



ÉGI ISKOLÁK, FÖLDI MŰHELYEK

ÉGI ISKOLÁK, FÖLDI MŰHELYEK

Tanulmányok a 65 éves Németh András tiszteletére

Égi iskolák, földi műhelyek

Tanulmányok a 65 éves Németh András tiszteletére

Szerkesztette:
Baska Gabriella és Hegedűs Judit

2015

A borítóhoz felhasznált, 1913-ból származó fotográfiát a Wisconsin állambeli Beloit College Levéltára bocsátotta rendelkezésünkre, amit ezúton is köszönünk Fred Burwell levéltárosnak!

Szerzők: Amatai Gergely Márton, Baska Gabriella, Berzsenyi Emese, Biró Zsuzsanna Hanna, Boreczki Ágnes, Darvai Tibor, Fáyné Dombi Alice, Fenyves Márk, Fizel Natasa, Garai Imre, Golnhofer Erzsébet, Hegedűs Judit, Kéri Katalin, Kováts-Németh Mária, Mészáros László, Mikonya György, Nagy Péter Tibor, Nóbik Attila, Pethő Villő, Pornói Imre, Pukánszky Béla, Rébay Magdolna, Sanda István Dániel, Sáska Géza, Sófalvi Emese, Somogyvári Lajos, Szabó Zoltán András, Szabolcs Éva, Szécsi András, Tészabó Júlia, Ugrai János, Vincze Beatrix, Vörös Katalin, Zászkalicky Péter.

© Szerzők, 2015

Lektorálta: Kereszty Orsolya

Kiadó: ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar
Felelős kiadó: Demetrovics Zsolt, dékán

Szöveggondozó: Balogh Beáta, Nagy Andrea, Horváth Benedek, Kempf Katalin, Szűcs Katalin

Tipográfia: Péntes Dávid
Borítóterv: Baska Gabriella
Borító: Kisantal Tibor

ISBN 978-963-284-706-1

DOI: 10.18459/NASZ.2015.1

A kötet elektronikusan hozzáférhető: <http://mek.oszk.hu/14600/14688/>



Licence: *Ez a Mű a Creative Commons Nevezd meg! – Ne add el! – Ne változtasd! 4.0 Nemzetközi Licenc feltételeinek megfelelően felhasználható.*

Tartalomjegyzék

PUKÁNSZKY BÉLA : Beköszöntő.....	6
<i>Iskolák és műhelyek.....</i>	<i>8</i>
MÉSZÁROS LÁSZLÓ : Az ókori európai nevelésügy egy elfeledett szelete – Püthagorasz és misztériumiskolája.....	9
MIKONYA GYÖRGY : Az egyetemtörténeti kutatás forrásai, módszerei és fontosabb témái.....	24
KOVÁTS-NÉMETH MÁRIA : Az enciklopédikus tudás szerepe az életvezetésben.....	38
SANDA ISTVÁN DÁNIEL : A modern szakképzés rendszerének kialakulása és professzionalizálódása a késő középkortól a XVIII. század végéig.....	46
UGRAI JÁNOS : A szintemelkedés tényezői – A miskolci református gimnázium az Entwurf után.....	61
ZÁSZKALICZKY PÉTER : Tóth Zoltán szerepéről az európai gyógypedagógiai hagyományban.....	72
SOMOGYVÁRI LAJOS : Egy vidéki szakközépiskola első néhány hónapja (1960).....	81
<i>A professzió történetéhez.....</i>	<i>90</i>
NÓBIK ATTILA : Professzionalizáció és iskolai tér Az Elemi Népoktatás Enciklopédiájában.....	91
FIZEL NATASA : A szegedi tanárképző főiskola hallgatói által felvett pedagógiai, pszichológiai és filozófiai témájú kurzusok a Ferenc József Tudományegyetemen (1928–1937).....	108
PUKÁNSZKY BÉLA : Kooperáció vagy konkurencia? Adalékok a középiskolai tanárképzés helyi szabályozásának történetéhez.....	119
BIRÓ ZSUZSANNA HANNA : Királyi és nem királyi út a bölcsészdiplomáig. Az időfelhasználás jelentősége a hallgatói tipológiában.....	140
NAGY PÉTER TIBOR : A középiskolai tanári szakma differenciáltsága.....	149
VINCZE BEATRIX : Az európai tanárképzés a „modellalkotó” országok aspektusából. Összegző áttekintés egy tanulmánykötet margójára I.....	161
GARAI IMRE : Az európai tanárképzés a „modellkövető” országok aspektusából vizsgálva. Összegző áttekintés egy tanulmánykötet margójára II.....	178
<i>Élet és reform.....</i>	<i>192</i>
KÉRI KATALIN : A lányok testi nevelése a XVIII–XIX. század fordulóján... BORECKZY ÁGNES és FENYVES MÁRK : Az Orkesztika Iskola megszületése és az első évek.....	193 206
PETHŐ VILLÓ : „Csak boldog gyermekből lehet boldog felnőtt, s csak ezekből lehet boldog ország.” Életreform elemek a Kodály-szövegekben.....	221

SÓFALVI EMESE : Életreform motívumok szakrális térben. Gondolatok a kolozsvári Havas Boldogasszony templom egyik oltárképéről.....	231
AMATI GERGELY MÁRTON : Egy waldorf intézmény tanári konferenciája, mint paradigmaticus közösségi gyakorlat.....	238
<i>A dualizmus színei.....</i>	249
RÉBAY MAGDOLNA : Arisztokrata jelenlét a pozsonyi királyi katolikus főgimnáziumban a dualizmus korában.....	250
PORNÓI IMRE : A szocialitás gondolatának jelentkezése Magyarországon a dualista korban.....	259
HEGEDŰS JUDIT : Az óvodai fegyelmezés elvei és módja a dualizmus korában.....	270
TÉSZABÓ JÚLIA : Gyermekkép és a gyermek képe. Gyermekek a múlt századforduló hivatásos műtermi gyermekportréin.....	279
VÖRÖS KATALIN : Arésztől Héphaisztoszig. A hadirokkantak oktatása az első világháború idején.....	295
FÁYNE DOMBI ALICE : Reflektivitás mint az értelmezés és kritikai recepció kerete.....	314
<i>Oktatás, eszme és politika.....</i>	325
SÁSKA GÉZA : A felvilágosodás polgári örökségének tagadása. A „képesség” és „ismeret” vita forrásvidéke.....	326
SZABÓ ZOLTÁN ANDRÁS : A polgári iskolai érdekképviselő állásfoglalása a középiskolai reform előkészítésében (1919–1920).....	333
BASKA GABRIELLA : Rituális elemek a Rákosi-korszak pedagógiai sajtójának propaganda szövegeiben.....	344
GOLNHOFFER ERZSÉBET és SZABOLCS ÉVA : Szempontok egy elfelejtett diskurzus értelmezéséhez: a Petőfi kör pedagógusvitája.....	359
DARVAI TIBOR : Az oktatáspolitikai változása Magyarországon az 1960-as években.....	371
<i>Kóda.....</i>	379
BERZSENYI EMESE és SZÉCSI ANDRÁS : Isteni idővilágok.....	380
Mészáros István professzor köszöntőlevele.....	388

Beköszöntő

PUKÁNSZKY BÉLA

Vannak az ember életében olyan jeles napok, amelyek egy rövid megállásra, visszatekintésre, számvetésre készítetik, hogy aztán újjult erővel folytassa útját az élet ösvényein. Ezek közé tartoznak egy alkotó tudós pályáján a születésnapok, amelyek nemcsak neki magának adnak alkalmat a múlt felidézésére. Az őt életútján kísérő, őt körülvevő, hozzá eltéphetetlen szálakkal kötődő családtagok, barátok, pályatársak és tanítványok számára is kiemelkedően fontos alkalmak ezek a jelképes tartalmakat is hordozó napok. Lehetőséget adnak a szeretetteljes megbecsülés, a múltban gyökerező, de az élet viszonyosságai ellenére is továbbélő kikezdhetetlen barátság, valamint a mester iránt érzett tanítványi tisztelet érzéseinek kézzelfogható kifejezésére.

Németh András professzor hatvanöt éves. Ez az a jeles alkalom, amely alkalmat kínált nekünk, pályatársaknak, barátoknak és tanítványoknak szeretetünk, barátságunk és tiszteletünk kézzel fogható formába öntött kifejezésére e tanulmánykötet képében.

Az itt csokorba gyűjtött írások az ő iskolateremtő neveléstörténész kutató-professzori személyes hatását tükrözik, az ő kutatói makacs elkötelezettsége és az új témák iránti nyitottsága alapozta meg sokszínűségét és tematikus gazdagságát.

Németh András iskolateremtő neveléstörténész. Talán nem tűnik blaszfémianak, az az ő eddigi tudományos pályafutásának jellemzésére, ha most az „oldás és kötés” bibliai kettősségét parafrázáljuk. A tudományos kutatás megalakulást nem ismerő igazságkeresésének kötelmét tudatosan magára vállaló puritán kutató attitűdje ugyanis nála jól megfér az új kutatási témák és módszerek iránti őszinte és kitartó érdeklődéssel. Ez az „oldás”, ez a nyitottság nem hagyott alább az évtizedek során. Mindannyian tudjuk, hogy Németh András „ifjonti hevülete” ma is töretlen, ezt példázzák legújabb kutatásai is, amelyek egészen új térrétegeket is meghódítanak a pedagógia és a neveléstudomány múltjának (és közelmúltjának) következetes és igényes feltárása során.

Ennek az elszánt útkeresésnek volt köszönhető, hogy néhány évtizede kolégáival új alapokra helyezte, megújította a magyar neveléstörténet írást. A klasszikus pedagógiatörténet értékeit elismerve, és annak igényességét tudatosan felvállalva, az új történetírás eszköztárát alkalmazva indult el azon az úton, amely mára már a neveléstörténet határain átívelő, a tudományközi kapcsolatok lehetőségeit kiaknázó termékeny kutatási programokhoz vezetett.

Olyan nagy kutatási projektekhez, amelyeknek során kollégáival és tanítványaival együtt kézzelfogható és impozáns eredmények egész sorozatát mutatta fel.

Németh András igazi tudós tanár, a szó legigazabb értelmében. A neveléstudomány és a vele kapcsolatos diszciplínák értékeit hallgatósága és tanítványai számára kézzelfogható és átélhető közelségbe hozó hitvalló, tanúságtevő professzor. Mester, akinek a szava hat, visszhangra lel a tanítványokban. Tanító, akinek az élő példája lelkes követésre buzdít, akinek az olykor szigorú, de mindig következetesen segítő, nevelő és útmutató gesztusai fiatal kutatók és pedagógusok generációit indították el útfeljárójukon a kutatói és az oktatói pályán.

Kedves Professzor Úr, Kedves András! Fogadd szeretettel a pályatársak és a tanítványok tanulmányainak ezt a jelképes csokrát, amellyel eddigi munkádat köszönjük, és egyszersmind kívánunk Neked további sok szép, jó egészségben eltöltött alkotó évtizedet szeretteid körében!

Szeged, 2015. október 17.

Pukánszky Béla

Iskolák és műhelyek

Az ókori európai nevelésügy egy elfeledett szelete – Püthagorasz és misztériumiskolája¹

MÉSZÁROS LÁSZLÓ

Jelen írásommal a 65 éves Németh András professzort, mint neveléstörténészt kívánom köszönteni. Tanítványi hálával gondolok azokra a közös órákra, amelyeken a mai pedagógiai körökben kissé leértékelt és ezáltal elhanyagolt neveléstörténeti előadásait olyan színesen és megragadható valóságban adta elő, hogy nem is kívántam mást, mint a neveléstörténet tanulmányozója és tanításának örököse lenni. Németh András professzor minden lehetőséget megragadott arra, hogy azokat a tanítványokat, akik megértették a nevelés történetének, mint diszciplínának az üzenetét, azokat egy szűkebb tanítványi körbe gyűjtse össze, s velük külön is foglalkozzon. Éppen ezért választottam köszöntésére Püthagorasznak és misztériumiskolájának bemutatását, mert sok vonásban közösséget lehet fellelni a két és félezer évvel ezelőtti püthagoraszai pedagógiai mentalitás és professzor úr gondolkodása között. Itt említem meg, hogy az évente professzor úr kertjében megrendezett közös sütések és főzések révén a pedagógiai gondolkodásunkhoz a kulinária élvezete is hozzájárult, s mindezen alkalmakkor még jobban kidomborodott, hogy professzor úr nem csak tanár, hanem mester is. Legyen ez így a jövőben is: ad multos annos. Professzor Úr, kedves András! Isten éltesen sokáig!

A Kr. e. VI. században élt Püthagorasz életéről és tevékenységéről való tudásunk nagyon bizonytalan. Mivel ő maga nem írt semmit sem, róla és vele kapcsolatban csak a szükséztől nyilvánvaló kortársaira,² tanítványi körére³ és a századokkal későbbi újpüthagoreusok és újplatonikusok⁴ munkáira hagyatkozhatunk. Ezeket a szövegeket és a bennük fellelhető adatokat megglehetősen kritikával⁵ kell kezelnünk. Ez a kritikai szemlélet azonban nem von le semmit, sem Püthagorasz, sem a püthagoreusok értékéből, mert ha az irodalmi kritika

1. A kötetben a személyneveket egységesen dőlt betűvel szedtük, jelen írásban azonban, az olvashatóság kedvéért eltekintünk ettől.

2. A kortársak közül Xenophanész (kb. Kr. e. 570–510) és Hérakleitosz (kb. Kr. e. 540–480), a következő nemzedékből Hérodotosz (kb. Kr. e. 484–425) és Empedoklész (kb. Kr. e. 490–430) említi.

3. A tanítványi körből a két legfontosabb Philolaosz és Arkhüasz. Philolaoszt Platón említi (Phaidón, 61d), Püthagorasz kortársaként, és mint az első író, aki a püthagoreus eszmékről írt. Arkhüaszt (kb. Kr. e. 400–365) Arisztotelész (Metafizika 985–987) és Diogenész Laertiosz (Vitae philosophorum VIII.) is említi, mint Püthagorasz követő filozófust és matematikust.

nem is tudja bizonyítani a szövegek hitelességét, azok mégis ennek a szellemi irányzatnak a lényegi mondanivalóját közlik. Walter Burkert zürichi ókortörténész kísérletet tett arra, hogy egyensúlyt teremtsen a tudomány és a püthagoreus tanítás között (Burkert, 1972). Írásaiban az adott ókori szöveget úgy elemzi, hogy igyekszik benne felkutatni azokat a magyarázatokat, amelyek az ún. „képes beszéd” szerint jelennek meg és biológiai, pszichológiai, szociológiai, teológiai vagy antropológiai elemeket hordoznak. Burkert arról is szól, hogy Püthagorasz az ókori gondolkodásnak az a meghatározó személyisége, aki a saját kortársai számára és az emberi civilizáció szellemi fejlődése érdekében olyan példaértékű életet élt, amely az ókor későbbi időszakában élt görög és római gondolkodóit is utánzásra készítette.

4. Az újpüthagoreus és újplatonikus körből a legfontosabb három személy Iamblikhosz, Porphüriosz és Proklosz. Püthagorasz pedagógiai elveit részletesen Iamblikhosz (Iamblichus Chalcidensis) fejtette ki. Iamblikhosz a szíriai Khalkiszban született kb. Kr. u. 250 körül. Porphüriosz tanítványa. Apameiában (szíriai metropolisz és püspöki székhely) élt és tanított. Püthagoraszról és a püthagoreus tanokról részletesen beszámol a Περὶ τοῦ Πυθαγόρειου βίου című írásában, amely azonban csak korábbi írásoknak a kompilációja. A második: Porphüriosz. Porphüriosz Türoszban született Kr. u. 233-ban. Rómában Plotinosznál tanult. Platón és Arisztotelész tanítását mestere nyelvezetén adta elő. A keresztény tanokkal ellenségesen viselkedett és polemikus iratokat tett közzé. A püthagoreusokról a Πυθαγόρου βίος című töredékesen megmaradt írásában tudósít. Kr. u. 303-ban halt meg Rómában. A harmadik: Proklosz. Proklosz, mellékneven Diadokhosz (valakit követő, felváltó; utalás arra, hogy mesterét, Szürianoszt követte az athéni egyetemen), Konstantinápolyban született Kr. u. 410-ben. Gondos neveltetésben részesült, platonikus és arisztoteléanus filozófiai jártasságra tett szert. A kereszténységgel ő is ellenségesen viselkedett, igyekezett a régi görög kultusznak és misztériumoknak érvényt szerezni. Filozófiával, asztronómiával, matematikával, geometriával és grammatikával foglalkozó műveiből kapunk információkat a püthagoreus tanokra vonatkozóan. Az Athéni Egyetem filozófia professzoraként halt meg Kr. u. 485-ben.

5. A kritikával kapcsolatban ugyanakkor megjegyzendő az is, hogy a mítoszoknak és a legendáknak is bizonyosan van igazságtartalmuk vagy valamiféle „igazságmagvuk”, mert nagyon sok ún. *képes beszéd* található az ókori filozófiai és irodalmi művekben, amelyek sajátos szimbolikus tartalommal rendelkeznek, és mindig valamely igazság megvilágosítására törekszenek. A képes beszédben gyakran előfordul az ún. aitiologikus motívum. (Az aitiológia a görög αἰτιον szóból ered, ami *okot*, *indítékot* jelent.) Az aitiológia magyarázatot kíván nyújtani a nevek, helyek, állapotok, szokások, hagyományok eredetére, ezért a jelen állapotot egy, a korábbi időkben zajlott cselekmény eredményeképpen látatja. Emiatt a kritikának ügyelnie kell arra, hogy nem feltétlenül az egykor megtörtént eseményre, hanem annak a jelen lévő és a jelent meghatározó hatására irányítsa a figyelmet. A mondákban és a mítoszokban megjelenő igazság témájához lásd: Rózsa Huba: *Az ószövegség keletkezése*. Szent István Társulat, Budapest. 1995 148–161.

Püthagorasz élete

Püthagorasz Kr. e. 580 körül született Szamosz szigetén. Diogenész Laertiosz⁶ szerint az apja Mnészarkhosz, Hérodotosz szerint Mineszarkhész, jómódú ékszer- és dísztárgykészítő. Három tanítójáról van feljegyzésünk:⁷ Thalészról, a Szürosz szigetén élő rokonáról (talán a nagybátyja lehetett), Pereküdeszről és Hermodamaszról. Püthagorasz még fiatal korában Egyiptomba ment, megfordult Memphisben, Thébában és Heliopolisban. Valószínűleg találkozott Amaszisz fáraóval⁸ is, és az ő engedélyével megismerkedett az egyiptomi papság teológiai tudásával, valamint beavattatta magát az egyiptomi misztériumokba. Kambüszész perzsa hadvezér⁹ támadásai idején az egyiptomi papsággal együtt Püthagorasz is elhurcolták Egyiptomból Perzsiába, ahol találkozott Zarathusztra¹⁰ papjaival. Az ő tudásukba is beavatást nyert, valamint ez idő tájt ismerkedett meg a mezopotámiai és a főníciai rítusokkal és misztériumvalásokkal is. Érett férfiként találjuk újra Szamoszban, ahonnan újabb utazásokat tett Delphoiba¹¹ és Thrákiába,¹² ahol újabb misztikus élmények részesévé vált: megismerkedett Püthia¹³ és Orpheusz¹⁴ hagyatékával. Ezeknek az egyiptomi és

6. Diogenész Laertiosz a Kr. u. III. század görög epigramma- és történetírója. Életéről nagyon kevés megbízható adattal rendelkezünk, mindenesetre annyi biztos, hogy Athénban dolgozott. Fő műve, a tíz részre osztható Βίοι καὶ γνῶμαι τῶν ἐν φιλοσοφίᾳ εὐδοκμησάντων, amelyben filozófusokat és filozófiai iskolákat mutat be. A mű latin fordításban terjedt el, az anyanyelvű fordításokhoz is általánosan a latin nyelvű változatot használták. A latin fordítás címe: Vitae philosophorum. Az ókori filozófia tanulmányozásához ez a mű még akkor is nélkülözhetetlen, ha bizonyos információkat ő maga is csak másodlagos forrásokból közöl. Magyar fordításban lásd: Laertiosz, Diogenész (2005–2007): *A filozófiában jeleskedők élete és nézetei I–II.*, Jel Kiadó, Budapest.

7. Thalész (kb. Kr. e. 639–546) a hét görög bölcs egyike. Pereküdesz (kb. a Kr. e. VII–VI. században) keleti, főként főníciai íráskor tanulmányozója és magyarázója. Egyes források lakóhelyeként Lesbosz szigetét jelölik meg. Hermodamasz (kb. a Kr. e. VII–VI. században) feltehetően görög pap volt, aki a hieroglifikus írással, matematikával, misztikával, költészettel és zenével foglalkozott.

8. Amaszisz fáraó (Kr. e. 570–526) a görög kultúra és vallás csodálója. Egyiptomban engedélyt adott görög templomok építésére és a görög rítusok végzésére, sőt, a saját testőrségét is görög zsoldoskatonákból állította ki. Emellett pártolta az egyiptomi kultuszt is, s igen fényes templomokat építtetett. Polükraész az egyik szövetségese volt, de később ellene fordult.

9. Kambüszész Kr. e. 529 és 522 között perzsa hadvezér és uralkodó volt.

10. Zarathusztra (Zóroasztrész) kb. Kr. e. 628–551 között élt perzsa templomi pap és énekes. Tanítását a zoroasztrizmus tételei fejtik ki. A zoroasztrizmus az iszlám térhódítása előtti régi iráni vallás, amely monoteista és dualista felfogású. A görög közvetítésnek köszönhetően egyes elemei az európai kultúra részévé váltak, és nagy hatást gyakoroltak a zsidóságra, a kereszténységre és az iszlámra egyaránt.

11. Delphoi Apolló jóshelye és templomi szentélye. Helyes önismeret (γνώθι σεαυτόν) és önmegtartóztatás (μηδὲν ἄγαν) volt az első és legfőbb parancs, amely a templomhoz vezető csarnok falára volt vésvé. Ez a parancs a görög filozófiának és nevelésnek a későbbi korokban is fontos elve lett.

12. Thrákia az Olümposz hegyen túl és a görög szigettengertől északra, a Balkán-félsziget délkeleti részén elterülő vidék. Délről az Égei-, keletről a Márvány- és a Fekete-tenger határolja.

13. Püthia a delphoi jóshely és templomi szentély szűz papnője és látnoka volt.

14. Orpheusz thrák származású dalnok, a líra feltalálója. Héthúrú lantján olyan dallamokat volt képes játszani, hogy azok még az alvilág őreit is megindították. Eurüdiké nevű kedveséért az alvilágba is alászállt.

keleti rítusoknak és misztériumoknak az elemeit a későbbi tanításaiban részletesen kidolgozta. Szamoszban a Kr. e. 540-es évektől Polükratész¹⁵ egyre nagyobb hatalomra tett szert, majd zsarnokként egyeduralkodóvá tette saját magát. Püthagorasz e folyamat, és Polükratész személye ellen úgy tiltakozott, hogy a Kr. e. 530-as években a Magna Graecia területén található Krotón¹⁶ városában telepedett le és ott tanítani kezdett. Célja volt, hogy egy, az egyiptomi vagy orpheuszi papsághoz hasonló rendet¹⁷ neveljen a hozzá csatlakozó fiatalokból. A város számára törvényeket dolgozott, megszervezte a közügyek intézését, valamint bevezette a pénzrendszert is. Szállásadójának leányát, Theanót feleségül vette; házasságukból két gyermek származott, a leány Damó és a fiú Télaugész. Kr. e. 510-ben Krotón városa hadat üzent a szomszédos Szübarisznak,¹⁸ ami híres volt hatalmasságáról és gazdagságáról, de erkölcstelenségéről és képmutatásáról is. A spártai harcmodornak és a Püthagorasz tervezte csatagépeknek köszönhetően a krotóniak győzelmet arattak a túlerőben lévő szübarisziak felett.¹⁹ Krotón városának virágzása ekkor érte el tetőpontját. A városban lévő püthagoreus társaságot, amely egyre inkább a politikai hatalmat is igyekezett megszerezni, sokan nem nézték jó szemmel. Ez az ellenszenv Püthagorasz életének utolsó tíz esztendejében egyre fokozódott. Nem sokkal a századforduló előtt a krotóni Milónnak²⁰ a házáat, amely a püthagoreus összejövetelek színhelyéül szolgált, a püthagoreus-ellenzék felgyújtotta, így a társaság kénytelen volt elmenekülni a városból. Dikaiarkhosz²¹ szerint Püthagorasz

15. Polükratész véglegesen Kr. e. 537-ben ragadta magához a hatalmat. Kr. e. 524-ben vagy 523-ban Oroetész perzsa helytartó megölette.

16. Krotón (latin neve Crotona, ma Crotone, Calabria régióban, Olaszországban) az ókorban Magna Graecia egyik legvirágzóbb városa. Kb. Kr. e. 710 táján akháj telepesek alapították. A püthagoreusok miatt igen nagy hírnévre tett szert, de Hérodotosz szerint olimpiai győztesek és híres orvosok szülővárosa is volt. Kr. e. 510-ben nagy csatát vívott Szübarisz városával, és a túlerővel szemben győzelmet aratott. E győzelem után a város egyre inkább ellenséges lett a püthagoreusokkal szemben, végül elűzték őket. A püthagoreusok Tarentumban találtak menedékre. Archeológiai Múzeumában ógörög emlékek sokaságát, közöttük Héra aranykoronáját őrzik.

17. E rendet a görög *ἐταιρεία* szó jelzi. Eredeti értelmében *baráti kör, társas kör*. Később, főleg Athénban, *politikai társaságot, klubot* is jelent.

18. Szübariszat Calabria tengerpartján, a Crati folyó torkolatvidékén, akháj telepesek alapították kb. Kr. e. 720 táján. Kr. e. a VII. és VI. század fordulóján, hatalmának tetőpontján virágzó kereskedőváros, s több mint 20 város felett rendelkezett uralkodói joggal. Kr. e. 510-ben a krotóniak elpusztították, de lakosainak egy része elmenekült, és új várost alapított, Thurii néven. A város nevéből ered a *szübarita* jelző, amely a csak az élvezeteknek élő, pompában elpuhult embert jelenti.

19. A csatáról beszámoló egyik legenda szerint a szübarisziak lovai fuvolaszóra a két hátsó lábukra álltak és táncolni kezdtek. Püthagorasz e fuvolazenét lejegyezte és megtanította a krotóniaknak, akik a csata idején elkezdtek játszani ezt a dallamot, így a lovasságot törbe csalva, könnyen legyőzték őket, hiszen a lovak táncolni kezdtek, s nem engedelmeskedtek a rajtuk ülő katonáknak.

20. Milón hatszoros olimpiai győztes sportoló, aki híres volt rendkívüli testi erejéről.

21. Dikaiarkhosz Arisztotelész tanítványa, peripatetikus filozófus. Βίος Ἑλλάδος címmel történelmi és földrajzi ismeretanyagot közölt Görögországról. E művében szólt Püthagoraszról is. Kb. Kr. e. 285 táján halt meg.

Lokroiba²² menekült, de a város vezetése eltanácsolta az ottani letelepedéstől, így kénytelen volt tovább menni. Forrásai szerint Metapontionban²³ telepedett le, és ott érte a halál Kr. e. 500 táján. A metapontioni Múzsák Templomában temették el. Püthagorasz nevezte magát először philoszophosznak, azaz a bölcsesség szeretőjének, így a filozófia szó megjelenése is a tanításához kötődik. Halála után a tanítványai is szétszóródtak és elkezdték az addig titokban tartott püthagoreus eszméket terjeszteni. Valószínűsíthető, hogy a saját tapasztalataikat és megfigyeléseiket, valamint tudományos nézeteiket is Püthagorasz neve²⁴ alatt adták ki.

Püthagorasz tanításának elemei²⁵

1. Az emberi társadalmat olyan múlhatatlan emberi értékekre kell felépíteni, amelyek a szellem, a lélek szerint valók. Az emberi közösségek életét a szellemi törvények szerint kell berendezni és szabályozni, mert a szellem rendje hordozza az igazságot. Egy így berendezett közösség²⁶ megbonthatatlan alapokon nyugszik. Ha nem a szellem szerint rendezi be egy társadalom a saját életét, az menthetetlenül az erősek uralmát fogja meghozni, amelynek az alapja az erősek önkénye, ez azonban máris magában hordozza a saját maga pusztulását.

2. Püthagorasz tanításának központi eleme a szám.²⁷ A számról az alábbi meghatározásokat nyújtja:

A szám a látható és a láthatatlan világ közötti határjelenség, másra vissza nem vezethető elem, amely a lét alakját és minőségét mondja ki, utal és átvezet az érzékfeletti világba, amely a tiszta értelmek világa. A szám kulcs, amely a szellemi természet és az anyagi természet közötti ajtót megnyitja, minden létező dolognak az ősképe. A szám: arány, mérték, ritmus, a szellemi világ alkotószervezete, alkotó törvénye.

22. Lokroi vagy Lokroi Epizephyrioi (ma Locri, Calabria régióban, Olaszországban) a Jón-tenger partján, a Zefíriosz-fok közelében található görög város, amit Kr. e. 680 táján alapítottak. Platón Itália virágának nevezte. Valószínűleg azért tanácsolták el Püthagorasz Lokroiból, mert a városnak egy Zaleukosz nevű filozófus adott törvényeket, s ezekkel a törvényekkel már sajátos rendet teremtettek, így nem tartottak igényt a Püthagorasz-féle tanításra és törvényekre.

23. Metapontion (ma Torre a Mare romjai Bariban, Puglia régióban, Olaszországban) Lucania keleti partján, a tarentumi öböl mellett lévő görög város.

24. A tanítványok hivatkozása a mesterre, hogy ő maga mondta, vagyis: αὐτός ἔφη.

25. Chambers, 1979, Kingsley, 1997, Málnási Bartók, 2002 és Halasy-Nagy, 2011 alapján.

26. Püthagorasz kísérlete – egy egyetemes emberi közösség létrehozására – azon alapszik, hogy az ember származása szerint szabad és szellemi lény. Szabadságával választhat a jó és a rossz között, s mivel a szellemisége révén léte az istenséghez kötődik, biztos a tudása a jóról és a rosszról, így a választásában is biztos lehet: a jót vagy a rosszat választotta. A jót választó ember egyre inkább tiszta lesz, egyre inkább a szellemi világba emelkedik, s magával húzhatja a többi embert. Ezeknek az embereknek a közössége fogja létrehozni az egyetemes emberi közösséget. Ez a gondolat teljességgel megfelel a keresztény emberfogalomból kiinduló, az emberi szabad akaratról szóló teológiai antropológiai viták alaptézisének.

27. A számra a πέρας szót használja, ami *befejezettséget, tökéletességet* jelent.

A világban megjelenő dolgokat ki lehet fejezni, mintegy helyettesíteni lehet a számmal, mert a szám rendjének egyetemes törvénye van. A világrend nem más, mint szám és harmónia. A dolgokban lévő ellentéteket, amelyek nem mások, mint a páros és páratlan számok harcai, a harmónia egyenlíti ki. A világon minden viszony kifejezhető a számok arányaival, mert minden a számok törvényszerűségére épül, ezért az embert az élet titkaiba a számokról való tudása avatja be. Minden emberi lénynek van számértéke, s minden, amit az ember cselekszik vagy érzékszerveivel felfog, nem más, mint a számoknak a hősi tettei és szenvedései. A számok segítségével különféle számításokkal az emberi karakterek is megállapíthatók. Ehhez Püthagorasz létrehozta az ún. alfanumerikus rendszert.

3. A tiszta, rendezett élet titka a mérték. A mérték²⁸ mindenben a legjobb. Püthagorasz tanította, hogy a tetteket mérlegelni²⁹ kell. Az embernek a kozmikus rendbe kell beilleszkednie. A kozmikus rendről való tudás az emberrel veszületett, örök tudás, ami egyetemes, nem tanítható tudás. A mesternek az a feladata, hogy a tanítványban megerősítse az érzékenységet, ami örök, elpusztíthatatlan, az ember legszemélyesebb sajátja, a lélek legbelsőbb magva, ami minden emberben egy és ugyanaz. Az érzékenység megerősítése az alapja a kozmikus rendbe való beilleszkedésnek. Ezzel összefüggésben a mesternek meg kell azt is tanítania, hogy soha ne törődjék semmi mással a tanítványa, csakis a lélek e belső magvával, mert az örök. A kozmikus renddel való érintkezés a „lélek köldökén”³⁰ keresztül történik. A „lélek köldöke” a mérték helye, ahol lemérhetők az emberi cselekedetek, így az ember mindig tudja, hogy a cselekedetei jók vagy rosszak.

4. Püthagorasz a tanítványait két csoportra osztotta: exoterikusokra és ezoterikusokra. Az exoterikusokat az udvarban tanította. Az exoterikusok serdülő ifjak lehettek, kb. 12–18 évesek. Böjtöléssel és aszketizmussal gyakorolták a hallgatást, az önuralmat és a mértékletességet. A tananyag gerincét gnómaszerű, bölcs erkölcsi mondások képezték. Az erkölcsi tökéletesedés érdekében a számokkal, számviszonyokkal, a természettel és a természetben megnyilvánuló harmóniával, a test és lélek viszonyával, valamint a zenében fellelhető matematikai törvényszerűségekkel foglalkoztak. Az exoterikusoknak még szükségük volt a figyelmeztetésekre, a cselekedeteikbe való beavatkozásra. Az ezoterikusokat már az asztala mellé ültette, rajtuk és bennük a mérték uralkodott. Az exoterikus létből az ezoterikus létbe való átmenet legfontosabb feladata volt, hogy a tanítványok az emberi világ zaját elhallgattassák magukban, eh-

28. μέτρον δ' ἐπὶ πασὶν ἀριστόν

29. λογίσαι δε πρό ἔργον

30. A „lélek köldöke” metaforikus hasonlat. Delphoit a korai görög gondolkodás a világ közepének tartotta. A szentély közepén állt egy hatalmas kőoszlop (ὀμφαλός), s úgy vélték, hogy ez egy köldök, amellyel a Föld az istenek világához nőtt, csak leszakadt, de az érintkezés és az összenövés lehetősége továbbra is megmaradt.

hez állandó csendre kellett törekedniük, hogy a csendben a kozmikus létezésre tudjanak figyelni. A tanítványok zárt, titkos társaságba, szövetségbe tömörültek, ahol meghatározott szimbólumokat³¹ és rítusokat használtak. Szigorú napirendjük és időbeosztásuk állandó eleme a reggeli elmélkedés és séta, a tudománnyal való közös foglalkozás, a közös étkezés, a gümnasztika³² és a lelkiismeret-vizsgálat. A szövetségbe való belépést alkalmassági vizsgálat és próbaidő előzte meg. A közösségen belül négy elkülöníthető társaság volt: az akusztatikusok,³³ a matematikusok, a fizikusok és a misztériumok teljességébe³⁴ beavatottak. Ezek egyben a tanulásban egymásra épülő lépcsőfokok is voltak.

5. A közösségnek az éneklő világot, a szférák zenéjét kell hallgatnia.³⁵ Ez az orphikus gondolatból³⁶ származó elv fogja megmutatni, hogy mi a rend, az összhang, a mérték. A mértéktartó, rendben és összhangban élő közösség megtalálja az értelmet és a szépséget is. A szférák zenéje csak a teljes csendben hallható meg,³⁷ így majdnem lehetetlen annak a meghallása, hiszen a földi létben nincs tökéletes csend.

6. A közösségi lét mindig az egyes emberen múló lét. A közösség annyiban lesz jó, amennyiben az egyes tagjai a jón munkálkodnak. Püthagorasz szerint a mértéket kell újra megtalálni, mert annak az elvesztése okozza a tiszta dolgoknak a sérülését és beszennyeződését. Ha csak egy ember töri meg a sötétséget,

31. A σύμβολον *ismertetőjel, hitelesítő jel* volt személyazonosság vagy valamilyen jogosultság igazolására. Ez lehetett pl. egy kettétört tárgy (fadarab, gyűrű, papírlap, tábla), aminek a két részét külön-külön őrizték, s azt a találkozáskor, vagy az igazolásakor összeillesztették. Lehetett pecsétlenyomat is, ami szintén a személyazonosság igazolására szolgált.

32. Figyelemre méltó, hogy a lélek művelése közben, ami mindig és mindent megelőzőtt, Püthagorasz a testgyakorlásra is időt szánt. Iamblikhosz szerint Püthagorasz fontosnak tartotta, hogy a tanítványok a fáradtságos tevékenységek és a testi gyakorlatok végzése közben megerősödjenek a kitartásban.

33. Az akusztatikusok kifejezés utalás az ἄκουσμα főnévre, amely *szóbeli tanítást, szabályt* jelöl. Egy későbbi jelentésrétegben meghallgatásra szánt *műalkotást* is jelez. Az akusztatikusok tehát azokat a tanítványokat jelentették, akik hallgatták a mesterüket, és az általa tanított tananyagot a hitre alapozva igaznak fogadták el.

34. A misztériumok teljességébe beavatott ezoterikusokat σεβαστικοί-oknak is nevezték, utalás gyanánt a σεβαστός melléknévre, aminek jelentése: *tisztelt, fenséges, szent*. Később ezt latinra az augustus melléknévvel fordították és a római császári címet jelölte.

35. κόσμος αοιδής

36. Az orphikus misztériumok az Attikai-félszigetről származnak és egészen Dél-Itáliáig, Szicíliáig eljutottak Püthagorasz korában. Az orphikusok társaságba szervezkedve Dionüszosznak, a bornak, az örömmek és a társas élvezetek istenének hódoltak. Teológiájukat Orpheusztól eredeztetik, akit útmutatójukként tiszteltek, mert az alvilágban járva saját tapasztalattal rendelkezett arról, hogy hogyan lehet a sötétségtől megszabadulni. Ritusaikban kiemelkedő helyet foglal el az ekstázis hangsúlyozása, ugyanis azt tartották, hogy a testnek egy elragadtatott állapotában a lélek kinyilatkoztatja önmagát és akaratát, valamint a jövőt is felvillantja az ember előtt. Az orphikusok szerint a vallás forrása az isteni kinyilatkoztatás, amely azt tanítja, hogy a lelket meg kell szabadítani a test bilincseitől, vagyis az érzékiségtől, mert így tudja kifejteni a saját maga lényegét.

37. Püthagorasz azt állította, hogy ő maga is csak két alkalommal hallotta a szférák zenéjét.

már az is elegendő, hiszen azonnal kinyilvánul annak tehetetlensége. Az eredmény a tisztaság átható erején múlik.

7. A nevelés nem egyenlő a tanítással, bizonyos ismeretanyagok átadásával, nem is valamiféle társadalmi magatartásszabályozás. A nevelés beavatás, ami nem más, mint az emberi létnek a megtisztítása és megvilágítása. Ehhez első sorban lelkiismeretre, önmegtagadásra és beavató tudásra van szükség. Az önmegtagadás vagy önmegtartóztatás olyan, a rituáléhoz kötődő cselekedet, amely a misztériumtól, a kultusztól elszakíthatatlan, mert az erkölcsi tökéletesedés által lehet közelíteni az istenséghez.³⁸

8. Püthagorasz vallotta, hogy a test és a lélek egységet alkot. A test keletkezik és pusztul, nem más, mint a „lélek sírverme”.³⁹ A lélek örök és szellemi, büntetésből került a testbe, halhatatlan, s képes átalakulni az élő dolgok más fajaivá. Ezzel megalapozta a lélekvándorlás⁴⁰ tanát. Minden, ami a létbe jön, az különböző ciklusokban újra és újra születik,⁴¹ így minden, ami élő szervezet, az az embernek a rokona. A ciklusok teljesen azonosan ismétlődnek, de a bennük lévő dolgok különböznek.

9. Püthagorasz a test és a lélek egységét vallotta, ezért gyógyítással is foglalkozott. A testi bajokat az orvostudomány segítségével, a lelki eredetű bajokat pedig a zene segítségével gyógyította. Az emberi testet Püthagorasz egy hangszerhez hasonlította. Ha a lelket bántalmak érik, az azt jelenti, hogy meglazultak vagy túlfeszültek benne a húrok. Ezt az elhangolódást a zene harmóniájával helyre lehet állítani. A zene mellett a táncot is alkalmazta a testi és lelki gyógyításra. Szükség esetén egy túlfűtött és felhevült állapotot kívánt elérni, ezért a végkimerülésig táncoltatta a beteget, amit utána egy transzba esett álom követett.

10. Püthagorasz csillagászati megfigyelései alapján tanította, hogy nem a Föld a mindenségnek a középpontja, hanem a tűz. Ez a tűz nem azonos a Nappal. Ő fedezte fel az Esthajnalcsillagot és kimondta, hogy a Hold a Naptól kapja a fényét.

38. Püthagorasz az εἶκω igét használja ebben a kifejezésben, ami azt jelenti, hogy hasonlítani valakihez. Tehát nem csak megközelíthető az istenség, hanem hasonlítani is lehet hozzá. Az εἶκ-*tőben az illő, értelmes, megfelelő értelem* is megtalálható. Tehát az az illő és értelmes, az embernek megfelelő, ha az istenséghez hasonlít.

39. Görög szójáték: σῶμα-σῆμα=test-sír.

40. Püthagorasz lélekvándorlásról szóló tanításának alapjai az egyiptomi, a káldeus, a perzsa és a thrákiai orphikus eszmék tanításában és misztériumaiban keresendők. Platónra nagy hatást gyakorolt ez a tan, mert ő maga is vallja.

41. Ő maga azt állította, hogy képes visszaemlékezni az előző négy életére.

Püthagorasz jelentősége a pedagógiai gondolkodásban

1. Püthagorasz az első olyan görög filozófus, akinek maradandó útmutatása van a neveléssel kapcsolatban. Ezekben az útmutatásokban nagyon sok archaikus görög elem kapott helyet, amelyekhez a későbbi ókori filozófusok is szívesen nyúltak vissza.

2. Püthagorasz struktúrával rendelkező iskolarendszerű közösséget hozott létre: rendszerezett tananyaga a kor tudományos igényeit is szolgálta. A közösségnek nem a későbbi értelemben vett tanítás-tanulás volt feladata, hanem a misztériumokba való beavatás, viszont ehhez mégiscsak szükség volt a tanítás-tanulás folyamatának megszervezésére. A püthagorasz iskolában a vallási elemek állnak a legfontosabb helyen, így Püthagorasz egy személyben tanító, filozófus és pap volt.

3. A misztériumiskolában a mester-tanítvány hierarchikusan szabályozott rendje jellemzi a tanító és a tanuló kapcsolatát. A tanulás legfontosabb módja a példamutatás és a példakövetés volt.

4. A püthagoreus közösség⁴² titkossága magában hordozta a tudós egyesület zártságát, aminek lényege az állandó tökéletesedési vágy, alapja a rend eszménye, és ez mindenképpen komoly nevelési céltételezést feltételez.

5. A püthagoreus életmód⁴³ egyszerre számol az egyénnel és a közösséggel. Az egyénnek a lelkét tökéletesíteni kötelesség, hogy ezáltal mozdítsa elő a közösségi jólétet. Püthagorasz egyenlőkként kezeli a törvényt és a lelkiismeretet.⁴⁴ A püthagoreus közösségi életmód külső jelzője volt a fehérszínű lenből szőtt ruha viselése. A lent szent növényként tisztelték, mert a napsütötte égboltra utalt.⁴⁵

6. Püthagorasz iskolája misztériumiskola, amelynek célja, hogy elvezesse a tanítványokat a szellemi világba. A vezetés magába foglalta a segítséget is: segíteni a tanulót a misztérium útján való járásban. Egyrészt ez feltételezi azt, hogy Püthagorasz már maga is megjárta a misztérium útját, hiszen csak így, beavatottként⁴⁶ képes a segítségnyújtásra; másrészt, hogy ezt a segítségnyújtást csakis képesek befogadni, akik erre fogékonyak. A misztériumiskola

42. A σύστημα szó, amit a püthagoreus közösségre alkalmaztak, szövetséget, testületet, csoportot, közösséget jelent, a további jelentésrétegeiben *filozófiai rendszert, irodalmi művet, összhangzatot és nyájat* is jelöl.

43. Πυθαγόρεος τρόπος

44. Egy legenda Püthagoraszról egyszerre Lükurgosznak, a spártaiak törvényadó királyának és Szókrateésznek, a lelkiismeret atyjának tartotta.

45. Az állati eredetű gyapjút tisztátalannak tartották, így annak a viselését tiltották.

46. A *beavatottként* az ókori filozófiai gondolkodás az iniciator (ἐναρξη) szóval jelzi. Az iniciator legfőbb jellemzője, hogy képes a saját énjét félretéve az *érzékelhető világ meghaladására*, és onnan olyan szellemi impulzusokat bocsátani az *érzékelhető világba*, amely az emberi civilizáció fejlődését segíti.

legfőbb feladata, hogy a tanuló lelkét megtisztítsa az érzékelhető világ vágyaitól, illetve az erre irányuló tendenciáktól, ezáltal a szellemi lét felé tartó kapcsolatra vezérelje.

7. A négy tudománnyal: az arithmetikával, a geometriával, a zenével és az asztronómiával való foglalkozás, s ezek beható ismerete a misztériumokba való beavatás előfeltétele.⁴⁷

8. A misztériumtanulók közös életének további szabályai: a vegetarianizmus,⁴⁸ amely az önmegtartóztatás része, a harag- és viszálynélküliség, a megingathatatlan barátság⁴⁹ és a másakra való odafigyelés képességének állandó munkálása. A püthagoreus közösségbe belépőknek a vagyonát is a közösség tulajdonává tették, azonban a szabad távozás lehetősége mindig nyitva állt. Távozáskor a közösségbe hozott vagyonát a kilépő magával vihette.

9. A misztérium útján való haladáshoz Püthagorasz különböző példabeszédekkel használt fel. A példabeszédek általában szimbolikus jelentésűek voltak, így a megértésükhöz beavatottságra volt szükség. A példabeszédek olyan, a későbbi filozófiai gondolkodásban erényként feltüntetett emberi tulajdonságokra irányították a figyelmet, ami azért volt szükséges, hogy a tanítvány a szellemi és a testi lét struktúrái felett uralkodni tudjon. Ezek a tulajdonságok: a megfontoltság és mértékletesség, az igazság és harmónia, a megértés és egyetértés, valamint a viszálynélküliség az emberi kapcsolatokban, továbbá az istenek tisztelete és az istenekkel kapcsolatos áldozatok ápolása.

Összegezve megállapítható, hogy Püthagorasz tanítványainak nevelésekor az akkori világ minden vonatkozására kiterjedő, gyakorlatiasságot sem nélkülöző, ok-okozati viszonyokba rendezett holisztikus tudást közvetített számukra, és az embert teljes valójában, testének és lelkének egységében kezelte.

47. A tanulmányok, vagyis a τὰ μαθήματα-k, amit ők maguk tanultak, megfigyeltek, kísérleteztek. Ez az aritmetika a számok tana, a geometria a térbeli kiterjedéssel rendelkező testek matematikai vizsgálata, a zene összhangzattan, vagyis szintén matematikai vizsgálat, az asztronómia pedig a csillagok tudománya. (Ebből a négy tudományból jön majd létre az ókor vége felé a quadrivium, amely a triviummal együtt alkotja a septem artes liberales-t.) Mind a négy tudománynak van egy szellemi, belső és egy érzékelhető, külső vetülete. A püthagoreusok számára a belső volt a fontosabb, mert a belsővel való foglalkozás segítette elő a lelki, szellemi rend felállítását, és ez a rend adta a segítséget az igazsághoz való visszatérésre.

48. A vegetarianizmus bevezetésére a lélekvandorlás tana miatt volt szükség. Ez a tan ugyanis azt vallja, hogy az emberi lélek állapotba is átmehet. A lelkesült teremtményeket pedig tilos megölni. E szabály alól a püthagoreusok életét bemutató írások szerint egy esetben tehettek kivételt: az áldozatra leölt állat meghatározott részét a rítus szabályai szerint elfogyaszthatták. Ez az étkezés egyben az istenséggel való szimbolikus asztalközösséget is jelentette. Püthagorasz a növények közül a bab fogyasztását is tilalmazta.

49. Ez a barátság nem a szimpátián alapszik, hanem azon, hogy a közösség minden tagjának ugyanaz az elérendő célja, ezért olyan figyelemmel és szeretettel kell a másik ember felé fordulni, ami segítő és támogató.

Püthagorasz aranyversei⁵⁰

A Kr. u. I–III. század tájékán írásba foglalták⁵¹ azt a tanító szöveget, amely korábban szájhagyományozás útján terjedt, és aranymondásokként vagy aranyeposzként is emlegetették. Ezt a szöveget már akkor Püthagorasznek tulajdonították, mert olyan tanítást foglalt magában, amelyik a misztériumiskolája tanítványaihoz szólt. A szöveg két nagy részre osztható: az első rész feltehetően az udvarban tanuló exoterikusokhoz, a második a már megvilágosultakhoz, az ezoterikusokhoz szólt. Ez a tanítás értelmezhető úgy is, mintha a püthagorasz-i iskola tanmenete vagy tanterve lenne (Kássa, é. n.). A megfogalmazott szabályok kívülről befelé haladnak. A külső körülményeken való uralkodás segíti a tanulókat ahhoz, hogy majd a bensőjén is uralkodni tudjon.

A beszéd első része az alábbi egységekre bontható:

1. A tanító beszéd ahhoz a misztériumtanulóhoz szól, aki az isteni világ szférájához tartozik, ahol fellelhető a tökéletes valóság. Ezért az első és a legfontosabb feladata az istenség tisztelete,⁵² mert ez a tisztelet az alapja annak, hogy rátaláljon a saját, belső, isteni útjára, amely úton életre kel benne, a halandó emberben a halhatatlan, az isteni.

2. A kozmoszban fellelhető törvények és struktúrák hatnak az emberi világ makro- és mikrokozmoszában is. Ezért találhatók meg az érzékelhető világ dolgaiban a szellemi világ szimbólumai, amelyek képesek az emberben lévő szellemi struktúrákat befolyásolni. Ez az érzékelés mindaddig lehetséges, ameddig az nem válik diszharmonikussá. A tanítványnak ezeket a szellemi tényeket és szimbólumokat kell keresnie.

3. A misztériumtanulónak meg kell szabadulnia az evilági szükségleteitől, vágyaitól, előítéleteitől, mert ezek mind kötöttségek, amelyek gátolják és akadályozzák a szellemi világhoz való felemelkedését. Ehhez az istenség tiszteletén keresztül vezet az út, amely út megköveteli a józanságot, az igazságosságot, a mértékletességet és az igazmondást.

50. A Χρυσᾶ ἔπη több változata is ismeretes, ezért feltételezhető, hogy volt egy alapszöveg, és a különböző források ezt az alapszöveget toldották meg. Az aranymondások görög nyelvű szövegéhez lásd: http://www.hs-augsburg.de/~%20harsch/graeca/Chronologia/S_ante04/CarmenAureum/aur_carm.html Utolsó letöltés: 2015. június 30.

51. Alexandriai Hieroklész újplatonista filozófus kb. Kr. u. 430-ban közölte elsőként Püthagorasz aranyverseit saját kommentárokkal ellátva. Megemlíti azt, hogy ezt az írást fehérmárvány kockalapokra vésték, és Krotón főterén helyezték el. Ha ez így volt, akkor bárki olvashatta, nemcsak a beavatásra szánt tanítványok. Mivel a szöveg rövid, gnómaszerű mondásokat közöl, és a misztériumokról, valamint a rítusokról nem esik benne szó, ezért nem sérül meg az a gondolat, hogy a püthagoreusok zárt szervezete megkövetelte a titoktartást. A nyilvánosságra hozott szöveg értelmezhető úgy is, mint a kívülilágnak nyilvánított tanúságtétel.

52. Iamblikhosz szerint Püthagorasz kezdetben az „isteni kéztől” kapta a filozófiáját, így az csakis az isteni segítségnyújtással érhető meg. Ennek a filozófiának a megragadására szolgál a négy tudománnyal való foglalkozás. A filozófiai tudományok tanulmányozása az isteni tudománynak, a teológiának az alapja.

4. A beszéd szól a hősökről is, akik közvetítő lényekként munkálkodnak az isteni és a földi világ között. Ők már megjárták a misztériumok teljességéhez vezető utat, s most már az isteni világ részesei. Ők a tanítvány mintaképei.

5. A hősök mellett az érzéki világ birodalmának embereiről, a halandó emberekről is tanít a beszéd. Minden lelket kapott ember rokon egymással, ezért a tanítványnak kötelessége tisztelni szüleit, és ápolni a barátságokat a kiválóság alapján.

6. Az aranyversek első része hosszasan sorolja azokat az életviteli szabályokat,⁵³ amelyek egy erényes életnek a feltételeit teremtik meg. Ezek az ételszabályok a következők:

- a) a test feletti hatalom gyakorlása, amelynek célja, hogy ne zavarodjon össze a belső és a külső élet,
- b) rend támasztása a megfontolt beszéd és cselekvés segítségével,
- c) a tettekért való személyes felelősség,
- d) ellenállás a rosszra való csábításnak,
- e) készség a jobbakról való tanulásra,
- f) készség a saját, jónak ítélt nézet megváltoztatására, ha beigazolódik annak korlátoltsága,
- g) az élethez való helyes viszonyulás: elfogadni mindazt, amit a sors kijelölt,
- h) a helyes mérték megtalálása.

7. Az első részt mindennapos lelkiismeret-vizsgálatra⁵⁴ szóló felhívás zárja.

A beszéd két része közötti aranymetszésben található egy eskü-szöveg, amit kimondva a tanítvány kinyilvánítja azt, hogy a titkos tudást nem árulja el, s nemet mond mindarra, ami a földi világhoz köti.

A beszéd második része az alábbi egységekre bontható:

1. A tanítványnak, aki eljutott eddig, ismét az istenek segítségét kell kérnie, hogy beteljesedjék az az út, amelynek a felén már túljutott.

2. A tanítványnak a szellemi érzékelés képességét kell kibontakoztatnia, a bensőjében nyugvó halhatatlan, isteni titkokat kell felébresztenie, hogy a szellemi világot tudatosan élje meg.

53. Ezek az ételszabályok nagyon hasonlítanak a zsidó szentírás harmadik egységében, az ún. Írásokban található bölcsességi irodalom egyes ételszabályaihoz, bizonyos esetekben szó szerinti egyezések találhatók, pl. a szülők tisztelete, az igazmondásra és az igaz cselekedetekre való felhívás, a tettek előzetes átgondolása. Az ételszabályok megfogalmazásának tendenciája hasonlít a kereszténység ételszabályainak konstrukciójához, feltételezhetően azért, hogy a Kr. u. I–IV. században a kereszténység ellenében a „hasonlót valló” régi vallást felélesszék. Még a Kr. u. VI. században is voltak kísérletek a régi vallás újraélesztésére. Ezt főképpen az újpüthagoreusok és újplatonikusok szorgalmazták. A már korábban említett Alexandriai Hieroklész, bár ő maga nem volt keresztény, írásaiban fellelhetők olyan kezdeményezések, amelyek a régi, görög vallás és a kereszténység kibékítését lehetségesnek tartották és szorgalmazták. A régi vallásra Jusztiniánusz császár mérte a végső csapást, amikor az újplatonikus nézeteiről híres athéni egyetemet végleg bezáratta az 529. évi dekrétumával.

54. A lelkiismeret-vizsgálat három kérdése: 1) Miben követtem el hibát? 2) Mit cselekedtem? 3) Mi az, amit elmulasztottam?

3. Mivel az örökkévalóság és a szentség az emberben van, ezért állandóan éber nyugalomban és jókedvűen kell élnie. Ebben a derűs nyugalomban a szellemi lét struktúrái felett uralkodni tud majd, s a lélek, amely a mulandó dolgok sokasága között részekre szakadt, ismét eggyé tud lenni, így megmenekül a pusztulástól.

Az aranyversek a tökéletesség legmagasabb fokaként értékelik, és a legnagyobb erőpróbaként tüntetik fel a következő tulajdonságokat: névtelenség, rejtettség, magányosság, egyszerűség és minden kitüntetésnek vagy hírnévnek a visszautasítása. Püthagorasz azt tanította, hogy menekülni kell a becsvágy és a dicsőség elől, vagyis az igazság szerinti életre kell törekedni, mert az igazság hasonlóná teszi az embert az istenséghez. Aki az igazságot birtokolja, az az istenséggel kerül bensőséges kapcsolatba, s ez a misztériumoknak a csúcsa, azaz a végső egyesülés.

Püthagorasz a filozófiai érdeklődés középpontjában

A püthagoraszmi misztériumiskola az első az ókori Európában, amely tudatos és koncepciózus eszközként használta a nevelést. Az iskola önkéntes volt, amelyhez mindkét nembeliek: fiúk és lányok is csatlakozhattak. Az iskolába való felvételnek két feltétele volt: fogékonyság a misztériumra és a mesternek az ezt felismerő kiválasztása. Az iskolában közösségi élet folyt, naponta meghatározott ritmusban és harmóniában. A négy tudománnyal való foglalkozás megalapozta a tudományos igényű, a mindennapi életre reflektáló, azt a gyakorlatban is alkalmazni kívánó szemléletmódot. A nevelés alapvetően vallásos-misztikus jellegű volt, aminek a legfőbb célja a testnek és az abból fakadó kívánságoknak a megtörése és legyőzése, ezáltal a léleknek az istenséggel való egyesülése. Ennek a magasabb, lelki életnek a kibontakoztatása a filozófiának és a vallásnak az együttes gyakorlatával érhető el. Püthagorasz és a püthagoreusok tanításának középpontjában a világmindenséggel harmóniában élő és az istenséggel újra egyesülni akaró ember állt. Porphüriosz említi, hogy Püthagorasz Homéroszt olvasott és időnként verseket is mondott, a misztériumiskolájából mégis teljesen hiányzik az irodalmi érdeklődés. A püthagoreizmus megítélése már a saját korában is indulatokat szított. Voltak, akik csodálattal néztek fel a püthagoreusokra és elismerték őket, voltak, akik gúnyolódtak rajtuk, s voltak olyanok is, akik megvetették és üldözték őket. A püthagoreus tanok azonban az ókorban mindig a filozófiai érdeklődés középpontjában álltak.

A püthagoreus tanításból a számelmélet és a lélekvándorlásról szóló tan alapozta meg a misztériumiskola erkölcsi felfogását. A jónak és a rossznak⁵⁵ a meghatározása is alapvetően e két tanhoz kapcsolódik. A rosszat a végtelenhez, a határtalanhoz,⁵⁶ a jót pedig a határolthoz⁵⁷ hasonlították. Az erény számukra megegyezik az összhanggal,⁵⁸ így az az ember erényes, aki saját magával és a kozmoszsal is összhangban él. Az összhang a számokon alapszik, mert a kozmoszban uralkodó törvényszerűségek is a számok segítségével fejezhető ki. Az erényes ember helyesen cselekszik saját magával, az embertársaival és a kozmoszsal is. Ez a cselekvés magában foglalja a helyes mértéktartás követelményét, ami szintén a számok segítségével fejezhető ki. A számokból levezetett püthagoreus erkölcsiség azonban nem a matematikai tényeken nyugszik, hanem azon, hogy a matematikai gondolkodásuknak is erkölcsi érvényességet kívántak szerezni. A lélekvándorlásról szóló tan része az, hogy az emberi lélek – büntetésből – a test fogságában szenved, azonban abból kitörni igyekszik. Ez a kitörés, a megszabadulás a test fogságától, akkor válik lehetségessé, ha az ember az erényes élete során az istenséghez való hasonlatosságra⁵⁹ törekszik. Ezt megvalósítani többé-kevésbé úgy lehetséges, ha az ember elfordul a földi dolgoktól, és a szellemi dolgokat tartja igazi értéknek. Ez nem jelenti a püthagoreusoknál a földi létrend tagadását, hanem inkább annak a felemelését az isteni szférába. Ennek a misztikus gondolkodásnak a fő feladata, ami az istenséghez való hasonlatosságban látja beteljesedni az emberi életet, később Plátón tanításában és a kereszténység megjelenésével a krisztusi erkölcstanban is központi gondolat marad.

A püthagoraszi misztériumiskola legfőbb nevelési feladata tehát az, hogy a tanítványok a mértéktartás segítségével kifejlesszék magukban az erényességet, majd az istenséghez való hasonulás céljából a testi létezésüket folyamatosan eloldják a földi kötöttségektől mindaddig, amíg a lelküket ki nem szabadítják a test fogságából. Az ehhez szükséges önuralomnak a gyakorlása, a szellemi-testi küzdelem középpontjába állításával pedagógiai szempontból maradandó érték.

55. A jóra az ἀγαθόν szót, a rosszra a κακὸν szót használják. Az ἀγαθόν jelentései meglehetősen sokféleképpen értelmezhetők: jó, becsületes, derék, kiváló, bátor, vitéz, jóakarató, kegyes, hasznos, kedvező, kitűnő, szerencsés, boldog. Származásra nézve az előkelő, nemes származást jelöli. A κακὸν jelentései is igen sokrétűek: rossz, ártalmas, kártékony, alkalmatlan, ügyetlen, szerencsétlen, gyáva, csúnya, gonosz, szegényes, gyalázatos. Származásra nézve az alacsony sorból születettet jelöli.

56. Az ἄπειρον kifejezés a tapasztalatlanságra, a vég nélküliségre, amelyből nem lehet kitörni, utal.

57. A határolt kifejezésre használt πεπερασμένον valaminek a célba jutását, beteljesítését, bevégzését jelenti.

58. Vö. Vitae philosophorum VIII. 33. (τὴν τ' ἀρετὴν ἁρμονίαν εἶναι)

59. τέλος ὁμοίωσιν θεοῦ

Szakirodalom

Burkert, Walter (1972): *Lore and Science in Ancient Pythagoreanism*. Harvard University Press, Cambridge.

Diogenész Laertiosz (2005–2007): *A filozófiában jeleskedők élete és nézetei I–II*. Jel Kiadó, Budapest.

Guthrie, W. K. Ch. (1979): *A History of Greek Philosophy (vol. I.). The earlier Presocratics and the Pythagoreans*. Cambridge University Press.

Halasy-Nagy József (2011): *Az antik filozófia*. Quintus Kiadó, Szeged.

Kássa László (é. n.): *Püthagorasz aranyversei. A püthagoreusok*. Hermit Könyvkiadó.

Kingsley, P. (1997): *Ancient Philosophy, Mystery, and Magic: Empedocles and Pythagorean Tradition*. Clarendon Press.

Málnási Bartók György (2002): *A görög filozófia története*. Mikes International, Hága.

Az egyetemtörténeti kutatás forrásai, módszerei és fontosabb témái

MIKONYA GYÖRGY

Az egyetem – mint különleges státuszú intézmény – új eszmék forrásaként és a társadalmi fejlődés kritikus ütközőpontjaként van jelen a köztudatban. Az oktatás és kutatás révén az egyetem a társadalmi és a technológiai fejlődés kiemelten fontos hajtóereje. Minden egyes generáció vezető erői, meghatározó személyiségei alapvetően itt szerzik a képzésüket, így az egyetem történetének kutatása, lényegében a személyiségek és a tudás kapcsolódási pontjaihoz, a kezdetekhez, a forma és tartalom találkozásához vezethető vissza.

Bármilyen meglepő, az egyetemi tudástranszfer és tudásfelhasználás átfogó vizsgálata a tudományos és társadalomtörténeti kutatásokban viszonylag hosszú ideig mellőzött területnek számított. Még az általános történettudományi kutatásokban is sokáig csak periferikus témának tekintették az egyetemtörténetet. A nemzeti szellemű történetírás pedig gyakran megelégedett egy adott intézmény nemzeti kultúrában betöltött szerepének a vizsgálatával. Természetesen az így is igen nagyszámú egyetemtörténeti munka sokat foglalkozott egy-egy egyetem történetével, de a több egyetem összehasonlító vizsgálatából következő trendek keresése, esetleges összehasonlító vizsgálatok elvégzése jóval ritkább. A különféle – többnyire jubileumi évfordulókhoz kapcsolódó – kiadványok alapvetően a kronológiai elrendezést követik, és gyakran csak a regionális jelentőségű események társadalom- és tudománytörténeti hátterét vizsgálják.

Az egyetemtörténeti kutatások forrásai és magyar szakirodalma

A téma kutatásához sokféle forrás áll rendelkezésre: egyetemek irattári anyaga, egyetemi anyakönyvek, státútumok, okleveles emlékek, jegyzőkönyvek, promóciós iratok, eredeti forrásokat felhasználó szöveggyűjtemények, diákok és tanárok útinaplói, peregrinációs beszámolók, diákok és tanárok levelezése és elég nagy számban fennmaradt önéletrajzi írások. Ezen források differenciált kultúr- és pedagógiatörténeti értékelése, összehasonlító elemzése lehetővé teheti ok-okozati összefüggések, trendek felvázolását és az esetleges eltérések magyarázatának keresését.

A magyar egyetemtörténeti kutatás megalapozói több monográfiát és számos tanulmányt írtak a hazai és a külföldi egyetemek fejlődéséről. A kutatáshoz mindmáig alapnak tekinthetők *Ábel Jenő* (*Ábel*, 1881), *Kornis Gyula* (*Kornis*, 1937) *Békefi Remig* (*Békefi*, 1898), *Schneller István* (*Schneller*, 1910), *Fináczy Ernő* (*Fináczy*, 1906, 1910, 1926) és *Prohászka Lajos* (*Prohászka*, 2004) témával kapcsolatos művei. *Kornis Gyula* „Tudomány és társadalom” című művében írja: „A középkorban a XIII. század elején ugyancsak a társadalom talaján született meg az universitas, a mai egyetem őse. Már a neve is kifejezi társas jellegét: universitas magistrorum et scholarium, a tanárok és tanulók egyetemessége, azaz mint jogi személynek a munkaközössége. Az egyetem eredetileg a középkor korporatív szellemének alkotása.” (*Kornis*, 1944. 370–371.). *Kornis* megállapításait az elemzett időszakra vonatkozóan az 1. táblázatban összegeztük.

Kor	Alapeszme	Tudomány-felfogás	Uralkodó kar	Embereszmény	Erény
Középkor	hit	dogmatikus	teológia	keresztény ember	jámborság
Felvilágosodás	ész	kritikai racionalizmus	jog	hasznos ember	az állam szolgálata

1. táblázat: A középkor és a felvilágosodás hatása az egyetemre, *Kornis* alapján

A neveléstörténeti szakirodalomban kevésbé ismert és idézett *Hajnal István* munkássága (*Hajnal*, 2008), holott ő az írástörténet nemzetközi szaktekintélye. *Hajnal István* az európai kultúrában megnyilvánuló korai egyetemi mozgalom jelentőségét a következőkben látja: egyik napról a másikra létrejön egy tudományosan képzett új értelmiségi réteg, továbbá néhány generáció alatt egységes programmal működő iskola-központok alakulnak Európában (*Hajnal*, 2008). *Mályusz Elemér* – a középkori egyházi társadalomról írott könyvében – részletesen bemutatja és elemzi azt a folyamatot, amelynek során a papság, a világi társadalom szolgálatába állva, különös megbecsültséget és kiváltságokat vívott ki magának. Ezek a kiváltságok azt is lehetővé tették a klerikusok számára, hogy korszerű műveltséget szerezzenek, egyetemre járjanak (*Mályusz*, 1971). *Tonk Sándor* kiváló monográfiájában az erdélyi peregrináció kutatását végzi el a kezdetektől 1520-ig, közben az összefüggések magyarázataként felvázolja egy általános egyetemtörténet részleteit is. Különösen érdekesek és egyetemtörténeti szempontból jól használhatók *Tonk Sándor* családtörténeti kutatásai, amelynek részeként egy-egy nevesebb erdélyi klerikus és értelmiségi – így *Kecseti Péter*, a *Vitéz János* rokon *Várad Péter*, *Lépes György*, a kolozsvári *Bulkischer* család, a segesvári *Polnerek* és mások életútját – ismerteti (*Tonk*, 1979).

Mészáros István a *Szalkai-kódexet* bemutató monográfiájában (*Mészáros*, 1972) a korábban főleg történészek és irodalomtörténészek által művelt huma-

nizmus-kutatás pedagógiatörténeti értelmezését nyújtja. Az ellenreformáció iskolaügye, valamint a protestáns, kollégiumi típusú iskolák bemutatása (Mészáros, 1984) pedig e korábbi munka szerves folytatásának tekinthető. Ezek a könyvek az interdiszciplináris kutatási eredmények pedagógiatörténeti elemzésével és értelmezésével, továbbá az oktatási módszerekre vonatkozó megállapításaikkal mintaadóak lehetnek a neveléstörténészek számára.

A hazai kutatói műhelyek között kiemelten fontos az ELTE Egyetemi Könyvtárában Szögi László köré szerveződő kutatók köre (Szögi, 2015). Ez a műhely az egyetemtörténet- és ezen belül a peregrináció-kutatás hazai központja. Az itteni egyetemtörténeti gyűjtemény, az egyéb dokumentumok, valamint a külföldi és a hazai szakkönyvek, publikációk gyűjteménye számos egyetemtörténeti doktori disszertáció készítését segítette.

Az újabb magyar kutatások között fontos az MTA Filozófiai Intézete által kezdeményezett, több szerző által jegyzett, 1995–1999 között folytatott, „Az európai egyetem funkcióváltozásai” című, multidiszciplináris szerveződésű kutatás, amelynek anyaga könyv formában, illetve a *Magyar Felsőoktatás* aktuális számaiban érhető el (Tóth, 2001).

Pedagógiatörténeti vonatkozásai miatt jelentős és mértékadó a Németh András köré szerveződő műhely munkája. Az itt megjelent könyvek és tanulmányok átfogó képet adnak e diszciplína nemzetközi gyakorlatáról, a külföldi hatások hazai adaptációjának részleteiről, az egyetemi modellekről, valamint a neveléstudomány hazai egyetemeken való megjelenéséről és fejlődéséről (Horn, Németh, Pukánszky és Tenorth, 2001; Németh, 2013).

A szegedi-kolozsvári egyetem történetének avatott kutatói Pukánszky Béla személye körül csoportosulnak, kitüntetett kutatási területük a tanárképzés alakulása, valamint a meghatározó professzorok életútjának ismertetése, elemzése, értékelése (Pukánszky, 1999, 2000, 2001).

A magyar egyetemtörténeti kutatások között ugyancsak a neveléstörténeti megközelítést képviseli a Debreceni Egyetem Brezsnay László által vezetett kutatócsoportja. Egyetemük és főleg a tanárképzés történetét évről évre bővítve, részletesen bemutatták az országos neveléstudományi konferenciákon és több monográfiát is kiadtak ebben a témában (Brezsnay, 2007).

Termékenyek és sok témával kapcsolatos érdekes részletet tartalmaznak az irodalomtörténészek írásai – főleg a korai egyetemekre vonatkozóan –, bár ezek leginkább nyelvi és műfaji sajátosságokat vizsgáló régiségkutatások és elemzések. Érthető módon keveset foglalkoznak az oktatástörténeti aspektussal, viszont neveléstudományi szempontok szerinti feldolgozásuk mindenképpen hasznos a neveléstörténeti kutatás számára.

Az egyetemtörténeti kutatás témái

Az egyetemtörténeti kutatások irányát tekintve megkülönböztethetünk *horizontális* és *vertikális irányú* vizsgálatokat. A horizontális vizsgálatok kiindulópontja egy-egy egyetem történetéből kiemelt részelemek összevetése más intézmények történéseivel. Az összehasonlítás alapvető módszere a statisztikai adatok összevetése, hasonlóságok, azonosságok és a különbözőség tényének megállapítása a rendelkezésre álló primer és szekunder források felhasználásával. Ilyen esetben értelemszerűen csak egy kiemelt terület összehasonlító elemzése a kutatás tárgya. A vertikális irányú vizsgálat kifejezetten egy intézmény történetével foglalkozik, annak kezdetétől a vizsgálat időpontjáig. Ennek fő feladata a helyi jelentőségű dokumentált történések értékelése és értelmezése alapján fejlődési szakaszokat, törésvonalakat, a folytonosságot jelentő tradíciókat és a jövőre vonatkozó trendeket megállapítani. Az 1970-es évektől induló egyre kiterjedtebb egyetemtörténeti kutatások évente megrendezett konferenciái mindkét megközelítési módot alkalmazzák, sőt kiegészítik a diplomatika, a muzeológia új eredményeivel, a hermeneutikai, ikonográfiai és mikrotörténeti kutatási módszerek alkalmazásával.

Minden egyetemtörténeti kutatás kezdete az *egyetemalapítás* körülményeinek tisztázása. Ennek kutatása rendkívül nehéz, mert gyakran nincsenek meg, vagy hiányosak az erre vonatkozó dokumentumok, de az is előfordul, hogy szándékos vagy véletlen (?) tévedések húzódnak meg a háttérben. Az alapítás többnyire sokféle hatás eredője. Ennek dokumentált megjelenési formája az alapítási okirat a *statútum*. Az alapítás tényét befolyásolja földrajzi elhelyezkedés, az adott történelmi környezet és ennek részeként a hatalmi (uralkodók, fejedelmek, az egyházi hierarchia képviselői) és vallási viszonyok együttese, valamint a helyi, lokális erők összetett érdekérvényesítési törekvései. Különleges és alapos elemzést igénylő téma az egyetemi működés *ideiglenes vagy végleges szüneteltetésének* kutatása. Ennek része az egyetemek egyik helyről a másikra *költözésének* – esetleg a visszaköltöztetésének – a vizsgálata, az e körüli történések pozitív és negatív hatásának részletezésével. Ennek a kutatási iránynak egy vonulata az egyetemalapítás trendjeire való figyelés, hiszen történelmi távlatokból jól megfigyelhetők az alapítás és a megszűnés „*hullámai*” a mögöttük meghúzódó komplex oksági összefüggésekkel. *Ferdinand Seibt* az európai egyetemre vonatkozóan a kezdetektől a *Napóleon* éráig terjedően a következő hullámokat különíti el:

1. hullám <i>kezdeti időszak</i>	Nápoly 1224, Sevilla 1256
2. hullám <i>reakció egy akkori politikai krízisre</i>	1290-1354 között mintegy 20 egyetem jön létre, de nem mindegyik maradt fenn.
3. hullám <i>a prágai mintát követő sikertelen alapítások</i>	Krakkó 1363, Bécs 1365, Pécs 1367
4. hullám	újak – Bécs 1384, Heidelberg 1386, Lipcse 1409, Rostock 1419 megszűnik – Kulm 1386, Köln 1388, Óbuda 1395, Erfurt 1392, Würzburg 1402.
5. hullám <i>mintegy 40 év szünet után</i>	Greifswald 1456, Freiburg 1457, Basel 1459, Ingolstadt 1472, Trier 1473, Mainz 1476, Tübingen 1497, Odera menti Frankfurt 1498, Wittenberg 1502.
6. hullám <i>a reformáció hatása</i>	Jena 1558, Helmstedt 1576, Herborn 1584, Gießen 1607, Mosheim (Straßburg mellett) 1618, Rinteln 1621, Altdorf 1623, Kassel 1632, Dorpat 1632, Kiel 1665, Halle 1694.
7. hullám <i>jezsuita kollégiumok és egyetemek</i>	kollégiumok – Dillingen 1551, Prága 1556, Duisburg 1562, Braunsberg 1565, Olmütz 1676, Graz 1586, Paderborn 1614, Salzburg 1622, Osnabrück 1630; egyetemek – Bamberg 1648, Innsbruck 1673, Breslau 1702.
8. hullám <i>reformegyetemek</i>	reformegyetem – Kiel és Halle után Göttingen 1736, 1792-ben – 42 ismert egyetem német nyelvterületen.
9. hullám – Napóleon-éra	1818-ra a korábbi 42 egyetem mintegy fele megszűnik, megmarad Krakkó, Dorpat; új alapítás Varsó 1818, Lemberg megújul 1816-ban, Berlin 1810, Breslau 1811, Bonn 1818.

2. táblázat: Egyetemtörténeti periódusok (Seibt, 2008 alapján)

Az egyetemalapítási hullámok mintázata is érdekes összefüggésekre utalhat. A korai időszakot vizsgálva ilyenek az 1224–1256 (Nápoly és Sevilla), illetve az 1290–1354 közötti alapítások. Egy másik egyetemalapítási hullám kezdődik 1348-ban a prágai egyetem alapításával és tart egészen 1419-ig a rostocki alapításig. Ebben a hullámban részben a prágai mintát követve Krakkó, Bécs, Pécs, Heidelberg, Kulm, Köln, Erfurt, Óbuda, Würzburg, Lipcse és Rostock kap egyetemet. Sokféle hatás az oka annak, hogy az alapítást ugyanolyan dinamikus megszűnés is követi, különösen Magyarországon. A sok alapítás magyarázataként többféle elképzelés létezik, ezek közül a legérdekesebb azzal indokolja a történéseket, hogy bizonyos időszakokban sokkal egyszerűbb volt új in-

tézményt alapítani, mint egy meglevőt megreformálni (Seibt, 2008). Érdekes azt is vizsgálni, hogy milyen időbeli eltérések vannak egy másik kultúrkörben: orosz viszonyok között például csak nagy időbeli csúszással keletkezik egyetemalapítási hullám, ennek eredményeként Dorpatban 1802-ben, Vilniusban 1803-ban, Kazanyban 1804-ben és Harkovban 1805-en jönnek létre új intézmények.

Az egyetemtörténeti kutatás értékes forrásai a *vizitációs okiratok*. Ezek időbeli eloszlása sajnos nem egyenletes, hiszen többnyire egyházi vezetők, uralkodók, fejedelmek a kezdeményezők meghatározott hatalmi célok érdekében. Szerepük különösen azokban az időkben jelentős, amikor nincsenek, vagy még nincsenek felettes hatóságok, amelyek az oktatásüggyel foglalkoznának. Ebben az esetben a vizitációs jelentések jelenthetnek pótolhatatlan primer forrást. A vizitációs jegyzőkönyvek a tények megállapítása mellett, gyakran javító szándékú reformimpulzusok kiváltói lehetnek, így hatásuk kiegészíti az alapító okiratban megjelenített tartalmakat (Langer, 2008).

Az *egyetemi tipológia* korábbi rendje (Mikonya, 2014) kiegészíthető az újabb megjelenési formák számbavételével. Ilyen egyre fontosabb determináló tényező a *földrajzi elhelyezkedés*. Ennek alapján ismerünk:

1. *fővároshoz kötődő egyetemeket*: ezek közös jellemzője a diákok, az oktatók, a kutatók és az anyagi források koncentrációja, ennek révén ezek az intézmények potenciálisan tartósan előnyös helyzetbe kerülnek, általában nem fenyegeti őket a megszüntetés, áthelyezés veszélye, így élhetnek a folytonosság adta előnyökkel. Ezek az egyetemek központi elhelyezkedésük révén közel vannak az államhatalom intézményeihez, a parlamenthez, a hatóságokhoz, az akadémiához, a tudományos testületek központjaihoz. Ez sajátos lehetőséget jelent egyrészt az intézményi érdekérvényesítésre, másrészt a professzori kar számára. Utóbbiak másoknál könnyebben jutnak szakértői felkérésekhez, tudományos életet szervező pozíciókhoz. Veszélyforrásként előfordulhat, hogy a sok melléktevékenység miatt kevesebb idejük jut az oktatásra, a diákokkal való közvetlen foglalkozásra. Az ebbe a körbe tartozó professzorok viszont kiemelkedő teljesítményt nyújthatnak a publikációk terén.
2. *regionális jelentőségű egyetemeket*: vonzáskörzetük valamivel kisebb, mint a fővároshoz kötődőké, de ez még elég nagy a folyamatos működéshez. Hagyományaikat szigorúan őrzik, előnyös, ha egy vagy több tudományterületre specializálódnak. Ezen utóbbi szempont tehetséges kutatótanárok megszerzését és megtartását, illetve a kutatási feltételek, úgy mint könyvtárak, gyűjtemények, biológiai kertek, laboratóriumok megteremtését jelenti.

3. *egykori városi, kisvárosi egyetemeket* – ezek egyik alcsoportja gyakran a régi alapítású intézmények közül kerül ki, ilyen Jéna, Cambridge, Lund. Ezen intézmények fontos jellemzője, hogy az itt élő professzorok és a polgárok sajátos öntudatot ápoltak, ami mentes a nagyvárosi hatásoktól. Itt általában sokáig megmaradt az egyetemi léthez tartozó életforma és a viselkedési normák. Ez szabályozta a társadalmi érintkezést és a mindennapi életet, ezzel sajátos, egyedi légkört kialakítva (Klinge, 2004).

A másik ide sorolható altípus a kisebb vonzásterülettel rendelkező, gyakran egy-egy tudományterület művelésére szakosodott egyetemeket, főiskolákat jelenti, amelyek a maguk területén kiemelkedő fontosságúak is lehetnek.

Sajátos típust képeznek azok a változó országhatárok közelében fekvő intézmények, amelyek hol egyik, hol másik ország területére kerültek, vagy ide-oda helyezve ún. *költözködő egyetemekké* váltak (Mikonya, 2001). Némelyik egyetem többszörös vándorlásra kényszerült, így például az Odera menti Frankfurt pestistől sújtott (1516, 1526, 1532) egyetemét az alapítás után hamarosan Cottbusba költöztették, amit a visszaköltözés nyugalma után 1811-ben újabb áthelyezés követett, ezúttal Breslauba (Gundermann, 2008). Ezen utóbbi történés legsúlyosabb következménye a kontinuitás megszakadása – az oktatók, a laboratóriumok, a könyvtárak – költözködés miatti veszteségei okán.

Ebbe a típusba sorolhatók az *emigránsok számára külföldön létrehozott intézmények* (Exiluniversitát) erre példa az „Ukrán Egyetem”, amelyik kezdetben Prágába, majd később Münchenbe került. Ugyanílyen az „Orosz Népegetem” sorsa, ez Prágába, a „Balti Egyetem” pedig először Hamburgba, majd Pinnebergbe került (Wörster, 2006).

Az egyetemi élet különleges, kitüntetett eseménye a *jubileumok* megünneplése, ez kezdetben a kerek 50. vagy 100. évfordulókat jelentette, később a 25. is betagolódott ebbe a rendbe (Palatschek, 2010). A neveléstörténeti kutatás szempontjából ennek azért van kiemelkedő jelentősége, mert ezekre az alkalmakra szinte minden esetben ünnepi kiadványokat, évkönyveket, összegzéseket jelentetnek meg az intézmények, amelyek igen értékes primer forrást és elemzési lehetőséget kínálnak.

Hasonlóan hasznos az *évnyitó rektori beszédek* megismerése és tartalom-elemzése. Ilyen évről évre ismétlődő beszédek tartása leginkább a német és az ausztriai egyetemek gyakorlatában jelent meg. Az ünnepélyen az egyetem tanárai és diákjai mellett gyakran vendégként jelen voltak az állam, az adott város és az egyházak képviselői. Ezen utóbbi kutatási módszerrel elvégzett tartalom-elemzés alkalmanként meglepő felismerésekhez vezethet. Ugyanis egy ilyen indíttatású kutatás alapján derült ki, hogy a tudományos közvéleményben is gyakran emlegetett berlini humboldti egyetemi modellről a 19. században még semmiféle említés sincs. Pontosabban a nem berlini rektorok az egész

19. század folyamán mindig német egyetemi modellt említenek, de ezt nem hozzák kapcsolatba *Humboldt*ttal. Az első szórványos, ilyen modellre történő utalások csak 1945-re datálhatók (*Langewiesche*, 2010), majd 1970-től említik egyre gyakrabban a rektorok ünnepi beszédekben a humboldti modellt. Ezért véli *Dieter Langewiesche* professzor, a Humboldt Egyetem jubileumi kötetében megjelent tanulmányában, a következőt: „Ez az általánosan elterjedt topos, retrospektív szemléletű 20. századi találmány. A historiográfiában csak lassan jelenik meg e mítosz ledöntése, a közvélemény pedig még tudomást sem vett róla.” (*Langewiesche*, 2010. 28). Az 1945 és 1950 között elmondott 142 német egyetemen elhangzott rektori beszéd tartalomelemzése szerint csak hét esetben említik egyáltalán *Humboldt* nevét.

Az összehasonlító egyetemtörténeti kutatások meglehetősen elhanyagolt része az *esküszövegek* tartalomelemzése. Az eskü megkövetelésével mind a mai napig él minden fenntartó. Tartalmát tekintve ebben mindenkor megfogalmazódik a fenntartó iránti lojalitás szükségessége és elvárják az elkötelezettség nyilvánosság előtti ünnepélyes szóbeli és/vagy írásbeli megerősítését. Esetenként ez kiegészülhet az esküszegés következményeire való utalással. Mindenestre az eskü olyan hivatalos aktus, ami lehetővé teszi a mindenkori fenntartó számára az esetleges konfliktushelyzetek kezelését.

Vizsgálhatók az egyetemek a *reformok* megjelenése szempontjából is. Az ismert tény, hogy az egyetemi élet állandó kísérőjelenségei a reformok (*Bär*, 2005). Vannak olyan egyetemek, amelyekre elnevezésként is „ráragadt” ez a jelző, ilyen történetesen Halle vagy később Göttingen egyeteme. Az ezzel kapcsolatban felmerülő kérdések sokfélék lehetnek: ki(k) kezdeményezi(k) a reformokat; a külső vagy a belső hatások-e az erősebbek; milyen változásokat jelentenek ezek. Hogyan fonódnak össze a hatalmi, pénzügyi és a tartalmi törekvések; mennyire eredményes és tartós egy reform. Időnként az a kérdés is felmerül, hogy egyáltalán megreformálhatók-e az egyetemek? Ritkán vizsgáljuk egy-egy reform tartósságát, lefutásának rendjét, illetve a reformfolyamat megmerevedését, pedig erre az egyetemek hosszú története tanulságos példákkal szolgál.

Különleges lehetőség az egyetemi *szakértői vélemények* megismerése. Ezek azért értékes források, mert bár nem minden esetben realizálódnak a javaslatok, de azért két értelemben is fontos jelzések. Egyrészt mivel ugyanarra a problémára általában kettő vagy néha több szakértői véleményt is kérnek: egyrészt az ezekben megfogalmazott észrevételek többnyire az egyetemi viszonyok hiányosságait jelzik; másrészt több vélemény tartalmi elemeinek összehasonlításából viszonylag megbízhatóan rekonstruálhatók az adott kor kulturális erőviszonyai.

A professzorok és az egyetemi alkalmazottak *jövedelmi viszonyairól* bőszeges forrásokkal rendelkezünk. Erről tanúskodnak a gondosan vezetett és őrzött

számadáskönyvek, a kinevezési okmányok – amelyekben a legtöbb esetben utalnak a bérezésre –, valamint az évkönyvek is tartalmazznak ilyen jellegű adatokat. A díjazás problémáját nagyon gyakran érintik – sok más részlet említése mellett – a professzorok egymás közti vitáiról fennmaradt dokumentumok, a kari tanácsi jegyzőkönyvek. A jövedelmi viszonyok alapján tájékozódni lehet a diákok által fizetendő tandíjakról, vizsgadíjakról, illetve a kedvezmények és alkalmanként az ingyenesség és a mentességek körülményeiről. Ezekből az adatokból részben rekonstruálhatók egy-egy időszakban az universitas, azaz a tanárok, a diákok és az alkalmazottak közössége közötti differenciált kapcsolati rendszer elemei.

Az egyetemek vizsgálhatók a velük párhuzamosan működő, részben *hasonló funkciót ellátó intézményekkel való összevetés* alapján is, ilyen vizsgálati szempont lehet a lovagi akadémiákkal vagy még inkább a XVIII. század vívmányaként létrejött akadémiákkal való összehasonlítás.

Az egyetemtörténeti kutatások egyik önálló vizsgálódási területe a *peregrinációval* foglalkozik, két értelemben is, egyrészt a hazai diákok külföldi egyetemjárásával; másrészt a hazánkban tanuló külföldi diákokkal. A források között szerepel az egyetemi matrikulák, a kari oktatói és hallgatói névsorok, a classificatio könyvek, a vizsganyilvántartások és a tanrendek tanulmányozása és szakszerű elemzése. A hazai peregrinációs kutatásokat az ELTE Egyetemi Könyvtárában Szögi László és tanítványi köre műveli és fogja össze.

Mindezen vizsgálati irányokat kiegészítheti az *egyetemek egymás közötti kapcsolatának* és az így esetlegesen *le létrejött hálózatoknak* a kutatása, ami több szinten is történhet. Az első irány lehet a professzorok egyik egyetemről a másikra történő meghívása. Ilyen például a Göttingen és Moszkva egyetemének kapcsolata. Ennek során egy időben számos német professzor oktatott az első orosz egyetemen. Egy további vizsgálati szint az előnyben részesített peregrinációs helyek miatti átlagnál szorosabb kapcsolatra utaló tények keresése, ez ugyanis az adott intézmény szellemiségének érvényesítését is lehetővé tette. Ilyen a magyar diákok wittenbergi egyetemjárása, vagy a lett, litván észt diákok Halle-ban és Jénában folytatott tanulmányai.

A viszonylag jól feltárt peregrinációtól eltérően visszafogottabb az *egyetemi nemzetek (nációk)* kutatása, igaz az ezzel kapcsolatos források is töredékesek. Egyes egyetemeknél pontosan ismert a nációkba való besorolás rendje (Bologna, Párizs, Prága, Bécs, Krakkó), másutt töredékesek az adatok vagy nincsenek. A kutatás azért fontos, mert kezdetben maguk a nációk tartózkodási helyei voltak az oktatás színhelyei és a nációk, mint behatárolt szervezeti egységek körül keletkezett a konfliktusok egy része is (lásd a német náció kivonulása Prágából) stb.. Különösen hiányos a nációk későbbi rendjének kutatása, holott tudjuk, Párizsban és Bolognában a 18. századig, Lipcsében a 19.

századig, Bécsben egészen 1849-ig létezett az egyetemi nemzetek szerinti szerveződési forma.

Érdekes kutatási téma a *nők megjelenése* az egyetemeken. Minden egyetem gondosan számon tartja az első diplomát kapott női hallgatóját és még inkább az első doktori fokozatot szerzett hölgyet és az első professzorasszonyt. Az erre vonatkozó időbeli és tartalmi összehasonlítás már önmagában érdekes lehet. De az egyetemi élet szempontjából egy további fordulat az egyetemi hallgatók között az arányok felbomlása, a korábban domináns férfiaktól a női nem irányába történő elfordulás. Természetesen ez nem egyformán érvényes minden diszciplínára és nem is minden karra. Ugyanezen változások megfigyelhetők a professzori kar és az egyetemi oktatók körében is.

Sajátos kutatási terület lehet az egyetemi *mítoszképződés* okainak, folyamatainak és főleg ezek valóságtartalmának a vizsgálata. Az egyetemek egy-egy nép, ország jól látható szimbólumaiként sokféle elképzelés koncentrációját jelentik. Ennek is legalább kétféle vetülete lehet: egyrészt ahogy egy ország, egy város mindennapi emberei és tudományos közvéleménye gondolkodik intézményéről; másrészt az, amit külföldön gondolnak róla. A kétféle nézet lehet szinkronban, de alapvetően el is térhet egymástól, sőt a történelem folyamán ennek dinamikája is változhat. Ilyen vélemények általában két alapvető történés körül kristályosodnak ki: az egyik az alapítás körülményeihez a másik az egyetem hírnevéhez kapcsolódik. A kutatás alkalmanként mítosztalanítást eredményezhet, ilyen például a bolognai egyetem alapítása körüli történetek legújabb megítélése, vagy éppen a Humboldt-mítosz (*Thorn és Weining, 2010*) alapjainak vizsgálata. Nem véletlen, hogy a legújabb időszakban az alaptalan mítoszképződést igyekeznek objektív alapokra helyezéssel elkerülni, ami viszont újabb problémához: a rangsorok készítésének és az értékelési szempontok összeállításának sokféleségéhez vezet.

Különleges vizsgálati lehetőség az *egyetemi stratégiák vizsgálata a változó társadalmi formációkhoz való alkalmazkodás szempontjából*. Néha nem is kell ehhez túl hosszú időszakot elemezni, a berlini egyetemnek például 200 éves története során hat különböző politikai szisztémához kellett alkalmazkodnia (*Thorn és Weining, 2010*).

Időről-időre – funkcionális, szervezeti változások és főleg a tudomány fejlődése által támasztott szükségletek hatására – új egyetem típusok jelennek meg. Egy ilyen típus elnevezése *tradicionális vidéki egyetem* (traditionelle Landesuniversität) ennek fő jellemzője, hogy a helyi igények kielégítése és a változó fenntartói (fejedelem, egyház) szükségleteknek kell megfelelnie, alkalmanként használatos erre a típusra a Fürstenuniversität elnevezés is, utalva az alapítást kezdeményező személyére. Mindehhez megfelelő személyzet áll rendelkezésre, ezek tagjai többnyire családi alapon verbuválódnak – gyakran érvényes ez a professzori karra is –, nem véletlenül olvasható a korabeli leírásokban az

egyetemi család (Universitätsfamilie) megnevezés (Lundgreen, 2010). Ennek ellenkezője az új alapítású egyetem, amelynek egyik jellemzője, hogy általában a régihez képest egyfajta ellenmodellként jelenik meg és reformokat kíván megvalósítani.

Kifejezetten a német viszonyokra koncentrálva még a következő választóvonalak és típusok jeleníthetők meg. A német szakirodalomban gyakran előfordul a professzorok egyeteme (Ordinarienuniversität) elnevezés. Ennek magját az ordináriusok, azaz a rendes kinevezett professzorok alkotják (Klinge, 2004; Lundgreen, 2010). Ez a típus az 1800-1945 közötti időszak jellegzetes szervezeti formája. Kialakulását az a tette lehetővé, hogy az egyházi befolyás csökkenésével párhuzamosan nőtt az állami befolyás, viszont az államhatalmi szervezetek részeként az oktatási minisztériumok viszonylag kis létszámmal még csak fokozatosan épülnek ki és még nincs kellő tapasztalatuk és nincsenek megfelelő technikáik az egyetemek irányításához. A törvényi úton történő szabályozás még alakulófélben van. Sokáig az egyedüli állami beavatkozási lehetőség kancellár vagy kurátor egyetemre történő delegálása. Az egyetemek játéktérét növelte az is, hogy helyenként a miniszterek és a minisztériumi vezető tisztségviselők közül sokan a professzori karból kerültek ki. Ezeket a személyeket általában magas állami hivatalnoki fokozatokba is besorolják. Ők az egyetemei karokon egy-egy szakterület egyedüli felelősei, az ezzel kapcsolatos legfontosabb és legjobban jövedelmező előadásokat ők tartják. Sokféle aktív és passzív választójog birtokában az akadémiai és a tudományos kérdések eldöntésében kizárólagos jogosultsággal rendelkeznek. Hasonló státuszú társaik közül a maguk soraiból választanak rektort és dékánokat. Önmagukat az egyetemi autonómia legfontosabb védelmezőinek tekintik az esetleges erőszakos állami fellépéssel, a túl liberális társadalmi befolyásolási szándékkal, illetve a meggondolatlan reformokkal szemben. Ennek az egyetemtípusnak a legfőbb jellemzője a kinevezett professzori kar dominanciája a többi egyetemi polgárral szemben. Ez a formáció ilyen tiszta formában nagyjából a 19. század végéig fordul elő. Számadatokat tekintve német nyelvterületen ez azt jelenti, hogy ebben az időszakban a kinevezett professzorok aránya a 53%-ról 40%-ra esett vissza, miközben ellenhatásként a rendkívüli egyetemi tanárok és privátdocensek száma többszörösére emelkedett: 1864-ben még csak 1364 fő van ilyen státuszban, 1931-ben már 6043 fő (Lundgreen, 2010). Ennek a típusnak a kibontakozását nagymértékben segítette a liberalizmus 1860 utáni erősödése, csúcspontja pedig az 1900–1914 közötti időpontra tehető és leginkább Németországra és Észak-Európa egyetemeire jellemző.

Fontos választóvonalat jelent az egyetemi életben a tudományos fejlődés jellegének változásához történő alkalmazkodás. Ennek egyik jele az *enciklopédikus tudású* és a tudományukat ily módon előadó professzori kar fokozatos megszűnése és helyettük a szaktudományok képviselőinek megjelenése. A tu-

domány fejlődését követve a szegmentálódás tovább folytatódik, hiszen egy-egy szakterületen belül is további, intenzív differenciálódás kezdődik. Ennek következménye a *specialisták*, azaz egy-egy terület szakértőinek megjelenése. Erre intézményes formában az ún. *reformegyetemeken* teremtdtek meg legelőször a feltételek. Ilyen a korábban létrejött Halle és Göttingen mellett a későbbi alapítású berlini (1810) és a bonni (1818) egyetem. Közülük különös népszerűsége tettek szert azok, ahol a professzorok alkalmanként szakterületükből távolabbra is kitekintve, enciklopédikus műveltségük alapján, hozzásegítették diákjaikat a tágabb összefüggések felismeréséhez és kereséséhez.

Az egyedi elképzelések között – meg nem valósult különlegességgként – megemlíthető Karl Vogt ún. „Aktienuniversität” elképzelése. Ennek lényege szerint azért, hogy az egyetemen ne csak a mintatanterv szerint lehessen haladni, célszerű engedélyezni, hogy a diákok szabadon választhassanak az évente kiadott stúdiumok jegyzéke alapján a meghirdetett tárgyak között. Továbbá legyen szabad a verseny az egyetemek között, és ne legyen átjárhatóság a fakultások között. Ezt a maga korában fontos újítást csak jóval később és akkor is csak nehezen tudta befogadni az egyetem.

A reformegyetemek vetették meg az alapját egy originálisan új egyetemi koncepciónak és ez a *kutatóegyetemek* megjelenésében nyilvánult meg. Az új alapítású egyetemek egyik jellemzője, hogy általában a régihez képest egyfajta ellenmodellként jelennek meg és mindenképpen reformokat kívánnak megvalósítani. Ennek az alapjai Wilhelm von Humboldthoz vezethetők vissza, amennyiben álláspontja szerint a tudományos tényeket nem lehet könyvekből „kiolvasni”, a tényeket kutatás során kell keresni. Mégpedig lehetőség szerint a diákokkal közösen. Ennek viszont egyik fontos feltétele az oktatás és a kutatás szabadsága. Ilyen ideális formában ez szinte sohasem tudott megvalósulni. Maga Humboldt is komoly engedményekre kényszerült e tekintetben, amennyiben a professzorok kinevezésében továbbra is az uralkodó szava volt a döntő, azt viszont elérte és ez sem kis eredmény, hogy a kinevezést követően a professzorok szabadon dolgozhattak. Persze, hogy ez az utóbbi szabadság mennyire illuzórikus, azt a legjobban a másik reformegyetem Göttingen példája mutatja, ahol 1830-ban játszódott le a „göttingeni hetek” elleni elhíresült per.

Mindezek a változások nem hagyták érintetlenül az egyetemek szervezeti formáját sem. Ennek egyik jele a tudományos képzettségű munkatársak egy részének újszerű besorolása, ilyen a kutatásvezető, kutatóprofesszor, főmunkatárs, munkatárs, főtanácsadó és más címek megjelenése. Mindez a döntési rendszer alapvető átalakulását is jelenti. A kinevezett és fokozatokba sorolt professzori kar döntési monopóliuma idővel jelentősen átalakult, sokféle grémium, véleményező és döntéshozó testület jött létre, lehetővé és hivatalossá

téve a diákság beleszólási jogát is. Ezt a formációt *a csoportok egyetemeként* (Gruppenuniversität) említi a szakirodalom (Lundgreen, 2010).

A változások következő típusa *a tömeg egyetemek* (Massenuniversität) megjelenése. Ez a típus alapvetően többféle társadalmi hatás eredőjeként jött létre. A II. világháború utáni gazdasági fellendülés már szélesebb néprétegek számára is elérhetővé és kívánatosá tette az egyetemi oktatást. Mindehhez hozzájárult egyes városok ambíciója saját felsőoktatási intézmény alapításához. Ez funkcionálisan jelentős változást hozott az egyetemek belső életében, ugyanis a diákság nagyon eltérő bemeneti tudásszintje miatt szükségessé váltak a bevezető és felzárkóztató jellegű alpműveltséget bővítő kurzusok. Ezért új szakstruktúra, számos új alapképzés jelent meg. Ehhez gyakran hiányoztak a feltételek, sokszor még a tantermekben sem jutott mindenkinek férőhely. Az oktatók felkészültsége is változó színvonalú és megjelent egy új oktató típus az ide-oda utazó, egyik intézménytől a másikhoz vándorló oktató. Természetesen ilyenkor a személyes kontaktusra, az egyéni konzultációra alig maradt idő. Ezzel párhuzamosan igény mutatkozott a magas színvonalon képzett diplomás szakemberek iránt is, de ez nem mindig esett egybe a gazdaság munkaerő szükségletével. A rossz oktatási körülmények és főleg a nagy diplomás munkanélküliség lett több más tényező mellett az okozója az 1968-as diáklázadásoknak.

Összességében az eddigi epizodikus történéseket felsoroló és rendszerezni törekvő tanulmányból is kiolvashatók a széles spektrumú egyetemtörténeti kutatásokban rejlő további lehetőségek. Ez a tanulmány csak töredékesen és vázlatosan tud utalni az egyetemtörténeti kutatások eddigi eredményeire és új lehetőségeire, külön kitérve a differenciált tipológia szerinti megközelítés fontosságára.

Szakirodalom

Ábel Jenő (1881): *Egyetemeink a középkorban*. MTA, Budapest.

Bär, S. (2005): *A céh. Az egyetemek lényege a professzorral válásnak és a professzorok érzelmi életének tükrében*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Békefi Remig (1898): *Oláh Miklós nagyszombati iskolájának szervezete*. Budapest.

Békefi Remig (1899): *A debreceni ev. ref. főiskola 17–18. századi törvényei*. Budapest.

Békefi Remig (1909): *A pécsi egyetem: székfoglaló*. Budapest.

Breznayánszky László (2007, szerk.): *A debreceni iskola neveléstudomány-történeti vázlata*. Gondolat Kiadó, Budapest.

- Fináczy Ernő (1906): *Az ókori nevelés története*. Horánszky, Budapest.
- Fináczy Ernő (1919): *A renaissancekori nevelés története*. Horánszky, Budapest.
- Fináczy Ernő (1926): *A középkori nevelés története*. Magyar Egyetemi Nyomda, Budapest.
- Gundermann, I. (2008): Brandenburg-preußische Universitätsgründungen. In: Wörster, P. (Hg.): *Universitäten im Östlichen Mitteleuropa. Zwischen Kirche, Staat und Nationengeschichtliche Entwicklungen*. Oldenburg Verlag, München. 105–127.
- Hajnal István (2008): *Írásoktatás a középkori egyetemeken*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Hegedűs Judit, Németh András és Szabó Zoltán András (2013, szerk.): *Pedagógiai historiográfia: Új elméleti megközelítések, metodológiai eljárások*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- Horn, K. P., Németh A., Pukánszky B. és Tenorth, H.-E. (2001, Hg.): *Erziehungswissenschaft in Mitteleuropa. Aufklärerische Traditionen – deutscher Einfluß – nationale Eigenständigkeit*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Kékes-Szabó Mihály és Pukánszky Béla (2001): Kutatásméleti koncepciók a kolozsvári-szegedi egyetemen (1872–1934). In: Horánszky Nándor (szerk.): *A tanterv kérdésköre az elmúlt másfél évszázadban*. Kiss Árpád Országos Közoktatási Szolgáltató Intézmény, Budapest. 319–370.
- Klinge, M. (2004): Die Universitätslehrer. In: Rüegg, W. (hrsg.): *Themen, Probleme, Erkenntnisse. Geschichte der Universität in Europa (1800–1945) III*. Verlag C. H. Beck, München. 112–143.
- Kornis Gyula (1937): *Az egyetemi oktatás főbb kérdései*. Budapest
- Kornis Gyula (1944): *Tudomány és Társadalom. I–II*. Franklin Társulat, Budapest. 370–371.
- Langer, H. (2008): Die pommersche Ladesuniversität Greifswald. In: Wörster, P. (Hg.): *Universitäten im Östlichen Mitteleuropa. Zwischen Kirche, Staat und Nationengeschichtliche Entwicklungen*. Oldenburg Verlag, München. 85–104.

Az enciklopédikus tudás szerepe az életvezetésben

KOVÁTS-NÉMETH MÁRIA

„... azokat tartom igazán nemeseknek, akik igazi javakkal, valóban saját javakkal akarják feldiszíteni önmagukat és hozzátartozóikat, vagyis műveltséggel, jó erkölccsel és ékesszólással ... A szerencse ajándékai, mint az országok, városok, testi szépség mulandók, de amit erény és munka szerzett az maradandó. Ezt a vagyont nem pusztítja el sem vas, sem láng, sem rabló, sem mostoha idő.” – írta *Apáczai Csere János* a 360 évvel ezelőtt megjelent, az európai és sajátosan magyar kultúrát közvetítő munkájában, a *Magyar Encyclopaediában* (idézi Kovátsné, 2004. 15.).

Nem igazán népszerű vállalkozás, hogy időtálló értékekről, erényről, becsületről, az adott szó hiteléről, a lelkiismeretről, egyáltalán a múltról, európai és magyar örökségünkről, az elődeink által közvetített és képviselt kulturális tradícióról szójunk ebben a posztmodern, eszmék nélküli világban. Annak ellenére, hogy mindannyiunk kötelezettsége lenne az utánunk jövő generációk segítése az értékek újrateremtésében.

Lehet-e az értékeket újrateremteni? Jelenti-e ez az állandó értékek tagadását és új értékek születését? Igen és nem! Az értékeket minden generációnak újra kell teremtenie, hogy azok valóban vezérfonalak legyenek életünkben. Nem azt jelenti azonban, hogy a becsületszavunk elavult, s helyette rugalmasságra van szükség; vagy a tisztesség ósdi kifejezés, s célszerű inkább mindenáron változni/alkalmazkodni. Az értékek újrateremtése feltételezi az állandó, örök értékek ismeretét, nevezetesen mi a jó és mi a rossz, hogy a választás során a tudatosan vállalt értékek mellett született döntés eredménye legyen az értékek újrateremtése.

Apáczai, az európai és sajátosan magyar kultúra reprezentánsa

Az emberhez méltó magatartáshoz nyújt nekünk példát életével és műveivel *Apáczai Csere János*, a XVII. század európai műveltségű fiatal magyar tudósa, magyar tanítója.

Micsoda bátorság és elhivatottság kellett ahhoz, hogy az utrechti nyomdában egy magyar nyelvű enciklopédia lásjon napvilágot 1655-ben. Akkor, amikor a tudomány nyelve a latin, mikor Utrecht, a németalföldi város a tudo-

mány, a virágzó gazdaság központja, Magyarország pedig a megosztottság országa.

Az alig 30 éves *Apáczai* holland feleségével közel hatéves hollandiai tartózkodás után a legkorszerűbb/legfrissebb műveltséggel hazatért, hogy otthon, Erdélyben a katedráról terjessze az európai értékeket, s megküzdjön a meg nem értéssel, az egyik legnagyobb emberi gyarlósággal, az irigységgel: „... erős az elhatározásom, hogy töretlen lélekkel tűröm minden irigyem fűtтей, csak valami hasznuk származzék írásaimból az embereknek. Ha a dicsőség vágya vezetett volna e könyv kiadásakor, meg tudtam volna bizony írni mindezt sokkal mutatósabban is és úgy, hogy teljesen különbözzék mások írásainak jellegétől. De ettől nem lett volna a könyv nagyobb hasznodra, kedves olvasóm! A magam és tanítványaim számára toldoztam ezt össze, és nem mások számára ... Hogy fogadnák a gáncsoskodók, mondd, Avicennát, Pauloszt, Oreibasziost és számtalan régi tudós orvost, ha még életben volnának? Mert ők minden munkájukat Galenoszból és más régi orvosokból irták ki csaknem szóról szóra.” (idézi Kovátsné, 2004. 11–12.).

Apáczai felismerte, hogy a magyar nép tudását, műveltségét *anyanyelven* írt könyvekkel lehet csak emelni, hisz a fejlett európai országokban mindenütt anyanyelven volt hozzáférhető a tudás. Nem csoda – írta *Apáczai* –, hogy azok a népek tudás és műveltség dolgában túlszárnyalnak bennünket, hiszen az összes tudományukat anyanyelvükön olvassák és közlik, tanítják és tanulják (idézi Kovátsné, 2004).

Mi lehet a dolgunk? A minőségi életvezetéshez kultúrát: hitet, tudást, morált, művészetet kell közvetíteni. Ehhez elsősorban a tudomány művelése, a tudás terjesztése, jó iskolák és jó tanítók kellenek. „Mert aki jó kalauzokat választ, az nem egy könnyen térhet le a helyes útról, csak állhatatos elhatározással kövesse őket.” (idézi Kovátsné, 2004. 12.).

Apáczai Csere János európai és sajátosan magyar kultúrát reprezentáló műve a *Magyar Encyclopaedia*. „Az az minden igaz is hasznos bölcsességnek szép rendbe foglalása és magyar nyelven világra bocsátása.” (*Apáczai*, 1975. 20.).

A Brassótól 35 km-re fekvő Apáca község szülöttének, az európai kultúra közvetítésének legjelesebb magyar reprezentánsának nevét, munkásságát – számos tanulmány ellenére – nem ismerik kellően. Vélhetően eredeti művei tanulmányozása híján, melyek a korabeli magyar nyelvezet miatt fáradtságosabb szellemi munkálkodást kívánnak. A tudósok sem merítették ki a műveiben rejlő lehetőségeket a tudomány további gazdagítása céljából. A Magyar Encyclopaediában – többek között – a XVII. századi magyar nyelv sajátosságai, a matematika „szaknyelve”, az ember és természet kapcsolata gazdag tárháza lehetne további kutatásoknak.

Bán Imre igen gazdag és terjedelmes *Apáczai* tevékenységét feldolgozó munkájában írja, hogy „irodalomtörténetünk máig adós a Magyar Encyclopae-

dia beható elemzésével, stílusának elemzése senkinek sem jutott eszébe, nyelverteremtő erőfeszítésének lemerésére egyedül *Kremmer Dezső* tett bátortalan kísérletet.” (*Bán*, 1959–1961. 6.). Ez nem jelenti azt, hogy *Apáczai* tevékenységét, munkálkodását ne méltatták volna szép számmal. Korábban *Bethlen Miklós* állított Önéletírásában emléket a tudomány minden zugában jártas tudósnek, aki „nemcsak tituláris, hanem valósággal ugyan *doctus doctor*” volt (*Apáczai*, 1956. 217.). *Fináczy Ernő*, a XX. század kiváló neveléstörténésze, a nemzet nevelőjének nevezi, *Kovách Aladár*, *Németh László*, *Páskándi Géza* drámát írt *Apáczai* ról.

A kor kihívása: az enciklopédikus tudás

Alapvető, széleskörű tudás nélkül nincs biztos tájékozódás, nincs megfelelő irányválasztás, iránymutatás. *Apáczai Csere János* a Magyar Encyclopaediában tudatosan ötvözte a hazai és hollandiai tanulmányai során szerzett tapasztalatait. *A hazai és európai tudományok egysége alapján fogalmazta meg koncepcióját*: itthon is alakuljon ki a művelődés új rendje, újuljon meg a magyar iskoláztatás, a tanítás szelleme, módszere; s az elődök példája nyomán, valamint az európai műveltség eszmeáramlatainak hatására korszerűsödjön a magyar pedagógiai kultúra.

Apáczai felismerte kora kihívását, az enciklopédikus műveltség szükségességét. Az enciklopédikus tudás megszerzésének fontosságát megerősítették benne a németalföldi egyetemeken végzett tanulmányai, az ott szerzett tapasztalatok. A „minden tudomány” elsajátításának szükségességét azonban otthon, hazájában plántálták *Apáczai* lelkébe mesterei, akikről példásan megemlékezik: „... már tíz évvel ezelőtt, midőn Kolozsvárott tartózkodtam a humán tudományok kedvéért, és állandó szorgalommal követtem mindenekelőtt a nagy hírű és nagy tudású tanítónak, *Porcsalmi András* úrnak irányítását, gyakran megtörtént, hogy ez a kiváló és alapos képzettségű tudós messze-messze elkalandozott a mesterségek és tudományok magasztalásában, és néhányszor szívélyes közvetlenséggel megmutatta nekem ritka és mélységes műveltségének kitűnő tanújelét, azokat a jegyzeteket, amelyekben maga foglalt össze csaknem minden tudományt. Ugyanakkor pedig engem is őszintén buzdított, hogy idővel majd hasonlót készítek. Szorgalmát bizonyos mértékben utánozni akarva, írásaiból sok részletet kezdtem kimásolni saját használatomra.” (idézi *Kovátsné*, 2004. 9.).

Majd a gyulafehérvári akadémián „a kitűnő férfiú, *Bisterfeld János Henrik* úr tanítványainak társaságába kerülve, olyan tanítóra akadtam, aki a tudományok iránt való lelkesedés dolgában előző tanítómhoz volt hasonló. Gyakran saját fülemmel hallottam, hogy mind nyilvános, mind magántanítása alkalmával nagy szorgalommal és nekibuzdulással ezeket a szavakat véste tanítványai

emlékezetébe: A szentírást az egész enciklopédiának legalább közepes ismerete nélkül senki sem magyarázhatja sikeresen.” (idézi Kovátsné, 2004. 9.).

Apáczai szerint a régi és az új tudományok ötvözete, annak megértése a tudomány. Ez az új enciklopédikus tudás a korabeli latin iskolák grammatikai-retorikai-poétikai, főleg humán jellegű képzési anyagával szemben a természettudományok iránti nyitottságával jelentősen gazdagította a korabeli iskolai tananyagot.

A XVII. század európai műveltséganyagát összegezve Apáczai eredményesen fáradozott azon, hogy „tanulóifjúságunknak legyen legalább egyetlen olyan könyve, amelyből az egész műveltség szövedékes szárait legombolyíthatja, mégpedig anyanyelvén. Ezért a legjobb szerzők alapján, a valósághoz ragaszkodó ábrázolásban, az igazság szabadságának zászlaja alatt honfitársaim elé tártam mindazokat a dolgokat, melyek hasznosak, és amelyeket ismerni szükséges.” (idézi Kovátsné, 2004. 10.).

Apáczai ezeket a „leghasznosabb dolgokat”, a tudományok egészét rendszerbe foglalva 11 részben (fejezetben) ismerteti. A tudomány alapjait (első rész) a metafizikában *Cartesius (Descartes)*, a logikában, geometriában *Ramus* művei alapján teszi közzé. Az alkotó tudás alapja Apáczai tételeiben a megismerés, a tudás kezdete a kételkedés, minek okáért: „én gondolkodom, azért vagyok”.

A második és harmadik részben *Ramus*ra támaszkodva az ok-okozati összefüggések tisztázására helyez nagy súlyt. Apáczai racionalizmusa: semmit se tegyünk, amíg a logikai összefüggést világosan fel nem ismerjük. A világos dolgokról mindjárt ítéletet alkothatunk, de a „homályosokról tovább való gondolkodás” szükségeltetik (idézi Kovátsné, 2004. 11.). A mű negyedik és ötödik részében a „dolgok megszámlálásáról”, „a mennyiség megméréséről” olvashatunk, miközben megismerjük a korabeli fogalmakat: szorzás = sokasítás, szögek = szegletek, gömb = golyóbis, henger = oszlop szabású; valamint képet kapunk a korabeli mértékekről is: „az ujj 4 árpaszemni; a tenyér 4 ujjni; a láb 4 tenyéreni; a könyök a botkójától fogva a leghosszabb ujj végéig más féllábní.” (12) Az égi dolgokról szóló fejezetben először találkozhatunk magyar nyelven összeállított csillagászati munkával. „Az isméretebbek (csillagok) bizonyos ábrázatokba foglaltattak bé, és szám szerint 1322 vagynak.” (idézi Kovátsné, 2004. 27.).

A hetedik rész a legterjedelmesebb, mely a földi dolgokat veszi sorba. Ezek: a föld, a víz, a levegőég, az egytetemes természetes és mesterséges dolgok, fű, fa, virág, állatvilág és az ember. A föld, melynek kerülete 5400 német mérföld „szörnyű nagyság”, de a „csillagos éggel egybevettétvén, csak annyi, mint egy semmi.” A víz a földkerekségnek olyan része, „mely a földnél vékonyabb”, az igen nagyok és mélyek a tengerek; a kisebbek és szélesek a tavak; a „szorosak és hosszak” a folyók és patakok. A levegőég átlátszó, a tűz meleg és világos, a földből kipárolgó párákból gyakorta szél támad, vagy felleg, köd, eső, hó, jégeső,

harmat, zuzmara, manna és méz (idézi Kovátsné, 2004). S az enciklopédikus ismertetés a *világ összes dolgai* között mindig tartalmazza a hazaiakat is, például a nevezetes hegyek között sorolja az erdélyi *Fogarasi-havasokat*, a *Kecskekőt*, a *Csudakőt*, „melynek az oldalában egy nagy kerekded lik vagyon, kire nehezen hághatni fel, és osztán odabé rettenetes üregek vagynak s denevéreknek sokasága, egynehány óráig jártam tizenegyed magammal gyertyáknál benne, de végét soha nem érhattük.” (idézi Kovátsné, 2004. 32.). Ebben a fejezetben szól az *ember* jellemző tulajdonságairól: okosságáról-oktalanságáról, örömről-bánatáról, az állhatatosságról, a háláról-háládatlanságról. Ugyanitt tárja elénk *Apáczai* az ember egészséges életmódjára vonatkozó – ma is figyelemre méltó – szabályokat is.

A nyolcadik részben a „mesterségesen”, az emberi tudás eredményeként született alkotásokat rendszerezi, köztük a *legfőbb akadémiákat*: Erdélyben a *fejérvárit*, s Magyarországon a *váradit*, a *patakit*, a *debrecenit* tartja legjelentősebbnek. S ebben a fejezetben beszél a paraszti munkáról, itt találkozunk az év tizenkét hónapjához kötődő, megfigyeléseken alapuló népi bölcsességek gyönyörű csokrával. „A veteményeskertek készítettnek az élet szükségére, a test és a lélek erejének megőregbítésére, a szemeknek gyönyörködtetésére.” (idézi Kovátsné, 2004. 59.).

Az Enciklopédia kilencedik része már Magyarországon készült el. Az egyetemes és a magyar történelem eseményeinek kronológikus bemutatása során az 1625. év jeles eseményeinél nem feledkezik meg saját születését megörökíteni: „1625. *Jakab* király meghal, kinek helyébe következik *Károly*, az ő fia. Ennek a könyvnek írója születtetik.” (idézi Kovátsné, 2004. 70.).

A tizedik részben az ember magaviseletével kapcsolatos megállapításai máig hitelt érdemlőek: „A magaviselésnek két részei vannak: a jóra való indulat és annak megcselekedése. Ehhez négy dolog kívántatik: az egyenesség, eszeség, erősség és a mértékletesség.” (idézi Kovátsné, 2004. 71.). Ebben a fejezetben mutatja be *Apáczai* a hazai iskoláztatásra vonatkozó új koncepcióját, javaslatait, melynek alapja:

1. „Hogy pedig mind a házi ecclesiái és polgári társaságbéli rend jobban épülhessen, szükséges dolgoknak tartatott eleitől fogva, hogy afelső rendek scholákat állítanának, tartanának, melyekben az iffúságot minden szükséges dolgokra s szép tudományokra még gyermekkorokban megtanítatnák, hogy mind szüléjeknek, mind Isteneknek, mind pedig hazájoknak jobban szolgálhatnának idejében.
2. Mely dolognak előmenetelire az ő hazájának jóvát igazán kívánó fejedelemnek erre illendő alkotmányokat kell építtetni, a scholát és abbéli személyeket jó privilégiumokkal kell megajándékozni, elégséges jövedelmet kell nekik rendelni, tudós, okos tanítókat állatni.

Ennek felette ezek mellé okos és eszes curatorokat kell a külső főrendből választani, kik a tanítókra vigyázzanak, disputatiókra, examenekre, promotiókra feljárjanak sat(öbbi).” (idézi Kovátsné, 2004. 77.).

„Az Istenről és az ő dolgáról” című befejező részben a teremtésről, a gondviselésről, a törvényekről, a lelkiismeretről összegzett egyetemes kultúrát ismerjük meg. „A tisztességes és ép jó lelkiismeret az, amely minden módon igaz és hatható ítéletet tészén azaz a jót jónak, a rosszat pedig ugyancsak rossznak állítja, nemcsak ment, feloldoz és jovall, hanem vádolja és kárhoztatja is a rossz cselekedetet. Hathatóképpen jóra serkent s a gonosztól pedig hátraránt.” (idézi Kovátsné, 2004. 84.).

Értékek: becsület, anyanyelv, erény, kötelesség, példa

Az enciklopédikus tudás feltételezi „az elődök” és a kortársak munkáinak ismeretét, felhasználását, feldolgozását. *Apáczai* több mint 10 tudós, a „legjobb szerzők alapján” ismerteti meg bennünket a csillagászat, a földrajz, az ásványtan, az antropológia, a „zoografia” területén összefoglalt legújabb tudományokkal. Pontos felsorolja a mű bevezetőjében, hogy kikre támaszkodott, mert véleménye szerint „az a méltányos és igazán tisztességtudó eljárás, ha megvalljuk azok nevét, akiknek segítségével eredményt értünk el.” (idézi Kovátsné, 2004. 11.).

Az antik és a korabeli modern szakirodalom képviselői *Apáczai* értékelése szerint: „a metafizikában *Cartesius*; a logikában *Ramus* és *Amesius*; az aritmetikában *Ramus*, *Snellius*, *Schonerus*; a geometriában csak *Ramus*, az általános természettudományban *Cartesius* és *Regius*; az asztronómiában *Kopernikus*, *Cartesius*, *Regius*, *Phocylides*, *Alstedius*, *Scribonius*; a föld- és vízrajzban, valamint a zenében *Alstedius*; a meteorológiában *Cartesius*, *Regius* és *Scribonius*; az antropológiában *Scribonius* és *Regius*; az orvostudományban egyedül *Regius*; a zoografiában *Regius*, *Scribonius* és *Alstedius*;... az etikában, ökonómiában, politikában, jogtudományban és teológiában *Fennerus*, *Amesius*, *Althusius* stb.; az általános grammatikában *Ramus*; a speciális, mégpedig a görög és latin grammatikában ugyancsak *Ramus*, a héberben és annak dialektusaiban *Martinius*, az arabban *Erpenius*; az általános retorikában *Talaeus*, a speciális, mégpedig a görög, héber és arab retorikában különböző írók, a latinban viszont *Talaeus*.” (idézi Kovátsné, 2004. 11–12.). A legkiválóbb emberek, a szakmájuk legjobb tudósai sohasem féltek attól, hogy más írótól kölcsönözzenek, „mert, aki jó ka-lauzokat választ, az nem egykönnyen térhet le a helyes útról, csak állhatatos elhatározással kövesse őket. A csecsemő is, ha óriás vállára ül, többet láthat, mint maga az óriás.” (idézi Kovátsné, 2004. 11–12.).

Az enciklopédia tudománytörténeti jelentőségén túl kimagasló *Apáczai* érdeme a magyar nyelv gazdagításában. Számos kifejezésre egyáltalán nem volt szavunk, *Apáczai* munkája hatalmas a magyar tudományos nyelv gazdagításában is. Felismerte, hogy egy nép műveltségének gyarapításához nélkülözhetetlen, hogy a tudományt anyanyelvén tanulhassa.

A magyar nép e téren való hátrányának felszámolása érdekében szándékait a következőképpen fogalmazta meg hollandiai tartózkodása idején: „erősen föltettem magamban, hogy ha a jóságos és hatalmas Isten néhány esztendő elteltéig megnyújtja és meghosszabbítja életem fonalát, nem halok meg addig, míg magyar nyelven nem közlöm a magyarokkal összes tudományomat.” (idézi Kovátsné, 2004. 10.).

A Magyar Encyclopaedia sajátos rendszerének feldolgozásához *Apáczai módszertani útmutatást* ad. Azt javasolja, hogy a tanítást nem az Encyclopaedia „elejével” kell kezdeni, hanem olyan fejezetével, „mely érthetőbb dolgokat tárgyal”, például a földrajzzal, „melynek tanításakor hasznos volna földgömböt vagy térképet kéznél tartani”, majd ezt követően a *speciális természettudományokat*, az ásványokról, a növényekről, az állatokról szóló tudományt magyarázná. Ezután tanítaná az etikai, ökonómiai, politikai kérdéseket, folyamatosan kérdegetve: „Mi az erény? Mik a kötelességeik a szülőknek, a gyerekeknek, az egész családnak? Mik a kötelességük az előjáróknak alattvalóikkal és viszont: az alattvalóknak előjáróikkal szemben?” (idézi Kovátsné, 2004. 12.). Ezután következhetne a számtan, a mértan, az általános természettudomány, majd a metafizika és logika, végül pedig mindaz, „amit az előző részekből kihagytunk. Eközben azonban gondosan őrizkedném attól, hogy tanulóim a legáltalánosabb dolgokon kívül bármit is emlékeztükbe véssenek, nehogy emlékezőtehetségüket gyakorolva, elveszítsék ítélőképességüket. Mikor már azt látom, hogy tanítványaim minden dolog rövidre fogott ismeretét elsajátították, a továbbiakban az idegen nyelvek tanítására gondolnék.” (idézi Kovátsné, 2004. 14.).

Apáczai Csere János a Magyar Encyclopaedia tartalmával, erkölcsi útmutatásaival példát állít tudósok, tanárok, diákok, s minden ember számára a következő gondolatokkal is: „A lendület, a lendület, azt szeretem én minden dologban, így a tanításban is. Mert amit a földművesnek jelent az aratás időszaka, azt jelenti az eredmény szempontjából a tanítási idő a tanult embernek. Márpedig ki nem kárhoztatja, kérdezem én, aratáskor a késedelmet? Erőnkön felül kell törekednünk! Azokat az órákat, amelyeket mások szerencsétlen módon arra vesztegetnek, hogy törleszkedjenek, vagy hogy egyes emberek kegyeit hajhásszák, mi a tudományoknak kell hogy szenteljük. A bölcs lelki nagysága tettekre alapozza az igazi dicsőséget, nem az ingatag hírnévre: inkább akar fejedelem lenni, mint annak látszani.” (idézi Kovátsné, 2004. 14.).

Szakirodalom

Apáczai Csere János (1959): *Magyar Encyclopaedia*. Szépirodalmi Könyvkiadó, Budapest.

Apáczai Csere János (1965): *Apáczai Csere János válogatott munkái*. 1–2. kötet. Ifjúsági Könyvkiadó, Bukarest.

Arató Ferenc (1975): Apáczai pedagógiai nézetei. *Köznevelés*, 23. 6–7.

Bán Imre (1958): *Apáczai Csere János*. Akadémia Kiadó, Budapest.

Kovátsné Németh Mária (2004): *Apáczai Csere János – Magyar Encyclopaedia*. Apáczai Kiadó, Celldömölk.

A modern szakképzés rendszerének kialakulása és professzionalizálódása a késő középkortól a XVIII. század végéig

SANDA ISTVÁN DÁNIEL

Bevezetés

A szakoktatás, ezen belül a szakképzés története egyik kevésbé kutatott területe a hazai neveléstörténet-írásnak. E tanulmány egy átfogó kutatás részeredményeit ismerteti, melyben az európai kezdetektől indítva a hazai szakemberképzés sajátos vonásait tekintjük át a XVIII. század végéig.

A céhek kialakulása, funkciói

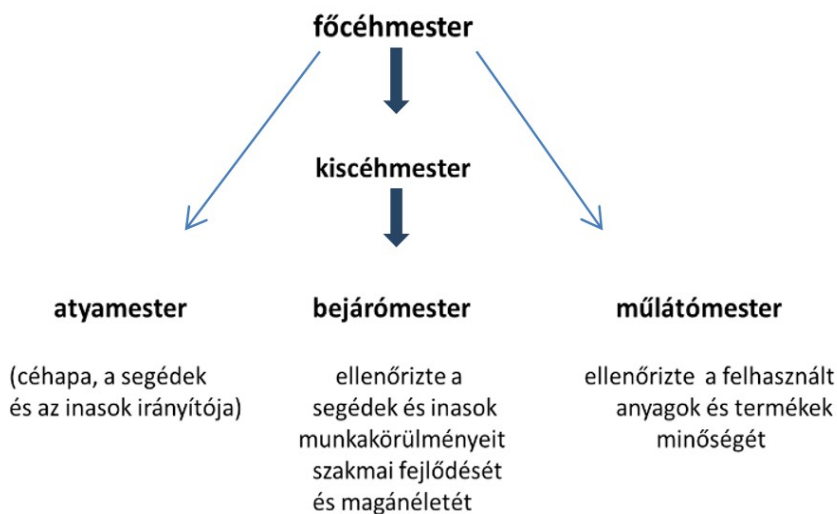
Az ezredfordulót követő századokban a leendő kézművesek szakképzését és nevelését az Európa nyugati államaiban kialakuló céhek látták el. Eleinte elsősorban jótékonyági és vallási jellegű csoportosulásokként szerveződtek, majd a városvezetés ösztönzésére, formálódtak szakmai testületekké, mert a városvezetés így látta biztosítottnak az iparcikkek árának és minőségének ellenőrzését. A céhek ugyanazon mesterséget űző kézművesek autonóm testületei, szakmák szerint kialakult érdekvédelmi szervezetek, amelyeket a szövetkezés szükségessége hozott létre a városokat vezető patríciusok túlkapásaival és a városokba menekülő szökött jobbágyok, a kontárok konkurenciájával szemben.

A céhrendszer beilleszkedett a társadalom hűbéri rendszerébe. A céh szabályozta a munkavégzés rendjét, megszabta a nyersanyag és a termék minőségét, árát, a (segéd)legények és inasok számát, a segédek munkabérét, a segédek munkaidejét, a segédek életmódját, bíraskodott tagjainak ügyében, gondoskodott anyagi és szellemi szükségleteikről, előírta a képzés és nevelés rendjét, segítette bajbajutott tagjait, az öregeket, betegeket, elhalt tagjaik árváit, özvegyeit.¹

1. Céhlevelek, céhszabályzatok. II. k. Acta Particulara. 580. Magyar Nemzeti Levéltár.

A céhrendszer hierarchiája

A céh élén – az évenként megválasztott – főcéhmester és helyettese, a kiscéhmester állt. Az atyamester, vagy céhapa volt a legények és inasok irányítója. A műlátó mesterek ellenőrizték a felhasznált anyagok és a késztermékek minőségét, a bejárómesterek pedig a legények és inasok munkakörülményeit, szakmai fejlődését és magánéletét.



Hazánkban az első céhek a XIV. században jöttek létre és az 1872. évi ipar-törvény szüntette meg a működésüket. Virágzásuk hosszú évszázadokon át tartott, mígnem a tőkés termelés, a manufaktúrák elterjedése, a nagyüzemek támasztotta verseny megingatta az egyedi termékek előállítására berendezkedett céhrendszert. Az egzisztenciájukban fenyegetett céhmesterek minden lehetséges módon védekezni próbáltak: csökkentették a fizetéseket és járandóságokat, megnyújtották a munkaidőt és a teljesítmény növelésével a végletekig fokozták a legények és inasok kihasználását. Megnehezítették a mesterré válás folyamatát is: nehéz feltételeket szabtak, költséges és bonyolult mesterremek készítését írták elő és emelték a céhdíjakat.

Karrierút a céhekben

A céhek szakképző, nevelő munkája és az ott elnyerhető címek párhuzamba állíthatók a „szabad mesterségek” tanításával, a lovagi neveléssel, illetve az ezekben elérhető fokozatokkal.

„szabad művészetek” tanítása	lovagi nevelés	céhes szakképzés
magister	lovag	mester (magister)
licentius	fegyvernök	segéd(legény) (famulus)
baccalaureus	apród	inas (discipulus)

1. táblázat: A céhekben bejárható karrierút és a szabad művészetek, illetve a lovagi nevelés fokozatainak párhuzamai

Erre a párhuzamra utal *Apáczai Csere János* is, amikor kolozsvári székfoglaló beszédében 1656-ban az alábbiak szerint érvel a hazai akadémiák szükségessége mellett: „...nálunk a vargák, csizmadiák, szűcsök, mészárosok, ácsok, kovácsok, rézművesek és más kézművesek céhei az iskolai testületet – mily szegyen! – messze felülmúlják. Mindezeknek a mesterembereknek a céheit felruházták azzal a kiváltsággal, hogy az arra méltóknak megadják a megérdemelt címeket és mesterségbeli fokozatokat. Csupán mi, az iskolák szerencsétlen lakói kényszerülünk arra, hogy a magisteri és doktori fokozat elnyeréséért külföldi akadémiákra fussunk.” (*Apáczai*, 2003. 201–228.).

Inasévek

Amennyiben a család kézművességre szánta a fiát, 11-12 évesen jelentkeznie kellett a kiválasztott szakma mesterénél egyik hozzátartozója kíséretében. A szerződéskötést két-három hét próbaidő előzte meg. (Meg tudja-e szokni a gyermek a családjától való elszakíttottságot, illetve el- és befogadja-e a mester családját?) Ha a próbaidő letelte után sem lépett vissza egyik fél sem, akkor a mester a főcéhmester elé vitte az új inasát két kezes kíséretében, akik tájékoztatást tudtak adni a gyermek származásáról és rendezett családi állapotáról, valamint 10-30 Ft erejéig kezességet vállaltak, hogy az inasnak szegődő fél nem szöki meg, hanem kitölti a szerződés idejét.

A XVI-XVII. századtól – a városi iskolák kiépülését követően – feltétel volt a leendő inas olvasás, írás és számolni tudása, (de még a XIX. században is előfordultak írástudatlan mesterek).

A szerződésben kikötött tanulói díj városonként és céhenként különböző volt, általában 3-4 év, de az ötvös, könyvkötő szakmák esetében 5-6 év is lehetett. Ez idő alatt fizetés nem járt, legfeljebb némi ruházatot kapott az inas.

A szerződést a céhládába befizetett felvételi díj és az áldomás pecsételte meg. Az inasnak be kellett költöznie a mester házába, mert az inas- és a segéd-

évek alatt annak háznépéhez tartozott. Lakást és élelmet kapott, és betegség esetén ápolás járt neki. Mesterét el nem hagyhatta, legfeljebb ha „nyomós oka” volt rá: rossz ellátás, sorozatos ütlegetés, mesterségre való tanítás vétkes elhagyása, de ilyenkor a főcéhmesternek kellett kivizsgálnia az ügyet. A céhszabályok előírták ugyan, hogy a mester jól bánjon inasával, de azt is, hogy „az mód szerinti szitokért az inas mesterét el ne hagyja!” (idézi: Orosz, 2003. 13.).

A céhekben „csak” gyakorlati képzés folyt. A mesterség műveléséhez elengedhetetlen elméleti: mérési, számolási és rajzolási ismereteket az inasok a munkafolyamatok közben sajátították el mesterüktől és a segédektől. A XVIII. századtól a nagyobb városokban rajziskolákat hoztak létre, amelyeknek a városnapi tagozatain inasok és a segédek számára kötelező rajztanfolyamokat szerveztek.

Az inasnak részt kellett vennie ház körüli teendőkben (favágás, fűtés, takarítás, kisgyermekre vigyázás stb.) és a kerti munkákban is. Ezen kívül a céhek megkövetelték az inastól a vallásos életformát (templomba járás, rendszeres imádkozás, temetéseken részvétel), a magántulajdon, a törvények és a rendszabályok tiszteletét és betartását; valamint titoktartási kötelezettsége volt mindennel kapcsolatban, amit a mestertől vagy a feleségétől hallott, de kötelessége volt „besúgni”, ami a legényektől a mester családjáról a tudomására jutott „... hogy jó házi béke tartassék” (Szűcs, 1994. 32.).

Segédévek

Az inasévek leteltével ünnepélyes külsőségek között kapta meg a pecsétes segédlevelét. Mestere új ruhával, némi pénzzel és áldomással tisztelte meg. Mostantól kezdve beléphetett a „legények társágába”, szűkös fizetés járt neki, elkezdődött a szakma alaposabb elsajátítása, kétheti felmondással elhagyhatta mesterét, de templomi szolgálat vagy temetés elmulasztása, részegség, kockajáték, lázítás stb. a céh szigorú büntetését vonta maga után.

Kétévi munka után ki kellett váltani a vándorkönyvet. Elhagyva a várost, megkezdte a „vándorlást”. 2-5 évig különböző helyeken a szakmában dolgozva tökéletesítette tudását. A történelmi Magyarország területéről egyesek osztrák, délnémet, ritkábban török vagy francia műhelyekbe is eljutottak (Metz, 2004). Mindeközben új anyagokat, új szerszámokat, új technológiákat, új embereket, társadalmi-politikai viszonyokat és eszméket ismert meg. A vándorlás kényszerűen nélkülözésekkel, megpróbáltatásokkal járt, de emelte a legény szakmai ismereteinek, készségeinek színvonalát, szélesítette látókörét; összegezve játékos hatással volt a céhes nevelésre (Szűcs, 1994).

Mesteresztendő – mesterré válás

Visszatérését követően, amennyiben a városban házat és polgárjogot nyert, „mesteresztendőre” bocsátották, és megkezdhette a felkészülést a „remeklésre”. A rendszerint nagyon bonyolult remekmunkát a céh által megszabott módszerek szerint kellett elkészíteni, arra kirendelt „múlato mesterek” jelenlétében teljesen egyedül, saját költségre és a legjobb minőségű, legdrágább anyagokból.

A remekelés elfogadásával véget ért a próbatétel, egyben a céhes nevelés is, de még egy súlyos anyagi megpróbáltatás következett a mesterjelölt számára: ki kellett fizetni a „céhbe állás” díját (kb. 100 Ft-ot), majd pedig megvendégelni a céh összes mesterét feleséggestül. Ez a „mesterasztal” a végsőkéig kimerítette az ifjú mester anyagi teherbíró képességét, és – nagyon sok fiataalt – már a felmerülő költségek számbavétele visszatartott attól, hogy felvételét kérje a mesterek sorába. Aki e kemény és költséges próbatételeket kiállta kérhette a felvételét a céh mestereinek sorába. Inast és legényt még 3-5 évig nem tarthatott, de záros határidőn belül meg kellett nőszülnie, kirakodó vásárokon az öregebb mesterek sátrai mögött kapott helyet és gyűjthette a pénzt adósságai törlesztésére, majd pedig a szükséges szerszámok beszerzésére (Vincze, 1927).

Johannes Amos Comenius és Apáczai Csere János javaslatai a XVII. századi magyar szakképzés és iparoktatás megújítására

René Descartes hatása Apáczai Csere János szemléletére

A sajátos politikai és társadalmi helyzet miatt Magyarországon a szakoktatás első intézményei csak a XVIII. században alakultak ki. A polgárosodásban előbbre járó nyugati országokban a manufaktúrák előretörése nyomán a céhek megszűnőben voltak, és a szakképzés funkcióinak ellátására a szakoktatás modernebb polgári, szaktanfolyami formái kezdtek kialakulni (Orosz, 2002).

A szakképzés modernizálása, ezáltal a termelés hatékonyságának emelése, mint a társadalmi jólét biztosításának egyik kulcskérdése, olyan tudományos tekintélyeket is foglalkoztatott, mint *Descartes*, a francia polgárság nagy természettudós-filozófusa. *Descartes* mélyrehatóan foglalkozott az ipari-technikai fejlődésnek a matematikával és a természettudományokkal való összefüggéseivel. A polgárosult nyugati országokban a manufaktúrák elterjedése és ezzel párhuzamosan a *céhek visszaszorulása* okán az 1640-es években az ipari szakoktatás ellátására hatalmas *oktatócsarnokok építését* javasolta. Minden csarnokot egy-egy mesterség szerszámaival felszerelve, az egyes iparágakba jól kép-

zett oktatók vezetnék be a tanulókat elméletben is kifejtve mindazt, amit írányításukkal a gyakorlatban is el kell sajátítaniuk.

E korszak neveléstudományának, amely a XVII. században emelkedett a tudomány rangjára, az egyik sarkalatos felismerése a tananyag megújításának szükségessége. Nem elegendő a reáliák – matematika és természettudományok – tananyagba történő beemelése, hanem azok *gyakorlati alkalmazásaként a technikai ismeretekre is szükség van.*

Magyarországon az 1630-as évektől a *népi reformáció* egyik irányzataként megerősödő *puritanizmus*² képviselői az anyanyelven tanító iskolák kiépítésének követelésével kötik össze a matematika, a természettudományok és a technikai ismeretek tanításának programját, *hangsúlyozva az egyes szabadparaszti rétegek ilyen irányú szükségleteit.*

Az 1650-es években ezt a programot fogalmazta meg a hollandiai egyetemen megismert descartes-i elvek hatására *Apáczai Csere János.*

Johannes Amos Comenius hatása Apáczai Csere János szemléletére

Johannes Amos Comenius mint saját kora legjelentősebb neveléstudósa *Lorántffy Zsuzsanna* felkérésére vállalta a sárospataki kollégium szervezetének, tananyagának és nevelési módszereinek polgári szellemű átalakítását.

Comenius rövid sárospataki működése (1650–1654) a kollégium fénykorát jelentette. Nyugat-európai tapasztalatokon nyugvó radikális társadalomkritikája alapján meggyőződéssel állította, hogy „a nemzet boldogulásának”, előrehaladásának egyik előfeltétele, hogy vezető szerephez jussanak nálunk a „tudományok és mesterségek”, mivel az ezekkel együtt járó „kölcsonös szorgoskodás és az egymással való vetélkedés minden téren véget vet a semmittevésnek”. (*Comenius*, 1992. 37.).

A mesterségek felkarolásának és a technikai ismeretek tanításának programja áthatotta egész sárospataki működését. „Pánszofikus” tantervében minden tanulónak – társadalmi rangra való tekintet nélkül – olyan új, egységes és egyetemes alapismerteket kívánt nyújtani, amelyek átfogó és reális képet adnak a világról, sokoldalúan mutatják be az embert és környezetét, az ember munkáját, a mesterségek hasznát és szerepét.

A II. osztályban használt *Janua linguarum reserata* fejezetei bemutatják az emberi foglalkozásokat: asztalos, ács, építőmester, fazekas, kovács, kőműves, serfőző, szabó, szövő mesterségeket, majd rátérnek olyan, a „*műveltség műhelyeivel kapcsolatos tevékenységekre, mint az olvasás, írás, rajzolás, könyvkészítés, könyvnyomtatás.*” A pánszófia nem öncélú teljesítmény, hanem olyan összefüggő ismeretrendszer, amely a világot a maga teljességében képezi le, és áttekinthetőbbé teszi (*Comenius*, 1992).

2. A puritánus mozgalomra vonatkozó bővebb tájékoztatást nyújt *Makkai László* (1952): *A magyar puritánusok harca a feudalizmus ellen.* Budapest.

Sárospatakon a Januát párbeszédes formában is feldolgozta és tanítványai-val a szülők előtt is bemutatta. Az ügyesen kiválasztott tananyagrészek így váltak a korabeli tudományos ismeretterjesztés eszközeivé. A sárospataki évek munkájának eredménye az *Orbis Sensualium Pictus* első változata a *Lucidarium*. Ebben a Janua tananyagát gazdag képanyaggal mutatta be, és előtérbe került a korabeli mesterségek sokszínű felvonultatása.

Apáczai Csere János tervei a technikai műveltség szintjének emelésére

Apáczai Erdély legrangosabb iskolájában, a gyulafehérvári kollégium középfo-kú osztályaiban a tananyagot úgy újította meg, hogy a tudományok és a mes-teriségek összefoglaló, áttekintő jellegű, alapfokú ismereteit igyekezett nyújta-ni magyar nyelven, előtérbe állítva a matematikát, a természettudományokat és a technikával, a mesterségekkel kapcsolatos alapismereteket. (Szűcs, 1994.)

Nyugat-európai tanulmányi tapasztalatai alapján állította, hogy a felsőfokú képzésben sem elég a filozófia és a teológia oktatása. Célja: matematika, ter-mészettudományok, orvosi és jogi stúdiumok alapítása. A magyarság „szégyen-foltjának” tartotta, hogy „csaknem minden technikai kérdésben idegenekhez fo-lyamodunk”, a „magunk hibájából”, „számár tunyaságunk és tudatlanságunk miatt...” (Apáczai, 2003. 214.).

A puritanizmus művelődési programja a polgárosult nyugati országok fej-lődő gazdasági élete és Comenius hazai fellépése arra tanította a fiatal Apá-czait, hogy gazdasági elmaradottságunkon, a magyar ipar és kereskedelem fej-letlenségén csak az iskolai oktatás radikális megújítása, és azon keresztül a ter-mészettudományos, technikai műveltség felvirágoztatása képes segíteni. Ezért született meg a teológus Apáczai tollából a Magyar Enciklopédia, egy olyan is-meretterjesztő kézikönyv, amelynek a kétharmada foglalkozik matematikával és természettudományokkal.

A „csinálmányokról” című fejezete technikai kérdéseket tárgyal. Olyan „föl-di testekkel” foglalkozik, amelyeknek a mester keze ad alakot, tehát olyan gya-korlati tudományt képvisel, ami a termelő munkával kapcsolatos. Apáczai Cse-re János a korszerű természettudományok után felveszi kézikönyvébe, és a „tudni szükséges” dolgok sorába iktatja: a várépítés technikáját, az agrotechni-kai kérdéseket, a föld okszerű művelését, a szőlő- és kertgazdálkodást és az ál-lattenyésztést (Apáczai, 1956).

Az egyes tárgykörök részletes megismeréséhez pedig *Comenius Janua* című tankönyvének megfelelő fejezeteihez irányítja olvasóját.³

3. A Janua linguarum reserata első latin-magyar szövegű kiadása 1634-ben, majd 1641-ben jelent meg Bényi Deák János (Rákóczi fejedelem két fiának, Györgynek és Zsigmondnak a nevelője) munkája-ként.

Apáczai elsődleges célja az volt, hogy a matematikai és természettudományos képzés iskolai meghonosításával és kiterjesztésével előkészítse a talajt a technika iránti társadalmi érdeklődés felkeltésére, a különféle mesterségek megbecsülésére és művelésére. Politikai ellenfelei félreállították, és korai halála megakadályozta tervei megvalósításában. A XVII. század utolsó harmadában a sárospataki kollégium működése is válságba került, fennmaradása kérdésessé vált, ezért *Comenius* kezdeményezéseinek sem volt szerves folytatásuk (Mészáros, 1981).

A felvilágosult abszolutizmus szakoktatása (1763–1790)

Az első szakoktatási intézmények létesítése hazánkban

Az ipari, mezőgazdasági és kereskedelmi ismeretek oktatása térhódításának háttérében a polgárosodási folyamatok álltak. Egyre többen ismerték fel, hogy a döntően humán beállítottságú – formális latin nyelvi – képzés helyett, az iskolának gyakorlatias szemléletre kell nevelnie, mert csak az ennek nyomán kisarjadó, „mesterségek, kereskedések” hajtanak hasznát az országnak – írja *Mikes Kelemen* egyik levelében (Mikes, 1906. 104).

A katolikus iskolaügyben fordulatot jelentett a jezsuitáknál gyakorlatiasabb, a technikaoktatást kifejezetten pártoló *kegyesrendiek* előtérbe kerülése. A piarista rend tananyagrendszerében hangsúlyossá vált a természettudományok oktatása, ezért fiatal rendtagjait külföldön képezte tovább a műszaki tudományokban.

Protestáns oldalon a pozsonyi evangélikus líceumban tanító pietista szemléletű *Bél Mátyás* (1684–1749) és néhány munkatársa nem csak a hazai földrajz-tanítás meghonosítói voltak, hanem a matematika oktatását is fejlesztették, és polgári építészeti ismereteket is bevezettek a tantervükbe. A debreceni református kollégiumban *Maróthy György* (1715–1744) a matematika és a zeneelmélet oktatásában, *Hatvani István* (1718–1786) pedig a fizika és vegytan előadások laboratóriumi kísérletekkel történő szemléltetésében jeleskedett (*Bajkó*, 1976; Mészáros, Németh és Pukánszky, 2002).

A selmecbányai bányatisztképző iskola (Bergschule)

Ilyen előzmények után alapította *III. Károly* 1735-ben az első magyarországi műszaki-gazdasági szakiskolát Selmecbányán, a Bergschule-t, vagyis bányatisztképző iskolát, amit néhány évtized múlva akadémiai szintre emeltek. A képzési idő kezdetben két, később három év volt. A tananyag magába foglalta

a számtani, mértani gyakorlati ismereteket, a bányamérés, bányaművelés, a bányajogi, bányagazgatási, kohászati és pénzverési témaköröket is.

Az első tanszéket 1763-ban hozták létre a kémia, az ásványtan és a nemesfémkohászat oktatására. A második tanszéket a matematika, a fizika, a mechanika és a bányagépészet oktatására alapították. A harmadik tanszéken 1770-től bányaművelést tanítottak, és az iskola ekkor kapott akadémiai rangot.

Az oktatás ingyenes volt és német nyelven folyt. A hallgatók – akiknek mintegy 80%-a nem nemesi származású volt – három évfolyamos elméleti képzés és egy gyakorlati év után kaptak mérnöki oklevelet. A Bergschule, mint Magyarország első műszaki felsőoktatási intézménye a XVIII. század végére már európai hírnévre tett szert (Orosz, 2003.). A selmeci bányatisztképzővel Magyarország elkezdte a felzárkózást a változó európai felsőoktatási környezethez, mert az egyetem mellett egyre fontosabbá váltak a főiskola-jellegű speciális képzést nyújtó intézmények (Mikonya, 2014).

A szempci Collegium Oeconomicum

1763-ban egy számviteli és műszaki főiskola, a Collegium Oeconomicum nyitotta meg kapuit a Pozsony megyei Szempcen a gróf Eszterházy Ferenc kancellár által felajánlott épületben. Az itt végzett szakemberek, mint leendő kamarai tisztviselők a pénzügyigazgatáshoz, a számvitelhez, de a vízszabályzó és építésmérnöki munkákhoz is kiképzést nyertek. Az oktatás német nyelven folyt. A három évfolyam tananyaga felölelte a matematika, alkalmazott geometria – ezen belül a földméréstan, térképészet, bányászati mértan – tárgyköreit; a mechanika – ennek keretében a gépi berendezések, malmok, vízikerekek tervezését; a hidrosztatika, polgári építészet, számvitel, kettős könyvvitel, pénzügyigazgatási ismeretek, államgazdaságtan, valamint az ügyiratok készítését és a hivatali levelezést németül. Ennek az intézménynek az irányítását is a piarista rendre bízta. Első igazgatója Valero Jakab Antal, a pesti piarista gimnázium egykori szerzetestanára volt, aki külföldön szerzett építész végzettséget és az intézményben földméréstant oktatott (Szűcs, 1994).

A váci Theresianum

Szintén a piaristák vezetésére bízta Mária Terézia az 1767-ben alapított váci Theresianumot. Ebben a felsőfokú nevelőintézetben is jelen volt a műszaki oktatás: polgári építészetet tanulhattak a nemesi származású ifjak (Vincze, 1937).

Az akadémiák és a tudományegyetem reformja

Az 1773-ban felosztatott Jézus Társasága katolikus szerzetesrend vagyonából létrehozta egy 3,6 millió forintos tanulmányi és egy másfél millió forintos egyetemi alapot. Mária Terézia az akadémiák átszervezésével és újak alapításá-

val öt királyi akadémiát hozott létre: Győrben, Nagyszombaton, Nagyváradon és Kassán. Ezekben teológiát már nem tanítottak, nem is álltak egyházi vezetés alatt. A kétszer két éves tanulmányi rend szerint bölcsészeti és jogi tanfolyamok működtek bennük. A tantervekben hangsúlyt kapott a természettudományok gyakorlati alkalmazása, azért, hogy a tanulnak a végzetek hasznára legyenek az iparban, a mezőgazdaságban és a kereskedelemben. Például a matematika tanszéken földméréstan, hidrotechnika, és a polgári építészet témakörökkel foglalkoztak. Felismerve, hogy széleskörű igény mutatkozik a mezőgazdasági iskolák tananyagára, bevezették a mezőgazdaságtan tantárgyat. Ennek keretében oktatták a földművelést, a talajművelést és rétgazdálkodást, a dohány-, komló- és szőlőtermelést, továbbá a termékek feldolgozását és tartósítását, valamint a termék és terményértékesítéshez kapcsolódó kereskedelmi ismereteket.

A jogi tanfolyamon a bel- és külkereskedelem jogi aspektusai mellett pénzügytant oktattak, különös tekintettel a mesterségek és iparágak hazai viszonyaira.

A Pázmány Péter Tudományegyetem Nagyszombattól 1777-ben Budára történt áthelyezése egyúttal a tanulmányi rend korszerűsítését is szolgálta. Bölcsészeti karán – amely 1849-ig a jogi, orvosi és teológiai karon történő tanulmányokra előkészítő fakultás szerepét töltötte be –, tanítani kellett azokat az új témaköröket, amelyeket a királyi akadémiákon a korszerűsítés jegyében bevezettek. Önálló tanszéket kapott a természetrajz és a mezőgazdaságtan. Ezek mellé az egyetem természetrajzi gyűjteményt, botanikus kertet és mezőgazdasági kertet is kapott (Orosz, 2003).

1787-ben II. József a még alig 18 éve működő orvosi karon elrendelte az állatorvostan tanítását. Nem sokkal később hasonló módon rendelkezett az állatorvostan bevezetéséről a kolozsvári sebészeti intézetben is.

A bölcsészkar már működő matematika tanszékei mellé 1777-ben alapított harmadik, „Alkalmazott felsőbb matematika” tanszéken megkezdődött a földmérés, a hidrotechnika (vízműtan), a mechanika és az építészet oktatása. Ezek tekinthetők a tudományegyetemi mérnökképzés közvetlen előzményeinek (Sanda, 2009).

Az Institutum Geometricum (Mérnökintézet) megalapítása

Az egyetemi tanács kezdeményezésére II. József 1782. augusztus 30-án írta alá a bölcsészkar mérnökintézet megalapításáról szóló rendeletét. A mérnökképzés tanulmányi idejét három évben határozták meg. Az oktatás nyelve II. József uralkodása idején német, később – a többi közép-, és felsőoktatási intézményhez hasonlóan – latin nyelven folyt. Az elméleti képzést terepgyakorlatok egészítették ki. A tanulmányi féléveket vizsgák zárták, a hatodik félév

végén viszont záró szigorlatot kellett tenni nemcsak elméletből, hanem gyakorlatból is.

A képzés rangját, a mérnöki oklevéllel rendelkezők tekintélyét szolgálta az a királyi rendelet, melynek értelmében a „nyilvános felesküdt mérnökként” történő alkalmazás feltétele az egyetemen szerzett mérnöki diploma volt (*Buday*, 1957).

A keszthelyi Georgikon

1797-ben gróf *Festetics György* mezőgazdasági oktatási intézményt alapított Keszthelyen azzal a céllal, hogy birtokait gazdatisztekkel lássa el. Az alapítás egybeesik Európában a szakfőiskolák létesítésének szándékával. 1798-tól az iskola nyitott kifelé és más nagybirtokosok is küldtek gazdatiszt jelölteket. Az oktatás nyelve kezdetben német, 1799-től főleg latin és mellette magyar, 1846-tól kizárólag magyar. A tanulmányi idő 3 év és az angol mintát követve trimeszterekre tagolódott. A gyakorlati oktatás a kapcsolódó birtokon történt (*Mikonya*, 2014).

Az I. Ratio Educationis hatása a hazai alsó- és középfokú szakoktatásra

A szakképzés fejlődésére a Ratio Educationisnak csak közvetett hatása volt, mert alsó- és középfokon nem hozott létre szakiskolákat. Az anyanyelvi iskolákban (alsó fokon) a tananyag korszerűsítés a számtan tanításában ragadható meg, mert a gyakorlati hasznosság szem előtt tartását írta elő. Az egytanítós falusi iskolákban, a paraszti gazdaságban szükséges számtani ismeretekre kellett felkészíteni, a mezővárosi kéttanítós iskolákban már a kézműves mesterségek szempontjait is figyelembe kellett venni, a nagyobb városok úgynevezett nemzeti iskoláiban viszont a mértan és a fizika alapjai mellett el kellett érni a kereskedelmi számtan, az adás-vétel szabályainak elsajátítását is. A tanítóképességgel foglalkozó *normaiskolák* külön tanítót kaptak az építészeti mértan és rajz oktatására.

A nemzeti rajziskolákat *II. József* 1783. évi rendeletére a városi nemzeti iskolákhoz kapcsolódva, kettős céllal hozták létre: a hétköznapi tartott rajzórákat az ipari, gyakorlati pályákra készülő népiskolai tanulók és kisebb számban a gimnazisták látogatták, elsődleges célja azonban a céhes keretek között folyó iparosképzés támogatása volt. Az inasok és a segéd(legények) számára kötelező jellegű vasárnapi tanfolyamokat hoztak létre, és rendeletben szabályozták, hogy mely szakmák inasai és legényei kötelesek e rajzórákat látogatni. 1780-ban már kilenc városban 22 szakma inasai számára tették kötelezővé a rajziskola látogatását. A gyakorlatias képzés azt jelentette, hogy az inasoknak olyan szakrajzi mintákat kellett másolniuk, amilyenekre a saját mesterségük-

ben szükségük volt. A vizsgaremek elkészítéséhez egyes céhek szakrajzi feladatokat is előírtak, sőt a kőműves inasoknak építési kivitelezés helyett szakrajzi remeket kellett benyújtaniuk (Mészáros, Németh és Pukánszky, 2002; Orosz, 2003).

Összegzés

Az ezredfordulót követően kialakuló céhek beilleszkedtek a korabeli társadalom hűbéri rendszerébe. Aki kézművességre szánta magát, 11-12 évesen lépett be a világos, de egyáltalán nem könnyű karrierutat kínáló képzési folyamatba. 3-6 inasév után felszabadulva segéd(legény)ként nyílt lehetősége a szakmai ismeretek alaposabb elsajátítására. Két év után ki kellett váltania a vándorkönyvet és 2-5 év vándorlás alatt – gyakran a környező országokba is eljutva – új anyagokat, szerszámokat és technológiákat ismert meg; látóköre, szakmai kompetenciái fejlődtek. Amennyiben hazatérése után a városban házat és polgárjogot nyert, „mesteresztendőre” bocsátották, és megkezdhette a felkészülést a „remeklésre”. Ha a céh vezetése elfogadta a teljesen egyedül, saját költségre és a legkiválóbb anyagokból elkészített mesterremeket, megfizetve a céhbeállítás díját és a mesterasztalnál megvendégelve a céh tagjait, kérhette felvételét a mesterek sorába.

A XVII. századi Magyarország – többek között – a másfélszázados török hódoltság miatti társadalmi elmaradottságát olyan jeles személyiségek próbálták leküzdeni az oktatás színvonalának emelésével, mint a cseh-morva püspök, pedagógus-tudós *Johannes Amos Comenius* és a holland egyetemeken *Descartes* tanait megismerő *Apáczai Csere János*. *Apáczai Comenius* és *Descartes* elveinek hatására Gyulafehérváron megjelentette a Magyar Enciklopédiát, melyben hangsúlyos szerepet szánt a hazai szakoktatás megreformálásának.

A felvilágosult abszolutizmus időszaka a szakoktatásban is új intézmények létesítését hozta el. A katolikus és a protestáns iskolaügyben is a gyakorlatiasabb, a technikaoktatást előtérbe helyező szemlélet vált uralkodóvá. Az első magyarországi műszaki-gazdasági szakiskolát 1735-ben Selmezbányán alapították *Bergschule* néven. Ezt követte 1763-ban egy számviteli és műszaki főiskola létesítése *Collegium Oeconomicum* néven. Az ott végzett szakemberek, mint leendő kamarai tisztviselők a pénzügyigazgatáshoz, a számvitelhez, de a vízszabályzó és építészmérnöki munkákhoz is kiképzést nyertek. Az 1767-ben alapított váci *Theresianumban* is folyt műszaki oktatás: polgári építészetet tanulhattak a nemesi származású ifjak.

A Pázmány Péter Tudományegyetem Nagyszombatból 1777-ben Budára történt áthelyezése után önálló tanszéket kapott a természetrajz és a mezőgazdaságtan. A bölcsészkar „Alkalmazott felsőbb matematika” tanszékén kezdő-

dött a földmérés, a hidrotechnika (vízműtan), a mechanika és az építészet egyetemi szintű oktatása hazánkban. 1782. augusztus 30-án írta alá *II. József* a bölcsészkar mérnököként, az Institutum Geometricum megalapításáról szóló rendeletét.

A szakképzés fejlődésére a Ratio Educationis csak közvetett hatást gyakorolt, pl. a számtantanításban a gyakorlatias ismeretek előtérbe helyezését írta elő. A nemzeti rajziskolák létesítésének elsődleges célja pedig a céhes keretek között folyó iparosképzés támogatása volt.

Így formálódott a – korabeli Európa integráns részét képező – magyar szakképzés a XVIII. század végig.

Szakirodalom

Áfra Nagy János (1939): *A magyar iparostanonc-oktatás története*. Budapest.

Apáczai Csere János (2003): *Válogatott pedagógiai művei*. OPKM. Budapest.

Balás Árpád (1897, szerk.): *Magyarország mezőgazdasági szakoktatási intézményei*. Magyaróvár.

B. Nagy Sándor (1938): *Közgazdasági művelődésünk kezdetei*. Budapest.

Buday Lajos (1957): A magyar rajzoktatás száz éve 1800–1900. In: Lerner Károly (szerk.): *A Szegedi Pedagógiai Főiskola Évkönyve*. Szegedi Pedagógiai Főiskola, Szeged.

Céhlevelek, céhszabályzatok I–II. k. Acta Particulara. Nemzeti Magyar Levéltár.

Comenius, J. A. (1992): *Didactica Magna*. Seneca Kiadó, Pécs.

Czvetkovich Ferenc (1930): *Magyarország mezőgazdasági szakoktatása*. Budapest.

Csiki László (1942): *Mezőgazdasági szakoktatásunk kialakulása, fejlődése és mai helyzete*. Pátria Nyomda, Budapest.

Fináczy Ernő (1902): *A magyar közoktatás története Mária Terézia korában I–II*. Budapest.

Greinert, W-D. (1993): *Das „deutsche System“ der Berufsausbildung. Geschichte, Organisation, Perspektiven*. Nomos Verlagsgesellschaft. Baden-Baden.

Győriványi Sándor (1953): *A magyarországi iparitanuló-képzés vázlatos története – főiskolai jegyzet*. Budapest.

Hahn István és Szabó Miklós (1972): *Világtörténet képekben*. Gondolat Kiadó, Budapest.

- Hanschmidt, A. und Musolff, H-U. (2005): *Elementarbildung und Berufsausbildung 1450–1750*. Böhlau Verlag, Köln-Weimar-Wien.
- Hoffmann, E. (1962): *Zur Geschichte der Berufsbildung in Deutschland*. W. Bertelsmann Verlag KG, Bielefeld.
- Horváth Mihály (1846): *Az ipar és a kereskedés története Magyarországon a középkorban*. Pest.
- Iványi Béla (1904): Egy iparoktatási rendelet 1766-ból. *Magyar Iparoktatás 1903–1904*. 10. 597–598.
- Iványi Béla (1906): Adalékok 1526 előtti iparunk történetéhez. *Magyar Iparoktatás 1905–1906*. 6. 491–497.
- Jeismann, K-E. und Lundgreen, P. (1987): *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte 1800–1870*. Verlag C. H. Beck.
- Kelbert, H. (1956): *Die Berufsbildung der deutschen Kaufleute im Mittelalter*. Volk und Wissen Volkseigener Verlag. Berlin.
- Kosáry Domokos (1980): *Művelődés a XVIII. századi Magyarországon*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Kovács Endre (1962, szerk.): *Comenius Magyarországon*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Lipsmeier, A. (2006, Hrsg.): *Handbuch der Berufsbildung*. GWV Fachverlage GmbH, Wiesbaden.
- Makkai László (1952): *A magyar puritánusok harca a feudalizmus ellen*. Budapest.
- Mészáros István (1981): *Az iskolaügy története Magyarországon 996–1777 között*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Mészáros István, Németh András és Pukánszky Béla (2002): *Bevezetés a pedagógia és az iskoláztatás történetébe*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Mészáros István, Németh András és Pukánszky Béla (2003, szerk.): *Neveléstörténet Szöveggyűjtemény*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Mikonya György (2014): *Az európai egyetemek története (1230–1700)*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- Orel Géza (1942). *A tanoncélet kapujában*. Attila Nyomda Részvénytársaság. Budapest.
- Orosz Lajos (1987): *Fejezetek a magyarországi iparoktatás történetéből*. In: *Neveléstörténeti olvasókönyv*. Egyetemi jegyzet. Budapest.

- Orosz Lajos (2003): *A magyarországi ipari, mezőgazdasági és kereskedelmi szakoktatás vázlatos története*. OPKM. Budapest.
- Páll Béla és Székely Győző (1919): *A földművesiskolák és azok átszervezése*. Szarvas.
- Ravasz János (1966, szerk.): *Dokumentumok a magyar nevelés történetéből 1100-1849*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Sanda István Dániel (2009): *A pedagógiai terek vizsgálata – Különös tekintettel a XX. századi magyar iskolára*. Doktori disszertáció. <http://www.doktori.hu/index.php?menuid=193&vid=4128>
- Schack Béla (1903): *Kereskedelmi iskoláink múltja és jelene*. Budapest.
- Szádeczky Lajos (1889): *A céhehek története Magyarországon*. MTA. Budapest.
- Szádeczky Lajos (1913): *Iparfejlődés és a céhehek története Magyarországon I–II*. Budapest.
- Szűcs Pál (1994): *A magyar szakképzés ezer éve I*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Szterényi József (1897): *Az iparoktatás Magyarországon*. Budapest.
- Zsilinszky Mihály (1873): *Theschedik Sámuel önéletírása*. Pest.
- Tóth Lajos (1976): *Tessedik Sámuel*. Szarvas.
- Tessedik Sámuel és Berzeviczy Gergely (1979): *A parasztok állapotáról Magyarországon*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Theschedik Sámuel (1784): *Der Landmann in Ungarn, was er ist und was er sein könnte; nebst einem Plane von einem regulirten Dorfe*. Pest.
- Theschedik Sámuel önéletírása*. Eredeti német kéziratból fordította és kiadta Zsilinszky Mihály. Pest (1873).
- Vincze Frigyes (1930): *A kereskedelmi oktatásügy fejlődése és mai állapota Magyarországon*. Budapest.
- Vincze Frigyes (1937): *Szakoktatásunk múltja és jelene. A mezőgazdasági, ipari és kereskedelmi szakoktatás fejlődése 1750-től napjainkig*. Budapest.
- Vincze László (1956, szerk.): *Tessedik Sámuel válogatott pedagógiai művei*. Budapest.
- Zabeck, J. (2009): *Geschichte der Berufserziehung und ihrer Theorie*. Eusl Verlagsgesellschaft mbH, Paderborn.
- Zágoni Mikes Kelemen (1906): *Törökországi levelei*. Franklin Társulat Kiadása, Budapest.

A szintemelkedés tényezői – A miskolci református gimnázium az Entwurf után

UGRAI JÁNOS

A 19. század közepén komoly fejlődésen esett át a miskolci reformátusok gimnáziuma. Bár a folyamat viszonylag hosszan elhúzódott, legalábbis semmiképpen nem határolható le egy – másfél évtizedre, a szabadságharcot követő esztendőik minden ellentmondásosságuk dacára korszakalkotó jelentőségűek voltak az intézmény életében. Ez azért izgalmas tény, mert a neoabszolutizmus esztendőit a magyar protestánsok joggal az ismételt, súlyos megpróbáltatások korának tekintik. Ehhez képest az alábbiakban arra teszünk kísérletet, hogy számba vegyük, az Entwurf és az „Entwurf kora” milyen valós eredményekkel és milyen felesleges, mi több, káros megpróbáltatásokkal járt a miskolci kálvinista iskolaszervezők számára.

A város szintemelkedése

A 19. század közepi iskolaügyi fejleményektől nem különíthetők el azok a tendenciák, amelyek általában Miskolc szerepét, s azon belül Miskolc református egyházigazgatási pozícióját befolyásolták. A település ekkoriban ugyanis egészen dinamikusán fejlődött. Ezt egyszerre több okkal magyarázhatjuk. Résszint a hagyományos, nagy tekintélyű tokaj-hegyaljai szőlőtermelés és borgazdálkodás visszaeséséből profitált a település. A szőlő- és borkultúra számottevő hanyatlásának eredményeként a Hegyalja sűrű mezőváros-hálózata meggyengült, számos korábban fontos szerepet játszó, aránylag gazdag helysége (Tállya, Mád, Olaszliszka, Bodrogkeresztúr stb.) lesüllyedt és elveszítette körzeti központi funkcióját.

Ehhez hasonlóan egy másik, Miskolc szerepvállalásától szintén független gazdaságföldrajzi fordulat is pozitívan hatott a borsodi megyeszékhely jövőjére: Debrecen fokozatos térvesztése és Pest egyre gyorsuló, anyagiakban, népesedésben és politikai jelentőségben egyaránt megmutatkozó gyarapodása átrendezte az országos városhálózat addig kialakult belső erőviszonyait. A Debrecen-Kassa kereskedelmi útvonal jelentősége mellékessé vált, miközben a Pest-Kassa vonal fontossága felértékelődött. Ez pedig a megyében és a régióban tovább erősítette Miskolc helyzetét: Tokajjal, Szikszóval vagy Göncsel szemben egyre inkább Miskolc számított a fő állomásnak az ország legna-

gyobb városa és az északkeleti térség egyetlen elsőrendű kereskedelmi központja között. Miskolc egyre egyértelműbb tagjává vált tehát a magyarországi városok harmadik szintű csoportjának, a gyűjtő- és elosztó központok hálózatainak (Bácskai, 2002).

Ehhez szorosan kapcsolódott, hogy Miskolc viszonylag korán nyertesévé vált a vasútépítési hullámnak. Még a kiegyezés előtt megépült a Szolnok-Debrecen-Nyíregyháza-Tokaj-Miskolc, továbbá a Miskolc-Kassa vonal. A dualizmus első évtizedében pedig lehetővé vált a Pesttel, valamint Sátoraljaújhellyel (és Ungvárral, illetve Munkáccsal), továbbá Füleken keresztül a felvidéki bányavárosokkal való vasúti kapcsolattartás. Mivel hasonló logika szerint épült ki a közúti útvonalhálózat is, Miskolc komoly közlekedési csomóponttá emelkedett. S ennek révén jelentős előnyre tett szert a szomszédos, hagyományos egyházi és kulturális központtal, Egerrel, valamint az összes gömöri, abaúji és zempléni várossal szemben (Zsadányi, 1964; Seresné, 1988).

A dinamikus fejlődés jegyében nőtt Miskolc lakosságának a száma is. A 18. század végi 13 ezerrel szemben a dualizmus kezdetére több, mint 21 ezren lakták a várost. A kora újkorban csaknem színmagyar, felekezetiileg homogén település ekkorra már mind etnikai, mind vallási értelemben sokszínűvé vált, ami nemcsak a kereskedelmi kapcsolatok gyarapítását segítette elő, hanem bizonyos korábban nem ismert vagy nem alkalmazott iparágak, termelési eljárások elterjedését is. A 19. század végére kibontakozó országos gyáripari fejlődés hullámaiból Miskolc és környéke sem maradt ki, a kohászat, a bányászat, a gépgyártás révén országos mércével is számottevő ipari – gazdasági súlyra tett szert (Veres, 2003).

Miskolc gazdasági, gazdaságföldrajzi szintemelkedéséhez szorosan kapcsolódtak a kulturális és egyházigazgatási fejlemények. Nem feladatunk az összes, a 19. század folyamán megjelenő kulturális vívmányt bemutatni, ezért csak jelezzük: a kőszínház felépülése, a kávéházak, a könyvtári és a múzeumi közgyűjtemények szaporodása éppúgy egy felpezsdülő, polgárosodó város világát idézik korszakunkban, mint a korra jellemző impozáns belvárosi épületek, üzletek megjelenése (Iglói, 1992).

Miskolc szerepének növekedéséhez mindenképpen szervesen hozzátartozott a református egyházigazgatásban végbement átrendeződés. Az 1730-as években megszervezett Tiszáninnen Református Egyházkerületnek hagyományosan nem volt állandó székhelye, püspöki központja. Ez elsősorban annak tudható be, hogy a többé-kevésbé azonos erejű, hasonló nagyságrendű hegyaljai mezővárosok közül egyik település sem emelkedett ki tartósan, s így nem szerezte meg a régió vezető pozícióját. A környék egyetlen valóban jelentős nagyvárosa, Kassa ehhez nem rendelkezett elég nagy lélekszámú kálvinista gyülekezettel. A történelmi okokból, valamint kollégiumából fakadóan a centrális szerepre talán leginkább esélyes Sárospatakon pedig szintén vallásilag

megosztott, ráadásul nem is túl jómódú mezővárosi lakosság élt. Így – szemben például a minden vitán felül állóan debreceni központú tiszántúli egyházkerülettel – hosszan az az elv érvényesült, hogy a püspökség székhelyét az a gyülekezet jelentette, ahol a szuperintendenssé választott lelkész szolgált. Ez csak az illető halálával változhatott, hiszen arra nincs példa, hogy egy egyházközség püspökké választott lelkipásztorától megvált volna. Hasonló logika fedezhető fel egyházmegyei-esperesi szinten is.

Mindez az egyházkerület vezetésének székhelyét érintően az 1820-as évek közepén végérvényesen megváltozott. *Szalay Sámuel* személyében már a 18. század utolsó negyedében is miskolci lelkész töltötte be hosszan a szuperintendensi hivatalt, de ezt követően még más helységekbe, Mezőkeresztesre, majd Sajószentpéterre helyeződött át a püspöki központ. *Őri Fülep Gábor* 1823. évi halálát követően azonban folyamatosan a miskolci gyülekezet egyik prédikátora volt a tiszáninneni református egyház vezetője. Ez az elv oly erősen érvényesült, hogy általában eleve miskolci lelkészt választottak ebbe a pozícióba. De ha esetleg nem így történt, akkor is rövid időn belül Miskolcra költözött az új püspök – így történt például a sárospataki professzor, *Zsarnay Lajos* 1860. évi megválasztását követő esztendőben. Mindez nem tekinthető véletlennek, hiszen ekkorra kétségtelenül Miskolc vált nemcsak a legnagyobb és legtöbb református hívőt magáénak tudó várossá a régióban, hanem a legenergikusabban fejlődő településsé is (*Dienes*, 2001).

Az Entwurf

A város gyarapodásával párhuzamosan a református gimnázium egyre jelentősebb szerepet töltött be a település és egyre táguló hatósugarú környékének életében. Nem véletlenül merült fel a líceummá fejlesztésének igénye, mint ahogyan az iskolának a Sárospataki Református Kollégiummal szembeni viszonya is egyre bonyolultabbá vált a 19. század első felében. Körvonalazódni látszott egy olyan törekvés, amely a hagyományosan pataki központú partikulahálózatot diverzifikálni kívánta, s a miskolci gimnázium fejlesztésével két pilérűvé óhajtotta változtatni. Ennek a folyamatnak a közepén érte a feleket az Organisationsentwurf (röviden: Entwurf) kiadása.

Hogy értelmezhezzük az ezt követő miskolci fejleményeket, ki kell térnünk e dokumentum főbb jellemzőire. Annál is inkább, mivel meglehetősen mostoha sors jutott osztályrészül a magyar oktatástörténet egyik igen fontos, máig meghatározó hatást gyakorló dokumentumának. A történészek, neveléstörténészek ugyan szinte már a kezdetektől röviden elismerték a jogszabály érdekeit, de megszületésének körülményei, s egyes előírásai miatt szinte máig legfeljebb tartózkodó megítélés alá esik. Nem tekintjük feladatunknak ennek az értéktételnek sem az eredetét, sem pedig fejlődéstörténetét bemutatni. Puszt-

tán az előírások vázlatos bemutatásával, s azok máig élő hatásainak felvillantásával elő szeretnénk segíteni az Entwurf legalább részleges újraértelmezését.

Az Entwurf egy 1849-ben kiadott, hazánkra a következő tanév kezdetétől kiterjesztett, az egész Habsburg Birodalomra egységesen érvényes, átfogó oktatásügyi szabályzat. A neohumanista alapelvek jegyében született előírásokkal a bécsi kormányzat azt remélte, hogy birodalomszerte közös megoldásokat alkalmazva, azonos időben sikerrel jár a térség tanügyi felzárkóztatása – leginkább a humboldti és herbarti reformokon már túllévő, túlzás nélkül szédületesnek nevezhető kulturális-tudományos fejlődést magáénak tudó Poroszországhoz viszonyítva. A porosz iskolareform példáját szorosan követve határozott intézkedéseket vezettek be a tanulmányi idő és az egyes iskolatípusokban folyó munka egységesítésére, az állam oktatási felügyeletének minden korábbinál jelentősebb kiterjesztésére, a tankötelezettség bevezetésére, valamint az iskolákban hagyományosan megszokott tantervi-tartalmi jellemzők radikális módosítására. Összességében az Entwurf a szakszerűség és a szekularizáció, továbbá a tanügyigazgatásban a központosítás ügyét szolgáló, alapvetően hatékony, a Habsburg Birodalom nagy részében sikeres szabályozó dokumentumnak bizonyult. Sikerességét leginkább az jelzi, hogy Ausztriában, Csehországban és – erre még röviden visszatérünk – Magyarországon is hosszú időre megalapozta az oktatást. Leginkább a középfokú intézménytípusok bevezetésével, valamint az iskolai tantárgyi rendszer átalakításával ért el olyan eredményeket, amelyek máig beazonosítható módon jelen vannak közoktatásunkban (Horánszky, 1999).

A továbbiak szempontjából kiemelten fontos jelezni: mindezek a törekvések és eredmények Ausztriában és a Birodalom többi részében – így hazánkban – nem előzmények nélküliek. Semmiképpen nem jelenthető ki, hogy az uralkodó a forradalmak és a hosszan elhúzódó magyar szabadságharc által elszenvedett sokkhatás eredményeként valami gyökeresen újjal kísérletezett volna a tanügyek irányításának terén. Éppen ellenkezőleg: az Entwurf egy kétségtelenül több komoly fordulóponttal és nekilendüléssel, illetve visszazökkenéssel tarkított, de jobbra mégiscsak szerves, hosszú fejlődés lényeges szakaszhatára. A túlnyomó többségében nem állami (hanem főként egyházi, továbbá községi, esetleg magánkézben lévő) iskolák fölötti állami – uralkodói irányítás és beleszólás joga a 18. század közepétől fontos vitatéma volt Közép-Kelet-Európában is. A Habsburg Birodalomban *Mária Terézia* uralkodásának már a második évtizedétől kiterjedt törekvések célozták meg a szekularizációt és az – elsősorban az állami-uralkodói szempontokat, praktikus elvárásokat jelentő – szakszerűsítést. Előbb az egyetemek, majd az alsó fokú iskolák és a különböző igazgatási szinteken az iskolafelügyelet terén születtek számottevő eredmények a 18. század hetvenes – nyolcvanas éveiben. A katolikus egyház legszilárdabban a gimnáziumokban tudta megőrizni a pozícióit, s itt érvénye-

sültek legkevésbé a felvilágosodás tanításai vagy a felvilágosult abszolutizmus akarata. Ennek ellenére az első nagy oktatási reformkorszak végén, az 1800-as évek első két évtizedében Ausztriában izgalmas kísérlet bontakozhatott ki a gimnáziumokban is a szaktanári – szaktárgyi rendszer bevezetése körül. Ez a végül elbukó, az egyháziak uralta osztálytanári rendszerbe fulladó törekvés az Entwurf utolsó közvetlen előzményének tekinthető – legalábbis, ha az állam (az uralkodó) részéről kezdeményezett tanügyi koncepciókat vesszük alapul (Ugrai, 2009).

Mindezeknek megfelelően az Entwurf újításai két csoportba sorolhatóak. Egyfelől az iskolatípusok pontos meghatározásával, az ahhoz szükséges kritériumok szabatos megfogalmazásával, s az egyes intézménytípusok egymásra épülésének szabályozásával az Entwurf szerzői lényegében megalkották az átlátható, valóban szisztematikusan működő oktatási rendszert. Ennek részeként számolták fel például azt a korábbiakban megszokott jelenséget, miszerint egy-egy kisiskola vagy gimnázium a helyi iskolafenntartók tehetőségétől és az iskolába járók szüleinek érdeklődésétől függően egészen eltérő tanulmányi időt kínált a diákoknak. Az évfolyamszámok egységesítése mellett további fontos lépés volt a középiskolai tanulmányokat lezáró érettségi vizsga bevezetése. Az érettségi vizsga vált az egyetemi továbbtanulás fő feltételévé. S mivel ekkoriban nem hirdettek felsőoktatási felvételit, az érettségi vizsga számottevően megnövelte a középiskola súlyát, s megerősítette az oktatási rendszer egészében elfoglalt pozícióját. A középiskolai tanulmányok biztosítására egyébként két iskolatípust különített el: a gimnáziumot és a reáliskolát. Ez utóbbi hangsúlyossá válása egy régi adósság törlesztésének is tekinthető, hiszen a Habsburg Birodalomban – Franciaországhoz, Poroszországhoz, de még Bajorországhoz képest is – igen későn terjedtek el a gazdasági – technológiai, s általában a polgári fejlődéshez szükséges, gyakorlatias tananyagot közvetítő középiskolák (Zibolen, 1990).

A szervezeti jellegű változtatások mellett nem elhanyagolhatóak a tantervi – tartalmi módosítások sem. Itt is igaz az, amit az előző pontban kiemeltünk: az Entwurf révén tartalmi tekintetben is egységesült az iskolákban folyó munka. A tanterv neohumanista alapokra építve meghagyta ugyan a vallás, latin és görög tárgyakat, de ezek óraszámát a korábbiakhoz képest jelentősen lecsökkentette. A még a 19. század első felében is az iskolai mindennapok közel kétharmadát kitevő klasszikus tárgyak aránya 50% alá csökkent, s a heti 20-24 órás gimnáziumi tantervből már csak 8-12 órát foglaltak le. Ezzel szemben nőtt az anyanyelv, a történelem és földrajz, a matematika, valamint a természettudományok és fizika tárgyakra fordítható idő. A gimnáziumi oktatás klasszikus orientációját még inkább korlátozta a szaktanári rendszer bevezetése. Ezzel ugyanis nemcsak az óraszámban megmutatkozó jelentősége nőtt meg a nem a vallás-

latin-görög hármasába tartozó tárgyaknak, hanem tárgyalásuk is szakszerűbbé, az adott tudományos diszciplína sajátosságait tükrözővé vált (Ugrai, 2010).

A miskolci reformátusok találkozása az Entwurffal

A miskolci református gimnázium fenntartója, a miskolci református egyház-község, továbbá az alsó-borsodi egyházmegye és az egyházkerület az Entwurf előírásaival 1851 legelejétől foglalkozott intenzíven. *Szőnyi Pál* Pest kerületi protestáns tanfelügyelő egy január 3-i levélben részletes tájékoztatást küldött *Apostol Pál* püspöknek.¹ Levelében kifejti, hogy mivel a Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium a folyó tanév elején a római katolikusok körében intézkedett a szabályzat érvényesítéséről, figyelmét kiterjeszti a protestáns intézetekre is. Az Entwurf előírásai alapján az iskolafenntartó közösségek a következő lehetőségek közül választhatnak. Kétféle gimnáziumot lehet fenntartani: nyilvánost és magánt. Csak a nyilvános gimnáziumban lehet államilag elismert érettségit szerezni, a magángimnáziumokban tanulóknak nyilvános minősítő intézményben kell teljesíteniük az érettségi vizsgát. (Sőt *Szőnyi* szerint várható az a további szigorítás, miszerint a magániskolában tanulóknak minden tanév végén nyilvános gimnáziumban kell majd számot adniuk tudásukról.) A magángimnáziumok szervezeti és tartalmi jegyeit az Entwurf nem szabályozza. A nyilvánossági jog megszerzésének alapfeltétele viszont, hogy az iskola szerkezete és tanterve az állami előírásokat kövesse, továbbá meggyőzően mutassa fel a tartós működés anyagi garanciáit. Lehetséges al- és főgimnáziumot működtetni. Az algimnázium négy-, a főgimnázium nyolcosztályos. Az algimnáziumban hat, a főgimnáziumban pedig tizenkét tanárt kell alkalmazni szaktanári rendszerben. A rajz-, szépírás-, zenetanár, vagy angol és olasz nyelvtanár melléktanítónak minősül, aki nem tartozik a hat, illetve tizenkét tanár közé. A tanítási nyelv a tanulók többségétől függő bármely hazai nyelv, de mindenhol kötelező még egy másik hazai nyelv szabad tárgyként tanítása. Ahol nem a német a tanítási nyelv, ott a szabad nyelvi tárgynak a németnek kell lennie. (Hangsúlyozzuk, hogy a közkeletű tévedéssel szemben az Entwurf eredetileg tehát nem vezette be a kötelező német tanítási nyelvet.)

Szőnyi kiemelte, az Entwurf részletes szabályok mentén lehetőséget teremt arra is, hogy egy közösség reáliskolát működtessen. Ennek tananyaga több ponton eltér a gimnáziumétól. Így például földtan, alkalmazott számtan, váltó- és vámismeret, műtan, áruismeret, rajz és szépírás tárgyakat is tanulnak ott a diákok. A teljes reáliskola hét évfolyamból áll és tizenkét rendes tanárt foglalkoztat. A teljes alsó-reáliskola négyéves és hét, a hároméves reáliskola hat, a kétéves pedig négy tanárral is indítható. Ez tehát meglehetősen széles mozgásteret jelent azon közösségek számára, akik eddig is csak csonka tanulmányi

1. Tiszáninneri Református Egyházkerület Levéltára. (A továbbiakban: TIREKLt.) B. LXXI. 32.693.

idejű iskolát tudtak, illetve akartak fenntartani. Ugyanakkor a gimnáziumi tanárok fizetését várhatóan évi 600-700, az alsó-reáliskolai tanárokat 500-600, a népiskolai tanítókat pedig 250-300 forintban határozta meg – ezek kötelező összegek, amennyiben egy-egy fenntartó nyilvánossági jogot szeretne biztosítani intézményének. A település tehetőségétől, eltartó képességétől függő mozgástér tehát komoly minőségi kritériumokkal társult, amelyekkel felszámolhatóvá vált a korabeli oktatás kaotikus sokszínűsége.

Szőnyi Pál kifejtette, az új szabályozás szerint lehetőség van a költségek legfeljebb feléig állami segítséget kérni. Ilyenkor az állam által támogatott tanári pozíciókba az állam nevezi ki a jelölteket, de az iskola irányítása a fenntartó jogosultságában marad. Ebben az esetben azonban az iskolába kinevezett összes tanárnak állami tanári képesítő vizsgát kell teljesítenie. Amint *Szőnyi* megjegyzi, minden remény megvan arra, hogy külön protestáns tanári képesítő bizottságot engedjen az uralkodó, ám ha ez mégsem válik valóra, akkor is bizonyosra vehető, hogy a képesítő testületbe delegálhatnak tagokat a protestáns egyházak.

E pontok egyértelműen jelzik, az Entwurf elsődleges jelentősége semmiképpen nem az abszolút kormány túlzott központosításában, esetleg a germanizálásban vagy a protestáns autonómia felszámolásában érhető tetten. A dokumentum – egy birodalomhoz tartozással kétségtelenül szorosan összefüggő, annak működési mechanizmusát szem előtt tartó – központosító törekvései alapvetően szakmai téren kívántak az iskoláktól fontos változtatásokat. Kétségtelenül igaz azonban, hogy az Entwurf nem akceptálta a birodalmon belüli rendi különállására régóta hagyatkozó magyar iskolahálózat sajátosságait, beleértve az 1791. évtől szilárd protestáns tanügyi autonómiát is. Továbbá a rendkívül záros határidő (a következő tanév kezdete) nem biztosított semmiféle átmenetet az érintett intézményeknek a nyilvánossági jog megszerzésére. S tekintettel a nagy horderejű, nagy költségigényű és a szaktanári rendszer kapcsán igazi paradigmaváltást egyaránt jelentő új szabályokra, ez valóban joggal kelthette a kortársak, s különösen a magyar protestáns kortársak körében azt az érzetet, hogy valójában büntető intézkedésről van szó (*Kovács*, 1895).

Mindezeknek megfelelően a miskolci reformátusok álláspontja eleinte egyáltalán nem volt elutasító. Bár rögtön egyházkerületi zsinatot kértek iskolai ügyeik intézésére, s ezzel kinyilvánították, hogy tanügyi autonómiájukhoz ragaszkodnak, 1850-ben és az azt követő esztendőben mindent megtettek a nyilvánossági jog megszerzéséért. S bár *Szőnyi Pál* idézett levelében *Apostol Pálnak* felvetette az ötletet, miszerint mérlegelni lehet, hogy pénzsűkében ne állítsanak líceumot keveseknek az igényére, hanem többeket boldogító reáliskolát működtessenek Miskolcon, a teljes értékű gimnázium eszméjéből egyelőre nem engedtek. Ehhez azonban számottevő fejlesztésre volt szükség: a

század közepén ugyanis a gimnázium mindössze öt felnőtt tanárt alkalmazott. A többi oktatási feladatot a protestáns iskolázás hagyományai szerint az iskola öregdiákjai látták el, rájuk pedig természetesen csak ideiglenesen, egymást két-három évenként váltva számíthatott az intézmény.

Az „Entwurf kora” Miskolcon

Az „Entwurf kora” alatt az 1853-1860 közötti éveket értjük. Miközben maga a szabályozó dokumentum, az Entwurf 1849-ben jelent meg, s a magyar közoktatás alakulására is tartós, máig észrevehető hatással volt – s az 1883. évi középiskolai törvény egyik fontos forrásának tekinthető –, az „Entwurf kora” mindössze néhány esztendeig tartott. Igaz, ennyi idő alatt is komoly pusztítást végzett, s leginkább ennek tudható be, hogy az Entwurfról máig inkább negatív vélemények élnek a szakmai köztudatban. Ezalatt a néhány év alatt ugyanis a bécsi kormányzat a neoabszolutizmus elvét kiterjesztve olyan szigorító intézkedéseket hozott, amelyek kétségtelenül súlyos érdeksérelmet okoztak Magyarországon, s különösen a magyarországi protestánsok körében. A korszak 1860-ban, az októberi diplomával zárult. Ekkor *Ferenc József* visszavonulót fűjva lemondott a birodalom abszolutista kormányzásáról, s hazánknek például visszaadta az alkotmányos önrendelkezés bizonyos elemeit. Ekkor szűnt meg Magyarországon az Entwurf hatálya.

E néhány esztendő alatt folyamatosan nehezült a protestáns intézmények élete. Így például egyre rigorózusabb szabályok akadályozták a katolikus tanulókat a protestáns iskolába való felvételét, a protestánsok külföldi iskolákkal és egyházi szervezetekkel való kapcsolattartását és külföldi tanulmányaikat. Egyre több rendelet szólt a tankönyvekről, amelyekben immár mindenféle, a Magyarország egykori önállóságát, illetve az 1848-as szabadságharcot illető megjegyzés tiltott volt. Németül vagy latinul kellett vezetni az intézmény hivatalos dokumentációját, s iskolánként legalább egy tanárnak a nyári szünetben mindenképpen részt kellett vennie a Bécsben tartott ún. középiskolai pótló tanfolyamon. Az egyre szigorodó ideológiai és bürokratikus szorítást az 1855. január 1-ji rendelet tetézte be. Ez Magyarországon és Erdélyben is elrendelte, hogy néhány tantárgyban német nyelven folyjon minden gimnáziumban az oktatás, s hatévi átmenetet követően a magyar irodalom és vallás kivételével minden tantárgy tanítási nyelvén a német váljon. De még ezt követően is születtek a kortársak között felháborodást kiváltó uralkodói döntések: így például a magyar történelmi ismeretek tanításának radikális korlátozása, vagy az osztrák himnusz kötelező éneklése az uralkodó születés- és névnapján (*Kovács*, 1895).

Néhány év alatt tehát olyan durva beavatkozásokkal módosítottak az eredeti Entwurf-koncepción, amelyek révén az egyébként közel százéves, változó intenzitású szakmai vitasorozatban kiérlelt, más európai országokban eredmé-

nyesen bevezetett oktatási szisztéma hazánkban nemcsak rövidtávon vált megvalósíthatatlanná, hanem egymást követő generációk sora számára, azaz hosszú távon elfogadhatatlanná is lett. Kérdés, hogy miként reagálhattak erre az évtizedek óta iskolájuk fejlesztésén fáradozó miskolciak.

Amint említettük, az Entwurf megjelenését követően a miskolci reformátusok hitet tettek tanári karuk állandósítása és létszámának megduplázása mellett. Ez azonban igen komoly teherterelt jelentett a számukra. Eleinte tandíj-emeléssel, az ösztöndíj-alap tőkájének és az egyforintos beiratkozási díjnak a tanári fizetésre való fordításával kívántak az egyházközség vezetői némi mozgástérhez jutni, továbbá az *Óváry Fodor Gábor* által a leánynevelő intézet javára hagyományozott összeg évi mintegy 300 forintos jövedelmét is erre a célra csoportosították át. Ezenkívül tervbe vették az egyházbér felemelését is. Ez utóbbi ötletet aztán annak nagyfokú bizonytalansága miatt elvetették, s helyette gyűjtő akcióba fogtak. *Gróf Vay Ábrahám* 200 aranyat ajánlott fel az iskola fejlesztésére, s ezen önzetlen, nemes példára hivatkozva készítették el a gyűjtőíveket. Az így nyert összegek révén sikerült 1852 szeptemberére nyolcra növelni a rendes tanárok számát. Kilencediknek a miskolci lelkészt, *Kun Bertalant* kérték fel, a vallástanítást pedig a negyedik miskolci lelkész kötelességévé tették. Ily módon a miskolciak tíz tanárral számoltak az előírt tizenkettővel szemben. Ám ezt a számolási módot a kormányzat nem fogadta el, s csak a nyolc rendes tanárt vette számításba (*Kovács*, 1895).

Ezért 1853-ban új ötlettel állt elő az alsó-borsodi egyházmegye. Eszerint a négy létrehozandó tanári szék közül kettőt a negyedik miskolci lelkészi hivatal felszámolásával biztosítának. A másik kettőt pedig az alsó-borsodi tractus „kezet fogva a szomszédos egyházmegyékkel” finanszírozná – s ezáltal a tanár kiválasztásának jogát is fenntartaná magának. A javaslatról hosszas és heves vita folyt a tractuális gyűlésen. Végül a negyedik lelkészi hivatal felszámolásába csak komoly feltételekkel egyeztek bele: amennyiben a kormánynak ez az áldozat sem lesz elegendő, vagy ha a protestánsok elveszítenék jogukat az iskola ügyeinek irányítására, akkor – akármelyik helyzet is álljon elő – az egyházmegyei szék azonnal visszaveszi a negyedik lelkészi hivatalt, s azt eredeti rendeltetése szerint használja föl. Az elképzelés másik felére, azaz a többi egyházmegye támogatásával ugyan, de mégiscsak főként tractuális szinten létrehozott két további tanári állás tervére az alsó-borsodi egyházi közgyűlés nemet mondott: mivel ilyen tehervállalásra önállóan képtelen, egyházkerületi szinten kellene megoldást találni, s különösen a felső-borsodi egyházmegyét kellene áldozatvállalásra bírni.² Ám a miskolci eklésia állásfoglalásával még a kilencedik és a tizedik tanári poszt jövője is reménytelenné vált. A gyülekezet ugyanis az egyre gyarapodó népességre, a protestánsokra nehezedő nagy nyo-

2. TIREKLt. B. LXXIV. 34.300.

másra, valamint az épp akkor megemelt papbérre hivatkozva nem támogatta a negyedik lelkészi hivatal megszüntetését.³

A gyülekezet elutasító álláspontja, továbbá a kormányzatnak a tizenkét rendes tanárhoz való ragaszkodása egyenként is lehetetlenné tette azt, hogy a miskolci gimnáziumban nyolc fölé emelkedjen a tanárok száma. Ez pedig a nyilvánossági jog megszerzésének elmaradásával fenyegetett. Ugyanakkor az évtized közepére a protestánsokat egyre nyíltabban sértő, helyenként egyenesen megalázó intézkedések gyarapodásával el is szállt a nyilvánossági jog megszerzése iránti elszántság. Ebben a tekintetben igen tanulságosak az „Entwurf korának” végén született hivatalos beszámolók az iskola egy-egy tanévéről. Az újonnan indult folyóiratban, a Sárospataki Füzetekben a nagy nyilvánosság számára is közzétett beszámolóban például így fogalmaznak a miskolciak az 1855. évi nyelvrendeletéről: „ezen magas rendelet a protestáns felekezet vallásos szerkezetét s annak összefüggő tanítási szabadságát lényegében a legmélyebben érintvén, az abban kifejezett feltételekhez, habár azokat a kormány részéről mint a birodalmi egység eszméjéből kifolyó nézeteket, tiszteli is, a miskolci szentegyház tanintézete szervezésében magát teljességgel nem alkalmazhatá. (...) ... ha tanintézetének rendszeres állásra emeltetése csakugyan a német nyelvnek tannyelvképpen elfogadtatásától föltételeztetnék, a többször említett egyház előjárósága ezennel az álladalmi tanintézetekhez alkalmazott nyilvános iskola eszméjétől eláll, ellenben századok óta törvényesen fennálló iskoláját, mint eddig, úgy ezután is, saját szegénységéhez képest, igénytelen protestánsokat nevelő magánintézetként fenntartani szilárdul elhatározta.”⁴

Az „Entwurf kora” a kormányzat kudarcával zárult. A megalázó intézkedések hatályukat veszítették, de az egyébként döntően haladó szabályozás, az Entwurf előírásai sem érvényesülhettek maradéktalanul. Magyarországon – ellentétben például Ausztriával – még nem születhetett meg a modern értelemben vett oktatási rendszer. Ezzel szemben a magyarországi protestánsok sikerrel védték meg autonómiájukat, s ismét kinyilváníthatták: véleményük és érdekeik tanügyi kérdésekben is megkerülhetetlenek.

Mindez ugyanakkor nem jelentette, hogy a miskolci reformátusok életében nyom nélkül múltak volna el ezek a viharos esztendő. Az Entwurf hatására a gimnázium vezetői szakítottak az évszázados hagyományokkal és az iskola nyolc osztályában immár kizárólag állandó, felnőtt, megfelelő képzéssel rendelkező tanárokat alkalmaztak – még hozzá szakrendszerben. Olyan ta-

3. TIREKLt. b. LXXXIV. 34.374.

4. Hivatalos előterjesztés a miskolci helv. hitvallású főgimnázium s vele kapcsolatban álló elemi fitanoda 1857/8-ik tanévi állásáról. In: Sárospataki Füzetek. 1858/59. 489–490.

nárok kerültek ekkor az iskolába, mint az igazgató, *Pásztor Dániel*, a bölcsész-doktor, *Kun Pál*, a szabadságharcos, tankönyvszerző, *Orbán József* vagy a Pestről visszaköltöző író – újságíró, *Lévay József*. Ha nem is fejlődött a miskolci gimnázium liceummá, a város szintemelkedésével szoros összefüggésben olyan minőségi fejlődésen esett át, aminek következményei még másfél évszázad múlva is tetten érhetők az iskolai mindennapokban.

Szakirodalom

Bácskai Vera (2002): *Városok Magyarországon az iparosodás előtt*. Osiris Kiadó, Budapest.

Dienes Dénes (2001): *A miskolci református egyházközség, 1703–1918*. Kézirat. Sárospatak – Debrecen. (A szerző tulajdonában.)

Horánszky Nándor (1999): 150 éves az Organisationsentwurf. A dokumentum és hatása gimnáziumi oktatásunkra. *Új Pedagógiai Szemle*, 9. 61–72.

Iglói Gyula (1992): *Miskolc 19. századi városrendezési tervei s építési szabályzatai*. Miskolc.

Kovács Gábor (1895): *A miskolci ev. ref. főgymnasium története*. Miskolc.

Seresné Szegőfi Anna (1988): *Adalékok Miskolc város közlekedésének történetéhez*. Borsod-Abaúj-Zemplén Levéltár, Miskolc.

Ugrai János (2009): Felemás modernizáció. Az osztrák oktatáspolitikai kezdetei és Johann Melchior von Birkenstock nézetei. *Századok*, 5. 1194–1182.

Ugrai János (2010): Érvek és érdekek hálójában. Vita Bécsben a szaktanári rendszer bevezetéséről. *Magyar Pedagógia*, 1. 35–51.

Veres László (2003, szerk.): *Miskolc története IV/1*. Miskolc.

Zibolen Endre (1990): Az Organisationsentwurf és a nyolcosztályos magyar gimnázium. In: Horánszky Nándor (s.a.r.): *Az ausztriai gimnáziumok és reáliskolák szervezeti terve*. Budapest. 9–25.

Zsadányi Guidó (1964): *Miskolc és környéke közlekedésének fejlődése*. Miskolc.

Tóth Zoltán szerepéről az európai gyógypedagógiai hagyományban¹

ZÁSZKALICZKY PÉTER

A gyógypedagógia elméletalkotásának hagyományos kulcskérdése arra irányul, milyen szinten és milyen kontextusban igyekszik megragadni és definiálni azokat a különbségeket, melyekkel mindennapos gyakorlata során szembesül: vannak személyek – gyerekek, fiatalok, felnőttek –, akik valamilyen vonatkozásban másként fejlődnek, másként tanulnak, másként funkcionálnak, másként viselkednek, mint a többiek. A gyógypedagógia tradíciója erre a kérdésre hosszú időn keresztül a valamely értelemben vett normalitás határainak megrajzolásával válaszolt, melyre alapozva aztán értelmezni tudta az ettől való eltéréseket és megalkothatta a fogyatékoság fogalmát.

Mit értünk fogyatékoságon?

Ulrich Bleidick (1977) a gyógypedagógia eszmétörténetét vizsgálva négy ideáltipikus választ talált a fenti kérdésfelvetésre, melyek mentén a gyógypedagógia négy elméleti paradigmáját különbözteti meg egymástól. A négy teoretikus alapmodell, melyek aztán egymástól jól különböző hatást gyakorolnak a gyógypedagógiai tevékenység célkitűzéseire és praxisára is, a következő:

- A személyorientált (klinikainak vagy orvosinak is nevezett) paradigma a fogyatékoságot individuális tulajdonságnak tekinti, az eltéréseket a személyen belül keletkező, orvosi vagy pszichodiagnosztikus eszközökkel leírható kategóriákként írja le. A fogyatékoság ebben a megközelítésben negatív irányú eltérés a biológiai vagy pszichometrikus normától, az individuumon belüli okokra visszavezethető funkciózavar, meghatározott képességek – többnyire meghatározható organikus sérülések talaján kialakuló – korlátozottsága (deficit).
- Az interakciós (interakcióelméleti) paradigma már az interperszonális térben vizsgálódik, így a fogyatékoságot/akadályozottságot) már nem a biológiai sérülés egyszerű következményének tartja, tehát nem tekinti az egyén eleve adott állapotának. Sokkal inkább tekinti a többiek aktuális szociális elvárásainak, pontosabban az ezeknek való nem megfele-

1. A tanulmány online formában megjelent a Pedagógia-történeti Szemle 2015/1. számában. Nagy örömmel ajánlom most fel a *Németh Andrást* ünneplő kötetbe, hiszen német nyelvű előadás-változata az általa szervezett „Normalität, Abnormalität und Devianz. Gesellschaftliche Konstruktionsprozesse und ihre Umwälzungen in der Moderne” című, 2009-ben rendezett egri nemzetközi szimpóziumra készült.

lelésnek a következtében kialakuló minősítésnek, igaztalan tipizálásnak, stigmatizálásnak, a szociális reakciók kiváltotta státusnak, címkének.

- A rendszerelméleti paradigma a fogyatékossgot makroszinten igyekszik meghatározni, ahol egyesek többé-kevésbé indokolt módon kiszorulnak egyes társadalmi ellátórendszerekből. Mindenekelőtt a közoktatási és szakképzési rendszerek szelekciós mechanizmusai érdeklik, melyek mentén azokat, akik nem felelnek meg a többségi intézmények teljesítményelvárásainak, a rendszer megfelelő minősítő testületei ellátnak a fogyatékossg vagy a sajátos nevelési igény adminisztratív kategóriáival, ami sok esetben vezet szegregált, speciális ellátáshoz.
- A politoökonómiai (materialista) paradigma a fogyatékossgot az (osztály-)társadalom produktumának tekinti, amely a fogyatékosnak minősített népességet speciális iskolákban alacsonyan kvalifikált munkakörökre, olcsó munkaerőnek képezi ki.

Ha visszagondolunk *Kuhn*nak (1967; 1978) a tudományos diszciplínák fejlődését paradigmaváltásokként értelmező elméletére, emlékezhetünk rá, hogy egy adott szaktudomány történetében az új paradigma általában nem egyszerűen érvényteleníti és leváltja a korábbi, hanem többnyire korlátozza annak korábban általánosnak vett magyarázati érvényességét. Így tekinthetünk most a gyógypedagógia fenti, *Bleidick* által leírt négy alapmodelljére is: a fő fogalom, a fogyatékossg fogalmának időben korábbi definíciós kísérletei – mai felfogásunk értelmében – nem tűntek el nyomtalanul a süllyesztőben, hanem, részaspektusok hordozóiként, korlátozott érvényességi körrel, de részei maradtak az egyre komplexebb mai teóriáknak. Ha a gyógypedagógia általános elméletének fejlődését történetileg olyan mozgásnak érzékeljük, amely a klaszszikus személyorientált-klinikai paradigmától (a fogyatékossg individuális minőség, az ontogenezisben fellépő organikus okok váltják ki) az újabb, szociális dimenziójú megközelítéséig ível (a fogyatékossg/akadályozottság a társadalmilag adott normatív elvárások és az ezektől eltérőként észlelt egyéni tulajdonságok közötti diszkrepancia, illetve az ebből következő, az interperszonális vagy akár makroszociális térben lezajló minősítés által előírt szerep, tehát: társadalmi konstrukció), ez akkor sem jelenti azt, hogy bizonyos összefüggésekben, például a diagnosztikus tevékenység során teljesen lemondhatnánk a norma fogalmáról és használatáról. Az ember komplex bio-pszichoszociális egység, akit testi, képességbeli és társas tulajdonságai és adottságai bonyolult kölcsönhatásokban határoznak meg. A fogyatékossg következtében nem értelmezhető külön-külön e három dimenzióban, csakis ezek összefüggésrendszerében. Az Egészségügyi Világszervezet újabb klasszifikációs rendszerei, köztük is leginkább az FNO koncepciója, erre a felismerésre épül-

nek, az emberi létezés organikus, pszichofunkcionális és szociális dimenzióit komplex egységnek tekintve.

A gyógypedagógia magyar tradíciójáról

Természetesen a magyar gyógypedagógia történetében is a klasszikus, a normalitás–abnormalitás dichotómiájában gondolkodó orvosi fogyatékoságértelmezés jelenik meg elsőként. Történetének első periódusában (a XIX. század elejére-közepére tehető kialakulásától a 2. világháború utáni szocialista társadalmi szerkezetváltásig) a magyar gyógypedagógia igen szoros, szerves kapcsolatban áll és aktív kapcsolatokat ápol a nyugat-európai, köztük is mindenek előtt a német nyelvű országokkal (Zászkaliczky, 2008). Ebben a keletkezési időszakban a Habsburg uralom alatt, majd a leverett szabadságharc és az 1867-es kiegyezés után a Monarchia részeként létező országban igen erős az osztrák hatás, amit tovább erősít az általános politikai-gazdasági elmaradottság és a polgári fejlődés iránti társadalmi igény. Ez a kiinduló helyzet voltaképpen paradox, amennyiben a hidat a fejlettebb, beérni kívánt Nyugat felé éppen az az Ausztria jelenti, amitől függetlenedni első számú nemzeti érdek. A hazai gyógypedagógiai ellátás fejlődésében, az intézményrendszer kialakításának első lépéseiben is tetten érhető mindez: a fogyatékos gyerekeknek létrehozott első iskolák osztrák mintára, osztrák szakemberek közreműködésével jönnek létre. Európai összehasonlításban is igen gyorsan, az elsők között építi ki az ország a speciális intézmények rendszerét, majd következik az ellátórendszer folyamatos differenciálódásának korszaka, a szolgáltatásokkal való lefedettség fokozatos növekedésével együtt járva. A szakemberképzés a kezdetekben Bécsben történik, a szakirodalom dominánsan német nyelven íródik, az iskolákban két nyelven, németül és magyarul folyik az oktatás (Gordos-Szabó és Lányi-Engelmayer, 1994).

A polgárosodás társadalomfejlődésével párhuzamosan a magyar gyógypedagógia elméletalkotásának kezdetei is a német nyelvű kultúrkör mintáját követik, arra a felfogásra támaszkodva, amely a fogyatékos embert veszélyeztetett, kiszolgáltatott, külső segítségre és gondoskodásra szoruló személynek tekintti, akit óvni kell a társadalom diszkrimináló, kizáró feltételeitől. Ennek módja pedig az, ha azilumokat, őket a többségi társadalomtól védő menedéket hozunk létre a számukra, vagyis saját, a számukra kialakított intézményeket, melyekben minden hozzájuk igazított, más és különleges, hiszen csakis e speciális segítségnyújtási kínálat és felkészítés teremthet esélyt arra, hogy elfoglalhassák speciális helyüket a társadalomban. Az önálló segítő professzióként kialakuló gyógypedagógia e kezdeti társadalmi megbízását a normalitástól való individuális eltérések, a különös felé irányuló illetékesség rajzolja meg, ami persze mai szemmel – s különösen társadalomtörténeti aspektusból

– nézve leírható az intézményesített kirekesztés, az elkülönítés történeteként is, miközben akkor egy rendszerimmanens, logikus választ jelentett az akkori értékrend mentén és társadalmi kontextusban felvetődött kérdésre (Klein és Zászkaliczky, 2009).

A magyar gyógypedagógia úttörő időszaka, összhangban a gyógyító nevelés fenti, a német nyelvterületre jellemző tradíciójával, rendkívül gyümölcsözőnek bizonyul, sőt, a XIX. század végére sikerül a felzárkózás a példának tekintett, vezető európai országokhoz. Kiépül a megfelelően differenciált ellátórendszer, megalapozást nyer a munka módszertani háttere, fokozatosan nő az igen jól képzett gyógypedagógusok száma. 1900-ban létrejön, a világon elsőként, a felsőfokú gyógypedagógus-képzés, majd ez az egyre komplexebb és színvonalasabb kvalifikációt adó főiskola kisvártatva kilép még az országos hatáskörből is és az egész közép-európai térségben jelentős hatást gyakorol, hiszen a mai szomszédos országok nemzeti gyógypedagógiáinak alapítói közül többen is itt szerzik meg képesítésüket. Az elméleti és gyakorlati eredmények fokozatosan nemzetközi elismertségre tesznek szert, s a nemzetközi kapcsolatok kezdeti „egyirányú utcájában” – a magyar szakemberek rendszeresen utaznak hosszabb-rövidebb tanulmányutakra, tapasztalatcserére az európai, mindenekelőtt persze a német nyelvű országokba – kiépül a kinti érdeklődőket és érdeklődést idehozó szembe jövő sáv is. A korszak elméletalkotásának legnevesebb honi képviselői, mint az úttörő kísérletes pszichológiai kutatásokat végző, például az írás- és olvasászavarok leírásában jelentős eredményeket felmutató *Ranschburg Pál*, a sorsanalízist kidolgozó *Szondi Lipót*, a gyógypedagógia teljes fogalmi rendszerét kiépítő *Vértes O. József* és mások, egyre nagyobb figyelmet kapnak a külföldi – az ekkor dominánsan német nyelvű – szakirodalomban és rendkívül magas idézettségi mutatókkal büszkélkedhetnek. Ezzel párhuzamosan a magyarországi gyógypedagógiai gyakorlat számos elemére is mintaként kezdenek nézni az egykori mintát adó országokban, a hírneves *Gutzmann* például a logopédiai intézmények budapesti hálózatát adja meg példának a németországi ellátórendszer kiépítésekor (*Gordos-Szabó és Lányi-Engelmayer*, 1994).

Amikor *Bárczi Gusztáv* a XX. század harmincas éveiben felfedezi az agykér-gi eredetű siketséget és kidolgozza a hallásébresztés és a hallásnevelés módszertanát, rengeteg külföldi szakember zarándokol Budapestre ennek elsajátítása céljából. (Egy, a közelmúltban megjelent, a magyar neveléstudomány külföldi recepcióját tárgyaló tanulmány szerzője – *Horn*, 2002 – az összehasonlító kutatás eredményeire támaszkodva éppen *Bárczit* nevezi meg a leginkább ismert, legtöbbet idézett szerzőként.)

Egyetlen példa: *Tóth Zoltán* általános gyógypedagógiája

Mégsem *Bárczit* szeretném most kiemelni a magyar gyógypedagógiai tradíciónak ebből az első, legendás korszakából, hanem szaktudományunk egy másik jeles képviselőjét, akinek gondolkodása olvasatomban több szempontból is meghaladta korát és az ebben az időszakban egyeduralkodónak számító, klinikai paradigmát, amennyiben felismerte a fogyatékoság szociális meghatározottságának a későbbi elméletképzésben oly nagy jelentőségre szert tévő összefüggéseit. *Tóth Zoltán*ról van szó, a budapesti főiskola igazgatójáról, akit az 1937-ben megalapított Nemzetközi Gyógypedagógiai Társaság alelnökévé választásakor az elnök, *Heinrich Hanselmann* a kortárs gyógypedagógia egyik legjelentősebb képviselőjeként köszönt, és méltatja, hovatovább az összes tagország számára követendő példaként mutatja be a gyógypedagógus-képzés *Tóth*-létrehozta egységes budapesti modelljét. A vakok képzetvilága című könyve (*Tóth*, 1927; a német kiadás három évvel később jelenik meg Lipcsében) rendkívüli érdeklődést vált ki a német nyelvterületen.

Tóth Zoltán legfontosabb könyve, az 1933-ban publikált Általános gyógypedagógia egy azoknak az európai alapműveknek a sorában, melyek a szaktudományként koncipiálódó gyógypedagógiát autonóm, komplex diszciplínaként jelenítik meg, nem elfeledkezve természetesen az orvostudományi, pszichológiai és neveléstudományi gyökerekről. Ebben a folyamatban a német nyelvű országok elméletalkotása mellett már fontos és egyenrangú szerepet játszik a magyar gyógypedagógia is: „A gyógypedagógia felsőiskolák világához közel kerülő, akadémikus tudományággá válása a XX. század első évtizedeiben egyszerre történik meg Németországban, Ausztriában, Magyarországon és Svájcban... így a gyógypedagógia önálló, kutatásorientált és interdiszciplináris jellegű szaktudományos diszciplínává válásának elsődlegesen német–magyar–osztrák–svájci gyökerei vannak” (*Hoyningen-Süess*, 2006. 28.).

Nézzük meg röviden *Tóth* munkásságának azokat a leglényegesebb elemeit, melyeket korábban a korát lényegesen meghaladónak, jövőbemutatónak neveztem:

1. A „gyógyító nevelés” akkori felfogása szinte kizárólag a gyerekkorra korlátozza a saját felelősségi és illetékességi körét. *Tóth* ezzel szemben a gyógypedagógia gyakorlatát komplex, egységes, egészes praxisnak tekinti, melynek hatásrendszerét nem csak a gyermekkorban, de a fogyatékos ember egész életén keresztül működtetni kell és lehet. Ebből az következik a gyógypedagógia tudománya számára, hogy kutatási tárgyai közé be kell emelnie a fogyatékos emberek életét minden életszakaszban befolyásoló és meghatározó társadalmi problémák elemzését és ezek gyakorlati megoldásának kidolgozását. Könyvének előszavában – még egyszer: 1933-ban vagyunk! – kritizálja *Hanselmann*t

és *Boppot*, akik kizárólag és egyoldalúan a gyermekkori gyógyító nevelés kérdéseire koncentrálnak, s túlságosan elhanyagolják a fogyatékoságok társadalmi prevenciójának kérdését, s kevés figyelmet szentelnek a szociális és gazdasági megsegítés és védelem feladatának és lehetőségeinek. Így aztán inkább csak részletek kidolgozásáig jutnak el, mintsem egy átfogó fogyatékoságügy komplex, szisztematikusan kiépített elméletéig.

2. Bár kortársaihoz hasonlóan természetesen *Tóth* is a korszak egyeduralkodó paradigmájának, a fogyatékoság személyorientált-klinikai modelljének alapvetéseiből indul ki, a fogyatékoságot a normalitástól való negatív eltérésként, deficitként írja le, s a kor terminológiai megoldásaihoz illeszkedően az egyéni képességek „csökkentértékűségéről” beszél, fejtegetéseiben már ott találjuk a későbbi paradigmák holisztikus szemléletét előrevetítő fejtegetéseket is: „A fogyatékos ember szemléletében a fogyatékos képességek megállapítása nem elegendő. Szükség van a fogyatékos képességeket felmutató egyedek összegyéniségének vizsgálatára is. Mert nem valamely képesség fogyatékos fejlettsége dönti el egyedül a fogyatékos egyén biológiai, társadalmi és pedagógiai értékét, hanem mindig a biológiai és pszichikai képességek összessége, azoknak egyénileg változó harmonikus és diszharmonikus kapcsolata, tehát az összesség konstitúciója” (*Tóth*, 1933. 59.).

3. A korszak európai gyógypedagógiájának német–svájci teóriái ebben az időszakban egyre határozottabban egy olyan tudomány-rendszertani pozíció kialakításának irányában mozognak, amely a gyógypedagógiát a neveléstudomány részeként koncipiálja, a gyógypedagógiai tevékenységet pedig az általános pedagógiai praxis speciális alkalmazásának tartja. (E törekvés jóval később majd *Paul Moor* (1974. 273.) híres kijelentésében éri el tetőpontját, miszerint „a gyógypedagógia pedagógia, semmi egyéb”). *Tóth* ezzel szemben szaktudományát komplexitásként értelmezi, melynek a határ- és társtudományokhoz való viszonyokat is kijelölő, interdiszciplináris kapcsolatrendszerében a neveléstudomány az egyik – ha nem a – legfontosabb résztudományt, azonban messze nem az egyetlen résztudományt jelenti: „A gyógyító nevelés fogalmának meghatározása vagy magyarázása a fogyatékosági ügy területén felmerülő kérdések sokoldalúsága, a fogyatékos egyének eltérő és sokszor ellentétesnek látszó állapota és az egymástól teljesen eltérő vagy távolálló történeti múlt miatt elég nehéz feladat. A fogalom megalkotását még megnehezíti az a körülmény is, hogy a gyógyító nevelés fogalmában nevelési, társadalompolitikai, gazdaságpolitikai és jogi kérdések, mint tényezők egyaránt helyet foglalnak. Az egész kérdéskör olyan határterületeket ölel fel, amelyek úgy a természettudomány, mint a theologia, úgy a pszichologia, mint a pszichiátria stb. körébe tartoznak” (*Tóth*, 1933. 34–35.). Ezekből a megfontolásokból kiindulva és fokozatosan rájuk építkezve aztán a későbbi évtizedekben a magyar gyógypedagógiai elméletalkotás – mindenekelőtt majd *Gordosné Szabó Anna* – kialakít egy külön-

utas, nemzetközi viszonylatban ma bízvást egyedülállónak nevezhető tudomány-rendszertani koncepciót. Eszerint a gyógypedagógia csak korlátozott értelmezésben, „szűkebb értelemben” tekinthető a neveléstudomány részének, sokkal inkább önálló, egészlegességre törekvő tudományágként kell értelmeznünk és elhelyeznünk társ- és határtudományaihoz való kapcsolódási pontjainak rendszerében. A gyógypedagógia „tágabb értelemben” véve komplex, több részdiszciplínából – így a „szűkebb értelemben” vett gyógypedagógiából, a gyógypedagógiai pszichológiából, a gyógypedagógiai patofiziológiából, a gyógypedagógiai szociológiából, a gyógypedagógiai antropológiából és etikából stb. – felépülő össztudomány, amelynek kutatási tárgyai közé kell sorolnia minden olyan kérdést, ami valamilyen módon összefügg a fogyatékoság jelenségével, s amit e részdiszciplínák módszertani eszközeivel vizsgálat alá lehet venni, majd e kutatások eredményeit – meta-szinten – összegeznie és szintetizálnia kell a saját perspektívája kijelölte horizonton (Zászkaliczky, 2008).

4. Végül még egy, az előző – tágabb értelemben vett – gyógypedagógia-felfogásból következő szempont, melynek felvetésével és következetes képviselésével *Tóth Zoltán* évtizedekkel megelőzte korának gyógypedagógiai elméletalkotását és ami miatt egyértelműen a későbbi időszakok paradigmaváltásainak előfutáraként tekinthetünk munkásságára: egyértelmű és határozott elkötelezettsége az esélyegyenlőségre épülő fogyatékoságügyet is magába foglaló szociálpolitika irányában. Ez a szempont és orientáció szinte fel sem vetődik a kortárs szakirodalomban, amivel szemben *Tóth* a gyógypedagógia egészét a fogyatékoságügy átfogó társadalompolitikai megközelítésére alapozza és építi fel, ide értve annak minden lehetséges ökológiai és ökonómiai összefüggését. Tudományterületünk mai álláspontjából nézve – hadd utaljak most csak a leginkább ismert mai ökológiai-rendszerelméleti vagy konstruktivista elméletekre – ez a nagyon tág, holisztikus megalapozás újra későbbi modellek jelentős előfutáraként láttatja őt. *Tóth* az általános gyógypedagógia egész rendszerét két egyenrangú részrendszerre osztja fel: az egyik „a gyógyító nevelés általános elmélete”, a másik – és ez jelenti az igazi novumot – „a fogyatékoságügyi társadalompolitika fogalma”, ami magában foglalja a „gazdasági gyógypedagógia” kérdéskörét is. Ezzel a felosztással, a gyógypedagógia egyszerűen pedagógiává történő redukciójával szemben, voltaképpen oly mértékben kitágítja korának személyorientált paradigmáját, hogy csak a befogadó közeg felkészületlenségének és a tudományos kommunikáció akkori korlátainak – ez a műve a történelmi események miatt nem jelenhetett meg sem németül, sem valamilyen más világnyelven – tudhatjuk be, hogy nem váltott ki a valódi *kuhni* értelemben vett tudományos forradalmat és vezetett el jóval korábban a szociális modellek megjelenéséhez köthető paradigmaváltáshoz. A normalitás fogalma a *Tóth Zoltán*-i értelmezésben erőteljes és kifejezett szociális konnotációt kap, a legtágabb értelemben vett, komplex társadalmi kontex-

tusban nyer értelmezést. Gondolatmenetében, több mint hetven éve papírra vetett elméletében szinte a ma érvényesnek tekintett FNO-konceptió alapjai köszönnek vissza. A társadalmi prevenció elve, melyet olyannyira hangsúlyoz, ott vannak hatályos esélyegyenlőségi törvényünk alapelvei között, mint ahogyan az a felhívása is, hogy a társadalom vállaljon felelősséget fogyatékkal élő polgáraival szemben. Mai alapelveink fényében mindez természetesnek tűnik, de kérem, figyeljünk újra a dátumra: Tóth 1933-ban követeli mindezt, abban a korban, amikor éppen az ezzel ellentétes eszmék és követelések konjunktúrája dívott, 13 évvel azután, hogy a korábban referenciának tekintett német nyelvterületen megjelenik *Binding* és *Hoche* hírhedt kötete „Az értéktelen életék kioltásának lehetőségéről”, és csupán hat évvel azelőtt, hogy *Hitler* – 1939. szeptember 1-jére, pontosan a világháború kitörésének napjára visszadátált – feljegyzésében szabad utat enged a náciik úgynevezett „Eutanázia-programjának”. Tóth Zoltán (1933. 229.) pedig éppen és csak azért is ezekben a vészterhes időkben írja le a következő mondatokat: „Az a törekvés, amely a csökkentértékű egyének védelmét a normális társadalom érdekeit sértő fényűző cselekménynek minősíti, elfogadhatatlan, igazságtalan és embertelen. Az a felfogás, amely a csökkentértékűek társadalmi védelmében csak közterhet tud látni, az ezt a megoldásra érdemes társadalmi kérdést az emberi méltóságot megtagadó felfogás alapján kívánja elintézni. Azok az egyének, akik ezt az emberségesnek egyáltalán nem minősíthető és a társadalom fejlődésére nézve is kártékony véleményt hangoztatják, nem számolnak azzal, hogy a fogyatékosok mindnyájunk életéből fakadó adottságok és a csökkentértékű egyének túlnyomó részben az emberi és a társadalmi élet áldozatai, s mint ilyenek méltán jogot formálhatnak a szerencsésebb viszonyok között élő, egészségesebb emberek méltányos és igazságos támogatására.”

Quod erat demonstrandum.

Szakirodalom

- Bleidick, U. (1977): Zum Begriff der Behinderung in der sonderpädagogischen Theorie. In: Bürli, A. (Hrsg.): *Sonderpädagogische Theoriebildung – Vergleichende Sonderpädagogik*. Edition SZH, Luzern. 25–38.
- Gordos-Szabó, A., Lányi-Engelmayer, Á. (1994): Wissenschaftliche Beziehungen in der deutschen und ungarischen Heil- und Sonderpädagogik im 20. Jahrhundert. In: Amrein, Ch. und Zászkaliczky, P. (Hrsg.): *Die Sonderpädagogik im Prozess der europäischen Integration*. Freiburg, Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete, 2. 167–180.
- Horn, K-P. (2002): A magyar pedagógia recepciója Németországban a XX. század első felében. *Magyar Pedagógia*, 2. 265–278.

- Hoyningen-Süess, U. (2006): Der Kongress der Internationalen Gesellschaft für Heilpädagogik in Genf 1939 als Wegscheide einer historischen Disziplinierung. In: Albert, D. und Gulijk, W. (Hrsg.): *Heilpädagogik in Praxis, Forschung und Bildung*. Berlin, BHP-Verlag, 20–35.
- Klein, F. und Zászkaliczky, P. (2009): Entwicklung und Perspektiven der ungarischen Heilpädagogik im europäischen Kontext. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 1. 11–19.
- Kuhn, T. S. (1967): *Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen*. Suhrkamp, Frankfurt/M.
- Kuhn, T. S. (1978): *Die Entstehung des Neuen*. Suhrkamp, Frankfurt/M.
- Moor, P. (1974): Heilpädagogik. Ein pädagogisches Lehrbuch. 3., unveränderte Aufl. Huber, Bern – Stuttgart – Wien.
- Tóth Zoltán (1927): *A vakok képzetvilága*. Magyar Gyógypedagógiai Társaság, Budapest.
- Tóth Zoltán (1933): *Általános gyógypedagógia*. Magyar Gyógypedagógiai Társaság, Budapest.
- Zászkaliczky, P. (2008): Heilpädagogik im zusammenwachsenden Europa. In: Biewer, G., Luciak, M. und Schwinge, M. (Hrsg.): *Begegnung und Differenz. Menschen – Länder – Kulturen*. Bad Heilbrunn, Klinkhardt, 113–129.

Egy vidéki szakközépiskola első néhány hónapja (1960)

SOMOGYVÁRI LAJOS

Bevezetés

A szakközépiskolák és a szakképzés jelenlegi átalakulása újra aktuálissá teszi az intézménytípus eredetének vizsgálatát. Tanulmányom a Somogy megyében található Tab kísérleti Mezőgazdasági Gépszerelő Szakközépiskolájának indulását tárja fel, 1960 júniusa és szeptembere között. Ezek voltak azok a hónapok, amikor megszületett a szakközépiskola elnevezése, megindultak az első ilyen iskolák és kialakultak az intézményi-szervezeti és személyi feltételek. A központi döntés két-három hónap alatt realizálódott. Először röviden felvázolom az idevezető és 1958-ban megindult folyamatot, nemzetközi és hazai kontextusban elemezve a párthatározatokat, kongresszusi döntéseket és irányelveket; a dolgozat második felében pedig az első osztály egyik volt tanulójának személyes visszaemlékezése alapján rekonstruálom a megvalósulás gyakorlatát. A történeti-antropológiai (Wulf, 1997; Németh és Pukánszky, 2004) és mikrotörténeti nézőpont (Baska, 2011; Szabolcs, 2013) a mindennapok történelmének, az iskoláztatás tapasztalatának leírását teszi lehetővé a helyi, konkrét cselekvések és az ezekben részt vevő szereplők nézőpontjának megragadásával. A szakközépiskola létrejötté egy oktatási reform része volt, amely az iskola és az élet világainak közelebb hozását célozta meg. Az 1961-es III. oktatási törvény ezt a folyamatot tetőzte be és helyezte országos szintre.

Út a szakközépiskoláig

A politechnika és a munkára nevelés a szocialista pedagógiai diskurzus egyik központi eleme volt – a húszas évek szovjet kísérletezései után ennek megvalósítása Hruscsov intenciói alapján, 1958-ban kezdődött újra. Az iskolareform az egész szocialista blokkon végigsöpört, ennek keretében került bevezetésre Magyarországon az 5+1-es képzés a gimnáziumokban (szakmai előképzésnek, termelési/politechnikai gyakorlatnak, termelési napnak is hívták ezt) és sajátosan magyar intézménytípusként a szakközépiskola. A folyamat időben elhúzódott, az 5+1-es rendszert már 1958-ban kipróbálták (lásd a kaposvári Táncsics Gimnázium kísérleti osztályát: Matuszka, 1967), az első (utólag szakközépisko-

laként definiált) iskolák az 1959–60-as tanévben kezdték meg működésüket.¹ Ebben a fejezetben röviden felvázolom az idáig vezető folyamatot.

1958. február 18-án, az MSZMP PB ülésén az új művelődésügyi miniszter, *Benke Valéria* előterjesztette a politechnika és a gyakorlati nevelés elemeinek bevezetését „az általánosan képző iskolákban”. Első lépcsőben az általános iskolák V. osztályában vezették be a gyakorlati foglalkozást, a 14–16 éves fiatalok foglalkoztatásának problémáját későbbre halasztották.² Ugyanennek az évnek az áprilisában *Hruscsov* is megindította a politechnikai „offenzívát”: egy Komszomol-gyűlésen „vádbeszédet mondott” a szovjet iskolák ellen, amelyek elszakadtak a termeléstől és nem a valódi életre készítik fel a tanulókat (*DeWitt*, 1962). 1958 karácsonyára megszületett a szovjet törvény *Az iskola és az élet kapcsolatának megszilárdításáról és a Szovjetunió közoktatási rendszerének továbbfejlesztéséről*. A szöveg kivonatát a hazai oktatásirányítás megküldte a magyar iskoláknak, ezen kívül megjelent az általánosan használt pedagógiai tankönyvben (*Kairov, Goncsarov, Jeszipov és Zankov*, 1959) és részévé vált a pedagógiai-közéleti diskurzusnak.

Ebbe a folyamatba illeszkedtek az MSZMP által kiadott művelődéspolitikai irányelvek 1958 júliusában (*Ságvári és Vass*, 1973) – az általános műveltséget a pártvezetés szükségesnek látta kibővíteni a gyakorlati műszaki oktatással, a korszerű természettudományos és technikai-technológiai ismeretekkel. Ennek érdekében „meg kell szervezni az iskolák eleven kapcsolatát a szocialista ipar és mezőgazdaság üzemével”.³ A szöveg még mindig az általánosságok szintjén mozgott, a megfogalmazás módjára az 1956-os forradalomra való reakció és a tudományos fejlődésre adott válaszkísérlet nyomta rá a bélyegét. 1959-ben az MSZMP megtartotta VII. kongresszusát, a kiadott direktívák (A Magyar Szocialista Munkáspárt Központi Bizottságának irányelvei..., 1959) iskolareformra vonatkozó része már a szakközépiskola koncepciójának lényegét írta le: „Középiskoláinkat úgy alakítjuk át, hogy a fiatalok az általános műveltség mellett elsajátítsanak egy-egy szakmát is.”⁴ Ekkor még mindig nem nevezték szakközépiskolának az elképzelést, ami az érettségien túl egy szakképesítést is biztosított a tervek szerint – a konkrét megvalósulásra csak a következő évben került sor.

1. *Jelentés az iskolareform végrehajtásának tapasztalatairól*. 1963. május 16. Magyar Országos Levéltár (MOL), MSZMP Agitációs és Propaganda Bizottság, 288–41/8. ő. e. 9–16.

2. *A politechnikai képzés és az életre való gyakorlati nevelés elemeinek bevezetéséről az általánosan képző iskolákban*. 1958. február 18. MOL, MSZMP PB, 288. f. 5/67. ő. e. 2-3.

3. *Ságvári és Vass*, 1973. 265.

4. A Magyar Szocialista Munkáspárt Központi Bizottságának irányelvei..., 1959. 104.

A szakközépiskola megszületése

1959-től több bizottság is dolgozott a reform előkészületein – a munkálatokat *Kállai Gyula*,⁵ a minisztertanács első elnökhelyettese ismertette a Központi Bizottság 1960. június 10-i ülésén (Soós, 1999). Itt már pontos formában merültek fel az iskolaszervezet átalakítását érintő kérdések. A termelés és tanulás összekapcsolásának céljaként a középiskoláknak két funkciót adott *Kállai*: általános műveltséget kellett adniuk, mely lehetővé teszi a továbbtanulást, és egy adott szakma elsajátítását, illetve szakmai előképzettséget kellett biztosítaniuk, a munkaerőpiacra való bejutás elősegítéséhez. Ennek megfelelően kétfajta középiskolai típust vázolt fel az előterjesztő. A *szakgimnáziumok*ban a tanulók amellet, hogy általános műveltséget adó tárgyakat tanulnak, szakképzettséghez jutnak és szakmunkás oklevelet vihetnek haza. A technikumokhoz képest a szakma gyakorlati elsajátítására több időt fordít ez az intézménytípus. A második fajta középiskola a hagyományos *általános gimnázium* marad, amelynek fő feladata továbbra is az egyetemi tanulmányokra való előkészítés. Ezt kiegészítve a gimnazisták heti egy nap részt vesznek a termelésben, szakmai előképzettséget kapnak, hogy az érettségi után rövid idő alatt szakmunkások lehessenek.

Az előfeltevés szerint sokan igénybe vették volna ezt a lehetőséget – a hatvanas évek közepére azonban kiderült, hogy a gimnazisták túlnyomó többsége még mindig a felsőoktatásba akar továbblépni és nem a népgazdaságba.⁶ Az 1960-as vitaanyag még optimista volt: az általános és szakgimnáziumokat is üzemekhez kötötte, ahol a rendszeres fizikai munkavégzés biztosított lett volna. Ezeket a reformokat általában ideológiailag legitimálták, de ugyanolyan fontos volt a gazdasági érdek is, a képzett munkaerő biztosítása, illetve a középiskolások munkaerejének kihasználása. A szakgimnázium hivatalos indoklásaként *Kállai* a szakmunkásképzés és a munkásosztály szakmai-műveltségi színvonalának emelését nevezte meg. A szakgimnáziumok terve váltotta ki a legtöbb vitát az iskolareform kapcsán. Kérdéses volt, hogy el lehet-e juttatni a tanulókat az érettségiig és egy szakma megszerzéséig négy év tanulmányi idő alatt,⁷ illetve, hogy mindenhol tudnak-e megfelelő szakmákat és választási lehetőséget biztosítani a szülők és a diákok számára.

5. A Politikai Bizottság már 1958-ban őt bízta meg azzal, hogy a *Benke Valéria* és *Orbán László* által kidolgozott reformjavaslatokat jóváhagyja. (ld.: *A politechnikai képzés...*, i. m.)

6. Az MSZMP PB ebben az évben vonta vissza az 5+1-es rendszert azokban a gimnáziumokban, ahol nem voltak adottak a feltételek (ld.: *Vass*, 1978. 212–213.).

7. Ahogyan *Szurdi István*, az MSZMP KB ipari és közlekedési osztályvezetője (*Marelyn Kiss* és *Vida*, 2005. 412.) fogalmazott a vitában: fennáll a veszély, hogy „...sem szakmailag nem képezik ki a fiatalot megfelelően (...) és az általános műveltség alapjait sem kapja meg” (Soós, 1979. 576.)

Az előterjesztést követő vita során bukkant fel először a szakközépiskola elnevezés – *K. Nagy Sándor*⁸ kérdezte meg *Kállaitól*, hogy a baráti országokban megvalósultak-e már ilyen szakközépiskolák, szakgimnáziumok – ezt követően a hozzászólók felváltva, differenciálatlanul használták a kétfajta kifejezést. A hasonló ülések szokásainak megfelelően *Kádár* foglalta össze a különböző nézeteket, próbált konszenzust teremteni és adott javaslatot a követendő irányelvekre. A szakgimnázium vagy szakközépiskola elnevezéssel kapcsolatban ezt mondta: „És valahogy úgy lehetne elképzelni, hogy volna gimnázium, ami nagyon jó, mint kifejezés, meg is maradhatna, ha amellet volt egy másik fajta középiskola – talán a legjobb kifejezés a szakközépiskola. Nem is nevezném gimnáziumnak, azzal csak komplikáljuk, ha azt mondjuk, hogy gimnázium.” (*Soós*, 1999. 582.)

Kállai Gyula összefoglaló zárszavában nagy jövőt szánt a szakközépiskolának, amik a gimnáziumok mellett, illetve azokból kinőve fognak megszerveződni és a technikumok átalakítása is ennek a fejlődésnek az irányába mutat. A központi döntés tehát megvolt a szakközépiskolák létrehozására, a pedagógusoknak és a helyi szerveknek most már csak meg kellett valósítani a párt kezdeményezését.

A tabi Mezőgazdasági Gépszerelő Szakközépiskola megalakulása

Az 1950-es, 60-as évek fordulójának szövetkezetesítése egyre több mezőgazdasági szakembert igényelt. Az állami gazdaságok, TSZ-ek és gépállomások gépszerelő szakmunkás és technikus szükségletének kielégítésére határozta el 1960-ban a Somogy megyei oktatási osztály (a Művelődésügyi Minisztériummal egyetértésben), hogy Tabon Mezőgazdasági Gépszerelő Szakközépiskolát indít.⁹ A szándékot a helyi sajátosságok, a tabi járás hagyományosan agrár-jellege csak tovább erősítette. A létesítés okiratát a minisztérium már 1960. február 3-án kiadta, kísérleti mezőgazdasági szakközépiskolai tagozat megszervezésére, a meglévő Tabi Állami Általános Gimnázium keretein belül. A megye vállalta magára a költségvetési keretet az országosan is úttörő jellegű, harmadik mezőgazdasági gépszerelő szakközépiskola megindítására (*Bereczk, Frányó, Irányi és Máj*, 2003).

A szervezés azonban csak nyáron, az MSZMP KB döntése után kezdődött meg – innentől elemzésem döntő részben *Hegedűs Miklós* szóbeli visszaemlékezésén alapul, aki az induló első osztály tanulója, majd 1973-tól ugyanennek

8. A türkevei TSZ elnöke, 1957-től az MSZMP IIB, majd KB tagja (*Németh*, 1995. 17–18.).

9. *Jelentés a szakember ellátottság és képzés helyzetéről*. 1963. május 4. Somogy Megyei Levéltár (SML), MSZMP Somogy Megyei Végrehajtó Bizottságának ülései (XXXV. 1. c.) 1963. 30. ő. e. Együttes ülés a Somogy Megyei Tanács Végrehajtó Bizottságával, 141–180. Az alapításra vonatkozó oldalszám: 147.

az intézménynek az igazgatóhelyettese volt. A központi elhatározás tehát megvolt, ezt követően a szakközépiskolák létrehozásában területileg illetékes megyei, járási pártbizottságok megkapták a feladatot a konkrét megvalósításra (erre mindössze másfél hónapjuk maradt). Az első feladat a gépszerelők toborzása volt, ennek érdekében a pártbizottságok képviselői felkeresték Somogy megye falvait: Tapsonyba 1960. augusztus 5-én vagy 6-án érkezett a toborzó. A helyi kocsmát és kocsmárost kereste fel elsőként az illetékes, *Hegedűs Miklós* szülei és a leendő diák aztán így értesült az újonnan induló iskoláról, ahová egyből jelentkezett a nyolcadik osztályt elvégzett *Miklós*. A 40 fős beiskolázási létszám az 1944–1945–1946-os évfolyamokból állt össze, több mint kétszeres volt a túljelentkezés (90-en pályáztak, ld.: *L. I.*, 1960). A felvételi bizottság a tanulmányi eredmények és a politikai megbízhatóság (a járási pártbizottság által írt ajánlások)¹⁰ alapján válogatott.

Ezzel párhuzamosan került sor egy helyi üzemmel való kapcsolatteremtésre és szerződéskötésre, mely a gyakorlati helyet és képzést is lehetővé tette az új iskolának. A tabi Állami Mezőgazdasági Gépállomás (ÁMG) 1949-ben alakult meg (*Németh*, 1988–1989; *Király*, 2004), fő feladatai a termelészövetkezeteknél jelentkező gépi munkák elvégzése, gépszerelés, – karbantartás, valamint növényvédelmi és meliorációs tevékenység voltak. 1960. augusztus 13-án a tabi Állami Általános Gimnázium igazgatója, *Hausz Gyula* szerződést kötött a tabi ÁMG igazgatójával, *Ferencz Józseffel*, amit augusztus 15-én és 21-én hagytak jóvá a megyénél.¹¹

A szerződés szerint az oktatás 4+2-es munkarendben történt: a négy elméleti nap mellett két nap gyakorlat volt a gépállomáson – a következő gépszerelő osztály már 5+1-es rendszerben tanult, mert a négy nap nem volt elég az elméleti tárgyakra. A gépállomáson mérnököket, a műhelyvezetőt és egy szakmunkást jelöltek ki az oktatásra, ami reggel 8-tól délután 2-ig tartott. A szakoktatóknak nem volt pedagógiai végzettségük, ennek ellenére második évtől az iskola átvette őket. A szerelőműhelyt bocsátották a gyakorlati órák megtartására, a cséplőgép-szín lett a tanműhely, ez utóbbit ekkor még falazták, 1960 októberére lett mindenkinek saját tanulóhelye. A fejlesztéseknek köszönhetően a következő években lakatos-, forgácsoló- és szerelőműhely épült, géptárolóval és raktárral együtt.

Ugyanilyen rohamtempóban alakult ki a többi infrastrukturális feltétel is: a felvettek többsége messziről érkezett, így kollégiumot is ki kellett alakítani számukra (a 40 főből 34 tanuló vidéki volt). Mivel ekkor épült az új iskolaépület, a régi gimnáziumot alakították át internátussá, ami egy Somogyi Néplapban megjelent cikk szerint sem volt alkalmas erre, túlszűfolttsága, füstössége és

10. Ezek az ajánlások sajnos csak a következő, 1960–61. tanévre vonatkozóan maradtak meg az iskola irattárában: ekkor a barcsi, csurgói, fonyódi, kaposvári és marcali pártbizottságok írtak ajánlásokat.

11. *Szerződés*. 1960. augusztus 13. Rudnay Gyula Középiskola Irattára (RGyKI), 259/1960.

a tisztálkodási feltételek hiánya miatt (L. I., 1960). Hegedűs Miklós emlékei szerint az udvari kútból hozták mosakodáshoz a vizet, amit 6-8 lavór segítségével oldottak meg, ágyakat a kapolyi honvédségtől kaptak, szekrényeket pedig egy kórházból. A gimnázium tantestületének egy rész „csürhe-osztálynak” nevezte az első gépszerelő csoportot, a kollégisták állandó bűdössége, olajszága miatt – ez utóbbit az olajkályhával való fűtés okozta.

Az igazgató 1960. augusztus 31-én így azt jelenthette a Művelődésügyi Minisztériumnak, hogy a kollégiumi elhelyezés és a gyakorlati oktatás megoldott, a gépállomás vállalta a szakmai ismeret és szakrajz oktatását, valamint a gyakorlati foglalkozást (Bereczk, Frányó, Irányi és Máj, 2003). 1960. szeptember 1-jén átadták a középiskola új épületét,¹² amit aztán a gimnazisták és a szakközépiskolások vettek birtokba. Ezekben a napokban jelentek meg a nyilvánosság előtt is az oktatási rendszer átalakításának irányelvei, amit társadalmi vitára bocsátott a reform-bizottság (*A Magyar Forradalmi Munkás-Paraszt...*, 1960). Az első pontból („Tegyük szorosabbá az iskolák kapcsolatát az élettel, a gyakorlattal, a termeléssel”) értesülhetett az ország szélesebb közvéleménye először a szakközépiskolák megalakulásáról,¹³ amelyek középfokú általános műveltséget és szakképzést egyszerre biztosítanak tanulóiknak.

Befejezés

A reformok bevezetésének sietségére jellemző, hogy 1961. április 19-én bocsátotta ki a minisztérium a kísérleti ipari és mezőgazdasági szakközépiskolai osztályok ideiglenes működési szabályzatát¹⁴ – ekkor már 14 ipari és 11 mezőgazdasági szakközépiskola működött az országban. A 11 mezőgazdasági szakközépiskolába 456 első osztályos tanuló iratkozott be az 1960–61. tanévben (ebből 40 a tabi szakközépiskolába), négy szakközépiskola (köztük a battonyai) működött mezőgazdasági gépszerelőként, a Dunántúlon egyedül a tabi rendelkezett ilyen profillal.¹⁵

A negyedik év végén, 1964-ben 23-an érettségiztek és tettek gyakorlati vizsgát a tabi Mezőgazdasági Gépszerelő Szakközépiskola első osztályából – a nagy lemorzsolódás a magas követelményeknek volt köszönhető. Az első szakközépiskolai ballagás fontos eseményként maradt meg az iskola kulturális emlékezetében, ezt ábrázolja az írásomat lezáró fénykép. A ballagó diákok az új épület előtt állnak, amit ők vettek birtokba 1960. szeptember 1-jén, a kép

12. Ugyanebben az évben, 1960 tavaszán Benke Valéria művelődésügyi miniszter személyesen adta át egyébként a tabi Művelődési Házat.

13. 1960. szeptember 4-én az összes megyei és országos napilapban megjelent az *Irányelvek...* szövege.

14. A művelődésügyi miniszter 12233/1961. MM. sz. utasítása a kísérleti ipari és mezőgazdasági szakközépiskolai osztályok ideiglenes működési szabályzata tárgyában. 1961. április 19. RGyKI, 506/1961.

15. Az adatokhoz ld.: *Jelentés az iskolareform végrehajtásának tapasztalatairól*. i. m. 3. sz. melléklet.

előterében, a koncentrikus körök közepén pedig az a szökőkút van, amit ők hoztak létre – 23 fogú fogaskereke minden fogtövéből spriccel a víz –, ez jelképezi az első végzett osztály 23 tagját.



A fénykép *Bereczk Józseftől* származik.

A történeti leírások egyik lehetséges módja a helyi gyakorlatok bemutatása egy tágabb értelmezési keretben: így válik a mindennapok embere által átélt hétköznapi tapasztalat történelemmé. A módszerek együttes használata, az oktatástörténeti események együtt láttatásának igénye (helyi, országos és nemzetközi szinten) elkerülheti mind a helytörténet provincializmusát, mind a központi erőter egyoldalú és leszűkített interpretációját, amely csak az oktatásirányítás döntéseivel magyarázza az iskoláztatás változásait és kontinuitását.

Köszönetnyilvánítás

Ma Rudnay Gyula Középiskolának hívják a tabi középiskolát – itt dolgoztam kilenc évet, ezért tudtam leírni a szakközépiskola megszületésének folyamatát. Köszönöm azoknak, akik előttem foglalkoztak a témával, így munkáikra támaszkodhattam és különösen köszönöm *Hegedűs Miklós* segítségét.

Szakirodalom

- Baska Gabriella (2011): *Iskola, gyermek és tanítói ideál a 19. és 20. század fordulóján*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Bereczk József, Frányó László, Irányi Károly és Máj Henrik (2003): *A Rudnay Gyula Középiskola története, 1953–2003*. Rudnay Gyula Középiskola és Kollégium, Tab.
- DeWitt, N. (1961): *Education and Professional Employment in the U.S.S.R.* National Science Foundation, Washington.
- Kairov, I. A., Goncsarov, N. K., Jeszipov, B. P. és Zankov, L. V. (1959): *Pedagógia*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Király István Szabolcs (2004): A gépállomás. Betekintés a Somogy Megyei Állami Mezőgazdasági Gépüzem történetébe (1948–1967). *Somogyi Múzeumok Közleményei* 16. 487–558.
- L. I. (1960): Szakmunkás-képesítés – érettségi. *Somogyi Néplap*, 1960. október 27. 5.
- A Magyar Forradalmi Munkás-Paraszt Kormány által megbízott Iskolai Reform-bizottság (1960): Irányelvek oktatási rendszerünk továbbfejlesztésére. *Somogyi Néplap*, 1960. szeptember 4. 3.
- A Magyar Szocialista Munkáspárt Központi Bizottságának irányelvei a párt VII. kongresszusára (1959). *Társadalmi Szemle*, 10. 82–111.
- Marelyn Kiss József és Vida István (2005): Az 1947. szeptember 16-ra Budapestre összehívott Országgyűlés almanachja. Magyar Országgyűlés – Jelenkutató Alapítvány, Budapest.
- Matuszka József (1967): A gimnáziumi 5+1 problémáihoz. In: Halász Ferenc (szerk.): *Az Országos Politechnikai Szeminárium jegyzőkönyve*. II. 1967. szeptember 25–27. Kézirat, Művelődésügyi Minisztérium, Budapest.
- Németh András és Pukánszky Béla (2004): *A pedagógia problémátörténete*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Németh Jánosné (1995): Az MSZMP központi vezető szervei üléseinek napirendi jegyzékei I. kötet, 1956–1962. Magyar Országos Levéltár, Budapest.
- Németh Lajosné (1988–1989): KAPOSGÉP Vállalat Tabi Gyáregysége. *Tabi Ki látó*, 22.
- Ságvári Ágnes és Vass Henrik (1973): *A Magyar Szocialista Munkáspárt határozatai és dokumentumai, 1956–1962*. Kossuth, Budapest.

Soós László (1999): *A Magyar Szocialista Munkáspárt Központi Bizottságának 1959–1960. évi jegyzőkönyvei*. Magyar Országos Levéltár, Budapest.

Szabolcs Éva (2013): Mikrotörténelem és pedagógiatörténet. *Neveléstudomány*, 3. 60–65.

Vass Henrik (1978): *A Magyar Szocialista Munkáspárt határozatai és dokumentumai. 1963–1966*. Kossuth, Budapest.

Wulf, C. (1997): *Vom Menschen*. Handbuch Historische Anthropologie. Beltz Verlag, Weinheim – Basel.

A professzió történetéhez

Professzionizáció és iskolai tér Az Elemi Népoktatás Enciklopédiájában

NÓBIK ATTILA

Az elemi népoktatás enciklopédiája a néptanítói szakma szakmásodásának, a néptanítói tudáskanon kialakulásának kutatói számára kiemelkedő jelentőségű forrás. Az enciklopédia a pedagóguspályák professzionizációval kapcsolatos kutatások során került a kutatók érdeklődésének homlokterébe. *Pukánszky Béla* elemzésén (*Pukánszky*, 1998) kívül *Németh András* (2000, 2008, 2013) vizsgálta az enciklopédiát a néptanítói tudáskanon kialakulása szempontjából.

A jelen tanulmány az ünnepeelt korábbi munkásságából kiinduló kísérlet *Az elemi népoktatás enciklopédiájának* további elemzésére. A kutatás célja az iskolai tér megjelenésének vizsgálata volt, különös tekintettel az iskolabelsővel és az iskolaépítéssel kapcsolatos szócikkek elemzésére. Fő kutatási kérdésünk, hogy ezeknek a szócikkeknek az elemzésével feltárhatók-e a szakmásodás eddig nem kutatott dimenziói, illetve megjelennek-e a pusztán leírásokon kívül olyan elemek a szócikkekben, amelyek a tér konkrét fizikai értelmezésén túli elemzését lehetővé teszik.

A tanulmány első részében áttekintjük a kutatás hátterét, ezután röviden bemutatjuk a néptanítói szakma szakmásodásának néhány jellemző vonását, majd a kutatás forrását, az enciklopédiát. A tanulmány utolsó részében pedig az iskolai tér, az iskolaépítészet megjelenését vizsgáljuk.

A kutatás elméleti keretei

Az utóbbi évtizedekben megjelent, a különböző értelmiségi csoportok társadalomtörténetét elemző kutatások gyakran használják a professzionizáció kifejezést. A nyugati szociológiai és történeti kutatásokban *Talcott Parsons* 1939-es tanulmányával jelent meg a modern professziók kialakulásának vizsgálata (pl. *Parsons*, 1939; *Wilensky*, 1964; *Freidson*, 1986). A professziótörténeti kutatások a német nyelvterületen is teret nyertek (pl. *Tenorth*, 1999).

A professzionizáció a hagyományos értelmezés szerint az a folyamat, amelynek során a korábbi céhszerű szakmai szervezetekből professzionális szakértelmiségi csoportok alakulnak ki. A magyar szakirodalomban is megtalálható ez az értelmezés (*Kovács*, 2001). Ugyanakkor a gazdasági elit képzettségét és rekrutációját vizsgáló tanulmányában *Lengyel György* a professzionizáció fogalmának árnyaltabb értelmezésére példát nyújtva megkülönbözteti a ki-

fejezés két lehetséges értelmezését, a szakszerűsödést és a hivatások kialakulását (Lengyel, 2007). A professzionalizációs elméletek mára jelentősen túlléptek az eredeti megközelítéseken (ld. Kleisz, 2002; Keller, 2010).

A professzionalizációs elméletekkel kapcsolatban érdemes megkülönböztetni a professzionalizáció és a szakmásodás fogalmát. „A továbbiakban a professzionalizáció fogalmát a szakértői vagy tudáselit... egyetemen megszerezhető tudásának konstrukciós, illetve intézményesülési folyamataival összefüggésben használjuk. A szakmásodás alatt az alacsonyabb társadalmi presztízsű, középfokú szakiskolákban megszerezhető gyakorlatias szakmák (pl. szakmunkás, közvetlen termelésirányító szakemberek, tanítók) intézményesülési folyamatait értjük. Képzésük is egymástól elkülönülő, duális rendszerben (szakiskola/egyetem) valósul meg.” (Németh, 2013. 101.).

A kutatás közvetlen előzményeit a hazai pedagógustársadalom professzionalizációs folyamataival foglalkozó kutatások jelentik. A magyar neveléstörténet-írásban elsősorban Németh András kutatásai nyomán terjedt el a professzionalizáció vizsgálata, noha a professzionalizáció folyamatához kapcsolható jelenségeket vizsgáló kutatások már korábban is zajlottak. Németh András kutatásaiban éppúgy foglalkozott a középiskolai tanárság professzionalizációjával (Németh, 2005, 2007) mint a néptanítói tudástartalom konstruálódásával (Németh, 2000, 2008, 2013).

Számos olyan kutatás zajlott az elmúlt másfél évtizedben, amely a néptanítói szakmásodás különböző részterületeit tárta fel. A tanítóképzés és az egyes képzők történetét számos vizsgálat (pl. Kelemen, 2007; Donáth, 2008a, 2008b) kutatta. Pukánszky Béla a néptanító kézikönyvek gyermekképeinek vizsgálatán keresztül mutatta be a néptanítói tudás korszerűsödésének folyamatát (Pukánszky, 2005). Saját korábbi kutatásunkban az egyre szakszerűbbé és modernbé váló néptanítói tudás fontos megjelenési helyeit, a képzésben használt tankönyveket vizsgáltuk (Nóvik, 2006). Kovács Krisztina (2011) szintén tankönyveket kutatva tárta fel a néptanítói kánon ember- és tanítóképének antropológiai jellemzőit.

Baska Gabriella, Nagy Mária és Szabolcs Éva (2001) a korabeli pedagógiai szaksajtó elemzésével vázolta fel a 19. és 20. század fordulója tanítói életvilágának jellemzőit. Baska Gabriella (1999) a tanítóság hétköznapi és ünnepei elemzésével a tanítóság identitásformálásába nyújtott betekintést, később metafora-elemzéssel vizsgálta a néptanítók társadalmi presztízsét egy konkrét tanító halálakor született laudációs szövegek segítségével (2011). A hőroszképzés és az identitás alakításának mikrofolyamatait tárta fel Szűcs Katalin (2012) a Család és Iskolában megjelent gyászjelentések (nekrológok) vizsgálatával. Noha már a magyar szakirodalom (pl. Hercz és Sántha, 2009) is felhívja a figyelmet az iskolai terek pedagógiai gyakorlatot meghatározó szerepére, a fenti kutatások ugyanakkor, akár a magyar neveléstörténet-írás egésze, cse-

kély figyelmet fordítottak a pedagógiai terek történetére. A tér fogalma az ún. téri fordulat (spatial turn) óta a nyugati társadalomtudományok alapvető elemzési kategóriájává vált. A posztmodern társadalomtudományokban a tér nem csupán konkrét fizikai jellemzők hanem mentális, társadalmi, antropológiai jelenségek leírására is szolgál. A tér fogalma és értelmezése ugyanakkor, ahogy arra *Faragó László* felhívja a figyelmet, a különböző tudományterületeken korántsem egységes. „A tér esetében *nem konkrét fizikai valóságelemlről* van szó, amely természettudományos módszerekkel egyre jobban megismerhető, mérhető, leírható, hanem nagyon komplex rendszerek térbeliségéről, *térbeni létmódjáról*, amelyeknek nagyon sok vizsgálati és értelmezési aspektusa van. Éppen ez a tér lényege (szubsztanciája, egy lehetséges metakritériuma), hogy nem önmagában, hanem sokszínű megjelenési formáiban, azokhoz igazodó aspektusokból tárható csak fel. Ezért a különböző tudományterületek szóhasználatában a tér kifejezés gyakran nem egy általános – minden tudományban elfogadott – értelmezésre (axiómára) utal, hanem a tudományág sajátos tárgyához, annak értelmezéséhez kötődik. Tehát a manapság leginkább elfogadható térfelfogás szerint nagyon sok tér (-értelmezés) létezik, *a különböző létezők sok különböző teret (mezőt) alkotnak, amelyek rendelkeznek saját struktúrával és hatnak más térben létezőkre, és ez még kiegészül a virtuális terekkel.*” (*Faragó*, 2012. 7. – kiemelések az eredetiben. N. A.).

Ahogy *Heidemarie Kemnitz* is hangsúlyozza pedagógiai terekkel foglalkozó áttekintésében, a nemzetközi szakirodalomban a tér szerepe a nevelés történetében alaposan kutatott terület: „A nevelés, illetve művelődéstörténet a tanügyi rendeletek és gyakorlat története helyett a művelődési folyamatok konkrét térbeli megnyilvánulásai, megvalósulása és megfoghatósága felé fordul, vagyis annak a térbeli rendnek az irányába, amelynek pedagógiai funkciói, céljai és hatásai leírhatókká vagy tulajdoníthatókká válnak.” (*Kemnitz*, 2003. 119.). A nemzetközi neveléstörténet-írás (pl. *Smeyer*, *Depaepe* és *Keiner*, 2013) is egyre kiemeltebb figyelmet fordít a pedagógiai terek történeti elemzésére.

Az eredmények közül itt érdemes utalni azokra a fogalmi distinkciókra, ami elválasztja a tér (space) és a hely (place) fogalmát. „A terek relatíve objektívek, természeti vagy építészeti struktúrák és helyszínek kontúrjai által definiáltak. Amikor azt mondom 'relatíve', nem tagadom, hogy a terek már magukban foglalhatnak kulturális jegyeket és jelentéseket. De a helyek olyan terek, amelyek személyesen vagy társadalmilag fontossá váltak történetük, használatuk vagy kulturális jelentőségük okán. ... A tereket néha a helyé tétel szándékával tervezik... néha azzá válnak. ... A hely fogalma kapcsán tehát kérdéseket kell feltennünk a természeti és emberi struktúrák viszonyáról és a történeti, kulturális és társadalmi változások dinamikus folyamatairól.” (*Burbules*, 2013).¹

1. A tér és a hely fogalmának további lehetséges értelmezéseire lásd: *Agnew*, 2005.

Németh András e kutatási terület meghonosításában is fontos szerepet játszott, amikor tanulmányában az iskolai terek történetét tekintette át az ókortól a 20. századig (Németh, 2004). Az iskolai terek történetének és különböző dimenzióinak kutatásának legtermékenyebb kortárs magyar kutatója Sanda István Dániel, aki több tanulmányában (Sanda, 2006, 2008, 2009) tekintette át a magyar és nemzetközi iskolaépítészeti törekvéseket, valamint a tér kutatásával kapcsolatos pedagógiai, szociológiai és antropológiai megközelítéseket (Sanda, 2012).

A tér fogalmának lehetséges többféle megközelítése megjelenik Németh Andrásnál is: „az iskola az a konkrét pedagógiai tér, amely a hétköznapi élettől már teljes mértékben elkülönülve, intézményesült formában biztosítja a pedagógiai folyamatok megvalósításának funkcionális környezetét. A társadalmi intézményrendszer által megkonstruált nyilvános szakmai tér egyik sajátos formája, amelynek berendezése, az ott folyó tanulói-tanári tevékenység, annak konkrét téri formái és időkeretei sajátos pedagógiai funkcionalitás logikája által elrendezettek.” (Németh, 2008. 100.).

A fenti gondolatmenetből kiindulva érdemes megkülönböztetni az *iskolai tér*, a *pedagógiai tér* és a *szakmai tér* fogalmát. Jelen tanulmányban az iskolai tér a konkrét épített/mesterséges környezetet jelenti, vagyis az iskolaépületet, annak környezetét és berendezését. A pedagógiai tér azokat a konkrét és virtuális tereket jelölő fogalom, ahol tágan értelmezett pedagógiai folyamatok zajlanak. Ebben az értelemben az enciklopédia is tekinthető pedagógiai térnek.

Az iskolai tér történetének kutatását indokolják azok, a Michel Foucault-hoz köthető kutatások is, amelyek megmutatták, hogy a 18. és 19. század folyamán az állampolgárok feletti állami ellenőrzés minden területen felerősödött és egyre kifinomultabb lett. Az ennek során kiemelt jelentőségre szert tevő fegyelmzés nem új jelenség, mondja Foucault, de új formákkal és új tartalommal töltődik meg. A tér szervezésének alapelvevé válik az állandó felügyelet és általa a fegyelmzés megteremtése. Klasszikus példái a börtön, a gyár, a káoszárnya és az iskola voltak. Az iskolai tér és gyakorlat átszervezése „Lehetővé tette a hagyományos módszer meghaladását (egy tanuló tanul néhány percig a tanárral, míg a várakozók csoportja tétlen és felügyelet híján van). Az egyéni helyeket kijelölve lehetségessé vált minden egyes tanuló ellenőrzése és valamennyiük egyidejű munkája. Megszervezte a tanulási idő új gazdaságosságát. Az iskola terét holmi tanulógépként működtette, de ez a gép felügyelt, hierarchiába rendezett, jutalmazott is.” (Foucault, 1990. 200.).

A magyar néptanítóság szakmásodása a századfordulón

A néptanítói szakmásodás folyamatának részletes bemutatása meghaladná a tanulmány kereteit. Mivel az enciklopédia az 1910-es években jelenet meg, és az 1900-as évek első évtizedének második felében készült, a következőkben a néptanítói szakma századfordulós helyzetének néhány jellemzőjét mutatjuk be.

A néptanítóság századfordulós helyzetéről Nagy Mária tanulmánya (Nagy, 2001) szolgáltat részletes adatokat. 1900-ban a tanítók és tanítónők száma 26 251 volt. Az 1900-as népszámlálásból kiolvasható tendenciák közül érdemes kiemelni a magyar nyelvű tanítóknak a magyar lakosságot meghaladó arányát, a nők alacsony de növekvő arányát a tanítói pályán és az állami népiskolák, valamint tanítók számának és arányának dinamikus bővülését. Nagy külön fejezetet szentel az állami népiskolai tanítók helyzetének bemutatására. Elemzésének megállapítása, hogy „1901-ben, az új évszázad kezdetén, valószínűleg az állami iskolák szabályozásában megjelenő vagy éppen a tanítóság »élite-gárdájá«-nak tartott egyesületük által felkarolt szakmai kezdeményezésekben megtestesített eszmék, »vezérelve«” jelentették a korabeli tanítóság szakmai és életfeltételeinek az egyik, az »ideális«-hoz közeli végpontját, míg a szabályozások mögül felsejlő anomáliák (az elkezdhetetlen iskolaév, a tanító szakértelmének figyelmen kívül hagyása a tanítóválasztásokon, a tanítói fizetések és illetmények ki nem szolgáltatása, a gyermek fejlődését figyelmen kívül hagyó tanítói működés, az iskola szakmai munkája iránt kevésbé érdeklődő »laikus«” beavatkozások mindennapos gyakorlata, az egymással szakmai kérdéseket meg nem tárgyaló tantestületek vagy éppen a kartársi segítségtől megfosztott, a szakmai fejlődéstől elzárt magányos tanítói lét) pedig a másik végpontot.” (Nagy, 2001. 28–29.).

Az 1868. évi népoktatási törvény jelentős hatást gyakorolt a néptanítóság mint szakma fejlődésére is, azáltal, hogy állami tanítóképzőket rendelt állítani, három évesre emelte a képzés idejét, szabályozta a képesítések megszerzésének rendjét. S habár a tanítóság és a tanítóképzés színvonalára sok panasz érkezett maguktól a tanítóság szervezeteitől is, a törvény nyomán megindult a képzés anyagának és követelményeinek egységesülése, és ezáltal a jobban képzett tanítók számának az emelkedése. A tanítóképzés négy évfolyamosra emelését az 1881-ben kiadott 655. és 15.369. számú miniszeri rendeletek írták elő. A felekezeti képzők négy évfolyamosra fejlesztése ugyanakkor elhúzódott, és csak az 1900-as évek elejére tudtak érvényt szerezni a rendeletnek, valamint országszerte egységessé tenni a tanítóképzés kereteit. (Szakál, 1934.)

A képzés fejlődése jól látható a képzők számának növekedéséből. Míg 1868-ban 39 tanító- és tanítónőképző volt Magyarországon, addigra ez a szám 1900-ra 64 intézményre növekedett. Érdekesség ugyanakkor, hogy ez a bővülés nem kis részben a tanítónőképzők számának növekedéséből ered, míg ilyen intézményből 1868-ban csupán 5 volt, számuk 1900-ra 16-ra növekedett. A tanítónőképzők számának emelkedése a 20. század elején sem állt meg. Az 1918-ban működő 91 intézményből már 40 volt tanítónőképző (Kékes Szabó, 2003).

A népoktatási törvény a tanítókat arra kötelezte, hogy tanítóegyletekbe szerveződjenek, és ezzel megteremtette a tanítók szakmai szerveződésének lehetőségét. Ezek a tanítóegyletek a pedagógiai közélet fontos terepévé váltak, elég talán csak a nevelésügyi újságok kiadásában betöltött kiemelkedő szerepükre gondolni. Ezek az egyesületek lehetőséget szolgáltattak a modern pedagógiai gondolatok terjesztésére és gyakorlatba való átültetésére is (Nóvik, 2000).

Ha arra keressük a választ, hogy miért az 1910-es évek elején jelent meg *Az elemi népoktatás enciklopédiája*, nem hagyhatjuk figyelmen kívül az 1907. XXVI. (Az állami elemi népiskolai tanítók illetményeinek szabályozásáról és az állami népiskolák helyi felügyeletéről) és XXVII. (A nem állami elemi népiskolák jogviszonyairól és a községi és hitfelekezeti néptanítók járandóságairól) törvényeket sem. A Lex Apponyiként is ismert 1907. évi XXVII. törvény kapcsán a szakirodalom elsősorban a magyarosításban betöltött szerepét (pl. Kéri, 1997) és az állami felügyelet kiterjesztésének sikerét emeli ki (Nagy, 2005). Érdemes azonban azt is hangsúlyozni, hogy a törvény valójában jogilag egységesítette a különböző fenntartók néptanítóit, amikor kimondta, hogy „A községi és hitfelekezeti elemi népiskolák tanítói köztisztviselők; és törvényesen megállapított járandóságaik közigazgatásilag biztosíthatnak.”² Az egységes jogállás megteremtésében a kormány természetes szövetségesre talált a nemzetiségi-felekezeti népiskolák tanítóinak körében is (Nagy, 2005). Noha a fizetésrendezés elmaradt a korabeli várakozásoktól, az mégis javította és egységesítette a felekezeti népiskolák tanítóinak életszínvonalát és presztízsét (Kelemen, 2007). Meg kell ugyanakkor jegyezni, hogy a fizetéssel elégedetlen hangok az 1910-es évekre sem szűntek (Nagy, 2006).

Nem csupán a formális mutatókat nézve láthatunk jelentős változásokat, komoly mértékben átalakult a néptanítói szaktudás is (Németh, 2000, 2008, 2013). Differenciálódott a gyermekről való gondolkodás (Hegedűs és Szabolcs, 2010; Szabolcs, 2011), és megjelent a gyermektanulmányi szemléletmód (Szabolcs, 2002). A 20. század elején a gyermektanulmányi mozgalom intézményesült. 1906-ban megalakult a Magyar Gyermektanulmányi Társaság, 1907-ben pedig megjelent a *Gyermek* című folyóirat.

2. 1907. évi XXVII. törvény A nem állami elemi népiskolák jogviszonyairól és a községi és hitfelekezeti néptanítók járandóságairól.

A 19. századi tanítói kézikönyvek gyermekképét vizsgálva *Pukánszky Béla* is jelentős változásokat talált. „Az elemzett kézikönyvek alapján érzékelhető, hogy a század során a gyermekkép lassú átformálódáson megy keresztül. A humanista-aufklérista eredetű emberi „dignitás-toposz” és a romantika költői „gyermek-érzékenysége” a 19. század utolsó évtizedeire elenyészik. Lassan átadja helyét egy puritánus felfogásnak, amelyből már eltűnik az általános emberi méltóság vagy a gyermekben szunnyadó őserő csodálata. A századvég – és a következő századelő – tankönyvszerzői pragmatikusabb módon közelítenek a nevelés fő témáihoz: a gyermeket a szűkebb-tágabb társadalmi-közösségi körökbe való beillesztésre, nevelésre váró teremtményként láttatják.” (*Pukánszky*, 2005. 227.).

A századelő néptanítóságát tehát mind intézményi, mind jogi, mind szakmai szempontból a lassú, de biztos egységesülés jellemezte. Ebben a közegben született meg Az elemi népoktatás enciklopédiája, amelynek szerzői arra tettek kísérletet, hogy gyakorlati és tudományos szinten is megalapozzák a hazai tanítóság szakmai professzióját (*Németh*, 2000).

Az enciklopédia szerepe a néptanítói szakmásodásban

A 19. század második és a 20. század első felében, a modern neveléstudomány kialakulásának következményeképpen világszerte megjelentek a tudományterület ismeretanyagát átfogóan összefoglaló pedagógiai lexikonok és enciklopédiák. Ebbe a sorba illeszkedik Az elemi népoktatás enciklopédiája, amely a magyar néptanítóság szakmásodásának fontos „terméke”.

Az enciklopédia három kötetben jelent meg 1911 és 1915 között, összesen mintegy 1450 oldalnyi terjedelemben. A szócikkeket a főszerkesztők az első kötetben az alábbi témakörökbe sorolták be: egészségügy, felszerelés, gyermek-tanulmányozás, gyermekvédelem, gyógypedagógia, hazai pedagógia története, hazai tanügyi viszonyok, iskolai közigazgatás, kultur-politikusok és írók, külföldi pedagógusok, külföldi iskolaügy, logika, magyar pedagógusok, neveléstan, pszichológia, szociális kérdések, tanítástan és torna-játék-sport. A tematikus besorolás néhány névváltozástól eltekintve mindhárom kötetben megmaradt.

A főszerkesztők közül *Kőrösi Henrik* futott be jelentősebb karriert. Tanfelügyelőként, szakíróként, valamint a Néptanítók Lapja szerkesztőjeként is dolgozott. Munkásságára jellemző volt a népiskolai és a herbartianus pedagógia összeegyeztetésének igénye. *Szabó László* a szerkesztés idején a Budapesti Állami Polgári Iskolai Tanítóképző Intézet óraadó tanára volt.

A szerzők foglalkozás szerinti összetételéről *Németh András* közöl adatokat. A táblázatból látható, hogy a szerzők elsősorban a népiskolai érdekkörből ke-

rültek ki, alacsony a felsőbb, akadémiai-egyetemi szférából érkező szerzők aránya.

A szerzők foglalkozása	Száma	Megoszlás %
Egyetemi tanár, illetve magántanár	4	7
Minisztériumi tisztviselő	6	10
Tanfelügyelő	5	8
Akadémiai-főiskolai tanár	4	7
Tanítóképző intézeti tanár	9	15
Gimnáziumi tanár		
Polgári iskolai tanár	3	5
Gyógypedagógiai intézeti tanár	7	13
Népiskolai tanító	17	28
Egyéb	2	3

Németh, 2000. 195.

Ez a tény azt is jelenti, hogy az enciklopédia tartalma nagyrészt a korabeli néptanítóság, legalábbis annak elitje szakmai véleményét, álláspontját tükrözte. Ezért alkalmas a néptanítói tudáskanon különböző rétegeinek és konstrukciós folyamatainak feltárására. Németh András megállapítása szerint az enciklopédia hasábjain egy, a néptanítói szakma modernizálását előtérbe helyező „sajátos néptanítói univerzum” figyelhető meg. A szerkesztők önértelmezése szerint a néptanító olyan szakember, aki biztos, modern szakmai tudással képes a nevelésre szoruló gyermekek és társadalmi rétegek nevelésére és oktatására. „Ez a népiskolai specialista az egyetemi szféra magas presztízsű szakembereivel egyenrangú szereplő: a modern magyar néptanító.” (Németh, 2008. 100.).

Az enciklopédia fontosságát maguk a szerkesztők is jól látták, hiszen az első kötethez írt előszavukban maguk is hangsúlyozták, hogy „Az *Elemi Népoktatás Enciklopédiájában* igyekeztünk összefoglalni mindazt a pedagógiai és iskolaigazgatási ismeretet, melyre egy modern magyar néptanítónak szüksége van.” (Kőrösi és Szabó, 1911. V. – kiemelések az eredetiben). A modernitás mint kulcsszó, többször is előfordul a bevezetőben. „Mindenki és minden a jelennek dolgozik és önmagának, csak a pedagogia dolgozik másnak és csak a jövőnek. Ha a népoktatásban erősítettük, mélyítettük, szaporítottuk és modernebbé tettük a pedagógiai tudást: a jövő nemzedékért dolgoztunk. Ez az érzés és ez a hit áthatott bennünket; ezért volt, hogy igyekezetünk egy pillanatig sem lankadt, hogy csekély erőinket egy pillanatig sem kíméltük.” (Kőrösi és Szabó, 1911. VI.). „Igyekeztünk a magyar viszonyokhoz, a valóságos szükséglethez, és a pedagógiának a modern irányához alkalmazkodni.” (Kőrösi és Szabó, 1911. VI.).

Németh András a néptanítói tudás konstruálódásának folyamatait Az elemi népoktatás enciklopédiáját (*Németh, 2008*) áttekintve kimutatta, hogy a 19. században még továbbélő, romantikus gyermekszemléletből táplálkozó, a gyakorlati tapasztalatok rendszerezésén alapuló néptanítói pedagógiai gondolkodás a 20. század fordulójára már egyre professzionálisabbá vált. A néptanítói szakma tájékozódási pontjai között megjelentek a modern társadalom eszményei, és a reformpedagógiai gondolkodás egyes elemei, s ennek okán továbbra is szembe lehet állítani az egyetemi és a tanítóképzős pedagógiai gondolkodást. „... egy darwinista-evolucionista, pozitivista világkép elemeire alapozódó gyermekfelfogás és gyakorlati gyermekismeret pragmatista racionalizmusa kapcsolódik össze a modern munka tervszerűséget hangsúlyozó eredmény- és hatékonyság-központúságával.” (*Németh, 2008. 101.*). Ez az állítás összhangban van *Pukánszky Béla* korábban már idézett, a néptanítói kézikönyvek vizsgálatán alapuló megállapításával.

Az elemi népoktatás enciklopédiája tehát jórészt szakít a népiskolai pedagógia korábbi hagyományaival, miközben meghatározóan van benne jelen a modern neveléstudomány és pszichológia korabeli legmodernebb irányzatainak recepciója. Szemléletmódjára erőteljes hatást gyakorolt a herbartianus pedagógia éppúgy, mint a gyermektanulmány, a korai reformpedagógia, a korszerű neveléstudomány, a kísérleti pedagógiai vagy a szociálpedagógia (*Németh, 2000*).

Az iskolai tér megjelenése Az elemi népoktatás enciklopédiájában

Az enciklopédiában tárgyalt számos téma közül viszonylagosan kisebb súllyal, de érzékelhetően vannak jelen az iskolai térrel, az iskolabelsővel foglalkozó szócikkek. „Az enciklopédia foglalkozik továbbá az iskola mint sajátosan megkonstruált pedagógiai tér zömében gyakorlati kérdéseivel – az iskolai felszerelés különböző tárgyszavai: az iskola épülete, a tanterem bútorai, egyéb berendezési tárgyai, az iskola kertje (botanikus kert, akvárium)” (*Németh, 2013. 111.*).

Az enciklopédiában megjelent szócikkek közül csupán néhány foglalkozik expliciten az iskolai tér, az iskolai berendezés és az iskolaépítészet kérdéseivel. A szócikkek többsége rövid terjedelmű, illetve jogi szempontból szól az iskolaépítésről, az iskolai felszerelésről. Jó példa erre az Iskola és iskolaépület című szócikk, amelynek szerzője így foglalta össze a két fogalom közötti különbséget: „Két különböző fogalom, amelyet nem szabad összetéveszteni. Lehet maga az iskola felekezeti jellegű, de az iskolaépület nem; és viszont az iskolaépület lehet valamely felekezet tulajdona, anélkül, hogy a benne levő iskola is felekezeti jellegű volna.” (*Kőrösi és Szabó, 1912. 27.*).

Szintén jogi, technikai szemléletű a népiskolák felszereléséről szóló bejegyzés. A szócikk tételesen ismerteti a felszerelési jegyzéket, amelynek indokául a korábban már általunk is említett Lex Apponyira hivatkozik. „Már 1868. évi XXXVIII. tc. 11. §-a felsorolja azon föltételeket, melyek mellett a hitfelekezetek iskolát fenntarthatnak, elrendeli, hogy az iskolák kellőképp bebútoroztassanak és taneszközökkel felszereltesse. Az 1907. évi XXVII. tc. 15. §-a pedig az állam segélyezésének föltételéül a törvényszerű felszerelést egyenesen előírja. Szükségessé vált tehát azon taneszközök jegyzékének tüzetes megállapítása, melyek nélkül valamely iskola törvényszerűen felszereltnek nem tekinthető, tehát a törvényben megszabott joghátrányt viselni tartozik.” (Kőrösi és Szabó, 1912, 360.)

A szócikkek között érdekes színfoltot képviselnek a *Leidenfrost Gyula* által írtak. A későbbi földrajztudós, neves Adria-kutató ekkor még polgári iskolai tanár volt, de széles nemzetközi érdeklődése és kitekintése már ekkor megmutatkozott. Hosszú szócikkeiben alapos szaktudással, de idealisztikus állapotokat leírva szólt az iskolai akváriumokról, az iskolai botanikus kertekről, természetrajzi gyűjteményekről, természettani és vegytani gyűjteményekről és a terráriumokról.

Az akváriumok iskolai használatának szükségességét például így indokolja: „A preparátumok, nem is szólva a szemléltető képekről és falitáblákról, a természetrajzi-biológiai oktatás céljait nem elégítik ki, mivel a legtöbb esetben még az ú. n. biológiai készítmények sem mutatják híven az élő állat színezetét, alakját, stb., ezek ugyanis még a leggondosabb konzerválás mellett is többkevesebb elváltozást, deformációt szenvednek. A preparatum különben is holt anyag, mely ha a növény és állat külalakjáról ad is némi fogalmat a tanulónak, életviszonyaik, tulajdonságaik, egyszóval biológiájuk felől magától értetődőleg semmi tájékoztatást sem nyújt. A szemléltető oktatás e hiányain segítettő, a gyakori kirándulásokon (l. iskolai kirándulások) kívül a külföldön, főleg Németországban újabban nemcsak a felső- és közép-, hanem a népiskolákban is a viváriumokat mind nagyobb kiterjedésben és sikerrel alkalmazzák.” (Kőrösi és Szabó, 1911. 18.). Ugyanez az érvelés jelenik meg az iskolai botanikus kertekről írt szócikkben is.

Leidenfrost Gyula szócikkei kétségkívül többet mutatnak, mint ami a korabeli népiskolai valóság lehetett, erre ő maga is reflektál több helyen. Azt, hogy a szócikkek jelentős terjedelemben megjelentek az Enciklopédiában a szakmäsodás nemzetközi állapotának megmutatása indokolhatta, példát mutatva a szerkesztői szándékról a néptanítói szakmai tudás modernizálására.

Az iskolai térrel foglalkoznak az iskolai építkezési utasításról és az iskolai padokról szóló szócikkek is. Csupán ez a két szócikk tartalmaz illusztrációkat is. Az utasítással foglalkozó szócikk (Kőrösi és Szabó, 1912. 31–37.) a vallás- és közoktatásügyi miniszter 1897. évi 72.370 számú, a kisdédóvodai és népiskolai

építkezések tárgyában kiadott körrendeletének tartalmát ismerteti. Szól az építési telekről, az épület szigeteléséről, fedéséről, a járdák építéséről, a tanterem kívánatos méreteiről, a falak festéséről és a padlók karbantartásáról, valamint az ablakok méretéről és elhelyezéséről.

A szócikkek számos képet tartalmaznak, ezekről ezt írja az enciklopédia: „A minisztériumban *Kertész K. Róbert* műszaki tanácsos vezetése mellett *Sváb Gyula* min. főmérnök foglalkozik e kérdéssel. Munkásságuk alapgondolata, hogy az iskola sokszor a falu egyetlen középülete, a falu legelső háza, s így a nép előtt az építkezési módnak ugyyszólván példaképe, melyet saját építkezése-inél követni szokott; az iskola építkezésnél tehát a helyviszonyokhoz és rendelkezésre álló építési anyagokhoz kell alkalmazkodni s a fejlődő szakismertek felhasználásával a leggazdaságosabban kell azt előállítani. Külső formában simulni kell a népművészi formákhoz, hogy a falu lássa, hogy az állam ismeri az ő formai nyelvét s azt építkezéseinél alkalmazza is, miáltal a népművészi forma konzerválását és fennmaradását is biztosítani lehet. A mellékelt ábrák ezen törekvésekből mutatnak egynéhány szemelvényt.” (*Kőrösi és Szabó*, 1912. 37.). Az egyes képek ugyanakkor bővebb magyarázatot nem tartalmaznak.

Az iskolai padokról szóló szócikk is jórészt az építészeti utasítás előírásait ismerteti. Leírja a padok kívánatos elhelyezését, méretét, az ülőrészrel és az asztal lapjával kapcsolatos elvárásokat, a tárolás és a takaríthatóság szempontjait. A szócikk eleje így indokolja az iskolai padokkal való foglalkozás fontosságát: „Egészségi szempontból rendkívül fontos, hogy az iskola padjainak szerkezete célszerű legyen, mert a célszerűtlen pad a fejletlen a fejletlen, gyenge testalkatú gyermekre nézve határozottan káros hatású.” (*Kőrösi és Szabó*, 1912. 46.).

Akárcsak az iskolai padokról szóló, a szócikkek egy része értelmezhető az enciklopédiában egyébként is megjelenő higiéniai és egészségügyi szemlélet felől is. „A tanteremben és egyebütt is köpödényeket kell elhelyezni, egyrészt, hogy a padlót tisztán tartsák, másrészt hogy a gyermekeket a szerte köpködésről leszoktassák. Fémről, kőből vagy üvegből készült köpöcsészét kell használni, melynek tartalmát naponként az árnyékszékbe kell önteni, (járvány idején fertőtlenítve) kiöblítés után minden nap friss vízzel kell a köpöcsészétet megtölteni. A köpöcsésze, ha nem ürítik ki naponta, bűzössé teszi a terem levegőjét. Egy-egy tanteremben két, sőt több köpöcsésze szükséges, úgy elhelyezve, hogy a gyermekek könnyen hozzáférhessenek és könnyen fel ne borithassák.” (*Kőrösi és Szabó*, 1912. 30.).

A felvilágosodás teremtette higiéniai diskurzus a modern testfogalom megteremtéseként értelmezhető. Az „ismerd meg magad” ókori jelszavát felélesztő felvilágosodás számára a test az egyik legfontosabb megismerhető és megismertető tereppé vált. A modern filozófia és orvostudomány számára kulcskérdéssé vált az egészséges test szociális, fizikai és lelki feltételeinek feltárása.

A higiéniai diskurzus jelentős tudást halmozott fel ezekről a területekről. Filozófusok és orvosok egybehangzóan hangoztatták, hogy az egészséges test az egyén egyik legfontosabb, társadalmi szempontból is értékes tulajdona. Ez a gondolat együtt járt a test egyre erőteljesebb személyes és társadalmi kontrolljával (Sarasin, 2007). Az egészséges, „modern” test megteremtésére irányuló törekvések jól értelmezhetők a normalitás és abnormalitás *foucault*-i fogalmai felől is.

Németh András az enciklopédiában megfigyelhető higiéniai diskurzust elemezve két jól körülírható törekvést azonosított. Egyrészt a normális iskolai testhasználat (testtartás, ruházat, berendezés) leírásának szándékát, amely szoros kapcsolatba került a korszak modern pedagógiai törekvéseihez. Másrészt az egészséges testet szociálbiológiai-társadalompolitikai kérdéssé emelő eugenikát (Németh, 2008).

A szellőztetéssel kapcsolatban is megjelennek, a technikai szempontokon túl, a higiéniai megfontolások. A tiszta, jó levegő szükségességét az iskolai ártalmak elkerülésével indokolja a szócikk szerzője: „A növekedő gyermek nagyon fogékony a romlott levegő káros hatásával szemben. Sok fiatal gyermek, mikor iskolába kezdenek járni, az idegrendszernek rossz táplálása folytán lecsökkent életenergiának jeleit mutatja, ami neurasztheniára s fiatalkori hiszteriára vezet. E gyermekek akkor vannak jól, ha távol vannak az iskolától és mindjárt szenvednek, amint megkezdődik az iskolába járás. Nehezen lehet őket felkelteni, étvágyuk kevés, reggelit nem tudnak enni, s a fejük fáj. E tünetek valószínűleg a rossz szellőzésnek tulajdoníthatók.” (Kőrösi és Szabó, 1915. 260.).

Érdekes, hogy nem az ekkor járványszerűen terjedő és évente több ezer halálesetet okozó tuberkulózist (*Morbus hungaricus*) említette, noha a népiskolának fontos szerepe volt a betegség elleni harcban. A higiéniai szempontok megfigyelhetők még az iskolai kutakkal vagy éppen a takarítással foglalkozó szócikkekben is.

Ez utóbbiban már megjelenik a tuberkolózis, mégpedig társadalmi kontextusban. „Papiron elrendelik a naponként való tisztogatást, ám a valóságban legfőleg kétszer hetenként takarítanak csukott ablakoknál s évente legfőleg háromszor súrolnak és rosszul szellőztetnek. Az ily tisztátalan iskola pedig rettenetes ősforrása a tuberkulózisnak és az összes többi fertőző bajoknak. (...) Maga az iskola terjeszti a tuberkulózist. Ha pedig az állam elrendeli, hogy a gyermekek ifjúságuk nagy részét az iskolában töltsék, akkor gondoskodni is kell, hogy ezeknek egészségét az iskola ne veszélyeztesse. A tüdővésznek legjobb terapiája a prophylaxia. Legyen az iskola tiszta, ne piszkos! Tisztogassák naponta, mint a magánlakásokat. A takarítás, sajnos többnyire csak felkavarja a port, nem távolítja el. Amit megtakarítanak a tisztogatást végző személyeztetten, keservesen fizeti meg a nemzet annyi fiatal élettel. Már pedig a legdrágább

anyag az emberanyag, amint néhai *Rudolf* trónörökös mondotta.” (*Kőrösi és Szabó*, 1915. 295.).

Az Enciklopédiában nem jelenik meg az iskolai térnek a pedagógiai gyakorlatra és a fegyelmezésre gyakorolt szerepe, még a fegyelmezésről szóló szócikkekben sem. Így a szócikkek nem bizonyultak alkalmasnak a térrel kapcsolatos korabeli néptanítói álláspontok részletes elemzésére.

Mivel az elemzett szócikkek elsősorban gyakorlati, technikai és jogi megközelítésben foglalkoznak az iskolai térrel, *Leidenfrost Gyula* szócikkei pedig nem elsősorban a magyar valóságot írják le, hanem egyfajta idealizált állapotot jelenítenek meg, a leghasznosabb elemzési megközelítésnek a higiéniaiain túl a professziótörténeti tűnik. Az iskolabelsővel, iskolai térrel és iskolaépítéssel kapcsolatos szócikkek is a néptanítói szakmai tudás professzionizálódását mutatják, illetve illusztrálják a szerkesztők határozott törekvését annak modernizálására. Láthatóvá válik egyszersmind a néptanítói szerep összetettsége is. Számos szócikkben megjelenik, hogy a tanító felelőssége kiterjed az iskola berendezésének, épületének rendben tartására és megőrzésére is. Ugyanakkor a szerzők és a szerkesztők hangsúlyozzák az iskola és a tanító szerepét a gyermekek (és rajtuk keresztül a közösség) egészségének védelmében. Ha a *foucault*-i fegyelmező térnek nem is sikerült nyomára bukkanni az enciklopédiában, a népiskola normalizáló funkciója egyértelműen tetten érhető.

Szakirodalom

- Agnew, J. (2005). Space: Place. In: Cloke, P. és Johnston, R. (szerk.): *Spaces of geographical thought: Deconstructing human geography's binaries*. SAGE Publications, London. 81–97.
- Baska Gabriella (1998): A tanítóság hétköznapijai és ünnepei az 1896. év pedagógiai sajtója alapján. In: Bábosik István és Széchy Éva (szerk.): *Új tehetségek és kutatási eredmények a hazai neveléstudományban*. Pro Educatione Gentis Hungariae Alapítvány, Budapest. 23–31.
- Baska Gabriella (2011): *Iskola, gyermek és tanítói ideál a 19. és 20. század fordulóján*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Baska Gabriella, Nagy Mária, és Szabolcs Éva (2001): *Magyar tanító, 1901*. Iskolakultúra Könyvek, Pécs.
- Burbules, N. C. (2013): Spaces and Places in the Virtual University. In: Smeyers, P., Depaepe, M. and Keiner, E. (2013, szerk.): *Educational Research: The Importance and Effects of Institutional Spaces*. Springer Dordrecht, Heidelberg, New York, London. 167–176.

- Donáth Péter (2008a): *A magyar művelődés és tanítóképzés történetéből, 1868–1958*. Trezor Kiadó, Budapest.
- Donáth Péter (2008b): *Oktatáspolitikai és tanítóképzés Magyarországon, 1945–1960*. Trezor Kiadó, Budapest.
- Faragó László (2012): Térértelmezések. *Tér és Társadalom*, 1. 5–25.
- Foucault, M. (1990): *Felügyelet és büntetés. A börtön története*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Freidson, E. (1986): *Professional Powers. A Study of the Institutionalization of Formal Knowledge*. Chicago–London.
- Hegedűs, J. and Szabolcs, É. (2010): Constructing normal/abnormal children in educational journals in Hungary 1868–1914. In: Nóbik, A. und Pukánszky B. (Hrsg.): *Normalität, Abnormalität und Devianz*. Peter Lang, Frankfurt am Main. 237–246.
- Hercz Mária és Sántha Kálmán (2009): Pedagógiai terek iskolai implementációja. Architektúra és funkcionális terek a mindennapok pedagógiai világában. *Iskolakultúra*, 9. 78–94.
- Kékes Szabó Mihály (2003): A tanítóképzés kritikus pontjai a dualizmus időszakában. *Iskolakultúra*, 3. 17–24.
- Kelemen Elemér (2007): *A tanító a történelem sodrában*. Iskolakultúra Könyvek, Pécs.
- Keller Márkus (2010) *A tanárok helye: a középiskolai tanárság professzionalizációja a 19. század második felében, magyar–porosz összehasonlításban*. L'Harmattan Kiadó, Budapest.
- Kemnitz, H. (2003): Pedagógiai architektúra – A pedagógiai terek kialakításának lehetőségei két iskola példája alapján. *Magyar Pedagógia*, 1. 119–128.
- Kéri Katalin (1997) Az 1879: XVIII. Törvénycikk-től a „Lex Apponyi”-ig. Adalékok a kötelező magyar nyelvoktatás történetéhez. In: Hanák Péter (szerk): *Híd a századok felett. Tanulmányok Katus László 70. születésnapjára*. Pécs. 269–280.
- Kleisz Teréz (2002): A professziódiskurzus. *Tudásmenedzsment*, 2. 28–51.
- Kovács Krisztina (2012): A néptanítói professzionalizáció alakulása két dualizmus kori neveléstan-könyv tanítóképének elemzése tükrében. *Magyar Pedagógia*, 4. 289–311.

- Kovács M. Mária (2001): *Liberalizmus radikalizmus antiszemitizmus. A magyar orvosi, ügyvédi és mérnöki kar politikája 1867 és 1945 között*. Helikon Kiadó, Budapest.
- Körösi László és Szabó László (1911, szerk.): *Az elemi népoktatás enciklopédiája. I. kötet*. Franklin, Budapest.
- Körösi László és Szabó László (1912, szerk.): *Az elemi népoktatás enciklopédiája. II. kötet*. Franklin, Budapest.
- Körösi László és Szabó László (1915, szerk.): *Az elemi népoktatás enciklopédiája. III. kötet*. Franklin, Budapest.
- Lengyel György (2007): A gazdasági elit képzettsége és rekrutációja a 20. század végén, *Iskolakultúra*, 2. 40–49.
- Nagy Mária (2001): A tanítóság a századelőn, a statisztikai adatok tükrében. In: Baska Gabriella, Nagy Mária és Szabolcs Éva: *Magyar tanító, 1901*. Iskolakultúra Könyvek, Pécs. 11–37.
- Nagy Mária (2006): Magyar tanító, 1911-ben. *Iskolakultúra*, 2. 33–48.
- Nagy Péter Tibor (2005): Az állami befolyás növekedése a magyarországi oktatásban 1867–1945. *Iskolakultúra*, 6–7. 3–229.
- Németh András (2000): Nemzetközi tudományfejlődési és recepciós tendenciák a század első hazai pedagógiai lexikonjaiban. *Magyar Pedagógia*, 2. 187–207.
- Németh András (2004): Az osztályterem és berendezésének történeti alakulása. In: Németh András és Pukánszky Béla: *A pedagógia problémátörténete*. Gondolat Kiadó, Budapest. 507–527.
- Németh András (2005): A magyar pedagógus professzió kialakulásának előtörténete a 18. században és a 19. század első felében, *Pedagógusképzés*, 1. 17–31.
- Németh András (2007): A modern középiskolai tanári és tanítói szakmai tudástartalmak kibontakozásának történeti folyamatai. *Pedagógusképzés*, 1–2. 5–25.
- Németh András (2008): A néptanítói tudás konstrukciója Az elemi népoktatás enciklopédiájában (1911–1915). *Iskolakultúra*, 5–6. 86–102.
- Németh András (2009): A magyar középiskolai tanárképzés és szakmai professzió kialakulása a 18–20. században. *Educatio*, 3. 279–290.

- Németh András (2013): A néptanítói szakismeretek konstrukciós folyamatai a 20. század elején – a Néptanítók Enciklopédiája példája alapján (1911–1915). *Magyar Pedagógia*, 2. 101–118.
- Nóbik Attila (2000): A reformpedagógia fogadtatása a 19. századi Kolozsváron. In: Dombi Alice – Oláh János (szerk.): *Pedagógiai célkitűzések a XIX. század pedagógiájában*. APC–Stúdió. Gyula, 181–189.
- Nóbik Attila (2006): Népiskolai tanítóság a 19. századi neveléstörténeti tankönyvek tükrében. *Iskolakultúra*, 4. 41–48.
- Parsons, T. (1939): The professions and social structure. *Social Forces*, 4. 457–467.
- Pukánszky Béla (1998): Enciklopédia néptanítóknak. *Educatio*, 1. 202–205.
- Pukánszky Béla (2005): *A gyermek a 19. századi magyar neveléstani kézikönyvekben*. Iskolakultúra Könyvek, Pécs.
- Sanda István Dániel (2006): Korszerű iskolaépítési törekvések Magyarországon. Egy 1965–1970 között lezajlott iskolaépítési kutatás aktualitása. *Iskolakultúra*, 5. 128–135.
- Sanda István Dániel (2008): A reformpedagógiai irányzatok iskolaépítési törekvései. *Iskolakultúra*, 9–10. 129–142.
- Sanda István Dániel (2009): Gróf Klebelsberg Kunó Vallás- és Közoktatásügyi miniszter munkássága népiskolaépítési programjának tükrében. *Neveléstörténet*, 1–2. 14–26.
- Sanda István Dániel (2012): A pedagógiai tér minőségi dimenziói: Értelmezési lehetőségek – elmélet és gyakorlat. *Képzés és Gyakorlat*, 1–2. 144–158.
- Sarasin, P. (2007): The Body as Medium: Nineteenth-Century European Hygiene Discourse. *Grey Room*, 3. 48–65.
- Smeyers, P., Depaepe, M. és Keiner, E. (2013, szerk.): *Educational Research: The Importance and Effects of Institutional Spaces*. Springer Dordrecht, Heidelberg, New York, London.
- Szabolcs Éva (2002): A gyermektanulmányi és reformpedagógiai szemléletmód megjelenése a Magyar Pedagógiai sajtóban 1890–1906. In: Szabolcs Éva, Mann Miklós (szerk.): *Magyar neveléstörténeti tanulmányok I.: új szempontok, új források*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest. 40–54.
- Szabolcs Éva (2002): A gyermektanulmányi szemléletmód megjelenése a Magyar Pedagógiai sajtóban. *Iskolakultúra*, 3. 33–38.

- Szabolcs Éva (2011): *Gyermekekből tanuló. Az iskolás gyermek 1868–1906*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Szakál János (1934): *A magyar tanítóképzés története*. Hollósy János Könyvnyomtató, Budapest.
- Szűcs Katalin (2012): A gyászjelentések pedagógiai vetületei. In: Kozma Tamás és Perjés István (szerk.): *Új kutatások a neveléstudományokban*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 155–171.
- Tenort, H. E. (1999) Beitrag der Erziehungswissenschaft zur Professionalisierung pädagogischer Berufe. In: Apel, H. J., Horn, K. P., Lundgreen, P., und Sandfuchs, U. (szerk.): *Professionalisierung pädagogischer Berufe im historischen Prozes*. Bad Heilbrunn, 429–461.
- Wilensky, H. (1964): The professionalization of everyone. *American Journal of Sociology*, 2. 137–158.

A szegedi tanárképző főiskola hallgatói által felvett pedagógiai, pszichológiai és filozófiai témájú kurzusok a Ferenc József Tudományegyetemen (1928–1937)

FIZEL NATASA

Tanulmányomban a szegedi Állami Polgári Iskolai Tanárképző Főiskola hallgatóira vonatkozó kutatásom egy korábban nem vizsgált szegmensét mutatom be: a hallgatók által az egyetemen felvett pedagógiai, pszichológiai és filozófiai témájú kurzusokat és azok oktatóit. Továbbá kutatásom részét képezi ezen adatokon kívül az is, hogy milyen eredménnyel sikerült a főiskolásoknak az adott kurzusokat abszolválni.

Mivel korábbi tanulmányaimban már részletesen bemutattam a Tanárképző Főiskola és a Ferencz József Tudományegyetem együttműködését a tanárképzés területén (2013, 2014), így jelen munkámban egy rövid elméleti és történeti áttekintés és a kutatás metodikájának bemutatása után a hangsúlyt az új kutatási eredményekre fektetem.

A vizsgálat eredményeinek elemzése során képet kaphatunk – a korábban felvetett kérdéseken túl – arról is, hogy mikortól hallgathattak pedagógia, pszichológia, filozófiai, tehát nem szaktárgyi témájú kurzusokat a főiskolai hallgatók az egyetemen, és milyen számban éltek ezzel a lehetőséggel? Befolyásolta-e a választásukat az oktató személye, jellemzően milyen szakos hallgatók vették fel ezeket a kurzusokat? A kérdések megválaszolása során képet kaphatunk a főiskolai hallgatók érdeklődésének irányán túl a korabeli népszerű egyetemi oktatók személyéről is, valamint következtethetünk a kurzusválasztások háttérében meghúzódó motívumokra is. Jelen dolgozat a Tanárképző Főiskola első tíz tanévét (1928 és 1937) vizsgálja.

Elméleti háttér

A két világháború közötti időszak felsőoktatásban részt vevő hallgatóinak vizsgálatához az egyik legfontosabb forrást az egyetemi és a főiskolai anyakönyvek jelentik. Nemcsak az adatok kinyerése és elemzése révén juthatunk új ismeretekhez, hanem ezek az adatok összekapcsolhatók más adatbázisokkal, elitjegyzékekkel is, így új összefüggésekre derülhet fény, és akár egy intézmény végzett hallgatóinak pályakövetése is lehetővé válik. Anyakönyvek fel-

dolgozásának révén jutott új adatokhoz – többek között – *Biró Zsuzsanna Hanna*, aki a budapesti bölcsészdiplomával rendelkezőket vizsgálta elsősorban a társadalmi nemek közötti különbségek vonatkozásában (*Biró*, 2008; *Biró és Nagy*, 2010). Részben megegyező forrásapparátusra – kiegészítve azt a kolozsvári egyetem bölcsészdiplomásaival – támaszkodott *Nagy Péter Tibor* (2000, 2009, 2010), aki az egyetemi hallgatók anyakönyveiből kinyert adatok révén a társadalmi mobilitást, az egyház és az állam viszonyát, illetve az elitképzés korszecifikus metódusait vizsgálta a 19–20. században. Fontos továbbá *Fekete Szabolcs* (2012) munkája, amiben a szerző a pécsi bölcsészhallgatók rekrutációját vizsgálta 1921 és 1940 között.

A szakirodalmi előzmények alátámasztják, hogy jelen kutatás a történeti-szociológiai módszer felhasználása révén megfelel a modern neveléstörténeti kutatások elvárásainak, eredményei beilleszthetők a már feltárt adatok rendszerébe.

Történeti áttekintés

Az Állami Polgári Iskolai Tanárképző Főiskola és a Ferenc József Tudományegyetem együttműködése

Az Állami Polgári Iskolai Tanárképző Főiskola jogelődjei, az 1873-ban alapított Paedagogium és Erzsébet Nőiskola 1918-ban nyerték el a főiskolai rangot, és diplomásaik a régóta áhított tanári cím birtokába jutottak (*Nóbik*, 2010). 1928-ban egyesítették, és Szegedre helyezték az intézményt (*Apróné és Pitrik*, 1998; *Pukánszky*, 1999). *Klebsberg Kunó* vallás- és közoktatásügyi miniszter célja nem csak az volt, hogy Szeged városa újabb oktatási intézménnyel gazdagodjék, hanem az is, hogy a hallgató szűkében lévő egyetem is hasznot húzzon a döntésből.¹ A két intézmény közötti együttműködés lehetősége és kényszere tehát minisztériumi szinten már azelőtt megfogalmazódott, mielőtt a tanárképző főiskola megkezdte volna a működését Szegeden.

Az 1581-ben Kolozsvárott *Báthory István* erdélyi fejedelem által alapított egyetem kezdetben egy bölcsészettudományi karral, majd egy teológiai karral kezdte meg működését. A 17–19. század történelmi eseményeinek következtében az egyetem működése nem volt zavartalan, ám a felsőfokú képzés folyamatossága a 19. század közepéig kimutatható annak ellenére, hogy az intézmény időközben elvesztette egyetemi rangját. A kiegyezés után a városok között vetélkedés alakult ki – Pest mellett – az ország második egyeteméért. A nemes rivalizálást 1872-ben Kolozsvár nyerte meg, többek között, Szegedet is maga mögé utasítva (*Marjanucz*, 2008). A kolozsvári Ferenc József Tudományegyetem fejlődése ezután töretlen volt az első világháború kitöréséig. 1919.

1. *Klebsberg Kunó* levele *Dézsi Lajos*nak. 1929. január 4. MOL K636-1929-30-410-05

május 12-én azonban a román katonaság elfoglalta az egyetemet is, majd a rektori hivatal élére a román tanszék professzorát nevezték ki (*Makk és Marjanucz*, 2011). A menekülni kényszerülő tanárok Budapesten (jellemzően a Paedagogiumban) folytatták az egyetemi oktatást. A száműzött magyar egyetemen 1921. október 9-én nyitották meg az első tanévet, ezzel megkezdődött Szegeden a tényleges egyetemi oktatás, ami jogilag a kolozsvári egyetem keretein belül történt, mivel nem új egyetem alapításáról volt szó. Az egyetem szervezeti felépítésében nem következett be változás, négy karral működött tovább: bölcsészettudomány, jogtudomány, természettudomány, orvostudomány (*Makk és Marjanucz*, 2011).

Minisztériumi szinten az egyetem és a főiskola pedagógusképzésben való együttműködésének ötlete már a tanárképző főiskola Szegedre helyezése előtt megfogalmazódott. *Klebensberg* a pedagógusképzőt részben a bölcsészkar és a természettudományi kar hallgatói létszámának növelése céljából helyezte Szegedre, azonban az együttműködés elvének kidolgozása nem volt zökkenőmentes. A diszkusszió akkor élénkült fel, amikor sor került az egyetemmel való együttműködés kereteinek a meghatározására (*Karády és Valter*, 1990). A szegedi, a debreceni és a pécsi egyetem alapján véve helyeselte a képzés egyetemekre kerülését, hiszen ez lehetett az egyetlen útja a polgári iskola középiskolává fejlesztésének (*Simon*, 1979), de a minisztériumi diskurzusok során az egyetemek egyöntetűen az ellen foglaltak állást, hogy a polgári iskolai tanárképzést teljesen az egyetem vegye át. E szerint az elképzelés szerint a főiskolák, mint jogi személyek megszűntek volna, és mind a képzési feladatok, mind a diplomák kiadásával kapcsolatos jogok az egyetemre hárultak volna. Elismerték ugyanis, hogy a gyakorlati képzés tekintetében a főiskolák magasabb szinten állnak, így ezeket az értékeket meg kell őrizni. Valójában az egyetemek nem akarták átvállalni a pedagógiai képzés alacsonyabb rendűnek tekintett feladatait (*Karády és Valter*, 1990). Az egyetem számára problémát jelentett az is, hogy a főiskolára akár érettségi bizonyítvány nélkül, tanítói képesítő oklevél birtokában is be lehetett iratkozni. Sőt a tanárképző főiskola előnyben részesítette a képzési oklevéllel rendelkezőket (*Az állami*, 1935. 13.), hiszen az együttműködés ebben az esetben azt jelentette, hogy az egyetem olyan hallgatókat is kénytelen soraiba fogadni, akik nem rendelkeznek érettséggel.

Az egyetem és a főiskola kooperációja a polgári iskolai tanárképzés terén az 1928–1929-es, tehát az első szegedi tanévtől kezdődően megvalósult, bár az új rendszerű polgári iskolai tanárképzés szervezeti szabályzatát csak 1933-ban dolgozták ki és 1935-ben jelentették meg. Az egyetemre való áthallgatást a tanárképző főiskola szabályzata a 30. §-ban tárgyalja: „A főiskola hallgatói a tanárképző tanulmányi rendjében kiszabott előadásokon kívül választott szakcsoportjuk egyik szakköréből illetve annak szaktárgyából (...) (az egyetemen)

is kötelesek előadást hallgatni, és e célból az egyetemre rendkívüli hallgatókul beiratkozni (...)” (*Az állami*, 1935. 9–10.).

Az egyetemre való áthallgatás elsődleges célja tehát nem a pedagógiai tudás elmélyítése, hanem a választott tudományágban való elmélyülés volt.

A kutatás módszerei

Kutatásom módszere egyrészt primer forrásokra (elsősorban hallgatói anyakönyvekre)² támaszkodó forráselemzés, másrészt kvantitatív kutatás a forrásokból kinyert adatok alapján. A kvantitatív kutatás során azt vizsgáltam, hogy a tanárképző főiskola az első tíz tanévben (1928–1937) milyen – az egyetemen meghirdetett – pedagógiai, pszichológiai és filozófiai tematikájú kurzusokat ajánlott fel a főiskolai hallgatóknak az egyetemen történő látogatásra, illetve, hogy ezeket a kurzusokat mely oktatónál vehették fel a hallgatók, és milyen eredménnyel abszolválták azokat.

A vizsgált tanévekben a főiskolára 981 hallgató iratkozott be, az ő adataikat 145 változó segítségével rögzítettem, így közel 143 ezer adat feldolgozására került sor. Rögzítettem minden – az anyakönyvekben szereplő – adatot, amelyek háttérváltozókként fontosak lehetnek, valamint az adatbázis tartalmazza a főiskolai hallgatók által az egyetemen felvett kurzusok címét, eredményét és a tantárgy oktatóját is. Ez utóbbit a vizsgált anyakönyvek nem tartalmazták, így ezek felkutatására az adott félévre kiadott 20 tanrend³ adatainak adatbázissal történő összevetésével nyílt lehetőség. A mintavételi hiba minimálisra csökkentése céljából az ebben az időszakban a főiskolára beiratkozók egésze a vizsgálat tárgyát képezi.

Eredmények

A jelen vizsgálat tárgyát képező tíz tanévben a beiratkozó hallgatók száma az első öt évben nyolcvan fő körül mozgott, majd 1933-tól 1936-ig folyamatos létszámemelkedés tapasztalható. 1937-ben látható egy enyhe visszaesés, de a beiratkozott hallgatók létszáma ebben az évben is meghaladta a száz főt (1. táblázat).

2. Rendes Hallgatók Anyakönyve – Földrajz – természettan – vegytani szakcsoport 1928–1942. SZTE Egyetemi Levéltár, 125. kötet; Rendes Hallgatók Anyakönyve – Magyar–német nyelvi szakcsoport 1928–1942. SZTE Egyetemi Levéltár, 124. kötet; Rendes Hallgatók Anyakönyve – Magyar nyelvi-történelmi szakcsoport 1928–1942. SZTE Egyetemi Levéltár 122. kötet; Rendes Hallgatók Anyakönyve – Mennyei-ségtan – természettan – vegytani szakcsoport 1928–1942 SZTE Egyetemi Levéltár 123. kötet

3. A tanrendek jegyzéke a Szakirodalomban megtalálható.

A beiratkozás éve	Magyar-német	Magyar-történelem	Mennyiségtan – természettan-vegytan	Földrajz-termesztetrajz-vegytan	Magyar-történelem-német	Összesen
1928	12	22	24	11	–	69
1929	18	36	17	20	–	91
1930	16	25	17	22	–	80
1931	15	23	17	24	–	79
1932	15	26	18	12	–	71
1933	18	33	22	16	–	89
1934	31	20	27	21	–	99
1935	43	26	31	27	–	127
1936	51	25	33	35	–	144
1937	12	42	25	30	22	131

1. táblázat A hallgatók (N=981) szakcsoport szerinti megoszlása a beiratkozás évének függvényében (fő).⁴

Bár *Simon Gyula* (1979) tévesen három szakcsoportról ír, már az 1928-as tanévtől kezdve négy szakcsoport keretében zajlott a képzés: magyar-német, magyar-történelem, mennyiségtan – természettan – vegytan, és földrajz – természetrajz – vegytan szakok indultak. A vizsgált időszak végén, 1937-ben új szakként a magyar-történelem némettel szak jelent meg a képzési kínálatban.

A tanárképző főiskola adott szakcsoportot képviselő igazgató-tanácsosai állapították meg félévről-félévre az egyetem mindenkorai tanrendje alapján, az egyetemen hallgatandó előadásokat. A hallgatók tehát a konkrét előadást nem, ellenben a szaktárgyat kiválaszthatták. Az egyetemen választható szaktárgyak a következők voltak: magyar nyelv, magyar irodalom, történelem, német nyelv és irodalom, földrajz, állattan, növénytan, ásványtan, vegytan, mennyiségtan, természettan (*Az állami*, 1935).

Az igazgató-tanács külön engedélyével 1933-tól kezdődően választható volt a pedagógia⁵ vagy a filozófia szaktárgy is (*Az állami*, 1935). Az egyetemen hallgatandó előadások óraszámát a választott szaktárgy követelményeihez igazították.

Véleményem szerint a pedagógiai, pszichológiai illetve filozófiai tárgyak külön engedélyhez kötésével a főiskolának egyértelműen az volt a célja, hogy az egyetemi órákat a szaktudományos képzés kiegészítésére használják a hall-

4. A korábbi forrásoktól (*Simon*, 1979; *Karády és Valter*, 1990) minimálisan eltérő számadatok oka a szakváltás lehet. Ilyen esetben ugyanis a hallgató mindkét szak anyakönyvében szerepelt. A jelenlegi számok az adattisztítás utáni állapotot tükrözik.

5. A pedagógia és a pszichológia területe az egyetemen ebben az időszakban még nem vált élesen ketté. Hazánkban elsőként jött létre 1929-ben Szegeden Pedagógiai-Lélektani Intézet a korábbi Pedagógiai Intézet mellett *Várkonyi Hildebrand Dezső* vezetésével. Önálló Lélektani Intézet 1941-ben kezdett el működni az egyetemen *Bognár Cecil* irányítása mellett (*Devich*, 1986).

gatók, és ne a főiskola feladataként meghatározott pedagógiai tudás megszerzésére „pazarolják” az áthallgatás lehetőségét.

A lehetőség azonban adott volt, és az adatok tanúsága szerint évről-évre több hallgató élt vele. Míg az 1933/34-es tanév első félévében mindössze 14 ilyen témájú kurzust vettek fel a hallgatók, addig ez a szám négy évvel később már 44-re emelkedik. A vizsgált időszakban 191 alkalommal vettek fel órát 17-féle nem szaktárgyi, azaz pedagógiai, pszichológiai és filozófiai témájú kurzusból a főiskolások a szaktárgyukhoz kapcsolódó kurzusok helyett. A legnépszerűbb a Bevezetés a neveléstudományba című kurzus volt, amelyet *dr. Várkonyi Hidebrand Dezső*, a Pedagógiai-Lélektani Intézet professzora tartott, de hasonlóan népszerű volt a főiskolások körében a *dr. Bartók György*, a Filozófia Tanszék professzora által meghirdetett Lélektan c. óra is. A Bölcséleti problémák története című kurzus *dr. Mester János* a II. Filozófia Tanszék⁶ tanára, 1934-től professzora vezetésével szintén nagy látogatottságnak örvendett. (2. táblázat)

6. A párhuzamos tanszékek megalakulásáról lásd: *Pukánszky* (1999); *Péter* (1995); *Fizel* (2014).

	1933/34. 1.	1933/34. 2.	1934/35. 1.	1934/35. 2.	1935/36. 1.	1935/36. 2.	1936/37. 1.	1936/37. 2.	1937/38. 1.	1937/38. 2.	Össz.
Neveléstani alapfogalmak	6										6
Filozófiai erkölcsstan	6										6
Pedagógiai- lélektani gyak.	1		6		4				6		17
Az ifjú kor lélektana	1					3					4
Gyermeklélektan			10	5							15
Neveléstörténet: Új Iskola			1	2							3
Bevezetés a neveléstudományb a			1		21	12	8		3		45
Lélektan							12	11	13		36
Bevezetés a filozófia tanulmányozásába							1				1
A filozófia egyetemes története							5	5		1	11
Bölcséleti problémák története										18	18
Neveléslélektan										2	2
Neveléstörténet									15		15
Részletes módszertan									7		7
Filozófiatörténet: az új idálizmus										4	4
A pedagógia története										1	1
Összesen	14	–	18	7	25	15	26	16	44	26	191

2. táblázat A nem szaktárgyi kurzusok felvételének a száma a félévek függvényében.

Szakok szerint vizsgálva a kurzusok látogatottságát érdekes eredményt kapunk. (3. táblázat). A magyar-történelem, és a magyar-német szakosok jóval nagyobb arányban választottak az áthallgatásra nem szaktárgyukhoz kapcsolódó kurzust, mint a mennyiségtan-természettan-vegytan, illetve a földrajz-természettan-vegytan szakosok. Amennyiben az egyes oktatókat az elsődleges szakterületükhöz kapcsoljuk, akkor azt is megállapíthatjuk, hogy a földrajz szakosokat inkább érdekelte a filozófia, mint a pedagógia, míg a magyar-német szakosoknál ez az arány egyértelműen a pedagógia irányába tolódik el.

	Magyar–német	Magyar–történelem	Mennyiségtan–természettan–vegytan	Földrajz–természettan–vegytan	Összesen
Várkonyi Hildebrand Dezső (pedagógia)	35	31	26	19	111
Bartók György (pszichológia)	12	21	14	4	51
Mester János (filozófia)	4	6	6	7	23
Imre Sándor (pedagógia)		4		2	6
Összesen	51	62	46	32	191

3. táblázat: A hallgatók által felvett nem szaktárgyi kurzusfelvételek (N=191) szakcsoport szerinti megoszlása a választott pedagógiai, pszichológiai és filozófiai kurzus oktatójának függvényében.

A nem szaktárgyi kurzusok felvételének vizsgálata során szembetűnő volt, hogy az 1933-ban, vagy az azt követő években első évfolyamra beiratkozó hallgatók nagyobb számban választottak nem szaktárgyi kurzust az áthallgatásra, mint azok, akik számára a korábbi években ez a lehetőség nem is volt elérhető. Tehát azok, akik a képzés második, harmadik vagy negyedik tanévtől vehettek volna fel az egyetemen pedagógiai, pszichológiai vagy filozófiai kurzust, csak igen alacsony mértékben éltek ezzel a lehetőséggel, a 191 kurzusfelvételtől mindössze két esetben. Ennek oka lehet, hogy a hallgatók egyszerűen ragaszkodtak a korábban kiválasztott szakterülethez, és a képzés közben nem akartak váltani,⁷ de nem zárható ki az sem, hogy a tanulmányaik előrehaladtával – mivel a főiskola is nyújtott a gyakorlati képzés mellett elméleti szintű pedagógiai és filozófiai ismereteket is –, kevésbé tartották hasznosnak a pedagógiai, filozófiai tudásuk csiszolását, mint a szaktudományos ismereteik elmélyítését.

A szerzett érdemjegyek tekintetében megállapíthatjuk, hogy a főiskolai hallgatók igen jó eredményekkel abszolválták a kurzusokat. A felvett kurzusok érdemjegyeit az oktatók szempontjából vizsgálva megállapítható, hogy a *Várkonyi Hildebrand Dezső*nél felvett kurzusokat a hallgatók 4,95-ös átlaggal teljesítették, és a professzor öt esetben kitűnő minősítést adott, míg *Mester János* kurzusait 4,71-es, *Bartók György* óráit 4,06-os átlaggal zárták a tanárképző hallgatói.

7. A korábbi kutatási eredmények alátámasztják ezt a vélekedést. Pl. *Sík Sándor* esetében a vizsgálat azt mutatta ki, hogy az a hallgató, aki nála vett fel órát, 96%-ban a következő félévben is az ő kurzusát választotta.

Összegzés

Az eredmények beható vizsgálata után kijelenthetjük, hogy a pedagógiai-, pszichológiai-, filozófiai témájú kurzusokat a hallgatók nagy számban választották az egyetemre történő áthallgatáskor a szaktárgyi kurzusok helyett. A vizsgált időszakban az ilyen jellegű tárgyak felvételének gyakorisága permanens emelkedést mutat. A legnépszerűbb oktató ezen a területen a korban *Várkonyi Hildebrand Dezső*, és a hallgatók az átlagok alapján az ő kurzusait teljesítették a legjobb eredménnyel. Azok a hallgatók, akiknek nem volt lehetőségük a képzésük kezdetétől pedagógiai-pszichológiai, illetve filozófiai témájú kurzusok felvételére, később sem választják ezt a lehetőséget.

Jelen dolgozat terjedelme nem ad lehetőséget az adatok további elemzésére, illetve az összefüggések mélyebb feltárására, ezekre egy későbbi publikációban kerülhet sor. A kutatás természetesen folytatódik, hiszen az óriási adatbázis elemzése során még számtalan korábban megválaszolatlan kérdésre kaphatunk választ.

Szakirodalom

- A Magyar Királyi Ferencz József Tudományegyetem Tanrendje az MCMXXVIII-XXIX. tanév első félévére. Szeged, 1928.
- A Magyar Királyi Ferencz József Tudományegyetem Tanrendje az MCMXXVIII-XXIX. tanév második félévére. Szeged, 1928.
- A Magyar Királyi Ferencz József Tudományegyetem Tanrendje az MCMXXIX-XXX. tanév első félévére. Szeged, 1929.
- A Magyar Királyi Ferencz József Tudományegyetem Tanrendje az MCMXXIX-XXX. tanév második félévére. Szeged, 1929.
- A Magyar Királyi Ferencz József Tudományegyetem Tanrendje az MCMXXX-XXXI. tanév első félévére. Szeged, 1930.
- A Magyar Királyi Ferencz József Tudományegyetem Tanrendje az MCMXXX-XXXI. tanév második félévére. Szeged, 1930.
- A Magyar Királyi Ferencz József Tudományegyetem Tanrendje az MCMXXXI-XXXII. tanév első félévére, Szeged. 1931.
- A Magyar Királyi Ferencz József Tudományegyetem Tanrendje az MCMXXXI-XXXII. tanév második félévére. Szeged, 1931.
- A Magyar Királyi Ferencz József Tudományegyetem Tanrendje az MCMXXXII-XXXIII. tanév első félévére. Szeged, 1932.

- A Magyar Királyi Ferencz József Tudományegyetem Tanrendje az MCMXX-XII-XXXIII. tanév második félévére. Szeged, 1932.
- A Magyar Királyi Ferencz József Tudományegyetem Tanrendje az MCMXX-XIII-XXXIV. tanév első félévére. Szeged, 1933.
- A Magyar Királyi Ferencz József Tudományegyetem Tanrendje az MCMXX-XIII-XXXIV. tanév második félévére. Szeged, 1933.
- A Magyar Királyi Ferencz József Tudományegyetem Tanrendje az MCMXX-XIV-XXXV. tanév első félévére. Szeged, 1934.
- A Magyar Királyi Ferencz József Tudományegyetem Tanrendje az MCMXX-XIV-XXXV. tanév második félévére. Szeged, 1934.
- A Magyar Királyi Ferencz József Tudományegyetem Tanrendje az MCMXXXV-XXXVI. tanév első félévére. Szeged, 1935.
- A Magyar Királyi Ferencz József Tudományegyetem Tanrendje az MCMXXXV-XXXVI. tanév második félévére. Szeged, 1935.
- A Magyar Királyi Ferencz József Tudományegyetem Tanrendje az MCMXXXVI-XXXVII. tanév első félévére. Szeged, 1936.
- A Magyar Királyi Ferencz József Tudományegyetem Tanrendje az MCMXXXVI-XXXVII. tanév második félévére. Szeged, 1936.
- A Magyar Királyi Ferencz József Tudományegyetem Tanrendje az 1937/38. tanév első félévére. Szeged, 1937.
- A Magyar Királyi Ferencz József Tudományegyetem Tanrendje az 1937/38. tanév második félévére. Szeged, 1937.
- Apróné dr. Laczó Katalin és dr. Pitrik József (1998, szerk.): *Szegedi Tanárképző Főiskola 1873–1998. Történet. Almanach.* Hungária Kiadó, Szeged.
- Az állami polgári iskolai tanárképzés szervezete.* Prometheus, Szeged, 1935.
- Biró Zsuzsanna Hanna (2008): A társadalmi nemek közötti különbségek empirikus kutatása a Horthy-korszak bölcsészdiplomásainak példáján. In: Pukánszky Béla (szerk.): *A neveléstörténet-írás új útjai.* Gondolat Kiadó, Budapest. 105–120.
- Biró Zsuzsanna Hanna és Nagy Péter Tibor (2010): Nemi esélyek és nemi döntések a két világháború közötti bölcsészkarokon. In: Nagy Péter Tibor: *Utak felfelé. Oktatás és társadalmi mobilitás a 19-20. századi Magyarországon.* Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest. 160–194.
- Devich Andor (1986): *A Szegedi Tudományegyetem története 1921–1944 I.* JATE Kiadó, Szeged.

- Fekete Szabolcs (2012): *A pécsi egyetem bölcsészdiplomásainak rekrutációja 1921–1940*. Wesley János Lelkészképző Főiskola, Budapest.
- Fizel Natasa (2013): *Az Állami Polgári Iskolai Tanárképző Főiskola és a Ferenc József Tudományegyetem együttműködése a főiskolai hallgatók áthallgatásának tükrében (1928–1932)*. In: Baska Gabriella, Hegedűs Judit és Nóbik Attila (szerk.): *A neveléstörténet változó arcai*. ELTE – Eötvös Kiadó, Budapest. 109–120.
- Fizel Natasa (2014): Kooperáció vagy integráció? A szegedi Állami Polgári Iskolai Tanárképző Főiskola és a Ferenc József Tudományegyetem együttműködésének szegmensei 1928 és 1932 között. *Magyar Pedagógia*, 4. 237–257.
- Fizel Natasa (2014): Sík Sándor szerepe a párhuzamos tanszékek megalakulásában a Ferenc József Tudományegyetemen. In: Miklós Péter (szerk.): *Sík Sándor eszmekörei*. Radnóti Szegedi Öröksége Alapítvány, Szeged. 63–75.
- Makk Ferenc és Marjanucz László (2011, szerk.): *A Szegedi Tudományegyetem és elődei története (1581–2011)*. Szegedi Egyetemi Kiadó, Szeged.
- Marjanucz László (2008): A kolozsvári egyetem Szegeden. *Tiszatáj*, 3. 77–83.
- Nagy Péter Tibor (2000, szerk.): *Oktatáspolitikai és vallásszabadság*. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest.
- Nagy Péter Tibor (2009): Történészdiplomások a két világháború között. *Magyar Tudomány*, 2. 143–152.
- Nagy Péter Tibor (2010): *Utak felfelé. Oktatás és társadalmi mobilitás a 19–20. századi Magyarországon*. Új Mandátum Kiadó, Budapest.
- Nóbik Attila (2010): A polgári iskola és a polgári iskolai tanárképzés 1928 előtt. In: Kiss Róbert Károly és Vajda Tamás (szerk.): *Az Állami Polgári Tanárképző Főiskola története (1928–1947)*. Belvedere Meridionale, Szeged. 11–32.
- Péter László (1995): A magyar Göttinga. Klebelsberg és a szegedi egyetem. In: Zombori István (szerk.): *Gróf Klebelsberg Kunó emlékezete*. Keresztény Értelmiségiek Szövetsége, Szeged. 102–140.
- Pukánszky Béla (1999): Pedagógia és Pszichológia. In: Szentirmai László és Ráczné Mojzes Katalin (szerk.): *A Szegedi Tudományegyetem múltja és jelene, 1921–1998*. JATE, Szeged. 215–223.
- Simon Gyula (1979): *A polgári iskola és a polgári iskolai tanárképzés története*. Tankönyvkiadó, Budapest.

Kooperáció vagy konkurencia? Adalékok a középiskolai tanárképzés helyi szabályozásának történetéhez¹

PUKÁNSZKY BÉLA

Németh András professzor eddigi kutatásainak jelentős és kiterjedt volumenű fejezetei foglalkoznak a pedagógus szakmai professzió alakulásának európai és hazai történetével. Ezzel a témával szoros összefüggésben tett közzé számos fontos publikációt, amelyekben a pedagógusképzés – és ezen belül a tanárképzés – szakmai tartalmainak és szervezeti kereteinek intézményülési folyamatát tette komparatív elemzések tárgyává. Jelen írásunkban ehhez a témakörhöz kívánunk kapcsolódni egy résztéma történetének vázlatos bemutatásával. A magyarországi középiskolai tanárképzés szervezeti kereteinek és helyi szabályozásának történetével foglalkozva azt reméljük, hogy egy újabb árnyalattal járulhatunk hozzá ahhoz a színekben gazdag összképhez, amelyet *Németh András* munkált ki már eddig is igen gazdag publikációs oeuvre-jében.

Tanárképző intézet, tanárképző központ

A nemzeti felsőoktatásról szóló *2011. évi CCIV. törvény* a tanárképzés reformjával összefüggésben egy új szervezeti egységet² írt elő az állami felsőoktatási intézményekben. A 103. § első bekezdésében „*tanárképző központ*” létrehozását rendeli el azokban a felsőoktatási intézményekben, ahol a középiskolai tanárképzés legalább két szakon folyik.

A törvénysszöveg kijelöli a központ elvi síkon megfogalmazott fő feladatköreit. Eszerint ennek a szervezeti egységnek biztosítania kell „a tanárképzés szakmai, tartalmi, szervezeti és tudományos feladatainak összehangolását, valamint az elméleti és gyakorlati képzés szervezését” az intézményben (2011. évi CCIV. törvény a nemzeti felsőoktatásról. 103. §. 1. bekezdés). A következő bekezdésben a tanárképző központ feladatainak részletezésére is kitértek a törvényalkotók: „A tanárképző központ koordinálja különösen a hallgatói

1. A tanulmány eredetileg A tanárképzés jövőjéről című könyvsorozat első kötetében (OFI, 2014) jelent meg, A tanárképzés történeti hagyományai Magyarországon címmel.

2. A 2005. évi felsőoktatási törvény a törvényalkotói szándékot tekintve előzmények tekinthető, de a szövegezés csak az intézményi egységes szabályozás elvi előírására korlátozódott. A több karon tanárképzést folytató intézményekre bízta, hogy egy szervezeti egység vagy egy testület létesül-e a pedagógusképzés összehangolására. (A fogalomhasználat kissé megtévesztő, ugyanis a tanárképzés része a pedagógusképzés tágabb kategóriájának.)

meghallgatást, kiválasztást, felvételt, átvételt, a kreditelismerés, a pedagógiai szakképzés, a záróvizsga letételének folyamatát, és szervezi, ellenőrzi, valamint értékeli az iskolai gyakorlatot. Nyomon követi a hallgatói előremenetelt, pályakövetést végez.” (2011. évi CCIV. törvény a nemzeti felsőoktatásról 103. § 2. bekezdés.) A központra vonatkozó két bekezdés közül az első egy elvi síkú feladatleírás, az utóbbi pedig – olvasatunk szerint – az előzőből emel ki és tesz hangsúlyossá konkrét feladatokat, amelyek elsősorban a képzés folyamatának szervezésére vonatkoznak.

A tanárképző központ mint felsőoktatási intézményekben létrehozott szervezeti egység nem új a magyar középiskolai tanárképzés másfél évszázados történetében. Funkcióját és működésének tartalmát tekintve több ponton előzményének tekinthető a magyar egyetemeken a 19. század végén létesített tanárképző intézet.

A következőkben ennek a történeti előképnek, a tanárképző intézetnek kialakulásának és fejlődésének történetét tekintjük át, azt vizsgálva, hogy betöltötte-e ez a sajátos intézmény a létrehozók szándékai szerint meghatározott feladatait abban a konkrét történeti korban és felsőoktatási kultúrában, amelyben létezett.

Nem állítjuk, hogy „minden hasonlóság a képzelet műve”, ezért elemzésünk tanulságos lehet azok számára is, akik a mai integrált egyetemi tanárképző struktúrákat, azok működésének minőségét vizsgálják. A jelenre és főleg a jövőre vonatkozó konzekvenciák levonására azonban e helyütt nem vállalkozunk.

A középiskolai tanárképzés szervezeti kereteinek kialakulása

Változó középiskolák, új képesítő vizsga

A középiskolák döntő többségének felekezeti fenntartása miatt Magyarországon a gimnáziumi tanárok képzése a 19. század közepéig az egyházak hatáskörébe tartozott, tartalmát és szervezeti kereteit a felekezetek határozták meg. A pesti egyetem bölcsész tudományi tanszékén – a bécsi egyetem mintájára – már 1814-től kezdődően rendszeresen tartottak neveléstudományi tárgyu előadásokat, ezek hallgatása viszont hosszú ideig nem volt előfeltétele a középiskolai tanári pályának (Mészáros, 1980). Ezek a választható tantárgyként felvehető pedagógiaelméleti stúdiumok jórészt a lelkipásztorok feladataival foglalkoztak és a korabeli nevelés és oktatás kérdéseit taglalták (Németh, 2012).

Alapvető változást hozott ezen a téren az ausztriai középiskolák szervezetét és képzési tartalmát újraalkotó reform. Ezt az erőteljes modernizációs törekvést tükrözte Leo Thun osztrák közoktatásügyi miniszter rendelete, amelyet

1849 őszén hagyott jóvá a császár. Az *Entwurf*³ hatályát 1850-ben Magyarországra is kiterjesztették. A rendelet a korábbi hatosztályos *humán gimnázium* évfolyamainak számát *nyolcra* emelte, a középiskolai tananyag tartalmában a humán és a reál ismeretek egyensúlyára törekedett. A tanulmányok végére érettségi vizsgát illesztett, amely a felsőbb tanulmányokra, illetve bizonyos köztisztviselői állások betöltésére jogosított. Ugyanez a reform hozta létre az előbb hat-, majd később nyolcosztályos reáliskolát, amely a felsőfokú műszaki-technikai tanulmányokra készített elő.⁴

A Magyarországra is kiterjesztett német-osztrák tanügyi reform a középiskolai tanárképzés terén is alapvető változásokat hozott. Különös, de először az intézményesen még nem létező képzés „kimenetét” szabályozták: kötelezővé tették a független bizottság előtt abszolválandó *képesítő vizsgát* a tanárságra készülők számára. Ausztriában előbb ideiglenes jelleggel, majd 1856-tól törvényben meghatározott keretek között került sor a középiskolákba kinevezendő tanárok képesítő vizsgájára. *Tanárvizsgáló bizottságot* Magyarországon csak az 1862/63. tanévben állítottak fel, addig csak néhány külföldi városban – első sorban Bécsben – vizsgázhattak a hazai jelöltek is (*Felkai*, 1983). A tanári vizsga előfeltétele a sikeres érettségi és legalább három év egyetemi tanulmány megléte volt. Három tantárgycsoportból kellett vizsgázni: 1. klasszika-filológia, 2. történelem és földrajz, 3. matematika és természettudomány. A vizsgának négy összetevője volt: 1. házi dolgozat, 2. írásbeli vizsga, 3. szóbeli vizsga, 4. próbatanítás. Ez a rendszer a század végéig érvényben maradt, bár a próbatanítást 1884-ben megszüntették (*Németh*, 2012).

A humboldti egyetem-eszmény

Az újkori közép-európai egyetem legjelentősebb archetípusa a 18. század végétől kezdve lezajló filozófiai diskurzus eredményeként létrejövő neohumanista műveltség-eszményre épült, amelynek legfőbb képviselője *Wilhelm von Humboldt* volt. Felfogása szerint az egyetemen feladata a tudományos kutatás és a tudomány tanítása, amely utóbbinak az emberi tartalmak kiteljesítése a „Bildung” (jellemformáló művelődés) révén kell végbemennie. Az ilyen, klaszikus közép-európai egyetem működésének alapvető feltétele a szabadság. Nem tűrheti az állam gyámkodását és ellenőrző-befolyásoló szerepét sem a tudományos kutatásban, sem pedig a tanításban. A kutatva-tanítás szabadságának humboldti eszménye nehezen egyeztethető össze a közéleti hivatásra fel-

3. A rendelet teljes címe: „*Entwurf der Organisation der Gymnasien und Realschulen in Oesterreich*”, azaz: Az ausztriai gimnáziumok és reáliskolák szervezeti terve.

4. Az 1851/52-es tanév a pesti egyetem életében is döntő fordulatot hozott. A *Leo Thun-féle reform* hatására ettől kezdve a bölcsészkar kiemelkedett addigi, a többi karra előkészítő „propedeutikus” szerepköréből, és a másik három egyetemi fakultással egyenrangú karrá vált.

készítő szakemberképző szereppel.⁵ Az egyetem falai között elsősorban a tanárok és a hallgatók elmélyült közös munkáján alapuló tudósképzés folyik, minden egyéb funkció járulékos.

Magyarországon az 1848. évi XIX. törvénycikk deklarálta az egyetemi tanzsabadságot. Hatására megszűntek a korábbi kötöttségek: a hallgatók maguk határozhatták meg a hallgatott előadások sorrendjét.⁶ Az új gyakorlat azonban sokszor vezetett az oktatás és a tanulás „parttalan” szabadságához. A professzorokat senki sem kötelezte előadásaik témájának célszerű szempontok szerint való alakítására, a hallgatók pedig önkényesen válogathattak az előadások között. A tanítás és tanulás szabadságának értelmezéséről, illetve ennek a szabadságnak a célszerűen szervezett szakmai képzés érdekében történő korlátozásáról szenvedélyes hangvételű és hosszadalmas – a századfordulón is átívelő – vita vette kezdetét.

A középiskolai tanárképzés Magyarországon az egyetemi struktúrában gyökeresedett meg és intézményesedett, ezért a vita a fokozatosan kialakuló és önálló szakmává váló tanárképzés tartalmát és szervezeti kereteit is érintette. A diszkusszió főbb elemeire a későbbiekben térünk vissza.

A középiskolai tanárképzés pillérei

A fokozatosan kibontakozó professzionalizációs és institucionalizációs folyamat során a magyar középiskolai tanárképzés rendszere a következő négy – egymást kiegészítő – „pilléren” épült fel: 1. egyetemi előadások a szaktudomány témaköreiből; 2. egyetemi szemináriumok, kollégiumok, illetve gyakorlatok; 3. középiskolai tanárképző intézet; 4. gyakorló gimnázium. A „pillérek” tanárképzésben betöltött funkciójának a fejlődéstörténetét a következőkben tekintjük át.

Egyetemi előadások a szaktudomány átfogó vagy szűkebb témaköreiből

A tizenkilencedik század végére a szabad előadás műfaja kiszorította a korábban gyakran alkalmazott szövegmagyarázatokat és a diktálást. Az uralkodóvá vált felfogás szerint az előadás alkalmat ad a hallgatóságnak, hogy „bepillantson a tudomány műhelyébe, a tudós bűvárlatba” (Kármán, 1895. 77.). A tudomány művelése mellett folytatott rendszeres egyetemi oktatás ekkorra már a kutató tudós archetípusának szinte kategorikus imperatívusként jelentkező

5. A humboldti eszménnyel párhuzamosan, azt ellenpontozva létrejövő francia egyetem-koncepció a szakképző („szakiskola”) funkciót hangsúlyozza.

6. Azt megelőzően az egyetem szoros állami felügyelet alatt állt. II. József intenciója érvényesült, miszerint „az ifjaknak az egyetemen ne tanítsanak olyasmit, amit ők vagy igen ritkán, vagy talán éppenséggel nem értékesíthetnek az állam javára, mivelhogy az egyetemek lényeges tudományai csakis állami hivatalnokok képzésére valók” (Idézi: Schneller, 1900. 154.).

szüksége lett: „Az a tudós, aki soha nem adott elő, vagy csak hosszabb ideig szünetelt tanári tisztében, tapasztalta, hogy büntetlenül nem hagyhatni abba a tanítást évek során át. A nyilvános előadás arra kötelez, hogy a tudománynak, mellyel foglalkozunk, sorban fölkaroljuk minden részletét különös vonatkozásaiban, valamint más tudományokkal kapcsolatban” (*Pasteur* idézi *Kármán*, 1895. 77.). Figyelemre méltó, hogy a kortársak a jó előadás ismérveként nem csak a minden ízükben kimunkált tudományos rendszerek bemutatását tartották számon, hanem elismerően nyilatkoztak az olyan előadóról is, aki „őszintén feltárja hallgatósága előtt kétségeit, számot ad: leküzdésükben a tudomány készlete mennyiben nyújthatott segítséget, hol szorult az akadályokkal szemben új eszközök szerzésére, elütő eljárás módok kieszelésére: e vallomásszerű nyíltságában, személyiségének varázsával nem versenyezhet semmi más módja a tanításnak...” (*Kármán*, 1895. 77–78.).

A humboldti neohumanista egyetemeszmény megvalósulása a német, az osztrák és a korabeli magyar egyetemek⁷ gyakorlatában felemás eredményeket hozott. Mint arra már korábban utaltunk, a korabeli kritikák főleg a professzorok parttalan tanítási szabadságát és előadásaik öncélú elmélet-központúságát vették célba. *Kármán Mór* például így ír erről: „A philosophiai kar, mely az alapvetés munkáját se tudta eddig egyetlen egy szakban sem czészerűen szervezni, következésképpen, az egész tanfolyam végéig sem törődött növendékeinek későbbi hivatásával. Pedig a közművelődés érdeke [...] erősen megköveteli a tanítás mennél gyakorlatibbá tételét. [...] De a tanárképzés szempontjából a philosophiai kar munkássága még elméleti irányban is oly pótlást követel, mely nélkül eddig tudósképző feladatát is csak fogyatékosan teljesíthette.” (*Kármán*, 1895. 142.). A hazai bölcsészkarok oktatás rendszabálya például csak a heti tíz (majd a század utolsó évtizedétől heti 20) óra felvételének igazolását várta el. Az előadások körének meghatározását a tanszabadság elvével ellentétesnek tartották (*Ladányi*, 2008).

Az egyre nyilvánvalóbbá váló anomáliáknak az orvoslására szerveződtek előbb az egyetemi szemináriumok, illetve később, a század második felében – egyebek között – e célból jött létre a pesti egyetem tanárképző intézete.

Egyetemi szemináriumok, kollégiumok, gyakorlatok

Már az 1830-as évektől kezdve felmerült az igény Európa nagy egyetemén arra, hogy az egyetemi tanárok elméleti előadásait gyakorlatokkal egészítsék ki.

A skót és az angol egyetemeken ennek következtében alakult ki az előadás (lecture) és a tutori gyakorlat (tuition) kettős rendszere. Szükségesnek látták,

7. Köztudomású, hogy a 19. századi Magyarország területén Pesten és Kolozsváron működött egyetem. (Az előbbi a nagyszombati egyetem jogutódja, 1784-ben Budáról telepítették Pestre, az utóbbit pedig 1872-ben alapították.)

hogy az egyoldalú tanárközpontú ismeretközlést, amely ha mégoly lelkesítő és magával ragadó is, mégis csak a hallgatóság figyelmére és tudásbefogadására alapoz, kiegészítsék a tanulóknak a tanár által irányított egyéni munkájára épülő gyakorlatokkal, amely az öntevékenységet, az önálló elemzéseket, a tudás alkalmazását hivatott fejleszteni.

A professzor és a hallgató közös munkájának eszménye a korabeli francia felsőoktatásban hangsúlyos elvárásként jelent meg: „A felsőbb oktatásnak – írta a *Sorbonne* egy tanára – tulajdonkép, par excellence a családias társalgás az alakja, a conference a szó igazi értelmében. Nem ismeretekkel tömött elmék képzendők, hanem a kik képesek kutatni és önmaguk gondolkozni [...] Ily oktatás formája a lelkes beszélgetés, egy tudósnek tevékeny együttes munkálkodása tanítványaival laboratóriumában” (*Mariont* idézi *Kármán*, 1895. 95.). A francia egyetemeken ekkor már a tudósképzés mellett a tanárképzés gyakorlati szempontjait is hangsúlyozottan figyelembe vették.⁸

A német egyetemek fejlődése más úton haladt. Szemináriumokat már a 18. században létrehoztak, melyek feladata eredetileg – a tudósképzés mellett – a tanári pályához szükséges szaktudományos ismeretek nyújtása volt. Ez a szempont azonban a 19. század elejére háttérbe szorult. A gyakorlati szemináriumok létesítését az egyetemeket felügyelő állami szervek is szorgalmazták. Poroszországban maga a kultuskormányzat figyelmeztette az egyetemi professzorokat abbéli kötelességükre, hogy az előadások mellett alkalmazzanak olyan módszereket is, mint például a tanár és a diák dialógusára épülő megbeszélés, a beszélgetés és a vizsgálat. Ez a felülről induló kezdeményezés kezdetben erős visszatetszést váltott ki a tanárság körében azokon a német egyetemeken, ahol elsősorban a tudomány művelését és nem a gyakorlati életre való felkészítést tartották a fő célnak. Így alakulhatott ki az a helyzet a század második felére, hogy a német egyetemi szemináriumokba nem azok a hallgatók kerültek be, akik személyes tanári segítségnyújtásra szorultak az anyag feldolgozásában, hanem a kiváló képességűek gyakorlati tudósképzésének – és a középiskolai tanárságra való szaktudományos felkészítésének – a műhelyei alakultak ki itt.

A német mintát követve a pesti egyetemen már a század ötvenes éveinek elején szerveztek olyan szemináriumokat, ahol a szaktudományos kutatómunka módszereinek gyakorlása mellett a tanárképzés szempontjait is érvényesíteni kívánták. E kettős cél összeegyeztetése azonban itt sem járt sikerrel, és „tanári ügyesség” megszerzése háttérbe szorult a „tudós bűvárlatba” való bevezetéssel szemben.

8. A párizsi *Sorbonne* természettudományi kara például már 1837-ben kifejezte szándékát arra, hogy az egzakt tudományos előadások mellett célja a hallgatóság felkészítése a tanári pályán megkövetelt vizsgákra. Az *École Normale Supérieure* feladata pedig kifejezetten a tanári szakképzettség nyújtására volt.

Más felfogást képviselt az 1872-ben alapított kolozsvári egyetem pedagógia professzora, *Schneller István*. „Az egyetemi tanulmányozás feladata” című, a századfordulón közzétett tanulmányában behatóan foglalkozott az egyetemi szemináriumok kérdésével. Véleménye szerint a professzor, aki egész életét a tudomány művelésére és tanítására szenteli, nem elégedhet meg előadások tartásával. Annak érdekében, hogy hallgatóiban a tudomány szeretetét felkeltse és ápolja, „szakszemináriumokat” kell szerveznie. Gyűjtse maga köré a lelkes hallgatókat, s vezesse be őket a tudományos önmunkásság módszereibe. A szakszemináriumok azonban kizárólag a tudományos képzés szempontjait tarthatják szem előtt, s nem kapcsolhatók össze a gyakorlati életre, a tanári pályára való gyakorlati-módszertani felkészítéssel (*Schneller*, 1900).

Középiskolai tanárképző intézet

Eötvös József vallás- és közoktatásügyi miniszter már 1848-ban megoldást keresett a középiskolai tanárképzés problémáira. „*A magyar egyetem alapszabályai*” címmel tervezetet készített, amelyben megfogalmazta, hogy „a tudós közép- és polgártanodák leendő tanárainak kiképzésére külön philologico-historai és mér- és természettani képezdek fognak az egyetem bölcsész kara mellett felállítani.” (Idézi *Felkai*, 1983. 285.). A tervezetnek az országgyűlés elé való terjesztését a szabadságharc kitörése akadályozta meg.

Eötvös második kultuszminiszersége idején a tervezet már valóra vált, és 1870. május 3-án jóváhagyta a *Középtanodai Tanárképző* (későbbi nevén *Középiskolai Tanárképző Intézet*) szervezeti szabályzatát. A pesti egyetemen felállított „képezde” célja eszerint az, hogy „azon egyetemi hallgatókat, s egyéb tanárjelölteket, kik középtanodai tanárságra készülnek, a szükséges előismertek igazolása után, választott szaktanulmányukban és annak módszertani kezelésében alaposan kiképezni, s őket tudományos öntevékenységre ösztönözve arra képesíteni, hogy tanári hivatásuknak mind tudományos készségük, mind a tudományoknak módszertanilag helyes kezelése által minél tökéletesebben megfelelhessenek” (*Kármán*, 1895. 50.).

A tanárképző intézet feladata volt tehát, hogy a középiskolai tanárságra készülő hallgatókat egyidejűleg ösztönözze a szaktudományos bűvárkodásra és a szaktárgyak tanításával kapcsolatos módszertani ismeretek elsajátítására. Az első években a tanárképző intézet keretei között öt szakosztály működött, nevezetesen az a) óklasszikai, nyelvészeti és irodalmi, a b) történelmi-földrajzi, a c) mennyiség- és természettani, a d) természetrajzi és e) pedagógiai. Ez utóbbit, a vele együtt létesített gyakorló gimnáziummal együtt 1872-ben hozták létre. Szervezésében és működési rendjének meghatározásában kulcsfontosságú szerepet játszott *Kármán Mór*, az tanárképzési reformmunkálatok kiemelkedő pedagógus egyénisége (*Kármán*, 1895).

A szabályzat szerint a pedagógiai szakosztály keretei között már nem a nevelés-oktatás általános alapelveivel ismerkedhettek meg a jelöltek – ezeket ugyanis a pedagógia egyetemi tanára előadásaiban már tárgyalta, s a hallgatók szemináriumi munkával már feldolgozták –, hanem a „*gymnasialis paedagogia*” speciális kérdéseit tanulmányozták. Így került sor a „középtanodák ismeretkörének paedagogiai szempontból való feldolgozására, s az abbeli iskolai életnek a jó nevelés, a helyes fegyelem követelményeinek megfelelő megszervezésére” (Közli Kármán, 1895. 60.). A szakosztály célja tehát kifejezetten a pedagógiai képességek és „ügyességek” elsajátítása volt. Ennek érdekében tartották a fentebb jelzett tematikájú, az oktatás gyakorlati kérdéseit tárgyaló előadásokat is.

A hivatalba lépő új kultuszminiszter, Trefort Ágoston 1873 őszén átszervezte a tanárképző intézetet. Az új szabályzat két ponton tért el az eredeti, Eötvös-féle elvektől: 1. egyesítette a gimnáziumi és a reáliskolai tanárképzés addig két különálló intézetét, 2. ezt az összevont intézetet az egyetemi tanács hatásköréből a bölcsészettudományi kar⁹ tanácsa mellé rendelte (Kiss, 1991. 6.). Ennek következtében a tanárképző intézet a bölcsészkar mellett működő, de attól szervezetileg független intézmény lett, amely közvetlenül a minisztérium alá tartozott.

A szakosztályok száma az új rendszerben háromra (nyelvészeti-történelmi, mennyiség-tan-természettudományi és nevelés-oktatástani) csökkent. A szabályzat előírta, hogy minden hallgatónak legalább két középiskolai tantárgy oktatására kell képesítést szereznie. A legjelentősebb lépés a tanárképzés tantervének a bevezetése volt: a státútum nyomatékosan hangsúlyozta, hogy a tanárképzőben az oktatás „rendes, kötelezett tanterv alapján történjen.” Ennek kidolgozásakor „alapelvül szolgáljon az, hogy kezdetben az elméleti és gyakorlati oktatás középpontját a szorosan vett szaktárgy oly terjedelmű és modorú kezelése képezze. Mint a milyen a középtanoda közvetlen érdekeinek és igényeinek leginkább megfelel...” (közli: Kármán, 1895. 62–64.). A Trefort-féle szabályzat intenciója jó példája annak, ahogyan az állam egy konkrét cél, a korszerű tanárképzés igényeinek való megfelelés érdekében korlátozni kívánta az egyetemi karokon folyó oktatás addigi szinte parttalan szabadságát.

A tanárképző intézet vezetése ugyanis ettől kezdve a tanterv alapján egységesen előírta a jelöltek számára, hogy az egyetemi és műegyetemi karokon mely szaktudományos előadásokat hallgassák, és mely szemináriumokon vegyenek részt. Ezekkel párhuzamosan az intézetben a tanári pályához szükségesként vélt pedagógiai szempontú előadásokat és gyakorlatokat szerveztek.

9. Önálló természettudományi kar a pesti egyetemen akkor még nem létezett. A nem orvosi jellegű természettudományi tanszékek is a bölcsészeti karon működtek.

Az ezeket előadó, illetve vezető oktatók továbbra is az egyetemi tanárok köréből kerültek ki.¹⁰

Kármán Mór a tanárképzés fejlesztésének kérdéseit taglalva hangsúlyozta, hogy a bölcsészeti karnak jogai és kötelességei vannak a tanárképzés terén: „A tanárképzés csak az egyetemet illeti meg: egyetemünk bölcsészkarának a kötelessége, hogy rendszeres tanfolyamait a tanárképzés szükségleteinek megfelelően szervezze.” (Kármán, 1895. 147.). A filozófiai kar tehát nem húzódhat az öncélú tudósképzés sáncai mögé, ki kell vennie részét a nemzet közművelődésének, oktatásügyének szolgálatából. Ez a követelés a pesti egyetem bölcsészkarának határozott elutasításába ütközött. A „tanszabadság versus tervszerűség”-vita most már a tanárképzés területére is kiterjedt. Kialakult egy – azóta is tartó – országos méretűvé terebélyesedő diszkusszió a tanárképzés célszerűnek vélt tartalmáról, a szaktudományok, a pedagógiai-módszertani ismeretek és a gyakorlatok egymáshoz viszonyított kívánatos arányáról. A képzésben részt vevő intézmények kapcsolata továbbra is problematikus maradt, ezért a vita kiterjedt a tanárképző intézet kompetenciájára, hatáskörére és a befolyásolás vagy kooperáció kérdésére is. A legnagyobb gondot a tanárképző intézeti tagság „fakultatív jellege” okozta, ez ugyanis a tanárjelöltek számára az 1924. évi XXVII. törvénycikk életbe lépéséig *nem volt kötelező*.

A fentebb már említett diszkusszió egyik érdekes fejleménye volt az a felterjesztés, amelyet a pesti egyetem bölcsészettudományi kara 1878. március 21-én nyújtott be Trefort Ágoston kultuszminiszternek. A *bölcsészkar vezetése* ebben hevesen támadta a tanárképző intézetet. Kiállt amellett, hogy a középiskolai tanárképzés kizárólag az egyetemi kar ügye legyen. Kifogásolta, hogy az egységesen írja elő a tanárjelölt hallgatók számára a célszerűnek vélt egyetemi előadásokat és szemináriumokat, és nem figyel a tanárjelöltek egyéni tudására, felkészültségére. Ezek a minden jelölt számára kötelező tanrendek és órarendek túlterheléshez vezetnek, lehetetlenné teszik a hallgató „önálló gondolkodásának” és „egyéni hajlamainak” a fejlődését. A tanárképzés szervezésében egy formális, „élet- és szellemtelen külső mechanizmus nyűge” uralkodik (*Kérégyártó*, 1879. idézi Kármán, 1895. 20–30.). A felterjesztés a „tanárképezde” megszüntetését kérte a minisztertől. Helyette a bölcsészkar szemináriumok számának növelését javasolta, a képzés időtartamának három évről négyre történő emelése mellett. Trefort a bölcsészkar indítványát véleményezésre továbbította szakmai tanácsadó és véleményező testületéhez, az *Országos Közoktatási Tanács*hoz. A Tanács jelentésében kitért arra, hogy a bölcsészkart múltja

10. Kármán Mór már 1875-ben síkra szállt a tanárképző intézet saját tanári karának felállításáért: „... a képezde sajátképi feladatának, mely a tanulmányok gyakorlati elsajátítására, a kellő jártasság s ügyesség megszerzésére, s főleg leendő tanáraink általános műveltségének öregbítésére vonatkozik, sem felelhet megkellő mértékben mindaddig, míg e célra egyedül az egyetem s műgyetem illető szaktanárai csak mellékesen vétetnek igénybe és a képezdének sajátos föladata szerint szervezett, külön önáll tanártestülete nincs.” (Kármán, 1875. idézi Kármán, 1895. 2.).

„nem jogosítja fel azon önérzetes állításra, hogy a tanárképzést kizárólagos tisztének” tekintse. A karon hirdetett előadások ugyanis „a leglényegesebb tárgyakban az iskola szükségletének majdnem teljes mellőzését” mutatják (*Ladányi*, 2008. 22–23.).

Gyakorló gimnázium

Fentebb már említettük, hogy a pesti egyetemen az 1870-től működő tanárképző intézetben – *Kármán Mór* koncepciója alapján – 1872-ben jött létre a nevelés-oktatástani szakosztály. Ennek szabályzata a pedagógiai és módszertani előadások mellett a gyakorló iskolát is nevesítette, meghatározva annak célját, szerkezetét és irányítását: „86. §. A gyakorló iskola a gyakorlati kiképzésre szolgál. Feladata, hogy oly mintaszerű iskolai életnek adja képét, melyben a tanítványok erkölcsi és értelmi haladása az egész tantestület közös gondjának képezi tárgyát, és mely a tanárjelöltnek buzdító például, a tanárnak lelkesítő emlékül szolgáljon.” (Idézi: *Kármán*, 1895. 61.). A gyakorló gimnázium nyilvános jelleggel¹¹ bíró állami intézmény volt, tantervét, óra- és ügyrendjét az igazgató és a tanár kar értekezlete határozta meg, és a közoktatási miniszter hagyta jóvá. A nyolcosztályossá kiépülő iskola az 1872/73. tanévben két osztállyal (I. és III.) indult, meglehetősen nehéz anyagi körülmények között. Első igazgatója *Bartal Antal* klasszika-filológus professzor volt. *Kármán Mór* tanította a filozófiát és pedagógiát, *Heinrich Gusztáv* a történelmet és a földrajzot, *Lutter János* a természettant és a matematikát, *Staub Mór* a természetrajzot. A tanári kar tagja lett később *Beke Manó*, *Csengery János*, *Négyesy László* és *Petz Gedeon* is. A gyakorlóiskola sajátosan új, pedagógiai-módszertani műhely jellegének kiformalásában meghatározó szerepet játszott *Kármán Mór*, aki egyben a tanárképző intézet tanára, az *Országos Közoktatási Tanács* jegyzője és a pesti egyetem magántanára is volt. A bölcsészkar pedagógia tanszékével az iskolának nem volt formális kapcsolata.

A gyakorlóiskolában folyó tanárképzés három fő tevékenységtípusban öltött testet: 1. hospitálás, gyakorlótanítás, megbeszélés; 2. heti közös tanári értekezletek valamennyi tanárjelölt részvételével; 3. iskolaelméleti előadások (korabeli nevükön: teoretikumok) (*Kiss*, 1991. 15.). A gyakorlati képzés leglényegesebb része a több hétig tartó önálló tanítás volt. Erre a jelöltek csak akkor kaptak engedélyt, ha a hospitálások végeztével óratervekkel is tudták igazolni felkészültségüket a vezetőtanár számára. Az óratervek alapján folyó gyakorlati tanítást mindenki látogathatta. *Kármán Mór* kezdeményezésére a hospitálók számára látogatókönyveket nyitottak, amelyekbe bejegyezheték észrevételeiket, kritikai megjegyzéseiket. Az egykori tanárjelölt, *Marczali Hen-*

11. Az *Entwurf* óta a hazai középiskolák nyilvános vagy magánjellegűek lehettek. A nyilvános jelleggel bíró gimnáziumok államilag érvényes bizonyítványokat adhatnak ki, érettségi vizsgákat tarthatnak. Nyilvánossági jogot a kultuszminiszter adhatott.

rik történész professzor így emlékezett vissza az óralátogatások alapján készült véleményekre: „Mi jelöltek, ha egymásnál hospitáltunk, ritkán mulasztottuk el az alkalmat, hogy megjegyzéseinket, néha meglehetősen maró módon az erre szolgáló könyvbe ne írjuk. Ebből aztán éles válaszok és keserű viszontválaszok keletkeztek, melyek azután a köztünk fennálló jó viszonyt alig érintették. Minthogy a legkülönbözőbb tárgyú leckéknél hospitáltunk, a próbaelőadáson megjelenni pedig kötelesség volt, a gimnázium szellemének megfelelő minden irányban megtanultunk érdeklődni.” (*Marczali Henrik* visszaemlékezését idézi: Kiss, 1991. 15.) *Kármán* mintagimnáziumának belső élete hozzásegítette a jelölteket ahhoz, hogy kritikusan és önkritikusan gondolkodó, a középiskola minden tárgya iránt érdeklődő sokoldalú tanárokká válhassanak, akik nyitottak és felkészültek az új oktatási módszerek kipróbálására is.¹²

Diskurzusok a tanárképzésről, a tanárképző intézet feladatáról

A középiskolai tanárképzés tartalmi és szerkezeti kérdéseiről folyó viták a későbbiekben sem vesztek intenzitásukból.

Eötvös Loránd a középiskolai tanárképző intézet létjogosultságát is megkérdőjelezte. *Wlassics Gyula* kultuszminiszterhez felterjesztett memorandumában 1896-ban a következő szavakkal szállt síkra a tanárok minél alaposabb tudományos képzéséért 1896-ban: „... mert fődolog a tanárképzésben a tudományos képzés. A középiskolai tanár ne csak járatos legyen a maga szakmájában, hanem igazi tudományos szellemben foglalkozott legyen vele. [...] Igaz, hogy a középiskolai tanár csak a tudományok elemeit közli – mégpedig fejletlen elmékkel – de rendszerint mennél magasabban áll a maga tudományában, annál jobban tud leszállni a fejletlen elmékhez. A didaktika művészetének is, melynek értékét nem kicsinyeljük, csak a tudományosan képzett ember tudja igazán csak a hasznát venni. E nélkül a didaktika dressurához vezet, s a legkitűnőbb dressura sem nevel jó tanárokat.” (Közl: Kiss, 1991. 9.).

Arra is volt példa, hogy az egyes álláspontok az évtizedekig tartó folyamatos diszkusszió során alakultak, fejlődtek. *Schneller István* kolozsvári pedagógia professzor a huszadik század első évtizedének végéig egy olyan középiskolai tanárképzés vízióját vetette papírra, amelyben élesen elkülönül az elméleti és a gyakorlati képzés. Konceptiója szerint a legfontosabb elméleti tanárképzés maga az egyetemi stúdium a szaktudományos előadásokkal és a szemináriumot és könyvtárat egyesítő „dolgozóintézetekben” folyó elmélyült búvárkodással. Az egyetem elsőrendű feladata a tudományos igazság kutatása, ennek

12. Az addig szinte kizárólagosan alkalmazott és tananyag mechanikus átadására korlátozó közlő-prelegáló módszerekkel szemben itt alkalmazták először a diákokat aktivizáló, találékonyságukra építő heurisztikus, „kitaláltató” módszert (*Felkai*, 1983).

legfontosabb eszköze a tanulmányozás minden bürokratikus kötöttségétől mentes szabadsága. „E szellembe való bevezetés, e szellemtől való áthatás a tanárképzésnek alapvető, legfontosabb része. Midőn az egyetem éppen ezt a feladatot teljesíti: az egyetem maga a legfontosabb tanárképző.” (*Schneller*, 1910. 175.). Az egyetemet ebben a munkájában vizsgákkal nem volna szabad zavarni ezek csak megakasztják az önmunkálkodás koncentrációt igénylő folyamatát. *Külön tanárképző intézet felállítása sem helyes*, mivel az hátráltatja az elmélyült kutatómunkát.

A pedagógia egyetemi tanárának nem feladata, hogy az oktatás és a nevelés mesterségének gyakorlatába bevezesse hallgatóit, a professzor koncentráljon az elméleti pedagógiai kérdések szakszerű tárgyalására. Külön gyakorlógimnázium felállítására sincsen szükség – hangoztatta ekkor még *Schneller István*. A jelöltek gyakorlati kiképzése az egyetemtől független, kiemelkedő színvonalú középiskolákban szervezendő gyakorlati tanárképző intézményekben, az úgynevezett „szeminárgimnáziumokban”, „középiskolai szemináriumokban” kell, hogy történjen – kiváló szaktanárok vezetésével.

Schneller Istvánnak korábban e kérdésről kialakított véleménye még 1906-ban is változatlan maradt, amikor kinevezték a kolozsvári egyetem mellett működő (a budapesti mintát követő) tanárképző intézet élére igazgatójává. A gyakorlati tanárképzésről alkotott felfogása a század második évtizedében viszont már gyökeresen megváltozott. 1917-ben az ő koncepciója alapján hozták létre a tanárképző intézet fennhatósága alá tartozó kolozsvári gyakorló reformközepiskolát.

A fentiekkel ellentétben *Kármán Mór* mindvégig egy kiegyensúlyozott, minden összetevőjét tekintve az egyetemhez kötődő koncepciót képviselt. Az *Országos Középiskolai Tanáregyesület* 1891. júliusi közgyűlésén mondott beszédében határozottan síkra szállt amellett, hogy a középiskolai tanárok elméleti képzése a bölcsészettudományi kar feladata. Mindemellett elhatárolódott azoktól a felmerülő újabb nézetektől, amelyek a tudományos képzés szerepét lebecsülték és a tanárképzést szervezetileg le kívánták választani az egyetemtől (*Ladányi*, 2008). A tanárnak „a műveltség és a tudományos képzés legmagasabb fokára kell törekednie, a legmagasabb képzésnek helye minden nagy tudományos szakra nézve pedig egyes egyedül az egyetem. [...] a tanár pálya sokoldalú, széles körű műveltséget követel. [...] Ily széles körű tudományos műveltséget máshol nem szerezhetni, mint csakis az egyetemen.” (Közli: *Ladányi*, 2008. 31.).

A középiskolai tanárképző intézetek szerepének alakulása a húszas, harmincas években

A magyarországi középszintű iskoláztatás történetében az 1920-as évek hoztak jelentős változásokat. Az évtized elején hivatalba lépő új kultuszminister, *Klebsberg Kuno* intenciói alapján végrehajtott reform célja a tananyag korszerűsítése és a középiskolák rendszerének differenciálása volt. A középosztály körében addig előnyben részesített humán jellegű stúdiumok és az azok révén megszerzett egyoldalú szaktudás akkor már nem felelt meg a kor követelményeinek. A miniszter ezért erőteljesen szorgalmazta a középiskolai tananyag gyakorlatiasabbá tételét, valamint az élő idegen nyelvek oktatását. A modernizálást szolgálta az iskolarendszer differenciálása is: a *nyolcosztályos* humán gimnázium és a reáliskola közé az új típusú *reálgimnáziumot* illesztették be. Ez az iskolafajta a tantárgyak közé a humán gimnáziumból átvette a latint és a németet (ez utóbbi mindhárom iskolatípusban kötelező volt). Melléjük felvett még egy modern nyelvet (az angolt, a franciát vagy az olaszt). A humán gimnáziumban a modern nyelvek helyett görögöt tanítottak, a reáliskolából hiányzott a latin és a görög. A matematika és a természettudományos tárgyak oktatására fordított idő viszont a reáliskolában volt a legmagasabb. Mindhárom középiskola-típusban azonos súllyal szerepeltek az úgynevezett nemzeti tárgyak (magyar nyelv és irodalom, történelem). Új fejlemény volt az „egységes jogosítás” elvének érvényesítése is, amelynek értelmében mindhárom középiskola-típus érettségi vizsgája jogosított valamennyi felsőoktatási intézménybe történő felvételre. Az új középiskola-rendszert az 1924. évi XI. törvény szentesítette.

A középiskolai tanárok képzéséről és képesítéséről szóló új törvénytervezet előkészítési munkálatai már az évtized elején elkezdődtek. Szakmai fórumokon időközben ismét új fejezet kezdődött az évtizedek óta folyó „tanárképzés-vitában”. Az évtized elején megerősödtek azok a törekvések, amelyek a tudós- és a tanárképzés *szétválasztására* törekedtek. Az előzőt a továbbra is érintetlen autonómiával és tanítási szabadsággal rendelkező egyetemi karokra, az utóbbit pedig a tanárképző intézetben alkalmazott középiskolai tanárookra bízták volna. E törekvés térhódításának eredményeként a tanárképző intézetek felügyeletét *Haller István* kultuszminister a középiskolai ügyosztály feladatkörébe utalta át, ahonnan azt csak az 1931 augusztusában hivatalba lépő *Klebsberg Kuno* helyezte vissza az egyetemi ügyosztály feladatkörébe (*Ladányi*, 2008).

A képzés elemeit szétválasztó, „prakticista” paradigmával való határozott szembefordulás látványos mozzanata volt az a megnyitó előadás, amelyet *Fináczy Ernő*, a budapesti egyetem pedagógia professzora, a *Magyar Pedagógiai Társaság* elnöke tartott az 1922. február 18-án megrendezett közgyűlésen. *Fináczy* meggyőző erejű, kritikus leírását adta az egyetemi tudóképzésnek, amely a tanárképzés szempontjait továbbra sem veszi figyelembe. Az egyete-

met végzett jelölt „... nem viszi magával a szakmájához tartozó középiskolai anyag teljes tudományos készletét, s amit ebből az anyagból egyetemi tanulmányainak folyamata alatt hallott és feldolgozott, azt nem úgy hallotta és nem úgy dogozta fel, hogy középiskolai teendőivel szorosabb vonatkozásba hozhassa. A tudománynak csak egyes területeivel ismerkedett meg, s ezeken is inkább kutató, mint tanító célzattal mozgott. Nem történt gondoskodás arról, hogy szerves egymásutánban és egymáson felépülő fokozatokban vegye birtokba szaktudományának anyagát. Tudományos ismereteiben hézagok maradtak, melyeknek tanári működése vallja kárát. Nem kapott áttekintést szaktudománya összes részein, s így nincsen egységes szempontja, melynek mértékével élhessen, mikor a tudomány nagy anyagából kell merítenie az iskola számára” (*Fináczy*, 1922, idézi: *Simon*, 1959. 361.). *Fináczy* a tanárképzés szempontjai szerint elégtelen egyetemi tudósképzés heves bírálata után kiállt a képzés egységének megtartása mellett: „A tudósképzésnek és a tanárképzésnek éles elkülönítése óhatatlanul leszállítaná középiskolai tanárságunk tudományos készségének színvonalát, de végső elemzésben középiskolai oktatásunk színvonalát is.” (*Fináczy*, 1922, idézi *Simon*, 1959. 363.). A gyakorlati képzés a budapesti gyakorló főgimnáziumtól eltekintve teljesen szervezetlen.¹³ A vezetőtanárok sem minden esetben alkalmasak tisztségük betöltésére (*Fináczy*, 1922, idézi: *Simon*, 1959. 366–367.).

A korabeli középiskolai tanárképzés részletekbe menő bírálata után koncepcionális javaslatokat is olvashatunk *Fináczy Ernő* elnöki megnyitó előadásában. Ezek szerint törvényben kell kötelezővé tenni a tanárjelölteknek a tanárképző intézetbe való belépését.¹⁴ A tanárképzést az egyetemnek a tervszerűen összeállított szaktudományos képzéssel, a pedagógia egyetemi tanárának általános pedagógiai, neveléstörténeti és gyermeklélektani stúdiumokkal, a középiskolai tanárképző intézetnek pedig a középiskolák tanulmányi rendjét, valamint az egyes tantárgyak oktatásának „speciális módszertanát” taglaló előadásokkal kell segítenie (*Fináczy*, 1922, idézi: *Simon*, 1959. 366–367.).

Fináczy javaslatait a budapesti egyetem tanárképző intézetének tanácsa is támogatta. A tanácstag professzort egyben felkérték a tanárképzésre vonatko-

13. A négyéves egyetemi és tanárképző intézeti tanulmányokat követő „próbaévet” nem volt kötelező a budapesti gyakorló gimnáziumban elvégezniük a jelölteknek. (Befogadóképességnek korlátai miatt erre nem is volt lehetőség.) A szegedi egyetemen működő tanárképző intézet pedig ekkor még nem rendelkezett gyakorló középiskolával, mivel az 1917-ben Kolozsvárott létesített gyakorlóiskola székhelyén maradt. Később, az 1922/33-as tanévtől kezdve a szegedi *Baross Gábor Állami Főreálgyimnázium* hivatalosan is a gyakorlati tanítások színhelye lett, de gyakorló gimnázium rangot az 1941/42. tanévtől kapott. A nőhallgatók gyakorlatai a *Szent Erzsébet Leánygimnáziumban* folytak. Pécsett 1926-ban, Debrecenben 1936-ban alakult meg a gyakorlógimnázium.

14. Az érvényben levő középiskolai törvény (1883. évi XXX. t. c.) a tanárjelöltek számára nem tette kötelezővé a tanárképző intézeti tagságot. Gyakorlati képzés gyanánt a négy év egyetemi tanulmány után legalább egy évig középiskolában kellett tanítania a tanárjelöltnek, amelyet magánháznál folytatott nevelői gyakorlattal is helyettesíteni lehetett.

zó törvényjavaslat szövegezésének elkészítésére. (A másik törvényjavaslat a középiskolai tanárok képezésével, a tanárvizsgáló bizottságok működésével foglalkozik. Ennek megszövegezése a *Budapesti Középiskolai Tanárvizsgáló Bizottság* elnökének, *Szinnyei Józsefnek* a nevéhez fűződik.)

A Nemzetgyűlés elé beterjesztett törvényjavaslat lényegét tekintve a *Fináczy-féle koncepción* alapult. A vita nyitányaként *Klebsberg Kuno* egy nagy ívű expozében fogalmazta meg a tanárképzési reform legfőbb elemeit. A törvényjavaslat szövegét a vita után egyetlen érdemi kiegészítéssel fogadták el. *Erdélyi Aladár* módosító javaslata alapján kerül be az a kitétel, miszerint „a középiskolai elméleti tanárképzés elsősorban a tudományegyetemek bölcsészeti karának feladata, mely a vallás- és közoktatásügyi miniszter felügyelete alatt tartozik gondoskodni arról, hogy a bölcsészhallgató négyévi egyetemi tanulmányának tartama alatt szaktudományának minden ágazatával kellős sorrendben megismerkedhessék.” (Idézi: *Ladányi*, 2008. 57–58.). Ez a kiegészítés – amelyet a beterjesztő miniszter teljes mértékben támogatott – *expressis verbis* megfogalmazza a bölcsészkarok¹⁵ feladatát és felelősségét a tanárképzés szaktudományos alapját jelentő egyetemi előadások és kollégiumok tartalmának és sorrendjének tervszerű átszervezése terén.

A középiskolai tanárok képzéséről és képesítéséről szóló 1924. évi XVII. törvény egyedülálló a maga nemében. A magyar felsőoktatás történetében sem azt megelőzően, sem azóta nem került sor e képzési terület önálló törvény keretei között történő szabályozására.

Az új törvénnyel útjára indított tanárképzési reform legfontosabb elemei a következők:

1. Mind a négy magyarországi tudományegyetem (budapesti, szegedi, debreceni, pécsi) mellett egy-egy középiskolai *tanárképző intézetet szervezett* (illetve a budapesti és a szegedi mellett újjászervezte a meglévőket).
2. A tanárképző intézet a *vallás- és közoktatásügyi miniszter fennhatósága* alá tartozott. Élén az elnök és a tanárképző intézeti tanári testületből szervezett igazgatótanács állt.
3. Az intézet tanári testülete az egyetem azon nyilvános rendes és rendkívüli tanáraiból állt, akik előadások és gyakorlatok tartására vállalkoztak. Ez a kör kiegészülhetett a miniszter által felkért egyetemi (műegyetemi) magántanárokkal főiskolai és *középiskolai tanárokkal*.
4. A középiskolai tanárságra készülőknek számára a szabályszerű egyetemi (műegyetemi) tanulmányaikkal párhuzamosan *kötelezően* előírta a négy évig tartó tanárképző intézeti tagságot. A tanárjelölteknek igazol-

15. A mai olvasó számára meglepő lehet az, hogy a törvény csak a bölcsészettudományi karokat említi a tanárképzés szaktudományos részének gazdájaként. Ennek oka az, hogy az 1949-ig csak a Kolozsvárról Szegedre telepített egyetemen működött matematikai és természettudományi kar.

niuk kellett, hogy az egyetemi (műegyetemi) és tanárképző intézeti előadásokon és gyakorlatokon eredményesen részt vettek.

5. A fent jelzett tanulmányok elvégzése után legalább még egy évig valamely nyilvános középiskolában, „elsősorban a tanárképző intézettel kapcsolatos gyakorlati középiskolában” *tanítási gyakorlaton* kellett részt venniük.¹⁶ A törvény ezzel párhuzamosan előírta a tanárképző intézetek székhelyén gyakorló középiskolák felállítását.
6. A középiskolai tanárok képesítő vizsgáját továbbra is a tudományegyetemek székhelyén működő állami vizsgálobizottságok előtt kellett letenni. A törvény előírása szerint a szóbeli és írásbeli részből álló tanárképesítő vizsga témakörei – egyebek mellett – a szaktárgyak oktatásmódszertanára is kiterjednek.

A törvény végrehajtásának első mozzanataként 1925 nyarán egyetemközi bizottság alakult, amely megtárgyalta és elfogadta a budapesti tanárképző intézet *Fináczy Ernő* által kidolgozott új szervezeti szabályzatát. Ezt tekintették alapnak a szegedi, valamint az újonnan szervezett debreceni és pécsi tanárképző intézetek statútumainak elkészítésekor is (*Ladányi*, 2008). Ezek a szabályzatok a képzés szervezésére vonatkozó részletesebb útmutatásukkal jelentős előrelépést jelentettek a reformelképzelések végrehajtása felé, de megalkotásuk során már bizonyos „szerepkonfliktusokra” utaló vélemények is napvilágot láttak.

Szegeden például annak ellenére, hogy ott már működött tanárképző intézet, a bölcsészet-, nyelv- és történettudományi kar professzorait kérte fel a kultuszminiszter az új szabályzat elkészítésére. A bölcsészkar 1925. június 17-i ülésén az ott megjelentek (akik között többen nyilvánvalóan a tanárképző intézet tanárai is voltak) aggodalmuknak adtak hangot ezzel kapcsolatban. Attól tartottak, hogy az egyetem és a tanárképző intézet addigi elvi különállása fokozatosan veszendőbe mehet.

De Szeged helyzete más szempontból is eltért a másik két vidéki egyetemtől. A kultuszminiszter ugyanis elvárta, hogy itt a bölcsészkar a matematikai és természettudományi karral is egyeztessen az új szabályzat tartalmát illetően, mivel Szegeden – egyedül az országban – e két karnak közösen kellett gondoskodnia a tanárképzés szaktudományos tartalmairól. (Ez az egyeztetés a karo-
rok együttes ülésén meg is történt.)

A szegedi szabályzat részletezőbben írja le a megújult tanárképzési rendszer egyes elemeit. Eszerint a szegedi egyetemen és a mellette szervezett tanárképző intézetben a következő összetevők szolgálják a tanárképzés célját: (1) A ta-

16. A kötelező tanítási gyakorlat definiálása az 1883. évi XXX. törvényt írta felül, amely még megengedte a legalább egy éves középiskolai tanítási gyakorlat helyett a magánnevelői, magántanítói gyakorlat igazolását is.

nári pályára megállapított egyetemi előadások és gyakorlatok, (2) a tanárképző intézet kebelében a tanári pályára készülők számára tartott előadások és gyakorlatok, (3) a tanárképző intézet gyakorló gimnáziuma, ennek felállításáig az e célra kijelölendő helybeli középiskolák.

Ez a szabályzat több olyan elemet is tartalmaz, amelyek egységes rendszerre szerveződve megeremítették a hatékonyabb képzés kereteit. A 10. § például előírja, hogy a tanárképző intézet igazgatótanácsának tagjai kötelesek a tanári pályára készülő hallgatókat „szakszerű tanácsokkal ellátni” és „tanulmányait ellenőrizni”. A tanácsstagok mindemellett megjelennek a gyakorló gimnázium óráin, és ott „megfigyelik az oktatás menetét és a tanárjelöltek szakszerű kiképzését”. Tapasztalataikat az igazgatótanács ülésén is megbeszélik.

Az egyetemi oktatási szabadságnak az eredményes tanárképzés érdekében történő viszonylagos korlátozását jelentette az, hogy a szabályzat leírta: a bölcsészettudományi és a természettudományi karoknak közösen kell gondoskodniuk arról, hogy az egyetemen évenként tartsanak olyan bevezető előadásokat, amelyek „az egyetemre lépő s a tanári pályára készülő hallgatókat kellően tájékoztatják választott szaktanulmányaik feladatairól.” A statútum következő előírása az évtizedekig tartó tanárképzési vita végére pontot tett – legalábbis az elvek szintjén: „Az egyetemi, illetőleg tanárképző intézeti előadások során a középiskolai tanárképzés szempontjából fontos *szaktudományok minden fontosabb ága* oly terjedelemben és irányban tárgyalassék, hogy a tanárjelöltek tudományszakjuk *alapelveit, módszereit és főbb tanait* az egyetemi tanfolyam alatt *rendszeres összefüggésben* megismerhessék és elsajátíthassák.” Kötelezővé teszi továbbá, hogy „a *Tanárképző Intézet* kebelében oly előadások is tartassanak, amelyekből a tanárjelöltek egyetemi tanulmányaik utolsó, negyedik évében szaktárgyaik *módszeres kezelésére* vonatkozó tájékoztatást nyerhessenek.” (A Szegedi Magyar Királyi Középiskolai Tanárképző Intézet Szervezeti Szabályzata, 1925. osz. n.) Látható, ahogyan ez a szabályzat tartalmukat tekintve célszerűbbé, struktúrájukat tekintve pedig szervezettebbé kívánta tenni a tanárképzést szolgáló stúdiumokat. A „kínálat” bővítése mellett az új szabályzat elvárásokat fogalmazott meg a hallgatókkal szemben is. A „leckerendben” előírta a tanári pályára készülők számára azokat az egyetemi és tanárképző intézeti előadásokat és gyakorlatokat, amelyeket a következő félévben hallgatni voltak kötelesek, és amelyek „szorgalmas és eredményes látogatását igazolni tartoztak.”

A reform-szabályzat a következő évtizedekre olyan kereteket szabott ki szegedi középiskolai tanárképzés számára, amely egyes területeken kézzelfogható eredményeket hozott. Példája ennek az 1940/41. tanévről fennmaradt jegyzék, amely a középiskolai tanárjelölt hallgatók számára kötelező előadásokat sorolja fel. Illusztrációképpen néhány cím azok közül, amelyek a középiskolai oktatás szempontjainak érvényre jutását igazolják: *Mester János*: „A gyermek lé-

lektana”; *Firbás Oszkár*: „Gyakorlóévi theoretikum”; *Sík Sándor*: „A magyar irodalom az iskolában”; *Fröhlich Pál*: „Bevezetés az előadási kísérletezésbe”; *Széll Kálmán*: „Gyakorlatok és kiegészítések a mechanikához”; *Greguss Pál*: „A középiskolai növénytani anyag módszeres feldolgozása.” (Középiskolai tanárképzőintézeti előadások, 1940/41.)

A következő két évtizedben az ország mind a négy tudományegyetemén, illetve a mellettük működő tanárképző intézetekben az ehhez hasonló reformszabályzatok szabták meg a képzés kereteit. Változást csak az 1948/49. tanévben bevezetett reform hozott, amely megszüntette a tanárképző intézeteket, és a középiskolai tanárképzést a bölcsészettudományi és természettudományi karok feladatává tette. Ennek az újabb tanárképzési reformnak a részletei és a tanárképző intézet nélküli évtizedek már nem képezik jelen tanulmányunk tárgyát.

Konklúzió

Áttekintve a magyarországi középiskolai tanárképzés történetének a több mint ötven esztendő „hőskorát” – és fókuszálva a 19. század végén nálunk az egyetemeken újonnan létrehozott érdekegyeztető és szervező központ, a középiskolai tanárképző intézet szerepére – az alábbi következtetésekre juthatunk:

1. A magyarországi középiskolai tanárképzés intézményesülési folyamatával párhuzamosan zajlott a képzésben részt vevő szereplők diskurzusa a képzés tartalmairól és az azt szolgáló szervezeti formákról. Az évtizedekig tartó folyamatos vitában az egyik markáns paradigmát az egyetemi autonómiából fakadó tanítási szabadságra hivatkozó professzorok képviselték. Az e felfogással vitatkozó elméleti és gyakorló pedagógusok a bölcsészkar képzés öncélú, tudósképző jellegét kritizálva a középiskolai tanári pálya szempontjait kívánták érvényesíteni a képzésben. (Szélsőséges álláspontként szólaltak meg olykor azok a hangok, amelyek a tanárképzést az egyetemről teljesen el kívánták választani.)

2. Az *Eötvös József* által 1870-ben megalkotott középiskolai tanárképző intézet célja az egyetemi autonómia viszonylagos korlátozása volt a középiskola szempontjainak határozott megjelenítésével. Ezt szolgálta az intézet fennhatósága alá tartozó budapesti gyakorló középiskola is, amely az új szakmódszertani eljárások kidolgozásának és alkalmazásának „laboratóriuma” lett.

3. Az évtizedek során világossá vált, hogy a középiskolai tanárképző intézet nem rendelkezik kellő mérvű érdekérvényesítő erővel ahhoz, hogy az autonóm egyetemi képzést számottevően befolyásolja. Döntő fordulatot hozott e téren az *1924. évi XXVII. törvény*, amely az új szabályzatokkal együtt már kellő nyomatékot biztosított a tanárképző intézetek véleményének az egyetemi diskurzusokban. Így teremtődött meg a garancia arra, hogy a tanárképzés egyes

összetevői (szaktudomány, szakmódszertan, pedagógia, lélektan, gyakorlati képzés) többé ne csak mozaikszerű elemek rendezetlen halmazaként jelenjenek meg egymás mellett. A tanárképző intézet hatására az egyetemi karokon is kezdetét vette egy tananyagszervező folyamat, amelyben már a középiskola gyakorlatias szempontjai is egyre fontosabb szerephez jutottak.

Mindezek alapján arra a következtetésre juthatunk, hogy az *Eötvös József által megteremtett tanárképző intézet* a húszas évektől a negyvenes évek végéig töltötte be adekvát módon azt a szerepet, amelyre az adott kor felsőoktatási struktúrája lehetőséget teremtett. Tehette ezt azért, mert egy – azóta is egyedülálló – tanárképzési törvényerős legitimációjával és az arra épülő szabályzatokban lefektetett egyértelmű jogosítványokkal rendelkezett. Ilyen erejű legitímációra azóta sem tett szert a pedagógusképzés struktúrájának egyetlen eleme sem.

Szakirodalom

2005. évi CXXXIX. törvény a felsőoktatásról. URL: <http://www.math.u-szeged.hu/phd/szabalyzat/ftv2011.pdf> Utolsó letöltés: 2015. július 13.

2011. évi CCIV. törvény a nemzeti felsőoktatásról.

A nevelés-oktatástani szakosztály szervezeti szabályzata. In: Kármán Mór (1895): *A tanárképzés és az egyetemi oktatás. Paedagogiai tanulmány*. Eggenberger, Budapest. Függelék, 60–62.

A pesti magy. kir. tudomány egyetem bölcsészeti kara mellett középtanodai tanárjelöltek számára felállított állami tanárképezdének szabályzata. Életbelépett az 1870/1. tanévvel. In: Kármán Mór (1895): *A tanárképzés és az egyetemi oktatás. Paedagogiai tanulmány*. Eggenberger, Budapest. Függelék, 50–60.

A Szegedi Magyar Királyi Középiskolai Tanárképző Intézet Szervezeti Szabályzata, 1925. Magyar Országos Levéltár, K 636 1925.

A tanárképezde újjáalakítása. In: Kármán Mór (1895): *A tanárképzés és az egyetemi oktatás. Paedagogiai tanulmány*. Eggenberger, Budapest. Függelék, 62–64.

Felkai László (1983): *Neveléstörténeti dolgozatok a dualizmus korából*. Tankönyvkiadó, Budapest.

Fináczy Ernő (1922): Elnöki megnyitó a Magyar Pedagógiai Társaság 1922. évi február 18-án tartott XXX. közgyűlésén. *Magyar Paedagogia*, 5. sz. 65–72. In: Simon Gyula (1959, szerk.): *Neveléspolitikai dokumentumok az ellenforradalmi rendszer időszakából (1919–1931)*. Tankönyvkiadó, Budapest. 360–370.

- Kármán Mór (1875): A tanárképzés reformja. Magyar Tanügy. In: Kármán Mór (1895): *A tanárképzés és az egyetemi oktatás. Paedagogiai tanulmány.* Eggenberger, Budapest. Függelék, 2–6.
- Kármán Mór (1895): *A tanárképzés és az egyetemi oktatás. Paedagogiai tanulmány.* Eggenberger, Budapest.
- Kerékgyártó Árpád (1879): A m. kir. Egyetem bölcsészeti karának felterjesztése a középiskolai tanárképzés tárgyában. Magyar Tanügy. In: Kármán (1895): *A tanárképzés és az egyetemi oktatás. Paedagogiai tanulmány.* Eggenberger, Budapest. Függelék. 20–30.
- Kiss Istvánné (1991): *Szemelvények a budapesti egyetemi tanárképző intézet gyakorló gimnáziumának jegyzőkönyveiből.* A magyar neveléstörténet forrásai VII. Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum, Budapest.
- Középiskolai tanárképző intézeti előadások. Szeged, 1940/41. Gépiratos dokumentum. A szegedi egyetem iratai, Csongrád Megyei Levéltár, Szeged.
- Ladányi Andor (2008): *A középiskolai tanárképzés története.* Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest.
- Mészáros István (1980): Az ELTE Bölcsészkar neveléstudományi tanszékének története 1814–1900 között. *Magyar Pedagógia*, 1. 38–57.
- Németh András (2003): A magyar középiskolai tanárképzés kezdetei – nemzetközi recepciós modellek, nemzeti sajátosságok. In: Závodszy Géza (szerk.): *Testis temporum. Tanulmányok a magyar művelődés történetéből.* ELTE, TFK, Budapest. 75–92.
- Németh András (2005a): A magyar pedagógus professzió kialakulásának előtörténete a 18. században és a 19. század első felében. *Iskolakultúra*, 1. 17–32.
- Németh András (2005b): A tanárképzés új útjai és lehetőségei. *Pedagógusképzés*, 3. 57–58.
- Németh András (2009): A magyar középiskolai tanárképzés és szakmai professzió kialakulása a 18–20. században. *Educatio*, 3. 279–290.
- Németh András (2012): *Magyar pedagógusképzés és pedagógus szakmai tudásformák I. 1775–1945.* ELTE, Eötvös Kiadó, Budapest.
- Németh András (2013): *Abhandlungen zur Geschichte der ungarischen Pädagogik und Schule von dem 18. bis zum 19. Jahrhundert.* Novalis, 2. Gondolat, Budapest.
- Pukánszky Béla (1989): A középiskolai tanárképzés 1924-es reformja Magyarországon. *Pedagógiai Szemle*, 11. 1045–1055.

Schneller István (1900): *Paedagogiai dolgozatok. Első kötet.* Horánszky, Budapest.

Schneller István (1910): *Paedagogiai dolgozatok. Harmadik kötet.* Hornyánszky, Budapest.

Simon Gyula (1959, szerk.): *Neveléspolitikai dokumentumok az ellenforradalmi rendszer időszakából (1919–1931).* Tankönyvkiadó, Budapest.

Királyi és nem királyi út a bölcészdiplomáig. Az időfelhasználás jelentősége a hallgatói tipológiában

BIRÓ ZSUZSANNA HANNA

A bölcésztanári és bölcészdoktori képesítések feltétele 1919 után – a négy-éves egyetemi tanulmányok mellett – a tanári diplomát szerzetteknel az egy-éves gyakorlótanítás teljesítése és a tanári képesítő vizsga letétele, a doktorival végzetteknel a választott főtárgyban egy tudományos dolgozat (disszertáció)¹ megírása és nyilvános megvédése, valamint – két melléktárggyal kiegészítve – a doktori szigorlat eredményes abszolválása volt. A két világháború között mindkét kimenet legalább ötéves tanulmányi időt feltételezett, amit a bölcészdiplomások adatbázisán² elvégzett elemzéseink is alátámasztanak.

Az egyetemi nyilvántartások adatai alapján megállapíthatjuk (lásd *1. táblázat*), hogy *átlagosan mintegy 6 év kellett a bölcészeti tanulmányok sikeres befejezéséhez, a doktori végzettség megszerzéséig pedig gyakran 6 és fél év is eltelhetett*. Az egyetemek között lényeges különbséget nem fedezhetünk fel, a két szélsőérték érdemel csak figyelmet: Budapesten egy leheletnyivel lassabban, Pécsen pedig gyorsabban jutottak végzettséghez a jelöltek. Az átlagos eltérés a középértékektől: tanároknál $\pm 1,5$ év, doktoroknál $\pm 2-2,5$ év volt.

1. A tanulmány a szerző doktori disszertációjának önálló tanulmányként még nem publikált alfejezete alapján készült. A témát széles kontextusban bemutató monográfia: *Biró Zsuzsanna Hanna* (2014): *Bölcészdiploma és társadalom. Német szakos középiskolai tanárok Magyarországon (1895–1945): a tanulmányi és szakmai karrier társadalmi meghatározottsága*. Gondolat Kiadó, Budapest.

2. A tanulmány alapjául szolgáló adatbázis az 1873 és 1945 között egyetemi diplomát szerzett tanárok és bölcészdoktorok anyakönyvi és diplomakönyvi adatait tartalmazza. A további elemzések ennek a személyi adattárnak a statisztikai kiértékelésén alapulnak. Az adatbázis feldolgozása a *Culturally Composite Elites, Regime Changes and Social Crises in Multi-Ethnic and Multi-Confessional Eastern Europe. (The Carpathian Basin and the Baltics in Comparison – cc. 1900–1950)* című, FP7 230 518 jelű kutatás keretében ment végbe. Lásd: URL: <http://elites08.uni.hu> Utolsó letöltés: 2015. szeptember 20.

	Budapest			Debrecen			Szeged			Pécs		
	mean	N	Std.dev.	mean	N	Std.dev.	mean	N	Std.dev.	mean	N	Std.dev.
Tanulmányi idő a tanári végzettségig	6,03	2744	1,64	5,836	750	1,62	6,01	575	1,75	5,73	249	1,51
Tanulmányi idő a doktori végzettségig	6,07	1618	2,08	6,32	337	2,24	5,87	173	2,41	5,79	167	2,03

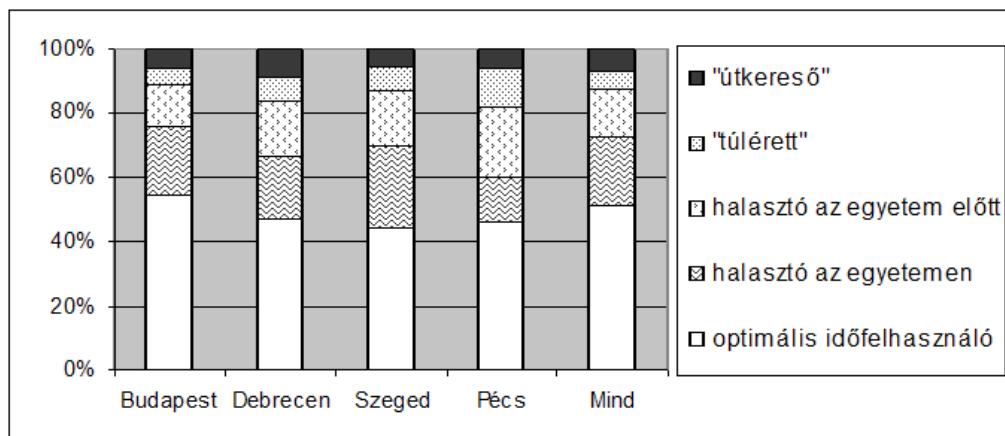
1. táblázat: A bölcsésztanulmányok időtartamának középértékei (év) a négy tudományegyetemen az oklevél típusa szerint (1920–1945).

Az első kategóriába azok tartoznak (az 1. ábrán a legalsó csoport), akik *öt évnél rövidebb idő alatt jutottak az első diplomájukhoz*. Ők az „intenzíven haladók”, akiknél – feltételezhetően – valamilyen egyéb (külföldi vagy belföldi) stúdium is beszámításra került a tanulmányokba. Az összevont tanulmányi idejük ezért nem feltétlenül volt rövidebb, mint 5 év, amit az életkori adataik is igazolni látszanak: az intenzíven haladó csoport átlagosan nem 21-23 évesen, hanem 25-26 évesen jut el a záróvizsgáig. A gyorsabb tanulmányi előmenetel tehát kétféle módon értelmezhető: *többnyire azok tartoznak e csoportba, akik a tanulmányi idejüket a leoptimalisabban használták fel, illetve, akik valamilyen időkedvezményben részesültek.*³

1. Külön csoportban jelennek meg az „átlagosan haladók”, vagyis *akiknek 5-6 évre volt szükségük a diploma megszerzéséhez*. Ők általában 24 évesen teszik le a tanári képesítő vizsgájukat, és 26 évesen doktorálnak.
2. A harmadik csoportba tartoznak a „halasztók”. Ez a tanulmányi stratégia már a két világháború között is gyakori volt, nyilván más történeti tényezők által determináltnak, mint manapság. A „halasztók” közé azok a hallgatók tartoznak, *akiknek legalább 7, de legfeljebb 9 év kellett a szakbefejezésig*. Értelemszerűen az átlagéletkor itt már magasabb: tanároknál 27, doktoroknál 28 év.
3. *Ha a tanulmányi idő kitolódott 10 vagy még több tanévre, külön csoportban tüntettük fel az adott személyt, és megjelöltük, mint „extrém halasz-*

3. A külföldi tanulmányok mellett elképzelhető még, hogy az érintett tanárjelöltek a gyakorlóéviüket az egyetem előtt vagy alatt folytatott tanári tevékenységükkel teljesítették, vagy kiegészítő képzésben vettek részt, s így bizonyos alaptárgyakat már nem kellett felvenniük.

tót”. Az életkori különbség is megerősíti, hogy indokolt volt ez a disztinkció: e csoport tagjai többnyire 31-32 évesek a tanári vizsga és 34 évesek a doktori szigorlat idején.

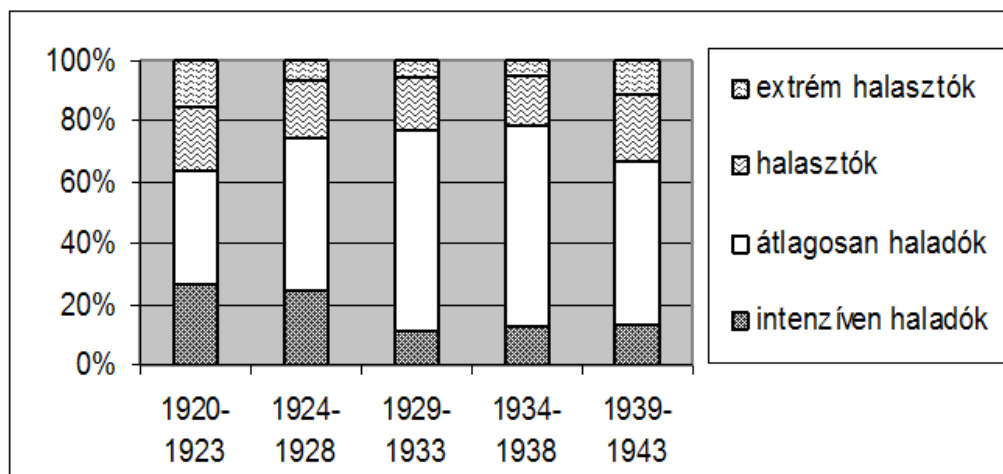


1. ábra: A bölcsészdiplomások megoszlása az első diplomáig eltelt tanulmányi idő alapján a négy tudományegyetemen és a teljes népességben (1920–1945, N = 5551).

A tanulmányi idővel való gazdálkodás szempontjából a négy általunk megalkotott tanulói csoport hasonló arányokban jelenik meg a négy magyar egyetemen, egyedül a pécsi egyetem adatai lógnak ki a sorból, ami különösen az átlagosnál gyorsabb ütemű tanulmányokban mutatkozik meg: a diplomások 15%-a tartozott ide országosan, Pécsen ez az arány 35% volt. Mint közzismert, az Erzsébet Egyetem nehezen tudta feltölteni hallgatókkal a létszámkereteit, ennél fogva különböző engedményekkel próbálta magához vonzani az érettségivel rendelkezőket. A zsidó hallgatók befogadása a numerus clausus által biztosított keretek felett is egyike volt e stratégiáknak,⁴ akárcsak az egyéni – értsd: gyorsított ütemű – tanulmányi utak biztosítása.

Az átlagos 5-6 évnyi tanulmányi idő a népesség 60%-ára volt jellemző, a „halasztók” és „extrém halasztók” országosan 25%-ot tettek ki, vagyis: *minden negyedik diplomásnál tolódott ki a záróvizsga ideje*. Ennek többféle oka lehetett, de a háborús évek és a Trianon utáni társadalmi mozgások jelentősen kihatottak e jelenségre. *Az intenzív tanulmányi út és az extrém mértékű halasztás általában a férfiakra jellemzőbb, s ha öt éves intervallumokban vizsgáljuk e csoportok nagyságát, a halasztás kimondottan a háborús években vagy az azt követő időszakban gyakori* (lásd 2. ábra). Tömeges méretű halasztásokról, tehát, csak a háborús eseményekkel összefüggésben beszélhetünk: a háborúból visszatért férfiak befejezték a korábban megszakított tanulmányaikat.

4. E témában a bölcsészhallgatók teljes körű adatfelvételén végzett elemzéseket Fekete Szabolcs (2012).



2. ábra: A bölcsészdiplomások megoszlásának változása az első diplomáig eltelt tanulmányi idő alapján a négy tudományegyetemen összesen öt éves időmetszetekben (N = 5318).

Az intenzívebb ütemű tanulmányi előmenetel is az 1920-as évekre jellemző (a hallgatók egynegyede érintett), de ennek oka egyelőre nem feltárt. Annyi bizonyos, hogy nem a zsidók külföldi tanulmányainak vagy a határon túli magyarok egyetemváltásának van ebben szerepe (a magyar egyetemi regisztráció felől nézve ezek a körülmények is rövidebb tanulmányi időt eredményezhettek), hanem egy olyan jelenségről van szó, ami a határon belül született római katolikus nőket és férfiakat érintette, és nem Pécshez, hanem 80-90%-ban a pesti egyetemhez köthető. Az egyik lehetséges értelmezés szerint, az intenzívebb ütemű tanulmányok valójában kiegészítő tanulmányok voltak (másoddiplomaszerzés), ami ebben az időszakban vált népszerűvé, a másik lehetséges értelmezés szerint, a háború alatt külföldön végzett tanulmányok beszámítása rövidítette a tanulmányi időt. Bármelyik hipotézist is fogadjuk el, a jelenségre csak a pesti egyetem iratanyagainak szisztematikus áttanulmányozása adhat magyarázatot.

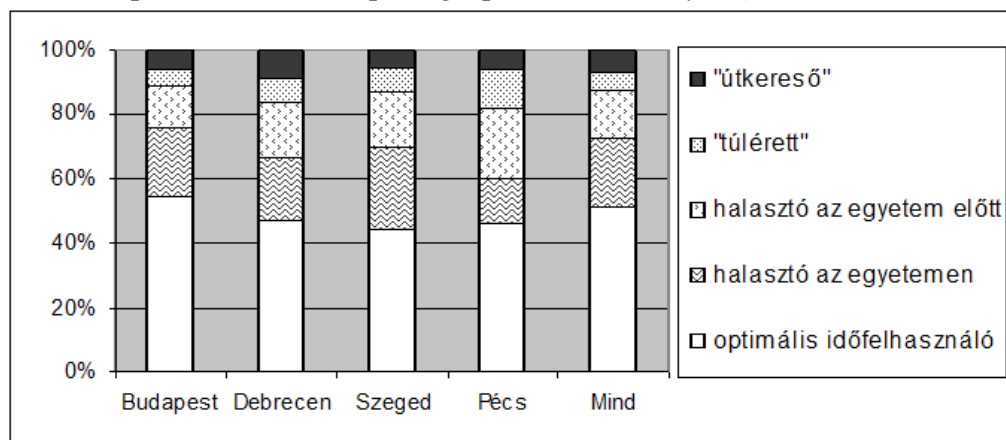
Az általunk fent bemutatott tipológiában „királyi úton” az „átlagos” ütemben, vagyis az 5-6 év alatt végző tanulók haladnak. A „királyi út” fogalmát azonban szeretnénk e tanulmányban kiszélesíteni.

Az világos, hogy a „királyi út” jellemzésénél az időnek kell a döntő szerepet játszania, de fontos, hogy a tanulmányi időt kiterjesszük az egyetem megkezdése előtti életszakaszra is, amibe az elemi és középiskolai tanulmányok sikeres teljesítése beszámításra kerül.

Az időbefektetés – mint ismeretes – a kulturális tőkefelhalmozás szempontjából Bourdieu megítélése szerint is kulcsfontosságú, bár ő ezzel kapcsolatban az iskola előtti családi szocializációra helyezi a hangsúlyt. Mint kifejti: Aki műveltséget szerez, „[...] mindenképp időt ruház be, ugyanakkor egyfajta

társadalmilag kialakított libidót is, a *libido sciendit*, ami lemondással, kudarcokkal és áldozatokkal jár. Ebből következően a kulturális tőke valamennyi mércéje közül azok a legkevésbé pontatlanok, amelyek a *képzettség megszerzésének időtartamát* veszik mércéül – természetesen feltételezve, hogy ezt nem korlátozzák csupán az iskolába járás időtartamára. A primer családi nevelést is számításba kell venni, mégpedig az oktatási piac igényeihez viszonyítva vagy pozitív értéként – mint megtakarított időt vagy előnyt –, vagy negatív tényezőként, mint *kétszeresen* elvesztegetett időt, mivel a negatív következmények *korrigálására* még több időt kell fordítani.” (Bourdieu, 1999. 161.)

Bourdieu itt egy lényeges szempontra hívja fel a figyelmet, mégpedig arra, hogy a családi nevelés az iskolai tanulmányok intenzitását és időtartamát pozitív vagy negatív irányban egyaránt befolyásolhatja. Adatok hiányában az iskolai előtti primer szocializációval – mint időtényezővel – foglalkozni nem tudunk, arra azonban megpróbálunk kísérletet tenni, hogy az egyetemi tanulmányokat megelőző életszakaszból a korábbi tanulmányi időt is figyelembe vegyük. Ennek érdekében megalkottunk egy speciális változót, amely a teljes tanulmányi időt az érettségi évében betöltött életkor, az egyetemi beiratkozási életkor és a diplomaszerezésig eltelt idő kombinált alkalmazásával fejezi ki. E kategóriák segítségével differenciáltabban írhatjuk le a két világháború között bölcsészdiplomát szerzett népesség tipikus tanulmányi útjait (lásd 3. ábra).



3. ábra: A bölcsészdiplomások megoszlása a teljes tanulmányi idő kihasználása alapján a négy tudományegyetemen és a teljes népességben (1920–1945, N = 5447).

A felállított tipológia egyes kategóriáit a következő módon definiálhatnánk:

- A „királyi úton haladókat” ebben a tipológiában az „optimális időfelhasználók” képviselik. Ők azok, akik nemcsak az egyetemi, hanem a középiskolai vagy az elemi iskolai tanulmányaikat is optimális időn belül fejezték be. Országosan a teljes bölcsészdiplomás népesség 51,4%-a tartozik ide, ezt az értéket azonban elsősorban a budapesti adatok emelik 50% fölé, a vidéki egyetemeken ez az arány 45% körül mozgott.

- *A következő kategória azoké, akik az egyetemet 18-19 évesen kezdték el, de a tanulmányaikat több mint 6 év alatt fejezték be („halasztó az egyetemen”).* Itt az országos átlag 21,6%, a legkisebb arányt pedig Pécssett találjuk. Ez nem mond ellent a korábbi megállapításunknak, hiszen, még ha a dunántúli egyetem elő is tudta mozdítani a tanulmányi idő rövidítését, azt nem befolyásolhatta, kik és milyen úton érkeztek a pécsi bölcsészkarra.⁵
- Ezt bizonyítják a harmadik csoport, „az egyetem előtt halasztók” arányszámai is – ők is feltűnően nagy részesedést mutatnak Pécssett. Az országos átlag itt 14,4%, Pécs 22,1%. *„Az egyetem előtt halasztók” csak 2-3 évet hagytak ki az érettségi és egyetem között. Az évvessztés megtörténhetett a középiskolai vagy elemi iskolai tanulmányok alatti bukás, évkihagyás következtében; megtörténhetett az érettségi után, ha a fiatal átmenetileg munkába állt, vagy valamilyen egyéb felsőbb tanulmányba fogott (amit nagy valószínűséggel aztán megszakított), vagy ha külföldön kezdte meg a tanulmányait.* Sorolhatnánk még a lehetséges okokat, de azt fontos kihangsúlyoznunk, hogy az egyetem előtti évkihagyásoknak nem feltétlenül volt kihatása a tanulmányi karrierre.
- Nem úgy az utolsó két kategóriánál, amiket a „túlérrett” és „útkereső” jelzőkkel láttunk el. *E két csoportban olyan hallgatókról van szó, akik legalább öt évet kihagytak az érettségi és az egyetem között, de míg a „túlérettek” az egyetemen normális ütemben haladtak, az „útkeresők” az átlagnál jóval lassabban jutottak előre.* E két csoportnál feltételezhető, hogy kerülő úton jutottak a bölcsészkarra, más szakmát tanultak ki, más irányban indult a karrierjük, vagy valamilyen kereső munkát végeztek, és csak érettebb korban szánták el magukat a továbbtanulásra, korán önfenntartók lettek, és nehezebben teremtették elő a pénzt a tanulmányaikra. E két kategóriában is Pécs vezet, de rögtön a nyomában jár a debreceni egyetem: jellemző módon, a pécsi egyetemen az érettebb korban kezdő, de 6 éven belül diplomázók vannak túlsúlyban, Debrecenben viszont az „útkeresők” számaránya emelkedik ki.

Pécsnél szembe tűnő jelenség, hogy akár optimális időben, akár később kezdi meg a tanulmányait a bölcsészhallgató, viszonylag hamar jut diplomához. Felvetődhet, hogy ebben talán az intézmény alacsonyabb követelményszintjének is szerepe lehet, azonban a záróvizsgajegyek ismeretében ezt a hipotézist

5. Az első két kategóriánkba tartoznak tehát mindazok, akik 18-19 évesen iratkoztak be a bölcsészkarra. Ők tették ki a diplomások 73%-át. Ehhez hasonló adatokat találunk a 30-as évek elején a beiratkozott hallgatók körében is: az 1931/32. tanévben a 18-20 éves korosztályba tartozók aránya 73,8% volt, az előző tanévben két százalékponttal kevesebb. A jogtudományi és bölcsészeti karokon az általános tendencia a fiatalodás. A hittudományi karokon vagy a Műegyetemen az érettebb korban kezdők aránya nő, amit elsősorban a 26 évnél idősebbek magas részesedése mutat (vö. Jánki, 1933. 14.).

elvethetjük, más adatunk pedig nincs, amivel ezt a feltételezést igazolni vagy cáfolni tudnánk. Mindenesetre az biztosan javította a pécsi egyetem vonzerejét, különösen a kerülő úton felsőbb szintre lépő tanulók szemében, hogy a tanulmányaikat jó ütemben, sikeresen végezhetik el.

Budapest helyzete egészen más: ha az optimális időfelhasználók adatait összevonjuk az egyetemen halasztókéval, akkor egyértelműen a pesti bölcsészkar fogadta be, illetve juttatta diplomához a legtöbb „királyi úton haladót”. Az érettségi után megkezdett felsőbb tanulmány, s általában a tanulmányi idő optimális kihasználása egyike azoknak a kiválósági mutatóknak, amelyekkel adatbázisunkban rendelkezünk, így megállapíthatjuk: a *kiváló tanulmányi képességű érettek jellemzően a fővárosi bölcsészkart látogatták*.⁶

Az itt bemutatott tipológia alapján volt az egyes szakok között szignifikáns különbség, de az értelmezésnél még sok a vakfolt, a bizonytalanság.

	Német szakos	Modern filológus	Összes bölcsész
Optimális időfelhasználó	54,8%	54,7%	51,3%
Halasztó az egyetemen	23,0%	23,3%	21,6%
Halasztó az egyetem előtt	12,2%	11,5%	14,4%
„Túlérett”	4,5%	4,8%	6,0%
„Útkereső”	5,5%	5,7%	6,7%
Mind (N=)	1201	1760	5447

2. táblázat: A diplomások megoszlása a teljes tanulmányi idő kihasználása alapján a német szakosok között, a modern filológusokon belül és a teljes népességben (1920–1945).*

Ha megvizsgáljuk, például, a német szakos diplomások megoszlását a legutóbb felállított öt kategória között, egybevetve azt a modern filológusok és a teljes bölcsészpopuláció (humán- és reálszakosok) hasonló adataival (2. táblázat), akkor a következő általánosításokat tehetjük: *a német szakosok stratégiai magatartása az időfelhasználás tekintetében a modernnyelv-szakosok átlagához hasonló*. Két kategóriában látunk csak némi eltérést: a németesek gyakrabban halasztanak az egyetem előtt, de többnyire csak néhány évet, vagyis nem a „túlérett” között, hanem az „egyetem előtt halasztók” között felülreprezentáltak. E jelenségre azonban nem tudunk egyértelmű magyarázatot adni. Három hipotézist is felállítottunk, de ezek közül csak az egyiknél találtunk valamilyen jelzésértékű adatot. A három lehetséges magyarázat:

6. Laky Dezső az érettségi eredmények alapján mutatta ki a fővárosi bölcsészkar relatív kiválóságát a vidéki intézményekkel szemben, amit most már az optimális időfelhasználás alapján is alá tudunk támasztani (vö. Laky, 1931).

* Az adathiány országosan 37,8%.

- a) más magyarországi főiskolán/egyetemen végzett tanulmányok miatt történt halasztás;
- b) a hallgató külföldi tanulmányúton vett részt az egyetem előtt;
- c) nagyobb számban találunk a németesek között határon túli hallgatókat, akik Trianon után – valószínűleg a családjukkal – az egyetemi városokba (főleg Budapestre) települtek át, és az ezzel járó pénzügyi vagy egyéb nehézségek miatt hagytak ki néhány évet.

A modernnyelv-szakosokon belül elvégzett elemzések azt mutatják, hogy a német szakosok között valóban nagyobb arányban találunk olyan végzeteket, akik a *Horthy-korszak* előtt más egyetemen kezdték el a tanulmányaikat. A németeseknél elsősorban Kolozsvár és Pozsony adatai emelkedtek ki. A másik két hipotézist azonban el kell vetnünk. A németesek nem vettek részt gyakrabban külföldi tanulmányutakon, mint a modern nyelvszakosok általában, csak a célországok tértek el szakonként. Érthető módon, ezek a germanistáknál Ausztria, a Német Birodalom, valamint az egykori Osztrák–Magyar Monarchiához tartozó területek voltak. A határon túlról származók aránya nem nagyobb a német szakosoknál, mint más modern nyelvi csoportokban, tehát egyelőre csak annyit állíthatunk (*de ezt is csak hipotetikusán*), hogy a korábban már elkezdett, de – ezek szerint – beszámításra nem került kolozsvári vagy pozsonyi tanulmányok miatt kezdték meg a németesek néhány év késéssel valamely magyarországi egyetemen a bölcsésztanulmányaikat.

Ami a németesek időfelhasználását illeti, a német szakos diplomások „kiválóbbak” az átlagnál. Ezt a társadalmi háttérük is megerősíti. *A német szakosok relatív kiválóságát az optimális időfelhasználók és az időben egyetemre menő, de az egyetemen néhány évet halasztó kategóriák értékeiben látjuk kifejeződni, de a többi kategóriában megjelenő alulreprezentációk is ugyanerre utalnak. Ez a kiválósági jelzés azonban ismét nem a német szakosok, hanem általában a modernnyelv-szakosok sajátja, és elsősorban a női hallgatók nagyobb arányú részvételének köszönhető.*

Szakirodalom

- Biró Zsuzsanna Hanna (2014): *Bölcsészdiploma és társadalom. Német szakos középiskolai tanárok Magyarországon (1895–1945): a tanulmányi és szakmai karrier társadalmi meghatározottsága*. Gondolat kiadó, Budapest.
- Bourdieu, P. (1999): Gazdasági tőke, kulturális tőke, társadalmi tőke. In: Angelusz Róbert (szerk.): *A társadalmi rétegződés komponensei. Válogatott tanulmányok*. Új Mandátum, Budapest. 156–177.
- Fekete Szabolcs (2012): *A pécsi egyetem bölcsészhallgatóinak rekrutációs jellemzői 1921–1940*. WJLF, Budapest.
- Jánki Gyula (1933): *A magyar főiskolai hallgatók statisztikája az 1931/32. tanévben*. Stephaneum Nyomda, Budapest.
- Laky Dezső (1931): *A magyar egyetemi hallgatók statisztikája, 1930*. Magyar Királyi Központi Statisztikai Hivatal, Budapest.

A középiskolai tanári szakma differenciáltsága

NAGY PÉTER TIBOR

András gyakran visszatérő témái közé tartozik a tanári professzionalizáció. Kétszer is megtisztelt azzal, hogy kiterjedt szakmatörténeti vizsgálódásainak partnere lehettem, egyszer a polgári iskolai tanítók-tanárok történetéről beszéltem egy általa rendezett konferencián, egyszer pedig áttekinthettem a professzionalizáció-történetírás hazai állását egy ONK szimpóziumon (Nagy, 2004; Nagy, 2011). Sok tekintetben egyformán látjuk a kérdést, néhány aspektusból pedig nem – igazi születésnap-i kötetbe való téma.

A tanári pályájáról szólva az első kérdés: beszélhetünk-e a tanárságról mint olyan embercsoportról, melyet pályája – annak kritériumai, grádicsai – határoznak meg?

Egyáltalán nem magától értetődő,¹ hogy egy foglalkozási csoport létviszonyait valóban foglalkozásuk határoz meg. Például nyilvánvaló, hogy attól, hogy két húszas évekbeli nemzetgyűlési képviselő „foglalkozási körében” egyenjogú, a nagybirtokosi jövedelemből vagy – korábban – kistisztviselői fizetésből élő emberek létviszonyai nem válnak azonossá. Az ötvenes években a többedik generációs mérnökértelmiségiből lett gyárigazgató sem igazán hasonlatos a kizárólag politikai megbízhatóság alapján kiválasztott, éppen szakértettségi felé törekvő munkásigazgatóval. A tanítónő státusza, ha egy másik pedagógus felesége, egészen más a helyi társadalomban, mintha a polgármester, vagy a helyi nagyvállalkozó barátnője.

Ha egy tanári csoport tagjai között sok olyan akad, akinek jelentős öröklött vagyona – vagy éppen csak szüleitől kapott jó minőségű lakása – van, csökken az illetmény jelentősége az adott egyének általános társadalmi-gazdasági helyzetének meghatározásában. Ugyanazon tanárcsoport pályakezdőnek minősülő tagjai élhetnek jobban, mint azok, akiket a rendszer foglalkozási körükben mutatott megbízhatóságuk miatt jutalmazni akar. Ha egy tanári csoportnak vannak olyan alcsoportjai, amelyek főállásuk mellett szisztematikusan inkább tesznek szert kiegészítő jövedelemre, mint más alcsoportok, ha egyes alcsoportok önkéntes (vonzó munkaerő-piaci lehetőségek által motivált) pá-

1. A szöveg támaszkodik a 2015/I-es *Educatio* számban megjelent tanulmányomra.

lyaelhagyási valószínűsége nagyobb, mint másoké, akkor az egyes alcsoportok számára más fontossággal bír a pálya állásbiztonsága, a jövedelemnövekedés kiszámíthatósága. Ha egy tanári csoport alcsoportjai között jól látható, szisztematikus különbség van kapcsolati tőkék, illetve érdekérvényesítési módok tekintetében, kisebb lesz szemükben a jelentősége a képzettséggel, szolgálati idővel, vezetői elismertséggel, diákjaik elégedettségével kapcsolatos besorolatlásnak. Egyes alcsoportok távolabb, mások közelebb vannak a fizikai munka világához, egyes alcsoportok magasabb, mások alacsonyabb presztízsű szimbolikus univerzumukhoz kötődnek mindennapi munkavégzésük során.

Sokan, sokféle módon tematizálták, hogy az oktatási rendszer kétfelől – alulról és felülről – épült ki, ennek következtében két teljesen különböző identitású, rekrutációjú réteg, a tanítóké és tanároké épült ki (Ferge, 1972; Nagy M., 2004, 2009; Donáth, 2008; Németh, 2009). A kétfelől épülő rendszer – ahogy logikailag is várható – egy ponton összeért: a 10-14 éves gyerekeket tanítók világában. Ismeretes, hogy e korcsoport kontrolljára az ötödik hatodik osztályos tanítás mellett a felső népiskolai tanítást is ambicionáló tanítók, a polgári iskolai tanítók-tanárok, és a középiskola alsó tagozatát működtető középiskolai tanárok is igényt tartottak.

A főiskolai diplomával rendelkező tanárok jelentősége 1945 után megnőtt. 1945-ben közösként jött létre (s nyomban tanítói vezetést kapott) a szakszervezeti mozgalom. (A szakszervezeti mozgalom pluralizálódási lehetősége 1989 után sem *iskolatípusok szerinti* differenciálódást hoz létre.) A főiskolai tanárképzés szélesedik. A „tudós tanár figurája” – mely valójában már 1919 után marginalizálódik (Biró, 2014) – 1950 után eltűnik, a főiskolai és egyetemi szféra személyi állományának tömegesedése mintegy „kiszívja” a tanárok szakmai elitjét. A középiskolai tanári szakma – a polgári iskolait követve, ahhoz hasonlatossá válva – elnőiesedik. A pedagógiai kutatás-fejlesztés mint a középiskolai tanárok és alacsonyabb képzettségűek közös karrierlehetősége tűnik fel. Mindez indokoltta tette azt az „életérzést”, hogy a tanítással foglalkozók egyre inkább valamiféle közös szakmát alkotnak. Ha látványos is a távolság a tanítók és a tanárok között, az általános iskolai tanárság és a középiskolai között – e nézet szerint – nem az, vagy egyre kevésbé az. Erős szakmai gondolkodás – a pedagógusképzés áramlata – jött létre ezen álláspont támogatására, s egy külön kutatási ágazat, a pedagóguskutatás fejlődött ki ennek talaján (Falus, 2004, 2009; Brezsnyánszky, 2009; Hunyady, 2009).

A foglalkozási csoport egységes megnevezéséhez is erős érdekek kötődnek. Az alacsonyabb presztízsű csoport képviselői a magasabb presztízsűhöz – legálább elnevezésükben – hasonlítani akarnak. Így lesz a polgári iskolai tanítóból

polgári iskolai tanár. Így születik meg a „pedagógus” kategóriája Magyarországon, vagy éppen a „tanügyi munkás” kategóriája Jugoszláviában.

E törekvések ellenére az egyes alcsoportok presztízsét és lehetőségeit külön-külön, differenciáltan érzékelik az emberek: tudják, hogy mi a különbség az egyes pedagógusfoglalkozások között. Minél iskolázottabbak, annál inkább tudják.

A differenciált érzékelésből persze nem következik, hogy egy közvélemény-kutatási élethelyzetben nyíltan megmondanak kit tartanak „többre” vagy „kevesebbre” – éppen, mert az ilyen kérdésekre adott válaszok nem feltétlenül a tényleges véleményt tükrözik, hanem azt a véleményt, amit szerintük – egy státuszukbeli embertől a kérdezőbiztos elvár.

Ugyanakkor viszont a differenciált érzékelésből bizonyosan differenciált pályaválasztás következik, akár saját maguk számára, akár gyermekük számára „választanak” (tanácsolnak, ajánlanak) pályát. Ha elfogadjuk, hogy a „társadalom tagjai” átlagosan, (nem véleménymondási, hanem pályaválasztási, azaz cselekvési helyzetben) szükségképpen jobban érzékelik az egyes csoportok belső differenciáltságát, mint amennyire a társadalomtudós legrafináltabb mérési módszerekkel ezt bizonyítani képes, nincs más dolgunk, mint hogy a pedagógustársadalom egyes csoportjai felé vezető pályaválasztási döntéseket hozók társadalmi összetételét megvizsgáljuk, összevessük.

Amilyen mértékben igaznak bizonyul e szükségképpen töredékes írás végére, hogy hierarchikusan és vertikálisan tagolt társadalmunk csoportjai pályaválasztási stratégiájuk során egységesnek érzékelik a pedagógustársadalom csoportjait, oly mértékben érdemes „pedagógusokról”, „pedagóguspályáról” beszélnie a társadalomtudósoknak is. És fordítva: ha bebizonyosodik, hogy a pedagógustársadalom csoportjai különbözőnek érzékeltetnek, akkor erős érvek kerülnek az egységes pedagógusrend nem-létével kapcsolatos serpenyőbe...

Az egyes értelmiségi rétegek közötti különbséget sokféleképpen mérhetjük: relatív jövedelmi pozícióval, javakkal való ellátottsággal, lakossági közvélemény-kutatások során mutatkozó presztízsseltéréssel. Mindezeket azonban az egyes nemzedékekre nézve közel sem tudjuk maradéktalanul összemérni. Rendkívül stabil mutató ugyanakkor, hogy a mindenkori társadalmi elit mennyire tartja elfogadhatónak, hogy gyermeke valamely foglalkozást töltsön be, illetve fordítva: egy-egy foglalkozást mennyire monopolizált saját gyermekeinek a mindenkori elit.

Ki legyen az „elit”, akinek ilyen irányú választását mérvadónak tekintjük? Elfogadva azt a széles körű megfigyelést, hogy a szocializmus évtizedei alatt a társadalmi hierarchiát az iskolázottsági létra képezi le, illetve hogy a rendszer-váltás során hiába kerül előtérbe a jövedelmi létra, a felsőoktatás tömegesedése következtében valójában nagyon szerény marad az egyetemet *nem* végzetek részvétele a társadalom felső elitjében, a legegyszerűbben úgy definiáljuk

az egyes értelmiségi csoportok presztízs-hierarchiáját, hogy megvizsgáljuk, milyen arányban származnak egyetemi diplomás családokból? Egészen konkrétan: egy-egy foglalkozási és életkori csoport hány százalékát jellemzi, hogy apja egyetemi végzettségű? A vizsgálat tárgya pedig az lesz, hogy a főiskolai végzettségű tanárság a tanítósághoz, vagy a középiskolai tanársághoz áll-e közelebb?

		<i>tanító</i>	<i>tanár, főiskolával</i>	<i>tanár, egyetemmel</i>	<i>N</i>
1945	körül	8,6	9,0	17,5	542
születettek					
1955	körül	10,5	8,3	17,6	860
születettek					
1965	körül	11,1	13,0	18,3	724
születettek					
1975	körül	15,2	23,5	25,0	225
születettek					

1. táblázat: Pedagógusok 1996-ban – az egyetemi végzettségű apák aránya szerint²

Évtizedről évtizedre vizsgálva igaz, hogy az egyetemi végzettséggel rendelkező apák aránya – bár minden pedagóguscsoport vonatkozásában emelkedik – egyértelműen leképezi a pedagóguscsoportok közötti rangsort (1. táblázat). Az egyetemi végzettségű apák aránya – a legutolsó nemzedéket leszámítva – az általános iskolai tanárok és a tanítók között közelebb van egymáshoz, mint az általános iskolai tanárok és a középiskolai tanárok között.

Az általános iskolák tanárainak jelenlegi életfeltételeit meghatározza, hogy az általános iskolák elhelyezkedésének megfelelően magas arányban laknak a kulturális infrastruktúrával gyengén ellátott falvakban, míg a középiskolai tanári szakma, sőt az egyébként diákjait alsóbb társadalmi csoportokból rekrutáló – s eképpen lényegesen alacsonyabb presztízsű – szakképző intézeti tanári szakma is alapvetően városi foglalkozás. A közalkalmazotti rendszer logikája magasabb bért biztosít az egyetemi végzettségű tanárcsoportoknak. A származás, a lakóhely, a jövedelem különbözősége nyilvánvalóvá teszi: olyan „pedagógustársadalom”, mely az általános és középiskola tanárokat is magában foglalná, nem létezik.

A középiskolai és általános iskolai tanárok radikálisan különböznek – több kutatás adatai szerint – a jövedelemben, a számítástechnikához való viszonyban, gyerekeik számára történő iskolaválasztásban, a fontosnak tartott szakmai értékekben, értelmiségi társaik presztízsének megítélésében (Biró, 2002;

2. Az Országos Köznevelési Intézet 1996-os, Nagy Mária vezette pedagógusvizsgálatának adatbázisát a 2000-es években bocsátotta rendelkezésemre a kutatásvezető. A kérdés arra vonatkozott, hogy a megkérdezett személy 14 éves korában apja iskolai végzettsége mi volt? Nagy Mária a kérdőív számos elemét feldolgozta: URL: <http://www.ofi.hu/tudastar/tanari-palya/tarsadalmi-szakmai> Utolsó letöltés: 2015. július 14.

Liskó, 2004; Polónyi, 2004; Sáska, 2009). Az általános iskolai tanárok idevágó számai rendre közelebb vannak a tanítókéhoz, mint a középiskolai tanárokéhoz. És ami a legfontosabb, az idősebbektől a fiatalabbak felé haladva ez a különbség nem csökken (Nagy, 2009).

Felmerül a kérdés, hogy: ha tudomásul vesszük a „tanártársadalom” alapvető megosztottságát a főiskolai és egyetemi végzettségű népesség között, akkor az így különválasztott két csoport szociológiai homogenitása mekkora? Azaz: *legalább külön-külön* beszélhetünk-e a középiskolai tanárság, illetve az általános iskolai tanárság mint csoport relatíve homogén létéről?

A FEOR (A Foglalkozások Egységes Osztályozási Rendszere), illetve a népszámlálási statisztika sajnos nem teszi kellően megragadhatóvá az általános iskolai tanári réteget, mert egybevonva szolgáltat adatokat az általános iskolai tanárságról és a tanítóságról. Külön veszi viszont számba a középiskolai tanárokat. Azt a középiskolai tanárságot, melyet tanítói és tanári réteg elkülönültségéről szóló érvelések mint „magas szinten professzionalizált” és „magasan képzett” csoportot szoktak definiálni. S ami épp ezért mintegy kínálja magát, hogy más értelmiségi professziókhoz, hivatásokhoz hasonlítsuk.

Annak ellenére, hogy a középiskolai tanári szakma professzionalizációját hangsúlyozó érvelés szerint a középiskolai tanárok jelentenék a pedagógushierarchia csúcsát, megállapíthatjuk, hogy a jelenlegi FEOR rendszerben középiskolai tanárként, oktatóként besorolt emberek *már iskolai végzettség szempontjából sem tekinthetők homogénnek*. A 2. táblázat azokat a foglalkozásokat mutatja, amelyeknél 60%-nál magasabb arányban találunk egyetemet végzetteket (s akiknél az esetszám – egy ötvenezres a felnőtt lakosságra reprezentatív mintában – legalább tíz volt).³ Ellentétben az igazi professziókkal, az általános orvosokkal és az ügyvédekkel, akiknek valóban 100%-a tartozott az egyetemet végzettekhez, a középiskolai tanároknak kevesebb, mint kétharmada tartozik ebbe az iskolázottsági kategóriába. Ez azt jelenti, hogy a középiskolai tanárok iskolázottsági homogenitása nemcsak a klasszikus professzióktól, de a közgazdászoktól, illetve a vegyészmérnököktől is elmarad. A gépészmérnökök és ag-

3. Az NPT-50 000 nevű adatbázist már több *Educatio* tanulmányban használtuk. Az adatbázis az egyenként 1500-fős TÁRKI Omnibusz adatbázisokon alapul, célja, hogy elégséges elemszámú almintákat biztosítson a szociodemográfiai változók, a vallásossággal kapcsolatos kérdések, a politikai vonzalmak és az egykori MSZMP tagság közötti kapcsolatrendszer kutatásához. Az adatbázis 1990-es évek végi állapotot tükröz, mert az 1997. januári az első és 2000. novemberi az utolsó integrált adatbázis. TÁRKI: TDATA-D27; TDATA-D29; TDATA-D30; TDATA-D31; TDATA-D77; TDATA-D58; TDATA-D63; TDATA-D72; TDATA-D73; TDATA-D74; TDATA-D85; TDATA-D89; TDATA-E09; TDATA-D93; TDATA-D94; TDATA-D95; TDATA-D96; TDATA-D97; TDATA-E07; TDATA-D48; TDATA-E08; TDATA-E14; TDATA-E35; TDATA-E36; TDATA-E16; TDATA-E18; TDATA-E21; TDATA-E23; TDATA-E24; TDATA-E26; TDATA-E29; TDATA-E32.

rármérnökök azok, akik a középiskolai tanárokhoz hasonló mértékben egyetemet végeztek.

	<i>kevesebb</i>	<i>főiskolai diploma</i>	<i>egyetemi diploma</i>	<i>mind</i>	<i>N</i>
2211 Általános orvos			100,0	100	47
2535 Ügyvéd			100,0	100	34
2213 Fogorvos			100,0	100	17
2212 Szakorvos	0,0	1,3	98,7	100	75
2531 Jogász, jogtanácsos	2,9	2,9	94,1	100	34
2115 Vegyészmérnök	0,0	6,1	93,9	100	33
2215 Gyógyszerész	4,5	4,5	90,9	100	22
1348 Kutatási és fejlesztési részegység vezetője	0,0	16,7	83,3	100	12
2240 Állatorvos	8,3	8,3	83,3	100	12
2511 Közgazdász	5,4	26,8	67,9	100	56
2421 Középiskolai tanár, oktató	1,4	34,4	64,2	100	285
2117 Gépészmérnök	3,3	33,3	63,3	100	60
2125 Mezőgazdasági mérnök	3,3	33,3	63,3	100	30

2. táblázat: Néhány – többségében egyetemet végzett – foglalkozási csoport megoszlása tényleges iskolai végzettségük százalékában (TÁRKI NPT-50 000)

A 2011-es népszámlálás 10%-os mintájában – azaz tíz esztendővel később és sokszor nagyobb⁴ mintán – egyetemi végzettség szempontjából a középiskolai tanárok még mindig csak 82%-nál tartanak, de minthogy a minta nagyobb, olyan szakmák is felsorakoznak a középiskolai tanároknál erősebb professzionalizációjuk közé, mint a történészek/régészek, levéltárosok, muzeológusok, biológusok, bírák, jegyző, ügyészek és fizikusok.

Az iskolázottsági homogenitás tehát a két klasszikus professzió – az ügyvédin és az orvosin kívül – a tudósokat és a közgyűjteményügy hivatásosait is *inkább* jellemzi, mint a középiskolai tanárságot.

4. A TÁRKI adatbázis a felnőtt népességre reprezentatív, így az ebből készült NPT 50 000 is. A KSH kutatószobájában kutatható 10%-os népszámlálási minta viszont a teljes népességre nézve reprezentatív és egymilliós, tehát húszszorosnál valamivel kisebb különbségről van szó. A TÁRKI adatbázist elméletileg torzíthatja, hogy az iskolázottsági és foglalkozási státusz normatívától eltérő volta csökkenti a választási hajlandóságot – ilyen torzító hatás azonban a népszámlálásnál nem merülhet fel.

<i>Születés évtizede</i>	<i>Lakóhely</i>	<i>Egyetemi diplomások aránya a férfiak között</i>	<i>N</i>	<i>Egyetemi diplomások aránya a nők között</i>	<i>N</i>
1920–1929	Budapest	0,82	11	0,85	33
	Nagyváros	1,00	2	1,00	2
	Vidék	0,85	26	0,85	20
	Totál	0,85	39	0,85	55
1930–1939	Budapest	0,86	49	0,87	95
	Nagyváros	1,00	5	0,75	12
	Vidék	0,78	133	0,79	141
	Totál	0,81	187	0,82	248
1940–1949	Budapest	0,69	39	0,87	176
	Nagyváros	0,57	7	0,86	29
	Vidék	0,77	191	0,83	348
	Totál	0,76	237	0,84	553
1950–1959	Budapest	0,72	57	0,83	178
	Nagyváros	1,00	3	0,80	20
	Vidék	0,69	163	0,78	486
	Totál	0,70	223	0,79	684
1960–1969	Budapest	0,83	58	0,85	168
	Nagyváros	0,92	13	0,85	34
	Vidék	0,82	234	0,85	582
	Totál	0,83	305	0,85	784
1970–1979	Budapest	0,86	66	0,90	206
	Nagyváros	0,87	15	0,91	35
	Vidék	0,79	272	0,84	767
	Totál	0,81	353	0,85	1008
1980–1989	Budapest	0,81	32	0,92	96
	Nagyváros	0,60	5	1,00	7
	Vidék	0,67	101	0,81	275
	Totál	0,70	138	0,84	378

3. táblázat: A középiskolai tanárok egyetemi végzettsége a 2011-es népszámlálás 10%-os mintájában

A 2011-es mintában a középiskolai tanárok között a legképzettebbnek az 1920-as évek szülöttjei tűnnek, 85%-kal, s a helyzet a legrosszabb az 1950-es években születettek esetében, 77% (3. táblázat). A '60-as/'70-es évek szülöttjeinél az egyetemi végzettség szintje ismét 84%. Az 1980 után születettek között

ismét visszaesik 80%-ra, s történik mindez az egyetemi képzés tömegesedése ellenére!

A magyarázat az lehet, hogy a középiskolában tanító főiskolai végzettségű tanárok pályájuk *közben* végzik el az egyetemet. (Erre utal az is, hogy a 2000 körüli mintában is az *akkori* legfiatalabb nemzedékben alacsony relatíve az egyetemet végzettek aránya, ugyanaz a csoport 2011-ben megfigyelve már iskolázottabb.) A fővárosi és vidéki nagyvárosi tanárok képzettségileg egységesebbek (85–86%), mint a vidéki kisvárosokéi (80%). A vidék hátránya minden korcsoportra igaz, de az olló a legfiatalabbak vonatkozásában még nyílik is: a hatvanas évek szülöttjeinél a 84%-os budapesti adattal 84%-os vidéki adat áll szemben, a hetvenes évek szülöttjeinél a 89%-ossal már 82%-os, a nyolcvanas évek szülöttjeinél a hasonlóképpen 89%-ossal szemben 77%-os.⁵ A vidéki középiskolákra jellemző tehát, hogy fiatal tanáraik majd negyedének adtak úgy állást, hogy nem volt egyetemi végzettségük, de ezt – vélhetőleg – „be fogják hozni”. Ez a fajta intézményi engedékenységgel jellemzőbb a férfiakkal, mint a nőkkel szemben: a vidéken alkalmazott fiatal középiskolai férfi tanároknak harmadát jellemzi ez. Az „egységes egyetemi végzettség”, mint professziós kritérium tehát egyértelműen hiányzik a középiskolai tanári szakmából.

A középiskolai tanárok elithez tartozásának relatív helyzetét jól kifejezi az is, hogy a 2010-es évekbeli *fiatal* értelmiségiek milyen arányban származnak egyetemi diplomás apáktól. A középiskolai tanárokat e vonatkozásban tucatszámú értelmiségi szakma előzi meg, ugyanis csak 15,4%-ukra igaz, hogy egyetemet végzett apával rendelkeznek:⁶ 30% feletti arány jellemzi az orvosokat, ügyvédeket, pszichológusokat, elemző közgazdászokat, jogászokat, újságírókat és építészmérnököket. A középiskolai tanárok adata azonban *szakonként is nagyon erősen szór*: az angol szakos diploma birtokosainak 29%-a, a matematika szakosokénak 25%-a, a történészek 23%-a rendelkezik egyetemi diplomás apával, ezzel szemben a magyarosoknak csak 14%-a, az informatikatanároknak ennél is kisebb része.

Indokolt a kérdés, hogy e különbségek vajon a tényleges középiskolai tanári pálya választása révén jönnek létre, vagy már az egyetemi képzés éve alatt, esetleg *magának* a BTK-TTK-nak a kiválasztásakor?

A diploma előtt álló egyetemi tanár szakosok között⁷ az angol szakosoknak 42,7%-a, a magyar szakosoknak 32%-a, a történelem szakosoknak 23%-a, a matematika szakosoknak 13%-a származott egyetemi végzettségű apától. Úgy tűnik tehát, hogy a ténylegesen középiskolai tanárként elhelyezkedettek között

5. A táblázatban külön közöljük a nemi adatokat, míg a szöveges kommentárban azok egyesített értékeit használjuk.

6. A pályakezdő diplomások 2012-es adatbázisa, 24890 eset, az adatbázist Veroszta Zsuzsa bocsátotta rendelkezésemre.

7. Az egykori Oktatáskutató Intézetben Lukács Péter vezetésével folyt a 2002-es évben diploma előtt álló pedagógia szakos hallgatók vizsgálata, melyben magam is részt vettem.

lényegesen alacsonyabb arányban találunk egyetemi diplomás apáktól származókat. Különösen feltűnő, hogy a magyar szak esetében lényegesen csökken, míg a matematika szak esetében lényegesen emelkedik az egyetemi diplomával rendelkező apák aránya. A „magyar szakosság” potenciálisan inkább alkalmassá tesz a középiskolai tanári szakmán kívüli rangos értelmiségi munkahelyek (média, civil szervezetek) betöltésére – az állások megszerzésénél itt érdemben tud érvényesülni az egyetemi végzettségű apák kapcsolati tőkéje. Ilyen jellegű állások matematikatanár végzettségűek számára nyilvánvalóan kevésbé kínálóznak. Az ő esetükben relatíve a legrangosabb (legértelmiségibb) munkahely mégiscsak *maga* a középiskolai tanári: az egyetemi végzettségű apák kapcsolati tőkéje tehát ezeknek a pozícióknak a megszerzése irányában érvényesül.

A középiskolai tanárokat képző bölcsészkarok és természettudományi karok – eredeti, tehát középiskolából történő – szakspecifikus rekrutációja 1998-ban, az akkori elsős bölcsészeket és természettudós hallgatókat vizsgálva, szintén komoly szórást mutat.⁸ Az angol szakosok 32%-a, a magyar szakosok 26%-a, a történelem szakosok 24%-a, a fizika szakosok 21%-a, a matematika szakosok 17%-a rendelkezik egyetemi diplomával.

Azt is érdemes vizsgálnunk, hogy a kibocsájtó középiskolák mennyire „rangosak”.⁹ Ez a mutató magyar szakosoknál 0,30, angol szakosoknál 0,29, történelem szakosoknál 0,28, német szakosoknál 0,26 matematika szakosoknál 0,26. Az angol szakosság sikeres választása tehát a legjobb gimnáziumok legfelső társadalmi csoportjaira, a magyar szakosság választása viszont e vezető gimnáziumok társadalmilag eggyel hátrább lévő rétegére jellemző. A matematika szakosság a sorban hátrább lévő gimnáziumok, kevésbé elegáns rétegeire jellemző. Abból, hogy néhány nagy szak választásának társadalmi jellemzői szociológiailag megragadhatók, joggal következtethetünk arra, hogy nagyobb (azaz több évre vonatkozó) minta esetén a kisebb szakok választásának társadalmi mintázatai is láthatóvá válnának.

A középiskolai tanárok – *ahelyett, hogy egymásra hasonlítanának, azaz valamilyen professzionális homogenitást mutatnának* – szinte az értelmiség minden csoportjához hasonlítanak: a matematikatanárok pl. az agrármérnökökre, a fizikatanárok a gépészmérnökökre, a történelemtanárok a gyógyszerészekre, a magyar szakosok a gazdálkodási szakokon tanulókra, az angol szakosok a villamosmérnökökre.

8. Az ELTE TÁTK kutatói, Csákó Mihály vezetésével, a Soros Alapítvány finanszírozásában valamennyi végzős középiskolás adatát rögzítették, majd az egyetemre és főiskolákra felvettek között ezeket a diákokat beazonosították. Az adatbázist a 2000-es évek elején Csákó Mihály bocsájtotta rendelkezésünkre.

9. Minden középiskolához egy 0 és 1 közötti számot rendeltünk hozzá, mely azt mutatja, hogy az adott középiskolába járó diákok hányadrészt vették fel az egyetemre.

Egyik tanári csoport sem éri el a 35–40% közötti egyetemi diplomás arányt felmutató szociológusokat, jogászokat, építészmérnököket illetve a lista élén – 40%-nál magasabb értékkel szereplő – közgazdászokat és általános orvosokat.

Önként kínálkozik a magyarázat: a középiskolai tanári pálya felé vezető bölcsészkart és természettudományi kart *nem* mint tanári professzió felé vezető utat választják ki a középiskolások, hanem mint *az adott szakterület* tanulmányozásának autentikus színhelyét. Ha tanárok is akarnak lenni, nem általában akarnak azok lenni, hanem *angoltanárok* vagy *történelemtanárok*. Ennek a döntésnek a motivációja pedig *az egyes tárgyak szimbolikus univerzuma, presztízssrendszere*. Vélhetőleg az egyetemvégzés közben kialakuló döntést, hogy ki szándékozik középiskolában tanítani és ki látja úgy pályáivét, hogy öt év múlva is iskolai tanár lesz, mindenképpen az adott tantárgyterület által felkínált lehetőségek, presztízssrendszer fogja meghatározni. A pályaelhagyás mintázatait bemutató adatokból (Veroszta, 2012) nyilvánvalóan következik: ahogyan a pályaelhagyás logikája szakspecifikus, úgy a *pályán maradás logikája* is szakspecifikus.

A középiskolai tanári szakma – és szakmai karrier – világát vélhetőleg sokkal inkább meghatározza az egyes tárgyakhoz kötődő szimbolikus univerzum különbözősége, mint a tanári szakma kívülről elképzelt egysége.

A tanári szakma végzettségbeli, illetve belső tudományterület szerinti származási tagoltsága minden mérhető értékben meghaladja azt a szintet, hogy ki mondhatjuk: még a középiskolai szférán *belül* sem beszélhetünk egységes professziókról. Az egyes tanári szakmákhoz eltérő kulturális tőke, eltérő iskolai tőke, eltérő motivációs rendszer tartozik, a tanított tárgyak eltérő – iskolai és iskolán kívüli – munkaerőpiacot jelentenek az egyes tanároknak, melynek révén életpályájukon eltérő kapcsolati tőkéek várnak rájuk, más lesz mind magánéletbeli, mind munkahelyi stratégiájuk. Nemcsak – ahogy *Németh András* történeti vizsgálatai bizonyítják – „pedagógusok” nincsenek szociológiai értelemben, hanem tanárok sem, sőt középiskolai tanárok sem.

Szakirodalom

- Biró Zsuzsanna Hanna (2002): Tanárok a 2002/2003-as tanévben. *Educatio*, 3. 293–301.
- Breznysnyánszky László (2009): A tanári mesterképzés kialakult rendje és első jelentkezői. *Educatio*, 3. 335–349.
- Donáth Péter (2008): *Oktatáspolitikai és tanítóképzési Magyarországon 1945–1960*. Trezor Kiadó, Budapest.
- Falus Iván (2004): A pedagógussá válás folyamata. *Educatio*, 3. 359–374.
- Falus Iván (2009): A hazai tanárképzés változásai európai mérlegen. *Educatio*, 3. 360–370.
- Ferge Zsuzsa, Gazsó Ferenc, Háber Judit, Tánczos Gábor és Várhegyi György (1972): *A pedagógusok helyzete és munkája*. MTA Szociológiai Kutató Intézet, Budapest.
- Hrubos Ildikó (2002): Az oktatást kutató diplomás. *Educatio*, 2. 253–266.
- Hunyady György (2009): A Bologna-rendszerű tanárképzés hazai vitapontjai: a kilengő mérlegezés. *Educatio*, 3. 317–335.
- Kozma Tamás (2009): Tanárképzés a Bologna-folyamatban. *Educatio*, 3. 273–278.
- Ladányi Andor és Szőke Krisztina (2004): A pedagógusképzés a kétciklusú képzés rendszerében. *Educatio*, 3. 406–414.
- Liskó Ilona (2004): A pedagógus-továbbképzés hatékonysága. *Educatio*, 3. 391–405.
- Nagy Mária (2004): Pályakezdés, mint a pedagógusképzés középső fázisa. *Educatio*, 3. 375–390.
- Nagy Mária (2009): Tanárképzés és a Bologna-folyamat. *Educatio*, 3. 306–315.
- Nagy Péter Tibor (2004): A polgári iskolai tanítóképzés 19. századi történetéhez. *Iskolakultúra*, 6–7. 171–178.
- Nagy Péter Tibor (2009): Egységesülő képzés – differenciált tanártársadalom. *Educatio*, 3. 291–305.
- Nagy Péter Tibor (2011): A professzionalizációs folyamatok történetének kutatása a 2000-es években. *Iskolakultúra*, 1. 3–8.
- Németh András (2009): A magyar középiskolai tanárképzés és szakmai professzió kialakulása a 18–20. században. *Educatio*, 3. 279–290.

- Polónyi István (2004): A pedagógusképzés – oktatásgazdasági megközelítésben. *Educatio*, 3. 343–358.
- Sáska Géza (2009): Az egységes tanárképzés formálásának pedagógiai és politikai kultúrája. *Educatio*, 3. 349–359.
- Veroszta Zsuzsanna (2012): A tanári pályaelhagyás szaktárgyi mintázata. *Educatio*, 4. 607–618.
- Virág Irén és Brezsnyánszky László (2004): Kontinentális tanárképzési hagyományokkal a bolognai úton. *Educatio*, 3. 415–430.

Az európai tanárképzés a „modellalkotó” országok aspektusából. Összegző áttekintés egy tanulmánykötet margójára

I.

VINCZE BEATRIX

Bevezetés¹

Egy, az európai tanárképzést 1954–1990 között vizsgáló kutatás a Peter Lang Verlag gondozásában, illetve a *Johanna Hopfner* által kiadott „*Erziehung in Wissenschaft und Praxis*”² sorozatban megjelenő kötetben összegezte eredményeit. A tanulmánykötetet *Németh András* és *Ehrenhard Skiera* szerkesztette és „*Lehrerbildung in Europa – Geschichte, Struktur und Reform*”³ címmel látott napvilágot. A kötet a bevezetésen túl tizenöt ország-tanulmányt tartalmaz, illetve általános kérdések címszó alatt három nemzetközi kitekintést: a szten-derdeknek a tanárképzés fejlesztésében játszott szerepéről, a képzés monitoro-zásáról és a tanárképzés differenciált problémáiról (*Falus*, 2010).

Jelen tanulmány a 2012-ben megjelent kötet tizenöt ország-tanulmányának az összehasonlító elemzését kívánja elvégezni. Az elemző munka szempontjai-nál kiinduló pontnak tekintettük a kötet alcímét: történelem, struktúra és re-form. Miután a tanulmányokat (és az azt megelőző konferencia előadásokat) részletes szempontrendszer vagy kérdéssor nem kötötte, a szerzők a kutatás-ban megjelölt főbb célkitűzéseknek tettek eleget. Összegzéseikben eltérő hang-súlyok jelennek meg, az oktatási reformok bemutatásánál valamennyien nap-jainkig (2012-ig) követik nyomon a változásokat.

Az összehasonlítást nehezítette az egységes szempontrendszeren túl, az eltérő fogalomhasználat (tanító, néptanító, alsó vagy felső tagozatos, középis-kolai tanár), az iskolatípusok országonként különböző elnevezése, eltérő idő-beli struktúrával. Ezen kívül a szerzők élve alkotói szabadságukkal eltérő terje-delemben mutatták be országaik oktatásrendszerét, annak történeti múltját,

1. A tanulmány a TÁMOP 4.2.1./B-09/1/KMR-2010-0003(1) projekt keretein belül megvalósult kutatás másodelemzésére vállalkozik. A bevezetésben megfogalmazott gondolatok, a tanulmány elemzési szem-pontjai egyben bevezetesként szolgálnak a tanulmány II. részéhez is, Garai Imre írásához.

2. „A nevelés kérdése a tudományban és a gyakorlatban”.

3. „Tanárképzés Európában. Történelem, struktúra és reform”.

így különböző hangsúlyokkal jelentek meg írásaikban a közoktatás szerkezetének és a tanárképzésnek a jellemzői. Nem összevethető módon jelenik meg, de több tanulmány utal a vallási (felekezeti) és világi oktatás arányainak változására, szerepére.⁴ A föderatív államok (Németország, Svájc, Ausztria) esetében a tartományi sokszínűség még inkább nehezíti az egységesség irányába mutató tendenciák tetten érését. A munkát nehezítette továbbá, hogy több esetben kétszeres fordítással is dolgoztunk.⁵

Kutatásunkban többszintű elemzést készítettünk, amelynek szempontjait a Bray és Murray (1995) által felállított modell alapján rekonstruáltunk (Allemann-Ghionda, 2004). Az összehasonlító elemzés egyrészt mezo szintű, mivel a társadalmi alrendszerek közül az oktatási rendszer egy szegmensét a tanárképzést vizsgálja, másrészt egy meta-elemzés, az ország-tanulmányok összegzése és összevetése alapján. Ebben a több szempontú elemzésben a történeti összehasonlítás is jelen van, valamennyi tanulmány érvényesítette a kronológiai bemutatást is.

Tanulmányunkban egységesen hét vizsgálati szempontot alkalmaztunk összegző elemzésünk elkészítéséhez: (1) a nemzetállami és az oktatási rendszer változásainak összefüggései; (2) modellek, modellváltások, modernizáció és a politikai események összefüggései; (3) eltérő társadalmi kondíciók és a modellváltások közötti kapcsolatok; (4) történeti hagyományok továbbélése az intézményrendszerben a modellváltásokat követően; (5) a közoktatás szerkezete, valamint (6) a felsőoktatás és benne a tanárképzés struktúrája és legvégül (7) a speciális képzési utak, amelyek egy létező intézményrendszer hagyományos képzési útját mintegy megkerülve, vagy „fellazítva” új típusú szakértelmiségi csoportok gyorsított képzésére szolgált ezzel segítve elő egy-egy modellváltást.

Előfeltevésként kezeltük az európai régióban általában elfogadott fejlődési modellt, amely szerint beszélhetünk a térségben centrum, periféria (fél periféria) felosztásról (Wallerstein, 1983). Az atlanti centrum államainak oktatási rendszere három történelmi modellből nőtt ki. A modern iskoláztatás az angol-szász, illetve két kontinentális: a francia és a német modellt hívta életre (Németh, 2005). Az országok fejlődéstörténete és oktatási rendszerük fejlődése részben követi a korábbi történelmi hagyományokat, másrészt a 20. század új kihívásainak jegyében alakul át és reformálja meg a tanárképzést.

Az elemzés a kontinentális modelleket és államokat veti össze, amelyen belül a skandináv (északi) típusú fejlődésről két, a finn és a svéd ország-tanulmány összehasonlításával ad képet. Az angol és a francia állam sajátos fejlődésének bemutatása mellett, egy csokorban történik a német nyelvű államok:

4. Nincs utalás a felekezetek szerepére Finnország és Svédország esetében.

5. Ez a tény megsokszorozhatta a pontatlanságokat.

Németország, Ausztria, Svájc elemzése. Speciális helyet foglal el Olaszország,⁶ amelynek fejlődésére nagy hatással volt a Habsburg fennhatósága miatt a német modell, földrajzilag és gazdaságilag Dél-Európához sorolható, ám Észak-Olaszország fejlettsége révén a centrumhoz közelít. Kelet- Közép- és Dél-Európa államainak, az ún. keleti blokknak a történelmében sajátos fejezetet foglal el a 2. világháborút követő kommunista rendszerek kialakulása. A szovjetizálás véget vetett a korábbi polgári iskoláztatásnak, a szovjet mintára kiépülő oktatásnak adta át helyét.

Az elemzés három központi kategória köré épít – a kötet címének megfelelően: történelem (a nemzetállami modellek kialakulása és a modernizáció kapcsolatainak összefüggéseire kitérve), struktúra (a közoktatás és a felsőoktatás, ezen belül kiemelten a tanárképzés strukturális változásai) és reform(ok) (a legjelentősebb reformok kiemelése, amelyek a 21. századra átívelő tanárképzést meghatározzák).

Az országok fejlettségét nehéz összehasonlítani, oktatásuk minőségét jelenleg leginkább a PISA eredmények alapján rangsorolhatjuk. A modellalkotó országok teljesítményének rövid áttekintése az OECD országok rangsorában rendkívül tanulságos. Matematika, szövegértés és a természettudományos kompetenciák mérése alapján: vezető helyen Finnország⁷ (matematika 4. hely, szövegértés 3. hely, természettudományok 1. hely), követi Svájc (2, 8. és 10. hellyel), szorosan mögötte Németország (6, 9. és majd 10.), illetve Ausztria (10, 18. és 19.). Az Egyesült Királyság (16, 14. és 15.), míg Franciaország (16, 10. és 17.). Jóval szerényebb eredményeket mutat Olaszország (22, 19. és 20.) és Svédország (26, 23. és 26.) helyekkel (*Balázsi, Ostorics, Szalay és mtsai., 2013*)⁸. A kelet-európai térség államai közül a legjobban teljesítő Lengyelország, amely a 2012-es évre az európai élbolyba került, jelentősen előrelépve és lehaladva nemcsak a posztkommunista utódállamokat, hanem több nyugati erős versenytársat is.

Történelmi szerepüket tekintve a világgazdaságban meghatározó szerepet játszó Franciaország a centrum országokhoz sorolható, míg Németország, Ausztria, Svájc a fél periféria részének tekinthető, a skandináv országok és Olaszország a periféria részét képezik. A 20. századi felzárkózás következtében a periféria és a fél periféria országai sikeresen csatlakoztak a jóléti államokhoz. Az egy főre eső GDP alapján Svájc a 4. helyen áll (78 881 USA dollár), Svédország a 7. (54 815), Ausztria a 13. (46 643), Finnország a 16. (45 635), Németor-

6. A független olasz állam létrejötté előtt a Habsburg-ház befolyása alatt álló észak-olasz területek (Lombardia), a későbbiekben is meghatározó lesz az oktatáspolitikai reformok meghozatalában.

7. Finnország 2000 óta őrzi vezető pozícióját a PISA méréseken az európai országok között.

8. Összevetésként Magyarország matematikában 26., szövegértésben a 18. és a természettudományok területén a 19. helyen áll.

szág a 21. (41 866), Franciaország a 22. (41 223), az Egyesült Királyság 23. (39 161), és Olaszország a 27. (33 115).⁹

A nemzeti oktatásügy történelmi hagyományai a modellalkotó országokban

Oktatáspolitikai szempontból jól látható, hogy a 21. század elejére a legsikeresebbek az északi államok, köztük is kiemelkedő Finnország teljesítménye, amely a nemzetközi mérések alapján az évezred eleje óta sikeresen őrzi vezető helyét, a „finn csoda” mintává vált a legtöbb európai ország számára, tehát tekinthetjük egy „új modellalkotónak”. Tőle némileg elmarad Svédország teljesítménye, amelynek okait keresi a finn *J. Hakala*, aki a két országot elemezve eltérő súlypontokat emelt ki.¹⁰

A finn oktatást bemutató dolgozat¹¹ a pedagógiában bekövetkező hangsúlyváltásokat tárgyalja részletesen, de a korai nemzeti történelmi hagyományokról nem esik szó. A finn neveléstudományt az 1950-es évekig a normatív pedagógia jellemezte, míg az 1960-as évek végére teret nyert a természettudományokra jellemző empirikus módszer. A változásokat felgyorsították a nyugat-európai országokban bekövetkező radikalizálódási folyamatok (a jólét növekedése, az 1968-as események, az olajválság, a társadalmi konfliktusok kiélesedése az 1970-es évek közepére). A pozitivista-empirikus paradigma dominanciájának köszönhetően számos vizsgálat kezdődik el az oktatás hétköznapijainak megfigyelésére épülve (tanulói, tanári viselkedés megfigyelése, tanulási kimenetek mérése). Ezzel párhuzamosan 1974-ben sor került a komprehenzív iskola bevezetésére, 1979-ben a tanárképzés egyetemi szintűvé vált, amelyet rögtön követett a képzés monitorozása is. Az 1980-as években a progresszív paradigma jegyében a figyelem áttevődött a képzés utáni időszakra, a tanítási gyakorlat megfigyelésére. A gyakornokok nyomon követésével a tanári munka hatékonyságát meghatározó kompetenciák kimunkálására került sor. Az 1990-es években a hallgatói szükségletekre fókuszáltak, az egyéni tudáskonstrukció folyamata került a középpontba. A tantervfejlesztés innovációja a modul-alapú tantervi struktúrát részesítette előnyben. A kvantitatív kutatások mellett egyre

9. A Nemzetközi Valutaalap 187 tagországának 2012 adatai alapján, az adatok amerikai dollárban értendők, Magyarország esetében a GDP 12 652 USA dollár, 58. URL: http://hu.wikipedia.org/wiki/Orsz%C3%A1gok_egy_f%C5%91re_jut%C3%B3_GDP_szerinti_list%C3%A1ja_%28nomin%C3%A1lis%29_Utolsó_létlítés: 2015. 04. 21.

10. *Juha Hakala* a finn pedagógusképzést alapvetően a paradigmatis változások tükrében mutatja be, érezhető empátiával, míg a svéd rendszert komplexebben, kritikusabban elemzi, több adattal és probléma-centrikusan.

11. Köszönet *Nagy Andreának* és *Szűcs Katalinnak*, az ELTE PPK NDI doktorandusz hallgatóinak, akik segítettek az elemzési szempontrendszer kidolgozásában, és az ország-tanulmányok alapján az adatok összegyűjtésében.

inkább teret nyert a kvalitatív kutatási metodológia és az arra épülő értelmezési paradigma.

A svéd oktatás összegzésében *Hakala* kitér a svéd oktatásügy történelmi fejlődésére is (az első tanárképző szeminárium alapítása 1842-ben történt, míg Finnországban 1863-ban), és a statisztikai adatok tükrében is bemutatja a legfontosabb jellemzőket. Utal a vitára, amely az 1970-es években arról folyt, hogy nemzeti vagy nyugati modell bevezetésére kerüljön sor. Kiemeli, hogy bár a két ország között sok a hasonlóság, sőt Svédország olyan jóléti állam, amely 20. századi fejlődése szinte töretlen (a 2. világháború sem zúzta szét gazdaságát), ám a svéd oktatás eredményei elmaradnak a finn mögött. A kihívásokra a választ a tanár adhatja meg, amely professzió a legfontosabb foglalkozásként definiálódott. A svéd oktatás számára ugyanakkor példakép szomszédja, Finnország és Kanada, célja pedig, hogy a változó világ társadalmi igényeit a legmaradéktalanabban kielégítse, minőségi képzést biztosítson (*Hakala*, 2012).

Az angol oktatás történelmi hagyományai a középkorra nyúlnak vissza, az iskolák a helyi önkormányzatok, a vallási és az alapítványi (jótékonsági) szervezetek irányításával működtek, azaz erős decentralizáció volt a jellemző. Az oktatás 20. századi története a centralizációs és decentralizációs törekvések küzdelmén alapult, amelyet jelentősen meghatározott a mindenkori hatalmi elit politikai hovatartozása. Az oktatás jellemzője a gyakorlatorientáltság és a vizsgák rendszerével kialakított szelektivitás. A tanítóképzés a *Bell–Lancaster* módszerig visszanyúlva a szaktantárgyi tanulás mellett a morális nevelést és személyiségfejlesztést is szolgálta. A tanárok gyakorlati képzésében nagy autonómiát élveztek a képzők. A tanárképzés a 20. századra fokozatosan átkerül a felsőoktatásba. Az 1944-es oktatási törvény szabályozza az állami középfokú iskolák profilját.¹² A szelektív iskolarendszer ellenében az 1960-as évektől törekvések mutatkoznak a komprehenzív iskolák irányába. Az 1988-as törvény bevezeti a Nemzeti Alaptantervet, növeli a helyi hatóságok szerepét, az 1991-es pedig a költségvetési és adminisztratív teendőket lokális hivatalokra ruházza át, a változásokat szükségszerűen a pedagógusképzésnek is követnie kell (*Jones*, 2012).

Franciaország oktatási rendszere erősen központosított és államilag felügyelt, amelynek létrejötte a Francia nemzetállam létrejöttével párhuzamosan történik meg (*Bonaparte Napóleon* és *III. Napóleon* idejében). Az első tanítóképző 1833-ban nyílik, sőt a *Guizot* nevéhez fűződő törvény kötelezi a departementeket egy-egy tanítóképző (EN) felállítására. Ezzel erősödött az állami ellenőrzés, egységesült az oktatás, nőtt a néptanítók presztízse. 1880-tól kapcsolódhattak be a nők is a képzésbe. Az állam egy újabb elitiskola (ENS)

12. Grammar school, secondary modern school és technical school.

megnyitásával a tehetséges tanító jelölteket kívánta tovább képezni a vezetői feladatok ellátására.

A pedagógusképzésben a szakmai szempontok mellett a morális és politikai értékek is kiemelkedő szerepet kaptak (tudásközvetítés, állampolgári nevelés és személyiségformálás). A francia oktatásügy következetesen megőrzött és fenntartott történelmi hagyománya a köztársasági értékekhez kapcsolódva öt alapelv érvényesítése: (1) az ingyenes hozzáférés biztosítása az oktatáshoz (privát intézmények szedhetnek tandíjat). (2) a világi és az egyházi oktatás szétválasztása, (3) az általános iskolakötelezettség (6–16 év között, állami, magán és házi oktatás formájában) betartása, (4) az oktatás világnézeti és politikai semlegessége (egyházi iskolákban értelemszerűen nem), a világi általános iskolák egy szabad napot biztosítanak a szülőknek a vallásgyakorlásra. Végül (5) a tanítás szabadsága (a szólásszabadság részeként), magán intézmények, személyek joga oktatást szervezni (de az állam ellenőrzi). A szociális igazságságosság és az egyenlő bánásmód elvének érvényesítésének igénye mellett általában nagy a társadalmi érdeklődés az oktatási kérdések iránt (*Grundig de Vazquez*, 2012 123–155.)

A német oktatásügy történelmi kereteinek változását *Uwe Sandfuchs* részletesen elemzi és kiemeli a polgárosodás és a modernizáció szoros összefüggését, annak sajátosan korai formáját: a rendi társadalom defenzív modernizációját 1770 és 1815 között. Rámutat a modernizációnak arra a sajátos ellentmondására, hogy míg az oktatás alsó szintjét, a néptanítóképzést, jelentősen kiszélesíti, a felsőbb iskolaügy zárt marad az alsóbb néprétegek előtt. A német iskolaügy és tanárképzés történetének fordulópontja az 1871-es év, a német egység létrejötté, de azt követően eltérő minőségi korszakok alakultak ki, amelyek közül a nemzetiszocializmus jelentősen leértékeli az iskolai nevelés szerepét (*Sandfuchs*, 2012).

Az osztrák iskolareformok visszanyúlnak a felvilágosult abszolutizmus jegyében uralkodó *Mária Terézia* által kezdeményezett 1773-as és az 1777-es reformokig (*Ratio Educationis*), amelyek megalapozták a népoktatást és a professzionális tanítóképzést. Az 1848–49-es egyetemi és középiskolai reform a nyolcosztályos gimnázium, és a szaktanári rendszer bevezetését eredményezte. A normaiskolák számára a 18. században *Ignaz Felbiger* koncepciója alapján három hónapos tanfolyamon képeztek tanítót, majd 1805-től hat hónapra növelték a képzést. 1848-ban egy év, majd 1849-től két évre emelték a képesítés időtartamát. 1875-ben négy éves tanítóképző kurzusukat hozták létre (*Grimm, Bali és Pirka*, 2012).

H. Biedermann a svájci tanárképzés fejlődéséről szóló tanulmányában kiemeli, hogy az a 19. század első felében szakmászodott és intézményesült. A tanítás alapvetően férfi foglalkozás volt, többször hallatták hangjukat, jobb képzést követelve. Az első pedagógiai szemináriumot 1822-ben Aarauban alapí-

tották, amelyet további 153 követett. A kantonok autonómiájukhoz híven a műveltségi föderalizmus alapján törekedtek saját (eltérő nyelvű) képzőintézményeik felállítására, ám a diplomák egymás közötti elismerése problémákba ütközött. A gimnázium és a felsős tanárok a 19. század második felétől kaptak egyetemi képzést, és megjelentek a nők is soraikban (Biedermann, 2012).

Az olasz oktatást az egység létrejötte előtt (1861-ig) a tartomány helyzete határozta meg. Meghatározó szerepet kapott a Habsburg fennhatóság alatt álló Lombardia, ahol 1786-ban *II. József* révén került bevezetésre az elemi oktatás és a norma iskolai tanítóképzés. Míg a többi tartományokban a tanítók 80–90%-a klerikus volt, Lombardiában *II. József*nek köszönhetően csak 50% volt az arányuk. A napóleoni időkben vezették be a népiskolai tanítók módszertankönyvét, emellett a képzési és a gyakorlati idő is megnövekedett. Az olasz egység fokozatosan háttérbe szorította a felekezeteket, és jelentős lett a nők szerepe a tanító- és tanárképzésben, bár hátrányos megkülönböztetésben részesültek a tanulmányi feltételek és a bérezés szempontjából is. A nőket, Lombardia kivételével szívesebben alkalmazták, mert politikailag kevésbé aktívak, és mert jobban egybeesett munkájuk a női és az anyai szereppel, ami segítette emancipációjukat (Polenghi, 2012).

A késő feudális rendszert felváltó nemzetállamokban az oktatás még hangsúlyosabb szerepet kapott. Az angol oktatás hosszan, a 20. századig megőrzi decentralizáltságát, tartalmát, formáját a helyi közösségek alakították. A francia állam oktatásának fejlődését a napóleoni reformok következtében kialakult erőteljes központosítás és a köztársasági szellem határozta meg, míg a porosz, osztrák államok a felvilágosult abszolutizmus oktatásügyi rendelkezéseit tekintették a nemzeti oktatás kereteinek. A 19. században létrejövő nemzeti oktatáspolitikai a 20. század első felében szélesítette az oktatás és képzés kereteit, bár a két világháború jelentős változásokat eredményezett (pl. fasizálódás). Két állam fejlődése speciális jegyeket visel magán: A svájci kantonok függetlenségük révén eltérő szerkezetű és nyelvű képzési modelleket teremtettek meg. Az olasz területeken Lombardia korábbi Habsburg fennhatósága meghatározta az oktatás fejlődését, amelynek a 20. századra átnyúló következményei lettek. Az olasz állam esetében tehát inkább modellkövetésről beszélhetünk.

A modernizáció jegyében végbemenő főbb strukturális változások a jóléti államok oktatási rendszerében

A 2. világháborút követő időszak után Európa államai újradefiniálják magukat, felépítik demokratikus társadalmait, konszolidálják gazdaságukat. A felnövekvő új generáció igényére és kritikájára (az 1968-as diáklázadásokra) reflek-

tálva kerül sor az 1970-es évek elején a legtöbb országban átfogó curriculum reformokra.

A finn oktatás legerőteljesebb változását az 1979-es év újításai hozták: a tantervi reform a tanárképzés kutatásalapúvá tételével reflektált a társadalmi szükségletekre és a pedagógiai változásokra is. A finn befogadó, komprehenzív iskola 1-től 6. osztályig tanít, osztálytanítóval. A felső tagozat 7–9. évfolyamig tanít, azaz három évfolyamos a gimnáziumi vagy szakközépiskolai képzés.

Az 1990-es évek közepén két jelentős tényező alakította a finn oktatási reformokat: a globalizáció (megnő a bevándorlók száma és számolni kell a multikulturalitás hatványozott kihívásával), illetve majd az Európai Unió törekvései. A posztmodern paradigma meghatározásában elsősorban a társadalom sokféleségének, az eltérő szociokulturális háttérből fakadó heterogén szükségletek kielégítésének és a technológiai fejlődésnek a figyelembevétele ösztönözte a kutatásra alapozott tanárképzés finn gyakorlatát. Ennek jegyében tovább erősödött a tanárok kutatói és fejlesztői szerepe: modul-alapú tantervi struktúrákat fejlesztettek ki (*Hakala, 2012.*).

A svéd királyság oktatási rendszerében 5400 iskola látja el 900 000 tanuló tanítását a kilenc évfolyamos általánosan képző iskolai képzésen belül.¹³ 17 éves svéd tanterv szerint folyik az oktatás, 9 a kötelező tantárgyak száma: anyanyelv, angol, természetismeret, matematika, művészet, sport, egészségtan, vallás és társadalomismeret. Az iskola tükrözi a svéd életmódot is: jelentős szerepet kap a spontán, informális tanulás, csoport- és pármunka, a vita, az önállóság, az IKT használata. A tanár inkább a háttérből irányít, nincs házi feladat, az egyenlő, demokratikus jogok biztosítása a fő cél, akár az iskolaérettség eldöntésének kérdésében is (mennyiben az iskola joga?). A diákok 13–14 évesen kapnak először bizonyítványt, ezt megelőzően: fejlődési megbeszélést alkalmaznak a diák, a szülő és a tanár között.¹⁴ Az individuális fejlesztés, a diák szükségleteinek a leginkább megfelelő fejlesztés biztosítása a cél. A svéd iskola inkább szocializáló intézmény, mintsem tanító (ez egyben jelenleg a legfőbb kritika tárgya is, különös tekintettel Svédország lemaradó teljesítményére a nemzetközi méréseken.) A képzési út nem lineáris, a gimnázium felsőbb évfolyamán választható az általános vagy a szakképzés, de nincs szakközépiskolai tanárképzés (*Hakala, 2012.*).

Az Egyesült Királyságban az oktatásban három típusa működik az iskolának: az állami, a szabad (nagy függetlenséggel) és a magániskolák (azaz a nagy múltú bennlakásos kollégiumok, teljes függetlenséggel, sem a nemzeti tantervet nem kell betartaniuk, sem a tanári végzettségre vonatkozóan nincs előírás). Életkori megoszlásban 3-4 évesen óvodai ellátást, 4–10 év között elemi

13. Az 1200 közép fokú oktatási intézményben 400 000 tanuló folytat tanulmányokat, akik közül a továbbtanulók 14 egyetem és 47 főiskola közül választhat.

14. Az értékelés személyesen, de egy formanyomtatvány kitöltésével történik.

oktatást, 11–16 év között alsó középfokot, majd három választható formáját nyújtják a középiskolának (college). A tanárképzés jelentős modernizációja a 20. század második felében történik meg, új tudományterületek kötődnek a pedagógiához: szociológia, pszichológia, történelem. A 80-as években dolgozzák ki a tanári sztenderdeket és kiépítik az ellenőrzés, a továbbképzés rendszerét is. 1992-ben kulcsstratégiaként bekerül a tutorálás (a felsőoktatásban) és a mentorálás (az iskolákban) a képzésbe és a fejlesztésbe (Jones, 2012).

Franciaországban a tanárképzés tradicionálisan az állami politika része. Az állam belső ügyének tekinti az oktatást. A tanár, mint az állam szolgálatában álló személy, a tudás- és a köztársasági értékek közvetítője. Az állam a fenntartó, felelős a tantervekért, a képzési követelmények meghatározásáért, a tanárképzésért, felügyeli a közigazgatás-technikai és egészségügyi személyzet rekrutációját. A helyi közösségek elsősorban csak adminisztratív feladatokat látnak el. Az állam erős jelenléte mellett erős a társadalmi érdeklődés is az oktatási kérdések iránt. A tanárképzés kiemelt célja a köztársasági értékek közvetítése és a hű állampolgárok nevelése. A tanárképzésbe bekerülők között nincs korlátozás (ez csak a műszaki elitképzésben van), de van egy (alkalmasági) válogatás, nem kell tandíjat fizetni, csak járulékos költségeket. A tanárok számára kevésbé tudáskánont, inkább intellektuális tartalmakat közvetítenek. Az 1980-as évek végéig különböző szinteken történt a tanárképzés. 1989-ben egységesítették a képzést, az egyetemi szintű tanárképző és továbbképző intézetek (IUFM) felállításával, ami egy kétéves képzést jelent (az első évet vizsga, majd egy gyakorlati év követi). Ennek megfelelően, a különböző iskolatípusok tanárainak elnevezése és fizetési besorolása is egységesült. A tanári életpálya jelentős átalakulásával a diákok szélesebb körű és időben is továbbtartó iskolai képzését irányozták elő, ami nagyobb létszámú tanárságot igényelt (Grundig de Vazquez, 2012).

Németországban a tartományi föderalizmus sajátosan sokszínűvé teszi a közoktatás intézményes formáit. A tanárképzés egységesítésének a gondolata már a weimari köztársaság születésekor (1919–1920) megfogalmazódott, sőt a képzés akadémiai szintűvé tétele is igényként merült fel. Egyes tartományok megőrizték a tanárszemináriumokat, míg másokban tanárképző főiskolákat állítottak fel. 1945 után az általános iskolai tanárok képzését főiskolai szintűvé emelték, 1970-től közeledett a középiskolai tanárok képzési szintjéhez. Sajátos szerepet kaptak a nők a tanári pályán: tartalék munkaerőt jelentettek, pótolták a tanárihiányt (1919-ig cölíbatús tiltotta a házasságot számukra), ugyanakkor anyaként jelentek meg a pedagógiai szituációkban, míg számukra karriert, egzisztenciát adott a szakma. A kilencvenes évektől új kihívások alakították át a tanárképzést: felerősödött a szövetségi szinten történő gondolkodás, a föderális képzés összehangolása, az oktatási hivatalok koordinálása, a szaktudás és szakmódszertan, elmélet és gyakorlat arányának átgondolása. Az interkultura-

litás, a média, a kompetencialapú képzés, az Európa-orientáltság és a hatékonyság kérdéseire történő reflektálás (*Sandfuchs*, 2012).

A nagy múltú osztrák tanító- és tanárképzés számos elemet megőrzött a 20. században. A tanárképzés átalakítását (szintemelését) szorgalmazta a szociáldemokrata párt 1920-ban. 1951-ben egy évvel megnövelték a képzési időt a tanárképző akadémiákon (nem főiskolai rangú), majd az 1966/67-es év politikai kompromisszumaként a pedagógiai akadémiák megreformálására került sor. Az érettségizettek kétéves (népiskolai/tanítói) képzést kapnak az akadémián, a gyógypedagógusok hároméveset. Az akadémiák gyakorló iskolával is kiegészültek, így számuk jelentősen nőtt. Mintegy húsz év alatt megduplázódott az akadémiákon tanulók száma. A középiskolai tanárképzés szintén számos vitát vetett fel: a tanárképző intézetek a legtöbb kritikát az elmélet és a gyakorlat hiányzó kapcsolatának kérdése miatt kapták. 1977-ben új tanulási feltételeket biztosított a minisztérium: az általános pedagógiai képzés helyett az általános pedagógia, az iskolapedagógia és a fejlődéslélektan került előtérbe. A gyakorlati képzést integrálták a szak módszertani és az általános pedagógiai ismeretek közé, lehetőséget adtak a tanárjelölteknek arra, hogy az iskola belső világát megismerjék. Az osztrák egyetemeken a pedagógiai képzés és az iskolai gyakorlat különböző időpontokban került bevezetésre. Egyfázisú egyetemi szintű tanárképzési modellről, amely az elméletet és a gyakorlatot integráltan tanítja, csak az 1980-as évek közepétől beszélhetünk (*Grimm, Bali és Pirka*, 2012).

A svájci tanárképzés egyrészt igazodott a kantonális hagyományokhoz, másrészt strukturálisan követte az iskolai képzés igényeit. Hagyományosan a felsős tanárok és a gimnáziumi tanárok egyetemi képzést kaptak. Az általános iskolai tanárok (kilenc évfolyamos iskola) a nyolcvanas évekig négy, majd öt, illetve hatéves tanulmányi idővel szerezhettek diplomát. A középiskolai tanárok szaktárgyi képzése hat szemeszterben történt, ezt követték a neveléstudományi stúdiumok és a gyakorlat. A hatvanas években az oktatás expanziójának hatására „a holnap tanárképzése” címmel új koncepciók kidolgozására került sor. Erősödött a pedagógiai, pszichológiai, filozófiai tárgyak szerepe, de a szakfőiskolák alapítása is új szintet hozott a képzésbe. A sokszínűség, a kantonok különböző képzési struktúrája tovább erősödött, a diplomák elismerésének a kérdése azonban megoldatlan maradt. A tantárgyi harmonizációt és a képzés kimeneti követelményeinek összehangolását az 1990-es évek reformjai hozták meg (*Biedermann*, 2012).

Olaszországban 1946-tól a tankötelezettség 14 éves korra emelkedett, ötéves az általános iskola, három- majd ötéves a középiskola, 1962-től működik egységes általános iskolaként, fakultatív latinnal. Az 1960-as évektől az oktatási kérdésekre nagy nyomást gyakorolt az erős szakszervezeti mozgalom. Az 1962-es reformok értelmében a pedagógiai főiskolák négyévéssé alakultak át, az általános tantárgyak mellett latint, modern nyelvet, filozófiát és pedagógiát

tanultak a jelöltek. A tanítóképzést ellátó Institutio Magistrale¹⁵ 1952-től négyéves szakközépiskolává alakult, majd 1969-től ötéves lett a képzés. A tantárgyak között a filozófia, a pedagógiai és a pszichológia mellett az iskolai gyakorlat is része lett a képzési programnak. 2001-ig tanítói diplomát adott az iskola, amelyet 1991-ben plusz egy évvel egészítettek ki, a humán és pedagógiai tárgyak megerősítésének céljával. 2010-ben kezdődött a középiskola reformja, a líceumok leegyszerűsítése. Két új líceum típus alakult ki: (1) a humanisztikus – elsősorban a pedagógiára, pszichológiára, szociológiára, antropológiára fektette a hangsúlyt és (2) a szociál-ökonómia líceum, amelyben gazdaságot és jogot tanultak a diákok. Az általános iskolai tanárok képzésében helyet kap az általános pedagógia (a pszichológiával együtt), a pedagógiatörténet, négy évre elosztva, vele párhuzamosan az általános történelmi oktatás, majd az ötödik évben a nevelésemélet. Többen kritizálták, hogy nincs elegendő pedagógiatörténeti tudásuk a jelölteknek, ám az akadémia iránymutatása alapján ezen stúdiumok óraszámát változtatlan maradt (*Polenghi*, 2012).

Reformok a Bologna-folyamat jegyében

Valamennyi országban megtörtént a Bologna-rendszerhez való csatlakozás, a harmonizációs törekvések a legtöbb országban nehézségekbe ütköztek, ma is jelentős viták folynak a harmonizációs törekvések előnyeiről és hátrányairól.

A finn tanárképzés belső megújulása sikeresen kapcsolódott a Bologna-folyamathoz. A háromszintű képzéshez és a kreditrendszerhez illeszkedik a tanárképzés egésze. A finn közoktatás 6+3-as rendszerét követi a tanárképzés struktúrája. Az 1–6. osztályban tanító felvételi vizsga után (főiskolai) a jelölt egyetemi képzést kap (BA és MA), amely során általában két tantárgyi specializációt szerez: egy tantárgyit és egy tematikusát. A 7–9. osztályban tanítók hasonló, ám középiskolai tanári képzést kapnak. A gyakorlatok már a BA stúdium korai szakaszától beépülnek a képzésbe. Az egyetem szorosan együttműködik a gyakorló iskolákkal, amelyekben a tanítás folyamatos monitorozása, az iskola belső világának kutatása támogatja az innovációt. A finn tanárképzésben egyre nagyobb szerepet kapnak multikulturális tartalmak, illetve az inklúzió. Sajátos lehetőség van az idősebb karrierváltók számára, hogy Kokkolában rövidített képzési idő alatt (két év) osztálytanítónak váljanak. Finnországban a tanári professzió elismert szakma, a posztmodern válságban is az egyik lehetséges biztos karrierútnak kínálkozik – véli a tanulmány szerzője (*Hakala*, 2012).

A svéd tanárképzéssel kapcsolatban *Hakala* megjegyzi, hogy gyengébb a régiós versenytársaiénál (a PISA eredmények is ezt igazolják), kevesebb a didaktikai tanulmány. Kiemeli, hogy a finn tanárképzésben több kreditet kell tel-

15. Középiskolai szintű képzés.

jesíteni (300 kreditet, míg Svédországban az általános iskolai tanárnak 210–270-et). Aggályosnak tartja a pedagógiai pálya elnöiesedését, a szakma alacsony presztízsét, a tanulmányaikat gyakran félbeszakító, motiválatlan fiatalokat (túl könnyű a bekerülés), a pályaelhagyókat, akik több fizetésért más területen vállalnak állást, miközben a természettudományok és a nyelvek területén tanárhiány van.

A svéd oktatási reformok közül kiemelkedik a 2000-es, amely akademizálta, azaz felsőfokúvá tette a tanárképzést. A 2007-es reform az Európai Unió elvárásainak megfelelően harmonizálta a képzést (BA, MA, PhD), bár a kreditrendszer nem vezette be, helyette pontokban számolnak (1 svéd pont=1,5 ECTS). A kevésbé képzett tanárok továbbképzéséről új főiskolák felállításával gondoskodtak. Cél, hogy 2018-ra minden tanár a megfelelő tanári kompetenciákkal rendelkezzen. A 2011-es reform a minőségbiztosítás jegyében a tanári életpálya-modell (szolgálati út) átalakítását célozza meg: csak a tartós alkalmazásba vett tanárok osztályozhatják a tanulókat. A tanárképzés hasonló a finnhez, az első évben minden tanár egy neveléstudományi alapozással kezd. A szaktárgyak és a választott tárgyak után kiemelt szerepet kap a kutatómódszertan. A képzés vagy egy önálló fejlesztési projekt kidolgozásával vagy egy szakdolgozattal zárul. Gyakorlóiskolák nincsenek, a jelöltek szabadon választhatnak mentort (*Hakala*, 2012).

A tradíciókat erősen őrző angol oktatásban is előtérbe kerülnek a harmonizációt szolgáló intézkedések, a kompetencialapú oktatás (QTS, 1998) és tanárképzés a tanítást technicista szemlélettel értelmezi (*Qualifying to teach*), cél a minőségbiztosítás és az elszámoltathatóság megvalósítása, ami közben jelentős kritikát is kap. Akár ironikusnak is tekinthető, hogy *Schön* reflektív pedagógiai szemlélete ekkor jelenik meg. A szttenderdekhez hozzárendelik a tanári professzió státuszait (1. *Qualified Teacher*, 2. *Core Teacher*, 3. *Post Threshold Teacher*, 4. *Excellent Teacher*, 5. *Advanced Skill Teacher*). A tanárképzés többféle szinten és formában működik: egyetemi, posztgraduális, teljes, rész-képzés, nappali, gyakorlatalapú. A jelentkezés végzettséghez és tanulmányi eredményhez kötött. Újnak tekinthető a munka melletti tanárképzés modellje: diplomásoknak, egyetemi tanulmányokat félbehagyóknak vagy a katonai szolgálatot elhagyóknak, esetleg más szakmabelieknek – főként a tanárhiány leküzdésére. Az egyetemek a gyakorló iskolákkal és az ún. „kiemelkedő iskolákkal” igyekeznek szorosra fűzni a kapcsolataikat (egy iskolahálózat kiépítésének céljából), hogy vezető szerepet biztosítsanak nekik a tanárképzésben (*Jones*, 2012).

Franciaországban a 2004-es Bologna-rendszer bevezetése mellett továbbélnek a korábbi hagyományos intézetek és képzési formák is, jelentős maradt az elit iskolák szerepe.

Ausztriában a tanárképzésben jelentős fordulatot hozott a 2006-os felsőoktatási törvény, amelynek értelmében 2007-től a pedagógiai akadémiákat főiskolai szintű intézményekké alakították át, amelyek tanítókat képeznek, illetve a felső tagozatos tanárokat a különböző iskolatípusok számára (Hauptschule, Sonderschule, Berufsschule). A pedagógiai főiskolák feladata a tudományos képzés mellett a szakmai képzés biztosítása. A gimnáziumi tanárok számára már korábban is egyetemi szintű volt a képzés. Az egyetemeken tanuló leendő tanároknak tanárképző intézeti tagsággal együtt kell képzésüket teljesíteni. Az osztrák tanárképzés alapvetően a korábbi hagyományok alapján három fázisra osztható: 1. alapképzés, 2. szakmai képzés, 3. továbbképzés. A képzési profil sokfeliségének köszönhetően nem minden esetben jelenik meg mindhárom fázis. A pedagógiai főiskolák felállításával nemcsak a szakmai képzés, hanem a továbbképzések is akadémiai szintre emelkedtek (*Grimm, Bali és Pirka, 2012*).

Németországban a Bologna-folyamat jegyében két szabályozás született: a 2004-es tanárképzési sztenderdek, valamint 2008-ban a tartományok számára a tanárképzésben a közös tartalmi követelmények meghatározása a szaktudományok és a szakmódszertan területén. A problémák még sem oldódtak meg: például az 1. államvizsgát több tartományban eltörölték, néhol pedig visszaállították. A MA végzettség a 8–10 szemeszterből álló képzés teljesítésével érhető el, néhol ebbe egy gyakorlati szemesztert is beiktatnak. Tanárképzési szempontokat állítottak fel, amelyek működése nem problémamentes. A minőségre vonatkozóan öt elvet tartanak követendőnek szövetségi szinten: (1) a tanárok szakmai feladatait a tanárképzés céljai és tartalmi elemei határozzák meg, (2) a tanítási és nevelési stratégiákat tudományosan meg kell alapozni (szükség van speciális empirikus kutatásokra), (3) az elmélet és a gyakorlat minden képzési szakaszban egymásra épül, (4) a társadalmi realitás orientálja a tanárképzés tartalmát, (5) a tanárképzésben a kumulatív tanulást kell biztosítani (*Sandfuchs, 2012*).

Svájcban ma 13 pedagógiai főiskola és 3 egyetem működik. A reformot meghatározta a Bologna-folyamat: a harmonizáció, a modulrendszer, a lépcsős képzési rendszer kialakítása, az intézményes autonómia biztosítása. Az óvoda és az alapfok: integrált oktatási alkalmasság a 2–6. osztályokban, klasszikus felosztású tanítás az óvodában, és az 1–6. osztályokban. A tanulási idő 3 év, 180 ECTS pont megszerzésével, a jelöltek általában 6–8 szaktárgyból szereznek még képzettséget, összességében tíz tantárgyból vizsgáznak. Az általános iskolai tanár képzése 4–5 év, 270–300 kredit megszerzésével. (Maximum 5 tantárgyban lehet képzettséget szerezni). A kimeneti vizsga elméleti (köztük a pedagógiai, pszichológia, didaktika) és gyakorlati részből áll. A vizsgatanítás egy vagy két lecke megtartása (kantononként különböző hasonlóan a szaktárgyi vizsgához). Jelenlegi cél, hogy nemzeti szinten a képzést és a kimeneti követelményeket egységesítsék. Máig sem sikerült az egységesítés a harmonizálási

szándék ellenére, ami feszültségeket okoz, mert hiányszakmák vannak bizonyos szakokon. A kívülről érkezők, rövidített képzéssel, (BA és szakmai tapasztalatok birtokában) nehezítik a minőségbiztosítás következetes érvényesítését (Biedermann, 2012).

Olaszországban a 2010-es, 2011-es törvények növelték a képzési időt: az óvópedagógusok és általános iskolai tanárok képzése négyről öt évre emelkedett, a képzési idő az 1861-es hét évről 2011-re 18 évre nőtt. A középiskolai képzés a 21. századra szaktudományossá vált, speciális pedagógiai és didaktikai kompetenciákat várnak el a jelöltektől, a gyakorlat egyúttal kötelezővé vált. Sajátosnak tekinthető, hogy az olasz tanárképzésben a pálya jobban feminizálódott, mint a többi nyugat-európai országban, (általános iskola 80%, középiskola 60%), de anyagilag kevésbé elismert. (A svájci kezdő fizetésnek csak a felét kapja az olasz kezdő tanár.)

Sok az állásnélküli, vagy csak korlátozott szerződéses idővel rendelkező tanár, ami feszültséget kelt. A kormányzat politikai célja a tanárlétszám csökkentése, takarékoskodás, ám a feszültségek ezektől a lépésektől nem csökkennek, pl. munkaidő-szerződésekkel, főként az idősebbeket részesítik előnyben, (akár a rosszabbul képzeteket.) Olaszországban teljes integráció van 1977-től, 2010 óta külön szemeszterben tanítják a gyógypedagógiát valamennyi tanár számára (Polenghi, 2012).

Részösszegzés

Összegezve megállapítható, hogy az Európai Unió harmonizációs céljait, a Bologna-rendszer bevezetésével az országok részben megvalósították. A nemzeti (lokális) oktatási hagyományok figyelembevételével kezdték meg az egyes államok oktatáspolitikájának rugalmas átalakítását.

A tanárképzést vizsgálva, valamennyi országban elkülönült a tanítói (óvópedagógus) és a középiskolai tanárok képzése, tehát több szintű képzés valósult meg. Előbbi, azaz a tanítók, a 20. század második feléig középfokú képzéssel működhettek, az utóbbiak, a középiskolai tanárok, valamennyi országban egyetemi képzésben részesültek. A gyakorlati és a pedagógiai képzés eltérő módon jött létre az országokban. Jelentős hatása van a szekularizációs folyamatnak, de a korábbi katolikus hagyományok továbbélése ösztönözte a nemzeti oktatás kereteinek kialakulását Ausztria és Olaszország esetében. Legnagyobb hasonlóság az osztrák, német, olasz képzési gyakorlatok között van, közös történelmüknek köszönhetően. Megállapítható, hogy a 21. századra egyrészt megnőtt a végbizonyítvány megszerzéséhez szükséges tanulmányi idő, másrészt akademiizálódott az óvópedagógusok és a tanítók képzése. Állandósult és integrálódott a szakmódszertan, a pedagógia és a pszichológia, emellett mindenütt van pedagógiai gyakorlat. A kompetencia alapú szemlélet, az

egységesülő kimeneti követelmények, a kreditrendszer bevezetése a vizsgált országokban jelentős változásokat hozott. A bemenet (felvétel) országonként eltérő módon került szabályozásra (Finnországban alkalmassági vizsga, Franciaországban szűrőrendszer, Németországban nincs alkalmassági vizsga, a legtöbb országban a középiskolai eredmények alapján történik).

Meglepő és tanulságos a két hasonló földrajzi, gazdasági-társadalmi környezettel bíró állam, Finnország és Svédország eltérő oktatási hatékonysága. A korábban periféria helyzetben lévő két északi állam és Olaszország – kiemelkedő felzárkózást mutatnak az oktatás területén. A három nagy hátrányokkal induló ország közül Finnország tudta a legsikeresebb oktatási modellt kidolgozni, amely egyben a többi állam számára is mintaértékű. Olaszország esetében példaértékű *Maria Montessori* reformpedagógiájának hatására a korai inkluzív szemlélet, amely mára általános az olasz iskolai gyakorlatban.

Valamennyi vizsgált országban végbement az oktatás expanziója, ennek megfelelően az oktatási rendszerek strukturális átalakítása (a reformok a hetvenes években kulmináltak). Mindenütt jelentőssé és meghatározóvá vált a tanárképzés elnöiesedése, amely a legnagyobb mértékben Olaszországban következett be. A tanítók és tanárok társadalmi presztízse eltérő, amely eltérő fizetésükben mutatkozik meg legszembetűnőbben. A tanári szakmában jelenleg is vannak hiányszakmák és a jövőben is számolnak ezzel a jelenséggel, némely ország képzési kínálata már reflektál erre a problémára (Svédország, Finnország, Olaszország, Egyesült Királyság).

A közoktatás reformjai és a tanárképzés átalakítása nem jutott nyugvópontra, Európa országaiban napi aktualitással bírnak, komoly társadalmi, politikai vitákat generálnak.

A kihívások megsokszorozódása: a globalizáció, a bevándorlók (migránsok) számának növekedése, a technikai fejlődés, a társadalmi kontroll növekedése, a gazdasági válság, a nemzetközi mérések – napi szinten szembesítik az oktatás szereplőit a döntéshozók felelősségének súlyával. A 21. századi reformok következményeit még többségében nem vagy alig ismerjük.

Szakirodalom

Allemann-Ghionda, C. (2004): *Enführung in die Vergleichende Erziehungswissenschaft*. Beltz Verlag, Weinheim und Basel.

Balázi Ildikó, Ostorics László, Szalay Balázs, és mtsai. (2013): *PISA 2012 Összefoglaló jelentés*. Oktatási Hivatal, Budapest.

Biedermann, H. (2012): *Lehrerbildung in der Schweiz – vom seminaristischen Ausbildungsmodell zum tertialisierten Studienmodell: Herausforderungen der Vergangenheit, der Gegenwart und der Zukunft*. In: Németh, A. und Skiera, E. (Hrsg.): *Lehrerbildung in Europa. Geschichte, Struktur und Reform*.

- Peter Lang International Verlag der Wissenschaften, Frankfurt am Main. 267–280.
- Coriand, R. (2012): Lehrerbildung in der DDR und den neuen Bundesländern – Geschichte, Struktur und Reform. In: Németh, A. und Skiera, E. (Hrsg.): *Lehrerbildung in Europa. Geschichte, Struktur und Reform*. Peter Lang International Verlag der Wissenschaften, Frankfurt am Main. 73–90.
- Falus Iván (2010): *A pedagógusképzés korszerűsítése – európai tendenciák*. Pedagógusképzés, 1. sz. 17–34.
- Grimm, G., Bali, B. und Pirka, V. (2012): Lehrerbildung in Österreich – Aspekte ihrer Genese von den Anfängen im späten 18. Jahrhundert bis zur Zweiten Republik. In: Németh, A. und Skiera E. (Hrsg.): *Lehrerbildung in Europa. Geschichte, Struktur und Reform*. Peter Lang International Verlag der Wissenschaften, Frankfurt am Main. 91–110.
- Grundig de Vazquez, K. (2012): Lehrerbildung in Frankreich – Geschichte, Struktur und Reform. In: Németh, A. und Skiera, E. (Hrsg.): *Lehrerbildung in Europa. Geschichte, Struktur und Reform*. Peter Lang International Verlag der Wissenschaften, Frankfurt am Main. 123–138.
- Hakala, T. J. (2012): Lehrerbildung in Sweden – ein Blick auf die neueste Geschichte, die Gegenwart und die Herausforderungen der Zukunft. In: Németh, András und Skiera Ehrenhard (Hrsg.): *Lehrerbildung in Europa. Geschichte, Struktur und Reform*. Peter Lang International Verlag der Wissenschaften, Frankfurt am Main. 191–200.
- Hakala, T. J. (2012): The present state and background of Finnish teacher education. In: Németh, András und Skiera Ehrenhard (Hrsg.): *Lehrerbildung in Europa. Geschichte, Struktur und Reform*. Peter Lang International Verlag der Wissenschaften, Frankfurt am Main. 177–190.
- Jones, M. (2012): Teacher education in England. In: Németh, András und Skiera Ehrenhard (Hrsg.): *Lehrerbildung in Europa. Geschichte, Struktur und Reform*. Peter Lang International Verlag der Wissenschaften, Frankfurt am Main. 201–218.
- Kotschy, B. (2012): Changes of regime in teacher training in Hungary between 1990 and 2010. In: Németh, András und Skiera Ehrenhard (Hrsg.): *Lehrerbildung in Europa. Geschichte, Struktur und Reform*. Peter Lang International Verlag der Wissenschaften, Frankfurt am Main. 41–59.
- Németh, A., Szabolcs, É. und Vincze, B. (2012): Lehrerbildung in Ungarn – Von den Anfängen im späten 18. Jahrhundert bis zur politischen Wende um 1990. In: Németh, A. und Skiera, E. (Hrsg.): *Lehrerbildung in Europa*.

Geschichte, Struktur und Reform. Peter Lang International Verlag der Wissenschaften, Frankfurt am Main. 21–41.

Németh András (2004): A modern európai iskola kialakulása és fejlődése. In: Németh András és Pukánszky Béla (szerk.): *A pedagógia problémátörténete.* Gondolat Kiadó, Budapest. 427–456.

Németh András (2005): *A magyar pedagógia tudománytörténete. Nemzetközi tudományfejlődési és recepciós hatások, nemzeti sajátosságok.* Gondolat Kiadó, Budapest.

Polenghi, S. (2012): Lehrerbildung in Italien. In: Németh, A. und Skiera E. (Hrsg.): *Lehrerbildung in Europa. Geschichte, Struktur und Reform.* Peter Lang International Verlag der Wissenschaften, Frankfurt am Main. 139–156.

Pukánszky Béla (2013): A tanárképző intézet szerepének alakulása a magyarországi tanárképzés történetében. *Pedagógusképzés*, 10–11. 73–91.

Sandfuchs, U. (2012): Die Lehrerbildung in Deutschland – Geschichte, Struktur und Reform. In: Németh, András und Skiera Ehrenhard (Hrsg.): *Lehrerbildung in Europa. Geschichte, Struktur und Reform.* Peter Lang International Verlag der Wissenschaften, Frankfurt am Main. 59–72.

Wallerstein, Immanuel: (1983): *A modern világgazdasági rendszer kialakulása.* Gondolat Kiadó, Budapest.

Az európai tanárképzés a „modellkövető” országok aspektusából vizsgálva. Összegző áttekintés egy tanulmánykötet margójára

II.¹

GARAI IMRE

Bevezetés

Jelen tanulmány az úgynevezett modellkövető kelet-közép-európai térség államainak összehasonlító elemzését kívánja elvégezni egy 2012-ben megjelent munka dolgozatainak segítségével. (Vö. Vincze, 2015).² Tanulmányunkban egy-égesen hét vizsgálati szempontot alkalmaztunk összegző elemzésünk elkészítéséhez, amelyet Vincze Beatrixszal közösen alkottunk meg:³ (1) a nemzetállami és az oktatási rendszer változásainak összefüggései; (2) modellek, modellváltások, modernizáció és a politikai események összefüggései; (3) eltérő társadalmi kondíciók és a modellváltások közötti kapcsolatok; (4) történeti hagyományok továbbélése az intézményrendszerben a modellváltásokat követően; (5) a közoktatás szerkezete; valamint (6) a felsőoktatás és benne a tanárképzés struktúrája; legvégül pedig (7) a speciális képzési utak, amelyek segítségével egy létező intézményrendszer hagyományos képzési útját mintegy megkerülve, vagy „fellazítva” új típusú szakértelmiségi csoportok gyorsított képzésére szolgált, ezzel segítve elő egy-egy modellváltást.

1. Jelen összehasonlító, történeti tanulmányunkkal köszöntjük Németh András professzort 65. születésnapja alkalmából, akinek munkásságában a hasonló típusú vizsgálatok végzése meghatározó szerepet játszik.

2. Miként Vincze Beatrix *Az európai tanárképzés a „modellalkotó” országok aspektusából vizsgálva* című tanulmányában, úgy jelen írás is a TÁMOP 4.2.1./B-09/1/KMR-2010-0003(1) projekt keretein belül megvalósult, Németh András és Ehrenhard Skiera szerkesztette, *„Lehrerbildung in Europa – Geschichte, Struktur und Reform”* címmel napvilágot látott tanulmánykötethez kapcsolódik.

3. Ezúton köszönöm Nagy Andrea és Szűcs Katalin doktorandusz hallgatók segítségét, akik segítettek az elemzési szempontrendszer megalkotásában, illetve ezek mentén néhány ország esetében elvégezték az elemzést.

„Modellkövető” közép-kelet-európai államok oktatásügyi fejlődése

Munkánk fontos előfeltevése, hogy Európa egyes térségei eltérő mértékű gazdasági, társadalmi fejlődésen mentek keresztül, amelynek nyomán megkülönböztethetünk a modernizációs fejlődés mintájául szolgáló centrum, illetve ezeket a mintákat követő perifériális térségeket, államokat. (Wallerstein, 1983.; Vincze 2015). A modellalkotó országok oktatásügyi fejlődése három, egymástól jól elkülöníthető típusra osztható fel: az angolszász, illetve a két kontinentális, a francia és a német modellre (Németh, 2004).

Jelen írásban az oktatásügy modernizációjának folyamatát követjük nyomon Bulgáriában (Chavdarová, 2012), Csehországban (Kasper és Kasperová, 2012), Jugoszláviában és utódállamaiban (Protner és mtsai., 2012), Magyarországon (Kotschy, 2012; Németh, Szabolcs és Vincze, 2012), a Német Demokratikus Köztársaságban (Coriand, 2012),⁴ valamint Romániában (Sebestyén, Szarvas, Tordai-Sóós, 2012). Dolgozatunk során az oktatásügy egészét társadalmi alrendszerként értelmeztük, így lehetőség nyílt arra, hogy a vizsgálatot a társadalmi-politikai változásokkal összefüggésben végezzük el. Ugyanakkor ennek a megközelítési módnak két fontos következménye van a vizsgálat egészére vonatkozóan: az egyik az, hogy ezeknek az országoknak a társadalmi-gazdasági fejlődése meglehetősen eltérő, s jöllehet a térség mindegyik állama valamelyik kontinentális nagyhatalom oktatási modelljét követte, az implementáció azonban szinte mindig egy sajátos nemzeti modell kialakulását eredményezte. Ez összefüggésben áll azzal a jelenséggel, hogy a közép-kelet-európai modernizáció alapjaiul szolgáló európai modellek a recepció során sajátos nemzeti intézményrendszer kialakulását eredményezte, amelynek nyomán ezeket a nem szerves fejlődés nyomán kialakult struktúrákat a társadalmi igényekhez, fejlettséghez igazították az egyes nemzetállamok oktatáspolitikai elitjei (Németh, 2004; Garai, 2014). A másik fontos következmény, hogy az eltérő recepciós folyamatokból következően problematikus egy egységes szempontrendszert alkalmazva vizsgálni ezen államok oktatási intézményrendszeri fejlődésének egészét. A vizsgálati szempontok egységes alkalmazását az is nehezíti, hogy az ország-tanulmányok ugyan egy tanulmánykötetben láttak napvilágot, de az egyes szerzők eltérő érdeklődése, illetve a sajátos nemzetállami fejlődési folyamatok nyomán más-más hangsúllyal vizsgálták az alsó-, a középfokú oktatási intézményrendszer, vagy a tanítóképzés, tanárképzés kiala-

4. A Német Demokratikus Köztársaság (továbbiakban NDK) oktatásügyi fejlődésének tárgyalására értelemszerűen csak a II. világháború utáni szakaszban kerül sor. Rotrand Coriand tanulmánya azonban arra lehetőséget ad, hogy az 1990-es rendszerváltozást követő oktatásügyi átalakulásokat is nyomon kövessük a kelet-német területeken.

kulását. Tehát bizonyos országok esetében a vizsgálati szempontok némelyikének alkalmazása alig, vagy egyáltalán nem vezetett eredményre.⁵

A közép-kelet-európai térség oktatásügyi fejlődése a nemzetállamok kialakulásától az első világháború végéig

A közép-kelet-európai térségben az 1860-as évek második felében, az Osztrák-Magyar Monarchia 1867-es létrejöttével, illetve az 1878-as San Stefanó-i békeszerződés,⁶ valamint az azt követő berlini kongresszus⁷ nyomán indult meg a nemzetállami fejlődés (Majoros, 2005). Magyarország az úgynevezett közös ügyeket (hadügy, külügyi és az ezt fedező pénzügyi források) leszámítva egy reálunió keretein belül folytathatta polgárosodási, illetve a nemzetállami keretek kialakítására vonatkozó programját (Csorba, 2005). Bár a Monarchián belül Csehország nem élvezett a magyarhoz hasonló állami önállóságot, de a magyar kiegyezés évében elfogadott polgárjogi törvények garantálták a cseh területeken is a polgárosodás folyamatának és ezzel párhuzamosan a modern oktatási rendszer megteremtésének alapjait. A német iskolarendszer főbb intézménytípusai osztrák közvetítés útján jöttek létre mindkét területen: 1868–1869 között kialakultak az alsó fokú oktatás főbb intézménytípusai a népiskolák és a polgári iskolák létrejöttével, valamint a következő évtizedek folyamán ugyancsak német, illetve Magyarország esetében német és francia intézményrendszeri elemeket felhasználva kialakultak a középiskolák főbb intézménytípusai, és a középiskolai tanárképzés keretei (Németh, 2004; Kasper és Kasperová, 2012; Németh, Szabolcs és Vincze, 2012; Garai, 2014).

A kelet-közép-európai térség keleti, illetve déli részén található Románia, Szerbia, Bulgária esetében ez a fejlődési folyamat egy évtizeddel később vette kezdetét, hiszen ezek az államok nemzeti függetlenségüket 1878 után nyerték el. Az Oszmán Birodalomból kiváló balkáni területek szintén osztrák minta nyomán kezdték el megszervezni nemzeti oktatási rendszerüket, ez különösen Szerbia, illetve Bulgária esetében nyilvánvaló. Utóbbi az 1909-es oktatási törvényével lényegében jogerőre emelte a négy éves elemi iskolára épülő három éves algimnáziumi, illetve öt éves felsőbb középiskolai képzési struktúrát

5. Alapvetően arra szeretnénk rámutatni, hogy más-más mélységű az egyes tanulmányok történeti-társadalomtörténeti megközelítése, amelyben a szerzők vizsgálják az oktatásügy változásainak kérdéseit. Bizonyos tanulmányokban az oktatási intézményi rendszer valamennyi ága meglehetősen részletességgel került tárgyalásra, míg más szerzők az intézményrendszer fejlődésének egy bizonyos szegmensére helyezték fókuszpontjukat.

6. A békeszerződés eredményeként függetlenné vált Bulgária, Románia és Szerbia, valamint Montenegro területe jelentősen megnőtt.

7. A kongresszus módosította Bulgária, Románia területét. Az Osztrák-magyar Monarchia pedig jogot kapott Bosznia okkupációjára.

(Chavdarová, 2012). Szerbiában és Boszniában ugyancsak osztrák minta nyomán kezdett el intézményesülni mind a tanárképzés, mind az alsó-, és a középfokú oktatás. Ugyanakkor a Szerbiától délre fekvő mai Montenegró, Koszovó, Macedónia területén az oszmán-török befolyás jóval erősebbnek bizonyult, s itt a török hatóságok kezdték el az oktatási intézményrendszert megszervezni (Protner és mtsai., 2012). Románia⁸ esetében a modellkövetés nem egyértelmű, hiszen amíg a nemzetállami keretek kialakításának korai időszakában elsősorban a francia oktatási rendszer elemeire építkezett az 1864-es oktatásügyi törvény, addig az 1898-as *Haret*-féle jogszabály a német-osztrák intézményrendszer bizonyos elemeit is beépítette a közép-, és felsőfokú oktatásba. Ennek nyomán az ötéves elemi iskolákra épülő négy alsó, illetve négy felső líceumi modell került bevezetésre, amelyet egy az érettségihez hasonló záróvizsga rekesztett be. A középiskolai tanárképzés területén pedig megalakultak az első egyetemi szemináriumok (Sebestyén, Szarvas és Tordai-Soós, 2012).

Megállapítható tehát hogy a vizsgált államok nagyobb része a kontinentális közoktatási, illetve felsőoktatási intézményrendszer egyes elemeit adaptálta saját viszonyainak megfelelően, s hoztak létre többnyire vegyes intézményrendszeri modelleket, amelyek azonban főbb vonalaikban inkább a német-osztrák oktatási intézményrendszert követték. A neohumanista képzési koncepcióra épülő középfokú, illetve egyetemi oktatási rendszer felhasználása a nemzetállam építésének folyamatában kézenfekvőnek tűnik, hiszen a 19. század első évtizedében a válságba jutott porosz állam számára is az államreform továbbvitelében elhivatott államhivatalnokokat (középiskolai tanárokat) biztosított (Németh, 2005).

A nemzeti oktatási rendszerek kialakításának második szakasza az új európai rendben

Az első világháborút lezáró párizsi békerendszer kedvezményezett államainak sorához tartozott Csehszlovákia, Románia, illetve a Szerb–Horvát–Szlovén Királyság (1929-től Jugoszlávia). Az oktatásügyet érintő törekvéseik kettős természetűek: egyfelől mindhárom államalakulat területi gyarapodásukat követően az új területek pacifikálására részben az oktatást használja eszközként. Másfelől ezzel párhuzamosan bizonyos korrekciókat is végrehajtanak az intézményrendszeren annak érdekében, hogy a korábban kialakult strukturális problémákat (tanítóképzés felsőfokúvá tétele, középiskolai tanárok képzési színvonalának emelése) orvosolják.

Csehszlovákiában lényegében megmaradt a Monarchiából örökölt közoktatási intézményrendszeri modell. Ugyanakkor 1921-ben pedagógiai főiskola jött létre a prágai egyetem filozófiai és természettudományi kara mellett, ahol kö-

8. Románia fennhatósága alá ebben az időszakban Havasalföld, Moldva és Észak-Dobrudzsa tartozott.

zépiskolai tanárképzés folyt (*Kasper és Kasperová*, 2012). A szlovák területek számára kihívást jelentett egyfelől a nagyszámú magyar népesség, akik közvetlenül a Magyarországgal közös határszakaszon éltek, másfelől a pozsonyi Erzsébet Tudományegyetem átköltözése a magyar területekre. Románia is jelentős területi gyarapodást könyvelhetett el, hiszen Erdély túlnyomó részét garantálta számára a trianoni békeszerződés. Az 1924. évi 176. törvény az óvodai illetve elemi iskolai képzést egységesítette. Az alsó fokú képzés 5–7. osztályában ugyanakkor a jogalkotó teret engedett annak, hogy a helyi igényeknek megfelelő tanterveket készítsenek az intézmények. Az alsó fokú tanszemélyzetet úgynevezett normaiskolák képezték. Az oktatáspolitikai béremeléssel támogatva a román anyanyelvű tanítók munkavállalását az etnikailag kevert, vagy magyarok által többségében lakott területeken annak érdekében, hogy az új impérium számára is elfogadható szellemű legyen az oktatás. Ezzel párhuzamosan az 1930-as évek második felére a magyar tanítóképző intézeteket fokozatosan megszüntették (*Sebestyén, Szarvas és Tordai-Soós*, 2012). A Szerb–Horvát–Szlovén Királyság új államalakulatként meglehetősen eltérő fejlettségű területeket egyesített magában. Az oktatáspolitikai főbb irányvonalait tekintve az egykori Monarchiát tekintették referenciamodellnek. Ez a jelenség azzal magyarázható, hogy az északi területek társadalmi és gazdasági tekintetben fejlettebbek voltak a délieknél, s ezek korábban a Monarchia befolyási övezetét képezték. Így az új királyság kialakulását követően a déli területeken is a német–osztrák modellt követő köz-, és felsőoktatási intézményrendszer megszervezésének munkálatai kezdődtek el (*Protner és mtsai.*, 2012). Az 1920, 1926, illetve 1929-es, a pedagógusképzést szabályozó törvények lényegében ugyancsak az egykori Monarchia képzési struktúráját adaptálták a délszláv viszonyokhoz.

Bulgária és Magyarország jelentős területi veszteségeket szenvedve fejezte be az I. világháborút. A két világháború közötti időszakban Bulgáriában nem változott meg jelentősen a közoktatás intézményi szerkezete, az 1921 és 1929-es oktatási törvények inkább kontinuitást mutatnak a korábbi időszakokkal, illetve az intézményrendszer kapacitását igazították hozzá a megváltozott társadalmi, gazdasági feltételekhez. A felsőoktatás területén viszont jelentős változások zajlottak le: 1932-től a tanítóképzés lényegében felsőfokúvá vált az Elemi Iskolai Tanítók Pedagógiai Intézetének létrejöttével. A pedagógia szerepének felértékelését mutatja, hogy 1924-től önálló tudományterületté vált, illetve 1923-ban létrejött a középiskolai tanárok képzésében kulcsszerepet játszó gyakorlógimnázium is. A tanári képesítővizsga ettől az időszaktól kezdve lényegében megegyezett a német–osztrák területeken kialakult gyakorlattal (*Chavdarová*, 2012). Magyarországon jelentős változások történtek mind a közoktatás szerkezetében, mind pedig a felsőoktatás területén. Az oktatáspolitikai az elemi fokú iskolák számának gyarapítását tűzte ki célul az 1920-as évek

első felében (1926: 7. tc.), majd a külpolitikai fenyegetettség és a szélsőséges politikai mozgalmak megjelenésével kísérlet történt a nyolcosztályos elemi iskola kialakítására is (1940: 20. tc.). A középfokú oktatás területén a trifurkáló középiskolai szerkezet társadalompolitikai és kultúrpolitikai szempontból is markáns váltást eredményezett a Monarchia időszakának oktatáspolitikájához képest (1924: 11. tc.). Ugyanakkor ezt a törekvést a politikai klíma megváltozása miatt felszámolta az 1930-as évek oktatáspolitikája, s a reáliskola, illetve reálgimnázium intézménytípusát megszüntetve létrehozta az egységes gimnáziumot (1934: 11. tc.). A középiskolai tanárképzés egységesült az ország valamennyi tudományegyetemén, a neveléstudományi képzést a tanárképző intézetek vonták felügyeletük alá (1924: 27. tc.). A tanítóság régi követelésének engedve a kultúrpolitika felsőfokúvá kívánta tenni a tanítóképzést (1938: 14. tc.) a tanítóképző akadémiák létrehozásával, de ez a törekvés sikertelen maradt (Németh, 2004; Németh, Szabolcs és Vincze, 2012.; Garai, 2014).

A fentiekből megállapítható, hogy az új európai rend kialakulása eltérő kihívásokat támasztott a térség országaival szemben. Míg bizonyos államok területi gyarapodásukból, vagy korábban is meglevő regionális különbségeikből fakadó kihívásokat próbáltak orvosolni, addig a Párizs környéki békerendszer kárvallottjai eltérő módszereket alkalmaztak köz- és felsőoktatásuk modernizálására.

A modernizáció szovjet útja: az oktatáspolitikai szovjetizálása

A II. világháborút követően a kelet-közép-európai térség nagyobb része megszálló hadserege révén a Szovjetunió érdekszférájába került. Ez alól kivétel az 1941 után állami létét visszanyerő Jugoszlávia, amelynek területéről különböző szabadcsapatok űzték el a német megszállókat. Bár a délszláv állam is a szocialista modernizáció útját követte, de külpolitikája mégsem rendelődtött alá olyan mértékben a Szovjetunióknak, mint ahogyan az a térség államainak többsége esetén megfigyelhető.⁹

Az 1945 utáni időszak egyik sajátossága, hogy a jaltai és potsdami konferenciák lehetőséget adtak a megszálló hatalmaknak arra, hogy külpolitikai érdeküknek megfelelő, saját állami és társadalmi berendezkedésük mintájára szerveződő államok kialakulását segítsék elő (Németh, 2006a). Ez előrevetítette a szovjet köz- és felsőoktatási rendszer teljességének, vagy bizonyos elemeinek átvételét ezekben az országokban. Ennek a folyamatnak a prototípusát az oktatásügy területén a kelet-német tartományokban végrehajtott oktatáspolitikai

9. Jelzésértékű erre nézve, hogy a térség államainak nagy része szovjet nyomásra 1949–1950 folyamán különböző formákban ítélte el a jugoszláv politika „elhajlását”. 1961-ben pedig Jugoszlávia egyik alapítója volt az el nem kötelezett államok mozgalmának.

tikai reformok jelentették. A szovjet katonai hatóságok már 1945 augusztusában rendeletet hoztak a tananyag ideológiai átalakításáról, illetve a tanári kar politikai tevékenységének felülvizsgálatáról. 1946 folyamán pedig az alsó fokú iskolarendszert átalakítva bevezették az egységes nyolc osztályos általános iskolát. Az NDK állami kereteinek 1949. október 7-i formális létrejöttét követő egy évtizeden belül a középfokú iskoláztatás is jelentős mértékben átalakult, hiszen az 1959-es iskolaügyi törvény a 10 osztályos politechnikai iskolát tette középfokon uralkodó intézménytípussá (*Coriand*, 2012). Ugyancsak szovjet mintát követve az oktatáspolitikai mechanikusan alárendelődt az iparosítás kívánalmainak a térség országainak nagyobb részében. Ez az NDK esetében azt eredményezte, hogy a középiskolai diákok túlnyomó többsége a politechnikai iskola 8. osztályát, vagy 10. osztályát követően szakiskolába iratkozott be, hogy a permanensen jelentkező szakmunkáshiányt ezzel enyhítsék.¹⁰ Az érettségire előkészítő 11–12. évfolyamokat egy-egy korosztály 14–15%-a látogathatta még az 1980-as években is (*Coriand*, 2012).

A térség többi állama esetében is hasonló reformok figyelhetők meg a közoktatás területén. Ezeknek egyik fontos közös eleme, hogy a „kizsákmányoló társadalmi osztályok” műveltségi monopóliumának felszámolására hivatkozva Bulgáriában, Csehszlovákiában, Magyarországon és Romániában legkésőbb 1948-ig uralkodó intézménytípussá tették a nyolcosztályos általános iskolákat, illetve a felekezetek szerepét egyoldalú államosítással tették marginálissá az oktatásügyben, hogy a szocialista típusú társadalom ideológiai egységét ne érhesse kihívás (*Németh*, 2004; *Chavdarová*, 2012; *Kasper és Kasperová*, 2012; *Sebestyén*, *Szarvas és Tordai-Sóós*, 2012). A korábbi, történetileg kialakult nyolcosztályos középfokú intézményrendszert felszámolták, s rendre négy osztályossá alakították át. Ugyanakkor a Sztálin halálát követő időszak lehetőséget adott bizonyos kísérletek végrehajtására is, így például Bulgária 1954-ben a középfokú iskoláztatást ismét hétosztályossá bővítették, a reform azonban alig másfél évtizedig volt érvényben, hiszen az 1969-es oktatásügyi törvény az NDK-ban kialakult politechnikai képzést vezette be (*Chavdarová*, 2012). Jugoszlávia sajátos külpolitikai helyzete és az ország regionális tagoltsága miatt ezek a reformok csak később bontakoztak ki. Ugyan 1949-ben a nyolc osztályos elemi iskola bevezetésére sor került, azonban föderális szinten csak 1958-ra vált elterjedté az intézménytípus (*Protner és mtsai.*, 2012).

Az 1960-as években több ország korrekciót próbált meg végrehajtani alap-, illetve középfokú intézményrendszerén. Romániában 1968-ban tíz évre növelték az alapfokú iskoláztatást, illetve ezzel párhuzamosan a liceumokban hu-

10. Az egyoldalú iparosítási, fegyverkezési politika erőteljesen rányomta bélyegét az életszínvonalra. Az 1953. június 17–19-i berlini munkásfelkelés is részben az életszínvonal elégtelensége nyomán robbant ki. A felkelést követő politikai megtorlás miatt körülbelül 300 000-en emigráltak nyugatra, s 1961-ig nagyjából háromszor ennyien hagyták el a keleti megszállási zónát, illetve az NDK területét (*Németh*, 2006b).

mán, reál, valamint ipartanonc-iskolai képzést alakítottak ki (*Sebestyén, Szarvas és Tordai-Soós*, 2012) Magyarországon az 1961: 3. törvény nyomán a gimnáziumok öt éves képzését egészítették ki gyakorlati képzéssel, valamint új intézménytípusként alkották meg a szakközépiskolát. Az érettségizettek átirányítása az ipari munka világába a gyakorlati tárgyak révén azonban látványosan kudarcot vallott, ellenben a szakközépiskola kritikus fogadtatása ellenére elterjedt intézménytípussá vált (*Németh*, 2004; *Németh, Szabolcs és Vincze*, 2012).

A felsőoktatási intézményrendszer átalakulása kapcsán ugyancsak hasonló folyamatok mentek végbe a régió egyes országaiban. Az egyetemi hallgatóság társadalmi összetételének megváltoztatását, egyúttal a kádercserét és a szakemberhiányt orvosolandó „esti”, illetve „szakérettségire” épülő gyorsított felső-középfokú képzéseket hoztak létre, hogy a munkás és parasztszármazású társadalmi rétegek minél nagyobb számban kerüljenek be a felsőoktatásba. 1945 nyarán az igazoló eljárások és a háborús emberveszteségek következtében a kelet-német területeken 40.000 pedagógus hiányzott az iskolarendszerből. Az 1945/1946-os tanévben előbb 15.000, majd a következő tanévben újabb 25.000 tanár, illetve tanító kezdte meg munkáját, miután gyorsított felsőfokú képzéseken szereztek képesítést (*Coriand*, 2012). Magyarországon hasonló technikát alkalmazva az 1948–1951 közötti időszakban radikálisan átalakították a hallgatóság társadalmi összetételét, s ezzel párhuzamosan a felsőoktatási intézményrendszer szerkezetét is megváltoztatta az új kommunista államhatalom (*Németh*, 2004; *Németh, Szabolcs és Vincze*, 2012; *Protner és mtsai.*, 2012; *Garai*, 2014).

A középiskolai tanárok képzése az országok nagyobb részében továbbra is az egyetemek feladata maradt. Bár Csehszlovákiában 1953–1959 között főiskolai jellegűvé minősítették vissza a tanárképzést (*Kasper és Kasperová*, 2012), s a magyar intézményrendszer is jelentős mértékben átalakult a középiskolai tanárképző intézetek, illetve a tanárvizsgáló bizottságok megszüntetésével (*Németh, Szabolcs és Vincze*, 2012), az 1960-as évek második felében a politikai légkör változásával azonban lehetőség nyílt arra, hogy az egy évtizeddel korábban kialakított szovjet típusú rendszeren a nemzeti sajátosságoknak megfelelő korrekciókat hajtsanak végre az egyes országok. Ugyancsak általános tendenciaként figyelhető meg a térségben, hogy a középfokú tanítóképzés fokozatos felszámolására törekedtek a pedagógiai jellegű főiskolák létrehozásával, amelyekben jellemzően az általános iskolák felsőbb tagozatainak tanárait képezték (*Kasper és Kasperová*, 2012; *Németh, Szabolcs és Vincze*, 2012; *Protner és mtsai.*, 2012) vagy mint Bulgária példája mutatja az algimnáziumi tanárok képzése is ezekben az új intézménytípusokban kapott helyet (*Chavdarová*, 2012). A pedagógiai főiskolák az 1970-es évek második felétől fokozatosan a tudományegyetemek részeivé váltak, s így a tanítóképzés egésze felsőfokúvá

vált (*Kasper és Kasperová*, 2012; *Németh, Szabolcs és Vincze*, 2012; *Protner és mtsai.*, 2012).

A modernizáció szovjet modelljéről összefoglalóan megállapítható, hogy valamennyi közép-kelet-európai ország köz- és felsőoktatási intézményrendszerében jelentős változásokat eredményezett. Az 1950-es évek első felében inkább jellemző a szovjet modell mechanikus másolása, míg a desztalinizációs időszak lehetőséget adott a nemzeti sajátosságoknak megfelelő módosításokra. A középiskolai tanárképzés színvonalában a szovjet modell másolása visszaesést eredményezett, amelyet csak az 1960-as években végrehajtott reformok orvosoltak. Ugyanakkor a pedagógiai főiskoláknak köszönhetően a térségben általánossá vált a tanítóképzés felsőfokúvá válása legkésőbb az 1970-es évek végére.

Az 1990-es rendszerváltozások, illetve a Bologna-folyamat által támasztott kihívások a közép-kelet-európai országok oktatási rendszereiben

A szovjet csapatok kelet-közép-európai kivonásának 1988-as bejelentését követően megindultak a politikai rendszerváltozások a térségben, amelynek eredményeképpen a szocialista állami és társadalmi rendszerek felbomlottak, s helyettük parlamentáris politikai berendezkedésen alapuló piacgazdaságok alakultak ki (*Németh*, 2006c). A politikai átalakulás a térség országainak nagyobb részén békés formában történt meg Romániát és Jugoszláviát leszámítva. Utóbbi államalakulat egy 1995-ig tartó háborús konfliktus nyomán több köztársaságra bomlott fel (*Juhász*, 2006). A politikai fordulatot követően a térség államainak jelentős része 2004-ben, illetve 2007-ben felvételt nyert az Európai Unióba.

A piacgazdaság létrejötté a térség valamennyi országában azt eredményezte, hogy a korábbi, szovjet mintát követő köz-, és felsőoktatási intézményrendszer felülvizsgálták. Ez a vizsgálati folyamat majdnem minden esetben azt eredményezte, hogy a történetileg kialakult intézményrendszer egésze, vagy bizonyos elemei ismét megjelentek az oktatásügyben. Bulgária, illetve az 1990. október 3-án újra egységgé vált Németország keleti tartományai is hamar visszaállították az 1945 előtti közoktatási intézményrendszer főbb intézménytípusait (*Chavdarová*, 2012). Magyarországon, köszönhetően a liberális szellemű 1985: 1. törvénynek már a szocializmus időszaka alatt megjelentek az alternatív tantervvel működő oktatási intézmények, részben ennek köszönhetően az 1993: 79. törvény (közoktatási törvény) egy vegyes modellből építkező közoktatásügyi intézményrendszert hozott létre, amelyben azonban egyre nagyobb súlyt kaptak az 1945 előtti intézménytípusok (*Kotschy*, 2012). Románia a térség többi országához hasonlóan az 1990-es évek első felének kísérletező jel-

legű oktatáspolitikai kurzusát követően 1995-ben visszatért a nyolcosztályos líceumhoz, mint legfőbb középfokú oktatási intézménytípushoz (*Sebestyén, Szarvas és Tordai-Soós, 2012*)

Csehszlovákiában a felsőoktatásban a politikai események kényszerítő hatására gyorsan felszámolták a szocialista rendszer főbb fundamentumait, s egy több évtizeden át tartó reformfolyamat eredményeképpen 2001-re előbb megállapították a főbb tanári kompetenciaterületeket, majd a Bologna-folyamat hatására a tanítói és a tanárképzés reformját hajtotta végre a politikai elit. Ugyanakkor az Európai Felsőoktatási Térséghez való csatlakozásból adódó reformkényszerszám kritika érte, s 2010 után többször felülvizsgálatot kezdeményeztek a kétciklusú tanárképzéssel kapcsolatosan. Tehát a kezdeti optimista várakozást hamarosan szkepticizmus váltotta fel, s megjelent az igény a széttöredezett tanárképzési rendszer egységesítésére, s a piac által kevésbé honorált képesítések (pedagógiai asszisztens) megszüntetésére, felülvizsgálatára (*Kasper és Kasperová, 2012*). Csehszlovákia, illetve 1993-as felbomlását követően Csehország és Szlovákia esete meggyőződésünk szerint jól szemlélteti azt, hogy a szocialista oktatási struktúra lebontását követő új kihívások egy részének megoldását a térség a bolognai átalakulástól remélte. A „megoldás” helyett, azonban újabb kihívásokkal szembesültek az egyes országok, s ez revíziós, visszarendeződési folyamatokat indított el.

A Bologna-folyamat implementálása tehát igen eltérő módon történt a térség országaiban, így csak bizonyos főbb változási tendenciák nyomon követésére vállalkozhatunk írásunk keretei között. Az eltérő implementáció jellege jól szemléltethető az egykori NDK tartományain, illetve a volt Jugoszlávia utódállamaiban jelentkező oktatáspolitikai lépésekkel: a kelet német tartományokban Berlin kivételével iskola-specifikusan szervezték meg a három képzési fázisból álló tanárképzést,¹¹ ami azt eredményezte, hogy már BA szinten rendkívül eltérő struktúrák alakultak ki az egyes tartományok tanárképzésében. A képzés időtartama a fentiekből következően iskolatípustól és a tartományi sajátos szabályozástól függően 7–10 félév lehet. Ugyanakkor Thüringiában a 2012/2013. tanévtől visszaállították az egységes, osztatlan tanárképzést. (*Coriand, 2012*). Az egykori jugoszláv tagköztársaságok esetében is hasonló jelenség figyelhető meg: az északi és déli államok közötti kulturális különbségek mellett az eltérő struktúrák létrejöttét segítette elő az is, hogy a történetileg kialakult iskolarendszerek vívmányainak megőrzését az eltérő bolognai implementáció kialakításával remélték megőrizni az utódállamok. Tehát a Bologna-folyamat egységesülés helyett inkább egy széttöredezett rendszert alakított ki, amelyre jellemző, hogy még egy országon belül is gyakran eltérő tanárképzési

11. Ezek a fázisok a következők: főiskolai tanulmányok, előkészítő tanulmányok, gyakorlatok. Ezen fázisok koordinálására jöttek létre a tanárképzési központok, amelyek a 2010 utáni magyar felsőoktatáspolitikai változásokat részben motiválhatta (*Coriand, 2012*).

struktúrák jöttek létre a különböző egyetemeken. Mivel a BA diploma piaci kereslete csekély mértékű, ezért az utódállamok egy részében felmerült az egységes, ötéves képzés helyreállításának gondolata (*Protner és mtsai., 2012*). Bulgáriában a BA három éves képzése egyszerre szolgálta a tanítóképzés egyetemi keretek közé integrálását, illetve a középiskolai tanárságra való előkészületet, amelyet az egy évig tartó mester tanulmányok zártak le. Ugyanakkor a bolgár oktatáspolitikai sem tudta az európai képesítésekkel való ekvivalencia megteremtése mellett a tanárképzés főbb problémáit (tanári foglalkozás alacsony anyagi megbecsültsége, a tanári társadalom korfája az idősebb nemzedék felé billent el, pedagógushiány) orvosolni (*Cavdarová, 2012*). Magyarországon 2005-ben vezette be a bolognai-rendszerű tanárképzést, amely megtartotta a választóvonalat a bolgár példához hasonlóan a pedagógusképzés különböző szintjein. Így az óvó-, valamint a tanítóképzés a három éves BA szinthez kötődött, míg a középiskolai tanároktól egységesen az MA képesítés megszerzését várta el a jogalkotó (*Kotschy, 2012*). A 2010 utáni politikai változások nyomán a Bologna-folyamattal szemben kritikus oktatáspolitikai döntéshozók kerültek kormányzati pozícióba, így a 2011: 204. törvénnyel mind a tanító-, mind a középiskolai tanári képzésben a korábbi, egységes osztatlan képzés került visszaállításra, amelyben növelték a gyakorlótanítás időtartamát egy évre (*Kotschy, 2012*). Ezzel párhuzamosan a tanárképzési intézményrendszer is megváltozott, hiszen a tanárképzés koordinálását a tudományegyetemek mellett létrehozott tanárképző központok látják el. Ezen intézmények létrehozását részben motiválhatta a német minta, illetve az 1949 előtti magyar középiskolai tanárképzés intézményrendszerének történeti példája (*Pukánszky, 2013; Garai, 2014*).

Zárógondolatok

Tanulmányunkban hét vizsgálati szempont mentén vizsgáltuk a modellkövető, jellemzően inkább a közép-kelet-európai térséghez tartozó országok történeti fejlődését, s ehhez kapcsolódóan oktatási és tanárképzési rendszerük változásait.

A közép-kelet-európai országok történeti fejlődésük során igyekeztek Európa nyugati felének állam és társadalomszervezési formáit saját viszonyaikhoz adaptálni. Ez a sajátos történeti fejlődés azt eredményezte, hogy a modernizációs folyamatok egyfelől némileg megkésettten jelentkeztek, másfelől pedig ezzel összefüggésben egy „felzárkózási kényszer” erőterébe kerültek. Az 1945 utáni sajátos politikai helyzet felerősítette a modellkövető attitűdöt a szovjet példa mechanikus másolásával. Az 1990-es kelet-európai rendszerváltozások a szovjet hadsereg kivonulásával a térségből visszaadta a reményt a szabad fejlődéshez. A térség államainak egy része visszatért a történetileg kialakult in-

tézményrendszeri gyökerekhez mind a köz-, mind pedig a felsőoktatás tekintetében. A történeti fejlődés során a térség mindig nyitottnak mutatkozott az Európa felől érkező intézményi struktúrák átvételére és a nemzeti sajátosságoknak megfelelő befogadására. Ugyanakkor a korábbi időszak történeti öröksége nyomán az európai integrációs folyamatba való csatlakozás időszakában a térség országainak nagyobb részében ismét a mechanikus modellkövetés vált uralkodóvá. A Bologna-folyamat eltérő implementációi, illetve kritikai felülvizsgálatuk kapcsán megfigyelhető egy sajátos recepciós folyamat. A Bologna-folyamat kritikai felülvizsgálata ugyanakkor azt is jelzi, hogy a történeti örökség lassú feldolgozásával kirajzolódnak újfent a nemzeti fejlődés lehetőségének kontúrjai.

Az oktatásügy európai integrációját a közép-kelet-európai térségben kettős kihívás érte a közelmúltban. Egyfelől úgy tűnik, hogy a térség államai az oktatásügy fejlődésének és benne a tanárképzés kérdésének is megpróbálnak nemzeti karaktert találni. Másfelől pedig az integrációt az is veszélyezteti, hogy a térség országainak nagyobb része ugyan „reformkényszertől” vezérelve követi az európai fejlődési trendeket, ám a 2008-as gazdasági világválság nyomán a nemzeti kormányok jelentős mértékben vontak ki forrásokat az oktatásügyből.

Szakirodalom

- Chavdarova, A. (2012): *Lehrerbildung in Bulgarien – Geschichte, Struktur und Reform*. In: Németh, A. und Skiera, E. (Hrsg.): *Lehrerbildung in Europa. Geschichte, Struktur und Reform*. Peter Lang International Verlag der Wissenschaften, Frankfurt am Main. 111–121.
- Coriand, R. (2012): *Lehrerbildung in der DDR und den neuen Bundesländern – Geschichte, Struktur und Reform*. In: Németh, András und Skiera Ehrenhard (Hrsg.): *Lehrerbildung in Europa. Geschichte, Struktur und Reform*. Peter Lang International Verlag der Wissenschaften, Frankfurt am Main. 73–90.
- Csorba László (2005): *Az önkényuralom kora (1849–1867)*. In: Gergely András (szerk.): *Magyarország története a 19. században*. Osiris Kiadó, Budapest. 279–326.
- Garai Imre (2014): *A tanári elitképzés műhelye. A Bárány Eötvös József Collegium története 1895–1950*. ELTE Eötvös József Collegium, Budapest.
- Juhász József (2006): *Jugoszlávia (1945–2000)*. In: Németh István (szerk.): *20. századi egyetemes történet*. Osiris Kiadó, Budapest. 434–444.
- Kasper, T. und Kasperová, D. (2012): *Lehrerbildung in der Tschechischen Republik – historische und aktuelle Aspekte*. In: Németh, A. und Skiera E.

- (Hrsg.): *Lehrerbildung in Europa. Geschichte, Struktur und Reform*. Peter Lang International Verlag der Wissenschaften, Frankfurt am Main. 219–238.
- Kotschy, B. (2012): Changes of regime in teacher training in Hungary between 1990 and 2010. In: Németh, A. und Skiera, E. (Hrsg.): *Lehrerbildung in Europa. Geschichte, Struktur und Reform*. Peter Lang International Verlag der Wissenschaften, Frankfurt am Main. 41–59.
- Majoros István (2005): Nemzetközi kapcsolatok 1789–1914. In: Vadász Sándor (szerk.): *19. századi egyetemes történelem 1789–1914*. Korona Kiadó, Budapest. 9–82.
- Németh, A., Szabolcs, É. und Vincze, B. (2012): Lehrerbildung in Ungarn – Von den Anfängen im späten 18. Jahrhundert bis zur politischen Wende um 1990. In: Németh, András und Skiera Ehrenhard (Hrsg.): *Lehrerbildung in Europa. Geschichte, Struktur und Reform*. Peter Lang International Verlag der Wissenschaften, Frankfurt am Main. 21–41.
- Németh András (2004): A modern európai iskola kialakulása és fejlődése. In: Németh András és Pukánszky Béla (szerk.): *A pedagógia problémátörténete*. Gondolat Kiadó, Budapest. 427–456.
- Németh András (2005): *A magyar pedagógia tudománytörténete. Nemzetközi tudományfejlődési és recepciós hatások, nemzeti sajátosságok*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Németh István (2006a): Európa megosztása. In: Németh István (szerk.): *20. századi egyetemes történet*. Osiris Kiadó, Budapest. 226–242.
- Németh István (2006b): Német Demokratikus Köztársaság (1949–1990). In: Németh István (szerk.): *20. századi egyetemes történet*. Osiris Kiadó, Budapest. 426–434.
- Németh István (2006c): Európa fordulata és újjászervezése (1992–2000). In: Németh István (szerk.): *20. századi egyetemes történet*. Osiris Kiadó, Budapest. 446–460.
- Protner, E., Medveš, Z., Batinic, Š. et alii (2012): The Development of Teacher Training in the States of Former Yugoslavia. In: Németh, András und Skiera Ehrenhard (Hrsg.): *Lehrerbildung in Europa. Geschichte, Struktur und Reform*. Peter Lang International Verlag der Wissenschaften, Frankfurt am Main. 239–266.
- Pukánszky Béla (2013): A tanárképző intézet szerepének alakulása a magyarországi tanárképzés történetében. *Pedagógusképzés*, 10–11. 73–91.
- Sebestyén, Á., Szarvas, I. und Tordai-Soós, K. (2012): Lehrerbildung in Rumänien. In: Németh, A. und Skiera, E. (Hrsg.): *Lehrerbildung in Europa*.

Geschichte, Struktur und Reform. Peter Lang International Verlag der Wissenschaften, Frankfurt am Main. 157–176.

Vincze Beatrix (2015) Az európai tanárképzés a „modellalkotó” országok aspektusából vizsgálva. Összegző áttekintés egy tanulmánykötet margójára I. Kézirat.

Wallerstein, Immanuel: (1983): *A modern világgazdasági rendszer kialakulása.* Budapest. Gondolat Kiadó.

Élet és reform

A lányok testi nevelése a XVIII–XIX. század fordulóján

KÉRI KATALIN

A témát érintő hazai és külföldi feldolgozások

A női/emberi test, a nő biológikuma az utóbbi években kiemelten és folyamatosan a történeti-órvostörténeti, illetve pszichológiai-antropológiai kutatások tárgya volt (Bäder, 1964, 1968; Shoerter, 1982; Rahaim, 2007 stb.). Ahogyan egyik meghatározó és iránymutató, összegző igénnyel íródott tanulmányában Németh András jelzi, ezek a kutatások (eltérően a korábbi, hagyományos antropológiai vizsgálódások szemléletmódjától) „az emberi test történeti és kulturális meghatározottságát hangsúlyozzák” (Németh, 2007. 124.). Mindennek kiindulópontja tulajdonképpen az a gondolat, hogy az emberek különböző korokban (és földrajzi területeken is!) eltérő módon viszonyulnak a saját testükhöz, illetve a másik emberhez (Németh, 2007). Ez természetesen a férfi-női kapcsolatok, a női test, a leány testnevelés és a női sportok története vonatkozásában is igaz, így kijelenthető, hogy *a performative turn* hatására kibontakozott kutatások a korábbiakhoz képest új, más megközelítéseket hoztak a nőitörténet és a lánynevelés feltárásában is.

A leányok tervszerű testedzésének és a női sportoknak az elterjedése éppúgy a XIX. századra tehető a nyugati világban, mint ahogyan az egészségvédelemre irányuló kiemelt (állami és egyéni) figyelem megjelenése. Éppen ezért nem meglepő, hogy az ezekkel a tématerületekkel foglalkozó elemzések döntő része az elmúlt 150-200 év jelenségeit és történéseit veszi szemügyre (például: Powell, 1991; Costa, 1994; Therret és Zancarini-Fournel, 2006). Ezek mellett, a XIX. század testnevelés- és sporttörténetére fókuszáló művek mellett azonban számos, az egyes országok leánytestnevelésének kezdeti időszakát és fejlődéstörténetét, az újkor korábbi századait bemutató elemzés is született az elmúlt évtizedekben.

Magyarországon a nevelés-, a sport- és a testnevelés-történeti munkák közül több is közöl az újkori női testmozgás történetéről szóló adatokat és elemzéseket, közülük kiemelhető például a Földes Éva, Kun László és Kutassi László által írott, *A magyar testnevelés és sport története* című kötet (1982). Hadas Miklós *A modern férfi születése* című könyve (2003a), illetve *A nőnevelő tornászat* című tanulmánya (2003b) is bőségesen tartalmaz a női testtel kapcsola-

tos, illetve a test kiműveléséről szóló részleteket. *Zeidler Miklós* pedig munkáiban a XIX. századi nemzetépítés és a korabeli sport kibontakozásának összefüggéseit mutatta be, szintén kitérve a lányok testi nevelésének több részletére (például *Zeidler*, 2006). Több olyan, egy-egy korszak vagy iskola leánytestnevelésével kapcsolatos tanulmányt is említhetünk, mint például *Aranyi Imre* *Testnevelés a Dóczy leányiskolában* című, a híres debreceni intézmény történetéhez számos adatot tartalmazó írásműve (1993).

Vélemények a nő fizikumáról, a férfi és női test különbségeiről

A női test működése, a nő és férfi fizikumának, szerveinek összevetése az ókortól fogva mindig is foglalkoztatta a tudós világot és a közvéleményt. Már az újkor előtt meglehetősen sok szöveges és képi forrás keletkezett a női testről, a női betegségekről, a várandósságról és a gyermekszülésről (*Martin*, 1992). Ezek feltárása, értelmezése a nőtörténeti vizsgálgatások szempontjából is nagyon lényeges, hiszen a férfi és női testről való eszméknek *Rose Weitz* megfogalmazása szerint drámai hatásuk volt minden korszakban a nők helyzetének alakulására (*Weitz*, 2007). *Arisztotelész* és *Galénosz* elképzelései különösen nagy hatást gyakoroltak az európai gondolkodásra. Az előbbi véleménye szerint a nő testi értelemben véve tökéletlen férfi, az utóbbi tanításai közül pedig évszázadokon át, egészen a XVIII. századig maradandónak bizonyult az az eszme, hogy a nők ivarszervei megegyeznek a férfiakéval, csak a testen belül találhatók (*Martin*, 1992).

Jelentős számú történész állapította meg kutatásaira támaszkodva, hogy a felvilágosodás kora sohasem látott módon felfokozta az érdeklődést a férfi és női test (szélesebben a két nem jellemzői) közti különbségek vonatkozásában. Az orvosi és természettudományos művek alapos részletességgel szóltak a nők és férfiak közti anatómiai és fiziológiai eltérésekről (*Jordanova*, 1989). A XVII–XVIII. században azonban nem csupán a témát érintő források számának a sokasodása volt jellemző, hanem feltűnt egy olyan új modell is, amely eltért az évezredes értelmezésektől. Az újkorban leírt és ábrázolt férfi és női test az új felfogás szerint már messze nem csak az ivarszervekben, hanem csontvázát, izomzatát, agyméretét tekintve is jelentősen eltért egymástól. Új szavak, valószínűs új nyelvezet alakult ki a két nem testi különbségeinek szabatos leírására. A témáról szóló egyik alapmű, *Thomas Laqueur A testet öltött nem* című könyve részletesen feltárta ennek történetét, kiemelve, hogy a felvilágosodás századában „a társadalmi nem alapjául feltalálták a két biológiai nemet.” (*Laqueur*, 2002. 162.) A szerző azt is hangsúlyozza, hogy mindez nem a tudáselmélet vagy az új természettudományos eredmények okozta változás volt az emberi testről, a nemekről való gondolkodás történetében, sokkal inkább a XVIII–

XIX. században jelentősen kitágult közéleti szférán belül folyó hatalmi és pozíció-harcok következménye (*Laqueur*, 2002). Az új szemléletű orvosi és természettudományos munkák megállapításai nyomán gyorsan szárba szökken a nemi különbségekre építő erkölcsi és nevelési tárgyú irodalom is (*Caine és Sluga*, 2000).

Mindemellett azonban azt a – forrásokban jól nyomon követhető – jelenséget is ki kell emelni, hogy a népességnövekedést a gazdasági gyarapodás egyik fontos mozgatórugójának tekintő XVIII. század vége rendkívüli módon felértékelte az anyaságot, és ez a női testtel kapcsolatos vizsgálódások számának növekedésében is fontos szerepet játszott, illetve a témát illetően hangsúlyeltolódások, sőt szemléleti változások mentek végbe. A női test több szerző írásában már nem „tökéletlen férfi” volt, hanem teljes értékű, jöllehet, a férfiakétól (részben) eltérő tulajdonságokkal bíró testi-lelki entitás.

A XVIII. században tehát Európa-szerte számos olyan mű született, amelyek a nők fizikumával (is) foglalkoztak. Az 1750-es évektől a francia, angol és német orvosi művekben is a nemi különbségek minél pontosabb leírására törekedtek. Az orvosi, anatómiai könyvek fő kutatási feladata lett ez, és a bemutatások érintették a női és férfi csontozatot, az izmokat, az idegrendszert, a nemi szerveket, az egyes testrészek méreteit, arányait. *Londa Schiebinger* kutatásai szerint a női csontvázak első ábrázolásai például akkor jelentek meg a kontinens szakkönyveiben, amikor „felébredt az igény a nők helyének kijelölésére a társadalmi struktúrában” (*Schiebinger*, 1989. 23. és *Schiebinger*, 2008. 23–64.). Feltárásai szerint a nemek közti különbségekre koncentrálnak felvilágosodás kori művek aprólékos részletességgel írtak a női testről (*Schiebinger*, 1989).

A XVIII. században Magyarországon megjelent orvosi munkák szövegei a női test leírása, a nemi különbségek taglalása tekintetében (is) számos rokon vonást mutatnak a kor európai szakirodalmával. Ennek nyilvánvaló oka lehetett az, hogy az idegen nyelvű szakirodalom ismerete mellett több magyarországi és erdélyi orvos is hosszabb-rövidebb ideig külföldi egyetemeken tanult. Például *Mátyus István* (1725–1802), aki *Diætetica* című műve első, 1762-ben megjelent kötetében az asszonyok testi jellemzőit a gyerekekéhez hasonlította. Úgy írta, hogy sokan közülük gyengék, inaik erőtlenek, és javasolta, hogy erősítsék magukat (többek között azért, hogy ne legyenek nagyon ijedősek) (*Mátyus*, 1762, 500.).¹ Már az első fejezet elején kifejtette – elismerve, hogy a nőknek nagyobb tisztelet jár, mert a várandósság, a szülés, a szoptatás és a gyermeknevelés terheit is ők viselik –, hogy a nők teste „a természetnek előszámlált minden munkáira a férfiakénál sokkal erőtlenebb.” (*Mátyus*, 1762.

1. Az Elmének Indulatairól. CCCXCIX. Szakasz. A szerző művének ez a fejezete az eredeti mű befényképezett oldalain tanulmányozható az alábbi weboldalon: URL: <http://www.kiad.hu/bibl/matyus/index.php?sorszam=31> Utolsó letöltés: 2015. július 01.

335.). Ezt, a női test „erőtlenségét” emelte ki 1777-ben megjelent, Anyai oktatás című munkájában *Bessenyei György* is (*Bessenyei*, 1932).

Zsoldos János nőgyógyászati műve (1802) azt mutatta, hogy az orvosi és természettudományos ismeretek, eredmények Magyarországon is együtt befolyásolták a női testről és lélekről való gondolatokat. Műve bevezető mondataiban azt írta, hogy a nő többet és másként szenved fizikailag az élete során, mint a férfi, mert más a testfelépítése, más a természettől fogva való rendeltetése. Különösen a falusi nők és természeti népek asszonyainak biológikumát tartotta nagyra, akiket művében többször is szembeállított a sápadt, elkényeztetett, csenevész városi leányokkal. Műve az általunk vizsgált újkori időszakban ritka példánya azoknak a forrásoknak, amelyek a női testet nem a férfiakéval, hanem a falusi nőket a városi nőkkel vetik egybe.

XVIII. századi forrásadatok a lányok testi neveléséről

A testi nevelés fontosságát a felvilágosodás századában több helyen is felvették Európában. Az úttörők közé sorolható például *Basedow*, akinek *Philantropinum*-ában a növendékek már szertornáztak is (*Székelly*, 1937). Az ember művelését célul tűző filantropisták hozzá hasonlóan szintén fontosnak tartották a testi nevelést is.² A tornaügynek azonban erőteljes lökést nem a filozófiai gondolatok, hanem a hadi események adtak: a francia-német összetűzések miatt a XVIII–XIX. század fordulóján világosan megfogalmazásra került több német szerzőnél is az, hogy nemzeti érdek a férfiak (katonák) edzése. A leányok testi nevelése is ettől az időtől lett kontinensünkön mindinkább „nemzeti ügy”, és nem csupán orvosi-pedagógiai kérdés.

A században a női testedzés témájával hazánkban leginkább a korszak orvosi műveiben találkozhatunk. *Mátyus István* például azt írta fentebb már idézett *Diætetica* című könyvében, hogy a labdázás nagyon helyeselhető mozgásforma, mert nem csak a karokat erősíti, hanem az elmét is fejleszti, és – ami a kor fontos követelménye – nem veszélyezteti az erkölcsöket. A táncról már korántsem volt ilyen jó véleménnyel, azt az erkölcsökre nézve károsnak gondolta, ugyanakkor kifejezetten női mozgásformának tartotta, leszögezve, hogy az „az ő ékes, könnyen hajladozó és mozduló testükhöz, vidám s magát kedveltető elméjükhöz legillendőbb commotio.” (*Mátyus*, 1766. 338.). Érdekesség, hogy műve első könyvében, négy évvel korábban a férfiak esetében viszont a táncot nem találta helyénvalónak, így azt nekik abszolút nem ajánlotta. A nőkre nézve káros testmozgásnak vélte a vadászatot, az „ugrást és szökést”, viszont azt is megjegyezte, hogy „a sok ülésnél nincs az ő egészségüknek titkosabb s gonoszabb ellensége. Nevezetesen az a közönséges hasszorulás, rendet-

2. Megjegyzés: A szerző 1935-től *Frank* helyett a *Padányi* vezetéknévet használta.

len havi tisztulás és gyakor főfájás egyiktől ettől erednek” (*Mátyus*, 1766. 339.). *Mátyus* művében fontos az, a XVIII–XIX. század forrásaiban csak ritkán fellelhető gondolat, hogy a parasztlányok és -asszonyok fizikuma az állandó testmozgás (a munkavégzés!) miatt teljesen más, és hogy sokkal egészségesebbek, mint a fizikai munkát nem végző nőtársaik.

A táncolás, mint téma, és annak egészségre gyakorolt hatása még a költészetnek is témája lett ebben az időszakban. Közismert, hogy a táncos mulatságokról gyakorta verselő *Csokonai Vitéz Mihály* 1798-ban írt Dorottya vagyis a dámák diadalma a fárságon című költői művében például az alábbi sorokat vetette papírra a – korban hazánkban is divatozó francia táncokkal szemben igazi, magyar táncfajtának tartott – verbunkosról (amit csak férfiak táncoltak!):

„Csak a magyar táncz az, mely soha sem jára
A jó egészségnek semmi ártalmára,
Mivel mérsékelve mozgatóván bennünket,
Frissíti elménket, testünket, vérünket.” (*Csokonai*, 1798.)

A XVIII. század végén gombamód szaporodó, egyéb orvosi-egészségtani könyvekben is gyakran esett szó a női testmozgásról. *Kiss József*, a művét kérdés-felelet formájában író orvos 1794-ben például azt írta, hogy a tánc kifejezetten káros foglalatosság: „Ártalmas szokás tehát a’ Tántzolás? Igen-is. Átkozott, és eltiltani való tántz kiváltt a’ Német-tántz, mellyben bódúltan kerengenek a’ tántzolók. De a’ Magyar tántz-is hogy ha nagyon, és sokáig hánnya-veti magát az ember, ártalmas. A’ Nemes tántz leg okosabb, mert tsendes.” (*Kiss*, 1794. 8.)

Ugyanebben az időben *Vásárhelyi Sámuel* nagyenyedi orvos egy művében (1792) hangsúlyozta a lányok testi nevelésének fontosságát, intette a szülőket attól, hogy ettől őket eltiltsák, mert szerinte az súlyos egészségügyi problémákhoz vezet, és a spártaiak példáját hozta fel, akiknél az edzett lányok könnyebben és egészségesebb gyermekeket szültek (lásd erről: *Szlatky*, 1989 és *Friedrich*, 2002).

Az 1777-es *Ratio educationis* ugyan tartalmazott a test nevelésére, az egészség megőrzésére vonatkozó paragrafusokat, nagy hatása azonban (különösen a leányok nevelése terén) nem lett. Ha nem is kifejezetten a leányok testmozgásáról, de általában a test kiművelésének fontosságáról a korabeli (legelső) hazai pedagógiai művek is szóltak. *Perlaki Dávid* például 1791-es, Komáromban megjelent *A gyermekeknek jó nevelésekről való rövid oktatás* (*Locke*, *Rousseau* és mások nyomán) kiemelte a testnevelés jelentőségét (idézi: *Fehér*, 2001b).

Vélemények a XIX. század első felében

A tornázás szokása, a testedzés fontosságának hangoztatása a XIX. század elején Európa több pontján nyert jelentős elméleti megalapozást. A német és svéd tornászat, a francia és angol testedzési szokások, *Pestalozzi*,³ és követője, *Diesterweg* mozgással kapcsolatos gondolatai és gimnasztikai gyakorlatai többnyire erősen kapcsolódtak a filantropizmus eszmeáramlatához, a testedzés szószólói és iskolai támogatói a testi nevelést az általános embernevelés szolgálatába kívánták állítani. A németeknél *Johann Christoph Guth-Muths* és a XIX. század elejéről *Ludwig Friedrich Jahn* (1778–1852), a „német torna atyja” emelhetők ki, Svédországban pedig *Peer Henrik Ling* (1776–1840) és fia, *Hjalmar Ling* (1799–1881) szerzett elévülhetetlen érdemeket a tornázat alapjainak kidolgozásában (utóbbi nevéhez fűződik a svéd szerek bevezetése a kontinens tornatermeiben) (*Földes, Kun és Kutassi*, 1982). Munkásságukat illetően fontos részlet, hogy törekvéseik a lányok testi nevelésére is kiterjedtek. A németek inkább katonai, és a svédek inkább gyógyító célú testedzési programja az iskolák testnevelési programjaira csak többszörös áttétel, illetve átalakítások után tudott hatást gyakorolni. Az angol testi nevelés – mely szintén hatott Magyarországon is – inkább a játékos elemekre és a sporttevékenységekre helyezte a hangsúlyt. *Székelly Ilona* 1937-es elemzésében azt írta, hogy „Anglia a játék és sport hazája s Európa népei a XIX. század végén hozzá járnak tanulni, anélkül azonban, hogy az ott virágzó sportéletet hazájukban meg tudták volna teremteni.” (*Székelly*, 1937. 16.)

Magyarországon a testi nevelés, a sport egyik legkiemelkedőbb szószólója a reformkori Magyarországon az a *Széchenyi István* volt, aki nem kis részt éppen angliai példákból próbált meríteni a honi viszonyok megváltoztatására vonatkozó elképzeléseiben. Önismeret című művében azt írta, hogy „Az ember, az ép, az egész ember t. i. – mint már fentebb érintők, bizonyos pontig, ha nem is mindenre, legalább igen sokra alkalmas, – s valamint oktatás által a lelket, úgy a testet is célirányos gymnastika által, mód nélkül tágíthatni, erősíteni.” (*Széchenyi*, 1875. 27.)

A XIX. században a lányok és nők testmozgásával kapcsolatosan gyakran kiemelt és vitatott téma volt továbbra is a tánc. Kézikönyvek, pró és kontra cikkek egész sora született erről külföldön és hazánkban is, folytatva korábbi évszázadok gondolatait. Az érdeklődést jól jelzi, hogy *Alfred Webster* (1851) Londonban komoly könyvet adott ki a témáról *Dancing, as a means of physical education; with remarks on deformities, and their prevention and cure* (A

3. 1807-ben jelent meg a svájci pedagógus *Elementargymnastik* című, az izületekre alapozott mozgáslehetőségekre gyakorlatsorokat közlő munkája.

táncolás, mint a testi nevelés eszköze; észrevételek a deformitásokról, megelőzésükről és gyógyításukról)⁴ címmel.

A XIX. század első felében több olyan orvosi tanácsadó mű és pedagógiai tárgyú írás jelent meg Magyarországon is, amelyekben a test edzéséről, ezen belül a lányok testi neveléséről is írt a szerző. A medicinában tehát éppúgy, mint a művelődéspolitikában kiemelt helyre került ez a téma. *Zsoldos János* már említett 1802-es nőgyógyászati művében például ókori szerzőkre is hivatkozva kiemelte, hogy mennyire fontos a leányok testi nevelése, az, hogy szüleik, nevelőik a mozgás segítségével erősítsék őket, és ezzel segítsenek legyőzni a női betegségeket, illetve előkészítsék őket az anyai és (a sok fizikai munkával járó) gazdasszonyi teendőkre. Az „okos, és mérséklett tántz, a' sétálás, 's kotsikázás” szerinte a legjobb mozgásformák (*Zsoldos*, 1802. 61.). A témához kapcsolódóan kiemelte azt is, hogy mennyire fontos a megfelelő fekhely, a nyugodt alvás biztosítása. Ugyanő egészségügyi tanácsokat tartalmazó 1814-es dietetikai könyvében azt írta, hogy sem a kevés, sem a heves, izzasztó mozgás nem ajánlatos. Asszonyokra nézve különösen veszedelmesnek találta a verejtékezéssel és kifáradással járó mozgást (*Zsoldos*, 1802). A testedzések között felsorolta a sétálást, a lovaglást, a célfutást, a *laptázás*-t (amin azt értette, hogy az ifjak egymás hátára ülve ugrálnak), a tekézést vagy kuglizást, az úszást és a fára mászást, a kardforgatást, a kocsizást, az esztergályozást (!), a tüdőt fejlesztő kiabálást, éneklést vagy fúvós hangszeren való játékot, a zenélést általában, és a fa- vagy ércdarabokkal való képkirakást, illetve a táncot. A mozgás ekképpen kifejtett formái között a szerző két, egymást a lányok testi- és egészségnevelésével kapcsolatosan tulajdonképpen kiegészítő könyve a XIX. század elejének tipikus, akkori legkorszerűbb ismereteit tartalmazta, amelyeknek egy jelentős részét külföldi munkákból merítette. *Csillag István* egy tanulmányában (1968) felvetette, hogy vajon lehetett-e hatása a Veszprém megyei orvos nem nagy példányszámban kiadott művének, és arra jutott, hogy mindenképpen, hiszen 1818-ban Pesten második kiadást is megért a mű, sőt – testvére, *Zsoldos Jakab*, illetve *Fodor Gerzson* református lelkész költői vénájának köszönhetően – Győrben (*Zsoldos*, 1817), majd Sárospatakon (*Zsoldos*, 1818) versbe szedve is megjelent.

Szilassy János A nevelés tudománya című munkájában (1827), A testi erők mesterséges gyakorlásáról című fejezetében szintén figyelmeztetett arra, hogy mennyire fontos a leányok testi nevelése. *Sasku Károly* A tanítás alaptudománya című, 1837-38-as kiadású, három részes könyvének is fontos pontja volt a testi nevelés hangsúlyozása (*Fehér*, 2001a. 232–238.), bár a műnek 1867-es harmadik, átdolgozott és részletes, a testnevelést a tantárgyak sorába emelő tantervvel is ellátott változata lett inkább ismert Magyarországon (*Takács*, 2004).

4. A mű digitális változatát l. az alábbi oldalon: URL: <http://memory.loc.gov/cgi-bin/query/r?am-mem/musdi:@field%28DOCID+@lit%28musdi165%29%29> Utolsó letöltés: 2015. január 12.

Steinacker Gusztáv (1842) könyvében szintén aláhúzta a leányok testi nevelésének fontosságát, és a nőnevelés esetében a test kiművelését az első legfontosabb teendőnek tartotta, utalva arra, hogy a lányoknak anyaként és háziasszonyként is nagy szükségük lesz majd fizikai erejükre. Szerinte ez már a várandósság alatt kezdetét veszi, hiszen az anya egészsége, viselkedése kihatással van a méhében fejlődő magzat fejlődésére. A születés után a táplálkozást, a bánásmódot és a szoktatást emelte ki, mint amelyek a testi fejlődés szempontjából igen lényegesek. Helytelennek vélte a szoros pólyázást, a síró kisgyermek erőszakos lecsendesítését, a kisgyermek dajkára bízását. „Ha a leány nevelését szerencsésen akarjuk intézni, úgy még a gyermekkor első esztendei után is az ő testi érzékművei kifejtődését részint nem kell *akadályoztatni s zavarni*, részint pedig célirányos gyakorlás által kell *erősíteni s előmozdítani*.” (Idézi: Orosz, 1962. 239.). Kritikával illette kora szokásait, azt, hogy a kislányok kézimunkák felett görnyednek és testi edzésükkel nem foglalkoznak, eltekintve kétes hírű tánctanároktól.

A korabeli irodalmi élet kiemelkedő alakja, *Toldy Ferenc* 1833-ban a pesti egyetem orvosi karán a makrobiotika és dietetika rendkívüli tanára lett. Az állás elfoglalásakor tartott székfoglaló beszédjében kiemelte a testi nevelés háttérként fontosságát, és többek között az alábbiakat mondta: „A léleknek a jóléte mindenekelőtt a test jóllététől függ... Nagy hiányossága nevelésünknek, hogy csak létünk szellemi oldalát műveli, a testet pedig elhanyagolja.” (Idézi: *Antall és Kapronczay*, 1980. 29–30.). Orvosi értelemben vett fő művében, *Az egészség fenntartásáról* című könyvben (*Toldy*, 1851) is hangsúlyozta a mozgás fontosságát.

A lányok tornázásáról a reformkorban már nem csupán az elmélet és a kritika, hanem a megvalósulás *gyakorlata* vonatkozásban is maradtak források. 1833-ban Pesten megnyílt a francia származású, korábban *Napóleon* gárdakapitányaként szolgált *Clair Ignác* (1794–1866) által vezetett Pester Gymnastische Schule (Pesti Gimnasztikai Iskola). Az első években mintegy 25 leány járt az iskolába, ahol hetente három alkalommal foglalkozott velük *Clair* felesége. *Zeidler Miklós* egy tanulmányában így idézi a korabeli forrásokból a leánytestnevelés ott művelt formáját: *Clairné* a növendékeket „az asszonyi testhez alkalmazott gyakorlásokban oktatta, célirányos mozgások által többeket a' ferde növéstől megmentett, gyöngye testeknek kellemes hajlékonyságot, szép orcáiknak pirosságot 's eleveenséget szerzett” (*Zeidler*, 2006. 85.). Az iskola 1839-től Pesti Testgyakorló Egyletként működött. 1839 és 1852 között – évkönyvük 1852-ben közölt adata szerint – az Egyletnek 1326 fiú és 497 lány növendéke volt (Idézi: *Hadas*, 2002. 18.). A Honművész című lap folyamatosan tudósított a *Clair*-féle foglalkozásokról. Ebben jelent meg még 1833-ban *Clair Ignác* tollából az az írás is, amelyik az édesanyákat akarta rávenni arra, hogy lányukat járassák az egészségüket megalapozó tornára (*Clair*, 1833).

Az 1840-es években mellette több hazai szerző – például *Fáy András* – írt határozottan a lányok testi nevelésének fontosságáról. 1843-ban a *Honderű* című lapban pedig az alábbi sorokat közölték: „Ne kocsizzanak annyit, hölgyeim, úgymond, higgyék el, az a gonosz batár úgy kiaszalja életerejöket, hogy végre majd alig bírják nélküle csak házuk küszöbét is áthágni. Sétáljanak, amazonkodjanak inkább künn a szabadban, hol a tiszta lég, a mozgás nagyságok szép arcait viruló színnel ülteti be, tagjaikat erősíti!” (Idézi: *Hadas*, 2003b. 16–17.).

A reformkor kiemelkedő hazai leánynevelő intézetében, *Teleki Blanka* iskolájában a meghirdetett nevelési tervből is kiolvasható, hogy milyen fontosnak tartották a lányok szellemi és lelki nevelése mellett a testi egészség megőrzését, a fizikum erősítését. A dokumentumban ez olvasható: „Gondos figyelem tárgya lesz a növendékek testi nevelése. Valamint a szellemi kiképzésben a mesterkélés és erőltetés ferdeséget szül, úgy a test is csak akkor fejlődik egész épségében, ha természetes működésében nem gátoljuk. – Egyszerűen készített egészséges eledel, szabad levegő, mozgás, a testet nem szorító öltözet, a tanulási órák célszerű felosztása a fiatalkor éltető napja, kedve, derűsége – ezekben a növendékeket részesítvén, testi, lelki jólétét is biztosítjuk.” (Idézi: *Földes, Kun és Kutassi*, 1982. 121.).

Azok a centristák, akik neves orvosok (például *Balassa János*, *Markusovszky Lajos*) tudására támaszkodva új oktatási programot is hirdettek, világosan felismerték a testi nevelés, a korszerű egészségpolitika szükségességét. Az 1843-as országgyűlésen elkészített tervezet (amelyet végül nem tárgyaltak) tartalmazta az iskolai testnevelés bevezetését, és bár akkor nem valósult meg, alapja lett az 1848-as *Eötvös-féle* törvényjavaslatnak (*Antall és Kapronczay*, 1980).

Abban, a forradalmi szellemű, az újítás lázában égő évben számos tervezet, beadvány született a népiskolai testi nevelés kérdéséről, és az I. magyar egyetemes tanügyi kongresszuson is egyik kiemelt téma volt ez. A fennmaradt források mutatják, hogy – jóllehet, a honvédelem ügye miatt a fiúk testi (katonai) nevelése nagyobb hangsúlyt kapott – a lányok testének fejlesztését sem hanyagolták el. A testi nevelésről nyújtotta be például 1848. június 20-án Adatok a honi gymnastikai nevelés ügyében című beadványát *Eötvös József* kultuszministernek *Vereby József*, az alábbiakat megfogalmazva a „gimnasztika” jelentőségéről: „A gyakorlatokban (...) ne csak 10-12 éves növendékek részesüljenek, hanem felerdült ifjak, hajadonok s nők is. A teljes értelemben vett gymnastikai neveléshez pedig számítjuk a közönséges erőgyakorlatokon, testhajlongáson és mászáson fölül a fegyverforgatást, a vívást, a lovaglást, evezést, az úszást és a tánczolást.” (Idézi: *Szikora*, 2004. 80.).

A forrásfeltárások egyértelműen mutatják, hogy a XIX. század második felének hazai sajtó- és könyvkiadása növekvő számban közölt a lányok testi ne-

velésével és egészségvédelmével kapcsolatos írásokat. Ezek egy része a külföldi testi nevelés eredményeit, fejleményeit mutatta be. Az innovatív gondolatok mellett sok volt közöttük a hazai leánytestnevelés elhanyagolásával, a divat szélsőséges és egészségre ártalmas kinövéseivel kapcsolatos kritika is. A leányiskolai testnevelés Magyarországon főként városi környezetben kezdett kibontakozni az 1880-as években. A polgári leányiskolákban és tanítónőképzőkben is egyre hangsúlyosabbá vált a századvégre a nevelésnek ez a módja, amit nem csupán a test, hanem az értelem és a lélek fejlesztése szempontjából is fontosnak tartottak a korabeli pedagógusok, orvosok. Ennek a folyamatnak, illetve a női sportok dualizmus időszakára tehető kibontakozásának bemutatása (Kéri, 2008) azonban meghaladja e tanulmány kereteit.

Összefoglalás

Már az ókortól kezdve készültek orvosi vagy más tanácsadó művek nőknek is a test egészségének megőrzése, a betegségek leküzdése érdekében, és szinte mindig nekik (az anyáknak) címezték a kisgyermek testi ápolásáról, táplálásáról szóló műveket is. A nők, a lányok testének erősítéséről, edzéséről szóló írásművek azonban csak a XVIII. századtól kezdtek mind nagyobb számban megjelenni a nyugati kultúrákban, így Magyarországon és Erdélyben is. A sportolási, tornázási szokások, a lányok testének tudatos nevelése pedig már inkább a XIX. század második felére tehető. Mindennek az elterjedése azonban egyáltalán nem volt könnyű és zökkenőmentes, hiszen nem csak az évezredek előítéleteket, de sokszor az újkor orvosi-természettudományos eredményeit és az illemszabályokat is át kellett lépni a női testnevelés céljainak, kereteinek ki-munkálásához és ennek gyakorlati elterjesztéséhez.

Szakirodalom

- Antall József – Kapronczay Károly (1980): Testkultúra, iskolai oktatás a polgári kor hajnalán. *História*, 5. 29-30. URL: <http://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/historia/80-05/ch19.html> Utolsó letöltés: 2015. július 13.
- Aranyi Imre (1993): Testnevelés a Dóczy leányiskolában. *A Hajdú Bihar Megyei Levéltár Évkönyve XX*. HBML, Debrecen. 99–114.
- Bäder Andor (1964): *A nő biológiai szerepe a társadalomban I*. Medicina Kiadó, Budapest.
- Bäder Andor (1968): *A nő biológiai szerepe a társadalomban II*. Medicina Kiadó, Budapest.
- Bessenyei György (1932): *Anyai oktatás*. Magyar Irodalmi Ritkaságok 15. Királyi Magyar Egyetemi Nyomda, H. n.

- Caine, B. – Sluga, G.: *Género e Historia. Mujeres en el cambio sociocultural europeo, de 1780 a 1920*. Madrid, Narcea, S. A. de Ediciones, 2000. (Megjegyzés: A mű eredeti címe és első kiadása: Caine, Barbara – Sluga, Glenda: *Gendering European History, 1780-1920*. London – New York, Leicester University Press, 2000. További angliai kiadások: London, Continuum, 2002, 2003, 2004.)
- Clair Ignácz (1833): Figyelmeztetés a' magyar anyákhoz. *Honművész*, 16. 124–125.
- Costa, D. M. (1994, ed.): *Women and Sport*. Human Kinetics, Champaign.
- Csillag István (1968): A Semmelweis-koncepció egy előzménye a magyar orvosi irodalomban. *Orvosi Hetilap*, 874–877.
- Csokonai Vitéz Mihály összes költeményei. URL: <http://mek.oszk.hu/00600/00636/html/doroty02.htm> Utolsó letöltés: 2015. július 07.
- Fehér Katalin (2001a): Egy reformkori pedagógiai kézikönyv és korabeli sajtó-visszhangja. *Magyar Könyvszemle*, 2. 232–238.
- Fehér Katalin (2001b): Első magyar nyelvű pedagógiai kézikönyvek. *Könyv és Nevelés*, 1. 113–125.
- Földes Éva, Kun László és Kutassi László (1982): *A magyar testnevelés és sport története*. Sport, Budapest.
- Frank Antal (1922): *A testi nevelés a filantropistáknál*. Királyi Magyar Egyetemi Nyomda, Budapest.
- Friedrich Ildikó (2002): *Egészségügyi felvilágosítás a 18. századi Magyarországon*. Libri Historiae Medicae, Semmelweis Orvostörténeti Múzeum, Könyvtár és Levéltár, Budapest.
- Hadas Miklós (2002): A gymnastica avagy a „fiatalsági öröm köntösébe burkolt munka”. Adalékok a modern férfiaság kialakulásának vizsgálatához. Sport és testkultúra tematikus szám *Korall*, március 7–8.
- Hadas Miklós (2003a): *A modern férfi születése*. Helikon Kiadó, Budapest.
- Hadas Miklós (2003b): A nőnevelő tornászat. *Iskolakultúra*, 1. 12–24.
- Jordanova, L. (1989): *Sexual Visions: Images of Gender in Science and Medicine Between the Eighteenth and Twentieth Centuries*. The University of Wisconsin Press, Madison, Wisc.
- Kéri Katalin (2008): *Hölgyek napernyővel*. Pro Pannonia Kiadó, Pécs.

- Kiss József (1794): *Egészséget tárgyazó katechismus a' köznépnek és az Oskolába járó Gyermeknek számára, Hogy tudhassák Egességjeket betsülni és örizni.* Sopron.
- Laqueur, T. (2002): *A testet öltött nem – Test és nemiség a görögöktől Freudig.* Ford.: Barát Erzsébet, Sándor Bea, Szabó Valéria, Tóth László. Új Mandátum, Budapest.
- Martin, E. (1992): *The Women in the Body. A Cultural Analysis of Reproduction.* Beacon Press, Boston.
- Mátyus István (1762): *Diætetica.* I. kötet.
- Mátyus István (1766): *Diætetica.* II. kötet.
- Németh András (2007): Az emberi test mint a kommunikáció médiuma. A testhasználat és a performativitás pedagógiai történeti antropológiai vázlata. In: Bolvári-Takács Gábor és mtsai. (szerk.): *Hagyomány és újítás a táncművészetben, a táncpedagógiában és a tánc kutatásban.* Táncművészet és tudomány I. Magyar Táncművészeti Főiskola – Planétás Kiadó, Budapest. 124–136.
- Orosz Lajos (1962): *A magyar nőnevelés úttörői.* Tankönyvkiadó, Budapest.
- Powell, B. R. (1991): *Women and Sport in Victorian America.* (Diss.) University of Utah, Salt Lake City.
- Rahaim, C. (2007): *Not in God's Image. A Comparativ Study of Women's Body Image in Pagan, Jewish, and Buddhist Religion.* Boca Raton, Fl., Dissertation.com.
- Schiebinger, L. (2008): Csontvázak a szekrényben. A női csontváz első ábrázolásai a 18. századi anatómiában. *Sic Itur ad Astra*, 58. 23–64.
- Schiebinger, L. (1989): *The Mind Has No Sex: Women in the Origins of Modern Science.* Harvard University Press, Cambridge.
- Shoerter, E. (1982): *A History of Women's Bodies. A Social History of Women's Encounter with Health, Ill-health and Medicine.* Basic Books, New York.
- Széchenyi István (1875): *Önismeret. (Döblingi kézirataiból)* Athenaeum Irodalmi és Nyomdai R. T., Budapest.
- Székely Ilona (1937): *A testi nevelés kérdése a XIX. században.* Taizs, Pécs.
- Szikora Katalin (2004): *A magyar ifjúság testi nevelésének története.* Magyar Sportmúzeum, Budapest.
- Szilassy János (1827): *A nevelés tudománya.* I–II. Pest.

- Szlatky Mária (1989): A magyar nyelvű dietétikai irodalom és Mátyus István. In: Uő. (szerk.): *A jó egészség megtartásának módjáról. Szemelvények Mátyus István Diætetica valamint Ó és Új Diætetica című műveiből*. Budapest, Magvető. 484–487.
- Takács Ferenc (2004): „Senki sem mellőzheti a testgyakorlatokat” (Sasku Károly 1867-ben megjelent Neveléstana) *Kalokagathia*, 1–2. 200–213.
- Therret, T. – Zancarini-Fournel, M. (2006, dir.): Le genre de sport. *Clio*, 23. URL: <http://clio.revues.org/index1836.html> Utolsó letöltés: 2015. július 12.
- Toldy Ferenc (1851): *Az egészség fenntartásáról*. Emich, Pest.
- Vásárhelyi Sámuel (1792): *Az egészséges hosszú életről való szabad elmélkedések*. Kolozsvár.
- Webster, A. (1851): *Dancing, as a means of physical education; with remarks on deformities, and their prevention and cure*. Bogue, London.
- Weitz, R. (2007): A History of Women's Bodies. In: Cook, N. (ed.): *Gender Relations in Global Perspectives. Essential Readings*. Canadian Scholars Press Inc., Bloor St. West.
- Zeidler Miklós (2006): A modern sport a nemzet szolgálatában a 19. századi Magyarországon. *Századvég*, 4. 71–104.
- Zsoldos János (1802): *Aszszony orvos, mellyben a' szüzeknek, a' házas, terhes, szülő, szült, és koros aszszonyoknak nyavalyáik adattatnak elő*. Győr.
- Zsoldos János (1818): *Az egészség fenntartásáról való rendszabások*. Az iskolások számára versekbe foglalta Fodor Gerson. Sárospatak.
- Zsoldos János (1817): *Egység regulái, versekbe foglalva* (versekbe foglalta öcsöcse, Zsoldos Jakab). Győr.

Az Orkesztika Iskola megszületése és az első évek

BORECZKY ÁGNES ÉS FENYVES MÁRK

Mottó: „*Amit ma táncnak neveznek és tánc néven mutatnak, az parányi töredéke, kis elszántott része egy nagy művészet-mezőnek, a mozdulatok művészetének.*” (Dienes, 1918. 3.)

„Párizs, *Bergson*, a Collège de France órái megmaradtak egész életemre. Megijedek, milyen tarka ember voltam.”- írja *Dienes Valéria* életrajzi feljegyzéseiben,¹ amiket az 1975-ben készült *Vitányi* interjú előtt készített. 96 éves volt ekkor, a mondat életének az emigrációt megelőző éveire vonatkozik. Az idézetből kitűnik, hogy a személyiségét és tevékenységét jellemző sokszínűségre több évtized távolából rosszállással tekint. A megjegyzés valószínűleg ifjúkori gondolkodásának és érdeklődésének sokféleségére vonatkozott, amit későbbi, leltisztult és kikristályosodott gondolkodása felől eklektikusnak, esetleg zavarosnak láthatott. A mából nézve azonban ez a tarkaság színes és összetett személyiséget jelez, az egyidejűleg alakuló (férje, *Dienes Pál* után négy szerelmének nevezett), mély és egész életén át tartó elkötelezettsége a matematika, a filozófia, a zene és az orkesztika iránt pedig egy olyasfajta beállítódást, amely *Dienes Valéria* ifjúkorában és társadalmi közegében jellegzetes volt.² Akárhogyan is, az 1908-tól 1919-ig tartó sűrű évtized törekvései és eseményei egyszerre meghatározóak *Dienes Valéria* személyes élettörténetében, a magyar mozdulatművészet kialakulásában, és máig ható mintát és mértéket teremtettek a moz-

1. *Dienes Valéria* (~1974–1976): Életrajzi vázlatok. Kézirat. (EDAR- DVH-rendezettlen spirálfüzet- még leltári szám nélkül – MOHA-MOZDULATMŰVÉSZETI GYŰJTEMÉNY (Orkesztika Alapítvány – MOHA-Mozdulatművészek Háza – Magángyűjtemény, a továbbiakban MOHA)).

2. „Ha valaki zene, irodalom, képzőművészet, orvostudomány, tánc, pedagógia, pszichoanalízis, esetleg még szociológia iránt is érdeklődött, előbb-utóbb kikötött valahol a mozdulatművészet környékén.” – írja *Lenkei Liebermann Lucy*ről szóló tanulmányában (*Lenkei*, 2009. 93–94.). Hogy *Dienes Valéria* egy személyben matematikus, filozófus és mozdulatművész, köztudott. Az talán kevésbé, hogy a Zeneakadémián *Koessler János*nál zeneszerzést és zongorát is tanult. *Szentpál Olga* szintén elvégezte a Zeneakadémiát zongora szakon, miként *Berczik Sára* is, aki képesített zongora- és énektanár volt. A később neves pszichológus-pszichoanalitikus, *P. Liebermann Lucy* mozdulatművészetet és zeneszerzést is tanult, *Greguss Alice* pedig a mozdulatművészet mellett festészetet *Jaschik Álmos*nál, a Magyar Képzőművészeti Egyetemen és Nagybányán.

dulatművészet tudományos megalapozottsága, rendszerépítő jellege és relevanciája szempontjából.

Dienes az interjúra készülve az foglalkoztatta, hogy miként és miből is áll össze egy ember portréja. Át- és újragondolva pályáját, életének a tanulóévek követő első szakaszát 1912 és 1917 közé datálva spirálfüzetében a következőképpen összegzi:³

1912 – 1917

1914 – Gedeon

1916 – Zoltán

orkesztika

gyermeklélektan

Husadik Század

Társadalomtudományi Társaság

Galilei Kör

Szülők Iskolája

Nagy László

Domokosné iskolája, ahova fiaim járnak⁴

előadások

A sorrendiséget sugalló rendszerezésben első helyen az anyaság áll, a második az orkesztika. Ezek után foglalnak helyet gyermeklélektani tanulmányai és fordításai,⁵ publikációs és társadalmi tevékenysége, majd a (gyermek)lélektant és a reformpedagógiát népszerűsítő munkája és végül egyéb, pl. feminista írásai és előadásai. *Anyaság, orkesztika, reformpedagógia és pszichológia* – ezek az önmagukban is jelentős, egyben egymással szorosan összefüggő nagyobb vonulatok jelölik ki tehát azt az irányt, amely *Dienes* 1919 előtti tevékenységét jellemzi.

Jelen tanulmányban *vázlatosan* egy, a mozdulatművészet és az életreform törekvések kapcsolatára vonatkozó témát érintünk: az Orkesztikai Iskola *isko-*

3. A füzetben *Dienes* többféle módon korszakolja az életét, de a fentiek minden korszakolásban lényegében ugyanígy szerepelnek.

4. *Dienes* gyerekei ekkor még nem jártak iskolába. A jelen idő használata valószínűleg az emlékezés belső, lélektani folyamatából ered.

5. Ebben az időszakban *Dienes* valójában inkább a filozófiai és általános lélektani műveket ismerte, illetve részben zenepszichológiai, részben általános pszichológiai írásokat közöl pl. a korabeli lélektan főbb irányairól. A gyermeklélektan valószínűleg kiskorú gyermekei miatt is foglalkoztatta, ilyen irányú tevékenységére azonban mindössze két mű utal, a *Binet* fordítás, illetve egy, a Gyermekekben megjelent tanulmány (Lásd *Binet*: Az iskolás gyermek lélektana. Budapest, 1915. Gyermektanulmányi Könyvtár 6., A gyermektanulmányozás módszertanához. A Gyermek 1917.) Önálló kutatás témája lehetne, hogy amikor évtizedekkel később számot vet életével, miért a gyermeklélektant állítja az orkesztikát közvetlenül követő helyre.

lává szerveződését és koncepcióját. Tesszük ezt úgy, ahogy kutatásunk jelenlegi fázisában ismerjük.⁶

Az Orkesztika Iskola kialakulása

Tudott, hogy *Dienes* 1912-ben saját otthonában barátait és rokonait kezdte tanítani görög/spártai tornára. Az első tanfolyam 1914-ben indult, 1917-től kezdve viszont már Orkesztikai Iskola megnevezés alatt folyt a tanítás. Az öt év alatt a kezdeti próbálkozás köré iskola szerveződött, ami mögött már kidolgozott rendszertan állt.⁷

Az iskola kezdeti éveiről két tudományos narratíva van. A közkeletű változat szerint *Dienes*nek tisztviselőtelepi otthonában voltak növendékei, majd 1915-ig⁸ a nyilvánosság elől rejtve maradva, tanítványának, *Bertalan Verának* tanította meg a gyakorlatokat. Ő tartotta az órákat, amelyeken egyébként *Dienes* maga is részt vett. (Fenyves, 2013; Vincze, 2013). A másik, későbbi narratíva szerint *Dienes* és *Bertalan* – mindketten *Duncan* tanítványok – egymástól függetlenül és együtt is tanítottak, majd a szövetségüket szétbomlasztó versengésből a jobb kapcsolatokkal rendelkező *Dienes* került ki győztesen (Vincze, 2015). Ez utóbbi, sok részletet felkutató, mégsem egészen alátámasztott kritikai változat azt sugallja, hogy *Bertalan Vera* szakított *Dienes Valériával*.

Ebben az írásban egy harmadik narratíva megalkotására teszünk kísérletet, a történet alapját részint hasonló források, a Magyar Iparművészetben 1915-ben megjelent *Művészet és testedzés* c. című tanulmány, valamint az iskola *Markos György* által szerkesztett 1917/18. évi értesítője képezik.⁹ Ezeket kiegészítettük *Dienes Valéria* Orkesztika 1912-1918 c. kéziratával (1969), Ráeszmélés a táncra c. 1977-es írásával és néhány eddig nem publikált, a MOHA -Mozdulatművészeti Gyűjteményéből származó adattal.

Dienes a Magyar Iparművészetben *Művészet és testedzés* címen megjelent tanulmányában a korabeli tornákat a *művészi sport* kategória alá sorolja. Az ön-

6. Mivel a *Dienes* hagyatéki anyag, az Orkesztika Intézet dokumentumainak feldolgozása és kutatása még folyamatban van, nem állíthatjuk, hogy minden lényeges dokumentum ismert már.

7. 1915-ben publikálta a rendszert megalapozó első magyar táncelméleti írását is (*Művészet és testedzés. Magyar Iparművészet* 1915. 5. 225–237.). Ebben a tanfolyamok még a görög torna megnevezés alatt szerepelnek, de ugyanakkor már megjelenik a nagyobb szervezettségre utaló iskola fogalma.

8. Mint később látni fogjuk *Dienes* 1917-től vezeti az Orkesztikai Iskolát, 1915 az az év, amikor a Magyar Iparművészetben megjelent tanulmánya révén neve nyilvánosan is összekapcsolódik a mozdulatművészettel.

9. Az évkönyv szerkesztője *Markos György*, szintén *Dienes* tanítvány. Ha a feltételezett szakítás kemény küzdelem, drámai hatalmi harc következménye lett volna, a szövegben az eltelt idő rövideége miatt *Bertalan Vera* tevékenysége más hangsúllyal és más értelmezésben szerepelne, vagy egyszerűen ki lenne hagyva. De az évkönyvben semmi jel nem utal a történet manipulált vagy újrakonstruált voltára, sőt el-lenségeskedésre sem. *Bertalan Vera* tanfolyama a *Dienes*-féle iskola mellett működő egyetlen olyan tanfolyamként szerepel, ahol orkesztikai előképzettség szerezhető.

magát megalkotó ember *életreform* gondolatán¹⁰ belül a test mint saját, egyben művészi alkotás értelmeződik: „... ha az emberi test műtárgy vagy legalább is annak kellene lennie, akkor minden természetes testképző munkának szabad művészi igényekkel föllépnie, legalább annyiban, hogy formálja és építi a képzőművészetek elsörendű adottságát, az emberi testet.” (*Dienes*, 1915. 226.). Az ember tehát saját testének szobrászaként a szépség teremtője, melyhez a mintát a művészet szolgáltatja, és mint alkotás, maga is művészetté válva annak visszatérő forrása.

A test és a művészet közti kapcsolat alapján elemzi a Budapesten már létező *Mensendieck*, *Dalcroze*, valamint az újonnan bevezetett¹¹ *Duncan*-féle „testképző rendszer” közti különbségeket. A mensendiecki és a duncani tornát részben a *tanult szépség* és az *előlegezett szépség* (egyben a testi-lelki harmonia-az egyensúly elnyerése, illetve megtartása), a tudományosság és a spontaneitás¹² különbözteti meg. Más, de szintén művészetből kölcsönzött metaforát használ, mikor a *Duncan* és a *Dalcroze*-féle megközelítést veti össze, utóbbi *alapja* a zene, melyből aztán a test is profitál. „Ez a testbe költözött zene a *Dalcroze* tornája, a *Duncané* inkább a testből kivetített muzsika, a szabadjára engedett test spontán játéka.” (*Dienes*, 2015. 227.) Az írás nagyobbik részét a görög torna elemeinek leírása alkotja, majd a végén *Dienes* visszatér a budapesti iskolához. *Bertalan Verát* nevezi meg az iskola alapítójaként és vezetőjeként, és hozzá köti a rendszer továbbfejlesztését, különbséget téve az ortodox *Duncan*-féle mozdulati anyag és a továbbfejlesztett, modernista tánc gyakorlata között.

Dienes megfogalmazásainak és nyelvének erejében egy, a témában mélyen érintett ember megnyilatkozását látjuk, aki ugyanakkor az első tánccal foglalkozó írását *közleménynek* nevezve tudós szerepének megfelelően elhelyezi azt a tudományos műfajokon belül. Szövegszerűen *Dienes* mintegy örömmel tudósít egy új próbálkozásról, *Bertalan Vera* iskolájáról. Az írást átható belátás és tudás azonban nem egy kívülállóé, *Bertalan* személyében önmagáról (is) beszél. A *közlemény* egy nehéz, nem kevés vívódással járó lélektani folyamat fontos mozzanatát reprezentálja. A *rejtőzködéstől* a mozdulatművészettel való *azonosulásig*, majd a nyilvános felvállalást is eredményező *döntésig* egyrészt új identitásra, másrészt a mozdulatművészet tudományos eszközökkel történő

10. Számos életreform elem tükröződik az Orkesztikai Iskola 1917-es reklámjában is (lásd *Fenyves*, 2005. 34–35.). Ilyen pl. a civilizációkritika (az ipari munka során elvesztett szépség), az elvesztett szépség felelevenítése, a harmonikus testi-lelki szépség megteremtése stb.

11. „Ez a közlemény *Raymond Duncan* rekonstruált görög torna-rendszerét akarja bemutatni, melynek művészi táncokká való feldolgozását *Isadora Duncan* és tanítványainak előadásából s a legnagyobbbrészt erre az alapra épült orosz balettekből ismerjük s melynek most Budapesten is megnyílt az iskolája.” (*Dienes*, 1915. 226.)

12. *Dienes* később nemcsak továbbfejleszti a duncani mozgást, filozófiát, lélektant, pedagógiát és művészetet egybefoglaló rendszerré építi.

egyenjogúsítására, a *táncos* (nem utolsósorban a nő) szerepének megemelésére, társadalmi megítélésének változására, végső soron egy újfajta legitimációra volt szükség.¹³

Innen értelmezhető az, hogy *Dienes* először *Bertalan Verára* kívánta ruházni az „új rendszer elemeinek szerzőségét”, miközben „... teljesen háttérben és elméleti tanulmányai mellett kívánt maradni...” (*Az Orchesztikai Iskola 1917/18. tanévi értesítője*, 5.). Ezt a munkamegosztást, nevezetesen a még szétválasztott táncos-tudós szerepet mutatja az is, hogy 1914 őszén, miközben *Bertalan Vera Révész Ilona* közreműködésével¹⁴ elindítja az első tanfolyamot, *Dienes* a Nőtisztviselők Egyesületében tartott bevezető előadását *Bertalan Vera* és *Révész Ilona* táncával illusztrálja, és ez a munkamegosztás szűnik meg, amikor *Dienes* a nyilvánosság elé lépve 1917-ben elvállalja az iskola igazgatói szerepét, és az orkesztikának elnevezett, *Duncan–Dienes*-féle mozdulatrendszer szerzőségét. Az *Orchesztikai Iskola 1917/18. tanévi értesítőjében* 1917 őszére datált fordulat még jóval a tanév megkezdése előtt történt, az áprilisi *Uránia Színház*beli „vizsgálati előadás” műsora¹⁵ ugyanis az *Orchesztikai Iskola* vezetőjeként már *dr. Dienes Valériát* nevezi meg, *Bertalan Verát* pedig mint a *plasztikai tanfolyam* vezetőjét említi. Abból azonban, hogy a *Feministák Egyesületének* javára, a *Zeneakadémia* nagytermében szervezett júniusi előadás plakátján (EDAR- dvh – p0004 – MOHA) a *Schubert* darab koreográfusa *Bertalan Vera*, ugyancsak arra következtethetünk, hogy a szerepcsere és a váltás (még ha esetleg azt is eredményezte) *nem* a térnyerést, nem a pozíciószerzést és nem *Bertalan Vera* kiszorítását célozta. Másról volt szó.

Maga így emlékszik vissza erre a néhány évre: „... valamelyik tanítványom felfedezett egy szép földszintes termet a Fehérvári útról nyíló *Bercsényi* utcában, amelyet ki lehetett bérelni napokra és órákra is. Mindezek egyszerre oldották meg első nyilvános tanításunk problémáját. Az volt ugyanis a nehéz-

13. „Eleinte eszembe sem jutott ... a mozdulatanyaggal iskolát kezdeni. Matematikusnak és filozófiai írónak ismertek és ismertem magamat is. Az akkori emberek elméjében szinte képtelenség volt ezzel egy mozdulat-vagy tánc-iskolát egyesíteni.” (*Dienes*, 1969, 32.)

14. *Vincze* (2015) szerint *Révész* először *Bertalan Vera* táncosa volt, majd „átpártolt” *Dieneshez*. A *Bertalan–Dienes* kapcsolat – talán – további tisztázásra, finomításra vár, *Révész* azonban nemcsak *Dienes* közvetlen rokona (*Dienes Barnabás* későbbi felesége) volt, Franciaországból való kényszerű hazatérése után egy ideig *Dienesnél* lakott (itt ismerkedett meg *Babits*szal), és elég életszerűtlennek tűnik, hogy közben *Bertalan Veránál* tanult orkesztikát. Hogy *Révész* korábban is folytatott mozdulatművészeti tanulmányokat, az a következő idézetből valószínűsíthető. „1914 nyarán *Dienes Barna* és *Révész Ilus* együtt volt Párizsban tanulmányúton. A világháború kitörésekor a franciák internálták őket. *Ilust* az év végén hazarendték, ám *Dienes Barnára* az a sors várt, amely a *Fekete kolostor* lakóit sújtotta. Ő a dél-franciaországi *Averyonban* raboskodta át a háborút. Csak 1919 nyarán térhetett haza. „... *Ilus* Pesten folytatta orkesztikai tanulmányait; egy ideig *Dienes Páléknál* lakott, majd albérletbe költözött ... *Babits* gyakori vendég volt *Dieneséknél*. Náluk ismerte meg *Révész Ilust*. Az ismeretségből szerelem lett.” (*Péter*, 1999, online változat lapszám nélkül). De *Dienes* visszaemlékezéseiben is szerepel, hogy 1913 nyarán Debrecenben a *Simonyi úti* családi házban kezdte tanítani *Révész Ilonát* és nővérét (*Dienes*, 1969. 32.).

15. Az előadás sikere akkora volt, hogy többször meg kellett ismételni.

ség, hogy én meg akartam maradni a nyilvánosság előtt elméleti embernek s a tanfolyamot el kellett látni teremmel, névvel, vezetővel. Egyszerre megvolt mind a három. A terem kapható lett, a mozdulatanyag nevéül alkalmas volt a görögtorna vagy spártai torna elnevezés, *Bertalan Vera* pedig elvállalta, hogy a tőlem állandóan átvett mozdulatanyaggal tanfolyamot nyit a rendelkezésre álló teremben. A helyzet pillanatnyilag megoldódott: a nyilvános tanfolyam 1914 őszén megindult minden reklám nélkül egyszerűen a régi növendékekből és ismerőseiből származó tanítványokkal... Az 1916–17-es évben a tanfolyam... még mindig *Bertalan Vera* „görögtornáját” tanította. Annyira nem akartam táncosmesterként szerepelni a nyilvánosság előtt, hogy még 1915-ben is a Magyar Iparművészet július-augusztusi számában közölt... tanulmányomban... kiírtam, hogy a görögtorna *Bertalan Vera* alkotása. Két év leforgása alatt azonban az órákon sok minden kiderült, a tanítványok tudták, hogy az orchémák nagy része tőlem származik. *Vera* kitűnő pedagógiai érzéke mellett sem volt hajlandó a rohamosan tovább növő rendszer gazdája maradni, és a tanítványokban is valamiféle palotaforradalom szelleme ébredt. Így a tervbe vett vizsgaelőadásnak¹⁶ nem volt cselekvő alanya, az iskolának nem volt tulajdonosa és a rendszernek nem volt neve. Másodszor is ott álltunk az iskola, a rendszer és a szerző megnevezésének problémája előtt...” (*Dienes*, 1969. 33–34.; 41–42.)

Az Értesítőben az áll, hogy *Dienes* tanítványainak „sürgető követelésére” engedett. Láttuk, a döntésben a külső nyomás erősen közrejátszott, véleményünk szerint azonban fontosabb, hogy a belső erőnek is utat engedve következett be a már említett lélektani fordulat. Az, amiről a Ráeszmélés a táncra c. írásában így ír: „Hatvanöt évvel ezelőtt, 1912 tavaszán tértem haza párizsi tanulmányutamról, tele filozófiával és tánccal. A College de France-on *Henri Bergson*t hallgattam, a Chatelet-ben *Izadora Duncant* bámultam. A háromévi filozofálás során a szabadon szálló gondolat intuitív varázsa, a három esti táncelőadáson a szabadon mozgó test esztétikai bővölete forrott össze bennem valamivé, melyet először *tagadni akartam, majd elismertem* (kiemelés B. Á. és F. M.), először görög tornának, majd orkesztikának neveztem, egy mozdulatrendszerre, mely később a tánc nyersanyagát, az emberi test összes mozdulatlehetőségeit kívánta feltárni, megvizsgálni, tudományos alapelvekre helyezni és művészi célokra használni.” (*Dienes*, 1977. 1.).

Arra, hogy folyamatról van szó, utal az is, hogy az orkesztika rendszere – ma úgy mondanánk – a tanítványaival közös műhelymunka során *formálódott*. Hogy a *szerzőség* ugyanakkor *Dienesé*, nem pedig *Bertalan Veráé*, kiderül abból is, hogy ő az, aki meglátogatja *Jászi Alice* és *Szentpál Olga* tanfolyamait, és ott bemutatja mozdulatrendszerét. „Hallottam – írja a már említett kéziratban –, hogy régi barátnőm, *Madzsar Alisz* (*Jászi Oszkár* húga) az én párizsi éveim

16. Az Urániában tartott előadásról van szó.

alatt a híres *Mensendieck* orvosnőnél járt és megtanulta a meztelen női test szépremintházásának a tudományát, sőt itthon már munkába is állott, hogy ennek az élő szobrászatnak eszközeivel harmonikus testalkatot teremtsen. Elmondtuk egymásnak mozdulati tapasztalatainkat és megállapítottuk, hogy mindegyikünk azt csinálja, amit a másik nem csinál. Én mint testszobrászt értékeltem *Aliszt*, de nem mint mozdulatszerzőt, ő pedig anatómiai álláspontból nem tudta értékelni a helyváltoztatásokból és vonaljátékokból származó mozdulatalakítást.

Később hallottam, hogy *Stricker Olga Wilke Lottéval Dalcroze*-tanfolyamot nyitott *Olga* édesapjának szép tágas szalonjában. Ők is érdeklődtek a magammal hozott görög mozdulatanyag iránt. Elmentem óráikat megnézni és mutatam is nekik egy-két *Duncan*-féle mozdulatot. *Olgának* arra a megjegyzésére emlékszem, hogy a termen végigfutó mozdulatokban a profilsík fenntartása és dinamikus visszatérése lepte meg legjobban. Ebből a megjegyzéséből és az órán bemutatottakból is láttam, hogy a *Dalcroze*-féle nevelés valóban mozdulatembereket¹⁷ termel. Nekem viszont *Dalcroze* mozdulati ritmusrajzolása tetszett, amit később használtam is az időtagolás érzékeltetésére (*Dienes*, 1969. 24–25.).

Az Orkesztika Iskola működése

Az orkesztika *iskolaszerű* működésének kezdete az 1917–18. tanévhez köthető. Az általunk rekonstruált narratíva értelmében az Orkesztikai Iskola közvetlen előzményét a *Bertalan Vera* Fehérvári úton,¹⁸ majd 1915-ben és 1916-ban a Művészet és Művelődés Egyesület Ferenc körúti termében tartott tanfolyamai jelentik, illetve azok a vasárnapi délutáni foglalkozások, melyek az egyik tanítvány, *Markos György* édesanyjának szalonjában folytak, és melyeknek fő célja a régi tanítványok továbbképzése volt. Ezeken a foglalkozásokon alakult tovább a *Bertalan Vera* által tanított mozdulatanyag, miközben a tanítványok maguk is komponálni kezdtek. A közös munka inspiratív légkörében mintegy a rendszer majdnem „ellenállhatatlan” továbbfejlődése révén nyert formát az orkesztika (kezdetben hármas tagozódású) rendszere, és vált *Dienes* számára kikerülhetetlenné az azt megalapozó tudományos elmélet kidolgozása.

Az 1917–18. tanévre készen állt az *orkesztikai tananyag*, valamint a *tehetséggondozás*, a *művész- és tanárképzés* komplex rendszere. Az iskola a már említett Ferenc körúti épületben három plasztikai, egy ritmikai és egy mimikai tanfolyammal indult. A *Plasztikai osztály* csoportjait *Dienes Valéria*, valamint

17. A *Dalcroze* tanítás ebben az írásban másként jelenik meg, mint az első *Dienes* tanulmányban. A változás oka nyilván nemcsak a két írás közt eltelt több mint öt évtized, az elemzésre azonban ebben a rövid tanulmányban nincs mód.

18. *Dienes* maga is részt vett ezeken az órákon, amik egyébként *Dienes* 1969-es visszaemlékezése szerint a Bercsényi utcában voltak.

Révész Ilona mellett az ugyancsak *Dienes* tanítványa, *Mirkovszky Mária* vezette. A haladó, *Ritmikai és Mimikai* osztály/csoport vezetője *Dienes* volt, aki ugyanakkor a plasztikai és a ritmikai képzés mellett létrehozott egy külön képzési formát is tehetséges növendékek számára, ez utóbbiakkal *Markos György* foglalkozott.¹⁹ Az Értesítőben *Technikai továbbképzőnek* nevezett csoport tantervében sajátos művészi szempontok alapján kiválasztott, a mozdulatok tökéletesítésére, táncszerzésre és improvizációra felkészítő gyakorlatok szerepeltek. A mimikai osztály a *Mesteriskola*²⁰ keretei közt folyó tanárképzést készítette elő, a növendékek a pedagógia gyakorlat részeként rendszeresen közreműködtek az alsóbb osztályok tanításában, hospitáltak és önállóan is tanítottak, mint a már említett *Markos György*, *Révész Ilona* és *Mirkovszky Mária*.

Az első év ellenére meglehetősen differenciált iskolai szervezet részeként a felsorolt csoportokon kívül felnőttek és gyerekek számára szervezett magánkurzusok, magánórák és nyári tanfolyamok működtek. Valamennyi az Orkesztikai Iskola szervezeti rendjébe épült, ahogyan *Bertalan Vera*, az intézményről levált és önállóan működő tanfolyama is, mely „... az egyetlen iskola, melyben orkesztikai *előképzettség* szerezhető.” (*Értesítő*, 1918. 6.).

A magánházaknál tartott tanfolyamok mindegyike kezdő (spártai torna/plasztikai) kurzus volt, a Károlyi palotában gróf *Mikes Árminné*, majd gróf *Hallér Györgyné* lakásán (Izsó u. 5.) *Dienes* tanított, a résztvevők 10-16 éves lányok voltak. *Mirkovszky* saját lakásában külön csoportot vezetett, ugyanakkor *Dienes* és *Mirkovszky* együtt dolgoztak a gróf *Széchenyi László* Andrassy úti palotájában szervezett gyermektanfolyamokon, az egyiken 3-5, a másikon 9-10 éves gyerekek vehettek részt. A magánórákat *Révész* és *Mirkovszky*, a kerti tanfolyamként hirdetett szünidei gyakorlócsoporthoz *Révész Ilus* tartotta, szintén saját lakásán.²¹

A tanárok érdekeihez és a jelentkezők igényeihez alkalmazkodó, *rugalmas iskolai szervezet* alapját világos és *pontos szabályok* alkották. A növendékek csoportba sorolását, a tanfolyam árát és felügyeletét illetően más-más szabályok vonatkoztak az iskolai órákra, a magántanfolyamokra és a privát órákra. Az iskolai tanfolyamokon kizárólag az igazgatóság dönthetett arról, hogy ki milyen csoportba kerül, a magántanfolyamok esetében (akár az iskola helyiségében, akár magánlakásokon tartották őket) csupán a létszámot korlátozta: a csoport nem lehetett 12 főnél nagyobb. Legdrágábbak az iskolai kurzusok voltak, legolcsóbbak a magánórák, ezeket azonban a színvonal biztosítása érdekében az igazgatóság megbízottja ellenőrizte.

19. A tanítványoknak vállalniuk kellett az iskola bemutatóin, előadásain való nyilvános részvételt.

20. A szóban forgó tanévben a Mesteriskola még nem működött.

21. A következő tanév a szeptemberi évnnyitó előadás után október 1-jén új helyszínen, a Vigadóban kezdődött. A terjedő spanyolnátha miatt azonban rövidesen be kellett zárni az iskolát, és a kutatás jelenlegi szakaszában egyelőre nem tudjuk, hogy az 1918–19-es tanévben folytatódtak-e a tanfolyamok. Az 1919–20. tanév újabb változást hozott, *Dienes* átadta a vezetést *Mirkovszky Máriának*.

Az iskola működésének szerves részét képezték a *nyilvánosságot* teremtő előadások. Az 1917–18. tanévben²² az oktatást öt előadás egészítette ki, ami mind a tavaszi félévben volt. Az öt előadásból kettőt a Károlyi palotában, a magánkurzusok helyszínén tartottak, egyet a Zeneakadémián, egyet az Urániában és egyet a *Bárdos Artúr* vezette Belvárosi Színházban, ahol az „Orchesztikai Társasággá” egyesült művésznövendékek mutatkoztak be modern színpadi beállításban, ornamentikai és lírai táncokban, szöveges és zenés pantomimekben.” (*Értesítő*, 1918. 7.) Az iskolának 1918-ban még két bemutatója volt, az egyik egy szeptember végi tanévnitó Táncmatiné. Előtte, szeptember 20-án, *Dienes Mirkovszky*val, *Révessel* és *Markos Györggyel* együtt maga is fellépett Belgrádban. Előadásuk a szeptember 15-én nyílt belgrádi magyar képzőművészeti kiállításához kapcsolódott, és elképzelhető, hogy nem volt teljesen független a Károlyi-kormány delegációjának (*Linder Béla*, *Jászi Oszkár*, *Hatvany Lajos*, *Bokányi Dezső* és *Csernyák Imre*) *Franchet d’Esperay* francia tábornokkal folytatott novemberi fegyverszüneti tárgyalásaitól sem. 1919 márciusában *Dienes* és tanítványai Bécsben szerepeltek. Ezt egy decemberi program követte, amelyen ismételten az Orchesztikai Társaság tagjai táncoltak. Ebben az időszakban közvetlenül *Dienes* nevéhez még egy előadás fűződik, a *Mese a királykisasszonyról*, aki sohasem nevetett (szövegkönyv, koreográfia: *Dienes*, zene: *Kósa György*) című pantomim 1920. évi bemutatója,²³ 1919 szeptemberétől ugyanis *Dienes Mirkovszky*nak adta át az iskola vezetését, majd néhány hónap után számos barátjához hasonlóan elhagyta az országot, és gyerekeivel együtt Bécsbe emigrált. Ezzel *Dienes* életének és az Orkesztikai Iskolának egy jelentős szakasza lezárult,²⁴ ahogyan részben véget ért az a korszak is, amiben formát öltött.

Az Orkesztika mozdulattudományának kialakulása

Az Orkesztika (Orcheologia) nevű mozdulatrendszer²⁵ (vagy más néven a *Duncan-Dienes* féle mozdulatrendszer), mint új tudomány – *mozdulat* tudomány, az emberi mozdulatok és helyzetek elemzésén alapul és a mozdulat tör-

22. A korábban felsoroltakon kívül az 1917–18. tanévet megelőzően egy előadásról van tudomásunk, az 1916-ban bemutatott vizsgaelőadásról (Modern Színpad), amit még *Bertalan* neve fémjelez.

23. Az előadásokra vonatkozó pontosító adatok a *Fenyves Márk* által összeállított katalógusból valók (dvh-opusz- katalógus-MOHA).

24. Problematikus, egyben a korszakolás nehézségeit is tükrözi az a kérdés, hogy miként tekintünk a *Dienes* hazatéréséig tartó időszakra, mely alatt *Mirkovszky Mária* és férje *Detre Szilárd* tartották fenn, szervezték és működtették tovább az iskolát. A *Dienes*-iskola első szakaszának utóéletét lássuk benne, vagy átmeneti korszaknak fogjuk fel, melyből/mely után újabb iskolák jöttek létre?

25. Az itt adott rendszer-összefoglalás alapját *Fenyves Márk Dienes Valéria* rendszertani írásait feldolgozó munkái, illetve a *Dienes Gedeon* (az iskola még 2005-ig élő rendszertani tanára) elvi iránymutatásával, a vele közösen folytatott teoretikus feldolgozás és fejlesztés tapasztalatai képzik. Ahol konkrét forráshivatkozás adható, ott jelöljük.

vényszerűségeit foglalja rendszerbe. A *dienesi* értelmezés szerint röviden a szükséges és elégséges minimum a mozdulat vizsgálatához így néz ki: az emberi test mozgása térben megy végbe, időben történik, erőt vesz igénybe és jelentése van. Ennek megfelelően rendszertanának tagozatai (fejezetei) a tér (plasztika), idő (ritmika), erő (dinamika) és jelentés (ebben a korai periódusban mimika, később Babits javaslatára szimbolika).

Dienes megkülönbözteti az élettelen anyag mozgását, amelynek csak oka van, de célja nincs, az élőlény mozgásától, a mozdulattól, amelynek célja is van, sőt jelentése is lehet: ezért használja *Dienes* szerzőként a *mozdulatművészet* szót a mozgásművészet helyett.

A plasztikában a testet geometriai modellel helyettesítjük, mozdulat-fantomnak tekintjük, ami testegységekből, vagyis vonalakból, és az ezeket összekötő forgópontokból áll. (Ennek a rendszertani fogásnak a célja a szemléleteség és a vizuális percepció alapuló tanulásnak az erősítése.) Ezt a mozdulat-fantomot (vonalbabát) ruházzuk fel elsődlegesen a mozdulat tapasztalati úton megismerhető mozdulattereivel, és természetesen a gyakorlat során mindazzal a tudással, melyet az emberi testről megszerezhetünk. A plasztika különbséget tesz a helyzetek, a helyzetváltoztatás (relatív kinetika) és a helyváltoztatás (abszolút kinetika, régebben transzlatika) között.

A ritmika, mint időtagolás elválasztja egymástól a mozdulati, a zenei és a nyelvi időtagolást és mintázást. Vizsgálódásának tárgya a mozdulati tartam időtermelő, időmintázó természete.

A dinamika energetikai hullámokkal magyarázza az izomerő és a gravitáció viszonyának változásait, azok mennyiségét, minőségét, összefüggéseit, és viszonyát a pszichével. Ebben a fejezetben egyesül az elmozdulásformák (terepen való térnyerésre szolgáló mozdulatok) téri és időbeli természete, az ebből fakadó speciális dinamikai gyakorlat is.

A szimbolika a mozdulat művészi alkalmazásának műfajaival, a mozdulat-költészet (poézis) formáival, a mozdulatok társadalmi funkciójával, tehát a közléssel, a kommunikációval foglalkozik, vagyis az előadói kifejezés (expreszszivitás) és a nézői befogadás (receptivitás) viszonyával. *Dienes* ezt a viszonyt vizsgálja a szimbolika fejezetén belül, és azt meghaladva az Evologika és az Opusz elméleteivel kilépve az általános valóságba, azt *világlátásnak* tekinti.

Dienes kiindulása a legtermészetesebb módon, a hétköznapi ember számára is értelmezhető, geometriai alapú elindulás, mely a *vizuális percepció* mozdulati szempontú elsődlegességének felismeréséből fakad. Megközelítése ebből következőleg újító, hiszen a tánc a mozdulat értelmezésekor nem a szokásos színházi, zenei, testkulturális vagy anatómiai indulópontokat választja. Ennek következtében *Dienes* egy új, komplex, a mozdulat valódi természetéből fakadó valóság feltérképezésére indulhatott el: megkezdődött egy új tudományterület kidolgozása.

A duncani gondolatok a test szépségéről, a sokszög elmélet és a természet-szerűleg kialakuló dinamikus egyensúly keresésének elve (úgynevezett „anti-gravitációs egyensúly”, mely a profil sík felé törekvésben nyilvánul meg), néhány helyzet (póz), karrajzok és az öntudatlan kialakuló, terepen való elmozdulás, valamint a zeneiségben a mozdulat által termelt ritmus gondolata mindaz, amit *Dienes* útravalóul 1912-ben hazahozott, és ami az orkesztika kialakulását inspirálta.²⁶

Dienes a *Raymond Duncan*-féle ösztönösségben felfedezett, legáltalánosabb mozdulati megnyilvánulásként tekintett emberi járást, vagyis annak legkisebb szegmensét – a lépő elemet – választja rendszere alapeleméül. Ezzel együtt kijelöli a dinamikus és statikus egyensúly fogalmi megkülönböztetését, és két „motoplánban”, síkrendszerben, az úgynevezett kétkomponensű rendszerben²⁷ kezdi el a mozdulat térbeli vizsgálatát, megteremtve ezáltal a természetes mozgások funkcionalista szemléletű analizisének elvi alapját.

A filozófiai szemlélet, az elementarista megközelítés, az analitikus vizsgálódás, a lehetőségek, általános viselkedések számbavétele, az ebből következő szintézis okán megkerüli a tánc és mozdulatok rendszervizsgálata során alkalmazott esztétikai alapú redukciót, és így valóban stílusoktól való mentességre törekszik. Nevesített célja egy *általános mozdulatrendszer* létrehozása. Mozdulattanával keretrendszert épít a mozdulati viselkedések általános és speciális értelmezéseihez, ha úgy tetszik, közös nyelvet a mozdulatról bármely tudományterületen folyó diskurzushoz.

Mozdulatrendszerében is vallja, az emberség, az egyéniség eszményeiből fakadó *szabadságot*. Fogalmait a természetes, a normális, lehetséges tapasztalati valóságok szerint rendezi. Rendszere fel- és beismeri a nem tudatos, a tudat kontrollja nélkül zajló viselkedéseket, és az elemzéseket a funkciók mentén, az érzetek intuitív szabadságáig vezeti. Ebből következőleg a tér objektív fogalmaitól és lehetőségeitől a szimbolikáig haladva egyre nagyobb teret hagy a szubjektív, egyedi olvasatok, megélések számára. Egyfajta inspirátorként a nagy összefüggésekről gondolkodtat, helyet-teret-tartamot hagyva a *teremtő képzelet* számára. Egyik legfontosabb ideája a *természetesség*, melyet a funkciókban, azok megtapasztalásában talál meg. Felismerése a *mozdulat* – mint *kommunikációs forma* – nyelv-előzetessége, ősi, alapvető kommunikációs szerepe, mely ősempátiánkból fakad. Ebből következőleg a mozdulatot az ember és ember közötti alapvető kommunikáció erőterében zajló szimbólumrendszerként fejt ki. A rendszer a *tapasztalat valóságára*, annak *érzeteire, élményértékűségére* épül. Az elmélet és gyakorlat szimbiózisa ezáltal szétválaszthatatlan,

26. Forrás: még azonosító nélküli dokumentumok – MOHA 1. ún. „fekete jegyzetfüzetek” és a „*Duncan*-féle mozdulatanyagok jegyzete”.

27. Profil- (természetes síkrendszer, dinamikus egyensúly) és Frontál- (mesterséges síkrendszer, statikus egyensúly) Plasztika.

csak elméleti értelmezése, spekulatív megközelítése nem vezet, vezethet eredményre.

Dienes Valéria iskolája valódi szellemi, művészeti és pedagógiai *műhely* volt. Az volt az Orkesztika mozdulattudományának teoretikus és praktikus szülőotthona. Egy közösségi műhely, ahol a közös gyakorlat szülte problémák megoldásai egyetlen elméleti rendszer fejlődéséhez járultak hozzá.²⁸

Az „ortodoxnak” is nevezett (1912 és 1919 közötti) korszak végén még csak az ún. profil és en-face (frontál) plasztikák gyakorlatai fejlődtek ki, a kezdeti rendszertant a ritmika és dinamika fejezetek után negyedikként a mimika zárta. Ekkor alakultak ki az orcheográfiának, az orkesztika mozdulatírás-rendszerének alapjai (*Fenyves*, 2001). A korábbi kutatási szakaszban, a teljes rendszertani alapok kialakulását 1925-re tettük. A jelenlegi kutatás szerint az orkesztika egységes rendszerének kialakulása erre a korai szakaszra tehető. Ma, a 2001 óta feltárt dokumentumok alapján már sokkal árnyaltabb korszakolásra van módunk. Az első tapasztalatoktól (1912) az iskolai első bemutatkozásáig terjedő időszak (1917. április) ismerkedés volt a mozdulattal, a *Raymond Duncantól* hozott természetesség jegyében telt, ahol a gyakorlat kivirágzik (a gyakorlat szüli a gyakorlatot), és mint a laboratóriumi kísérletek, termelik az elmélet születéséhez szükséges tapasztalati anyagot. Ez a korszak két nagyobb fázisból áll: az elsőben a gyakorlat termelte fogalmak kialakulása érhető tetten, a másodikban az azok összefüggésrendszerére való fókusz a jellemzőbb, amit az egyre gyakrabban tartott elméleti ismertetések segítenek.

Dienes – ahogyan korábban említettük – a Magyar Iparművészetben *Művészet és testedzés* címen megjelent tanulmányában a korabeli „tornákat” jobb híján a *művészi sport* kategória alá sorolja. (*Raymond Duncan* elgondolásában ritmikus torna volt az általa tanított görög torna, ez a kifejezés volt egyébként a leginkább elterjedt a korabeli mozdulati törekvésekben.) Ebben az időben *Dienes* saját megfogalmazása szerint sem voltak még kiérlelt fogalmai arra a valóságszeletre, amit felfedezett. Nem voltak szavak még megnevezni mindazt, amit magával hozott Párizsból. Nem vették körül olyan bevett tudományos fogalmak, melyek a gyakorlaton túlmutatva a táncról (és általánosabb értelemben a mozdulatról) az elmélet síkján rendszerezési lehetőséget adtak volna annak az új mozdulati-gondolati centrumnak, mely a századforduló utáni első évtizedekben Európa-szerte a figyelmet a mozdulati világ varázsába csalta.²⁹ Ez a rendszerezés és fogalomalkotás *Dienesre* várt.

Az említett a cikkben *Dienes* már különbséget tesz a *Raymond*-féle „tornaanyag” és az akkor *Bertalan Vera* nevéhez kötött modernista tánc gyakorlata

28. Az iskola megszűnése után a rendszertan az itt szerzett évtizedes tapasztalatokra hagyatkozva fejlődhetett (a mai iskola is hasonlóan működik). A több egymásra épülő fejlődési korszakban a művészet, a pedagógia és a tudomány otthonaként működő „laboratórium” lett tehát az Orkesztika Iskola (tanfolyam, társaság, intézet, iskolahálózat). Ezek teljes kifejtése egy későbbi tanulmány tárgya lehet.

29. *Lábán* is ekkor kezdte el a nagyobb rendszerezést.

közt. Ez az első rendszerezésből következő megkülönböztetés és egyben tájékoztatás arról, hogy a budapesti „iskola” túlhaladta a *Raymond*-féle gyakorlatot. Három évvel később az elmélet születését így összegzi: „Nem teoretikus elgondolásokból indultam ki, mikor mozdulat-művészetünk első vonalait megrajzoltam, minden művészi szabályunk és tudományos törvényünk mozdulatainkból fakadt. ... mert minél inkább készen van valami, annál kerekesebb elméletbe foglalható, csak az alakulás, a születés nem tűri a teóriát. ... Kell tehát valamely használható mozdulat-kincset rögzíteni s ezt a mozdulat-kincset az emberi test mozgástörvényei fogják meghatározni...” (*Dienes*, 1918. o. n.).

Az 1917-től 1919-ig tartó időszak törvénybefoglalói-kodifikációs korszak. Az orkesztika mozdulatana a sűrű évtized legsűrűbb éveiben, az iskola legtermékenyebb művészi munkája, a folyamatos előadások és bemutatkozások mellett íródik. Az 1917 áprilisától 1918 januárjáig tartó periódusban alakul ki a motoplánosnak nevezett, de még dinamikai fejezet nélküli rendszertan és a táncírárendszer, 1918 végére pedig készen áll a teljes rendszertan minden lényeges pillére.

Az 1918. januári állapotról *Dienes Hans Brandenburg*nak³⁰ írt levelében ez áll: az orkesztikát „... eddig csak Budapesten ismerik az utolsó télen tartott előadásainkból, írásban még nem ismertettem sehol, most készítem első rövid, könyv alakú összefoglalását... (*Dienes*, 1918. 1.). Az ekkori rendszertan szerint a „... mozdulat három határozmányú valami. Térben van, időben van és mond valamit. Kifejez. A mozdulat-iskola tehát három feladat megoldását foglalja magában: uralkodás a téren, az időn és a jelentésen” (*Dienes*, 1918. 4.).

A lejegyző rendszerről, melynek létrehozása (*Dienes Pál*, valamint a tanítványok, *Detre*, *Mirkovszky*, *Markos* közreműködésével) valódi közösségi munka volt, *Dienes* a következőket írja *Brandenburg*nak: „Ezen a téren azt hiszem, sikerült valami *véglegeset* alkotnunk. Feljegyezni valamit, hacsak nem akarunk minden fejlődésre képtelen jelekkel élni, orkesztikai hieroglifákkal, melyek nem elemzik a leírni valót, csak odarajzolják”. Majd hozzáfűzi, hogy fejlett, modern szemléletű, tudományos munkára is alkalmas notációs rendszert létrehozni „csak teoretikus elemzés alapján lehet, Mozdulat-elmélet nélkül nincs orcheográfia.”³¹ (*Dienes*, 1918. 11.).

A korábban 1919-re datált írásrendszer, az Orcheográfia tehát már 1917 végére elkészült, de a mozdulattudomány és az iskola fejlődését az emigráció és a „vándorévek” megakasztották. Ahogyan *Dienes Valéria* maga is feljegyezte több, még feldolgozatlan kéziratára: „*Eddig jutottunk*”.

30. Az európai modern tánciskolák és rendszerek egyik első összefoglalása kapcsolódik *Hans Brandenburg* nevéhez, aki ezeket többször megjelent könyvében ismerteti.

31. Jelentése: mozdulat-írás (táncírás).

Szakirodalom

- Az Orkesztikai Iskola 1917/18. tanévi értesítője* (1918. ifj. Markos György szerk.). Budapest. (EDAR-dvh-list00 005 – MOHA-MOZDULATMŰVÉSZE-TI GYŰJTEMÉNY (Orkesztika Alapítvány – MOHA-Mozdulatművészek Háza – Magángyűjtemény, a továbbiakban MOHA)
- Dienes Valéria (~1942): *A Mozdulat*. Kézirat. (A Plasztika profil tagozata c. könyv egyik kézirata. (EDAR- dvh-list00 028_1 – MOHA)
- Dienes Valéria (~1974–1976): *Életrajzi vázlatok*. Kézirat. (EDAR- dvh-rendezet-len, spirálfűzet- leltári szám nélkül- MOHA).
- Dienes Valéria (1915): Művészet és testedzés. *Magyar Iparművészet*, 5. 225–237.
- Dienes Valéria (1918): *Levél Hans Brandenburgnak 1918*. Kézirat. (EDAR- dvh-list00 042- MOHA)
- Dienes Valéria (1969): *Orkesztika 1912–1918. Raymond Duncannál*. Kézirat. (EDAR- dvh-list00 043- MOHA)
- Dienes Valéria (1977): Ráeszmélés a táncra. *Táncművészet*, 1. 1–3.
- Dienes Valéria (2000): *A Plasztika Profil tagozata*. Mozdulatművészeti sorozat (I.). Duncan-Dienes Füzetek. 1. Orkesztika Alapítvány, Budapest.
- Dr. Dienes Gedeon (1996, szerk.): *Orkesztika Mozdulatrendszer*. Planétás Kiadó, Budapest.
- dr. Dienes Valéria előadását kísérő orkesztikai bemutatások* c. előadás plakátja (Zeneakadémia, 1917. jún. 11. – EDAR-dvh- p0004 -MOHA)
- Fenyves Márk (2001, 2005, szerk.): *Az Orkesztika Iskola története képekben*. Dr. Dienes Valéria írásaiból válogatta Fenyves Márk. Mozdulatművészeti sorozat (II, VII.). Duncan-Dienes Füzetek. 2. Orkesztika Alapítvány, Budapest.
- Fenyves Márk (2012): *Mozdulatművészet 2012* (2 kistanulmány) – Berczik Iskola – Berczik Sára és Dienes Iskola – Dienes Valéria. URL: http://issuu.com/orkesztika/docs/fenyves_m__rk_-_mozdulatm__v__szet_/1 Utolsó letöltés: 2015. szeptember 5.
- Fenyves Márk (2013): Orkesztika és Dr. Dienes Valéria, Berczik Sára és a Berczik iskola. In: Beke László, Németh András és Vincze Gabriella (szerk.): *Mozdulat*. Gondolat Kiadó, Budapest. 177–190.
- Gáspár Ferenc (é. n.): *A belgrádi magyar képzőművészeti kiállítás, 1918*.
- Péter László (1999): Azonosíthatatlan személy. *Kortárs*, 11. URL: <http://www.epa.hu/00300/00381/00030/peterl.htm> Utolsó letöltés: 2015. szeptember 5.

Vincze Gabriella (2013): A magyar mozdulatművészet előzményei. *Enigma*, 76. 14–37.

Vincze Gabriella (2015): *A magyar mozdulatművészet története és néhány motívumának nemzetközi párhuzama*. Doktori disszertáció. URL: <http://www.doktori.hu/index.php?menuid=193&vid=14876> Utolsó letöltés 2015. szeptember 5.

„Csak boldog gyermekből lehet boldog felnőtt, s csak ezekből lehet boldog ország.”¹ Életreform elemek a Kodály-szövegekben

PETHŐ VILLÓ

Tanulmányunkban *Kodály Zoltán* zenei neveléssel foglalkozó írásait elemezve a szövegekben található életreform elemek bemutatására vállalkozunk. A vizsgálat primer forrásai eredeti *Kodály* írások, beszédek, interjúk (*Kodály*, 1974; *Kodály* 2007a, 2007b, 2007c) voltak. Amennyiben *Kodály* zenei nevelési koncepciójának életreform elemeit kívánjuk bemutatni, röviden össze kell foglalnunk, mely jellemzők megléte esetén tekintünk egy irányzatot vagy mozgalmat életreform jellegűnek. Az életreformról, az életreformhoz kapcsolódó különféle és sokszínű mozgalmakról szóló művek (*Buchholz*, 2001; *Kiss*, 2005; *Németh*, *Mikonya* és *Skiera*, 2005) áttekintése után elmondható, hogy az életreform törekvések kiindulópontja mindig a *kritika*, mely megfogalmazódhat a társadalmi berendezkedéssel, bizonyos társadalmi csoportok helyzetével, a kultúrával (kultúrakritika), iskolával (iskolakritika) stb. szemben. A kritikát megfogalmazók, az azzal egyetértők *új közösségeket* hoznak létre. Ezeket a közösségeket igen gyakran emancipációs törekvések is jellemzik. Az új közösségek egy új kultúrát, a régivel szemben álló *ellenkultúrát* fogalmaznak meg, hoznak létre. Az ellenkultúra fontos eleme, a csoport tagjai számára is példaként állított *új emberkép*, amelyhez kapcsolódóan például a reformpedagógiai mozgalomban megjelenik az *új gyermekkép*. Az életreform közösségek új emberképéhez *új életfelfogás*, *új életalternatívák* megfogalmazása kapcsolódik, melyre hat a közösség által megfogalmazott kritika és a közösség által megalkotott ellenkultúra is. Ezen új életalternatívákban igen gyakran megjelenik a múltba való „visszarévedés”, az *ősi*, *nemzeti gyökerekhez való visszatérés vágya*, valamint a *természetességre* való törekvés, természethez való visszatérés.

Kodály pedagógiai elképzeléseiben nem csupán az ének tantárgy pedagógiáját hozta létre, hanem egy átfogó nevelési rendszert, a „teljes ember” nevelését alkotta meg. A teljes ember nevelésén *Kodály* értelmezésében az ember egész életén át tartó zenei nevelést, zenével való aktív kapcsolatot értünk. *Kodály* először kezdő tanárként, az Akadémián folyó zenészképzéssel szemben

1. Az idézet a Művelt Nép folyóiratban megjelent cikkből származik (*Kodály*, 1956/2007a. 308.).

fogalmazott meg *kritikát*. 1906-ban és 1907-ben berlini és párizsi tanulmányútjairól visszatérve új módszereket alkalmazott, új tankönyveket vezetett be az akadémiai zeneelmélet tanításba. Újításait akkor még a kollégák megütközéssel, a zenész növendékek pedig értetlenül fogadják. 1917 és 1919 között a Nyugatban, később pedig a Pesti Naplóban közzétett zenekritikái korának magyar zenekultúráját, a Budapest zenei életét bírálták (*Eősse*, 2007a). 1929-ben közzölt *Gyermekkarok* című írása pedig egyben kritika korának magyar zenekultúrája és az iskolai zenei nevelés ellen, és zenepedagógiai koncepciója első leirata (*Kodály*, 1929/2007a. 38–45.). Az írásaiban megfogalmazott, zeneműveivel, köztük pedagógiai műveivel létrehozott *ellenkultúra* egyúttal egy új zenekultúrát is jelent. *Kodály* és tanítványai tevékenységét elemezve (*Bányász-Németh, Kovács és Pethő*, 2010) kitűnik, hogy *Kodály* körül nemcsak a tanítványokból és eszméjének követőiből alakult ki egy új közösség, az „Énekesrend”, de e kör tevékenysége nyomán újabb, zenéhez és zenepedagógiához kötődő szakmai közösségek is létrejöttek. Elég gondolnunk a kodályi és bartóki szellemben munkálkodó énekkarokra, a Magyar Énekotatók Országos Egyesülete szakmai szervezetre vagy az Éneklő Ifjúság mozgalomra. *Kodály* írásaiban, beszédeiben megfogalmazott *életprogramja* középpontjában a mindennapokban jelenlévő, a legmagasabb esztétikai értékest képviselő „jó” zene lélekre és testre gyakorolt fejlesztő hatása áll. *Kodály* számára ezért is – akárcsak a reformpedagógiai mozgalom számára – szolgált követendő példaként *az ókori görögök* a személyiség teljes körű fejlesztését célzó, zenét is magába foglaló *múzsai nevelése*. Az életprogramba való belépés már a magzati korban elkezdődik, természetes módon a kisgyermekkor és az iskoláskor is fontos állomásai. De *Kodály* a zenei neveléssel nemcsak a *gyermeket* szeretné formálni, hanem az egész *társadalomra* szeretne hatással lenni. Az új életprogramban fontos szerepet kap zenei tudás átadója, a gyermek nevelője: elsőként az édesanya, majd pedig az óvodai pedagógus és az iskolai *tanár*. Az életprogram nemcsak a „jó” zenére épít, de kiemelten fontos szerepet szán *a magyar népzenei kincsnek, a népdaloknak* is.

Rövid tanulmányunkban *Kodály* írásaiból válogatva írunk a kodályi életprogramról, a zene társadalomban és az egyes ember életében betöltött szerepéről, *Kodály* gyermekképéről és az ezzel szembenálló felnőtt, illetve a tanár alakjáról, valamint a görög nevelés példájáról.

Életprogram

Mészáros István szerint a kodályi nevelés célja a gyermek és az ifjú teljes emberré válásának elősegítése. Kiemeli, hogy „ez a teljesség *Kodály*nál valóban átfogó teljességet jelentett: testi és lelki, pszichikus és szellemi, értelmi és érzelmi, tudományos és művészeti, egyéni és közösségi, nemzeti és emberiségi, földi és transzcendens, szemlélődő és kreatív dimenzióiban egyaránt tekintette

az embert, s a fejlesztés komplex megoldásait tartotta szükségesnek.” (Mészáros, 1982. 964.). A zenei nevelési koncepció 1929-től kezdődően folyamatosan alakul egy zenével teljes élet programjává, a kodályi életprogrammá: „Tipikus életreform-program ez: az elkorcsosulás veszélyének kitett »magyar lélek« megújításának programja a székely-magyar népzene révén. [...] Életmódot reformáló mozgalom vette kezdetét Kodály irányításával, amelynek magva az új szellemű zenei nevelés volt.” (Pukánszky, 2005. 203–204.).

Kodály első, az iskolai zenei oktatást érintő tulajdonképpen programjellegű írása az 1929-ben megjelent *Gyermekkarok* (Kodály, 1929/2007a. 38–45.). Ezután, 1940-ben jelent meg a *Magyar Zenei Szemle* című folyóiratban, majd különnyomatban is a *Zene az óvodában* című írás (Kodály, 1941/2007a. 92–116.). „Keresve, hol kell és lehet tenni valamit, mind kisebbekhez jutottam, végre elérkeztem az óvodáig” – írta 1951-ben (Kodály, 1951/2007a. 247.). Kodály 1948 májusában, Párizsban az UNESCO által szervezett szakbizottságban jelentette ki, hogy a zenei nevelés már 9 hónappal a születés előtt kezdődik és egészen a halálig tart (Eősse, 2007). 1951-ben elhangzott Gyermeknap-i beszédében pedig még tovább ment: már nemcsak a gyermek születése előtti 9 hónapot, hanem az édesanya születése előtti 9 hónapot is meghatározónak tartotta a zenei nevelés szempontjából (Kodály, 1951/2007a), egyre szélesítve ezzel zenei életprogramját.

„Mert egyáltalán nem lehet elég korán megkezdeni! Ha tudniillik az édesanya semmi muzikalitást nem tud gyermekének átadni, máris nehézségek támadnak. Sokkal könnyebb, ha a gyermek első zenetanára az édesanyja.” – mondta Lutz Beschsel folytatott beszélgetésében (Kodály, 1974. 63.). A születés előtti időszak, a csecsemőkor és az óvodai nevelés, mint a zenei nevelés indító szakaszának, a későbbi zenei nevelés előkészítőjének jelentőségét Kodály nagyra becsülte. „Az anya nemcsak testét adja gyermekének, lelkét is a magából építi fel. Ha az anya alkoholist, ez rányomja bélyegét a gyermekre. Ha pedig zenei alkoholist – így nevezném, aki csak rossz, selejtes zenével él – okvetlenül meglátszik a gyermekén.” – írta 1951-ben (Kodály, 1951/2007a).

Kodály számára az óvodáskorú gyermekek esetében is „értékes nevelő eszköz” a zene (Kodály, 1941/2007a). Az első óvodai zenei élmények azonban meglátása szerint nemcsak a gyermekre lesznek hatással, hanem az egész társadalomra. Kodály Imre Sándor² szavait idézi tanulmányában: „Amit a gyermek az óvodában kap, az egyúttal a közléleknek lesz alkotó eleme.” (Kodály, 1941/2007a. 94.). Az óvodai nevelés zenei eszközei a ritmus, a dallam és maga az ének. A ritmus a koncentráció, a határozottság, a figyelem kialakulását segíti, a dallam „az érzések világát nyitja meg”, az éneklés pedig a lélek mellett a testet is edzi. Nemzetnevelő szerepet is betölt: a „magyarság tudat alatti ele-

2. Imre Sándor (1877–1945), pedagógus, művelődéspolitikus, 1925–1934 között a szegedi egyetem reformpedagógia iránt elkötelezett pedagógiaprofesszora.

meivel” ismerteti meg a kicsinyeket. A tudatalatti magyarság alapkövei „a beszéd, az ének és a mozdulat”. A magyar karakter mind a magyar dallamokban, mind a kisgyermek zenei nevelésében oly fontos népi játékokban és táncokban is megjelenik (Kodály, 1941/2007c. 43.).

A zenei nevelés – a mindennapi zenével való kapcsolat – kiemelten fontos az iskolai nevelésben is: „Mi tudjuk, hogy a zenével való mindennapi foglalkozás annyira felfrissíti a szellemet, hogy az ember aztán minden más tárgy iránt sokkal fogékonyabb. És ezen túl is úgy látszik, hogy a zene az egész emberre kihat [...] ezek a muzsikáló gyerekek azáltal, hogy él bennük a zene, egészükben harmonikusabb emberré válnak.” (Kodály, 1974. 66.). A „Gyermekek” című írásában nemcsak az iskolai zenei nevelés megújításáról ír, de először utal arra, hogy a nagyobb tömegek aktív zenei élményhez csak a kórusban való éneklésen keresztül juthatnak. A zenei nevelés reformjának célja éneklő közösségek létrehozása és zeneértő közönség nevelése: „Olyan közönséget kell nevelni, amelynek életszükséglet a magasabb rendű zene. A magyar közönséget ki kell emelni a zenei igénytelenségből. Ezt pedig csak az iskola kezdeheti el.” (Kodály, 1929/2007a. 45.). Hiszen: „A karének az egyetlen, amibe tömegeket lehet bevonni. Ami zenei kultúrát ad a legszélesebb rétegeknek.” – írja később (Kodály, 1933/2007c. 31.).

A karének a kollektivitás, egy közösségi életforma zenei kifejezése (Kodály, 1949/2007a. 215.), mely eddig egymással addig nem kommunikáló rétegeket hoz össze (Kodály, 1949/2007a. 217.), egyúttal a társadalmi szolidaritás, a demokrácia megvalósulását segíti azáltal, hogy „lebontja az osztályok közötti válaszfalakat.” (Kodály, 1935/2007a.). Kodály írásaiban a *nemzeti egységet* az énekes közösségek teremthetik meg. Ezeknek nemcsak a fővárosban, hanem a vidéki városokban is működniük kell. A változás elindítója egy új közösség, az Éneklő Ifjúság megszületése volt 1934-ben. Az ifjúsági zenei mozgalom a „zene iránti közöny megszüntetést” célozta, egy olyan közösség felépítését, mely „nem tekint osztály- vagy rétegszempontokra” (Kodály, 1941/2007a. 90.). Az Éneklő Ifjúságnak köszönhetően koncertpódiumra kerülő gyermek és ifjúsági kórusok, az ezek mintájára megújuló felnőtt énekkarok és a városi énekkarok pedig egyúttal a nemzet megújulását is maguk után vonják, egy szolidáris, demokratikus nemzetet teremtve: „A magyar dalosügy újjászületése, mint az egész magyar életé, csak: nagyobb kultúra, magasabb célkitűzés jegyében lehetséges.” (Kodály, 1937/2007a. 61.).

Kodály írásai alapján a gyermekkaroktól az ifjúsági és felnőttkarokon keresztül egy *életpálya modell*, „kollektív érzés” bontakozik ki, melyhez rendkívül szorosan kapcsolódik a gyermekkortól kezdődő, megfelelő színvonalú zenei nevelés. A közös éneklés hozzájárul az egész ember fejlesztéséhez: a kórusokból „boldogabb, igazabb, jobb emberek” kerülnek ki (Kodály, 1937/2007a. 72.).

A zene szerepe a társadalomban

Kodály több helyütt is ír a zene közösségekre gyakorolt hatásáról. Meglátása szerint a zenei kultúra nemcsak az egyének életére van hatással, de egy egész nemzet számára fontos: „A zene nem magánosok kedvtelése, hanem lelki erőforrás, amelyet minden művelt nemzet igyekszik közkinccsé tenni.” (Kodály, 1934/2007a. 50.). A zene az egész emberiség számára fontos „erő”: „Mert mi más a zene hivatása, mint a világegyetem harmóniáját tükrözni és hirdetni az embereknek, hogy megtanuljanak beilleszkedni.” (Kodály, 1952/2007a. 257.).

Foglalkozott a társadalom egységességével, a társadalmi szolidaritás kérdésével is. Egyértelmű azonban, hogy Kodály a társadalmi egység megteremtésében a pedagógiának tulajdonított nagy szerepet: „A demokrácia ma sok tekintetben nevelés kérdése, a demokratikus művészet is. A művészeti nevelőmunkától tehát nagy hatást várunk, és az eredmények függenek ennek jó teljesítésétől.” (Kodály, 1948/2007a. 214.).

A magyar társadalom fejlesztéséhez, egységesítéséhez a legfontosabb eszköznek Kodály a már említett kórusban való éneklést tartotta: „Ha egyrészt igaz is, hogy fejlett karéneklés csak nagy mértékben szolidáris társadalomban lehetséges, másrészt kétségtelen, hogy a karéneklés fejleszti a társadalmi szolidaritást. Lebontja az osztályok közötti választófalakat.” (Kodály, 1935/2007a. 52.).

A zene és a népdal szerepe az emberi életben

A szövegekben a zenének és azon belül is a népzenenek az emberi életben betöltött szerepéről is olvashatunk. A művészetek, azon belül is a zene és a nemzeti zenei kincs kiemelt területként jelennek meg nemcsak különféle életreform irányzatokban, köztük reformpedagógiában is. Skiera tanulmányában ír arról, hogy mind az életreform, mind azon belül a reformpedagógia számára kiemelten fontos „az élet vitalitásának és vele szoros kapcsolatban a 'lélek' primátusának koncepciója”, „az alkotó szándék, a művészi törekvések, a fejlesztő hatások, az érzelmi átélés és a saját aktivitás elsőbbsége a csupasz, csak intellektuális hatásokkal szemben.” (Skiera, 2006. 37.). Ezekkel a megállapításokkal Kodály írásainak több részletét is párhuzamba állíthatjuk: „Mert a zene egy annyira sui generis megnyilatkozása az emberi léleknek, hogy azt más nyelven tolmácsolni nem lehet.” (Kodály, 1956/2007a. 299.). „Itt valamennyien azt valljuk, hogy az élet zene nélkül nem lehet teljes, és mit sem ér. Szeretnők beoltni ennek tudatát mindazokba, akiknek sejtelmük sincs arról, micsoda szépségek rejlenek a zene tündérekertjében.” (Kodály, 1964/2007a. 197.).

A magyar népzene, a magyar népdal a kodályi zenei nevelésnek meghatározó eleme, alapköve. „Mi a népdal? [...] Többszöri átrostálás után kiválna egy fajta, mely jóformán minden népnél közös: az ősi lelki alapréteg költészete,

amely még a népek gyermekkorában, a társadalmi tagozódás előtt keletkezhetett.” (Kodály, 1918/2007a. 15.). A magyar népdalok az egész magyar nemzetet összefogják: „...a közös dalkincs áthidalja a korlátokat. Mindenki dalol. A dal a nemzeti élet egy része, nálunk: „nemzetfenntartó erő” (Kodály, 1918/2007a. 15.). A magyar népdal, népzene nemcsak az „eleven élet” (Kodály, 1918/2007a. 17.), de „az egész magyar lélek tükre” (Kodály, 1929/2007a. 34.), „szilárd pont”, amelyen a magyar nép „megvetheti a lábát” (Kodály, 1939/2007a. 75.). „A magyar nép nemes dallamainak terjesztésével a zenei közízlést emeljük” (Kodály, 1929/2007a. 46.), hiszen „a népdal remekművek tárháza, a jó ízlés iskolája.” (Kodály, 1951/2007a. 246.).

A népdalban, mint egy „tisztá forrás”-ban „megmerítkezhet” az ember: „Világszerte látjuk: ahol már múltóban a népdal, vagy éppen elmúlt, abban keresik a menekvést, hogy újra népdalban fürösztik azt a népréteget, mely már nem született bele, s a népdalból kiindulva próbálják vezetni a magasabb művészet felé.” (Kodály, 1951/2007a. 246.). A népzene menekülést jelent a mindennapi gondok, a felgyorsult élet, az elembertelenedő világ elől is: „Mélyszántás, rigol-eke kell most a magyar léleknek, hogy újra teremjen. Ez a rigol-eke a székegy dal, mely, ha beleszánt a magyar lélekbe: ősi gyökeréig feltárja, kihozza a napvilágra a kártékony férget, megújítja a talajt. Ezért akarnám elvinni minden magyar házba [...] Az utcán állítanám meg vele az embereket, mikor dült arccal loholnak a haszon vagy a falat kenyér után, hogy vigasztalást merítse-nek a csodakútból.” (Kodály, 1927/2007a. 29–30.).

Kodály „gyermekképe”. A felnőtt és a pedagógus alakja a kodályi szövegekben

Rendkívül izgalmas az a kép, amely a gyermekekről Kodály írásaiban kibontakozik. Ebből kitűnik, hogy nagyon „ismeri” a gyermeket, a gyermekek képességeinek, készségeinek fejlettségét,³ ismeri korának erre vonatkozó szakirodalmát is. Az írásaiból, leveleiből pedig kitűnik, hogy mindent meg is tett annak érdekében, hogy pedagógiai meglátásait a gyakorlatban is kipróbálja.⁴ A Magyar Népzene Tára I., Gyermekjátékok című kötetének előszavának gondolatai például párhuzamba állíthatók Ernst Heinrich Haeckel biogenetikusi alaptörvényével. Haeckel szerint az egyedfejlődés megismétli a törzsfejlődést, vagyis az

3. Kodály az 1910-es években tagja lett a Nagy László vezette Gyermektanulmányi Társaságnak (Német, 2004).

4. Bors Irma, aki 1938 és 1940 között a Szentlélek téri – később Korvin Ottó téri – Óvónőképzőben tanított, így emlékezett vissza: „Kodály már tanulmányi éveimben elmagyarázta nekem az énektanításra vonatkozó minden gondolatát, szándékát és már akkor tudatosult bennem a feladat, hogy tanári pályámon Kodály intencióit valósítsam meg. (...) Kodály gyakran ellátogatott hozzánk, és figyelte, mire megyünk a gyerekekkel. Örömmel tapasztalta, hogy az év végére a gyerekek többsége már szolmizálva is énekelte a pentaton dalokat.” (Gábor, 1986. 34.).

egyén felnőtté válása során lerövidítve ismétli meg a törzsfelfejlődés állomásait (Pléh, 2000). Kodály a gyermekjátékokról, a gyermekdalokról szólva vezeti le a zene „biogenetikus törvényét”: „A gyermekjáték mindennél mélyebb betekintést enged a népzene őskorába. [...] Amint a gyermek fejlődésében röviden megismétli az emberiség fejlődését, úgy zenei formái is mintegy eleven zene-történet, sőt bepillantunk általuk a zene történet előtti korába” (Kodály, 1951/2007b. 190.). A pszichológia tudományának korabeli eredményeit is ismerte: „Az újabb lélektan meggyőzően magyarázza, milyen sorsdöntő éveket él az ember harmadik évétől a hetedikig. Ekkor alakul ki jelleme, és sorsa úgy-szólván egész életére eldől.” (Kodály, 1941/2007c. 43.). Emellett tisztában volt a gyermekek képességeivel is: „a gyermek mindent megtanul” (Kodály, 1941/2007a. 103.), „a gyermek nagyon gyorsan és sok dalt képes megtanulni” (Kodály, 1941/2007a. 103.).

A 19-20. század fordulóján elinduló, a világ megváltására törekvő reformpedagógia mozgalmának központi alakja, „megváltója” a gyermek, aki egy „jobb jövő megtestesítője, a minden területén meggyógyuló új világ letéteményese” (Skiera, 2006. 22.). A mozgalom egyik alapműve Ellen Key 1900-ban kiadott „A gyermek évszázada” című könyve. Ebben Key kifejti, hogy a felnőttek kezében van a „szent” gyermek megfelelő gondozása és nevelése, az ő érdekeit kell szolgálnia az erkölcsnek, a törvényeknek és más intézményeknek is (Key, 1976). Key gondolataira rímelnék Kodály sorai az 1941-ben közreadott Zene az óvodában című előadásában: „Maxima debetur puero reverentia. Szentnek kell tartanunk a gyermek érintetlen lelkét; amit abba ültetünk, minden próbát ki-álljon. Ha rosszat ültetünk bele, megmételtyezzük egész életére.” (Kodály, 1941/2007a. 105.). Key és Kodály más meglátásai is párhuzamba állíthatók. Key arról ír, hogy „A jövőbeni nevelés célja az lesz, hogy egy olyan, külső és belső értelemben szép világot hozzon létre, amelyben a gyermek növekedhet.” (Key, 1976. 60.). Kodály pedig a már említett 1941-es előadásában a következőket vallja: „Vegyük komolyan a gyermeket! Minden egyéb ebből következik. [...] a gyermeknek a legjobb éppen elég jó.” (Kodály, 1941/2007a. 111.). Érdekes azonban, hogy bár a reformpedagógia retorikájában az „új Messiás”, a gyermek komplementer eleme a „trónjától megfosztott tanár”, addig Kodály írásaiban a gyermekekkel szembe a zeneileg képzetlen, rossz zenei ízléssel megáldott felnőtteket állítja. Ezek a felnőttek a rossz zenével egy egész életre megfertőződtek: „Ez a betegség felnőtt korban többnyire gyógyíthatatlan. Itt csak – profilaxis használnál. Az iskola dolga lenne megadni a védőoltást a metely ellen.” (Kodály, 1929/2007a. 39.). A rossz ízlésű felnőtt „menthetetlen”: „A felnőttek rossz ízlését aligha lehet megjavítani. A korán kifejtett jó ízlés viszont nehezen rontható el később. Ezért ügyeljünk az első benyomásokra. Az egész életre kihatnak.” (Kodály, 1946/2007a. 198.). „Minél felnőttébb valaki, annál nehezebb rajta segíteni.” (Kodály, 1951/2007a. 247.). Hogy a jövőben felnövekvő embereket

megvédjék a rossz zene mételyétől, már kora gyermekkorban megkezdett zenei nevelésre van szükség: „A zenei érzék virága nem nőhet fel, ha magját nem ültetjük be már a gyerekek lelkébe. Zene nélkül felnőttekben komoly zenei iránti érdeklődést kelteni később már lehetetlen. Minden ilyen irányú kísérlet kudarcot vallott.” (Kodály, 1956/2007a. 307.). A gyermekek Kodály szerint is „megválthatják” a felnőtteket: „Ha nem szervezünk gyermekkarokat, felnőtt karaink nem gyarapodnak sem számban, sem minőségben. Másképp énekel a felnőtt is, ha magával hozza a gyermekkori ének rajongó lelkesedésének emléket.” (Kodály, 1929/2007a. 41.).

Kodály írásaiban a zenével nevelő pedagógusokról: óvónőkről, tanárokról, karvezetőkről is szól. A zenei nevelés sikerességének tekintetében nagy szerepet tulajdonított a *megfelelően képzett* pedagógusoknak, hiszen „A zenei köznevelés ma már tisztára tanerők kérdése.” (Kodály, 1945/2007a. 164.). De legalább ekkora a felelőssége a tanárképzést biztosító intézményeknek is, mert „Az iskolában majd akkor lesz jó zenetanítás, ha előbb jó tanárokat nevelünk.” (Kodály, 1946/2007a. 198.). Több helyütt olvashatunk a *pedagógus felelősségéről*: a zene iránti kedvet, elkötelezettséget erősítheti a jól képzett szakember, de ugyanakkor egy életre elidegenítheti a muzsikától a felnövekvő generációt a rossz tanár: „Sokkal fontosabb, hogy ki az énektanár Kisvárdán, mint hogy ki az Opera igazgatója. Mert a rossz igazgató azonnal megbukik. [...] De a rossz tanár harminc éven át harminc évjáratból öli ki a zene szeretetét.” (Kodály, 1929/2007a. 43.). Az énektanár hivatása „*magasztos, nemzetépítő feladat*” (Kodály, 1929/2007a. 43.). A legfontosabb, hogy a jó, értékes zenével, ezen belül a magyar zenei anyanyelvvel, a magyar népzenevel megismertesse a tanulókat. A jó zene, „a nemesebb zene szomját beleoltsa” lelkébe (Kodály, 1929/2007a. 39.), rossz zenével pedig ne „mételyezze meg egy egész életre” (Kodály, 1941/2007a. 105.). Legalább ennyire fontos, hogy az énekes foglalkozásokat, énekórákat „örömmé tudják tenni” a jól képzett pedagógusok (Kodály, 1937/2007a. 74.). Az éneket tanító pedagógusnak saját *továbbfejlődésén is dolgoznia kell*: „Ne bízzanak olyan tanárban, aki csak arra akar tanítani, amit ő tanult, aki nem akarja saját neveltetése hibáit tanítványában kiküszöbölni, aki nem hirdeti: tanulj fiam, légy okosabb apádnál. [...] Minőségi többtermelés: ez legyen itt is a cél.” (Kodály, 1949/2007a. 220.). A „minőségi többtermelés” előfeltétele pedig az áldozatos munka, olykor az *előírtnál több munka*: „Nem kell hozzá más, mint néhány énektanár, aki déli harangszókor nem dobja vissza a maltert a vakolóládába. Akinek lelki szükséglete az a kis munkatöbblet, amire hivatala nem kötelezi, de ami éppen a hivatalos munka ízét, lelkét, értelmét adja meg.” (Kodály, 1929/2007a. 45.).

Kodály az *óvónők* megfelelő zenei képzését is szükségesnek tartja: „...fel kell világosítani őket arról is, hogy nem szabad a kicsinyek lelkébe zenei gyomot ültetni. Vagyis: zenei nevelésünket odáig kell mélyíteni, hogy megkülönböz-

tessék a gyomot a nemes növénytől.” (Kodály, 1941/2007a. 113.). Az óvodában megkezdett zenei nevelés megelőzés a zenei „méreg” ellen, csak így lehetséges, hogy az ország, a hazai zeneélet is újjászülessen.

A görög nevelés példája

A görög nevelés példájára való hivatkozás a reformpedagógiai koncepciókban és Kodálynál is egyfajta a „múltba való nosztalgikus visszarévedésként” értékelhető, amely motívum az egyúttal az életreform egyik sajátos jellemzőjének is tekinthető (Pukánszky és Németh, 1996). Írásaiban Kodály többször hivatkozott az általa szintén ideálisnak ítélt görög nevelésre. A *Gyermekkarok* című írásában így vélekedett: „A mai bomlott kultúrájú és művésztelen élet semmi jóval nem járul az ízlésbeli neveléshez. A görög ember, ha kilépett otthonából, kultúráját lélegzett be a piacon is. Nekünk ma védekeznünk kell a nyilvánosság, a levegő művészetpusztító bacilusai ellen.” (Kodály, 1929/2007a. 39.).

Kodály hitt a zene lélekformáló erejében, ugyanakkor a test nevelését is legalább olyan fontosnak tartotta: „Eddig a görög nevelés érte el legjobban a test és a lélek harmonikus kiművelését. Benne a zene központi helyet foglalt el. Mostanában nagy sikerrel próbálják világszerte utánozni a görög nevelés testi részét. De ha teljes embert akarunk, a lelki rész sem maradhat el, s abban a zene ma még meg sem közelíti a görög világban volt jelentőségét.” (Kodály, 1956/2007a. 306.).

Több írásában foglalkozott az ének tantárgy iskolában elfoglalt helyzetével, többször is érvelt az ének elengedhetetlenül szükséges volta és fontossága mellett a görög nevelésre hivatkozva: „Nem hiába volt a MOUSZIKÉ a régi görög iskola központi tárgya.” (Kodály, 1958/2007a. 316.). „A régi görögöktől Comeniusig élt az a felfogás, hogy a zene föltétlen szükséges az ember fejlődéséhez, a nevelés lényeges része, nem pedig valami nélkülözhető élvezeti cikk, pusztá szórakozás.” (Kodály, 1961/2007a. 334.).

Egyik írásában pedig Platón sorait idézte, ezzel összefoglalva saját zenepedagógiai koncepciója lényegét is: „Mert hogy is mondja Platon: »azért van olyan óriási fontossága a zenei nevelésnek, mert a ritmus és a dallam hatolnak be legjobban a lélek belsejébe, azt hatalmas erővel megragadják s jó rendet hozva magukkal, azt aki helyes elvek szerint nevelkedik, rendezett lelkű emberré teszik.«” (Kodály, 1946/2007a. 182.).

Szakirodalom

- Bányász-Németh Tilda, Kovács Henrik és Pethő Villő (2010): A tánc- és zenei nevelés megjelenése a 20. század elején kibontakozó életreform-mozgalmak tükrében. *Iskolakultúra*, 3. 31–46.
- Buchholz, K. (2001, szerk.): *Die Lebensreform Entwürfe zur Neugestaltung von Leben und Kunst um 1900*. Haessler-Media. Verlag Häusser: Institut Mathildenhöhe, Darmstadt.
- Eősse László (2007): *Kodály Zoltán életének krónikája*. Editio Musica, Budapest.
- Key, E. (1976): *A gyermek évszázada*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Kiss Endre (2005): Az életreform-törekvések filozófiai alapotívumai. In: Németh András, Mikonya György és Skiera, Ehrenhard (szerk.): *Életreform és reformpedagógia – nemzetközi törekvések magyar pedagógiai recepciója*. Gondolat Kiadó, Budapest. 40–47.
- Kodály Zoltán (1974): *Utam a zenéhez. Öt beszélgetés Lutz Besch-sel*. Zeneműkiadó, Budapest.
- Kodály Zoltán (2007a): *Visszatekintés I. kötet*. Argumentum Kiadó, Budapest.
- Kodály Zoltán (2007b): *Visszatekintés II. kötet*. Argumentum Kiadó, Budapest.
- Kodály Zoltán (2007c): *Visszatekintés III. kötet*. Argumentum Kiadó, Budapest.
- Mészáros István (1982): Kodály és a neveléstudomány. *Pedagógiai Szemle*, 11. 963–980.
- Németh András, Mikonya György és Skiera, Ehrenhard (2005, szerk.): *Életreform és reformpedagógia – nemzetközi törekvések magyar pedagógiai recepciója*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Pléh Csaba (2000): *A lélektan története*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Pukánszky Béla (2005): Kodály Zoltán zenepedagógiai munkásságának életreform motívumai. In: Németh András, Mikonya György és Skiera, Ehrenhard (szerk.): *Életreform és reformpedagógia – nemzetközi törekvések magyar pedagógiai recepciója*. Gondolat Kiadó, Budapest. 192–213.
- Pukánszky Béla és Németh András (1996): *Neveléstörténet*. 4. átdolgozott, bővített kiadás, Tankönyvkiadó, Budapest.
- Skiera, E. (2006): Über die Zusammenhang von Lebensreform und Reformpädagogik. In: Skiera, E., Németh, A. und Mikonya Gy. (Hrsg.): *Reformpädagogik und Lebensreform in Mitteleuropa – Ursprünge, Ausprägung und Richtungen, landerspezifische Entwicklungstendenzen*. Gondolat Kiadó, Budapest. 22–47.

Életreform motívumok szakrális térben. Gondolatok a kolozsvári Havas Boldogasszony Boldogasszony templom egyik oltárképéről

SÓFALVI EMESE

A kolozsvári ferences templom és kolostor az Óvár egyik emblematisz mű- emlék-együttese. A Karolina téren álló barokk épületet Havas Boldogasszony tiszteletére emelték, a népnyelv azonban csak „barátok templomaként” említi. A városba látogatók talán ritkábban, a helyi katolikus hívők azonban annál gyakrabban keresik fel az otthonos, sok évszázad egyházművészeti emlékét őrző Istenházát. 2010-es kolozsvári látogatása alkalmával *Németh András* hívta fel a figyelmemet a ferences templom egyik 20. századi oltárképére, amelyen reformruhás angyalok övezik a központi szentet. „Nézzen utána!” kötötte lelkemre azóta is több ízben. Kedves kötelességemnek teszek eleget, amikor a szülővárosom szívében, egykori iskolám tőszomszédságában levő templom festményét a Tanár urat köszöntő kötetben mutatom be.



A ferences templom belső berendezése, szakrális tárgyai, oltárai, szobrai részint a hívek áldozatos adományaként kerültek az egyház birtokába. A hajó északi oldalfalán elhelyezkedő, *Lisieux-i Szent Teréz*nek szentelt oltár festőjéről vagy adományozójáról azonban nem történik említés a barátok templomát bemutató kötetben. Az „egyszerű” műalkotásként aposztrofált festmény keletkezéséhez csupán az az adat társul, hogy valamikor az 1930-as években került az Isteni Üdvözítő oltár helyére (*Sas*, 1999. 147–148.). A kép jobb sarkában levő szignó azonban egyértelművé teszi az érdeklődő számára, hogy az *Szopos Sándor* (1882, Csíkszereda – 1954, Kolosvár) festőművész alkotá-

sa. Az aláírás további adatokkal is szolgál: az oltárkép 1929-ben készült, Kolozsváron.¹

Lehetett-e közvetlen kapcsolat, érthette-e közvetlen ráhatás Szopos munkáját az 1921-ig két évtizeden át alkotó, modern művészi elveket valló csoport, a gödöllőiek művészete révén? A továbbiakban az oltárképen megjelenített motívumok, valamint a festő személye kapcsán az erdélyi (szakrális) művészet és a Magyarországon a századelőn kibontakozó, társadalmi reformelemekkel is felruházott művészeti program törekvéseinek közös pontjait, lehetséges párhuzamait vizsgálom.

A kép keletkezéstörténetéhez tartozik, hogy a magyar római katolikus egyház és a kebelén belül, vagy világi hívőként működő szakemberek művészeti tevékenysége – ahogyan azt a gödöllői művésztelep egyik vezéregyénisége, Nagy Sándor alkotásai esetében Semsey Réka hangsúlyozta (Semsey, 2009. 36.) – gyakran volt megfeleltethető a szentszéki megnyilatkozásokkal. A magyar nyelvterületen csak „Kis” Szent Teréznek nevezett karmelita apácát (1873, Alençon – 1897, Lisieux), akit X. Piusz pápa egy magánkihallgatáson „a modern kor legnagyobb szentjének” nevezett, 1925-ben avatták szentté. Kultusza erdélyi recepciójának korai bizonyítéka tehát a festmény, mely az előző, barokkos díszítőelemeket alkalmazó oltárkép kereteihez alkalmazkodva, friss színekkel, letisztult formákkal ábrázolja a fiatal szerzetesnőt. Lisieux-i Szent Teréz képmását a korabeli fényképfelvételek ismeretében örökíthette meg Szopos. A főkép impresszionizmusba hajló, őszi tájat ábrázoló háttere előtt Teréz fiatal arcát a gyors fehér kontrasztja még inkább kiemeli. A törekény figura megmunkálása a szent kanonizált ábrázolásaihoz igazodik: kezében fészület és rózsák, lábainál is rózsák. A szent feje fölött liliumok és rózsák között látható a glóriás, félalakos, díszes öltözetű Kis Jézus, amint kelyhet és ostyát tart kezében. Lisieux-i Szent Terézt két oldalról félig térdelő női angyalok övezik. A két szeráf egyedi, pontosan kidolgozott vonásaival, divatos haj- és ruhaviseletével kiemelkedik az egyszerű mellékfigurák sorából, jelenlétük szinte életerősebb, évilágibb, mint a központi szenté. A képen



1. Veres Péter segítségével, aki csalthatatlan ösztönrel, még a szignó feloldása előtt Szopos Sándor munkássága felé irányított a kutatásban, valamint Murádin Jenő művészettörténész értékes tanácsait ezúton is köszönöm.

több helyütt is érzékletesen megjelenő virág-, különösen a rózsa-motívumnak a festő nem véletlenül szánt fontos szerepet. Az apáca alakját egy, állítólag a halálos ágyán tett kijelentése óta („Miután meghalok, rózsaszirmok záporozzának rám.”) hozták kapcsolatba a virágokkal. Hithű katolikusként *Szopos* feltételezhetően ismerte *Kis Szent Teréz*, az „apró fehér virág” önéletrajzát, melyet 1926-tól már a magyar nyelvű közönség is olvashatott. A karmelita szerzetesnő ezekben egy helyütt így fogalmazott: nem akart mást, csak „kis, fehér virágként” illatozni az Üdvözítő kedvére. Az oltárkép kompozíciójában a művészre talán az az epizód is hatással lehetett, melyben a halálos beteg *Teréz* testvérnek rózsát hoztak, aki „szíromról szíromra bontotta a virágot, a szirmokat az Úr sebeire tette”. A rózsa-motívum hangsúlyos szimbolikája emellett azonban a gödöllői művésztelephez kapcsolódó alkotók, s különösen *Nagy Sándor* képzőművészeti alkotásainak tükrében a század elejétől már új, misztikus töltettel, az „egészélet” jelentéstartalmával is kibővült (*Géczi*, 2006. 319–325.).

Nem bocsátkozhatunk feltételezésekbe azt illetően, hogy hatottak-e *Szopos* egyházművészeti alkotásaira a Kolozsvárhoz viszonylag közel található példák: *Nagy Sándornak* a tövisi római katolikus templom számára készült oltárképei (*Szent László*, 1898 és *Szent István*, 1902) vagy a *Nagy és Körösfői Kriesch Aladár* által díszített temesvári szeminárium épülete (1914). *Kis Szent Teréz* oltára a kolozsvári ferences templomban nem az egyetlen szakrális alkotása a festőművésznak. *Szopos* az Erdélyi Katolikus Akadémia tagjaként – a társulás 1929–1938 között katolikus írók, tudósok, művészek világnézeti alapon való tömörülése, a Szent István Akadémia erdélyi megfelelője volt –, a szintén katolikus Jóbarát ifjúsági lap 1925–1940 közötti illusztrációi révén, és a kolozsvári Marianum leányiskola, valamint a Piarista Gimnázium elismert tanáraként méltán vállalt és kivitelezett egyházművészeti megrendeléseket. *Szent Antal* oltárképét (a családi hagyomány szerint testvére képmásával) 1931-ben készítette el a csíksomlyói Kegyetemplom számára. A monumentális alkotások és a történelmi tablók iránti fogékonyságaként értelmezhetők a kolozsvári ferences rendházban található további festményei (*Károni János* nyomdaja Csíksomlyón és *Szent Klára* és *Szent Ferenc* találkozása c. képei), valamint a szintén a ferencesek számára 1930-ban, art deco stílusban emelt rendház és templom, a „kolozsvári Alverna” falképei és díszítései is.

Akadémikus beállítottsága miatt *Szopos Sándort* már életében mint konzervatív szemléletű festőt és grafikust tartották számon. *Murádin Jenő* *Szopos* pályájának ellentmondásait részletesebben, a korabeli művészet-szemlélet és a festő nyilatkozatainak tükrében is vizsgálta (*Murádin*, 2006). A régi székely nemesi családból származó fiatalembernek a budapesti képzőművészeti főiskolán – akárcsak a gödöllői kolónia művészeinek, *Nagy Sándornak* és *Körösfői-Kriesch Aladárnak* – többek között *Székely Bertalan* és *Lotz Károly* voltak meste-

rei. Alapos, hagyományos képzése mellett a századelő művészi reformjai azonban *Szopos Sándor* munkásságát is befolyásolták. Minderről a Pásztortűz c. lapban így vallott 1931-ben: „Csíkszeredában születtem, a római katolikus főgimnáziumban érettségiztem, Budapesten tettem tanárvizsgát, az országos magyar királyi képzőművészeti főiskolában. Tanárkodtam Gyergyóditróban, Gyergyószentmiklóson, Désen, legutoljára a kolozsvári református leánygimnáziumban és a Marianum polgári iskola tanárképzőjében, most a dési szabad festőiskolát vezetem. Mestereim voltak *Hegedűs László*, *Zemplényi Tivadar*, *Révész Imre*, *Edvi-Illés Aladár*, s legutoljára *Réti István* Nagybányán, ahol 1-2 nyáron dolgoztam. Jártam tanulmányúton Bécsben, Münchenben, Velencében, Assisiben, Rómában, Firenzében [...] Budapesten először az Esterházy-képtárat láttam, ez teljesen hidegen hagyott, de midőn a régi múzeum épületében megláttam a modern képtárt... ott elakadt a lélegzetem... Ez az igazi, ez az igazi...! Nem is mentem többé a régi képek közé, amíg Pesten tanultam. Hisz abban az időben aratták legnagyobb sikereiket, akkor vitték diadalra művészi törekvéseiket a nagybányai piktorok. Minden fiatal természetimádó lett, s ha tehette, Nagybányára ment nyaranta. Professzoraink is ilyenek voltak. Olyan volt akkor az egész világon minden művész. Természetrajongó, természetimádó, a természet jelenségeinek kutatója, futó benyomások megrögzítője: impresszionista. [...] Vidéken éltem mindig, a természet egyszerűsége szól mindenfelől: finomságait, megjelenésének csodálatos logikáját látom minden pillanatban, az nyűgöz le, s nap-nap után jobban szeretem és jobban bámulom. Ez a művészetem dogmája is. [...]” (idézi *Murádin*, 2006. 81–82.).

Szopos Sándor ehelyütt csak röviden tért ki meghatározó nagybányai élményeire. Korábban, ugyancsak a Pásztortűz hasábjain közölt Nagybánya c. cikkében így fogalmazott: „Nagybánya! Szecesszió! Jó polgári ízlés sikoltozása! Képek! Új képek... zöld haj, kék tehén stb., stb.! Ki látott már ilyent?! Szinte gúnyszámba ment, ha valakiről kritikát írtak vagy mondtak, s hozzá toldották: »olyan nagybányai«. Pedig nem történt semmi különös dolog [...]. A dohos levegőjű bezárt szobába betört a friss légáramlat. Betört egy-két ablaktábla, de a levegő tiszta lett.” (közli *Murádin*, 2006. 82.). Bár a nagybányai művésztelepen csak két ízben (1913 és 1921 nyarán) alkotott *Szopos*, 1942-es nyilatkozatában mégis így summázta hovatarozását: „A nagybányai iskolával érzek lelki és művészi rokonságot, s nem értek semmi »izmushoz«” (idézi *Murádin*, 2006. 35.).

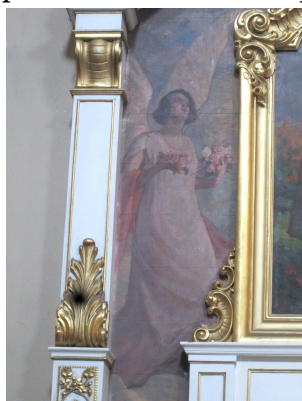
Szopos Sándor művészi habitusát pályakezdésének élményei is meghatározták. Tanulmányait követően, gyergyóditrói évei alatt neve művésztársaival, *Márton Ferenc*cel, *Nagy István*nal, *Siklód Lőrinc*cel együtt egy csíki székely festőiskola létesítésének kontextusában jelent meg többször is. Nagybánya, Gödöllő, Kecskemét példáját követve 1912-ben már szinte társadalmi elvárás-ként szerepelt egy művésztelep székely tájakon való megalapításának igénye.

A kolónia tervét azonban, akárcsak Nagy Imre későbbi zsögödi kísérletét, megghiúsította a háború (*Murádin*, 2006. 16–17.). Az első világegést követően *Szopos Sándor* is elszakadt szűkebb pátriájától, Désre került. Kortársai a haladó nemzedékhez számították, ebben az időben *Kós Károly* is elismerte munkásságát, és képeit 1920-ban a Napkeletben megjelenő Erdélyi Művészet c. írásának illusztrációjaként használta.

A következő két évtized során *Szopos* egyre gyakrabban jelentkezett grafikáival is. Historizmusra visszautaló vagy szecesszióba áthajló művei, a hangsúlyosan magyaros ornamentika, a kopjafás-tulipános díszítés 1923 és 1938 között tucatnyi önálló erdélyi magyar kiadványban szerepelt (*Murádin*, 2001. 13–16.; *Murádin*, 2006. 73.). A vizuális nevelésre is nagy hangsúlyt fektető erdélyi ifjúsági, és különösen a katolikus nyomtatványok előszeretettel alkalmazták *Szopos* szemléletes, klasszikus vonalvezetésű alkotásait. A lapok képi világában az erdélyi katolikus reformtörökvésekkel összhangban jelentek meg az életreform-elemek (vö. *Mikonya*, 2013. 169.).

Az ifjúság, a tanulni vágyók irányítása mindvégig jelen volt a festőművész, grafikus pályáján. Elhivatott oktatóként, folyamatos művészpédagógusi jelenlétével a két világháború közti erdélyi képzőművész-nemzedék, valamint műkedvelők széles rétegét vezette be a festészet technikai részleteibe.

E rövid ismertetésben természetesen nem vállalkozom *Szopos Sándor* művészetének részletes bemutatására. Célom az életmű egyes elemeinek felvillantása, azoknak az ismertetőjegyeknek az azonosítása, amelyek a század elején Magyarországon legszemléletesebben a gödöllői művésztelephez kapcsolhatók. *Németh András* megállapítása szerint (*Németh*, 2005. 45.) a kolónia alkotóit nem egységes stílusuk, hanem művészet- és életfelfogásuk kapcsolta össze. *Szopos Sándor* nem teoretizálta ugyan programját, alkotásaiban mégis gyakran alkalmazta a gödöllői és nagybányai kolónia kivitelezési megoldásait (plein air technika, gazdag, florális ornamentika, art-deco stílusú interiőr-díszítések, alkalmazott grafika) és művészet-eszméjét (népi motívumok, historikus vagy népi témák – utóbbiakra példák a teljesség igénye nélkül: Vásárban, Csíksomlyói



búcsú, Pogány temetés, Pogány székelyek áldozása, Utolsó pogány székely megkeresztelkedése c. alkotások). Mindmáig lappangó alkotásai tovább árnyalhatják a festőről kialakult képet.

A kolozsvári Havas Boldogasszony templom számára 1929-ben készült oltárkép is e meglepetések közé tartozik, s nem csak azért, mert a szakirodalom eddig nem tartotta számon a festő művei között. *Szopos* festményein általában a rajzos elemek dominálnak, ezért gyakran monochrom hatásúak alkotásai (*Murádin*, 2006. 67.). A *Kis Szent Teréz*t középpontba állító

kompozícióban a művész mégis friss, szinte irizáló színekkel dolgozott. Az oltárkép eleve adott kerete a kompozíciót is meghatározta, a festmény három síkja így jól elkülöníthető: a Kis Jézus ábrázolása tipikus, a kánonoknak megfelelő, *Lisieux-i Szent Terézt* még kissé idealizált arcvonásokkal, de már impresszionista háttérrel ábrázolta *Szopos*, a „mellékalakok” pedig már a kortárs művészet-szemlélet jegyében fogantak. A kecses, vékony csontú szerzetesnő mellett – akinek életszentségét és teológiai tanításának jelentőségét gyakran a „lelki gyermekség” formulára egyszerűsítik – az angyalok mintegy az újfajta nőideált, a természetes, duzzadó szépséget testesítik meg. Ruhájuk, a bő ujjú, ún. „zsákruha” is egyszerű, kényelmes, szellős viselet, arcuk karakteres, egyikük haja rövid. Ezek a figurák már egyértelműen az életreform-mozgalom által közvetített eszményi nőtípus megjelenítői (modelljeik – mint a későbbi *Szent Antal* kép esetében – valószínűleg a művész közvetlen környezetében kereshetők). A szeráfok ugyan a szentnél lejjebb helyezkednek el, de szinte túlnőnek alakján. Kezükben a *Szent Teréz*éhez hasonló rózsák már nem csak az imádságok gyümölcseit szimbolizálják, inkább kései rokonai a gödöllői szecesszió kertjében nyíló virágoknak. (*Szopos* azonos rózsza-motívumot használ a *Szent Klára* és *Szent Ferenc* találkozása c. művénél, és egy korábbi, vibráló színeket alkalmazó *Olvasó nő* c. festményénél is.) A téma modernsége ragadta meg (egyik „legfrissebb” szentet festette meg), vagy a feladat nívuma hozta – tény, hogy a művész egyetlen későbbi szakrális alkotásában sem ábrázol ennyire bátran és újszerűen.

Kortársa, *Szentimrei Jenő* már egy 1921-es tárlata kapcsán megfogalmazta: „*Szopos* nem a forradalom, hanem a reformok híve” (idézi: *Murádin*, 2006. 29.). *Kós Károly* később már „anakronisztikus hagyományosság” jegyében fogant kompozíciókat említ. Mintegy erre ad választ *Szopos* 1931-es, Pásztortűzben megjelent szövege. (Figyelemreméltó adat, hogy a festő éppen egyházi megrendeléseinek idején érzi szükségét ilyen vallomásnak.) „Nem tartozom semmiféle irányzathoz, nem ismerek semmiféle szabályt, ami megkössön. Egyedül a száműzött, lenézett, ócska szépséget tisztellem, a művészi szépet – mondani is fölösleges – mely nem azonos a közízlés frázisos szépségideáljával. Megyek a magam útján, s tudom, hogy a leegyszerűsítés felé közeledem. Ez pedig az élet elevenségét, interpretálását fogja jelenteni, nem pedig a futó benyomások, pillanatnyi hangulatok fotográfiáját. Az atmoszférikus hatásokra meglehetősen érzéktelen vagyok – másoknál igen szeretem s lelkesedem értük. Engem a *forma* érdekel. Az ember, s mindaz, ami az emberrel kapcsolatban van. A tájkép... szép, de nem volt soha ambícióm célja. A *kifejezés*, a *lelkiállapot*, a *karakter*, az *élet* érdekel csupán” (idézi *Murádin*, 2006. 82.).

Impresszió és/vagy élet? *Szopos Sándor* legelső oltárképén még külön síkba kerülnek, példázva, hogy bár a nagybányai iskola reformjai és a gödöllői művészek példái az 1920-as évek végére egyéni formanyelvének szerves részévé

váltak, az alkotó csak a mellékalakok ábrázolásában szakított az évszázados ikonikus hagyományokkal. Azonban ha *Körösfői-Kriesch Aladár* és *Nagy Sándor* szakrális épületeket díszítő alkotásai a század elején a magyar egyházművészeti reform nyitányaként értelmezhetők, a későbbi, megváltozott erdélyi politikai és gazdasági viszonyok között *Szopos* munkáinak jelentősége sem elhanyagolható. Ebben az olvasatban *Lisieux-i Kis Szent Teréz* oltára – a szakrális művészet üde kolozsvári színfoltja – nem csupán egy festő kezdetleges koncepciója, hanem egy korszak életesményének ábrázolása is.

Szakirodalom

- Géczi János (2006): *Lifestyle reform and symbol. Pre-raphaelism – Tolstoyism – gnosticism – vegetarianism: Elements of the worldview of Sándor Nagy*. In: Skiera, E., Németh, A. und Mikonya, Gy. (Hrsg.): *Reformpädagogik und Lebensreform in Mitteleuropa – Unsprünge, Ausprägung und Richtungen, länderspezifische Entwicklungstendenzen*. Gondolat Kiadó, Budapest. 316–342.
- Mikonya György (2013): *Katolikus és protestáns vallási mozgalmak és életreform-elképzeléseik Magyarországon a 20. század első felében*. In: Németh András és Pirka Veronika (szerk.): *Az életreform és reformpedagógia – recepció és intézményülési folyamatok a 20. század első felében*, Gondolat Kiadó, Budapest. 168–196.
- Murádin Jenő (2006): *Szopos Sándor*. Tibera Kiadó, Budapest.
- Murádin Jenő (2001): Erdélyi magyar illusztrált könyvek 1918–1944. *Korunk*, 7. 13–17.
- Németh András (2005): A századelő magyar életreform törekvései, *Iskolakultúra*, 2. 38–51.
- Semsey Réka (2009): Adalékok Nagy Sándor (és Fieber Henrik) egyházművészetben játszott szerepéhez – a gödöllői szőnyegszövő műhely jubileumának ürügyén. In: Öriné Nagy Cecilia (szerk.): *A gödöllői szőnyeg 100 éve. Tanulmányok a 20. századi magyar textilművészet történetéhez*. Gödöllői Városi Múzeum, 36–48.
- Sas Péter (1999): *A kolozsvári ferences templom*. Szent István Királyról Elnevezett Erdélyi Ferences Rendtartomány, Kolozsvár.

Egy waldorf intézmény tanári konferenciája, mint paradigmaticus közösségi gyakorlat

AMATI GERGELY MÁRTON

Írásomban egy Pest megyei Waldorf iskola tanári kollégiumának konferenciáját mutatom be az öniséggyakorlat és „belső-tanár-képzés” összefüggésében. Majd a dolgozat második felében ezen összefüggések paradigmaticus sajátosságaira hívom fel a figyelmet. Úgy vélem, hogy a Waldorf tanári közösség egy zárt, egységes nyelvezettel és egységes tudáshorizonttal rendelkező speciális, kulturális jellemzőkkel bíró közösség, amely egy jól körülírható paradigma kontextusában éli mindennapjait és szervezi munkáját. Ennek a paradigmának az egyik meghatározó eleme a Waldorf tanári konferencia. Dolgozatomban egy adott intézményt vizsgállok, azonban felvetésem és elemzésem általános relevanciával is bírhat.

Annak az iskolának a tanári konferenciáját választom témául, amelyben dolgozom. Ez a szituáció több kritikus kérdést is felvethet a tudományos objektívációval kapcsolatban. Ugyanakkor úgy gondolom, hogy a munka, mint olyan, a résztvevő megfigyelés és a megértés egy lehetséges állapota, amelyben a kutatási folyamat során reflektálni tudok saját kutatói pozíciómra. Dolgozatomban tehát a mindennapi munka során szerzett tapasztalatokra való reflexió.

Az 1994-ben alapított Pest megyei, alapítványi fenntartású többcélú intézmény (általános iskola, gimnázium és alapképzési művészetoktatási intézmény) közel 340 tanulóval, 41 határozatlan idejű szerződéses pedagógussal és 8 technikai dolgozóval rendelkezik. A tanári konferencián igény szerint technikai dolgozók is megjelenhetnek, azonban ez tőlük nem elvárta. A dolgozatban leírtak a 2013/2014. és 2014/2015. tanévben szerzett tapasztalatokra épülnek.

A Waldorf pedagógiai modell egy sajátos oktatási-nevelési koncepció, amely *Rudolf Steiner* osztrák ezoterikus gondolkodó által kialakított metodikai és didaktikai elveken alapul. Világszerte civil-közösségi kezdeményezésre létesítenek Waldorf vagy steineri iskolákat, így hozva létre egy sajátos oktatást és nevelést képviselő mozgalmat. Az iskolák általában alulról szerveződő nonprofit „vállalkozások”, amelyek nagyobb érdekvédelmi és képviselői szövetségbe tömörülhetnek. Hazánkban ezt a képviselői szerepet tölti be a Magyar Waldorf Szövetség.

Rudolf Steiner a Nevelésművészet az ember lényegének megismeréséről (Steiner, 2007) című 1924-ben tartott előadássorozatában a következőképpen beszél a tanári konferenciáról.

„(A tanári konferenciák) Arra szolgálnak, hogy valóban tanulmányozzuk az embert, és így az ember-tanban úgymond egy szakadatlan folyamatot áramoltassunk át az iskolán. Az iskolát tanulmányoz-zuk a tanári konferenciában. A többi, amire szükségünk van, ezáltal már magától adódik. A lényeg, hogy a tanári konferenciák egyetlen folyamatos, folytonos stúdiumot alkotnak.” (Steiner, 2007. 124.).

A Waldorf konferenciák gyakorlatában a stúdium latin eredetű terminusa megőrizte a szó eredeti jelentéstartományát: a vizsgálódást és a tanulmányt. A konferenciák stúdiumának fókuszában olyan témák állhatnak, mint a gyer-mek, a pedagógiai munka és az iskola. Tehát mindaz, amivel egy Waldorf pe-dagógusnak munkája során dolga van. A stúdium célja az ember és az iskola tanulmányozása, a tanári munka (elmélet és praxis) folyamatos fejlesztése.

A Waldorf iskola önigazgató-demokratikus vezetésének a konferencia ad fórumot A Waldorf iskolák általában alkalmazott és széles körben elterjedt ve-zetési szerkezeti modelljének leírása megtalálható a magyar Waldorf iskolák 2013. május 2-án elfogadott kerettantervében, amely a magyar Waldorf szövet-ség honlapján érhető el.

„Az iskolát a Tanári Kollégium felelős testületként vezeti, dönt az iskolát érintő minden kérdésben és ellátja az igazgatói felelősség körébe tartozó feladatokat. Az iskolát a Kollégium által választott igaz-gató/iskolaképviselő képviseli, aki a jogszabályok szerinti jogok gyakorlása során, valamint minden más esetben a Kollégium döntésének megfelelően jár el. (...) A Kollégium a pedagógusok köréből konferenciavezetőt vagy vezetőket választ, a körforgás elvének megfelelően. A Kollégiumban min-den pedagógus szabadon alakíthatja ki szakmai munkáját. A közös pedagógiai és igazgatási-működé-si feladatokból az egyének vagy csoportjaik szabad kezdeményezésre vállalnak, teljes körű felelő-séggel.

Az iskola gazdasági szervezetét a nem pedagógus munkatársak alkotják: a gazdasági vezető (gazda-sági felelős), iskolatitkár, könyvelő, gondnok, takarító stb. A gazdasági vezető (gazdasági felelős) az elfogadott iskolai költségvetés alapján, a munkakörére meghatározott jogkörrel és felelősséggel látja el az intézményi gazdálkodással felmerülő feladatokat. A gazdasági szervezet munkatársai részt vesz-nek az Igazgatási Konferencia munkájában. Az intézmény éves költségvetését a gazdasági vezető ké-szíti elő és a Tanári Kollégium fogadja el.

A Tanári Kollégium saját döntésével az intézményvezetést részben vagy egészben átruházhatja, és a vezetői feladatok ellátásával – beszámolási és tájékoztatási kötelezettség mellett – egyszemélyben fe-lelős igazgatót vagy néhány fős vezetői csoportot is megbízhat.”

„A Tanári Kollégium maga alakítja ki működésének rendjét, amely az iskola szervezeti és működési szabályzatának részét képezi.” (A magyar Waldorf-iskolák kerettanterve).¹

Tehát a Waldorf iskolák önigazgatásának központi tere és ideje a konferen-cia, hiszen az iskolával kapcsolatos ismeret és tudás itt kerül nyilvánosan az is-kola tanári közössége elé. Itt születnek az iskola működtetésével kapcsolatos döntések. Az önigazgatás és ön-belső-képzés egybeforrása történik meg a kon-

1. A kerettanterv elérhető a következő weboldalon keresztül, URL:
<http://waldorf.hu/sites/default/files/downloads/waldorf-kerettanterv.pdf> Utolsó letöltés: 2015. augusztus 13.

ferencián. A 2013-ban elfogadott Waldorf-kerettanterv az alábbi módon határozza meg a Waldorf tanári konferenciát:

„A Tanári Kollégium² a heti rendszerességgel³ tartott Tanári Konferencián foglalkozik a pedagógiai munkát érintő kérdésekkel, az igazgatási-működési kérdésekre ajánlott külön Igazgatási Konferencia szervezése. (...) A Tanári Kollégium vagy Pedagógiai Kollégium tagjai minden héten találkoznak az ún. Tanári/Pedagógiai konferencián, ahol egyrészt közös pedagógiai munkát folytatnak, másrészt megbeszélik az aktuális feladatokat. (...) A konferenciamunka elengedhetetlen az iskola egységes pedagógiai arculatának kialakításához és a pedagógusok szakmai fejlődéséhez.” (A magyar Waldorf-iskolák kerettanterve)

A Waldorf iskolákat a nem-állami különutas státusz és a közösségi szerkezetének építésén folyamatosan dolgozó szubkulturális közösségi forma jellemzi. Fontos megemlíteni, hogy a Waldorf iskolák explicit célja a pedagógiáján keresztül történő társadalmi megújítás, a „hármass tagozódású szociális organizmus” (Steiner, 2008. 114.) kialakítása az oktatáson és nevelésen keresztül.⁴ A társadalmi megújítás maga egy kulturális esemény, amely az iskolából indul ki és a tanulókon keresztül valósul meg.

„Az egyének belső elhatározásaiból közös cél születik és a közös célért küzdő emberek (szülők és pedagógusok) közösséget alkotnak, amely jogilag egy civil szervezet alakját veszi fel, és az így létrejött civil szervezet válik az iskola alapítójává és fenntartójává. A feladat nagyságát nem lehet eléggé hangsúlyozni. Olyan feladatra vállalkoznak szülők és pedagógusok, ami igen nagy hozzáértést és elköteleződést kíván. A gyermek nevelésére egy új forma létrehozásával vállalkoznak: autonómián, egyéni felelősségen és öngazgatáson alapuló iskolai működést alakítanak ki, mert tudják, hogy minden, ami körülveszi a gyermeket, még az iskola struktúrája is nevelő hatással bír.” (A magyar Waldorf-iskolák kerettanterve)

A tanári konferencia egy idealizált új közösségi forma, a kultúra-képzés egyedi konstellációja, az intézményi öngazgatás (döntések) és az adott iskolával kapcsolatos ismeretek terjesztésének színhelye.

A döntéseket legtöbbször a Tanári Kollégium egyes tagjai által kialakított alcsoporthok, az úgynevezett mandátumcsoportok készítik elő, amelyek elvezetik a folyamatokat egy végső konklúzió felé, majd viszik a konferencia döntési terébe. A mandátumcsoportok gyakran visznek véghez döntéseket, hiszen a döntéshez szükséges legtöbb ismeret az egyes csoportok birtokában van és ezen meghozott döntések a konferencia döntési terében kerülnek jóváhagyásra (végső döntés) a Tanári Kollégium által.

2. A pedagógusok közösségét a magyar Waldorf-iskolák kerettanterve az alábbi módon definiálja: „Az egyes pedagógus felelősségét az előbb említettük, nem szabad megfejtenünk ugyanakkor arról, hogy az iskola teljes pedagógiai életéért a pedagógusok közössége felel. A pedagógusok közösségét Pedagógiai Kollégiumnak, vagy Tanári Kollégiumnak nevezzük, akik egymás munkáját segítve komoly együttműködésben vezetik az iskola pedagógiai életét.” (A magyar Waldorf-iskolák kerettanterve)

3. A vizsgált iskolában hetente egyszer, általában csütörtöki napon, a tanítás végétől este 20:00-ig tart a konferencia.

4. A hármass tagozódású szociális organizmus Rudolf Steiner nagyívű, antropozófiai alapokon nyugvó, gyakorlati célú társadalomelméleti koncepciója, amely a társadalmat tudatosan elválasztott jogi, gazdasági és szellemi szférákra bontja fel.

A döntésekkel kapcsolatos felelősséget a Tanári Kollégium hordozza. Ezáltal az általam megfigyelt iskolában az egyéni felelősség formálisan és informálisan gyakran kiiktatásra kerül és a felelősség súlya a Tanári Kollégiumon oszlik meg. Ez a helyzet gyakran konfliktusok forrása, illetve a munkafolyamatok véghezvitelét is gátolja, akadályozza bizonyos esetekben.

A Waldorf tanári konferencia szervezője a konferenciavezető, aki hétről hétre gondoskodik a konferencia programjának összeállításáról és kihirdetéséről. A konferenciafelelős szerepét általában minden tanítási évben, gyakran pedig rövidebb periódusokban más és más tölti be. A konferenciavezető vállalásos úton a tanári kollégium jóváhagyásával látja el feladatát. A konferenciavezető a tanároktól és munkacsoportoktól beérkező javaslatok alapján megtervezi az aktuális hét konferencia programját, összegyűjti az adott hét konferenciáinak témajavaslatait és kötött rendbe szervezi a konferencia struktúráját.

Az iskola tanítási időszakában minden hét csütörtökén tartanak konferenciát az iskolákban. A konferencia proxemikai sajátossága, hogy a konferencia tagjai körben ülnek. Egy-egy konferencia idő intervalluma 5-6 órát ölel fel. Minden iskola maga határozza meg a konferencia konkrét tartalmát és menetét, de azt elmondhatjuk, hogy egy Konferencia általában a következő jól elkülöníthető részekből áll.

„A *Stúdium*, melynek keretében a Waldorf-pedagógiai szakirodalom egyes elemeinek közös feldolgozása történik. A kollégák közösen mélyednek el a Waldorf-pedagógia alapelveiben, így alakul ki a közös értés, az „egyet-értés” a kollégiumon belül.

Gyermek-megbeszélés vagy *osztálymegbeszélés*, ahol előre meghatározott metódus alapján fordítják a kollégák figyelmüket egy-egy gyermek, vagy egy-egy osztály pedagógiai problémájának megoldására. Így az osztálytanítók, vagy a szaktanárok az egész kollégium segítségével tudják megoldani a számukra nehéz pedagógiai feladatokat.

Közös művészi tevékenység, ahol a pedagógusok közösen vesznek részt valamilyen alkotó, művészi folyamatban (éneklés, festés, euritmia, vagy akármi más). A közös művészi tevékenység hozzájárul ahhoz, hogy a pedagógusok a nevelést, mint művészi alkotó munkát élhessék meg, továbbá sokat segít a közösség összekovácsolásában, az együvé tartozás érzésének s a bizalom légkörének kialakításában.” (A magyar Waldorf-iskolák kerettanterve)

A konferenciamunka struktúrája határozza meg a konferencia ritmusát. A ritmus egyaránt megjelenik a tanítási nap és a tanítási órák struktúrájában is, valamint a tanítási órákon. A tanítás során a ritmikus és nem ritmikus szakasz explicit nevelési funkcióval bíró belső rend. A ritmikusságra való törekvés a tanári konferenciák struktúrájában is megjelenik. A ritmus fontossága a Waldorf iskolák pedagógiai koncepciójában és gyakorlatában egyértelműen az is-

kola életreform karaktét húzza alá, amennyiben a modern társadalom munka által strukturált, ütemezett időbeosztását a ritmus által próbálja ellenpontoszni.

A megfigyelt Waldorf iskola konferenciája az alábbiak szerint épül fel: nyitó spruch, stúdium, osztálymegbeszélés vagy gyermekmegbeszélés (váltogatva), Waldorf-pedagógiával kapcsolatos munka, nem a Waldorf-pedagógiával kapcsolatos munka, technikai konferencia, záró spruch. A konferenciák programrendje változhat, lehetnek benne eltérések. Ahogy arra korábban rámutattam, számos Waldorf iskola konferenciája tartalmaz egy művészeti munka elemet, amely során a tanárok közösen, általában képzőművészeti tevékenységet folytatnak. Az általam tárgyalt konferenciamunkából ez a tevékenység hiányzik.

A *spruch* vagy *alapkőmeditáció* egy szituációhoz vagy időszakhoz kötődő meditációs gondolatsor. Gyakran vers, amelynek szerzője vagy *Rudolf Steiner* vagy a Waldorf mozgalom egy korabeli antropozófus képviselője. Általában két nyelven olvassák fel, egyszer magyarul, egyszer pedig németül.

A *stúdium* fogalom ebben a konkrét esetben nem alkalmas arra, hogy a fenti a *Steiner* idézetből megismert teljes konferencia tevékenységet leírja. Stúdiumon *Rudolf Steiner* szövegeinek közös, olvasáson és a szövegek közös feldolgozásán alapuló csoportmunka jellegű munkát kell értenünk. A stúdium a tanári konferencia első pontja, mintegy bevezetése és megalapozása, amely során Steinertől vagy egy másik jelentős és a Waldorf módszer szerint működő iskolák kánonjában szereplő szerzőtől származó mű kerül feldolgozásra. Többnyire a konferenciavezető felolvas egy-egy hosszabb szemelvényt az adott műből, ezt követően pedig a konferencián jelenlévő tanárok csoportbontásban földolgozzák az olvasottakat, hallottakat. A stúdium célja *Steiner* gondolatainak újra felidézése és elmélyítése, hogy ez által megszilárdítsa azt a szellemi-gondolati alapzatot, amely meghatározza a Waldorf iskolákban zajló pedagógiai tevékenységet.

Az *osztálymegbeszélések* során az iskola egyes évfolyamairól való megbeszélés kerül sorra. Az egyes osztályokat a konferenciamunka során elhelyezik az individuum steineri fejlődés-koncepció adott szakaszában. Feldolgozásra kerül az osztály közösségi szociális helyzete, minősége, mind osztályon belüli, mind osztályon kívüli viszonylatokban. Az egyes osztályokat gyakran egy képben antropomorfizálva gondolják el a tanárok. A beszélgetést itt is a konferenciavezető felügyeli, azonban az osztályt alsó tagozaton mindig az osztálytanító, felső tagozaton az osztálykísérő mutatja be. A bemutatást követően a konferenciavezető, vagy egy külön felelős, levezeti a megbeszélést egyenként szót adva a szaktanároknak. Az osztálymegbeszélés célja egyes osztályok megismerése, fejlődési sajátosságainak bemutatása.

A *gyermekmegbeszélés* felépítettségét és céljait nézve hasonló az osztálymegbeszéléshez, azzal a nyilvánvaló különbséggel, hogy a diskurzus közép-

pontjában a tanuló, mint individuum áll. A megbeszélések általában egy óra terjedelműek. Az osztálytanítók maguk választanak ki és javasolnak tanulókat a konferencia vezetőnek, vagy e szekció felelősének megbeszélés céljából. A gyermekmegbeszélések struktúrája és felépítése a tanuló fizikai jellemzőiből indul ki, majd többek között sorra veszi a temperamentumot, tanulási képességeket, készségeket, osztályközösségen belüli szociális viszonyokban elfoglalt pozíciót. Tehát a gyermekmegbeszélések során törekednek a tanárok a tanuló-ról minél összetettebb karakterképet alkotni az oktatási-nevelési munka minél eredményesebbé és teljesebbé tétele érdekében.

A *Waldorf-pedagógiai ismeretek feldolgozásának szakasza*: A mindennapos tanítási gyakorlatban alkalmazható a Waldorf-pedagógiát jellemző metodikai-didaktikai ismeretek felelevenítése, egy adott, a tanári kollégiumhoz tartozó előadó feldolgozásában. A munkafolyamatot a csoportmunka és az egyéni előadás egyaránt jellemzi.

A *Nem Waldorf-pedagógiai ismeretek feldolgozásának szakasza*: Alapvetően nem a Waldorf pedagógiához kötődő módszertani ismeretek kerülnek tárgyalásra ebben a szakaszban. Többek között a fejlesztőpedagógia és a gimnáziumi, felső tagozaton alkalmazott pedagógia gyakorlata. Bizonyos esetekben a Waldorf, nem Waldorf tanítási-nevelési, metodikai, didaktikai sajátosságok és elemek komplementer, analógiás vagy eltérő jegyeik tekintetében hangsúlyozottak.

A konferencia *technikai szakaszában* kerülnek megbeszélésre az iskola mindennapi életét érintő munkafolyamatok szétosztásának és az egyes feladatok tervezett kivitelezésének részletei. Ebben a szakaszban ismertetésre és megbeszélésre kerülnek az ügyviteli, ad hoc, és tervezett évközi feladatok. A feladatokhoz felelősök, illetve csoportok tartoznak, amelyek a rendelkezésre álló konferenciaidőn belül és kívül is lehetőséget kapnak a munkára. A konferenciavezető elsődleges feladata az információkkal való hatékony „gazdálkodás”. Ez a munkafolyamat általában alsó-középső és felső tagozatok szerinti bontásban zajlik. Ugyanakkor a szaktárgyi-szakcsoportos megbeszélések is a konferencia időpontjában zajlanak.

A Waldorf iskolákban a tanári konferencia a Waldorf tanárok pedagógiai tevékenységéhez szükséges tudás kibocsátásának, kodifikálásának, strukturálásának, megosztásának, integrálásának, alkalmazásának, megőrzésének, tehát egyfajta tudásmenedzsmentnek a központi színtere. *Sándor Zsuzsanna* a következő definíciót választja a tudásmenedzsment meghatározására: „az intézményi szellemi tőke növelését célzó törekvések összessége” (*Sándor, 2001*). A tanári konferencia alapvető feladata az iskola, mint intézmény, szellemi irányzat és fizikai tér fenntartása, gondozása egyszóval igazgatása. Így kapcsolódik össze a tudás ökonómiája az igazgatással.

A Waldorf iskolák, valamint azok tanári közössége a rendszeres tanári konferenciák során emancipációs törekvéseikkel összhangban a pedagógiai tevékenységükhöz és az iskola működtetéséhez szükséges tudás gondozásának sajátos módjára törekednek. Ez a törekvés identitáskonstruáló tényező, illetve a tudásmenedzsment egy sajátos formája. A konferencia-tudásmenedzsment paradigmatisztikus összefüggések hálójában zajlik egy *szakmai tudást birtokló közösség* által. A Waldorf konferencia szakmai-tudásközösségét maguk az intézményben dolgozó tanárok alkotják, akik között a kapcsolat alapvető intézménye a tanári konferencia.

A tudás egy adott közösségen belüli kezelésének módja elidegeníthetetlen jellemzője a tudást hordozó, birtokló közösségnek. Ebben tekintetben nem redukálhatjuk le a tudást pusztán pragmatikus vagy utilitarista szempontokra, hiszen a tudás jóval több a kezelése módjának hatékonyságából származó előnyöknél. A tudás önmagába záródó jelentések körkörös horizontja, melynek karámban a közösség azzá válik ami. Egy adott közösség által birtokolt tudás meghatározza a közösség karakterét, társadalmi és antropológiai jellemzőit.

A Waldorf iskolában zajló konferencia-tudásközösség elemzéséhez, valamint általában véve a Waldorf szcéná megértő leírásához *Thomas S. Kuhn* természettudományos közösségekre tett történeti, társadalomelméleti, kultúratudományi és nyelvfilozófiai relevanciával bíró tudományelméletét alkalmazom. Egy pedagógiai irányzat elemző leírása számos probléma vagy megválaszolandó kérdés elé állítja a kutatót. Ezen kérdések felvetésében és megválaszolásában nyújthat segítséget a kuhn-elmélet.

Tudományelméleti, illetve tudománytörténeti perspektívából viszonylag nehezen ragadható meg a pedagógia. A pedagógia diszciplína egy társadalmi szükségleten alapuló interdiszciplína, amely különböző filozófia, pszichológiai nézetrendszerek és módszertanok laza és változatos elemeiből áll. Ugyanakkor az uralkodó pedagógiai diszciplína mellett kialakult reform és/vagy alternatív pedagógia szintén a történelem egy hozzávetőlegesen jól meghatározható pontján jött létre. A reform és/vagy alternatív pedagógiát „hagyományos-uralkodó” pedagógia paradigmáján belülről leírni, mint idegent a Waldorf pedagógiát nem céloz, hiszen az így működésbe hozott értékítélet felfüggeszteni a megértő intenciót. Ezt elkerülendő alkalmazom *Kuhn* elméletét, amelyhez mind történeti, mind kultúratudományi és antropológiai módszertani apparátus termékenyen illeszthető, így téve kutathatóvá a Waldorf pedagógiát a maga összefüggésében.

Egy szakmai közösségen belül a tudás olyan összetett jelentésstruktúra vagy jelentéshorizont, amelynek rendeződése és kommunikációja az adott szakmai közösségekre jellemző, úgynevezett paradigmákon belül történik. *Kuhn A tudományos forradalmak szerkezete* című fő művéhez írott 1969-es utószavában a paradigma fogalmának két különböző definícióját írja le.

(1) „(...) a vélekedéseknek, eredményeknek, módszereknek stb. egy adott közösség minden tagja által elfogadott összessége (...)”

(2) „(...) (Az egyes pontban meghatározott) összességnek egy bizonyos elemét jelöli: azokat a problémamegoldásokat, amelyeket modellként vagy példaként használnak, és így további normál tudományos rejtvények megoldásának alapjaként explicit szabályokat helyettesítenek” (Kuhn, 2002. 179.).

Az első definíció Kuhn saját szavaival élve „szociológiai nevezhető” (Kuhn, 2002. 179.) jelentésre tesz szert. A második definíció szerint a paradigmát, a tudományos munkát gyakorló szakemberek számára „példaként szolgáló régi eredmények együttesének” (Kuhn, 2002. 179.), azaz hagyománynak, tradíciónak értelmezi.⁵ Az első definíció, egy olyan eszköztárról beszél, amely a szakmai (tudományos és/vagy tudásalapú) közösség által elfogadott és a mindennapi szakmai gyakorlatban alkalmazott. A második definíció viszont arról a gyakorlatról beszél, amely a mindennapi szakmai (tudományos és/ vagy tudásalapú) munka során felmerülő problémák megoldását jelentik az első definícióban meghatározott eszközökkel. Ilyen sajátos eszközökkel történő problémamegoldásra törekszik a Waldorf tanári konferencia is.

Az adott *paradigma megváltozásával* a tudományos tevékenység is megváltozik, „a tudósok új eszközöket alkalmaznak, és új területeket vesznek szemügyre” (Kuhn, 2002. 37.). Kuhn észrevétele szerint a normáltudományos időszakot megtörő tudományos forradalom időszakában a tudományos közösség *percepciója* radikális megváltozik. A tudományos forradalom által dinamikussá tett paradigmaváltozás „arra készteti a tudósokat, hogy másképp lássák kutatási kötelezettségeik világát” (Kuhn, 2002. 37.). A paradigma meghatározza egy pedagógusközösségen belüli interperszonális viszonyt, azáltal, hogy a közösség kialakítja a tudás kezelésének dimenzióját. A Waldorf iskolában a steineri pedagógiai, embertani és társadalomelméleti alapokon nyugvó pedagógiai-szakmai-gyakorlat a norma. Mint már azt korábban hangsúlyoztam, a Waldorf pedagógiai alternatíva és normarendszer a történelem adott rövid szakaszában alakult ki. Azonban napjainkban az új társadalmi kihívások és szükségletek, valamint a meg-megújuló pedagógiai követelmények és eszközök új kihívások elé állítják a Waldorf pedagógiát és a Waldorf iskolák mindennapi pedagógiai gyakorlatát. A mindennapi pedagógiai gyakorlat nem összeegyeztethető maradéktalanul a Waldorf pedagógia steineri alapjaival. Ez az állapot az újítások konfliktusa, a „hagyományos steineri” vélekedéseknek, eredményeknek, módszereknek összességével. Ami egy újabb egyelőre megválaszolatlanul hagyandó kérdést vet fel miszerint a steineri elvek dogmaként való kezelése, mennyiben határozza meg egy iskola Waldorf jellegét?

5. A paradigma e két definíció értelmében egy tudományos vagy tudás-alapú szakmai közösségben ugyanazt a funkciót és szerepet töltik be, mint az általában vett társadalomban és közösségekben a *kultúra*. Remélhetőleg egy másik dolgozat keretei alkalmasak ennek ezen felvetés részletesebb kibontására, azonban erre jelen dolgozat keretei között nincs lehetőség.

A különböző paradigmák, – legyenek azok időben egymást követők, párhuzamosak, esetleg riválisak – különböző módon érzékelik, értelmezik és értékelik a világot. Miután az eltérő paradigmák által meghatározott tudományos tevékenységeket a gyenge koherenciájú világfelfogások különböző módjaiként értelmezzük, az eltérő paradigmák által vezetett diszciplínák a saját totalitás világfelfogásukban és komplex világértelmezésük révén összemérhetetlenné válnak. Megjegyzendő, hogy ezen összemérhetetlenség fennállhat az állami vagy egyéb pedagógiák és a Waldorf-pedagógia között. Ezért a két vagy több világ közötti interpretáció fontos az összemérhetetlenségből fakadó félreértések és konfliktusok elkerülése végett.

A különböző elmélet vagy különböző paradigma közötti választás nem az érvek logikus magyarázatán, hanem a tudományos közösség elméletekkel szembeni *értéktétele*tén múlik. Az értéktételek, olyan ideológiai alapokra helyezik a hangsúlyt, s olyan kategóriák szerint érvelnek, mint hatékonyság, egyszerűség vagy éppen a gazdaságosság (Kuhn, 2002. 203–204.).

Egy adott paradigmán belüli fogalmak, példázatok, elméletek és az alkalmazott módszerek, olyan komplexitást alkotnak, amely ha belátható is egy másik paradigma számára, de nem érthető meg teljes egészében, ezért van szükség a Waldorf pedagógia esetében az interpretatív megközelítés programszerű kivitelezése. A lehető legteljesebb *megértés* csak az adott paradigma képviselője számára lehetséges. A paradigmát követő tudományos vagy esetünkben reformpedagógiai-iskolaműködtetési tevékenység, olyan *jelentéssel bíró mintába* rendeződik, amely teljesen az adott tudományos közösségen belül értelmezhető és kommunikálható.

A különböző paradigmák közötti határt, tehát a *nyelv* teremti meg, mely tradicionálisan alakult ki formális és informális közmegegyezés során és a paradigmán belül öröklődik, s az időben lineáris paradigmaváltásokkal együtt módosul. A tudományt képviselő közösség által használt fogalmak elméleti és módszertani kontextusa determinálja az érzékelést, az értelmezéseket és reflexióikat. Tehát mindazt a körülményt, ami szerint a tudományos tevékenységet végző szakember a *világban* cselekszik, azaz „van”. Mivel e körülmények a nyelvben válnak explicitté, Kuhn a *tudományos közösségekről*, mint *nyelvi közösségekről* beszél. Ez a nyelvi közösség, mint jellemző, a sajátos fogalomtárat alkalmazó Waldorf pedagógus közösségben is jelen van. Egy adott nyelv, mint totális egység reprezentálja világot és e sajátosságából fakadóan egy értéktétele logikai eseménye mentén összemérhetetlen egy másik totális nyelvi világgal.

A Waldorf pedagógia alapja a *Rudolf Steiner* által kidolgozott spirituális, antipozitivist, ugyanakkor empirikus és módszeres célokat is maga elé tűző szellemi alapvetés: az antropozófia. Mind az antropozófia, mind pedig a Waldorf pedagógia kívül esik a hagyományos pedagógia „normáltudományos” ke-

retein és nem is lép a klasszikus normáltudományosság ösvényére. A Waldorf pedagógia gyakran nevelés művészeteként definiálja magát, azaz explicit módon távolodik el a tudományos objektivizmustól, és nem hozza működésbe sem a normál tudomány elégséges feltételeit a verifikációt és a falszifikációt. Az antropológia, mint hagyomány, olyan dignitás, amely az értékrenden túl potenciálisan magában hordozza a tevékenységek kivitelezésének zártságát, sematizálódását. Azonban az antropológia kidolgozásának korszaka és a jelenkor közötti feszültség (társadalmi-kulturális változások, technológiai fejlődésben rejlő ellentmondások) feloldásának egyfajta lehetősége a Waldorf tanári konferenciák során megvalósuló belső képzés. A belső képzés ugyanakkor egyaránt vezethet lassú és lépcsőzetes forradalomhoz vagy merev dogmatiz-mushoz.

A belső képzési folyamat, tehát a Waldorf konferenciák hétről hétre való megtartása a Waldorf iskolák fennmaradásának biztosítója azáltal, hogy a tanárok tudását, ismereteit nem hagyja elhomályosulni és önreflexióra ösztönzi őket a paradigmaticus kontextuson belül. Azonban ez a folyamat nem tekinthető pusztán alkalmazkodásnak. A tanári konferencia a normál, problémamegoldó, szakmai fórum, ahol a pedagógus közösség térben és időben egy helyen van és ahol a mindennapok pedagógiai kihívásai, kurrens jelenségei a Waldorf paradigma keretén belül feldolgozásra kerülnek. A Waldorf pedagógia eszközeivel, illetve új eszközök alkalmazásával alapvetően a mindennapokból és a munkából fakadó problémamegoldó tevékenység folyik a konferenciákon belül. A pedagógus közösségen belüli problémamegoldó és felidéző tevékenység olyan tapasztalati alapú procedurális tudás kialakításához vezet, amelyet a Waldorf tanár kreatívan beépíthet a saját pedagógiai munkájába. Azt a következtetést is megkockáztathatjuk, hogy a deklaratív és procedurális tudásformák dinamikus kölcsönhatását tapasztalhatjuk a konferenciák során, amely hasznosságát és használhatóságát a tanárok saját pedagógiai tevékenységük során mérhetik le.

Szakirodalom

A Magyar Waldorf Iskolák Kerettanterve (2013) Magyar Waldorf Szövetség, Budapest. URL: <http://waldorf.hu/sites/default/files/downloads/waldorf-kerettanterv.pdf> Utolsó letöltés: 2015. szeptember 16.

Amati Gergely Márton (2008): *Az antropológizáló karakter rekonstrukciója Thomas S. Kuhn tudományelméleti fordulatában*. Szakdolgozat. Kézirat, Miskolci Egyetem.

Davenport, Thomas. H. és Pusak, L. (2001): *Tudásmenedzsment*. Kossuth Kiadó, Budapest.

- Galántai László (2015) Vannak-e nekünk paradigmáink? Thomas Kuhn tudományfilozófiája a neveléstudomány(ok)ban. *Neveléstudomány: Oktatás – Kutatás – Innováció*, 1. 20–34.
- Kuhn, Thomas S. (1998): Mik is azok a tudományos forradalmak? In: Laki János (szerk.): *Tudományfilozófia*. Osiris Kiadó, Budapest. 137–152.
- Kuhn, Thomas S. (2002): *A tudományos forradalmak szerkezete*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Maróti Andor (2009): Felnőttképzés a posztmodern társadalomban. In: Zrinszky László (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből. – Megújuló felnőttképzés*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Németh András (1996): *A reformpedagógia múltja és jelene*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Németh András (2002): *Reformpedagógia-történeti tanulmányok*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Németh András (2005): *Életreform és reformpedagógia-nemzetközi törekvések magyar pedagógiai recepciója*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Németh András és Skiera, Ehrenhard (1999): *Reformpedagógia és az iskola reformja*. Nemzeti Tankönyvkiadó Rt., Budapest.
- Sándor Zsuzsanna (2001): Mi a tudásmenedzsment? URL: <http://mek.oszk.hu/03100/03145/> Utolsó letöltés: 2012. december 05.
- Skiera, E. (2005): Az életreform mozgalmak és a reformpedagógia kapcsolata. In: Németh András, Mikonya György és Skiera, Ehrenhard (szerk.): *Életreform és reformpedagógia-nemzetközi törekvések magyar pedagógiai recepciója*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Steiner, Rudolf (2003): *Emberismereten alapuló nevelés és oktatás*. Genius Kiadó, Magyar Waldorf Szövetség, Budapest.
- Steiner, Rudolf (2003): A nevelés művészete. Szemináriumi beszélgetések és előadások. Genius Kiadó, Magyar Waldorf Szövetség, Budapest.
- Steiner, Rudolf (2007): *Nevelésművészet az ember lényegének megismeréséből*. Genius Kiadó, Magyar Waldorf Szövetség, Budapest.
- Steiner, Rudolf (2008): *A nevelés mint társadalmi kérdés*. Genius Kiadó, Magyar Waldorf Szövetség, Budapest.

A dualizmus színei

Arisztokrata jelenlét a pozsonyi királyi katolikus főgimnáziumban a dualizmus korában¹

RÉBAY MAGDOLNA

A magyarországi arisztokrácia dualizmuskori iskoláztatásával foglalkozó vizsgálatunkban három város (Bécs/Kalksburg, Budapest, Pozsony) négy intézményét kutattuk. A három település kiválasztását az itteni oktatási intézményhálózat fejlettsége, a kiemelkedő középiskolák jelenléte mellett az indokolta, hogy mindegyiket – politikai, gazdasági, kulturális jelentőségük miatt – az arisztokrácia nagyobb számban választotta (téli) lakhelyéül.

A dualizmus korában a főrangú családok fiúgyermekei a felsőoktatási beiskolázás feltételéül előírt középiskolai végzettség megszerzése végett nyilvános iskolába iratkoztak be. Ez azonban nem jelentette azt, hogy a tanulmányaikat az intézményben is folytatták. A pesti piarista gimnázium *iff. Bertényi Iván* által megkezdett elemzését (2010) folytatva megállapítottuk (*Rébay, 2014*), hogy ebben az iskolában az Osztrák–Magyar Monarchia fennállásának utolsó két évtizedében (1897/98–1917/18) az arisztokrata családok száma a korábbi időszakhoz képest (1879/80–1896/97) közel megháromszorozódott. Ugyanekkor a főnemes diákok száma is emelkedett, de sokkal kisebb arányban (1,4-szeresére). Újdonság, hogy két főrangú leány is beiratkozott az iskolába (a testvérük [illetve testvéreik] is az intézménybe járt[ak]). Az arisztokrata diákok között jelentősen több lett a nyilvános tanulók száma, illetve megnövekedett az iskolában töltött idő. A min. 4 osztályba beiratkozók aránya 20%-ról 55%-ra emelkedett. Az arisztokrata diákok 12%-a mind a nyolc osztályt ebben az iskolában kezdte meg. Körülbelül harmaduk iratkozott be a VIII. osztályba. Jelen kutatásunkban arra voltunk kíváncsiak, vajon az imént leírt tendencia az arisztokrácia által szintén preferált iskolára, a pozsonyi királyi katolikus főgimnáziumra érvényes-e.

1. A kutatás 2014 augusztusáig a TÁMOP-4.2.4.A/2-11/1-2012-0001 azonosító számú Nemzeti Kiválóság Program – Hazai hallgatói, illetve kutatói személyi támogatást biztosító rendszer kidolgozása és működtetése konvergencia program című kiemelt projekt keretében zajlott. Ez a projekt az Európai Unió támogatásával, az Európai Szociális Alap társfinanszírozásával valósult meg. A folytatást az *MTA Bolyai János Kutatási Ösztöndíja* tette lehetővé.

A pozsonyi királyi katolikus főgimnázium története

Az iskolát 1627-ben *II. Ferdinánd* támogatásával a jezsuiták alapították. Kezdetektől fogva az elit iskolájának számított. A jezsuita rend feloszlását követően állami fenntartásba került, királyi főgimnáziummá vált. A tanárai közt a volt jezsuiták mellett világiak is dolgoztak. 1786-ban saját épületének elavulása miatt az iskola átköltözött az egykori klarissza rendházba. *II. József* uralkodása alatt a tanítás nyelve a német lett, halála után visszatértek a latin használatára, később a magyar egyre nagyobb teret hódított. 1812 és 1850 között a gimnáziumot a bencés rend működtette. 1850-ben ismét állami kézbe került. Az Organisationsentwurf életbe léptetését követően az akadémia filozófiai osztályainak beolvasztásával nyolc osztályossá fejlesztették. Azon középiskolák közé tartozott, ahol – az elsők közt – már 1851-ben érettségi vizsgát lehetett tenni. Ezen a helyi evangélikus gimnázium tanulói is részt vettek. Világost követően ismét németesítés kezdődött, *Kruesz Krizosztom*, későbbi bencés főapát igazgatósága alatt, az 1860-as években a német mellé azonban visszakerült a magyar. Az 1880-as évek elején a tanítás nyelve magyarrá vált (*Schönvitzky*, 1896).



1. kép A főgimnázium új épülete

dett, így szükségessé vált annak bővítése, amelyet azonban csak költözéssel lehetett megoldani. A VKM nyomására a város telket ajánlott fel, az építkezés költségét pedig az állam finanszírozta. Az új épület² (lásd 1. kép) – a templommal együtt, amelyet nem csak az iskola használhatott – *Lechner Ödön* tervei alapján 1908-ra készült el (*Értesítő*, 1898/99; 1900/1901–1903/04; 1906/07; 1908/09). A templom díszítésében, felszerelésében főként arisztokrata hölgyek, élükön a gróf *Szapáry család* tagjai buzgólkodtak (vö. *Értesítő*, 1911/12; 1913/14; 1916/17).

A dualizmus korában Pozsonyban négy középiskola működött: a tárgyaló intézmény mellett az evangélikus főgimnázium, az állami főreáliskola és a kereskedelmi akadémia nevet viselő felső kereskedelmi iskola. Ez azonban kevésnek bizonyult. Az 1890-es évek közepére az iskola diákjainak a száma 500 fölé emelkedett,

2. Forrás: URL: <http://postcards.hungaricana.hu/hu/217920/> Utolsó letöltés: 2015. július 12.

A főgimnázium saját konviktussal nem rendelkezett. E hiányt pótlandó *gr. Szapáry Béláné*, az intézet „minden jóért lelkesedő s páratlanul bőkezű pártfogója”, 1910-ben 20 ezer korona alapítványt tett két fiatalon elhunyt fia emlékére. Az építkezés elindulásáig az összeg kamatait *gr. Szapáry-féle* ösztöndíj néven két vallásos, jól tanuló diáknak oszthatták ki (*Értesítő*, 1910/11). Nem ő volt az egyedüli főrangú alapítványtevő. Három további ösztöndíj mögött állt arisztokrata: a *gr. Herberstein-, Illésházy-, a Sebástiáni-, [br.] Gervay Emília-* és az *ifj. Steiger Albert br.* emlékére tett alapítvány szintén nekik köszönhető (vö. *Értesítő*, 1905/06). Az arisztokraták – szülők és volt növendékek – a szegény diákokat a *Segélyegyleten* keresztül is támogatták. Például 1903/04-ben az alapító tagok közt (247 fő) 40 főnemest találunk. Az együletet vezető választmányban is szerepet vállaltak arisztokraták (*Értesítő*, 1903/04). Játsszóteret mintegy tíz évig a *Pálffy* család bocsátotta ingyen a pozsonyi középiskolák, így a királyi katolikus főgimnázium rendelkezésére (*Értesítő*, 1892/93; 1903/04).³

A gimnázium számos gyűjteménnyel rendelkezett: a tanári és az ifjúsági könyvtár mellett természetrajzi gyűjteménnyel. A korszakunkban (1889) hozták létre a történeti és a filológiai gyűjteményt, amelybe nyelvek és a történelem oktatásánál használható szemléltető eszközök kerültek (*Értesítő*, 1888/89). A régiségek gyűjteménye – ezen belül – 1897-ben jött létre. Pénzgyűjtemény is a részét képezte (*Értesítő*, 1896/97; 1899/1900). Az arisztokrata diákok valamennyi gyűjtemény gyarapításában részt vettek (vö. *Értesítő*, 1896/97), de főleg utóbbi bővítésében jártak az élen – elsősorban *gr. Somssich János*, aki joghallgató korában is folytatta az adományozást. Több tárgyat ajánlott fel *Erődöy Rezső* gróf is (*Értesítő*, 1900/01), aki *gr. Esterházy Mihállyal* közösen az ifjúsági könyvtár részére megvette *Jókai Mór* összes művének 100 kötetes kiadását (*Értesítő*, 1901/02). Két *Woracziczky* testvér – *Olivér* és *János* – *Kemény Zsigmond* munkáit (8 kötet) adományozta szintén az ifjúsági könyvtárnak (*Értesítő*, 1903/04).

Az iskola számos híres tanárral büszkélkedhetett fennállása alatt. Az első időszakban tanított itt *Káldy György*, *Faludi Ferenc* és *Pray György*. A korszakunkban tudományos tevékenységével tűnt ki *Szarvas Gábor* (nyelvészet), *Lubrich Ágost* (neveléstudomány) és *Polikeit Sándor* (csillagászat). A városi közeletnek aktív és elismert tagja volt *Kolmár József* író és *Vutkovics Sándor*, aki a magyar színjátszás fellendítése terén szerzett érdemeket. Az iskola tanárai közül tankerületi főigazgatói beosztásba került *Wiedermann Károly*, *Pirchalla Imre*, *Albrecht János* (mind pozsonyi) és *Molnár Antal* (győri). Ide járt középiskolába *Bartók Béla* és *Dohnányi Ernő*, utóbbinak az édesapja (*Dohnányi Fri-*

3. A család iskola iránti jóindulatára példa a következő eset: gróf *Pálffy Béla* 1908/09-ben két osztály elszállásolásáról gondoskodott a kétnapos tanulmányi kirándulás alatt. A diákok az erdei vasúton is utazhattak. Az egyik osztályban ekkor egy *Pálffy* gróf tanult, távolabbi rokona a grófnak (*Értesítő*, 1908/09. 28–29.; vö. *Gudenus* III., 1999. 24–26.). Néhány évvel később ismét az uradalomban jártak az iskola tanulói (*Értesítő*, 1912/13).

gyes) az iskola tanára volt (*Pirchala*, é. n.; *Értesítő*, 1888/89; 1894/95; 1896/97; 1899/1900; 1909/10; 1910/11). A tantestület színvonalát mutatja, hogy több tagját a VKM más középiskola igazgatójává nevezte ki. Néhányan – saját kérésükre – budapesti középiskolába távoztak (vö. *Értesítő*, 1897/98; 1900/1901; 1901/02; 1903/04; 1904/05).

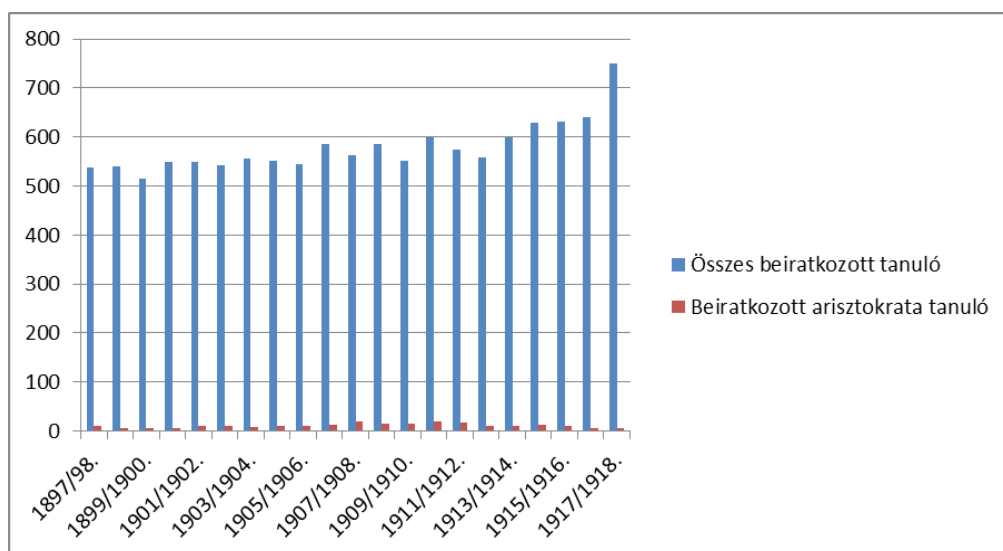
Arisztokrata diákok

Pozsonyban több arisztokrata család (például *Erdődy*, *Keglevich*, *Pálffy*, *Zichy*) is rendelkezett palotával, s az iskola jó híre és közelsége miatt a felvidéki és a dunántúli arisztokrata családok számára is a választásra alkalmas tanintézmények közé tartozott. Az 1. táblázatban a pesti piarista gimnáziummal történő összehasonlíthatóság okán három időszakot különítettünk el, s feltüntettük, hány család, hány tagja iratkozott be az intézménybe. Azt láthatjuk, hogy a dualizmus korában – ellentétben a pesti piarista főgimnáziummal – arányaiiban nagy változás nem figyelhető meg: a családok száma nagyjából stagnált (arányaiban kicsit csökkent, majd kissé újra megnövekedett), az arisztokrata diákok száma pedig nem gyarapodott, hanem egyre csökkent.

Időszak	Az arisztokrata családok száma	Főnemes diákok száma
1866/67-1878/79. (13 tanév)	23	42
1879/80-1896/97. (18 tanév)	32	55
1897/98-1917/18. (21 tanév)	39	60

1. táblázat: Arisztokraták az iskolában (*Értesítő*, 1866/67–1917/18).

Az alábbiakban az utolsó időszakkal fogunk részletesebben foglalkozni, hogy megállapíthassuk, vajon az általunk vizsgált két magyarországi középiskolában egyazon tendencia érvényesült-e. Pozsonyban az arisztokrata tanulók száma a diákok közt alig ért el néhány százalékot, ahogy azt az 1. ábra mutatja. Arányszámuk – az utolsó két tanév kivételével – 1–3% között mozgott. Az érték legmagasabb 1907/08-ban volt (3,4%).



1. ábra: Főnemesek a pozsonyi kir. kat. főgimnázium tanulói közt (Értesítő, 1897/98–1917/18).

A dualizmus korának utolsó 21 tanévében tehát 60 főrangú diákja volt az iskolának. Ezek a diákok főként nyugat- és észak-magyarországi családok tagjai voltak. Nem meglepő, hogy a legnagyobb számban a *gróf Pálffy (Pálffy–Daun)* család tagjai iratkoztak be (7 fő). A *Pálffy*aknak Pozsonyban több kastélyuk volt, aktív szerepet játszottak a városi, megyei közéletben. Összességében is ez a család adta magasan a legtöbb tanulót (19 főt). Időszakunkban a második helyre a *gróf Wenckheim* 4 fővel, a harmadikra a *gróf Woracziczky* család (3 fő) került. Számos familia íratott be 2-2 gyermeket a gimnáziumba: a *báró Bothmer*, a *gróf Csáky*, a *gróf Erdődy*, a *gróf Esterházy*, a *gróf Hoyos Wenckheim*, a *gróf Károlyi*, az *örgróf Pallavicini*, a *gróf Pongrácz*, a *báró Puchner*, a *gróf Somssich*, a *gróf Szapáry* és a *gróf Zichy*. Viszont egyetlen *Széchenyi* gróft sem találunk a diákok közt, miközben az előző két időszakban kilencen is itt tanultak. Mögöttük összességében a harmadik legnagyobb számban a *gróf Szapáry* család tagjai választották az intézményt (6 fő) (vö. *Értesítő*, 1866/67–1917/18).

Az főrangú diákok státusza és tanulmányi ideje

A dualizmus korában az arisztokrácia jellemzően felsőoktatási tanulmányokat is folytatott. Annak előfeltételéül szolgáló érettségi vizsgára való felkészülést, az azt megelőző középiskolai tanulmányokat magánúton, illetve nyilvános tanulóként lehetett teljesíteni. A XIX. század első felében az arisztokrácia körében a családi körben házitánító vezetésével történő tanulás volt domináns (vö. *Virág*, 2013). A pesti piarista gimnázium esetén azt láthattuk, hogy 1896/97. és 1917/18. között a diákok közel fele (48%) magántanuló volt, 36%-a pedig nyil-

vános. 11%-uk vált magántanulóból nyilvánossá, míg 4%-uknál fordított volt a helyzet (1 fő kimaradt, státusza nem ismert). A nyilvános tanulók száma a korábbi időszakhoz képest jelentősen megnövekedett. A főrangú tanulók pedig egyre több időt töltöttek el a gimnáziumban (vö. Rébay, 2014).

A pozsonyi királyi katolikus gimnáziumban ezzel szemben a magántanulók aránya végig magasabb maradt a nyilvános tanulókéénál. Az utolsó vizsgált időszakban a két arányszám 48%, illetve 28% (lásd 2. táblázat) volt. Ez azt jelenti, hogy a pesti piarista gimnáziummal összevetve épp ellentétes tendencia rajzolódik ki: a magántanulók száma gyarapodott (az előző időszakban: 38%), a nyilvános tanulóké pedig csökkent (53%, az eleinte magántanulókkal együtt 60%).

	Nyilvános tanuló	Magántanuló	Nyilvánosból magántanuló	Magántanulóból nyilvános
Tanuló (fő)	17	29	0	14
Tanuló (%)	28,33	48,33	0	23,33

2. táblázat: Az arisztokrata tanulók státusza 1897/98. és 1917/18. között (Értesítő, 1897/98–1917/18)

A főrangú magántanulók közt egyetlen leányt találunk, *gr. Károlyi Alice*-t, aki testvérével, *Sándorral* együtt 1915/16-ban kezdte meg a gimnáziumi tanulmányait, de amíg bátyja 3, ő csak egy, az I. osztályt végezte el itt (*Gudenus II.*, 1933; *Értesítő*, 1915/16). Viszonylag sok magántanuló – az arisztokrata tanulók 23%-a – vált nyilvános tanulóvá, s két kivétellel az is maradt. (A felsőbb osztályokat tehát már nyilvános tanulóként végezték el.) Az arisztokrata diákok közt több testvért is találunk, például *gróf Pálffy Józsefet*, *Pétert*, *Károlyt* és *gróf Wenckheim Antalt*, *Miklóst*, *Frigyest* (*Gudenus III.*, 1999; *Gudenus IV.*, 1998). A státusz tekintetében eltérő családi szokások alakultak ki: míg például a *gróf Szapáry* és a *gróf Somssich* család tagjai nyilvános tanulók voltak, addig az *Apponyiak* magántanulók. Ritkán, de előfordult, hogy a magánvizsgát egy tanuló egyszerre – vagy egy tanévben – több osztály anyagából tette le. Találunk például a tanulmányok megszakítására is. A nyilvános tanulók rendkívüli tárgyakat (mint szabadkézi rajz, gyorsírás, ének, zene, vívás) jellemzően nem vettek fel (vö. *Értesítő*, 1897/98–1917/18).

1897/98. és 1917/18. között a főrangú diákok közel 52%-ának volt nyilvános tanulói státusza. Az iskolai közéletben megjelentek, de nem voltak dominánsak. Az ifjúsági egyesületek tisztikarában többükkel találkozhatunk. Az Ifjúsági Önképzőkör tisztviselői közé összesen tíz arisztokratát választottak be. A legmagasabb pozícióba (titkár) egyedül *gr. Zichy Géza*⁴ jutott (*Értesítő*, 1899/1900). A többiek (al)pénztárosok vagy háznagyok voltak.⁵ Az önképzőkör által rendezett iskolai ünnepélyeken, a kiírt pályázatokon azonban az arisztokraták igen ritkán szerepeltek. Kivételként *gr. Pálffy Ferenc Pált* említhetjük, aki

4. Ugyanezen nevet viselő édesapja ismert zongoraművész, zeneszerző, író volt (*Gudenus IV.*, 1998).

1900/01 és 1907/08 közt volt az intézmény tanulója (az utolsó öt tanévben nyilvános tanulóként), s rendszeresen fellépett önállóan vagy diáktársát zongorán kísérve (*Értesítő*, 1903/04–1907/8). Szerepet vállaltak a főrangú diákok a Testgyakorló Kör első tisztikarában is.⁶

Megvizsgáltuk, hogy az arisztokrata tanulók hány osztályba iratkoztak be 1896/97 és 1917/18 között (lásd 3. táblázat). A legtöbben közülük (13 fő) csak egy osztályba, valamivel kevesebben voltak azok (11–11 fő), akik 3 vagy 8 osztályt kezdtek meg. 38 fő iratkozott be 1–4, míg 22 fő 5–8 osztályba. Tehát jellemzően csak néhány osztályt végeztek el ebben az iskolában.⁷ Viszont viszonylag sokan voltak, akik mind a nyolc osztályt itt végezték el. Figyelemre méltó, hogy az I. és a VIII. osztályt közel ugyanannyian kezdték meg: az arisztokrata tanulók nagyjából fele. (A pesti piarista gimnáziumban az I. osztályba beiratkozottak aránya valamivel magasabb volt [57%], illetve ott is többen voltak azok, akik 1–4 osztályt kezdtek meg (60%), s a legtöbben szintén egy osztályba iratkoztak be (19%) – vö. Rébay, 2014).

	Hány tanévet kezdett meg								I. osztályba járt	VIII. osztályba járt
	1	2	3	4	5	6	7	8		
Tanulók száma	13	2	11	6	2	2	7	11	31	29
Tanuló százaléka	21,7	13,3	18,3	10	3,3	3,3	11,7	18,3	51,7	48,3
Tanulók száma és százaléka	38 (63,3%)				22 (36,7%)				–	–
Tanulók száma és százaléka						20 (33,3%)			–	–
Tanulók száma és százaléka				28 (46,%)					–	–

3. táblázat: Az arisztokraták által megkezdett osztályok száma 1897/98 és 1917/18 között (*Értesítő*, 1897/98–1917/18).

5. Pénztárosok: gr. Somssich Antal (*Értesítő*, 1898/99), gr. Csáky Gusztáv (*Értesítő*, 1900/1901), gr. Esterházy Mihály (*Értesítő*, 1901/02), gr. Woracziczky János (*Értesítő*, 1903/04). Alpénztárosok: hg. Odessalchi Károly (*Értesítő*, 1912/13) és gr. Maldeghem Károly (*Értesítő*, 1913/14). Háznagyok: gr. Pálffy Ferenc Pál (*Értesítő*, 1907/08), br. Sennyey István (*Értesítő*, 1908/09) és br. Puchner Antal (*Értesítő*, 1911/12).

6. A pénztáros gr. Pongrácz Miklós, az ellenőr gr. Maldeghem Károly volt (*Értesítő*, 1913/14).

7. A korszakban a mainál megszokottabb volt az iskolaváltás. Hogy az arisztokratákra ez inkább jellemző volt, mint a polgári származásúakra, azt a korábbi kutatásaink alapján valószínűsíteni tudjuk. Az anyakönyvek ismerete nélkül nincs arról tudomásunk, mely iskolában folytatták tanulmányaikat.

Megfigyelhető-e változás az előző időszakhoz képest? Megnövekedett azok száma, akik 7 vagy 8 (vagy 9) osztályt is az iskolában kezdtek meg (vö. 4. táblázat). Közel 10%-kal csökkent az 1–4 osztályt megkezdők aránya, és 10%-kal többen lettek azok, akik a VIII. osztályba beiratkoztak. A tanulmányi idő tekintetében tehát a változás iránya megegyezik a pesti piarista főgimnáziumban tapasztaltakkal, csak annak a volumene volt kisebb.

	Hány tanévet kezdett meg								I. osztályba járt	VIII. osztályba járt
	1	2	3	4	5	6	7	8		
Tanulók száma	12	12	8	8	6	3	3	3	26	21
Tanuló százaléka	21,8	21,8	14,5	14,5	10,9	5,4	5,4	5,4	47,3	38,2
Tanulók száma és százaléka	40 (72,7%)				15 (27,3%)				–	–
Tanulók száma és százaléka						9 (16,4%)			–	–
Tanulók száma és százaléka				23 (41,8%)					–	–

4. táblázat: Az arisztokraták által megkezdett osztályok száma 1879/80 és 1896/97 között (*Értesítő*, 1879/80–1896/97).

Összegzés

A pozsonyi királyi katolikus főgimnázium a dualizmus korában veszített az arisztokraták körében a népszerűségéből, fogyott ugyanis az iskolát választó főnemesek száma, ami valószínűleg a középiskolai hálózat bővülésével magyarázható. A pesti piarista főgimnáziummal összevetve leszögezhetjük, csak részben érvényesültek ugyanazon tendenciák a két intézmény esetében: Pozsonyban csökkent a nyilvános tanulók aránya, míg Pesten nőtt. Viszont a tanulmányi idő tekintetében kimutathatók hasonlóságok. Az arisztokraták mind két iskolában élen jártak a jótékonykodás terén. A tisztviselők közt arányaiban több főnemes szerepelt Pozsonyban, mint a fővárosban.

Szakirodalom

- Értesítő 1866/67. = A pozsonyi kir. kath. főgymnasium értesítvénye az 1866/67. évről. Közli Wiedermann Károly ig. Pozsony, Schreiber Alajos nyomtatványa, 1867. (Megjelent évente változó címmel 1917/18-ig.)
- Gudenus János József (1993): *A magyarországi főnemesség XX. századi genealógiája*, II. kötet. (K–O). k. n., Budapest.
- Gudenus János József (1999): *A magyarországi főnemesség XX. századi genealógiája*, III. kötet. (P–S). Heraldika Kiadó, Budapest.
- Gudenus János József (1998): *A magyarországi főnemesség XX. századi genealógiája*, IV. kötet. (Sz–Zs). Heraldika Kiadó, Budapest.
- Ifj. Bertényi Iván (2010): Az elit gimnáziumai vagy a gimnáziumok elitje? A budapesti piarista és a Mintagimnázium diákságának vizsgálata (1879/80–1896/97.) In: Forgó András (szerk.): *A piarista rend Magyarországon*. Szent István Társulat, Budapest. 316–350.
- Pirchala Imre (é. n.). Pozsony vármegye középiskolái. In: Borovszky Samu (szerk.): *Pozsony vármegye* 354–371. URL: <http://mek.oszk.hu/09500/09536/html/0017/19.html> Utolsó letöltés: 2015. július 18.
- Rébay Magdolna (2014): A hagyományos elit tagjai a budapesti piarista gimnáziumban a dualizmus korában (1897/98–1917/18). In: Fízel Natasa és Nóbik Attila (szerk.): *Ünnepi tanulmányok a 60 éves Pukánszky Béla tiszteletére*. Szegedi Egyetemi Kiadó – Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó, Szeged. 249–268.
- Virág Irén (2013): *A magyar arisztokrácia neveltetése (1790–1848)*. Líceum Kiadó, Eger.

A szocialitás gondolatának jelentkezése Magyarországon a dualista korban

PORNÓI IMRE

Bevezetés

Világszerte, így Magyarországon is a XIX. század második felében, a korábbi tökéletes fejlődés negatív hatásainak enyhítésére mind a különböző politika erők, mind a civil társadalom tagjai és szervezetei, mind az egyházak számos lépést tettek részben a helyzet konszolidálására, részben a kialakult problémák enyhébb, illetve radikálisabb megoldására, felszámolására. Ugyanakkor a korábban nem ismert társadalmi és politikai feszültségek feloldása részben az államok szociális politikájának lett a feladata. Magyarországon a kiegyezés után nagyrészt eltűntek a gátak a polgári fejlődés előtt. Ez az emberi energiák olyan felszabadulását eredményezte, mely a gazdaság és a tudomány területén óriási tenni akarást és fejlődést hozott. A meginduló iparosodás, urbanizáció, a társadalmi mobilizáció új szociális szükségleteket hozott létre.

A szocialitás gondolata a törvénykezésben

A társadalom összegzésének – művelődési és szociális szempontból – legfontosabb alapintézménye a XIX. század elemi népiskolája lett, melynek tankötelezettség alapján való működtetésétől mind gazdaságilag, mind politikailag, mind társadalmilag, mind az egyes egyén szempontjából távlatilag pozitív változások generálását várták. Az 1868. XXXVIII. törvénycikkkel létrehozott népiskola ugyan tandíjköteles volt, ám 51. §-a szerint a „szegénységüket kimutató gyermekek tandíjt nem fizetnek.”¹ Az elemi népiskolai oktatás ingyenességéről majd csak az 1908. évi XLVI. törvénycikk intézkedett, melynek 1. §-a csak lehetőséget adott az iskoláknak beíratási díj szedésére, ám ennek befizetése alól a szegénységüket igazolók felmentést kaptak.²

A társadalmi, gazdasági és politikai átalakulás tette szükségessé egy olyan intézmény kialakítását is, mely a kiskorúak számára szüleik munkaelfoglaltsága miatt megfelelő nevelést biztosított. Magyarországon az 1867 utáni gazdasági és társadalmi fejlődés vetette fel az óvodaügy állami rendezésének kérdését. Mivel *Báró Eötvös József* kultuszminiszterrel (1813–1871) szemben az or-

1. Az 1868. évi XXXVIII. törvénycikk a népiskolai közoktatás tárgyában.

2. Az 1908. évi XLVI. törvénycikk az elemi népiskolai oktatás ingyenességéről.

szággyűlés ezen intézményt kirekesztette a népoktatás egészéből, így erről csak évek múltán, 1891-ben intézkedtek, alapvetően nevelési és szociális szempontok szerint. A kisdédóvásról szóló XV. törvénycikk 1. §-a szerint ugyanis a „kisdédóvás feladata a 3–6 éves gyermekeket, egyfelől ápolás és gondozás által a szülők távollétében érhető veszélyektől óvni; másfelől rendre és tisztaságra szoktatás, valamint ügyességöknek, értelmüknek és kedélyüknek korukhoz mért fejlesztése által őket testi, szellemi és erkölcsi fejlődésükben elősegíteni.” Ennek teljessége érdekében a 4. §-a minden szülő, illetve gyám kötelességévé tette, hogy ott „hol kisdédóvoda vagy menedékház van, ...köteles 3–6 éves gyermekét vagy gyámoltját abba járatni, ha csak nem igazolja, hogy a gyermek otthon vagy bárhol állandóan kellő gondozásban és felügyeletben részesül.”³

Törvények egész sora foglalkozott valamilyen formában a felnövekvő generáció védelmével. Így az 1872. évi VII. tc. az ipartörvény 43. §-a megtiltotta a tanoncok cselédként való dolgoztatását és bántalmazását, 44. §-a szerint pedig „Oly tanonczok, kik éltük 14-dik évét be nem töltötték, naponként csak 10 órai, kik a 14-dik évet már elérték, 12 órai munkára kötelezhetők, az iskolában töltött időt is beleértve. Mindkét esetben azonban munkaközben délelőtt és délután egy-egy fél, délben pedig egy egész szünóra tartandó, és a tanonczok általában csakis oly munkára szoríthatók, mely korukhoz képest testi erejüknek megfelel.”⁴

Az új ipartörvény, az 1884. évi XVII. tc., 62. §-a alapján „Az iparos köteles: (a) tanonczát azon iparágban, melyet üz, kiképezni, jó erkölcsre, rendre és munkásságra szoktatni; (b) időt engedni és felügyelni arra, hogy a tanoncz vallása ünnepnapjain az isteni tiszteletet látogassa; (c) tanonczát az iskolába járásra, ott, a hol tanoncziskola van, a tanoncziskolába járásra szorítani; (d) ha a tanoncz háznépéhez tartozik, betegség esetében ápolásban részesíteni; (e) a szülőket, illetőleg a gyámot és ha még iskolaköteles, a tanítót is a tanoncz megbetegedéséről és egyéb őket érdeklő fontosabb esetekről értesíteni.”⁵

Az 1876. évi XIV. tc., a közegészségügyi törvény 20. §-a szerint „A ki a gyermekek ápolására s gondozására törvényszerűleg hivatva van, vagy azt magára vállalta, tartozik a hét évnél fiatalabb gyermeket megbetegedés esetén mielőbb orvosi segélyben részesíttetni.” A 22. § alapján a vagyontalan gyermeket a községi orvosnak ingyen kellett gyógyítani, az erre nem kötelezett orvosok díját az illetékes községnek kellett megfizetnie.”⁶

Az 1908. évi XXXVIII. tc. a közegészségügyről 1. §-a külön intézkedett „a városi (községi) szegény, a kórházi vagy gyógyintézeti ápolásban nem részesü-

3. Az 1891. évi XV. törvénycikk a kisdédóvásról.

4. Az 1872. évi VIII. törvénycikk, az ipartörvény.

5. Az 1884. évi XVII. törvénycikk, az ipartörvény.

6. Az 1876. évi XIV. törvénycikk a közegészségügy rendezéséről.

lő vagy arra nem minősített, – a kórházakból és gyógyintézetekből elbocsátott gyógyíthatatlan betegek és gyógyíthatatlan, de nem veszélyes elmebetegek, továbbá a szegény és ártalmatlan hülyék, némák, siketnémák, vakok, nyomorékok eltartásáról, végül a talált, valamint hatóságilag elhagyottaknak nyilvánított hét éven felüli gyermekek ápolásának, eltartásának és nevelésének költségeiről.” Emellett felügyeletet biztosított „a magánfelek által dajkaságba adott, az állami gyermekmenhelyek által elhelyezett gyermekek, továbbá az elmeorvosok kötelekébe tartozó, de családi ápolásba elhelyezett elmebetegek ápolására.” Ugyanakkor a 9. §-ban meghatározottak szerint a városi és községi körorvosoknak a szegény szülő nők gyógykezelését és szülészeti ellátását ingyen kellett elvégezniük, s az 5. § értelmében felügyelniük kellett „az állami gyermekmenhelyek kötelekébe tartozó és a városban, községben (körben) elhelyezett gyermekekre, a dajkaságba adottakra, a községi ápolás alatt levő s az elmeorvosok által családi ápolásba kiadott elmebetegekre, a hülyékre, némákra, siketnémákra, vakokra és nyomorékokra.”⁷ A 31. § a bábák számára írta elő a hozzájuk forduló szegény nők ingyenes ellátását.

A szegény nők terhesség, szülés, gyermekágy és szoptatás alatti támogatására hozták létre 1908-ban az Országos Anya- és Csecsemővédő Egyesületet. Szintén egészségügyi célokat szolgált az 1910-ben alapított Zsófia Országos Gyermekszanatórium Egyesület a szegény sorsú gyermekek szanatóriumi kezelésének biztosítására.

A gyermekkorúakat is érintette a gyámsági és gondnoksági ügyek rendezése az 1877. évi XX. tc. által. Ennek 11. §-a szerint a vagyontalan kiskorúakat az apának kellett eltartania és nevelnie, ám hiányában ezt az anyának, s azt követően a nagyszülőknek biztosítani. Ugyanakkor a gyermek érdekében „az anya azonban addig is, míg a tartási és nevelési kötelezettségre nézve a bíróságok határoznak, a törvénytelen gyermeket tartani és neveltetni köteles.” A gyakorlat szerint „a kiskorú gyermekek életök 7-ik évének betöltéséig, a kiskorú leányok pedig 7-ik életévük betöltése után is rendszerint az anyánál hagyandók, ha csak a gyámhatóság fontos okok miatt eltérő intézkedést nem lát szükségesnek.” A gyermek védelmét szolgáltatta a törvény 22. §-a, mely szerint az atyai hatalmat meg lehetett szüntetni, ha az apa „gyermekét tartását és nevelését teljesen elhanyagolja vagy erkölcsiségét, vagy testi jólétét, vagy ha gyermeke vagyónak állagát rossz kezelés által veszélyezteti.” Ebben az esetben a 27. § értelmében gyám kijelölésére került sor, akinek a 264. §-ban megfogalmazott fontos társadalmi feladata az volt, hogy felügyeljen gyámoltja szorgalmas tanulására, szoktassa, sőt szükség esetén kényszerítse kitartó munkára, melynek eredménye a keresetképeség kialakulása volt.⁸

7. Az 1908. évi XXXVIII. törvénycikk a közegészségügy rendezéséről szóló 1876: XIV. tc. II. rész I. fejezetének (Közegészségügyi szolgálat a községeknél) módosításáról.

8. Az 1877. évi XX. törvénycikk a gyámsági és gondnoksági ügyek rendezéséről.

Az 1878. évi V. tc. az ún. „Csemegi-kódex” – a büntető törvénykönyv – 83. §-a kizárta a 12 éven aluli gyermekek büntethetőségét. A bűnös cselekményének felismerésére nem képes 12–14 év közötti büntettet, illetve vétséget elkövetőket a 84. § alapján 20. életévükig javító-nevelő intézetekben helyezhették el. Súlyos börtön- vagy fegyházbüntetést helyezett kilátásba a törvény 286. §-a a magzatelhajtó anyának, illetve az ebben közreműködő személynek. 5 évi börtönnel sújthatták a házasságon kívül született csecsemőjét megölő anyát. Szintén börtön járt a gyermek kitételéért, a gyermek más családba való csempészéséért, kicseréléséért, eltitkolásáért (317–319. §).⁹ Az 1879. évi XL. tc., a magyar büntető törvénykönyv a kihágásokról 64. §-a pénzbüntetéssel sújtotta azokat a szülőket, gyámokat, akik 16 éven aluli gyermeküket csavarogni engedték. Az ilyen gyermekeket javítóintézetbe szállították, ahol egy évig kellett őket nevelni a 65. § értelmében.¹⁰

1908-ban került sor az 1878-as törvény módosítására. Az 1908. évi XXXVI. tc. (a büntetőtörvénykönyvek és a bűnvádi perrendtartás kiegészítéséről és módosításáról) a tételes jogtól eltérően új alapokra helyezte a gyermek- és fiatalkorúakra vonatkozó rendelkezéseket. A korábbiaktól eltérően nem a megtorlást, – mely csak nagyságrendjében és nem jellegében tért el a felnőttektől – hanem az elkövető személyiségét, tettének okait és körülményeit vizsgálta. A gyermek megmentése kapott primátust, s ezzel kiemelkedő szerep jutott a megfelelő nevelésnek. A törvény értelmében a 12. életévét be nem töltött gyermek ellen sem vád nem volt emelhető, sem bűnvádi eljárás nem volt indítható. Ezért ő csak megdorgálható, iskolai elzárással, illetve környezetéből való ideiglenes kiemeléssel gyermekmenhelyen való elhelyezéssel volt büntethető. A 12–18 évesek a bíró mérlegelése alapján a következő büntetéseket kaphatták: dorgálás, próbára bocsátás, javító nevelés, fogház- vagy államfogház-büntetés.¹¹

Az 1898. évi XXI. tc. mondta ki, hogy az állam a talált és a hatóságilag elhagyottnak nyilvánított gyermekek számára 7 éves korukig a felmerült gondozási és ápolási költségeket az Országos Betegellátási Alapból fedezze. Végrehajtási utasítás híján ennek gyakorlati megvalósítására azonban nem került sor. Emellett továbbra is megoldatlan maradt a 7 éven felüliek gondozása.¹²

A megnyugtató rendezést a *Széll Kálmán* (1843–1915) miniszterelnöksége alatt hozott 1901. évi VIII. és XXI. tc.-ek biztosították. Míg az előbbi a gyermekmenhelyekről, az utóbbi törvény a közsegélyre szoruló 7 éven felüli gyermekek gondozásáról intézkedett. Ezek szerint az állam a talált, valamint a hatóságilag elhagyottnak nyilvánított gyermekek ellátásáról és neveltetéséről 15.

9. Az 1878. évi V. törvénycikk a magyar büntetőtörvénykönyv a büntettekről és vétségekről.

10. Az 1879. évi XL. törvénycikk a magyar büntető törvénykönyv a kihágásokról.

11. Az 1908. évi XXXVI. törvénycikk a büntetőtörvénykönyvek és a bűnvádi perrendtartás kiegészítéséről és módosításáról.

12. 1898. évi XXI. törvénycikk a nyilvános betegápolás költségeinek fedezéséről.

életévük betöltéséig köteles gondoskodni. Az ilyen gyermekek gondozási, eltartási, nevelési, kiképzési költségei az illetőségi községet terhelte. E célból állami gyermekmenhelyek felállítását rendelte el, melyeket az államilag beszedett külön pótdadókból finanszíroztak. A törvények a gyermekvédelem két fokozatát hozták létre.¹³

Szociális pedagógia

Az 1890-es években erősödött meg a szociális pedagógia gondolata, nagyrészt a *Herbart*-féle pedagógia követői által egyoldalúan individuálissá váló neveléssel szemben. Alapvetően a közösség számára való nevelés került az előtérbe. Az ezzel szembenállók érvelése szerint az egyénnel szemben a társadalomra való hatás fontosságát támogatók nem pedagógusok, hanem politikusok, így a szociális nevelés nem a pedagógiai, hanem a politikai gondolkodás területéhez tartozik. Ezt támasztja alá az, hogy a nevelés a közösség jövőjének az alakítását is magában foglalja. A szociális nevelés gondolatának érvényesítését állampolgári nevelésnek is nevezték, melyben az állampolgári kötelességek és jogok kiterjesztéséhez szükségesnek látták az állam iránti kötelességekre való nevelést. Ezzel szemben *Imre Sándor* ezt szűkítő formának tartotta, hiszen ez egy adott államformához kapcsolódik. Az általános szociális neveléssel, a szűk körű állampolgári és politikai neveléssel szemben a nemzetnevelést támogatta (*Imre*, 1942).

A szociális pedagógia, a nevelésnek a társadalom valamennyi rétegére való kiterjesztése azt is jelentette, hogy a hivatásos nevelőkön és iskolákon túl a társadalmat is be kell vonni ebbe a munkába, államférfiakat, művészeket, lelkeseket, írókat, munkaadókat, iparosokat, ezzel biztosítva az általános nevelői gondolkodás elterjedését. Ez az iskola és a társadalom közötti kapcsolat és együttműködés erősítését jelentette, melynek során az iskolát megpróbálták közelebb vinni az élethez, erősítve az iskola életre nevelő, a társadalom szükségleteit kielégítő tevékenységét. Fontos szerepet kapott az akarat, a jellem közösség alapján való fejlesztése. Ez magában foglalta a társadalmi szolidaritást, melyet az iskolai nevelés során kellett kifejleszteni (*Székel*, 1912).

A pedagógia tudományának megújulása a XIX. század végén részben annak a tudományos pezsgésnek volt köszönhető, melynek során a szociológia, biológia, higiénia, pszichológia, pszichiátria eredményeinek következtében a pedagógiai problémák új megvilágításba kerültek. A tudományos kutatások módszertani tökéletesedése, szélesedése, s a pedagógia területén való alkalmazása új fogalmak egész sorát hozta létre. Ezen egyike volt *Natorp* 1899-ben *Szociálpedagógia* címen megjelent, s a szociálpedagógia fogalmát létrehozó munkája, melyet *Bergemann* 1900-ban megerősített. Az általuk létrehozott elmélet

13. 1901. évi VIII. törvénycikk az állami gyermekmenhelyekről; Az 1901. évi XXI. törvénycikk a közsegélyre szoruló 7 éven felüli gyermekek gondozásáról.

a szociológia tudományos tényeire alapozott pedagógia volt. Ezzel új szint adtak a korábban *Herbart* és követői által etikailag, pszichológiailag és logikailag megalapozott neveléstudománynak. Törekvésükben az általuk individualisztikusnak tartott pedagógiai elméleteken túl – melyek nagyrészt az egyéni vonások fejlesztését hangsúlyozták – a társadalom számára nevelt egyént helyezték a középpontba, annak közösségi vonásainak fejlesztése-nevelése mellett állva ki, élesen szembekerülve a *Rudolf Hildebrand* által képviselt individuál-pedagógiával és híveivel. A hosszas viták során azonban egyértelművé vált, hogy az individuális és a szociális pedagógia nemhogy ellentétei egymásnak, hanem éppen ezzel ellenkezőleg kölcsönös, szoros kapcsolatban állnak egymással. Mivel a nevelés egyúttal minden esetben szociális tevékenység is, így természetesen minden pedagógia szociális is. Ezt erősítette az a folyamat a XIX. század végén, mely szerint az állam, az egyházak, a községek, a társulatok, és az egyének szerepvállalásával működhetek művelődési és oktatási intézmények. Így a társadalom széles rétegei kerültek bevonásra a nevelés-oktatás folyamatába. A fogalmi szélesítést ez indokolta. Így a társadalom által létesített intézményeket szociális pedagógiai intézményeknek, s a velük foglalkozó pedagógiát szociális pedagógiának kezdték nevezni, a pedagógia új irányaként a nevelés és oktatás kérdéseit és intézményeit a társadalom szemszögéből kezdték vizsgálni. Ennek nyomán a szociális nevelés gyakorlata az értelmi és az érzelmi nevelés együttes, egymást támogató tevékenységében jelentkezett (*Molnár*, 1912a).

Szociális pedagógiai kérdések és intézmények

A szociális pedagógia egyfajta felfogását jelentette, hogy ebbe a körbe tartozónak tartották a munkás-szabadoktatási intézményeket, melyeket az angol settlement-et 1901-ben követő német Charlottenburgi Egyetem tevékenységének hatására hoztak létre. A munkásság iskolaszerű képzésének fontos intézménye az ún. munkásgimnázium lett, melyet az Uránia Tudományos Egyesület szervezett, s egyben tantervét is létrehozta azzal a céllal, hogy a középiskolába nem járókat rendszeres ismeretekkel lássa el. Ezeknél kevésbé kötött intézményként jött létre mint népakadémia az Erzsébet-akadémia, mely tanfolyamokat, előadásokat, ünnepélyeket, kirándulásokat tartott és szervezett. Ezeken túl a népházak a munkások szabadoktatásának egyfajta központi szerveként működtek, londoni és bécsi példa alapján legelőször Budapesten hozva létre ezeket 1911-ben.

Szintén angliai példa volt az ismeretterjesztő felolvasások és előadások rendszeres tanfolyamokká való kiszélesítése az először a Cambridge-i Egyetem által 1873-ban létrehozott University Extension. Ez Franciaországban université populaire, Bécsben Volkstümliche Universitätskurse néven 1895-től működött. Magyarországon Népszerű Főiskolai Tanfolyam név alatt legelőször a Bu-

dapesti Tudományegyetemen az 1902/03. tanévben jött létre. A szabadoktatási intézményként 1892-ben megalkotott Szabad Lyceum nagyrészt a középfokú iskolák tanárait tömörítette a népművelő tevékenység folytatására. Az országszerte elindult különböző szabadoktatási intézmények rendszerzésére és állami ellenőrzésére hozta létre a vallás- és közoktatásügyi miniszter 1911. évi 50.877. szám alatt kelt rendeletével az Országos Szabadoktatási Tanácsot (Molnár, 1912b).

A fent jelzett Népszerű Főiskolai Tanfolyam létesítéséről szolt a vallás- és közoktatásügyi miniszter 1917. évi január hó 12-én kelt 170.795/1916. IV. számú rendelete. Ebben rendelkeztek a debreceni népszerű főiskolai tanfolyam (University Extension) alapszabályáról. A tanfolyam célja: „azoknak a társadalmi köröknek, amelyek az egyetemi oktatásban nem vehetnek részt, tudományos képzését és művelését Debreczenben és vidékén elősegíteni és általában az értelmi műveltség színvonalát minél szélesebb körben emelni.”¹⁴

Szintén a szociális segítés intézményeként jelent meg 1917-ben a Mensa Academica, a Debreceni Egyetemi Diákasztal, melynek alapszabályait a vallás- és közoktatásügyi miniszter 1917. május 22-én kelt 19 330/IV. számú rendeletével adta ki. Ennek 1. §-a szerint „A debreczeni egyetemi diákasztal célja a szét-szórva étkező hallgatókat egyesíteni s ezáltal őket jó és olcsó étkezéshez juttatni. Ebből a célból házilag vagy szerződéses vállalkozóval éttermet tart fenn és emellett a szegénysorsú egyetemi hallgatókat ingyenes vagy kedvezményes étkezésben részesíti.”¹⁵

A nevelés gyakorlati irányultságának erősítését, ezzel a szociális helyzet javítása felé való fordulást jelentette a vallás- és közoktatásügyi miniszter 6607-VII.b/1918 sz. alatti körrendelete „a gazdasági ismereteknek az elemi népiskolában való beható oktatása tárgyában” született. Apponyi miniszter indoklása szerint: „... csak akkor termelhetünk többet, munkálhatjuk tervszerűen hazánk erősödését, ha a nemzetnek valamennyi tagja tud és akar az eddiginél többet és jobban dolgozni. Ilyen embereket kell nevelni s ha az iskola ezt a gazdasági jelentőségű feladatát felismeri és teljesíti, nem távolodik el eszményi rendeltetésétől, sőt éppen közeledik annak betöltéséhez: tudatosan áll a nemzetvédelem és a nemzetépítés szolgálatába azzal, hogy az új nemzedéket a tennivalókra figyelmezteti, ezek végzésének helyes módjára megtanítja s a több és jobb munkát biztosító erkölcsi erőt a nemzet mindenik körében gyarapítja.”¹⁶

Ezzel szemben Imre Sándor a szociális pedagógia és a nemzetnevelés közé egyenlőségjelet tett. Imre a szociális pedagógia megjelenését az iskolán kívüli világban látta. A XIX. század szociális vonatkozású nevelésre vonatkozó törekvései közül négy csoportot különböztetett meg. A legnagyobb és egyben leg-

14. 170.795/1916. IV. sz. VKM rendelet, 33–34.

15. 19 330/IV. V KM rendelet, 270.

16. 6607-VII.b/1918. sz. VKM körrendelet, 3.

kevésbé egységes csoport a gyakorlatiságot előtérbe helyezőké volt. A gazdasági alapról kiindulókat a határozott céltudatosság és következetesség jellemezte. A pedagógiai kérdéseket politikai alapon vizsgálók rendkívül sokféle árnyalatot képviseltek, éppúgy, mint a pedagógiát szoros értelemben tudományosan vizsgálók csoportja is, akikre a lényeges nézetbeli különbségek voltak jellemzőek.

Az első három csoport képviselői nemhogy nem az iskola és a neveléstudomány köréből érkeztek volna, hanem éppen koruk nevelési és iskolai gyakorlatával szemben annak bírálatát és elutasítását adták, illetve a hiányosságok pótlását akarták elérni. Szintén közös vonásuk volt, hogy a nevelést társadalmi feladatnak fogták fel, így a társadalom és a nevelés kölcsönhatásában gondolkodtak. Gyakorlati törekvéseik eredménye intézmények egész sorát hozta létre a felmerült szükségletek kielégítésére, illetve a társadalom szegény rétegeinek segítésére. Ezen jótékonyági jellegű tevékenységekben a szociális jelző gyakorlati jelentéssel bírt.

A közös jellemzőkön túl a gazdasági alapú törekvések arra figyelmeztettek, hogy a nevelésnek a társadalom anyagi lehetőségeire, esélyeire is figyelemmel kell lennie, azokat mind szélesebb körre ki kell terjeszteni. Ez elsősorban a munkásosztály értelmi felemeléséhez szükséges szervezetek létrehozását jelentette a szociáldemokrata mozgalom által kitűzött cél, a szocializmus megvalósításának folyamatában. Ebben a vonatkozásban a szociális jelző gazdasági tartalommal lett felruházva, s a társadalmi igazságosságot is jelentette.

A politikai alapokon állók zömmel pártpolitikai célok követéséhez akarták megnyerni a társadalom különböző rétegeit. Itt is elsősorban a korszak szociáldemokrata pártjai által támogatott, illetve létrehozott, politikai tartalmakat is közvetítő intézményekre kell gondolnunk.

Mindhárom csoport törekvései arról szóltak, hogy a közösség nagyobb befolyást gyakorolhasson a nevelésre, így beleillettek a szociális nevelés körébe. A „szociális” fogalmát ugyanakkor egymástól érzékelhetően eltérően használták, hiszen mind kiindulási alapjaikban, mind kitűzött céljakban különböztek egymástól, csak egy közös volt bennük, mégpedig az, hogy mindezt neveléssel kívánták elérni.

Tulajdonképpen az *Imre* által negyedik csoportnak nevezett társaság képviselői alkották a szociális pedagógiai törekvések azon ágát, mely a pedagógia tudományára építve hozott létre elméletet. Igaz ugyan, hogy a névadó *Natorp* volt 1894-ben *Sozialpädagogik* című munkájával, ám *Imre* szerint a szó elterjedése, használata, az irányában mutatott nagyfokú érdeklődés elsődlegesen a különböző társadalmi mozgalmaknak és nem *Natorp* komoly munkájának a hatása. A pedagógia tudományának történetéből *Platón*t, *Arisztotelészt*, *Come-niust*, *Helvetiust*, *Comte*-ot, *Döringet* és *Willmannt* emelte ki, mely gondolko-

dók különböző utakon, különböző célokat kitűzve jutottak el a szociális nevelés gondolatához.

A szociális pedagógia fogalmi rendteremtésének szándékával vezettetve *Imre* több téves értelmezést vett górcső alá. Elutasította a szakképzéssel való „megegyezését”, mivel az egy adott foglakozásra való felkészítés folyamatát a szociális pedagógia gondolati következményének tartotta. A nevelés fogalmából a jövőre irányultságból kiindulva tévesnek látta, hogy a szociális nevelésnek a jelen szükségleteit kellene kielégítenie. Ebben támaszkodott *Paul Bergemann* 1900-ban megjelent „Soziale Padagogik”, *Natorpot* követő könyvére. Mivel a szociális pedagógia szociális jelzője a nevelés alapgondolatát, irányát, szellemiségét, és gyakorlati következményeit jelentette, ezért tévesnek tartotta azokat a felfogásokat is, melyek a szociális pedagógia alatt iskolán kívüli, a társadalom által létrehozott intézményeket, többek között szabadoktatási intézményeket értettek.

Kifejezetten elutasította a *szociális nevelésnek* és a *szocialista nevelésnek* a fogalmi összemosását, hiszen míg előbbi a társadalom összegészére vonatkozott, az egyén kibontakozását célozva, addig utóbbi a szociáldemokrata párt érdekében történő neveléssel az egyén lekötését jelentette egy megszabott irányba. Támadta *Weszely Ödön* álláspontját, mivel a szociálpedagógia elnevezést a gyermekmenedékhelyekre, árvaházakra, munkás-tanfolyamokra és szabadegyetemekre szűkítette.

Imre a szociális nevelés szűkítésének látta az *állampolgári* és a *politikai nevelés* fogalmait is. Az elsőben az egyén csak, mint egy adott állam polgára jelenik meg. Ugyanakkor a szociális pedagógia álláspontja szerint az egyetemes közösség csak határozott alakban (állam) tudja az egyén érvényesülését biztosítani, így az állam nem a kiindulópont, hanem a lehetőséget biztosító következmény. A másodikban az egyént saját korának viszonyaiba illesztjük be, arra nevelve, hogy bele tudjon szólni a társadalom alakulásába, ami ugyan szükséges, de nem célként, hanem a nevelés következményeként.

A szociális nevelés gondolatát a sokszínűség jellemezte. Mivel a nevelés eltérő érdekek mentén megy végbe, s elsősorban eszközként használják, így a pedagógiai törekvésekben véleménye szerint egységet létrehozni nem lehetséges. A fogalmi tisztázáshoz nem elegendő a gyakorlat-központúság, hiszen az csak a kiindulás, így a nevelés folyamatából levonható következtetések tudományos elméleti megfogalmazása a jövőre vár (*Imre*, 1909).

Immár államtitkárként 1919 decemberében *Imre* a nevelést társadalmi ügynek nevezve úgy vélte, hogy mindenki nevel, aki emberekkel foglalkozik, tehát e munka nemcsak az iskola, a tanító ügye. Össztársadalmi, szociális feladat, mely lehetőséget teremt az egyes társadalmi rétegek közötti szakadéknyi gazdasági és kulturális különbségek korrigálására. Így jut el *Imre* a szociális gondolaton át a nemzet fogalmáig, a nemzetnevelés gyakorlatáig (*Imre*, 1919).

Epilógus

A szociális pedagógia/szociálpedagógia tartalmi, fogalmi, gyakorlati kérdései, a századfordulót követő útkereséseket, a dualista kort lezáró háborús vereséget, a forradalmakat követően sem kerültek le a napirendről. Ezt jelzi, hogy a Néptanítók Lapja az 1920-as években még visszatérően foglalkozik e kérdéskörrel, majd 1931-től kezdve egyre ritkábban bukkan fel, utoljára 1938-ban találkozhatunk vele a lapban.

Szakirodalom

Az 1868. évi XXXVIII. törvénycikk a népiskolai közoktatás tárgyában URL: <http://www.1000ev.hu/index.php?a=3&param=5360> Utolsó letöltés: 2012. május 24.

Az 1872. évi VIII. törvénycikk az ipartörvény URL: <http://www.1000ev.hu/index.php?a=3&param=5542> Utolsó letöltés: 2012. május 24.

Az 1876. évi XIV. törvénycikk a közegészségügy rendezéséről URL: <http://www.1000ev.hu/index.php?a=3&param=5727> Utolsó letöltés: 2012. május 24.

Az 1877. évi XX. törvénycikk a gyámsági és gondnoksági ügyek rendezéséről URL: <http://www.1000ev.hu/index.php?a=3&param=5784> Utolsó letöltés: 2012. május 24.

Az 1878. évi V. törvénycikk a magyar büntetőtörvénykönyv a büntettekről és vétségekről URL: <http://www.1000ev.hu/index.php?a=3&param=5799> Utolsó letöltés: 2012. május 15.

Az 1879. évi XL. törvénycikk a magyar büntető törvénykönyv a kihágásokról URL: <http://www.1000ev.hu/index.php?a=3&param=5870> Utolsó letöltés: 2012. május 15.

Az 1884. évi XVII. törvénycikk ipartörvény URL: <http://www.1000ev.hu/index.php?a=3&param=6141> Utolsó letöltés: 2012. május 24.

Az 1891. évi XV. törvénycikk a kisdédóvásról URL: <http://www.1000ev.hu/index.php?a=3&param=6422> Utolsó letöltés: 2012. május 24.

Az 1898. évi XXI. törvénycikk a nyilvános betegápolás költségeinek fedezéséről URL: <http://www.1000ev.hu/index.php?a=3&param=6717> Utolsó letöltés: 2012. június 5.

- Az 1901. évi VIII. törvénycikk az állami gyermekmenhelyekről URL: <http://www.1000ev.hu/index.php?a=3&param=6822> Utolsó letöltés: 2012. május 29.
- Az 1901. évi XXI. törvénycikk a közsegélyre szoruló 7 éven felüli gyermekek gondozásáról URL: <http://www.1000ev.hu/index.php?a=3&param=6835> Utolsó letöltés: 2012. május 29.
- Az 1908. évi XLVI. törvénycikk az elemi népiskolai oktatás ingyenességéről URL: <http://www.1000ev.hu/index.php?a=3&param=7046> Utolsó letöltés: 2012. május 31.
- Az 1908. évi XXXVI. törvénycikk a büntetőtörvénykönyvek és a bűnvádi perrendtartás kiegészítéséről és módosításáról URL: <http://www.1000ev.hu/index.php?a=3&param=7036> Utolsó letöltés: 2012. május 15.
- Az 1908. évi XXXVIII. törvénycikk a közegészségügy rendezéséről szóló 1876: XIV. tc. II. rész. fejezetének (Közegészségügyi szolgálat a községeknél) módosításáról URL: <http://www.1000ev.hu/index.php?a=3&param=7038> Utolsó letöltés: 2012. május 31.
- A m. kir. vallás- és közoktatásügyi miniszter 6607-VII.b/1918.sz. körrendelete. A gazdasági ismereteknek az elemi népiskolában való beható oktatása. *Hivatalos Közlöny*, 4. 3–6.
- A m. kir. vallás- és közoktatásügyi miniszternek 1917. évi január hó 12-én kelt 170.795/1916. IV. számú rendelete. A debreczeni népszerű főiskolai tanfolyam (University Extension) alapszabályai. *Hivatalos Közlöny*, 3. 33–34.
- A m. kir. vallás- és közoktatásügyi miniszternek 1917. évi május hó 22-én kelt 19330/IV számú rendelete. A Debreczeni Egyetemi Diákasztal (Mensa Academica) alapszabályai. *Hivatalos Közlöny*, 15. 270–273.
- Imre Sándor (1909): A socialis paedagogiai törekvések forrásai. *Magyar Társadalomtudományi Szemle*, 578–600.
- Imre Sándor (1919): Mi a nemzetnevelés? *Néptanítók Lapja*, 38–44. 4–11.
- Imre Sándor (1942): *Háborús élet, Megújulás, Nemzetnevelés*. Studium, Budapest. 149–156.
- Molnár Oszkár (1912a) *Néptanítók Lapja*, 40. 6.
- Molnár Oszkár (1912b) *Néptanítók Lapja*, 43. 4.
- Székely György (1912) *Néptanítók Lapja*, 12. 2.

Az óvodai fegyelmezés elvei és módja a dualizmus korában

HEGEDŰS JUDIT

Az első óvoda megalakulását követően a XIX. században a kisdédóvás ügyének alakulása jól követhetővé vált. Az óvodamozgalom alakulásáról viszonylag sokat tudunk, hiszen – ahogy arra *Podráczky Judit* is felhívta a figyelmet doktori disszertációjában – a magyar óvodaügy kialakulásával és fejlődésének egyes korszakaival, illetőleg az óvodai nevelés egyes részterületeivel többen is foglalkoztak, emellett jelentős számban lelhetők fel helyi és regionális szintű óvodatörténettel foglalkozó írások. Ugyanakkor „ugyan a neveléstörténeti irodalom látszólag sokat foglalkozott mind a magyar óvoda kialakulásának időszakával, mind a reformkori magyar óvodaüggyel, a publikációk számával nincs arányban a kutatások eredményessége.” (*Podráczky*, 2006. 4.). Az utóbbi évtizedekben *Vág Ottó*, *Kövér Sándorné*, *Kelemen Elemér*, *Pukánszky Béla* és *Podráczky Judit* kutatói munkáján túl nem igazán találkozhatunk mélyreható, komplex elemzéssel e területen. Jelen tanulmány célja, hogy az óvodai nevelés egy kevésbé kutatott területét vizsgálja meg, mégpedig az óvodai fegyelmezés módszereit, alapelveit a *Néptanítók Lapja* és a *Magyar Paedagogia* című folyóiratban megjelent írások alapján.

A fegyelmezés módszereinek változásának vizsgálata a hazai neveléstörténeti kutatásokban az utóbbi évtizedekben került még inkább előtérben, mely köszönhető többek között *Pukánszky Bélának*, aki a tankönyvek fegyelemképeivel foglalkozott (*Pukánszky*, 2004), *Ugrai Jánosnak*, aki a Sárospataki Református Kollégium fegyelmi ügyeit elemezte (*Ugrai*, 2012) és nem utolsósorban *Németh Andrásnak*, aki 2013-ban az MTA Neveléstörténeti Albizottságának tudományos konferenciáján értelmezte a normalitást, az abnormalitás és deviancia fogalmát *Foucault* hatalomelméletében. Ez az előadás indította el azon az úton, hogy a fegyelmezés történetét kutassam.¹

A pedagógiai gondolkodók már kezdettől fogva igen sokat foglalkoztak a fegyelmezés mikéntjével, hatásaival. Alapvetően a nevelés egyik leglényegesebb, legtöbb figyelmet érdemlő része a fegyelemre való nevelés, a fegyelmezés volt, melynek célcsoportja rendszerint az iskolába járó gyermekek csoportja volt. Viszonylag kevés írás foglalkozik azzal, hogy a hatéves kor alatti gyermekek fegyelmezése miként történjen – ezt a hiányt kívánta pótolni *Szabó Endre*, aki a *Néptanítók Lapjában* több részben megjelent cikkében az óvodás

1. A kutatást a Bolyai Kutatási Ösztöndíj támogatta.

gyermekek fegyelmezését taglalta (Szabó, 1869). Átvizsgálva mind a Magyar Paedagogia, mind a Néptanítók Lapjának 1867–1914 között megjelent számait, inkább az iskolai fegyelmezés kérdésköre jelent meg e szakmai folyóiratokban. A kutatás későbbi szakaszában a Kisdednevelés című folyóirat elemzése alapvetően szükséges lenne annak érdekében, hogy árnyaltabb képet kaphassunk az óvodai fegyelmezés mikéntjéről.

Az óvodák helyzete a dualizmus korában

1828-as év sorsfordító a hazai óvodaügy életében, hiszen Brunszvik Teréznek köszönhetően elkezdte működését az első kisdedóvó Budán. Az első óvodák megalapításában a magánszemélyeken túl helyi egyesületek kaptak szerepet, itt is kiemelt jelentőséggel bírt az 1836-ban megalapított Kisdedóvó Intézeteket Magyarországon Terjesztő Egyesület, majd 1884-ben a Kisdedóvó Intézeteket Magyarországon Terjesztő Egyesület és a Magyar Kisdedvédő Egylet egyesüléséből 1884-ben létrejött Országos Kisdedvédő Egyesület lett az óvodaügy katalizátora (Podráczky, 2006).

Bár 1843-ban már megtörtént az első kísérlet a hazai óvodaügy törvényes szabályozására, ennek ellenére is csupán 1891-ben született meg az első kisdedóvási törvényünk. Míg az óvodaügy jogi szabályozása viszonylag lassan rendeződött, az óvodák számának alakulása főleg a dualizmusban kedvezően alakult: 1868-ban az ország területén 101 óvoda (Vág, 1991), 1876-ban 255 kisdedóvó intézet, 1888-ban pedig 603 óvoda működéséről tudunk (Podráczky, 2006). Ezek a számadatok is már arra utalnak, hogy a kisdedóvás ügye fellelő, melynek nemcsak statisztikai mutatói vannak, hanem a szakmai közéletben is egyre határozottabban jelent meg az óvodai nevelés témaköre, melyben igen nagy szerepe volt az 1879-ban útjára induló *Kisdednevelés* című folyóiratnak. Amellett, hogy ez a folyóirat volt az óvodai nevelés módszertanának legfőbb sajtóorgánuma, más pedagógiai folyóiratok is foglalkoztak ezzel, így például az 1868-ban Eötvös József által megalapított *Néptanítók Lapja* is.

A XIX. században az óvodai neveléssel kapcsolatban markáns kérdésként merült fel: miben különbözik az óvoda az iskolától, hogyan kapcsolódnak egymáshoz? Kobány Mihály 1876-ban megjelent cikkében egyértelműen megfogalmazta az óvodai nevelés szükségességét két okból: egyrészt azért van szükség a kisdedóvókra hogy „a népiskolának valamennyire idomított növendékeket adjon s hogy a szegény szülők kenyérkereseti foglalkozásaikban ne akadályoztassanak.” (Kobány, 1876. 424.). E leírásból is egyértelművé vált, hogy az egyik legfőbb elvárás a kisdedóvóktól a fegyelmezett magaviseletre való nevelés – mely alapfeltétele az iskolai beilleszkedésnek.

A fegyelmezett gyermek képe

A dualizmus gyermekfelfogását számos neveléstörténeti munka vizsgálta (például Szabolcs, 1999; Nóbik, 2002; Pukánszky, 2005; Baska, 2011). Tudjuk, hogy már nem egységes gyermekképről lehet beszélni, hanem különböző szempontok mentén differenciálódott gyermekképpel találkozhatunk: kialakult egyrészt a fegyelmezett, szófogadó gyermek képe, aki iskolába jár és teljesít, másrészt pedig a saját akaratát érvényesíteni képes, elégedett és együttműködő gyermek képe (Szabolcs és Hegedűs, 2008). Jelen tanulmányunkban a fegyelmezett gyermek jellemzőivel foglalkozunk.

A fegyelmezettség mint érték egyértelműen megfogalmazódott a korabeli sajtóban. Cikkek sokasága emeli ki, hogy az erkölcsi nevelés egyik legfőbb célja a fegyelmezett gyermek nevelése, hiszen a gyermek – és szinte visszacseng *Herbart* pedagógiai koncepciója – akaratos, akinek akaratát idomítani kell (vö. *Veres*, 1875). Az óvodának nincs más dolga, mint elérni azt, hogy a gyermek hagyja el „... a vadságot, az önmaguk iránt bizalmatlankodók azt a szótlan tétlenséget, melyek eltávolítása első célját kell hogy képezze minden nevelőnek. A rend, tisztaság, pontosság oly szükséges valamik, melyek nélkül fegyelem nem képzelhető.” (*Kobány*, 1876. 426.). Ha a fegyelmezett gyermek jellemzőit össze szeretnénk foglalni, akkor az alábbi jellemzőket érdemes kiemelni: nyugodt, nem akaratos, a felnőttet tisztelő, szabályt betartó, a tisztaság, a pontosság, a szorgalom jellemzi őket: „... a gyermek a jót ne csak ismerje, de cselekedni akarja is, s hogy ezen akarat a megszokás hatalma által oda fokozódjék, miszerint a jó és helyes művelésére irányzott cselekvési vágy elé tornyosuló akadályokat erős lélekkel leküzdeni képes legyen” (*Szabó*, 1869. 202.).

Mindezek alapvető elvárások az iskolába lépő gyermekkel szemben, ahogy arra egy korábbi *Szabolcs Évával* közösen végzett kutatásban rámutattunk, egy gyermekcentrikus, az iskolás gyermeket jónak, ártatlannak tekintő gyermek képét propagálták, ugyanakkor az ártatlanság megtartásában, a megfelelő viselkedés kialakulásában a fegyelmezési módszereknek kiemelt szerepet szántak (Szabolcs és Hegedűs, 2008).

Fegyelmezés kisgyermekkorban

Az egyik legfőbb alapvetés, mely a legtöbb fegyelmezéssel foglalkozó írásban megjelent a családban és az intézményben zajló nevelés közötti különbség, és az ebből adódó nehézségek. A családban zajló fegyelmezés már alapvetően befolyásolja a gyermek viselkedését, melyre az intézményeknek reagálnia szükséges: a problémát nagyon jól érzékelteti *Szabó Endre* cikkében, melyben szinte költői kérdésként veti fel: „A gyermeket két éves korától kezdve hozzá szoktatják a szidás, ütés s több ilyenmü durva fenytetés elviseléséhez, a minduntalani, sokszor ok nélküli, de mindenesetben büntetéssel járó gyanusítás ál-

tal a hazugsághoz. ... Miként boldoguljon ily fegyelmezés után a néptanító szelidebb eszközök mellett? A családi fegyelmezés e nemében részesített növendékeknél a szép szó, lélektani ráhatás utoljára is növendékei által egyedül respectált eszközhez a vesszőhöz kell folyamodnia.” (Szabó, 1869. 201.). E tényből kiindulva fogalmazódik meg az óvodai nevelés fontossága, mely nemcsak a korábban már említett gondozási, ismeretközvetítési, erkölcsi neveléssel kapcsolatos feladatokat látja el, hanem fegyelmező térként jelenik meg a kisdédóvó intézmény.

A fegyelmezett viselkedés kialakulását egyértelműen az erkölcsi nevelés körébe sorolták, ezen belül is a szokásformálás, példamutatás módszerei jelentek meg mint támogatandó módszerek, melyek alkalmazásában kiemelt szerepe van annak a környezetnek, melyben a gyermek a különböző példákkal szembesülhet.

Ha a fegyelmezéssel kapcsolatos alapelveket megvizsgáljuk, egyértelműen megjelent az az elvárás, hogy a fegyelmezést minél kisebb életkorban kezdjék el, hiszen „a gyermeknek nyújtott korlátlan szabadság hasonló az éles késhez, mellyel annál könnyebben metszi meg magát, minél kisebb korban adják a kezébe. Az ilyen korlátlan szabadság légkörében szokja meg a gyermek az önkényt...” (Szabó, 1869. 201.). A fegyelmezést az óvodában azonnal el kell kezdeni, amint a gyermek belép az intézmény falai közé: annak érdekében, hogy a kisdédóvónak ne legyen olyan nehéz a munkája, azt javasolták, hogy évente két alkalommal fogadjanak be új növendékeket, akiket már kezdettől fogva így próbálnak meg fegyelmezni: „Ha már a nevelő új növendékei közül néhányat beszédre hozott s velők magát némileg megismertette, kezdje el azonnal a fegyelmezést mintegy következő módon: „Mily derék fiu ez a kis Sándor, milyen egyenesen áll, épen így szoktak állani az én kedves növendékeim is. Hát te Bélácskám nem tudnál oly egyenesen, sarkat összetéve állani? Nézd-e, így ni, mint én, meg a kis Sándor állunk, kísértsd meg csak; ugy, helyesen van, a fejet kissé feljebb, nézz bátran szemem közé, most már látom, hogy te is ügyes kis fiu vagy. Álljunk tehát mindannyian szépen egyenesen; most forduljatok az ablak felé, most vissza, felém. Helyesen van kedves gyermekek, lám így kell megtenni azt, mit a nevelő bácsi mond, mert a bácsi csak jót és helyeset fog mondani tinektek.” (Szabó, 1869. 213.). Úgy tűnik, hogy a fegyelmezés első lépéseként a testtartás, testmozgás szabályozása jelent meg: a test irányítása, a testünk feletti kontroll, a fegyelmezett test az alapja a fegyelmezett viselkedésnek (vö. Foucault, 1990).

A második lépés a tér mint a viselkedést szabályozó tényező jelenik meg: a kijelölt hely, melyre mindenkinek oda kell ülnie egyértelműen utal arra, hogy a gyermek az óvodai térben már nem közeledhet szabadon, a funkcionális teretek már a szabadságot korlátozó tényezőkként jelentek meg (vö. Németh, 2014): „Erre csengetés által jelt ad a futkározó, de már a rendet ismerő régiebb

növendékek leülésére, minek folytán azok helyeikre vonulnak. „Nos megtudjátok-e mondani, mit tettek most többi társaitok? Ugy van kis barátim helyeikre ültek, s pedig a mint csengettem azonnal, mit gondoltok tehát, miért csengettem én? Nem tudjátok, mondd meg Imre – te már régen jársz az ovodába – miért csengetett a bácsi? Ugy van, hogy mindenki helyére menjen. Látjátok kicsinyeim, itt ilyen rendet tartunk, rend nélkül nem tölthetnők el jól az időt. Hát ti helyeitekre tudjátok-e menni, midőn a bácsi csenget? Kisértsük meg.” – hangzott el a példa *Szabó Endrétől* (*Szabó*, 1869. 214.). A fegyelmet szolgálja az, hogyha a térben mindennek megvan a helye: az óvodai eszközök mindegyikét kijelölt helyen tartják: az óvodai nevelés során erre kiemelten fontos odafigyelni.

A fegyelmezett magatartás kialakításának harmadik lépése a test tisztaságának megteremtése: a mosakodással kapcsolatos szabályok elsajátítása, a tisztaság, csinosság megszoktatása. Ennek egyik legfontosabb alapfeltétele, hogy az óvodai terek is tiszták legyenek: „nem szabad tehát megtünnünk, hogy az óvodai eszközök, lóczák, székek, ivó, mosdó edények mocskosak legyenek. A termek padlózatát minden hónapban legalább egyszer felmosatni, a falakat körül meszeltetni, minden nap többször sepretni és szellőztetni, a szerelvényeket pedig hetenkint legalább egyszer a portól megtisztíttatni kell, mely utóbbi teendőnél a felnőttébb növendékek segédkezése is igénybe veendő...” (*Szabó*, 1869. 230.). A tér tisztaságának megteremtését követően a növendékek testének tisztán tartása lesz az óvodai nevelés egyik fő feladata.

Mindezeket túl a fegyelem feltételeként fogalmazódik meg az idővel való megfelelő gazdálkodás. Természetesen – mint másutt is – a pedagógus példája, az óvodai élet szervezésének minősége határozza meg az időgazdálkodást: a rend, a fegyelem egyik legfőbb alapfeltétele, hogyha a tevékenységek mindig a kitűzött időben kezdődnek és végződnek: „az intézetben minden óra, minden nap, minden hét és minden hó bizonyos előre meghatározott eszközlésekre használtatik föl” (*Szabó*, 1869. 230.) – ez a beszabályozottság egyértelműen *Fröbel* pedagógiai koncepciójának hatására utal.

Az óvodai fegyelmezés további célja az illemszabályok elsajátíttatása, ugyanakkor – talán *Rousseau* hatására – felhívta *Szabó Endre* a figyelmet arra, hogy nem lehet elvárni az 5-6 éves gyermekektől, hogy felnőtteknek szóló társadalmi illemszabályokhoz alkalmazkodjon (*Szabó*, 1869). Olyan alapvető hibákat szeretnének kiküszöbölni, mint például ujjak szopása, orr- és fülpiszkálás: „E föladat a testtagoknak illetlen tartása és használtatásáról leszoktatásban áll. Ilyenek például az ujjak szopása, körömrágás, az orr és fül piszkálása, az ivarszervek fogdosása, továbbá a gúnyolódásnak a testtagok segélyéveli kifejezése, milyen a kezekkel ugynevezett „szamárfül” csinálás stb., melyek legtöbbszörre mind a 4–6 éves korban gyakoroltatnak és sokszor mint különösen az orr- és fül piszkálás megrögzött szokássá válnak. Ezek elhárítása tekintetéből tartson

tehát a nevelő szoros fegyelmet növendékei között, tiltsa erélyesen a testtagok illetéktelen használatát s pillanatra se nézze el, hogy a gyermekek kezeikkel illetlen vagy éppen szemérmetlen dolgokat műveljenek.” (Szabó, 1869. 247.) Bár itt illemszabályokként említi a szerző, azonban ha átgondoljuk, nincs másról szó itt, mint megint a test működésének szabályozásáról.

A fegyelmezés módszerei

A megvizsgált tanulmányokban az alapelveken túl a fegyelmezés módszereivel is igen részletesen foglalkoztak. Az egyik legfőbb kérdés a testi fenyíték megítélése volt. *Geöcze Sarolta* a Magyar Pedagógiában megjelent tanulmányában hangsúlyozza, hogy *Rousseau*, *Pestalozzi* és *Fröbel* pedagógiai elveinek megjelenése átalakította a testi fenyítéssel kapcsolatos nézeteket: egyértelműen megfogalmazódott, hogy a gyermeket szeretettel kell a jóra szoktatni, ennek alapján szükséges a fegyelmezés eszközeit átalakítani, mely Magyarországon is elkezdődött, hiszen *Eötvös József* kitiltotta az iskolákból a testi fenyítést (*Geöcze*, 1901). Azonban – ahogy erről *Geöcze Sarolta* beszámolt – „Egyik későbbi egyetemes tanítógyűlés annak *ultima ratio* gyanánt való visszaállítását kívánta s ily értelemben járult hozzá *Trefort* is. Azóta nálunk a testi fenyítéket szelvében alkalmazzák s az iskolaszékek ezt hallgatagon elnézik...” (*Geöcze*, 1901. 22.). Ugyanakkor a korabeli szerzők általában végső esetben megengedik a gyermek testi fenyítését: meg kell verni a gyermeket akkor, ha rossz. „A kis gyermeket, a míg esze nincs, veréssel is rá kell a jóra szoktatni.” – fogalmazta meg *Geöcze* (1901. 22.), aki konkrét helyzeteket is felsorolt, mely esetekben megengedhető a testi fenyítés, így például ha a gyermek gonosz – öreget, gyereket csúfol, lop, trágárul beszél. Ezzel szemben a 6 éves kor alatti gyermekeknél *Szabó Endre* kifejezetten tiltotta a testi fenyítést: „Óvakodjék azonban bár mily daczos gyermek irányában is az ovodai fegyelem alább látható elveivel ellentétes fenyítést, megszegyenítést alkalmazni, s érje be ily gyermektől a többiek iránt tanúsított szívélyes modor megvonásában álló büntetéssel, éreztetvén ez által vele, hogy szeretetünkre, míg akaratunknak nem hódol, számot nem tarthat. Az ember akaratának erélyes nyilvánítása által sokszor pusztán a szemek, a hang s az arczkifejezés fegyverével az állatok királyát képes megszelidíteni a csak egyedül saját képmásunk, a gyermek volna az, kire bot és vessző nélkül csupán szemeinkből kisugárzó szellemi erővel, komoly, de higgadt s ünnepélyes szavainkkal hatni képesek nem volnánk?” (Szabó, 1869. 229.). Érdekes, hogy az iskolai fegyelmezésről szóló cikkben *Geöcze Saroltához* hasonlóan *Kobány Mihály* is megengedhetőnek tartja a testi fenyítést legvégső esetben: „A testi büntetés állhat néhány vesszőütésből a nadrággal takart fenékre, – soha és semmi esetben más helyre.” (*Kobány*, 1875. 314.). Ugyanakkor

érdekes kiemelni, hogy *Kobány* különbséget tesz a nemek és életkor között: a testi büntetést kizárólag kisebb fiúknál tartja alkalmazhatónak (*Kobány*, 1875).

Joggal merül fel a kérdés, hogy melyek a fegyelmezés helyes eszközei? Az egyik legfontosabb a pontos időbeosztás, mely abban segíti a gyermeket, hogy tudja mihez tartani magát, emellett az együttes munkálkodás, a közszellem is megjelenik mint szabályozó erő. De talán a legfőbb fegyelmező eszköz maga a pedagógus mintája: mennyire felkészült módszertanilag, milyen a modora és illemtudása, mennyire példamutató viselkedése a társadalomban. *Szabó Endre* külön fejezetben foglalkozik a test fegyelmezésének megfelelő módszereivel: annak érdekében, hogy a gyermek irányítani tudja testét, tudatosan kell foglalkozni vele rend- és tornagyakorlatok során: „a növendék egyenes állásra, sarkainak egymás mellé helyezése, kezeinek függélyes iránybani lebocsájtására s nézésének homlokunkra irányzására szoktatandó. Az ujjakkali babrálást soha, semmi alkalommal se tűrjük meg s annál kevésbé azt, hogy a gyermek, midőn hozzá beszélünk, valamely kezében lévő tárggyal játszadozzék. ... Végre pedig szoktassuk a gyermeket a gyakorlatok minden nemeinél alkalmazandó ütemszerű vezénylet gyors és pontos végrehajtására, e tekintetbeni figyelemzés nélkül másod pereznyi késedelmet sem tűrvén el. A vezényszavakat mondjuk ki hangosan és értelmesen, de, ha már azok célját növendékeinkel kellőleg megismertettük, soha se ismétljük többszörösen...” (*Szabó*, 1869. 247.). A szeretetteljes szigorúságnak mint alapelvnek a fegyelmet támogató jutalmazási és büntetési tevékenységben egyaránt érvényesülni kell – hangsúlyozták a vizsgált szerzőink.

A büntetés mint a fegyelem kialakításának legfőbb módszere egyértelműen tetten érhető a tanulmányokban. Az óvodában alkalmazható büntetés alapelvei között *Szabó Endre* az alábbiakat fogalmazta meg (*Szabó*, 1869):

- fokozatos legyen – előzze meg a büntetést minden esetben a figyelmeztetés;
- vizsgálják meg, hogy szándékosan követte el a nem megfelelő viselkedést a gyermek, hiszen „minél kisebb a gyermek, annál kevesebb cselekménye eshetik beszámítás alá” (*Szabó*, 1869. 274.);
- el kell távolítani a helytelenül viselkedőt a közösségből úgy, hogy azért szem előtt legyen;
- a büntetéseket higgadtan kell kimondani, kerülni kell az indulatosságot;
- a büntetés nyomban kövesse a rossz cselekményt;
- ne engedjük, hogy a bűnöst többi társa kigúnyolja.

A fegyelmezés másik gyakran alkalmazott módszere a jutalmazás, mely *Kobány* szerint a tanítóktól komolyabb megfontolást igényel, hiszen óriási hibákat tudunk elkövetni, ha nem megfelelően jutalmazunk, hiszen a gyermek a jót csak jutalom reményében fogja megtenni, amelynek következménye lesz,

hogy „a későbbi haszonlesésnek, önzésnek és a közjó iránti részvétlenségnek kártékony magva hintetnék el a gyermeki fogékony keblekben” (Kobány, 1875. 315.). Az óvodai életben a jutalmazásnál fontosnak tartja Szabó Endre, hogy a megjutalmazott gyerekek példaként kerüljenek a többiek elé: „legilletékesebb jutalma az ily módon kitűnő növendékeknek koronként a többiekre fölvigyázzattali megbízása. Ily vigyázók eleinte csak jelenlétünkben, később azonban rövid időre távollétünk alkalmával is, ügyelnek föl. Megkülönböztető jelvényül mellökre színes papír csillagok illeszthetők, szoktatván növendékeinket ezen kitüntető jelvény tiszteletben tartására.” (Szabó, 1869. 275.). A jutalmazás során is fontos szem előtt tartani a mértéket, a jutalmazás tárgyát, a jutalmazandó gyermek sajátosságait – ezek a gondolatok már arra utalnak, hogy a dualizmus korának iskolai jutalmazási szokásaiban megjelent a differenciálás.

Összegzés

Tanulmányomban a fegyelmezés történeti alakulásának egy kevésbé kutatott területével, az óvodai fegyelmezéssel foglalkoztam. Összehasonlítva az iskolai fegyelmezéssel, érdekes különbségként jelent meg, hogy a kisdédóvókban a fegyelmezést elsősorban a szokások kialakításával azonosították, ugyanakkor mindkét intézményben a jutalmazás-büntetés mint fegyelmezési módszer egyaránt megjelent. Egyértelműen tetten érhető az idő – tér – test szabályozása a fegyelmezéssel kapcsolatos tanácsok között, mely arra utal, hogy az iskola mellett az óvoda is mint fegyelmező intézmény jelenik meg a közgondolkodásban.

Szakirodalom

- Baska Gabriella (2011): *Iskola, gyermek és tanítói ideál a 19. és 20. század fordulóján*. Gondolat Kiadói Kör, Budapest.
- Foucault, M. (1990): *Felügyelet és büntetés*. Gondolat, Budapest.
- Geöcze Sarolta (1901): A testi fenyíték kérdése. *Magyar Pedagógia*, 18–35.
- Hegedűs Judit és Podráczky Judit (2009): Kisgyermek-nevelési és gyermekvédelmi mozgalom a dualizmus korában. *Neveléstörténet*, 6. 139–153.
- Kelemen Elemér (2002): *Hagyomány és korszerűség. Oktatáspolitikai a 19-20. századi Magyarországon*. Oktatáskutató Intézet. Új Mandátum, Budapest.
- Kobány Mihály (1876): A kisdédóvóák viszonya az elemi népiskolákhoz. *Néptanítók Lapja*, 23. 424–428.
- Németh András (2014): *Emberi idővilágok – pedagógiai megközelítések*. Gondolat Kiadó, Budapest.

- Nóbik Attila (2002): Gyermekek a dualizmus iskolai és családi hatókörében. *Iskolakultúra*, 3. 16–22.
- Podráczky Judit (2006): *Óvodaügy a 19. századi magyar társadalomban*. PhD értekezés, ELTE, Budapest.
- Pukánszky Béla (2004): A gyermekszemlélet alakulása a 19. századi magyar egyetemi tankönyvekben. In: Németh András (szerk.): *A szellemtudományos pedagógia magyar recepciója*. Gondolat Kiadó, Budapest. 54–87.
- Pukánszky Béla (2005): *A gyermek a 19. századi magyar neveléstani kézikönyvekben*. Iskolakultúra könyvek, 28. Pécs.
- Szabó Endre (1869): Az ovodai fegyelmezés elvei és módja. *Néptanítók Lapja*, 200–203.; 212–214.; 228–230.; 247–248.; 273–275.
- Szabolcs Éva (1999): *Tartalomelemzés a gyermekkortörténet kutatásában. Gyermekkép Magyarországon 1868–1898*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Szabolcs Éva és Hegedűs Judit (2008): A gyermekről való gondolkodás differenciálódása a dualizmus korában. *Iskolakultúra*, 5–6. 77–87.
- Ugrai János (2012): *A Sárospataki Református Kollégiumból távozó tógátusdiákok, 1781–1873*. Tiszaújváros.
- Vág Ottó (1991): *Az óvodaügy törvényes szabályozása Magyarországon*. MÓE, Miskolc.
- Veres Sándor (1875): Az iskolai fegyelem és az egyéniség. *Néptanítók Lapja*, 18. 313–315.

Gyermekkép és a gyermek képe. Gyermekek a múlt századforduló hivatásos műtermi gyermekportréin

TÉSZABÓ JÚLIA

A romantika kora a gyerekekkel kapcsolatos szemléletmód változását is magával hozta. Ugyancsak új felfogások alakultak ki a gyerekek neveléséről, oktatásáról és a gyerek-szülő kapcsolatokról. Megkezdődött a kisgyermekkor tanulmányozása és megjelent a romantika gyermekképének a korábbi, eredendő bűnnel terhelt gyermekképpel szembeni elgondolása, amelynek alapelemei a természethez való kötődés és a tisztaság, a gyermeki ártatlanság lesznek.

Megváltozott a gyermekek képi ábrázolása is. A 18. századi angol festészet által kialakított romantikus gyermekképben, a korábbi festészeti előzményekhez képest az volt a forradalmian új, hogy „ezek a romantikus gyermekek semmiféle történetet nem mondanak el a felnőtt életről. Sőt, éppen ellenkezőleg, ezek a gyermekek tagadják, vagy lehetővé teszik számunkra, hogy elfeledkezzünk a felnőttek társadalmának számos aspektusáról. Szemben *Van Dyck* arisztokrata gyermekeivel az egyik végleten, vagy *Murillo* koldusfiúival a másik végleten, *Reynolds* és *Lawrence* gyermekalakjai nem tartoznak társadalmi osztályokhoz. Vagy inkább egy középosztályhoz tartoznak, amely önmagát körültekintően a tisztasággal és az akarás hiányával határozza meg.” (*Higonnet*, 1998. 24.).

A fotó hatása a gyermekképre

Az ártatlan gyermek romantikus képének, a vizuális művészetek egyik fontos toposzának, a közgondolkodásba és a vizuális kultúrába való beépüléséhez az 1840-es évektől a frissen születő hivatásos portréfotográfia és fotográfiai művészet gyermekábrázolásai is hozzájárultak.

A gyermekfényképekkel foglalkozó szerzők a fényképezésnek a gyermekkép új felfogásának kialakításában és elterjesztésében játszott szerepét elsődlegesnek tekintik. „A fényképezés növekvő népszerűsége megkezdte annak megalkotását, ami a gyermekkor első vizuális előtörténetévé vált.” (*McFarlane*, 2001. o. n.)

„Az ártatlan és tiszta, a felnőtt élettől elzárt (ahogy a gyermekek szobája a középosztálybeli vagy polgári otthonokban, vagy általában az otthon maga is ilyen), gyermekkor felfogása, ahogy mi ma is értelmezzük, a fotográfia fejlődé-

sével párhuzamosan tökéletesedett.” – írja *Carol Mavor* (*Mavor*, 2007. 78.). Hasonló megállapításra jut *Anne Higonnet* *Pictures of Innocence* című könyvében: „A vizuális elképzelések speciális szerepet játszottak a gyermekkor modern meghatározásában, olyan szerepet, amely az idők során egyre fontosabbá vált. A gyermekkor ártatlansága a gyermek testének attributumává vált, mivel a gyermek testét a felnőttkori szexualitástól természetes módon ártatlannak tartották, és mert a gyermek elméjét tisztának feltételezték. Tehát az ártatlanság kölcsönözte magát a vizuális megjelenítésekhez, mivel a képek azonnali láthatósága mindig különleges képességgel bírt testünk, fizikai énünk megértésében. Ugyanez a modern időszak alkotta meg a gyermekkor ártatlanságának eszméjét, sőt szolgált a benne való hithez vizuális bizonyítékkal. ... Minél több ember látott vagy készített fényképeket, annál axiomatikusabbá vált a gyermekkor ártatlanság képe.” (*Higonnet*, 1998. 8–9.).

Higonnet egy másik írásában még jobban hangsúlyozza a fénykép szerepét a gyermekkép kialakulásában: „A romantikus gyermekképnek olyan médiumra volt szüksége, amely hitelesen érvényre juttatja annak természetes ártatlanságát és spontaneitását. Ez a médium a fotográfia volt.” (*Higonnet*, 2013. 301.).

A fényképezés megjelenése nyomán megnövekedett az emberek kép iránti igénye, az „ekkor ilyen voltam” folyamatos rögzítése, s ezt a gyermekkor pillanatnyiségának, ennek az átmenetinek tekintett állapotnak az örökkévalóság számára való megörökítésére is kiterjesztette. Divattá vált a gyermekek különböző életkorokban való lefényképezése, ami nagy feladat elé állította a fényképészeket, de sok megbízást is hozott számukra.

Mint *Nádas Péter* a *Mai Manó* képeivel foglalkozó monográfiában megfogalmazza: „Vele együtt más fotográfusok is ekkor fedezik fel maguknak a gyermeket, mint önálló lényt. Ez esetben azonban a megrendelőnek is a dokumentum igény a fontosabb. A polgári világ fejlődésükben akarja látni az örökösöket, s a folyamat képeit mintegy archiválni, megőrizni a még távolabbi jövőnek.” (*Nádas*, 2003. 8.).

Tanulmányunkban a múlt századvég és századforduló hazai hivatásos, műteremben készült fotográfiái alapján mutatjuk be a kép jellemzőit. Két fotós személyiség munkáira építünk, akiknek tevékenységében az időbeli eltolódás révén jól érezhetők a gyermekek képi ábrázolásának változásai is. E változások mögött technikai, a fotografálást érintő és pedagógiai jellegű folyamatok egyaránt megtalálhatók, ugyanakkor a korszak idején a művészi látásmódban lezajló változások is megragadhatóak.

Művészi törekvések

E két magyar fotográfus a 19. század végén és a századelőn, mint gyermekfényképek specialistája hirdette magát, és osztatlan elismerésben részesült ez a

tevékenységük a közönség és a szakma részéről is. *Mai Manó* (1855–1917) már 1885-ben, bécsi műtermében készült képei hátoldalán (versoján) „gyermekfénykép specialistaként” hirdette magát, s ez későbbi, már pesti műtermében készült képein is mindig szerepelt, kiemelve az ezen a téren elért sikereit, díjait. A nála húsz évvel fiatalabb *Rónai Dénes* (1875–1964) reklámszövegeiben, főként inkább már a 30-as években hangsúlyozza „gyermek-porté specialista” voltát, sőt, mint monográfusa, *Kincses Károly* utalt rá, „egy édeskés kislányt ábrázoló reklámképeslapján kinyomtatásra került a szlogenje: 'Hozzátok hozzam a gyermekeket!'" (*Kincses*, 2006. 49.). Mindkettőjük ügyfélköre a polgári középosztály tagjaiból állt. Bár büszkén viselték az udvari fényképész címet, de ez inkább rangot, mint az udvarhoz való kötődést jelentett.

Tevékenységük időben összeér, részben fedte egymást, de míg *Mai* a hagyományos hivatásos műtermi fotózás 19. században kialakult formáját űzte magas fokon, és saját látásmódjával kiegészítve, *Rónai* már új képi és technikai elemeket alkalmazott „modern” műtermében készült fotóin. *Mai* képeiből igen sok maradt meg napjainkra, *Rónai* gyermekképeiből alig néhányat ismerhetünk.

Mindketten fővárosi műteremmel rendelkeztek a pesti belváros kiemelt pontján. *Mai* külön utal egy „bújtatott”, szerkesztői üzenetnek álcázott hirdetésében 1901 januárjában, az *Új Idők*ben arra, hogy a lap karácsonyi számában megjelent gyermekképei „az efféle fölvételekre kitűnően berendezett” műtermében készültek (*Új Idők*, 1901. I. jan. 13. 68.). Mindketten számos kiállításon vettek részt gyermekképeikkel, s munkáikkal díjakat arattak. Mindketten szerkesztői voltak koruk jelentős fényképészeti újságjának, *Mai Manó* A Fény című lap, *Rónai* a Magyar Fotográfia főszerkesztője volt.

Tanulmányaik során mindketten bejárták a fényképész szakma által előírt utat, eljutottak Európa nagyvárosaiba, ismert fényképészek műtermeiben tanultak, csak húsz év eltéréssel. A technikai tanulmányok mellett nyilván a nemzetközi gyakorlatban bevett kompozíciós klisék elsajátítása is részét képezte tanulmányaiknak, s ezek visszaköszönnek képeiken. *Rónai* esetében ez főként korai, vidéki (Eger, Szentes) műtermeiben készült gyermekportréira jellemző, az 1910-es évek után, pesti műtermében készült képein elszakad ezektől a kliséktől, szabadabban komponál, és a fény felhasználása a korabeli művészeti törekvéseknek megfelelően lágyabbá válik. Bár *Mai Manó* még ritkán alkot új kompozíciókat, a hagyományos műtermi miliőben veszi le a modelljeit, kollégáinál valamit mindenképpen jobban tudott: megragadni a személyiséget a fotóportrékon, különösen a gyerekek portréin.

Mint a korszak hasonló tematikájú műtermi fotóin, a *Mai Manó* képek többségén is enteriőrbe helyezett, életkép vagy zsánerszerű, berendezési tárgyakkal, játékokkal és egyéb rekvizitumokkal körülvett egészalakos képekkel találkozunk. Az ülőportré is ritka, főként a még állni nem tudó csecsemők és kis-



1. fotó: Mai Manó:
Gyermekportré.

gyermekek képei ilyenek. A vizsgált anyagban csak egészen kivételesen található az arcra fókuszáló gyermekportré, mellkép, például a *Magyar Fotográfiai Múzeum* honlapján található 1905-re datált kettős portré.¹

Mindketten művészi törekvéseiket is belevitték gyermekábrázolásaikba, s ebben mindenképpen Mai aratott több elismerést. Talán *Rónainál* a hivatásos, megrendelésre készült (ez sugallja a reklámkép édeskes volta), és a művészi fotózás már korábban kettéválhatott. Erre utal egy, szintén *Kincses* által idézett, 1908-as, *Rónai* pályája szempontjából korai, kiállításra beküldött képeit értékelő cikk megállapítása:

„ugyanis teljesen amatőrszerűen dolgozik, ami a témákat, felfogást, sőt még a kivitel is illeti. ... Kiállított képei között megrendelésre készült arcképet nem láttunk. ...” *Kincses* az „amatőr” kifejezésben a munkák gyengébb jellegére való utalást érzékel, szerintünk inkább a korabeli, fellendülőben lévő, nem hivatásos fényképészek látásmódjára, témaválasztására gondolhatott itt a kritika szerzője (*Kincses*, 2006. 29.).

Albertini Béla idézi *Hevesy Ivánnak* a *Magyar Fotográfiában* 1931-ben megjelent bírálatát, ami szerint „*Rónai Dénes* képei közül néhány, úgy érezzük, hogy a régebbiek, impresszionistának mutatja be mesterét: mély és meleg árnyékokból kicsillanó puha fények, lágy sugárzások, amelyek puha árnyékokba siklanak. ... Ezt a stádiumot, amelyben még sokkal több a festőies, mint a fotografikus látás, túlhaladják azon fotói, túlnyomórészt portrék, amelyek konkrét és objektívebb eszközökkel mondják el mondanivalójukat.” (*Albertini*, 1987. 205–206.).

Éppen látásmódjának a hagyományostól eltérő volta indokolja, hogy *Plank Ibolya*, a századforduló fényképésműtermeiről írt tanulmányában *Rónai Dénest* „az új stílus egyik markáns képviselőjének” nevezi (*Cs. Plank*, 1997. o. n.).

Ha *Rónainál* különválnak a művészi és a hivatásos fotó, ez *Mai Manónál* is időnként megragadható. Példaként említhetjük 1906-ban, *A Fény* című lapban megjelent cikkéhez készült, nyilván személyesen összeállított képválogatását, vagy a Wiener Camera Klub 1891-es kiállításán nagy feltűnést keltett, majd a *Photographisches Correspondenz* című fotós lapban reprodukált kislányportrét, amelyet a kortárs szakmai körök nagyon művésziként értékelték (*Photographisches*, 1894. 314.).²

1. Leltári szám: 2003.3693 URL: http://fotomuzeum.hu/fotografiak/mai_es_tarsa_ismeretlen_ket_gyermek Utolsó letöltés: 2015. június 25.

2. URL: <http://anno.onb.ac.at/cgi-content/anno-plus?aid=phc&datum=1894&page=357&size=45> Utolsó letöltés: 2015. június 25.

Ha ezeket a nagy számban fennmaradt műtermi gyermekportrékkal összehasonlítjuk, feltűnik a különbség: ezek kevésbé éles vonalú, árnyaltabb, tónusgazdagabb, romantikusabb képi megjelenése. Hasonlóan művészi értékkel bíró képnek tartották az 1896-os *Millenniumi Kiállításon* bemutatott gyermekportréit, különösen egy három kislányt könyv fölé hajolva ábrázoló csoportképét. Ezt *A Fény*-ben megjelent cikkének illusztrációjaként is láthatjuk (Mai, 1906. 273.).

Varga Katalin a Millenniumi Kiállítás fényképészeti anyagával foglalkozó cikkében utal a korabeli pozitív kritikákra: „Osztatlan sikert aratott kritikusaival Mai Manó, kinek »különlegességét képezik a gyermekfelvételek, mikhez nagyban segít a kitűnően épült műterem, mely az újkor valamennyi vívmányával felszerelve, bizonyára a megtekintésre Budapesten leginkább méltó.«” (Varga, 1997. o. n.). A kiállításon munkáit aranyéremmel díjazták, s ezt azután képei versóján fel is tüntette (Albertini, 1987. 144.). 1889-ben a Párizsi Világkiállításon gyermekfotói hasonló kitüntetésben részesültek.

A test a romantikus gyermekképben

Anne Higonnet az új, romantikus gyermekképben, mint legfontosabbat, a gyermek testének megjelenítésében megragadható sajátos felfogást emeli ki: „A gyermekkorral kialakult új képek mindegyike egy ártatlan *gyermektest* körül forgott, egy test körül, amelyet a felnőttétől való különbözősége határozott meg.” (Higonnet, 1998. 23.). Elemzésében kitér a korai angol fotósok gyermekábrázolásainak kettősségére: míg Lewis Carroll kislányképeinek erotikus töltését emeli ki, másoknál a test a gyermeki tisztaság jelképeként is megjelenik.

A testtel kapcsolatos kétféle stílus jól megragadható fotósaink munkáin, tükrözve a testkép, a gyermeki test képének bemutatása által megfogalmazott üzenet változásait. Mai Manónál a ruhátlan test megjelenítése elsősorban a csecsemők és egészen kis gyermekek képein jellemző. A teljesen ruhátlan, alatlábőrön vagy szőnyegen fekvő csecsemőábrázolás még a XX. század közepén, akár a Mosoly Albuma által készített képeken is jól felismerhető ikonográfiai közhely. A kicsit nagyobb, fél éves kornál idősebb, ülni tudó, vagy megtámasztva felültethető gyermekek kis fehér ingben jelennek meg a tipikus képeken, amely csak jelképesen takarja puha, gödröcskés testüket, a vállukról lecsúszott vékony vállpántok szinte vagy valójában is, egész felsőtestüket kitakarják. Előtűnnek a puha karok, vállak. Ilyen kép készült Szerb Antalról is Mai Manó műtermében.³

A gyermek tiszta teste, mint a korabeli gyermekfelfogás gyermeki ártatlanságot, tisztaságot, érintetlenséget tükröző toposza jelenik meg ezeken a képe-

3. Petőfi Irodalmi Múzeum gyűjteménye. URL: <http://www.litera.hu/hirek/koltoi-kepek> Utolsó letöltés: 2015. június 4.

ken, de az erotikus jelleg is tetten érhető. Egyrészt maguk a beállítások ilyenek (lábtartás stb.), illetve markáns jellemző a vállról lecsúszó ruha, ami visszaköszön a korszak mai néven giccslapoknak nevezett, kihívó tekintetű serdülőlányokat ábrázoló képeslap-típusain. A vállról lecsúszó ruha és az így előtűnő vállak a korszak erotikus női fotóival mutatnak tagadhatatlan párhuzamot.

Rónainak később, az 1910-es évek körül készült fotóin és azután a későbbiekben is – bár kisebb anyag áll rendelkezésre, talán kevesebb képe is készült, mint Mainak – a 2 éves kor körüli gyermek aktja több alkalommal megjelent. E képeken modellje saját fia, aki lágy fényekkel megvilágítva, elmosódó környezetben, szinte világító testével sugallja a tisztaság ideáját.⁴ A festészeti eszközökkel élő fotográfia, piktorializmus diadalai ezek a képek, de stílárisan nem egyedülállóak ebben a korszakban.

Az amerikai kortárs fényképész, Edward Weston (1886–1958) fiáról 1913 körül, két éves korában készült fényképe (*Higonnet*, 1998. 138.) hasonló képi eszközöket alkalmaz. A hazai fotósok közül Máté Olga (1878–1965) munkáit említhetjük.⁵



2. fotó: Rónai Dénes: Rónai Gyurika. 1908.

A Magyar Iparművészeti Társulat 1914-es Gyermekművészeti kiállításán az ekkor újnak számító fotóművészet egy külön folyosón mutatkozott be (*Tészabó*, 2011. 89.). Talán Mai Manót is felkérték a részvételre, hiszen Nádain Pál az 1914-es Gyermekművészeti Kiállítás füzetében még említi nevét (*Nádai*, 1914a. 9.), de Nádainak későbbi, a Magyar Iparművészetben megjelent, a már álló kiállítást értékelő cikke már nem említi Mai Manó szereplését (*Nádai*, 1914b). Mindebből arra következtethetünk, hogy valószínűleg a közönség a kiállításon nem láthatott Mai képeket.

Nádai cikkében így ír a kiállított fényképekről: „A folyosók falait művészi fényképek borítják. Néhány elsőrangú fotografusunk (sic) állította itt ki az utolsó időkből való legjobb felvételeit, itt is meglepődve kell tapasztalunk: mennyire a legjobb nemzetek közé tartozik e ponton is a magyar. Rónai, Pécsi, Székely, Révész, Biró, és mások gyermekképei néha a legfinomabb rézkarcok hatásával vetélkednek. Semmi sincs bennük a régi édeskés és tréfás felvételek „ötletességéből”. A gyermeket úgy adják, ahogy lényre megcsillan: mosolygó

4. Magyar Fotográfiai Múzeum, Leltári szám: 2006.16770 URL: http://fotomuzeum.hu/fotografiai/ronai_denes__ronai_gyurika Utolsó letöltés: 2015. június 5.

5. Anya gyermekével, 1918. Ltsz. 82.1531, vagy Kisfiú akt, 1923. Ltsz. 82.1481. Magyar Fotográfiai Múzeum, Kecskemét

arcával, csodálkozó szemével, *fehér, finoman ápolt bőrével, selymes hajával. Uri gyerekek szordinált vidámságát érezni e folyosón.*” (Nádai, 1914b 239–240. kiemelés TSZJ) – érez rá Nádai e képek, a művészi fotó ezen irányának társadalmi kontextusára. A másik irány, a társadalmilag hátrányos helyzetű gyerekeket megörökítő képek nem műtermi körülmények között születtek.

A szomorú gyermek

A napjainkban készült gyermekfotókkal összehasonlítva a múlt gyermekképeit, azonnal feltűnik a gyermekek szomorú, merev, merengő arca. Vajon minden gyermek szomorú volt ekkoriban? Nyilván nem, az arckifejezések e jellemzőjének okait több téren is kereshetjük, s ezek közül csak egy a korabeli gyermekkép idealizált, eltávolító jellege. „Nincsen mosoly, nyuszipul, ... csak emberek” – állapítja meg *Lisa Wade* a mosoly, mint társadalmi konstrukció témájával foglalkozó, írásában (*Wade*, 2012. o. n.).

Több tényező alakította a fényképezőgép előtti magatartást, és így azt is, a megrendelők milyen képeket vártak el. Már a festészet számára is nagy nehézséget jelentett a mosolygó arc rögzítése. *Nicholas Jeeves* egy tanulmányában a portréfestészetben megjelenő mosolygó karakterekkel foglalkozik, és megállapítja, hogy a mosoly, mint az egyik legösszetettebb arckifejezés, milyen nehéz próba elé állította évszázadokon keresztül a portréfestőket, amikor, elsősorban népi karakterek vagy mulattatók arcán próbálták azt megragadni (*Jeeves*, 2013).

Másrészt indokolhatja a mosoly nélküli arc fotókon való megjelenését a hosszú expozíciós idő, aminek során a mosoly a képen az arcot elmosódottá tehetette, míg ha megmerevedve egy mosolygó pozícióban rögzült az arc, torzzá, természetellenessé válhatott. Jól mutatja ezt egy 1905-ös gyermekfotó, amely éppen az új törekvések illusztrációjára hivatott a *The Craftsman* című amerikai lap 1905. januári számában (*Successful*, 1905).

Ugyanakkor a kutatások rámutattak arra, hogy, ahogy a magatartás számos más aspektusa, a fényképezés során tanúsított magatartás is társadalmi konstrukció, a mosoly megjelenése vagy elhagyása a képeken, a korabeli elvárások tükrében is értelmezhető. A 19. század végén még nem igazán tartották elfogadhatónak a képeken a mosolygó arcot, hiszen az örökkévalóság számára nem egy átmeneti, komolytalan pillanatot akartak rögzíteni.

Nem hagyhatjuk figyelmen kívül a fotós művészi ambícióit sem, az általa sugallni kívánt gyermekkép megjelenítésére tett törekvéseit is az okok között kereshetjük. *Julia Margaret Cameron* (1815–1879) a 19. század közepének jelentős angol gyermekfotósa, egy korai művészfotós, gyermekképeinek jellemzője a romantikus, időtlen, mosolytalan gyermekek örök távoliségének megragadása. Fotóin a gyermekek, mint ártatlan, nem nélküli, szent, idealizált, fehér

ruhába öltöztetett, lány fényekkel megvilágított angyali lények jelennek meg. Ugyanakkor, sajátos módon, minden alakja egyéniségét is meg tudta ragadni e mögött a kép mögött.

Szilágyi Gábor fotótörténetében idézi *Cameron* 1874-ben megjelent visszaemlékezését, amelyben gyermekfotói elkészítéséről is ír: „Gyakran ültek nekem modellt a gyerekek. Egy ízben a fotó nagyszerűnek ígérkezett, de a gyerekek felvétel közben elnevette magát, így minden erőfeszitésem kárba vészett. Félrevontam és a lelkére beszéltem. Ez megtette hatását. A felvétel elkészült és én „első sikeres fényképem”-nek kereszteltem el. A mennyekben éreztem magam. Előhívtam, fixáltam és szárítottam, majd bekeretezve még aznap odaajándékoztam a gyerek édesanyjának.” (*Szilágyi*, 1982. 113.).

Mai sikerének titkáról

A fényképészek számára ekkoriban a képzésük részét képező külföldi tanulmányút, tanonckodás elengedhetetlen feltétele volt az önállóvá válásnak. Mind *Mai*, mind *Rónai* – bár húsz év különbséggel – bejárták a fényképész szakma által előírt utat.

Mai Manó Bécsben és német városokban tanult jelentős fotográfusok műtermében (*Nádas és Kincses*, 2003), ahol nemcsak az új technikák, hanem a divatos beállítások módját is elleshette. Ezért látjuk azt, hogy, különösen korai munkái, milyen pontosan követik ezeket a formalizált beállításokat. Nyilván itt figyelt fel *Mai* a gyermekfényképezésben rejlő üzleti lehetőségekre, de sikeréhez tehetsége, sajátos hozzáállása, a gyermeki világ és lélek iránti fogékony-sága is hozzájárult. A korai műterméből származó munkákon (talán nem is ő maga készítette ezeket) kevesebb fényjátékot, beállítási leleményt fedezhetünk fel. Később változatos megközelítésmódokat alkalmaz, amibe egyéni látásmódja, sajátos gyermekekhez való viszonya mellett a szülői elvárások és az elvárt mintakövetés is belejátszhatott.

A képein ábrázolt gyerekek valódi gyerekek, a csecsemők korabeli ingecskéiben, a nagyobbak legjobb ruhájukban, néha téliben, játékokkal, ami kiemeli gyermeki mivoltukat. Mindezzel nem állt egyedül a korabeli gyermekfotók között. Hasonlóakat nem csak a hazai, de a német és osztrák, sőt az amerikai gyermekfotókon is láthatunk. Mi ragadta meg az ő képein a nézőket?

„És mivel *Mai Manó* a haladás elkötelezett híve volt, mindenekelőtt a személyiség mélyrétegeit hozta finom intuícióval a képek felszínére. Nem szépet fotózott, hanem lényegit: talán ennek is köszönhető, hogy abban az időszakban, amikor a gyermekfotózás, merőben új és izgalmas témaként, egyszerre számos fényképésznél megjelent, *Mai* gyermekfényképei Európa-szerte kivételes érdeklődést váltottak ki a szakmában. Megbarnult fényképein az exponálás pillanata nem egy merev tekintetű, a technika által megbabonázott, egyéni-

ségét szoborként elfedő kisgyermeket mutat, hanem méla tekintetű, arcán láthatóan a szülők, a család határozott vonásait viselő, már szinte kicsi korában kitapintható sorsot hordozó figurákat. Ezt a benyomást még tovább erősíti a képeken megjelenő játéknűl, műbárány, hajas baba, a mennyezet felé vágató hintaló jelenléte.” – írja Götz Eszter Mai gyermekképeiről (Götz, 2004. o. n.).

Sikerei másokra is ösztönzőleg hatottak, izgatta őket, mit csinál másképp, mint kollégái, ezért 1906-ban *A Fény* című lapban, amit 1906 és 1918 között ő szerkeszt, megpróbálja – a maga számára is – felfejteni azt, hogyan is közelít a gyermekek fotózásához: „Kollégák és laikusok egyaránt nem egyszer azt a kérdést intézik hozzám: hogyan hozom össze, vagy mit cselekszem, hogy átlag annyi sikerült gyermekfölvételt készítek? Énnékem gyakorlatom kezdetén ez nem is tűnt fel, eszemágába (sic!) sem jutott volna, hogy a gyermek-fölvételek terén valami különösét produkálok, ha rendelőim és később a nagyközönség engem nem minősít gyermekspecialistának.” (Mai, 1906. 278.). „Igazi gyermekfényképész csak az lehet, aki szakmáját általában a legnagyobb kedvvel és ambícióval űzi. Az, aki a legkisebb nehézségtől visszariad, és csak sablonszerű munkát szeret, midőn minden simán, úgyszólván magától megy, az ne is fogjon hozzá a gyermek-fölvételekhez, mert sikerült eredményhez nem jut, legfeljebb úgy, mint a vak tyúk, amely néha szintén talál egy-egy búzaszemet.” – hangsúlyozza. Mert a gyermekek fényképezése nem volt egyszerű feladat. „De a semmiféle nehézséget nem ismerő ambíción kívül még három föltétel szükséges: ezek először: türelem, másodszor: ismét türelem, harmadszorra: a lehető legnagyobb türelem.” – szögezi le (Mai, 1906. 279.).

Sajátos, hogy az ekkoriban kialakuló, gyermekekkel kapcsolatos szakmák, szolgáltatások képviselőitől milyen jól definiált, természetesen a munka elvégzéséhez szükséges szempontok alapján kialakított, gyermeki viselkedés-típus kategóriákat kaphatunk. *Edmondo de Amicis* 1912-es, egy játékkereskedő hőse által felállított tipológiájának, amely a gyermekvásárlók magatartástípusait rendszerezi, alapja a tárgyhoz való viszony, a szerzési vágy, s szoros összefüggést mutat a korabeli női vásárlók típusaival. *Mai Manó* a helyzethez, a fotós személyéhez és a fegyelemhez való viszony hármassága mentén osztályozza a műtermébe érkező gyereket. A nyugalom/izgatottság két pólusa közé rendezi el ezeket a típusokat. A gyermekek megfigyelése mögött ugyan üzleti szempontok rejlenek, hiszen mind *Amicis*nál, mind *Mainál* természetesen a fő cél a feladat elvégzése: a játékkereskedő eladni akar, a fotós fényképet készíteni, de mégis a gyermekek felé fordulásban, a figyelem felkeltésének fontosságában már a századelő gyermektanulmányi szemléletének hatása is tetten érhető.

„Megértjük ezt mindjárt, ha tekintetbe vesszük, hányféle és fajta gyermekkel van dolgunk. Itt nagyjában három kategóriába soroznám őket és pedig olyan gyermekek, kik nem félnek, sőt, sok esetben csintalanok, akiknek a felvétel úgyszólván mulatság, a fényképészt valami szórakoztató pajtásnak nézik.

Ismét olyanok, kik *idegesek* és ezáltal nagyfokú bizalmatlanságot tanúsítanak minden iránt, ami új előttük: a hely, a környezet, a szokatlan világosság, stb. szóval minden, amit eddig nem láttak. És végül a félénk gyermekek, azok, kik a fényképésznek a legnagyobb nehézségeket okozzák, annak türelmét a legnehezebb próbára teszik, mert ezeknél gyakran egy helytelenül kiejtett szó, egy-egy mozdulat a felvételt eszközölő egyén részéről elegendő, hogy a világ kincseiért többé a fölvételi terembe ne menjen. Sőt, egy igénytelen tárgy, egy-egy játékszer, mely minden más gyermeknek örömet okoz, képes ezeknél a legnagyobb félelmet gerjeszteni, úgyhogy művészet-számba vehető, ha az ilyen gyermeket meg tudjuk nyugtatni.

E három gyermekfajta mindegyike külön-külön egész más bánásmódot igényel, és nagy gyakorlat kell, hozzá, hogy rögtön első találkozásunknál a helyeset felismerjük. Csak úgy, ha az utóbbi sikerül, fogjuk a gyermek bizalmát megnyerni. Pedig ez a bizalom az alapföltétel ahhoz, hogy a fölvételnél szükséges többi teendőkhöz a gyermeket megnyerjük. Hogy mennyi tapasztalat kell ahhoz, hogy a gyermek lelkébe lássunk, azt csak az bírálhatja meg, ki már sok ezer gyermek fölvételt készített, és aki sokat él gyermekek között.

A gyermekek gondolatmenetébe kell, hogy beleéljük magunkat, szóval gyermekké kell lennünk, hogy az megértsen bennünket. Mivel pedig senki úgy, mint a gyermek, nem érzi, hogy ki szereti vagy ellenkezőleg, tehát igazán kell, hogy szeressük őket, mert csak úgy érthetjük meg őket. De még „sokkal gyorsabban értenek meg ők minket, mert a gyermeklélek bizonyos korig csupa érzék, csupa szeretet, csupa báj.” (*Mai*, 1906. 280–281.).

Rónai Dénes gyermekképei

„A festészetet utánzó irányzat abból az általános elégedetlenségből született, amelyet a művészfotográfusok a beavatkozás nélkül készített fényképek hiányosságai láttán éreztek. Ez utóbbiak megtévesztő tónusai, kihangsúlyozatlan motívumrengetege, amelyben lehetetlen volt megkülönböztetni a fontosat a jelentéktelentől, az elégedetlenek egész seregét szólította harcba. Az általános elégedetlenség kapott hangot abban a követelésben, hogy a tapasztalt hiányok kijavítása érdekében be kell avatkozni a kép kialakításának folyamatába.” – idézi *Robert Demachyt Bán* (*Bán*, 1996–2000. 58.).

Az ezeket a törekvéseket megvalósító, 19. század végi és a 20. század első évtizedében jelenlévő fotográfiai irányzat a piktorializmus. *Rónai Dénes* fényképezési stílusát is ide sorolják. Ez az irányzat már túllépett azon a felfogáson, hogy a valóságot minél élethűbben kell megragadni, s festői hatású, lágy rajzú képeiken a fotósok inkább megalkotják a képet, mint csak egyszerűen rögzítik a látványt.

A fotográfia művészet felé való fordulását többen az amatőr fényképezés előretörésével is magyarázták, ami elsősorban egzisztenciálisan érintette a hivatásos fotósokat, de ugyanakkor számos kötöttség alól fel is szabadította őket.

Pécsi József (1889–1956), maga is fényképészmeister volt, akár csak Mai vagy Rónai, de ez utóbbihoz hasonlóan, s pályájuk párhuzamosságát is jelezve, fotóművész is volt. Mai leírása a gyermekfényképezés folyamatáról elsősorban a gyermek műteremben tanúsított magatartásának bemutatására, az ott tapasztaltak mintegy lélektani tipizálására korlátozódik, fő célja, hogy a kép valahogy elkészülhessen. Mégis, bár nem hangsúlyozza ezt a törekvését, meg tudja ragadni a gyermekek személyiségét. A későbbi fotósok (Rónaitól nincs erről szövegünk, de Pécsitől van), eleve ezzel a szándékkal fordulnak a gyermekhez, a képeken annak karakterét, jellemző vonásait igyekeznek megragadni. Természetesen nem mellőzheti a gyermekhez ily módon közelítő fényképész sem azokat a trükköket, amelyekkel a gyereket a gép lencséje elé ültetheti. Pécsi József 1916-os, *A gyermek* című írásában (Pécsi, 1916/1985. 83–87.) a gyermekfényképezést „a portrétista egyik legkedvesebb feladatának” nevezi, de ez ugyanakkor „egyike a fotografálás legnehezebb feladatainak” – állapítja meg. Leírása már tükrözi a korabeli lélektani-pedagógiai megközelítésmódot: a feladat a gyermek megfigyelése, a tevékenykedő, aktív gyermek megörökítése.

„Két felfogást követhetünk. Az egyik követője híven megfigyeli a gyermeket. Természetes, öntudatlan mozdulatait rögzíti le, és ténykedéseinek zavartalan és őszinte megnyilvánulásaiiban lepi meg őt. Ez az elv mindenesetre helyes, mert a gyermek minden mozdulata élethű, és jellemének pontos kifejezője. ... Alapos megfigyelés és el nem lankadó türelem a gyermekfényképezés sikerének kulcsa. A gyermek lelkének alapos megismerése, cselekvéseinek és mozdulatainak éber szemmel tartása az előtanulmányozás fő anyaga. *Külön művészet a gyermek nyelvén beszélni...*

Mindenesetre helyes, ha a gyermeket cselekvéseiben nem befolyásoljuk és minden öntudatlan mozdulatával megelégszünk, mert a *gyermek minden gesz-tusa oly hű és megkapó*, oly jellemző, hogy életének minden fázisa mindenesetre megörökítésre méltó.

...Ha azonban működésünket ily természetes felfogásra alapozva óhajtjuk kifejteni, több értékről kell lemondanunk. Túlságosan támaszkodnánk a *véletlenre*, amelyek szeszélyes áramlata ugyan sok jót és helyeset, de sok rosszat és értéktelent is sodorna felénk. Feltételezzük ez esetben azt, hogy a fényképező kitűnő technikus, mert csak biztos és gyakorlott kézzel lehet a *gyermek kiszámíthatatlan szeszélyeit befolyásolni és akarátát annyira megközelíteni*, hogy a véletlen szülte esélyek legalábbis részben a felvevő javára billenjenek. Mindezek ellenére *sem végezhetünk tudatos* elgondolásunk pontos képét visszatükröző munkát.” (Pécsi, 1916/1985. 83–84. kiemelés TSZJ).

„Mindkét elvnek megvannak az előnyös oldalai, de hátrányai is. Az első esetben többet adunk a gyermek természetéből, s keveset a saját egyéniségünk erejéből és lelkünk művészi zamatjából. A második esetben pedig előtérbe lép a művész határozott akarású meglátása. Az ellenálló makrancos apróságot megszelidíti, megnyeri terveinek és elképzelései tárgyává formálja. Gyönyörködhetik a gyermek testének szép vonalaiban úgy, hogy azok elhelyezkedésében művészi érzéseit láthassa viszont. Összhangba hozhatja a gyermek puha, bársonyos idomait a környezet dús szépségeivel, és kidomboríthatja az apróság kifejező mozdulatait, bájos kezecskéinek, lábacskaínak formáit is.” (Pécsi, 1916/1985. 85.).

Attribútumok a képeken

A *Mai* fotókon szereplő berendezési tárgyak, rekvizitek, bútorok, parapetek, a korabeli fényképészműtermek általános kellékei voltak, bár nyilván egyedi formákban és funkciókban is megjelentek. Elmaradhatatlan része a gyermekfotóknak a játékszer, ezek *Mainál* rendkívül változatosak, a gyermekkor anyagi kultúrájának korabeli gazdagságáról tanúskodnak. Fontos megfigyelnünk a ruhákat, amelyek jelzik a gyerekek társadalmi státuszát, és minden bizonnyal a sajátjuk. Minden egyéb, a képen lévő tárgy minden valószerűség szerint a fotós szándékait tükrözi a képen ábrázolt személy, gyermek jellemzéséhez ad hozzá valamit. Jellemző módon, bár a tárgyak nagy mennyiségben jelennek meg, a képek háttere mindig semleges, halvány, felhőszerű márványozás jellemzi.

Ugyan a berendezés elemei visszaköszönnek egyes képeken, a beállítások ettől még nem föltétlenül uniformizáltak, inkább a térbeli elrendezésnek, a gyerekek testméreteinek, életkorának jelzését szolgálják.

Felmerülhet, hogy esetleg a képeken a gyerekek saját játékaikkal láthatóak. Ennek két momentum is ellentmondani látszik. Egyrészt a játékok kimondottan jó, újszerű állapotban vannak, nincs agyonszeretett baba, játékállat köztük, hiszen az rontaná a kép tiszta, elegáns jellegét. A másik az, hogy vissza-visszatérő játékokat láthatunk, tehát a műtermi játékkészlet elemeiből válogattak.

Bár sok a játék a képen, csak elvétve figyelhetők meg azok a mozdulatok, amelyek a hétköznapiakban a gyerek és játékok viszonyát jellemzik. A kislányportrék szinte állandó kiegészítője a baba, de a fellelhető képek közül talán egy-kettő olyan akad, amely a képi dokumentumokon is évszázadok óta megörökített mozdulattal magukhoz szorítanák azt. Egy kislány ugyan beállított szituációban, de játéknnyula felé fordított figyelő arccal jelenik meg. Ez ritka, hiszen elvárás volt, hogy a modell a kamerába nézzon. Ezek a babák önállóan, vagy korabeli kisebb-nagyobb babakocsiban, a kisebb gyerekek melletti asztal-

kán vagy nagyobbaknál, mellettük a földön láthatóak, a gyermek ritkán fordulhat feléjük.

Az „ilyesfajta fényképekhez jó felszerelt” műteremben nagyobb játékkészletet tarthattak. E játékszereknek, azon kívül, hogy kiegészítették a gyermekportrékat, más szerepük is volt. *Mai Manó* 1906-ban, *A Fény* című lapban a játékszerek nyugtató szerepét emeli ki (*Mai*, 1906. 278.). Cikkéből kiderül, hogy a gyerekek néha maguk választottak játékot, mikor a felvételre készülve a környezetet otthonosabbá akarták tenni számukra, és felkínálták ezeket. Nyilván magukkal vihették a műterembe is.

A játékok gyakran csak rekvizitként, attribútumként, a gyermekiség hangsúlyozása, vagy a gyermek nemének meghatározása miatt, esetleg kompozíciós szempontból kapnak szerepet a képeken.

A fényképezkedés ünnepi, alkalmi jellege miatt joggal gondolhatjuk, hogy a gyerekek legjobb ruhájukban álltak a gép elé. A gyerekek ruhája életkoruk és társadalmi státuszuk tükrözője. A csecsemőkor fehér ingecskéjét ruhácska váltja fel, általában a fiúk is szoknyát viselnek, csak néha térdig érő kis nadrágot. Ezért szükséges a nemi szerephez kapcsolódó játékszert (ló, ostor, illetve baba) a képen elhelyezni. Nyilván a fényképezés alkalmára legjobb ruhájukat adták rájuk. Elenyésző azoknak az öltözeteknek a száma, amelyek az 1890-es évekig a gyermekruhák fő jellegzetességeit mutatják (fodros ruha, kalap a kislányokon). A világos könnyű anyagok eddigre már kiszorították a súlyos, vastag anyagokat. Bár *Mai* főként középosztálybeli gyerekeket fotózott, a matrózruha népszerűsége minden társadalmi osztály gyerekeinek öltözetében megragadható. A képeken tehát a korszak kialakulóban lévő gyermekdivatja jól követhető.

A 1910-es évek után, a korabeli pedagógiai nézeteknek a gyermek aktivitását előtérbe helyező felfogása alapján, a gyermek fő jellemzőjének a tevékenységet tartották, és ennek érzékeltetésére, a fejlődő fényképészeti technikák, elsősorban az expozíciós idő rövidülése következtében, a fotográfusok is képessé váltak munkáikon. Egyre inkább a spontánul tevékenykedő, vagy inkább, főleg eleinte, a tevékenységet imitáló gyermekek jelennek meg a műtermi jellegű, bevilágított, nyilvánvalóan beállított képeken is, kielégítve ezzel az új elvárásokat, az aktív gyermek modern képi megjelenítését. Az egyre szélesebb körben űzött amatőr fényképezés nyert a legtöbbet a technikai fejlődéssel, a gyors gépek megjelenésével (*Hevesy*, 1940).

A műtermi gyermekfotók utolsó időszaka az elhíresült *Mosoly Albuma* képekkel lezárult, de a kezdetek sok izgalmas tanulsággal szolgálnak arról, mikor, miért kerültek a gyerekek a fényképész lencséje elé, és mit vártak a szülők az elkészült képektől, vagyis milyen kép élt bennük arról, milyen egy igazi gyermekkép – gyermekfotó, amit azután az örökkévalóság számára családi albumokban őrizhettek és mutogathattak.

„A legtöbb mai fényképész követi romantikus elődeit. A kereskedelmileg sikeres képek túlnyomó többsége a gyerekek testére összpontosít, és ezeket a testeket ártatlannak mutatja. Vizuális élvezetet kínál nekünk, de csak azzal a feltétellel, hogy a gyerekek testét a felnőttekétől teljesen különböző fogalmakkal határozzuk meg vagy olyan lényekként tekintünk rájuk, akik nehezen lehetnének a jelen fizikai valóságának lakói. A gyermek húsa kelti fel a figyelmünket, – a gödröcskés végtagok és ujjacskák, a kerek orcák, a selymes haj, a tökéletes bőr – de figyelmünket a gyermekkel járó kellékek irányítják, a ruhák, a társak, a beállítások, metaforák vagy feliratok. Az angyalok nem valóságosak: a kisgyerekek olyanok, mint a dédelgetett kis háziállatok, az anyai szeretet szent, a csecsemők olyanok, mint a virágok. Ezek a gyerekek leginkább a múlthoz, vagy inkább az örökkévalósághoz, és nem a valós időhöz tartoznak (Higonnet, 1998. 77.).

A tanulmány alapjául szolgáló képek

A tanulmány alapjául a korábban a *Cultiris* képügynökség honlapján elérhető kb. 100 *Mai Manó* fotó (utolsó letöltés 2012. február 8.), valamint a *Magyar Fotográfiai Múzeum* honlapján található (fotomuseum.hu) *Mai* fotók szolgálnak. A *Rónai Dénes* fotók a *Rónai Dénes monográfia* (Baki, Kincses, N. Szabó és Tóth, 2006) illetve a *Fotómúzeum* honlapjáról származnak.

Szakirodalom

- Albertini Béla (1987): *A magyar fotókritika története 1839–1945*. Múzsák Közművelődési Kiadó, Budapest.
- Baki Péter, Kincses Károly, N. Szabó Magdolna és Tóth Balázs Zoltán (2006): *Az udvarias fényképész. Rónai Dénes (1875–1964)*. Magyar Fotográfiai Múzeum, Kecskemét.
- Bán András (1996–2000): Fotóművészet. In: Kollega Tarsoly István (szerk.): *Magyarország a XX. században. III. kötet* Babits Kiadó, Szekszárd. URL: <http://mek.oszk.hu/02100/02185/html/411.html> Utolsó letöltés: 2015. július 6.
- Cs. Plank Ibolya (1997): *Fényképésműtermek Budapesten. Budapesti Negyed*, 15. URL: <http://epa.oszk.hu/00000/00003/00013/plank.htm> Utolsó letöltés: 2015. július 6.

- Götz Eszter (2004): Mai úr hazatér. Mai Manó fotográfiái. *Fotóművészet*, 1–2. URL: http://www.fotomuveszet.net/korabbi_szamok/200412/mai_ur_hazater?PHPSESSID=8efbf4044d617c86fd38a8cb158bc5ea Utolsó letöltés: 2015. július 6.
- Higonnet, A. (1998): *Pictures of Innocence, 1998*. Thames and Hudson, London.
- Higonnet, A. (2013): Picturing Childhood in the modern West. In: Fass, P. S. (ed.): *The Routledge History of Childhood in the Western World*. Routledge. 296–313. URL: <https://books.google.hu/books?isbn=1135121699> Utolsó letöltés: 2015. július 6.
- Jeeves, N. (2013): The Serious and the Smirk: The Smile in Portraiture. *The Public Domain Review*, URL: <http://publicdomainreview.org/2013/09/18/the-serious-and-the-smirk-the-smile-in-portraiture/> Utolsó letöltés: 2015. május 31.
- Kincses Károly (2006): Megkéssett határidőnapló. In: Baki Péter, Kincses Károly, N. Szabó Magdolna és Tóth Balázs Zoltán: *Az udvarias fényképész. Rónai Dénes (1875-1964)*. Magyar Fotográfiai Múzeum, Kecskemét. 10–69.
- Mai Manó (1906): Gyermek felvételek. *A Fény*, 12. 278–286.
- Mai Manó (1907a): Gyermek felvételek. *A Fény*, 1. 13–16.
- Mai Manó (1907b): Gyermek felvételek. *A Fény*, 2. 60–67.
- Mavor, C. (2007): *Reading Boyishly*. Duke University press.
- McFarlane, R. (2001): The Child in Photography. *Artlink*, Vol. 21. no. 2. URL: <https://www.artlink.com.au/articles/2596/the-child-in-photography/> Utolsó letöltés: 2015. június 6.
- Nádai Pál (1914a): *Az Országos Iparművészeti Társulat Gyermekművészeti Kiállításának tájékoztatója*. Budapest.
- Nádai Pál (1914b): Gyermekművészet. *Magyar Iparművészet*, 6. 237–240.
- Nádas Péter és Kincses Károly (2003): *Mai Manó fotográfiái*. Ab Ovo Kiadó és Magyar Fotográfiai Múzeum, Kecskemét.
- Pécsi József (1916/1985): *A fényképező művészete*. A Fény, Budapest.
- Photographisches Correspondenz 1894. 405. június. URL: <http://anno.onb.ac.at/cgi-content/anno-plus?aid=phc&datum=1894&page=357&size=45> Utolsó letöltés: 2015. július 10.
- A Successful Photographer of Children. *The Craftsman*, 1905. vol.7. no. 4. 460–465. URL: <http://digicoll.library.wisc.edu/cgi-bin/DLDecArts/DLDecArts->

idx?

type=article&did=DLDecArts.hdv07n04.i0013&id=DLDecArts.hdv07n04&isize= Utolsó letöltés: 2015. július 10.

Szilágyi Gábor (1982): *A fotóművészet története. A fényrajztól a holográfiáig.* Képzőművészeti Alap Kiadóvállalata, Budapest.

Tészabó Júlia (2011): *Játék-pedagógia, gyermek-kultúra.* Gondolat Kiadói Kör, Budapest.

Varga Katalin (1997): Egyszer és azóta sem. Önkéntes fényképészeti szövetkezet a Millenniumi Kiállításon. *Budapesti Negyed*, 1. URL: <http://epa.oszk.hu/00000/00003/00013/varga.htm> Utolsó letöltés: 2015. július 6.

Wade, L. (2012): *History and How to Pose for a Picture.* URL: <http://thesocietypages.org/socimages/2012/02/17/how-to-post-for-a-picture-smiling-as-a-social-construction/>. Utolsó letöltés: 2015. június 9.

Arésztől Héphaisztoszig. A hadirokkantak oktatása az első világháború idején

VÖRÖS KATALIN

„A rokkant kérdés a háború alatt felidézett állami és társadalmi problémák egyik legfontosabbika. Megoldásának nyitja abban rejlik, hogy úgy ápoljuk, gondozzuk, oktassuk és irányítsuk azokat, akiket a rokkantság fenyeget, hogy közülök mentől kevesebb váljék valóban rokkantá s a rokkantak mentől kevesebbé érezzék anyagi és lelki hátrányait.”

Tisza István, 1915¹

Az 1890-es évek végére kialakult Magyarországon a modern, intézményesült iparoktatás rendszere. A képzett szakmunkások nevelése a korszakban az egyes országok közötti hatalmi versengés szerves része volt. Ennek a versengésnek a csúcspontját az első világháború jelenti, amikor az addig elért eredmények a harctéren is megméretettek. A háború során a hadászati célokat kielégítő ipari termelés felértékelődésével az iparoktatás még fontosabb szerephez jutott, de a szakoktatásnak a harcok elhúzódásával új problémákkal és feladatokkal kellett szembenéznie. A dualizmuskori intézményesült magyar szakoktatás diskurzusát az első világháborúig alapvetően a gazdasági érdekek és a modernizáció századfordulós narratívája határozta meg, mely kapcsán olykor felmerültek szociálpolitikai (szegényügy, bűnmegelőzés, gyermekvédelem stb.) kérdések is, de hangsúlyossá az első világháború eseményei tették, amikor a rokkantak oktatása a szakképzés új kihívásaként jelentkezett. A „rokkantügy”, mint szociálpolitikai kérdés (szegényügy) vált elsősorban hangsúlyossá a hatalom számára (lásd *Teleki*, 1918) és ennek csak kísérőszólamaként hallatták hangjukat a gyógypedagógiai, orvosi és etikai nézőpontok.

A fogyatékosok iskoláztatása a neveléstörténet egyik fontos témája, mely sokféle szempontú megközelítést tett már lehetővé a kutatók számára (a teljesség igénye nélkül: *Gordosné*, 1991, 2007; *Márkus* 2004; *Könczei*, 2009; *Nóvik és Pukánszky*, 2010; *Benczúr*, 2011; *Nagy*, 2012), a szakoktatási vonatkozásai azonban eddig elkerülték figyelmüket. A szakoktatás a hazai történeti kutatásokban hosszú ideig marginális szerepet játszott (vö. *Páldi és Kovács*, 2007), azonban az elmúlt években ismét születtek a munkásság és a szakoktatás tárgykörében releváns hazai írások, melyek igyekeztek bekapcsolódni a nemzetközi

1. *Tisza István* miniszterelnök előszava *Bethlen Balázné: Rokkant katonáink jövője* 1915-ben megjelent munkájához.

tudományos diskurzusba (például: Nagy, 1994, 1999; Bódy, 2006; Nagy, 2010, 2013, 2014; Székely, 2013). A szakoktatás első világháború alatti története döntően feltáratlan – köszönhetően a források hiányának is –, csupán egy-egy iskola történetét bemutató munka készült az adott intézményre vonatkozó legfontosabb adatokkal (Pandur, 1988; Antal, 1996; Borsi, 2000), de átfogó módon nem foglalkoztak vele. Az összefoglaló igényű írások közül az első világháború alatti eseményekkel csak szórványosan foglalkozott Győriványi (2000) és Fericsán (1999, 2001), míg Szűcs (1994) és Orosz (2003) írásai egyáltalán nem érintették az első világháborús történéseket.

Jelen tanulmány a különböző hivatalnokok és szakemberek tanulmányai, jegyzetei, vonatkozó törvények, rendeletek, állami statisztikák és leírások, valamint az iparoktatás legfontosabb orgánumának számító *Magyar Iparoktatás* folyóirat segítségével igyekszik bemutatni az állami hadigondozás szervezetét, a rokkant katonák oktatásának szerepét a rehabilitációban és annak konkrét megvalósulását a rokkantiskolák, valamint ipariskolák keretében.²

A fogyatékos katonák gondozásának keretei

A XIX–XX. századfordulóján a szekularizáció és a hagyományos közösségek felbomlásával az állam szerepvállalása fokozatosan nőtt, feladatköre pedig egyre bővült. Ennek a folyamatnak a részeként a XIX. század második felétől a nyugat-európai országokkal megegyezően, de attól eltérő ütemben, fejlődött Magyarországon is a szociális gondoskodás jogi és intézményi háttere. Az ipari forradalommal és az urbanizációs folyamatokkal párhuzamosan, kiépült a munkásvédelem, a nyugdíj, a beteg- és balesetbiztosítás rendszere,³ illetve a fogyatékkal élőköt segítő különböző intézményes ellátási formák (Gordosné, 1991; Kullmann és Kun, 2004). Az első világháborúból hazatérő sebesült katonák tömegeinek gondozása és reintegrációja új kihívásokat jelentett a formálódó gondoskodó államnak.

A fogyatékos, illetve rokkant katonák esetében a rehabilitálásuk fontos elemként, mind intenzívebben mutatkozik meg a nevelés-oktatás szükségessége. A főként Arnold Gehlen munkássága nyomán mára már klasszikussá vált filozófiai antropológiai elképzelés felől értelmezve az adott jelenséget: a fogyatékossgal élő egyéneknél, hiányosságaik révén, még intenzívebben jelentkezik a másokra utaltság, illetve a nevelés fontossága, így esetükben tovább hangsúlyozódhatnak a gehleni értelemben vett emberi világ sajátosságai.⁴ Az adott kultúra toleranciaszintje – az elfogadás mértéke, az intézményes segít-

2. A Hadigondozó Hivatal iratanyagának legnagyobb része elpusztult, a fellelhető töredékes dokumentumok 1919 után keletkeztek.

3. A szociálpolitika a XIX. és XX. század során formális és anyagi periódusokra osztható fel, melyek során különböző szociális gondoskodás körébe sorolható intézkedések láttak napvilágot. (Erről lásd bővebben: Ferge, 1986; Gyáni, 1994)

ségnyújtás keretei – jelentősen befolyásolja a fogyatékkal élők boldogulását. Ebben az értelemben a fogyatékosokra fordított figyelem és a különböző gondozó, nevelő, oktató intézeteik történetét vizsgálva az adott társadalom emberképéről és toleranciaszintjéről tudhatunk meg többet (*Kálmán és Könczei*, 2002; *Zászkaliczky*, 2006).

A szakoktatás 1914 utáni története is számos ponton kapcsolódott össze az állami szociálpolitikával és a rokkantak rehabilitációjával, melynek eredményeként a szakképzés fogalma kiszélesedett, új jelentéstartalmakkal bővült. A képezhető és a képezhetetlen fogalompár szükségszerű újradefiniálása következtében egy szélesebb értelemben vett iskolafogalommal találkozhatunk a szakoktatás területén, mely – ha csak korlátozottan is, de – képzési lehetőséget biztosított számos fogyatékkal élő személynek (akik ekkor még minden esetben a hadirokkantak közül kerülhettek ki, vö. *Zászkaliczky*, 2006).

A fogyatékkal élők intézményes gondozása érdekében az első fontosabb lépéseket már az első világháború előtti évtizedekben megtették, melyek mentén továbbhaladva a XX. századi gyógypedagógia, rehabilitáció és szociálpolitika szélesre tárhatta „befogadó karjait”, különösen az 1970-es éveket követően. A *Braddock és Parish* (2001) amerikai szerzőpár szerint a rokkantakról való széleskörű gondoskodás, mint állami feladat a világháború előtt elsősorban a munkássággal, a munkások kártérítésével kapcsolatos diskurzusban jelent meg.⁵ A gyárakban, üzemekben megsérült munkások rehabilitációja részeként, vagyis munkaképességük visszaállításának érdekében, már a XIX–XX. századfordulóján előfordult, hogy gondoskodtak gyógykezelésükről és a megfelelő (át)képzésükről. Az 1900-as évek előtt az angol gyári törvények ugyan kiterjedtebb módon védelmezték a munkások érdekeit, mint Európa bármely másik országában, de a társadalombiztosítási törvények tekintetében a századfordulón már a németek jártak az élen.⁶ A fogyatékoságot sokáig az egyén problé-

4. *Gehlen* koncepciója szerint az ember biológiai-fiziológiai értelemben az állatokhoz képest hiány-lény, hiszen nem rendelkezik karmokkal, fogakkal vagy egyéb, a túléléshez szükséges morfológiai adottságokkal. Ami az embert tehát emberré teszi – és túlélésre alkalmassá – az a kultúra, ezzel együtt a másokra utaltsága, a kommunikációra és nevelésre szorultsága (*Kálmán és Könczei*, 2002; *Zászkaliczky*, 2006).

5. Itt kell megjegyeznünk, hogy a hadirokkantak gondozására már ezt megelőzően is találunk példákat a magyar történelemben is, így például az 1848–49-es szabadságharcban megrokkant honvédek, azok özvegyeinek és árváinak a megsegítésére 1868 után, rendszeresített állami segély formájában. (*Pallas Nagylexikon*, URL: http://www.kislexikon.hu/orszagos_kozponti_honved-valasztmany.html Utolsó letöltés: 2015. július 14.)

6. Az 1880-as években a bismarcki reformok körébe illeszkedő kötelező betegségi (1882), baleseti, öregségi és rokkantsági (1889) biztosításról szóló törvények egy széleskörű szociális hálót teremtettek meg. Ennek részeként a rokkant munkások rehabilitációja, illetve rehabilitáció jellegű képzése is a szociális gondoskodás egy bevett formájaként jelent meg, mely számos ország számára példaértékűvé vált. Dánia 1891 és 1898 között, Belgium 1894 és 1903 között átvette mindhárom német törvényt. Ausztriában az első balesetbiztosítási törvényt 1887-ben, míg az USA-ban, először Maryland államban, 1902-ben hozták meg (*Briggs*, 1991; *Braddock és Parish*, 2001).

májának és nem társadalmi kérdésnek tekintették. A kapitalizmus és az iparosodás elterjedésével párhuzamosan jelentkezett a fogyatékosok gondozásának „professzionalizálódása”, de a XX. század második feléig alapvetően olyan medikális problémaként, ami akadályozza a hatékonyságot és a termelékenységet (Braddock és Parish, 2001).

A különböző jótékonyági, karitatív és emberbaráti szervezetek jelentős szerepet vállaltak a világháborúban megsérült katonák ápolásában és rehabilitációjában.⁷ A rokkantakkal kapcsolatos állami szerepvállalás főként a hadba lépést követő években körvonalazódott határozottabban. Fontos azonban látnunk, hogy akárcsak Angliában, Németországban vagy Ausztriában, úgy Magyarországon is a hadirokkantak sokkal több törődésben és magasabb fokú kezelésben részesültek, mint a nem harci események során megsérültek vagy születésüktől hátrányokkal rendelkezők. Az eltérő minőségű gondoskodásnak megnyilvánulására lehet jó az alábbi, *Feu* (2009) által idézett példa: az angol katonák, akik a háborúban veszítették el lábukat, jobb és művészien kivitelezett protézisre jogosultak az államtól, mint a civilek. A csatában súlyosan sérülést szenvedett harcosok a legtöbb kultúrában, akárcsak az ókori Spártában, általános közmegebecsülésnek örvendtek, így a róluk történő gondoskodás a társadalmi toleranciának sajátos megnyilvánulását jelenti (Kálmán és Könczei, 2002).

Németországban, Ausztriában és Magyarországon is a sérült katonák kérdését mindvégig a hadügy hatáskörébe tartozónak tekintették. A hazatérők nem szereltek le és többnyire szeparáltan ápták őket, de az utókezelésükbe, rehabilitációjukba már polgári irányítású szervezeteket is bevontak (Suba, 2011).⁸ A központi hatalmak esetében, az egyértelműen érvényesülő német szociálpolitikai modell hatására, az állam magára vállalta a sérült katonák segélyezését és átképezését, sőt gyakran kamatmentes kölcsönt nyújtott az ipart nyitó vagy kereskedésbe fogók számára (Klebensberg, 1916; vö. Pajor, 2009).

7. Angliában 1915 előtt a rokkant katonák gondozásának egyik meghatározó szervezete volt a *Soldiers' and Sailors' Help Society*. Civil kezdeményezések voltak: az USA-ban a Vörös Kereszt által 1917-ben létrehozott „Institute of Crippled and Disabled Men”, illetve a Magyarországon 1915. február 13-án megalakult „Csonkított és Béna Katonákat Gondozó Bizottság”, amely a magyar kir. Rokkantügyi Hivatal elődintézményének tekinthető (Feu, 2009; Braddock és Parish, 2001; A m. kir. kormány 1915–1918. évi jelentése, *Magyar Iparoktatás* 1915/16. 17–18. 523.).

8. A m. kir. miniszterelnök 1915. évi 3.301. számú rendelete a rokkant katonákat gondozó szervezet-ről.

Az állami hadigondozás és a „munka hatalma” Magyarországon

A rokkantakkal való törődést az állam törvények és rendeletek útján is deklarálta, ezzel kijelölte a szociális gondoskodás feladatköreit.⁹ A hadirokkantak gondozását alapvetően az 1915. évi XV. törvénycikk határozta meg, mely állami feladatként jelölte meg a háborúban megsérült katonák gyógyítását, orvosi utókezelését és oktatását. A törvényt a háborús események megkezdését követően viszonylag gyorsan elfogadta az országgyűlés. Szükség is volt erre, hiszen a statisztikai adatok tanúsága szerint a legtöbb katona a világháború első éveiben halt, illetve sebesült meg. Az első világháború négy éve alatt az Osztrák–Magyar Monarchia területén 9 millió embert állítottak hadba, ebből 3,4 millió jutott Magyarország és Horvátország területére, amelyből a háború első hónapjaiban 1 millió meghalt, megsebesült vagy eltűnt a szerbiai és galíciai fronton. Magyarországon végül 530 ezerre tehető a halottak, 1,4 millióra a sebesültek és közel 832 ezerre a fogságba esettek száma (Romsics, 2005).¹⁰

A segélyre, valamint egyéb, az állam részéről érkező segélynyújtásra csak abban az esetben számíthatott az egyén, ha az uralkodó normarendszer értelmében önmaga is próbált a társadalom hasznos része lenni, melyet a munka világába történő visszalépés révén érhetett el. A munka, mint a modern ember egész életét átfogó hatalom, illetve fegyelmező erő a gondoskodó állam szociális intézkedéseiben is testet ölt, így a rokkantak rehabilitálása esetében is (Foucault, 1996; Németh, 2007).

Eisler Hugó 1911-ben a mozgáskorlátozottak gondozásáról megtartott előadásában több ponton is rendkívül érzékletesen ragadta meg a modern ember munkához való viszonyát és ezzel együtt a fogyatékosokkal kapcsolatos attitűdöt és gondoskodás lényegi elemét: „A társadalom legelső és legszentebb kötelessége a nyomorék testből munkára képes embert teremteni. Alamizsna helyett munkaképességet, vigasz helyett nevelést az életre kell nyújtaniuk [...] Még ha a munka, melyet a nyomorék végez, nem is volna értékesíthető, akkor is meg kell részükre szervezni a lehetőséget, hogy dolgozzanak, mert e munka az mely nemesít és boldogít és egyedül a munka az, mely épen a nyomorékkal elfeledteti testi fogyatékoságát és felébreszti benne emberi voltának öntudatát. Az államnak pedig nemcsak humanus érzése, hanem elsőrendű érdeke pa-

9. A rokkanttá vált katonákkal kapcsolatban már 1875-ben született törvény, de ennek felülvizsgálata és az aktuális állapotokhoz történő igazítása 1914 után egyértelműen szükségszerűnek mutatkozott. Az 1875. évi törvény a rokkantak pénzbeli segélyének összegét nem a rokkantság mértékéhez – azaz a keresőképesség százalékos csökkenéséhez – képest, hanem az illető katonai rangjához viszonyítva határozta meg (1875. évi LI. tc.).

10. Nagy Péter Tibor fogyatékosokra vonatkozó oktatásszociológiai kutatásából tudjuk, hogy az első világháborúban megsérült, illetve fogyatékosná vált személyek aránya az egész népesség állapotát nem érintette jelentős mértékben a népességszámlálási adatok alapján (Nagy, 2012).

rancsolólag követeli, hogy a nyomorékokról gondoskodják. Hangsúlyozom, nem etikai, morális, rendőri szempontok utalják erre, hanem gazdasági anyagi érdekek. Mert a nyomorék munka értékes és értékesíthető munka.” (Eisler, 1911. 41–42.) Az idézet a gehleni filozófiai antropológiai koncepcióval látszik több ponton összecsengeni, így a fogyatékos személy a számára adekvát munka elsajátítása és a nevelés révén túlléphet testi-fiziológiai fogyatékoságain és „emberi voltának öntudatára” ébredhet. Eisler szövege egyértelműen a hatalom narratíváját reprezentálja, a századforduló modern államainak értékrendjét képviselve. A kapitalista (vagy kapitalizálódó) gazdaság, illetve társadalom fennmaradását, fejlődését egyes tagjainak a termelékenységtől teszi függővé. A fogyatékosok és a pauperek részére nyújtott állami segélyek és támogatások ebben az értelemben a társadalmi hasznosságuk újrafelfedezésének lehetséges eszköze. A támogatásokkal kapcsolatos szigorú megkötések, valamint a kiépülő intézményrendszer is ezt a célt hivatott szolgálni (Foucault, 1996, 2004; Braddock és Parish, 2001).¹¹

A világháború során napvilágot látott cikkek és beszédek a rokkantiskolákat, valamint a rokkantak újbóli munkába állítását, a segélyek folyósításához képest, mint az állam részéről történő magasabb rendű gondoskodásként jelenítik meg, mely „az egyén és annak családjának, valamint az egész nemzet anyagi és erkölcsi javának megóvása.”-ként értelmeződött ([sz. n.] *Magyar Iparoktatás* 1915/16, 523.; Bethlen, 1915. 49-50.). A rokkantak ügyének rendezésében, szakoktatásuk és munkába állításuk tárgyalásánál az erkölcsi romlástól való megóvás folyamatosan visszatérő gondolat, amely a munkásság esetében nem tekinthető új narratív elemnek, hiszen a háború előtt is megjelent a különböző szakemberek vonatkozó írásaiban (lásd Vörös, 2013). A háború következtében a munka nélkül, segélyeken tengődő, frontról visszatérő katonák, mint a társadalom deviáns elemei, különösen veszélyesnek ítéltettek, hiszen fogékonyak lehettek a különböző szélsőségesnek vélt, forradalmi eszmékre is. „Azok a féllábú kintornás hadirokkantaknak nemcsak szociális szempontból képeznek tehát szomorú látványt, de a lehető legkárosabb hatással lehetnek, újabb nehéz megpróbáltatások idején.” (Szterényi, 1917. 29.) Szterényi József idézett sorai egyszerre jelenítik meg az uralkodó réteg aggodalmait a szocializmus eszméi felé tolódó társadalmi rétegek miatt, illetve a fogyatékos személy minden törekvés és állami gondoskodás mellett is jelenlévő kirekesztettségét.¹²

11. A sérült katonák lehetőség szerinti újra munkába állítását racionális és emberbaráti érdekek diktálták. A sikeres rehabilitációval ugyanis a rokkant és családja megélhetésének biztosítása kevésbé terhelte az államot, valamint a meglévő munkaerőhiányt is csökkenthették, ha csak kis mértékben is. A törvény értelmében a háború során megsérült katonák számára, a korábbi (1875) joggyakorlattól eltérően, a segély összegét a rokkantság mértékének függvényében állapították meg, amely jelentős elmozdulásként értelmezhető a méltányosság 21. század paradigmája felé.

12. Szterényi József 1917-es idézett munkájában egyértelműen a bismarcki szociálpolitika mellett tör lándzsát, vagyis a szociális intézkedések az állam részéről egy nagyobb társadalmi robbanás veszélyétől óvnának meg, illetve a hatalmi elit pozíciót segíthetik konzerválni.

A rokkant katonák – lehetőségeikhez és képességeikhez mérten – minél gyorsabb munkába állítása, melyet a megfelelő oktatási formákkal is elősegíthettek, ezért is mutatkozott különösen fontosnak.

A hadirokkantak gondozásának gyakorlata – az Országos Hadigondozó Hivatal működése¹³

A törvény (1915. évi XV. tc.) gyakorlati végrehajtásáról az 1915. évi 3300. és 3.301 számú miniszterelnöki rendeletek gondoskodtak, ennek érdekében létrehozták a *Rokkantügyi Hivatalt* (1917-től *Országos Hadigondozó Hivatal*, továbbiakban OHGH), amely koordinálta a sérült katonák utókezelését és képzését.¹⁴ Az Országos Hadigondozó közvetlenül a Miniszterelnökséghez tartozott, így intézményei polgári és nem katonai jellegűek voltak. A költségeket viszont a közös hadügyminisztérium, illetve a magyar állam megosztva fedezte, hiszen a katonák gondozására igazgatási szempontból továbbra is hadügyi kérdésként tekintettek. A Rokkantügyi Hivatal intézetei élén miniszteri biztosok vagy igazgatók álltak, akik mellett külön katonai parancsnokságok alakultak a rend és fegyelem fenntartására, valamint egyéb katonai ügyek intézésére (*Klebsberg*, 1916; *A m. kir. kormány 1915–1918. évi jelentése*; *Suba*, 2011). A rokkantiskolákat ugyan a Hivatal szervezte és gondozta, de „*tanulmányi tekintetben a főfelügyeletet a kereskedelemügyi miniszter, a társfelügyeletet a vallás- és közoktatásügyi miniszter gyakorolja.*” (3215/1916. sz. M. E. rendelet 15. §).

A mozgáskorlátozottakkal kapcsolatos diskurzusban már a háború előtt megjelent az az ideális szervezeti struktúra, mely a gyógypedagógiai intézmények „legtökéletesebb” megvalósulásaként az első világháború alatt felállított hazai rokkantgondozásnak is egyértelműen mintául szolgálhatott. *Eisler* A nyomorék gyermekekről című előadásában részletesen beszámolt az 1882-ben alapított koppenhágai intézetről, véleménye szerint „ezen menhely képezte eddig is és még most is a legtökéletesebb mintaképet, mely után valamennyi többi menhely egész Európában épült.” (*Eisler*, 1911. 39.). Az intézmény szervezete három részre bomlott: egy klinikára, amely a rászorulókat ortopédiai eszközökkel is ellátta; egy iskolára, melynek fő célja kézimunka, a kézügyesség fejlesztése és olyan szakmák oktatása volt, melyek a mozgáskorlátozottat alkalmassá tették arra, hogy fenntartsa önmagát, illetve egy műhelyre, ahol a menhely lakói termelő munkát is végezhettek (*Eisler*, 1911; *Benczúr*, 2011). A

13. Az *Országos Hadigondozó Hivatal* nemcsak névváltozást, hanem hatásköre és feladatkör kibővülést is jelentett: a gondozása nemcsak a világháború rokkantjaira, hanem a háborúban elesett hősök özvegyeire és árváira is kiterjedt. A Hivatal élére ekkor *gróf Teleki Pál* országgyűlési képviselő, későbbi miniszterelnök került (A m. kir. kormány 1915–1918. évi jelentése).

14. A magyar rokkantügyi szervezetről 1916-ban *Klebsberg Kuno* – ekkor vallás- és közoktatásügyi államtitkár és a Rokkantügyi Hivatal alelnöke – egy rövid összefoglaló írásában számolt be, ennek segítségével megrajzolható az OHGH működésének főbb elemei.

Rokkantügyi Hivatal szervezeti struktúrájában is a koppenhágai modell hatását fedezhetjük fel. A Hivatal ügykörébe tartoztak tehát az utókezelő gyógyintézetek és a rokkantiskolák működtetése, újabbak felállítása, az ortopédiai eszközök előállítása, illetve kész termékekkel a rokkantak ellátása és munkaközvetítése is (*Suba*, 2011; 3300/1915 sz. M. E. rendelet).

A korabeli szociálpolitika működési mechanizmusainak a sajátossága, hogy nem az egyes egyént, hanem a családot tekintették egy kezelendő egységnek. A szociális gondoskodáson így a családok anyagi helyzetének rendezését értették, ami történhetett olyan foglalkozás vagy üzlet elindításának támogatásával is, melyet együttesen volt képes hatékonyan ellátni és nem a háborúban megrokkant férj, apa egyedül. A nők helyzete ezekben a családokban jelentősen megváltozott, köszönhetően a család anyagi biztonságának megteremtésében vállalt szerepüknek. Az egyes rokkant katonák által látogatott tanfolyamok és képzésformák körét ezek a tények is erősen befolyásolták. Azt, hogy milyen munkakör betöltésére alkalmas a hadirokkant, vagyis a „pályaválasztásával” kapcsolatos döntéseket, az utókezelő intézetekben és a rokkantiskolákban felállított *felvevő bizottságok* döntötték el. A bizottságok munkáját segítették a Rokkantügyi Hivatal által megbízott „gazdasági ismeretekkel rendelkező szakférfiak”, akikből minden rokkantiskolában és utókezelő intézetben megszervezték az ún. *szociális irodákat*.¹⁵ Az utókezelés esetében és a rokkantak gondozása során már találkozhatunk azzal az elvvel, hogy minden egyénre (értsd család) a számára legkedvezőbb megoldásokat és adekvátabb kezelési módokat keresik. Ennek tényleges érvényesülését és fontosságát az OHGH megjelent füzetei egyes esettanulmányok példáján keresztül igyekeztek hangsúlyozni (lásd *Teleki*, 1918). Ezen esettanulmányok alapján mind markánsabban körvonalazódik a gondoskodó állam eszméje. Az állam ugyanis tudja, mire van szüksége polgárainak a boldogulásához, akár az egyén ítélőkészségét saját sorsa felől kétségbe vonva, azzal ellenkező módon rendelkezve.

Rokkant iskolák

Milyen szerepet töltöttek be tehát a *rokkantiskolák* a szakképzés rendszerében és a katonák rehabilitálásában az első világháború alatt?

A szakoktatást alapvetően gazdasági és nem művelődési célokat határozták meg. A rokkantiskolák ebben a rendszerben új szereplőként jelentek meg, melynek nem a piaci érdekek kiszolgálása volt a feladata csupán, hanem a hátrányokkal és fogyatékkal élők életkörülményeinek javítása is. A rokkantiskolák tényleges arculatát több tényező együttesen befolyásolta. A különböző szakemberek az iskola más-más funkcióját hangsúlyozták, szakterületüknek

15. 3.301/1915 sz. M. E. rendelet 30. §; A szociális irodák munkáját segítette, szakterülettől függően, három-három ipari, kereskedelmi munkás és munkaadó, illetve három mezőgazda szaktanácsadó (*Teleki*, 1918).

megfelelően: „Új és komplikált iskola-típussal állunk itt szemben, melynek számolnia kell úgy a bénulás, csonkulás és a betegség, mint a foglalkozások sokféle fajtájával. Az orvos könnyen csak munka-therapiát lát betegének munkájában, gyógyító torna folytatását és lélektani eszközt arra, hogy a rokkantak a végzett munka öröme önbizalmát visszaadja. A mezőgazdasági és ipari szaktanítóban pedig rendszerint megvan a hajlam arra, hogy ugyanolyan oktatásban részesítse a rokkantat is, mint ép növendékét. Úgy a munka-therapiának, mint az oktatás szakszerűségének érvényesülnie kell a rokkant-iskolában, de az intézménynek a maga sajátosságát és jellegzetességét az adja meg, hogy minden egyes tanulója testi fogyatékosságának, betegségének különleges természetével számolva állapítja meg úgy magát a foglalkozást, mint az arra való tanítás útját és módját.” (Klebensberg, 1916. 11–12.).

Teleki Pál szociálpolitikai (1918) munkájában nem csak a rokkantiskolák, hanem az egész rokkantkérdés kapcsán még markánsabban hangsúlyozta, hogy az kevésbé tekinthető a filantrópia körébe tartozónak, mint inkább gazdasági kérdésnek: „A rokkant kérdést gazdasági vonatkozásaiban nem szabad mint rokkantkérdést kezelni. [...] Ez gazdasági kérdés, helyesebben sok gazdasági kérdés, amely a rokkantkérdés kapcsán merül fel ugyan, de amelynek több vonatkozása van általános gazdasági kérdésekhez.” (Teleki, 1918. 19.). A rokkant katonák oktatásnak szabályzatát és tanmenetét *Harkányi János* kereskedelemügyi miniszternek is jóvá kellett hagynia, aki a gazdasági szempontok érvényesülését volt hivatott biztosítani.¹⁶

A rokkantiskolák sokféle szakképzést kínáltak, de alapvetően a diákok korábbi társadalmi helyzetének megtartására irányultak, nem támogatták a magasabb iskolai tanulmányokat, így a társadalmi mobilitást sem. Az iskola szaktanfolyamait szintjük szerint három nagy kategóriába sorolhatjuk: (1) a különböző mesterségek elsajátítására vagy újratanulására szervezett tanfolyamok, hat elemit és két polgárit végzettek számára; (2) a műszaki vagy kereskedelmi tisztviselői tanfolyamok, négy középiskolát végzetteknek;¹⁷ (3) a mestertanfolyamok, képzett iparosoknak a legújabb technológiák és eszközök megismerésére. Mindhárom tanfolyamtípus esetében előfeltételként jelent meg az adott foglalkozási körhöz köthető szakmai ismeret. A rokkantiskolák keretében megszervezett tanfolyamok sokféle foglalkozási területet öleltek fel, így az

16. 1916. január 18-án 2905. sz. kelt kereskedelemügyi miniszteri hozzájárulás. A részletes működési szabályzatot és tantervet a Magyar Iparoktatás folyóirat 1916 tavaszán részletesen közölte ([sz. n.] *Magyar Iparoktatás* 1915/16 20. évf. 17–18. 522–568.).

17. A tisztviselői tanfolyamok a felső ipariskolában kerültek megszervezésre, de szervezetileg a rokkantiskolák kihelyezett tanfolyamainak minősültek. A tisztviselő tanfolyamok elvégzését követően valamely vállalat, üzem tisztí teendőire, illetve vezetésére készítette fel a növendékeket. (3215/1916. sz. M. E. rendelet)

épület- és bútorasztalostól kezdve, a géplakatoson, cipészen át az elektrotechnikusig.¹⁸

Az iskolák padsorait olyan katonák töltethették fel, akik nem rendelkeztek vagyonnal, mely révén a saját és családjuk anyagi helyzetét biztosíthatták volna, illetve rokkantságuk és betegségeik következtében korábbi foglalkozásukat nem, vagy nem kellő hatékonysággal tudták volna folytatni. Az iskolák egyrészt fontos terápiás intézetnek számítottak, hiszen orvosi utókezelés részeként is utalhattak ide katonákat, másrészt céljuk volt, hogy a maximum egy éves képzési idő alatt a diákok korábbi foglalkozásukat megváltozott képességeiknek megfelelően is alkalmasak legyenek gyakorolni, vagy valamilyen új, számukra adekvát foglalkozást sajátítsanak el, esetleg elemi, polgári tanulmányaikat befejezzék, kiegészítsék.¹⁹ „Óvakodni kell azonban az elmélet túltengésétől, mi a rokkantak nagy többségében az egész intézmény hasznosságába vetett hitét megdöntené.” (Klebensberg, 1916. 12.). A katonák tanulási kedvének felélesztését fontos feladatként értelmezték, amire a rokkant sikeres rehabilitációjának meghatározó eszközeként tekintettek, ezért számos népszerűsítő és ismertető anyag jelent meg a rokkantügyről és képzési lehetőségekről.²⁰ A hadirokkantak motivációját a képzések gyakorlatorientált megszervezésével kívánták erősíteni, amit minden OHGH kiadványban külön hangsúlyoztak. Ennek megfelelően a szaktanfolyamokon az empirikus ismeretszerzésnek nagyobb teret engedtek, mint a megegyező fokú szakiskolai képzéseken, ez átlagosan 10%-kal több műhelygyakorlatot jelentett az órarendben.²¹ Az egyes órákon belüli tananyag a szűkebb időkeretnek is köszönhetően jóval célirányosabb, specifikusabb és redukáltabb ismereteket nyújtott a végzeteknek. A rokkantiskola keretei között alkalmuk nyílt a sebesülteknek, hogy megtanulják, illetve felfedezzék testük korlátait, valamint a protézisek alkalmazását (Bethlen, 1915).

A háború során felállított 14 rokkantiskola között ipari és mezőgazdasági profilúakat egyaránt találhatunk. Az iskolák többségét az ország nyugati, valamint északi megyéiben szervezték meg. A legnagyobb rokkant iskola Budapesten jött létre a Pozsonyi úton. Az iskolák székhelyeül gyakran választottak

18. A foglalkozási körökről lásd részletesebben 3215/1916. sz. M. E. rendelet.

19. 3.301/1915 sz. M. E. rendelet, Berecz, 1915/1978.

20. A rokkantkérdéssel kapcsolatban megjelent írások a teljesség igénye nélkül: Berecz Gyula (1915): A Magyar Rokkant Oktatás. *A Társadalmi Múzeum* K. Posner ny. 6–8, 11–12, 14–15, 14–18, 28–32, 37. Lukács György (1915): A rokkantügy. *Magyar Figyelő*. 11. sz.; Rokkant katonák ipari oktatása. *Magyar Iparoktatás* 1915/16, 20. évf. 17–18. sz. 522–633.; Róna Árpád (1916): A protézis technikáról és a hadi rokkantaknak az elektrotechnikai iparban való alkalmazhatóságáról. *Elektrotechnika*. 9. évf. 13. szám, 109–113.; Ráth Kálmán (1916): A rokkantak munkaképessége. *Magyar Ipar*. május 21. sz.; Katona Béla (1916): Javaslatok a rokkant kérdés megoldására. A rokkant kérdés gazdasági vonatkozásai. *Magyar Ipar*. május 21. sz.

21. Magyar Iparoktatás 1915/16. 17–18. 522–568.; Az iparoktatás Magyarországon és külföldön, 1904; Víg 1932. adatainak összehasonlítása alapján.

olyan városokat, ahol már működött valamilyen szakképző intézmény, ezek megfelelő kiindulási alapként szolgáltak a rokkantak tanfolyamainak; előfordult, hogy épületeik és személyzetük egy részét is átengedték az új iskolának.

Rokkantiskola helye	Képzés típusa	Férőhej
Budapest (Pozsonyi úti)	Ipari	700
Budapest (Szegényház utcai)	Ipari	250
Budapest (Vakok Intézete)	Kézműipar	140
Pozsony	Ipari, ortopédiai üzem	375
Bia	Munkaterápiás	80
Gici	Mezőgazdasági	40
Vác	Ipari (bőr)	260
Kalocsa	Ipari (fa)	500
Törökszentmiklós	Mezőgazdasági	300
Debrecen	Ipari	91
Debrecen	Mezőgazdasági	80
Kassa	Ipari	A. h.
Kassa	Mezőgazdasági	A. h.
Besztercebánya	Mezőgazdasági	A. h.
Kolozsvár	Ipari	150

1. táblázat: Rokkantiskolák Magyarországon 1915–1918. (Klebsberg, 1916. 14. és Suba, 2011. 30.)

A hadirokkantak számára szervezett iskolák és egyéb tanfolyamok között az ipari jellegűek egyértelműen felülreprezentáltak (összesen kilenc), különösen az ország agrárjellegéhez mérten (vö. Kövér, 1982). Több tényező is befolyásolta ezt, egyrészt maguk a rokkantak gyakran költöztek faluról városba és kerestek ott könnyebb megélhetést iparosként,²² másrészt a korabeli vélemények szerint is „a rokkantaknak tetemes része rokkantságánál fogva alig alkalmas mezőgazdasági munkára úgy, hogy azok a rokkantak, akik mezőgazdászok voltak, kénytelenek valami iparra áttérni.”²³ Sikeres boldogulásuk zálogát főként bizonyos speciális ipari foglalkozásokban látták. Kialakultak jellegzetes, védett munkalehetőségek és szakmák, mint például a hadirokkant trafikosok és cipészek (ők voltak a modern idők Héphaisztoszai, vö. Könczei, 2002). E szakmák műveléséhez az állam előjogokat és bizonyos kedvezményeket is temertett (Hegedűs, 2009).

22. Az ipari pálya választása sok esetben egyet jelentett a városba költözéssel, ezt a belső migrációs folyamatot kifejezetten problematikusnak ítélik meg a szakemberek, különösen Budapest vonatkozásában. Teleki Pál úgy fogalmaz, hogy a hadigondozás során is csak „nyomós okok esetén engedhető meg a rokkantat Budapestre költözésében támogatni.” (Teleki, 1918. 48.)

23. Tisza István miniszterelnök 1916. február 16-án a rokkantoktatásról elmondott beszéde (idézi: Róna, 1916. 110.)

Az új foglalkozás elsajátítására vállalkozó katonákat, az 1916-os rendelet akkor tekintette teljesen kiképzettnek, ha vizsgamunkájuk alapján mesterségüket segédi minőségben, önállóan is képesek voltak ellátni. Az állami szakpolitika véleménye 1918-ra némileg módosult. *Teleki Pál*, mint az Országos Hadigondozó Hivatal elnöke, a gyakorlati tapasztaltok alapján ekkor már úgy vélekedett, hogy a rokkantiskolákban egy év alatt tanult új szakma nem jelentett minden esetben olyan elmélyült szaktudást, mellyel az egykor mezőgazdaságban dolgozó rokkant veterán teljes bizonyossággal képes lehet maga és családja megélhetését biztosítani. A megtanult új szakmára esetükben inkább kereset-kiegészítésként tekintettek. Az iskolákban a gyáripar számára is képeztek rokkantakat, de ennek mértéke jócskán alulmúlta a később kisiparosként tevékenykedőket (*Teleki*, 1918). Az önálló kisiparos vagy kereskedő olyan vágyott karrierlehetőséget jelentett, melyre a legtöbb rokkant törekedett, de relevanciáját a piacra és az egyénekre vonatkozóan már a kortárs szakemberek is megkérdőjelezték (*Teleki*, 1918; *Klebsberg*, 1916).

A rokkantiskola személyzetének köre az ott végzett összetett munkához illeszkedően a pedagógiai, a gyógyászati és a gazdasági területeket egyaránt fellelte, így elemi, polgári és gyógypedagógiai tanítók, orvosok, a különböző szakterületekről érkező művezetők és szaktanárok is segítették a katonák rehabilitálását. A normál szakiskolához képest a tanárok feladatkörei jóval összetettebbeknek mutatkoztak, folyamatosan monitorozniuk kellett a diákokat és speciális igényeiket, hogy az adott tanfolyam, munkamódszer, protézis valóban megfelelő-e számukra.²⁴ A személyzet többségét, mint polgári szolgálatosokat helyezték át a rokkantiskolákba (*Víg*, 1932).

Tanulmányaik sikeres lezárását követően a rokkantiskolák segítséget nyújtottak diákjaiknak az elhelyezkedésben is. Ez önmagában nem új jelenség, hiszen a normál szakiskolák esetében is találunk erre példát már a háború előtt, de ennek mértéke, illetve az OHGH keretében szervezettsége jelentősen túlmutat a korábbiakon. Azokról a diákokról, akik „megnyugvással a magán-gazdasági életbe különböző lelki és testi okból nem bocsáthatók ki [...], akik munka után járni, munkájukat értékesíteni nem tudják” (*Klebsberg*, 1916. 15.), az állam „kereseti telepek és műhelyek” alapításával kívánt gondoskodni. A hatalom ezzel kivonta őket a primer (piaci, gazdasági) szabályok alól, de megerősítette felettük a felügyeletet, hiszen mindennapjaikra explicit módon fejtette ki befolyását, eltávolítva őket önmagukra és a társadalomra veszélyes gondolatoktól (vö. *Klebsberg*, 1916).

24. 3.301/1915 sz. M. E. rendelet 21-28 §.

Régi iskolák, új szerepek

A szakiskolák háború alatti feladatai nem merültek ki a tradicionális szakképzésben és a haditermelés aktív támogatásában. „Nagyarányú tevékenységet fejtek ki az intézetek hadi sérülteknek művégtagokkal és ortopédikus eszközökkel való ellátásában, valamint a rokkantak ipari foglalkozására való kiképzésben” is (A m. kir. kormány 1915–1918. évi jelentése, 74.). A rokkantak oktatása ugyanis nemcsak a rokkantiskolák kereteiben valósulhatott meg. A rokkantiskolai képzés ideje alatt a tehetségesebb diákoknak szakmájuk „különleges irányú” tanfolyamainak elvégzésére is lehetőségük nyílt. Tanulmányaik megkönnyítése érdekében ösztöndíjban részesülhettek, akárcsak egészséges társaik. A rendelet értelmében az ipariskolák műhelyei egy-egy új foglalkozás vagy a régi begyakorlására is biztosítottak lehetőséget (3215/1916. sz. M. E. rendelet 9 §.).

A gyakorlat az ipariskolák falain belül felülírta az általánosan elfogadott irányelveket a rokkantakkal kapcsolatban, az intézményes ellátás alapvetően szegregált módon történő megvalósulását (Kullmann és Kun, 2004): „A nyomorék nyilvános iskolát nem látogathat. Részben testi fogyatkozásai a mindennapi látogatást lehetetlenné teszik, részben gyógyító eljárások vagy hosszas betegségek követelik meg a fekvést és nyugalmat, végül pszichikai nyomás okok szólnak a mellett, hogy az egészséges ép gyermekek közé ne engedjük őket.” (Eisler, 1911. 45.). A szakiskolákban nemcsak kifejezetten a hadirokkantak számára szervezett tanfolyamokon jelentek meg a háborúban megsérültek, hanem olyan kurzusokon is, melyeken a rehabilitációs célok nem játszottak főszerepet, ezeken a rokkantak az egészségesekkel együtt vehettek részt (Víg, 1932; Antal, 1996).²⁵

A háború során valamennyi felső ipariskolában szerveztek az OHGH által felügyelt tisztviselői tanfolyamokat. Az ipariskolák közül a speciális tanfolyamokat nyújtók aránya jóval alacsonyabb volt és főként az erdélyi ipariskolák jártak élen a rokkantakat befogadó tanfolyamok szervezésében. A rokkantiskolák földrajzi elhelyezkedését figyelembe véve ennek egyértelmű a magyarázata. Az ország keleti felében nem, illetve csak kis férőhelyű (Kolozsváron csupán 150 katonát tudtak egyszerre befogadni) rokkantiskolákat szerveztek, így feladataik egy részét az ipariskoláknak kellett átvenniük. A megszervezett rokkanttanfolyamok időtartamukat és a képzésük minőségét tekintve is differenciálódtak. Míg a tisztviselő tanfolyamok 5–8 hónaposok, a művezető tanfolyamok 2–3 hónaposok voltak és a felső ipariskolák adtak nekik otthont, addig a mestertanfolyamok csupán 8 hetet öleltek fel és az ipari szakiskolák szervezésében zajlottak (A m. kir. kormány 1915–1918. évi jelentése).

A szakiskolák a hadirokkantak gondozásából műhelyeik termelő munkája révén is kivették a részüket. A katonák művégtagokkal történő ellátása a hadi-

25. Lásd külön tanfolyamokról *Magyar Iparoktatás 1915/16* 19–20. 629–633.

gondozás részét jelentette: „Minden csonkult katona államköltségen két művétagot kap a Hivataltól és pedig a munkaprotézist és kozmetikus protézist.” (Klebelsberg, 1916. 9.). A háború előtt is működő magán művétaggyárak nem voltak képesek az 1915 utáni keresletet megfelelően kielégíteni, ezért az állam újabb művétagműhelyek felállítása mellett döntött. A Rokkantügyi Hivatal Budapesten az állami felső ipariskolában mesterséges testrészeket előállító műhelyet szervezett. A műhelyet *Dollinger Gyula* főorvos irányította, akit a magyar ortopédia megteremtőjeként is emlegetnek. A felső ipariskola és a művétag-műhely útjai 1917 után különváltak, létrejött az önálló művétaggyár, illetve a vele kapcsolatos műszerészipari szakiskola. A finomabb technikai kivitelezést igénylő kéz- és karprotézisek gyártását az önálló művétaggyár megalakulása előtt az Állami Mechanikai és Óraipari szakiskola műhelyeiben szervezték meg, ahol megfelelő eszközök álltak rendelkezésre (Víg, 1932). Kisebbségi, protézist gyártó műhelyeket több más szakiskolában is felállítottak, így a kassai felső ipariskolában, a pozsonyi, a győri, a debreceni, a kolozsvári, az aradi és a temesvári ipari szakiskolában (Klebelsberg, 1916; *A m. kir. kormány 1915–1918. évi jelentése*). A vidéki műhelyek közül a legnagyobb a pozsonyi volt, mely fontosságát jól mutatja, hogy 1917. július 18. és augusztus 26. között a fémipari szakiskola termeiben és műhelyeiben szervezték meg az *Országos Hadigondozó Kiállítást*.²⁶

Összegzés

A XIX. század utolsó évtizedeitől kezdve a magyar állam (szociális) gondoskodásának köre mind jobban kibővült, de nem érte el a sokszor példaként emlegetett bismarcki Németország paternalis szociálpolitikáját, még a két világháború között sem. Az első világháború viszont olyan átmeneti időszak, amikor az állam és a társadalom részről is fokozottabb áldozatvállalást és szociális érzékenységet felfedezhetünk fel, mely a szakoktatás területén is éreztette hatását. A munka, illetve a hasznos munkavégzés, mint a modern társadalom egyik fő szervező ereje a hatalom háború alatti narratívájában is kiemelkedő fontosságú. A rokkantiskolák – mint sajátos utókezelő és szakképző intézetek – diákjai számára lehetőséget kívántak biztosítani az újrakezdésre, munkaképességük visszaszerzésére és ezzel a társadalom elvárásainak való megfelelésre, az egyes egyének számára pedig az életminőségük javítására.

A hadirokkantakkal kapcsolatos vizsgált szövegekben egyértelműen megjelenik az egyén infantilizálása (például pályaválasztás esetében), döntéseik kétségbevonása a hatalom részéről, de a rájuk ruházott ideológiai funkciók (hős, haza védelmezői, áldozat) mérsékelik, olykor felül is írják ezt. Az ipariskolák új feladatokkal bővülve (rokkantak oktatása, gyógyászati segédeszközök gyár-

26. Erről lásd részletesebben: *Országos hadigondozó kiállítás Pozsony 1917. július–augusztus*. Angermayer Ny. Pozsony, 1917.

tása), ha részlegesen is, de bizonyos esetekben már megvalósítják az integrációt, hiszen egyes szaktanfolyamaikon a többségi társadalom tagjait és a fogyatékos ex-katonákat együtt képezték. A források hiányában azonban a tanfolyamok belső világáról keveset tudunk, így adott közösség toleranciaszintjét sem vagyunk képesek feltérképezni. A jövő kutatásainak célja lehet az egyes iskolák háború alatti történetének részletesebb feltárása, melynek segítségével talán a fogyatékosok neveléséről is többet tudhatunk meg azon iskolatípus esetében, ahol 1914 előtt a felvételi követelmények között „az ép és egészséges testalkat” még kulcsfontosságú feltételként szerepelt.

Szakirodalom

1875. évi LI. tc. A közös hadsereg (haditengerészet) és a m. kir. honvédség egyéneinek katonai ellátásáról.

1915. évi XV. tc. A közös hadsereg (haditengerészet) és a m. kir. honvédség egyéneinek katonai ellátásáról.

3.300./1915/ M. E. sz. A csonkított és béna katonák orvosi utókezeléséről, mesterséges testrészekkel való ellátásáról és gyakorlati oktatásáról.

3.301./1915 M. E. sz. A rokkant katonákat gondozó szervezetről.

3215/1916 M. E. sz. A belbeteg katonai gondozó szervezetről.

Magyar Iparoktatás 1914–1917.

A m. kir. kormány 1915–1918. évi működéséről és az ország közállapotairól szóló jelentés és statisztikai évkönyv (1924). [sz. n.], Athénum, Budapest.

Az iparoktatás Magyarországon és külföldön. [sz. n.] (1904): Kiadja a kereskedelemügyi m. kir. miniszter (Hieronymi Károly). Atheneum, Budapest.

Benczúr Miklósné (2011): Házavató. Történeti áttekintés a mozgáskorlátozott gyermekek gyógypedagógiai neveléséről egy házavató kapcsán. *Gyógypedagógiai Szemle*, 2. 166–174.

Bethlen Balázsné (1915): *Rokkant katonáink jövője* (eredeti szöveg: Konrád Biesalski). A m. kir. Rokkantügyi Hivatal. Budapest.

Berecz Gyula (1915/1978): A Magyar Rokkant Oktatása. In: Tóth György (szerk.): *Szemelvénygyűjtemény a „Gyógypedagógia történetéhez” III. Szomatopedagógia történet.* Tankönyvkiadó, Budapest. 58–61.

Bódy Zsombor (2006): Mobilitás és iskolarendszer. A felső kereskedelmi iskolák helyéről a magyar iskolarendszer társadalomtörténetében. A Budapesti Kereskedelmi Akadémia diákságának rekrutációja és mobilitása 1860–1906. In: Kövér György (szerk.): *Zsombékok. Középosztály és iskoláztatás Magyar-*

- országban a 19. század elejétől a 20. század közepéig. Századvég, Budapest. 757–783.
- Borsi Lőrinc (2000): *Veszprém város iparoktatásának története a hazai iparoktatás tükrében*. Táncsics Mihály Szakközépiskola. Szakiskola és Kollégium, Veszprém.
- Braddock, D. L. és Parish, S. L. (2001): An Institutional History of Disability. In: Albrecht, G. L., Seelman, K. és Bury, M. (eds.): *Handbook of Disability Studies*. Sage Publications. Thousand Oaks, California. 11–68.
- Briggs, A. (1991): A jóléti állam történeti perspektívában. In: Ferge Zsuzsa és Lévai Katalin (szerk.): *A jóléti állam*. ELTE Szociológiai Intézet Szociálpolitikai Tanszék, T-Twins K., Budapest. 223–239.
- du Feu, J. (2009): Factors influencing rehabilitation of British soldieres after World War I. *Historia Medicinæ*. 2. 1. E10. 21 December.
- Eisler Hugó (1911/1978): Részletek a nyomorék gyermekekről című előadásból A Nyomorék gyermekek otthona" VIII. évi jelentése, Budapest. 17- 26, 28-33. In: Tóth György (szerk.): *Szemelvénygyűjtemény a „Gyógypedagógia történetéhez” III. Szomatopedagógia történet*. Tankönyvkiadó, Budapest. 39–48.
- Ferge Zsuzsa (1986): *Fejezetek a magyar szegénypolitika történetéből*. Magvető, Budapest.
- Fericsán Kálmán (1999): *Ősi fának ága-boga, A középszintű iparoktatás és fejlődése Magyarországon*. Carbocomp, Pécs.
- Fericsán Kálmán (2001): *Tanítómesterek és mestertanítók*. Budapest–Pécs.
- Foucault, M. (1996): *A szexualitás története. A tudás akarása*. Atlantisz, Budapest.
- Foucault, M. (2004): *A bolondság története a klasszikus korban*. Atlantisz Kiadó, Budapest.
- Gyáni Gábor (1994): *A szociálpolitika múltja Magyarországon*. MTA Történettudományi Intézet, Budapest.
- Gordosné Szabó Anna (1991): *Gyógypedagógia-történet I. Egyetemes gyógypedagógia történet a XX. századig*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Gordosné Szabó Anna (2007): Illyés Gyuláné Dr. Kozmutza Flóra, az alapító. *Gyógypedagógiai Szemle*, 2. 132–136.
- Hegedüs Lajos (2009): Velünk élő történelem, avagy egy érdekérvényesítő polgári jogi mozgalom mindennapjai. In: Hegedüs Lajos, Ficsorné Kurunczi Margit, Szepessyné Judik Dorottya, Pajor Emese és Könczei György: *A fo-*

- gyatékosságügy hazai és nemzetközi története*. ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar, Budapest. 135–175.
- Kálmán Zsófia és Könczei György (2002): *A Taigetosztól az esélyegyenlőségig*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Klebensberg Kunó (1916): *A magyar rokkantügy szervezete*. Rokkantügyi Hivatal. Bíró Miklós könyvnyomda, Budapest.
- Könczei György (2009): Honnan ered a fogyatékkal élő emberrel szembeni előítélet? In: Hegedüs Lajos, Ficsorné Kurunczi Margit, Szepessyné Judik Dorottya, Pajor Emese és Könczei György: *A fogyatékosügy hazai és nemzetközi története*. ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar, Budapest. 175–232.
- Kövér György (1982): *Iparosodás agrárországban*. Gondolat, Budapest.
- Kullmann Lajos és Kun Helga (2004): „... El kell-e felejtenünk az orvosi modellt...? A fogyatékoság jelensége az orvostudományban. In: Zászkaliczky Péter és Verdes Tamás (szerk.): *Tágabb értelemben vett gyógypedagógia*. ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar, Budapest. 67–90.
- Márkus Eszter (2004): Száz esztendő a mozgáskorlátozott gyermekek szolgáltatásban: Száz éves a budapesti Mozgásjavító Általános Iskola és Diákotthon. *Gyógypedagógiai Szemle*, 1. 72–75.
- Nagy Adrienn (2010): A kereskedelmi akadémiák helye a dualizmus kori iskolai piacon. In: Hajdicsné Varga Katalin (szerk.): *Célok és módszerek a tudásalapú társadalom nevelési intézményeiben: V. Képzés és Gyakorlat Nemzetközi Neveléstudományi Konferencia*. Kaposvár. 258–267.
- Nagy Adrienn (2013): Kereskedelmi szaktanárképzés Magyarországon. In: Andl Helga és Molnár-Kovács Zsófia (szerk.): *Iskola a társadalmi térben és időben 2011–2012. I. kötet*. Pécsi Tudományegyetem, Pécs. 166–175.
- Nagy Adrienn (2014): Fiume dualizmus kori oktatásügye és a Magyar Királyi Kivitel Akadémia. A magyarosítás és a szakoktatás kiépítése. *Korall*, 118–145.
- Nagy Péter Tibor (1994): *Szakoktatás és politika*. Oktatókutató Intézet, Budapest.
- Nagy Péter Tibor (1999): Az iparpolitika és a tanoncoktatás kialakulása. In: Kiss Vendel és László János (szerk.): *A középfokú szakoktatás története Magyarországon a felvilágosodástól napjainkig*. Tatabányai Múzeum Tudományos Füzetek, Tatabánya. 16–23.

- Nagy Péter Tibor (2012): A magyar fogyatékosok iskolázottság-történetéhez. *Iskolakultúra*, 5. 3–13.
- Németh András (2007): Mi is az idő? – Történeti idősociológiai és időantropológiai vázlatok. *Iskolakultúra Online*, 1. 54–75.
- Nóbik, A. és Pukánszky, B. (2010, szerk.): *Normalität, Abnormalität und Devianz: Gesellschaftliche Konstruktionsprozesse und ihre Umwälzungen in der Moderne*. Peter Lang Internationaler Verlag der Wissenschaften. Frankfurt am Main.
- Orosz Lajos (2003): *A magyarországi ipari, mezőgazdasági és kereskedelmi szakoktatás vázlatos története*. OPKM, Budapest.
- Pandur István (1988): *A barcsi iparoktatás története 1836–1986. Barcs első írásos említésének 600. évfordulója alkalmából*. Somogy Megyei Nyomdaipari Vállalat, Barcs.
- Pajor Emese (2009): A vak és a látássérült emberek mozgalmának magyarországi története, In: Hegedüs Lajos, Ficsorné Kurunczi Margit, Szepessyné Judik Dorottya, Pajor Emese és Könczei György: *A fogyatékosügy hazai és nemzetközi története*. ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar, Budapest. 67–134.
- Róna Árpád (1916): A protézis technikáról és a hadi rokkantaknak az elektrotechnikai iparban való alkalmazhatóságáról. *Elektrotechnika*, 13. 109–113.
- Romsics Ignác (2005): *Magyarország története a XX. században*. Osiris, Budapest.
- Suba János (2011): Az Országos Hadigondozó Hivatal. *Acta Musei Militaris in Hungaria*, 12. 177–184.
- Szűcs Pál (1996): *A magyar szakképzés ezre éve I*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Székely Miklós (2013): A magyarországi ipari szakoktatási rendszer a századfordulón, különös tekintettel Erdélyre. In: Kovács Zsolt és Orbán János (szerk.): *Táguló horizontok. Tanulmányok a fiatal művészettörténészek marosvásárhelyi konferenciájának előadásaiból*. Erdélyi Múzeum-Egyesület, Marosvásárhely–Kolozsvár. 129–141.
- Szterényi József (1917): *Gazdasági és szociális feladatok a háború után*. Két előadás. Budapest.
- Teleki Pál (1918): *Sociálpolitika és hadigondozás: Gyakorlati tapasztalatok alapján*. Bethlen Gábor Irodalmi és Nyomdai Rt., Budapest.

Víg Albert (1932): *Magyarország iparoktatásának története az utolsó száz évben, különösen 1867 óta*. Pátria, Budapest.

Vörös Katalin (2013): „Kié a tanonc?” a kettős felügyeleti rendszer a 19. század második felének tanoncoktatásában. In: Méreg Martin, Somodi Imre és Vörös Katalin (szerk.): *Tanulmányok a neveléstörténet pécsi műhelyéből*. PTE OTDI, Pécs. 55–64.

Zászkaliczky Péter (2006): A (gyógy)pedagógia antropológiai mint a (gyógy)pedagógia bázisdiszciplínája. In: Kelemen Elemér és Falus Iván (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből*. Műszaki Kiadó, Budapest. 80–99.

Reflektivitás mint az értelmezés és kritikai recepció kerete

FÁYNNÉ DOMBI ALICE

Elméleti alapvetés

A reflektivitásnak rendkívüli szerepe van a tények átgondolásában, értelmezésében, egy-egy kérdéskör új szempontok szerinti feldolgozásában. Mindig fontos kérdés, hogy mennyire válik a reflexió a gondolkodási stratégia részévé, a felszínre kerülő kérdéskörök, esetleg problémák mennyire képesek generálni a reflektív folyamatok megindulását és folyamatos jelenlétét.

A reflektivitás elemei a pedagógiai gondolkodási stratégia részeként (1) a kérdések tisztázására; (2) az újradefiniált probléma megfogalmazására; (3) a lehetséges megoldások hatásainak elemzésére; (4) az értékelés szempontjainak kialakítására irányulnak. A történeti kutatásban ez úgy képeződik le, mint (1) azonos és eltérő jelenségek feltárása a pedagógiai hatásfolyamatban; (2) a megállapítás vizsgált témára való alkalmazása; (3) a megoldás – alternatívák megkeresése; (4) a hatásfolyamat sarokpontjainak értékelése. A komparatistikai kutatások a neveléstörténeti jelenségek komplex értelmezéséhez alapot adnak, lehetővé teszik a globális látásmód kialakulását (Dombi, 2012; Kéri, 2006).

A következőkben a dualizmus kori pedagógiai jelenségek kis szeletét vizsgáljuk meg a reflektivitás tükrében, két korabeli pedagógiai folyóirat írásait görcső alá véve.

Pedagógiai munkák a reflektálás fókuszában a 19. században

A pedagógiai tudománytörténeti kutatások kimutatták, hogy a magyar neveléstudomány fejlődésére domináns hatást gyakorolt a német neveléstudomány. Megjelent ez a neveléstan könyvekben és a dualizmus korabeli pedagógiai folyóiratokban is. Példaként említhetjük Niemeyer (1796) neveléstani munkáját, amely a 19. századi magyar nyelvű neveléstanok tartalmára hatást gyakorolt. Niemeyer e művében összeválogatta és koncepcionálisan összerendezte az általa ismert legkiválóbb pedagógusok tanításait, amely – és ez hatástörténetének alapja –, kiválóan megfelelt a korabeli magyar eklektikus szellemnek (Niemeyer, 1822). Niemeyer – aki Francke dédunokájaként – a hallei

egyetemen tanult, majd annak rektora lett, azt a szellemiséget képviselte, amely a dolgok, jelenségek szignifikanciáján alapult. Az összefüggések meglátása, a rendszerben való gondolkodás, a korabeli pedagógia alapvető igénye volt, így ez hatástörténetének egyik alapja. Műve annak a reflektálási technikának a példája, amelynek lényege az értelmező befogadás, a tudományos megalapozottságra törekvés.

Meg kell jegyezni azt is, hogy *Ángyán János*, aki 1822-ben lefordította és magyar nyelven kiadta a *Neveléstant*, ifjú korában Jénában tanult, ott szívta magába azt a szellemiséget, amely e mű magyar nyelvű kiadására ösztönözte. A következő magyar nyelvű neveléstan könyvek is követik a niemeyeri gondolatiságot. Ezekre a művekre rendszeresség, célirányos megfogalmazások jellemzőek. *Mayer István* nevelési műve az adaptálásra törekszik (1844), *Mennyei József* neveléstana feladatcentrikus (1869), *Kiss Áron* és *Öreg János* pedig olyan kontextusba helyezi neveléstani munkáját, amely gazdag tapasztalati anyagot feltételez (1887).

Németh András (2002), valamint *Tenorth* és munkatársai (2000) rámutattak arra, hogy jóllehet az első rendszerezett pedagógiai munkák már a felvilágosodás késői szakaszában megjelentek, de a teológia és a filozófia látásmódját követték. Az igazi neveléstudományi szakdiszciplináris tudományos igényesség a 19. század végén, a 20. század elején válik határozott tendenciává, azaz ekkor jelenik meg az értelmezés és kritikai gondolatváltás egysége és dichotómiája.

Recepció – interpretáció – reflexió

A dualizmus kori pedagógia alakulására nagymértékben hat a korabeli társadalmi-gazdasági fejlődés, a polgárosodás igényeinek megjelenése. Ennek egyenes következménye az Európára való kitekintés igénye: külföldi tanulmányutak, német, francia folyóiratok megjelenése Magyarországon, azaz a pedagógiai fordításirodalom gazdagodása. Az európai pedagógiai kultúra magyar fogadtatása egyenes vonalúan felfelé ívelő. A korabeli elfogadott nevelési törekvések ismertetése az egyes folyóiratokban az ötletadás igényével, az adaptáció gondolatával és a továbbfejlesztést megcélózva jelenik meg. A recepció alapvető jellemzője, hogy az adott folyóirat olvasótáborát célozza meg: leíró, vagy elemző, kritikai észrevételekkel tűzdelt írásokkal. Ezzel megkezdődik a tudomány- és műveltségmodell újraalkotása, amely egyrészt adaptációként jelenik meg, másrészt a külföldi példákat követve sajátosan magyar modellt hoz létre. Nem ritka a hermeneutikai interpretáció, amely elsősorban a magyar nevelési hagyományok és az új törekvések összhangját kívánja megteremteni.

A különböző kultúrákkal való találkozás, az interkulturális kommunikáció folyamata olyan pedagógiai rendszerek létrejöttét jelenti, amelyekben megmaradnak a hagyományos megközelítések, de az új irányzatok meghatározó vo-

násai is. Lásd a herbarti pedagógia magyar interpretációit. A német hatás dominanciája mellett megjelenik az angolszász vonulat is. Ez azonban nem egyszer német közvetítéssel jut el Magyarországra. Mindezek belejátszanak a tudomány- és műveltségmodell újraalkotásába.

Recepciótörténeti kutatásunk elméleti alapjai

A dualizmus korabeli pedagógiai recepció tartalmát és irányait meghatározzák a régió sajátos történeti-társadalmi keretei. Hosszmetszeti és keresztmetszeti kontinuitást tételezünk fel, amely magában foglalja a nemzeti hagyományok és európaiság igényének együttesét.

A hagyományosan német orientációjú neveléstudomány önálló tudományos paradigmaként jelenik meg. A nemzetközi kontextus újragondolandó. A felvilágosodás kiindulópontjául szolgáló „hungarus tudat”, a nemzeti sztereotípiák az áthagyományozódott ismeretanyag kritikai rendezését igénylik. Ennek a tartalomnak a konkrét feltárása a szövegek elemzése alapján lehetséges. A pedagógia problémátörténeti keretekben való feldolgozása képet ad a horizontális és vertikális hatásokról, az alternatívákban való gondolkodás lehetőségeiről, a komplex véleményalkotási készség kialakulásáról (*Németh és Pukánszky*, 2004). A német hatáson kívül azonban – néha nyomokban – megjelenik a francia szellemiség hatása is, amely sajátos, térbeli, időbeli konstrukciókat hoz létre (*Nóbik*, 2005; *Mikonya*, 2008).

A szöveg mint a recepciókutatás tárgya

A kutatás során a textust mediális komplexumként értelmeztük, ahol figyelembe vettük a befogadó és szöveg viszonyát (szöveg és szöveginterpretációk). A pedagógiai narratívák szövegsémái mellett figyeltünk a pedagógiai narráció alkalmi (esetleg szubjektív) formáira is.

A szöveguniverzum elemzésekor *Gérard Genette* (1991) nyomdokain haladtunk, mely szerint a metatextualitás alábbi elemeit (1) szövegközlés, (2) szövegközlés reflexióval, (3) kommentár, (4) kritikai megjegyzés, (5) adaptáció emeltük ki. A narratívák fő jellemzői az alábbiak szerint csoportosíthatók: (1) tárgyyszerű megjelenítés, (2) élményszintű megjelenítés, (3) architextuális utalások, (4) replikáció és (5) originális gondolatok.

A források szövegvilágának értelmezési területei felhívták a figyelmet arra, hogy a reflexió megjelenési formái műfaj függőek (életút-reflexió, pedagógiai kísérlet bemutatása, mindennapi pedagógiai jelenségvilág értelmezése), továbbá szubjektív elemei is vannak (a reflektáló textus alkotójának nézetei). A szöveguniverzum kiválasztott elemei kiválóan példázták a leíró, értelmező, analízis, szintetizáló narrációs építkezés célját, irányait, sarokpontjait (pl. tájékoztató, adaptációra biztat, elutasít stb.).

A vizsgálat megközelítésmódja, betekintés az eredményekbe

Vizsgálati anyagunk alapját két pedagógiai folyóirat: a Magyar Paedagogia és a Magyar Paedagogiai Szemle 1880-as és 1890-es éveiben megjelent számok szövegmintázatai adják. A kiválasztott textusok a szöveginterpretáció jellemző irányait bemutatják.

A kutatás célja annak feltárása, hogyan jelenik meg a külföldi pedagógia műveltségi anyagának tartalma a magyar nyelvű szakirodalomban, a nemzetközi tudományos irányzatok reflexiós és recepciós közvetítése hogyan történik Magyarországon, továbbá mikor jelennek meg a kritikai recepció keretfeltételei. További lényegi kérdés, hogy mit és hogyan, esetleg milyen közvetítéssel vett át a magyar pedagógia a tudományfejlődési tendenciákból.

Feltételezésünk szerint az 1880-as, 90-es évek pedagógiai recepciótörténete feltárja a kortárs reflexió és recepció jellemzőit és adalékokkal szolgál a neveléstudomány mint szakdiszciplína kialakulásához.

Fontos kérdésként jelenik meg a kutatásban a történeti és mentalitástörténeti keretek megragadása. Figyelmet érdemel a narratívaképzés problematikája és a narrativitás szerepe a valóság reprezentációjában. A klasszikus kánonok, és az új kánonok egymásmellettiisége, a kanonizáció folyamatának tettenérése további izgalmas kérdés. Az elemzés alapvető szempontjai: a leírás, értelmezés, megítélés, összevetés, elfogadás, kritikai hangú ismertetés, eredetiség.

A két forrás-folyóirat jellemzői felhívják a figyelmet a recepció különböző szempontjaira, ezek elsősorban a célközönség szempontjait veszik figyelembe. A Magyar Paedagogia olvasótábora elsősorban a pedagógiai szakmát művelő magas fokú elméleti felkészültséggel bíró szakemberek köre, míg a Magyar Paedagogiai Szemle olvasótáborát elsősorban a gyakorlatban dolgozó tanítók teszik ki. Vessük össze a két folyóirat tartalmi jellemzőit!

<i>Magyar Paedagogia</i>	<i>Magyar Paedagogiai Szemle</i>
Rendszerezett, teljességre törekvő munkák	Úttörő próbálkozások bemutatása
Meghatározó jelentőségű munkák ismertetése	Erős történeti indíttatás
Kritikai hang	Népszerű pedagógusok bemutatása
Elméleti koncepciók bemutatása	Jól hasznosítható ismeretek a néptanítók számára
Prekogníciók bemutatása	Jeles gondolkodók, irányzatok bemutatása
Interdiszciplinaritás megjelenése	Mintaadó életutak
Pedagógiai, pszichológiai etikai témakörök	Küldeteses szerepvállalás etikai legitimizációja
Európai tudományosság bemutatása	Iskolai műhelyek bemutatása
Pszichológiai orientációjú normatív pedagógia megjelenítése	Iskolai műhelyek bemutatása

1. táblázat: A két forrás-folyóirat jellemzői

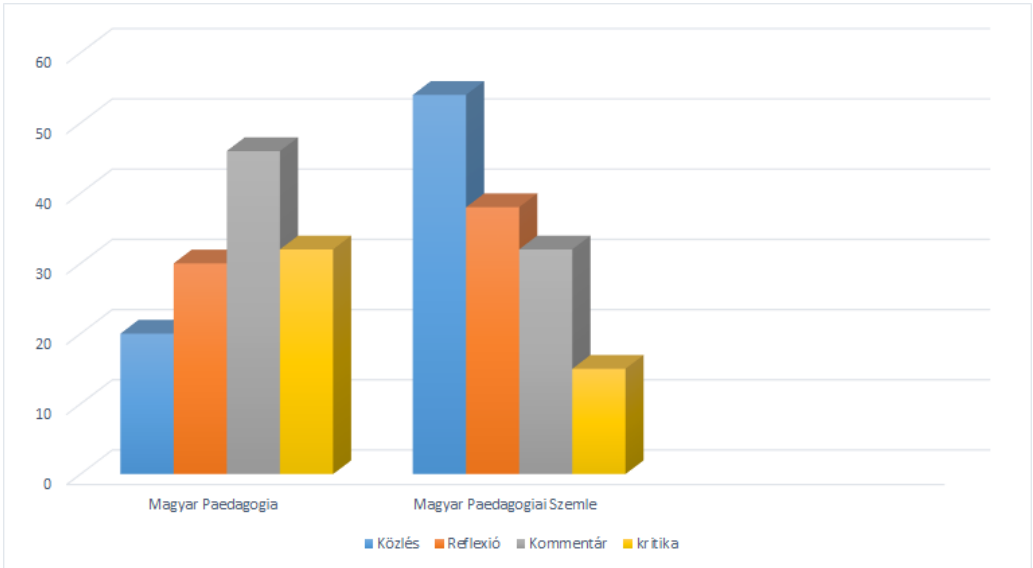
A *Magyar Paedagogia* a korabeli tudományosság alapfolyóirata. 1892–95-ig Csengery János, majd 1896–99-ig Négyessy László szerkeszti. A Magyar Paedagogiai Társaság folyóirataként a hazai közoktatás körében felmerülő elvi kérdések tudományos tárgyalását tűzi ki célul. Szakmai írásai a legkorszerűbb ismereteket tartalmazzák. A Magyar Paedagogiában rendszerezett, teljességre törekvő munkák jelennek meg, amelyeket nem egyszer kritikai hang kísér. Az elméleti koncepciók bemutatása mellett megjelenik az interdiszciplinaritás, a pedagógiai, pszichológiai, etikai témakörök. A tudományos törekvések bemutatása már nemcsak a német nyelvterületre vonatkozik, hanem célá válik az európai tudományosság bemutatása is.

A Magyar Paedagogiai Szemle kliensei a korabeli tanítóság, amely szakmai tudományos írások mellett híreket, népszerű írásokat is közöl. Szerkesztője 1880-tól Rill József, aki a korabeli gyakorlatorientált tudományosság képviselője. Ez a kettős indíttatás jellemzi a folyóiratot is.

Mind a két folyóirat reflektál a külföldön megjelent pedagógiai szakirodalomra, de alapvető különbségek vannak a két forrás által megjelenített témák és tartalmak között is.

A Magyar Paedagogiai Szemlére jellemző az úttörő próbálkozások bemutatása. Jól hasznosítható ismereteket közöl a néptanítók számára. A népszerű pedagógusok bemutatása elsősorban a mintaadó életutak bemutatását jelenti. A küldeteses szerepvállalás mint toposz jelenik meg. Sok gyakorlati ismeretet közöl, iskolai „műhelyeket” mutat be. Megjelenik benne a küldeteses szerepvállalás etikai legitimizációja, mint pedagógus minta. Minthogy a folyóirat el-

sősorban a gyakorlatban dolgozó tanítók számára közöl írásokat, így megjelenik a külföldi iskolai műhelyek bemutatása is.



1. ábra: A metatextualitás elemei a Magyar Paedagogia és a Magyar Paedagogiai Szemle hasábjain 1894–98

A két folyóirat különbözik a reflektivitás mértékét illetően is: a kritikai hangvétel a Magyar Paedagogiai Szemle hasábjain alig van jelen, míg a Magyar Paedagogiában erőteljesebb az értékelő hangvétel.

Műfaji sajátosságok	Példák
Iskolatörténet	<i>Teutsch: Die siebenbürgisch –sächsischen Schulordnungen. 1894.</i>
Közüktatásügy története	
Neves pedagógusok	<i>Gabriel Monod: Michelet: Professeur a l' école normale (Revue des deux mondes) 1895.</i>
Emlékbeszédek	<i>Melanchton születésének 400. évfordulójára. 1897.</i>
Nevelési területek	<i>Demek Győző: Schranz Mihály és Bünker Rajnald: A kézügyességi oktatás fejlődési története 1895.</i>
Kapcsolt területek	<i>Kereszty István: Alexander Wernicke: Richard Wagner als Erzieher 1899.</i>
Ismertetések	<i>Rácz Lajos: Jakob Frohschammer: Ein Pedagoge unter den modernen Philosophen 1898.</i>

2. táblázat: Recepció a Magyar Paedagogiában műfajok szerint

A Magyar Paedagogia neveléstörténeti írásai elsősorban a közoktatásügy, iskolatörténet és a nevelési feladatok témakörök köré csoportosíthatók. Külön figyelmet érdemel a neves pedagógusok tevékenysége, amelyet működési terü-

letük, nevelési munkásságuk oldaláról mutatnak be. Az 1800-as évek vége felé egyre többször megjelenik a folyóiratban a kritikai hang, de a magyarországi viszonyokhoz való adaptáció lehetőségének felvillantása mindvégig jelen van. A neveléstudomány területén összehasonlító elemzéseket is találunk, a komparatív szempont érvényesítése a „legjobb megoldás” szándékával egyesül. Az európai nevelési szakirodalom témái több esetben német közvetítéssel kerülnek Magyarországra, de saját konceptuális keretben tárgyalják. A kommentárok nem egyszer kompilatív elemeket tartalmaznak, több szöveg elemeit idézik.

<i>Műfaji sajátosságok</i>	<i>Példák</i>
Módszertani írások	<i>Szedlacsek Lajos</i> : A görög játékvilágból 1894.
Elemző-értelmező írások	<i>Waldapfel János</i> : A formális fokozatok elméletének története 1892.
Interdiszciplinaritás	<i>Peres Sándor</i> : <i>Fröbel</i> alaki munkái. 1895.
Reformpedagógia	<i>Waldapfel János</i> : <i>Natorp</i> : Grundlinien einer Theorie der Willensbildung. 1895. ; <i>W. J. : S. Hall</i> : Ausgewählte Beiträge zur Kinderpsychologie und Pädagogik. 1903. <i>Várnai Sándor</i> : Kisérleti lélektan az iskolában. 1895.
Komparatív kommentárok	<i>Waldapfel János</i> : <i>Natorp</i> : Grundlinien einer Theorie der Willensbildung. 1895.

3. táblázat: A recepció irányai a Magyar Paedagogiában

A módszertani írásokat a gyakorlatiasság szelleme hatja át, az adaptáció mellett azonban megjelenik a modellalkotás igénye is. Az elemző-értelmező írások tudománytörténeti jelentősége, hogy az európai nevelési irányokon keresztül egy olyan pedagógiai konstrukció irányába mutatnak, amely már az eredetiség jegyeit mutatja, csak nyomokban található meg benne a forrásanyag.

Az interdiszciplinaritás megjelenése az 1890-es évek közepétől egyre gyakoribb. A korábbiakban szinte kizárólag a filozófiai hatás volt megfigyelhető, ezt azonban a pszichológia tudományának fejlődésével, a lélektani szempontok megjelenése egészíti ki.

Figyelemreméltó egy-egy korabeli neveléstudós tevékenysége, akik különösen sokat tettek az előrevivő nevelési szakmunkák és irányzatok megismertetéséért és befogadásáért. Különösen érdekes ebből a szempontból *Waldapfel János* munkássága, aki a reformpedagógiai irányzatokkal megismertette a Magyar Paedagogia olvasótáborát, szinte az irányzat, nézet európai megjelenésével egyidőben. Így írt pl. *Natorp* munkáiról, elemző, értelmező írásokat közölt *Stanley Hall* műveiről.

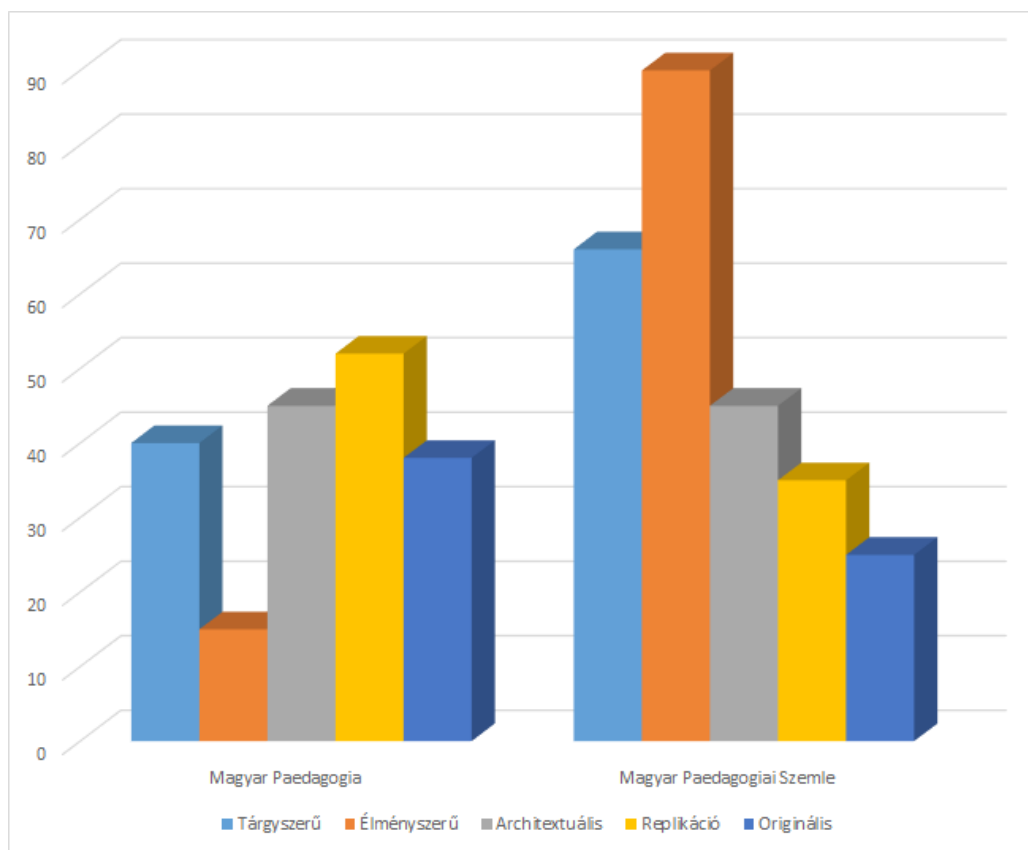
1895-ben jelent meg *Várnai Sándor* tolmácsolásában a kísérleti lélektan iskolai adaptációját közlő írás, amely a téma iránt elkötelezett pedagógus nagyon is gyakorlatias álláspontját tükrözi. *Binet* és *Henri* emlékezetre vonatkozó vizsgálatait úgy ismerteti, hogy a módszer iskolai adaptációját helyezi a középpontba. A tudományfejlődés eredményeit beviszi az iskolai gyakorlatba.

<i>Műfaji sajátosságok</i>	<i>Példák</i>
Tanügytörténeti adalékok	A néptanítók helyzete Poroszországban 1890.
Szakkönyv ajánlások	<i>Diesterweg</i> : <i>Wegweiser</i> 1890
Külföldi lapok	Ungarischer Schulbote (<i>Rill József</i> szerkesztette magyar tanügyi lap német nyelven; <i>Kehr</i> és a tanügyi sajtó)
Pedagógiai irányzatok adaptációja	<i>Bányai Jakab</i> : <i>Pedagógia és nemzetgazdaság</i> 1889.
Életút bemutatások	<i>Rill József</i> : <i>De Gerando Antonina</i>
Külföldi pedagógiai lapok hivatkozásai	<i>Der Volksfreund</i> <i>Rill Józsefet</i> méltatja tanfelügyelőként. 1889
Más magyar nyelvű tanügyi lapra való hivatkozás	Magyar Tanító

4. táblázat: A recepció irányai a Magyar Paedagogiai Szemle hasábjain

A Magyar Paedagogiai Szemle tartalmában és felépítésében más, mint a Magyar Paedagogia. Célját tekintve a tanítósághoz szól, elsősorban gyakorlati tanácsokat, eseményeket közöl. Esetenként kitekintést ad a külföldi pedagógiáról, de inkább eszményített formában. Szövegeiben megjelenik a klisékbe merült referencializálható tudás. Értéke azonban mindenképpen az, hogy a hét-köznapi pedagógushoz szól. Könyvészeti fejezetében megtalálhatók a külföldi művek, de vagy utalások formájában, vagy akkor, ha lefordították azokat magyarra.

Ha megvizsgáljuk a narratívák jellemzőit, akkor a két forrás-folyóirat között a vizsgált időszakban alapvető különbségként jelentkezik a forráskövetés súlyozása. A Szemle a gyakorló tanítókat az élményeken és a tárgyszerű közléseken keresztül kívánja megragadni. A Magyar Paedagogia olvasóinak viszont a replikációs és az originális szinten kívánják az olvasnivalót kínálni. Az archi-textuális megközelítés mód (összöveg utalások) pedig mind a két folyóiratban fontos teret kap. Egyrészt a pedagógiai jelenségek értelmezése, kritikai recepciója szempontjából, másrészt kanonizációs folyamat részeként (2. ábra).



2. ábra: A narratívák jellemzői. A Magyar Paedagogia és a Magyar Paedagogiai Szemle hasábjain

Két forrás-folyóiratunkat elemezve, megállapíthatjuk, hogy a reprezentáció igénye mint tudatos választás jelenik meg a reflektálás folyamatában. Olyan sajátos szerveződésről van szó, amelyben a reflektált szöveg (tartalmilag: pedagógiai jelenség, történet, személy bemutatása), analógiák lehetőségét villantja fel, esetenként részletesen ki is van dolgozva. Az analógiák mentén épül fel a legtöbb szöveg, amelyben három dolog egyesül: (1) a külső megjelenítés belső leképezése; (2) a megjelenési formák és szerveződések visszatükrözése; (3) gondolkodás megindítója. Az analóg reprezentáció mindenkor kötődik valamely észleléshez, ennek a modalitásnak speciális kódrendszere (képi, verbális stb.) közvetíti azokat a hatásokat, amelyek a fogalmi reprezentációkhoz elvezetnek. A fogalmi reprezentáció a gondolkodás útján szerveződik, belső mentális történet, de folyamatosan verbalizálódik, – esetleg változó – nyelvi formát ölt.

Rousseau munkásságának bemutatásakor pl. a reflektálás a nagy francia gondolkodó műveiben megjelenő gondolatainak bemutatásával kezdődik, a magyar viszonyokra való adaptálás lehetőségeivel folytatódik. Az értelmezés síkjai (1) megismerés, (2) befogadás, (3) elfogadás kiegészülnek a kritikai gon-

dolzkodás elemeivel, esetenként mintegy a költői kérdés nyelvi formáját használva (az iskola elutasítása).

Az analóg és fogalmi reprezentáció tehát olyan leképezése a valóságnak, amely egymásra épül, és amelynek célja, hogy a gondolkodás tárgyává válva összekapcsolják a külső történetet reprezentáló analóg kódot a diszkrét szimbólumokból felépülő fogalmi reprezentációval.

Összegzés

A két folyóirat recepciótörténeti adalékokkal szolgál a korszak pedagógiai tudományfejlődési törekvéseihez. Alapvető különbség van a vizsgált folyóiratok reflektív és recepciós irányai között, amely elsősorban a célközönség különbségéből adódik. A Magyar Paedagogiai Szemlére a reflektív, referáló jellegű írások dominanciája jellemző, különös tekintettel az idealizált lezáró reflexiók közlésre, amíg a Magyar Pedagógia a tudományos nézőpontú recepció megjelenése szempontjából fontos referenciális státusú szövegeket közöl. Referenciális státusú szövegeire az afirmáció (bizonyított, megerősített), a konzisztens megállapítások sora jellemző. Jelentős szerepe van a pedagógiai kánonstruktúra alakításában.

Az értelmező közlés elsősorban a Magyar Paedagogiára jellemző, amely kiemeli az eredetiség szempontjának preferálásával. A Szemle elsősorban leír, bemutat, esetenként mitizál, megítélésében a mintaadás szempontja szerepel.

A Magyar Paedagogiában a tudomány- és műveltségmodell újraalkotásának jellemző jegyei megragadhatók (pl. polihisztor pályakép újraértelmezése). Számos új értelmezés jelenik meg, amely differenciáltabbá teszi a pedagógiai narratíva tartalmait (referencialitás). A műfaji megújulás mellett – amely összehasonlító kommentárok megjelenését is jelenti –, a konstitutív, azaz sajátos elrendezésű interpretáció is helyet kap, mint pl. a hasznossági elv, vagy bizonyos pedagógiai módszer kizárólagos használata bizonyos területeken.

A vizsgált időszakban tehát az európai pedagógia legjelentősebb vonulatai megjelennek a pedagógiai folyóiratok hasábjain. Alapvető különbség van a vizsgált folyóiratok között a recepció jellegében. A Magyar Paedagogiai Szemlére a reflektív, referáló jellegű írások dominanciája jellemző, míg a Magyar Paedagogiában megjelenik a tudományos nézőpontú, kritikai recepció. Fontos jellemző a reformpedagógiai irányzatok megelőlegezése, amely a tudományos és műveltségmodell újraalkotásához is hozzájárul. A tudományfejlődés eredményeinek gyakorlatba történő átvitele több szerző munkájában tetten érhető. Az új jelentések, értelmezések a pedagógia fejlődésének előremozdítói. A reflexió és recepció egymás mellettsége elemeiben, majd egészében megelőlegezi a 20. század eleji pedagógia fejlődési jellemzőit. A komparatív kommentárok

megjelenése jelzi, hogy a magyar pedagógiai kultúra nincs fáziskésésben az európai nevelési megújuláshoz képest.

Szakirodalom

Dombi Alice (2012): *Primus inter pares. Programadó nevelők a 19. században*. Universitas Kiadó, Szeged.

Genett, G. (1991): *Fiction et diction*. Poétique, Paris.

Kéri Katalin (2006): Egyetemes neveléstörténet és történeti, neveléstudományi komparatisztika. In: Bárdossy Ildikó, Forrai Katalin és Kéri Katalin (szerk.): *Tananyagok a pedagógia szakos alapképzéshez*. Pécs. 13–45.

Kiss Áron és Öreg János (1887): *Nevelés- és oktatástan*. Dobrovsky és Francke Könyvkereskedése, Budapest.

Magyar Paedagogia (1894–98)

Magyar Paedagogiai Szemle (1894–98)

Mayer István (1844) *Népneveléstan*. Buda.

Mennyei József (1869): *Nevelés- és tanítástan egyházi és világi tanemberek és tanügybarátok, néptanodai tanítók és tanítójelöltek használatára*. Eggenberger, Pest.

Mikonya György (2008): A Herbart recepció magyar historiográfiai hatása. In: Pukánszky Béla (szerk.): *A neveléstörténet-írás új útjai*. Gondolat Kiadó, Budapest. 121–134.

Németh András (2002): *A magyar neveléstudomány fejlődéstörténete. Nemzetközi tudományfejlődési és recepciós hatások, egyetemi tudománnyá válás, középiskolai tanárképzés*. Osiris Kiadó, Budapest.

Németh András és Pukánszky Béla (2004): *A pedagógia problémátörténete*. Gondolat Kiadó, Budapest.

Niemeyer, A. H. (1796): *Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts*. Halle.

Niemeyer, A. H. (1822): *Nevelés- és tanítás tudomány a szülék, a házi és iskolai tanítók számára*. Petrózai Trattner János betűivel. Pest.

Nóbik Attila (2005): Rousseau-kép a 19. századi neveléstörténeti tankönyvekben. *Iskolakultúra*, 4. 41–48.

Tenorth, H-E. (2000): A kézmű dicsérete, az elmélet kritikája – a németországi pedagógiai historiográfia helyzetéről. *Magyar Pedagógia*, 2. 111–125.

Oktatás, eszme és politika

A felvilágosodás polgári örökségének tagadása. A „képeség” és „ismeret” vita forrásvidéke

SÁSKA GÉZA

A felvilágosodás eredetű észkultusszal és az ezt az ideológiát kiszolgáló „iskolával”, azaz az állami és központosított iskolarendszerrel szemben a bő két évszázad alatt – nagy idő: nyolc-tíz nemzedék¹ – számos ellenideológia és politika szerveződött. Gyakran olyan fajta, amelyik a racionalitás kultuszát lecseréli valamilyen irracionális alapú ideológiára, pedagógiára, ugyanakkor fenntartja az eredetileg ezt szolgáló központi szervező erő intézményrendszerét, olykor a társadalom egésze fölé a totalitásig terjesztené ki az állami ellenőrzést. Az észkultuszt ellenzők között természetesen vannak olyanok is, akik az előzővel ellentétben elvetik az erős állam képzetét, sőt a skála másik végén állva az állam akár megszűnését jelentő minimalizálását tartanak jónak (Sáska, 2003). Azonban a másodjára említett nézet képviselői is éppen úgy lecserélhetőnek tartják a felvilágosodás eszmerendszeréből az észre, a tudásra vonatkozó elemeket, mint az erős állam képviselői. Talán éppen ezért, e kétfajta elutasítás szókinccse és fogalmi rendszere meglehetősen azonos. Mindkettő érvrendszerében az a közös, hogy csak az általában vett „iskolára”, az általában vett „gyermekre” fókuszál. Szavaikból ennek megfelelően homogén, tehát nem különböző értékeket és érdekeket, kultúrákat képviselő egyénekből, csoportokból és rétegekből álló társadalom képe bontakozik ki. Ebben az értelemben *abszolút*, tehát megfellebbezhetetlen értékállításon alapuló társadalmi-pedagógiai ideológiai képződmény mind a kettő.

A szembeállítás

A közoktatás terén, mint más területeken is, vannak állandóan ismétlődő viták, olyanok, amelyek csak a legritkább esetben hivatkoznak, még ritkábban építkeznek a korábbi diskurzusok eredményeire. Ilyen – másokkal együtt – „a »nevelés«, vagy az »oktatás« elsődlegességéről” szóló vita is. Úgy látszik mindebből, mintha nem is az intellektuális probléma megoldására törekednének a felek. Nem lehet ez a vita tétje, hiszen már maga az alaphelyzet kizárja az értelmes válaszadás lehetőségét: a „nevelés” és az „oktatás” nyilvánvalóan elválaszthatatlan egymástól, egyik sincs meg a másik nélkül. Empirikusan

1. Egy nemzedék 25 év, egy kohors 10 év a történészek időszámításában.

ugyanis elképzelhetetlen az a helyzet, hogy a nebulót csak oktatnák, de nem nevelődne és fordítva is. A vita láthatóan csak arról szól, hogy a kettő közül melyik oldalra kerüljön nagyobb hangsúly: az intellektuális, a racionális szféra legyen-e az erősebb, vagy pedig valamely irányú és szempontú szocializációs érték szempontja legyen az. A „nevelés” és az „oktatás” pártiak megújuló küzdelmének nem az a tétje, hogy egy-egy konkrét gyerek képzése milyen legyen, hanem az, hogy a gyermekkorú népesség oktatását végző intézményrendszer mekkora hányadát uralhatja az egyik vagy a másik értékrendet képviselő csoport.

Azt gondolom, hogy e két tábor az iskolarendszer két, különböző eredetű ágára támaszkodik. Az egyik, a hagyományos elitképző, a tudományalapú gimnáziumok értékrendjét képviseli, a másik pedig a tömegoktatását. A kulturális és érdekkülönbség különbség közöttük tetemes, ami nemcsak a képesség, ismeret elsőbbségről alkotott nézetekben tükröződik, hanem többek között az iskolai értékelés módjában, a tankönyvek logikájában, a tanító és a tanárképzés eltérő logikájában is kimutatható (Sáska, 2015).

A két nagy csoport közötti hatalmi harc végkimenetele tapasztalhatóan nem tartós, hiszen azt a változékonyság természetű politikai-hatalmi erő és nem az intellektuális kidolgozottság foka határozza meg, olyannyira, hogy sokszor a kellő politikai erő esetén akár mellőzhető a racionális érvelés, elegendő az érzelmekre hatni.

Ugyanezt a mintát követi „képesség”,² valamint az „ismeret” elsődlegességéről folytatott vita is, amely szerkezetében lényegében ugyanaz, mint a nevelés vagy az oktatás primátusáért folytatott beszédsorozat. A „képességek” az adottságok kibontása, azaz a nevelés, az „ismeret” pedig magától értetődően az oktatás alapfogalma, s éppen úgy képtelenség képességektől független ismertektől és ismereteket nélkülöző képességekről beszélni, mint „nevelési” következményekkel nem járó „oktatásról”.³

A viták szereplői könnyen azonosíthatóak, de az élő személyek tetteinek kontextusba helyezésétől itt el kell tekintetünk, hiszen most nem konkrét pedagógiai-politológiai elemzést végzünk, hanem az ilyen munkák elméleti kerekeit dolgozzuk ki.

Ha a Ratio Educationis után bárhol és bármikor azt olvassuk-halljuk, hogy a bajok forrása a tananyagban van, akkor ezt többnyire a képesség és a nevelés pártiak hangoztatják. Szerintük a tanulás anyagát általában vett tanuló ál-

2. A tárgya nélküli képesség és az OECD–CERI PISA vizsgálat kompetencia fogalma egy gyökerű, amely kibontására itt nincs mód. Lásd az Educatio 2015 2. PISA számát, valamint Sáska (2007).

3. Ebben a beszédszerkezetben a szakmai nyelv kifejező ereje éppen azért gyenge, mert nem a vita tárgyának leírására, hanem a beszélő pozíciójának megváltoztatására, megőrzésére irányul. A pedagógia és a pszichológia nyelve egy-egy konkrét esetben mást fejez ki, mint amikor ugyanazt az egész populációra használják. Pl. az egy-egy gyereknek lélektani értelemben van szükséglete, a populáció egészében azonban sokféle szükséglet van, következésképpen nem lehetne beszélni a gyermekek szükségleteiről.

talában vett személyiségéhez kell igazítani, s nem fordítva: a diáknak kell erőfeszítést tennie, hogy a számára adottságként jelentkező követelményeket elsajátítsa. E nézetek képviselői éppen ezért tagadják a vizsgák, a tanulás, az erőfeszítés, a felvételik jelentőségét, legszívesebben kizárnák a bukás lehetőségét is. E pedagógiai nézet egy olyan, az igazságosan berendezett társadalom képzetén alapul, amelyben az egyenlőtlenségek (ha egyáltalán vannak), nem az iskoláktól, nem is a benne megszerezhető és elsajátított tudástól, a bürokratikus eljárásokkal szabályozott próbatételek letétele alapján kiadott bizonyítványoktól függenek, hanem – általánosan szólva – a személyiség szerkezetétől, a képességektől és a nevelés eredményétől. A másik tábor azonban – az „ismeret” és az „oktatás” elsődlegességét hirdetői – a szelektív iskolák (felénk a gimnáziumok), tehát nem a tömegoktatás iskolájának legitimációs érveit hangoztatják, s a társadalomképük a magasabb tudás, magasabb társadalmi pozíció rendjében helyezkedik el.

A vita tárgyi alapjai

A képesség fogalmának filozófiai gyökerei

A felvilágosodás gyakori gondolata, hogy az eleve meglévő, természeti eredetű adottságok a társadalom berendezkedése következtében nem tudnak kibontakozni, illetve elhalnak, eltorzulnak. Vissza kell térni addig a pontig, ahol letévedt az ember a még tiszta világot vezető útról. Ezt fejezi ki a *revolúció* szó a maival ellentétes irányú, az eredeti jelentése is: vissza kell forgatni az események kerekét, hogy a tiszta viszonyok visszaállhassanak, s meg kell szüntetni mindazt, ami a romlást okozza.

A természettől kapott képességek fogalma is ebbe a gondolati világba tartozik, hiszen hozzá a romlatlanság, a be nem fejezettség, és a tisztaság és a lehetőségek világa kötődik, melyet a társadalom, a város, a felnőttek, a munka, az alávetettség, a kényszerek még el nem homályosítottak, vagy éppen fedtek le teljesen.

Mint annyi fogalom, olyképpen a „képesség” is *Arisztotelész*től,⁴ illetve a skolasztikusoktól származik. A képességet a *potenciál* értelmében használja, amelynek tartalmát egyfajta csíraállapotnak tekinti, amiből majd később formálódik valami. A potenciál ellentéte a kész-lét, a befejezett aktus, a kitelje-

4. Képesség és beteljesültség, potencia és aktus problémaköre több helyen előfordul. A leghíresebb és ennek megfelelően a legnehezebben követhető diszkusszió a *Metafizika IX.* (Théta) könyve. Alapvető még a *Lélek II.* könyvében található különbségtétel az első és második beteljesültség között (amire azért van ott szükség, mert a lélek a szervekkel rendelkező test „első” beteljesültsége). Az első beteljesültség olyan állapot, mely már további átalakulás nélkül tud működésbe átfordulni: tanulás eredményeképpen aki tud valamit, az ezt a tudást kedvére képes alkalmazni, az már nem az ekkor már nem tanuló szubjektum minőségváltozása (Ross, 1996).

sültség, amivé a csíra válik majdan. Tehát a potenciál és az aktus, a lehetőség és megvalósulás fogalompárban és nem elszakítva jelenik meg.

A képesség materiális lapjainak hiánya

Arisztotelész szerint a potenciát (a képességet) az *ősanyag* hordozza, amelyből minden származik, illetve minden erre vezethető vissza. A képességnek, mint potenciálnak kell bizonyítható, és bizonyítandó alapjának lennie. Noha ma már kevesen keresik az *ősanyagot*, de az eredmények tekintetében nincs nagy különbség *Arisztotelész* kora és napjaink között, hiszen továbbra is sejtéseken és elméleti konstrukciókon (axiomákon), és nem igazolt tényeken alapul a képességek fogalma. Magyarán: eddig még nem sikerült az egészséges emberek magatartása, szellemi teljesítménye között mutatkozó különbségeket biológiai okokkal megmagyarázni. A természeti, genetikai eredetű különbségek ma (még) kimutathatatlanok, amint az az 1970-es és az 1990-es évek IQ vitája során nyilvánvalóvá vált (Vörös, 1978; Vajda, 2002). Ennek következtében el nem választható egymástól sem a genetikai adottság, sem a környezeti, társadalmi hatásokra kialakuló „kapottság”, következésképpen se a jó, se a rossz képesség, különösképpen a „tehetség” megállapítása bizonyosan nem biológiai tapasztalati alapokon nyugszik, hanem nyilván máson, a társadalmi szabályok elfogadottságán és a jövőre vonatkoztatott jóslatokon.⁵

Az eredet

Úgy látom, hogy az említett két nézet és érdekrendszer pedagógiai és politikai képviselői küzdenek egymással már a XVIII-XIX. századtól, az oktatási rendszer megszervezésének kezdeteitől fogva. Azt gondolom, hogy e két meglévő eszmerendszer tartós konfrontálódása a felülről szervezett oktatási rendszerek létrejöttéből, strukturális adottságból fakad (Sáska, 1988, 1999, 2000, 2002).

A tengernyi eszmetörténeti-társadalomtörténeti elemzés fényében jól látszik, hogy a „tudás”, az „ismeret” primátusa a felvilágosodás terméke, az észkultusz gyümölcse, amely a racionalitás, az ésszerű gondolkodás feltétlen erejében hitt. Az, amelyik éppen ezért hozta létre az *állami* iskolarendszert a kontinentális Európában, hogy ne az irracionális képzetek, a kedélyek és az előítélek vezessék az emberek (azaz a nép) tetteit, hanem a racionalitás, amelyhez máskülönben a felelősség is köthető. A modernizáció és az „ismeretek” oktatása, a tankötelezettség indoka is ugyanerről a tőről fakad, miképpen a társadalmi kiválóság új értelmezése is. Elég itt csak felidézni, hogy a több tudás, a magasabb végzettség, illetve intézményei a középiskola, egyetem éppen a feu-

5. Itt csak megjegyzem, hogy a tanul, tanít, tanítvány, tanulság, tanonc szó alapszava a tan, ősi örökség az urali korból. A zürjén 'tun' „jövendőmondó, jós látnok”. A votják 'tuno' szó „varázsló, jós, táltos” cseremiszből az alapszó változatai „tanul, gyakorol, tanulmányoz, megszoktat, tanácsol” jelentést hordoz. Az alapjelentése „megszokik, tanul”. Benkő, 1976. 838–839.

dális, rendi jellegű származással *szemben* állított ideológiát és praxist. Ne a születés jogán, ne a származás, vagy éppen a rokoni kapcsolatok alapján lehessen állásokat betölteni, megbecsült helyeket megszerezni, hanem a hosszú, több éves, szabályozott tanulást lezáró nyilvános vizsgákon bizonyított tudás alapján jusson ezekhez bárki. A társadalmi egyenlőséget – a felvilágosodás alapeszméje szerint – az ész, a ráció természet adta egyenlősége teremtheti meg, hiszen származásától függetlenül mindenki azonos képességgel születik, és ha mindenki tanulhat, akkor a tudás piacán a tanultabbak sokra is vihetik, még a társadalom alsóbb szeleteiben élők is. A lentebb lévők is tehát meg tudják tanulni az értelemszerűen szelekciós természetű ismereteket, persze nem a népiskolában. A rendiséggel szemben álló polgári demokratikus felfogás természetesen a piacgazdaság immanens – tegyük hozzá legitimációs, tehát ideologikus – része, amelyet Magyarországra *Eötvös, Szalay, Trefort, Kármán* közjogi alapokra helyezett liberális oktatáspolitikája plántált. (Nagy P. T., 2000; 2002).

Szembehelyezkedés az észkultusszal

Szakmai körökben felesleges bizonyítani, hogy az állami szervezőerővel és a piacgazdaságon alapuló polgári berendezkedéssel, az iskolai tudás szelekciós szerepével szemben már a kezdetektől számos eltérő eredetű és célú, a közoktatást kisebb nagyobb mértékben is érintő eszmei áramlat és politika szerveződött.

Tudott az is, s ezért itt elég csak megemlítenem, hogy a marxi eredetű, szocialista társadalomkritika szerint a tőke hatékonyság alapján szervezett gyári termelés tagolt munkarendje, s a világ maga az emberi potenciálnak csak egy hányadára tart igényt, s az ember többi képessége ennek következtében elsorvad, az ember totalitása így sérül. A jövőendő szocialista társadalmának kell a kapitalizmus szülte elidegenedettséget felszámolnia és az emberi teljességet megteremtenie. A XIX–XX. századtól a társadalmat megváltoztató baloldali tervek, és az ezekre fűződő pedagógiai ideológiák-filozófiák és kísérletek⁶ erre az alapokra vezethetők vissza.⁷ A közoktatás területén az észkultusz ellenfeleinek nézetei többnyire azonosak abban, hogy elvetik a tudás, az ismeret elsődlegességét, a helyébe hol az „örök értékeket”, az „örök erkölcsöt”, hol az „életkori sajátosságokat”, hol a „személyiség kibontakozását”, hol a magas elméleti tudással szembe állított gyakorlatias ismereteket,⁸ vagy pedig a „kéz műveltségét” emelik. A főként (katolikus) egyházi, illetve az állam lebontásán fáradozó reformpedagógia (Németh, 1999; 2002; 2005; 2014), valamint a tömeg (azaz a nép) oktatás – egymással gyakorta nem, vagy esetlegesen nem is érintkező –

6. Lásd erről a XX. század második felében a New Left Review és az Eszmélet, cikkei, vagy 2002–2003 között az Iskolakultúra folyóiratban Gáspár Lászlóról szóló vitát.

7. Az újkonzervatív ideológiákra itt nem tudunk kitérni, utalásképpen ld. Szabó, 2003.

köreiben különösen gyakori az a nézet, hogy a társadalmi berendezkedés igazságosságának az alapja ne a tudás, ne is a ismeret, hanem valamit más legyen: a személyiség, a képesség, az alacsonyabb osztályhelyzet, vagy a „faj”. Összességében a szocialista ideológia valamely eleme. E megközelítési mód szerint az volna az üdvös, ha a társadalomban való boldoguláshoz az iskolában megszerzett tudományalapú tudásnak szerény lenne a szerepe. Magyarán: az is léphetne előre, lehetőleg jelentősen, aki nem iskolában tanult, és ha mégis, akkor semmiképpen nem „latint”, „történelmet”, „kémiát”, „matematikát”, „nyelvtant”, stb.

Ennek a felfogásnak a nagy diadalát az ötvenes–hatvanas évek közoktatás expanziója hozta el, amikor a tömegoktatás pedagógiai ideológiája valóban a felnőttek társadalmát tagadó, gyermekközpontú, képesség alapúvá lett, előbb az Amerikai Egyesült Államokban, (Arendt, 1995) majd a Nyugat Európai országokban, később, számos tekintetben hasonló módon a poszt-sztálinista szocialista időszakban Európa Keleti felén is, Magyarországon bizonyíthatóan. A terhelést kerülő, az elvi gyermek univerzálisnak beállított személyiség szempontjait követő uralkodóvá váló tömegoktatásban bújik el és működik hatékonyan a legyőzöttnek hitt tudásalapú, a felnőttek világára, de előbb a mérvadó felsőoktatási intézményekre felkészítő iskola. Mindez, már ami Magyarországot illeti, mindössze néhány egyetemi-főiskolai gyakorló, vagy egyházi fenntartású iskolát jelent.

Szakirodalom

Arendt, Hannah (1995): Az oktatás válsága. In: *Múlt és jövő között*. Osiris Kiadó – Readers International, Budapest. 181–203.

Benkő Loránd (1976): *A magyar nyelv történeti-etimológiai szótára III. kötet*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Jászi Oszkár (1910): A tanító Magyarországon és a Nyugaton. *Új Korszak. A Magyarországi Tanítók Szabad Egyesülete hivatalos lapja*. 3. 1. 2–10.

Nagy Péter Tibor (2000): *Járszalag és aréna*. Új Mandátum, Budapest.

Nagy Péter Tibor (2002): *Hajszálcsövek és nyomáscsoportok*. Új Mandátum, Budapest.

8. Jászi Oszkár például így ír erről a néptanítók kapcsán: „Élni egy elmaradt sáros-poros faluban analfabéta és bepálinkázott parasztok között; tanítani olykor istállónak való odúban vagy nyolcvan-száz szegény gyermeket, kik gyakran éhesen vagy a túlmunkától fáradtan, dideregve és álmosan hallgatják hiábavaló erőlködéseit; a valláserkölcsei és »hazafias« nevelés középkori rendszere mellett elavult és káros dogmákért elhanyagolni, sőt szántsándékkal háttérbe szorítani az életre hasznos ismereteket ...íme, ez a magyar néptanító sorsa és végzete a legtöbb esetben!” (Jászi, 1910. 2–3.) Köszönet Nagy Máriának, aki erre a dolgozatra felhívta a figyelmemet.

- Németh András (2002): Reformpedagógia és századvég reformmozgalmai. In: Németh András (szerk.): *Reformpedagógiai-történeti tanulmányok. Európai kölcsönhatások, nemzeti sajátosságok*. Osiris Kiadó, Budapest. 25–43.
- Németh András (2014): *Lebensreform, Reformpädagogik und Lehrerberuf*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Németh András és Skiera, Ehrenhard (1999): *Reformpedagógia és az iskola reformja*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Németh András, Mikonya György és Skiera, Ehrenhard (2005, szerk.) *Életreform és reformpedagógia – nemzetközi törekvések magyar pedagógiai recepciója*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Ross, Sir David (1996): *Arisztotelész*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Sáska Géza (1985): A tananyag-szabályozás kétfajta logikája és eszköze. *Pedagógiai Szemle*, 5. 399–412.
- Sáska Géza (1999): A tanulatlan faragatlan?: bunkóság, avagy a társadalom re-primitivizációja. *Új Pedagógiai Szemle*, 49. 5. 60–71.
- Sáska Géza (2000): Ismeretközpontú-e a magyar iskola?: a felvilágosodás alkonya. *Új Pedagógiai Szemle* 50. 1. 3–14.
- Sáska Géza (2002): Az elvi és empirikus nép érdeke. A tankötelezettség és a rejtett tanterv. *Iskolakultúra*, 12. 48–58.
- Sáska Géza (2007): A nemzetállami ekvivalenciától a határokon átnyúló kompetenciákig. *Educatio*, 2. 173–190.
- Sáska Géza (2015): Az elmúlt két évtized pedagógusképzési reformküzdemei kreditekben elbeszélve Magyar Tudomány, 2015. 7.
- Szabó Miklós (2003): *Az új konzervativizmus és a jobboldali radikalizmus története (1867–1918)*. Új Mandátum Kiadó, Budapest.
- Vajda Zsuzsanna (2002, szerk.): *Az intelligencia és az IQ-vita*, Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Vörös László (1979, szerk.): *Az IQ-vita – Az örökléselvűek argumentációja*. Felsőoktatási Pedagógiai Kutatóközpont, Budapest.

A polgári iskolai érdekképviselő állásfoglalása a középiskolai reform előkészítésében (1919–1920)

SZABÓ ZOLTÁN ANDRÁS

Bevezetés

A középfokú oktatás megreformálásának kérdése – lényegében a középiskola-struktúra 19. században meginduló differenciálódásától kezdve – folyamatosan napirenden lévő kérdés az új- és jelenkori magyar oktatáspolitikában. Az első világháborút követő forradalmi időszak átmeneti intézkedései után először 1919 decemberében mutatkozott (jogforrásban is megnyilvánuló) szándék a középiskolák átfogó megújítására: a miniszter rendeletében hívta fel a címzett iskolákat, tankerületeket és egyházi főhatóságokat, hogy – 1920. január 15-i határidővel – adjanak választ nyolc, a középiskolai reform előkészítésével kapcsolatos elvi kérdésre.

A jogszabály bemutatása – a két világháború közötti írások (pl. Kornis, 1928) mellett – megtalálható a szocializmus neveléstörténeti munkáiban, így Jóború¹ (1963, 1972) a Horthy-korszak közoktatás-politikáját érintő köteteiben, vagy Heksch (1969) Imre Sándor művelődéspolitikai rendszerét elemző monográfiájában is. Az újabb keletű munkák között Dévényi (2015) nemzetnevelési koncepciókat vizsgáló disszertációja mutatja be a rendeletet. A felsorolt írásművek megvilágítják a jogszabály születésének körülményeit, mögöttes szándékait, a kérdőív egyes pontjait, valamint az általuk gerjesztett visszhangot is. A minisztériumba beérkező válaszlevelek elemzését tartalmazó szakirodalmi tételt azonban eddig nem sikerült fellelnem.²

E válaszreakciók elemzésére két út nyílik: az egyik az anyag *makroszintű*, áttekintő jellegű elemzése.³ A másik (jelen tanulmányban alkalmazott) lehetőség az egyes dokumentumokban, dokumentumcsoportokban megjelenő koncepciók mélyebb, *mikroszintű* analízise: dolgozatomban ennek példaként a polgári iskolák érdekképviselőt választottam ki. A beérkező levelek ezen

1. Jóború Magda neve már saját korában is kétféleképpen jelent meg nyomtatásban: *Jóboru/Jóború*. Jelen szövegben azt az írásmódot követjük, ahogy a tanulmány szerzője alkalmazta. (A szerk.)

2. Az ezen a téren mutató hiány egyik oka (a vonatkozó levéltári anyag fellelhetősége mellett, ld. a *Források és módszerek* című fejezetet) vélhetően az, hogy a kezdeményezés – részben az 1920-as évek gazdasági-társadalmi helyzete, részben a minisztériumon belüli erőviszonyok változása miatt – kialakítatlanul maradt, így a levelek lényegében nem hasznosultak.

szegmense azért is különösen érdekes, mert a két válaszadó polgári iskolai szervezet, a *Magyar Tanítók és Tanárok Országos Szövetsége (MTTNSZ) Polgári Iskolai Csoportja*, valamint a *Országos Polgári Iskolai Egyesület (OPIE)* nem jelent meg címzettként a rendeletben, a felhívás más úton jutott el hozzájuk.

Kutatási kérdések

Ez okból a tanulmány célja annak bemutatása, hogy a két vizsgált szervezet miként – és egyáltalán miért – reagált a vallás- és közoktatásügyi miniszter által kiadott rendelet pontjaira. Ezek alapján az alábbi kutatási kérdéseket fogalmaztam meg: (a) *Milyen okokból fogalmazta meg javaslatait a két szervezet?* (b) *Milyen elvi álláspontra helyezkedtek a középiskolák reformjával kapcsolatban?* (c) *Mennyiben orientálta a válaszadásukat a kérdőív struktúrája?*

Források és módszerek

A kutatásban feldolgozott források három részre oszthatóak: az első maga a kérdőívet tartalmazó *jogforrás*, vagyis a vallás- és közoktatásügyi miniszter 1919. december 5-ikén kelt 200,883. BI. számú rendelete a középiskola reformjának előkészítése tárgyában. A minisztériumhoz *beérkezett válaszok* – nem teljesen egyértelmű besorolás alapján – a Magyar Nemzeti Levéltár K 503-as állagának (Kereskedelmi iskolák) Országos Szakoktatási Tanácshoz kapcsolódó anyagai között lelhetőek fel. A korpuszban két levél származik polgári iskolai szervezettől; az MTTNSZ Polgári Iskolai Csoport válaszát a testület elnökének kézzel írott levele⁴ vezeti be, ehhez csatolja a csoport véleményét összegző gépelt dokumentumot.⁵ Az OPIE Igazgató Tanácsa hasonló módon – helyettes elnöke és helyettes titkára által aláírt – kísérőleveléhez⁶ mellékeli egy, már korábban kidolgozásra került javaslatát,⁷ valamint *Végh Mihály* különvélemé-

3. Erre az MTA Pedagógiai Bizottság Neveléstörténeti Albizottság és a PTE BTK „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola közös szervezésében megvalósuló 2015. október 8–9-i konferencián elhangzott előadásban tettem kísérletet (Szabó, 2015). Ennek írásos változatát, azaz a források áttekintő jellegű elemzését – a Ráday Levéltárban őrzött kapcsolódó iratanyag feldolgozásával együtt – egy későbbi írásomban szeretném ismertetni.

4. A Magyar Tanítók és Tanárok Nemzeti Szövetsége (Polgári Iskolai Csoport) válaszelevele a vallás- és közoktatásügyi miniszter rendeletére. Budapest, 1920. május 31. MNL K 503. 62. csomó, 36. tétel. Országos Szakoktatási Tanács.

5. A Magyar Tanítók és Tanárok Nemzeti Szövetsége (Polgári Iskolai Csoport) emlékirata a középiskola reformjának előkészítése tárgyában. Budapest, 1920. március 10. MNL K 503. 62. csomó, 36. tétel. Országos Szakoktatási Tanács.

6. A Polgári Iskolai Egyesület válaszelevele a vallás- és közoktatásügyi miniszter rendeletére. Budapest, 1920. február 29. MNL K 503. 62. csomó, 36. tétel. Országos Szakoktatási Tanács.

7. A Polgári Iskolai Egyesület javaslata középfokú iskolák átszervezésére, főtekintettel [sic] a polgári iskolákra. Keltezés nélkül. MNL K 503. 62. csomó, 36. tétel. Országos Szakoktatási Tanács.

nyét.⁸ A rendeleten és a válaszleveleken túl a harmadik – kiegészítő jellegű – forrást az OPIE folyóiratának, a *Polgári Iskolai Közönynek* egyes évfolyamai (1897, 1918, 1919–1924) jelentették.⁹ A jelölt anyagok valamennyi csoportját a történeti forráselemzés módszerével dolgoztam fel.

Eredmények

A pedagógiai szakmai és érdekképviselői szervezetekről – az MTTNSZ és az OPIE helyzete

A kiegyezést követő évtizedek intenzív szakaszt jelentettek a – szakmai-tudományos háttér mellett szociális segélyeket, támogatásokat, szálláshelyet, étkeztetést, szabadidős tevékenységet stb. biztosító – pedagógiai szakmai és érdekképviselői szervezetek formálódása szempontjából (Kelemen, 2004, 2007). Ezek az egyesületek (illetve szakterületi csoportjaik, vagy éppen a belőlük formálódó szövetségek) gyakran iskolafajtánként is elkülönültek. A polgári iskola századfordulón való növekedése és népszerűsége (ld. Simon, 1979; Nóbik, 2010) az ehhez a típushoz kötődő egyesülések megjelenését is indokoltta tette.

Arra a kérdésre, hogy milyen pozíciót foglalt el a húszas évek elején a két társulás a pedagógiai szervezetek sorában, eltérő forrásokból lehet választ adni. Egy vidéki folyóirat 1920-as híradása szerint – amely a szövetség nagygyűléséről számolt be – a szervezet ülésén maga Haller István kultuszminiszter és egyéb vezető politikusok is részt vettek.¹⁰ Ezt a fontosságot erősítheti meg Klebelsberg Kuno későbbi véleménye, aki jelentős befolyással bíró szervezetnek ítéli azt meg 1922-ben, Bethlen Istvánnak írt titkos leveleiben.¹¹ Ezekben arra kéri a miniszterelnököt, hogy számára nyilvánosan nem elszámolandó összeget biztosítson, hogy a tanítói szervezeteket – segélyezés útján – befolyásolni tudja. Ezt azzal indokolja, hogy „Az ország közvéleményének irányításában igen nagy, mondhatni döntő befolyása van a hazai tanítóságnak, és ezért ezeknek megszerzése, szervezeteik irányítása nagy jelentőséggel bír.” A Klebelsberg által itt megjelölt szervezetek sorában – a Magyarországi Tanítói Szer-

8. Végh Mihály Közoktatásunk reformja címet viselő különvéleménye. Budapest, 1920. február 10. MNL K 503. 62. csomó, 36. tétel. Országos Szakoktatási Tanács.

9. Az eseti jelleggel felhasznált egyéb dokumentumokat a tanulmány végén található forrásjegyzék tartalmazza.

10. Tanítók az integritásért. *Esztergom és Vidéke*, 1920. 45. 1.

11. Klebelsberg Kuno gróf vallás- és közoktatásügyi miniszter levele Bethlen István grófhhoz a tanítók szervezeteinek a kormány befolyása alá vonásáról. In: *Bethlen István titkos iratai* (1972, összeáll. Szinai Miklós és Szűcs László). Kossuth Kiadó, Budapest. 112–113.; *Bethlen István* grófnak a tanítói szervezetek befolyásolása tárgyában Klebelsberg Kuno gróf vallás- és közoktatásügyi miniszterhez írt válaszlevele. In: uo. 113.; *Klebelsberg Kuno* gróf vallás- és közoktatásügyi miniszter levele *Bethlen István* grófhhoz a tanítói szervezetek befolyásolására kért kölcsön ügyében. In: uo. 115.

vezetek Országos Szövetsége, valamint a *Keresztény Alkalmazottak Nemzeti Szövetsége* mellett – az MTTNSZ is megjelent.

Az Országos Polgári Iskolai Egyesület (OPIE) két szembenálló tábor, a *Polgári Iskolai Tanárok Országos Egyesülete*, valamint a *Felső Nép- és Polgári Iskolai Egyesület* fúziójával jött létre 1896-ban.¹² 1897 januárjától kezdve az egyesület *Polgári Iskolai Közlöny* (1909-től *Polgáriskolai Közlöny*, 1924-től *Polgári Iskolai Tanáregyesületi Közlöny*) címmel jelentette meg lapját (Simon, 1979; Nóbik, 2010). Az OPIE szoros kapcsolatot ápolt a polgári iskolai tanítóképzőt magába foglaló *Pedagógiummal* (vö. Tóth, 1998), amit az is tükröz, hogy Imre Sándor mindkettőnek – egyes időszakokban párhuzamosan is – vezetője volt.¹³ Imre 1918 novemberében lett helyettes államtitkár, ezt követően mindkét korábbi tisztségéről rövid időn belül lemondott (Deák, 1938; Kiss és Vajda, 2010).¹⁴ A Tanácsköztársaság bukását követően 1919. augusztus 7-től a VKM ideiglenesen megbízott vezetője, majd augusztus 16-tól adminisztratív államtitkára lett, kapcsolata azonban nem szakad meg az egyesülettel (Deák, 1938).

A rendelet kibocsátása

Az éppen csak hivatalba lépett vallás- és közoktatásügyi miniszter, *Haller István* – államtitkára, Imre hatására (vö. Dévényi, 2015) – 1919. december 5-én adta ki rendeletét a középiskola reformjának előkészítése tárgyában. A rendelet három, római számmal tagolt részre oszlik, az első két részhez pedig melléklet jelleggel csatlakozik egy nyolc elemű kérdéssor. Az első rész címzettjei a katolikus, községi és izraelita fiú- és leányközépiskolák igazgatóságai, a másodiké a tankerületi főigazgatóságok, a harmadiké pedig azok az egyházi főhatóságok, amelyek hatósága alatt fiú- vagy lányközépiskolák vannak.

Az első két rész tartalma lényegében megegyezik (a magyar köznevelés általános megújítása sürgető, ebben pedig az egyik első lépés a középiskolák hosszú ideje zajló ügyének rendezése), míg a harmadik részt csupán tájékoztatásul küldte meg a miniszter, illetve arra kérte az egyházi főméltóságokat, hogy egy hasonló véleménykutatást ők is intézzenek saját iskoláikban. Az első két esetben a különbség abban rejlik, hogy míg az igazgatóságoktól szakértekezletek formájában kérte a miniszter a kérdések megvitatását, addig a tanke-

12. A korábbi ellentét alapját az jelentette, hogy míg előbbi a polgári iskolát középiskolának, addig utóbbi, *Gyertyánffy István* nevével fémjelzett egyesület népoktatási intézetnek tekintette. Működésének alapelveire vonatkozóan ld. Az „Országos Polgári Iskolai Egyesület” alapszabályai. *Polgári Iskolai Közlöny*, 1897. 10. 523–530.

13. A pontos kronológiára vonatkozóan ld. Deák (1938), Simon (1979) valamint Kiss és Vajda (2010) munkáit.

14. Ld. még Imre keltezés nélküli lemondó levelét (*Polgári Iskolai Közlöny*, 1918, 19–20. 329.) Földes Gábor alelnökhöz, valamint Földes választát (*Polgári Iskolai Közlöny*, 1918, 19–20. 329.). Levelében Imre azt is „bevallja”, hogy véleménye szerint a Pedagógiumban folytatott tanári működése miatt választották az OPIE alelnökévé, majd ismételteln elnökévé.

rületi főigazgatóságoktól az iskolalátogatási tapasztalatok alapján kéri a véleményük megformálását.

A vélemények beküldési határideje 1920. január 15-e, vagyis a rendelet kibocsátását követő egy hónap volt, ami – a politikai környezet és a karácsonyi-újévi szünet miatt – szerencsétlen időzítésűnek mondható. Az érdekvédelmi szervezetekhez azonban más úton jutott el a felkérés. Az OPIE saját folyóiratában, *Matzkó Gyula* jegyző jelentésében¹⁵ explicit módon megjelenik, hogy 1920. február 12-én egy leirat érkezett a minisztériumból, ami 1920. február 28-i határidővel várta az egyesülettől a válaszadást. Szintén ebben a dokumentum derül fény arra is, hogy a másik válaszadó szervezetet, az MTTNSZ Polgári Iskolai Csoportját pedig *az OPIE kereste meg* a reformmunkálatokban való részvételre.

A rendelet kérdései

A rendelet összesen nyolc (hét zárt és egy nyílt) kérdést tartalmazott (teljes szövegét ld. *Függelékben*). Ezek tartalmát több módon is lehet csoportosítani vagy összegezni: *Dévényi* (2015, 134.) szerint valamennyi kérdés azonos elvi álláspontot sugalmaz, miszerint „a középiskola alsó négy osztályában nincs értelme a differenciálásnak”. Egy másik lehetőség a rendelet szövegének az *egységesség-differenciálás* és a *szelektivitás-komprehenzivitás* dimenziókban való vizsgálata. A kérdésekkel ellentétben a válaszok összehangolása nem jelentett problémát, mivel az OPIE az első hét kérdésre „egyhangúlag «nem»-mel” felelt (kivéve a harmadik kérdést, amelyre nem kívánt választ adni), és a nyolcadik ponthoz kapcsolódóan fejtette ki javaslatát, míg a MTTNSZ az első hét kérdéshez fűzött válaszokat, a nyolcadik megtárgyalásához pedig haladékokat kért.

Az MTTNSZ Polgári Iskolai Csoport válasza

A szövetség illetékes csoportjának válaszát *Madarász László* elnök és *Noszlopy Aba Tihamér* főtitkár jegyezte.¹⁶ Véleményük szerint, ha a két feladatot, vagyis a tudományos (elméleti) tanulmányokat és gyakorlati életet mereven szétválasztva kezelik, akkor azt csak két külön iskolatípusban lehet megvalósítani. A már két meglévő fiúközépiskola-típust, a gimnáziumot és a reáliskolát értékelve utóbbit a gyakorlati szempontokat nézve egyértelműen előnyösebbnek látják, azonban egyéb vonatkozásokban (pl. jellem, „tudományainkhoz való ragaszkodás” stb.) nem fedeznek fel érdemi különbséget.

15. A reformbizottság munkája. *Polgári Iskolai Közlöny*, 1920. 3–4. 18–23.

16. A Magyar Tanítók és Tanárok Nemzeti Szövetsége (Polgári Iskolai Csoport) emlékirata a középiskola reformjának előkészítése tárgyában. Budapest, 1920. március 10. MNL K 503. 62. csomó, 36. tétel. Országos Szakoktatási Tanács.

A pályaválasztással kapcsolatban kifejtik abbéli véleményüket, hogy a human gimnázium túl korán készíti a választásra a szülőt és a gyermeket. Ezért helytelennek és szükségtelennek vélik a szétválasztás gyakorlatát. Megítélésük szerint pont ebben a korban, az egységes középfokú oktatásban „szabad, lehet és kell” egységes tananyagot és világnézetet biztosítani. Ez alapján a tananyag és az „erkölcsi világnézet” egyben „társadalmi összérdek” is.

Madarász és Noszlopy egyenesen orvosi vonatkozásokat pendítettek meg válaszlevelükben, a kurrens nemzedéket „testileg-lelkileg elmaradt”-nak, sőt „degenerált”-nak titulálták (!), ezek alapján pedig úgy vélik, ki kell tolni a tudományos pályára való felkészítés életkorát. A nem feltétlenül tudományos pályára készülő diákoknak pedig *nem lehet* a gimnázium az *általános* (értsd: általános jellegű, közkeletű) iskolája, hiszen az abba való „beiratkozás már majdnem elígérkezés a tudományos pályára”. Emellett a különböző fejlettségű tanulók nyolc éven át együtt tartását is indokolatlannak tartják.

Az OPIE válasza

Az OPIE választ *Lucza János* helyettes főtitkár, *Végh Mihály*¹⁷ helyettes elnök (ügyvezető alelnök) és *Volenszky Gyula* előadó jegyezte. Az *Indokolás* című részben hangsúlyozták: „Tartózkodtunk attól, hogy közoktatásunk jelenlegi intézményeit felforgassuk.” Korábban született, már paragrafusokra tagolódo javaslatuk (amely nem csak a középiskolákat, de a teljes oktatási rendszert taglalja) a polgári iskolákat a (leány)gimnáziummal és reáliskolával párhuzamosan haladó, azokkal azonos struktúrájú és egyenlő jogosítványokat biztosító *középiskolaként* definiálja.¹⁸

Az egyesület javaslata egységes alsó tagozatú (gyakorlati irányultságú) középiskolát vizionál, felső tagozata pedig magasabb általános műveltséggel és szakismerettel kívánja ellátni diákjait. Az alsó tagozat elvégzését követően a diák döntése volna a továbbhaladás iránya. Terveik szerint a „felső népiskolák négy év alatt átalakulnak polgáriskolákká, vagy megszűnnek”.

Végh Mihály különvéleménye emellett egy részben egymást követő fokozatokra épülő, öt szintű rendszert lát jónak: (a) 3 plusz 4 évfolyamos népiskola (b) 5 vagy 6 évfolyamos nemzeti iskola (c) 3 vagy 4 évfolyamos reálgimnázium, illetve szakiskolák, tanfolyamok (d) főiskolák (akadémiák) (e) egyetemek.

17. *Végh Mihály* a válasz felterjesztését követően bejelentette lemondását azzal az indoklással, hogy a testület „meggyőződésével össze nem egyeztethető állást foglalt el.” (A reformbizottság munkája. *Polgári Iskolai Közlöny*, 1920. 3–4. 18–23.)

18. Ebben az „alapító” *Csengery Antalra* elképzelésére hivatkoznak.

Összegzés és kitekintés

Általánosabb vonatkozásban elmondható, hogy a válaszlevelek a polgári iskolák és szakmai-érdekvédelmi szervezeteik emancipációs küzdelmének egy ismételt aktusát jelentették, hiszen a rendelet egy újabb artikulációs lehetőséget biztosított a két egyesület számára. A szervezetek válasza tehát egyrészt a „lebegő státuszú” polgári iskola egyenjogúsítási törekvéseinek, másrészt azonban *Imre Sándor* személyének és államtitkári pozíciójának volt köszönhető (vö. Nagy, 2006; Nóbik, 2010; Dévényi, 2015). Az elemzett dokumentumokból jól kitapintható, hogy az OPIE a minisztérium kifejezett kérésére, az MTTNSZ pedig az OPIE megkeresése után fogalmazta meg véleményét a középiskolai reform előkészítésével kapcsolatban. Azonban amíg az OPIE döntéshozatali mechanizmusa részletesen dokumentált,¹⁹ arra vonatkozóan nem találtam információt, hogy az MTTNSZ Polgári Iskolai Csoport milyen folyamat révén hozta meg elvi döntéseit.

Terjedelmét tekintve mindkét levél szűkszavú, jellemzően „rövidre záró” válaszokat ad az első hét kérdés kapcsán. Ezekből jól kivehető, hogy a szervezetek az *egységes középiskola* mellett foglaltak állást, egyben a *praktikum szempontjának* fontosságát hirdették. Összefoglalóan elmondható, hogy – ha különböző módon is, de – mindkét szervezet javaslata *Imre Sándor* elvi álláspontját tükrözi.

Dévényi (2015) disszertációjának megállapításaival azonos véleményre jutottam abban a kérdésben, hogy a rendelet kérdései és felvezető mondatai meglehetősen sugalmazóak, a lehetséges válaszok irányát pedig „kötött pályára” irányítják. A két szervezet között a különbség abban áll, hogy míg az MTTNSZ ténylegesen válaszolt a feltett kérdésekre, addig az OPIE nem érezte szükségét a bővebb kifejtésnek, és a „költői kérdéseket” megkerülve egy korábbi álláspontját tartalmazó dokumentumot nyújtott be.

A két szervezet által megküldött javaslatok azonban nem realizálódhattak. Ennek oka, hogy amennyire *Imre* személyéhez kötődött a koncepció kidolgozása és képviselése, annyira függött tőle megvalósulása is. Kényszerszabadságával (1922) és elbocsátásával (1924) – bővebben ld. *Heksch* (1969) – a polgári iskola azon törekvése, hogy *középiskolává váljon*, sosem valósult meg. Így néhány évvel később az intézménytípus érdekképviselője csak részleges sikerként könyvelhette el, hogy az 1927. évi XII. törvénycikk *középfokúvá minősítette* a polgári iskolákat.

19. A reformbizottság munkája. *Polgári Iskolai Közlöny*, 1920. 3–4. 18–23.

Források

A reformbizottság munkája. *Polgári Iskolai Közlöny*, 1920. 3–4. 18–23.

A vallás- és közoktatásügyi miniszternek 1919. évi 200,883 B. I. számú rendelete a középiskola reformjának előkészítése tárgyában.

Az „Országos Polgári Iskolai Egyesület” alapszabályai. *Polgári Iskolai Közlöny*, 1897. 10. 523–530.

Bethlen István grófnak a tanítói szervezetek befolyásolása tárgyában Klebelsberg Kuno gróf vallás- és közoktatásügyi miniszterhez írt válaszlevele. In: *Bethlen István titkos iratai* (1972, összeáll. Szinai Miklós és Szűcs László). Kossuth Kiadó, Budapest. 113.

Földes Gábor OPIE alelnök válaszlevele Imre Sándor lemondására. *Polgári Iskolai Közlöny*, 1918, 19–20. 329.

Imre Sándor lemondó levele Földes Gábor OPIE alelnöknek. *Polgári Iskolai Közlöny*, 1918. 19–20. 329.

Klebelsberg Kuno gróf vallás- és közoktatásügyi miniszter levele Bethlen István grófhhoz a tanítók szervezeteinek a kormány befolyása alá vonásáról. In: *Bethlen István titkos iratai* (1972, összeáll. Szinai Miklós és Szűcs László). Kossuth Kiadó, Budapest. 112–113.

Klebelsberg Kuno gróf vallás- és közoktatásügyi miniszter levele Bethlen István grófhhoz a tanítói szervezetek befolyásolására kért kölcsön ügyében. In: *Bethlen István titkos iratai* (1972, összeáll. Szinai Miklós és Szűcs László). Kossuth Kiadó, Budapest. 115.

MNL K 503. 62. csomó, 36. tétel. Országos Szakoktatási Tanács.

Tanítók az integritásért. *Esztergom és Vidéke*, 1920. 45. 1.

Szakirodalom

Deák Gyula (1938): *Feljegyzések a polgári iskola és a tanáregyesületek múltjából*. Országos Polgári Iskolai Tanáregyesület, Budapest.

Dévényi Anna (2015): *Nemzetnevelés: Pedagógia vagy propaganda? A fogalom értelmezésének lehetőségei a kultúrpolitikus Hóman Bálint, a pártpolitikus Gömbös Gyula, a neveléstudós Imre Sándor, és a filozófus Johann Gottlieb Fichte példáján*. Doktori disszertáció, kézirat. Pécs. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Interdiszciplináris Doktori Iskola „Európa és a magyarság a 18–20. században” Doktori Program.

- Heksch Ágnes (1969): *Imre Sándor művelődéspolitikai rendszere*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Jóború Magda (1963): *A középiskola szerepe a Horthy-korszak művelődéspolitikájában*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Jóború Magda (1972): *A köznevelés a Horthy-korszakban. Alsó- és középfokú oktatás*. Kossuth Könyvkiadó – Tankönyvkiadó, Budapest.
- Kelemen Elemér (2004): Pedagógusszervezetek és -mozgalmak Magyarországon a 19. században. *Iskolakultúra*, 6–7. 146–155.
- Kelemen Elemér (2007): *A tanító a történelem sodrában. Tanulmányok a magyar tanítóság 19–20. századi történetéből*. Iskolakultúra, Pécs.
- Kiss Róbert Károly és Vajda Tamás (2010): Függelék. In: Kiss Róbert Károly és Vajda Tamás (szerk.): *Az Állami Polgári Iskolai Tanárképző Főiskola története (1928–1947)*. Belvedere Meridionale, Szeged. 199–208.
- Kornis Gyula (1928): *Kultúra és politika*. Franklin-Társulat, Budapest.
- Nagy Péter Tibor (2006): Munkaerőpiaci erők a közoktatás- és szakoktatáspolitikában, 1867–1945. *Educatio*, 2. 232–251
- Nóbik Attila (2010): A polgári iskola és a polgári iskolai tanárképzés 1928 előtt. In: Kiss Róbert Károly és Vajda Tamás (szerk.): *Az Állami Polgári Iskolai Tanárképző Főiskola története (1928–1947)*. Belvedere Meridionale, Szeged. 11–32.
- Simon Gyula (1979): *A polgári iskola és a polgári iskolai tanárképzés története Magyarországon*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Tóth Gábor (1998): Imre Sándor és a Paedagogium. *Magyar Pedagógia*, 2. 99–122.

Konferencia előadás

- Szabó Zoltán András: *Középiskolai reformkonceptiók a Tanácsköztársaság bukását követő években (1919–1924)*. A neveléstudományi kutatások újabb történeti eredményei. Pécs, 2015. október 8–9.

Függelék

A középiskolai reform főkérdései

Részlet a vallás- és közoktatásügyi miniszter 1919. évi 200,883 B. I. számú rendeletéből a középiskola reformjának előkészítése tárgyában. (*Hivatalos Közlöny*, 1919. 45. 387–389.)

„(...)

1. A bajok forrása a középiskola feladatának kettőssége. A tudományos tanulmányokra való előkészítést várják tőle egyik félen, mert történeti hagyománya szerint ez a jellege; az egyéni és nemzeti élet gyakorlati szükségleteinek kielégítését várják a másik félen, mert a mai viszonyok ezt követelik. A nemzetnek egyaránt szüksége van tudományos pályára előkészítő intézetre és általános jellegű, semmiféle pályára nem irányító, semmit meg nem nehezítő iskolára. *Kérdés: Lehetséges-e, hogy ezt a két, nem azonos feladatot egy és ugyanazon iskola teljesítse?*

2. Ma a középiskolák óriási többsége gimnázium. Tanítványainak száma a reáliskoláéinál sokszorta nagyobb. A gimnáziumnak történeti alapon érthető a törekvése, hogy növendékeit az őt jellemző tanulmányokban művelje ki főképpen. Ez megmarad mindig, amíg gimnázium lesz és arról nem is szabad letennünk, hogy ily módon művelt rétege is legyen társadalmunknak. De ebben az iskolában így nem juthat elég idő másféle, nagyjelentőségű és közvetlenebb értékű tanulmányokra. *Kérdés: A humanisztikus gimnázium alkalmas-e arra, hogy a még pályát nem választott, de nem szükségképpen tudományos pályára gondoló ifjúságnak általános iskolája legyen?*

3. A kérdésre igen eltérően felel a latin nyelvtanítás híve és ellenzője. Eddig ez volt s most is ez lesz minden vitában az ütköző kérdés, azért szükséges ezt is általánosabb világitásba állítani. *Kérdés: Van-e érezhető különbség a gimnáziumi és reáliskolai tanfolyamot végzettek közt értelmiség, jellem, hagyományainkhoz való ragaszkodás és haladásunk tudatos akarása tekintetében?*

4. A szervezés tekintetében azt kell meggondolni, hogy a középiskola nyolc osztálya ma egységes szervezettel a tudományos célt szolgálja és csak mellékesen gyakorlatit, négy alsó osztálya azonban a latin kivételével majdnem teljesen azonos a hasonló életkorú növendékek többi iskoláinak megfelelő osztályaival; növendékeinek tekintélyes része nem is jut el az érettségi vizsgálatig. *Kérdés: A tudományos célzat indokolja-e, hogy a gimnázium növendékeit már 9 éves korukban elkülönítsük azoktól, akiknél jobban ezek sem adták személyes bizonyítékait tudományos pályára való voltuknak?*

5. Azonos életkorú, egyaránt vegyes származású gyermekeket, jórészt ugyanazokra a tantárgyakra mindenik iskolában egyféle pedagógiai elv szerint lehet jól tanítani, valamint általában nevelni is. Ha azonban valamely iskolá-

nak sajátos a célja: bizonyára igyekszik ahhoz alkalmazkodni mindenben. *Kérdés: A 9–13 éves gyermekek életkora egyáltalában megengedi-e, hogy a tudós középiskola valami sajátos módszert alkalmazzon s a tudományos munkára való előkészítést már 9 éves korban elkezdje?*

6. Általános művelődéspolitikai kíváncsiság, hogy a nemzet tagjainak annyi-féle (vallási, nyelvi, társadalmi különbségek szerint való) megoszlását s ennek igen káros következtékeit mindenmódon, főként a nevelés útján is enyhíteni kellene. *Kérdés: Helyes-e és szükséges-e, hogy a nemzet serdülő tagjai annyiféle iskolában (gimnázium, reáliskola, polgári iskola stb.) tanuljanak nem egyféle-képen oly ismereteket, amelyekre minden polgárnak egyaránt szüksége van?*

7. Sok komoly baj származik ma abból, hogy a középiskola nyolc évig foglalja el és szorítja egy intézet szabályzata alá sokban különböző serdületlen és kifejtett növendékeit. *Kérdés: Tanulmányi okokból indokolt-e, a nevelés szempontjából célszerű-e ily különböző fejlettségű tanulók együtt-tartása?*

8. *E kérdésekre adott feleleteken kívül miféle egyéb konkrét javaslatai vannak az intézet tanári testületének a középiskolai reform belső tartalmára nézve?”*

Rituális elemek a Rákosi-korszak pedagógiai sajtójának propaganda szövegeiben

BASKA GABRIELLA

Bevezetés

Az 1945 utáni történelmi valóság egyre erőteljesebben vonzza a történelmi kutatókat, hiszen, ahogy *Rainer M. János* is fogalmaz (2011), a korszak egyre inkább történelmi távlatba kerül. A kezdeti lépések után napjainkban már az időszakból fennmaradt források szisztematikus feldolgozása folyik. A történelmi „igazság” felmutatásának igénye társadalmi méretű, annak széleskörű elfogadtatása azonban, hogy ilyenekkel a történészek nem szolgálhatnak, hosszabb időt vesz majd igénybe. A neveléstudomány és az oktatáspolitikai korabeli múltjának megértésére is egyre több neveléstörténelmi kutató vállalkozik. Az első írások már az 1980-as években megszülettek (lásd pl. *Knausz*, 1985), majd a 2000-es évektől kezdődően felgyorsult a folyamat és szélesedett a tematikai paletta (lásd pl. *Nagy* (2000); *Golnhofér* (2004); *Hegedűs* (2006); *Kéri és Varga* (2006); *Szabolcs* (2006); *Sáska* (2007); *Donáth* (2008), stb.) Az oktatástörténet jól ismert és elismert kutatói mellé pedig kezdenek felsorakozni azok a fiatalok is, a legújabb generáció néhány tagja, akik a rendszerváltozás környékén vagy azt követően születtek, kutatói érdeklődésük pedig a II. világháború utáni idők felé fordult (lásd *Darvai* (2011); *Pénzes*, (2013); *Somogyvári* (2013)).

Jelen írásban a *Németh András* vezette OTKA-kutatás¹ részeként arra vállalkozom, hogy korábbi kutatások és elsődleges források segítségével bemutassam és értelmezzem az 1950-es évek, azaz a Rákosi névvel fémjelzett totalitárius rendszer² pedagógiai sajtójában megjelenő rituális elemeket, azt a módot, ahogyan egy ország átnevelése zajlott a politikai sajtón túl a szakmai lapokon keresztül is. A vizsgált időszak az 1940-es évek második felét is lefedi, azaz az „ötvenes éveknek” nevezett periódus bevezető szakaszát.

1. A magyar neveléstudomány története a szakmai folyóiratok tükrében (1945–1989) – tudományos kommunikáció, szakmai diskurzusok K100 496

2. A „totalitarizmus” terminológia elfogadhatóságáról illetve elfogadhatatlanságáról szóló tudományos diskurzusokról lásd: *Rainer M. János*: Bevezetés a kádárizmusba c. munkájának: A magyarországi sztálinizmus – diskurzusok c. fejezetét. 41–78.

Az elemzés középpontjában a totális diktatúrák nyelvhasználatának kérdésköre áll. Ezen felül megkísérlem bemutatni, hogy kifejezetten ennek az eszköznek a felhasználásával, milyen módon pozicionálja a szakmai sajtó a pedagógustársadalmat ebben a folyamatban. Ez a vizsgálódás multidiszciplináris megközelítést igényel, hiszen a neveléstörténet mellett a kommunikációelméletből és a politikatudományból kinyerhető tudásról sem mondhatunk le, ha legalább részben meg akarjuk érteni a korabeli folyamatokat. További lehetőségek rejlenének abban, ha a pszichológiai aspektusokra is kitérnénk, erre azonban jelen tanulmány keretei között nem vállalkozom.

A pedagógia és az oktatásügy sorsa a korszakban, hasonlóan egyéb diszciplínákhoz – de az ember nevelése és a társadalom átnevelése okán ki is emelkedve azok közül – megpecsételődött, ideológiai és gyakorlati szempontból is a szovjet iránymutatásoknak és példának rendelődött alá. A „szocialista embertípus” megformálójaként a neveléstudomány és a gyakorlati pedagógia az ideológiai harc aktorává vált. A nevelés és átnevelés különösen fontos platformját jelentették a korabeli *szaksajtó reprezentánsai* épp úgy, mint a *tankönyvek*, amelyeken keresztül az újabb generációk ismerkedhettek meg az új világkép lényegi elemeivel és mintául szolgáló hőseivel, akiknek szakrális összefüggésbe helyezése legalább olyan fontos volt, mint tanításaik elterjesztése. Az alsós tankönyvek átpolitizálásáról *Kéri Katalin* és *Varga Attila* írt tanulmányt (*Kéri és Varga, 2006*), a hazai neveléstörténeti kánon metamorfózisát pedig *Nóbik Attila* vizsgálta meg az ’50-es évek neveléstörténeti tankönyveinek és egyetemi jegyzeteinek alapján (*Nóbik, 2008*).

Mielőtt kutatásom tényleges témájára rátérnék, azaz megvizsgálám a szakmai sajtó néhány reprezentatív képviselőjét a fent említett szempontból, kitérőt kell tennünk néhány ide kapcsolódó történeti és elméleti kérdés irányába.

Rítus, nyelv és hatalom

Rítus és hatalom

Kiindulási pontunk az, hogy a totális rendszerek működtetésének egyik lényegi eleme a *ritusok tudatos alkalmazása* a társadalom mindennapjainak irányításában és kontrollálásában.

Amennyiben elfogadjuk, hogy a vallást *morálisan kötelező jellege* különbözteti meg más kulturális formáktól, a modern, szekuláris társadalmakban elvileg, *Durkheim* korai gondolatmenetét követve, nem lenne lehetséges szekuláris rítus, hiszen nincs bennük abszolút tekintélyen alapuló kötelező morál. Márpedig *Durkheim* rítusokról olyan társadalmak esetében beszél, ahol a vallás központi szerepet tölt be (*Császi, 2001*). Hogy mégis lehetséges szekularizált

társadalmi környezetben a rítus, arra esetünkben legalább három érvet hozhatunk fel: (1) Már a neodurkheimi szociológia képviselői is azt állítják, hogy a modernitásban is a valláshoz hasonló *szent* és *profán* kategóriákat követő *szakralizáló* tevékenység folyik. Tehát, amennyiben a *Rákosi*-rendszert – tekintve, hogy ideológiájának egyik karakteres vonása épp vallásellenessége volt – szekuláris társadalmi berendezkedésként értelmezzük, elvileg ebben az esetben sem vethetjük el vele kapcsolatban a szakrális-rituális kommunikáció elemzésének lehetőségét. (2) Ráadásul a modern szekuláris társadalmaknak egy nagyon sajátos formájával, a totalitárius rendszerrel van dolgunk, amely rendszer(ek) sajátja az abszolút tekintély újrakonstruálása és elfogadtatása a társadalommal. (3) Esetünkben a konkrét példát vizsgálva, számtalan nyelvi forrás bizonyítja, hogy a *Rákosi*-korszak ideológusai, például *Révai József*, illetve már őket megelőzően a korai szovjet ideológusok vallás és egyházellenes harcuk közepette maguk is új vallást hirdettek, amelynek prófétái, továbblépve pedig szentjei a rendszer felkent vezetői lettek. Ebben az értelemben a *Rákosi*-rendszer olyan szekularizált politikai rendszer, amely nem a vallásos élet elvesztésén, hanem átalakulásán alapszik (vö: *Balogh*, 2011).

Foucault szerint a modern társadalmakban a normalizáló tevékenység, értékképzés, értékörzés *láthatatlan és diszkurzívan kontrollált*, *Durkheim* szerint pedig *nyilvános a rítusokban, láthatóvá tett szimbolikus előadások formájában* (*Császi*, 2001). Esetünkben nem áll fenn a két megközelítés közötti dichotómia, hiszen a diktatúra retorikája és rituális színjátékai kevéssé bújtatottak, nincs idő a csendes manipulációra, az új társadalmi rend felépítésének kényszere, a társadalom gyors és hatékony átnevelésének kényszere felülírja a hatalmi beavatkozás kifinomultabb módszereit. Ráadásul nem is szorul rá a totalitárius rendszer, hogy nevelési célkitűzéseit bújtatva, láthatatlan formában közvetítse, hiszen a politika itt új vallást hirdet, amely a lehető legszélesebb társadalmi nyilvánosság előtt kell, hogy formát öltson.

A politikai vallásokról *Eric Voegelin* írt összefoglaló, értelmező munkát az 1930-as években. *Voegelin* úgy véli, hogy a túlvilági (überweltlich) vagy szellemvallások felől az emberiség története az általa belső-világú (innerweltlich) vallásoknak nevezett világképek felé halad. Ez utóbbiak saját lényegüket tekintik realissimumnak, azaz legvalóságosabb valóságnak, amelynek hordozója, a faj, az osztály vagy akár a nép lehet. A politikai vallásokat ez utóbbi vallások közé sorolja, amelyek helyreállítják az immanencia és a transzcendencia egységét, az ember önmaga megváltójává válik, ezzel egyrészt eltörli az isteni képmás képzetét, másrészt sajátos formában megőrzi azt (*Balogh*, 2011). Az a tény, hogy az ember maga mögött hagyja a történelem folyamán a túlvilági vallásosság szimbólumait, nem jelenti azt – még mindig *Voegelin* gondolatmenetét követve – hogy a megváltás vágya ne maradna meg benne. A szekularizáció folyamata valójában nem a vallásos rítusok és a vallásgyakorlás elveszté-

sét, hanem radikális átalakulását jelenti. A folyamat drámai történelmi következménye és egyben csúcsa a politika teljes szakralizálódása, a bolsevizmus, a fasizmus és a nemzeti szocializmus kialakulása, amely rendszerek „... a mítoszt tudatosan teremtik annak érdekében, hogy a tömegeket érzelmileg egybekössék, és politikailag hatékony megváltásváró állapotba helyezték” (Voegelint idézi Balogh, 2011. 8.). „A cél olyan magasztos, hogy minden eszköz felhasználását megengedi és egyúttal felment minden morális teher alól... A politika szakralizálódik, és megszenteli az erőszakot. Minden erkölcsi teher alól felmenti alkalmazóját, mert az magasabb rendű törvényszerűségeknek, a természet vagy a történelem törvényeinek engedelmeskedik, és elfogadtatja az áldozatot mint a folyamat természetes velejáróját” (Balogh, 2011. 10.).

Nyelv és hatalom

Esetünkben a hazai sajtó 1948 után a totalitárius rendszer foglya lett, amely kisajátította a valóságértelmezés narratíváját és megszüntette az alternatív narratívák létjogosultságát. A mi történetünkben a sajtópropaganda egyik funkciója az *új vallás hittételeinek* közvetítése volt, valamint a mozgósítás, amellyel fent igyekeztek tartani a társadalom figyelmét s egyben elterelni azt a valóságról. Ugyanez például a romániai államszocialista sajtópropagandára is jellemző volt, ahogy azt Györffy Gábor tanulmányában részletesen kifejti (2009).

1948. március 23-án Rákosi Mátyás sajtóaktívát tartott, ahol beszédében kijelölte a sajtó jövőre vonatkozó legfőbb feladatát, amely „a termelés, az építés és a kulturális forradalom *eredményeinek*” bemutatása (idézi Kókay és mtsai. 1994. 203.). A hazai sajtópropaganda legkarakteresebb eszmei vezetője Révai József lett, akit 1949. március 14-én ebbéli teljesítményét honorálandó Kosuth-díjban részesítettek. 1945 és 1950 között Révai volt a hazai lapok között kitüntetett szerepet kapott Szabad Nép főszerkesztője, amely a Magyar Kommunista Párt és a Szociáldemokrata Párt egyesülésével létrejött MDP hivatalos orgánuma és egyben a magyar sajtótörténet egyedülálló példája lett, hiszen Rákosi előirányzata alapján hírértékű írások megjelentetése helyett elsősorban a belpolitika eseményeit *indokoló és magyarázó* szövegeket közölt (Kókay és mtsai. 1994; Horváth, 2013).

1950-től a sajtó és a rádió állami irányítását a Népművelési Minisztérium Tájékoztatási Főosztálya vette át, amelynek élére Révai került. Mindent tudott a propaganda nyelvi és tartalmi mibenlétéről, ezt bizonyítja az a mód, ahogyan az 1848-as forradalom és szabadságharc 100 éves évfordulójának propagandistáit felkészítette az ünnep kisajátítására: „(1) Meg kell mondani, hogy miért jó – és csak az jó –, amit a Kommunista Párt akar. (2) A '48-ban rejlő *szakrális* lehetőségeket az új politikai berendezésekhez és képviselőihez kell társítani. (3) Egyértelműsíteni, hogy az aktuális ellenségek *örök ellenségek*. (4) Jelezni kell, hogy az igaz álláspont ellenfelei a *pokolba jutnak*. (Kiemelések tö-

lem. B. G.) (5) 1848 és 1948 közötti párhuzamok. (6) Mindezt közérthetően, beláthatóan, egyszerűen.” (idézi Horváth, 2013. 24.). Ebben az öt pontban összefoglalta a totalitárius rendszerek kommunikációs sémáinak lényegét, sőt szávaiból az új vallásos világkép megformálásának igénye is kicseng: „szakrális lehetőségek”, „pokolra jut”, „örök ellenségek”. Tette mindezt az a Révai, aki egy későbbi beszédében a hazai tankönyvszerzőket és pedagógusokat óvta a „sematikus vulgarizálástól és az erőszakos aktualizálástól” (idézi: Kéri és Varga, 2006).

Horváth Attila a diktatúra politikai sajtójának elemzése során rendszerezi a módszereket, amelyek Révai mondataiban is kifejezésre jutnak:

1. A leegyszerűsítés elve (jó és rossz, barát és ellenség, burzsoázia és munkásosztály, imperialisták és Szovjetunió)
2. A torzítás elve (az ellenfél durva rágalmozása, kigúnyolása, ördögi természetének kidomborítása)
3. A transzfúzió elve (a célközönség értékrendjének a saját céljainknak megfelelő manipulálása)
4. Az egyöntetűség elve (a pártelit álláspontjának mindenkor egybehangzó volta)
5. A hangszerelés elve (ugyanannak az információnak különféle hangvételű folyamatos ismételtetése) (Horváth, 2013. 39–40.)

A politikai napilapok vezércikkeinek sablonja biztosította a sajtó egységes arculatát: az írást mindenkor egy idézettel kellett kezdeni, amely valamelyik jelentős pártvezértől vagy a marxizmus-leninizmus ideológusától származott, leginkább Lenin, Sztálin és Rákosi jöhetett szóba. A folytatásban ki kellett emelni a szövegrészlet jelentőségét, majd egy eszmefuttatás során, ellenőrizhetetlen számadatokkal, a többség által nem ismert szakkifejezésekkel tűzdelve bizonyítani kellett annak igazságtartalmát. Ezek után fel kellett emlegetni a társadalom visszahúzó erőit, a külső és belső ellenség aknamunkáját, a lusta és értetlen emberek visszahúzó magatartását és végül a kicsengésnek mindenképpen pozitívnak kellett lennie, ekkor jöhetett az ún. „boldogság-agitáció” arról, hogy milyen jó az embernek a szocializmusban élni és mennyire szép, virágzó jövő áll előttünk. (Horváth, 2013.) A fentiek bizonyítják, hogy ezeknek az írásoknak távolról sem volt köze a lakosság információval való ellátásához, és éppen ez volt a mechanizmus lényege, az *alul- és félreinformálás*, amelynek segítségével a társadalom, mint tömeg, irányíthatóvá és befolyásolhatóvá válik.³

A totális diktatúrák korábban nem ismert módszereket vezettek be a hatalomgyakorlásban, ezek közé tartozott tehát a *nyelv totális kontrollja*, valójában kisajátítása, ahogy ezt a fenti mechanizmusok is bizonyítják. A nyilvános be-

3. Vö. pl. Hitler Mein Kampfjának retorikai elemeivel In: Burke, Kenneth: A „Mein Kampf” retorikája In: Szabó Márton (szerk. 1998): *Az ellenség neve*. József Műhely Kiadó, Budapest. 56–88.

szédnek, azaz a médiumokban, így a sajtóban megjelenő kommunikációnak legkarakteresebb jellemzője nemcsak a hatalom által kontrollált tartalom, de a forma is. A korábban felsoroltakkal egybecseng *Balogh Magdolna* (2003) értelmezése, aki a forradalom előtti bolsevik párt által használt nyelvezet három jellemzőjét foglalja össze:

- apodiktikussága, azaz minden problémára egyértelmű és határozott válasza van,
- az ellenségével szembeni kérlelhetetlen fellépése,
- militáris szókészlet használata, amely eredetileg a forradalmi időkben születhetett, de amelyet a század második felében, közvetlenül a II. világháború után is könnyen fenn lehetett tartani, lévén a társadalom épp egy világégésen túl és egy hidegháború elején.

Az ellenséggel szemben megengedett *hangnem* forrását és retorikai jellegzetességeit a szakirodalom a szovjet ideológusok, főképp *Lenin* munkásságához köti, de *Marx* neve is felmerül. *Horváth Attila* sajtótörténeti munkájában rámutat, hogy *Karl Marx* volt az, aki elsőként használt köznyelvi szavakat, sokszor *durva*, *sértő* és *vulgáris* kifejezéseket ellenfelei ellehetetlenítése érdekében még tudományosnak szánt szövegekben is. *Balogh Magdolna* irodalomtudományi kutatásában ugyanakkor *Lenin* szerepét emeli ki e retorikai stílus elterjesztésében, aki, mint írja nagy hangsúlyt fektetett arra, hogyan kommunikálja az új ideológiát, és ő volt az, aki kezdeményezte és nyíltan pártfogolta a sajtó cenzúráját is. *Lenin* nyelvhasználatát közvetlenül a halála után vizsgálni kezdte a szovjet nyelvészet és egyben piederstálra is emelte. *Lenin*, *Alekszandr Ivanovics Herzen* írásaiból vette a szándékosan és erősen vulgarizált nyelvhasználatot és hatására egyszerűsítette szókészletét. E nyelvhasználat lényege a gondolkodást nem igénylő, egyszerű, mozgósító erejű jelszavak használatában rejlett. A jelentésadás gesztusa a vezér privilégiuma lett, amely egyben a használatban lévő szavak új tartalommal való megtöltését is jelentette. Ennek egyik módja a semleges kifejezések jelzős szerkezetté alakítása volt, amellyel elérte azt, hogy a valóság jelenségeit röviden és egyszerűen legyen képes osztályozni és értékelni. Felosztani jóra és rosszra (*Balogh*, 2003).

A forma, a hangnem és a tartalom ellenőrzése és irányítása egészen a szókészlet meghatározásáig terjedt: a Rákosi-korszak nyelvpolitikájának részeként például az 1949. évi alkotmány szövegében egyszer sem szólnak az egy pártrendszeréről, sőt a *párt* kifejezést sem alkalmazzák, helyette az *élcspat* szerepel, valamint szintén 1949-es az a moszkvai határozat, amelynek alapján *népi demokrácia* alatt *proletárdiktatúrát* kell érteni (*Gyarmati*, 2011).⁴

4. A magyar közéleti és politikai élet különböző korszakairól szóló, azokat nyelvi szempontból elemző írásokról lásd részletesebben: *Jobst*, 2009. 434–435.

A pedagógiai sajtó és a vizsgálat forrásai

A korszak politikai valóságában a politikai sajtó totális kontrollja mellett a szakmai sajtó sem maradhatott független. *Golnhofér Erzsébet* 2004-es munkája, amely az 1945 és 1949 közötti pedagógiai nézeteket elemzi, a korabeli szaksajtó sajátosságairól is számot ad, *Géczi János* (2006) pedig „A pedagógiai sajtó, 1956” című írásában utal az 1945 utáni helyzetre, a lapokkal kapcsolatos számszerű adatokat feltárja, ugyanakkor a totális diktatúra legkeményebb évei ebből a szempontból még kevésbé kutattak. Éppen ennek a hiánynak a pótlását teszi lehetővé az a sok résztvevős kutatás, amely a II. világháború utáni magyar neveléstudomány fejleményeinek feltárása során elsősorban a korszak szakmai sajtóját, mint forrást teszi meg vizsgálódása alapjául.⁵

Ennek a többszempontú elemzéssorozatnak a részeként, jelen vizsgálat forrásai közé 4 korabeli orgánus – az *Embernevelés*, a *Köznevelés*, a *Nevelők Lapja* és a *Pedagógus Értesítő* – került be. Közülük három: az *Embernevelés*, a *Nevelők Lapja* és a *Pedagógus Értesítő* a pedagógusok szakszervezetének újságjai, míg a *Köznevelés* az oktatási minisztérium hivatalos lapja volt. E két szervezet nevének változása is figyelemre méltó nyelvi szempontból. Az intézményrendszer átnevezése éppúgy része a nyelv kontrolljának és ezzel az új világ legitimációs és világértelmező folyamatainak, mint a hétköznapi és hivatalos szókészlet átformálása. Ennek okán a Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium, amely 1867-ben jött létre, az 1951-es átalakításokig őrizte az eredeti nevét, ettől kezdve Közoktatásügyi Minisztérium. A pedagógusok szakszervezete pedig, amely 1918. december 30-ától, a Magyarországi Tanítók Szakszervezete megalakulásától datálja működését, 1945 februárjában alakult újjá Magyar Pedagógusok Szabad Szakszervezete néven, majd 1950 májusában elvesztette nevéből a „szabad” jelzőt, ugyanaz év decemberében pedig a „magyar” jelző is kikerült a nevéből és maradt röviden Pedagógusok Szakszervezete, alkalmazkodva az ideológiai környezet változásához.

A vizsgált lapokkal kapcsolatban fontos megjegyezni, hogy elsősorban a mindennapi nevelés gyakorlati módszereit, ideológiáját, a nevelők társadalmi szerepét kívánták tükrözni és formálni.

A pedagógiai sajtó hangneme az 1945 utáni években változáson megy át. Az 1945-ös tónus már 1947-re döntő mértékben átalakul. Megítélésem szerint ez a tendencia már előrevetíti a változásokat. Nézzünk egy rövid példát a *Köznevelés*⁶ történetén keresztül. A *Köznevelés* 1945. júliusi indulásakor, az összevont első és második lapszám legelején *Teleki Géza* még Isten áldását kéri a lap indításához, valamint megjegyzi, hogy: „Osztályharcból nem lesz magyar művelődés, de nem is lesz demokratikus Magyarország.” (*Köznevelés*, 1945. 1-2. 1-

5. Lásd az első oldalon hivatkozott OTKA kutatást.

6. Erről a folyamatról részletes leírást olvashatunk *Golnhofér Erzsébet* munkájában (2004).

2.). Ugyanebben a számban *Kéthly Anna* is közöl egy írást, amelyben a közoktatás demokratikus átalakítását második honfoglalásnak nevezi és felvázolja azokat a tulajdonságokat, amelyek az új, demokratikus közoktatás által megformált embert jellemzik majd. Az új ember „szociális”, azaz jellemes, bátor, erkölcsös, gondolkodó és bírálóképes lesz. Az 1946. év első lapszáma már egy Lenin idézettel kezdődik, ugyanakkor a lap egyéves fennállása alkalmából 1946 derekán a főszerkesztő *Bíró Lajos Pál* még visszautal *Kéthly Anna* szavaira és arra figyelmeztet, hogy az igazi demokrácia megformálása Magyarországon a nevelők feladata. „Ezért lapunk pártokon felül, cívódások és személyeskedések nélkül mindig az ügy, az igazság és a becsület jegyében igyekezett szolgálni a magyar köznevelés érdekeit. Hívei voltunk és vagyunk az okos haladásnak, az ésszerű reformoknak, de a nélkül, hogy a múlt értékes hagyományait lábbal tipornánk (...) A megértés, a belátás, a türelem, a távolabbi cél látása az erényei a jó nevelőnek és mi ezek jegyében kívántunk, kívánunk felülemelkedni a magyar köznevelés gyermekeinek érdekében a személyeskedés, gyűlölködés, a magyarságot fojtogató önmarcangolás, vádaskodás, egymásnak rontó alpári színvonalán.” (1946. 14–16. 2.). Az 1945-ös reményteljes hangvétel tehát már 1946-ra egy keserű, a pártviszályoktól megtépázott, ugyanakkor szigorú és a helyes utat kijelölni szándékozó hangnem váltja fel.

Rituális elemek a pedagógiai sajtóban

Ahogy *Györffy Gábor* (2009) tanulmányában kifejti, a kommunikáció kulturális elmélete szerint a média – és annak részeként a sajtó – nem információt közöl, hanem *világnézetet mutat be és erősít meg*. És mivel a tömegtájékoztatás korában a *hit* és *tudás* megszerzése már nem közvetlen tapasztalatszerzés útján, hanem „médiaközlemények” útján megy végbe (*Jobst*, 2009), ezek tartalmának jelentősége az adott politikai rendszerekben felbecsülhetetlen.

A kommunikáció rituális formája akár a sajtót, akár a tankönyveket vizsgáljuk, az új értékrend, az új vallás hittételeinek megjelenítését és megerősítését jelenti. Ennek a megjelenítésnek vannak tartalmi és vannak formai elemei, ezek szétválasztása és kategorizálása azonban nem egyszerű feladat. *Györffy Gábor* a korabeli romániai sajtót vizsgálva felsorakoztatott néhányat azok közül a kategóriák közül, amelyek a rituális elemekként értelmezhetőek, ehhez csatoltunk néhány újabb kategóriát és ezek mentén vizsgáltuk a szövegeket.⁷ A következő tényezők különböző megjelenési formáit kerestük a szövegekben: tartalmi értelemben (1) mítoszokat, (2) jóslatokat és/vagy misztikus, nehezen illetve egyáltalán nem behajtható ígéreteket, (3) a múlt a jelen és a jövő kontrollját célzó szövegrészleteket (4) az alternatív világkép-narratívák megsemmisítésére utaló törekvéseket, (5) az újonnan teremtett valóság pedagógusok szá-

7. Köszönet *Szűcs Katalin* kolléganőmnnek az együttgondolkodásért, a kreatív együttműködésért!

mára megtervezett eseményeit; formai értelemben pedig (6) jelszavakat, (7) normatív üzeneteket, (8) a nevelés és a nevelő metaforáit, valamint (9) súlyosan minősítő jelzős szerkezeteket. Ezek sokszor együtt jelentek meg, vagy összeforrtak a vizsgált szövegekben, ahogy ezt a hozott példákön keresztül is látni fogjuk.

Jelen írás keretei között nincs mód valamennyi bemutatására és értelmezésére, ezért a felsoroltak közül csak néhányat jelenítünk meg.

A pedagógus az új társadalomban – a propaganda szintjén

Az új politikai rendszer, új világa, éppúgy mint minden világ, mítoszokra épült. A *Raoul Girardet* által felsorolt politikai mítoszok (Györffy, 2009) – az összeesküvés, a megmentő, az egység és az aranykor – mind jelen voltak a Rákosi-korszak kommunikációjában és azon belül a pedagógiai sajtóban is. Az „összeesküvés mítosza” az ellenségkonstruálás szempontjából fontos, az ellenségkonstruálás pedig az összetartozás, az új identitás alapja.

A jelenségek jóra és rosszra, a valóság barátokra és ellenségre osztásának konkrét politikai háttérét a vizsgált történelmi pillanatban a világháború utáni években kibontakozó hidegháború adta. Ugyanakkor a totális rendszerek, a diktatúrák mindenkor működési mechanizmusainak lényegi eleme az ellenségkonstruálás. Átlépve ezen a trivialitáson: minden kultúra minden csoportja ismeri a „mi” és a „nem mi” fogalmát, identitása ebből építkezik. Ahogy *Reinhart Koselleck* fogalmaz: „Egy cselekvő önmeghatározásához ellenfogalmak tartoznak, amelyek a mások ellenében megfogalmazott „mi”-t nemcsak artikulálják, hanem megkülönböztető jegyekkel is felruházzák (...) Az idegen- és az önmeghatározás kölcsönösen felidézük egymást” (1998. 14.). Szintén *Koselleck* (1998) mutat rá, hogy amióta az ember Isten helyébe emelte önmagát, ellenségei sem lehetnek emberek többé: a Mensch-el szemben az Unmensch áll. Mindazon értékek, amelyek az embert jellemzik, ellenségére a nem-emberre távolról sem jellemzőek. *Murray Edelmán* (1998) szerint érdemes különbséget tenni a politikai *ellenfél* és a politikai *ellenség* között. Ennek azért van jelentősége, mert az előbbi esetében inkább taktikai kérdések kerülnek terítékre, míg a második esetében erkölcsiék. Az ellenség tulajdonságai eleve adottak: gonosz, erkölcstelen és betegesen romlott, ami miatt állandó fenyegetettséget jelent. Ebből következik, hogy küldetésünk lényege az, hogy megtisztítsuk a világot attól a szennytől, ami ellenségünkre jellemző és ezzel egy jobb világot teremtsünk.

Jelen történetünkben a klasszikus politikai mítoszok közül az összeesküvés mítosza többek között a békeharc mítoszával kapcsolódott össze. Ezen keresztül definiálódott jó és rossz, barát és ellenség, rend és káosz. Az imperialista háborús uszítók álltak szemben a békétábor országaival. A belvilágot tekintve pedig

az imperialisták „bérencei” belső összeesküvésekkel próbálták akadályozni a szocialista fejlődést.

Fontos rámutatni arra, hogy a politikai kommunikáció hatásmechanizmusának kiemelt összetevője a jól megválasztott *metafora* (Jobst, 2009). Diktatúrák esetében ez hatványozottan igaz, hiszen a politikai-ideológiai szempontból toplistára kerülő téma vagy témák állandósult napirenden tartása lehet a záloga a politikai üzenet bevézésének. Az egy-egy üzenetet tömören, színesen és egyben minősítő módon kifejező metafora ismétlése rendkívül praktikus és hatékony. Jobst Ágnes tanulmányában – ahol éppen a *harc* metafora szerepét vizsgálja az 1950-es évek politikai köznyelvében – Lakoff és Johnson metaforagyűjteménye alapján kimutatja, hogy a legalapvetőbb, mindenki számára könnyen dekódolható metaforák között találjuk az *élet*, a *halál*, a *szerelem*, a *vadászat* és a *háború* fogalmát is.

Az 1950-es évek politikai nyelvhasználata szélsőségesen militáns volt és ez a militáris jelleg nemcsak a politikai mindennapokat megjelenítő politikai sajtóra volt jellemző, de rávetült a szakmai mindennapokra is. „A kognitív metaforaelmélet téziseit összegezve valamely metafora jelentőségének időszakos megnövekedése úgy értelmezhető, hogy a fogalmi metafora vagy a metaforikus kifejezés az adott diskurzusban számos más fogalomra mint céltartományra rávetül.” (Jobst, 2009. 440.)

A háború és béke diskurzusa itt több síkon értelmezhető, főképp, ha az egészet a nevelés kontextusában vizsgáljuk: (1) explicit cél a *békére nevelés*, az ehhez felhasznált – egyébként ellentmondásosnak tűnő – eszköz a militáns retorika. (2) Az egyik implicit cél pedig az ellenség bemutatása, lejáratása, végső soron verbális megsemmisítése, ezen keresztül az *új világkép indoktrinációja*.

A militáns retorika csak látszólag ellentmondás a béke „szolgálatában”, hiszen a rendszer lényegi elemével van dolgunk, permanens háború állapotában vagyunk, ahol figyelmünk az ellenség tevékenységével kapcsolatban egy pillanatra sem lankadhat. Erkölcsi kötelességünk, hogy megtisztítsuk a világot a háborús uszítók romboló tevékenységétől.

Ebben a békeharcban a pedagógusok is felsorakoztak, legalábbis a vizsgált lapok döntő súllyal hozták a témát minden számukban. Nyilvánvaló kötelezettsége lehetett ez a lapszerkesztőknek. Ezen a tényen túl viszont ezt a motívumot többféle céllal lehetett alkalmazni. A békeharc jelenléte és funkciója tehát a pedagógiai lapokban többféle síkon értelmezhető. A tanárok lelkes részvételének hangsúlyozása önmagában hármas funkciót tölthet be: (1) részben neveli a pedagógus-társadalmat a helyes gondolkodásra, (2) részben pozicionálja a pedagógusokat a társadalom szereplői között, bemutatva a tevékenység társadalmi jelentőségét, (3) részben pedig kifejezi az egységet és bevonja a tanárokat a társadalom egészének közös ügyeibe. Ezzel egyben a már definiált politikai mítoszok közül még egyet alkalmaz, az *egység mítoszat*. „Ebben a nagy

összefogásban a békéért az imperialista háborús uszítók elleni harcban mi, magyar nevelők is egynek érezzük magunkat a dolgozók nemzetközi táborával.”⁸ Valójában mindjárt idesorolhatunk egy negyedik funkciót is (4) a társadalom egészével való azonosságon túl egy ennél is fontosabb egységet, a munkásosztállyal való szétszakíthatatlan összetartozást, valójában azonosságot. A munkásosztály, mint az új társadalom legalapvetőbb és politikailag legdöntőbb csoportja, kiemelt tényezője az új világnak, a vele való azonosság létfontosságú. Létfontosságú a tanárok társadalmi pozicionálása szempontjából „A béke ügye mellett való lelkes kiállásban a pedagógusok eggyéforrtak az ország dolgozó népével.”⁹ „A magyar nevelők... Együtt éreznek, együtt dolgoznak, együtt harcolnak a munkásosztállyal és dolgozó parasztsággal népi demokráciánk nagy céljaiért.”¹⁰ A pozicionálásra szintén jó példa ez a mondat: „Egy évvel ezelőtt a pedagógusok bebizonyították, hogy méltók pártunk, népünk bizalmára.”¹¹

A normatív üzenetek valójában a korszak újságírásának legalapvetőbb eszközei közé tartoztak. Ez a nyelvi eszköz legtöbbször az olvasóban nem tudatosult formában, rejtett módon volt képes a gondolkodás formálására, a következő két példában tartalmukat tekintve pedig megint csak a társadalmi pozicionálásra: „A magyar nevelők meggyőződéses hívei Népköztársaságunknak.”¹² „A pedagógusok nevelik, tanítják az ifjak százezreit, akikből majd a szocializmus széleslátókörű és nagyműveltségű építői lesznek.”¹³ „Nekünk, pedagógusoknak hatalmas feladatunk van ezeknek a célkitűzéseknek a megvalósításában.”¹⁴

Növelte a lapokban a propagandisztikus hangnemet az a tény is, hogy számtalan szakszervezeti vagy egyéb politikai nagygyűlésen elhangzott beszédet közöltek le, amelyek hangvétele méginkább mozgósító jellegű volt, mint egy hétköznapi lelkesítő írásé. Ilyen volt például Szávai Nándor¹⁵ beszéde, amely a Magyar Pedagógusok Szabad Szakszervezetének békenagygyűlésén hangzott el, és amelyet az Embernevelés 1949. 5. számában jelentettek meg. Az írott változat címe: „Ört áll a nevelő is”, amely a militáns hangvétel, és a nevelővel kapcsolatos egyik, a korszakra jellemző metafora kiváló példája. A nevelő az új idők katonája. Valójában a nevelő éppúgy katona ebben a békéért háborúzó társadalomban, mint bárki más, csak ő a nevelés „frontján” harcol, így téve meg az iskolát – eszmei síkon – frontvonallá.

8. Nevelők Lapja, 1950. 9. 1.

9. Pedagógus Értesítő 1949. 9. 3.

10. Nevelők Lapja, 1950. 19. 1.

11. Nevelők Lapja, 1950. 19. 1.

12. Nevelők Lapja, 1950. 19. 1.

13. Pedagógus Értesítő, 1949. 7. 1.

14. Pedagógus értesítő 1949. 7. 2.

15. Szávai Nándor 1945-től a VKM osztályvezetője, 1946-tól a budapesti tankerület főigazgatója, 1948–1950 között oktatásügyi államtitkár

Szávai beszéde egy az egyben megfelel a politikai sajtó vezércikkeivel szembeni elvárásoknak, amelyekről korábban szó esett. Három ideológust idéz: Rákosit, Sztálint és Révait (ebben a sorrendben), felvázolja a harcos jelent, amelyben az imperialista háborús uszítók fenyegetik a világot, felsorakoztatja a feladatokat, ezen belül a tanárok feladatait is és megrajzolja a virágzó jövőt. Szövegében továbbá egymás szeretetére és az imperialista uszítók gyűlöletére szólít fel. Szövege kicsengése is ez: *„Fogjuk hát össze keményen sorainkat, vessük ki magunk közül az árulókat, az ellenséggel cimborálókat, de azokat is, akik népünk és a dolgozó emberiség e nagy kérdésében nem akarnak helytállni. És akkor elmondhatjuk, hogy a magyar pedagógus megtette kötelességét önmaga, a rábízott ifjúság s a nép iránt egyaránt.”*¹⁶

A gyűlölet hangsúlyozása ellenségeink ördögi és romlott természetét sugallja. Az új világkép kialakult, a jó és a rossz harca körvonalazódott, ez ad értelmet a pedagógus életének is. *„A tények és a konkrét példák, a tanár meleg, meggyőző hangja arra buzdítja a növendékeket, hogy ők is harcoljanak a béke nagy ügyéért, és felkelti bennük a gyűlöletet a háborús uszítók ellen.”*¹⁷

A korabeli lapszerkesztésre jellemző, hogy egy az egyben vesznek át szövegeket a „baráti” országok hasonló karakterű újságjaiból, sőt egyes lapok alapításakor, így például a Pedagógiai Szemle 1951-es létrejöttékor¹⁸ hangsúlyozott célként fogalmazódott meg a szovjet lapokban megjelent írások publikálása és ezzel tulajdonképpen az ideológiai „tisztaság” biztosítása. Implicit célként vélhetően azért is lehetett ez a gyakorlat hasznos, hogy ne adjanak támadási felületet az intézményi szinten ugyan nem létező, de a valójában teljes szellemi életet áthálózó cenzúrának. A legutóbb idézet szöveg például a Gazeta Invățământului c. román pedagógiai lap egyik írásából közölt szemelvényekből származik.

Visszatérve az idézetekhez, ha egy az egyben fordítjuk le ezeknek a szövegeknek az üzenetét, akkor azt látjuk, hogy a korabeli pedagógus feladata az egység megteremtése kapcsán a gyűlöletkeltés. Olyan abszurd szövegekbe is belefuthatunk, mint az iménti idézet, amelyben a tanár meleg, meggyőző hangja fogja felkelteni a gyűlöletet az ellenséggel szemben.

További lehetőségek rejlettek abban, ha maguk a pedagógusok szólaltak meg a lapokban, személyesen téve hitet az új rendszer mellett. Nem elvont, általános igazságokról beszélve, hanem a személyes tapasztalat hangját hozva a nyilvánosság elé: *„A kartársak együtt örültek velem. Példám nyomán ők is meggyőződtek arról, hogy a Magyar Dolgozók Pártja, mint mindig, most is megtartotta ígéretét... A Párt, a dolgozó nép bízik bennünk nevelőkben. Igérjük, hogy a*

16. Embernevelés, 1949. 5. 221–226.

17. Köznevelés, 1950. 22–23. 694–695.

18. Lásd Pénzes (2015), kézirat

*bizalmat jó munkával fogjuk kiérdemelni.*¹⁹ Az átélt valóság megjelenítése legitimizálhatta a jelszavak szintjén megjelenő ideológiát, hitelesítette az újonnan teremtett valóság tényeit és egyben lehetőséget nyújtott arra, hogy a pedagógust kiemelje a hétköznapiak hősei közül.

Zárógondolatok

Számos hasonló példával folytathatnánk a sort. Úgy vélem azonban, hogy az áttekintett példákon keresztül is jól látható, milyen sokféle lehetőség rejlik a rituális kommunikációban. A kommunikációnak ez a formája, amely a totális rendszerek egyik leghatékonyabb eszköze (volt) arra, hogy bemutassák és megerősítsék a saját maguk által kreált valóságot, azért is érdemes a figyelmünkre, mert – ahogy arra *Foucault* munkái is rámutatnak (pl. 1990) – a normalizáló tevékenység nyilvánvaló formái mellett számos rejtett hatás érvényesül napjaink valóságában is az értékképzés szintjén.

Ennek a vizsgálatnak a folytatásában arra teszünk majd kísérletet, hogy az ismeretterjesztő szaksajtón túl az elméleti/tudományos folyóiratokban is megkeressük a rituális kommunikáció nyomait.

Szakirodalom

„Érdemes volt tervkölcönt jegyezni” *Nevelők Lapja*, 1950. 19. 1.

A békére szavazunk! *Pedagógus Értesítő* 1949. 9. 3.

A népfront és a nevelők. *Pedagógus Értesítő* 1949. 7. 2.

Balogh László Levente (2011): Totalitarizmus és politikai vallások. *Kommentár*, 1. 75–85.

Balogh Magdolna (2003): A nyelv elrablása. Nyelv és totalitarianizmus. *Literatura*, 2. 199–213.

Burke, Kenneth (1998): A „Mein Kampf” retorikája. In: Szabó Márton (szerk.): *Az ellenség neve*. József Műhely Kiadó, Budapest. 56–88.

Császi Lajos (2001): A rituális kommunikáció neodurkheimi elmélete és a média. *Szociológiai Szemle*, 2. 3–15.

Darvai Tibor (2011): A Tanító című neveléstudományi folyóirat ikonográfiai vizsgálata. 1963, 1970. *Iskolakultúra*, 6–7. 71–86.

Donáth Péter (2008a): *Oktatáspolitikai és tanítóképzési Magyarországon, 1945–1960*. Trezor Kiadó, Budapest. URL: <http://mek.oszk.hu/08200/08255/> Utolsó letöltés: 2013. május 19.

19. *Nevelők Lapja* 1950. 19. 1.

- Edelmann, Murray (1998): Politikai ellenségek konstruálása. In: Szabó Márton (szerk.): *Az ellenség neve*. József Műhely Kiadó, Budapest. 88–124.
- Foucault, Michel (1990): *Felügyelet és büntetés (a börtön története)*. Gondolat Könyvkiadó, Budapest.
- Géczi János (2006): A pedagógiai sajtó, 1956. *Educatio* 3. 511–538.
- Golnhofer Erzsébet (2004): *Hazai pedagógiai nézetek, 1945–1949*. Iskolakultúra, Pécs.
- Gyarmati György (2011): *A Rákosi-korszak*. ÁBTL–Rubicon, Budapest.
- Győrffy Gábor (2009): Rituális elemek a romániai államszocialista sajtópropagandában, *Médiakutató*, 2. 29–39.
- Harcoljunk a békéért, jegyezzünk békekölcsönt. *Nevelők Lapja*, 1950. 19. 1.
- Harustyák József (1949): Pedagógusok a béke arcvonalán. *Pedagógus Értesítő*, 7. 1.
- Hegedűs Judit (2006): Politikai élet az ötvenes évek javítóintézeti világában. In: Szabolcs Éva (szerk.): *Pedagógia és politika a XX. század második felében Magyarországon*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest. 134–159.
- Horváth Attila (2013): *A magyar sajtó története a szovjet típusú diktatúra idején*. Médiatudományi Intézet, Budapest.
- Jobst Ágnes (2009): A HARC metafora szerepe az '50-es évek politikai köznyelvében. *Magyar Nyelvőr* 4. 433–446.
- Kéri Katalin és Varga Attila (2006): Acélos szoszó és 25 méter vörös szőnyeg. Átpolitizált alsó tagozatos tankönyvek 1950–1956 között. *Educatio*, 3. 553–565.
- Knausz Imre (1985): *A szocialista közoktatás-politika kialakításának első kísérletei Magyarországon a felszabadulás után*. Doktori disszertáció. Budapest. URL: <http://mek.oszk.hu/13600/13616/> Utolsó letöltés: 2014. december 18.
- Kókay György, Buzinkay Géza és Murányi Gábor (1994): *A magyar sajtó története*. MŰOSZ.
- Koselleck, Reinhart (1998): Ellenségfogalmak. In: Szabó Márton (szerk.): *Az ellenség neve*, József Műhely Kiadó, Budapest. 12–24.
- Lovász Irén (2011): *Szакrális kommunikáció*, KRE-L'Harmattan Kiadó, Budapest.
- Május 1. A béke és a munka harcos ünnepe. *Nevelők Lapja*, 1950. 9. 1.

- Minden tanítási óránk fegyver legyen a béke védelmében. *Köznevelés*, 1950. 22–23. 694–695.
- Nagy Péter Tibor (2000): *Járszalag és aréna. Egyház és állam az oktatáspolitikai erőterében a 19. és 20. századi Magyarországon*. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest. URL: <http://mek.oszk.hu/13400/13461/> Utolsó letöltés: 2014. november 7.
- Nóbik Attila (2008): Neveléstörténet tankönyvek az ötvenes években. *Iskolakultúra*, 3–4. 39–49.
- Pénzes Dávid (2013): A tudományos fokozatszerzés átalakulása 1948–1953 között Magyarországon. In: Baska Gabriella, Hegedűs Judit és Nóbik Attila (szerk.): *A neveléstörténet változó arcai*. ELTE – Eötvös Kiadó, Budapest. 69–80.
- Pénzes Dávid (2015): A Pedagógiai Szemle keletkezésének történetéhez. Kézirat.
- Sáska Géza (2007): *Rendszerek és váltások*. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest.
- Somogyvári Lajos (2013): A szakmai kommunikáció képi megjelenítései (1960–1970). *Neveléstudomány: Oktatás – Kutatás – Innováció*, 3. 67–79.
- Szabó Márton (szerk., 1998): *Az ellenség neve*. József Műhely Kiadó, Budapest.
- Szabolcs Éva (2006, szerk.): *Pedagógia és politika a XX. század második felében Magyarországon*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.
- Szávai Nándor (1949): Őrt áll a nevelő is. *Embernevelés*, 5. 221–226.

Szemponatok egy elfelejtett diskurzus értelmezéséhez: a Petőfi kör pedagógusvitája

GOLNHOFFER ERZSÉBET és SZABOLCS ÉVA

A témaválasztás indoklása, a kutatás céljai, szempontjai és módszerei

A magyar neveléstudomány 1945 utáni alakulásában mindenképpen sűrűsödési pontot jelent 1956 nyara-ősze. A szakmai közvélemény csak az utóbbi években figyelt fel arra, hogy a tudományterület intézményi-szervezeti alakulását, tartalmi kérdéseit, személyi mozgását nemcsak azért érdemes felidézni 1956 szeptembere-októbertől kezdve, mert az erre irányuló kollektív emlékezet lassan elhalványul, hanem azért is, mert a történeti vizsgálódás számos, ma még fel nem tárt mozzanat számba vételét teszi lehetővé ahhoz, hogy itt és most értelmezni tudjuk a történéseket.

A nyolcvanas évek végétől már több kutatás foglalkozott azzal a kérdéssel, hogy a magyar neveléstudomány folyamatossága miképpen szakadt meg a negyvenes évek végén, és a kommunista állampárt hogyan vonta szovjet minta alapján az oktatást, a tudományos kutatást, köztük a neveléstudományt, mint minden más társadalmi alrendszert totális ellenőrzés alá. Számos kutatási eredmény született egyes intézmények, egyes személyek és a kommunista pedagógia elméletének bemutatása kapcsán (Golnhofer, 2004; Knausz, 1988; Németh, 2009; Szabolcs, 2006a), de hiányoznak még azok a koncepcionálisan megalapozott, sokszínű, széles körű forrásokra támaszkodó kutatások, amelyek átfogó képet adnának a neveléstudomány intézményesülésének, szakmai kommunikációjának és személyi hátterének változásairól. E kutatási törekvés jegyében került sor – egy átfogó kutatás keretei között¹ – a *Petőfi Kör* 1956 őszi pedagógusvitájának elemzésére, értelmezésére, amely már (szinte) kiesett a szakma kommunikatív és kollektív emlékezetéből is. A rendszerváltásig a hivatalos kánonban negatív kontextusban jelent meg, de leginkább – *Zibolen Endre* szavaival élve – „a hallgatás csendje vette körül” (Zibolen, 1990. 5.), s az 1990-es évektől sem kapott túl nagy figyelmet.

1. A tanulmány a 100 496 sz. OTKA kutatás keretei között készült. Témavezető: Németh András.

A kutatás céljai: 1. Feltárni, hogy a pedagógusvita, mint egyedi esemény milyen körülmények között jöhetett létre. 2. Értelmezni, hogy ez a vita jelentős esemény volt-e a hazai neveléstudomány szempontjából, s ha igen, miért, milyen szempontokból. 3. Elemezni, értelmezni a vitát, mint társadalmi diskurzust és mint kommunikációs teret.

Elemzésünkben döntően a kortárs történetelmélet egyik jelentős irányzatának, a történeti narratívának szemléleti és módszertani megközelítésére támaszkodtunk. Ennek alapján a pedagógusvita mint esemény értelmezésében egyrészt azt emeltük ki, hogy az esemény emberek közötti interakció eredménye és mint ilyen, lehetőséget ad az egyedi, a konkrét és az általános, az absztrakt struktúra közötti ellentét feloldására (lásd például Szekeres, 2002; Koselleck, 2003; Gyáni, 2011), másrészt nagyobb hangsúlyt adtunk a történeti szereplőknek, a pedagógusvita „cselekvőinek”, azaz aktív résztvevőinek (lásd például Carr, 1995). A felhasznált források és szakirodalmak alapján a *Petőfi Kör* pedagógusvitáját olyan fontos pedagógiatörténeti eseménynek tekintjük, amely átélői, „ágensei” számára változást hozó, változás után kiáltó történés-ként jelent meg. A múlt kutatói számára pedig egy olyan „eseményszekvencia” (az 1956-os történések) része, amelyet a jelenből visszatekintve igyekszünk történeti narratívába foglalni, jelentést rendelni hozzá (vö. Gyáni, 2011). Így olvasatunk csak egy a lehetséges megközelítések közül.

A következő *szempontok, kérdések* kerültek a kutatás fókuszába: 1. Milyen módon befolyásolták a politikai, ideológiai, közoktatás-politikai tényezők a vita sajátosságait, milyen feszültségeket mutatott meg a vita két napja? 2. Hogyan befolyásolta a vita második napját a néhány nappal korábban lezajlott balatonfüredi pedagóguskonferencia? 3. A diskurzus sajátosságai: a kommunikáció ideje, helye, módja, tartalma; a résztvevők száma, társadalmi jellemzői; a résztvevők közötti kapcsolatok; a szereplők szándékai.

A *Petőfi Kör* pedagógusvitájának elemzését segítette és lehetővé tette, hogy a rendszerváltáskor megjelent egy sorozat a *Petőfi Kör* vitáiról, így a pedagógusvitáról is hivatalos jegyzőkönyvek alapján². Kutatásunknak ez a jegyzőkönyv lett az alapvető forrása (Hegedűs és Rainer, 1990). A klasszikus forráselemzés mellett a diskurzuselemzés egyes elemeinek segítségével igyekeztünk a kommunikációs tér és szituáció sajátosságait megragadni kvantitatív és kvalitatív elemzés alapján. A vitáról készült jegyzőkönyvet egy szövegegységként kezeltük, s a következőkben a kvantitatív és kvalitatív elemzésünk néhány eredményét mutatjuk be. Munkánk során e forráselemzés mellett a vizsgált problémák, témák körébe illő szakirodalmakat és dokumentumokat is elemeztük.

2. A pedagógusvita jegyzőkönyvét tartalmazó kötet megjelenését a *Petőfi Kör* egyik tagja, Sarlós András (Toronto) támogatta, a teljes sorozatát a Művelődési és Közoktatási Minisztérium (Hegedűs és Rainer, 1990).

Jelen tanulmányunkban a teljes kutatásnak csak egy részével foglalkozunk: egyrészt röviden áttekintjük, hogy milyen politikai, ideológiai és pedagógiai közegben jöhetett, jött létre a pedagógusvita, másrészt elemezzük – területi korlátok következtében csak néhány szempontból – a vitát mint kommunikációs interakciót.

A pedagógusvita politikai és pedagógiai kontextusa

A 2. világháború után – ahogy a bevezetőben jeleztük – még rövid ideig érvényesült a pluralizmus a pedagógiában, de néhány év után a neveléstudomány minden területén egyre nyíltabbá vált a kommunista párt részéről a hatalomátvétel igénye, s egyre inkább *felerősödött a pedagógia külső meghatározottsága*. 1947/48-tól a szovjet mintára kiépített *kommunista állampárt totális ellenőrzés alá vonta a társadalom minden alrendszerét, így az oktatást és a tudományokat is*. A kibontakozó monolitikus politika felszámolta a pluralizmus intézményi hátterét, eltűntette a szakmai autonómiát, a szakmai kritikát, lebecsülte a polgári szaktudományosságot, beillesztette a pedagógiát, mint szaktudományt egy vulgarizált marxista ideológiába és egy voluntarista politikába. 1948-49-ben szovjet mintára államosították az oktatást és a kutatásokat, felülvizsgálták a *Magyar Tudományos Akadémia* (MTA) tagságát és az egyetemi oktatói kart, lecserélték a politikailag, ideológiailag nem lojális szakembereket, kiszorították, sok esetben egzisztenciálisan lehetetlenné tették a régi szakmai elitet, a testületeket kiegészítették a marxista szemléletet nyilvánosan felvállaló, a párt politikáját elfogadó tudósokkal, oktatókkal (Huszár, 1995; Golnhofer, 2004, Németh, 2009).

Az ország az 1945-től 1949-ig tartó időszakban eljutott a korlátozott demokráciából a diktatúrába, a pluralizmusból a monolitikus sztálinizmusba, s ennek keretei között – külső politikai kényszerek következtében – 1949/50-re a politika és az ideológia által uralt *szovjet szocialista, sztálinista pedagógia egyeduralma, kizárólagossá tétele* jellemezte a hazai szakmai nyilvánosságot (Golnhofer és Szabolcs, 2014). Ezt szolgálta a *Magyar Dolgozók Pártja Központi Vezetőségének* (MDP KV) hírhedt *1950-es márciusi párthatározata*,³ amelynek káros következményei tetten érhetők többek között az oktatás gyakorlatában, a tantervekben, a neveléstudományban és számos pedagógus, kutató zaklatásában, elítélésében, a neveléstudományból, a tudományos életből való kizárásában. Sztálin halála után az 1953/54-es reformpolitikához, Nagy Imre miniszterelnöki

3. A tanulmányban hivatkozott párthatározatok megtalálhatóak a Kardos József és Kornidesz Mihály (1990, összeáll.): *Dokumentumok a magyar oktatáspolitikai történetéből, 1945–1972*. I–II. kötet. Tankönyvkiadó, Budapest. című kötetben.

idejéhez kapcsolódóan, konkrétan az MDP *1954-es februári párthatározatának* „ösztönzésére” teret kapott enyhe kritikai hangvétel a pedagógiai nyilvánosságban is, de a politika újabb hulláma, így az 1955-ös visszarendeződés, a resztálinizálódás ezt megakasztotta. Változást hozott a *Szovjetunió Kommunista Pártjának* (SzKP) személyi kultuszt elítélő XX. kongresszusa (1956. február), amely vonatkoztatási pontként szolgált a neveléstudomány és a közoktatás kérdéseit tárgyaló dokumentumokban is. Így 1956-ban az általános eszmélés részeként formálódtak a pedagógia „eseményei” (Szabolcs, 2006b).

Több szaktudományos munka kimutatta, hogy a *MTA Pedagógiai Főbizottságának* 1956. június 30-i vitaülése, a *Petőfi Kör* őszi pedagógusvitája, valamint a balatonfüredi pedagóguskonferencia (október 1-6.) történéseinek együttes elemzése szükséges ahhoz, hogy értelmezni lehessen a pedagógia, a neveléstudomány helyzetének alakulását, az ideológia által uralt diszciplína és művelőinek reflexióit azokra a politikai változásokra, amelyek – úgy tűnt – utat nyitottak a tudományterület autonómiáját jobban érvényesítő szemléletmódnak és a nézeteik miatt szakmai és egzisztenciális kiközösítésben részesített, neveléstudománnyal foglalkozó tudós kollégák rehabilitációjának (Pukánszky, é. n.; Szabolcs, 2006b). Mindhárom esemény – ha változó mértékben is – tükrözte azt a kettősséget, amely a korszak lehetőségeiből és korlátaiból fakadt: szakítás az előző évek „szovjetizált”, kizárólagosságot hirdető pedagógiájával oly módon, hogy a neveléstudomány őrizze meg, ami tovább vihető a marxista szemléletből. A neveléstudománynak voltak olyan közszereplői, akik mindhárom eseményen részt vettek, és voltak olyanok, akik csak egyiken-másikon jelentek meg, hallatták hangjukat. Jelen tanulmányban ennek esetleges jelentőségével, jelentésével nem foglalkozunk, pusztán a főbizottsági vita és a balatonfüredi pedagóguskonferencia néhány elemét idézzük fel annak érdekében, hogy jelezzük ennek az „eseményszekvenciának” történeti fontosságát.

Az MTA Pedagógiai Főbizottságának 1956. június 30-i vitaülése a „XX. kongresszus útmutatásai nyomán” a személyi kultusz s a dogmatizmus kérdéseit tárgyalta. Az említett kettősség jegyében érzékelhető volt, hogy a neveléstudomány művelését továbbra is a kommunista nevelés szolgálatába kívánták állítani, de kitetszett egy óvatos elmozdulás a korábbi „dogmatikus” pedagógiától. A felszólalásokban megjelent az önkritika hangja is korábbi szakmai-pedagógiai nézeteikkel, a tudományterületet érintő, etikailag-emberileg is problémás személyi döntésekkel szemben.

A balatonfüredi pedagóguskonferencia megvalósításának lépéseit *Zibolen Endre* visszaemlékezései (Sarkadi, 1988) és levéltári kutatások (Szabolcs, 2006b) alapján ismerjük. Maga a konferencia ugyanúgy illeszkedett a politikai változásokhoz, mint a főbizottsági vitaülés. Ez abban is megmutatkozott, hogy táviratilag meghívták a politikai okokból mellőzött, a szakmából „kitagadott” neveléstudósokat is, akik közül Kiss Árpád és Vajda György Mihály vett részt a

konferencián. A konferenciáról készült jegyzőkönyvből kitetszik, hogy a dogmatikus pedagógiával való szakítás, a szovjet pedagógiához való viszony és a múlt pedagógiájának megítélése voltak azok a legfontosabb témák, amelyeket a felszólalók érintettek, amelyekről véleményt formáltak (Szabolcs, 2006b).

A pedagógusvita mint kommunikációs interakció

A kommunikációs szituáció sajátosságait terjedelmi okok miatt csak néhány, általunk fontosnak tartott szempont mentén mutatjuk be; leírjuk, elemezzük a vita helyét, idejét, körülményeit, a résztvevőket, a felszólalók társadalmi jellegzetességeit és a kommunikáció tartalmának néhány elemét.

A vita körülményei és résztvevői

A hivatalos, monolit ifjúsági szervezet, a *Dolgozó Ifjúság Szövetsége*⁴ (DISZ) kezei között 1956 márciusában létrehozott *Petőfi Kör* szervezésében – főként fiatal értelmiségiek részvételével – tavasztól őszig 12 nyílt vitát, politikai fórumot tartottak, ahol még a rendszer megreformálásában bízva bírálták a rendszer egyes sajátosságait (Kőrösi és Somlai, é. n.; Standeisky, 2006). E fórumok között került sor a pedagógusvitára is szeptember 28-án és október 12-én. Először július negyedikére hirdettek egy ankétot „a XX. kongresszus és nevelésügyünk néhány kérdése” címmel a *Kossuth Klubba*, de az MDP *Petőfi Kört* elítélő határozata következtében kénytelenek voltak őszre halasztani a vitát, amelyet az események előrehaladtával megváltozott címmel hirdettek meg: „A magyar nevelésügy kérdései.” (Zibolen, 1990; Meghívók, 1992). A címváltozás jelzésként is értelmezhető, ti. már nem az SZKP XX. kongresszusa a kiindulópont, hanem a magyar nevelésügy.

A fórumot mindkét napon a *Marx Károly Közgazdasági Egyetemen* tartották meg zsúfolt termekben éjszakába nyúlóan. Nincsenek információk a résztvevők pontos létszámáról, név szerint csak a felszólalókat, valamint a kérdéseket, észrevételeket megfogalmazók egy részének a nevét ismerjük.

A felszólalók többsége tanárként dolgozott az oktatási rendszer különböző szintjein, vagy oktatással foglalkozó intézetekben, és szinte mindnyájan a kommunista párt tagjai voltak. Ha a felszólalókat, kérdéseket megfogalmazókat szakmai, politikai, ideológiai hovatartozás alapján szeretnénk csoportosítani, akkor több szempontot együttesen kellene érvényesíteni, hiszen egy rövid időszak alatt is sajátos életutat járt be a résztvevők egy része (például *Faragó László*, *Lakatos Imre*, *Mérei Ferenc*). A politikai-ideológiai besorolást az is nehezíti, hogy csak a nyilvánosságot kapott nézeteik alapján mondhatunk érvényeset róluk, nincsenek információink rejtett, felszín alatti, informális megnyilvánulá-

4. A Dolgozó Ifjúság Szövetsége (vagy röviden DISZ) az MDP irányítása alatt álló, a 14–26 éves fiatalokat tömörítő magyar ifjúsági tömegszervezet volt az ötvenes években.

nulásaikról. Annyit állíthatunk, hogy a vita témáiban szakmailag kompetensek, érintettek voltak.

A fórumon vitaindítókként főszerepet játszottak a politikai apparátusban tevékenykedők, tehát *hatalmi helyzetben lévők*: *Jóború Magda*,⁵ oktatásügyi miniszterhelyettes és *Gosztonyi János*, a DISZ Központi Vezetőségének titkára. Ugyancsak e csoportba tartozó felszólaló volt a DISZ egyik politikai munkatársa, *Kemény Csaba*. Aktívan közreműködtek a *Petőfi Kör reformistáknak tekinthető tisztségviselői*: *Pataki Ferenc* elnökként, a vita levezetőjeként, *Nagy Balázs* és *Hegedűs B. András* felszólalóként, észrevételek megfogalmazójaként. *Tánczos Gábor*, a *Petőfi Kör* titkára nem szólalt fel, de a jegyzőkönyv bejegyzéseiből érezhető erős jelenléte. Kérésre felszólalt a *Nagy Imre-féle pártellenzék*-hez tartozó *Litván György* tanár is. 1956 szellemében szót kaptak az ötvenes években *elítéltek, kitelepítettek, lefokozottak*: *Faragó László*, *Kiss Árpád*, *Lakatos Imre*, *Mérei Ferenc* és *Nagy Balázs*. Felszólaltak azok közül néhányan, akik aktív részesei és nyertesei voltak a negyvenes évek végén, az ötvenes évek elején a politikai nyomásra bekövetkezett kényszerű elitváltásnak: *Alexits György*, *Ágoston György*, *Lázár György*, valamint azok, akik különféle felsőoktatási intézményekben vagy kutató- és továbbképző intézetekben tevékenykedtek: *Bakonyi Pál*, *Hermann Alice*, *Markos György*, *Molnár Imre*, *Molnár József*, *Ravasz János*, *Rostás Judit*, *Zibolen Endre*. A felszólalók között találhatóak általános- és középiskolai tanárok is: *Bak János*, *György Lajosné*, *Horváth (°)*, *Kemény István*, *Laurenszky Jenő*, *Kéri Józsefné Sós Júlia*. Egyetemi hallgatók is szót kaptak: *Előd Nóra*, *Nagy Károly*.

A kommunikáció tartalmának néhány eleme: beszédközösség és a normatív nyelvhasználat csekély változása

A kommunista állampárt társadalom feletti totális ellenőrzése megnyilvánult a nyelvhasználat befolyásolásában is, a pártban elfogadott ideológiai, politikai nyelv normává vált a pedagógiában is, amelyet a korabeli írásos dokumentumok egyértelműen tükröznek. Kutatásunkban azt vizsgáltuk, hogy ez a *normativitás* miként jelent meg a pedagógusvitában, másképpen szólva lazult-e a normakövetés a résztvevők kommunikációjában. Tanulmányunkban – terjedelmi okok miatt – csak a *megszólításokra* térünk ki.

Elemzésünkben a résztvevők figyelmének felkeltésére szolgáló megnevezéseket tekintettük megszólításnak. A vitát moderáló *Pataki Ferenc*, a *Petőfi Kör* vezetőségi tagja a vita első napján a „*Kedves Barátaim*” megszólítással indította a fórumot, ami feltehetően a bizalmi légkör megteremtését szolgálta. Ez a megszólítási forma nem vált általánossá. A kor követelményének megfelelően,

5. *Jóború Magda* neve már saját korában is kétféleképpen jelent meg nyomtatásban: *Jóboru/Jóború*. Jelen szövegben azt az írásmódot követjük, ahogy a tanulmány szerzői alkalmazták. (A szerk.)

6. Keresztnevről nincs adatunk.

a kor hivatalos nyelvhasználata szerint a leggyakoribb megszólítás az *elvtárs* volt, elvétve előfordult a *hallgatóság*, a *vitakör*, a *Petőfi Kör*, a *barát* és a *pedagógustárs* megszólítás. Egyetlen egy személy nem alkalmazta az *elvtárs* kifejezést, a kitelepítést elszenvedett Kiss Árpád, aki a *pedagógustársaim* megszólítással kezdte hozzászólását és a továbbiakban is ezt használta. A különféle kisebb vagy nagyobb diszkriminációt megélték óvatosak voltak a „normaszegésben”, vagy nyitásban: Mérei Ferenc írásban benyújtott felszólalásában a „*Kedves Elvtársak, Kedves Barátaim!*” fordulattal szólította meg a résztvevőket. Faragó László a „*Kedves Barátaim*” megszólítással élt, és csak nevekhez kapcsoltnak használta néhányszor az *elvtárs* megnevezést. Nagy Balázs a „*Tisztelt Vitakör*” után gyakran alkalmazta az *elvtárs* kifejezést. Lakatos Imre elhagyta a bevezető megszólítást, de a szövegben káderekre és a jelenlevőkre alkalmazta az *elvtárs* megnevezést. Ravasz János a „*Tisztelt Petőfi Kör*” megszólítással kezdte, majd többször használta a „*Tisztelt Hallgatóság*” megszólítást, de élt, főként nevekhez kapcsoltnak, az *elvtárs* kifejezéssel is. A pedagógia területén a hatalmi propagandában, a kommunista párt ideológiai harcában tevékenyen résztvevő két szakember, Ágoston György és Lázár György különbözőképpen kommunikált a pedagógusvitán, ami megnyilvánult a megszólításaikban is. Ágoston György következetesen az *elvtárs* kifejezéssel élt, Lázár György bár felszólalásában nem tért el a normától, de hozzászólását a „*Tisztelt Petőfi Kör*” megszólítással kezdte, amelyet átvett Ravasz Jánostól, aki felszólalásában keményen bírálta többek között a pedológia perében résztvevőket.

A szabályhoz igazodó „*elvtárs*” természetesnek tűnő gyakori használatával kapcsolatos kételyt az elemzőkben nemcsak a kevés, de a normától eltérő megszólítás táplálhatja, hanem a vita második napján felmerülő direkt kérdés is. Faragó Vilmosné, a Jedlik Ányos Gimnázium pedagógusa azt kérdezte Jóború Magda oktatásügyi miniszterhelyettestől, hogy „*Nem változtatják-e meg a tanár elvtárs megszólítást?*” A válasz megengedő: „Nekem az a véleményem, az a helytelen, hogy szigorúan szabályozva van a nevelők megszólítása. Azt hiszem, hogy azt sem kellene elrendelni, hogy a megszólítás *elvtárs*, sem azt hogy *úr*, vagy *néni*, az életre kellene bízni, hogy melyik iskolában, milyen megszólítás a helyes.” (Hegedűs és Rainer, 1992. 138.). A jegyzőkönyv szerint élénk tapssal fogadták a választ a résztvevők. Ez a *diskurzus*, mint cseppben a tenger, *érzékelte*, hogy hová jutott el a reformfolyamat október közepére. A nyilvánosság előtt megfogalmazott kérdés egyrészt a pedagógusok kiszolgáltatottságát, a hatalomtól való függőségét fejezte ki, másrészt a kérdezés lehetőségét, illetve az igényt a változtatásra. A hatalom válaszoló képviselője nem a párt, hanem a saját véleményét fogalmazta meg, nem utasításokban gondolkodott, hanem a helyi szintű döntés lehetőségét villantotta fel.

A megszólítások áttekintése azt mutatja, hogy a résztvevők az ötvenes években konvencionálisnak tekintett *elvtárs* megszólítást használták, de hogy

ennek tartalmával mennyire azonosultak, ahhoz a vita jegyzőkönyvén túl más források elemzésére is szükség lenne. Az őszi nyilvános kommunikációba már belefért, hogy néhányan eltértek a rendszer normájától, s ezekben a különbözőségeken megjelentek a vita szereplőinek egyedi sajátosságai, például kirekesztettségük, dogmatizmussal, személyi kultusszal való szembeállításuk, vagy személyiségükben rejlő sajátosságok.

Reakciók a külső kényszerekre, külső hatásokra

Több neveléstörténeti munkában tárgyalták már a pártállamnak azt a sajátosságát, hogy más társadalmi alrendszerekkel együtt miképpen gyűrte maga alá a pedagógiát (Szabolcs, 2006a; Sáska, 2009). Kutatásunkban azt vizsgáltuk, hogy a *Petőfi Kör* pedagógusvitájának aktív résztvevői hogyan látták ezeket a külső hatásokat, hogyan viszonyultak a külső kényszerekhez.

Az összetett külső hatásokat a nyilvánosság szintjén a pedagógiában (is) döntően a különböző szovjet és magyar párthatározatok, pártkongresszusok testesítették meg, ami megjelent a felszólalásokban is. Ezzel kapcsolatban az alaphangot *Jóború Magda* vitaindító előadása adta meg, aki kiemelte az SZKP XX. kongresszusának jelentőségét, befolyását, ti. azóta folynak Magyarországon is fontos megbeszélések, tanácskozások, viták számos fontos kérdésben. E kongresszus hatásával *a hozzászólók egyharmada* foglalkozott. Jelentőségét történelmi szintre emelte *Mérei Ferenc*, amikor egy új felvilágosodás nyitányaként értelmezte. Többen úgy tekintettek a kongresszusra, mint amelynek szellemisége hozzásegít a hibák kijavításához, az új feladatok megoldásához (*Lakatos Imre, Molnár Imre, Ravasz János, Zibolen Endre*). Volt, aki elégedetlenségét fejezte ki azzal kapcsolatban, hogy lassan érvényesül a kongresszus szellemisége, például a rehabilitációk végrehajtásában, a kultúrpolitika és az elvi pedagógia értékelése szempontjából (*Ravasz János*), más hozzászóló (*Bakonyi Pál*) arról szólt többek között, hogy a XX. kongresszus lényegét vidéken nem „merik elmondani, mert... oportunista politikának minősítik...” (*Hegedűs és Rainer*, 1992. 89.). A felszólalók a kongresszust egyértelműen pozitív, az igazi szocialista pedagógia kibontakozásának kiindulópontjaként kezelték. A fenti felvetésekkel, értelmezésekkel a résztvevők nem vitatkoztak, vagy legalábbis ilyen jellegű felszólalások, kérdések, észrevételek nem kaptak hangot.

A hazai párthatározatok közül leginkább a pedagógiára igen erőteljes hatást gyakorló 1950-es márciusi párthatározat került a figyelem középpontjába. Bár a felszólalóknak csak kis hányada foglalkozott e témával, de ezt intenzíven és viszonylag nagy terjedelemben tették. Érdekesen alakult a kommunikáció dinamikája a vita két napján. Az első napon hárman szóltak e párthatározatról. Az oktatáspolitikus, *Jóború Magda* beszédében a párthatározat negatív hatása „csak” a rehabilitációk kapcsán került szóba. Tágabban vetette fel a kérdést *Ravasz János*, a rehabilitáción túl általában igényelte e párthatározat [kritikai]

értékelését. A közönség soraiból érkező kérdésre reagálva gyakorolt önkritikát *Lázár György* a párthatározat szellemiségéhez kapcsolódó *Mérei*-kritikája miatt. A második napon a diszkriminációban érintett *Faragó László* részletesen foglalkozott a párthatározat elvi kérdéseket érintő negatív hatásaival, többek között a nyugati pedagógiától való elzárkózással, a provincializmussal, a furcsán értelmezett pártossággal, az ahistorizmussal, a pedagógiai szabadság korlátozásával. Ezen a napon szólalt fel a *Faragó Lászlóval* ellentétes oldalon álló, a szovjet pedagógiát maradéktalanul elfogadó *Ágoston György*, aki nehéz helyzetét átérezve, őszinte önvizsgálatot gyakorolt. A felszólalók közül szinte egyedül mutatta meg, hogy mennyire pozitívan viszonyult az 1950-es párthatározathoz és ez miképpen befolyásolta cselekedeteit, majd vázolta, hogy a jelenben (1956-ban) a XX. kongresszus hatására hogyan változott meg a nézőpontja az 1950-es párthatározatról. *Zibolen Endre* a párthatározat hibáinak revízióját emelte ki, különösen az osztályharc éleződésének torz elmélete és a túlhajtott ellenségszemlélet kapcsán. *Molnár Imre* a pszichológiára gyakorolt negatív hatásaival, a gyermek nélküli pszichológiával, a pszichológiát elnyelő pedagógiával, foglalkozott. *Jóború Magda* érzékelte a felszólalásokból és a résztvevők reakcióiból, hogy milyen nagy az igény arra, hogy reagáljon az e párthatározathoz köthető elvi és gyakorlati problémákra, szakembereket egzisztenciálisan is sújtó hibákra, így a második nap végén sorra kerülő felszólalásában részletesen próbált válaszolni a felvetett kérdésekre. A kritikák többségével egyetértett és az oktatásirányításban való részvételét jelezve önkritikát is gyakorolt.

A hozzászólásokban ez a párthatározat a negatív külső hatást testesítette meg, ugyanakkor *bírálata megmaradt a javítható rendszer elvi keretei között*. Mind a XX. kongresszus, mind a különböző párthatározatok pozitív és negatív citálása, felhasználása azt mutatta a fórumon, hogy a hozzájuk való igazodás természetes maradt legalábbis a nyilvánosság szintjén 1956 őszén, a forradalom kitörése előtt.

Változások a militáns hangvételben

A diktatúrákban gyakran érvényesül a katonai szaknyelv nem csak a politikával kapcsolatban, de átfogja az élet majdnem minden területét, s ez nemcsak külső stílusjegyekben nyilvánul meg, hanem a szövegek értelemhálózatának központi elemeivé is válik (lásd például *Jobst*, 2009). Magyarországon a negyvenes évek végétől kibontakozó diktatúrában *a militáns hangvétel* rátelepedett a magyar pedagógia világára is (vö. *Golnhofer és Szabolcs*, 2013). Kutatásunkban azt is vizsgáltuk, hogy érzékelhető-e változás ezen a téren, s ha igen, milyen jellegű.⁷

7. Jelen munkánkban csak lexikai jellegű megközelítést alkalmaztunk.

A pedagógusvitában a militáns kifejezések közül a leggyakrabban *a harc, a kártevés, az ellenség, kényszer és a félelem* kifejezések jelentek meg a felszólalásokban, de legtöbb esetben, a korábbi pedagógiai megnyilatkozásoktól eltérően, már negatív kontextusban is. Elutasították az éleződő osztályharc elvét, vagy az osztályharc félreértését (lásd *Zibolen Endre, Alexits György*), a kampányok keretei között különféle pedagógiai célokért (fegyelemre nevelés, tanulmányi színvonal emelése stb.) folyó harcokat (*Ravasz János*), az ideológiai kampányokhoz kapcsolódó harcot, például az empirizmus ellen (*Lakatos Imre*). Ugyanakkor különböző témákban pozitív kontextusban is éltek a harc kifejezésével: A harc lényeges, csak eddig rosszul harcoltak (*Nagy Balázs, Horváth*), vagy jobban kellett volna harcolni, például a pedagógusellenes intézkedések ellen (*Bakonyi Pál*), vagy vannak a pedagógiában fontos területen harcolók (tanuló önkormányzatért, munka és nevelés egyesítésért). Ugyancsak pozitív tartalom kapcsolódott a harchoz a messianisztikus ideológia alapján a jövőre, az elvégzendő feladatokra utaló szövegekben: a társadalmi haladásért való harc a pedagógiai szemlélet alapja; harcoljon mindenki a szocialista nevelésügy, neveléstudomány felvirágoztatásáért (balatonfüredi platform), indítsanak harcot az általános iskolákért, a paraszt és munkásfiatalok művelődésért, a hazafias nevelésért (*Jóború Magda*). A diskurzusban változó tartalommal, kritikusan viszonyultak e militáns kifejezéshez, de éltek vele.

Az *ellenség szemlélet revíziójának* az igénye is megjelent a felszólalásokban. Egyrészt elutasították az osztályharc éleződése teóriájának szellemében megjelenő ellenségkeresést, az ellenségek leleplezését, a becsületes emberek ellenségnek bélyegzését (lásd a második nap két felszólalójának, *Jóború Magdának* és *Zibolen Endrének* érvelését), másrészt elvetették a különböző tudományos irányzatok ellenséges izmusokként való kezelését (*Lakatos Imre*), a történelemkönyvekben megjelenő ellenségképet (*György Lajosné*) és néhány nyugati tudós, például *Piaget* tanítványainak ellenségge nyilvánítását (*Ravasz János*). Tehát nem az ellenség a negatív cselekvő, hanem azok, akik ellenséget keresnek, üldöznek, s ez nemcsak a militáns hangvétel elítélése, hanem nyitánya a rehabilitációs folyamatok „követelésének”, a félelem elutasításának és a szabadság igénylésének is.

A fenti elemzések, értelmezések azt mutatják, hogy a fórum résztvevői, illetve felszólalói hasonló nyelvet beszéltek, hasonló lexikai kifejezésekkel éltek, hasonló témákat vetettek fel, hasonló megközelítésben. Inkább az egyetértés, mint a különbözőség jellemezte a *Petőfi Kör* pedagógusvitáját. Ennek szellemében a pedagógusvita beszédközösségként is értelmezhető, hiszen a felszólalások, a kérdések és az észrevételek szerint a résztvevők közös identitását a szta-

linizmus, az ötvenes évek oktatáspolitikájának, pedagógiájának a rendszer kezei közötti bírálata, a javítás lehetőségének hite adta. A szervezők ankétára, vitára invitáló meghívót készítettek, a jegyzőkönyv is vitáról szól, de a fórumon felszólalók ritkán ütköztették érveiket egymással, vagy más jelenlévők érveivel, inkább a külső hatásokat, illetve az azokat képviselőket bírálták. A dialógus tehát alapvetően a résztvevők gondolatainak a kifejezését jelentette, nem klasszikus értelemben vett vitát.

Szakirodalom

Az MDP KV határozata a közoktatás helyzetéről és feladatairól. *Pedagógiai Szemle*, 1954. 1.

Az MTA Pedagógiai Főbizottságának vitája a neveléstudomány helyzetéről és feladatairól. *Pedagógiai Szemle*, 1956. 6. 289–316.

Carr, E. H. (1995): *Mi a történelem?* Osiris Kiadó, Budapest.

Golnhofer Erzsébet (2004): *Hazai pedagógiai nézetek 1945–1949*. Iskolakultúra-könyvek, Iskolakultúra, Pécs.

Golnhofer Erzsébet és Szabolcs Éva (2013): Lázár György és a magyar pedológia – mítosz és valóság. *Magyar Pedagógia*, 3. 133–151.

Golnhofer Erzsébet és Szabolcs Éva (2014): Pedagógia a tankönyvekben az ötvenes évek első felében. *Könyv és Nevelés*, 4. 88–101.

Gyáni Gábor (2011): Történelmi esemény és struktúra: kapcsolatuk ellentmondásossága. *Történelmi Szemle*, 2. 145–161.

Hegedűs B. András és Rainer M. János (1992, szerk.): *A Petőfi Kör vitái hiteles jegyzőkönyvek alapján. VI. Pedagógusvita*. Múzsák Közművelődési Kiadó, 1956-os Intézet, Budapest.

Huszár Tibor (1995): *A hatalom rejtett dimenziói*. Magyar Tudományos Tanács. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Jobst Ágnes (2009): A HARC metafora szerepe az '50-es évek politikai köznyelvében. *Magyar Nyelvőr*, 4. 433–446.

Kardos József és Kornidesz Mihály (1990, összeáll.): *Dokumentumok a magyar oktatáspolitikai történetéből, 1945–1972*. I–II. kötet. Tankönyvkiadó, Budapest.

Knausz Imre (1988): Szakszerűség és politikum az Országos Neveléstudományi Intézetben. *Pedagógiai Szemle*, 11. 1042–1047.

Koselleck, R. (2003): *Elmúlt jövő. A történelmi idők szemantikája*. Atlantisz, Budapest.

- Kőrösi Zsuzsanna és Somlai Katalin (összeáll., szerk.): *A Petőfi Kör az emlékekben. Válogatás az Oral History Archívum gyűjteményéből*. URL: http://www.rev.hu/portal/page/portal/rev/kiadvanyok/petofikor_folap Utolsó letöltés: 2015. június 12.
- Meghívók. In: Hegedűs B. András és Rainer M. János (1992, szerk.): *A Petőfi Kör vitái hiteles jegyzőkönyvek alapján. VI. Pedagógusvita*. Múzsák Közművelődési Kiadó, 1956-os Intézet, Budapest. 159–160.
- Németh András (2009): A magyar neveléstudomány szocialista paradigmájának kialakulása 1945-1953 közötti időszakban. In: Németh András és Biró Zsuzsanna Hanna (szerk.): *A magyar neveléstudomány a XX. század második felében*. Gondolat Kiadó, Budapest, 26–56.
- Pukánszky Béla (é. n.): Schulpolitische und pädagogische Debatten am Vorabend der Oktoberrevolution in Ungarn 1956. URL: <http://www.pukanszky.hu/pub.htm> letöltés: 2015. július 15.
- Sarkadi László (1988): *Beszélgetések Zibolen Endrével*. Oktatókutató Intézet, Budapest.
- Sáska Géza (2009): A szocialista neveléstudomány kialakulása és függősorba süllyedése a didaktika példáján. In: Németh András és Biró Zsuzsanna Hanna (szerk.): *A magyar neveléstudomány a XX. század második felében*. Gondolat Kiadó, Budapest. 98-130.
- Standeisky Éva (2006): A Petőfi Kör. Értelmiségi viták 1956 nyarán. *História*, 6–7. 86–90.
- Szabolcs Éva (2006a, szerk.): *Pedagógia és politika a XX. század második felében Magyarországon*. Eötvös József Kiadó, Budapest.
- Szabolcs Éva (2006b): „Pedagógiánk... valóban népünk nevelőihez fog szólni” *Educatio*, 3. 609–622.
- Szekeres András (2002, szerk.): *A történész szerszámosládája*. L’Harmattan–Atelier, Budapest.
- Zibolen Endre (1990): Bevezetés. In: Hegedűs B. András és Rainer M. János (1992, szerk.): *A Petőfi Kör vitái hiteles jegyzőkönyvek alapján. VI. Pedagógusvita*. Múzsák Közművelődési Kiadó, 1956-os Intézet, Budapest. 5–14.

Az oktatáspolitikai változása Magyarországon az 1960-as években

DARVAI TIBOR

Jelen tanulmány a hatvanas évek oktatáspolitikai folyamatait vizsgálja Magyarországon. A kutatás szerint az 1960-as évek elején egy nagyszabású, ideológiai alapú iskolareform ment végbe a magyar oktatási rendszer minden fókán. A reform célja a szocialista-kommunista embertípus kialakítása volt. Azonban az ideológiavezérelt, irreális célrendszer orientált oktatáspolitikai a hatvanas évek közepére megbukott. Így ezt szükségszerűen követte annak korrekciója, amelyben az oktatásirányításért felelős szakszervezet gyakorlati szempontjai valósultak meg. Emiatt a korrekció kritizálta a korábbi reform minden elemét, a tízéves tankötelezettséget, a középfokú képzés általánossá tételének igényét, a felnőttoktatás kibővítését, a politechnikai oktatást és a szakképzés új szerkezetét is.

Előzmények – Oktatáspolitikai az 1950-es évek második felében

Az 1960-as évek elején meginduló oktatási reform előzményének tekinthető az 1956 őszi megrendezett balatonfüredi pedagógus-konferencia. A konferencia előadói szétválasztották a szovjet és a szocialista pedagógiát, s a kettőt nem tekintették egynek (Sáska, 2004, 2005). Emellett a konferencia résztvevői elutasították a harmincas évek szovjet és az ötvenes évek elejének magyar oktatáspolitikáját is (Géczi, 2006; Szabolcs, 2006; Sáska, 2011). Érthető, hogy később a balatonfüredi pedagógiai-konferencia elveinek tagadása az oktatási reform alapjává vált.

Az 1956-os forradalom negatív hatással volt a szocialista nevelés híveire és az oktatáspolitikai alakítóira is. Az oktatásirányítók a „pedagógia egészének csődjét” (Szarka, 1965 idézi Halász, 1988a) látták a forradalomban – szocialista terminológiával az ellenforradalomban –, hiszen a forradalomban jelentős létszámban iskoláskorú fiatalok, egyetemisták és pedagógusok is részt vettek.

A forradalom leverése után megkezdődött az értelmezési vita az MSZMP-n és a párt holdudvarához tartozó értelmiségen belül arról, hogy milyen okok vezettek 1956-hoz, s kit, vagy kiket terhel felelősség a bekövetkezett események miatt. Halász Gábor (1988a) szerint az 1956-os kudarcra kétféle válasz született az oktatási mezőben. Az első értelmezés a tanügyigazgatás, az okta-

táspolitikai vezetők véleményét tükrözi. E szerint a legfőbb hiba az ideológiai nevelés eredménytelenségében található. Az 1956-os forradalom azért is törhetett ki, mert a nevelői szakma nem tudta az ideológiai, világnézeti nevelést jól megvalósítani s átadni a fiatal nemzedék számára. Hisz, ha az ideológiai nevelés sikeres, akkor nincs forradalom. Ebben az érvelésben látható, hogy a bűnbakot a pedagógus szakma jeleníti meg. A második értelmezés viszont, a nevelők, pedagógusok véleményét artikulálja. A pedagógusok mellett érvelnek, és ezzel védik szakmaiságukat, hogy a baj nem a pedagógusok nevelői inkompetenciájában található, hanem abban, hogy az iskola életébe túl sokszor és túl gyakran és olykor egymásnak ellentmondó módon beleszólt a politika. S ezek a politikai beavatkozások szakmai szempontból – pedagógiai és lélektani – megalapozatlanok is voltak egyben. Ezt a jelenséget nevezik a korabeli dokumentumok az „iskola átpolitizálásának”. S ennek hatására az iskola és az iskolát működtető pedagógusok nem tudtak eredményes oktató-nevelő munkát végezni. Vagyis a pedagógus szakma szerint a hiba forrása nem a nevelőkben, hanem az oktatáspolitikusokban található. Látható, hogy a két szakmai csoport – pedagógusok és oktatáspolitikusok – egymást hibáztatják a kialakult helyzetért. Létezik egy harmadik értelmezés is. Ennek hangoztatója a *Révai József* névvel fémjelzett, politikai hatalmát már elvesztő és csak szimbolikus pozíciókat birtokló csoportosulás. Ebben az interpretációban a pedagógusok az oktatási rendszerben vakfoltként értelmeződnek, s felelősként az MDP oktatáspolitikáját és ifjúságpolitikáját igazgató vezető személyek jelennek meg (*Révai, 1957*).

Az 1958-ban megfogalmazódó és a hatvanas évek első felének oktatáspolitikája nem az előbbieken bemutatott egyik érvelési mód dominanciáját valósította meg, hanem egy kompromisszumos megoldást hozott létre: egy ideológiailag legitimált szakmai csoport dolgozza ki az ideológiai céloknak megfelelő szocialista iskola új koncepcióját (*Halász, 1988a*). Vagyis az ötvenes évek végének és a hatvanas évek elejének oktatáspolitikája a szocialista-kommunista ideológia pedagógizálását, szakmásvitát valósított meg. Az új oktatási koncepció a szocialista-kommunista ideológia segítségével kívánta végrehajtani az oktatási rendszer integrációját.

Az 1961-es iskolareform

1958-ban az oktatáspolitikai irányításában változások történtek. Az eredetileg tanítói végzettséggel rendelkező politikus *Benke Valéria* kerül a művelődésügyi minisztérium élére (*Báthory és Falus, 1997*). Az 1950 óta miniszterhelyettesként funkcionáló és az ötvenes évek oktatáspolitikáját meghatározó *Jóború Magda*¹ elhagyja az oktatási mező színterét, s helyette az a szintén tanítói vég-

1. *Jóború Magda* neve már saját korában is kétféleképpen jelent meg nyomtatásban: *Jóború/Jóború*. Jelen szövegben azt az írásmódot követjük, ahogy a tanulmány szerzője alkalmazta. (A szerk.)

zettségű és korábban honvédelmi miniszterhelyettesként is funkcionáló *Ilku Pál* kerül miniszterhelyettesi posztra, aki az 1956-os forradalom leverésében résztvevő karhatalmi erő – pufajkások – megszervezésében tevékenyen részt vesz. S később *Ilku* az 1961-ben távozó *Benke Valéria* művelődésügyi miniszteri helyét veszi át (Mann, 2004). *Ilku Pál* helyzetbe hozása is mutatja, hogy 1956 mennyire az (oktatási)rendszer origója (is). Továbbá *Ilku* személyével egy katonai logika is kerül az alapvetően szakmai-pedagógiai és politikai-ideológiai irányítás mellé mint rendszerintegráló erő. A személyi cserét követően még 1958-ban megjelenik az MSZMP Művelődéspolitikai Irányelvei, mely egy új oktatási korszak s egyben az iskolareform kezdetét jelentik. Így, ha a hatvanas évek elejének magyar oktatási rendszerét és az oktatáspolitikai aktorok gondolkodását, a szocialista-kommunista múlttól, jelenről és jövőről való elképzeléseit akarjuk megérteni, akkor ehhez alapvető dokumentum az MSZMP 1958-as Művelődéspolitikai Irányelvei (Kardos és Kornidesz, 1990). Hisz ebből a gondolatkörből bontakozik ki az 1961-es oktatási törvény és egyéb szakmai dokumentumok is, például az 1962-ben megjelenő Nevelési Terv (Miklósvári, 1962).

A Művelődéspolitikai Irányelvek a szocialista ember kialakításában határozza meg az oktatási reform célját a szocialista nevelőiskola kialakításának a segítségével. Ennek az embertípusnak jellemzője a kommunista-szocialista világnézet, a szocialista erkölcs, s egyben az is, hogy elítéli a sovinizmust, irredezantizmust és az antiszemitizmust (Kardos és Kornidesz, 1990). A dokumentum elismeri, hogy e cél megvalósítása csak a nevelők segítségével valósítható meg. Továbbá az oktatáspolitikusok érzékelik, hogy „gyermekeink szocialista szellemű nevelését tehát javarészt nem marxista szemléletű pedagógusok végzik” (Kardos és Kornidesz, 1990. 347.), ezért az Irányelvek elrendeli a nevelők ideológiai továbbképzését, s ezen belül is a legfontosabb szakmai csoport, a tanítók átnevelését.

Az iskolareformot az oktatáspolitikai új törvénnyel is legitimálta, ez volt az 1961. évi III. törvény a Magyar Népköztársaság oktatási rendszeréről. Azért is fontos a reform elveinek törvénybe iktatása, mert a szocialista oktatáspolitikai reformja először emelkedett törvényi erőre (Kelemen, 1994; Kardos, 2007). Az oktatási törvény szovjet hatásra extenzív oktatáspolitikát hirdetett az alsó és a középfokon, átrendezte a felsőfok szerkezetét, erős gazdasági szempontokat vitt a képzésbe, az oktatást beruházásnak tekintette. A törvény a tankötelezettséget kibővítette a 16. életév betöltéséig, kifejeződött benne az a szándék is, hogy a középfokú oktatás a közeljövőben váljon kötelezővé minden 14-18 éves korú fiatal számára. A törvény létrehozott egy új iskolatípust: a szakközépiskolát. Az új középfokú intézmény létrehozásának céljai közé tartozott, hogy a szakközépiskolát végzett fiatalok szakmai vizsgával is rendelkezzenek, és emellett érettségivel is, amely feljogosítja őket arra, hogy felsőfokú tanulmányokat is kezdhessenek. A reform a gimnáziumokban is bevezette a munkára

nevelés intézményét, ezt szolgálta az 5+1-es oktatási forma is. Ebben a képzési formában a diákok 5 napot az iskolában tanultak és 1 napot pedig valamely termelő egységben dolgoztak. A reform készítői ezzel az intézkedéssel igyekeztek a gimnázium intellektuális túlsúlyát csökkenteni és a gimnáziumi diáksághoz közelebb vinni a fizikai munkavégzési formát. A törvény elrendelte a középfokú technikumok felsőfokúvá fejlesztését, amely a szakközépiskolát és gimnáziumot végzett diákok számára létesült. Továbbá a törvényhozók a felnőttoktatás kiszélesítését szorgalmazták (Sáska, 1992).

A törvényben rögzített célokat, az oktatás tartalmát és folyamatát a tervgazdálkodás szellemében az új tanterv szolgálta, s a tervező szándék ekkor terjedt ki először a nevelés területére is. A Nevelési Tervben (Miklósvári, 1962) felvázolt szocialista embereszmény a szocialista ideológia felől lett meghatározva, majd ennek pedagógiai megvalósításának módja. A Nevelési Terv egy olyan egységes, kötelező dokumentumot jelentett, amely a központilag irányított intézmények nevelési tevékenységét szabályozta, formailag meghatározta (Báthory és Falus, 1997). A Nevelési Terv kidolgozásával a Szarka József vezette Pedagógiai Tudományos Intézet (PTI) lett megbízva.

Az iskolareform 1965-ös korrekciója és az oktatáspolitikai a hatvanas éves második felében

A hatvanas évek közepére az iskolareform implementációjáért felelős oktatásfejlesztői szakbürokrácia végérvényesen szembesült azzal, hogy az ötvenes évek végén megtervezett és a hatvanas évek elején elkezdett szocialista ideológián alapuló extenzív oktatási reform, amely az oktatás minden szintjén – különösen a középfokon és a dolgozók iskoláinak fokán – expanziót hirdetett, nem valósítható meg a személyi, tárgyi és egyéb feltételek hiányában. Így szükségszerűen az évtized közepén a reform leállítása történt meg. A reform *cooling-out*-ja azt is jelentette, hogy az oktatási rendszer ideológiai alapú integrációja megbukott és helyette a szakmai, vagyis ideológiamentes, megközelítés váltotta azt fel. Ebből a nézőpontból a reform korrekcióját a szakbürokrácia szakmai-gyakorlati szempontjainak győzelmeként is értelmezhetjük. Vagyis változás történt a korabeli domináns kommunista ideológia és a valóság szakmai értelmezése közötti kapcsolatban, a valóság javára. A reform korrekcióját elősegítette, hogy a Szovjetunió politikai vezetésében is változások történtek, Nyikita Hruscsov megbukott s az SZKP főtitkári posztján Leonyid Brezsnyev váltotta őt, aki a korábbi hruscsovi politikát, így az oktatáspolitikát is felülírta.

Az iskolareform korrekciójáról az MSZMP Politikai Bizottságának 1965. június 8-ai határozata döntött (Kardos és Kornidesz, 1990). A korrekció a reform minden lényeges elemét kritizálta, így a politechnikai oktatást, az 5+1 gimnáziumi

ziumi oktatási formát, a középfokú oktatás általánossá tételének elvét, a szakképzés és továbbképzés új szerkezetét és a dolgozók iskoláinak kibővítését is. A határozat új rendszerintegrációs elvet hirdetett, mely kimondta, hogy „az oktatási hálózat fejlesztésénél a jövőben az általános kultúrpolitikai célok mellett meghatározónak kell tekinteni a népgazdaság teherbíró képességét és biztosítani kell a munkaerő-gazdálkodás és az oktatásügy összhangját” (Kardos és Kornidesz, 1990. 511.).

Halász Gábor (1988b) tanulmányában hangsúlyozza, hogy a nyilvánosságban csak a hetvenes évek közepén-végén történt említés arról, hogy politikai korrekció történt az oktatási mezőben.² Ugyanakkor ennek ellentmond, hogy *Ilku Pál* művelődésügyi miniszternek az országgyűlésben az oktatási reformtörvény végrehajtásának tapasztalatai kérdéskörében elmondott beszédéből részleteket közöl a Köznevelés 1965-ös év végi száma (*Ilku*, 1965), amelyben a miniszter elismeri, hogy az iskolareform koncepciója hibás volt. A miniszteri beismerése a reform bukásaként is értelmezhető. Ennek okán elmondható, hogy a nyilvánosság a reform korrekciójáról már az 1965-ös évben is tudhatott, nemcsak az 1970-es évek végén, ahogyan *Halász Gábor* tanulmányában kifejti (vö. *Halász*, 1988b). Mi több, *Lugossy Jenő* miniszterhelyettes egy 1970-es Köznevelésbeli cikkében is hivatkozik az 1965-ös párhatározat szakképzést módosító részére: „Pártunk Politikai Bizottságának 1965-ös határozata és az azt követő kormánydöntések után a régi típusú – szakmunkásképzési céllal indított – szakközépiskolát fokozatosan megszüntettük és helyette új típusút alakítottunk ki” (*Lugossy*, 1970. 4.). Bár itt sem kerül kimondásra, hogy 1965-ben a reform leállítása történt meg, de mivel a szakképzés reformja az 1961-es törvény alapköve, ezért ebből már következtetni lehetett a reform korrekciójára. A reform leállításának nyilvánosságra kerülésétől függetlenül feltűnő, hogy a hatvanas évek eleji iskolareformhoz tartozó személyek nem vesznek tudomást az oktatáspolitikai korrekciójáról (lásd *Sáska*, 1992). Ugyanez történik *Orbán Lászlónak* a művelődésügyi miniszter helyettesének felszólalásában is, amikor azt mondja, hogy: „Az iskolareform eddig eltelt 8 esztendeje alatt a közoktatás lényeges változásokon ment át” (*Orbán*, 1968. 1.). Látható, hogy *Orbán* egységes folyamatként látja az iskolareformot, s a „lényeges változások” kitétel a korrekcióra utal.

A hatvanas évek második felének oktatáspolitikai diskurzusát alapvetően meghatározta az 1968. január elsején életbe lépő Új gazdasági mechanizmus. A *Nyers Rezső* vezette gazdasági mechanizmus a merev tervgazdálkodás leépítésén és a piaci elv fokozatos bevezetésén nyugodott. A piaci logika elve az okta-

2. *Halász Gábor* tanulmányának 13 lábjegyzetében írja azt, hogy *Monigl István* „A népgazdasági tervezés és az oktatási rendszer kapcsolata” című könyvében (Akadémia Kiadó, Budapest, 1979) említi először a nyilvánosság előtt, hogy korrekció történt az oktatásban.

tási rendszerre is kiterjedt, s ennek mikéntje került az oktatási mező tagjainak érdeklődési körébe.

Szarka József, aki ekkor már a Pedagógiai Tudományos Intézet (PTI) és a Központi Pedagógus Továbbképző Intézet (KPTI) utódjának az Országos Pedagógiai Intézetnek (OPI) a vezetője „*Nevelésügyünk helyzete és fejlesztésének távlatai*” című Köznevelésben megjelent cikkében az új gazdasági mechanizmus várható oktatási rendszerre gyakorolt hatásait elemzi (Szarka, 1967). Szarka kiemeli, hogy az oktatáspolitikai vezetők kitartanak amellett, hogy „*a művelődésügy nem lehet a jövőben sem egyszerűen gazdasági szempontoknak alávetett tevékenység*” (Szarka, 1967. 322.). Ugyanakkor felhívja arra a figyelmet, hogy a munkaerő-gazdálkodási szempontok fokozottabban fognak megjelenni az oktatás területén. További interpretációja szerint a piaci logika a szocialista munkaerkölcsöt erősíteni fogja, mint írja: „*Ideológusok, szociológusok meggyőzően bizonyítják, hogy az anyagi érdekeltség fokozása és a szocialista öntudat erősödése nem egymást kizáró tendenciák*” (Szarka, 1967. 323.). Lényegében Szarka nem fogalmaz meg kemény kritikát a gazdasági reform oktatási vetülete felől – ugyanakkor leszögezi, hogy a gazdasági racionalitás elve nem imperializálhatja az oktatási rendszer egészét –, s írásának végkicsengése pozitív a gazdasági reform és oktatás ügyében, s ezzel a reform támogatására biztatja a pedagógustársadalmat.

1967-ben az újjáalakult Magyar Pedagógiai Társaság kezdeményezésére 1970 szeptemberében összehívásra került az V. Nevelésügyi Kongresszus (Kiss, 1971). A Kongresszus megtartása szimbolikus jelleggel is bírt, hiszen az eddigi Kongresszusok megrendezésére kiemelkedő történelmi eseményekkor került sor. Ezek az időpontok a következők voltak: 1848, 1896, 1928, 1948 (Kelemen, 2008). Továbbá a politika is jóváhagyta, támogatta a kongresszust.

A Kongresszus összehívását a magyar társadalomban végbemenő változások – Új gazdasági mechanizmus – és az oktatási rendszer funkcionális hibáinak kijavítása indukálta. Természetesen a kongresszus szereplői az oktatási rendszer megváltoztatását a szocialista nevelés megújításának keretén belül képzelték és képzelhették el. *Báthory Zoltán* (2001) kiemeli, hogy a kongresszus azért is a fontos események közé tartozott, mert a pedagógiai szakma kezdeményezte azt, attól függetlenül, hogy a politika gyámkodott felette. Így a kongresszus a pedagógiai, neveléstudományi szakma erejét, önállósulását is jelentette. Továbbá *Kelemen Elemér* (2008) kiemeli azt, hogy az itt elindult folyamatok csíráját képezték a következő évtizedekben beinduló, a pártállami kereket megváltoztató oktatási reformtörekvéseknek.

Összegzés

A hatvanas évek oktatáspolitikáját vizsgálva eljutottunk az ideológiai alapon szerveződő oktatási reformtól ennek tanügyigazgatási-szabügyi-gazdasági alapú korrekciójáig, s az új évtized új oktatási folyamatainak előszeléig, az V. Nevelésügyi Kongresszusig.

Tágabb elméleti keretet használva, a hatvanas évek oktatáspolitikai változásai jól illeszkednek abba a koncepcióba, mely a magyar szocialista oktatáspolitikai tanügyigazgatás és pedagógiai történetét a *Sztálin* haláláig felépített monolit oktatási aréna erodálódásaként, többszereplőssé válásaként értelmezi (lásd *Halász*, 1988a; *Sáska*, 2009, 2011).

Az ötvenes évek végén induló s a hatvanas évek elejét meghatározó pedagógiai ideológiai alapú megközelítésének hegemoniája a hatvanas évek közepétől meggyengül, s ettől kezdve az oktatáspolitikai szakmai-pedagógiai alapú szerveződése is hatalmi tényezővé válik az oktatási mezőben. E folyamatnak egyik kicsúcsosodása az V. Nevelésügyi Kongresszus lesz. S ebből a többszereplős oktatáspolitikai harcból születik meg az 1972-es párthatározat az oktatás helyzetéről, de ez már a hetvenes évek története.

Szakirodalom

Báthory Zoltán (2001): *A maratoni reform*. Önkönet, Budapest.

Báthory Zoltán és Falus Iván (1997, szerk.): *Pedagógiai Lexikon*. Keraban, Budapest.

Géczi János (2006): A pedagógiai sajtó. *Educatio*. 3. 511–538.

Halász Gábor (1988a): *Az ifjúság nevelése és az oktatáspolitikai a hatvanas évek elején: történeti politikai elemzés*. Oktatókutató Intézet, Budapest. URL: http://halaszg.ofi.hu/download/Ifjusag_nevelese.htm Utolsó letöltés: 2015. július 1.

Halász Gábor (1988b): *Az oktatáspolitikai állami-politikai mechanizmusai a hetvenes nyolcvanas években*. Oktatókutató Intézet, Budapest. http://halaszg.ofi.hu/download/Oktataspolitika_60-70-es_evek.htm Utolsó letöltés: 2015. július 1.

Kardos József (2007): *Iskola a politika sodrásában, 1945–1993*. Gondolat Kiadó, Budapest.

Kardos József és Kornidesz Mihály (1990): *Dokumentumok az oktatáspolitikai történetéből*. 2. kötet. 1950–1972. Tankönyvkiadó, Budapest.

Kelemen Elemér (2008): A magyar nevelésügyi kongresszusok története. *Új Pedagógiai Szemle*, 2. 76–85.

- Kiss Árpád (1971, szerk.): *V. Nevelésügyi kongresszus*. Magyar Pedagógiai Társaság, Budapest.
- Mann Miklós (2004): *Oktatáspolitikusok és koncepciók a XX. században*. Önkönet, Budapest.
- Miklósvári Sándor (1962, szerk.): *Nevelési Terv*. Pedagógiai Tudományos Intézet, Budapest.
- Monigl István (1979): *A népgazdasági tervezés és az oktatási rendszer kapcsolata*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Révai József (1957): Az októberi ellenforradalom és az ifjúság. *Társadalmi Szemle*, 1. 53–62.
- Sáska Géza (1992): *Ciklikusság és centralizáció. A központosított tanügyigazgatás és a felnőttoktatás esete*. Educatio, Budapest.
- Sáska Géza (2004): A társadalmi egyenlőség antikapitalista és demokrácia-ellenes képzete a XX. századi pedagógiai ideológiákban. *Magyar Pedagógia*, 4. 471–497.
- Sáska Géza (2005): A társadalmi egyenlőség antikapitalista és demokrácia-ellenes képzete a XX. századi pedagógiai ideológiákban, 2. rész. *Magyar Pedagógia*, 1. 83–99.
- Sáska Géza (2009): A szocialista neveléstudomány kialakulása és függősorba süllyedése – a didaktika példáján. In: Németh András és Biró Zsuzsanna Hanna (szerk.): *A magyar neveléstudomány a XX. század második felében*. Gondolat Kiadó, Budapest. 98–130.
- Sáska Géza (2011): *Új társadalomhoz új embert és új pedagógiát! A XX. századi egyenlőségpárti és antikapitalista pedagógiákról*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Szabolcs Éva (2006): „Pedagógiánk... valóban népünk nevelőihez fog szólni”. Az 1956-os Balatonfüredi Pedagógus-Konferencia. *Educatio*, 3. 609–622.
- Szarka József (1965): A nevelés elméletének fejlődése. In: Simon Gyula (szerk.): *Nevelésügyünk húsz éve 1945–1964. Tanulmányok a magyar népi demokrácia neveléstörténetéből*. Tankönyvkiadó, Budapest. 81–108.
- Szarka József (1967): Nevelésügyünk helyzete és fejlesztésének távlatai. *Köznevelés*, 9. 323–323.

Kóda

Isteni idővilágok

BERZSENYI EMESE és SZÉCSI ANDRÁS

Mindannyiunk életében vannak és voltak olyan emberek, akik valamilyen rejtélyes, vagy nyilvánvaló okból nagy hatást gyakoroltak ránk. Sokszor nem is tudjuk mindezt pontosan megfogalmazni, csak érezzük a csodálatot és a készíttetést, amit tőlük kaptunk.

Régi családi barátom édesapja, *Szécsi András* (1923–2013) református lelkipásztor életének 91. esztendejében távozott közülünk. Egy kéziratát szeretném most átdolgozott formában, saját gondolataimmal kiegészítve bemutatni.

Abban a világban, amelyben ő írt és alkotott még egészen mások voltak a hivatkozások és idézetek követelményei. Így a mai elvárásoknak megfelelő formában ezeket már utólag sajnos sem pótolni, sem beilleszteni nem lehetséges. Tudása, az általa megalkotott sokkötetnyi kéziratok elemző tanulmány igazolja az utókor számára ismereteinek mélységét és gondolatainak bölcsességét.

Fontosnak tartom, hogy még ilyen hiányos feltételekkel is megjelenhessenek olyan, eddig csak kéziratban megőrzött munkák, melyek a szerző személyes segítségével nélkül többé már nem feltétlenül feleltethetők meg napjaink tudományos formai követelményeinek. Mindeme hiányosságuk ellenére azonban hasznos többlettudást és építő gondolatokat fogalmaznak meg. Ezt a rám bízott és utólagosan közössé tett írást ezért – a fentiek okán – az esszé műfajában szeretném közre adni mindazok számára, akik érzik a rohanó világ és az élet törékenységeinek felborult egyensúlyát, az emberi és az isteni idővilágok egymásba fonódó, mégis az ember számára áthatolhatatlan különbségét.

Az idő

A nyugati ember az időt egy önmagában differenciálatlan egyenes vonalnak képzei, melyen minden történés a maga egymásutániségében pontosan rögzíthető. Saját jelenidejűségéhez képest – itt és most a mában – meg tudja határozni a jövőt, tehát mindent, ami majd elkövetkezik és a múltat, azaz mindazt, ami már megtörtént. Mindkét irányban szinte határtalanul hosszabbítható ez a vonal. Ezt az időfogalmat, az időnek ezt a fajta lineáris szemléletét a görög filozófiai irodalom a *chronos* (χρόνος) szóval határozta meg, melynek jelentése: az idő – mint fogalom –, nagyon hosszú idő, világkorszak (*Haag*, 1981. 1922.).

A modern ember pedig, mint üres teret képzei el az időt. Úgy tanulta és a média is folyamatosan azt sugallja számára, hogy ezt valamivel ki kell töltenie.

Ez a valami pedig olyan dolog legyen, amiért a pénztárcájába kell nyúlnia kinek-kinek anyagi, vagy társadalmi helyzetéhez mérten.

Korunk jelentősen megváltoztatta a társas elfoglaltságok és tevékenységek körét is. Sokáig a mesék, mondák és legendák, majd később a könyv adott lehetőséget olyan magányos félrevonulásra, amelyben az olvasó kiléphetett a mindennapok realitásából és beleképzelhette magát egy másik világba. Mivel a regényeket kezdetben sem az egyház, sem a főúri és polgári nevelés nem nézte jó szemmel, így a korabeli útleírások adtak teret a szárnyaló képzeletnek. Valójában nem lehet összehasonlítani az 50-100-150 évvel ezelőtti életet a maival. Okafigyottságát bizonyítja az is, hogy a ma emberének itt és ennek kell megfelelnie, ebben a világban kell életképesnek lennie. Ez az alkalmazkodás. Sok mindenhez kell és lehet alkalmazkodni, pl. követelményekhez, szokásokhoz és egymáshoz, azaz a másik emberhez.

Nehezen határozható meg a másik emberre fordított idő értéke. Holott ezzel az idővel, ebben az időben élete egy visszavonhatatlan darabkáját ajándékozta valaki a másinak, saját életidejének egy részét adja. Ennek az emberi életidőnek és isteni örökkévalóságnak egy speciális, a *keresztény* fogalomrendszerbe ágyazott nézőpontját szeretném bemutatni ebben az írásban.

Az életidő és az isteni idő

Az idő nem üres tér, amibe az ember belepréselhet valamit, hanem – az ábrahám¹ vallások hitbéli tanításai szerint – az Isten által az embereknek ajándékozott érték. Isten teremtette a térrel együtt az időt is:

„Kezdetkor teremtette Isten az eget és a földet. A föld pusztta volt és üres, sötétség borította a mélységeket, és Isten lelke lebegett a vizek fölött. Isten szólt: „Legyen világosság”, és lett világosság. Isten látta, hogy a világosság jó. Isten elválasztotta a világosságot a sötétségtől. A világosságot nappalnak nevezte Isten, a sötétséget pedig éjszakának. Azután este lett és reggel: az első nap.” (1Móz 1,1–5)

Amikor a bibliai teremtetéstörténet szerint Isten elhatározta az ember megalkotását, akkor kilépett a saját idejéből és megteremtett egy alkalmas, élhető időt az ember számára ebben a földi létben. Ettől az időpillanattól kezdve Isten a teremtő időben és térben cselekszik.

A térszemléletben a koordináták, az egymás mellé rendelések semmi esetre sem egyenértékűek, elvi különbségek vannak a fent-lent, a jobb-bal és az elől-hátul irányok között. Már a teremtés könyve is a fent és lent viszonyáról beszél, a változó/mulandó és az örökkévaló világról. Az elől-hátul megadja az irányt, az elvégzett dolgokat és az elérendő célokat választja el egymástól, azaz az eltelt és az eljövendő időt is jelöli. A jobb és bal pedig a helyes és a kevésbé

1. A zsidóság, a kereszténység és az iszlám, mert a bibliai Ábrahámot tekintik ősatyjuknak.

jó irányt jelenti, vagyis az elkövetkező idő megfelelő minőségét. Mindezek kulturális hagyományaink alapjai: Az isteni, az emberi és az alvilág szintjeinek különbsége, valamint az emberi életben megfogalmazott fent és lent, a társadalmi helyzet meghatározása, az iskolatípusok stb., ez a koordináta jól mutatja a felfelé irányuló tökéletesedést. Maguk az oldalirányok is sokat kifejezők, a jobb kéz, a jobb oldal és minden, ami a „jó” és ezzel együtt a „helyes” kifejezésekre utal. A bal a helytelen, a tisztátalan és bizonyos esetekben az erkölcstelen kifejeződése is.² Az előrehaladás és a visszalépés, visszatekintés egyaránt érvényes a térben és az időben is, az előzőekhez hasonlóan szolgál meghatározásul életünk minden területére és nem kizárólagosan a hely és az idő definiálására.

Nem valamiféle független üresség az idő, ezért önkényesen senki sem rendelkezhet felette és befolyásolni sem lehet, ellenben alapvetően határozza meg az emberi élet lehetőségeit és kereteit. Lehetőségeinek keretein belül mindenki tudja, hogy bizonyos feladatokra mennyi időre van szüksége és mennyi az az idő, ami alatt valójában el kell végeznie. Egy dolog, egy adat azonban nem áll rendelkezésünkre, az életidőnk. Senki nem tudhatja, hogy befejezheti-e a megkezdett feladatát, mert az életidő egésze az, amit nem tudhatunk. Ennek fényében tehát a halandó ember számára az idő nem egy elvont, absztrakt módon, mindentől függetlenül létező dolog, hanem valós időtartam.

Erre vonatkozóan álljon itt még egy rövid részlet *José Mujica*, Uruguay idén leköszönt 80 esztendőes elnökével készített interjúból. „[...] kitaláltunk egy se-reg teljesen felesleges fogyasztási cikket is, és az életünk abból áll, hogy vásárolunk és kidobunk dolgokat. De valójában nem ezeket a dolgokat pazaroljuk, hanem időt az életünkből. Ugyanis amikor én veszek valamit, vagy te, akkor nem pénzért veszed, hanem azokkal az órákkal vásárlod meg, amit arra pazaroltál az életedből, hogy megkeresd ezt a pénzt. De van egy fontos különbség, az egyetlen dolog, amit nem lehet megvenni, az maga az élet.”³

A klasszikus tér-idő elképzelés tovább gazdagítható tehát a tevékenység minőségével és a személy fogalmával. E földi lét az a hely ahol saját fogalmaink szerinti személlyé leszünk az „ÉN”-ben átéljük a „TE”-vel való találkozást. Egy abszolút magányos ember csak vonatkozás, viszony, aki közösség nélkül nem személy, hanem állapot, mert az ember lényege szerint az ÉN-TE kapcsolatban létezik. Az ÉN csak a TE-ben tud megvalósulni. E találkozás kitűnő momentuma a jelen, ami a dolgokhoz való viszonyulás pillanatnyi ideje, mert az ÉN-TE vonatkozás a tegnaphoz képest a holnapban megújulhat.

2. Például a keleti kultúrákban ételhez csak jobb kézzel nyúlnak. Vagy gondoljunk a balkézről való gyermek fogalmára.

3. URL:

http://kettosmerce.blog.hu/2015/09/27/a_kerdes_az_hogy_elnoki_reputot_vagy_mentohelikoptert_veszu_nk Utolsó letöltés: 2015. szeptember 30.

Idő és örökkévalóság nincs kizáró ellentmondásban, hanem inkább áthatják egymást. Az egyik a másik által létezik és csak a másik által határozható meg. Biztos tudásunk csak arról az időről van, amit saját magunk átélünk. Csak a jelent láthatjuk tisztán, világosan és reálisan, mert már a múlt is csak emlék, amiből kimaradhatnak és hozzátevéődhetnek a szuverén emlékezet részletei. A jövő pedig csak terv, elképzelés, vágy és álom csupán. Mégis meghatározzuk a múltat, elemezzük, tanuljuk és tanítjuk. Megpróbáljuk bizonyítani, de a rendelkezésünkre álló adatok alapján, végső soron egyszerűen elfogadjuk létezését. Tesszük ezt tárgyi emlékek és az áthagyományozott szöveganyagok révén, tehát mások emlékeivel/emléktárgyaival emlékezünk. Ugyanakkor a jövőnek élünk, megpróbálunk nyomot hagyni utódaink lelkében. Ellenben megtapasztalni mindig csak a jelent tudjuk, mégis elfogadjuk a jövőt, mert saját jövőképünk, vágyaink és álmaik hajtanak előre a mában. A múlt adja az alapot, a jövő pedig az erőt a jelen aktivitásához.

Az időtartam érzékfelettsége/transztendenciája a valóságos időtartam élménye,⁴ mint minőségi, ellentétben a mennyiségileg mért idővel, folyamatos változását adja a teremtő időtartamnak. Ez által különbözik a jelen a múlttól, mint lehetőség az élő valóságtól egy viszonylagos/relatív szabadságban, ami az ÉN-TE találkozása által fejeződik ki.

A térben viszonylag szabadon mozoghatunk, többször és ismét visszatérhetünk egy bizonyos ponthoz, egy adott helyre, még akkor is, ha ez közben szükségszerűen változásnak van kitéve. Az időtartam ezzel ellentétben csak egyszer adott, nem élhetjük vissza a percet és nem ugorhatunk át a jövőbe, ezért az átélt időtartam – igazából csak meghatározható, de nem megmérhető és nem felcserélhető. Míg a teret bizonyos feltételekkel, de meghatározhatjuk, addig az idő tőlünk független, ám ránk ható vonatkozás. Az idő adott. Az én időm nem énhozzám tartozik, nem rendelkezem felette – inkább én tartozom az időmhöz.

A vallási tanítások szerint Isten teremtette az időt, betöltötte üdvtervével, s az ember, mint számára felkínált alkalommal élhet vele, benne, általa. E gondolatmenet szerint az idő és a tér, mint Isten által teremtett közeg teszi lehetővé az anyag, s benne az ember, a világ, az emberiség léte lehetőségét, fennmaradását, fejlődését – a Teremtés Könyvének parancsa szerint a fenntartható fejlődését.

Az ókori héberek az időt nem egy folyamatos vonalon képzeltek el, amin az események fel vannak fűzve, akkoriban nem tudták az időt a mindenkori eseményektől elvonatkoztatni. Egyetlen időpont sem létezhetett egy meghatározott esemény nélkül, csak a betöltött időt ismerték, ezért a történések határozták meg az idő folyamatát úgy, mint a krónikákban és az évkönyvekben is.

4. Gondoljunk itt arra, hogy a szép és kedves események milyen hamar telnek, ugyanakkor életünk nehéz pillanatai ólomlábakon járnak.

Nincs idő nélküli esemény és nincs esemény nélküli idő. „Mindennek megvan az órája, és minden szándéknak a maga ideje az ég alatt” (Pred 3,1). „Az időm a te kezében van” (Zsolt 31,16). Nem a múltat, hanem az időtartamot élük át, amit az eseményekben ünnepelnek – ez az a fajta megemlékezés, amikor újra játszunk, interpretáljuk a történeteket.⁵ „Nem atyáinkkal kötötte az Úr ezt a szövetséget, hanem velünk, akik ma itt mind életben vagyunk” (5Móz 5,3). Az abszolúthoz csak egy időviszonyulás van, a jelen.

Az örökkévalóság

Platón (élt i. e. 427–347) óta⁶ az örökkévalóságot úgy értelmezzük, mint olyan létmódot, ami kizárja minden változás lehetőségét és ezért sem kezdete sem vége nem lehetséges (Haag, 1981. 451.).

A Bibliában majdnem félezerszer szerepel a héber „olam” (עוֹלָם) kifejezés, amit örökkévalóságnak fordítunk, de jelent állandó tartalmú jelenlétet, hosszú, határozatlan és meghatározhatatlan tartamot, valamint világot is a hely és idő értelmében egyszerre. *Él Olam* az Örökkévalóság Istene, vagy az isteni örökkévalóság maga. A görög Bibliafordításokban „aión” (αἰών) az időszak, a hosszú idő, az örökkévalóság fogalma, aminek a latinban „saeculum” a megfelelője. Ez minden esetben hétköznapi, gyakorlati, soha nem elvont, spekulatív, filozófiai értelemben áll. A „chronos” (χρόνος) idő, időszak, időtartam jelentéssel a legátfogóbb időfogalom.⁷ Az Újszövetségben az idő, ami eltelik (sok, kevés, hosszú, az egész), amit leél az ember, de egyben időszak is, történik vagy beteljesedik valami. Történeti időszak, sajátos, előre meghatározott tartalommal, az ember hatásköréből kivont idő.

Isten ura az időnek, bár a mi számunkra maga is időben végzi munkáját. Nem az idő és az időtlenség között van különbség, hanem isten és ember ideje között. „Jézus ezt válaszolta nekik: »Nekem még nem érkezett el az időm, de nektek mindig megfelelő az idő«” (Jn 7,6).

A jelenlegi időkorszak egy sajátosan minősített, alkalmas, Isten által meghatározott tartalommal telített időszak, ami lejár és akkor az isteni program már nem valósítható meg. „Beteljesedett az idő, és már közel van az Isten országa” (Mk 1,15). Isten belépése a világba, a történelembe a kegyelem és az ítélet együttes vonatkozásában történik.

5. Ez a hagyomány a gyakorlatban máig megmaradt a jeles ünnepeken történő megemlékezések egy formájaként. Ilyen például a március 15., október 23., a karácsonyi betlehemezés és a passiójáték is. A rendelkezésünkre álló idő, illetve annak hiánya miatt ezeket már inkább csak gyermek és ifjúsági közösségekben lehet megvalósítani. De ilyen maga az úrvacsora és az átváltoztatás is.

6. Valójában *Parmenidész* (élt i.e. 540-460 körül) volt az első, aki az örökkévalóságot így értelmezte (*Parmenidész*, 22. frg. [Diels, vol. I.]) *Tóth Tamás Zoltán* kiegészítése.

7. A tanulmányban előforduló bibliai héber és az újszövetségi görög, valamint a latin szavak átírását és teológiaiilag plauzibilis jelentéstartalmát *Tóth Tamás Zoltán* vallástörténész (PhD hallgató) kollégám ellenőrizte.

Az örökkévalóság, a teremtés előtti és a világ vége utáni idő az isteni cselekedet és történés szoros velejárója. A teremtés előtti időre megkérdezhetjük: „mit csinált Isten a teremtés előtt?”. Erre *Augustinus Aurelius* és *Martin Luther* így felelnek: „A poklot készítette azok számára, akik ilyet kérdeznek!” – „Pál-cát faragott az ilyet kérdezők számára fenyítésül!”. Isten belépése a világba, a történelembe a kegyelem és ítélet együttes vonatkozásában történik. „Mert látta szemem üdvösségedet, melyet minden nép színe előtt készítettél, világossággul a pogányok megvilágosítására, és dicsőségül népednek, Izraelnek” (Lk 2,31–32).

A szülő ura hosszú időre „chronos” távozik „hosszabb időre elment idegenbe” (Lk 20,9) és a maga idejében „chairos” jön el az elszámloltatásra. Idők és alkalmak „chronoi kai chairoi”, „chairos” (καιρός) tehát az alkalmas idő, mely megadatik és valószínűleg nem lesz többé.

Az idő és az időben történt dolgok összefüggésének szemlélete sem az örökkévalóságot, sem Isten abszolút szuverén, transzcendens voltát nem gyengítette. Isten ura az örökkévalóságnak is. Mit is jelent az örökkévalóság és mit jelent az az Isten, aki mindezt magáénak mondhatja?

A földi idő rendje, mint a harmadik dimenzió mérhető egysége, csak az ember számára e földi létben nyer valós értelmet. „Az idő – miként a kultúra minden más alkotása – az emberek által megkonstruált valóság részét képezi” (*Németh*, 2010. 9.). Míg az ókori Közel-kelet és az antik világ istenei csak halhatatlanok⁸ voltak, addig az ábrahámi vallások teológiai, Isten örökkévalóságát tanítják. Bármelyik megközelítést nézzük, egy fontos dolgot leszögezhetünk: a világvallások szent könyveinek sugalmazott kinyilatkoztatásaiban az időbeli távlatok nem nyernek szoros értelmezést. Az örökkévalósághoz képest nem játszik szerepet az emberi élet évtizedekben mérhető volta. Tehát az, hogy a földi lét viszonylatában valami egy napig, egy évig, vagy egy ember egész életén át tart, lényegileg semmit nem változtat az isteni rend örökérvényűségén, de még egy történelmi korszak, vagy az emberiség egész történelme sem. Az örökkévalóság tehát a transzcendens létező szubjektív időintervalluma, azaz Isten egyéni időérzéke! Oly mértékben egyéni, hogy Istenen kívül senki és semmi más nem birtokolhatja, mert ha létezne valami, ami tökéletesebb Istennél, akkor szükségszerűen az lenne az Isten.

Transzcendentális tulajdonságok a *jó*, az *igaz*, a *szép*, az *örök* és a *szent* fogalma, melyek teljes mértékben (romolhatatlanul, egyfajta örök és tökéletes mérceként) csak Istenben vannak jelen, felcserélhetők, egymásnak teljes mértékben szinonimái. Ezeket az ember csak időlegesen, korlátozott mértékben birtokolhatja (*Turay*, 1990. 72–73.). Ez azt jelenti, hogy: minden, ami szép, az jó és igaz, de szentté – azaz abszolút mértékadóvá – csak akkor válhat, ha ezt

8. A mondák elmesélik keletkezésüket, születésüket, vagy megalkotásuk történetét.

az állapotot örökkön képes fenntartani. Márpedig a földi viszonyok között ilyen valaki, vagy valami nem létezik.

A szent könyvek esetében ezt úgy tudnám szemléltetni, hogy ezek a könyvek a vallási tanítások szerint preegzisztensek. Ez azt jelenti, hogy amikor a próféták megkapták a kinyilatkoztatást, vagy a szent szerzők megírták tanításaikat, akkor ezt isteni sugalmazásra tették. Tehát az ezt őrző tudás forrása – az isteni mindentudás szintjén – mindenkor létezett, de az emberiség számára csak a történeti idő egy pontján jött le.⁹ Megvárva a társadalmi és kulturális fejlettségnek azt a fokát, amin megértésre talált.

A „chairos” az „aion”-hoz hasonlóan Isten által meghatározott, vagy meghatározatlan üdvtörténettel kitöltött idő. Így az üdvtörténet valójában egy „chairos” füzér. Az örökkévalóság valójában nem az idői, vagy nem idői ellentéte, hanem csak a meg nem határozott kezdetű és végű – az ember által be nem látható és fel nem fogható időintervallum. A keresztény teológiai gondolkodás a teremtés és Izrael történetét, Jézus és az egyház minden történését, valamint jövőbeni célját egy idővonalon értelmezi.

Az Újszövetségi Szentírás Isten uralmát az idő és a történelem felett, a végtelen idő felfoghatatlan voltát, az örökkévaló időt Isten megfoghatatlan hatalmaként képzei el. Ezt a mindkét irányban végtelen idővonalat csak Isten látja be. Hatalma abban nyilvánul meg, hogy egyedül ő rendelkezik a füzéren lévő „chairos”-ok felett. Ezért a megtestesült Igében, az isteni kinyilatkoztatás inkarnációjában, azaz a Jézus Krisztusban nem az örökkévalóság nyúl bele az időbe, hanem az idő Krisztusban elérte középpontját. Nagy jelentőségű, hogy a keresztény alapokon meghatározott civilizációk, azaz az emberiség közel fele saját történetét egy Krisztus előtti és egy Krisztus utáni korra osztja, és ekként szemléli.

Zárógondolat

A parkban sétálgatva egy ismerősünkkel történő találkozás számunkra valóban véletlennek tűnhet, ám ha valaki a park közepén álló kilátóból szemlélődve ránk ismer, akkor tudni fogja, hogy hamarosan összeérnek útjaink. Így mihozzánk képest az ő számára a tér egy kiemelt pontján és az idő egy adott pillanatában megvalósulhat az előzetes tudás birtoklása. Mindez nagyon szigorú feltételekhez kötött és megvannak a maga bizonytalansági tényezői, hiszen mi odalent meggondolhatjuk magunkat és visszafordulhatunk, vagy letérhetünk az útról.

Az emberi lét titka egy egzisztenciális találkozás a világ élő és élettelen dolgaival. Találkozás és találkozások az ÉN és TE viszonylatában is, melyek gazdagítanak, megerősítenek és így, vagy úgy, de tovább segítenek bennünket éle-

9. Ennek bizonyítékát abban látják, hogy a nagy vallások szent könyveinek alapvető tanításai a legfőbb pontokban megegyeznek, mint például a Tízparancsolat esetében.

tünkben. E találkozások azonban nem „véletlenek”, mert véletlenek az isteni perspektívából szemlélve nincsenek, csak mi emberek a földön járva nem látjuk át előre a tér és az idő szövevényét. Milyen elképzelhetetlenül átfogó lehet hát az isteni mindentudás, mely függetlenül a lét fizikai és pszichikai korlátaiktól, az örökkévalóság időtlenségében és a mindenség távlatából a maga állandó egészében képes értelmezni ezt a világot?

Szakirodalom

Biblia (1975): Ószövetségi és Újszövetségi Szentírás (Magyar Bibliatanács újfordítású Bibliája), református Zsinati Iroda Sajtóosztálya, Budapest.

Haag, H. (1984, Hrsg.): *Bibel Lexikon*. St. Benno-Verlag GmbH., Leipzig.

Németh András (2010): *Emberi idővilágok – Pedagógiai megközelítések*. Gondolat Kiadó, Budapest

Turay Alfréd (1990): *Istent kereső filozófusok – Teodicea*. Szent István Társulat, Budapest.

Mészáros István professzor köszöntőlevele

Kedves András! Kedves Professzor Úr!

Örömmel értesültem róla, hogy elérkezett szép kerek 65-dik születésnapod. Szívből gratulálok! Kívánok továbbra is – az előzőkhöz hasonló – tevékeny és termékeny évtizedeket, gazdag új tudományos eredményeket, boldog és megelégedett életet, és természetesen jó egészséget.

Sajnos saját rossz egészségi állapotom miatt nem tudom mindezt személyesen kifejezni, elmondani, csak így, közvetítve, de annál nagyobb szeretettel.

Maradandó alkotások bizonyítják, hogy az elmúlt évtizedekben hatalmas és sikeres munkát végeztél. Nem csupán legfelső szinteken tanítottál, fiatalokat oktattál, hanem széles körben végeztél tudományos kutatásokat, sok tanulmányt, jelentős számú könyvet publikáltál, s mindezek mellett magas szintű felsőoktatási intézményeket gondos szakértelemmel, teljes felelősséggel igazgattál, irányítottál.

Summa summarum: itthon is, külföldön is jól ismert és elismert tekintélyes tudós szakember vagy. 65 év örömeivel és terheivel, megelégedéssel tekintsz vissza erre a szép magas csúcsra vivő három évtizedes pályafutásra.

Régóta ismerjük egymást. Őszinte érdeklődéssel kísértem kezdettől fogva tudományos életpályád alakulását, fejlődését, magasra emelkedését. S meggyőződéssel állítom: a jövő számára képeztél szakembereket; a múlt pedagógusainak életét vizsgáltad nagy empátiával, de mindig a jelenben, a jelen számára élve.

A kezdetek, az indulás... De régen is volt! Emlékszel? Milyen messze van már az az idő, amikor az egyetemen az államvizsga dolgozatodról beszél-

gettünk? Mikor is volt ez? 1982-ben. E munkádban Esztergom város 19. századi népoktatását tártad fel.

Vagy felidéződik előttem egyetemi doktori disszertációd védeése 1986-ban, amikor disszertációdban az addigi hazai szakirodalomban csak alig ismert „gyermektanulmány”-nak nevezett pedagógiai áramlat ismeretlen új hazai és külföldi vonatkozásait vizsgáltad.

És örömmel emlékszem vissza 1988-ra, amikor Kandidátusi disszertációd témájáról eszmecsereélve – az addig alig-alig ismert Weszely Ödön, általad felfedezve – a neveléstudomány rendszerelméleti forrásairól beszélgettünk, vitatkoztunk.

Azt hiszem, hogy ezzel az akkoriban általad meglett és választott három téma-csokorral valami elindult, valami elkezdődött tudományos pályádon, akkor, az 1980-as években, harminc évvel ezelőtt. Három nagy kutatási témacsoport talált rád és beléd kapaszkodva elkísért máig: egyik az iskolaszervezet-iskolaszerkezet rendszertana; – a másik: a nevelés elméletének és gyakorlatának megújítását, modernizálását, átalakítását célzó hazai és külföldi törekvések; – s a harmadik: a neveléstudomány-történet problematikája nálunk és másutt.

Hatalmas utat jártál be azóta, eme 1980-as évekbeli kezdetek óta, s olyan jóleső, örömteli érzés számomra, hogy azóta ezekben az alaptémákban milyen messzire, mennyire előre jutottál.

Közben ugyanis sorra készültek és jelentek meg magyarul, németül, angolul az ezeket a továbbágazó, továbbburjánzó témákat sokféle vonatkozásban kibontó és feltáró különféle munkáid.

S hadd jegyezzem meg azt is, hogy végtelenül jól esett számomra egy igen kedves gesztusod. Az egyik nagyterjedelmű több kötetes művedbe – a számomra ugyancsak nagyon kedves tanítvánnyal, Pukánszky Bélával együtt alkotott, és több kiadásban megjelent „Neveléstörténet”-be társszerzőként engem is bevettél.

(S hadd tegyem hozzá: ugyancsak ez a kötet nemrégiben – ugyancsak a Te jóvoltadból – a digitalizált egyetemi tankönyvek közé is bekerült.) Hálás köszönet mindezekért!

Ezalatt a három évtized alatt sokszor voltunk együtt konferenciákon, szakmai tanácskozásokon, tudományos értekezleteken. De több-kevesebb rendszerességgel a budai Krisztina körüti kisvendéglő fehér asztalánál is említett Béla

barátunkkal együtt, sokféle szakmai és nem szakmai témáról beszélgetve, vitatkozva, csevegve.

Legnagyobb sajnálatomra ezek a kellemes hármas összejövetelek, együttlétek – egészségem rosszrafordulása miatt – abbamaradtak.

De öreguras morfondírozásommal nem akarom tovább rabolni az időt a komoly tudományos előadások előadóitól. Egy élményemet még feltétlenül szeretném röviden megemlíteni.

Régi fényképeket tartalmazó otthoni gyűjtődobozomban van egy kép. Ez az Alkotmány utcai egykori főiskolai-egyetemi épület szép dísztermében készült, mégpedig az én saját 65-dik születésnapom alkalmából rendezett felolvasóülés szünetében csinálta valaki, 1992-ben. Az összejövetel megszervezését Andrásnak köszönhettem, aki akkor az intézmény főigazgatója volt.

A fényképen látható vagyok én, akkor 65 évesen, s mellettem ott áll András, fiatalon, szép sötét szakállal, de még őszülő hajszálak nélkül.

Most, amikor e sorokat írom, 2015. október 12-én, kezemből ezzel a régi képpel, 89 évesen, bizony felsóhajtottam: Kedves jó András barátom, te boldog ember! Most csak 65 éves vagy, és még előtted az élet!

Komolyra fordítva a szót: további jó egészséget, eredményes munkálkodást és még hosszú, tartalmas életet kívánok, baráti szívvel, a régi szeretettel

Mészáros István