattal rendelkeztek a harcba küldött milíók.

A háborús erőfeszítések és erőforrások között egyre fontosabbnak tekintett emberi erőforrás mentális viszonyulása, harckészsége, elszántsága új aspektusokat vet fel az iskola, benne a történelemtanítás lehetőségei és felelőssége kérdésében, elsősorban a tananyag átstrukturálása, a jelenhez közelítése, hatékonyságának növelése tekintetében. A vizsgált cikkek alapján megállapítható: valamennyi írás közös eleme, hogy a történelemoktatást — igaz, más-más szempontból — nem tartják elég hatékonynak, *a hatékonyság hiánya* miatt illetik kritikával a tantervet, illetve fogalmaznak meg másfajta megoldási javaslatokat. A szerteágazó viták egyik kulcskérdése kétségkívül történelem és nemzeteszmé összekapcsolódása, a *homo politicus* nemzettudatának erősítése. A konzervatívnak vagy állagörzőnek tekinthető bírálatok általában oktatásszervezési átalakításokat, illetve a liberális szellemiség to-

⁴⁹ Valójában már a tanterv megszületését is élénk viták előzték meg, ezek ismertetésére azonban itt nincs módunk kitérni.

vábbi visszaszorítását, a hazafias jelleg erősítését szorgalmazták, a haladó szellemiségű, illetve a polgári radikálisokhoz, valamint a szociáldemokrata mozgalomhoz tartozó szakemberek a népiskola és a történelemtanítás célját sokkal inkább az értelmi képzés, a gondolkodási képesség fejlesztésében látják, ezeket tartalmi korszerűsítést szorgalmazó kritikáknak lehet nevezni.

A *tanszabadság* tankönyv-liberalizmusban megjelenő gyakorlatának el-
lentmondásos voltára többen is felhívják a figyelmet. Általában nem a libera-
lizmus érvényesülésével, a sokszínűséggel, inkább annak a szabályozatlan-
ságból fakadó, a tankönyvpiac áttekinthetetlenségét eredményező gyakorla-
tával van problémájuk.

Dékány István például 1913-ban a tankönyvek szemléletének sokféleségét kárhoztatja: „Ami mármost a tankönyveket illeti, tanulságos megfigyelni, minő sajtyszerűségek nyilvánulnak bennük értékelésükben. Egyik könyv például el nem mulasztja esetről-esetre megemlíteni Árpád-házi királyaink eltemetésének körülményeit és sírhelyeit; a másik a békeszerződések különös részletezése iránt viseltetik különös előszeretettel; a harmadik különös szorgalommal gyűjti csatahelyek neveit; a negyedik részletes genealógiák üdvö-
zítő voltát hirdeti és így tovább. Történelmi irodalmunkban így nincs egység, avagy egyöntetűség; úgy látszik, ez az eltérés egyedül a történelem sajátja ... a történelem ez iskoláinak küzdelme és egyenlensége az iskolára, a tanárra, a társadalomra nézve hátrányos.”⁵⁰

Egy másik vélemény: „Nem tarthatjuk örvendetes állapotnak tankönyve-
ink sokféleségét s az egyöntetű elvek híján való bírálati rendszert”, „a meg-
bízható és állandó alap” hiánya konfúzióhoz vezet — foglalt állást a kérdés-
ben *Fest Aladár* 1917-ben.⁵¹

A konzervatív vagy „állagőrző” kritikák általában nem kérdőjelezik meg
a történelemtanítás tantervi célját, de a nemzeti jelleg hangsúlyozását foko-
zottan érvényesítendőnek tartják. A legenyhébb változatok *óratervi átszerve-
zésekkel* látják javíthatónak az eredményességet.

Jellegzetes példa erre *Bender László* 1907-es írása.⁵² Felfogása szerint
azért rossz a tanterv, mert a történelem tanítását a népiskolai oktatás két utol-
só évére teszi, ezekben az osztályokban pedig alig van tanuló. Főleg a város-

⁵⁰ Dékány István, 1913. 287. p.

⁵¹ Fest Aladár, 1917. 138. p.

⁵² A *Történelem és földrajz a hazafias nevelés szolgálatában* arra keres választ, mint alcíme megfo-
galmazza: „Tekintettel a nagymérvű kivándorlásra, hogyan lehetne a hazai történelem és földrajz
tanítása által már a gyermek szívébe elmosódhatatlanul bevésni, hogy a hazát nemcsak jó, hanem
balsorsában is szeretni kell?” (Bender, 1907. 26. p.)

okra igaz ez, hiszen ott sokan középiskolába mennek a IV. osztály elvégzése után. A középiskolákban viszont csak a III. és a legfelső osztályokban tanítanak történelmet, pedig a II. után sokan kimaradnak, minthogy addigra véget ér a tankötelezettség, így ezek a fiatalok minden szisztematikus történelemtanításból kiesnek: „Így eshet meg nálunk az, hogy valaki felnőjön anélkül, hogy nemzetének történetét csak nagyjából is ismerné. Még a gimnáziumot végzetek is jobban ismerik a klasszikus világot, mint édes hazánk ezeréves múltját.”⁵³ A történelmi olvasmányok nyújtotta ismeret nem elég, szisztematikus tanítás kell.

Javaslatára szerint történelmet már a népiskola I. osztályától kellene tanítani, s nem érv ezzel szemben, mondja, hogy erre a tanulók nem elég érettek: ha a bibliai történetek befogadására elég érett az I. osztályos gyermek, miért ne lenne az a nemzeti történelem befogadására? Elképzelése alapján az I–II. osztályban, a gyermek mese iránti fogékonyságát kihasználva, nemzeti mondáink feldolgozásával kellene megismertetni nemzetünk őstörténetét, a vezérek s az Árpád-házi királyok korát, a III. osztályban hazánk történetét az Anjouktól Budavár visszavételéig, a IV-ben pedig a többi. Az V–VI. osztály történelemórái már csak a már hallottak bővebb megismertetését, megszilárdítását szolgálnák.

Hasonló gondolatokat és javaslatokat fogalmaz meg *Bursics Ernő*.⁵⁴ Ő is úgy véli, tantervkészítőink valójában kiszorították a népiskolából a történelmet, amikor a túlterheléstől való félelmükben az 1878-as reform során fölvtették a tárgy tanítását az V–VI. osztályokba, oda, „ahol nincsen növendékünk”. Adatai szerint: az 1911/12. évben iskolába jártak 95,1%-a nem jut föl a VI. osztályba, az V. osztály bevégzéséig is hiányzik 350–380 ezer tanuló, azaz az 1911/12-es tanévben népiskoláinknak csak 70–30%-a volt hat évfolyamú, az V-be a mindennapi tankötelesek 8,6%-a, a VI-ba 4,9%-a járt. Ennek következtében évente százezrek hagyják el az iskolát alapvető nemzeti műveltség nélkül: a népiskolák egyharmadában szó sem lehet rendszeres történettanításról, hiszen ezekben V. és VI. osztály egyáltalán nincs. Ezekben az osztályokban senki sem tanítja és senki sem tanulja nemzetünk ezeréves történelmét, az itt tanuló diákoknak be kell érniük a történelmi olvasmányok nyújtotta morzsákkal. Következésképpen nemzetünk történetének tanítását le kell vinni a népiskola legalsóbb osztályaiba, hogy annak áldásaiból mind többen részesüljenek. Javaslatára szerint heti egy külön meseóra az I. osztálytól, illet-

⁵³ Bender László, 1907. 26. p.

⁵⁴ Bursics Ernő, 1914. 498. p.

ve rendszeres történettanítás heti egy-két órában a III. és IV. osztályban, tovább az alkotmánytan V. és VI. osztályos tanítása hozhat megoldást. Véleménye szerint a „csonka” népiskolák gyors kiépülése, amit sokan javasolnak, önmagában nem vezetne célra, mint ahogy a német mintára követelt nyolcosztályú népiskola sem, mert ha 40 akárhány éve alatt nem sikerült a hatosztályos népiskola kiépítése, ez miért sikerülne most? Jónak tartaná azt is, ha a tankötelezettség nem a 12. életévig tartana, hanem addig, amíg el nem végzi valaki a VI. osztályt.

Tartalmilag mindkettőjünkkel vitatkozik, bár konkrétan Bursics cikkét említi meg, Kováts Alajosnak *A népiskolai történettanítás* című írása.⁵⁵ Elfogadja Bursics adatait, de nem osztja következtetését. Ellenkezőleg: megoldásnak a csonka népiskolák mielőbbi kiegészítését tartja, akár a legnagyobb áldozatok árán, másrészt a tanítók erőfeszítését, hogy minden gyerek elsajátítsa azt a minimumot, amivel nyugodt szívvel engedhető a felsőbb osztályokba.

A történelemoktatás legfőbb célja szerinte is, hogy „fajunk és nemzetünk szeretetét s az ősök iránti kegyelet érzését ápolja, tehát legfőképpen az erkölcsi nevelést szolgálja”, ennek megvalósításához viszont „a gyermek hazafias érényeinek fejlődését”, annak jellegzetességeit tartja különösen figyelembe veendőnek.⁵⁶ Fejlődéslélektani megközelítésű érvelésében — elsősorban Nagy László kutatásaira hivatkozva (A háború és a gyermek lelke. Bp. 1916. Gyermektanulmányi Könyvtár, V. kötet) — megkülönböztet a hazafias érények belső fejlődését illetően *alsóbbrendű hazafias érzéseket* (ezek: az ösztönszerű fajszeretet, a faji büszkeség, a szülőföld lakosságához, az egész nemzetet alkotó fajhoz való ragaszkodás érzései; a szülőföldhöz, az ország földjéhez való ösztönszerű ragaszkodás érzései), amelyek 11 éves korig gyorsan fejlődnek, 13 éves kor táján fokozatosan csökkennek, illetve *magasabb rendű hazafias érzéseket* (ezekben a nemzeti érzéshez a haza fogalma fűződik, a haza az érzéki elemektől megtisztulva mint eleven fogalom jelenik meg), melyek kialakulása a 14 éves kor táján kezdődik, túlsúlyra az alsóbbrendűek felett csak 16–17 éves kor táján jut.

A fentieket figyelembe véve az elemi népiskolai történelemtanítás még az V–VI. osztályban is csak az alsóbbrendű hazafias érzésekkel számolhat, azaz a népiskolában ezeket kell ápolnunk. Erre pedig a jelenlegi tanterv lehetőséget ad: a tantervnek nem módosításra van szüksége, hanem a benne rejlő lehetőségek kiaknázására, „teljes felhasználására”; a tanító saját mulasztását

⁵⁵ Kováts Alajos, 1917. 540–546. p.

⁵⁶ Kováts Alajos, 1917. 540. p.

nem háríthatja át a tantervre, ha nem él a lehetőséggel, „méltatlan küldetésére és tanító nevére”.⁵⁷

A konzervatív-állagörző kritikák közé sorolhatóak továbbá azok, amelyek a népiskolai történelemtanítás nemzeti tartalmának erősítését sürgetik.

Bender már hivatkozott írása szerint a földrajz és a történelem tanításának legfőbb célja: „egy erős nemzeti közérzet, erős nemzeti öntudat megerem-tése, ápolása, fejlesztése”. E nemes feladat sikerét legfőképpen a szocializmus és a kozmopolitizmus — mint hangsúlyozza: elvileg, eredetileg szép — gondolatának „elposványosodott alakjaiban” történő térnyerése veszélyezteti. Úgy véli, e szép eszmék eltorzult formáját mutatja az „elvtársak” (értsd: a szociáldemokrata mozgalom) gyakorlata, amiből nem kérnek. A mai szocialisták mögött felsorakozó „vörösászlós, véresszájú tömeg, mely áldatlan munkájával csak a társadalmi rend fenekes felfordítását célozza”, nem hazafias érzelmű — a nép körében a hazaszeretet, főleg azokon a vidékeken, ahol „a szocializmus nagyban grasszál”, napról napra csökken.⁵⁸

A nemzetiségek, ezen belül konkrétan a románok — a szerző szóhaszná-lata szerint az oláhajkú magyarok⁵⁹ — között végzendő nemzetépítés sikerte-lenségei miatt bírálja a tantervet *Középjaitai Barna Endrének a Néptanítók Lapja* 1907. április 18-i számában megjelent, *Történelemtanításunk és az oláhajkú magyarok* című cikke. Középjaitai Barna Endre ebben arról értekez-ik, hogy az érvényes tanterv pontatlan és túl általános megfogalmazásai lehetővé teszik az elképzelt magyar nemzeti cél kijátszását, sőt ellenkező értelművé torzítását egyes tanítók ügyeskedése folytán. Az apropót az írás-hoz egy, a *Gazeta Transilvaniei* című brassói, „oláh nyelvű” lapban megje-lent cikksorozat szolgáltatta, amelynek szerzője, *Suteu Traján*⁶⁰ magyar taní-tó, „morlakai igazgató-tanító” ötleteket kívánt adni tanítótársainak ahhoz, miként lehet az engedélyezett tankönyvek használata mellett, a tanterv betű-

⁵⁷ Kovács Alajos, 1917. 546. p.

⁵⁸ Bender László, 1907. 25., 26. p.

⁵⁹ A politikai nemzet felfogást fogalmazza meg lábjegyzetében: „Hazánkban az oláhajkú magyarokat hibás szólásmód szerint »románoknak« (pedig ez a szó »rómaid« jelent) is nevezik, pedig Magyarország politikailag csak egy nemzet van: a magyar. A magyar nemzet aztán nem — mint hibásan szoktuk mondani — magyarokra, oláhokra, németekre stb. oszlik föl, hanem magyar-ajkú, oláhajkú, németajkú, tótajkú stb. magyarokra. Magyarországon csak az rumen (hibásan: román), aki Rumeniának polgára és csak ideiglenesen él közöttünk. Rumeniában... a rumen alattvaló magyarokat magyarajkú rumeneknek nevezik.” (*Középjaitai Barna Endre*, 1907. 16/d p.)

⁶⁰ A szerző értelmezésében a vezetéknev talán a Sütő eltorzult formája, s saját értelmezésénél megragadva következetesen így nevezi a szerzőt az egész cikkben — bár ha a Traján keresztnévre gondolunk, szüleinek meglehetősen csekély lehetett a magyar identitástudatuk.

jének megfelelően a román nemzettudat építésére használni a magyar népiskolát.

Íme a Suteu által hivatkozott passzus: „a magyar királyság rendszeres történelmével kapcsolatban tárgyalandó azon *népek* történelme is, amelyek érintkezésben voltak vagy *vannak* a mi hazánkkal, tekintettel azon nemzetek életére, amelyeknek jelentős szerep jutott az egyetemes történelemben”.⁶¹ A megfogalmazás, írja, homályos, nem nevezi meg a „mi” hazánkkal kapcsolatba került népeket. Tehát minden a mi tetszésünkre van bízva, éljünk a lehetőséggel. A továbbiakban arra hoz példákat, hogy élnek is, bár véleménye szerint elég bátortalanul. Mit lehet tenni? Az engedélyezett tankönyvek bármelyikét használva, át kell helyezni a hangsúlyokat. A történelemtanítás bevezetéseként ismertetni kell a dákoromán eredetet, bemutatni dákok és rómaiak együttélését, majd jöhetnek „azok, akik ezután a románok fölött uralkodtak”. Áttérve Szent Istvánra, elsősorban a jobbágyszármazékot kell taglalni, merthogy — mondja — az is alatta kezdődött; ennek kapcsán nagy hangsúlyt kell helyezni a jobbágyszármazékokra (Dózsa-féle, Horea-Cloșca-Crișan-féle, az 1848-as Iancu-féle). II. Endre uralkodása kapcsán megismertethető a román fejedelemségek története és letárgyalható egyúttal „a mi történelmünk”, azaz a románok történelme, nagyjából a jelenkorig. Mátyás kapcsán elmondható, miként sebesítette meg őt Stefan cel Mare stb. — Ily módon nem vétenek a törvények ellen, de megteszik kötelességüket a románok iránt.

Hasonlóan vélekedik a nemzetiségekről, ill. a nemzeti szellem tanításának körükben való erősítésének szükségességéről *Bender*: „Hazánkban a magyarság végvára mindenütt az iskola; a nemzetiségi vidékeken pedig kétszeresen az. Ezt a várat hünen megvédeni, benne és általa a magyar szellemet terjeszteni: ez a mi kötelességünk. Legyen hát szép hazánk minden tanítója az utolsó csepp véréig magyar.”⁶² Elkeseredetten állapítja meg, hogy a mi iskoláinkban alig fordul elő, hogy ki lenne függesztve hazánk címe vagy nagyjaink portréja, „viszont tekintsünk be hazánk bár legutolsó viszályába, mely ott az oláhság vidékén iskola nevet visel s a tíz ujjunkon is könnyen megolvashatjuk, hogy hányból hiányzik a Janku, Hora, Kloska (sic!) vagy más, ily jeles nagyság képe. Ők tudnak lelkesedni. Igaz, hogy szörnyekért.”⁶³

⁶¹ Középajtai Barna Endre, 1907. 16/d p.

⁶² Katolikus iskolások olvasó- és tankönyve. Első köt. A katolikus népiskolák II. és III. osztálya számára. Szerkesztette több katolikus tanító. Bp. 1911.

⁶³ Bender László, 1907. 34.p.

A kritikák, igaz elvértve, a Habsburg–magyar kapcsolatot is érintik. Bender szerint például hihetetlenül káros, sőt veszélyes, hogy a földrajz és a történelem tanítása során használt térképek az „Osztrák–Magyar Monarchia térképei, mert így a gyermek lelkében az »összbirodalmi« gondolat ver gyökeret, a független, önálló Magyarország gondolata kivész szívéből”, pedig „a hazának nem »osztrák-magyarokra«, hanem magyarokra van szüksége. El hát e mótelyt!”⁶⁴ Szembehelyezkedve (ki nem mondottan) a tanterv ajánlásával, miszerint a magyar történelem bemutatásánál lehetőleg mellőzni kell a hanyatlás korszakait, úgy véli, a tanítás legyen tárgyilagos és hű, ami ebben az összefüggésben azt jelenti, hogy térjen ki történelmünk dicső korszakai mellett a vészterhes napokra is, beszéljen azokról is, akik szegényt hoztak a magyar névre („szerencsére kevesen vannak”), s mutassa be „a vértől pirosló tőkét, ahonnan zúdult a honfivér a nemzettel igazán együtt érezni soha nem tudó, ravaszul szerzett hatalmát féltékenyen őrző zsarnoki önkény királyi hatalmából”. Miután részesítettük a tanulót „az öröm, a dicsőség mámorában, ne habozzunk felkavarni lelkében a hazafiúi fájdalom tengerét sem s legyen az fenéig keserű. Hadd üljön ki a szent harag az arcokra; hadd szökjön egy forró könnycsepp a szemekbe. Drága vízcsepp az. Ez puhítja fel a szív kemény kérégt, mit önzésnek hívnak s csalja elő abból a honszeretet még ritka virágát.”⁶⁵

Bursics Ernő is keserűen állapítja meg, hogy míg nálunk évente százazrek hagyják el az iskolát alapvető nemzeti műveltség nélkül, szomszédságunkban a faji és nemzeti öntudat magas lángon lobog.⁶⁶

Mit tehet az iskola? — erősítenie kell a nemzeti vonatkozású tantárgyak tanítását, ezen belül is a legfontosabb, a nemzeti történelem tanítását.⁶⁷

A *tartalmi korszerűsítést szorgalmazó kritikák* egy része általában a történelemtanítást, ezen belül a népiskolai történelemtanítást céljának, feladatának újragondolását tükrözi.

Dékány István például *Értékelés a történelemben* című, a történelem genetikus felfogását vázoló írásában⁶⁸ azt hangsúlyozza, hogy az iskola „*későbbi társadalompolitikai tevékenységre nevel* ... A történelem különleges történelmi helyzetünket elemzi. Ennek tudata szükséges későbbi cselekvése-

⁶⁴ Bender László, 1907. 34. p.

⁶⁵ Bender László, 1907. 27. p.

⁶⁶ Bursics Ernő, 1914. 503. p.

⁶⁷ A hitelesség kérdését némileg másként veti fel a földrajz tanítása kapcsán. Óvja tanártársait attól, hogy az idegen föld szépségeit túl élénk színekkel mutassák be, ily módon esetleg kalandvágyat keltve a gyermekek szívében, elhelyett emeljék ki a magyar táj szépségeit és adottságait.

⁶⁸ Dékány István, 1913. 286–287. p.

inkhez. A történelem emez érzelmi hangulattal járó adatát közös cselekvésre előkészítő adatnak nevezhetjük.” E szempontból minden nemzetnek megvan a maga hagyománya, ami bizonyos mértékig jogosult, a baj az, ha valaki még az elvét is megtagadja annak, hogy történelmi értékelésében kötve van.

Fest Aladár A történelmi oktatás módszere című előadásában arra hívja fel a figyelmet, hogy a „történelmi oktatásnak a tanulókat *politikai érettségre* kell nevelnie ... hogy a jelenkor politikai és társadalmi kérdéseivel szemben öntudatos [sic!], a múlt tanulságain alapuló ítéletet alkosson magának ... hogy — ismervén a történelmi fejlődés irányát a jelenkorig — biztos tájékozottsággal tudjon részt venni a nemzeti élet továbbfejlesztésében: a múlt alapján meg kell értenie a jelent, hogy elő tudja készíteni a jövőt ... Ha ebben célt nem érünk, ha az eleven történelmi tudatot országszerte közösség nem tesszük, »mint oldott kéve, széthull nemzetünk«.”⁶⁹

A politikailag érett, a jövő alakításában részt venni kívánó gondolkodó polgárok nevelésének kérdéséhez új szellemben szólott hozzá — a későbbiekben a hazai német nemzetiségi tanítóképzés kiemelkedő alakjává lett — *Lux Gyula*.⁷⁰ A hazafiság érzésének kifejlesztéséről, erősítéséről értekezve *A magyar történelem az elemi népiskolában* című cikkének⁷¹ legfontosabb gondolata, hogy újra kell értelmezni a nemzeti önérték fogalmát. Annak első-sorban nemzeti önismeretre kell épülnie, csak így nevelhetünk megalapozott hazaszeretetre üres sovinizmus helyett. A nemzeti önismeret lényege pedig annak tudatosítása, hogy mi is egy számottevő nemzet vagyunk. A hazafiság továbbá már nem csak azt jelenti, hogy „síkra tudjunk szállni a hazáért”, de azt is, hogy dolgozni tudjunk érte: „Aki ma hazafias akar lenni, az ne csak vért, hanem verítéket is tudjon ontani a hazáért. Én azt az embert még korántsem tekintem hazafiasnak, aki csak kardot akar és tud forgatni, de annak tekintem azt, aki amellet még »kalapácsot« is szeret forgatni.”⁷² Ma a hazafiság fő eleme már a munka (hiszen a haza védelmét főként a katonaság látja el) — a haza nagyságának kivívásában az oroszlánrész a munkálkodóké.

A korabeli történelemtanítás nagy hiányának és hibájának tekinti, hogy erről, illetve a dolgozó osztályokról teljesen megfeledkezik, „csak a kiváltságos osztályok történetét nyújtja”, a nemesség küzdelmeiről szól, de sehol nem említi meg a dolgozó népet, amelynek munkája a nemesség küzdelmét lehetővé tette, s amelynek még arra sem volt joga, hogy a hazáért a kardot

⁶⁹ Fest Aladár, 1917. 130–131., 157. p.

⁷⁰ Tevékenységéről lásd: Donáth Péter 1997. 22–176., 1997/a.

⁷¹ Lux Gyula, 1909.

⁷² Lux Gyula, 1909. 179. p.

forghassa. Nincs a tananyag tekintettel azokra, akiknek a népiskolában a történelmet tanítják, ezek pedig a népiskolákban 96%-ban a nép gyermekei. Hogy vonzóvá, érdekessé tegyük számukra is a tárgyat, be kell vonni az ő őseiket is, akikre ők is büszkék lehetnek, mert azok a hazáért dolgoztak. Ehhez szükséges a társadalmi osztályok munkájának „egyforma értékelése”.⁷³ A történelemtanítás e téren sokat tehet: be kell mutatnia, hogy amikor a nemzet egy része a haza védelmében kardot fogott, egy másik része szorgalmas munkával megteremtette ennek kellékeit, feltételeit. A jobbágy munkáját éppoly értékesnek és szükségesnek kell felfognia és ismertetnie, mint a nemesség tevékenységét. A népiskolai történettanítás tehát ne csak a harcok története legyen, hanem legyen elsősorban a kultúra történelme — a munkásgyerekeket ezek még inkább fogják érdekelni. Nem kívánja a nem kiváltságos osztályok kivételezett szerepeltetését, sem kiváltságosok és nem kiváltságosok szembeállítását, csupán egymás mellé helyezését. „De nehogy félreértsen valaki, külön ki kell emelnem, hogy én nem óhajtom a *nem kiváltságos osztályok* kiélezett feltüntetését, sem pedig egymással szembe helyezését, hanem csak *egymás mellé* helyezését. Az ország zömének a történelméről van szó, amely méltán kérdezheti tőlünk, hogy az ő ősei mit is csináltak az idők folyamán?”⁷⁴

Úgy véli, erkölcsileg is üdvösebb lenne, az összetartás érzését is erősítené, ha a történelem nem öldöklésekről, gyilkos háborúkról, egymást követő királyok trónharcairól, kegyetlenkedéseiről szólna, hanem az alkotó munkáról. „Hét népiskolai történelmi tankönyvet hasonlítottam össze és ezekből kiragadtam a következő adatokat: Kálmán megvakíttatja öcsét, Álmost és fiát; II. Béla az aradi országgyűlésen legyilkoltat 68 főurat; Róbert Károly kivégezteti Zách Felicián családját harmadízíglén; Johanna megfojtatja férjét, Endrét; Kis Károly esküszegéssel lépett a trónra; Forgács megöli Kis Károlyt; Zsigmond kivégezteti Kontot és társait; Cilley [sic!] Ulrikról lapokon keresztül beszélnek egyes tankönyvek, de ugyanakkor Hunyadi Jánosról egynehány sorban emlékeznek meg; V. László lefejezteti Hunyadi Lászlót; Dózsa Györgyöt megsütik és így tovább. És ezen felsorolt kegyetlenségeket a legtöbb tankönyv még képekben is bemutatja. Kérdem most már, nemesítő hatással lehet-e a gyermekre az, hogy a királyok, akiknek az élete a gyermek előtt is példa gyanánt lebeg, hogyan kegyetlenkednek, hogyan gyilkolnak. Vajon jobban fogja-e a gyermek lelkét nemesíteni az ilyen adat, mint a mun-

⁷³ Lux Gyula, 1909. 179. p.

⁷⁴ Lux Gyula, 1909. 180. p.

ka történetéből vett megkapó részletek? Azt hiszem, ehhez bővebb magyarázat már nem szükséges.”⁷⁵

A tartalmi módosítások körébe tartoznak azok a felvetések, amelyek amellet érvelnek, hogy *közelebb kell hozni a történelmet a jelenhez*, nem lehet azt 1867-tel befejezni.

Több írásában is azokkal vitatkozik *Madzsar Imre*,⁷⁶ akik a jelenkortanítás terén tapasztalható hiástust egy új tárgy, a szociológia tanításának bevezetésével kívánják orvosolni.⁷⁷ Bár elsősorban a középiskolai történettanítás problémáival foglalkozik, a benne megfogalmazódó elvek általában a történelemtanítás jellegére, feladataira, lehetőségeire vonatkoznak, ezért a népis-kola kapcsán is érdemes figyelembe vennünk tartalmát. Felfogása szerint a szociológiatanítás bevezetésének igénye a történelem és a történelemtanítás téves ismeretelméleti, ill. utilitarista megítélésén alapul. Követői azt hiszik, hogy az elbeszélő történetírás („wie es eigentlich gewesen ist”) pusztá ténybemutató, jobb esetben tényelrendezés, kiegészítésre szoruló fokozat; a történetírás szinguláris, hic et nunc igazságok megállapítása, s az általa rögzített tények nincsenek kapcsolatban a mai ember életével, abból kiestek, nem befolyásolhatják cselekedeteit, ezért azt ki kell egészítenie egy fogalmi történettudománynak, „kultúrtörténeti módszer”-nek, amit másutt szociológiának neveznek

Meggyőződése szerint erőteljessé kell tenni azokat a kapcsolatokat, amelyek a gyakorlati cselekvéssel, a gyakorlati élettel összekötik az iskolát, azaz a „modern pedagógia” egyik didaktikai alapelvét, mely szerint a tanítás kiindulópontja mindenütt a konkrét jelenségek megfigyelése lett, azaz a környezeti tanítás elve a szociális jelenségek világának megismertetésébe, tágabban a történelemtanításba is beviendő. A történelem tanításának célja, hogy „képzet alkosson a társas élet és társas fejlődés természetéről”, éspedig egyes konkrét esetek megismertetésén keresztül. A történetírás megteheti, hogy megáll a jelen határánál a történettanítás, a pedagógus azonban nem, az utóbbi szemében a „jelen nem lehet egyéb, mint a történeti fejlődésnek egyik, éppen legutolsó segmentuma”. A „bemutató konkrét esetek közül nem hiányozhat a tanulóhoz legközelebb álló: a mai társadalom”; „a történettanítás oly körre terjed ki, melybe a szorosabb értelemben vett történeti fejlődés

⁷⁵ Lux Gyula, 1909. 180. p.

⁷⁶ Madzsar Imre, 1910; 1913.

⁷⁷ Elsősorban az Országos Középiskolai Tanáregyleti Közlöny XLI., XLII., XLIII. évfolyamaiban megjelent cikkekre, Botai Imre, Barcsay Endre, Vida Sándor írásaira hivatkozik, ezekkel vitatkozik.

désen kívül annak mai eredménye is beletartozik”.⁷⁸ Vagyis nem új tárgyat kell bevezetni, hanem a történelemtanítás tartalmát átértelmezni, tekintettel arra is, hogy a történelem részei, szereplői a tömeg fölé kiemelkedő egyének mellett, akik emlékezetét nagy részletességgel őrizte meg a történelem, a „névtelen hősök” is, akik a történeti előadásban kollektív egyénekké, kollektív cselekvéssé mosódnak össze, olyan absztrakciókban jelennek meg, mint nép, nemzet, néposztály.

A jelenkortörténet tanítása mellett érvel *Szende Pál*⁷⁹ is, már a világháború időszakában. Kiindulópontja szerint a jelen tapasztalata azt mutatja, hogy katonailag kiválóan felkészültek a nemzetek a háborúra, történetileg, diplomáciailag nem. Ennek oka, hogy a legújabb kor időszakát alig kutatják és tanítják a németeknél és nálunk, de kutatják és tanítják a franciáknál és az angoloknál, s a nemzetközi közvéleményt az ezekből a kutatásokból nyert ismeretek befolyásolták. Kihagyta tehát a magyar és a német diplomácia azokat a lehetőségeket, amelyek a kedvezőbb nemzetközi megítélést a központi hatalmak számára biztosíthatták volna.⁸⁰

Mi az oka annak, hogy a jelenkor történetét Németországban és nálunk kevésbé kutatják és tanítják? Válasza szerint az, hogy ezekben az országokban az iskolai történettanítás sokkal erőteljesebben áll a vezető társadalmi osztályok érdekeinek szolgálatában, mint a nyugati államokban; ezért van, hogy a világörtörténelmet a francia forradalommal vagy a bécsi kongresszussal fejezik be, a magyart 1867-tel. A felhozott indokot, miszerint újabb korok megírásához, tanításához hiányzik a történelmi távlat, ami a tárgyilagosság feltétele, hamis, elvetendő dogmának tartja, hiszen — mondja — aki elfogult, az Mátyás király korát vagy a magyar nagybirtokrendszert is képes elfogultan feldolgozni, s az elfogultság felé vezethet az is, hogy a források a régi korokra esetlegesebbek, az érdekeltek, az akkori uralkodó osztályok, írástudók felfogását tükrözik. Ezzel szemben a jelenkor történetírója a sajtó stb. következtében sokoldalúbban tájékozódhat, nincs annyira kiszolgáltatva a forrásoknak. Valójában. az utóbbi évek tanításával szemben már a tanuló sem annyira védtelen, napi tapasztalatai ellentmondhatnak a tanítottaknak,

⁷⁸ Madzsar Imre, 1913. 331–332. p.

⁷⁹ Szende Pál, 1915.

⁸⁰ Justus Hashagen német szerző példájára hivatkozik, miszerint 1868-ban Magyarország lehetővé tette Szerbiának magyar földön szerb hatóságok részvételét az Obrenovics Mihály szerb fejedelem meggyilkolásának Magyarországra vezető szálainak kibogozásában, nem tekintette ezt nemzeti szuverenitása megsértésének, miközben Szerbia Ferenc Ferdinánd meggyilkolása kapcsán ugyanezt a kérést szuverenitás védelmében utasítja el.

ami összeütközésekhez vezethetne az iskolában, ezt kiküszöbölendő hanyagolják el a jelenkor történetének tanítását.

Több írás a Németországban bevezetett iskolareform⁸¹ kapcsán érvel a történelemtanítás határának a jelenig történő kiterjesztése mellett.

Néptanítók Lapja, 1915. október 28-i számának címloldalán jelent meg, szerző megjelölése nélkül *A legújabb kor ismertetése című írás*. Örömmel üdvözlí a német reformot, amelynek értelmében a középiskola alsó osztályaiban is a jelenkorig kell tanítani a történelmet, amivel lényegében „a legújabb kor ismertetésének a polgárok tudatosságára való hatását kiterjesztik olyanokra is, akik a középiskolán nem mennek végig, akik még — hogy úgy mondjuk — elemi iskolai életkorban vannak... a népiskolában a tanítás fontosságát még nagyobbban látjuk, ha arra gondolunk, hogy a népiskola legfelsőbb osztályaiban levők alig-alig jutnak még egyszer életükben rendszeres történettanításhoz.”⁸² Úgy véli, a legújabb korból kétségtelenül az a legfontosabb a tanítás szempontjából is, „ami a háború kitörését és alakulását megérteti, meg ami a magunk helyzetének megismertetésére szolgál”.⁸³ Hogyan lehet ezt megoldani? Természetesen az életkori sajátosságok figyelembevételével. Nehezebben megválaszolható kérdésnek tartja az elfogultság elkerülésének módját, a pártatlan szemlélet biztosítását. A kérdésre, amit ennek fényében gyakran feltesznek: hogy „szabad-e... zsenge korúaknak, személyesen ítélni még nem tudóknak, vitás dolgokat tanítanunk?” — kérdéssel válaszol: „szükséges-e a nemzeti jóllét szempontjából, hogy minden értelmes polgár ismerje a saját korszakának történeti előzményeit? Erre lehetetlen tagadóan felelni s ebből következik az a kötelességünk, hogy e szükséglet kielégítésének legjobb módját keressük és ha megtaláltuk, alkalmazzuk.” Az elfogultságtól, a pártosság gyanújától vagy valós bűnétől leginkább az mentheti meg a tanítót, ha akar tárgyilagos és pártatlan lenni, ha szakadatlan önvizsgálattal törekszik erre. Nem egyének dicsőítése vagy ócsárlása a cél, hanem események megértése a feladat, ezek ismertetésére kell a hangsúlyt helyezni. Ha példaképeket akarunk állítani vagy a személyiségek történelmi szerepét kívánjuk feltárni, jobb, ha korábbi korokból vesszük a példákat. Végül óvja az érintetteket a német példa egyszerű másolásától. A nemzeti öntudat védelmének szándékát olvashatjuk ki befejező soraiból: „Ha csakugyan hasznót akarunk tenni, természetesen nem lehet egyszerűen a német példát követnünk. A XIX. század s a legutolsó félszázad a mi fejlődésünk és

⁸¹ 1915. szept. 2-án rendelet jelent meg Poroszországban a történelemtanítás reformjáról

⁸² N. N., 1915. 1. p.

⁸³ N. N., 1915, 2. p.

a mi jövőnk szempontjából is a legnagyobb jelentőségű s a mi iskoláinkban egészen más, tudniillik magyar lélekkel való tárgyalást kíván.”

A német oktatási reform kapcsán vagy ürügyén nemcsak a történelem jelenkorig való tanítását, hanem átfogóbb szemléletváltást, reformot sürget az oktatásban *Dékány István A történelem-tanítás új rendje Poroszországban* című írásában.⁸⁴

A reform legfontosabb jellemzőjének tekinti, hogy nem csupán kiterjesztette a történelemtanítást a jelenig (korábban az lényegében befejeződött a 18. század derekánál), de egyúttal átrendezte a belső arányokat, áthelyezte a tanítás súlypontját a 18. sz. második felére és a 19. századra, ami a francia oktatásban korábban is jellemző volt, s ezzel olyan elemeket vitt be a rendszerbe, amelyek a mi oktatásunkból is hiányoznak.

A jelenre eddig is nagy súlyt helyező francia rendszerrel szemben a porosz reform előnyének tekinti, hogy szakít annak „laza enciklopedizmusával”: „az általa követelt történelemnek alappozíciója a nemzeti eszme s a német kultúra nagy alakjainak eleven kidolgozása, különös tekintettel a legutolsó másfél századra”⁸⁵, továbbá, hogy „módot nyújt a jelen intézményeinek ismertetésére, a jelen fejlődés elemzésére, a történelem correlatív mélyítésére s enciklopedizmus helyett a nemzetfejlődés amaz stádiumát helyezi előtérbe, amely valóban a német kultúra legtermékenyebb s legnemesebb eredményeit hozta létre: a XIX. századot”.⁸⁶

A Magyarországon is esedékes reform ellenzőinek is szól, amikor arról ír, hogy sok bírálat övezte, kiváló pedagógusok részéről is, amit természetes tanári magatartásnak tekint, mert amikor valami „új” jön, az anyag belső szerkezetének átalakítása válik szükségessé, a legjobb tanárok féltik a régit, a kihagyandót. Pedig tudomásul kell venni, hogy a gyermeki elme teherbíró képessége megköveteli a szelekciót. A történelemoktatás specialitásának tekinti, hogy miután maga a történet folytonos fejlődés, a tárgy folyamatosan bővül. A feladat: kapcsolatba hozni „a történelmi oktatás, mondhatjuk inkább a történelmi világnézetre nevelés törekvéseit didaktikánk régi, megállapodott elveivel”.⁸⁷ (306. p.)

Melyek ezek az alapelvek? Először az, hogy az adathalmaz közvetítése, elsajátíttatása önmagában nem nevelő értékű, be kell hatolni a történelem eszméjébe, hogy a tanuló ne csupán szemlélje, de átélje a történelmi fejlőd-

⁸⁴ Dékány István, 1916.

⁸⁵ Dékány István, 1916. 314. p.

⁸⁶ Dékány István, 1916. 315. p.

⁸⁷ Dékány István, 1916. 306. p.

dést, aminek feltétele a történelmi élmény; a kor képének kialakítása; az okok és okozatok sajátos kapcsolódási pontjainak felderítése, azaz az önálló oknyomozás képességének kialakítása; a tanuló magatartása nem lehet csak receptív. Intenzív, erős munkára, gondolkodásra van szükség, így kerülhető el, a tanulók elzárkózó viszonyulása (Herbart). Másodszor: a történelem felfogása már túllépett a rankei elven (leírni, ami van, úgy, amint van); a történelmi ismeret vagy megismerés különbözik a természettudományi megismeréstől, többet épít az élő, fejlődésben lévő egyéniség pszichológiai ön-elemzésére (azok az elemek, amelyekből egy kívülem álló világot megérték, magamban vannak, magamból alakítom ki őket (Lipps beleérzés-elmélete), azokat magamból rekonstruálok, másrészt az egyéni tudat, tudattartalom történetileg keletkezik, a történelmi milieu hatására: miközben nevelnek, kölcsönhatás lép fel a múlt és jelen állapotom között, azaz a történelmi ismeret a jelen és múlt tudatának korrelativitásán épül fel. Harmadszor: a jelen genetikus megértésének elve, ami azt jelenti, hogy minél jobban be kell teljesíteni a nevelés egyik legfőbb célját, a múlt termékeny és zavartalan áthagyományozását (ezért válik egyes íróknál, pl. Willmann-nál a történelemtanítás az egyik legkiemelkedőbb feladattá), annak tudatában, hogy az áthagyományozás nem öncél: „Jelentősége abban van, hogy a múlt kulturális hagyományai nem csupán megmaradnak, hanem a jelen feladatok megoldásában, a jövő előkészítésében támaszaink lehetnek. A múlt kultúrája tehát a jelen kultúrájának egyik erőforrása, nem pedig ballasztja. Éppígy a történelmi nevelés is egyoldalú, ha a múltba merül el s nem a jelennek egyik erőforrása egyszerre... a jelen genetikus megértése kettőt jelent: helyesebb megértését a múltnak, helyesebb megértését a jelennek.”⁸⁸

Szakítani kell továbbá a történelmi didaktikát is tévesen befolyásoló elvekkel, elsősorban azzal a felfogással, hogy a „jelen történelme” *contradictio in adjecto*, továbbá a „regresszió” elvével, amelynek kiindulópontja szerint az eredményekből megyünk vissza az okokra, azaz a történelemtanítás egyetlen eszköze az oknyomozás, holott ez csak a kutatás egy módja, nem lehet érvényes a tantervre. Amikor visszafelé nyomozunk, nem a jelenségek egymásutánját keressük, hanem két különböző kort hasonlítunk össze (korösszehasonlítás), tehát az előadás módja csak progresszív lehet. Újra kell gondolni és körültekintően alkalmazni a prioritás elvét. Ez nem csak azt jelenti, hogy elsőséget élvez a térben közeli, a hazai a külföldivel szemben, az időben közelebb álló a távolabbival szemben stb. A térbeli, időbeli, logi-

⁸⁸ Dékány István, 1916. 310. p.

kai, tantervi stb. prioritások közül a tantervit tartja fontosabbnak. És ez nem kezdődhet középiskolában, hangsúlyozza, nem tehetünk úgy, mintha elemi iskola nem létezne, a középiskolainak azzal szerves egységet kell alkotnia. Ebben a kérdésben a francia példa pozitívumait emeli ki: náluk a prioritás nem az időben, nem a tantárgyak egymásutánjában, hanem pedagógiai súlyban való elsőbbséget jelent, azaz például Franciaország földrajzát nem az első helyre teszik, először alapfogalmakat tanítanak, az ország a végére jut. A legfontosabb anyagot tehát lehetőleg fejlettebb korban tanítják, amikor az már egy intenzívebb figyelem tárgya lehet. Jó lenne, véli, ha a tárgyalandó anyagot fontossága szerint tűznénk ki mi is, ahogy a franciák teszik, a gyermeki fejlődés megfelelő időszakára, illetve az iskolaév legkedvezőbb időszakára.

A fentiek már a tantervi reform kérdését érintik, melynek során érvényesíteni kellene mind a porosz, mind a francia példa előnyeit és pozitívumait, az iskolatípusokat szervesen egymásra építve.

A polgári demokratikus modell

Teljesen új irányt ad a vitának, hogy az első világháború végén egy másfajta politikai berendezkedés: egy polgári demokratikus, illetve egy proletárállami kísérlettel szembesül Magyarország. A forradalmak irányítói maguk is tisztában vannak a forradalmi célok megvalósítása érdekében mobilizálni remélt tömegek ideológiai felkészítésének fontosságával, s ezért minden más égetően fontos feladat mellett, kiemelt figyelmet fordítanak az iskolákra, ezen belül is az alapfokú oktatásban folyó történelemtanítás megújítására, az idők szelleméhez igazítására. Rányomja erre a folyamatra a bélyegét, hogy a történelemtanítás reformját régóta sürgető baloldali pedagógusok a megváltozott körülmények között lehetőséget láttak régóta képviselt elveik, elképzeléseik, terveik realizálására. Tervezetek, rendeletek, jogszabályok sora születik e nagyjából kilenc hónap leforgása alatt az iskolarendszer megreformálására, illetve gyökeres átalakítására. Az iskolát, a történelemtanítást új politikai célok szolgálatába kívánják állítani.

Nem vállalkozunk a forradalmak oktatáspolitikai elképzeléseinek, ezzel kapcsolatos sajátos jogalkotásának bemutatására,⁸⁹ inkább csak arra teszünk kísérletet, hogy a népiskolai történelemtanítás kérdéskörében felhívjuk a figyelmet a pedagógiai sajtóból kiolvasható problematikus kérdésekkel kap-

⁸⁹ Részletes feldolgozásukat lásd: Köte Sándor, 1963.; 1979.; Mészáros István szerk. 1970.

csolatos válaszokra/válaszkísérletekre, jelezve a polgári, a polgári demokratikus, illetve a proletárforradalmi válaszok közötti diszkontinuus elemek mellett a kontinuus jelenségeket is.

Abban a vitában sem akarunk állást foglalni, hogy itt két, egy polgári demokratikus és egy proletár forradalomról van-e szó, avagy egy forradalom két egymást követő szakaszáról. Csak reméljük, hogy bemutatásunk újabb érveket adhat a kérdés árnyaltabb vizsgálatához. Mindenesetre az oktatás szempontjából meggondolandónak tartjuk Sötér István megfogalmazását: „Amennyire ezek [a két forradalom] politikailag ellentétesek voltak egymással, annyira kiegészítették egymást a kultúra, az irodalom terén. Egymás tagadása társadalmi és politikai téren — inkább egymás igenlésévé válik az irodalomban, művészetekben.”⁹⁰

A polgári demokratikus modell egyik lehetséges formájának jellegzetességei, ahogy ennek az időszaknak a törekvéseit jellemeztük, inkább csak csírájukban vizsgálhatók, hiszen ebben a szakaszban is az Eötvös-féle törvény van érvényben, az új tanterv sem készült el, bár munkálatai megkezdődtek. Elkészült és nyomdába került, de már nem jelent meg egy „forradalmi olvasókönyv”, amelyet még az aktuális tanévben (akár egy-vagy kétheti használatra) valamennyi nép- és polgári iskolának meg akartak küldeni, ingyenesen, annyi példányban, ahány V–VI. osztályos tanulójuk van. Motivációját Somogyi Béla úgy magyarázta, a legfontosabb az V. és a VI. osztály, mert aki onnan most kimegy, az már örökre kiesik a népiskola hatása alól.⁹¹ Az Imre Sándor hagyatékában fennmaradt egyik kefelevonat-töredék⁹², amelyen sem szerző, sem dátum nem szerepel, tartalma szerint minden bizonnyal ezzel azonos. Több helyütt tartalmaz olyan utalásokat, hogy a korábbi korok igazságtalanságait a népköztársaság kormánya felszámolja.

Részletes elemzésére itt nem vállalkozunk, de tartalmát, szellemiségét ismertetjük, illetve hozunk ezek alátámasztására néhány példát is. Nagy arányban tartalmaz háborúellenes verseket, prózai szövegeket; a korábbi korok szociális igazságtalanságait feltáró szemelvényeket; a forradalmakat (a francia forradalmat, 1848. március 15-ét) méltató írásokat. A szerzők, illetőleg a feldolgozásokhoz felhasznált szerzők, ugyancsak a teljesség igénye nélkül: Acsády Ignác, Babits Mihály, Varsányi Géza, Molnár Ferenc, Csizmadia Sándor, Bíró Lajos, Várnai Zseni, Petőfi Sándor stb.

⁹⁰ Idézi József Farkas: *A Tanácsköztársaság oktatáspolitikai koncepciója*. In: Agárdi Péter (szerk.), 2001. 361. p.

⁹¹ Jegyzőkönyv, 1919. február 25. 867–868. p.

⁹² RL, C/39. 24/b.

A szövegek színvonalasak, nem direkt módon didaktikusak, érvelésre, az észre, a meggyőzésre alapoznak, bár a szegény ember nyomorának, a társadalmi igazságtalanságnak az ostromozásakor az érzelmi motívumok sem hiányoznak — a tanulság valamilyen formában mindegyik szöveg végén csattanószerűen foglaltatik össze. A kéthasábos tördelésű kötet illusztrációi, fekete-fehér rajzai, iniciáléi igazodnak a tartalomhoz: a munka világát, a munkában megrokkant munkás és paraszt képét (mezőn dolgozó paraszt, kubikos, favágó, gépe fölél görnyedő varrónő stb.); a háború rémségeit (borjút cipelő szegény katona); gazdag és szegény ellentétét (dölyfös, korzózó, kutyát sétáltató henyélő urak és hetyke úrinők) jelenítik meg, illetve a társadalmi igazságtalanság elleni harcok szimbólumai (Marx portréja, az Új Internacionálé, s a Világ proletárjai, egyesüljetek feliratú zászlót tartó kéz).

A háborúellenesség legerőteljesebben a közölt versekből árad. Ilyenek például: Petőfi: *Katonaélet*; Várnai Zseni: *Katonafiamnak*⁹³, Árvák; *A két halott*; Peterdi Andor: *Vak vitézek, Beszél a föld*; *Siratja Víg Erzsébet* (három férfigeneráció Nagy Istvánját siratja, az apát, a férjet, a fiút). A töredékben fennmaradt prózai szövegekben a hadi barátkozásokról találunk írást (Babits Mihály *Péter és Pjotr* című történetében a jóra való magyar katona Pjotr leszúrása után döbben rá, hogy ők tulajdonképpen testvérek, hiszen egyformán toprongyosak, szerencsétlenek).

A társadalmi igazságtalanságokat példázza *Az új Heródes* című írás. Régen Heródes, a kis Jézust keresve halomra gyilkoltatta a kisdedeket Betlehemben, de ma is van gyerekepusztító gonosz hatalom. A gyermekhalandóság legfőbb oka a szegénység és a tudatlanság, a szegénység és tudatlanság oka viszont *a gazdasági igazságtalanság*. „Ezt meg kell szüntetni. És a magyar népköztársaság meg fogja szüntetni.” — „Ha a szegény ember megismeri a betűt és az igaz tudományt, akkor nem tűri tovább az igazságtalanságot. Mert nem hiszi tovább, hogy néhány ezer ember bűnös nagy gazdagsága és sok millió ember borzalmas szegénysége az Isten rendelése, amelyben meg kell nyugodni.”

⁹³ E vers kapcsán fejtette ki véleményét a klasszikus szövegek használhatóságáról, Fogarasisval vitázva, a március 7-i értekezleten Somogyi Béla. Ma már szinte mulatságos, hogy a tartalma miatt feltétlenül közölni kívánt vers egyik sora: „én, ki *méhemben* hordtalak”, milyen dilemmát okozott számukra. Úgy vélték, a tanítók nincsenek felkészülve ennek megmagyarázására, végül az inkriminált rész „átírásával” oldották meg a problémát. A kefelevonatban már így szerepel: „én, ki *keblemen* hordtalak”. Megjegyzem, a vers a Tanácsköztársaság felnőtt analfabéták számára készített, szintén csak levonatban fennmaradt olvasókönyvében is ebben a megváltoztatott formájában szerepel.

Az egyház gazdagságát, a szegény nép iránti részvétlenségét illusztrálja az *Uriás apát*⁹⁴ *rabszolgái* című történet. Leírja a monostor gazdagságát, amelyet az apát kíméletlen módszerekkel, a birtok népei mérhetetlen kizsákmányolásával növelt, s bár a juttatások mértékét egy királyi és egy pápai vizsgálat mérséklendőnek tartotta, végül mégis a panaszosoknak kellett bocsánatot kérniük, mert sok bajt okoztak uruknak (börtön, orrlevágás, hajleberetválás, nyilvános megszégyenítés lett többek sorsa).

A szegénység miatt kivándorlásra kényszerült agrárszegénység sorsáról, hazafiságról, álhazafiságról késztet gondolkodásra *A jó hazafi*. A történet szerint a nagyobb bérért, több jövedelemért szervezkedő agrárproletárok mozgalmait a hazafiságról szónokló gróf és képviselőtársai a parlamentben, csakúgy, mint a miniszterek keményem letörték (pl. rutén sztrájktrórkot hozattak, ezeket jobban szerették, mint a szegény magyar parasztokat); a szegényeket a hazátlan szocialisták által feltüzelt tömegnek tekintették, ezért e szocialisták ellen is keményen felléptek. Nem maradt a szegény nép számára, mint a kivándorlás Amerikába: „Ha a nagybirtokosok álhazafisága ki nem űzte volna az országból a munkásokat, akkor a háborúban félmillióval több katonánk lett volna, most pedig az áldott, teremő munkában egymillióval több dolgozó társunk lenne.”

A nemzetköziség című olvasmányban e kérdésről folyik a vita egy olvasókörben a konzervatív jegyző és a tanító között. A jegyző szerint „igaz magyar ember nem lehet szocialista, mert a szocialisták nemzetköziek”. A tanító úr pedig kifejti, a jegyző harsányságával szemben csendes hangon, ellenvéleményét: a nemzetek egymásra vannak utalva, kapcsolataikat nemzetközi egyezmények szabályozzák. A különböző országok munkásai rájöttek, hogy „égbekiáltó” igazságtalanság, a tőkés kizsákmányolás áldozatai, s arra is, hogy ezt egy nemzet kebelében nem lehet megszüntetni (a jó kapitalisták a verseny következtében tönkremennének), arra is, hogy a kizsákmányolók szándékosan szítják a népek közötti gyűlölséget, ami megint nekik hasznót hajtó háborúkhöz vezet. Tehát meg kell szüntetni a gyűlölködést, a kizsákmányolók hatalmát, a háborúkat. Ezért, fogalmazza meg hitvallását a tanító: „én nemzetközi és magyar vagyok” — nem tűröm a magyar nép bántását, elnyomását, de más nemzetek elnyomását sem. A békekonferencián a kapita-

⁹⁴ Uros (Urias) a 13. század legtevékenyebb pannonthalmi apátja volt, újjászervezte a monostor gazdálkodását, s a birtok alávetettjeivel kemény küzdelmet folytatott a szolgáltatások (tized, terményjáradék, s főleg szállításban testet öltő robot – a vitás kérdéseket a hosszú, valójában több fordulós pannonthalmi perben rendezték 1226–1240), némileg enyhítve és szabályozva a terheket.

listák a magyar népet prédául dobták oda, de a nemzetközi szocialisták szót emeltek ez ellen, „mert aki nemzetközi, az nemcsak a maga nemzetének követel igazságot, hanem minden nemzetnek”. A nemzetköziség nem nemzetellenesség, nem hazafiatlanság. A tanulságot egy résztvevő vonja le: „Hát az már mégis csak csúnya dolog, hogy némelyik újság mennyit össze-vissza hazudik a nemzetköziségről! Hiszen így, ahogy a tanító úr mondta, az igaz hazafiság és a nemzetköziség elválhatatlan édes testvérek!”

A hőskultusz rombolására lehetett alkalmas a *Báthory István, a kenyérmezei hős* (Acsády Ignác nyomán) című szöveg. Arról szól, hogy lehet valaki egyszer hős és máskor gyűlölt kizsákmányoló. Ezt példázza a kenyérmezei hős, aki Mátyás halála után, erdélyi vajda lett, és valóságos rémalakká nőtt, irtotta, pusztította, török módra kizsákmányolta a székelységet, míg végül a parasztok panaszainak helyt adva Ulászló el nem távolította posztjáról.

A forradalmak jogosultságát támasztja alá az 1848-as forradalomról, illetve a szabadságharc leverését követő eseményekről szóló fejezet. A vége sajnos ennek is hiányzik, történelemszemlélete azonban talán ennek hiányában is rekonstruálható. A magyar forradalom kitörését egyértelműen az európai folyamatok dimenziórendszerébe helyezi. Úgy véli, a korszerűsítést az ország gazdasági megerősödésétől remélő Széchenyi programját túlhaladta az idő, 1848-ban már a pozsonyi országgyűlésen a liberális párt élén Kossuth folytatott komoly küzdelmet a konzervatív párt ellen (a konzervatív magyarázatához egy szót kapcsol: maradi) az európai változások szellemében. Részletesen ismerteti március 15. eseményeit, Petőfi szerepét, közli teljes terjedelmében a 12 pontot. A forradalom tényleges eredményeit a főlzabadiított polgársághoz kapcsolja. Ez megválasztotta országgyűlési képviselőit, az országgyűlés pedig elfogadta a 12 pont szellemiségében fogant törvényeket. A császár ezeket, kényszerűségből, szentesítette, s az örökébe lépett Ferenc József, tanácsadóira hallgatva, vissza is vonta őket. Az ennek nyomán a magyar nemzet, illetve uralkodója között támadt élethalálharcban az uralkodó és a vele tartó főurak idegen (orosz cár) segítséggel verték és hajtották rabigába a nemzetet. Az „istenfélő jámbor” király szörnyű bosszút állt, nagy elnyomásban élt az ország ezután 1867-ig. A helyzet újragondolására, a nemzettel való kibékülésre a birodalom külpolitikai kudarcai szorították a királyt. A kiegyezés során a nemzet visszaszerezte ugyan az 1848-as vívmányok egy részét, valamelyes szabadsághoz jutott a polgári osztály, a munkásosztály azonban továbbra is elnyomásban és nyomorúságban tengődött, tömlőcőrei, rabtartói saját vérei, a magyar nagybirtokosok voltak. A folytatás hiányzik.

A fentiekből jól kitapintható, milyen szellemben és milyen módon gondolták a történelemszemléletet átalakítani. Ezeket megerősítik, illetve némi-
leg szisztematikus rendbe foglalják azok az értekezletek, amelyeket az alsó
fokú oktatás megreformálásával kapcsolatos elvi és gyakorlati kérdések tisztázásának, egyfajta konszenzus kialakításának céljával hívott össze a közoktatási tárca. Két értekezletről van szó, az elsőt 1919. február 25-én, a közoktatásügyi minisztériumban az elemi népiskolai és polgári iskolai tankönyvek reformja tárgyában tartották, a másodikat 1919. március 7-én a felső nép- és polgári iskolák olvasó- és egyes tankönyveinek tárgyában, s amelyek jegyzőkönyveit ugyancsak megőrizte Imre Sándor.

Eredetileg valójában egy értekezet keretében kívánták a valamennyi alsó fokú iskolával kapcsolatos elvárásokat megtárgyalni, amint az ki is derül az első értekezletre készült, 1919. február 20-án kelt meghívó témamegjelöléséből is: „Az ország közjogi helyzetének átalakulása feltétlenül szükségessé teszi, hogy az elemi-, gazdasági-, polgári-, kereskedelmi-, közép- és ... [olvashatatlan], továbbá a tanító-, tanítónő- és óvónőképző intézeti olvasókönyvek már a jövő tanév első napjaitól kezdve az új viszonyokat és vívmányokat ismertető tartalommal kerüljenek az ifjúság kezébe ... Ugyanez áll egyes más tankönyvekre is, főképpen az alkotmánytani és történelmi művekre nézve”⁹⁵, ám az első ülésen valójában csak az elemi iskolák ügyét vitatták meg. Ezért utasította Somogyi Béla államtitkár Imre Sándor helyettes államtitkárt március 1-jén, hogy mintegy az előző értekezet folytatásaként hívjon össze egy polgári iskolai értekezletet. Imre szó szerint lemásoltatta az előző értekezet meghívóját, csupán az iskolatípust jelölte meg a feladatnak megfelelően.⁹⁶ Végso soron ez a tanácskozás sem merítette ki az eredetileg megjelölt cél teljességét, nem tárgyaltak pl. a felső kereskedelmi iskolákról stb. Miért? Talán úgy vélték, az elfogadott alapelvek az egyéb iskolatípusokra is érvényesíthetők. De nem elképzelhetetlen, hogy már nem látták értelmét, érezték, hogy a dolog kicsúszik a kezükből.

Jelentősen megváltozott időközben a résztvevők összetétele, bár ezt meglehetősen nehéz rekonstruálni. Egyik értekezet jegyzőkönyve sem tartalmaz ugyanis jelenléti ívet. A február 25-i jegyzőkönyv Imre Sándor hagyatékában fellelt példányán kézírással ennyi szerepel: „jelen volt kb. 25 fő”,⁹⁷ főleg

⁹⁵ RL, Imre II. Sándor. C/39. 22. cs. 789. p.

⁹⁶ RL, Imre II. Sándor. C/39. 14–15. cs. 68–69. p.

⁹⁷ Biztosan részt vettek, minthogy felszólaltak ezen az értekezleten, az alábbi személyek: Ember Jenő igazgató; Erőss Antal igazgató; Erőss Jenő; Giesswein Sándor kanonok (saját megfogalmazása szerint mint pedagógus, továbbá mint egy kiadó cég képviselője és a Békeegylet elnöke); Havas

pedagógusok és a kiadók képviselői. Az 1919. március 7-i értekezlet esetében ismerjük a meghívottak listáját és a felszólalók nevét. Az előzményekhez tartozik, hogy a meghívandók Somogyi által készített listáját, amelyen már nem csupán személyek, de szervezetek is szerepeltek, nevezetesen a Magyarországi Tanítók Szakszervezete, illetve a Magyarországi Tanítók Szakszervezetének „budapesti helyi csoportja, VAOSZ polgári tagozat”, Imre Sándor tetszése szerint kiegészíthette — és ki is egészítette, „csupa olyan emberrel, akiről a tisztán pedagógiai és határozottan nemzeti szempontok érvényesítését” remélte,⁹⁸ meghívottjai főleg polgári iskolai igazgatók voltak. A források alapján Somogyi Béla és Imre Sándor mellett biztosan mindössze két személyről állíthatjuk, hogy mindkét értekezleten részt vettek: Sziklás Adolfról és Varsányi Gézáról. Mint látni fogjuk, fordulatot a tanácskozások hangnemében elsősorban a VAOSZ megjelenése hozott.

Mindkét értekezletre rányomja bélyegét, hogy az oktatáspolitikai kormányzat is tisztában volt azzal: az iskolarendszer átalakítása, egy új tanterv kidolgozása hosszabb időt és előkészületeket igényel, viszont addig is, tekintettel az ország megváltozott „közjogi helyzetére”, elodázhatatlanoknak tartottak fontos tartalmi változtatásokat. „A legideálisabb az volna, ha gyorsan keresztül tudnánk vinni az egész oktatási reformot és új könyvekkel, új tanítási módszerekkel léphetnénk fel az egész vonalon. Ehhez idő kell. Addig azonban nem várhatunk és nem maradhatunk meg a régi alapon. Meg kell tehát csinálnunk és meg fogjuk csinálni, amit lehet, addig is” — fogalmazta meg bevezetőjében 1919. február 25-én Somogyi Béla államtitkár, szembeállítva a vágyakat és a realitásokat.⁹⁹ Hasonlóan vélekedett március 7-én: „az általános iskolareform majd megold mindent, most az azonnali teendőkre kell koncentrálni”.¹⁰⁰

István igazgató; Körössy Henrik tanácsos; Neterda Módeszt osztálytanácsos; Somogyi Béla államtitkár; Szapáry tanfelügyelő; Szatmáry igazgató; Sziklás Adolf igazgató; Szöllőssy Jenő tanfelügyelő; Szűcs István osztálytanácsos; Szűcs tanár; Varsányi tanár. Elnökölt: Somogyi Béla államtitkár.

⁹⁸ Imre Sándor a Tanácsköztársaság alatti tevékenysége miatt ellene lefolytatott vizsgálat során felsorolta, kik voltak azok, akiket ő hívott meg: ezek a következők voltak: Dr. Gyulai Ágost pedag. Tanár, Mezey Lajos, Mihalik Sándor, Feltóthy László, Gyulai István, Havas István polgári iskolai igazgatók, Avar Gyula és Moudry Hugó gyakorló polgáriskolai tanárok. (RL, Imre II. Sándor. C/39. 14–15. cs. 69. p.) A Somogyi által készített listán egy „o” jellel különböztette meg az általa meghívottakat. A meghívó igazolja ezt. (Uo. C/39. 22. cs. 875. p.)

⁹⁹ Jegyzőkönyv, 1919. február 25. 798–799. p.

¹⁰⁰ Jegyzőkönyv, 1919. március 7.

Melyek a legsürgetőbb teendők, a legégetőbb tartalmi változtatások és ezekből mit látnak már a következő iskolaévtől érvényesíthetőknek az adott körülmények között, a kiadókkal folytatott tárgyalások alapján?¹⁰¹

A legfőbb célokat, az irányelveket az értekezletre készült, 1919. február 20-án kelt meghívó már meglehetősen részletességgel összegezte, ezeket foglalta össze és fejtette ki bővebben az ülésen elnöklő Somogyi, kérve egyúttal a megjelenteket, hogy a vázolt irányelveket tapasztalataik és szaktudásuk alapján bővítsék és egészítsék ki. Az ülésről készült jegyzőkönyvek mégis inkább olyan benyomást keltenek, hogy nem annyira a meghívottak véleményére voltak kíváncsiak, inkább legitimálni akarták az oktatáspolitikai kormányzat elképzeléseit. Somogyi Béla meglehetősen határozottsággal irányította az első értekezletet, résztvevőként lényegében a másodikat is, s mint látni fogjuk, minden vitatott kérdésben az általa képviselt minisztériumi álláspont kerekedett felül.

Melyek voltak a vitára bocsátott irányelvek?

A kiindulópont az, hogy az ország megváltozott közjogi helyzetére tekintettel, már az új tanévtől új, megváltozott tartalmú, az új viszonyoknak megfelelő olvasó- és tankönyvekre van szükség.¹⁰² A korlátozott lehetőségek miatt alapvetően nem új könyvek íratásáról, hanem a meglévők átalakításáról gondolkodnak. Az értekezlet célját, feladatát ennek szellemében fogalmazák meg. Meg kell tárgyalni: hogyan lehetne átalakítani az olvasókönyveket, mit kell azokból kihagyni és milyen új tartalmakat kell bevenni; mi legyen az alkatmánytan tárgya sorsa; miként lehetne új történelmi kézikönyveket készíteni s végül, hogy az elvégzendő munkákat megbízásos vagy pályáztatásos rendszerben végeztessék-e el.

A program egyúttal a korábbi oktatás kemény kritikája is, s számos ponton találkozunk a pedagógiai sajtóban korábban is követelt változtatásokkal. A régi népiskola bűnös mulasztásokat követett el, amikor a magyarság történelmi szerepét, nagyságát, értékeit „túldimenzionálta”, elhallgatva a realitásokat; a történelmet azonosította a politikatörténettel, királyok, „királyocskák” és „mondva csinált hősök” kultuszával tömte a gyerekek fejét, s „kifelejtette” a történelemalkotó tényezők sorából a népet; a nemzetek értékeinek kölcsönös elismerése helyett egymás ellen uszította a népeket; az újabb ko-

¹⁰¹ A kiadókkal már az előző napon folytatott tárgyalásokat a technikai nehézségekről, a papírhányról, a munkaerőhiányról, aminek során a könyvek terjedelmének redukciója is felmerült, mint lehetőség. Somogyi ezek eredményeként úgy látta, a legfontosabb változtatások megvalósíthatók. (Jegyzőkönyv, 1919. február 25. 791., 799. p.)

¹⁰² RL C/39. 22. cs. 789. p.

rok közgazdasági és szociális irányzatait vagy „elhallgatta”, vagy mint vesztélyt, mint rémet, mint bűnt jelenítette meg, amiért börtön, üldöztetés, megvetés, megbélyegző jelzők járnak; s nem utolsósorban idealista világgépet adott a természettudományos világgép helyett.

Mindezek korrekciója érdekében mit kell kihagyni mind az olvasó-, mind a történelemkönyvekből? Somogyi szerint, minthogy megváltozott az államforma, elsősorban a „royalista irányt, a régi történelmi osztályok, mondva csinált hősök tiszteletét, majd a sovinizmust, a magyar legénykedést, annak súlykolását, hogy a magyar mindenben, szellemileg is, fizikailag is a világ első nemzete.

Mit kell bevenni? A köztársasági, az antimonarchista szellemet „a legnagyobb, a legerősebb mértékben”, az osztálykiváltságok elítélését, a népnek az őt megillető piederstálra állítását, a népek egyenlőségét, testvériségét, egymásra utaltságát, minden nemzet megbecsülését, a forradalmak ismertetését, „a mienket is és a mienk után következőket”¹⁰³ oly módon, hogy érzékelhető legyen: a jelenlegi helyzet egy hosszú történelmi fejlődés egyik stádiuma; a népköztársasági alkotmány, a néptörvények ismertetését a gyermekeknek megfelelő szinten.¹⁰⁴

Történelem és nemzet kapcsolatában is új szempontokat kívánnak érvényesíteni: az elképzelések szerint az V. és VI. osztályban már be kell mutatni Európa és a világ közgazdasági helyzetét is, hogy értsék a tanulók az egymásra utaltságot, a gazdasági kapcsolatok szükségességét. Az eszményített magyar történelem helyett Magyarország közgazdasági viszonyait „a valószínűségnek megfelelően” kell tárgyalni, bemutatva „elmaradottságunkat, nyomorúságunkat, kulturálatlanságunkat... hiszen, ha igaz lett volna, amit eddig tanítottak, akkor semmiféle további haladásra és erőfeszítésre szükségünk nem volna... akkor legyünk megelégedve azzal, ami van és maradjunk a régi mellett”.¹⁰⁵ „Értse meg a 12 éves gyermek, hogy milyen helyzetet foglalunk el mi a többi országokkal szemben, mennyiben vagyunk rájuk utalva, mennyiben ők reánk, hogy hogyan találhatunk gazdasági kapcsolatot egymással. Véget kell vetni annak a hazugságnak, hogy itt minden bőven van, hogy ez a

¹⁰³ Jegyzőkönyv, 1919. február 25. 795. p.

¹⁰⁴ Az „irányvonal” tartalmilag lényegében egybeesik a Magyarországi Tanítók Szakszervezete 1919. januárjában elfogadott népoktatási programjában foglaltakkal (természettudományos világgép, társadalmi igazságosság, a népek kölcsönös megértése és megbecsülése, demokratikus köztársasági elvek, a politikai és gazdasági elnyomás elvetése stb.), bár nem érinti sem a felekezeti iskolák államosításának, sem a hit- és erkölcsstan eltörlésének követelését. A második értekezleten is ez szerepel kiindulópontként, ott Somogyi előadását felolvassák indításképpen.

¹⁰⁵ Jegyzőkönyv, 1919. február 25. 795. p.

Magyarország olyan ország, ahol van arany és ezüst, és a másik országnak nincs... Véget kell vetni a közgazdasági és történeti hazugságnak. Az egész vonalon egy józan, igaz beállítással van tehát szükség.”¹⁰⁶ Szakítani kívánnak tehát a történelemtanítás idealizált, a szépre koncentráló, a hanyatlás korszakait mellőző felfogásával, illetve annak a magyar történelemre redukálásával, csakúgy mint az egyoldalú politika- és személyiségcentrikus tárgyalási móddal. A történelemformáló erők sorában egyértelműen a gazdasági tényezőket és a néptömegek szerepét kívánják a középpontba helyezni.

Hangsúlyosan tervezik tárgyalni a „nagy szociális áramlatokat, amelyek most egymással küzdenek és fognak egymással küzdeni tovább is. Minden magyar ember, ennek az országnak minden lakosa, polgára, akarva, akaratlanul részese volt és még inkább részese lesz ezentúl ennek a küzdelemnek. Bűn volt a mi népünkkel szemben, hogy az iskola elzárkózott ezek elől a kérdések elől, azokat nem tárgyalta, elhallgatta, vagy hazugul tárgyalta felsőbb utasításra... egész közoktatásunk ezen a téren az egész vonalon bűnös mulasztást követett el.”¹⁰⁷ A szociális mozgalmakat reálisan, mint a történelmi fejlődés eredményeit kell bemutatni, s egyiket sem mint veszélyt, mint rémet, mint bűnt, amiért börtön, üldöztetés, megvetés, megbélyegző jelzők járnak.

Foglalkozni kell továbbá a nemzetköziség kérdésével: az ifjúságot nemzetközivé kell nevelni. Ez nem a haza megtagadását jelenti, hanem azt, hogy „minden nagy kérdésben kooperálniuk kell a nemzeteknek és így a szorosan vett szociális kérdések megoldásában is”.¹⁰⁸

Nem foglalkoznak történelem és világnézet kérdésével részletesen, ám leszögezik, hogy az iskolában természettudományos világképet kell adni, ki kell iktatni mindent, ami nincs összhangban a természettudományos felfogással, „minden mytost, minden mesét, mindent, ami a kutatással, a vizsgálódással ellenkezik, ami nem állja meg a próbát, ki kell irtani a babonát, akár milyen irányú legyen az, akár történeti babona, akár vallási babona”.¹⁰⁹

Somogyi szerint foglalkozni kell továbbá a „legpraktikusabb és legégetőbb gazdasági kérdéssel”, amelyet a földreform „némelyikünk véleménye szerint egy kissé elhamarkodva hozott felszínre”: a többtermeléssel, azaz az

¹⁰⁶ Jegyzőkönyv, 1919. február 25. 796–797. p.

¹⁰⁷ Jegyzőkönyv, 1919. február 25. 797. p.

¹⁰⁸ Jegyzőkönyv, 1919. február 25. 801. p.

¹⁰⁹ Jegyzőkönyv, 1919. február 25. 793. p.

intenzívebb gazdálkodási módszerek megismertetésével és elterjesztésével — e nélkül az adott viszonyok között katasztrófa felé néz az ország.

Az első napirendi pontról, az olvasókönyvek mikénti átalakításának kérdéséről folyik a legrészletesebb, leghosszabb vita. (Egyébként a második értekezleten is.) Kiindulópontként Somogyi Béla ismerteti a minisztérium álláspontját, amely szerint a jelenlegi olvasókönyvek viszonylag csekély, 1/3–1/4-es átdolgozással alkalmassá tehetők az átmeneti használatra. A tartalmi célok érvényesítését tartják elsődlegeseknek, ennek érdekében készek vállalni a szépirodalmi jellegű szövegek arányának csökkentését vagy teljes elhagyását is szükség esetén.

A hozzászólásokból kiderül, hogy a meghívottak nem igazán értik a feladatot, úgy vélik, az alapelvek adottak, ezekkel kapcsolatban szinte teljes egyöntetűséggel egyetértésüknek, sőt helyeslésüknek adnak hangot, egy új olvasókönyv „összehordásához” viszont felkészületlenek. Többen panaszkodnak, hogy későn (néhányan aznap délben) kapták kézhez a meghívót — mások meg sem kapták. És bár az elnöklő Somogyi Béla folyamatosan igyekszik az értekezletet a kitűzött cél keretei között tartani¹¹⁰, minden igyekezete sem tudja megakadályozni, hogy a vita ne váljék az olvasókönyvek funkciójáról szóló diszkusszióvá, illetőleg egyfajta ötletbörzévé.

Az alapelveket, célokat illetően óvatos kritika egyedül Giesswein Sándor kanonok szavaiból csendül ki, éspedig burkoltan az osztályharc, illetve a természettudományos világtkép kérdésében. Felszólalását azonban ő is az elvek megerősítésével kezdi: üdvözlí „ezen új, modern világtrendhez alkalmazkodó reform”-ot; egyetért azzal, hogy a történelmi oktatásnak, s az olvasókönyv ehhez kapcsolódó tartalmának lényegesen át kell alakulnia, az „*arma virumque cano*”¹¹¹ helyett a munka dicsőítését kell a középpontba állítani. Ugyancsak fontosnak tartja az emberiség összetartozásának, szolidaritásának kiemelését, de jelzi, hogy ennek ki kell terjednie az *osztályok közötti szolidaritásra* is, azaz a mi társadalmunkon belül is ápolni kell a kölcsönös megbecsülést. Legutoljára hagyja, hogy bár itt természeti világtnézetről van szó, ez nem jelentheti, az idealista kultúra „elmellőzését” — Shakespeare pl. vagy az evangéliumi parabolák, ha nem is felelnek meg mindenben a természettudományos világtképnek, olyan kultúrkincsei az emberi szellemnek,

¹¹⁰ „Ma nem az olvasókönyv problémájával foglalkozunk, hanem egy súlyos kényszerhelyzetben vagyunk, amennyiben már négy hónap telt el a forradalom kitörése óta s még mindig a régi tankönyveket használják... most csak arról lehet szó, hogy a sürgös olvasókönyvet, ezt a háborús pótszükségkönyvet hogyan csináljuk meg minél előbb” (Jegyzőkönyv, 1919. február 25. 831. p.)

¹¹¹ Fegyvert és férfit zengek — az Aeneis kezdő szavai.

hogy ezekre nem lehet azt mondani: ellentétben vannak a természettudományos felfogással s ezért az olvasókönyvekben nincs helyük — figyelmeztet.¹¹²

Elvi jellegű felvetést még ketten tesznek. Varsányi tanár úr javasolt témaként veti fel a falu és város közötti kapcsolatot, a *munkás és a paraszt* egymásra utaltságának bemutatását, az ezen a téren tapasztalható *ellenségeskedés* felszámolását, illetve, hogy „szükség volna ... olyan olvasmányokra is, amelyek a *nemzetiségeket* rokonszenvesen mutatják be. Eddig a nemzetiségekről az olvasókönyvek vagy gúnyolódó hangon, vagy sehogy sem, illetőleg nem az igazságnak megfelelően szóltak.”

Szatmáry igazgató úr óvatosan megpendíti a *zsidókérdést*. Körössy tanfelügyelő hozzászólására hivatkozik, aki szerinte (bár ennek a jegyzőkönyvben nincs nyoma) a fajiság tiszteletére nevelésről beszélt, amit felfogása szerint ki kellene egészíteni annak magyarázatával, hogy a természeti viszonyok is befolyásolják a népek természetét (komorabb természetű az északi, vidámabb a délvidéki ember), illetve társadalmi körülmények: „meg kell magyarázni a gyermek előtt, hogy pl. a zsidó faj miért igyekezett annyira a pénzszerzésre, nevezetesen azért, mert el volt nyomva, mert ingatlant nem szerezhetett.”¹¹³ Sem a hozzászólásokban, sem az államtitkári összefoglalásban nincs reakció a fenti felvetésekre.

A hozzászólók zöme a beveendő és kihagyandó témák tárgyköréhez tesz konkrét javaslatokat. Csak néhány példát idéznék a gazdag kínálatból: a forradalmak történetét ki kellene egészíteni Washingtonnal és az Egyesült Államok szabadságharcával, s az általános humanitás keretein belül a rabszolga-felszabadítással, továbbá a felfedezésekről, találmányokról szóló történetekkel, javasolja Giesswein Sándor; Sziklás Adolf jónak látná, ha az olvasókönyvek nem csak általánosságban szólnának a gazdasági kérdésekről, de konkrétan, számszerűen, friss adatokkal pl. a földreformról stb.; általános helyeslés fogadja Szöllőssy tanfelügyelő javaslatát, miszerint a tudomány és a munka hősei mellett a munka egész folyamatát is be kell mutatni (pl. a kenyérfeldolgozás vagy a szövés történetét), mert az a munka megbecsülésére s a munkának köszönhető emberi haladás értékelésére nevel, a földrajzi tárgyú

¹¹² Jegyzőkönyv, 1919. február 25. 803–805. p. — Felvetését összefoglalásában Somogyi Béla elfogadónan nyugtázza: a minisztérium az itt elhangzottak alapján rendeletet fog kiadni, melyben nagyon szorosan megszabják a felveendő anyagot: „nagyon szorosan megszabjuk az irányt pozitív és negatív irányban” — ez az alapelveteket bővíti az itt elhangzottakkal, különösen a Giesswein kanonok által mondottakkal. (Jegyzőkönyv, 1919. február 25. 839. p.)

¹¹³ Jegyzőkönyv, 1919. február 25. 833. p.

olvasmányok közé a szép tájak bemutatása mellett, ami eddig kizárólagos volt, be kell iktatni az ország gazdasági adottságainak ismertetését, a royalista és sovinszta irány kiküszöbölésének értelmezése szerint azt is jelentenie kell, hogy minden militarista szellemiségű írást, katonaverset (attól kezdve, hogy „lovagolok fűzfa sípot fújva”) is ki kell iktatni.

Többen kérnek szót az olvasókönyvek szépirodalmi tartalmának védelmében, így Eröss Antal igazgató az olvasás megkedveltetése érdekében ragaszkodna a szépirodalmi tartalomhoz, de természetesen a korszellemnek megfelelő szemelvényekre gondol; hasonlóan vélekedik a szépirodalom fontosságáról Körössy Henrik tanácsos, a régi írók munkái helyett azonban ő is az újakait javasolja (konkrétan: Bíró Lajos hadi tudósításait, Gyóni Géza egy-két versét, Adyt); Szöllőssy tanfelügyelő a szépirodalom fontosságával egyetért, valójában lehetőség szerint mindent ebben a formában adna.

Ezen a ponton vetődik fel először az állami intervenció, illetve a *szabad verseny* kérdése. A vitát Havas István igazgató indítja el. Véleménye szerint a célnak megfelelő olvasmányok nem állnak rendelkezésre, ezért fel kell kérni embereket, „író urakat” ilyenek készítésére, továbbá a *minisztériumnak gondoskodnia kellene* legalább néhány fontosabb olvasmány megíratásáról, megbízás vagy pályázat formájában (pl. Dózsa Györgyről). Szücs István osztálytanácsos a szabad versenyt nem szeretné kizárni, de fontosnak tartaná az idő rövidsége miatt, hogy akár a könyvkiadók, akár a minisztérium írassanak egy mintatankönyvet, bízzanak meg egy szerkesztő bizottságot. Szöllőssy tanfelügyelő szerint a tankönyvszerkesztő bizottság is felesleges, azt javasolja, hogy a kiadók elégedjenek meg egyelőre egy könyv „favorizálásával”, vonják össze az erőket, csoportosítsák a szerzőket, írjanak egy jó könyvet.

A következő fontos kérdés az, hogy mely osztálytól kezdve érvényesüljön a reform?

Akad, aki *antimilitarista* indíttatásból, a tankönyvrevíziót már az első osztálytól feltétlenül kívánatosnak tartaná, mert miután ebben az életkorban a gyerekek szívesen játszanak katonásdit, sok militarista szellemiséget sugalló szemelvény, katonavers van az olvasókönyvekben (Eröss Jenő), s ezeket ki kellene hagyni. Mások szerint az I. osztálytól még el lehetne tekinteni, a II-től már kellene változtatni, de a súlypont az V. és VI. osztályon van (Szücs István osztálytanácsos).

Somogyi Béla összegző reagálásában úgy foglal állást, hogy bár az új eszméket már a legelső foktól érvényesíteni kell, az adott nehéz helyzetben az I. osztályos könyveken az átmeneti időben nem változtatnak. A legfonto-

sabb szerinte is az V. és a VI. osztály, mert aki onnan most kimegy, az már örökre kiesik a népiskola hatása alól. Ezért is határozták el, hogy még ebben a tanévben (ha csak 4 vagy 2 hétre is) kiadnak egy forradalmi olvasókönyvet 100–120 lapos terjedelemben, amit a minisztérium készített el, és amit és ingyen megküldenek az iskoláknak, annyi példányban, ahány V–VI. osztályos tanuló van. Az ennek előkészítése során szerzett tapasztalatai arra indítják, hogy a minisztérium felé címzett kívánságokat, miszerint a minisztérium úgy segítsen a kiadóknak, hogy írókat bízson meg, könyveket szerkesszen, elvesse; ehhez a munkához a kiadók jobban értenek. Ez a tapasztalat azt is *megkérdőjelezi a szemében, hogy valaha is szó lehessen tankönyv-monopóliumról*, különösen szellemi tankönyv-monopóliumról. Ehelyett direktívákat adnak a kiadóknak, hogy azok alapján csináltassák meg a könyveket az általuk alkalmasaknak ítélt szakemberekkel. Szigorítani fogják a bírálat rendszerét, több bíráló bizottságot fognak kiküldeni annak eldöntésére, melyik könyv felel meg a kívánalmaknak, s melyik nem, s az engedélyt a használatra csak a megfelelők kapják meg. Kitart azon véleménye mellett, hogy a szépirodalmi szövegek rovására lehet teljesíteni az olvasókönyvekre háruló, növekvő feladatokat (az olvasókönyv szerepe azért nő meg, más tankönyvek sem felelnek meg az új elvárásoknak, de valamennyit nem lehet lecserélni, ezért az olvasókönyvnek kell korrigálnia a hibákat).

A második napirendi ponttal, az alkotmánytan tanításának kérdésével gyorsan végeznek. Az előterjesztés a tárgy önálló tárgyként való megszüntetését és a tankönyvek eltörlését javasolja, mert ami ezekben a könyvekben benne van, már a múlté, amit a gyermekeknek szükséges tudni, azt felveszik az olvasókönyvekbe.

A tárgyban két felszólalás van. Ember és Szöllőssy az alkotmánytan eltörlésével egyetértenek (eddig is felesleges tárgy volt, hiszen lényegében a történelem tárgyon belül kellett tanítani), de védik, tehermentesíteni kívánják az olvasókönyveket, a tanítandó új ismereteket a történelem tárgyban, a kiagyandó témák helyén javasolják szerepeltetni.

Somogyi Béla viszont kitart az alkotmánytani ismeretek olvasókönyvi szerepeltetése mellett. A történelem keretében való tanítást szerinte az indokolná, ha az alkotmány történelmi fejlődését akarnák bemutatni, de itt másról van szó: az alkotmány megszűnt, új közjog van, nincs a kettő között szerves összefüggés. A felszabadult alkotmánytanórák felhasználásáról az osztatlan iskolákban a tanító dönt, az osztott iskolák esetében utasítást fognak adni. A kíváncsú ismeretek elsajátíttatását olvasmányok formájában képzelel el, nem száraz joganyagként (pl. olvasmányok x falu képviselőválasztásáról, aminek

kapcsán a sajtó- és gyülekezési stb. jog ismertetése is funkciót kap). A két ellenvélemény dacára helyeslés a teremben. itt is a minisztérium álláspontja győzött.

A történelemkönyvek harmadik napirendi pontként megvitatott kérdésének tárgyalását is nagyban befolyásolja Somogyi előterjesztése. Úgy véli, itt nincs helye toldozgatásnak, teljesen újat kell írni, egészen új alapokon: „nem lehet többé történelmet királyok szerint tárgyalni, hanem gazdasági fejlődési és kultúrkorszakokként kell tárgyalni”. Nem kell a sok apró-cseprő királyocskák, egymást gyilkoló Árpádok és más dinasztiák, ezekhez a gyermeknek és a polgárnak semmi köze. Az idő rövidsége miatt itt nincs mód kísérletezgetésre, a minisztérium az alkalmas szakembereket fel fogja kérni, „ebben az egy könyvben az átmeneti időre gyakoroljuk azt a *szellemi monopóliumot*, amelynek nem vagyok híve, de amelyre a szükség kényszerít minket”.¹¹⁴ Kell egy történelemkönyv, mégpedig megfelelő szellemiségű, „nincs most más fontosabb dolog, mint hogy a történelmet a köztársasági polgár szempontjából nézze az új magyar polgár s ne egy royalista Habsburg család szempontjából... ez eldöntött dolog” — a módszer a szakember dolga, azé, akit megírására felkérnek.¹¹⁵ A forgalomba hozatal joga a kiadóké lesz, hogy kárpótolják őket az esetleg raktáron levő, már nem árusítható könyvek okozta veszteség miatt. A kérdésben tanúsított eltökéltségét mutatja, hogy nem szólít fel felszólalásokra, inkább csak megkérdezi, akar-e valaki hozzászólni. Néhányan akarnak.

Szücs István azt javasolja, hogy az új történelemkönyv megírásánál legyenek tekintettel az új didaktikai szempontokra, nevezetesen, hogy az ismertetőtől kell az ismeretlen felé haladni. Akkor biztos bázisa volna az ismeretnek, s nem lenne olyan megalapozatlan a történelmi tudás, mint amit érettségien s más iskolafokozatok vizsgáin tapasztalni lehet.

Sziklász Adolf a minisztérium szerepét hangsúlyozza: egyrészt meg kell csináltatnia az új könyvet, másrészt pontosan meg kell szabnia, melyik osztályban mit kell tanítani. Fontosnak tartaná a lokálpatriotizmus erősítését. Budapest esetében konkrétan is javasolja a város történetének tanítását, mint amiben végső soron az egész ország története megragadható. Felvet egy eddig még nem tárgyalt szempontot is. Hol legyen a vízválasztó? Javasolja, hogy a hagyományokkal és a gyakorlattal szakítva, a közelebbi korokra nagyobb hangsúly essék (az V. osztályban és VI. osztály első félévében 1867-

¹¹⁴ Jegyzőkönyv, 1919. február 25. 857. p.

¹¹⁵ Jegyzőkönyv, 1919. február 25. 863. p.

ig, második félévében onnan napjainkig terjedjen a tananyag. Giesswein Sándor a határt az V. és VI. osztály között 1848-nál húzná meg.

Somogyi Béla összegzése szerint egyértelmű az állásfoglalás, hogy új könyv kell, s hogy azt a minisztérium csináltassa meg. Egyetért azzal, hogy a „régí ócskaságot” röviden, az újabb időket alaposabban kell tanítani, a határt ő is 1848-nál javasolja meghúzni. Itt tájékoztat arról, hogy végül is milyen döntésre jutottak az elemi iskolai történelemtanítás ügyében. Az elemi iskolai történelemkönyv egységes lesz, az állam adja ki, és használatát minden iskolára kötelezővé teszi. A tankönyv fele az 1848-ig terjedő idővel foglalkozik, a második attól kezdve napjainkig jut el. A világtörténelemre felhasználható terjedelem harmada foglalkozik a történetekkel 1848-ig, a többiben „Magyarország és az egész kultúrvilág történelmét adják”. Hogy mennyi a világtörténelemre fordítható rész, arról nem tesz említést.

Az értekezletet szónoki pózok nélküli, a kérdéseket gyakorlati oldalról megvilágító, „szürke” munkaértekezletnek értékeli, ami egyben fontos dátum lesz a magyar közoktatás történetében, mert az itt hozott elhatározások kiindulópontot jelentenek ahhoz a nagy iskolareformhoz, amit a köztársasági kormány elhatározott és meg is fog valósítani. Bár a régi világ minden intézményéhez hozzányúlt már az új világ forradalmi (másodszor hangzik el a tanácskozás során a „forradalmi” szó, többnyire általában az „új idők”, „megváltozott viszonyok” stb. kifejezésekkel helyettesítették) kormánya, ám a közoktatás terén eddig semmi sem történt, az iskola szelleme teljesen változatlan.

Végül olyan témákat is megpendít, amelyekről addig szó sem esett: milyen belenyúlnak a *népoktatás rendszerébe* is, amennyiben az e szellemben szerkesztett könyveket teszik kötelezővé, illetve csak ilyeneket engedélyeznek és bele fog nyúlni olyan iskolák életébe is, amelyekhez eddig nem férhetett hozzá, csak pénzt adhatott számukra. Itt már a tanszabadság eötvösi elvének korlátozásáról van szó. Nem számít e téren ellenállásra: „Ma a forradalmi közoktatási miniszternek ez az elhatározása, hogy az ország minden részébe kivétel nélkül be fogja vinni ezt a szellemet. Nyilvánvaló, hogy ehhez ragaszkodni kell minden körülmények között, ragaszkodnia kell a kormánynak is. Ez tehát keresztül fog menni, keresztül kell mennie, épp úgy, mint ahogy a földreformnak meg kellett történnie minden érzékenység ellenére. És sikerülni fog.”¹¹⁶ — És némileg önkényesen teszi hozzá, hiszen az érintett iskolák köréről korábban nem esett szó: az itt megjelent, különböző

¹¹⁶ Jegyzőkönyv, 1919. február 25. 869–871. p

munkakörű oktatók helyeslése garancia ehhez. Tájékoztatja a résztvevőket, hogy lépések történtek már a felekezeti iskolák könyvhasználatára ügyében is, egy miniszteri rendelet szerint a minisztériumnak jogában áll egy korábbi engedélyt visszavonni, s valamely új könyv használatát elrendelni.¹¹⁷

A polgári iskolák olvasó- és tankönyveit tárgyaló március 7-i értekezlet lényegileg ugyanezeket a kérdéseket tárgyalta. A helyzet mégis bonyolultabb, mondhatnánk kuszább volt. Tekintetbe kellett venni, hogy 1918. április 30-i rendeletével az akkor még kultuszminiszter Apponyi Albert a polgári fiúiskolák számára új tantervet léptetett életbe, felmenő rendszerben, az első osztállyal kezdve és évente egy új osztályban tervezték bevezetni.¹¹⁸ A rendelet ezt az iskolatípust a magyar nemzeti művelődés szempontjából alapvetően fontos intézménynek nevezi, s bár azonnali gyökeres átalakítására a rendkívüli helyzetben nem lát lehetőséget, bizonyos azonnali reformokra igen.¹¹⁹ A tárgyunk szempontjából fontos változások: a hit- és erkölcsan heti óraszám az eddigi 1-1 óra helyett 2-2 órára emelkedett; a történelem: óraszám nem változott, megnevezése azonban igen: „Magyarország történelme és a világtörténelem”, célját pedig úgy fogalmazzák meg, hogy az a világtörténelem áttekintése és Magyarország történetének „tüzetesebb” ismerete. Az osztályonkénti tananyagot áttekintve megállapítható, hogy valóban nagyobb teret szántak az egyetemes történelemnek, a kultúr- és társadalomtörténetnek s a 19. század ugyancsak „tüzetesebb” feldolgozásának. Mindez persze messze állt a forradalom jegyében követni kívánt elvektől. Akkor most milyen könyveket kell készíteni?

Bonyolította a helyzetet, hogy az adott pillanatban kérdéses volt az iskolatípus fennmaradása is. Ebben az értelemben szólott hozzá Fogarasi Béla. Fogarasi kifejtette, hogy az adott fórum nem legitim, mert „nem végezhetik a bevezetés munkáját olyanok, akik azt mondják, hogy: »A tisztességes és becsületes munka megteremti a maga jutalmát.« Ez csak akkor történhetik meg, ha megteremtik a szükséges társadalmi átalakításokat.” Felfogása szerint az egyedüli szocialista fórum, amely az oktatás reformkérdéseivel joggal foglalkozik, a szakszervezetekkel egyeztetve, az a „Fővárosi Iskolareform Bizottság”, azaz a VAOSZ Iskolai Reformbizottsága, s ő ezt képviseli.¹²⁰ E

¹¹⁷ Jegyzőkönyv, 1919. március 7.

¹¹⁸ Az 1918. évi 70022. VI/a sz. VKM-rendelet megjelent a *Hivatalos Közlöny* 1918. május 15-i számában.

¹¹⁹ A korábbi tanterv mérhetetlenül elavult voltát jelzi, hogy már 40 éve volt hatályban.

¹²⁰ Jegyzőkönyv, 1919. március 7. 887. p. — Ezért úgy tekinti, hogy hivatlanul vesz részt az értekezleten, annak ellenére, amint erre Imre Sándor felhívja a figyelmét, hogy tulajdonképpen kapott meghívót a tanító-szakszervezet képviselőjeként.

két szervezet a polgári iskolák beszüntetését kívánja, ezért javasolják, hogy a polgári iskolai olvasókönyv tárgyalását vessék el, azt kapcsolják az elemi iskolai megoldáshoz. Somogyi Béla pedig a polgári iskolai olvasókönyvek átdolgozása vagy újraíratása kapcsán kimondja: „a polgáriskola egy olyan iskolatípus, amely halálra van ítélve”,¹²¹ az új tanterv végigviteléig fog fennállni, talán egy-két évig. A polgári iskolai igazgatókat bizonyára nem lelkesítette ez a perspektíva.

Ezt a tanácskozást nem tárgyalom részletesebben, mert a polgári iskolával dolgozatomban nem foglalkozom, s mert számos elemében visszatükrözi az előző értekezletet. Csupán a téma lényeginek tekintett jellegzetességeire térek ki. Az alkotmánytan kérdésében vita nélkül elfogadták az elnöklő Imre Sándor javaslatát, azaz eltörölték a tárgyat, de a lényegesnek gondolt állam-polgári ismereteket nem az olvasókönyvekbe, hanem lehetőség szerint valamennyi tárgy tananyagába gondolták illeszthetőnek, amihez a tanítók útmutatásokat fognak kapni.

Az olvasókönyvek átdolgozása kapcsán az előző értekezlethez képest talán az érdemel figyelmet, hogy a történelemtanítás erkölcsi nevelő szerepét jobban hangsúlyozták, összekapcsolva az erkölcsi és a szociális nevelést, nagyobb hangsúlyt kapott az antimilitarista szellem.

A történelemlékönyvről folyó, immár megszokottnak tekinthető vita (mit kell kihagyni, mit kell bevenni, melyik évfolyamon kezdjék a reformot, milyen arányban szerepeljenek a korábbi és a későbbi korok, megbízás vagy pályázat útján készüljenek-e könyvek stb.) állóvizét alaposan felkavarta Fogarasi Béla felszólalása. Fogarasi ismertette, hogy ebben az alapvető fontosságúnak ítélt kérdésben az általa képviselt és egyedül legitimnek tekintett iskolai reformbizottság hosszas vita után végül is arra az eredményre jutott, hogy „a magyar történelmet önállóan ne tanítsák. A magyar történelem tanítását a világtörténelembe kell bekapcsolni. A magyar történelem csak folyamánya volt a világtörténelmi eseményeknek, ami pedig magyar sajátosság vagy specialitás, az kulturális szempontból tanításra nem is érdemes.” Lehet részletesebben tárgyalni, mert ez áll hozzánk a legközelebb, de tisztán magyar történelmet tanítani ezért nem érdemes. A kérdés szerinte csak az, miként állítsuk be a magyar történelmet a világtörténelem tanításába. Véleménye szerint nem lehet a nagyobb korszakok végén önállóan tanítani, mert ez esetben megszűnne a szerves kapcsolat világtörténelem és magyar történelem között. Úgy véli, a világtörténelem során felvetődő, a magyar történelemre

¹²¹ Jegyzőkönyv, 1919. március 7. 892. p.

különös hatású események kapcsán kell a magyar vonatkozásokra kitérni. Hangsúlyozza, hogy forrásokat kell tanítani, ehhez történelmi olvasókönyv kell. A tankönyv csak afféle vázlat lenne, amelynek lelkét a tanár adja meg, nem szükséges tehát, hogy teljesen kész tankönyvek álljanak rendelkezésre.¹²² Helyeslői is akadtak (pl. Varsányi Géza, s az Imrének nyilván nagy csalódást okozó Mihalik Sándor), mások figyelmen kívül hagyták, s próbálták az eredeti vitamenethez visszatérni.

Somogyi összegezte az alternatívákat: teljesen új polgári iskolai könyvet csináltatnak pályázat vagy megbízás útján, építenek a kiadókra; a polgári iskolai alsó osztályok kezébe adják az elemi iskolai V–VI. osztályos könyveket (akkor azokat úgy kell megcsináltatni), s jelezte, hogy a vitában elhangzottak alapján, alapos mérlegelés után fognak a kérdésben miniszteri rendelet kiadni. A döntést nehezítő tényezők sorában ez alkalommal — a kiadók távollétében — nyíltan feltárta az e téren tapasztalható visszásságokat: kíméletesen kell bánni a kiadókkal, mert a termelés a kezükben van. Lehet, hogy rejtegetik a papírt, más, nagyobb hasznot hozó kiadványokhoz tartogatják, de nincs rá mód, hogy ezek előadására kényszerítsék őket. A feladatra alkalmas emberek megtalálásához és mozgósításához is megvan a lehetőségük és a hátterük.

Az értekezletnek valójában nem lett semmi következménye, Imre Sándor szerint azért nem, mert a VAOSZ ekkor már tanügyi kérdésben valósággal uralkodott, s amit ők akartak, az nem vágott egybe a minisztérium elképzeléseivel, így a minisztérium nem tett további lépéseket az ügyben.¹²³

Az állampárti modell

Mint láttuk, már a március 7-i értekezleten kiderült, hogy a minisztérium mellett mások is dolgoznak az oktatás megreformálásán, mégpedig a hivatalos szerveknél radikálisabb szellemben. Fogarasi szavaiból mindenki számára világos lehetett, hogy gyökeresebb szervezeti és tartalmi átalakításokat terveznek, mint amilyenekben a szakértekezlet gondolkodik.

Vitathatatlan: a proletárállam könyörtelen következetességgel próbált egy állampárt által vezérelt iskolát, egy totálisan autokratikus oktatási rendet teremteni, azzal az elhatározott céllal, hogy: „... megszünteti a burzsoázia műveltségi kiváltságát, és megnyitja a dolgozók előtt a műveltség tényleges

¹²² Jegyzőkönyv, 1919. március 7. 895. p.

¹²³ RL, C/39. 14–15. cs. 70. p.

megszerzésének lehetőségét”.¹²⁴ számos intézkedése, rendelete tanúskodik erről. A Forradalmi Kormányzótanács 1919. márc. 29-i, XXIV. sz. rendeletével a nem állami nevelési és oktatási intézeteket köztulajdonba vette, egyúttal deklarálta, hogy az oktatás állami feladat. Az intézkedés radikális szakítást jelentett az eötvösi elvvel, miszerint „az oktatás terén minden monopólium káros”. A korábbi iskola kötelezően vallásos nevelésével szemben kimondta, hogy a vallásos és történelmi elemekből építkező világkép helyett a tudomány igazságain és a munka ismeretén kell nyugodnia az új nevelésnek, s hogy a vallástan tanításának nincs helye a munkaiskolában.¹²⁵ Az iskola céljáról és feladatáról szólva leszögezték: az iskolának a burzsoá osztályuralom eszközéből a szocializmus megvalósítására kell lelkileg alkalmassá tenni az új nemzedéket.¹²⁶

Alapvető változást jelentett az is, hogy úgy gondolták, minden dolgozónak a tudomány és a munka alapismereteinek ugyanarra a mértékére van szüksége, s hogy az iskoláztatást fokozatosan ki kell terjeszteni a 18. évig.¹²⁷ A VAOSZ történelmi albizottságának anyagában ez így jelent meg: „A nyolcosztályos egységes népiskolában éppen úgy az emberi egyetemesség történetét tanítjuk, mint a reformközépiskolában, mert az emberi egyetemesség történetének ismeretére mindenkinek egyformán szüksége van. A különbséget az anyag mennyisége és a növendék intellektuális fejlettségéhez alkalmazkodó módszer különbsége adja meg.”¹²⁸ Hasonló elv alapján közelítettek valamennyi tárgyhoz.

A történelemtanítást, tekintettel az iskola politikai céljára, ugyancsak központi kérdésként kezelték. „... a történelem tanításának az a feladata, hogy az ifjúságot minden eddigi társadalom gazdasági alapjairól, osztálytagozódásáról s elnyomott tömegeinek forradalmi megmozdulásairól tájékoztassa ... a proletariátus felnövő nemzedékét előkészítse a társadalom átalakításának ... hatalmas munkájára” — áll a közoktatásügyi népbiztos 1919. május 13-i rendeletében.¹²⁹ Ugyanitt elrendelik, azonnali teendőként, hogy még május folyamán a történelem tanítói nagy vonásokban ismertessék tanulóikkal a bér munka és a tőkés termelés fogalmát, a polgári kapitalista állam különböző osztályait és osztályérdeket védő intézményeit, a nemzetközi

¹²⁴ Petrák–Milei (szerk.), 1956. 5. p.

¹²⁵ Petrák–Milei (szerk.), 1956. 8–9., 197. p.

¹²⁶ Petrák–Milei (szerk.), 1956. 197. p.

¹²⁷ Petrák–Milei (szerk.), 1956. 197. p.

¹²⁸ Pásztor József (szerk.), 1959. 72. p. Vö.: Bellér Béla, 1969.

¹²⁹ Petrák–Milei (szerk.), 1956. 61. p.

imperialista versenyt, a proletariátus háborús szenvedését és a világforradalomban játszott szerepét.¹³⁰

Radikálisabban lépnek a tankönyvek kérdésében is, mint a polgári demokratikus forradalom kormánya. A KN 1919. június 3-án döntött arról, hogy az elemi és középfokú iskolák számára új olvasó, illetőleg történettankönyvet készített, egyúttal elrendelte a régi tankönyvek beszedését, majd 1919. július 15-én az I–VIII. osztályok számára új ABC-s és olvasókönyvek, valamennyi iskola tanítói számára egy „Történeti kézikönyv” és egy „Természet kézikönyve” című munka kiadásáról és megrendelésének módjáról rendelkezett.¹³¹

A tankönyvbírálat módszeréről, ismereteim szerint, csak tervek születtek. Bányai Géza elképzelése, amely a *Corvina* c. lapban jelent meg 1919. július 30-án, mutatja, milyen irányban gondolkodtak a szakemberek. Bányai szerint a dualizmus korában kialakult rendszer helyett, amelyben a minisztérium hivatalos tankönyvbíráloi gyakorlatilag mindent engedélyeztek, ami az előírt anyagot felölelte, ami — kiegészülve a felekezetek és egyéb hatóságok autonómiájával — a tankönyvkiadás terén az egységes irányítás működésképtelenségét, a kiadói anarchia eluralkodását eredményezte, az új rendben a tanítószázad színe-javát magába foglaló pedagógiai bizottságnak kell az elbírálást végeznie, a népbiztosság kultúrpolitikai ügyosztálya csak a példányszámokról és a honoráriumokról döntene. Bírálati szempont legyen a szociális mellett a tudományos érték (illetékesei tudósok, egyetemi tanárok), a módszer (illetékesei gyakorló pedagógusok, tanítók) és a stílus (illetékesei vérbeli írók, szépírók). A pedagógiai bizottság igenlő véleménye az adott könyv valamennyi iskolában kötelező bevezetését is magával hozná.¹³²

A nagy tervekből kevés valósult meg, akárcsak részlegesen is. Ténylegesen csak a Fejér megyei tanácsköztársasági iskolák olvasókönyve jelent meg V. és VI. osztályos növendékek részére, a „Fejér Megyei Művelődési Biztosság” szerkesztésében és kiadásában.¹³³ Nyomdába került a *Népiskolai olvasókönyv az általános, egységes népiskola II. osztálya számára*.¹³⁴ Fellelt töredékében alapvetően erkölcsi kérdésekkel, főként az emberi szolidaritásra nevelő, illetve életviteli tanácsokat tartalmazó olvasmányokkal találkozunk,

¹³⁰ Petrák–Milei (szerk.), 1956. 61. p.

¹³¹ Petrák–Milei (szerk.), 1956. 305–306., 66–68. p.

¹³² Petrák–Milei (szerk.), 1956. 291–293. p.

¹³³ Elemzését lásd: Mészáros István, 1970.

¹³⁴ Készült a Magyarországi Szövetséges Szocialista Tanácsköztársaság Közkutatásiügyi Népbiztossága megbízásából. Kifelevonatának néhány lapja Imre Sándor hagyatékában fennmaradt. (RL, C/39. 24/b.)

történelmi vonatkozásúakkal nem. Ugyancsak Imre Sándor hagyatékában maradt fenn egy másik olvasókönyv kefelevonatának részlete, amely minden bizonnyal felnőtt analfabéták számára készült.¹³⁵ Ennek szemléletéről némi-
leg megalapozottan lehet képet rajzolni.

Nyilván az olvasástanulás kezdeti szakaszában kívánták olvastatni a rövidebb, egyszerűbb szövegeket, mondókákat, szentenciákat, de már ezek is az új embernek szóló üzenetet hordozzák: szólnak az értékteremtő munkáról, az írni-olvasni tudás fontosságáról, helyesírási tudnivalókról, az egészség fontosságáról, az alkohol hatásának elriasztó példáiról, elnyomók és elnyomottak helyzetéről, sorsáról, többnyire az ellentéteket kidomborító, életképszerű jelenetekben (hogyan élt a gróf és hogyan a proletár, milyen jövőre számíthatott a bankigazgató vagy a munkás gyereke, gúnyos hangvételű írások, mint a nyomorék proletárról és a „jószívű” burzsoáról szóló), A fokozatosan nehezedő, de minden esetben világosan fogalmazott, könnyen érthető szövegekben azután értelmezik, hogy mit jelent osztályharc, mi az oka, hogyan számolható fel, mi a kommunizmus és a kommunisták célja. A történelmi blokkban a világ teremtésétől kezdve az akkori jelenig található olvasmányok. Mondhatnám, „naprakész”. Az utolsó esemény, amit megemlít, az a Tanácsok Országos Gyűlésének 1919. június 15-i ülése. A *jelenkor* tanításának követelése tehát maximálisan érvényesült.

Az egészet áthatja a *természettudományos világkép*. Az alaphangot ehhez megadja, hogy a világ teremtésének bibliai magyarázatával a tudományok adta választ állítja szembe. A vallások kialakulását az emberek tudatlanságával és ebből fakadó félelmeivel magyarázza: „Miért alkottak maguknak a népek isteneket? Főképpen azért, mert nem ismerték még a természetet... Elképzelték, hogy az a sokféle jó és rossz, ami éri őket, valami tikos, hatalmas lényektől származik. Akadt aztán ravasz ember, a többinek tudatlanságát a maga hasznára fordította... Így lettek a papok, így keletkezett a papi osztály. Meg sem lehet számlálni, hogy a világ népei hány istent alkottak maguknak. És mindenik azt mondta, hogy csak az ő istene az igazi. A különféle istenek hívei gyűlölték egymást és isteneik nevében gyilkolták egymást. A papok pedig szították a gyűlölséget.” A vallások és az egyházak kapcsán a továbbiakban is azt emelik ki, hogy fontos szerepet vállaltak a dolgozó nép elnyomásában. Itt jegyzem meg, hogy a polgári demokratikus kormányzat által készített olvasókönyv több szövege „visszaköszön” ebben a tan-

¹³⁵ V. ö. Vörös Boldizsár, 1999.

könyvben, ilyen például a hatalmaskodó Uriás apátról szóló szemelvény vagy Várnai Zseni *Katonafigamnak* című verse..

A *magyar történelem* fontosnak tekintett eseményei belesimulnak az *egyetemes* (persze főként európai) *történelem* folyamába. Megfordult a sorrend: nem a magyar történelemmel összefüggésben, „érintőlegesen” tárgyalják „más népek” történetét, hanem a magyar történelmet illesztik az általánosabb történelmi keretbe (szemléletes példaként említhetem erre az 1848-as európai forradalmak és a magyar forradalom összefüggését). Kiemelten szerepelnek a forradalmak, a szocialista munkásmozgalom fejlődési etapjai, általában az elnyomottak küzdelmei. Kimaradnak a „királyocskák”, a monarchista és személyiségcentrikus tárgyalást a gazdasági és társadalmi harcok középpontba állítása váltja fel. Hosszabb olvasmány mutatja be „a két magyar forradalom”¹³⁶ okait és eredményeit.

Az akkori jelen legizgalmasabb kérdése persze az volt, mi lesz Magyarország sorsa, sikerül-e a párizsi béketárgyalásoknak az ország területi megcsonkításáról hozott döntéseit esetleg részben „felülírni”. Néhány szemelvény ezekre a problémákra is próbál reflektálni. A *Magyarország területe* címet viselő betét szerint a régi országterület nagy része a háborúban elveszett, ebbe a háborúba pedig az ország régi urai „keverték” az országot. A lakosságról szóló rész viszont kifejezetten csak a háború előtti adatokat idézi, hangsúlyozva, hogy az ország nem magyar anyanyelvű, más nemzethez tartozó részét az akkori uralkodó osztály elnyomta, szándékosan is gyűlölséget teremtett a nemzetek között. *Az ország jövődője* című olvasmány mintha arra kívánná felkészíteni az embereket, hogy lecsökkent országterületen is lehet élet, hiszen azt sugallja, hogy egy nép boldogulása, gazdagodása nem a terület vagy lakosság nagyságától, sokkal inkább attól függ, hogy a nép tudjon és szeressen dolgozni, hogy magának dolgozzék, s hogy a szomszéd népek is szabad proletárállamok legyenek. „Dolgozni eddig is szeretett Magyarország népe. Ezentúl még szívesebben fog dolgozni, mert most már *magának* dolgozik. De tudni, érteni is jobban fogja a munkát, mert a Tanácsköztársaság minden gyermekét taníttatni fogja iskolákban, műhelyekben, mintagazdaságokban. tehát gazdagság, bőség, béke és boldogság fog ebben az országban uralkodni. Ebben az országban és valamennyi szabad munkás államban.”

Ennek a rendeletekben, tervekben, olvasókönyvekben megjelenő szellemiségnek a megalapozásában, kiformálásában döntő szerepet játszott játszott-

¹³⁶ A kefelevonaton a „magyar” áthúzva, fölé írva: „zsidó”. Ez az egyetlen javítás a szövegben.

tak a VAOSZ reformbizottsági anyagai.¹³⁷ Imre Sándor szerint március 21. után a közoktatás terén mindenütt a VAOSZ emberei jutottak uralomra, s hogy minden, amit az iskolával kapcsolatban elrendeltek vagy terveztek, az ő felfogásukat tükrözi.¹³⁸

Kik voltak ők? A VAOSZ Tanítói Szakosztályának iskolareform-bizottsága valamennyi iskolatípus képviselőjének részvételével alakult meg, a *Fáklya* című lap híradása szerint 1918. december közepén, a VAOSZ reformbizottságának történetét feldolgozó névtelen szerző szerint 1918 novemberében.¹³⁹ Tagjai Imre szerint a munkálatok idejére szabadságolt fővárosi pedagógusok, az összefoglaló szerint „részben önkéntesek” voltak, akik új és jobb iskolát akartak teremteni. A népiskolai bizottságot a polgári forradalom idején a népiskola és a polgári összeolvasztásából tervezett nyolcosztályos iskola elszánt képviselője, Halász Adolf, később Dénes Sándor vezette. A bizottságban a Halász Adolf által meghívottak mellett az új tagok által meghívottak vettek részt. Fontos szempont volt a meghívásnál az alkalmaság kérdése. Arra törekedtek, hogy minden iskolatípus tantervét és reformmunkálatait az adott terület szakemberei végezzék el. Tagok lehettek iskolaigazgatók is, ha nem álltak „tanítónyúzó” hírben, s nem számított a felekezeti hovatartozás sem.

A népiskolai történelemtanítással kapcsolatos elképzeléseket a VAOSZ Tanítói Szakosztályának Iskolai Reformbizottságán belül működő, *A népiskola történelemtanítás albizottsága* nevet viselő munkacsoport dolgozta ki. A munkacsoport vezetője Bresztovszky Vilma volt (ő írta az általános részt, emellett a prehistorikus keleti népek, valamint a XVII. század. történetét dolgozta fel). Tagja volt a bizottságnak dr. Gáspár Mária (a XVI. sz. történetével), Krammer Zsófia (középkor és a 19. század), Keleti Adolf (a módszertan felelőse), Dr. Sárkány Erzsébet (XVIII. sz.), és Dr. Szegő Pál (Görögország és Róma). Ennek az anyagnak, illetve a *Néptanítók Lapjában* megjelent, a pedagógusok felkészülését segíteni hivatott történelmi leckéknek a rövid áttekintésével kívánjuk még a továbbiakban a kérdést jobban megvilágítani. A tízoldalas, már a nyolcosztályos elemi iskolában gondolkodó, heti három történelemórát tételező, *A népiskolai történelemtanítás albizottság javaslata* című tervezet tervezetét megjelenésének pontos időpontját nem ismerjük. A nyomtatványon csupán ennyi szerepel: kiadta: Budapest főváros házinyomdája, 1919. Hogy az éven belül kétségtelenül a Tanácsköztársaság alatt jelent

¹³⁷ V. ö. A VAOSZ reformbizottságának története. Kéziratosszefoglaló. RL C/39. 26. cs.

¹³⁸ V. ö. Kőte Sándor, 1979. és RL C/39. 26. cs

¹³⁹ V. ö. Imre Sándor, 1921. 633–634. p.

meg, azt bizonyítja, hogy beszél a proletárdiktatúráról, feladatának tartja a Tanácsköztársaság államszervezetének ismertetését, bár kidolgozottsága arra utal, hogy előmunkálatai már az őszirózsás forradalom alatt megkezdődtek.¹⁴⁰ A dokumentum megfogalmazza az alsó fokú történelemtanítás célját, tanításának általános irányelveit, a történettanítás anyagát röviden összefoglalva és osztályonként bontva, a rokon tárgyakkal való kapcsolódási pontokat, a történelemtanítás módszerét, eszközeit, végül ismerteti egy óra lefolyását.

A cél: megfogalmazása rövid, tömör: „a) hogy elvezesse a jövőendő állampolgárt a társadalom fejlődésmenetének s így az emberi kultúra fejlődésmenetének megismeréséhez; b) annak átérzéséhez, hogy a jelen csupán egyik fázisa az eseménysorozatnak és a jövő meghatározó előkészítője; c) és eljuttassa az emberiség sorsát eldöntő jelen és múlt eseményekkel szemben az önálló történelmi kritika magaslatára, hogy idővel cselekvő részese lehessen kora politikai életének...”¹⁴¹ Sokkal visszafogottabb, mint a középiskolai történelmi albizottságé, ahol teljes egyértelműséggel fogalmazzák meg az új politikai célt: „Az iskolareformnak egyik legmonumentálisabb, a reformmunka rendjében pedig kétségtelenül a legelső helyen álló feladata az, hogy a történelmi tudás és műveltség felszabaduljon eddigi lenyűgözöttségéből s annak az új társadalomnak szolgálatába szegődjék, mely földszerte most van alakulóban.”¹⁴² A korábbi korszak tanterveiben megfogalmazottaktól alapvetően különbözik: nem beszél etikai-erkölcsi vagy nemzeti célokról, de beszél általában a társadalomról, az emberi kultúráról, a történelmi folyamat kiteljesedéséről s egy új *homo politicus*ról, amelynek az új társadalom szolgálatába kell szegődnie. Az értelem, a gondolkodás, a történelemkritika fejlesztése jut érvényre az érzelmi neveléssel szemben.

Az általános irányelvek szerint teljesen szakítani kell az eddigi gyakorlattal, amelyben a történelemtanítás az uralkodó társadalmi osztályok politikai eszköze volt, nem szolgálta az igazi tudományt, a jövőendő generációt az uralkodó osztály érdekeit erősítő felfogás felé akarta terelni.

A történelmi materializmus felfogását és módszerét kell alkalmazni, szociológiai és ökonómiai szempontok megvilágításával. Az egyének kultusza, jelszavak hangoztatása, ideológiák hatásának túlbecsülése helyett a *tömegmozgalmak* jelentőségét kell felismertetni. Ne legyen kizárólag ún. kultúr-

¹⁴⁰ Valamennyi reformbizottság anyagát kiadta egy kötetbe foglalva: lásd: Pásztor József (szerk.), 1959. – Hivatkozásainkban erre a kötetre utalunk.

¹⁴¹ Pásztor József (szerk.), 1959. 71. p.

¹⁴² Pásztor József (szerk.), 1959. 78. p

história, hanem a társadalmi osztályok gazdasági helyzetéből folyó *osztályharcok* története, mert a gazdasági viszonyok ismerete egyúttal a szellemi áramlatok kifejlődését és elterjedését is nagyrészt megérteti. Be kell mutatni a *munka* fejlődésének történetét is. A legkritikusabb pontja talán az irányelveknek, s itt messze eltávolodik a korábbi elképzelésektől, amit a magyar történelem tanításáról mond: mivel az új iskola az *igazat* akarja nyújtani mindenben, külön *magyar nemzeti történelem* tanítására nem lesz szüksége, „mert hiszen ez meghamisított formában mutatja be a múltat, Magyarországot a kultúrvilág centrumaként jelölve meg”. A térbeli prioritás valamilyen formában mégis érvényesül: ennek ellenére „a speciális magyar viszonyokat minden korszakban erőteljesebben hangsúlyozzuk, mint azt az általános fejlődésben lejátszott szerepünk következtében megérdemelnék, mert a térben közelebb eső intézmények, jelenségek, viszonyok fejlődésmenetének pontosabb ismerete múlhatatlan szükségesség”, annak ellenére, hogy időben éppen olyan távolságra vannak tőlünk, mint a politikai határainkon túl történtek. A tervezet szerint az egyes korszakok tárgyalása után „az egyidejű magyar viszonyokat világos összefoglalásban mutatjuk be”.¹⁴³ Ez mindenesetre nincs szinkronban azzal, amit Fogarasi a polgári iskolai értekezleten mondott, s nem is sikerül konzekvensen megvalósítani. Az egyes osztályok tananyagának tézisszerű felsorolásában a rendszeres történelemtanítás bevezetéseként a jelen viszonyok magyarázatát kell adni, hogy megéreztessük a történelemtanulás szükségességét — az okozatok ismerete az okok keresését feltételezi.

Tanulságos a tananyag áttekintése is. V. osztály: őstörténelem (a vadász kora; a barbárság kora; történelmi kor; görög történelem); VI. osztály: Római Birodalom. középkor (I. Róma; II. középkor); VII. osztály: XVI., XVII., XVIII. század; VIII. osztály: kapitalisztikus termelőrend, polgári társadalom — azaz, az „emberi egyetemesség története”, ugyanúgy, mint a középiskolában, csak az anyag mennyisége, s a tanulók intellektuális fejlettségének különbségében rejlő módszerek különböznek. A hangsúly a népiskolában a történelem szemléleti tényein van, bár az ok-okozati összefüggések kutatását tarják teljesen mellőzhetőnek. Mikortól, mely osztályoktól kívánják tanítani? A történelemtanítás kezdődjék mindjárt „az iskolai tanítás elején” — mondják. Ez azt jelenti, hogy az első négy évfolyamon előkészítik, felkészítik a gyerekeket a történelem szisztematikus tanulására, pl. a környezetismeret keretében (háziállatok megszelídítése, ruházat, lakás, eszközök készítésének története stb.); az új típusú, nem a történelmi személyiségek dicsőítését szol-

¹⁴³ Pásztor József (szerk.), 1959. 71–72. p.

gáló, hanem a valamikori életviszonyokat, szokásokat bemutató történelmi olvasmányok, a tervezet készítői szerint jobban érdeklik a gyerekeket, mint „a mai olvasókönyvek csataleírásai”.¹⁴⁴ További előkészítést jelent a jelen viszonyok ismertetése újságolvasással, a napi események megbeszélésével. A rendszeres történelemtanítás az V. osztályban kezdődik, a kronológiai rendet követve. Ezek vázlatos, tézisszerű összefoglalása megfelel az ismertett irányelveknek. Minden nagyobb egység végén javasolják a szellemi kultúra eredményeinek bemutatását is.

A magyar történelemből tárgyalt események a használt terminológia és felfogás szerint: a népvándorlás utolsó hullámaként a Kárpát-medencébe érkező magyarok letelepedése, a „munkaerőért [!] és zsákmányért folytatott hadjáratok”, a királyság megalapítása, „az osztályharcok kezdetei az első Árpádok alatt”, az egyházi hatalom terjeszkedése; a reneszánsz elterjedése Magyarországon, Magyarország „süllyedése” a 16. században; az 1514. évi magyar parasztlázadás, török előnyomulás az „osztályharcok által szagztatott Magyarország és Németország ellen”, a magyar nemesi felkelések mint „vallási és politikai jelszavakkal folytatott kisnemesi osztályküzdelmek” és leverésük; a kuruc felkelések mint „a magyar köznemesség osztályküzdelméi”; abszolutizmus Magyarországon a 18. században; a jobbágyság megszüntetése nálunk és Oroszországban, magyar forradalom, szigorúan polgári program, a kapitalizmus erősödése; a proletárság diktatúrája Oroszországban és Magyarországon, a Tanácsköztársaság államszervezete.

„Ennek az anyagkomplexumnak évfolyamok szerint történő elosztásánál fontos szempont az, hogy az emberi kultúra fundamentumát alkotó őskor fejlődésfolyamatának, valamint a jelent közvetlenül determináló történelmi jelenségeknek ismertetésére elég idő álljon rendelkezésre. Vagyis a primitív emberi társadalomról való történelmi tények ismertetése éppen úgy, mint az újabb koré, sokkal részletesebb és alaposabb legyen, mint az eddigi iskolában”¹⁴⁵ — figyelmeztetnek külön is a megszokott arányok alapvető módosulására.

A *Néptanítók Lapja* három számának mellékleteként megjelent „történelmi leckék” is ezeket az arányokat és ezt a történelmi materialista felfogást tükrözik.

A közoktatásügyi népbiztos 91.609. sz. rendelete (1919. május 13.) azonnali teendőként elrendelte, hogy még május folyamán a történelem tanítói

¹⁴⁴ Pásztor József (szerk.), 1959. 72. p.

¹⁴⁵ Pásztor József (szerk.), 1959. 76. p.

nagy vonásokban ismertessék tanulóikkal a bér munka és a tőkés termelés fogalmát, a polgári kapitalista állam különböző osztályait és osztályérdeket védő intézményeit, a nemzetközi imperialista versenyt, a proletariátus háborús szenvedését és a világforradalomban játszott szerepét. Jelezte, hogy a pedagógusok felkészülésükhöz megkapják a kommunista kiáltványt, Buharin pártprogramról szóló művét, illetve a Néptanítók Lapja legközelebbi számaiban (!) bevezető leckéket közöl a világ- és a magyar történelem új szempontú megközelítéséhez, ezek alapján köteles minden tanító május végétől a tanév végéig az osztályai számára előírt történelmi anyagot összefoglalni.¹⁴⁶

A leckék egy része ekkorra valójában már megjelent: az elsőt a lap április 14-i, a másodikat május 15-i, a harmadikat június 26-i számának mellékletében olvashatjuk.

Mindegyik szám lényegében 4 leckét tartalmaz (kivételesen az első, amelyben egy külön, a történelemtanítás célját, alapelveit, motivációit megfogalmazó bevezető is helyet kapott) az ókor, a feudalizmus, az újkori kapitalizmus és a bér munkásság kora, illetve a magyar történelem tanítása szerinti bontásban. A mellékletek egyes korokhoz kapcsolódó fejezeteit egymás mellé állítva, kronológiailag szinte teljes világ-, illetve magyar történetet kapunk, tankönyvpótló funkciót képes lehetett volna betölteni. Az egyes részek közötti szerves kapcsolódásra törekvést mutatja véleményem szerint, hogy meglehetősen állandó szerzőgárdával dolgoztak: az ókor történetét a rómaiak koráig Kallós Ede, a római kort Révay József írta; a feudális kor minden leckéjét Seltmann Rezső, a kapitalizmus korát a bécsi kongresszusig Varjas Sándorné, a forradalmakkal bezáródó további részeket Sas Andor jegyzi, a magyar leckéket viszont megint egy szerző, Kirczné Takács Mária. Úgy tűnik, vagy a mód vagy az akarat hiányzott, a VAOSZ eredeti elképzelésének, a magyar történelemnek a világtörténetbe integrálásának megvalósításához. Az egyes korszakok arányai, durva számítással: ókor: 2,5 ív; feudalizmus: 3,1 ív; kapitalizmus: 2,8 ív, magyar történelem: 2,5 ív. Érdekes, hogy a magyar történelem legutolsó korszakának, a forradalmaknak a tárgyalása nem a megfelelő magyar leckében, hanem a kapitalizmus korának második részében, Sas Andor fejezetében található.

Tartalmilag valamennyiben dominál a társadalomtörténeti és osztályharc-történeti szempont. Szinte kivétel nélkül minden lecke valahogy így indul: „Az emberiség története az emberi munka története.” Jellemző továbbá, hogy a modern kor történelmi fogalmaival operálnak (Egyiptom archaikus korát

¹⁴⁶ Valójában az első lecke korábban jelent meg.

csakúgy kommunizmusnak nevezik, mint a korai görög történelem, Kréta és Mükéné korát; a romlást, az osztálytársadalmak és a kizsákmányolás megjelenését a pénz- és a piacgazdálkodás elterjedése okozta, amiben vétkes Hammurapi, valamint az asszírok, s végül a föníciaiak, akik mindazt, amit az ókori keleti világ feltalált, a rosszat (a gazdálkodási rendszert, pénzt, hitelezést, uzsorát) és a jót (babilóni mértékrendszer, számrendszer, betűírás, hajóépítés, bányászat tudománya) elterjesztették, rajtuk keresztül ismerte meg a nyugati világ azokat az értékeket, amelyeket azután a görögök továbbfejlesztettek. A világtörténelem minden elnyomottja proletár, minden belső konfliktus lényegében proletárok és elnyomók osztályharca. Értékek akkor születtek, amikor valamely országban kommunizmus volt, s így kibontakozhatott az alkotó munka (pl. az archaikus Egyiptom).

A kommunista társadalom felmagasztalt ókori példái mellett a kommunizmus „elfajulásának” eseteiről is olvashatunk. Ez történt, legalábbis Kallós Ede szerint, például Spárta esetében, ahol a kommunisztikus rend a hódítók kisebb, a legyőzöttek nagyobb száma miatt szükségképpen tovább fennmaradt, ám „a spártai-krétai kommunizmus harcias és osztályelnyomó irányzata... azt a gazdasági rendet, mely tulajdonképpen az egyéniség szabad erőki-fejtésének biztosítója, egészen az egyéniség teljes elnyomásáig, minden szabadabb mozgás kizárásáig, sőt a családi élet érzelmeinek elfojtásáig is fokozva, meghamisította”, azaz itt a kommunizmus „az uralkodó osztály érdekeinek védelmére és a jogtalan tömegek elnyomásának elősegítésére szorítkozva elfajult”.¹⁴⁷

A középkor tárgyalásának terminológiája egyértelműen tükrözi a gazdasági szemléletet. A feudális korszak eszerint a zártkörű házi gazdálkodás korára, a városi gazdálkodás korára, illetve a népgazdálkodás és a kapitalizmus korára tagolódik, s ez utóbbihoz szezője, Seltmann Rezső hozzáfűzi: „amit a politikai történelem újkornak nevez”. s hogy „sok időt a politikatörténetre nem szabad fordítani... mi nép-, illetve társadalomtörténetet tanítunk a gazdasági változások megismerése alapján”. Ennek alapján a társadalom jogi és gazdasági egyenlőtlensége, az ez ellen lázadó eretnek- és parasztmozgalmak állnak vizsgálgatása középpontjában.

Nincs itt módunk a leckék részletes bemutatásra, főleg kritikai elemzésére, a fentieket példaként, a szellemiség jelzésére hoztuk fel. Egy dologra azonban mégis ki kell még térnünk, ez a nemzeti kérdés értelmezésére világít rá. Kirczné Takács Mária, aki „országunk fejlődését a marxi történetlátás

¹⁴⁷ Leckék, április 24. XI. p.

alapján” kívánja megvilágítani, első és legfontosabb feladatának a nemzet fogalmának, nemzet és állam, nemzet és társadalom viszonyának tisztázását tekinti. „A mi történetírásunk ugyanis — igen kevés kivétellel — azt a nemzeti ideológiát, mely a XIX. században a nyugat szellemi hatása alatt és a gazdasági és társadalmi fejlődés nyomán nálunk is felébredt és nagy szerepet játszott, tudatosan és öntudatlanul annyira átvitte az egész magyar történet folyamára, annyira felhasználta és visszaélt vele a mindenkori uralkodó osztálynak — mely, mint látni fogjuk, tulajdonképpen végig, egészen a legutóbbi forradalmakig ugyanaz az uralkodó osztály is volt — a felmagasztalására és hatalma alátámasztására, hogy ... elvileg ki kell mondanunk és rá kell mutatnunk, hogy itt van egyike azoknak a kérdéseknek, amelyeket az értékek mai nagy átértékelésénél elsősorban kell átértékelnünk”, mégpedig nagyobb mértékben, mint másutt, aminek az oka sajátos helyzetünkben rejlik, azaz abban, hogy, szemben a nemzetileg nagyjából egységes államokkal, egyrészt egy nemzetileg széthúzó és sokszínű birodalom részei voltunk, másrészt belül is igen nagyszámú nemzetiséget foglalt magában az ország az államalkotó nép mellett, ami felértékelte a nemzeti ideológia fontosságát: eszköz lett kifelé az idegen érdek ellen és befelé a nemzetiségi elnyomás szolgálatában, ez nehezítette az országon belül végbement osztályharcok felismerését, mert „osztályok közötti küzdelmeket folytonosan az idegen befolyással szemben folytatott és a nemzetiségek közötti küzdelmek kereszteték” — pedig „a magyar állam történetét is a termelési erők és viszonyok alakulása és az osztályharc irányították”.¹⁴⁸

Otto Bauer nyomán a nemzetet „mint sorsközösséget, a közös sorsban kialakult tulajdonságok s kultúrjavak közösségét” határozza meg — ebben az értelemben „csak a kommunista társadalom fogja megvalósítani az egységes, igazán kultúrközösséget alkotó nemzetet”, amely beleilleszkedik a hasonló alapon szerveződött nemzetek szövetségébe; nem törekedhet más nemzetek elnyomására, mint ahogy az osztályelnyomásnak is meg kell szűnnie. Ebben a szellemben, az újfajta nemzetfogalom s az osztályharcok középpontba állításával tárgyalja ebben végig a magyar történelem eseményeit.

A változtatások iránya és mértéke a tárgyalta dokumentumok fényében gyökeres. Van-e valamiféle kontinuitás is?

A forradalom bukása utáni első kritikák az előzmények elvetését, az oktatási szervezet gyökeres, a lehetőségeket és adottságokat figyelmen kívül hagyó átalakítását, „felrúgását” tekintették a tanácsköztársaság iskolával

¹⁴⁸ Leckék, április 24. XXVII–XXVIII. p.

szemben elkövetett legfőbb bűnének. Fináczy Ernő¹⁴⁹ emellett kiemeli, hogy nem felelt meg a nevelés tárgyilagos eszméjének a közoktatás egészének államosítása, teljes univerzalizmust, a szabadság gúzsba kötését jelentette volna; hiba volt, hogy nem tűrte meg a vallásos szellemet (a vallásoktatás megérett a reformra, de nem az eltörlésre), de a nemzeti szellemet sem, helyette a nemzetköziség szellemét kívánta elterjeszteni. Legfőbb tévedése pedig az volt, hogy nemcsak lehetőnek, de szükségesnek látta a politika normatív szerepét a közművelődés egészének viszonylatában, sőt nem csupán a politikáét, de a pártpolitikáét a maga végletes egyoldalúságában és kizárólagosságában. Elismeri, hogy a korábbi korszak politikusai is teret adtak esetenként „illetéktelen befolyásoknak” az oktatásra, de a Tanácsköztársaság kísérlete, hogy a proletárdiktatúra eszközüvé fokozta le a köznevelés intézményét, példa nélkül áll történelmünkben

Imre Sándor ugyancsak bírálja az újítás korlátlan vágyát, azt, hogy elhirtelenkedve, szeleburdi módon, mindent játszva, ízibe, egyszerre akartak megvalósítani, nem törődve a feltételekkel, másrészt politikai eszközzé züllesztették az iskolát és a tanítóságot; rátették az iskolára a legvadabb osztályuralom bilincseit, pedig „a pedagógiai szempont a politikai irányzatossággal nem fér meg békén”.¹⁵⁰

Mit mondhatunk ma? *Az alapszintű képzés történelemoktatási feladataira adott válaszok a vizsgált két évtizedben végigjárták a polgári alkotmányosság egyik ideáltípusától az állampárti típushoz vezető utat. Mindegyikük közös jellemzője a mérhetetlen átpolitizáltság, az éppen uralkodó vagy uralkodóvá tenni szándékozott világnézethez, politikai berendezkedéshez való alkalmazkodás: ennek jegyében döntöttek a vallásos vagy természettudományos világkép, a közvetíteni kívánt politikai eszmék, társadalmi értékredek, elvárások kérdéséről, csökkenő, végül annulálható teret adva a „más megoldás is lehetséges” felfogás érvényesülésének. A folyamat során a liberális elvek fokozatosan háttérbe szorultak, eljutva a tanszabadság teljes tagadásához. Végso soron mindegyik modell, deklarált céljaitól függetlenül, az adott politikai berendezkedés mellé állítható lojális polgárokat akart nevelni.*

Napjaink legfontosabb oktatáspolitikai kérdése véleményem szerint: kelle, lehet-e e 20. századi mintáktól szabadulni, világnézetileg semlegessé és politikamentessé tenni az oktatás, s ha igen, milyen módon?

¹⁴⁹ Fináczy Ernő, 1919.

¹⁵⁰ Imre Sándor, 1921. 636.

Felhasznált irodalom

- A m. kir. vallás- és közoktatásügyi miniszter 1918. évi 70022. VI/1. sz. rendelete a polgári fiúiskolák új tantervének életbe léptetése tárgyában. Hivatalos Közlöny, 1918. május 15.
- Agárdi Péter (szerk.), 2001. Kunfi Zsigmond. Magyar Panteon sorozat, Új Mandátum, Budapest.
- Bányai Géza, 1919. A tankönyvkiadás egységesítése, III. Corvina, 1919. július 30. In: Petrák–Milei 1956.
- Bellér Béla, 1969. A Tanácsköztársaság történelemszemléletéről. Századok, 103. évf. 1134–1163.
- Bender László, 1907. Történelem és földrajz a hazafias nevelés szolgálatában. Néptanoda (Pécs), XL. évf. 4. sz.
- Bursics Ernő, 1914. A történettanítás erősítése a népiskolában. Magyar Pedagógia, 498–505. p.
- Csoma Gyula, 2000. Közoktatás és nemzet. Új Mandátum, Budapest.
- Dékány István, 1913. Értékelés a történelemben. Magyar Pedagógia, 1913. 284–287. p.
- Dékány István, 1916. A történelem-tanítás új rendje Poroszországban. Magyar Pedagógia, 1916. 305–315. p.
- Donáth Péter, 1997. Iskola és politika. Az állami német nemzetiségi tanítóképzés történetéhez, 1914–1944. 2., jav., bőv. kiad. Bp. Trezor.
- Donáth Péter, 1997/1. Lux Gyula emlékezete. — In: Regio, 8. évf. (1997) 1. sz. – 195–203. p.
- EJÖM – Báró Eötvös József összes munkái. X. kötet. Beszédék, politikai beszédék II. Révai Testvérek, Irodalmi Intézet R.-T. Budapest, é. n.
- Farkas Mária, 1999. Szemléletformálás és értékközvetítés a népiskolai történelemoktatásban a századfordulón (tantervek és olvasókönyvek tükrében). In: Filozófia – művelődés – történet. Trezor Kiadó, Budapest.
- Farkas Sándor, 1908. Történelem a népiskolák V. osztálya számára. Az új tanterv szerint. Írta: Farkas Sándor állami tanítónőképezdei igazgató. Bp.
- Felkai László, é. n. Zsidó iskolázás Magyarországon (1790–1990). OPKM, Budapest.
- Fest Aladár, 1917. A történelmi oktatás módszere. Székfoglaló a Magyar Pedagógiai Társaságban 1916. október 21-én. Magyar Pedagógia, 1917. 139–157. p.
- Fináczy Ernő, 1919. Négy hónap a magyar közoktatás történetéből. Magyar Pedagógia, 28. évf. 92–114. p.
- Gáspár János – Sebesztha Károly, 1907. Olvasókönyv a népiskolák IV. osztálya számára. Írta és szerkesztette Gáspár János. Az új népiskolai tanterv alapján átdolgozta Sebesztha Károly. Bp. 1907.
- Hegedűs Mihályné – Tóthpál Józsefné, 1984 – Népiskolai tankönyvek, 1867–1945. OPKM.
- Imre Sándor, 1921. Népoktatás: Kisdiednevelés, népiskolák, tanítóképzés, a felügyelet. Szakoktatás. In: Gratz Gusztáv et al. (szerk.): A bolsevizmus Magyarországon. Franklin Társulat, Bp., 1921.
- Jegyzőkönyv, 1919. február 25. — Értekezlet a Közoktatásügyi Minisztériumban az elemi iskolai tankönyvekreformja tárgyában 1919. február 25-én. Gépírásos jegyzőkönyv. RL (Ráday Levéltár), Imre Sándor hagyatéka. Imre II. Sándor, C/39. 22. cs. 788–855. p.
- Jegyzőkönyv, 1919. március 7. — Tanügyi értekezlet a felső nép- és polgári iskolai olvasó- és tankönyvek tárgyában 1919. március 7-én. Kézírásos jegyzőkönyv. RL, Imre II. Sándor. C/39. 22. cs. 877–898. p.
- Katholikus iskolások olvasó- és tankönyve. Első köt. A katolikus népiskolák II. és III. osztálya számára. Szerkesztette több katolikus tanító. Bp. 1911.
- Kardos József – Kelemen Elemér, 1996. 1000 éves a magyar iskola. Korona Kiadó Kft., Budapest.
- Kelemen Elemér, 1993. A magyarországi tanítómozgalmak és -szervezetek vázlatos története. „Lázad hát már az élet alágyúrtja, a tanító...? 75 éves a Pedagógusok Szakszervezete. Budapest.
- Kelemen Elemér, 1994. Tantervpolitika. Tantervkészítés a 19–20. században. In: Educatio, 3. évf. 389–403.

- Kelemen Elemér, 2001. A magyarországi népoktatás a dualizmus korában. In: Filozófia–művelődés–történet. Trezor Kiadó, Budapest.
- Kelemen Elemér, 2002. Oktatáspolitikai és tantervpolitikai hangsúlyváltozások a magyarországi közoktatásban (1869–1945). In: Kelemen Elemér: Hagyomány és korszerűség. Oktatáspolitikai és 19–20. századi Magyarországon. Oktatáskutató Intézet – Új Mandátum, Bp. 2002.
- Kiss Áron, 1906. A magyarok története, kapcsolatban a világtörténet nevezetesebb eseményei. Az elemi népiskola VI. osztálya számára. Az új népisk. tanterv alapján átvizsgált kiadás. Budapest, M. Kir. Tudományegyetemi Nyomda.
- Kovács Alajos, 1917. A népiskolai történelemtanítás. Magyar Pedagógia, 26. évf. 540–546.
- Köte Sándor, 1963. A magyar nevelésügy a polgári demokratikusforradalom és a Tanácsköztársaság idején. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Köte Sándor, 1975. Közoktatás és pedagógia az abszolutizmus és a dualizmus korában (1849–1918). Tankönyvkiadó, Budapest.
- Köte Sándor, 1979. Köte Sándor: A Tanácsköztársaság közoktatáspolitikája és pedagógiai törekvései. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Középajtai Barna Endre, 1907. Történelemtanításunk és az oláhajkú magyarok. Néptanítók Lapja 1907. április 18.
- Leckék, április 24. Bevezető leckék a történelem tanításához. I. rész. Néptanítók Lapja, melléklet az 1919. április 24-i számhoz.
- Leckék, május 15. Bevezető leckék a történelem tanításához. II. rész. Néptanítók Lapja, melléklet az 1919. május 15-i számhoz.
- Leckék, június 26. – Bevezető leckék a történelem tanításához. III. rész. Néptanítók Lapja, melléklet az 1919. június 26-i számhoz.
- Lux Gyula, 1909. A magyar történelem az elemi népiskolában. Család és iskola, 18–19. sz.
- Madzsar Imre, 1910. Madzsar Imre: Történet, történettanítás és szociológia. Magyar Pedagógia, 1910. 257–269., 333–337. p.
- Madzsar Imre, 1913. Madzsar Imre: A történettanítás reformja. Magyar Pedagógia, 1913. 330–344. p.
- Mann Miklós, 2003. A modern polgári oktatási rendszer kiépülése és ellentmondásai. In: Iskolakultúra, 2003. 6–7. sz. 59–62. p.
- Marczali Henrik – Földes Géza, 1906. A történet kis tükré az elemi iskolák V. és VI. osztálya számára. Engedélyezve elemi népiskolák számára a 28 628/1906. számú miniszteri rendelettel. Budapest.
- Mayer–Márki, 1890. Történelem a magyarok és más népek múltjából vett életrajzokban. Elemi népiskolák számára. Írta: Mayer Miksa. Átdolgozta: Márki Sándor. 10. kiadás. Bp. 1890.
- Mészáros István, 1970. A Fejér megyei népiskolai olvasókönyv. In: „A szent, a várt szélvész.” tanulmányok a Tanácsköztársaság közoktatásügyéről. Szerk.: Mészáros István. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Mészáros István szerk. 1970 - „A szent, a várt szélvész.” tanulmányok a Tanácsköztársaság közoktatásügyéről. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Mészáros István, 1989. A tankönyvkiadás története Magyarországon. Tankönyvkiadó, Budapest–Dabasi Nyomda, Dabas.
- Mészáros István, 1996. Felekezeti népiskolai tantervek (1868–1948). OKI, Bp.
- N. N., 1915. Név nélkül: A legújabb kor ismertetése. In: Néptanítók Lapja, XLVIII. évfolyam, 43. sz. 1–2. p.
- Nagy Péter Tibor, 2003. Oktatáspolitikai változások az első világháború után. In: Iskolakultúra, 13. évf. 6–7. sz. 63–72.
- Pásztor József (szerk.), 1959. Az 1919-es magyar Tanácsköztársaság iskolai reformtervezete. A Fővárosi Pedagógiai Szeminárium kiadványa, Budapest.

- Petrák Katalin – Milei György (szerk.), 1956. A Magyar Tanácsköztársaság művelődéspolitikája. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Sas Andor, 1919. Történelmi összefoglalások, III. rész. Sas Andor: Leckék az újkori kapitalizmus s a bémunkásság korából. Melléklet a Néptanítók Lapja 26. számához. Néptanítók Lapja, 1919. június 26.
- Szabolcs Ottó, 1997. A történelemtanítás hagyományai Magyarországon. In: Történelempedagógiai Füzetek, 1. sz.
- Szebenyi Péter, 1994. Tantervkészítés egykor és most. *Educatio*, 3. évf. 345–354.
- Szende Pál, 1915. Kortörténeti jegyzetek. A jelenkor történetének tanítása. In: Huszadik Század, 396–399. p.
- Tanterv, 1869. Függelék 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 1869.
- 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. Bp. 1884.
- 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. Bp. 1905.
- Vörös Boldizsár, 1999. Az 1918-as magyar polgári demokratikus forradalom ábrázolása a Magyarországi Tanácsköztársaság oktatási anyagaiban. *Fons* 6 (1999.) 327–336. p.
- Dunamelléki Református Egyházkerület Ráday Levéltára (RL). Imre II. Sándor, C/39. 14–15., 24., 22., 26. cs.

A TÖRTÉNELMI MŰVELTSÉGRŐL

KNAUSZ IMRE

Két kérdésre keresem a választ ebben az írásban.¹ Először, hogy mire való a történelmi műveltség. Mivel legitimálható a 21. század hajnalán, az egyre kiterjedő globalizáció korszakában az iskolának az a — minden kudarc ellenére sem lanyhuló — törekvése, hogy tanulóikat történelmi tudással ruházzák föl? Második kérdésem a történelmi tudás struktúrájára vonatkozik, és itt már kifejezetten pedagógiai összefüggések is felmerülnek. Milyen elemekből építkezik a történelemre vonatkozó tudás, és hol vannak e tudás kialakításának buktatói?

A történelmi műveltség értelme

A tudás mint séma

Abból az egyáltalán nem magától értetődő állításból indulok ki, hogy minden tudásunk sématermészetű. Ez a tézis mindenekelőtt magyarázatra szorul. Mi a (kognitív) séma? *Ulric Neisser* tömör meghatározását alapul véve: anticiáció és felderítési terv.²

Ha feltűnik egy karszalagos ember a metrón, azt csak akkor fogom ellenőrként észlelni, ha rendelkezem a BKV-ellenőr sémájával. A séma aktiválódása lehetővé teszi, hogy már néhány kulcsinger alapján azonosítsam az ellenőrt, megjósoljam, hogy mit fog tenni (kérni fogja a jegyeket), és a továbbiakban erre a releváns ingerre készüljek föl, erre irányítsam a figyelmem (felderítési terv). Egyedül a séma aktiválódása — behívása a munkamemóriába³ — teszi lehetővé, hogy környezetünkben felvegyük a számunkra szükséges információt. Ismét Neissert idézve: „Mivel csak azt vagyunk képesek látni, amiről tudjuk, hogy hogyan nézzük, ez a séma (együtt a ténylegesen

¹ Az esszé abból a célból íródott, hogy az ún. KOMP-csoportban zajló tantervfélesztési munkálatakat a műveltségkép oldaláról megalapozza az Ember és társadalom műveltségi területen. A KOMP-csoport törekvéseiről lásd *Loránd F.* 2002. 322–339. Az írás nem jöhetett volna létre a *Károlyi Júliával* folytatott szóbeli és elektronikus beszélgetések nélkül.

² *Neisser* [1976], 1984. 30–31.

³ A sémaelméletnek és a memóriatárak elméletének összekapcsolására lásd *Mérő L.* 126–153.

rendelkezésre álló információval) határozza meg azt, hogy mit észlelünk.”⁴ Az információ felvétele persze nem öncélú, hanem a környezethez — a környezeti eseményekhez — való alkalmazkodást szolgálja. Esetünkben az ellenőr észlelése arra sarkall, hogy előkészítsük a bérletünket — vagy a menekülés legrövidebb útját keressük.

A tudás — legalább egyik aspektusát tekintve — sémaként határozható meg. Ha tudok valamit, ez a tudásom arra jó, hogy a mindenkori helyzetben adott információt erre a tudásra támaszkodva automatikusan ki tudom egészíteni, és így hatékonyabban tudom felhasználni. Egy boroztatásról szóló beszámoló jelentése egészen más, ha iszlám környezetben játszódik, mint ha keresztény európai emberekről van benne szó. Ha tudom, hogy a muszlimok nem fogyasztanak alkoholt, akkor a történet előbbi változata ellentmond ennek a tudásomnak, azaz ellentmondást észlelek az adott információ és aközött, amit sémám alapján a muszlim emberekről hallgatólagosan feltételeztem. A történet utóbbi változata azonban semmi ilyen érdekességet nem tartalmaz. Amiről itt szó van, az már nem az észlelés, mint az ellenőr esetében, hanem a megértés, nevezetesen egy szöveg megértése. Bonyolultabb szövegek esetében a megértés már nem következik be automatikusan. Sokkal inkább arról van szó, hogy aktívan és tudatosan mérlegelnünk kell különböző értelmezési sémák között, és meglehet, egyik sem teszi lehetővé maradéktalanul az adott helyzet megértését. Egy történelmi forrás például a múlt különböző elbeszéléseibe illeszthető be, és a történésznek választania kell a lehetséges narratívák közül — vagy egy különlegesen meglepő forrás esetében meg kell alkotnia a maga originális elbeszélését a már ismert adatok és az új forrás összeegyeztetésével.

Az utóbbi példával már a történelmi tudás közelébe jutottunk. Azt állítom, hogy a történelmi tudás is sématermészetű: arra szolgál, hogy adott helyzetekben az információfelvételt és -feldolgozást irányítsa, és ezáltal hatékonyabbá tegye a környezethez való alkalmazkodást. Az alábbiakban arra a kérdésre próbálok meg válaszolni, hogy milyen helyzetekben van (lehet) szükség a tudásnak erre a típusára.

Identitás

A történelmi műveltség hasznát alátámasztó leggyakoribb érv arra a szerepre hívja fel a figyelmet, amelyet a kollektív emlékezet a közösségi integrációban betölt. Egyetlen közösség sem lehet meg a saját történetére vonatkozó

⁴ Neisser [1976], 1984. 30.

közös tudás nélkül, amely az összetartozást mintegy kézzelfoghatóvá teszi. „Az egyén egy csoporttal azonosulva átveszi a csoport értékeit és normáit — írja *László János* —, ezáltal biztonságot és önbecsülést nyer a csoporttól.” Majd később egy afrikai törzs (a golák) konkrét példáját idézve így folytatja: „A csoport tagja nemcsak azt a biztonságot éli át, hogy számos élő rokona van, hanem azt is megtanulja, hogy olyan családból ered, amely fiatal tagjainak egy világosan definiált hagyomány büszkeségét és biztonságát képes nyújtani.”⁵ A csoportidentitásnak ez a kifejtése tehát az identitás érzelmi vonatkozásait állítja a középpontba, és olyan kulcsszavak köré szerveződik, mint normák, értékek, biztonság és büszkeség. Anélkül, hogy kétségbe vonnám ezeknek a tényezőknek a jelentőségét, vagy akár a történelmi tudás szerepét az érzelmi biztonság megalapozásában, nyomatékosan fel kell hívni itt a figyelmet az identitás kognitív összetevőire. A csoporttal való azonosulás ugyanis mindenekelőtt azt jelenti, hogy képes vagyok részt venni a csoporton belül zajló diskurzusokban, azaz elfogadok egy beszédmódot, közvetlen és közvetett utalásoknak, metaforáknak és narratív mintáknak egy rendszerét, és rendelkezem azzal a tudással, amely ezeknek az eszközöknek a használatához szükséges. Itt tehát egyszerre van szó tudásról, és e tudás használata melletti elkötelezettségről. (Valószínű egyébként, hogy az elköteleződésnek ezt a mozzanatát minden tudás tartalmazza, amennyiben igazság-nak fogadom el.)

A csoport-hagyomány elsajátítása tehát nemcsak azt jelenti, hogy nem érzem magam egyedül, hanem azt is, hogy tényleg nem vagyok egyedül: problémáim végiggondolásakor észrevétlenül jelen van elmémben — a kifejezés tág értelmében: abban a nyelvben, amelyet használok — a közösség felhalmozott tudása, bölcsessége. *Esterházy Péter* szép megfogalmazását felidézve: „A tradíció azért jó, fontos, mert nem kell folyton külön mindent átgon-dolni, elég csak az egészet. Aki az egészről gondolkodik, az nincs egyedül.”⁶

Ha kifejezetten a történelmi műveltségről beszélünk, akkor a közösség, amelyről szó van, kétségtelenül mindenekelőtt a nemzet. Historiográfiai közhely, hogy a történettudománynak már a létrejötte is a nemzetállami fejlődéshez kötődik.⁷ A 19. században szaktudománnyá váló történetírás terem-tette meg — közvetett vagy éppen közvetlen politikai megrendeléseket ki-elégítve — azt a történelmi kánont — a nemzet múltjára vonatkozó alap-narratívák gyűjteményét —, amely nélkülözhetetlen volt ahhoz, hogy az

⁵ *László J.* 2003. 164–165.

⁶ *Esterházy P.* 2003. 352.

⁷ Lásd pl. *Gyáni G.* 2000. 95–127.

állam által összefogott népesség egy kulturális közösségnek tudja magát. A kánon problémájával írásomnak a történelmi műveltség struktúrájával foglalkozó második részében szeretnék részletesebben foglalkozni, de már itt utalni kell arra, hogy a történelmi műveltség kánona és a történelemtanítási kánon a fent említett meghatározó folyamatok ellenére sem szűkült soha kizárólagosan a nemzeti narratívákra. Mind a műveltségeszményben, mind a kutatás tematikájában, mind az iskolai tantervekben folyamatosan tovább él egy humanista európai hagyomány, amely viszonylag független a nemzeti múlt elbeszélésétől. (Történelemtanárok visszatérő panasza e kétféle történelem külön élete a tantervekben és tankönyvekben.) Némileg más a helyzet a helyi hagyományokkal, amelyek mindig ezer szálon kötődnek a nemzeti történelemhez, legfontosabb kristályosodási pontjai mindig azok a személyek és események, akik és amelyek egyértelművé teszik a lakóhelyhez kötődő történetek beágyazottságát a „nagy tradícióba”.⁸

Különösen fontos itt felhívni a figyelmet a történelemben rejlő identitás-teremtő erő politikai jelentőségére. A demokratikus politizálás maga is kommunikációs folyamat, amely részben az ellentétes érdekű és orientációjú társadalmi csoportok, részben a politikai elit és „megbízók”, a választók között zajlik. Ez a kommunikáció nem lehet hatékony — és ennél fogva nem lehet demokratikus sem —, ha a társadalmon belül nem működik a kulturális azonosságnak legalább egy minimuma. Természetesen nem valamiféle mesterséges kulturális homogenizáció mellett érvelek, de ha a társadalomban nem működnek bizonyos közös vélekedések, tudások és látásmódok, akkor olyan kulturális szakadékok alakulhatnak ki az ellentétes érdekű csoportok között, amelyek már racionális kommunikáció révén nem hidalhatók át.

Autonómia

Egyértelmű ugyanakkor, hogy a hagyomány — sématermészetéből következően — korlátoz is: miközben bizonyos jelenségeket láthatóvá tesz, másokat elzár a szemünk elől, ezért egyáltalán nem mindegy, hogy történelmi sémáink mennyire nyitottak vagy zártak, mennyire rugalmasak, és különösen, hogy hány egymástól különböző értelmezési sémával rendelkezünk.⁹ Ha elménkben az egyetlen történelem megkérdőjelezhetetlen elbeszélése él, amely az eseményeket, mondjuk, mint a nemzet életrajzát, mint a polgári szabadság kibontakoztatását, mint a nép elnyomatását és felszabadulását,

⁸ Nagy tradíció és kis tradíció különbségéről az antropológus Robert Redfield beszél. Az elméletet izgalmasan tárgyalja *Mund K.* 2002. <http://hps.elte.hu/~km/KULTUR.DOC> [2004.05.01]

⁹ A sémák számának kognitív jelentőségéről lásd *Mérő L.* 1997.137–176.

mint az európai egység felé vezető utat, vagy éppen mint a természeti környezet ember általi tönkretételének előrehaladó folyamatát mutatja be, akkor ez a merev séma óhatatlanul rányomja bélyegét arra, ahogy saját életünket, a kortárs történeket értelmezni fogjuk.

A történelem szerencsére kétarcú tudomány. Egyfelől joggal vádolják azal, hogy hajlamos az ideologikus beszédmódra, sőt hogy ebből legjobb szándékai ellenére sem tud kivetkőzni. Nem tud, mert a legsemlegesebb törekvésű, legszilárdabb szakmai alapokon álló történeti munkák is bizonyos kiválasztott események bizonyos narrációs minta szerinti elbeszélését tartalmazák, és ezáltal hatékonyan közvetítenek egy meghatározott világlátást. Ebből aztán az is következik, hogy a történelem tantárgy mindig alkalmas volt egy bizonyos indoktrinációs funkció megvalósítására a mindenkori hatalmon lévő elit érdekeinek és ideológiájának megfelelően. „A történelem mindig változik” — szokták mondani fanyalogva más szakterületek képviselői, nagy bosszúságára a történészeknek, akik szerint viszont „a történelemnek... csak egy objektív valósága van, s ez megfelelő szakmai feltételek mellett kielégítően megismerhető”.¹⁰

Ugyanakkor a történelem többféle értelemben is képes felvértezni bennünket az egyoldalú ideológiai befolyásolással szemben. Az első sajátosság, amely ezt lehetővé teszi, a történeti megközelítések pluralitása. Ugyanazok az eseménysorok egészen különböző történeti elbeszélések formájában jelenhetnek meg. A fabula és a szűzsé régi megkülönböztetéséről van szó: míg a történelem tematikája mutat bizonyos, korokon és eszmei irányzatokon átnyúló — persze csak relatív — állandóságot, addig a témák feldolgozásainak sokfélesége egészen drámai lehet. És ez nemcsak a tudományra igaz. A történelemtanítás során is mindig fennáll a lehetőség, hogy ugyanazt az eseménysort különböző szereplők szemszögéből vagy különböző értékrendek talajáról, vagy egyszerűen különböző összefüggésekre fókuszálva ruházzuk fel cselekménnyel. A történelem tanulmányozása ily módon különösen alkalmas arra, hogy átéljük: szabadságunkban áll az értelmünkre támaszkodva mérlegelni a múlt különböző olvasatai között.

A történelem második sajátossága, amelyről itt szólni kell, a múlt és a jelen közötti paradox viszonyhoz kapcsolódik. A múlt lezárult történetei min-tákat kínálnak a jelen nyitott folyamatainak megértéséhez, a koherencia megteremtéséhez. Hajlamosak vagyunk arra — ez bizonyos mértékig elkerülhetetlen —, hogy korunk történekeit bizonyos múltbeli események mintájára

¹⁰ Kosáry D. 1987. 5.

értelmezzük (ahogy Petőfiék a francia forradalom mintájára értették meg 1848-at, vagy 1956 forradalmárai 1848 örököseinek tudták magukat). Csak-hogy ezek a minták — és ez a „mozgásba lendült” újkori történelem alapvető tapasztalata — soha nem képesek a jelen egyedi mozzanatainak tökéletes megragadására. Ahogy *Reinhart Koselleck* írja: „Minden lezárt tapasztalat végleg elmúlt és maradéktalanul teljes, ezzel szemben a megszerzésre váró, jövőbeli tapasztalat különféle időbeli kiterjedések végtelenjére bomlik.”¹¹ És itt jut szóhoz a történelmi műveltség. Múltértelmezésünk hatékonysága igen nagy mértékben függ attól, hogy hány olyan történelmi eseménysort ismerünk, amelyek az értelmezendő jelennek potenciális analógonjai lehetnek. A jelen soha nem azonos a múlttal, a történelem — szakállas közhely — soha nem ismétli önmagát. Az egyediség valódi megértéséhez azonban csak az analógiákon át vezethet az út. Ha csak egy analóg eseményt ismerünk, ez elkerülhetetlenül rá fogja nyomni a bélyegét jelenértelmezésünkre, viszont minél inkább gyarapszik az analógiába bevonható események, helyzetek stb. száma, annál inkább kiviláglik az analógia részlegessége, relativitása, és annál világosabban megragadható az értelmezendő jelen egyszeri individualitása.

A történelem harmadszor egyszerűen más, és kritikai ereje ebben a más-ságban rejlik. Alapélményünk, amelyet az elektronikus média nap mint nap megerősít, hogy a világ, amelyben élünk, az egyetlen ésszerűen lehetséges világ, a mód, ahogyan élünk, az egyetlen lehetséges életmód, és hogy értelmes ember nem láthatja a világot másmilyennek, mint mi. A történelem ezzel szemben a lehető legradikálisabban képes szembesíteni bennünket a másfajta berendezkedések, a másfajta életformák és a másfajta világlátások lehetőségével. „Vajon ez a történelem elleni harc — kérdezi *Marcuse* a modernitás egydimenziós racionalitását bírálva — nem részese-e annak a harcnak, amely az elme egy dimenziója ellen folyik — az ellen a dimenzió ellen, ahol centrifugális képességek és erők fejlődhetnének ki, amelyek gátat vethetnének az egyén totális koordinálásának a társadalommal? A múltra való emlékezés veszedelmes fölismeréseket hívhat elő, s a fennálló társadalom láthatóan tart az emlékezet fölforgató tartalmaitól.”¹² *Marcuse* radikális politikai bírálatát *Jan Assmann* — explicit hivatkozással az egykori „új baloldal” ideológusára — a mindennapok „egydimenzionalitása” és az emlékezés ellentétévé általánosítja. „A totális uniformizálás világában az emlékezés lehetővé teszi a

¹¹ *Koselleck, R.* [1979], 2003.

¹² *Marcuse, H.* [1964], 1990. 120.

másság megtapasztalását és a távolságtartást a jelen tényeinek önkényuralmától. Általánosabb, kevésbé politikai értelemben azonban ugyanezt eredményezi az a nyomás is, amelyet maguk a mindennapok fejtenek ki a társadalmi valóságra, és amely mindig egységesítést és »egydimenziós jelleget« eredményez, és elcsökevényesíti a komplexitást.¹³

Összességében a történelmi tudást — azaz a kollektív emlékezet képességét — az emberi autonómia egyik legfőbb biztosítékának tekinthetjük. Olyan erőnek, amely legalábbis megnehezíti azt, hogy egyoldalú ideológiai, politikai vagy éppen kereskedelmi célú befolyásolás áldozataivá váljunk.¹⁴

Felelősség

A történelem sajátos tárgyát emberi cselekedetek képezik. A történettudomány ugyanakkor abban különbözik a középkori gestától — jeles férfiak „viselt dolgainak” leírásától —, hogy különös gondot fordít a cselekedetek következményeinek lehető egzakt bemutatására, beleértve a szándékok és a következmények között nyíló, többé vagy kevésbé széles, de mindig meglevő rést is. Senki sem cselekedhet légüres térben. Minden tett emberi-társadalmi viszonyok egész komplexumát hozza rezgésbe, és ezeken a viszonyokon múlik, hogy a tett végül milyen közvetlen és közvetett következményekkel fog járni. Bizonyos értelemben ezeknek a sok szálon futó „hullámozgásoknak” a leírása és elemzése a történelem. *Berend T. Iván* már a hetvenes évek végén felhívta a figyelmet a történettudománynak erre a sajátosságára, és éppen ebből a megfontolásból tulajdonított centrális jelentőséget a tudományon belül az összehasonlító módszernek. „A történelem nagy haszna ebben a helyzetben — írja —, hogy megtörtént események összehasonlítása révén hasonló választási helyzetekben hozott hasonló vagy ellentétes döntések ténylegesen bekövetkező hatásait állíthatja párhuzamba. A társadalomtudomány igen ritka, úgyszólván »kísérleti« lehetőségeinek egyikével állunk tehát szemben.”¹⁵

Itt persze nem a történettudomány, hanem a történelmi műveltség értelmével foglalkozunk. Amellett érvelek, hogy akkor tudunk felelős állampolgári döntéseket hozni, ha képesek vagyunk végiggondolni az egyes alternatív

¹³ *Assmann, J.* [1992], 1999. 86. o. — És érdemes ide idézni Pierre Nora szavait is, aki szerint az emlékezetű helyek „a sajátosság felé való vonzódás jegyei egy olyan társadalomban, mely legyalulja a sajátosságot”. (*Nora, P.* [1984], 1999. http://www.lib.jgytf.u-szeged.hu/aetas/1999_3/99-3-10.htm [2004.05.08.])

¹⁴ Részletesebben lásd *Knausz I.* 2002.

¹⁵ *Berend T. I.* [1979], 1980. 32.

megoldások következményeit. Saját — elsősorban, de nem kizárólag közéleti — választásaink megalapozásában kiemelkedő szerepet játszhat a történelmi alternatívák összehasonlító elemzése. Míg fentebb elsősorban a történelmi narratívák nem annyira tudatos, mint inkább hallgatólagos gondolkodás- és cselekvésbefolyásoló szerepéről írtam, most inkább a tudományos analízis történelemszemléletet meghatározó funkciója kerül előtérbe. Annak a belátásáról van szó, hogy a dolgok egyfelől sokkal bonyolultabbak, mint első pillantásra látszanak, másfelől viszont elvileg lehetséges ennek a bonyolultságnak az átlátása, és legalábbis nem fölösleges gondolkodni cselekedeteink várható következményeiről. A történelmi műveltség ebben az értelemben „a meg nem gondolt gondolat” ellen vértéz föl, pontosan abban az értelemben, ahogy azt József Attila megfogalmazta: „...a múltkor mondtad — idézi a költő szavait Vágó Márta —, hogy egyik legnagyobb baj a rövid gondolatmenetek, hogy nem gondolnak végig egy gondolatmenetet. Én úgy hiszem inkább, hogy automatizmusokban gondolkoznak, még rosszabb. Azt is mondtad: nem revideálnak. Na más is mondhatta volna, mindegy. Szóval így csináltam meg: *a meg nem gondolt gondolat*. — Remek! — odavoltam. Csodálatosan hangsúlyozta, egészen mély intonációval.”¹⁶

A történelmi műveltség struktúrája

Explicit és implicit tudás

A közvélekedés a történelmi tudást az évszámokkal kapcsolja össze — bizonyára nem véletlenül. Induljunk ki tehát mi is egy ún. évszámból. „1773. december 13-án indiánnak öltözött bostoni lakosok a teát terhelő adó elleni tiltakozásul megtámadták a Brit Kelet-Indiai Társaság kikötőben horgonyzó három hajóját, és a tearakományt a tengerbe szórták.”¹⁷ Ez az ún. bostoni teadélután, egy meglehetősen közismert történelmi tény, amelynek tartalmát a fent idézett kijelentés — úgy érezzük — meglehetősen pontossággal adja vissza. És most képzeljünk el egy, a történelem iránt érdeklődő és önmagát szorgalmasan művelő embert, aki nemrég olvasott egy könyvet Bostonról, és bizonyos meglepetéssel konstataulta, hogy a város az óceán partján fekszik, és nem — mint eddig tudni vélte — az amerikai szárazföld belsejében. Ha emberünket figyelmeztetjük, hogy a bostoni teadélután történetét eddig is ismerte, és így módon meglepetése nem egészen helyénvaló, maga is csodálkozni

¹⁶ Vágó M. 1975. 289.

¹⁷ Bihari P. szerk. 2001³. 32.

fog figyelmetlenségén, és belátja, hogy tudnia kellett volna ezt az alapvető tényt Boston város topográfiai helyzetéről. Ám nem tudta, és ha belegondolunk, ezt nem fogjuk teljesen érthetetlennek találni.

Arról van szó, hogy barátunk — akinek helyébe, ha más téma kapcsán is, bárki magát is odaképzelteti — rendelkezett egy vélekedéssel Boston helyére vonatkozólag, amely — annak ellenére, hogy soha nem tudatosult — az információfelvételt szabályozó sémaként működött, tehát például a térképre pillantva nem a keleti parton, hanem valamivel beljebb kereste (volna) a várost. Ama 18. századi történetre vonatkozó explicit — nyelvi kijelentések formáját öltő, tudatosítható — tudás ugyan tartalmazta az ezzel ellentétes információt, ez azonban kevésnek bizonyult mind ahhoz, hogy „anticipációként és felderítési tervként” működjen, mind ahhoz, hogy az ellentmondás a felszínre kerüljön. A tanulság mármost röviden a következőkben foglalható össze. Azok a nyelvi kijelentések, amelyek történelmi tényekre vagy összefüggésekre vonatkoznak, és amelyeket hajlamosak vagyunk a történelmi tudás „lényegének” tartani, és amelyekhez úgy jutunk, hogy történelmi összefoglalások tartalmát memorizáljuk, önmagukban nem alkalmasak arra, hogy a kognitív séma szerepét betöltsék, és ily módon eljátsszák azt a szerepet, amelyet fentebb a történelmi műveltségnek tulajdonítottunk. Alighanem csak a jéghegy csúcsát jelentik, amely alatt az implicit tudás bonyolult és jóval kevésbé kontrollálható kristályszerkezetei rejlenek. Amiből viszont nem kevesebb következik, mint hogy „a szó szigorú értelmében semmit sem vagyunk képesek pontosan elmondani, amit tudunk”.¹⁸

Az implicit — kimondhatatlan¹⁹ — tudás birodalmának egyik hatalmas tartománya a vizualitás. Nemcsak arról van szó, hogy nincs történelmi ismeret vizuális képzetek nélkül, hanem arról is, hogy a vizuális dimenzió szerves és meghatározó része ennek a tudásnak. Gondoljunk csak arra, hogy mit jelentenek a középkori országgyűlésekről — vagy éppen az athéni népgyűlésről — szóló történetek azoknak, akik nem tudják ezeket a tömegjelenségeket elképzelni, vagy éppen tévesen képzelik el őket. Itt voltaképpen arról van szó, hogy az országgyűlés fogalma aktivál egy sémát, amely vizuális komponenssel is bír, ez a képzet azonban teljesen félrevezető lehet, ha az országgyűlés modern fogalmán alapul. (Hasonló folyamat játszódhatott le, amikor egy helyettesítő tanár — a szaktanárok utólagos bosszúságára — a mohácsi

¹⁸ Polányi M. [1958], 1994. 155. — Itt és a következőkben sok tekintetben Polányi koncepciójára támaszkodom.

¹⁹ Polányi M. [1958], 1994. uo. „Szó szerint kell érteni, ha kimondhatatlan tudásról beszélek, s nem valamilyen misztikus tapasztalatra kell gondolni...”

vár ostromát emlegette a gyerekeknek. A török kori csaták jellemzően város-tromok voltak, a séma pedig úgy működik, hogy az adott információt kiegészíti az „alapértelmezett értékekkel”). A vizuális sémák tudásalkotó szerepét érzékletesen bontja ki *Lőrinc László* a serviensek példáján. „Mikor arról van szó, hogy a serviensek maguk közül bírákat választottak, akkor taláros, fehér parókás kövér urak jelennek meg a tanuló lelki szemei előtt; mikor kiderül, hogy birtokosok voltak, akkor a bírák képének helyébe tornácon pipázgató urak látomása nyomul; mikor szóba jön, hogy országos gyűlésre jönnek össze, akkor zsakettes parlamenti szónokokat lát; mikor pedig arról hall, hogy a serviensek valójában harcosok voltak, akkor talpig páncélban képzeletben őket, amint csigaszerkezettel lóra emelik őket.”²⁰

A fenti példákban a vizuális tévképzetek kaptak hangsúlyt, a dolog lényege azonban nem ez. Amit igazán hangsúlyozni szeretnék, az a vizualitás — és az azt feltételező történelmi tudás — elkerülhetetlen szubjektív-személyes jellege. Míg a mondatokká formált (propozicionális) ismeretek elvileg változatlan formában átadhatók és átvehetők, addig a vizuális képzetek — a leggondosabban válogatott képi illusztrációk mellett is — csak személyes munkával alakíthatók ki, a saját vizuális képzelőerőre támaszkodva. Olyan tudásról van tehát szó, amelynek lényege nem a változatlan formában való átvétel — pl. egy kép memorizálása —, hanem sokkal inkább a gyakorlás, a fordítás a képi és a szöveges kódolás között, az önálló rekonstrukció stb.

Természetesen nemcsak a vizualitásról van szó, amikor implicit tudásról beszélünk. A legegyszerűbb felidézés is több tudást igényel, mint amennyi információ magában a felidézendő mondatban adva van. A legkedveltebb példa erre a jelenségre a szinkron látásmód nehézsége. Ha valaki tudja, hogy mikor élt Dózsa György, és hogy mikor élt Kolumbusz, még nem biztos, hogy tud említeni olyan magyarokat, akik Kolumbusz kortársai voltak. Úgy tűnik, ehhez valami többlet tudásra van szükség, pontosabban arra, hogy mind a Dózsáról, mind a genovai hajósról szóló tudás olyan sémarendszerbe illeszkedjék, amelyeknek van érintkezési pontjuk. Még inkább tapasztalható ez a probléma, amikor szűkebb értelemben beszélünk a tudás „alkalmazásáról”. Az idézőjelet az indokolja, hogy valójában nagyon nehéz elképzelni külön a tudást és külön annak az alkalmazását. Az alkalmazás a történelmi — és mindenféle — tudás létmódja. Ha egy újságcikkben a politikai pártok között kiépülő lövészárkokról olvasok, akkor ennek a szövegnek a megértését nem egyszerűen az teszi lehetővé, hogy rendelkezem a lövész-

²⁰ *Lőrinc L.* 1999. 7.

ároknak valamiféle definíciójával, és azt az adott konkrét helyzetben „alkalmazom”, hanem sokkal inkább az, hogy valami nehezen vagy egyáltalán nem verbalizálható módon rendelkezem a lövészárók lényegének képzetével — sémájával —, ami lehetővé teszi, hogy a szót metaforikus értelemben is használjam, anélkül, hogy valódi földbe ástott rendszereket képzelnek a politikai pártok székházai köré.

A történelmi tudás nehezen verbalizálható jellege akkor érzékelhető leginkább, amikor már „történelmi érzékről” beszélhetünk. „...akinek van történelmi érzéke — írja *Gadamer* —, az tudja, hogy egy kor számára mi lehetséges és mi nem, s van érzéke a múlt mássága iránt, mely megkülönbözteti a jelentőt.”²¹ Ha egy szövegről, képről vagy tárgyról megállapítjuk, hogy melyik kort ábrázolja, vagy melyik korból való, természetesen tudunk érvelni állításunk mellett. Érveink azonban normális körülmények között — amikor nem egy tudományos probléma megoldásáról van szó, ámbár talán ez az eset sem kivétel — nem merítik ki mindazt a tudást, amelyre döntésünk meghozatalakor támaszkodtunk. A helyzet inkább hasonlít a *Polányi* által leírt mindennapi esetre, amikor a fogason lógó esőkabátok közül csalthatatlan biztonsággal kiválasztjuk a sajátunkat. El tudjuk mondani, miért azt választottuk, de az igazi válasz az, hogy ezt egyszerűen tudjuk, hiszen ismerjük a saját kabátunkat.²²

Mindezzel nem azt akarom mondani, hogy a szavakba önthető tudás és ezzel együtt a fogalmi analízis, az érvelés stb. — mellékes volna a történelemben. Erről természetesen nincs szó. Arról azonban igen, hogy a történelmi tudás — és ez alighanem minden emberi tudásra igaz — nem analóg a számítógépen rögzített információval, amely változatlan formában másolható át a CD-ről a PC merevlemezére, onnan egy webszerverre, majd a világ másik végén levő számítógépre stb. A történelmi tudás nem „adható át” ilyen módon. Csak a történelemmel való foglalkozás, szövegértelmezés, gondolkodás, problémamegoldás révén alakítható ki. És a tanítvány így kialakult tudása mindig különbözni fog a mesterétől.

Személyes tudás

A történelmi tudás azonban egy másik, sokkal specifikusabb értelemben is személyes jellegű. A történelem időben játszódik, szereplői vannak, akik saját kezdeményezésből, személyes megfontolások alapján döntenek vagy

²¹ *Gadamer, H.-G.* [1960] 1984. 35.

²² *Polányi M.* [1958], 1994. 156.

cselekszenek. A történelmi ábrázolás ennélfogva jellemzően — bár korántsem kizárólagosan²³ — narratív, elbeszélő jellegű. A narratívák megértése pedig sajátos, más szövegfajtáknál nem jelentkező nehézségekbe ütközik. A történetek szereplői mindenekelőtt intencionális lények, akik sajátos vélekedésekkel és szándékokkal — intencionális állapotokkal — jellemezhetők, és ha egy történetet mint olyant szeretnénk megérteni, akkor a szereplőkkel szemben „fel kell vennünk az intencionális alapállást”, azaz szándékokat és vélekedéseket kell tulajdonítanunk nekik, és ennek alapján kell elvárásokat kialakítani lehetséges cselekvéseikkel kapcsolatban.²⁴ Ha nincs elképzelésünk az egyes szereplők intencionális állapotairól, akkor a történet csak mondatok halmaza, amely megjegyezhető ugyan, de nincs jelentése az olvasó számára. Természetesen van úgy, hogy a szereplők szándékait nem látjuk át, mert a történet (akár regény, akár történelem) úgy van megírva, hogy a szereplők cselekedetei megjósolhatatlanok legyenek, és így meglepetésértékük annál nagyobb legyen. Ez azonban olyan retorikai fogás, amely csak azáltal érvényesülhet, hogy olvasás közben kitartóan törekszünk arra, hogy megértsük, mit tud, mit gondol, és mit akar a szereplő.²⁵

Mások intencionális állapotainak megértése nagy szellemi teljesítmény, amely ugyan mindennapi helyzetekben automatikusan működik felnőtteknél, de egyrészt evolúciós vívmány, amely sokak szerint kizárólag az ember sajátossága, sőt talán a legfőbb különbség ember és állat között, másrészt pedig olyan képesség, amelyért a gyerekeknek meg kell küzdeniük az egyedfejlődés során, és amelyre hároméves koruk előtt csak nagyon korlátozottan képesek.²⁶ Harmadrészt — tehetjük hozzá — egy dolog megérteni a barátainkat és ismerőseinket a mindennapi érintkezés keretei közt, és egészen más dolog megérteni Zrínyi Miklóst vagy egy középkori parasztot közvetett elbeszélések alapján. Ez már nem feltétlenül történik automatikusan, ehhez szellemi erőfeszítésre van szükség, és ezen erőfeszítések során mindössze két erőforrásra támaszkodhatunk: saját személyes tapasztalatainkra és más történetekre, amelyeket korábban ismertünk meg. Zrínyi Miklóst megérteni annyit tesz, hogy hozzám hasonló „érző” lénynek ismerem el, akinek — hozzám hasonlóan — elgondolásai és akarásai vannak, ám ezek az elgondolások és akarások nem feltétlenül azonosak az enyéimmal. Hogy ezt megtehessem, aktívan

²³ A narratív és a leíró történelmi ábrázolás viszonyát elemzi *Koselleck, R.* [1979], 2003. 163–178.

²⁴ *Dennett, D.* [1971]. 1998. 7–38.

²⁵ V. ö. *Dennett, D.* [1991], 1998. 204–205.

²⁶ Az ezzel kapcsolatos kutatásokról izgalmas összefoglalás olvasható a következő könyvekben: *Tomasello, M.* [1999], 2002. és *Gopnik, A. – Meltzoff, A. – Kuhl, P.* [1999], 2003.

be kell vonnom a megértési folyamatban korábbi személyes tapasztalataimat, amelyek nagyjából a következő kategóriákba sorolhatók: a) emlékeim saját korábbi intencionális állapotaimról, b) emlékeim mások intencionális állapotairól, amelyeket korábbi interakciók során értettem meg, c) emlékeim más történetekről. Mivel más erőforrással nem rendelkezem, a megértés mindig csak részleges lesz, és bizonyos mértékig szubjektív, azaz személyes jellegű. Hangsúlyozom, hogy ez elkerülhetetlen, ezért minden történelmi narratíva ezzel a személyes töltettel áthatva fog elmémbe elraktározódni.

Ennek a felismerésnek persze messzemenő következményei vannak a történelemtanításra nézve. Egyrészt a tanuló személyes élményeinek és véleményének döntő szerepet kell kapnia a tanítás folyamatában. Ez nem valami az órát színesítő érdekesség, és nem is pusztán a tanuló önbizalmát növelő motivációs eljárás — bár ez a szerepe kétségbevonhatatlan —, hanem a megértés, a befogadás elemi feltétele. Különösen fontos szerepet kell hogy kapjon a történelemtanítás folyamatában a tanulók „hozott” kultúrája: azok a történetek, amelyeket tanítványaink a médiából ismernek, és amelyek világlátásukat — így történelemértelmezésüket is — meghatározzák. Durván fogalmazva: ha a háború sémáját a *Csillagok háborúja* segítségével alakították ki, akkor a tatárjárást is e séma segítségével tudják csak megérteni. Ez nem azt jelenti, hogy a tatárjárást a *Csillagok háborúja* mintájára kell cselekményesíteni a tanítás során, de ha a különbségeket akarjuk kiemelni, akkor is be kell vonni az elsajátításba azokat a tömegkulturális narratívákat, amelyekről a történelmi elbeszélést meg akarjuk különböztetni.

Kanonikus tudás

Eddigi fejtegetéseink során olyan összefüggéseket próbáltunk megragadni, amelyek a történelmi tudásra általában érvényesek. Ha azonban történelmi műveltségről beszélünk, már nem kerülhető meg a kánon kérdése, azaz az ún. művelt embertől elvárt/elvárható történelmi tudás tartalma. Hangsúlyozni kell, hogy ez az elvárásrendszer kétségkívül plurális és tagolt, azaz nincs, és valószínűleg nem is lehetséges társadalmi konszenzus arról, hogy ki számít művelt embernek, és hol kezdődik a műveletlenség. Ez a körülmény ugyan bizonyos meghatározatlan jelleget kölcsönöz a műveltségi kánonnak, megítélésem szerint azonban nem relativizálja azt teljes mértékben. A műveltség ugyanis — kockáztassunk meg itt egy definíciót — az emberi szellem számunkra legfontosabb alkotásainak ismerete, és bár kétségkívül nagy megítélésbeli eltérések lehetnek arra vonatkozóan, hogy kinek a számára melyek a fontos alkotások, azt azért kevesen fogják vitatni, hogy minden kulturális

közösség törekszik arra, hogy az így felfogott műveltségi kánon vonatkozásában konszenzushoz közeli állapotot alakítson ki. A fenti definíció értelmében, ha műveltségről beszélünk, az értékválasztás szempontja megkerülhetetlen. Minden műveltségkoncepció elköteleződés a „számunkra legfontosabb” alkotások egyfajta halmaza mellett.

Az utóbbi időben — különösen az iskolai történelemtanításról szóló diskurzusban — a történelem meglehetősen rossz hírbe került. Sokan hajlamosak iskolai élményeik alapján a történelmet adathalmaznak: évszámok, nevek, fogalmak, topográfiai adatok listájának tekinteni. A történelmi tudás azonban nem egy adatbázis átültetése a személyes memóriába, sokkal inkább olyan narratíváknak, történelmi konstrukcióknak az ismerete, amelyek alkalmasak arra, hogy — kognitív sémaként — világmegértésünket orientálják, és amelyek egy-egy kulturális közösség kollektív emlékezetét alkotják. A történelem ezen elbeszélései kétségkívül nem közvetlen lenyomatai a múltnak, hanem emberi konstrukciók, amelyek gyakran egy-egy kulcsfontosságú esemény, történelmi személyiség, helyszín vagy éppen épület, tárgy stb. körül kristályosodnak ki. Ezek valójában egy kulturális közösség mnemotechnikai eszközei, nagyon hasonlóan ahhoz, ahogy *Pierre Nora* az „emlékezeti helyek” fogalmát újraértelmezte.²⁷ Az így felfogott történelmi kánonnak sajátos nyitottságot kölcsönöz az, hogy „a *lieu de mémoire* kettős természetű: túlzottan önmagába zárt, önmagához láncolt és saját nevéhez tapadó hely, mely ugyanakkor folytonosan nyitott is jelentéseinek értelmezésére”.²⁸ A kánont tehát nem feltétlenül a múlt meghatározott értelmezései, elbeszélés-módjai, cselekményesítései stb. alkotják, de nem is az események pusztán időrendje, a nyers adatbázisok, ez utóbbiak ugyanis soha nem képezhetik a tudás létezési módját, hanem sokkal inkább a nyitott elbeszélés, amely attól nyitott, hogy elkülöníthető benne a tényekre vonatkozó bizonyosság és az értelmezések pluralitása.

Ezen a ponton különbséget kell tenni a műveltségi kánon és a tanítási kánon között. Tanítási kánonnak azt nevezem, amit az iskolákban általában tanítani szoktak, függetlenül az éppen érvényes tantervektől. Ezt a kánont a szokás, a tankönyvek, a vizsgakövetelmények és a tanárképzés során áthagyományozott tudás és szemlélet határozzák meg. Míg a műveltségi kánon határvonalai elmosódók, a tanítási kánon meglehetősen pontosan rekonstruálható. Míg a műveltségi kánon alapelemei nagy történelmi konstrukciók,

²⁷ *Nora, P.* [1984], 1999.

²⁸ Uo.

amelyekben egy-egy konkrét adatról mindig nehezen dönthető el, hogy elengedhetetlen-e az ismerete a műveltséghez, addig a tanítási kánont a különböző dokumentumok — pl. a vizsgákon alkalmazott tesztek — készségesen „lebontják” az adatok szintjére. Részben azonban másról is szól a kétféle kánon. A korábban már említett *serviens* fogalom például aligha tartozik az olyan fogalmak közé, amelyek ismerete és használata elvárható lenne a művelt embertől, a tanítási kánonnak azonban fontos része. Eredetileg bizonyára csak azért volt fontos, hogy az *Aranybulla* szövege értelmezhető legyen, az idők folyamán azonban ismerete öncéllá vált — vizsgákon jól kérdezhető adattá —, dacára annak, hogy a történelem folyamán csak igen rövid ideig és viszonylag kevés forrásban használták ezt a megjelölést. Érdekesebb ennél az ellentétes összefüggés: a műveltségi kánon is bőven tartalmaz olyan történeteket, amelyek előfordulása az iskolai tanításban legalábbis esetleges. Elmondható pl., hogy ma illik valamelyest tájékozottnak lenni Erzsébet királyné élettörténetében, ám ennek a tájékozottságnak csak igen kis részben forrása az iskolai oktatás.

Az nem vitás, hogy az oktatás célja a műveltség — esetünkben a történelmi műveltség — kialakítása kell hogy legyen. Ezt a feladatot azonban nem szabad úgy értelmezni, és soha nem is értelmezték mereven úgy, hogy a történelemtanítás során „le kell adni” a történelmi műveltség kánonának teljességét. Láttuk, hogy egy ilyen feladatnak valójában nem is volna értelme. Igaz, ma iskoláinkban az az elv uralkodik, hogy mindennek, ami fontos, szóba kell kerülnie az órán, ennél azonban fontosabb az az elv, hogy időzünk el annál, ami szóba kerül.²⁹ Ez az állásfoglalás mindabból következik, amit fentebb a történelmi műveltség értelméről és szerkezetéről elmondtunk. Az ismeretek alkalmazását lehetővé tevő hallgatólágos és személyes tudás-elemek csak a történelmi elbeszélések aktív értelmezése során alakulhatnak ki. Ez a folyamat időigényes, és ebből óhatatlanul következik, hogy a tananyag nem „fedheti le” maradéktalanul a műveltségi kánont.³⁰

Nagyon is releváns kérdés azonban, hogy mennyire van összhangban a tanítási kánon azokkal a tendenciákkal, amelyek részben a történettudomány fejlődése, részben az utóbbi évtizedek kulturális átalakulásai következtében a történelmi műveltség kánonát alakítják. Megítélésem szerint az oktatás lemaradása ezen a téren egészen tetemes. Történelemtanításunkat ma is az állam-

²⁹ Az elidőzés Gadamertől származó fogalmát Arató László alkalmazta az irodalomtanítás problémáinak elemzésekor: *Arató L.* 2003.

³⁰ A „mélységelvű” tanítás itt felvillantott fogalmát részletesebben lásd *Knausz I.* 2002, illetve *Knausz I.* 2003b.

történeti megközelítés egyeduralkodója jellemzi, mindazzal, ami ebből következik: az államiságot erősítő hősök, „jó fiúk” és a széthúzást okozó, ármánykodó összeesküvők, „rossz fiúk” megkülönböztetésével, a politikai közösség és a kultúrnemzet összemosásával, az ország tényleges kulturális heterogenitásának figyelmen kívül hagyásával.³¹ A művelődés-, gazdaság-, technika- és életmódtörténet, a történeti ökológia, a nők és a kulturális kisebbségek története, a mikrotörténelem behatolása az iskolai tananyagba éppen azért volna fontos, hogy az elemzés elmélyítésével nyitottabbá tegye a kánont az eltérő értelmezések számára.

Múltismeret és jelenismeret

Ebben az írásban a történelmi műveltségre vonatkozó kérdéseket próbáltam meg körüljárni, de ez az áttekintés nem fejezhető be anélkül, hogy ne ejtenénk szót a jelenismereti tudásról, amely ezer szálon kapcsolódik a múltismerethez. A jelen mindenekelőtt azt a horizontot alkotja, amelyen a múlt egyáltalán vizsgálható és megérthető. A 21. században csak 21. századi szemmel nézhetünk a múltra, és abban óhatatlanul azt látjuk meg, ami nekünk, 21. századi embereknek fontos és jelentéssel. Mert csak azt vagyunk képesek látni, aminek a látására fel vagyunk készülve. Óriási tévedés lenne azonban azt hinni, hogy a jelen számunkra közvetlenül adott. Ennek éppen az ellenkezője igaz: a jelen társadalmi viszonyainak megértése, és ezzel önmagunknak mint társadalmi lényeknek a megértése is feladat, amely semmivel sem könnyebb, mint a múltmegértés. Ha ezt a gondolatot az iskolai oktatás nyelvére fordítjuk le, akkor így fogalmazhatunk: a történelem oktatása nem választható el a jelenismeret oktatásától, mert a kor problémái iránt érzékenyen fiatalok a múlt iránt is óhatatlanul vakok.

Közhely másfelől, hogy a történelmi tudás a jelen megértésének legfontosabb — bár nem egyetlen — eszköze. Mint arról korábban már szó volt, a történelem tanulmányozásának egyik legfontosabb értelme abban áll, hogy értelmezési sémákat — remélhetőleg nyitott és rugalmas sémákat — nyújt a jelen valóságának megértéséhez. Közhely az is, hogy a történelemtől a dolgok eredetének feltárulkozását várjuk, vagyis azt, hogy kontinuitás jöjjön létre a múlt és a jelen között, hogy képesek legyünk a jelent a múlt szerves folytatásának látni. Ez a kontinuitás persze mindig csak részleges lehet. A jelen, ahogy azt elsősorban a média közvetítésével megéljük, mindig sokkal heterogénabb és összetettebb jelenségvilág annál, hogysem azt meglevő tör-

³¹ Jakab Gy. [2004].

ténelmi műveltségünkre támaszkodva teljes egészében vissza tudnánk vezetni múltbeli előzményekre. Éppen ezért nagyon fontos, hogy nyitottak legyünk a jelennek azokra a jellemvonásaira is, amelyek történelmi tudásunkhoz képest a radikális diszkontinuitás jegyeit mutatják. A jelen megértéséhez nem elégséges a történelmi eszköztár, a társadalomtudományi műveltség nem szűkülhet a történelmi konstrukciókra. Ha a műveltséget korábban mint az emberi szellem számunkra fontos alkotásainak ismeretét definiáltuk, akkor itt szükséges emlékeztetni arra, hogy a társadalomtudományok számos ilyen alkotást — nagy értelmezési sémát — hoztak létre, amelyek fontos szerepet játszanak világértelmezésünkben, bár az iskolai oktatásban ez idő szerint legfőljebb esetlegesen vannak jelen. Ha most mintegy véletlenszerűen a pszichológia területéről hozunk példákat, láthatjuk, hogy pl. a pszichoanalízis, a kognitív disszonancia elmélete vagy a tranzakcióanalízis olyan értelmezési modelleket kínálnak az emberi kapcsolatok elemzéséhez, amelyek már régen kiléptek a pszichológiai laboratóriumok falai és a szakmai diskurzusok keretei közül, és szélesebb körben elterjedt műveltségi elemekké váltak. Hasonló példákat lehetne hozni a szociológia, a közgazdaságtan, az antropológia stb. területéről is. Nem szabad azonban itt sem szem elől téveszteni azt, amit a történelem kapcsán implicit és személyes tudásnak neveztünk. Az iskola feladata nem abban áll — akár történelemről van szó, akár jelenismeretről —, hogy a műveltség ilyen vagy olyan kánonát a gyerekek fejébe töltse, hanem hogy e kulturális eszközökkel abban segítse őket, hogy saját életviláguk szövegeit — azokat az álló és mozgóképeket, dallamokat, nyomtatott, képernyőn megjelenített és hangzó mondatokat, amelyek saját szellemi környezetüket alkotják — értelmezni tudják. Azaz, hogy művelt emberek legyenek.³²

Felhasznált irodalom

- Arató László (2003): Tizenkét tézis a magyartanításról. Élet és Irodalom, 2003. február 21.
 Assmann, Jan [1992], (1999): A kulturális emlékezet. Írás, emlékezés és politikai identitás a korai magaskultúrákban. Atlantisz, Bp.
 Berend T. Iván [1979], 1980: A történettudomány társadalmi hasznossága. In: Uő: Napjaink — a történelemben. Magvető, Bp.
 Bihari Péter szerk. (2001³): Középiskolai történelmi lexikon. Corvina, Bp.
 Esterházy Péter [1999], (2003): Jegyzetek 1 könyvhöz. In: Uő: A szabadság nehéz mámora. Magvető, Bp.
 Dennett, Daniel C. (1998): Az intencionalitás filozófiája. Osiris, Bp.
 Gadamer, Hans-Georg [1960], (1984): Igazság és módszer. Gondolat, Bp.

³² Azt a gondolatot, hogy a műveltség a szövegértelmezés képessége, *Mi a műveltség?* c. írásomban vetettem fel (Knausz I. 2004.).

- Gopnik, Alison — Meltzoff, Andrew N. — Kuhl, Patricia K. [1999], (2003): Bölcssek a bölcsőben. Hogyan gondolkodnak a kisbabák? Typotex, Bp.
- Gyáni Gábor (2000): Történetírás: a nemzeti emlékezet tudománya? In: Uő: Emlékezés, emlékezet és a történelem elbeszélése. Napvilág Kiadó, Bp.
- Jakab György [2004]: Kalandozás a történelemtanítás kánonja körül. Élet és Irodalom, 2004. 22. sz.
- Knausz Imre [1994], (1998): Tudjuk, de nem tesszük. Töprengés a történelemtanításról. In: Uő: Történelem és oktatás. FPI, Bp. 173–185.
- Knausz Imre szerk. (2001): Az évszámokon innen és túl... Megújuló történelemtanítás. Műszaki Könyvkiadó, Bp.
- Knausz Imre (2002): Műveltség és autonómia. Iskolakultúra, 9. sz.
- Knausz Imre (2003a): A tudás változó tartalma és fejlesztése. In: Monostori Anikó (szerk.): A tanulás fejlesztése. Az Országos Közoktatási Intézet szakmai konferenciája, 2002. október 4–5. OKI, Bp.
- Knausz Imre (2003b): A mélységelvű tanításról. Új Pedagógiai Szemle, 4. sz.
- Knausz Imre (2004): Mi a műveltség? Iskolakultúra, 2. sz.
- Kosáry Domokos (1987): A történelem veszedelmei. Írások Európáról és Magyarországról. Magvető Kiadó, Bp.
- Koselleck, Reinhart [1979], (2003): Ábrázolás, esemény és struktúra. In: Uő: Elmúlt jövő. A történeti idők szemantikája. Atlantisz, Bp. 163–178.
- Koselleck, Reinhart [1979], (2003): Historia magistra vitae. A toposz felbomlása a mozgásba lendült történelem újkori horizontján. In: Uő.: Elmúlt jövő. A történeti idők szemantikája. Atlantisz, Bp.
- László János (2003): Történelem, elbeszélés, identitás. In: Rákai Orsolya — Z. Kovács Zoltán (szerk.): A narratív identitás kérdései a társadalomtudományokban. Gondolat Kiadói Kör — Pompeji, Bp. — Szeged.
- Loránd Ferenc (2002): Az egységes iskoláról. In: Uő: Értékek és generációk. OKKER, Bp.
- Lőrinc László (1999): Életmódtörténet II. Középkor. AKG Kiadó, Bp.
- Marcuse, Herbert [1964], (1990): Az egydimenziós ember. Kossuth Könyvkiadó, Bp.
- Mérő László (1997): Észjárások. Tericum., Bp.
- Mund Katalin (2002): A kulturális evolúció újabb elméletei a hagyományok tükrében. In: Információs Társadalom, 2. sz.
- Neisser, Ulric [1976], (1984): Megismerés és valóság. Gondolat, Bp.
- Nora, Pierre [1984], (1993): Emlékezet és történelem között. A helyek problematikája. Aetas, 3. sz.
- Polányi Mihály [1958, 1962], (1994): Személyes tudás I–II. Atlantisz, Bp.
- Tomasello, Michael [1999], (2002): Gondolkodás és kultúra. Osiris, Bp.
- Vágó Márta (1975): József Attila. Szépirodalmi Könyvkiadó, Bp.

FŐISKOLÁSOK, EGYETEMISTÁK A NYILVÁNOSSÁG TEREIRŐL, A DEMOKRÁCIA INTÉZMÉNYEIRŐL

(Egy vizsgálat kérdőjelei)

BAUER BÉLA

A magyar társadalom a rendszerváltás folyamatában él immár másfél évtizede. E folyamat minden eleme befolyásolta/befolyásolja közgondolkodásunkat, s ezek mindegyike tartalmában át- és újraértelmeződött/értelmeződik, a formálódó polgári demokrácia viszonyrendszerében új tartalommal telítődött/telítődik a „létező szocializmusban” is gyakran használt olyan fogalmak mentén, mint a demokrácia, a nyilvánosság, a társadalmi aktivitás, illetve a hozzájuk kapcsolódó cselekvési terek rendszere. Jelen dolgozatban az újraértelmezés során felmerülő kérdések közül vizsgálunk néhányat, nevezetesen: milyen mértékű, mélységű és irányú e változás; mennyire maradnak meg a korábbi értelmezések, értékkötődések, esetleg milyen új értelmezési deficitnek születnek. Az általunk adott pillanatkép a folyamat ez időbeli változásáról egy arányában az elmúlt 10-15 évben konstansan növekvő, az átlagosnál remélhetőleg nagyobb tudástőkével rendelkező társadalmi csoport, a felsőoktatásban tanuló fiatalok, leendő diplomások körében végzett két vizsgálatra épül, tendenciákat, jelenségeket mutat fel és értelmez.

Először is arra kívánjuk felhívni a figyelmet, hogy a magyar társadalom a „szokványos gondolkodásmódjának”¹ átértelmezéséhez szükséges politikai és tudományos mintákat, kapaszkodópontokat a térségünkben és Magyarországon bekövetkezett gazdasági-társadalmi-politikai változások jellegéből és irányából következően értelemszerűen az európai közgondolkodásból próbálta meríteni. Mindeközben azonban maga az európai társadalom is átalakulóban van, birkózik a második világháborút követő *status quo* felborulásából adódó új világrend kialakításával, illetve ennek igényével, és az új szereplők előtérbe kerüléséből is fakadó, együttesen generálódó problémákkal.

¹ Lásd Schütz, A.: Az idegen.

Figyelmet érdemel továbbá az a tény, hogy jóllehet a közgondolkodásban e változási-átértékelési folyamat alapvetően a politikai változásokhoz kötődik, számos eleme az értékek világából eredeztethető, s ebben az értelemben — közmegegyezéssel válaszok hiányában — az európai társadalom kultúra- és értékeficites korszakáról beszélhetünk. Ebből következik, hogy a közép-európai társadalmak, ezen belül a magyar is, egy általános társadalmi deficittel küzdő Európához képest definiálták magukat. Súlyosbította helyzetüket, hogy a rendszerváltást megelőző, különböző mértékben diktatórikus és antidemokratikus fél évszázad ezeken a területeken egy akut demokráciadeficitet is létrehozott, az egyes társadalmak történelmi örökségétől is függő mértékben.

A demokráciához való hozzáállás vizsgálatakor kétféle aspektust lehet megkülönböztetni: az első a demokrácia alapvető elveinek, vagyis a demokrácia „eszméjének” támogatása, illetve elfogadása, míg a másik a demokrácia mindennapi valóságával való elégedettség vagy elégedetlenség. Ha ezt a két aspektust párosítjuk, különböző jellegű csoportokat tudunk megkülönböztetni. Azok a válaszadók érdekesek különösképpen, akik a demokrácia „eszméjét” támogatják ugyan, de a demokráciában élt élet valóságával elégedetlenek. Az elképzelt és ideálisnak tartott demokráciáról alkotott kép tehát nem mindig fedi a valós demokráciához való viszonyt. Így ebből a szempontból meghatározó, hogy a magyar fiatalok számára mennyire fogadható el a Magyar Köztársaság néhány intézménye, ugyanis az ezen intézményekhez való viszony meghatározhatja, hogy a fiatalok mennyire elégedettek a mindennapi politikai élettel, illetve ezen keresztül a magyar társadalom jelenlegi állapotával.

A vizsgálatról röviden. Jelen tanulmány két, a magyarországi felsőoktatásban részt vevőket vizsgáló kutatásra épít.¹

A vizsgálatok során feltett kérdésekre adott válaszok értelmezéséhez először tekintsük át röviden, milyen a kiválasztott társadalmi csoport élethelyezete, munkavállalási, karrierépítési, általában az életben való „boldogulást” illető perspektívája, valamint viszonya a polgári demokráciához. Ennek ér-

¹ 1. vizsgálat: Tibori-Bauer-Gábor-Kabai: Diákjog és jogtudat a felsőoktatásban. Felvétel: 2003. tavasz. Országos minta, reprezentatív: egyetemek és főiskolák hallgatóira regionális szinten, nem és évfolyam szerint. Elemszám 1416 fő. Mintahiba +/- 2,5. — 2. vizsgálat: Bauer-Husz-Mészáros-Molnár-Nemeskéri: Délkelet-európai egyetemisták értékrendje. Felvétel: 2003. tél. Országos minta, reprezentatív: bölcsész-, közgazdász-, mérnökkarral rendelkező egyetemek és főiskolák hallgatóira, regionális szinten, nem és évfolyam szerint. Elemszám 750 fő. Mintahiba +/-3.

telmezését elsősorban az oktatás-tanulás folyamatából korábban kimaradó társaik esélyeivel összevetve kívánjuk megadni.

A munkaerő-piaci előrejelzések, illetve a munkaadók jelzése szerint a *szakmunkásképzés* elsorvasztásának hatására a magyar munkaerőpiacon hiány keletkezett a jól felkészült, képzett (esetleg idegen nyelvet is beszélő) szakmunkásokból. Míg a '80-as évek végén, a '90-es évek elején a szakiskolai rendszerbe jó, közepes és rossz eredményű tanulók egyaránt kerültek, addig mára ezek az intézmények az általános iskolát éppen csak elvégző „maradék” befogadását tűzhetik ki csupán célul. Mára jelentősen amortizálódtak vagy egyszerűen megszűntek azok a műhelyek, amelyek korábban a szakmunkásképzés alapjait jelentették. A még létezők állaga leromlott, az ott megtalálható szerszámok, műszerek elavultak, nem felelnek meg az információs társadalomban elvártaknak. A rétegződési struktúrában ma a szakmunkástanulók csoportjai inkább a *vesztes*² *kategóriába* tartoznak. Ugyanakkor a fiatal, képzett szakmunkások előtt az Európai Unió egyes országainak munkaerő-piacja nyitott, ami a magyar munkaerő-piac számára komoly konkurenciát jelenthet. Fokozhatja a társadalmi feszültséget, a fiatalok elvándorlását, ha a korosztály megbecsülése, megélhetése olyan politikai-gazdasági felhangot kap, amely azt sugallja, hogy nem Magyarországon, hanem az EU többi államában lehet jobban élni.

Az érettségit adó *középiszkola* általánossá válása, a felsőoktatás expanziója is csak látszólag jelenti az esélyegyenlőség alapvetően kedvező irányú változását. A gyakorlatban az történt, hogy azok, akik csupán gimnáziumi érettségivel rendelkeznek, szinte „eladhatatlanok” a munkaerőpiacon. *Helyzetük nem javult*, inkább romlott, minthogy számos, korábban általuk betöltött, társadalmi presztízzsel is járó pozíciót ma egyre inkább a fiatal diplomások foglalnak el.

A középiszkolai képzésből kimaradók vagy az *általános iskola szintjén megrekedők* helyzete kilátástalanná vált. Olyan mély társadalmi szakadék húzódik meg a képzettek, illetve az iskolából kimaradók vagy a legfeljebb nyolc osztállyal rendelkezők között, ami a társadalom kasztosodásának veszélyét hordozza magában. Ezek a fiatalok ugyanis tovább örökölték a hátrányokat. Fel kell figyelni arra a folyamatra, amely megindult e réteg körében, s amelynek legfőbb jellemzője, hogy e csoport tagjai alapvetően a társadalom

² Az Ifjúság 2000 kutatás másodelemzése során létrehozott kategória. Az Ifjúság 2000 alapján a 15–29 éves fiatalok mintegy 43%-a tartozik ebbe a kategóriába. Lásd részletesen: Bauer–Máder–Nemeskéri–Szabó: Ifjúsági rétegek az ezredfordulón. In: Új Ifjúsági Szemle, 2003/1. 105–126. 2. és 3. ábra.

segélyeire tervezik „életpályájukat”. Gyermekük számára az egyetlen kiút a tanulás, a továbbtanulás lehetne, amit viszont éppen a családi háttér korlátoz. Számukra a szakmunkásképzés presztízsének visszaállítása az esélyegyenlőség újraértelmezését is jelenthetné.

Mit kínál a *diploma*? Ma úgy tűnik, hogy a felsőoktatásban bekövetkezett expanzió mögött nem volt átgondolt, tervezett stratégia. A '90-es évek elején az égető szükségyszerűsége túlmenően a felsőoktatás a nagy létszámú korosztályok számára a munkaerőpiacra való kilépés előtti „parkírozást” tette lehetővé, ami kiegészült azzal a potenciális eséllyel, hogy a közben megszerzett tudásukat, a diplomájukat kamatoztatni is tudják. Ez az elképzelés egészen a 2000-es évek elejéig működött. A munkaerőpiac telítődése után azonban a felsőoktatás — hasonlóan a középiskolák egy részéhez — olyan diplomásokat kezdett termelni, akik az intézményi rendszerbe való belépésük pillanatától potenciális munkanélküliek voltak. Az esélynővekedés így valószínűleg nem következett be. Egyszerűen csak a *krízishelyzetek elodázódásáról* beszélhetünk. Ennek okai szerteágazóak, de fontos szempont lehet a kapcsolati tőke hiánya, ami elsősorban a kibocsátó család korlátozott kapcsolati rendszerére vezethető vissza. Azok a csoportok tehát, amelyek ugyan rendelkeznek tudástőkével, de hiányos a kapcsolati tőkéjük, vagy egyáltalán nem rendelkeznek ilyennel, könnyen sodródhatnak a köztes³ állapotból a vesztesek közé.

A '90-es évek oktatásszociológiai tanulmányai nagy reményeket fűztek a képzettségi szint emelkedéséhez, azt az illúziót hordozva, hogy a felsőoktatás kapui a társadalmi hierarchia alsó részén elhelyezkedő rétegek (így például a községekben élő, alacsony iskolázottságú családok gyermekei) számára is megnyílnak. A 2002-ben a felsőoktatásba bekerült hallgatók között készített vizsgálat⁴ jelzi, hogy ezen remények túlzottaknak bizonyultak. A felsőoktatás a középfokú és a felsőfokú végzettségű szülők gyermekei számára jelenthet bizonyos esélyeket. A társadalom többi, egyébként jóval szélesebb rétegei számára a felsőoktatás továbbra is csak a felemelkedés lehetőségét, de nem alternatíváját hordozza.

Az elmúlt évtized ifjúságszociológiai kutatásai jelzik, hogy meghosszabbodott az ifjúsági korszak. A fiatalok egyre több időt töltenek oktatási intézményekben. A korábbi adatok azt mutatták, hogy a szakmunkások és az egyéb szellemi tevékenységet végzők esetében az iskola befejezése, a mun-

³ Lásd ugyanott.

⁴ Gábor Kálmán – Kabai Imre: Első évfolyamos hallgatók vizsgálata, 2002 (kézirat).

kavállalás, a családalapítás, valamint a gyermekvállalás ideje szorosan kapcsolódik egymáshoz. A munkába állás után — végzettségtől függetlenül — megházasodtak a fiatalok, és az azt követő két éven belül az első gyermek születése is megtörtént. Ma azonban a szakmunkás-bizonyítvánnyal rendelkezők harmada 18, további harmada 19 évesen vagy idősebb korban lép ki a munkaerőpiacra. A szellemi tevékenységet végzőknél hasonló tendenciák írhatók le. Míg korábban — akár 4-5 évvel ezelőtt is — az érettségi ideje határozta meg a munkavállalást, 2000-ben az érintettek több mint kettőtöde 20 évesen vagy azt követően lépett ki először a munkaerőpiacra.⁵

A karrierépítés kitolódása együtt jár a társadalomba való beilleszkedés, a hagyományok, normák elfogadásának kitolódásával. Bár a fiatalok többsége szeretne gyermeket vállalni, az első gyermek vállalása az utóbbi 10 évben éveket tolódott előre. Ennek részben az az oka, hogy a férfiak és a nők tartós párkapcsolatban való elköteleződése szintén — az oktatási rendszerben eltöltött időszak megnövekedésével — a 20-as éveik második felére húzódik. Míg 1990-ban a teljes lakosság 20,3 százaléka volt nőtlen, hajadon, addig 2001-ben 27,1, 2002-ben 28%-a. Kétségtelen, hogy a rendszerváltozás utáni időszak a tartós kapcsolatok új formáját, az együttélést véglegesen szentesítette, az *Ifjúság 2000* kutatás mutatott rá, hogy a gyermekvállalás még 2000-ben is a házasságkötéssel kapcsolódott össze, bár ez a hagyomány az elmúlt 2-3 évben változott. Így rövid távon nem várható, hogy megnövekedjen a gyermekvállalási kedv, ráadásul az egyetemi, esetleg PhD-képzésből kikerülő, 25–28 éves nők első gyermekvállalására 30 éves koruk előtt kis valószínűséggel kerülhet sor. A karrierépítés felértékelődése folytán, ugyanakkor biológiai okok miatt is, a második gyermek megszületésére egyre kevesebben vállalkoznak. A kitolódó ifjúsági korszak új szerepformákat hoz létre, ilyen a szingli vagy éppen a pre-szingli állapot, amely bizonyos csoportok számára sajátos kulturális és fogyasztási helyzetet teremt.

A mai egyetemisták, főiskolások már nem számíthatnak arra, hogy környezetük egyértelműen az elithez tartozónak tartja őket. Nem gondolhatják azt sem, hogy jelenlegi státusuk biztos tudást, munkát, eligazodást jelent számukra.

Ebben a társadalmi helyzetben mindenképpen szükségesnek tűnt annak vizsgálata, hogy milyen közösségi terekkel, humán szolgáltatásokkal rendelkeznek a budapesti, illetve vidéki főiskolák, egyetemek, illetve a hallgatók

⁵ Ifjúság 2000. Gyorsjelentés.

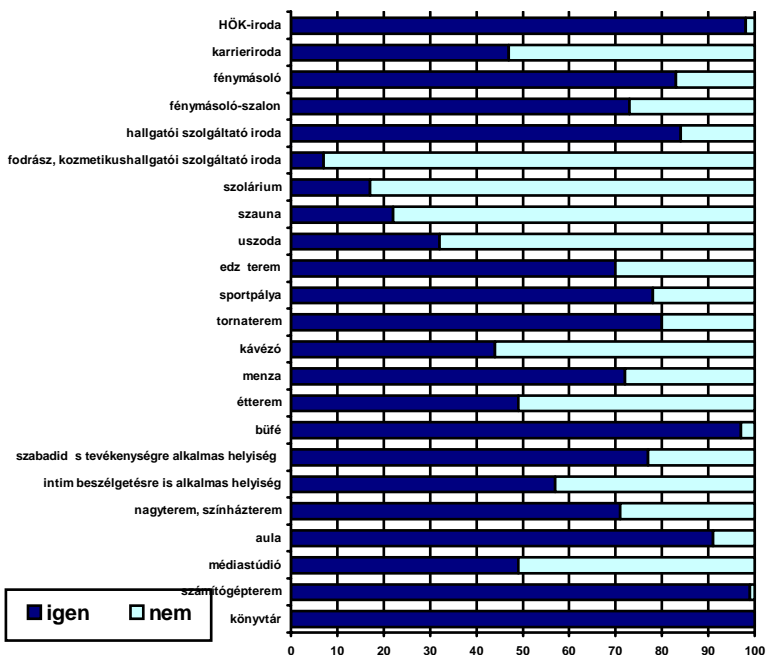
hogyan ítélik meg ezeket a közösségi tereket. Melyeket tartják leginkább a demokrácia, a nyilvánosság, illetve mindkettő színterének.

A közösségi terek meglétének vizsgálata azért tűnt fontosnak, hogy lássuk, rendelkeznek-e egyáltalán ilyen terekkel a magyar felsőoktatási intézmények, és ha igen, milyen szerep jut e tereknek a fiatalok másodlagos szocializációjában.

Vizsgáltuk többek között:

- mennyiben rendelkeznek a felsőoktatási intézmények a szükséges közösségi terekkel (1. ábra);
- milyen arányban veszik ezeket igénybe a hallgatók (2., 3. ábra);
- van-e szignifikáns különbség e közösségi terek és használatuk szempontjából a budapesti, illetve a vidéki felsőoktatási intézmények között (a beszédselektív szinterei, a sportolással összefüggő szolgáltatások, a hallgatói szolgáltatások között) (4., 5., 6. ábra);
- mely helyszíneket tartják a hallgatók a legfontosabbnak a demokrácia (7. ábra), a nyilvánosság (8. ábra) szempontjából;
- mennyire van bizalmuk a demokrácia működő intézményeiben (kormány, egyházak, jogrendszer) (9., 10., 11. ábra).

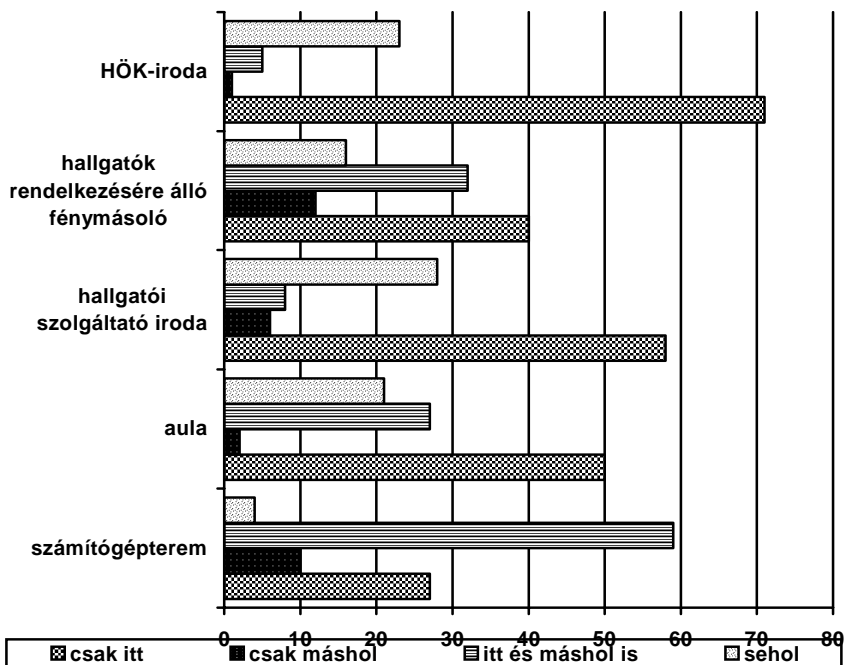
1. ábra: A felsőoktatási intézményekben található közösségi terek



A kutatás kvantitatív szakaszából megállapítható volt, hogy a magyarországi felsőoktatási intézmények döntő hányada rendelkezik mindazokkal a közösségi terekkel, szolgáltatásokkal (lásd 1. ábra), amelyek szükségesek ahhoz, hogy a hallgatók élhessenek a felsőoktatási törvényben biztosított jogaikkal.

A legteljesebb ellátottság a könyvtárak, a számítógépes termek, illetve a HÖK-irodák területén mutatkozik, minden intézmény rendelkezik ezekkel a terekkel, majdnem mindegyik felsőoktatási intézményben van aula, továbbá fénymásoló-elérhetőség.

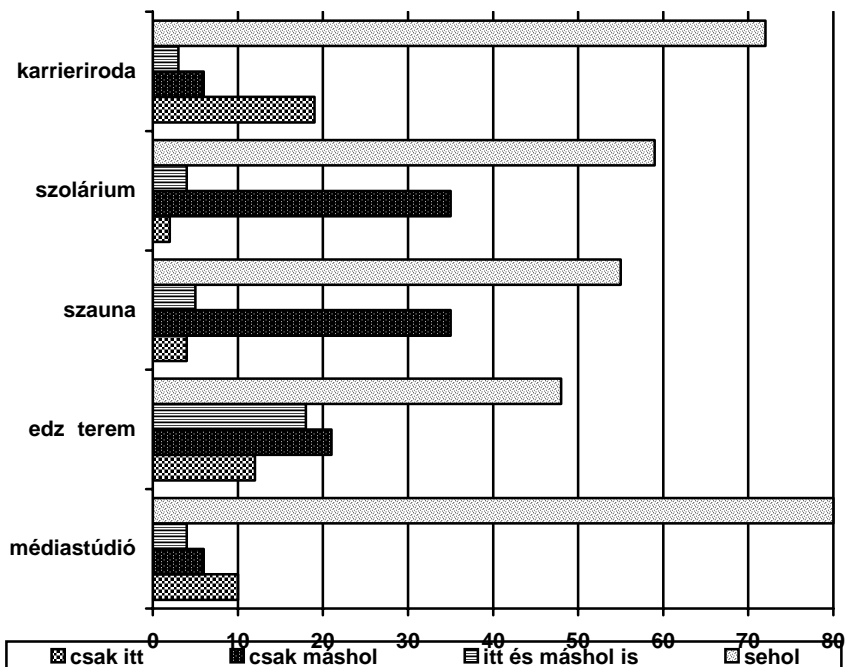
2. ábra: A felsőoktatási intézményekben található közösségi terek használata, a leggyakoribb öt



A legtöbb intézményben hiányoznak viszont azok a közösségi terek, amelyek a fiatalok szabadidős tevékenységét szolgálnák, így a legtöbb intézményben nem találhatóak meg a szépítészeti szolgáltatások, a szolárium, a szauna, illetve az uszoda.

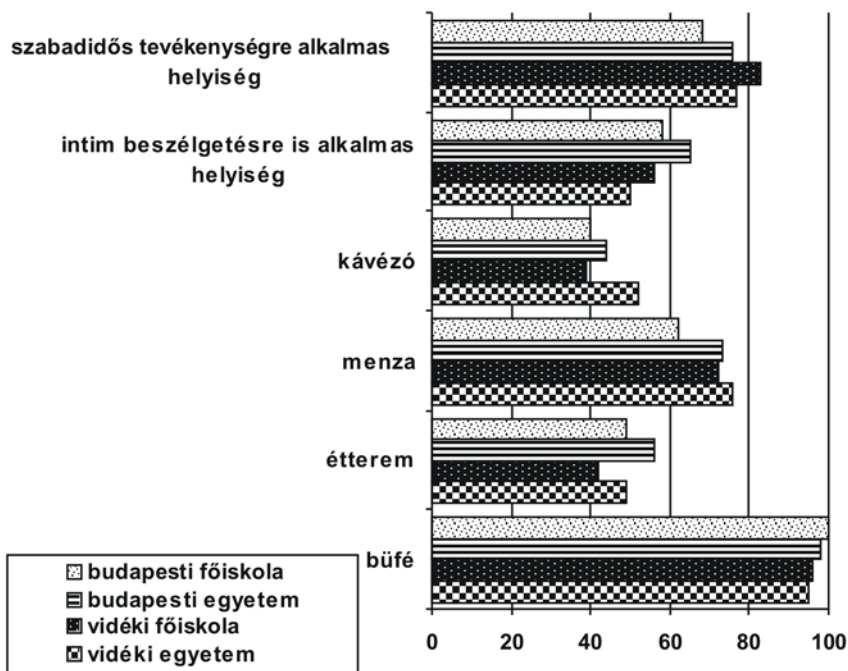
Következésképpen ezeket a szolgáltatásokat a fiatalok máshol veszik igénybe. Minthogy napjainkban a hallgatók többsége nő, így közülük azok, akik megpróbálnának megfelelni a nemükből fakadó elvárásoknak, azt csupán az intézményükön kívül tehetik meg.

3. ábra: A felsőoktatási intézményekben található közösségi terek használata, a legkevésbé használt öt



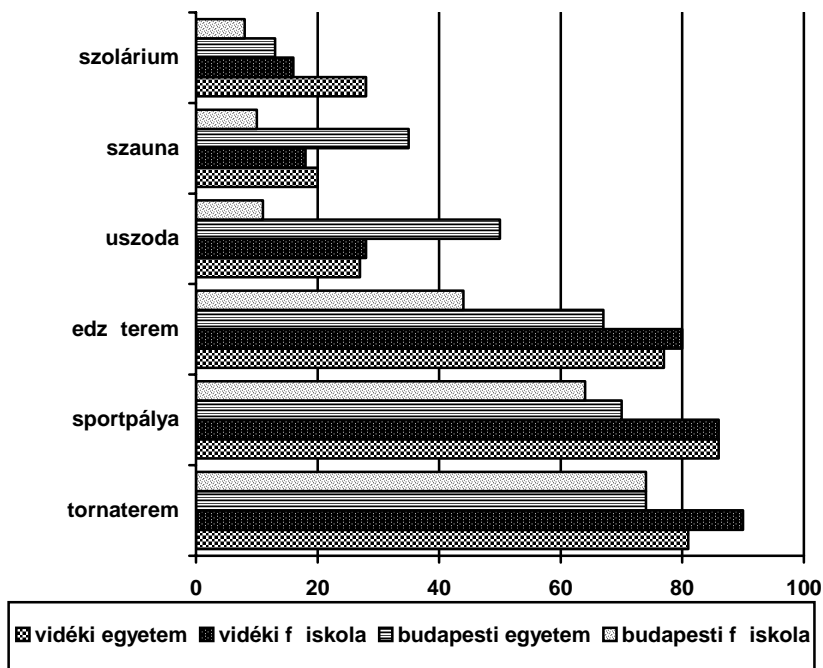
A vizsgálatból kiderül, hogy a rendelkezésükre álló közösségi tereket a felsőoktatásba járó hallgatók különböző mértékben használják. Ezek a különbségek meghatározhatják a hallgatók viszonyát egyetemükhöz, főiskolájukhoz. E használat több összetevőtől is függhet, egyrészt az intézmény helyétől, azaz, hogy intézményük vidéki, vagy budapesti egyetem vagy főiskola-e, másrészt attól, hogy ezek a közösségi terek mennyire meghatározóak az intézménybe járók társadalmi érintkezésére nézve (2. ábra). A leggyakrabban használt közösségi terek azok, amelyeket a fiatalok alapvetően vagy leginkább csak magában az intézményben vesznek igénybe. Ezek a terek alapvetően azok, amelyek a mindennapi érintkezést, illetve a főiskolás-egyetemista létet meghatározzák. Elgondolkodtató ugyanakkor, hogy eltérő mértékben, de határozottan megjelenik egy olyan csoport, amely az alapvetőnek számító tereket nem a saját, hanem feltehetően egy másik intézményben veszi igénybe. (Sajnos, erre egzakt adatokkal nem rendelkezünk.)

4. ábra: A közösségi terek megléte a budapesti és a vidéki főiskolákon, egyetemeken. A beszédselektív helyszínei



A vidéki felsőoktatási intézményekben több olyan „szolgáltatás” is létezik, amely a hallgatót egyértelműen az intézményhez köti, mivel az adott településen ilyen típusú szolgáltatás vagy nem vehető igénybe, vagy nem köthető szorosan a hallgató státusához. Ez a kisebb egyetemi városokban lehet meghatározó. Az sem elhanyagolható szempont, hogy a vidéki felsőoktatási intézmények egy része *campus* típusú, az oda járók „elzárkóznak” a település elől.

5. ábra: A közösségi terek megléte a budapesti és a vidéki főiskolákon, egyetemeken. Sportolással összefüggő szolgáltatások

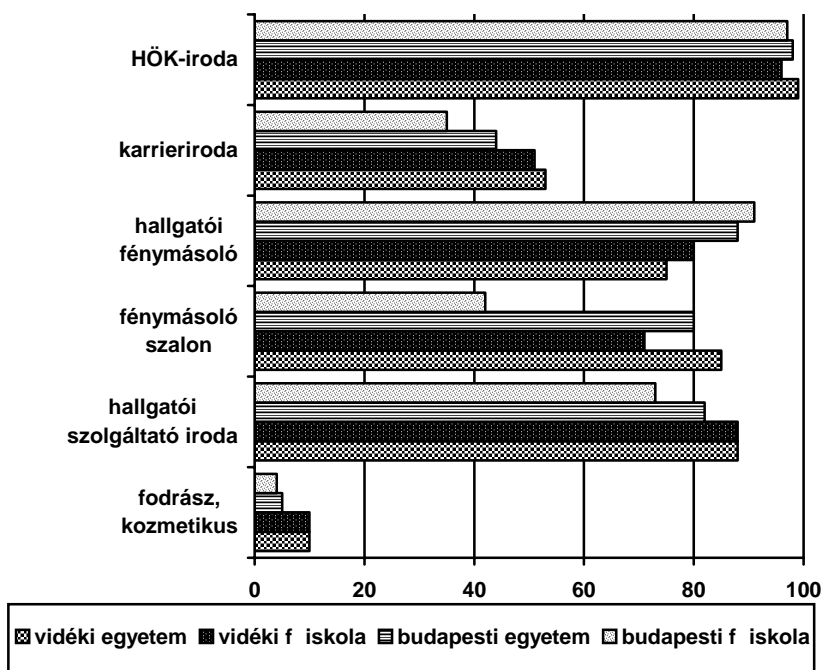


A közösségi terek meglétéből tehát nem feltétlenül következik azok használata, de az sem, hogy egy adott teret csak és kizárólag az adott intézményben használják a hallgatók. Elgondolkodtató az is, hogy bizonyos szolgáltatások, társadalmi terek megléte nem vonja maga után azok használatát.

Ez a használat, amennyiben létezik egyáltalán, nem tudatos, a saját lehetőségeiken, jövőképükön nyugvó döntés, hiszen a hallgatók számára nyújtandó és legkevésbé igénybe vett szolgáltatások (lásd 3. ábra) között szerepel a karrieriroda éppúgy, mint a médiastúdió. Ezeknek a színtereknek a használata befolyással lehetne a felsőoktatásban tanulók további életpályájára.

A felsőoktatási intézmények fele rendelkezik ugyan például karrierirodával, de azt a hallgatók több mint hetven százaléka soha nem veszi igénybe. Ez az arány a hallgatói szolgáltató irodáknál úgy alakul, hogy az intézmények 84% ugyan rendelkezik ilyenvel, mégis a hallgatók mintegy negyede soha sehol nem vesz igénybe ilyen típusú szolgáltatást.

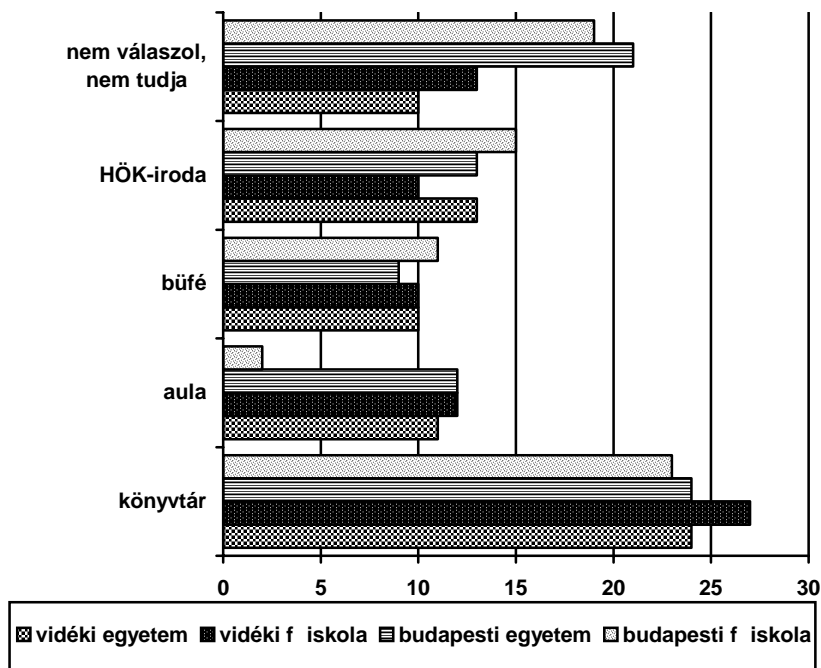
6. ábra: A közösségi terek megléte a budapesti és a vidéki főiskolákon, egyetemeken. Hallgatói szolgáltatások



Elgondolkodtató az is, hogy bizonyos szolgáltatások, közösségi terek használata hogyan alakul annak függvényében, hogy az intézmény vidéken vagy Budapesten található, illetve egyetemről vagy főiskoláról van-e szó (4., 5., 6. ábra).

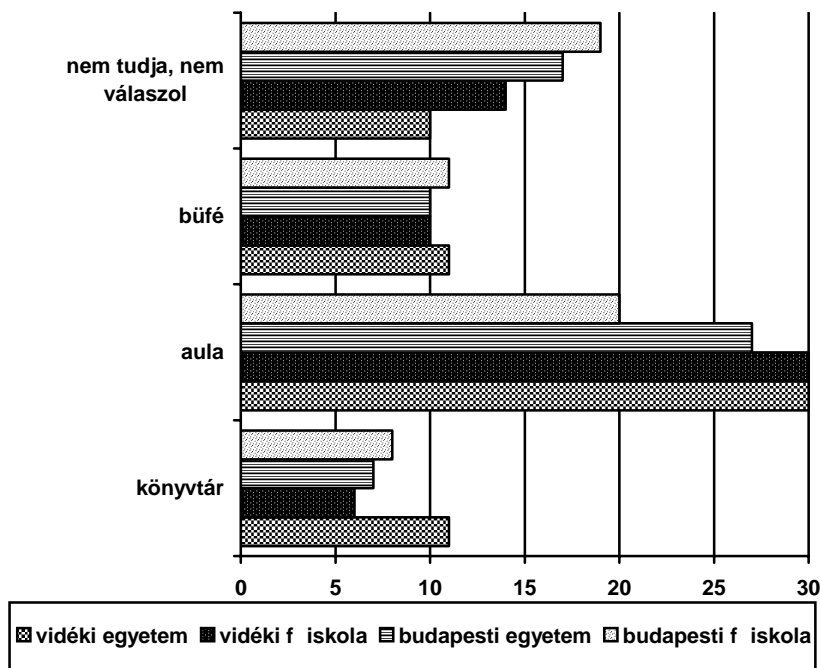
Ezek a körülmények is szervesen közrejátszhatnak abban, hogy a felsőoktatásba járók az őket körülvevő közvetlen környezet hatására hogyan viszonyulnak jogaikhoz, lehetőségeikhez, azaz milyen mértékben lesznek képesek elsajátítani azokat az ismereteket, amelyek szükségesek ahhoz, hogy a diploma megszerzése ne csupán szakmai tudást, hanem a társadalom által elvárható közéleti ismeretet is jelentsen. Problémát okozhat, hogy az ilyen típusú másodlagos szocializáció Magyarországon, hagyományosan, az elitképzéshez köthető.

7. ábra: A budapesti, illetve a vidéki felsőoktatási intézményekbe járó hallgatók által a demokrácia szempontjából legfontosabbnak ítélt helyszínek



A hallgatók jogtudatához illetve jogaik tudatos használatához hozzá kellene tartoznia, hogy melyek azok a terek, amelyeket a demokrácia, a nyilvánosság, illetve mindkettő céljából használhatnának (lásd 7., 8., 9. ábra). A fenti elvárások gyökerei az értelmiségi/diplomás problémakörhöz is visszavezethetők, hiszen a társadalmi közgondolkodás meghatározó szereplői az elmúlt évszázadban az elitképzésben részt vevők köréből verbuválódtak. A mai felsőoktatásról nem mondható el, hogy minden intézménye az elitképzés szolgálatában állna, úgy tűnik, mintha a felsőoktatásban „az értelmiségi-tudatformáló szerep meghaladott, korszerűtlen elvárassá” vált volna. Ez a szemlélet azonban hátrányosan érinti a társadalmi terekben szereplőket, hiszen nincs lehetőségük bizonyos szerepek (társadalmi vitakészség, érvelés, meggyőzés stb.) elsajátítására egyetemi, főiskolai éveik alatt.

8. ábra: A budapesti, illetve a vidéki felsőoktatási intézményekbe járó hallgatók által a nyilvánosság szempontjából legfontosabbnak ítélt helyszínek

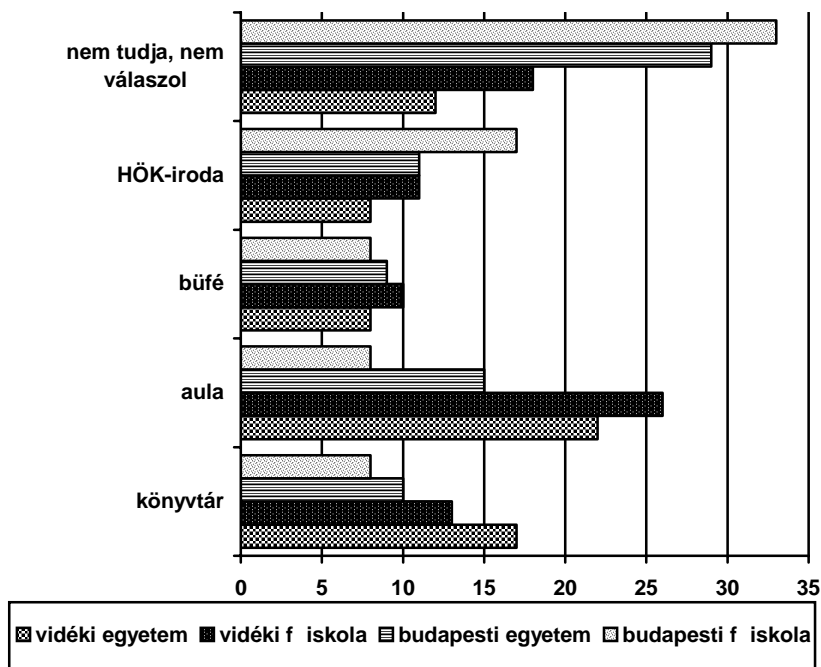


A felsőoktatásba járó hallgatók mintegy ötöde nem tud, vagy éppen nem akar válaszolni azokra a kérdésekre, amelyek a társadalom polgári demokratikus berendezkedésével vannak összefüggésben.

Melyek lehetnek azok a szempontok, amelyek a fiatalok véleményét befolyásolják, alakítják?

Az egyik megközelítés a fogalomhoz való viszony. A magyar közélet, ha csupán az értelmező kéziszótárt vesszük alapul, ma is azokat a fogalmakat használja a demokrácia illetve a nyilvánosság definíciójaként, amelyeket a létező szocializmusban is használt.

9. ábra: A budapesti, illetve a vidéki felsőoktatási intézményekbe járó hallgatók által a demokrácia és a nyilvánosság szempontjából legfontosabbnak ítélt helyszínek



Ha fogalmak politikai, társadalmi közmegegyezésen alapuló definícióját keressük, akkor nem találunk olyan közmegegyezésen alapuló fogalomhasználatot, amely beépülne a polgári demokrácia értékrendszerébe. Ez több okra is visszavezethető, amelyek közül néhányat kiemelnék. A legnagyobb problémát talán az okozza, hogy nem történt meg bizonyos fogalmak társadalmi közmegegyezésen nyugvó újjáértelmezése a „létező szocializmusban” használt értelmezéshez viszonyítva. A másik, hogy a közmegegyezéses fogalomhasználat érvényesülésének elvárása nem felel meg a posztmodern kor felfogásának. A harmadik, de alapvető tényező, hogy nem történt kísérlet a ma-

gyar társadalom korszerű, a XXI. század demokratikus elveinek megfelelően megfogalmazott konszolidációjára.⁶

Ezek a problémák is okozhatják, hogy a fiatalok demokráciaértelmezése bizonytalan. Kialakult egyfajta demokráciadeficit.

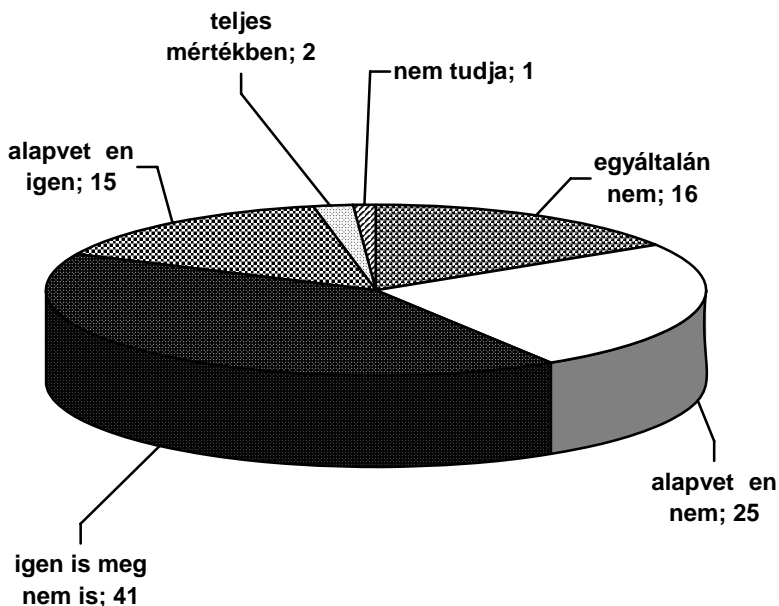
Amennyiben a demokráciához, illetve a nyilvánossághoz való viszonyukat úgy vetjük fel, hogy a társadalomban melyek azok a terek, amelyek ezt meghatározzák, úgy a fiatalok válaszaiban bizonytalanság érződik. A legjellemzőbb válaszok a következők voltak a *nyilvánosság* fogalmánál: társadalom, média, szólásszabadság, visszaélés, szabadság, demokrácia, tömeg. A *demokrácia* fogalomnál: igaz, hamis, felnagyítás, tájékoztatás, jogok ismerete, képviselő, szabad véleménynyilvánítás, gyülekezési jog, részvétel a döntéshozatalban, nyíltság, nyitottság. A *nyilvánosság tereinél* a következőket tartották a legfontosabbaknak: média, internet, kocsma, sportaréna, büfé, család.

Már az első fogalomértelmezéseknél is megállapítható, hogy a megkérdezettek fogalomrendszere a szituatív magyarázatokat tartja meghatározónak. Néhány esetben azonban a szituációkon túli, az általánosan elfogadottnak tartott, inkább hétköznapi, mint kritikai tudást igénylő elvonatkoztatásokkal is találkozunk. Szép számmal találhatók olyan értelmezések is, amelyek sztereotípián alapszanak. Megállapítható, hogy függetlenül a felsőoktatási intézmény státusától, illetve egy adott kisebbséghez való tartozástól, a választadók kivétel nélkül megpróbálnak megfelelni saját csoportjuk elvárásainak, mindennapi gondolkodásmódjának.

A fogalmak értelmezése során szembetűnő volt, hogy mennyire bizonytalanul mozognak a hallgatók e területen. Az is elgondolkodtató, hogy elvontnak tűnő fogalmak, pl.: demokrácia, magyarázatakor a fogalom mindennapi életben való használhatósága a meghatározó és nem annak értékrendi megközelítése. Figyelemre méltó az a hasznossági szemlélet, amely több esetben is tetten érhető, fontosabb akár egy nem definiálható szakmaiság, mint az értelmiségi elvonatkoztatás. Az értelmiségi létnek csupán csírái mutatkoznak mind a fiatalok magatartását, mind gondolkodásukat vizsgálva.

⁶ A 20. század két meghatározó konszolidációja (Bethlen István, ill. Kádár János nevéhez kötődően) stabilizálta saját korszakát, azonban ezek értékei nem a demokrácia elveinek mentén fogalmazódtak meg.

10. ábra: Mennyire van bizalma a Magyar Köztársaság Kormányában?



Forrás: Dél-kelet európai egyetemisták értékrendje

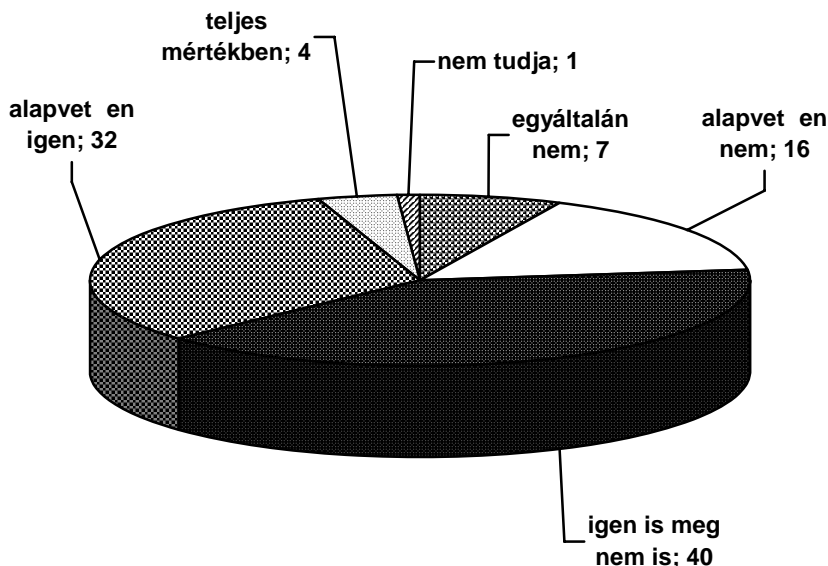
A megkérdezetteknek a nyilvánosság és a manipuláció fogalma összekeveredett, e két fogalmat a vizsgálati személyek több esetben is rokon értelmű fogalomként értelmezik és használják.

A nyilvánosság tereinek megemlítésénél is erőteljesebben jelennek meg a létező szocializmus rejtett, második nyilvánosságának eszményei (kocsmák, család), mint a polgári demokrácia nyilvánosságának terei (például a média).

Talán a kritikai (értelmisségi?) gondolkodásmód „csírájaként” is értelmezhető, de lehet, hogy inkább apátiát és alapvető bizalmatlanságot tükröz a mindennapi politika iránt: jelentős fenntartással találkozunk, amikor a felsőoktatásban tanulók társadalmi intézmények iránti bizalmáról érdeklődünk. (lásd 7., 8., 9., 10., 11. ábra).

A magyarországi felsőoktatásban tanuló fiatalok mintegy negyven százaléka nem, vagy alapvetően nem bíz a Köztársaság Kormányában, és ugyanekkor a benne „feltételesen” (igen is, meg nem is) megbízók aránya. A Kormányt alapvetően vagy teljesen elfogadók aránya közel húsz százalék.

11. ábra: Mennyire van bizalma a magyar jogrendszerben?



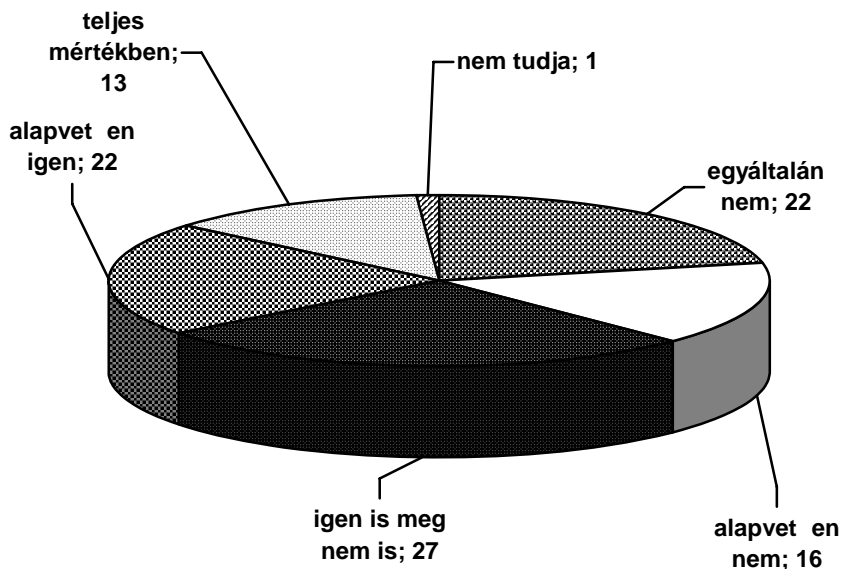
Forrás: Dél-kelet európai egyetemisták értékrendje

Ugyanezt a bizalmatlanságot már nem lehet megtalálni a Köztársaság jogrendszeréről kialakult véleményben. A megkérdezetteknek ugyanis több mint harmada számára a magyar jogrendszer alapvetően vagy teljes mértékben elfogadható, illetve további negyven százalék számára fenntartásokkal fogadható el.

Ugyanakkor a megkérdezett fiatalok csaknem negyede számára alapvetően nem fogadható el a magyar jogrendszer. Ennek okát e vizsgálatból nem ismerhetjük meg, de elgondolkodhatunk azon, hogy a majdan diplomával rendelkező, a középosztályhoz való tartozásban bízó egyének, akiknek alap-

vetően fontos lehet a társadalmi stabilitás alapját képező demokratikus jogrend, vajon miért bizalmatlanok azzal szemben. (A válaszokat valószínűleg egy, a demokráciához való viszonyt felmérő, kvantitatív és kvalitatív eszközöket is használó attitűd vizsgálatból lehet a későbbiekben megkapni.) Lehetséges, hogy ebben a „nem jogállami évtizedek” öröksége köszön vissza.

12. ábra: Mennyire van bizalma az egyházban?



Forrás: Dél-kelet európai egyetemisták értékrendje

Talán a „pártállami örökség” ambivalenciája tükröződik abban, hogy az egyházak elfogadottsága illetve elutasítottsága közel megegyezik egymással.

A délkelet-európai egyetemistákat vizsgáló kutatás⁷ egyik fontos eredménye, hogy Magyarországon, a több évtizedes háttérbe szorítottság ellenére (vagy tán éppen ezért), viszonylagosan magas az egyház elfogadottsága: minden harmadik fiatal alapvetően vagy teljes mértékben megbízik az egy-

⁷ A kutatásban résztvevő további országok (pl.: Szerbia, Románia) adatai a tanulmány elkészítésének időszakában még nem állnak rendelkezésünkre.

házban, és minden negyedik fenntartásokkal ugyan, de elfogadja hiteles intézménynek. Ugyanakkor a megkérdezetteknek közel negyven százaléka alapvetően bizalmatlan vagy egyáltalán nem bízik az egyházban. A vizsgálat egyik hiányossága, hogy nem tisztázza az egyház pontos definícióját, így nem tudhatjuk, hogy e bizalom a történelmi egyházaknak, vagy a most megjelent „új” gyülekezeteknek szól-e.

Összefoglalásként megállapíthatjuk, hogy a vizsgálatokban részt vevő egyetemisták és főiskolások viszonya a polgári demokrácia fogalomrendszeréhez elsősorban a létező szocializmusban létrejött és a családi, illetve az intézményesített szocializációban tovább élő fogalomrendszereket részesíti előnyben, annak kritikai újraértelmezése helyett. Mintegy tizenöt évvel a rendszerváltásnak nevezett fordulat után a felsőoktatásba járó hallgatók nem rendelkeznek olyan stabil fogalomrendszerrel, amellyel a polgári demokráciában élőknek rendelkezniük kell ahhoz, hogy jogtudatuk és jogérvényesítő képességük hatékony legyen. Ugyanakkor feltételezhető, hogy a nyugati demokráciák jogtudatával nem vethetőek össze e fogalomértelmezések, célszerű azonban annak elemzése, vizsgálata, hogy az EU-ba most belépett vagy éppen a közeljövőben belépő országok milyen szinten voltak képesek társadalmi értékrendszerükbe beépíteni a polgári demokráciához kapcsolható fogalmakat.

A vizsgálatok eredményeinek értelmezése során több olyan kérdés is felmerül, amely a sajátos közép-kelet-európai társadalmi változások ellentmondásosságára hívja fel a figyelmet.

Milyen okokra vezethető vissza a „szokványos gondolkodásmód” nagyfokú destabilizálódottsága?

Az egyik válasz abban a történelmi többszólamúságban keresendő, amelynek jellemzője, hogy az elmúlt száz évben Magyarországon legalább öt, az értékrendet, valamint a hétköznapi gondolkodást is befolyásoló „rendszerváltás”⁸ történt. Ennek a folyamatnak a következményeként destabilizálódhattak azok a fogalmak, amelyek minden „rendszerváltási folyamatban” újraértelmeződtek.

⁸ Ha valaki a Monarchia utolsó évtizedében Magyarországon született, akkor alapfokú tanulmányait még mint egy nagy európai birodalom szülötte végezte, amennyiben érettségizett vagy polgári iskolát végzett, úgy e végzettséget a diplomájával együtt a Horthy-korszakban szerezte. A háború után egy többpárti demokráciában eszmélt arra, hogy középkorú lett. Rákosi rendszerében belépet a negyvenévesek közé. A Kádár-korszakban nyugdíjba ment, esetleg megérte az 1990-es évek rendszerváltozási folyamatát is.

A demokrácia, illetve a nyilvánosság általunk vizsgált fogalma ezek közé tartozik.

A fogalmak különböző korokban használt magyarázata(i) mára egymásra rakódtak. Szinte szétválaszthatatlanok egymástól. Ez az egymásra rakódás megnehezíti az újraértelmezést is, hiszen a közgondolkodásban a fogalmaknak köthetőeknek kell lenniük a történelmi paradigmákhoz is. Abban az esetben azonban, amikor a történelem folyamatait a napi politikai értelmezések határozzák meg, minősítve egyúttal a múltat és jelent, akkor a társadalmi miliőt definiáló fogalmak kizárólagosan politikai fogalmakká degradálódnak.

A fentiek bizonytalanságot eredményeznek a társadalom minden tagjában, de különösképpen azokban, akik még nem rögzítették, rögzíthették értékrendjükben a viszonyukat és fogalmi rendszerüket. Ez elsősorban azokat a fiatalokat érinti, akik tanulmányik egy részét a „létező szocializmusban” végezték.⁹ Kihat azonban azokra is, akiknek oktatói és szülei értékrendi alapként a diktatórikus alapelvek mentén meggyökerezett fogalmakat, értékeket sajátították el.

⁹ Ez a 15–29 évesek körében 2003-ban azokat érinti, akik 1975 és 1983 között születtek.

Irodalom

- Bauer Béla – Máder Miklós – Nemeskéri István – Szabó Andrea: Ifjúsági rétegek az ezredfordulón. In: Új Ifjúsági Szemle, 2003/1. 105–126.
- Csegény Péter – Kákai László – Kucsere Tamás Gergely – Kern Tamás – Szabó Andrea: Sikerágazat?! Budapest–Pécs 2001.
- Csepeli György – Örkény Antal: Jogtudat és előítélet Magyarországon. Szociológiai Szemle, 1998/3.
- Gábor Kálmán: A középosztály szigete. Belvedere, Szeged 2000.
- Gábor Kálmán – Kabai Imre: Első évfolyamos hallgatók vizsgálata, 2002 (kézirat).
- Gaiser, W. – Gille, M. – Krüger, W. – de Rijke, Satisfied, J. — critical — datached: Attitudes of young East and West Germany towards democracy. In: Groing up in Germany Deutsches Jugeninstitut. Mün-chen 2002.
- Ifjúság 2000. Gyorsjelentés. Szerk.: Laki László – Szabó Andrea – Bauer Béla. Budapest, NIKI 2001.
- Klingemann, Hans-Dieter: Mapping Political Support in the 1990s: A Global Analysis. Discussion Pappers FS III. 98–202. Wissenschaftszentrum Berlin für Soialforschung 1998.
- Meeus–Raaijmakers–Vollebergh: Politikai intolerancia... In: Civilizációs Korszakváltás. Szeged 1992.
- Osztárk ifjúságkutatás 1990–2000 (gyorsjelentés). In: Új Ifjúsági Szemle, 2004/2.
- Örkény Antal – Szabó Ildikó: Társadalmi értékminták, politikai orientációk. Educatio, 2002. ősz. 410–415.
- Schütz, Alfred: Az idegen. In: Fenomenológia a társadalomtudományokban. Budapest, Gondolat 1984. 405–413.
- Svéd ifjúságkutatás 2003. In: Új Ifjúsági Szemle, 2004/3.
- Szabó Andrea – Gászó Tibor: Társadalmi közérzet, politikához való viszony. Budapest, NIKI 2002. Ifjúság 2000. Tanulmányok I.
- Dr. Visegrády Antal – Dr. Schadt Györgyné: Empirikus elővizsgálatok az egyetemi hallgatók jogtudatáról. Magyar Jog, 1998/7.
- Watts–Zinnecker: Ifjúsági kultúra és politika a német fiatalok körében. In: Civilizációs korszakváltás. Szeged 1992.

EGÉSZ ÉLETEN ÁT TARTÓ TANULÁS, FELNŐTTOKTATÁS, FELSŐOKTATÁS — KIHÍVÁSOK AZ EZREDFORDULÓN

KRAICINÉ SZOKOLY MÁRIA

„Az egész életen át tartó tanulás immár nem csupán az oktatás és képzés egyik aspektusa: ennek kell irányító elvvé válnia az ellátás és részvétel terén a tanulási összefüggések teljes kontinuumában. Az elkövetkezendő évtizedben ezt az elképzelést (víziót) kell a gyakorlatban megvalósítani. Európa minden lakójának — kivétel nélkül — biztosítani kell az esélyegyenlőséget, hogy a társadalmi és gazdasági változás által támasztott igényekhez igazodni tudjanak, és Európa jövőjének kialakításában aktívan részt vehessenek.”¹

Az egész életen át tartó tanulás fogalma

A *lifelong learning* mai fogalma — amit szinte valamennyi országban a nemzeti nyelv helyett angolul használnak — az elmúlt harminc évben alakult ki.² Az európai felnőttképzést meghatározó változási folyamatnak része kellett volna legyen a fogalom tisztázása, azaz a különbségtétel tanítás, nevelés, tanulás, képzés (teaching, education, upbringing, training) között. Ez azonban nem történt meg, miközben a nemzetközi szervezetek a fogalmat széles körben használták. Így 1996-ban mind az OECD³, mind az EU⁴ az évet a „*lifelong learning*” évének deklarálta. Ez azt jelentette, hogy a következő ötéves, illetve négyéves periódusra e szervezetek az egész élethosszon át tartó tanulást egyes számú oktatási-képzési prioritásnak tekintették.⁵ A nemzetközi és a magyar szakirodalom áttekintése kapcsán megállapítható, hogy a „*learning*” kifejezés megfelelőjének általában „a tanulást” tekintik: „...tanuláson a tanuló személyének saját magára irányuló tevékenységét értjük. Pontosabban azt mondhatnánk, hogy saját magára ható tevékenységét,

¹ *Memorandum on Lifelong Learning*. European Commission, Brussels, 30. 10. 2000. Angolul: www.europa.eu.int, magyarul: www.nepfiskola.hu.

² A fogalom nemzetközi áttekintését a 2000. március 17–18-i lisszaboni értekezleten végezték el. (*Lifelong Learning: the Contribution of Education Systems in the Member States of the European Union*. Eurydice European Unit, Lisszabon. 2000. március 17–18.)

³ OECD: Organisation Economic for Cooperation and Development (Gazdasági Együttműködési és Fejlesztési Szervezet).

⁴ EU: Európai Unió.

⁵ Soltész Péter: *Lifelong learning rendszerek I. Magyar Felsőoktatás*, 1997. 44.

hiszen előfordulhat, hogy tanulásnak tekintjük a nem szándékos tanulást is. A tanuló aktív közreműködésétől azonban soha nem tekinthetünk el.”⁶

A történeti leírások kiindulópontként a 70-es éveket jelölik meg, amikor Paul Lengrand egy UNESCO⁷-konferencián elmondott jelentése az *Introduction to life-long learning* címet viselte, majd ezt követően számos európai és világszervezet, így az OECD, az UNESCO, az Európa Tanács, a Római Klub használta a fogalmat, más-más indíttatásból, más-más filozófia és szándék mentén, amint azt az 1. számú táblázat mutatja.

1. számú táblázat

Szervezet	UNESCO	EURÓPA TANÁCS	OECD	RÓMAI KLUB
Használt fogalom	Life Long Education	Permanent Education	Recurrent Education	Innovatív tanulás
Irányzat	Nevelésfilozófiai Tudományos humanizmus	Kultúrpolitikai	Gazdasági-szociálpolitikai	Posztmodern Új humanizmus
Értékrend	Humanisztikus Értelmi fejlődés	Közösségek önmeghatározott kulturális fejlődése	A gazdasági élet, a termelés által meghatározott	Túlélés, emberi méltóság, az emberek közötti szakadék áthidalása tanulással
Emberkép	Folyamatos, fejlődő önmegvalósítás	Autonóm, kreatív, önmagukat és közösségüket fejlesztő emberek	Szabad, vállalkozó szellemű, aktív egyén, technikai kérdések iránt fogékony (Homo faber)	Az emberi természet alapvetően jó, de eltorzult
Látókör	Világméretű felelősség Nemzetközi együttműködés A harmadik világ segítése, békére nevelés, környezeti nevelés	A látókör a tagországokra terjed ki	A látókör a tagországokra terjed ki, de főként az iparra és a kereskedelemre fókuszál	Globális világ-problémák: gazd-i fejlődés, népesség, foglalkoztatás, közoktatás, élelmezés, egészségügy, víz-, energia-, nyersanyag-, környezetvédelmi stb. problémák

⁶ Bardócz András: Mi bajotok az iskolával? III. Lifelong learning. A felnőttképzés új útjai. Lifelong learning füzetek Debrecen 2002. 35.

⁷ United Nations Educational Social and cultural Organisation.

Szervezet	UNESCO	EURÓPA TANÁCS	OECD	RÓMAI KLUB
A tervezés szintje	Politikai, hosszú távú célok	Politikai szint	A lifelong education helyett lifelong learning stratégia	Az érintettek maguk tervezik meg jövőjüket
Felnőtt-nevelés	A nevelési rendszer része	Központi helyzetben van: a teljes személyiséget kell fejleszteni kulturális tevékenység és közösségfejlesztés révén	Teljesítményorientált, nincs tekintettel a szabadművelődésre, az iskolai oktatáshoz illeszkedve, munka és tanulási periódusok töltik ki az életutat	Nem bízik a permanens nevelés megvalósulásában. Az oktatási rendszerek túl merevek, hogy a LLL széles körben elérhető valóság legyen
A jövő társadalma	Emberközpontú, globálisan szolidáris, posztmodern, tanuló társadalom	Nevelő társadalom, decentralizált, kisközösség központú, helyi demokrácián alapul, amelyben a termelés és az elosztás is decentralizált	Végző célokkal nem foglalkozik. A stratégiai cél a jelen fejlődési trendek megerősítése: a termelés növekedése, a termelési és munkamegosztási struktúrák változása	Új szellemi, etikai, morális, politikai, kulturális értékre van szükség. „Kezünkben a jövő!”

A fogalom egyébként azért került az érdeklődés homlokterébe a 70-es években, mert erre az időszakra már prognosztizálták a munka világának összezsugorodását és a munkanélküliség várható kiszélesedését. Az ezzel járó jelenségegyüttest napjainkban tényként éljük meg: a formális képzés expanziója és időbeli kiterjedése a fejlett országokban általánossá vált, a szabadidőben megszerzett ismeretek és kompetenciák felértékelődtek a munkaerőpiacon, és a siker feltétele mind a munka világában, mind a társadalmi életben a folyamatos tanulás, ami egyszerre jelenik meg egyéni és társadalmi igényként.

1970–1972-ben, Edgard Faure vezetésével nemzetközi felmérés készült az oktatás helyzetéről. A felmérés eredményét közlétező tanulmány 1972-ben a *Learning to be. The world of education today and tomorrow* címet viselte, és hangsúlyozta az *egyén tanuláshoz való jogát, illetve ennek szükségességét csakis úgy, mint a széles tömegek tanulásba történő bevonásának igényét.*

1973-ban az *OECD Recurrent education: a strategy for life long learning* c. jelentése a globális gazdaság és a versenyképesség mentén építette fel gondolatmenetét, és főként a foglalkoztatás kérdéseinek az egyéni tanulással való összefüggéseivel foglalkozott. Érintette pl. az alapoktatás és a pedagóg-

gusképzés szerepét, de *elsősorban a kötelező iskoláztatáson túli oktatást, képzést célozta meg.*

A 80-as években már széles körben használták a fogalmat⁸ iskolarendszeren kívüli, nem formális tanulás értelemben, a 90-es években pedig *a munkanélküliség elleni harc és a versenyképesség növelésének eszközeként került a politika homlokterébe. A egész életen át tartó oktatás és egész életen át tartó tanulás megkülönböztetése nem véletlen, az utóbbi évtizedet éppen az jellemzi, hogy a hangsúlyt az oktatásról a tanulásra helyezték át. Az oktatás fogalma ugyanis sokak számára magán viseli az iskolai kudarcok, az alapoktatás nehézségeinek asszociációit, illetve erősen veti fel az állam felelősségét a széles tömegek tanuláshoz való hozzáférése vonatkozásában. A tanulás fogalmában viszont az egyén saját tanulmányi előmeneteléért való személyes felelőssége jelenik meg direkt módon, az a tény, hogy az egyénnek szabad választása van abban, hogy az oktatási piacon mit választ. Ez kicsit elfedi azt a tényt, hogy a hozzáférés biztosítása széles körű társadalmi feltételek megteremtésének kötelezettségét rója az államra. Az utóbbi években azonban a szociális-gazdasági helyzet és a nemzeti oktatási rendszerek változásai miatt a két fogalom közötti különbség eltűnni látszik, főként az egész életen át tartó tanulás használata válik általánossá, de megmaradt a definíciók pontatlan-sága és absztrakt jellege.*

1995-ben jelent meg az Európai Bizottság Fehér Könyve⁹, amely az európai közösségi politika legfontosabb irányadó dokumentuma lett. A Fehér Könyv középpontba állította az egyéni felelősséget és elfogadta azt az álláspontot, hogy a *lifelong learning* legalább annyira az egyén önmegvalósításáról és állampolgári jogainak gyakorlásáról szól, mint amennyire a gazdasági célok elérésének eszköze.

1997-ben a Tudás Európájáról szóló Európa Bizottsági Közlemény¹⁰ a 2000–2006 közötti időszak uniós képzési programját az egész életen át tartó tanulás céljának szenteli. *Az eredetileg univerzális és humanisztikus, jövőbe látó fogalomból kinövő lifelong learning a nemzeti és nemzetközi politikák szerves részévé vált, anélkül, hogy a fogalmat behatóbban kutatták volna.* Mint kívánatos társadalmi célok esetében, a *lifelong learning* esetében is különbség van az ideál és a valóság, az elmélet és a gyakorlat, az ígélet és az

⁸ Ld. Torsten Husén *Learning Society* 1974. és J. Botkin et al.: *No limits to learning: Bridging the human gap. A report To the Club of Rome* (A tanulásnak nincsenek határai: az emberi erőforrás-hiány pótlása. Jelentés a Római Klubhoz. 1979) c. munkái.

⁹ Angolul: *Teaching and Learning — Towards the learning society.*

¹⁰ *What the programmes have achieved: Towards a Europe of knowledge.* Európa Tanács 1997.

eredmények között. Fontos megválaszolandó kérdés, hogy hogyan lehet mérni és hová vezetnek a nemzetközi összehasonlítások (Lásd Eurydice, PISA¹¹, PIRS¹² stb. vizsgálatok.)

A *lifelong learning* jelenleg legáltalánosabban elfogadott meghatározása az OECD-től származik:¹³ „Az egész életen át tartó tanulás az egyéni és társadalmi fejlődés valamennyi formáját átöleli, függetlenül attól, hogy az milyen környezetben — formális módon iskolákban vagy szakképzési, felsőoktatási és felnőttoktatási intézményekben, vagy nem formális módon a családi otthonban, a munkában vagy más közösségekben — folyik. Ez a megközelítés a rendszer minden elemére kiterjed: figyelme életkortól függetlenül egyformán összpontosít a standard tudásra és minden olyan készségre, amelyre minden embernek szüksége van. Arra helyezi a hangsúlyt, hogy minden gyermeket már az élete kezdetén fel kell készíteni, és érdekeltté tenni a tanulásban, és arra irányítja az erőfeszítéseket, hogy minden olyan felnőtt, függetlenül attól, hogy van-e vagy nincs munkája, akinek átképzésre vagy a készségei megújítására van szüksége, erre lehetőséget kapjon.”

Ezt a fogalmat használja a *Memorandum on lifelong learning* c., az Európa Tanács által 2001-ben kiadott dokumentum¹⁴ is, amelyet a Tanács vitára bocsátott az európai nemzetek körében, s a viták során kialakított nemzeti programok alapján fogalmazták meg az ún. Európai Cselekvési Programot. Az új dokumentum fő vonásaiban változatlanul hagyta a Memorandumot, de megvalósításának futamidejét lerövidítette, tartalmát pedig több ponton kritikával illette, *új hangsúlyokat és prioritásokat állapítva meg. Érintetlen maradt azonban a Memorandum egyik fő gondolata: a világszerte válságban*

¹¹ PISA: Programme for International Student Assessment.

¹² PIRS: Progress in International Reading Literacy Study.

¹³ OECD, 1996. In: Halász Gábor, ELTE BTK Doktoriskolai előadás 2001.

¹⁴ A *Memorandum az élethosszig tartó tanulásról* c. dokumentum hat kulcsüzenete a következők:

— *Új alapkészségek mindenkinek.* Egyetemes és folyamatos hozzáférés mindenkinek a tanuláshoz a tudástársadalomban való fenntartható részvételhez szükséges készsége megszerzésére és megújítására.

— *Több befektetés az emberi erőforrásokba.* Látható módon emelni az emberi erőforrásokba való befektetés mértékét.

— *Innováció a tanulásban és tanításban.* Hatékony tanítási és tanulási módszerek kifejlesztése az élethosszig tartó és az egész életet átfogó (*life-wide*) tanulás számára.

— *A tanulás eredményeinek elismerése.* Szignifikáns módon javítani a tanulásban való részvétel és a tanulási eredmények elismerése útjait, különös tekintettel a nem formális és informális tanulásra.

— *Az orientáció és tanácsadás újragondolása.* Annak biztosítása, hogy mindenki jó minőségű információhoz és tanácsadáshoz jusson hozzá a tanulási lehetőségekről egész Európában és az élet egész tartamán.

lévőnek ítélt formális oktatás mellett a nem formális és informális tanulás fontosságának és elismerésének jelentősége.

A Memorandum humanista szemléletű kritikájának főbb pontjai a következő kérdésekre vonatkoztak. A dokumentumban más területek rovására túl nagy hangsúlyt kapott a gazdasági növekedésnek és a munkaerőpiac kihívásainak egyoldalúan alárendelt, azt direkt módon szolgáló felnőttképzés koncepciója, és ennek megfelelően főként a „digitális korszak alapkészségeinek” kifejlesztését célozta. A kritika rámutatott a társadalmi alapproblémák megoldásának fontosságára, a társadalmi-tanulási megosztottság jelenségére, továbbá az alacsony képzettségű társadalmi csoportok helyzetére. Az anyag az informatikai tudás fejlesztése mellett hangsúlyozta az elemi alapkészségek fejlesztésének szükségességét.

Amíg a Memorandum az aktív állampolgár formálása és a foglalkoztathatóság fejlesztése két egyenrangú momentumát állította a középpontba, a Cselekvési Terv az alábbi négy célterületet jelölte meg:

- a személyiség kiteljesítése,
- aktív állampolgárság,
- befogadó társadalom,
- a foglalkoztathatóság és a munkaerő-adaptáció.

Ennek megfelelően *módosult az egész életen át tartó tanulás definíciója: „az egész életen át megvalósuló minden tanulási forma, ami a tudás fejlesztését, illetve az egyén, az állampolgár, a társadalom és/vagy a foglalkoztatás perspektívájában a képességeket és kompetenciákat fejleszti”.*

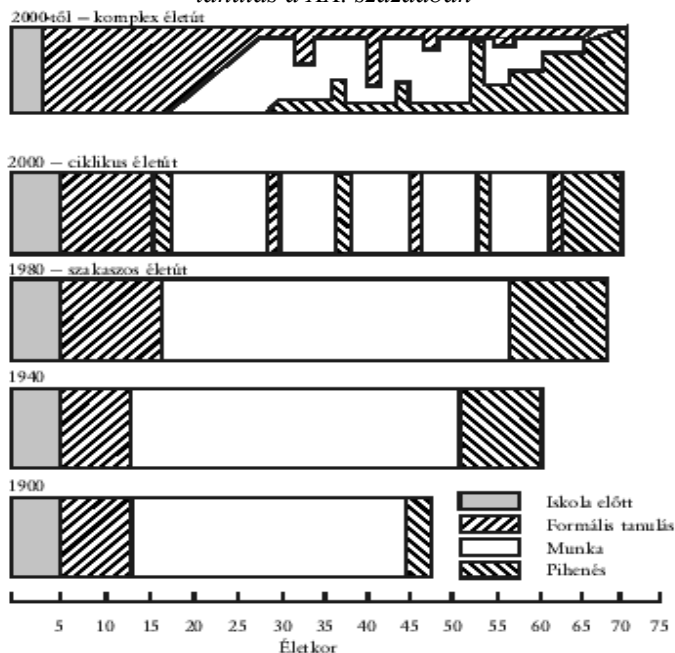
A felnőttképzés, azaz az egész életen át tartó tanulás társadalmi méretű szükségletének felismerése és megvalósítása kulcsfontosságú feladat az Európai Unió és Magyarország minden polgára számára.

A XX. század utolsó negyedében felgyorsult változások, a globalizáció és az infokommunikációs technológiák gyors elterjedése szerte Európában rávilágítottak az oktatásügy több évtizedes lemaradására. Az iskolarendszer lassan, vagy egyáltalán nem követi a gazdasági változásokat, sem képzési kínálatában, sem az oktatás tartalmában, még kevésbé módszereiben. Az oktatásügyben — beleértve az egyetemeket — megállni látszik az idő, az iskolai munkát változatlanul a harmincős osztályt a tábla előtt, a katedrán instruáló tanár testesíti meg. A tanári munka tekintélyelvre alapoz, az ettől való eltérés „alternativitást” jelent. Pedig az oktatás a globalizációs verseny kulcsfontosságú területe, „a tanulás kulcs a XXI. századhoz”, amint azt az 1997. évi hamburgi felnőttoktatási világkonferencia jelmondata megfogalmazta. Az oktatásüggyel szemben megfogalmazódó egyik legmarkánsabb új követel-

mény az oktatás térbeli és időbeli kiterjesztése, azaz az élethosszig tartó tanulás, amelyet az Európai Unió kulcsfontosságú feladatként ajánl valamennyi európai állam számára. Ebben a folyamatban igen jelentős szerepet játszanak az egyetemek, amelyek az ifjak graduális képzése mellett, az expanzió révén megnövekedett diplomás felnőtt tömegek továbbképzését is jelentik.

Az 1. számú ábrán jól követhető az emberi életút tanulással eltöltött idejének alakulása. A XX. század elején az emberi életút egymástól világosan elhatárolódó három szakaszra volt osztható: a gyermek- és ifjúkori tanulás ideje, a felnőttkori munkavégzés három-négy évtizede, majd az idős kori, „jól megérdemelt” pihenés időszaka. A nevelés és tanulás időszaka elsősorban a kötelező iskolai oktatást jelentette, hossza időszakonként és iskolatípusonként változott, a század második felére tizenkét évre nőtt, azaz általában tizennyolc éves korig tartott, mert az iskolás korú népességnek csak kis része folytatta tanulmányait 22–24 éves korig a felsőoktatásban. Az iskolai oktatás és az ahhoz kapcsolódó szakképzés keretében mindenki elsajátította azt a szükséges tudást és képességrendszer, amelynek birtokában sikerrel boldogulhatott a későbbiekben a munkában, a társadalmi és a privát életben egyaránt. A felnőttkor középpontjában a munka állott, egészen a nyugdíjazásig. Az életmód nagyjából előre látható volt és alig változott a nevelés időszakától a munkán át a nyugdíjas évekig.

1. számú ábra: A munka világának zsugorodása és az egész életen át tartó tanulás a XX. században¹⁵



A XX. század utolsó negyedében döntő változás következett be. A technikai fejlődés, a globalizáció jelenségei, közöttük az info-kommunikációs technológia megjelenése következtében a tudás felezési ideje lecsökkent, azaz a gyermek- és ifjúkorban megszerzett ismeret (iskolai végzettség) már nem biztosította hosszú távra a felnőttkori munkavégzéshez szükséges tudást. A felnőttoktatás ma egyre kevésbé értelmezhető szűken vett pedagógiai fogalomként. A felnőttek oktatása ma jogi, szabályozási, gazdasági, társadalompolitikai és egyéb kérdéseket foglal magában.¹⁶ Az egész életen át tartó tanulás válik a munka világába való bejutás és bennmaradás általános feltételévé. Általánossá vált a munka melletti tanulás, az életút során történő többszöri szakmaváltás, vagy akár egy szakma elméleti és gyakorlati ismereteinek többszöri megújítása. E folyamat részét jelenti az oktatás időbeli kiterjedése.

¹⁵ Forrás: Facilitating Education for Older Learner Life-Span Distribution of Education, Work and Leisure. Work in Amerika Institute. IN: EUCEN Konferencia-kötet, Pécs 2002.

¹⁶ Pethő László: A felnőttoktatás fogalmának változásai. In: A felnőttoktatás új útjai. Debrecen, 2002.

Megnyúlik az ifjúkori kötelező iskoláztatás időszaka: általánossá válik a középfokú végzettség megszerzése, és a felsőoktatás expanziója révén az adott korosztály 40-50%-a szerez felsőfokú végzettséget.

A felnőttkort uraló munka világa átstrukturálódik. Megszűnik az egybefüggő, rendszerint egy munkahelyen, megszakítatlanul eltöltött munkás élet, *helyette a munka világában és a (formális, vagy nem formális) tanulás világában eltöltött át- és továbbképző periódusok váltják egymást.*

Felnőttoktatás — felsőoktatás

Az előjelzések szerint az új évezredben arányaiban a tanulás világa válik uralkodóvá a munka világával szemben, azaz *tovább zsugorodik a munka világában eltöltött idő és tovább nyúlik az iskolai rendszerű oktatásban való részvétel ideje:* először 30 éves korig, majd azt követően a további képzettségek, fokozatok megszerzéséért, *akár az egész életút hosszában.* Ezzel párhuzamosan természetessé válnak a szabadidőben végzett informális vagy a hosszabb-rövidebb nem formális tanulási periódusok. *Az egész életen át tartó tanulás szükséglete a teljes munkaerőpiacot érinti, de meghatározó jelentősége van az egyre nagyobb tömegeket jelentő, a tudástársadalom alapját képező diplomások körében. Azokban az évtizedekben, amikor a 18 éves korú népesség közel fele a felsőoktatás — ifjú felnőtt — hallgatója, várható, hogy rövidesen, érett felnőttként — posztgraduális, továbbtanuló hallgatóként — ismét kopogtat a felnőttoktatási intézmények kapuján.*

A felsőoktatásban megvalósuló felnőttképzés piaci jellegű szolgáltatás, elveinek, módszereinek és oktatásszervezésének alapvetően különböznie kell az egyetemek hagyományos, államilag finanszírozott, nappali tagozatos elitképzésben kialakult gyakorlatától és ethoszától.

*A felnőttek életében kombinálódik a tanulás, a munka és a szabadidő, a tanulás kapcsolatos egyéni céljaik és lehetőségeik eltérőek. Szerte a világon és itthon is egyre gyakrabban tapasztaljuk — ahogy azt az angol nyelvhasználat is jelzi —, hogy a nappali tagozatos egyetemisták és főiskolások sem tekinthetők mindig „főállású diákoknak” (*full-time students*), inkább „félállásúaknak” (*part-time students*), mert az ő életvitelüket is több szerep felvállalása jellemzi (diák, munkás, szülő, közéleti személyiség). Akik a tanulás mellett dolgozni kényszerülnek, mert önmagukat, esetleg családjukat „eltartó” felnőttek, sokszor nem tehetik meg, hogy teljes erővel a tanulásra koncentráljanak. A felnőtt tanulók igényei és tanulási szokásai tehát eltérnek az iskolarendszerben megszokottaktól. A felnőttképzési piac tehát a tanulóközpontú „tanulási” paradigma megvalósulását igényelné, miközben a ma-*

gyar felsőoktatási intézmények — graduális és posztgraduális szinten egyaránt — az oktatóközpontú „tanítási” paradigma¹⁷ szerint épülnek fel és a hagyományos iskolai oktatás tradicionális modelljét, struktúráját követik. A képzés időbeosztása az iskolai tanévhez hasonlóan szeptembertől júniusig tart, módszerei kevésbé alkalmazkodnak a felnőtt tanulók elvárásaihoz, sajátosságaihoz.

A legtöbb felsőoktatási intézmény szerte a világon az „oktatási paradigma” alapján működik: középpontban a tanár és a tanítás áll. Küldetése: instrukciókat adni — a tanártól a tanuló felé irányuló ismeretátadáshoz, valamint képzési programokat és a kiadott oklevelek révén szakképzettségeket ajánlani. E paradigma sikere rendszerint a „bemenettől”, a belépő diák előképzettségétől függ, valamint a tanári kartól, amelynek tagjait publikációik, könyveik számával, idézettségük eredményességével minősítenek, s akiktől sokkal inkább várnak el tudományos fokozatot, mint pedagógiai módszertani szakértelmet.

Mindazonáltal a „tanulási paradigma”¹⁸ középpontjában a tanuló és a tanulás áll. Az intézmény küldetése a sikeres tanulási folyamat eredményező tanulási környezet megteremtése, az önálló ismeretszerzés, tanulás segítése, hogy a tanuló maga konstruálja meg saját tudását. A siker a tanuló tanulásának hatékonyságán és kimeneti eredményein mérhető le: az elsajátított ismeretanyag és a kilépő tanuló „minősége”, kompetenciái révén. A két fel fogás különbözőségét összegezi a 2. számú táblázat.

2. számú táblázat

<i>A tanítási paradigma</i>	<i>A tanulási paradigma</i>
Küldetés és célok	
Oktatási szolgáltatás nyújtása	Tanulási folyamat létrehozása
Cél a tudás átadása, a tanártól/intézménytől a tanulóra irányul	Cél, hogy a tanuló maga fedezze fel és konstruálja meg tudását
Kurzusok és programok ajánlása	Hatékony tanulói környezet létrehozása
Az oktatás minőségének javítása, gazdagítása	A tanulás minőségének javítása

¹⁷ A tanulási paradigma elnevezést 1995-ben az Amerikai Felnőttképzési Társaság (Robert Barr és John Tagg) javasolta a Change Magazinban. Ld. Diana Kelly: A New „Learning Paradigm” for the Lifelong Learning University 23th Eucen European Conference 2002. Pécs. Conference Proceedings 30–35.

¹⁸ L. uo.

<i>A tanítási paradigma</i>	<i>A tanulási paradigma</i>
A tanulók széles körének bevonása, mennyiségi mutatók	A tanulók sikerességének elérése, minőségi mutatók
A siker kritériumai	
Bemenet és erőforrások Az erőforrások mennyisége és minősége	Tanulási és tanulói eredményességi kilátások
A belépő diákok minősége	A kilépő diákok minősége Minőségi és mennyiségi kilátások
Curriculum-fejlesztés, expanzió	A tanulási technológiák fejlesztése, expanzió
A beiratkozottak számának és a jövedelemnek a növekedése	A tanulási növekmény és a hatékonyság együttese
Az intézmény minősége, oktatás	A tanulók „minősége”, tanulás
A tanítás-tanulás struktúrája	
Atomisztikus, a résztől az egészig	Holisztikus, az egésztől a részekig
Az idő konstans, a tanulás változó	A tanulás konstans, az idő változó
50 perces órák, három egységű kurzusok	Tanuló környezet
A tanóra fix, adott helyen és adott időben szerveződik, a tanuló alkalmazkodik	A környezet kész, amikor a hallgató érkezik, a környezet alkalmazkodik a tanulóhoz
Egy tanár — egy osztály	Bármilyen tanulási tapasztalati munka
Független diszciplinák, tanszékek	Kapcsolódó diszciplinák, tanszéki együttműködések
Lefedő tananyag	Specializált tanulási eredmények
Főként egyéni értékelés	Főként csoportos értékelés
Az elért szint, fokozat kredit-akkumuláció alapján történő megállapítása	Az elért szint, fokozat demonstrálható tudás és képesség alapján történő megállapítása
Tanulási teória	
A tudás „kívül létező entitás”	A tudás minden egyes személy elméjében „belül létező” entitás
A tudást bitek szolgáltatják	A tudás oktatók által épül, jön létre (alkotódik)

<i>A tanítási paradigma</i>	<i>A tanulási paradigma</i>
A tanulás kumulatív és lineáris	A tanulás tanulóközpontú és tanuló által kontrollált
„Élő tanár”, „élő diák” szükségeltetik	„Élő tanár” nem, csak aktív tanuló szükségeltetik
Az osztályterem és a tanulás versenyszellemű és egyéni jellegű (kompetitívek és individuálisak)	A tanulói környezet és a tanuló kooperatív, kollaboratív és támogató
A tehetség és a képesség (adottság) ritka	A tehetség és a képesség (adottság) bőséges
A szabályok természete	
A tanári kar elsősorban előadókból áll	A tantestület elsősorban tanulásmódszertani és környezeti tervezőkből áll
A tanári kar és a diákok egymástól függetlenül dolgoznak	A tanárok (és oktatástechnikusok, tervezők, szervezők) és a diákok együtt dolgoznak <i>team</i> -munkában
A tanár osztályozza és minősíti a diákokat	A tanár fejleszti minden diák tehetségét, képességét
A nem oktató személyzet elsősorban a tantestületet szolgálja, s csak áttelesen a tanítás folyamatát, s kevésbé a tanuló tanulási folyamatát	A nem oktató személyzet minden tagja hozzájárul a tanulási folyamat eredményességéhez
Minden tapasztalat tanít	A képessé tévő tanulás kihívás jellegű és komplex

A felsőoktatás a felnőttképzési piac kihívásának csak akkor tud megfelelni, ha ezt küldetésében felvállalja, erre tudatosan felkészül: a hagyományos oktatási paradigma helyett a tanulási paradigma elveit követi. Személyi és tárgyi feltételeiben, a képzések formájában, tartalmában és módszereiben alkalmazkodni tud a változó világ változó szükségleteihez.

A tanítási paradigma rugalmatlan rendszerével és kevésbé tanulóbarát módszereivel sokszor akadályozza a felnőttek tanulásban való részvételét és tanulásuk sikerét. A gátak akkor bonthatók le, ha a képző intézmények, adott esetben a felsőoktatási intézmények, nagyobb figyelmet fordítanak a tanulók szükségleteire, az oktatás szervezésekor alkalmazkodnak a diákok életviteléhez. Ha flexibilis és moduláris képzési kínálatukat közel viszik a felnőtt tanulókhöz térben és időben, hogy bárki, bármikor beléphessen a képzés világába. A tanulási stratégiáknak magukba kellene foglalniuk az *on line* és

off line tanulást, az önirányító tanulást, a probléma alapú tanulást és a csoportban történő tanulást.

A felsőoktatásban megvalósuló felnőttoktatásnak is — hasonlóan a szabad piac kínálatához — fel kellene ismernie, hogy minden tanulónak egyéni céljai és szükségletei vannak. A felsőoktatásnak erre kellene reagálnia átlátható és rugalmas képzési kínálattal, résztvevőbarát tanulási környezettel, egyénre szabott tanulási utak, flexibilis és moduláris programsomagok kínálatával.

Nem számít újdonságnak, hogy az információk, tudások és kompetenciák egy jelentős részét a tanuló gyermekek és felnőttek egyaránt az iskolán kívüli világból — családból, baráti körből, a civil társadalmi gyakorlatból, a média világából — szerzik. Ezeket a tudásokat természetes módon kamatoztatják mindennapi életükben, de ezeket ritkán akceptálják a munkaerőpiacon, mert bizonyítvány-központú világunkban ezek mérésére, hivatalos elfogadtatására nincs mód. Az oktatási rendszer szinte minden szintjén *új jelenség, hogy az EU kezdeményezi a felnőtt tanulók élettapasztalatainak, az iskolán kívül — informális és nem formális tanulás útján — szerzett tudásuk mérését és elismerését, munkaerőpiacon történő figyelembe vételét.* (Ld. Memorandum az egész életen át tartó tanulásról: *Assessment of Prior Experimental Learning*). A felnőttképzésnek és a felsőoktatásnak egyaránt fel kell készülnie arra, hogy *a diákok és a felnőttek élettapasztalatait, a formális képzési rendszeren kívülről hozott képességeit és kompetenciáit figyelembe vegye, építsen rá.*

A felnőttképzőknek folyamatosan tudatosítaniuk kell, hogy az egész életen át tartó tanulás korában kettős szerepük van: facilitátorok és nevelők egyszerre és egy személyben. Tudatában kell lenniük, hogy társadalmi missziót látnak el, napi munkájukban azonban a felnőtt tanuló szükségleteiből kiindulva praktikus és használható tudás, működőképes kompetenciák és tudások elsajátítását kell biztosítaniuk.

Mit vár a piac a felsőoktatási intézményektől?

Átláthatóság és áttekinthetőség

A felsőoktatási rendszer kiterjedésével, a költségigények résztvevőket is érintő növekedésével egyidejűleg *a társadalom egyre áttekinthetőbb képet igényel a képzési folyamat tartalmáról, az elsajátítandó ismeretekről és kompetenciákról, ezek piaci értékéről.* Áttekinthető, egységes, számszerűen megfogalmazódó, *formalizált teljesítménymutatókra lenne szükség,* ami azonban kikezd(het)i az oktatói autonómia és az oktatás minőségének hagyományos felfogását.

Differenciált, a piaci igényekhez és az egyéni karriertervezéshez alkalmazkodó, rugalmas képzési kínálat

Az egész életen át tartó tanulás széles körű elterjedésének egyenes következménye a karriertervezés általánossá válása. Az iskolarendszerbe belépő fiatal és a munkaerőpiacon dolgozó felnőtt — tanácsadó segítségével vagy önállóan — megtervezi saját karrierjét, amelyben a tanulásnak kitüntetett jelentősége, előre tervezett helye és ideje van. Ehhez kellene alkalmazkodniuk a felsőoktatási intézményeknek képzési kínálatukkal. *Minden felsőoktatási tanulmányokat folytató hallgatónak egyéni karrierjéhez világosan illeszthető egyetemi továbbképzési utakat kellene kínálni, már az első diploma megszerzésének időszakában.* Ezt nemcsak a forráshiányos felsőoktatás növekvő kiadásai és szűkülő állami forrásai sürgetik, hanem az oly sokszor emlegetett presztízs és tekintély, azaz, hogy az egyetemek tartsák kezükben volt hallgatóik szakmai képzésének jogát és felelősségét. Ennek a feladatnak a megvalósításához kínál jó és gyors lehetőséget a kreditrendszer, amely a felsőoktatási szakok hazai és nemzetközi továbbépíthetőségének az alapja. Ha az egyetem nem kínál semmit, vagy amit kínál, annak piaci értéke alacsony vagy nem világos, akkor a volt hallgató fájó szívvel, de elhagyja az „alma matert” és új, piaci képzőhelyeket részesít előnyben.

Új, korszerű és rugalmas módszerek

A felsőoktatás keretén belül szerveződő felnőttoktatás is megköveteli a különböző előképzettségű és társadalmi háttérű, eltérő korú és igényű hallgatóság elvárásaihoz igazodó oktatási módszerek, eljárások, oktatásszervezési módok bevezetését. A magyar pedagógiai műhelyek kutatják a változó oktatási gyakorlatot, eredményesek az új pedagógiai eszközök megalkotásában, de a felsőoktatásban dolgozók ezeket az eredményeket nem ismerik és ritkán alkalmazzák. Csak elvétve találkozunk nyitott képzési formákkal, moduláris, távositott tananyagokkal, a résztvevő igényeihez alkalmazkodó oktatásszervezési formákkal.

Minőségbiztosítás — korszerű személyi és tárgyi feltételek

A felsőoktatás minőségbiztosítási garanciái között a részben meglévő minősített oktatói kar mellett döntő a képzés tárgyi környezetének javítása, az unos-untig emlegetett informatikai hálózat fejlesztése és a *high tech* technológiák és megoldások jelenléte, általánossá válása.

A piac által elvárt, úgynevezett munkahelyi kompetenciák fejlesztése

Az európai gazdaság által igényelt leggyakoribb kompetenciák a következők:

- rugalmasság és alkalmazkodóképesség
- az önálló és társas tanulásra való képesség
- problémamegoldó képesség, kreativitás
- a bizonytalanság kezelésének képessége
- megbízhatóság és kiszámíthatóság
- együttműködési és kommunikációs képességek
- az írott kommunikáció alkalmazásának képessége
- idegen nyelvű és különböző kultúrák közötti kommunikáció
- az információs és telekommunikációs technológia alkalmazásának képessége.

A magyar iskolarendszerből kikerülő, elméletileg jól képzett, de gyakorta működésképtelen és átválthatatlan tudással felvértezett fiatalok nagy része az elvárt kompetenciák hiányában nem találja helyét a munkaerőpiacon, és azonnali, tömegesen megjelenő átképzési szükségletet jelent a társadalom számára. A *leggyakoribb hiányosságok* a következők:

- tanulási kapacitás
- nyelvi kompetencia
 - az anyanyelv ismerete
 - írástudás és szövegértés
 - kritikai gondolkodás és elemzőkészség
 - más nyelvek és civilizációk ismerete, elfogadása
- rugalmasság
- kreativitás
- kezdeményezőkézség
- döntési készség.

Az oktatási rendszernek e kompetenciák fejlesztése terén kellene előrelépnie. Ezek közül jelenleg az idegennyelvtudás és az informatikai ismeretek kaptak prioritást. Ehhez kell alkalmazkodnia a felsőoktatásnak is, továbbá — a felnőttképzésen belül is nagy hangsúlyt kellene fektetni a *(szak)nyelvi képzésre*, hogy elmozduljunk attól az állapottól, amely szerint a magyar lakosság kevesebb mint 5%-a tekinti önmagát legalább egy idegen nyelv tudójának.

A felsőoktatás helyzete a felnőttképzési piacon: erősségek, gyengeségek, lehetőségek és veszélyek

A felsőoktatási intézmények továbbképző szervezeti egységei az utóbbi tíz évben szembesültek a felnőttképzés piacosodásának jelenségeivel, azzal a ténnyel, hogy az oktatás, a kutatás és fejlesztés, a tudományszervezés mellett piaci feladatokat is el kell látniuk az intézmény fenntartása és sikeres működése érdekében. Ezért intézményünkben 2003-ban vizsgálat tárgyává tettük a felsőoktatási intézmények felnőttképzési piacon betöltött helyzetét. Vizsgálódásunk eredményeit az alábbi SWOT analízisben foglaltuk össze.

ERŐSSÉGEK

a verseny társakhoz képest

- EU léptékű, nagy intézmények, állami működési garanciák, tökeerősség
- Országos lefedettség, hálózati jellegű működés EU és hazai vonatkozásban
- A hazai és nemzetközi kredit-transzfer (ECTS) kidolgozottnak tekinthető
- Minőségbiztosított (elsőként akkreditált) intézmények és programok
- Széles spektrumú képzési kínálat lehetősége
- Nagy tudású, minősített humán erőforrás (oktatók, oktatásszervezők, technikusok, egyéb alkalmazottak), több területen ki zárólagosság
- Több területen kiváló, másutt jó tárgyi feltételek
- Magas társadalmi presztízs, ismertség a piacon
- Kiterjedt nemzetközi és hazai kapcsolati tőke
- Erős politikai befolyás
- Működő informatikai rendszerek
- Magas a tudásmunkások aránya
- Magas az ICT és idegen nyelvi kompetenciával rendelkező humán erőforrás aránya

LEHETŐSÉGEK

a környezeti tényezőkhöz képest

- A felnőttképzési piacból adódó továbbképzési lehetőségek kihasználása, megtartása, ennek révén a tökeerősség és a működőképesség biztosítása
- Új típusú, nem felsőoktatási piacok megszerzése képzések (pl. OKJ-képzések) bevezetésével, növekvő arányú részvétel a felsőoktatási piacon
- A multinacionális cégek piacának megnyerése
- A nemzetközi együttműködések kiterjesztése felnőttképzési programokra
- Könnyű hozzájutás korszerű külföldi felnőttoktatási programokhoz, ezek adaptálása, hazai programok készítése
- Új képzési formák gyors bevezetése (távoktatás, nyitott képzés, E-learning)
- Kooperáció, a tevékenység megosztása, közös lobbizás más felnőttképző szervezetekkel
- A meglévő tudományos kutatási bázis felnőttképzési vonatkozású felhasználása
- Gyors reagálási lehetőség az informális és nem formális tanulás területén szerzett kompetenciák elismerésének igényére (APEL-rendszer adaptálása), kompetenciamérő központok létrehozása

<p style="text-align: center;">VESZÉLYEK</p> <p>a környezeti tényezőkhöz képest</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lemaradás szervezeti, tartalmi (kínálati) és módszertani vonatkozásban: az EU intézményi kínálat, illetve a multik, a hazai professzionális privát cégek elviszik a graduális és posztgraduális képzési piacot • Tévelygés az eltérő törvényi és jogi szabályok között A törvényi szabályozás változásának lassúsága, • Az oktatási paradigma fenntartása • Elszigetelődés a felnőttképzési piacon, a finanszírozási nehézségek fennmaradása, a fejlődés lelassulása 	<p style="text-align: center;">GYENGESÉGEK</p> <p>a versenytársakhoz képest</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lassú reagálás a társadalmi kihívásokra. • A konkrét, változó piaci szükségletek fel nem ismerése, figyelmen kívül hagyása • A felnőttképzési piac ismeretének, az ehhez történő alkalmazkodásnak a hiánya, a <i>lifelong learning</i> szellemiségének hiánya • Tájékozatlanság a felnőttképzési EU-dokumentumok területén • Arisztokratizmus, a tömegoktatás és a piaci jelleg elutasítása • Szervezeti, működési rugalmatlanság, nehezen mozdítható rendszer • Hiányzik az egyetemeken a felnőttképzés egységes szervezeti kerete (továbbképző központok rendszere) • Hiányoznak a korszerű irányítási és vezetési ismeretek • Alacsony létszámú, túlterhelt oktatói kar, • Motivátlanság az oktatási innovációra, főként az új felnőttképzési feladatokra • Alacsony együttműködési készség • Elavult, a piacnak inadekvát képzési formák, módszerek, eljárások • A korszerű oktatási eszközrendszer gyakran hiányzik
---	--

Esélyegyenlő(tlen)ség a felsőoktatásban

A felsőoktatással szemben megfogalmazódó nagy kihívások — például az elit- és tömegképzésből adódó, gyakran egymásnak ellentmondó követelményeknek való megfelelés; a tömegképzési feladatok kapcsán a bevétel-orientáltság és a minőség körül kialakult, egymásnak feszülő viták vagy a gazdaság gyors változásaihoz alkalmazkodni kívánó, kompetencia alapú képzés igényének megjelenése — mellett nem szabad megfeledkezni az esélyegyenlőség kérdéséről, a szociokulturális hátránnyal induló fiatalok esélyteremtésének kérdéseiről. Ugyanis — *miközben a felsőoktatás beiskolázási rátái szerte a világon abszolút mértékben növekednek — a gazdaságilag és szociálisan kedvezőtlenebb helyzetű társadalmi csoportok gyermekei alul-reprezentáltak (maradnak) a főiskolások, egyetemisták körében.*

Az egyetemek a felsőoktatási expanzió megjelenéséig elit intézmények voltak, amelyek felvételi követelményei, standardjai, szabályai sokszor áthághatatlan akadályt jelentettek a hátránnyal indulók számára. Az egyetemek expanziója, a szélesedő részvétel lehetősége az elsődleges feltétele annak, hogy széles társadalmi csoportok — beleértve a korábban kirekesztett csoportokat — számára megnyíljon a felemelkedés útja.

Számos európai ország adatai mutatják, hogy amíg a felsőoktatás beiskolázási rátái abszolút mértékben növekedtek, számos társadalmi csoport alul-reprezentáltak maradt. Németországban például az alacsonyabb társadalmi-gazdasági helyzetű csoportok gyermekeinek 33%-a jár középiskolába, de csak 8%-a kerül be a felsőoktatásba, ellenben a felsőbb társadalmi csoportokból jövőek 84%-a végez felső középiskolában és 72%-a lép be a felsőoktatásba.

Összességében megállapítható, hogy a gazdaságilag kedvezőtlenebb csoportok alulreprezentáltak a felsőoktatásban, és a növekvő képzési keretszámokban sem változik ez az arány. A kutatások alapján úgy tűnik, hogy az expanzió megtartásakor, mérsékelt további növelésekor hangsúlyosan foglalkozni kell a felsőoktatásból hagyományosan kirekesztett rétegekkel. Az Egyesült Királyságban például ennek egyik útjának tekintik a beiskolázási kor megnyújtását, annak lehetővé tételét, hogy a 19–30 évesek is belépessenek az első fokozat megszerzése céljából, és további erőfeszítéseket kívának tenni a fogyatékosok és a bevándorlók nagyobb arányú beiskolázásáért.

A felsőoktatási politikának közelebb kell kerülnie a helyi közösségekhez és kapcsolatot teremtenie a széles körű önkéntes és közösségi szektorral.¹⁹

A felsőoktatás és a bolognai folyamat

A felsőoktatásról és felnőttoktatásról szólni 2004-ben nem lehetséges anélkül, hogy ne tegyünk említést az ún. bolognai folyamat keretében megvalósuló egységes *Európai Felsőoktatási Térség* kialakításáról, amely az ezredforduló után döntő módon meghatároz(hat)ja az európai felsőoktatási intézmények helyzetét, ezen belül a felsőoktatási intézmények felnőttképzési tevékenységét.

Egy új, európai felsőoktatási térség és képzésrendszer alapvető gondolatát 1988-ban a francia Attari-jelentés (*For a European Model of Higher Education*) vetette fel. Ennek lényege az, hogy — az Európában hagyományos duális típusú (főiskolai és egyetemi) felsőoktatással szemben — az új felsőoktatási térség lineárisan szerveződjék, azaz egymásra épülő képzési ciklusokból álljon: a hároméves, nagyobb tömegeket képző első, főként gyakorlatorientált (*Bachelor*), valamint az erre épülő, szűkebb hallgatói létszámot érintő kétéves második, elméleti típusú (*Master*) ciklusra, amit egy még szűkebb hallgatói létszámú, hosszabb idejű doktori iskola zár. A fokozatok között az átjárás folyamatos és zökkenőmentes, azaz a *Ba* szintről a hallgató folytathatja tanulmányait a *Ma* szinten, illetve *Ma* szintről *PhD* szinten. A program kidolgozói már ekkor hangsúlyozták, hogy a szerkezeti harmonizáció nem jelent egységes tanrendeket, tantárgyakat, tartalmakat és módszereket, hanem csupán a diplomák és képzési ciklusok általános keretrendszerét teremti meg. A képzési, tartami sokszínűség és a nemzeti sajátosságok megőrzése mellett *elsődleges prioritássá vált a diplomák munka világában történő elismerése és átláthatóvá tétele*. Ugyanis az egységes szerkezetű felsőoktatási térség kialakításának kezdeti lépései nem voltak kellőképpen figyelemmel a munkavállalói kérdésekre. Ezért a Bolognai Nyilatkozat ajánlja, hogy az *első ciklus* befejeztével elérhető végzettség feleljen meg az európai munkaerőpiac állította szaktudási követelményeknek, azaz *praktikus, gyakorlatban hasznosítható, kompetencia alapú legyen*, hogy a hallgatók olyan végzettséget és szakképzettséget kapjanak, amit a hazai és európai munkaerőpiac elismer. *A második ciklus pedig inkább tudományos elméleti megala-*

¹⁹ Mike Osborne: What works? Widening Participation and Social Inclusion. 23th EUCEN European Conference „Teacher, Facilitator, mentor or manager?”. Konferencia kötet. Pécs, PTE FEEFI 2002. május

pozottságú legyen, mintegy megalapozója a tudományos kutatómunkára felkészítő, PhD-fokozatot biztosító doktoriskoláknak. Azaz az első ciklus a duális rendszer főiskolai szintjéhez, a második ciklus a duális egyetemi szinthez áll közel.

A felsőoktatási intézmények piaci funkciói igen összetettek, hiszen eleget kell tenniük a társadalom által elvárt igényeknek, amelyekben keverednek a „vevők”, azaz a hallgatók és a munkaadók, a felhasználók sajátos szempontjai.

A felsőoktatás struktúrájának átalakítását célzó csomag számos itt és most nem érinthető, de a felsőoktatási intézmények felnőttképzési tevékenységét érintő kérdést vet fel a tömegképzés és elitképzés, a nemzetköziesedés, a hallgatói és oktatói mobilitás, a kreditrendszer bevezetése, az átjárhatóság és a diplomák kölcsönös elismerése, a minőségbiztosítás, a képzés és kutatás, illetve a képzés és a piac kapcsolatának kérdéséről. A bolognai folyamat csak érinti a formális képzési rendszeren kívül szerzett ismeretek és kompetenciák elismerésének kérdését, amely újabb nagy feladatcsomagot fog jelenteni a felsőoktatás és a felnőttképzés számára egyaránt az elkövetkező évtizedekben. Mindez a minőségbiztosítás keretében felveti a képzés céljának újraértelmezését, azt, hogy a tartalomcentrikus elvárásokról a hangsúlyt a problémamegoldási készség erősítésére kell helyezni, hogy a pedagógiai technológia és szemlélet gyökeres átalakítására, az *e-learning* lehetőségeinek tudatos felhasználására, az életen át tartó továbbtanulás tényének és szükségességének tudatosítására lesz szükség minden képzési szinten, legyen az a felnőttoktatás felsőoktatási vagy alsóbb szintje.

Összefoglalóan megállapítható, hogy a bolognai folyamat is felveti a felsőoktatás fő kérdését: hogyan reagáljon a felsőoktatás a vele szemben támasztott, gyorsan változó igényekre, milyen irányba és ütemben változzék. Szabad-e, lehet-e, kell-e és milyen módon lemondani a klasszikus egyetemi akadémiai tudás átadásának igényéről a munkahelyek által elvárt kompetenciák kialakításának javára? Hogyan alakítható ki a felsőoktatásban a hallgatóbarát tanulási környezet, amely természetes elemként fogadja magába az info-kommunikációs technológia villámsebessen fejlődő technikai elemeit.

A rendszerváltást követő magyar kormányok megteremtették az egységes szerkezetű Európai Felsőoktatási Térséghez való csatlakozás szerkezeti-jogi feltételeit, többek között az *univerzitások* létrehozásával és a kreditrendszer bevezetésével. Jól működő akkreditációs rendszerünk van, biztosított a külföldi oklevelek korrekt elismerése, számos országgal ekvivalencia-szerző-

déseket kötöttünk, s részesei vagyunk az ún. lisszaboni egyezménynek, ami nemcsak az oklevelek, hanem a résztanulmányok elismerését is szabályozza.

A szerkezeti átalakulások után a második nagy feladatcsomagja napjainkban tartja lázban a felsőoktatást, amikor is a Nemzeti Bologna Bizottság vezetésével kidolgozásra került a felsőoktatás *új szerkezete, kilenc képzési ág alá rendezve a bemenetet biztosító Ba szakok, és az arra épülő Ma szakok rendszerét.*

Irodalom

Competencies for the knowledge economy (Summary). Education policy analysis. Education and skills. OECD CERI 2001.

Boutin, Gérald –Julien, Louise: L'obsession des compétences. Éditions Nouvelles, Québec, Montréal 2000.

Nyíri Lajos (2001): A tudás szerepe az új társadalomban. In: A globalizáció kihívásai Magyarországon. Szerk: Földesi György, Inotai András. Napvilág Kiadó, Bp. 159–193.

Pintér Róbert – Z. Karvalics László (2001): Információ és globalizáció: az infrastruktúrától a társadalomig. In: A globalizáció kihívásai Magyarországon. Szerk: Földesi György, Inotai András. Napvilág Kiadó, Bp. 193–223.

23th EUCEN European Conference „Teacher, Facilitator, mentor or manager?“. Konferencia-kötet. PTE FEEFI, Pécs. 2002. május

Memorandum on Lifelong Learning, European Commission, Brussels, 30.10.2000. Angolul: www.europa.eu.int, magyarul: www.nepfiskola.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.nepfiskola.hu.

eEurope 2002 — An information society for all. Action Plan. European Commission, June, 2000, Brussels. Angolul: www.europa.eu.int.

A bolognai folyamat. Magyar Felsőoktatás, 2001. 8., 2002. 7., 8., 9., 10.

The Bologna Process — Towards the European Higher Education Area Berlin Summit on Higher Education Conference of European Ministers in charge of Higher Education on 18/19 September 2003. www.om.hu.

White Paper — teaching and learning: Towards the learning society. Brussels 1995.

A KÖTET SZERZŐI

Bauer Béla főiskolai docens, PhD-hallgató
(Társadalomtudományi Tanszék)

Benczik Vilmos főiskolai tanár, PhD (nyelvtudomány),
az Eszperantó Akadémia tagja (Magyar Nyelvi és Irodalmi 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
tisztelőbeli elnöke (Neveléstudományi Tanszék)

Knausz Imre egyetemi docens, a neveléstudomány kandidátusa
(Társadalomtudományi Tanszék)

Kraiciné Szokoly Mária tanszékicsoporthoz vezető, főiskolai docens,
dr. univ., PhD-hallgató (Társadalomtudományi Tanszék)

Lehmann Miklós főiskolai adjunktus, PhD-hallgató
(Társadalomtudományi Tanszék)

CONTENTS

PREFACE (<i>Donáth, Péter</i>)	7
<i>Philosophy — Cultural History</i>	
LEHMANN, MIKLÓS Reality of Representations	17
BENCZIK, VILMOS Communication as Source of Language Changes	33
KELEMEN, ELEMÉR Two Chapters from the History of the Hungarian Teachers' Movement in the 20 th Century	55
DONÁTH, PÉTER Fights against/for (?) „Dual Education” in the Teacher Training College in Vendel Street. An Attempt to Force the Assertion of Political-Ideological Expectations in a Teacher Training Institute during the Time of the Hegedüs Government	67
<i>The Question Marks of Teaching History</i>	
FARKAS, MÁRIA Loyal Citizen or <i>Homo Socialis</i> ? About the Dilemma of Teaching History in Public Elementary Schools during the First Two Decades of the 20 th century	151
KNAUSZ, IMRE On Historical Literacy	213
<i>Captured by the Present — Attracted by the Future</i>	
BAUER, BÉLA College and University Students about the Areas of Publicity and the Institutions of Democracy. Questionmarks of a Survey	231
KRAICINÉ SZOKOLY, MÁRIA Life-long Learning, Adult Education, Higher Education — Challenges on the Turn of the Millennium	253
<i>Authors</i>	271

INHALTSVERZEICHNIS

VORWORT (<i>Donáth, Péter</i>)	7
<i>Philosophie — Kulturgeschichte</i>	
LEHMANN, MIKLÓS Die Realität der Repräsentationen	17
BENCZIK, VILMOS Die Kommunikation als Quelle der sprachlichen Veränderungen	33
KELEMEN, ELEMÉR Zwei Ausschnitte aus der Geschichte der heimischen Pädagogenbewegungen und -organisationen im 20. Jahrhundert	55
DONÁTH, PÉTER Kampf gegen/um die Erziehung auf „zweierlei Art“ in der Lehrerbildungsanstalt in der Vendel utca. Versuch zur Erzwingung der Durchsetzung politisch-weltanschaulicher „Erwartungen“ in einer Lehrerbildungsanstalt zur Zeit der Hegedüs-Regierung	67
<i>Fragezeichen des Geschichtsunterrichtes</i>	
FARKAS, MÁRIA Loyalen Untertan oder <i>Homo Socialis</i> ? Über das Dilemma des Geschichtsunterrichtes der Volksschulen in den ersten zwei Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts	151
KNAUSZ, IMRE Zur Frage der Geschichtsbildung	213
<i>Gefangengenommen in der Gegenwart — im Reiz der Zukunft</i>	
BAUER, BÉLA Studenten über Foren der Öffentlichkeit, Institutionen der Demokratie — Fragezeichen einer Forschung	231
KRAICINÉ-SZOKOLY, MÁRIA Lebenslanges Lernen, Erwachsenenbildung, Hochschulbildung — Herausforderungen an der Jahrtausendwende	253
<i>Autoren</i>	271

Izgalmas filozófiai és kommunikációelméleti és nyelvészeti kérdések,
a hazai pedagógusmozgalmak és pedagógusszervezetek
20. századi története,
egy tanítónőképző intézet viszontagságai a Rákosi-rendszerben,
a 20. század eleji népiskolai történelemtanítás,
történelmi műveltségünk természete,
főiskolások, egyetemisták véleménye társadalmi intézményeinkről,
az egész életen át tartó tanulás szükségessége —
a témák színes kavalkádját kínálja e tanulmánykötet
a szakemberek mellett az érdeklődő nagyközönségnek is.