

Baska Gabriella

Iskola, gyermek és tanítói ideál
a 19. és 20. század fordulóján

Gondolat

Iskola, gyermek és tanítói ideál a 19. és 20. század fordulóján

ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar
Pedagógiatörténeti Tanszék Közleményei 5.

Sorozatszerkesztő
Németh András – Szabolcs Éva

Baska Gabriella

**Iskola, gyermek és tanítói ideál
a 19. és 20. század fordulóján**

Gondolat Kiadó • Budapest, 2011

A kötet az OTKA T 49675 pályázatának támogatásával jelent meg.

© Baska Gabriella, 2011

Minden jog fenntartva. Bármilyen másolás, sokszorosítás,
illetve adatfeldolgozó rendszerben való tárolás
a kiadó előzetes írásbeli hozzájárulásához van kötve.

www.gondolatkiado.hu
gondolatkiado.blog.hu
facebook.com/gondolatkiado
twitter.com/gondolatkiado

A kiadásért felel Bácskai István
Szöveggondozó Rátkay Ildikó
Műszaki szerkesztő Pintér László
Tördelő Lipót Éva
Nyomta és kötötte

ISBN 978 963 693 310 4
ISSN 1588-905x

Tartalom

1. Bevezetés – A témáról és a módszerről	7
2. Történelem – történetírás – valóság – nyelv – diskurzus – szöveg	10
2.1. Történelem – történetírás	10
2.2. Nyelv és valóság	18
2.3. Diskurzus és szöveg	21
3. Neveléstörténet – neveléstörténet-írás – tanítókutatás	26
4. Budai Elek – egy városi néptanító a 19. század második feléből –, a „hús-vér” ember	33
4.1. A korszakról röviden	34
4.2. Vázlatos életút	38
5. Diskurzus a tanítókról – a „mitikus hős”	65
5.1. A kvalitatív szövegelemzésről	67
5.2. Vizsgált szövegeink „világa”	69
5.3. Metaforák világa	73
5.4. A metaforákon innen és túl	106
6. Összegzés	117
Források és irodalmak	121

1. Bevezetés – A témáról és a módszerről

A jelen kutatás és a belőle megszületett írás elsősorban a néptanítóról szól. A néptanító személye, illetve társadalmi szerepe azonban arra is alkalmas, hogy rajta keresztül a gyermekről és a gyermekkorról is gondolkodhassunk. A magyar kultúra dualizmus kori valóságának meghatározó kérdése a modern közoktatási rendszer kiépítése és ezzel párhuzamosan egy új szakmai közösség formálódása. Annyiféle „olvasata” van ennek a témának, ahányan eddig hozzányúltak, hiszen minden a megközelítésen és a kontextuson múlik. Annak a néptanítónak a története is több síkon értelmezhető, aki végül kutatásom főszereplőjévé vált.

A történeti kutatásra általában, de a kvalitatív módszerek alkalmazására különösen is érvényes az a körülmény, hogy a folyamat során alakul, változik, formálódik a téma és a bejárható út. Amikor elkezdtem foglalkozni Budai Elek néptanító történetével, még úgy gondoltam, egy olyan „átlagos” tanító élettörténetét írom majd meg, aki azonkívül, hogy tanított, nem foglalkozott mással, nem kutatott, nem publikált, ha továbbképezte is magát ilyen-olyan módon, nem lépett feljebb a ranglétrán. Pályájának mindenkori színhelye a népiskola volt és maradt is évtizedeken át. Az átlagosság kérdése persze eleve rendkívül problematikus, hiszen vizsgált korszakunkat az életmódot, a gondolkodásmódot, az egzisztenciális viszonyokat és a munkakörülményeket tekintve éppen a sok-

féleség, a reprezentativitás hiánya jellemzi. Ugyanakkor egyetlen életút is rendkívül beszédes lehet. Örkény István nyilatkozta egyszer *Pisti a vérzivatarban* című drámájával kapcsolatban, hogy azért szerepeltet olyan sokféle „Pistit” művében, mert a valóság sokféle lehetőségét akarja megmutatni. Egy életút adott történelmi helyzetben érvényes alternatív változatait. Budai Elek életútja a korszakra jellemző tanítói életút-alternatívák egyike lehet. Ez a Budai-történet egyik kontextusa. Csakhogy a munka közben áthelyeződtek a hangsúlyok.

Az elsődleges forrás, amelyre ez a kutatás legnagyobb részben épült, egy 1906-ban napvilágot látott emlékkötet, amelyet *Nefe-lejcs*¹ címmel jelentettek meg tanítótársai kevéssel Budai halálát követően. Az itt összegyűjtött szövegek két kiemelt esemény kapcsán íródtak: a tanító pályájának 25 éves jubileuma alkalmával, majd nyolc évre rá, a halálát követően. Nincs kétség, mindkét esemény jó alkalommal szolgált a barátok, pályatársak és tisztelők számára, hogy dicsfényt vonjanak tanítójuk köré. A vizsgálatba bevont szövegek tehát nyíltan rendkívül szubjektívek és koncepciózusak. Szándékuk szerint emléket állítanak valakinek, megörökítik alakját az utókor számára, eközben viszont arról is nyomot hagynak, ahogyan ők, a szerzők az általuk leírt jelenséget látják. A kötetben összegyűjtött szövegek jellege volt tehát az, ami meghatározta a kutatás lényegi irányát és módszerét. A téma másik fontos kontextusa kezdett körvonalazódni.

Kutatásom tulajdonképpeni célja az lett, hogy egy más módszerrel már sokszor megközelített neveléstörténeti témát olyan mikrotörténeti vizsgálatnak vessek alá, amelynek során elsősorban a kvalitatív szövegelemzés módszerét felhasználva lehetőségem adódhat feltérképezni azt, hogy a néptanítói szerepről, pályáról, szakmáról folyó dualizmus kori diskurzusnak milyen elemei mu-

¹ *Nefe-lejcs*. Budai Elek dési ref. elemi ig. tanító emlékére. Sajtó alá rendezte Deési Daday István. Kiadja: a Szolnok-doboka vármegyei Tanítótestület, Désen, 1906.

tathatók ki a rendelkezésre álló forrásokból. Másképp megközelítve a problémát, milyen „üzenetekkel” száll be ebbe a diskurzusba Dész város szakmai és laikus közönségének egy része a 19. és 20. század fordulóján. Adott pillanatban, adott helyen hogyan jelenítődik meg a tanítói pálya régről átörökölt ethosza, és vannak-e nyomai a modernizálódó és professzionalizálódó szakmai valóság új fogalmi kereteinek. Mivel és hogyan próbálják kialakítani vagy legalábbis befolyásolni, árnyalni a néptanítói szakmáról folyó korabeli párbeszédet. Mit közvetítenek a nagyobb nyilvánosság számára ezek a kisebb körben elhangzott, mégis a közvélemény számára (is) megfogalmazott retorikus szövegek. *Közelebbről, milyen mítosz, milyen hőse a korabeli tanító.*

Amellett, hogy egy vázlatos életutat is megkíséreltem rekonstruálni, a jelen írás döntő és fontosabb hányadát a diskurzuselemzés részeként értelmeződő kvalitatív szövegelemzés teszi ki, amelynek – úgy vélem – kiemelten fontos részeleme az írás második harmadában megjelenő metaforavizsgálat.

A szöveget Budai Elekről készült korabeli fotográfiák illusztrálják. Ezek esetleges ikonográfiai elemzésére egy későbbi, a jelen kutatás továbbfejlesztésére irányuló vizsgálat alkalmával kerülhet sor.

2. Történelem – történetírás – valóság – nyelv – diskurzus – szöveg

2.1. Történelem – történetírás

George Duby mentalitástörténész *Folytonos történelem* című munkájában, amely 1991-ben jelent meg Párizsban, nyomon követi történetírói útjának fontosabb állomásait, azokat az elődöket, akiknek szellemi nyomdokain haladva maga is részt vett egy újfajta történelemszemlélet megalapozásában. E művében rendre egyes szám első személyben beszél, holott nem „önéletrást” ír éppen, hanem historiográfiai munkát. Ki is emeli: „Egy ideje mind gyakrabban használom könyveimben az »én« szót. En így figyelmeztetem az olvasót. Nem az igazságot akarom átadni neki, hanem a valószínűt sugallom, azt a képet állítom elé, amely bennem alakult ki az igazságról.”² Elevenségről, hevületről, érzelmekről, élményről, érzékenységéről beszél, a történésről, aki visszaállítja „magát az életet”. Az az új megközelítés, amelyet képvisel, ahogy írja, relativizálja a tényeket és a „pozitivizmus szent objektivitását”.³ Önmagát a Lucien Febvre és March Bloch nevével fémjelzett, 1929-ben a hasonló nevű folyóirat létrejöttétől datálható Annales-iskola tagjaként definiálja, bár az említett francia szerzőknél egy jó generációnyival fiatalabb. A történettudomány a megújuló francia történetírás harma-

² George Duby 2000. *Folytonos történelem*. Napvilág Kiadó, 62.

³ I. m. 55.

dik nagy generációjának tagjai közé sorolja, Jacques Le Goff vagy Philippe Ariès társaságában (Németh–Szabolcs 2001).

George Duby tehát maga is aktív résztvevője annak a „forradalomnak”, amelyet a két világháború között jelentkező új történetírói nemzedék hajt végre, s mint ilyen, mára már maga is „történelem”. Amikor mestere, Lucien Febvre azt tanítja neki, hogy az „érzékelések” történetét kell megírni, s a „mentalitás” kifejezéssel is megajándékozza, alapjaiban mond ellent a hagyományos történetírói szemléletmódnak.

A 19. század második felében létrejövő, szakszerűsödő és intézményesülő, mára már tehát hagyományosnak ítélt, a pozitívizmus alapjaira épülő történetírás lényege az a felfogás volt, hogy a történelem az emberi világnak olyan időben előrehaladó mozgása, amely a jelen felé tart, a jövőben pedig elér valamiféle célt. Kitapintható célja és értelme van tehát a történelmi folyamatoknak, amelyeknek megismerése a német historizmus egyik megalapítójának, Leopold von Rankének tulajdonított forráskritika módszerével lehetséges. A forráskritika a történész objektivitásának záloga. Ennek a szemléletnek a lényege az állam és a politika múltbéli eseményeinek és folyamatainak elbeszélése, egy nagy nemzeti történelem alapjainak megfogalmazása, valamiféle folyamatosság biztosítása múlt és jelen között, hiszen a múltból birtokba vett tapasztalat a jelent és a jövőt is befolyásolhatja. (Gyáni 2000).

Ez a történelem ’kiválasztott’ férfiak története – az angol nyelvű szakirodalomban a key individual kifejezés szerepel –, akik vagy akiknek egyes csoportjai milliók életét befolyásolják. Embereké tehát, akik a hatalmat gyakorolják. Olyan történetírás, amelyben nincs helye a névtelen tömegnek, még kevésbé van helye a névtelen egyénnek, az „átlagembernek” (ordinary people), akinek látószólag semmi befolyása nincs a történelem alakulására. Amikor átlagemberről esik szó, a hatalom központjaitól távol élőkre kell gondolnunk, azokra, akik nem játszanak direkt szerepet a politikai, társadalmi döntéshozatalban, nem formálják közvetlenül a társadalom fejlődését (Magnússon 2006).

Már akár itt megállhatnánk egy pillanatra, és ráirányíthatnánk figyelmünket a jelen írás tulajdonképpeni főszereplőire, a tanítókra. Ebben a kontextusban, kulcsemberek vagy átlagember összefüggésében vajon hová sorolhatjuk a tanítót, közelebből a 19. század néptanítóját? Kutatásunk egyik döntő kérdése ez, de mielőtt forrásaink alapján választ próbálnánk adni rá, még néhány mondat erejéig időzzünk el annál a folyamatnál, ahogyan a történetírók érdeklődése a nagy felől a kicsi felé, a látványos felől a rejtett felé, az eseménytörténet felől az átélt valóság felé fordult.

A historiográfiai szakirodalom „új történetírói érzékenységről, érdeklődésről” beszél akkor, amikor definiálja, milyen utakon valósul meg a korábban említett hagyományos szemlélet kritikája.

Tehát a 19. század derekától szakszerűsödő és intézményesülő állam és politikatörténet-írás egyeduralma a 20. század második-harmadik évtizedéig tartott. Az alkotmányosság, a közigazgatás, a politikai eseménytörténet, a jogfejlődés, az egyháztörténet tényeinek tanulmányozásával párhuzamosan, de, ahogy Gyáni Gábor fogalmaz, a céhes szakma határain kívül jött létre az a társadalomtörténeti diskurzus, amelyet egykor és egészen a 20. század derekáig az „emberek története” (history of people) címkével láttak el, de amely valójában sohasem vált a nemzeti történetírás részévé. A hagyományos történetíráshoz közvetlenül nem tartozott hozzá számszerű adatok felvonultatása, gyakori szerepeltetése, a történeti tények kvantitatív formába öntése. Épp az *Annales* folyóirat és a hozzá csatlakozó tudós kör lettek annak az újfajta szemléletmódnak az úttörői, amelyben a „mérés”, a számszerűsítés a megismerés „értékmentes”, azaz objektív, megbízható, biztos tudás szilárd alapjaként definiálódik. Az „egyedülálló” megértése helyett a *tömeges* társadalmi jelenségek vizsgálatának ideje jött el ekkor, nem kis részben Emile Durkheim szociológiai vizsgálódásai nyomán (Gyáni 2002). Azt is mondhatnánk tehát, hogy a *key individual* vizsgálatát kezdi felváltani a *névtelen tömegek* iránti érdeklődés. Ehhez nyilvánvalóan jó módszertani alapnak tűnik a számszerűsítés. Tehát az újdonság, a társadalomtörténeti szemlé-

let, a számszerűsíthető adatok felvonultatása, a tömegek vizsgálata. Ennek az objektív tényekre alapozó funkcionalista szemlélettel átítatott makrotörténet-írásnak a diadalútját egészen a 80-as évekig követhetjük, amelynek majd a század utolsó két évtizedében kiterelődő úgynevezett mikrotörténet-írás vet véget (Gyáni 2000).

„A mikrotörténész érdeklődése elsősorban a valamikori tudatformák, értékrendek és erkölcsi univerzumok »valósága« felé fordul, a historikus voltaképpen arra készül, hogy belőlük rekonstruálja a számára elsősorban fontos múltbeli jelentés-összefüggéseket.”⁴

Sigurdur Gylfi Magnússon kortárs mikrotörténész szerint is a francia Annales-iskola, az USA-ban megjelenő „new history” szociológiai szemlélete és a kvantifikáció vagy a brit társadalomtörténet lettek a történeti kutatás leginkább figyelemre méltó újdonságai. Ezeknek az irányzatoknak a képviselői tehát mind a felvetett témákat, mind az alkalmazott módszereket tekintve a történetírás megújítóivá lettek. A 1960-as, 70-es évek már különféle „szekértáborokban” találja a történészeket, melyek közül a legerősebbnek az imént említett történeti demográfiát, a statisztikai elemzéseket alkalmazók tűntek. Témájuk minden alkalommal az átlagember, leginkább a munkásosztály világa volt (Magnússon 2006).

Hazánkban a történeti demográfiát művelő kutatók kiemelkedő egyénisége a 60-as évektől kezdve Andorka Rudolf, akinek a neveléstörténet számára is meghatározó jelentőségű életműve legfontosabb darabjait a szerző halála után, 2001-ben jelentették meg egykori tanítványai *Gyermek, család, történelem*⁵ címmel. Ebben a kötetben a *gyermekszám* alakulása, a *népességfejlődés*, a *születéskorlátozás*, a *családszerkezet* változása, illetve a nagyobb jár-

⁴ Gyáni Gábor 2000. *Emlékezés, emlékezet és a történelem elbeszélése. Fin de Siecle-történetírás.* Bp., Napvilág Kiadó, 43.

⁵ Andorka Rudolf 2001. *Gyermek, család, történelem. Történeti demográfiai tanulmányok.* Bp., Andorka Rudolf Társadalomtudományi Társaság.

ványok népesedésformáló hatását vizsgáló kutatások eredményei olvashatók.

A történeti demográfusok mellett még egy jelentősebb csoport emelkedett ki a társadalomtörténet környékéről, egy irányzat, amely a *history from below*, azaz történelem alulnézetből nevet kapta. Ez a megközelítési mód később több különféle irányzatra bomlott aszerint, hogy milyen szemléletű történész alkalmazta, s mely országban. Az *angol munkásosztály kialakulása* című művével E. P. Thompson például már a múlt emberének „megértését” szorgalmazta. Magnússon szerint azzal együtt, hogy sohasem volt olyan szigorú és kidolgozott módszertana, mint a történeti demográfia, a *history from below* képviselői olyan témákra irányították rá a figyelmet, mint a *tömegkultúra, a szabadidő, a betegségek, a gyerekek, a nemi szerepek, a szexualitás, az életfeltételek* vagy a *ruházkodás* története. Eredeti gondolata tehát az volt, hogy az *átlagemberek*, bármilyen alacsony szintjén is éltek társadalmuknak, hatással voltak (és vannak) annak fejlődésére, a történelem folyamatára pusztán azzal, hogy éltek, lélegeztek, léteztek. A *history from below* képviselői azzal, hogy az átlagemberek világát mint *csoportok* világát vizsgálták, alapjában véve maguk is a francia Annales-kör és az amerikai társadalomtudományos vizsgálódások keretei között találták magukat, azaz azok között a keretek között, amelyek a történeti kutatás kvantitatív irányát jelölték ki (Magnússon 2006).

Az 1970-es években, amikor épp virágkorát élte a történeti demográfia és a kvantitatív elemzés, Theodore Zeldin oxfordi professzor az *egyénről, az individuumról* mint a történeti vizsgálódás érdekes és értékes tárgyáról kezdett beszélni. Az egyén társadalmi szerepét kezdte hangsúlyozni. Az évtized végén Peter Stearns a társadalomtörténetet definiálva három jellemzőre hívta fel a figyelmet: a vizsgálódás középpontjában immár nem a politikai csoportok állnak, a valóságnak nem a politikai aspektusai érdekesek, a történelmet pedig a kulturális mintázatok és azok változásaként értelmezi, illetve, ami igazán fontos, *viselkedések (behaviour)*,

semmint *események* történeteként! A mikrotörténet illetően fejlődése forradalmasította a *személyes dokumentumok* forrásértékét, amelyek egyben segítettek megérteni az emberek viszonyulását saját életükhöz, környezetükhöz, emberi kapcsolataikhoz.

Amit angolszász nyelvterületen a history from below képviselt, azt a német történetírásban Alltagsgeschichte névvel, az olaszoknál pedig microhistory névvel ismerjük. A német Alltagsgeschichte fontos megkülönböztető jegye az etnológiai és antropológiai módszerek bevezetése volt. Alf Lüdtke normatív, azaz a társadalom diktálta, illetve aktuális, azaz a valóságban létrejövő viselkedésről beszélt. Az olasz Carlo Ginsburg pedig felhívta a figyelmet arra, hogy a francia Annales-iskola képviselői a hosszú időperiódusokat és nagy földrajzi területeket vizsgálva nem látták, hogyan küzdött az egyén, s hogyan ítélte meg sajátos helyzetét, nem mutattak rá azokra az ellentmondásokra, amelyek az önmagukkal és környezetükkel folytatott harcaikat jellemezték (Magnússon 2006).

Romsics Ignác 2003-ban egy teljes *Rubicon*-számot szánt a „történész mestersége” témának, sőt ő maga és Ormos Mária is előadást tartott a *Mindentudás egyeteme* című tudományos televíziós sorozatban a témáról. Ez jelzi, hogy a téma pillanatnyilag is több mint aktuális. Romsics valószínűleg többek között azért döntött úgy, hogy „rendet vág” a történetízmesterség elméletének érdekében, mert – ahogy fogalmaz – „egyesek ma már nem egyszerűen a történetízmesterség »válságáról«, hanem magának a történelemnek a »meggyilkolásáról« (Killing of History), illetve »haldoklásáról« (Dying of History) kezdtek írni és beszélni”.⁶ A kérdés aktualitásának egyik alapja, ahogy Romsics összefoglalja, az a posztmodern filozófiai alapállás, amely szerint a múlt *nem ismerhető meg* a maga teljes valóságában, a történetírók termékei nem vagy nemcsak tudományos művekként, hanem *esztétikai* termékként is fel-

⁶ Romsics Ignác 2003. A történész mestersége. *Rubicon*, 2003/6, 56.

foghatók. Mások mellett Jacques Derrida dekonstrukcióelmélete, Michael Foucault diskurzuselmélete és Hayden White narrativista álláspontja határozza meg a történetírásról folyó mai viták irányát (Romsics 2003).

A posztmodern diskurzus szerint tehát a múlt és annak megjelenítése között szakadék tátong, a történetírás a jelen elvárásain alapul, érdekek és szükségletek kiszolgálására törekszik, s ahogy Jean Francois Lyotard megfogalmazza, történelem helyett ma már csak „történetekről” beszélhetünk. Posztmodern megközelítésben a történetírás végső soron *interpretációk* sorozata (Németh-Szabolcs 2001).

Érdekes talán megnézni, hogyan gondolkodik ugyanerről a jelenségről John Lukács magyar származású, amerikai történész. Egy egész kötetet szán a témának, amely *A történelmi tudat avagy a múlt emlékezete* címmel 2004-ben jelent meg Magyarországon. Lukács szövegének vezérfonala az az elv, amely szerint a történetírás nem csupán vagy „nem pontosan” tudomány, hanem ötvözete a *tudománynak*, a *művészetnek*, a *tudatnak*, a *kutatásnak* és a *felelősségteljes gondolkodásnak*, *beszédnek* vagy *írásnak*. Ezek a gondolatok, úgy vélem, jól illeszkednek a történetírásról szóló posztmodern diskurzus elméleti keretei közé. Szintén jellemző erre a diskurzusra az, ahogyan a nyelvről gondolkodik: a szavak nem statikusak, hanem dinamikusak, nem vízhatlan kategóriák, hanem *történelmi realitások*. Talán legizgalmasabb mégis az, amit a történetírás és a szépirodalom kapcsolatáról ír. A történetírók hagyományosan éppen ebben a kérdésben a legrugalmatlanabbak. Lukács szerint a *Pármái kolostor* waterlooi csatajelenetét a katonai akadémiákon tanítani kéne. Ezzel a meglepő kijelentéssel, feltételezem, nem minden történész tud azonosulni, mégis jól képviseli azt a szemléletet, amelyet John Lukács könyvében végigvezet. Maupassant egyik esszéjét idézi: A realista regényíró célja „nem az, hogy valamilyen történetet beszéljen el, hogy szórakoztasson vagy meghasson, hanem az, hogy rákényszerítsen bennünket a gondolkodásra, az események mély és rejtett jelentőségének

megértésére.⁷ Lukács szerint ezt akár a történetírókról is mondhatta volna. A regény műfaja, mint mondja, a történelmi tudatból bukkant elő, azzal együtt fejlődött, megjelenése egybeesett a hivatalos történetírással. Rendkívül izgalmasnak tartom, ahogy Flaubert és Tolsztoj írásművészetét a történész szemüvegén át, a történeti hitelesség szempontjából veti össze. Úgy véli, Flaubert az *Érzelmek iskolájában* azért történelmibb, mint a történeti hitelességet egyébként nagyra tartó Tolsztoj a *Háború és békében*, mert azt ábrázolja, miként *gondolkodtak* és hogyan *éreztek* akkoriban az emberek. Flaubert mélyebben szántó történelmi tudattal írt – mondja – úgy, ahogy a történelmi gondolkodás áthatotta a nyugati észjárást. Ettől kezdve a nagy ívű, komoly regények mindinkább történelmi szociográfiákká váltak. A *Buddenbrook-ház*, a *Thibault család* vagy *Az eltűnt idő nyomában* valójában történelmi regények, mélyebben történelmiek, mint elődeik. Ezek után nyilvánvaló a kérdés, különbözik-e a történész és a regényíró, s ha igen, miben? Arisztotelész *Poétikájában* is felmerül már a kérdés, Arisztotelész pedig így válaszol rá: „A történetíró és a költőt... nem az különbözteti meg, hogy versben vagy prózában beszél-e... hanem az, hogy az egyik megtörtént eseményeket mond el, a másik pedig olyanokat, amelyek *megtörténhetnének*. Ezért filozofikusabb és mélyebb a költészet a történetírásnál, mert a költészet inkább az általánosat, a történelem pedig az egyedi esetet mondja el.”⁸ Pusztán ezekből az idézetekből nyilvánvalónak tűnik a következtetés, hogy John Lukács maga is azt az álláspontot képviseli, hogy a történelmi ismeret elsősorban *megértés*. Természetesen nem tesz egyenlőséget a szíró és történetíró között: a történész nem találhat ki képzeletbeli alakokat, s bár a regényíróhoz hasonlóan leírhatja, *mi történhetett* (nem pedig pusztán azt, mi történt),

⁷ Guy de Maupassant: *Péter és János*. Justus Pál fordítása. Idézi John Lukács 2004, 174.

⁸ Arisztotelész: *Poétika*, IX/1. Sarkadi János fordítása. Idézi John Lukács 2004, 183.

ezt csakis tényszerű bizonyítékok alapján teheti. A regényíró ki-
ötölhet meggyőző eshetőségeket szándék és cselekedet között, a
történész nem tehet ilyesmit, kénytelen a tettek elsősege alapján
haladni. A regényírónál a szándék, a történetírónál a cselekedet a
lényeg (Lukács 2004). Hogyan is fogalmazott George Duby? Nem
az igazságot akarom átadni, a valószínűt sugallom. Nyilvánvalóan
rímél egymásra e két történész gondolkodásmódja.

2.2. Nyelv és valóság

A 20. század folyamán nagy narratívák ideológiái bukkantak fel
és buktak le, s időről időre meghatározták a kutatások elvi alap-
ját és irányát. Magnússon szerint ezek nagyjából a hidegháború
végeztével hunytak ki. Egy változó világ képe kristályosodott ki a
berlini fal leomlásával 1989-től, s ez hatással volt arra is, ahogyan a
kutatók a múltat látni kezdték. A kezdő lépések után a szociológiai
irányultságot felváltó új szemlélet kultúraközpontúvá lett. Néhány
társadalomtörténész, különösen az USA-ban, olyan irányba lépett
tovább, amely – mint annyiszor korábban – a franciák felől érkezett,
különösen a posztstrukturalista nyelvfilozófia egyik legjelentősebb
képviselője, Jacques Derrida munkái felől. Derrida a posztmodern
történetírás egyik fontos forrásává lett (Magnússon 2006).

A 20. század végének filozófiai gondolkodását a *valóság* és a
nyelv viszonyának újraértelmezéséből kinövő újfajta szemlélet ha-
tározza meg, mely eltávolodott attól a felfogástól, hogy a valóság
és annak elemei a *nyelven keresztül* ismerhetők meg. Ezzel szem-
ben egy olyan paradigma felé mozdult el, amelyben a hangsúly
magán a nyelven és a nyelv alkotóelemein van. A nyelv nem sem-
leges médium, amely képes a tények tükrözésére, ellenkezőleg,
világunk végső soron a nyelv által hordozott jelentésekből épül
föl (Carver 2004).

Nyelv és valóság viszonyának újradefiniálását 'linguistic
turn'-ként, azaz nyelvi fordulatként emlegeti a társadalomtudo-

mányos szakirodalom, máshol 'textual revolution'-ról is olvashatunk.

A társadalmi lét nyelvi meghatározottságáról szól tehát ez a diskurzus. Aki ma társadalomtudományos kutatásba kezd, nemigen határolhatja el magát ettől az új szemlélettől. A diskurzus kifejezésen olyan beszédmódot értettem, amely egy téma szempontjából – jelen esetben a társadalomtudományos gondolkodás szempontjából – releváns megközelítések összességét jelenti. „A diskurzus a kortárs társadalomtudományi irodalom egyik alapfogalma. Használata már-már elengedhetetlen, ha valaki friss, haladó, korszerű – vagy egyszerűen csak divatos szeretne lenni”⁹ – fogalmazza meg sommásan Géring Zsuzsa e kifejezés pillanatnyi jelentőségét (Géring 2005).

A posztmodern ismeretelmélet – ahogy erről a korábbiakban már szó esett –, amely újradefiniálta nyelv és valóság viszonyát, Romsics Ignác kiemelés alapján, leginkább Jacques Derrida, Michel Foucault és Hayden White hatására formálódik.

S habár nem alkotnak egységes bölcséleti iskolát, a világ, a lét, az értelem vizsgálata felől a világról, a létről és az értelemről való beszéd (diskurzus) kérdései felé fordulnak (Németh–Szabolcs 2001).

Derrida metodológiai eljárása az ún. dekonstrukció, amelynek során azt feltételezi, hogy minden szerző, amikor szöveget alkot, igyekszik felülírni, újradefiniálni a szavak jelentését, érvényteleníteni ezzel a korábbiakat. A dekonstrukciós eljárás során a szövegekben érvényesülő nyelvi dominancia feltárása történik meg, vagyis a dekonstruált szövegben fellelhető jelentés mellé oda helyezi a kiszorított jelentéseket, rámutatva ezzel arra, hogy minden szövegjelentés relatív. Michel Foucault-val kapcsolatban azt emeli ki Romsics, hogy tulajdonképpen mindennel szembefordul, ami a felvilágosodás pozitív ismeretelméleti örökségének nevezhető.

⁹ Géring Zsuzsa 2005. 3–6–12: avagy összefoglaló művek a diskurzuselmélet területéről, *Szociológiai Szemle*, 2005/2, 13.

Nézete szerint a tudomány nem más, mint egy adott kor hatalomfüggő ideológiájának terméke, mely állításainak igazát maga a kor legitimizálja. Nem azért fogadjuk el, mert igazak, hanem azért, mert korunk igaznak ítéli azokat. A történelmi tények Foucault olvasatában nem elsősorban a múltról szólnak, sokkal inkább arról a jelenről, amelyben feltáruznak. Egy adott kor uralkodó diskurzusának függvénye az, amit történelmi ismeretnek nevezünk, nem pedig a múlt semleges reprezentációja. Derrida dekonstrukciós eljárása és Foucault diskurzuselmélete mellett a 20. század végi paradigmaváltás harmadik nagy komponense az ún. narrativista álláspont, melynek legismertebb képviselője Hayden White. Ez az irányzat valójában a történetírás és a szépirodalom egyneműségének régi téziséét fogalmazza újra. (Korábban ezt a gondolatot, illetve ennek egy variációját John Lukács könyvével kapcsolatban már érintettük.) White a történelmi műveket elbeszélő prózában megírt szövegeknek tekinti, a szerzőket pedig a nyelv foglyainak. Minden történelmi munka nyelvi eszközök kombinációja, ennek a következménye, hogy ugyanazokat a forrásokat felhasználva különféle magyarázatok születnek. Ezek a különféle magyarázatok ismeretelméleti szempontból egyenrangúak, pusztán esztétikai vagy morális alapon különböznek. Ebből az következik, hogy a történetírás legalább annyira nem tudomány, mint a szépirodalom, ha az, akkor is retorikai tudomány (Romsics 2003).

„A posztmodern tudomány kinyitotta világban a folyamatos dekonstrukciók, (lebontások) ellenpólusaként is a képzelet integráló erejébe vetett bizalom válik fontossá. Ez teszi elfogadhatóvá, hogy tudományos állításaink »csak« metaforikusak, hogy nincs megírva a csillagokban az igazi intellektuális út, és a sokdimenziós valóságot – bizonyos tekintetben – maguk a vizsgálat használta vonatkoztatási keretek konstruálják meg.”¹⁰

¹⁰ Báthory Zoltán–Perjés István 2001. A neveléstudomány a tudományok családjában, in *Tanulmányok a neveléstudomány köréből*. Szerk.: Báthory Zoltán, Falus Iván. Bp., Osiris Kiadó, 11.

A posztmodern történetíró – bár sokarcúság és metodológiai eklekticizmus jellemzi az irányzatot – érdeklődését a részletek, a mikrotörténeti szituációk keltik fel. Megismerő, interpretációs tevékenysége kívül esik a hagyományos értelemben vett tudomány határain, s az akadémikus történetírás bizonyítási technikáival sem feltétlenül él (Romsics 2003). A mikrohistoria is a posztmodern filozófiából nyerte tehát kezdeti erőforrásait, s egyik elemévé lett azoknak az intellektuális kísérleteknek, amelyek a történetírás körül felbukkantak, és amelyek elmozdították a kutatókat a kvantitatív módszerek felől a kvalitatív irányába (Magnússon 2006).

2.3. Diskurzus és szöveg

A szöveg általában a hagyományos bölcsészdiszciplínák tárgya volt. A filológiáé, az irodalomtudományé, a nyelvészeté, a retorikáé. A mai társadalomtudományi kutatások legújabb vonulatai – ahogy arra korábban utaltunk – immár nem a társadalmat, az etnikumokat, a történelmet nevezik meg tárgyukként, hanem „a megnyilatkozásaiban megnyilvánuló embert, társadalmat, etnikumot és a szövegként létező történelmet”.¹¹ Tehát tárgyük végső soron a *szöveg* maga. Paul Ricoeur hermeneutikai társadalomtudományról, Clifford Geertz a szövegvalóság elvéről, a társadalom szövegszerű létmódjáról beszél, Foucault pedig diskurzusok szövevényeként tartja leírhatónak a társadalmat (Pálvölgyi 2006).

Geertz 1983-ban megjelent tanulmányában arról ír, hogy milyen radikálisan megváltoztak a társadalmi jelenségek értelmezésének modelljei, „a társadalmat nem annyira kifinomult gépezetnek vagy afféle szervezetnek tekintjük, mint inkább egy komoly játéknak,

¹¹ Pálvölgyi Kata 2006. Társadalomtudományok és nyelviség, *Világosság* 2006/2, 17.

utcai drámának vagy *viselkedéstan*i szövegnek”.¹² Úgy gondolja, a mindenkori társadalom olyan jelentésszerű valóság, amely szimbólumok és szövegek révén egzisztál, és ezzel együtt egy új *filológia* megszületését jelenti be, amely már nem szöveg, hanem *társadalomtudomány* (Szabó 2003).

Ennek az új társadalomtudománynak az egyik megalapozója és inspirálója Hans Georg Gadamer volt. A gadameri hermeneutikában az értelmezés nem egyszerű megismerési aktus, hanem az ember általános állapota. „Minden megértés értelmezés és minden értelmezés egy nyelv közegében bontakozik ki...”¹³ Azaz: „...minden értelmezés nyelvi jellegű”¹⁴ – állítja Gadamer.

Szabó Márton szerint ez a gadameri elv nem jelenti azt, hogy minden csak nyelv volna, azt viszont jelenti, hogy akkor is nyelvileg formált tapasztalatokat vizsgálunk, ha tárgyi jeleket vagy pedig cselekvéseket értelmezünk. Ez bizonyos értelemben a *szövegrealitás* elve, amelyből a vizsgálati eljárás interpretációs természetű adódik. A társadalom vizsgálata mindig egy idegen jelentés átértelmezése, mások szövegének megértése vagy félreértése (Szabó 2003).

De mi a szöveg? Nyelvészeti szempontból tudománytalan leegyszerűsítéssel: nyelvi egység. A nyelvtudományos szakirodalmat segítségül hívva: egy dominánsan verbális racionális szemiotikai objektum, amelynek írott vagy nyomtatott fizikai manifesztációja van. A szöveg jelentéshordozó elemei lexikai elemek, s dominánsan verbális jellege abból adódik, hogy az írott vagy nyomtatott manifesztáció mellett lehetséges az akusztikai manifesztáció is (Petőfi 1990). A nyelvtudományi szempont tehát a szemiotikai

¹² Clifford Geertz idézi Szabó Márton, in Sz. M. 2003. A diszkurzív politikatudomány alapjai, 2003. <http://www.hik.hu/tankonyvtar/site/books/b170/01.html>

¹³ Hans Georg Gadamer 1984. *Igazság és módszer. Egy filozófiai hermeneutika vázlata*. Bp., Gondolat, 273.

¹⁴ Uo., 279.

objektum mivoltot hangsúlyozza, hozzátéve, hogy ennek az objektumnak írott, nyomtatott vagy akusztikai manifesztációja lehet. 1990-et írtunk, amikor Petőfi S. János *Szöveg, szövegtan, műelemzés* című tanulmánykötete megjelent. Jelzésértékű a következő félmondata: „A szemiotikán belül az elmúlt két évtizedben a »szöveg« terminust alkalmazták nem dominánsan verbális, sőt nem verbális szemiotikai objektumokra is...”¹⁵ A jelen munkájában a szerző azonban nem foglalkozott ezzel az értelmezéssel, azt tanította meg olvasóinak, amit a nyelvtudományi hagyomány diktált.

A „diskurzuselemzés” eredetileg természetesen nyelvészeti fogalom. A szövegtani kutatások között a diskurzuselemzés önálló tudománnyá vált, elkülönülve a szövegnyelvészettől. A 70-es, 80-as években elinduló folyamatok eredményeként alakult ki egy új szempontú szövegvizsgálati módszer, a discourse analysis, amelynek gyökereit a nyelvtudomány a nyelvhasználat átalakulásában látja. Azt a következtetést is levonhatják ma már a nyelvészek, hogy kialakulóban van egy új nyelvi egység, a diskurzus, ami nem mondatok vagy megnyilatkozások egymásutánja, hanem sajátos struktúrájú, kompozíciójú egység. A diskurzus nyelvészeti értelmezésében legfontosabb a struktúra meghatározottsága, és csak másodlagos a valóság és a kommunikációs szituáció hatása. Ennek a viszonylag fiatal nyelvészeti ágazatnak, azaz a diskurzuselemzésnek többféle tudománytörténeti előzményére hívják fel a figyelmet. Szoros a kapcsolata a szociolingvisztikával, társtudománya a nyelvészet, a pszichológia, a logika, a kommunikációelmélet, és hasonlóan szoros kapcsolat fűzi a szociológiához, illetve az antropológiához is. Érdeklődése középpontjában a különböző kultúrákra, illetve szubkultúrákra jellemző beszédmódok állnak, azok társadalmi szerepét, környezetét, nyelvi kódját kutatja. Olyan tényezőket, amelyek nélkül nem érthető egy kommunikációs esemény sikere: a résztvevők szerepét, céljait, a cselekvések

¹⁵ Petőfi S. János 1990. *Szöveg, szövegtan, műelemzés* (Textológiai tanulmányok). Bp., OPI, 4.

sorrendjét, a beszélgetés hangnemét, a beszélők interakciós és értelmezési normáit. A nagy hagyományú írott nyelvi egységek helyett a *beszédet*, az alapvető nyelvészeti szempontok helyett pedig a *kommunikáció* aspektusait vizsgálja (Boronkai 2005).

A Boronkai Dóra által leírt gondolatmenet azonban csak egyike azoknak a tradícióknak, amelyekre a diskurzuselmélet ráépül. Géring Zsuzsa hatféle elméleti forrást, nézőpontot, megközelítési módot sorol fel és elemez. Úgy vélem, ezek közül a legelső, a társalgáselemzés (conversation analysis) etnometodológiai és szociológiai indíttatású irányzata érhető tetten a Boronkai-féle értelmezésben. A hétköznapi párbeszédnek szisztematikus vizsgálata az interakciók társadalmilag intézményesült szabályait, mintázatait, gyakorlatát tárják föl. És közel áll a Boronkai-féle megközelítéshez – de hiszen ezt ő maga is kiemeli – a második elméleti alap, az interakcionális társadalomnyelvészet, azaz a szociolingvisztika és a beszédetnográfia is, amelyek közös érdeklődése középpontjában a társadalmi cselekvés és magatartás áll, s az adott helyzethez kapcsolódó nyelvhasználat. Harmadik elméleti alapként Géring Zsuzsa a diszkurzív pszichológiát jelöli meg. A negyedik alapvetés még mindig nyelvészeti jellegű. Kritikai diskurzuselemzésként és kritikai nyelvészetként ismert, amely a nyelv és társadalom viszonyának a társadalmi rendszerre, relációkra gyakorolt hatását kutatja. Az ötödik irányzatban, amely alapvetően a Bahytin nyomában haladó kutatások terepe, a nyelvészeti szempont kiegészül irodalomelméleti és szociálpszichológiai elemekkel is, s hatással volt mind a nyelvészet társadalmi fordulatára, mind a társadalomtudomány nyelvi fordulatára. Végül a hatodik elméleti tradíció a foucault-iánus kutatások területe. A *diskurzus* mint alapfogalom jelentései: szövegek összefüggő rendszere, átfogó, egy téma szempontjából releváns szövegek, események, viszonyok összessége vagy akár a diszciplína kifejezés helyettesítője. Foucault filozófiai elméletében viszont a diskurzus magában foglalja a nyelvet (language) és a cselekvést (practice) is, azaz átlépi a nyelv és cselekvés, azaz szavak kontra világ tradicionális megkülönböztetést.

tetését. A diskurzus egy adott történelmi helyzetben a nyelven keresztül a tudást termeli meg. A jelentés és a jelentésadás egyaránt a diskurzusban konstruálódik, vagyis a dolgok jelentése és tudása nem létezik az adott diskurzuson kívül. Ez a felfogás lett a jelentés és reprezentáció *konstruktivista* megközelítésének alapja (Géring 2005).

Szöveg és *diskurzus* ezek után már nem pusztán nyelvészeti fogalmak, a diskurzus nem pusztán összefüggő szöveg vagy beszéd-egység. Ha elfogadjuk Clifford Geertz diagnózisát az új filológiáról, amely nem szövegtan, hanem társadalomtudomány, és persze Gadamer véleményét a megismerésről, szöveg és diskurzus új jelentését is értenünk kell.

A nyelvi fordulat egyben narratív fordulat is, állítja Terrell Carver. A nyelv médium, amely narratívák révén közvetíti a jelentéseket, a beszélő saját narratíváinak összetett rendszerei révén. A narratív kommunikáció tulajdonképpen tele van értelmezési zavarokkal, hiszen az emberek fejében soha sincs ugyanaz a jelentésagyúttas. Az igazság „hatalmi” kategória – épp, mint Foucault-nál –, nem örök érvényű, mindennek felett való, az emberi értelmezéstől, érdektől és hajlamtól független kategória. A diskurzuselemzők – legalábbis a Carver-féle irányzat nem az igazságot keresik, sokkal inkább azt, ki állítja magáról, hogy az igazság birtokosa, s mindezt hogyan próbálja nyílt vagy rejtett hatalmi narratívákkal alátámasztani. A diskurzuselemzésnek számos változata létezik, interdiszciplináris kutatások nyomán fejlődött ki a filozófiában, a történelemben, a szociológiában, az irodalomban és a művészetekben. Carverék számára például a diskurzuselemzés a politikai és társadalmi viszonyok konstruktivista felfogását jelenti, azoknak a narratíváknak, szövegeknek, terminusoknak, képeknek, alkotásoknak a vizsgálatát, amelyek a társadalmi intézményeket létrehozzák, és amelyek keretei között a történelmi események végbemennek (Carver 2004).

3. Neveléstörténet – neveléstörténet-írás – tanítókutatás

A történettudomány érdeklődési területeit, módszereit, szemléletét is érintő nagyobb ismeretelméleti, eszmetörténeti, fordulatok természetesen számos hazai neveléstörténeti kutatóra is hatottak. Ennek jele például az öndefiníciók sokasodása. Azoknak a reflexióknak a megjelenése, amelyek a neveléstörténet helyét keresve a tudományok rendszerében, annak jellegére próbálnak rámutatni.

„Hibrid” természetű – mondja róla Kéri Katalin (Kéri 2001). S ez a hibrid természet az önértelmezés nehézségeit még differenciáltabbá teszi.

Géczi János szerint a 150-200 éves múltra visszatekintő neveléstörténet önmeghatározásának mindig is sarkalatos pontja volt a történettudományhoz, majd pedig a művelődéstörténethez fűződő viszonya. (Kelemen Elemér például a neveléstörténetet az 1980-as években a művelődéstörténet egyik legfontosabb területeként definiálja [Kelemen 1985].) Viszont a neveléstudomány átalakulása a neveléstörténet pedagógiához fűződő kapcsolatát is „átírta”. A 19. századi, a német filozófiai alapú pedagógiából táplálkozó közép-európai neveléstudomány azonos rangú részdiszciplínái a neveléstudomány, a didaktika és a neveléstörténet voltak. Csakhogy a filozófiától elválni igyekvő neveléstudomány fejlődése során egyre intenzívebben támaszkodott olyan tudományokra, mint a pszichológia vagy a szociológia, s mint ilyen, a történeti alapo-

zású diszciplinából egy pszichológiai és antropológiai fundamentumú tudomány lett. Ezt a változást Géczi szerint a pedagógián belül zajló jelenlegi folyamatok is támogatják. Tanulmányában annak az aggodalmának adott hangot, amely szerint olyannyira megváltozott már a neveléstudomány helyzete, hogy itt-ott törekvés mutatkozik a történeti tudomány eliminálására is erről a területről (Géczi 2002). Eközben azonban erősödött a neveléstörténet művelődéstörténeti jellege, s a társadalomtudományos diskurzus intenzív befolyása is éreztette és érezteti hatását mind a módszereket, mint pedig a vizsgált témákat illetően.

Géczi János *művelődéstörténész*, s mint ilyen, a neveléstörténeten belül fellelhető törésvonalakat úgy határozza meg, hogy egyrészt körvonalazódik belőle egy olyan tudománytörténeti diszciplína, amelyet manapság „pedagógiatörténet” névvel illetünk, illetve a „neveléstörténet”, amely a meglevő diszciplináris hasonlóságok következtében egyre gyorsuló ütemben közeledik a művelődéstörténethez. Kiemeli a kérdéssel kapcsolatban azt aényt is, hogy egyes szerzők, például Szabolcs Éva, magát a pedagógiát tekintik a művelődéstörténethez közel álló, azzal szorosan összefonódó tudománynak (Géczi 2002).

Érdekes Géczi megközelítését összevetni egy másik szerző valamivel korábbra, a 90-es évek elejére datálható elemzésével. Nagy Péter Tibor *oktatásszociológus* gondolatmenetét a történetiszociológiai-társadalomtudományos szempont határozza meg, így, bár maga is két körvonalazódó tematikai irányról beszél, írásában mások a tudományelméleti szempontok. Úgy véli, a neveléstörténet, mely kettészakadóban van, egyrészt egy oktatáspolitikatörténeti ágat termel ki magából, melyet „oktatástörténetnek” nevez, s egy olyan ágat, amely érdeklődése középpontjában a pedagógiai gondolkodás története s a gyermekről vallott felfogás változása áll. Úgy véli, a neveléstörténetre leselkedő csapdák közül az egyik az, hogy pedagógiatörténetté minősítik, és ezzel „valóságmagyarázó” szerepéből „eszmetörténeti” stúdiummá degradálják, a második az, ha valamiféle klasszika-filológiai párhuzamok alapján való-

ságidegen értékek felmutatójává válik, s végül a harmadik, ha bizonyos alrendszerlogikájú szakszociológiai funkcionál tovább. „Az oktatástörténet akkor lesz igazán korszerű és interdiszciplináris tudomány, ha nem az oktatási alrendszer fiktív zártságának alapján áll, hanem az egyes alrendszerek találkozási pontjain kérdez rá az oktatás szerepére, és használja minden találkozási pont adekvát módszertanát.”¹⁶ Azaz a politológia, a tudásszociológia, a szociálpszichológia, a társadalomtörténet vagy a demográfia módszereit is. Kvantitatív társadalomtudományos szemléletet kér tehát számon a pedagógia történeti megközelítésén, legalábbis azon az ágon, amelyik érdeklődési körét az oktatáspolitikai kérdései alkotják. Valamivel később pedig felvázolja a magyar oktatástörténet szociológiai narratíváját, melyet a *Szociológiai Szemlében* jelentet meg (Nagy P. T. 2002).

Többféle megközelítési mód, többféle igény, elvárás és jövőkép él egyszerre a neveléstörténettel kapcsolatban. Nem tehetünk egyenlőségjelet a nemzetközi tendenciák és a hazai események között, bár úgy tűnik, a hazai neveléstörténészek újabb generációi egyre újszerűbb módon közelítik meg diszciplinájukat. Ezen a társadalomtudomány, közelebbről a társadalomtudomány „nyelvi fordulata” utáni, a narratívákban gondolkodó kutatói szemléletet értem. Persze, ahogy más tudományterületeken, a neveléstörténet művelésében is a „párhuzamos valóságok” elve érvényesül. Ahány kutató, annyfféle manifesztációja a „korszerűnek” vagy éppen a „korszerűtlennek”.

Párhuzamos neveléstörténeti „valóságaink” közül a teljesség igénye nélkül most csupán néhány részelemet emelnék ki. Utalni szeretnék néhány olyan kutatóra, akik a hazai neveléstörténeti szemlélet és kutatómódszertan megújításában szereztek és szereznek érdemeket. Közéjük sorolható például Kéri Katalin, akinek 2001-ben jelent meg munkája a neveléstörténeti kutatások mód-

¹⁶ Nagy Péter Tibor 1991. *Paradigmaváltás az oktatástörténet-írásban*. Bp., Oktatókutató Intézet, 14. (Kutatás közben sorozat.)

szertanáról. Természetesen Kéri maga is bizonyos öndefinícióból indul ki, és egyértelműen az inter-, illetve multidiszciplinaritás nyilvánvaló igényét körvonalazza. „A neveléstörténet napjainkban átformálódóban levő, helyét kereső diszciplína, melynek eredményeire számos tudományterület épít, s mely szinte megszámlálhatatlanul sok tudománnyal áll kapcsolatban.”¹⁷ Azok közül a tudományok közül, amelyeknek eredményei és/vagy módszerei alapvetően fontosak a neveléstörténet számára is, a következőket emeli ki: pszichológia, szociológia, néprajz, kulturális antropológia, nyelvészet, etika, politológia, informatika (Kéri 2001). De a sort természetesen lehet folytatni. A szerző úgy véli, a neveléstörténet széles körű vizsgálata hozzásegít ahhoz, hogy pedagógiai szemléletünk, elméleti és gyakorlati munkánk kiteljesedjen, hogy rendszerben lássuk a valóságot, hogy erősödjön magyarságtudatunk és a hazánk iránti elkötelezettség, ugyanakkor nyíljon rálátásunk más országok, kontinensek kultúrtörténetére, így megismerhessük és elfogadhassuk értékeiket. Épp ez utóbbi funkció kiteljesítésén fáradozik Kéri Katalin, akinek érdeklődési körében például az iszlám kultúra és nevelés története is fontos szerephez jut, s amely irányultságával egyelőre viszonylag egyedül van a hazai neveléstörténészek között.

A 2001. év különösen bő termést hozott a hazai neveléstörténeti kutatás megújításának irodalmában, ebben az évben jelent meg például Szabolcs Éva kötete a kvalitatív kutatási módszerekről, s ezeknek a pedagógia területén történő alkalmazásáról, alkalmazhatóságáról. Öröndetes fejlemény a hazai neveléstudományi kutatások világában, hogy a kvalitatív megközelítés módszeres átgondolására épp egy neveléstörténész vállalkozott, és tegyük hozzá, alkalmazza is szívesen kutatóként. Pl. Szabolcs 1999. Valójában a korábban említett szerzők és más neveléstörténeti kutatók sokaságának módszertani repertoárja a történeti demográfiától a törté-

¹⁷ Kéri Katalin 2001. *Bevezetés a neveléstörténeti kutatás módszertanába*. Bp., Műszaki Könyvkiadó, 15.

neti ikonográfián át a kvantitatív és kvalitatív tartalomelemzésig terjed, s ha a legújabb eseményeket vizsgáljuk ezen a területen, Golnhofer Erzsébet és Szabolcs Éva 2005-ben¹⁸ megjelent könyve bizonyítja, hogy hazai szerzőink közül többen is érdeklődnek e kérdéskör tudományfilozófiai háttére iránt is. Sőt már kötetük címével értésünkre adják, narratívákban gondolkodnak, s az egyik leginkább preferált új diszciplináris irányt, a gyermekkortörténetet például maguk is egy tágabb tartalmú, sokirányú új tudomány, a gyermekkor kutatás részeként értelmezik. Az általuk áttekintett sokféle megközelítés közös ismérve, hogy bennük a gyermekkor alapvetően társadalmi konstrukcióként tételeződik, amivel tulajdonképpen eljutunk a neveléstörténet-írás és a posztmodern diskurzus összefüggéseihez.

Témám szempontjából fontos kiemelni, hogy a gyermekkor kutatás mellett megélni látszik a pedagógusprofesszió kialakulása körüli kutatói érdeklődés is, amelyen belül jelentős önálló problémakört képvisel napjaikban is a magyar tanítóság kultúrtörténete.

A tanítókutatásnak hangsúlyos hagyományai vannak a magyar neveléstörténet-írásban (pl. Kelemen 1985, Németh 1990, Pethő 1991, Felkai 1994, Fehér 1995), hiszen a modern polgári közoktatás megszervezése körüli és utáni időszak egyik kulcskérdése a magyar tanítói kar kiépülése, annak a szakmai csoportnak a létrejötte, amely az eötvösi törvény (1868/38. tc.) megjelenését követően az új közoktatási rendszer legfontosabb „emberi erőforrása” lett. Az ebben a témakörben fellelhető kutatások közül a teljesség igénye nélkül csak néhányat szeretnék itt kiemelni, olyanokat, amelyek a különféle kutatói megközelítéseket, forrásfelhasználást, kutatómódszertani irányzatokat reprezentálhatják, és amelyek saját kutatásom szempontjából is rendkívül fontosak.

¹⁸ Golnhofer Erzsébet–Szabolcs Éva 2005. *Gyermekkor. Nézőpontok, narratívák*. Bp., Eötvös József Könyvkiadó.

A téma egyik legjelentősebb hazai kutatója, Kelemen Elemér, akinek a 80-as években megjelent munkája – *Somogy megye népoktatása közoktatásunk polgári átalakulásának időszakában (1868–1918)* – azóta is alapvető fontosságú szakirodalom a kérdés iránt érdeklődő kutatók számára. Vizsgálódásai középpontjában tulajdonképpen Eötvös népoktatás-politikája, a liberalizmus közoktatás-politikai célkitűzései, illetve annak társadalmi hatása állt, ennek a kérdésnek viszont kikerülhetetlen vetülete a néptanítás hazai helyzete. A közoktatás-politikai törekvésekkel összefüggésben vizsgálta a korszak nevelési intézményrendszerét, az oktatás tárgyi és személyi feltételeit, a szabályozó dokumentumokat s azt, hogyan tükröződött a neveléstudomány korabeli állapota a nevelés gyakorlatában. Korabeli munkája egyik kiemelten fontos hozadéka volt a téma szempontjából releváns levéltári források felkutatása és értelmezése. Közoktatás-politikai kutatómunkája során napjainkban ismét érdeklődése homlokterébe került a tanítás, 2007-ben önálló tanulmánykötetet szentelt a tanítóknak, amelyben széles tematikai repertoárral közelíti meg ezt a sajátos világot.

A terület hazai kutatói közül szeretném még kiemelni a szociológus Nagy Máriát, aki egy nagyobb szabású OTKA-kutatást vezetett a témában.¹⁹ A kutatás nyomán 2001-ben megjelent kötet²⁰ szerzői más-más módszerrel, másféle forrásokat használva dolgozták fel ugyanazt a kérdést: mi mindent tudhatunk meg a magyar tanítás 20. század eleji kultúrtörténetéről, közelebbről az 1901-es évről. Nagy Mária társadalomtudományi statisztikai elemzést nyújtott az 1900-as népszámlálás adatainak vizsgálatán keresztül, megközelítése tehát az új társadalomtudományos paradigma kvantitatív – a kutatói objektivitást előtérbe helyező – szemléletű irányzatához kötődik. Ugyanebben a kötetben Szabolcs Éva olyan forráshoz nyúlt, amelyet korábban mellőzött, vagy egyszerűen nem „vett

¹⁹ Magyar tanító a XX. században. OTKA: T 032148

²⁰ Baska Gabriella–Nagy Mária-Szabolcs Éva 2001. *Magyar tanító, 1901.* Pécs, Iskolakultúra.

észre” a témában érdekelt kutatói kör, nevezetesen az álláshirdetésekhöz. Ezek sokaságukban és egyediségükben is figyelemre méltók, hiszen statisztikai vizsgálatuk a néptanítói pálya állapotáról, a megmutatkozó tendenciákról közvetít, míg – ahogy ezt Szabolcs Éva is kiemeli – kvalitatív megközelítésük bepillantást nyújt a tanítói pálya mögöttes világába, rámutat egy mikrovilágra, finom jelentésárnyalatokra, apró mozzanatokra. Magam pedig eközben a korabeli szaksajtóból kiolvasható hangulati elemeket kerestem, érzelmek és indulatok megnyilvánulásait, amelyek az életvitelre, az anyagi helyzetre, a megbecsültség fokára mutattak rá.

A legutóbbi idők termései között tarthatjuk számon Györgyiné Koncz Judit doktori értekezését – majd később annak publikált változatát²¹ –, amelynek neveléstörténeti fejezetében arra vállalkozott a szerző, hogy az ókortól kezdve tekinti át a jelentősebb kultúrák, nevesebb filozófusok, pedagógiai elméletalkotók *tanítóképét*. Ennek a vizsgálatnak folyományaként képet kapunk arról, milyen elvárások fogalmazódnak meg a mindenkori tanítóval szemben, mit igényel a szakmai környezet, milyen eszmények körvonalazódnak ebben a sajátos világban.

Végül, de nem utolsósorban Németh András kutatásaira szeretném felhívni a figyelmet. Németh András az utóbbi időben többek között a magyar pedagógus professzió kialakulásának történetével foglalkozik történeti-antropológiai szemléletű írásaiban. Vizsgálja például a magyar néptanítóság *emancipálódási folyamatát* a 19. század második felében modernizálódó magyar társadalom viszonyai között (Németh 2008). Izgalmas szövegeiben a professzió reális és szimbolikus tereiről és idődimenzióiról beszél, sajátos „munkarituálékról”, a modern magyar néptanítóról, aki az általam is vizsgált korszakban definiálja önmagát.

²¹ Györgyiné Koncz Judit 2005. *Pályaismeret, pályaorientáció*. Bp., Károli Egyetemi Kiadó.

4. Budai Elek – egy városi néptanító a 19. század második feléből –, a „hús-vér” ember²²

Budai Elek 1906. február 25-én halt meg, egy héttel azt követően, hogy megrendezte a Bethlen-kör dési estélyét. A rá visszaemlékezők egyike szerint talán éppen ekkor fázott meg. Kétoldali tüdőgyulladást követő tüdővizényő vitte el. Ravatalát a dési református fiúiskola – mely épp igazgató-tanítóját veszítette el személyében – könyvtárhelyiségében állították fel, s e könyvtár három napra zárandokhelyévé változott át. Temetésén a gyászmenet, élén a désaknai



²² Budai Elek életútját az emlékére megjelent *Nefelejcs* című kötetben napvilágot látott ünnepi beszédek, visszaemlékezések alapján rekonstruálom. Mivel egy mondaton belül több forrásra is utalnom kéne, ezért az olvashatóság kedvéért csak ott jelölöm a fellelhetőséget, ahol egy-egy mondat erejéig szó szerint idézek.

Nefelejcs. Budai Elek dési református elemi iskolai igazgató emlékére. Kiadó: Szolnoki Dobokavármegyei Tanítótestület, Dés, 1906. (A továbbiakban: Budai-könyv.)

bányászzenekarral, a dési főtér megkerülésével zárt négyes sorokban, égő fáklák között vonult a nagytemetőbe, ahol a város által adományozott dízsírhely várta a halottat. A főtéri és a temetőbe vezető lámpákat meggyújtották, és gyászfátyollal vonták be, az üzletek többségét pedig, az országos vásár dacára, az elvonulás idejére bezárták.

Ez az 56 éves férfi, akit aznap utolsó útjára kísért Dés város nagyközönsége, 33 éven át volt néptanító a városban. Kezdetben „rendes tanító”, majd működésének utolsó éveiben a helyi református elemi igazgató-tanítója. Betegsége gyors lefolyása és halála híre felbolygatta a közvéleményt, temetése ténylegesen társadalmi eseménnyé nőtte ki magát. Ezzel párhuzamosan megkezdődött Budai Elek személyének mitizálása, szakralizálása is – ahogy ezt a későbbiekben a vele kapcsolatban megjelent szövegek segítségével bizonyítani próbáljuk. Halálában fölmagasztosult, több lett, mint egy halandó, akinek munkája volt itt a Földön. „Krisztus apostola”, „evangéliumi ember”, aki „Isten országát építette”, sőt egyik gyászolója szerint: „Nincs itt, föltámadott!”

4.1. A korszakról röviden

Az 1868. évi népoktatási törvény megjelenését és hatálybalépését követő évtizedekben vagyunk. Ez a dokumentum Eötvös József reformprogramjának kiindulópontja volt, s mint ilyen, a kiegyezést követő gazdasági, társadalmi és politikai változások egyik fontos tényezője. A hazai polgári átalakulás egyik alkotóeleme, ugyanakkor alapvető feltétele is. Azzal, hogy általános tankötelezettséget írt elő, elvileg a magyar társadalom egésze számára elérhetővé tette a kulturális javakhoz való hozzáférést. A népoktatás reformja a magyar állam és így a mindennapi valóság *modernizációjának* részeként tehát *tankötelezettséget* írt elő, amelynek kényszerét *tanszabadsággal* és *tanítási szabadsággal* kompenzálta. Ez utóbbi az iskolaállítást és iskolafenntartást szabadságával

járt együtt. Rendelkezett továbbá az anyanyelvű népoktatásról, a népoktatási rendszer intézménytípusairól, az oktatás tárgyi és tartalmi feltételeiről, és megtette az első lépéseket a tanügyigazgatás modernizálására is.

Az Eötvöst követő vallás- és közoktatásügyi miniszterek – Budai Elek működése alatt szám szerint hatan: Trefort Ágoston a dualizmus konszolidált időszakában, majd Csáky Albin, Eötvös Loránd, Wlassics Gyula, Berzeviczy Albert és Lukács György már a válságperiódusban – számára jelentős erőfeszítéseket igényelt Eötvös hagyatékának végrehajtása, továbbvitele és később revíziója is²³ (Kelemen 1996, 2001; Mann 1996).

A tanítói professzió kialakulásának, megformálódásának, a tanításág öndefiniálásának kiemelten fontos időszaka ez. Németh András, ahogy arra korábban már utaltam, a magyar néptanításág emancipálódásának időszakaként értelmezi a 19. század második felét, amelynek során a szakma képviselői, modern professzióként definiálják majd tevékenységüket. Ehhez kijelölik a professzió által determinált tevékenység reális és szimbolikus tereit és idődimenzióit. Szimbolikus összetevőként értelmeződik például a pedagógiatörténeti múlt vagy a nemzetállam mint ideológiai háttér. Abban a sajátos társadalmi-pedagógiai térben, amely ebben az időszakban létrejön, egyre differenciáltabb tevékenység folyik, amely tevékenységre a tanító már fel van készítve, – erre a törvény nyújt garanciát – „képesített specialista”, akinek munkájához hozzátartozik a *biztonság*, a *legitimáció* és a *társadalmi presztízs* (Németh 2008). Egy amerikai szerző a szakma professzionalizálódását tárgyaló tanulmányában majdnem ugyanezeket a kritériumokat

²³ A dualizmus oktatáspolitikájának történetét lásd bővebben pl. Kelemen Elemér 1996. Állam, egyház, iskola – a dualizmus korában, in *Neveléstörténeti Füzetek*, 16. Bp., OPKM, Kelemen Elemér 2001. A magyarországi népoktatás a dualizmus korában, in Donáth Péter – Farkas Mária (szerk.): *Filozófia–Művelődés–Történet*. Bp., Trezor Kiadó, Mann Miklós 1996. *Kultúrpolitikusok a dualizmus korában*. Bp., OPKM.

jelöli meg: a biztonság kifejezést bevétellel helyettesíti, amelyen tehát anyagi biztonságot érthetünk, a legitimáció helyett viszont hatalmat említ: *power, prestige and income* (Kelly 1995).

Németh András a Néptanítók Enciklopédiája 1912–1915 közötti számainak vizsgálata során legfontosabb szempontnak azt találta, hogy benne a modernizáció által felvetett pedagógiai kérdések döntő súllyal vannak jelen. A modern tanító: jól felkészített szakember, népiskolai specialista, aki újfajta szakmai tudással felvértezve biztos kézzel végzi feladatát. Implicit formában megjelenő emancipációs motívumként értelmezi azt a törekvést, ahogy a modern magyar néptanító az egyetemi szféra magas presztízssű szakembereivel egyenrangú tanügyi munkásként reprezentálja önmagát: „...a néptanító munkája sokkalta nehezebb, sokkalta kényesebb, [...] a serdületlen korban sokkal nagyobb a szerepe és a fontossága a pedagógiának.”²⁴

A korszerű néptanítói tudás egy új, antropológiai előfeltételekre, ember- és világfelfogásra alapozó gyakorlatias gyermekismeret. A leginkább kidolgozott hagyományos kompetenciák körébe tartozik az iskolai tanulás szervezése, a módszertan kérdései, a gyermekek felügyelete, a gyermekek fegyelmezése, valamint a nemzetállami ideológia jegyében megvalósuló indoktrinációs feladatok. Ezekben a feladatokban korszakunkban hagyományosan továbbra is a herbartianus pedagógia szemléletmódja érvényesül. De ami lényegesebb, a tanító kompetenciája most már ki kell hogy terjedjen olyan kérdésekre is, mint az iskolaegészségügy, a gyermekvédelem, a gyógypedagógia, a szociális kérdések, a koedukáció vagy a polgári jogok. További alapvető kompetenciáinak még az iskolai adminisztráció, azaz az iskola működésének szakszerű ismerete. Ezek olyan rutinfeladatokká lesznek, amelyek erősítik e tevékenység legitimációját, megalapozzák társadalmi presztízst, szociális hatalmát.

²⁴ Néptanítók Enciklopédiája, 1. VI, idézi Németh András, kézirat, 2007.

Ami a gyermekképet illeti, a modern tanító gyermekfelfogása nem romantikus utópia, hanem a modern tudományos alapokon álló, darwinista-evolucionista, pozitivista világkép elemeire építő új felfogás.

A pragmatizmust, a racionalizmust, az eredmény- és hatékonyságközpontúságot megpróbálják összekapcsolni a néptanítói munkaethosz hagyományos romantikus hivatáselvével (Németh 2008).

Azért ítéljük fontosnak kiemelni a Németh András által megfogalmazottakat, mert ez az a szakmai-eszmei légkör, amely mindinkább körülveszi dualizmus kori tanítóink életvilágát. Érdekes lesz ezt egybevetni azzal, amit vizsgált szövegeink közvetítenek.

Ami a hétköznapi valóságot illeti, a korszak statisztikai adatai azt bizonyítják, hogy a törvény hatálybalépését követő időszakban nem annyira a népiskolák számában tapasztalható jelentős változás, hanem elsősorban az *elemi népiskolai tanítóság lélekszámában*. Míg a népiskolák számában, az olyan iskolaállítási kampányokkal együtt, mint amelyet például Wlassics Gyula hirdet a Millennium idején, 1869 és 1910 között mindössze 20%-os növekedés mutatható ki, addig ugyanebben az időszakban a néptanítók száma 80%-kal gyarapszik. A tankötelezett korúak iskolalátogatási aránya is jelentősen javul, 40-45%-ról 90% körüli értékre, és ezzel párhuzamosan az alfabetizáció, azaz a 6 évnél idősebb írni-olvasni tudók számarányában is jelentős változás áll be: 36%-ról 68,7%-ra növekszik (Kelemen 1996).

A pusztá számok mögött azonban – ahogy erre természetesen Kelemen Elemér is rámutat – egy rendkívül színes valóságot találunk, amely talán leginkább a sokféleséggel írható le. Vizsgálatom alanyai a néptanítók mind élet-, mind munkakörülményeiket tekintve rendkívül „sokfélék”. Erősen differenciáló tényező például az iskolafenntartó, akinek anyagi lehetőségei, a tanítóval szembeni elvárásai, illetve a kultúra terjesztéséről alkotott filozófiája döntő jelentőségű. De legalább ennyire fontos a település városias vagy falusias jellege és ebből adódóan az a tény is, hogy osztatlan

vagy osztott elemi iskolában működnek-e. A népoktatási törvény bevezetését követően még évtizedeken át jelentős probléma lesz, hogy a képzőkbe rendkívül vegyes előképzettséggel érkeznek a hallgatók. Sokféleségükből következően a korabeli társadalom is különbséget tesz közöttük: „...az egyiket kengyelfutónak használja, a másikat kortesnek, nagy részét mulatságai rendezésére, de talál olyanokra is, kiket 1000 koronás jutalomra méltat”²⁵ (Baska–Nagy–Szabolcs 2001). Ez az idézet, ahogy látni fogjuk, rendkívül jól jellemzi Budai Elek „életvilágát” is.

4.2. Vázlatos életút

A kötet tehát, amelyre vizsgálatomat felépítettem, 1906-ban jelent meg. Budai Elek halálakor ugyanis szűkebb és tágabb környezete úgy vélte, ez az ember méltó arra, hogy mindaz, amit kortársai tudnak róla, az utókor számára is hozzáférhetővé váljon, ezért vékonyka kötetben megjelentették a róla írt tanulmányokat, búcsúbeszédeket, visszaemlékezéseket.²⁶ És nemcsak a halálára születettek, hanem egy 8 évvel korábbi eseményét, tanítói pályája 25 éves évfordulójának emlékszóvegeit is. A könyvben fellelhető írárok a bennük olvasható konkrét eseménytörténetnél, jellemrajznál kevesebbet, ugyanakkor többet mutatnak meg nekünk. Illetve fogalmazunk pontosan, *mást* mutatnak. A forrás jelen esetben azt is meghatározza, ahogy erre a bevezetőben már kitértünk, hogy milyen jellegű vizsgálatot érdemes lefolytatni, mit érdemes „megkérdezni” a rendelkezésre álló szövegektől. Arra alkalmatlanok, hogy hagyományos életútírás alapjává legyenek, arra viszont kiválóan alkalmasak, hogy kvalitatív szövegelemzést végezzünk

²⁵ *Néptanítók Lapja*, 1901. 47. sz. 3. idézi Baska Gabriella in Baska–Nagy–Szabolcs: *Magyar Tanító, 1901*. Pécs, 2001. Iskolakultúra-könyvek 9.

²⁶ Köszönöm Vincze Tamás kollégámnak az önzetlen segítséget, neki köszönhetem Budai Eleket, ő talált rá egy antikváriumban.

rajtuk. Nem azt kérdezzük tehát elsősorban ezektől a szövegektől, hogy ki volt és hogyan élt Budai Elek a dési néptanító – bár ebből is felvillantunk egy keveset –, hanem azt, milyen tanítókép bontakozik ki ezeken a szövegeken keresztül. Milyen lehetséges irányát találjuk bennük a tanítókról szóló korabeli diskurzusnak. Mielőtt azonban belefognánk a rendelkezésre álló írásos anyagok kvalitatív vizsgálatába, nézzük meg azt a néhány mozzanatot ebből a korabeli életútból, amelyekre meglevő forrásaink mégiscsak utalnak valamelyest. A visszaemlékezéseket, halotti beszédeket, gyászjelentéseket, méltató írásokat olvasva fontos szem előtt tartanunk és ismételten kiemelniünk e források erősen szubjektív, sőt bizonyos értelemben „manipulatív” voltát. Nincs kétség, ezek retorikus szövegek, amelyek a nagyközönséghez beszélnek. Követendő mintát, „héroszt” faragnak Budai Elekből. Egyszerre beszélnek egy konkrét valóságról, a néhai tanítóról és annak „égi másáról”, az ideális tanítóról.

4.2.1. BUDAI ÉS A TÁRSADALOM

Budai Elek 1850. november 1-jén látta meg a napvilágot az akkori Belső Szolnok megye egyik kis településén, Apanagyfaluban, a helyi református lelkész családjában. A hatgyermekes család korán csonkává lett, mert az édesanya a hatodik gyermek születése után nem sokkal meghalt. Elek ekkor kétéves volt. A „tanítóes kort elérvén, mint szegény kálvinista pap szegény gyermeke, Nagy-Enyedre került”.²⁷ Sorsának alakulását kétségkívül ez a nagyhírű intézmény befolyásolhatta leginkább.

Legtöbbet azoknak a tanítóknak az életéről tudunk, akik tanítói tevékenységük mellett vállalkoztak az írásra, akik cikkeket jelentettek meg a korabeli lapokban, akik tankönyveket írtak. Közülük

²⁷ *Budai-könyv*, 1.

sokan azzal, hogy továbbképezték magukat, polgári iskolai tanítói, gimnáziumi tanári oklevelet szereztek, el is hagyták a pályát. Életútjuk jeles eseményeit már a kortárs lexikonírók megörökítették. Kevesebbet tudunk azonban azokról a néptanító férfiakról és nőkről, akik „csak” tanítóskodtak, s karrierjük nem a néptanítói lét meghaladását jelentette, hanem a pályán maradást, az abban való kiteljesedést.

Ami Budai Elek pályáját illeti, különlegessége, hogy jószerivel végigtanította a dualizmus évtizedeit (1872–1906), és bár sokszor, sokféleképpen képezte tovább magát, 33 évnyi tanítóskodása során (egy krisztusi párhuzam, amely a későbbiekben jelentőséget nyer majd), még igazgató korában is kizárólag első elemistákat tanított – emlékezett róla az egyik pályatársa. Ez a kitétel igazán jól hangzik, a valóság ezzel szemben az – az iskolai értesítők legalábbis azt bizonyítják –, hogy időnként „becsúszott” egy-két második osztály is. Az utolsó 9 évben kétszer is, nincs okunk kételkedni tehát abban, hogy ez pályája korábbi szakaszaiban is megtörténhetett. Ha azonban azt mondjuk róla: egész életében első osztályos tanulókkal foglalkozott, ez valamiképpen erősíti, elmélyíti a néptanítói elhivatottság képzetét, növeli a személye körül kialakult pátoszt. Ettől a képzettől lesz igazán a „néptanítók néptanítója”, akinek hivatása, hogy bevezesse a kicsinyeket az iskola ismeretlen valóságába, szimbolikusabban: átvezesse a kapun a tudás világába.

Úgy tudjuk megint csak a visszaemlékezésekből, hogy nem publikált tanulmányokat, nem írt tankönyveket, nem szerkesztett lapot, sőt állítólag minderről a következőképpen nyilatkozott: „Az a tanító, aki sokat ír módszerekről, könyveket gyárt, higgyétek el, nagyon keveset tanít.”²⁸ Ugyanakkor mégiscsak volt valamiféle hasonló ambíció benne. Forrásaink között szerepelnek – az Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum jóvoltából – pályája utolsó kilenc évének iskolai értesítői (erre az előbbiekben már utaltunk),

²⁸ *Budai-könyv*, 14.

amelyek hangneméből és jellegéből arra következtethetünk, hogy nagy kedvvel, ambícióval és energiával szerkesztette ezeket a dokumentumokat. Amikor igazgatói pozícióba került, látványos fejlődésnek indult a kiadvány, s költői ambíciókra utal az a tény, ahogy gyakran teletűzdelte saját verseivel.

A 19. század vizsgálata során döntő jelentőségű forrásnak tekinthetők a statisztikai felmérések. Épp Budai születését követően, 1851-től állnak rendelkezésre az évenkénti nyers születési és haláladási adatok, amelyek egyben a népegészségügyi helyzet mutatói is. A jelzett évet követően két fontosabb demográfiai válság figyelhető meg az országban, mindkettő jelentős kolerajárványhoz kötődik.²⁹ Az első 1854–55-ben, Elek életének első éveiben dült, míg a második a hetvenes évek elején (1872–73) ütötte fel a fejét, amikor vizsgálatunk alanya épp elkezdte a tanítói pályát. E válságos időszakokban a halálozások száma meghaladta a születések számát, azaz csökkent a természetes szaporulat, a második ráadásul egy szélesebb körű ínséges időszakban jelentkezett, s az egész országon végigsöpört. 1873-ban minden tizenötödik ember meghalt Magyarországon, s legalább ennek fele kolerában (Андорка 2001). Egy életút vizsgálata során kikerülhetetlen ezeknek a tényeknek az összegzése, hiszen a korabeli életminőséget, sőt túlélési esélyt is döntően befolyásolták. Azt hiszem, nem szükséges külön hangsúlyozni a nagy járványok (pestis, himlő...) „történelemformáló” szerepét. Tény azonban, hogy Budai az imént említett járványok szerencsés túlélője, bár későbbi halála éppúgy jellemzi a kort, mintha járvány áldozatává vált volna. A fertőző betegségek, meghűlés következtében fellépő tüdőgyulladás vezető helyen állt a korabeli halálokok között. A tüdőbajt – morbus hungaricus – pedig nemcsak „magyar betegségnek” nevezik a korszakban, hanem „tanítóbetegségnek” is (Baska–Nagy–Szabolcs 2001).

²⁹ Gyáni Gábor – Kövér György 1998. *Magyarország társadalomtörténete a reformkortól a második világháborúig*. Osiris, 42.

Gyermekkorának eseményei kapcsán csupán a visszaemlékezésekben leírtakra támaszkodhatunk, és pusztán személyiségének alapvető motívumairól tudunk: kötelességtudó, jó gyerek volt, figyelmes és előzékeny, engedelmes és szófogadó, iskolai előmenetelét is ez befolyásolhatta döntően. Itt tehát szem előtt kell tartanunk azt a lehetőséget, hogy az életrajz írója éppen az utókor számára rajzol meg egy olyasfajta idealizált képet, amely saját korszaka gyermekekkel szembeni elvárásait tükrözi. Olyan ideális gyermek ez, aki a legkevesebb gondot okozza tanítójának, akire az iskola és később a társadalom is építhet.

Életének három fő színhelye: Apanagyfalu, ahonnan viszonylag korán elkerült, Nagyenyed, ahol, mint említettük, iskoláit végezte: négy elemít, hat gimnáziumi osztályt és ezek után a tanítóképzőt is – és végül Dés városa, a korabeli Szolnok-Doboka vármegye székhelye Erdélyben. Figyelmesen olvasva az egyik visszaemlékezést, kiderül, hogy eredetileg nem készült tanítónak, a gazdasági pályára vonzotta. Miután elvégezte a tanítóképző első két évfolyamát, szeretett volna átlépni a kolozsmonostori gazdasági tanintézetbe, ami abban az évben nem sikerült, így beiratkozott a tanítóképző harmadik évfolyamára, s már ekkor megbízták azzal, hogy az alsóbb osztályokban szépírást, éneket és összhangzatos karéneket tanítson. (Ez a tény a kötelességtudó, jó tanuló képet támasztja alá.) Pályája ettől fogva töretlen. Meg kell jegyeznünk azonban, hogy az „elhivatott néptanító” mitikus történetébe nem illik bele ez a kis kezdeti megingás.

Tulajdonképpen pusztán a ténnyel, hogy pályája során nem változtatott álláshelyet vagy állomáshelyet, ahogy a korszakban nevezték, részben meg is felelt a néptanítóval szembeni egyik legfőbb társadalmi elvárásnak: tartósan maradt egy helyen, közösségteremtő erővé nőtte ki magát, megismerte és feltehetőleg megszerette az őt körülvevő közösség, s így befolyással is lehetett rájuk.

Az „elpályázás”, az állomáshely cseréje tulajdonképpen hajnalától kezdve jellemezte a tanítóság szakmai világát, jelentősebb

méreteket azonban csak az állami tanítói réteg megjelenését követően öltött. Kelemen Elemér is felhívja a figyelmünket a Somogy megyei tanítóság helyzetét vizsgálva arra, hogy jelentős volt a fluktuáció, kiváltképp a fiatal, pályakezdő tanítók között, és nagymérvű a pályaelhagyás is a század 70-es éveiben (Kelemen 2007). A korabeli szakmai lapokban megjelenő álláshirdetések mellett szép számban találunk olyan felhívásokat is, amelyben a hirdető cserét ajánl, sürgősen ide vagy oda költözne házasság vagy egyéb ismeretlen okból. A valódi ok, amely ennek a jelenségnek a háttérében állt, a szűkös anyagi helyzet, a megélhetés bizonytalansága volt, s aki „elpályázott”, abban bízott, új állomáshelyén talán javulnak anyagi körülményei. Még a 20. század első évtizedében is ijesztő méreteket öltött ez a jelenség, amely jelentős szerepet játszott a tanítói szakma hullámzó megítélésében is. Sok kritika érte a különböző felekezeteket tanítóik sorsa miatt, mégis az egyházi iskolák személyzete ritkábban változtatott állomáshelyet, s általában véve is inkább a kistelepülések osztatlan iskoláiban dolgozókra volt jellemző ez a fennmaradási stratégia. Ugyanakkor azok a települések, iskolafenntartók, akik nem voltak megelégedve tanítójuk munkájával, minden további nélkül kiadták az útját arra számítva, hogy álláshirdetés útján jobbat találnak. Hogy gyorsabban szabaduljanak a régitől, gyakran adtak vele dicsérő sorokat, ajánlólevelet akkor is, ha tanítónak egyáltalán nem vált be az illető. Így azonban máshol elhelyezkedett, és maradt az oktatás területén, rontva az egész szakma társadalmi presztízsét (Baska-Nagy-Szabolcs 2001).



Budai Elekkel kapcsolatosan konkrétan sose írták le, hogy anyagi gondok gyötörték volna, csupán áttételes utalások hangzottak el a pálya rögös voltával kapcsolatban. Csupán egyetlen kollégája fogalmazta meg a következő gondolatot: „Jótékony czélokra hozott anyagi áldozatainak nagysága jóval túllépte tanítói szerény jövedelmét, de azért anyagi zavarok miatt nemcsak nem panaszkodott, de még csak említést sem tett, nem mintha nem lettek volna, hanem mivel jó szíve ilyenkor elnémította ajkait.”³⁰

További utalásokat találunk másoknál:

„Nemzet napszámosa jó Budai Elek!”³¹

„A közmondás szerint, akit az istenek gyűlölnek, tanítónak tesszük.”³²

„Tövises pálya, amelynek életedet szenteléd...”³³

„E rögös, de magasztos pályán...”³⁴

Mindez persze sokkal inkább jellemző a pálya mindenkori megítélésére: az elhivatottság és a pénztelenség kettősségére, semmint Budai saját sorsára. Lénárt Béla szerint a század végére nyilvánvalóvá kezdett válni, hogy a népoktatás egyszerű katonáit sohasem fogják kellően bérezni, és a társadalom a „hivatás” gondolatának hangsúlyozásával nyugtatja majd a lelkiismeretét (Lénárt 1997). De erre a kérdésre a szövegelemzés kapcsán még visszatérünk.

Nyilvánvaló, hogy néptanító és néptanító között egzisztenciális szempontból nagyon nagy különbségek voltak a korszakban, részben abból adódóan, hogy felekezeti iskolában tanított-e, vagy sem, és ha felekezetiben, akkor mely felekezet volt az iskola fenntartója, részben pedig a település városias, illetve falusias jellegéből adódóan, ez ugyanis azt is meghatározta, hogy konkrétan mit kapott fizetés gyanánt. Budai Elek egy városi (megyeszékhelyi), 4 taní-

³⁰ *Budai-könyv*, 11.

³¹ Uo., 33.

³² Uo., 39.

³³ Uo., 42.

³⁴ Uo., 44.

tós osztott elemiben tanított, az intézmény igazgató tanítója lett, ami a tanítóság elit rétegébe sorolta. Életének azonban volt még egy mozzanata, amelyet nem hagyhatunk figyelmen kívül, s amely éppoly meghatározó lehetett viszonylagos kiegyensúlyozott anyagi helyzetében, mint más tényezők, nevezetesen: nőtlenisége. S bár Dániel nevű öccsét, akinek törvényes gyámja volt, maga gondozta és taníttatta, s két kiskorú árván maradt unokaöccsének is vállalta az iskoláztatását, mégis egyedül élt, nem nősült meg, nem nevelt öt-hat gyermeket, mint tanítótársainak nagy többsége.

Református felekezeti fizetését, amelyet mellékállások betöltésével egészített ki, részben tehát ismereteinek bővítésére fordíthatta. Tegyük hozzá, a református egyház a századfordulón az iskolafenntartók rangsorában a második helyen, míg a fizetési sorban csak az ötödik helyen állt.³⁵ Nézzük, milyen jövedelemkiegészítő munkákat vállalt: a dési alsófokú iparos- és kereskedőtanonc iskola előkészítőjében írni-olvasni tanított, a községi iskolaszék felkérésére éneket tanított a községi leányiskolában, egy ideig pedig a helyi nyilvános magán-leánynevelő intézetben is tanított, előbb magyar nyelvet és történelmet, majd szépírást, éneket és tornát. A fizetésekiegészítés módja is különbözött városi és falusi kerektek között. Budai mellékállásait tekintve is kivételezett helyzetben volt, hiszen tanítótársai nagy többsége olyan munkát volt kénytelen vállalni, amely nemhogy nem emelte a szakma társadalmi rangját, de egyenesen „ellene dolgozott”. A következő felsorolásban, amely a *Néptanoda* című lap hasábjain jelent meg 1900-ban, találunk ilyet is, olyat is: „Kántor, dalárdavezető, anyakönyvvezető-helyettes, postamester, iskolaszéki-gondnoksági jegyző, ipariskolai tanító, gazdasági ismétlőiskolai tanító, faiskolai felügyelő, földműves, kertész, méhészt, háziipar-terjesztő, kosárfonó, állattenyésztő, állatvédő, tejgazdasági vezető, könyvtárkezelő, humánus egyesületek létrehozója és életben tartója, rovar-növény- és pióca-

³⁵ *Magyar Statisztikai Évkönyv*, VIII. évf., 1900. Szerk. és kiad.: Bp., 1901, Magyar Királyi Központi Statisztikai Hivatal, 334.



gyűjtő, selyemtenyésztő, tűzoltó, mentő, bankoknál pénztárnok, könyvvezető, a gyermekek testi és lelki egészsége fölött őrködő, ellenőrzője a tankötelesek korcsmába járásának, a kivándorlás megakadályozója, a szocializmus meggátlója, téli esti tanfolyam rendezője, felnőttek tanítója, mulatságok rendezője...”³⁶

Az iménti felsorolás azért is érdekes, mert nemcsak a mellékállások mi-benlétére derül fény, hanem arra is, hogy milyen típusú tevékenységek je-

lenhettek meg a tanításon kívül a tanítóság mindennapjaiban. Budai Elek tehát mellékfoglalkozásaiban sem lépett ki a szigorúan vett szakmai közegből. A pénzből, amelyet magára fordíthatott, járt például az 1873-as bécsi világkiállításon, később a „Magyar mérnök- és építőegylettel” körbeutazta Európa nagyvárosait, nagy kiránduló hírében állt, volt a Magas-Tátrában és meglátogatta Erdély legnevezetesebb fürdőhelyeit. A kerékpár elterjedésekor kerékpártúrákat tett, Magyarország majd minden táját bejárta, amely alkalmat adott arra is, hogy számos ismerősre tegyen szert. Tegyük hozzá, ez az életmód egy újfajta polgárosuló világ mindennapjaiba illik, a fürdőjárástól a kiránduláson át egészen a kerékpározás mint szabadidős tevékenység korabeli elterjedéséig. Nyilvánvaló, hogy

³⁶ Idézi Szabolcs Éva in Baska–Nagy–Szabolcs: i. m., 44.

ezt az életmódot többgyermekes család fejeként nem vállalhatta volna. Sem pénze, sem ideje nem lett volna az ilyenfajta minden napokra egy családdal a háta mögött. Ambíciója, munkabírása és nőtlensége az átlagos tanítói lét minőségi meghaladását biztosította tehát a számára.

A társadalmi megbecsülés egyik fokmérője volt a korszakban az ebéd- és vacsorameghívások száma. Budai népszerűsége következtében számos meghívásnak tett eleget, s az így fennmaradó pénzt is egyéb, hasznosabb dologra költhette. „Ma esetleg egy úri családnál ebédel. Este egyszerű polgári családnál vacsorál. Holnap egy előkelő menyegzőn szerepel, s délután egy szegény család kunyhójában keresi fel a segélyért fohászkozó családot.”³⁷ Ebből az idézetből persze más is kiderül, valami, amire majd minden visszaemlékezésben találunk utalást: nevezetesen az a tény, hogy Budai Elek a társadalom valamennyi rétegében otthonosan mozgott, mindenütt szívesen látták. A források kvalitatív elemzéséből kiderül majd, hogy ez egyike volt a legalapvetőbb elvárásoknak a tanítósággal szemben, ami részben abból a speciális helyzetből adódott, hogy tanítványaik vegyes társadalmi státusa folytán mindenféle családdal kapcsolatba kerültek. Ez azonban egy ennél jóval összetettebb kérdés, amire a későbbiekben tehát még lesz módunk visszatérni.

De hol volt a tanító helye a korabeli társadalomban? Ennek az ambíciózus kérdésnek a megválaszolására nem vállalkoznék, de azért ejtsünk néhány szót a problémáról. Egyrészt nyilván maga vívta ki, vagy nem vívta ki – mindkettőre bőven volt példa – munkája minőségével, részben megillette bizonyos rang tanult státusánál fogva, illetve a fizetési rangsorban elfoglalt helye szerint. Kérdés, hogy mi illette meg és ehhez képest miben részesült például Budai Elek?

³⁷ *Budai-könyv*, 48.

Ahogy Hanák Péter írja, a magyar társadalomban a nagy választóvonal a művelt úri társaság és a parasztokból, iparosokból, munkásokból, cselédekből, szolgákból álló alsóbb néposztályok, azaz az „urak” és a „kendek” között húzódott. Birtok és vagyon önmagában nem volt elégséges feltétele az úrrá válásnak, ahhoz származás, rang vagy diploma kellett. A két nagy tábor között a századforduló táján kezdett formálódni egy réteg gazdag parasztokból, jobb iparosokból, kiskereskedőkből, kistisztviselőkből és tanítókból, akik a „félurak” vagy „úrfélék” csoportját alkották. Őket felülről leereszkedően ugyan úrnak szólították, de nem tartották annak, alulról viszont úrként süvegelték meg (Hanák 1993). A néptanítók a polgári társadalom „értelmiségi” rétegének alsó periferiáján helyezkedtek el, ahogy Lénárt Béla fogalmaz: „ide helyezte őket anyagi helyzetük, nagyarányú és sokoldalú függőségük (állami, egyházi, községek adózó lakossága stb.), a kezdetben nem is diplomát, hozzáértést kívánó munkájuk s az anyagi helyzetből következő kontraszelektációs folyamat eredményeként létrejött minőségi összetételük.”³⁸ Ki számít értelmiséginek? „Legszűkebb értelemben csak a különböző polgári és egyházi közszolgáltatoknál alkalmazottak és az úgynevezett szabad foglalkozásokat űző egyének tartoznak ide, azonban teljesebb a kép, ha ide sorozzuk azokat az egyéneket is, akik akár valamely gazdasági foglalkozásnál, tehát az őstermelésnél, bányászat-, ipar- és forgalomnál, akár más foglalkozások körében, mint tisztviselők végeznek munkát.”³⁹ A „közszolgáltat és szabadfoglalkozások körébe” tartozók kb. 30%-át tették ki a tanügy munkásai a századfordulón, köztük a tanítónők és tanítók aránya 61%. A korabeli kisszámú értelmiségnek 4%-a néptanító (Baska–Nagy–Szabolcs 2001).

³⁸ Lénárt Béla 1997. *Néptanítók Borsodban (1868–1918)*, in *Herman Ottó Múzeum Évkönyve, XXXV–XXXVI*. Miskolc, 273.

³⁹ Népszámlálás, 1900. Idézi Nagy Mária in Baska–Nagy–Szabolcs 2001. Magyar tanító, 1901. *Iskolakultúra*. Pécs, 12.

A 19. századi magyar társadalomban kiemelten fontos státus-meghatározó és egyben a társadalmi csoportok közt eligazító szerepe volt a megszólításnak. A század közemberét ugyanakkor sokféle kézikönyv igazította el a megszólítások világában, abban, hogy milyen ranghoz mi dukál. „Ha megszólítunk valakit, annak a legnagyobb illedelemmel kell történnie, a megszólítottnak a címét a bevett szokás szerint megadjuk rangjához képest, a hízelkedést azonban a szerfölötti címek osztogatásában kerülve, annyival is inkább, mivel okos ember azáltal magát megsértve érezni.”⁴⁰ A méltóságos, nagyságos, tekintetes, nemzetes és tisztelt úr megszólítások között csúszkáltak az egyes rétegek. A gimnáziumi tanárok például a kezdeti tekintetesből a nagyságos kategóriába kerültek, míg a néptanítók társadalmi rangja, ha csak a megszólításokat vesszük figyelembe, nivellálódott, hiszen volt idő, mikor egyes rétegeik a tekintetesek közé soroltattak, az idők múlásával azonban a tisztelt úr kategóriában kötöttek ki. A tekintetes megszólítás a társadalom középső rétegeinek járt, akit tisztelt úrnak szólítottak, az legfeljebb az alsó középosztály tagjának tekinthette magát⁴¹ (Gyáni–Kövé 1998).

Budai Elek tanítóságának 25 éves évfordulóján, 1898-ban az öt magasztaló egyik szövegből a következő olvasható ki:

„Alig telt el tőle egy percz, amelyben táviratban, levélben vagy élő szóval ne csengett volna füleibe ezen megszólítás: „Budai! Budai édes! Kedves Budai! Édes barátom! Tanító úr! Tekintetes úr!”⁴² (Ha jobban megfigyeljük, a szöveg írója ezzel a felsorolással hierarchikus sorrendbe állította a megszólítókat.) Budai Eleknek tehát a tekintetes cím járt, így szólította meg Wlassics Gyula is – jelezve ezzel, hogy ez egyben a hivatalos titulus –, aki az évforduló kapcsán a következő üzenetet küldte: „Értesültem arról, hogy

⁴⁰ Sasku Károly: A mívelt társalkodó vagyis az illendőség és jó erkölcsű magaviselet szabályai, 1856. In Fábri Anna 2001. *A művelt és udvarias ember*. 140.

⁴¹ Gyáni–Kövé 1998. i. m., 104–105.

⁴² *Budai-könyv*, 11.

Tekintetességed folyó hó 31-én fogja ünnepelni tanítói működésének 25. évfordulóját. Fogadja Tekintetességed ezen alkalomból a tanügy érdekében kifejtett ügybuzgó működéséért őszinte elismerésemet. Wlassics sk.”⁴³

Kövér György Max Weberre hivatkozva fejti ki a társadalmi rendek viselkedésszociológiai megközelítésének lehetőségét, amely elsősorban abban ragadható meg, hogy a vizsgált személy kivel házasodik, kivel ül le egy asztalhoz, illetve hogy van-e olyan hivatás, amelyet monopolizál a csoportja számára, vagy olyan, amelyet mereven elutasít (Gyáni–Kövér 1998).

A hivatásrendi, azaz foglalkozási közösségtudat kialakulásában nagy szerepe volt a 19. századi egyleti életnek. A társadalmi hovatartozást jelenítették meg a kaszinók is, bár Széchenyi eredeti elképzelése szerint „...olyan megkülönböztetettebb díszes összegyülekező hely (volna), melyen főbb és előkelőbb s jobb nevelésűek, eszes, értelmes férfiak a társasági rendek *mindenik* osztályából egymással vagy barátságos beszélgetés végett találkozzanak.”⁴⁴ Ezek mintájául Anglia szolgált, ahol már a 16. században kialakultak azok a vendéglőkben rendszeresen találkozó és számláikat közösen fizető asztaltársaságok, amelyekből a 18. századra létrejött a híres angol klubélet (Novák 2004). Nálunk a Széchenyi István szorgalmazta Nemzeti Kaszinó, az Országos vagy a Dzsentrí Kaszinó mellett a 19. század utolsó évtizedeire létrejönnek a foglalkozási csoportokat tömörítő kaszinók is (Gyáni–Kövér 1998): 1882-ben az ügyvédi, 1897-ben az orvosi és az orvosokat megelőzve 1895-ben a Magyar Tanítók Kaszinója. Ez utóbbit Sennyei Ferenc, a Murányi utcai elemi iskola igazgatója hívja életre 1895 februárjában azzal a céllal, hogy valóban egy asztalhoz ültesse elsősorban a fővárosi tanítókat, hogy lehetőséget nyújtson a számukra a társas érintkezéshez (Baska–Nagy–Szabolcs 2001).

⁴³ *Budai könyv*, 33.

⁴⁴ Széchenyit idézi Novák Béla 2004. Fővárosi kaszinók a 19. században. *Budapesti Negyed*, 46. sz., tél.

Hogy Budai Elek milyen mértékben lehetett haszonélvezője a fővárosban működő tanítói kaszinónak, arra vonatkozóan nincs információnk, bár Budapesten jártában feltételezhetően vendégeskedett ott. Azonban életrajzából kiderül, hogy 1878 és 1882 között, azaz négy éven át az úgynevezett „Deési Casinó” titkára volt. A Deési Casinó vélhetően nem a tanítók számára jött létre, sokkal inkább a kisvárosokra jellemző formában az előkelő és/vagy tanult státusú helyi férfiak gyülekezőhelye lehetett.

Ide kívánczik egy rövidnek nem nevezhető felsorolás arról, milyen további társadalmi funkciókat töltött be Budai pályája során, amiből arra is következtethetünk, milyen széles társadalmi kapcsolatrendszert épített ki. Kortársai szerint: „Rokonszenves külső, megnyerő, de nem behízelt módor, őszinteség és társadalmi műveltség”⁴⁵ voltak azok a tulajdonságok, amelyek Budai Eleket nélkülözhetetlenné tették a helyi társadalomban.

Nem nagyon lehetett a városban olyan szervezet, amelynek nem lett volna a tagja:

- a Vöröskereszt-egylet dési fiókjának elnöke,
- a „Deési műkedvelőegylet” dal- és zeneosztályának munkatársa,
- a Szolnok-Doboka megyei Nemzeti Színház egyik alapítója, illetve részvényese,
- a korcsolyázóegylet választmányi tagja,
- a dési jótékonyági nőegylet multságainak főrendezője,
- a dési tanítókból szerveződő dalkör vezetője,
- a dési tűzoltózenekar szervezője és háznagya,
- az iparosíffak önképző és betegsegélyező egyletének titkára,
- ugyanezen egylet dalkörének karnagya,
- a polgári fúvószenekar igazgatója (velük felutazott Budapestre a Millennium ünnepségsorozatára),

⁴⁵ *Budai-könyv*, 6.

- a dési zenekedvelők egyesületének alapító és igazgató választmányi tagja,
- a dési református iskolaszék jegyzője,
- a dési református egyházmegye közgyűléseinek világi képviselője,
- az erdélyi ref. egyházkerületi tanügyi bizottságában a tanítók választott képviselője,
- a szamosmenti kerékpáregylet versenybíróóságának tagja,
- az önkéntes tűzoltóegylet szervezője és tagja (saját költségén Kolozsvárott megtanulta a legkorszerűbb műszaki fogásokat),
- a Kolozsvári Athletikai Club versenyének bírója,
- a dési millenniumi ünnepség szervezője,
- a Szolnok-Doboka megyei Tanítótestület tagja, jegyzője, választmányi tagja, majd a dési fiókkör elnöke (holott a népoktatási törvény a felekezeti tanítókat erre nem kötelezte) stb.⁴⁶



(Budai Elek mint tűzoltó 1879-ben.)

A helyi orvos a következőképpen nyilatkozott róla: „Annyi bizonyos, hogy Budai bácsi e perczben itt, a következő perczben ott, a harmadik perczben amott, hol biciklin, hol gyalog, hol bérkocsin, hol urifogaton, hol vasúton, hol léggolyón, de tényleg mindig, mindenütt ott van, ahol és a mikor szükség van ily villamos erőre termett emberre.”⁴⁷ A *Deési Hirlap* egyik szerkesztője pedig ezt

⁴⁶ *Budai-könyv*, 6–9.

⁴⁷ *Budai-könyv*, 48.

írta: „Ha elmész az elemi iskolába, ott ül a katedrán. Ha a dalárda hangjai ütik meg a füleidet, bizonyos, hogy ő dirigál, és adja meg a vezérhangot. Ha a közgyűlésen könnyeznek, bizonyos, hogy Budai úr beszélt egy felállítandó Rákóczi-szobor érdekében. Névnapon az első köszöntőt ő mondja, keresztelőn ő csitítja az öklömnnyi jószágot, és temetésen ő ballag a legsötétebb arczczal és kabátban a koporsó után. Végül mint örökös báli főrendező az ő joga har-sány hangon kiáltani: kolón!”⁴⁸

Úgy tűnik, a polgárosuló Magyarország vidéki városi társas-életének igen hatékony tényezője lehetett a tanító, amennyiben képességei, lehetőségei és nem utolsósorban személyes motivált-sága erre alapot adott. Kétségtelenül összefügg ez a hivatással, amit űzött, és az iskola „társadalmi csoportokat integráló” funk-ciójával.

4.2.2. BUDAI ÉS AZ ISKOLA

Joggal merülhet fel a kérdés ezek után: vajon maradt-e ideje arra, hogy tanítson? És ha igen, hogyan tett eleget tényleges hivatá-sának?

A kérdés, hogy milyen az ideális tanító, nemcsak korszakunk szakmai és laikus közönségét érdekelte erősen, nemcsak a pálya kiszélesedésével merült fel a népoktatási törvényt követő időszak-ban, de jóval korábban megfogalmazódott már problémaként. Te-gyünk egy kis kitérőt ebbe az irányba, mielőtt Budai Elek szemé-lyét vizsgálnánk meg ebből a szempontból.

Györgyiné Koncz Judit (2005) az ókortól egészen a 20. száza-dig tekintette végig egyes filozófusok, neveléstudósok személyes álláspontját a kérdéssel kapcsolatban. Összegyűjtötte azokat a ki-fejezéseket, amelyek 1. az ember belső énjéből fakadó tulajdon-

⁴⁸ *Budai-könyv*, 48–49.



ságokra, 2. a viselkedéséből adódó jellemzőkre, 3. a munkájával kapcsolatos elvárásokra mutatnak rá, illetve mindezekkel összefüggésben a forrásokban megjelenő tiltásokat is összegezte. Ahogy jelzi, nagyjából a 20. század közepéig a pedagógiai gondolkodók tulajdonságlistákkal írták le, illetve jellemezték az ideális pedagógust. Ez a kifejezésgyűjtemény a későbbiekben egy kvalitatív szövegelemzés kiindulópontjául is szolgálhatna. Ebből a kifejezéslistából kiderül, hogy az évezredek során egy gyakorlatilag – földi halandó által – beteljesíthetetlen elvárásrendszer alakult ki mind az életvitelt, mind a viselkedést, mind a hivatástudatot, mind az erkölcsi nívót illetően. Érthető ez, hiszen a tanító egyik legfőbb ismérve, hogy *minta* a mindenkori generációk számára, s mint ilyennek, nem lehetnek sötét foltok sem a jellemében, sem a külsejében, sem a műveltségében, sem a szakmai tudásában. A Koncz Judit által is felhasznált források közül itt most csak hármat emelünk ki, olyanokat, amelyek a magyar kultúrára vonatkoznak, s amelyek a vizsgált korszak tanítóképére is hatással vannak. Ezek közül is az első a *Ratio Educationis*, amelynek mindkét változata szól természetesen erről a kérdésről is. Az 1777-es első változat

I. szakaszának 3. fejezetében találunk utalásokat a problémára. Az oktatási rendszer kiépítésének igényével megszülető dokumentum egymásra épülő iskolafokokban gondolkodik, amelynek alapja az anyanyelvi iskola, benne a tanítóval. Ez az oktatás építményének alapja, ha ez meginog, az egész építmény összedől. (Beszédes metafora!) Fontosnak érzem megjegyezni, hogy a *Ratio* alkotói abból indulnak ki, miszerint a tanulás a gyermekeknek könnyű és kedves elfoglaltsága kell legyen, ahol sok „hasznos” dologgal találkozhatnak. Más-más igény fogalmazódik itt meg a városi, a mezővárosi és a falusi tanítóval szemben, hiszen ennek a koncepciónak egyik lényeges eleme a településtípusonként különböző karakterű iskolák létrehozása. Az elsődleges elvárás itt már a *szakképzettség*, a tanítói professzió kiteljesítése, hiszen ez lehet az alapja egy most formálódó iskolarendszernek. Már az első dokumentum is, de a második is kiemeli, hogy a tanítót semmi sem vonhatja el a munkájától, nem engedhető meg, hogy a plébános szolgájaként kezelje. Ez a probléma jellemző lesz az elkövetkező időszakban is, fel-felmerül a szaksajtó hasábjain mint kedélyborzoló kérdés. Alapvető követelmény továbbá – s ez konkrétan Budai Elek működésével kapcsolatban is felvetődik pozitív összefüggésben –, hogy „...az anyanyelvi iskolák összes elöljárója komolyan vesse az eszébe, hogy más valláshoz tartozó tanulókkal is igen emberségesen és kedvesen kell bánniuk. ...szeretet és békesség... a vallási dogmákkal kapcsolatosan sohase keveredjenek vitába.”⁴⁹ A dokumentum természetesen a katolikus vallású intézményekre vonatkozik, de a szemlélet elterjedése szempontjából fontos ez a kitétel. Többnemzetiségű, többnyelvű és sokféle vallásfelekezetű országról lévén szó, ez a dualizmus kori Magyarországon is aktuális kérdés lesz a népiskolák sokaságában. S hogy valóban az, jó példa rá a Budaival kapcsolatban fennmaradt visszaemlékező szövegrészletek némelyike, idézzünk fel ezek közül egyet: „...

⁴⁹ *Ratio Educationis*. Az 1777-i és az 1806-i kiadás magyar nyelvű fordítása. Fordította Mészáros István. Bp., 1981, Akadémiai Kiadó, 63.

még árnyalatbeli különbség sem árulta el, hogy vajjon melyik társadalmi osztály, felekezet vagy faj érdekében működik: előtte a társadalom mindenik rétege vallás, faj és állás különbsége nélkül egy vala.”⁵⁰

De nézzünk egy időben korszakunkhoz közelebb álló szöveget, Környei János királyi tanácsos és tanfelügyelő 1870-ből fennmaradt összegzését. Környei munkájának alapja Kehr *Die Praxis der Volksschule* 1868-ból, amelyet az Eötvös-féle 1868-as 38. törvénycikkre és magyar viszonyainkra adaptált. Ennek az írásnak is kiemelt szempontja, hogy a tanító minta, hiszen, ahogy fogalmaz, a példa hatalmasabb, mint a szabály. A tanítónak munkája során a legjelentéktelenebb dolgot is tudatosan kell művelnie. A *tudatoság* mellett kíváncsi a folytonos *önképzés*, sohasem állhat meg tanulmányaival. Ugyanakkor az első és legfontosabb dolog, amit a tanítótól meg kell követelni, hogy *szeresse* tanítványait. Szeretet a tanítói hivatás, tanítványai, a nép és Isten iránt. Az a tanító, aki nem szerzi meg magának fokozatosan a tiszteletet, szeretetet, hűséget és ragaszkodást, annak a tanítónak az intézménye nem nevelő intézmény, ő maga pedig nem nevelő. Környei nem híve a katonás fegyelemnek, ez már a korábbiakból is kiderült, de ki is emeli, hogy a katonai parancsnokoskodás, a haragos szemek és a bot nem szülnek jó fegyelmet. És figyelemre méltónak ítélem szövegében, hogy ráirányítja az olvasó figyelmét a *hitelességre*, úgy véli, szeretettel csak akkor tud nevelni a tanító, ha az a szeretet valódi.

A korszak másik ismert alakja, akinek egyik munkájából kiemelném a tanítóra vonatkozó részeket, Lubrich Ágost egyetemi tanár. 1878-ból származó művében – *Neveléstudomány műveltebb közönség számára* – kitér a tanítói lét minden mozzanatára, kezdve a környezetéhez való viszonyától a családi életén át a közösségekben betöltött szerepéig, s szól a díjazásáról és a mellékfoglalkozásairól is. Alapállása az, hogy „...oly csekélyke, lehet mondani finom is-

⁵⁰ *Budai-könyv*, 64.

meretanyag áll (a tanító) rendelkezésére”,⁵¹ hogy ereje elsősorban a tanmódban rejlik, egyetért Pestalozzival, aki a „módszer” elsődlegességét hirdeti. Lubrich Ágost felfogásában a nevelődés kétség kívül keresztény tökéletesedés, amelyben a tanítónak (megint csak) példaadónak, mintának kell lennie. Még a házaselet, a párvalasztás mikéntjére is kitér, nagy jelentőséget tulajdonít ugyanis annak, amilyen mintát a tanító az iskolai munkáján kívül, a családi életével közvetít. Rendkívüli precizitással írja le az ideális életvitelt, nősülési szokást, viseletet. Mindebből valamiféle apaszerep körvonalazódik. Illetve – ha alkalmazkodunk dolgozatunk később alaposabban kibontakozó szemléletéhez, és valamiféle metaforát keresünk Lubrich Ágost tanítókról körvonalazódó nézetrendszeréhez, azt mondhatjuk, Lubrich tanítója *apja* a közösségnek, amelyben él.

Jó néhány követelményt megfogalmaztak a korabeli lapok is azzal kapcsolatban, hogy milyen az ideális tanító. Csehy Lajos a *Néptanítók Lapjának* tanítóképét vizsgálta. Ez a lap a Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium hivatalos orgánusaként bizonyos értelemben az oktatási kormányzat álláspontját kellett hogy képviselje ebben a kérdésben is. Itt is összegződnek külső és belső tulajdonságok egyaránt. Eszerint elvárás a tanítóval szemben, hogy se túl cifra, se túl toprongyos ruhában ne járjon. Legyen művelt, szakképzett, jellemes, kötelességtudó és lelkiismeretes. Igyekezzen mestere lenni a szakmájának, vezérelje mindenkor a hazaszeretetet. Az iskolában alakítson ki családias jelleget, keltsen bizalmat önmaga iránt, legyen következetes, legfőbb fegyvere a szeretet legyen. Legyen tapintatos és óvatos, tartson mértéket, és mindezen felül ne kívánja oktalan göggel az állása iránti tiszteletet, ne kíváncsion lépten-nyomon dicséretet, legyen önmaga legszigorúbb bírja (Csehy 1996). Illúzió volna azt gondolni, hogy meg lehetett felelni ezeknek az elvárásoknak, ha csak nem Budai Elek, akinek

⁵¹ Lubrich Ágost 1878. *Neveléstudomány, műveltebb közönség számára*. Bp., 164.

halála után kollégái törekedtek arra, hogy hasonló képet hagyjanak örökül róla.

Nézzük most már őt magát. Szűkebben vett szakmai munkájában irányadó kellett hogy legyen a református egyház oktatáspolitikája. A korabeli öt református egyházkerület közül Dés természetesen az erdélyibe tartozott, kolozsvári székhellyel. Ezek mindegyike önálló tantervet készített. Az 1868. évi 38. törvény-cikk csak a tanítandó tárgyak körét határozta meg, a felekezeti iskolák maguk szabhatták meg a tanítás anyagát, módját és eszközeit, tehát gyakorlatilag szabad kezét adott a felekezeteknek. Az első állami iskolai tanterv 1869-re készült el, személyesen Eötvös József és közvetlen munkatársai, például Gönczi Pál közreműködésével, méghozzá épp a református egyház 1850-es évekbeli reformtantervei és a német–svájci népiskolai tapasztalatok alapján, s a rákövetkező, 1905-ös állami tanterv is merített a felekezetiékből (Kelemen 1999). Az 1878-as református tanterv, amely Budai Elek pályáján mérvadó lehetett, szeptember elsején lépett életbe. Mészáros István írja, hogy a református tantervek egy alapvető momentumban különböztek az állami és a katolikus tantervektől, sokkal részletesebb célmegfogalmazásokat tartalmaztak, és szerzőik szigorú és alapos felsorolást tettek a tananyagot illetően, sőt sokszor precízen leírták azt is, hogy milyen módszerekkel kell megtanítani az egyes anyagrészeket (Mészáros 1996).

A tanterv a legfőbb célnak azt tartotta, hogy a tanítók képessé tegyék tanítványaikat arra, hogy „a mostani világ és élet eseményeit is vallásos és erkölcsi szempontból tudják nézni és megítélni”. Az első osztályra nézve – akiket Budai a legtöbbször tanított – a következőket tartalmazta: „Mindenekelőtt az iskolába először feljövő gyermekbe igyekezzék a tanító maga iránt bátorságot és bizalmat ébresztetni, őket rendre, tanulás alkalmával csendre és együttes figyelmezésre szoktatni.”⁵²

⁵² Mészáros István 1996. *Felekezeti népiskolai tantervek (1868–1948)*. OKI, 91–92.

Ahány visszaemlékezés, annyi megerősítése annak az elvnek, hogy a tanító bizalmat kell hogy ébresszen tanítványaiban. Úgy tűnik, Budai mestere volt ennek.

Tanítási módszereit illetően ismeretes volt, hogy az első két-három hónapot könyv és íróeszköz nélkül töltötték tanulói, akiket imákkal, játékkal, verssel, dalokkal, tornával, beszélgetéssel, mesékkel próbált ráhangolni a későbbi tanulásra. Szeptember első napjaitól kezdve együtt játszott a gyerekekkel az udvaron, karikát hajtottak, labdáztak, tornáztak. Budai maga is részt vett a játékokban, s bár a tantervben az szerepelt, hogy a tanítónak meg kell őriznie tekintélyét, és a játékban csak annyira kell részt vennie, hogy ez ne csorbuljon, ő a visszaemlékezők szerint szinte gyermekké válva ugrált közöttük. Tanítványai mindegyike kiemelte, hogy otthonossá tette a számukra az iskolát, és segített legyőzni félelmeiket.

Az első osztály tanítójaként vallást (alkalmi imák, egyházi énekek), beszéd- és értelemgyakorlatot, magyar nyelvtant (vers, hangoztatás, írás, olvasás), számtant, éneket és tornát tanított. Az írás-olvasás tanításakor nem követte, nem szerette az újabb gyors módszereket, számolás tanításakor sem használt a hagyományostól eltérő eszközöket.

Az volt az elve, hogy az elemi oktatás legfontosabb célja a gyermeket egyrésztől taníthatóvá tenni, másrésztől megtanítani tanulni.

Ősszel kirándulni vitte a tanítványait, még a fán megvette a gyümölcsöt, és együtt szüretelték le. Sokszor vitt az iskolába nagy kosár pattoga-



tott kukoricát a gyerekeknek, vagy megkávéztatta őket a névnapján. Karácsonykor fenyőfát állított az osztályteremben. Gyakorlatilag ők voltak a mindenkori családja, az apjuknak tekintette magát, ezt el is mondta nekik az év elején, s mint ilyen, felelősséget érzett irántuk. Szegény tanulóinak nemegyszer saját pénzén ruhát vett, tankönyvvvel és írószerrel is ellátta őket. Minden gyermek otthoni körülményeivel tisztában volt, mindenki családját meglátogatta, sőt többek állítása szerint családtaggá lett azoknál, akiket tanított.

1881-ben közbenjárására néhány nőtlen „nemeslelkű emberbarát” az árva és hajléktalan utcagyerekeket, akiket nyilvános iskolába nem vettek fel, összeszedte, ruházta és élelmezte, Budai pedig szabadidejében írni-olvasni tanította őket.

Korábban felemlített mellékállásait kezdetben mindig lelkesedésből vállalta, s csak később kapta meg hozzájuk a hivatalos felkérést és feltételezhetően a mellékes keresetet is. Jótekonysága nemcsak a gyermekek felé, hanem a tanítóság felé is megnyilvánult. A 'Szolnokdobokamegyei Tanítótestület' dési fiókkörének elnökeként kezdeményezte egy olyan segélyalapítvány létrehozását, amellyel elhunyt tagtársaik családját támogathatták, vagy hozzájárulhattak eltemettetéséhez. A hasonló kezdeményezések persze nem voltak egyedülállók, hiszen a korszakban jól ismert például az Eötvös-alap, amely hasonló jótekonysági funkciót is ellátott, s amely, Péterfy Sándor indítványára már 1875-ben létre jött, hogy azután számtalan hasonló kövesse. Ebből az alapítványból nőtt ki például 1901-ben a „Wlassics-árvaalap is” (Baska–Nagy–Szabolcs 2001).

A visszaemlékező írások sora nagyjából az imént felvázolt képet festi Budai Elekről. Ezekből tehát egy gyermekszerető, munkájának élő, azt hivatásszerűen művelő, modern szemléletű, ám az újszerű eszközöktől és módszerektől ódzkodó tanító képe formálódik meg, aki megfelel a Lubrich Ágost körvonalazta apaszerepnek, ugyanakkor a Környi János által megfogalma-

zott kíváncsiságnak is, szeretettel bánt tanítványaival, nem pedig vasszigorral.

Az iskolai értesítők⁵³ az 1897/98. tanévtől állnak rendelkezésünkre, azaz Budai Elek tanítói működésének nagyjából utolsó évtizede dokumentáltatott ilyen módon. Az 1900/01-es tanévtől kezdve mint igazgató ő maga szerkeszti az intézmény értesítőit, amelyek elég sokat elárulnak személyiségéről.

Az intézményt magát érdemes talán néhány statisztikai adaton keresztül bemutatni. Egy református, osztott, elemi fiúiskoláról van szó tehát, ahol minden osztályt más tanító tanít, időnként bekapcsolódik még az oktatásba néhány lelkész, akik időlegesen vallást oktatnak. A tanítók létszáma tehát négy, ebbe beleszámít az igazgatótanító is, aki épp olyan mértékű tanítói feladatot lát el, mint beosztottjai. Ami a tanulói összlétszámot illeti, 191 és 244 között mozog, az éveket összehasonlítva pedig növekedés, majd stagnálás tapasztalható. Az első osztályba iratkozottak száma 45-55 fő minden évben keveske kimaradással, lemorzsolódással vagy éppen halálesetek miatti létszámcsökkenéssel. Az értesítők járványos betegségekről is beszámolnak, himlőről, vörhenyről és diftériáról, ez utóbbi miatt az 1902/03-as tanév novemberében kéthetes szünetet kell elrendelni, hogy fertőtleníthessék az osztálytermeket.

Az iskola fenntartója a református felekezet, legnagyobb számban református tanulókat találunk a statisztikai listákon, az összlétszám 60%-át teszik ki, a fennmaradó 40%-on: római katolikusok, görög katolikusok, evangélikusok, izraeliták, görögkeletiek és unitáriusok osztoznak. A tanítás nyelve a magyar, de találunk a tanulók között román ajkúakat is, emellett a vizsgált 9 év során van az intézménynek 1-1 német, illetve olasz anyanyelvű diákja is. Idegen ajkúakat csak az első, illetve a második osztályba vesz fel az intézmény. Érdekes talán megjegyezni, hogy a befizetendő

⁵³ Az értesítők adatait lásd a Források és irodalmak címszó alatt.

tandíj részleges vagy teljes elengedéséért, illetve azért, hogy két részletben fizethessék be, csak református felekezetű tanulók szülei folyamodhatnak. A felekezet tehát ebben a formában védi az érdekeit.

Szembetűnő a változás az értesítőfüzetek jellegében, karakterében az 1900/01-es tanévtől kezdve. Ekkor kezdi ugyanis meg igazgatói tevékenységét Budai Elek, s mint ilyen az értesítők szerkesztőjévé lesz. Az addig 8 oldalas füzetecske 40 oldalas kiadvánnyá bővül, s mindaddig, míg Budai adja ki, oldalszáma 30 és 40 között mozog, majd halálát követően ismét visszaesik. A száraz, tényyszerű, adatközlő információs füzet gyakorlatilag kulturális folyóirattá nővi ki magát, és „értesítő emlék-füzet” névvel illetik ezután. Ez a kiadványsorozat azt sugallja az olvasónak, hogy szerkesztője a korábbiaknál lelkesebb, habzsolja a publikálás és talán a pozíció adta lehetőségeket is. Erős a gyanúm, hogy Budai Elek igazgató-tanítóként teljesedett ki igazán, talán nem a pozíció adta presztízs, hanem az önmegvalósítás okán, bár ez csak feltételezés. Az újdonságok listája, amellyel Budai fellendítette a lapot, tetemes. Hírt kezdett adni az iskola történetéről, a vagyonkezelés részleteiről, az iskolavezetésről, a tanítói karról, részletesen közölte, hogy mikor milyen ünnepséget rendeztek, milyen műsort adtak elő, s emellett megjelentette az ünnepségeken elhangzott beszédek is. Így maradt fenn néhány szöveg (ünnepi beszédek) magától Budai Elektől is.

Ezekben a beszédekben, amelyek részletes elemzésétől most el kell tekintenünk, a mai olvasó számára is feltűnően kedves hangnemben szól tanítványaihoz. Stílusából egy igazán gyermekszertető tanító képe bontakozik ki. Joggal vetődik fel a kérdés, vajon nem csupán a korszak retorikájára jellemző, megszokott beszéd-módot hallhatjuk-e előadásában? Hiszen a 19. század vége nyilvános beszédeinek többsége rendkívül érzelemdús, sőt érzelgős a mai fül számára. Az értesítők azt bizonyítják, hogy – legalábbis tanítótársai hasonló megnyilvánulásaival összevetve – Budai jóval

„gyermekközpontúbb” hangon szólalt meg, mint a környezetében működő pedagógusok többsége, ügyelve arra, hogy a legapróbb tanuló is megértse, amit tanítója közölni akart vele.

Gyakran jelentette meg az értesítőkből saját verseit is. Ezek nagy részét különféle ünnepi alkalmakra írta, legtöbbször didaktikus célzattal. Versikéi esztétikai szempontból nem képviselnek értéket, elsősorban erkölcsi példázatok, intések. A vallási buzgalomra, a király iránti tiszteletre vagy a természet szeretetére szólítanak fel.⁵⁴ A rá emlékezők szerint hasonló tematikájú poémáinak száma több százra rúgott.

A visszaemlékezésekben megjelenő jótékonyági tevékenységét alátámasztják az iskolai értesítőkből fellelhető adatok is. Már az 1898/99-es tanév értesítőjében – ekkor még Debreczeni István az igazgató – felbukkan Budai Elek alapítványa, amely 10 forinttal járult hozzá az év végén kiosztott jutalmakhoz, továbbá „Tek. Budai Elek úr saját pénzéből”⁵⁵ 1 forint 34 koronát fordított ugyanerre a célra. Nincs információnk arról, hogy mikor hozza létre saját alapítványát, arról viszont igen, hogy épp az ő igazgatósága idején, az 1902/03-as tanév végén létesít iskolája tanítói kara segélyalapítványt a szegény sorsú tanulók számára, amelyből a következő tanévben már 22-en részesülnek. Ez azért beszédes adalék Budai pályáját tekintve.

A „Budai Elek alapítvány” a tanító halálát követően újra felbukkan, de más formában, új szervezésben. Immár azzal a céllal, hogy megörökítse, hogy fenntartsa Budai Elek nevét. „Elismerését, há-

⁵⁴ Például Budai Elek: *A jó honpolgár* (részlet)

Jó honpolgár
Csak az lehet
Ki Istent fél,
Törvényt tisztel
S hazát szeret...

⁵⁵ *A déési ev.ref elemi fiú-iskola értesítője az 1899–1900-ik tanévről.* Szerk. Debreczeni István. 6.

láját és köszönetét nem róhatja le szebben s méltóbban e város társadalma, mintha e nevet, mely egy emberöltőn keresztül az önzetlen társadalmi munkásság fogalmává váltott, megőrzi az utókor számára is, melynek szüksége lesz altruisztikus példákra.”⁵⁶ Más-
hol pedig: „...meg kívánjuk örökíteni őt azok előtt, a kik ismer-
ték, tisztelték, szerették, oda kívánjuk állítani az utó nemzedékek
számára példányképül a végtelen időkig.”⁵⁷ Ebben a két mondat-
ban egészen nyíltan jut kifejezésre az, ami a többi szövegben csak
implicit módon, rejtve van jelen.

⁵⁶ *Budai könyv*, 96.

⁵⁷ *Budai könyv*, Előszó.

5. Diskurzus a tanítókról – a „mitikus hős”

Ezen a ponton vissza kell térnünk a diskurzus fogalmához. Dolgozatunk elején szó esett a társadalomtudományos gondolkodás nyelvi fordulatáról, arról, hogy e szerint az új szemlélet szerint immár nem a társadalom, az etnikumok vagy a történelem a vizsgálat tárgya, hanem a megnyilatkozásaiban megnyilvánuló ember, társadalom és etnikum, a szöveggént létező történelem. „Nem úgy van, hogy van a valóság, és vannak a tények, amik aztán jelentést generálnak, hanem a valóság a jelentésekben születik meg.”⁵⁸

A szöveg a nyelvet használó egyén *egyrészt önkéntelen és tudattalan pszichés működésének*, másrészt *társas jellegű törekvéseinek*, stratégiáinak eredményeként jön létre. „A közösségben élő egyén a másoknak elmondott vagy leírt szövegei révén, különféle interakciók során interszubjektív szociális világot teremt maga köré. Szövegekből, interakciók során szerveződik az egyéni életvilág, a család, a baráti kör, munkahelyi, szakmai közösség, a társadalmi nyilvánosság különböző szintjei, a politika vagy a vallás szférája.”⁵⁹

⁵⁸ Szabó Mártont idézi Pálvölgyi Kata 2006. Társadalomtudományok és nyelvéség, *Világosság*, 2006/2, 18.

⁵⁹ Glózer Rita: *Diskurzuselemzés*. Kézirat. 3.

Géring Zsuzsa már korábban említett, a diskurzuselmélet területét feltérképező tanulmányában *három* alapvető jelentésmezőről, *hat* elméleti tradícióról és *tizenkét* módszerről számol be. Az elméleti tradíciók között tér rá Michel Foucault elméletére, aki – szemben a diskurzus nyelvészeti felfogásával, amely szerint az összefüggő szöveg vagy beszédegység – állítja, hogy a diskurzus *egy adott történelmi helyzetben bizonyos témában elmondható vagy elmondott állítások csoportja*, amely ilyen módon a nyelven keresztül a tudást termeli. Úgy véli, adott dolog jelentése és tudása mindig az adott diskurzus által meghatározott, azon kívül nem is létezik. Géring a tizenkét módszer között aszerint differenciál, hogy azok nyelvészeti jellegűek-e, vagy sem, azaz a nyelv, a nyelvhasználat, az adott szövegkorpusz bizonyos sajátosságainak vizsgálatára törekszik-e, vagy valami mögöttes, latens dologról kíván beszélni, amihez a szöveget csak mint adathalmazt hasznosítja. Ebből a szempontból az általunk is alkalmazott *tartalomelemzés* határozottan a nem nyelvi jellegű vizsgálódások körébe tartozik, s bár ő a kommunikáció manifeszt tartalmának kibontása kapcsán beszél erről a módszerről, amire mi törekszünk, az a manifeszt és latens tartalmak együttes megjelenítése, hiszen – legalábbis esetünkben – ezek nyilvánvalóan adódnak egymásból, épp a nyelv többrétegűsége okán organikus egységet alkotnak (Géring 2005).

Pálvölgyi Kata írja, hogy a diskurzusról való gondolkodással, a diskurzuselemzéssel olyan interdiszciplináris terület született, amely lehetőséget ad a bölcsészettudományok számára, hogy saját tudományos eredményeiket, módszereiket ebbe az irányba kiterjesszék. Pillanatnyilag legerősebb ága ennek az új fának az úgynevezett diszkurzív politikatudomány, amelynek legjelentősebb képviselője hazánkban Szabó Márton. Szabó Márton a politikai diskurzus alapvető létmódját a vita fogalmában találja meg, ugyanakkor érdekes és számunkra fontos a megközelítés, ahogyan a vitát értelmezi. Úgy véli, a vita nem feltétlenül egy jelen levő ellenféllel valódi párbeszéd formájában valósul meg, nem vitatkozást jelent a szó hagyományos értelmében, hanem *egy adott*

témában létrejött megnyilatkozások összességét, más, lehetséges elképzelésekkel szemben megszülető véleményt. Minden megszólalás egy beszédfolyamba kapcsolódik bele, egy diskurzusban, egy vitában helyezi el magát (Pálvölgyi 2006).

A diszkurzív térben való cselekvés alapvető módja a megnevezésért és ezzel összefüggésben az értelmezésért folytatott küzdelem. A megnevező a szavak birtoklásával *saját világképét, társadalomértelmezését* juttatja érvényre, és a szavak mozgósító ereje által cselekvési módokat határoz meg. Ricarda Wolf vezeti be ebbe a gondolatkörbe a társadalmi pozicionálás fogalmát. E szerint a beszélők a diskurzus során, *beszédkutatók* által maguknak, illetve másoknak *tulajdonságokat tulajdonítanak*, vagy társadalmi kategóriákba sorolják be önmagukat vagy a másikat. Fontos ebben a folyamatban, hogy miként pozicionálják egymást, hiszen a rossz pozíció egyben a beszédcselekvési lehetőségek korlátozását is jelenti. „A társadalmi pozicionálás fogalmának bevezetése azért jelentős, mert arra mutat rá, hogy a pozíciók nem eleve adottak, hanem magában a diskurzusban jönnek létre.”⁶⁰ Azaz a társadalmi pozíciók nem diskurzusokban nyilvánulnak meg, hanem a diskurzusok során képződnek a társadalmi viszonyok (Pálvölgyi 2006).

Mindezekkel összhangban úgy véljük, az a szövegkorpusz, amely a jelen vizsgálathoz a rendelkezésünkre áll, egy sajátos diskurzus része. Része annak a társadalmi diskurzusnak, amely a „tanítói lét-ről”, a „tanítói professzióról” a dualizmus idején kialakult.

5.1. A kvalitatív szövegelemzésről

Szeretnék felidézni egy mondatot, amely a dolgozat elején már egyszer megjelent: „A posztmodern tudomány kinyitotta világban a folyamatos dekonstrukciók (lebontások) ellenpólusaként is

⁶⁰ Pálvölgyi Kata, i. m., 22.

a képzelet integráló erejébe vetett bizalom válik fontossá. Ez teszi elfogadhatóvá, hogy tudományos állításaink »csak« metaforikusak, hogy nincs megírva a csillagokban az igazi intellektuális út, és a sokdimenziós valóságot – bizonyos tekintetben – maguk a vizsgálat használta vonatkoztatási keretek konstruálják meg.”⁶¹ Ez az idézet többek között a kvalitatív szemléletű tudományértelmezésről beszél.

A kvalitatív szemléletű kutatatói magatartás olyan intellektuális kísérlet, amely „nem írható le filozófiák vagy technikák egyetlen egységes készleteként”.⁶² A kvalitatív kutatás általános jellemzője azonban, hogy interpretativista, a jelenségeket mint jelentésteli elemeket szemléli, az adatelemzést és a magyarázatépítést komplexitás jellemzi, nem a statisztikai elemzésre helyezi a hangsúlyt még akkor sem, ha használ valamiféle kvantifikációt, a vizsgálódás folyamata flexibilis és kontextusfüggő, a kutató részéről pedig folyamatos önreflexiót igényel (Podráczky 2007).

Szabolcs Éva 2001-es munkájában⁶³ összegzi a kvalitatív kutatások 80-as, 90-es évekre kikristályosodott elveit, amelyek között a feltáró és elemző módszerek egysége címszó alatt kiemeli, hogy a *kvalitatív tartomelemzés* választása akkor ildomos, ha a rendelkezésünkre álló szövegekből, kommunikációs egységekből szubjektív információkat, elsősorban attitűdöket, értékeket, motívációkat szeretnénk feltárni.

A kvalitatív kutatásban az adatok gyűjtése és elemzése nem választható szét egymástól, hiszen a rendszerezés, a kódolás a kategorizálás is része az értelmezési folyamatnak. Az elemzett adatok

⁶¹ Báthory Zoltán – Perjés István 2001. A neveléstudomány a tudományok családjában, in *Tanulmányok a neveléstudomány köréből*. Szerk. Báthory Zoltán, Falus Iván. Bp., Osiris Kiadó, 11.

⁶² Mason, Jennifer: Kvalitatív kutatás, idézi Podráczky Judit 2007. *Óvodaig a 19. századi magyar társadalomban*. PhD értekezés. Bp., 33.

⁶³ Szabolcs Éva 2001. *Kvalitatív kutatási metodológia a pedagógiában*. Bp., Műszaki Könyvkiadó.

feltárására, kezelésére nincs egyetlen kizárólagos módszer, sok függ a kutatói kreativitástól. Folyamatosan változik, alakul az anyag, a felállított kategóriák is rugalmasak maradnak, a vizsgálat során módosíthatók. A kvalitatív kutatási folyamat eredménye egy átfogó kép, a vizsgált jelenség magasabb szintézise. A kutatási folyamat minden fázisa mögött ott találjuk a kutatót, aki saját perspektívája, tapasztalatai, értelmezési keretei között munkálja meg a kutatásba bevont alanyanyagot (Szabolcs 2001).

5.2. Vizsgált szövegeink „világa”

A vizsgálatunk alapját képező szövegek korabeli alkotói közül szeretnék néhány nevet megemlíteni, különösen azokat, akiknek a foglalkozását, titulusát is megörökítették:

Daday István – polgári iskolai tanító, a *Tanügyi Tanácskozá* szerkesztője,

Szabó György – református elemi fiúiskolai tanító, Budai közvetlen kollégája,

Szénási István – vasúti fűtőházi hivatalnok, egykori tanítvány,

Járay Márton – állami tanító,

Maksayné Daczó Anna – tanítónő,

Boros Gábor – állami tanító,

Togyerán Pompei – (?) tanító,

Debreczeni Károly – állami tanító,

Papp Gyula – állami tanító,

Incze Lajos – református lelkész,

Szmolarcsek János – állami tanító, egykori tanítvány,

Dés egyik nyugalmazott orvosa,

Vásárhelyi Boldizsár – református lelkész,

Veszprémy Ferenc – segédlelkész,

Br. dr. Horváth Emil – ügyvéd,

Bene Ferencz – (?) tanító,

Orbán Endre – tanítóegyesületi elnök,

Kádár József – polgári leányiskolai igazgató,
Pólya Antal – jogszigorló,
Debreczeni István – nyugalmazott református igazgató-tanító.

Mások mellett ők azok, akik hosszabb-rövidebb írásaikkal lehetővé tették azt, hogy – a jelen kutatás erejéig – közösen gondolkodhassunk a tanítói pálya 19. század végi és mindenkori jelentéseiről. Szövegeik műfajait tekintve találunk közöttük ünnepi beszámolókat, sürgönyöket, leveleket, alkalmi verseket, búcsúbeszédeket, visszaemlékezéseket. Ezek egy része folyóiratokban is megjelent: a *Tanügyi Tanácskozó*, a *Szolnok-Doboka* és a *Dési Hírlap* különféle számaiban. De számunkra kiinduló szövegtörzsszá Deési Daday István, a *Tanügyi Tanácskozó* szerkesztője állította össze.

Kétségtelen, hogy az imént felsorolt emberek és még sokan a megnevezetlenek közül látták valamilyennek és láttatni szerették volna valamilyennek Budai Eleket. Azzal, hogy megnyilvánultak róla, bekapcsolódtak a tanítóságról folyó nyílt vagy rejtett párbeszédbe, diskurzusba. Részben tudatosan, részben önkéntelenül üzentek társadalmuknak arról, hogy milyen az ideális tanító. „Tulajdonságokat tulajdonítottak” neki – ahogy Wolf beszédaktus-elmélete sugallja. Szövegeikből összeszerveződött egy sajátos világ.

5.2.1. A VIZSGÁLAT LÉPÉSEI

1. lépés:

Volt néhány kérdés, amelyet előzetesen feltettem ezeknek a szövegeknek, hogy „válaszaikból”, immár kódolva, kinyerhessem azt a korpuszt, amely alkalmas a további elemzésre. Megkérdeztem a szövegek alkotóitól:

1. Mit gondolnak koruk szelleméről? – „A mi korunk”
2. Milyennek látják a jövőt? – „A jövőendő”
3. Milyen a tanító sorsa? – „A tanító sorsa”

4. Milyen a tanítói hivatás? – „A tanító hivatása”
5. Mik a tanító feladatai? – „A tanító feladatai”
6. Milyen tulajdonságai vannak a tanítónak? – „A tanító tulajdonságai”
7. Hogyan jelenik meg szövegeikben a haza? – „A haza”
8. Hogyan jelenik meg szövegeikben a vallás? – „A hit”
9. Milyennek látják a gyermeket? – „A gyermek”
10. Milyennek látják ’az’ embert? – „Az ember”
11. Milyennek látják az iskolát? – „Az iskola”
12. Mit gondolnak a tanító társadalmi helyzetéről? – „Társadalmi pozíció”

Ezek lettek tehát a kategóriák, amelyeket a vizsgálatba bevont szövegek és hasonló korabeli szövegek ismeretében érdemesnek tartottam felállítani.

2. lépés

A szövegegységek, amelyeket jellemzően kategóriákba szokás sorolni egy-egy kvantitatív vagy kvalitatív vizsgálat során, *szavak, sorok, mondatok* vagy *bekezdések*. Eredeti elképzelésem ettől már eleve eltért volna, hiszen úgy tűnt, ezekkel a nyelvi egységekkel nem írható le, amit keresek, hiszen legtöbbször jelzős vagy például határozószós szerkezetekben jelenítik meg a szövegalkotók, amit kifejezni szándékoznak. Egy-egy szó túl kevés, egy-egy sor teljességgel használhatatlan, hiszen nem feltétlenül függ össze logikailag, egy-egy mondat pedig túl bőbeszédű lehet, tele olyan részletekkel, amelyekre nincs szükségünk. Legideálisabbnak a szintagmák, azaz szószerkezetek gyűjtése tűnt. A szintagma jó kiindulási pont, de alapjában véve túl kicsi egység, hiszen leginkább két szó egymással meghatározott nyelvtani viszonyban álló kapcsolatát értik rajta. Amiket végül kigyűjtöttem, azok logikailag összefüggő szövegrészek, de nevezhetjük őket szintagmaláncoknak is.

A vizsgálatnak már ebben a korai fázisában érdekes jelenségre derült fény. Az ideálisnak tűnő kategóriák közül nem mindegyikbe

lehetett szövegelemeket sorolni, bizonyos témák tehát *hiányoznak* a szövegeink által közvetített diskurzusból. Teljesen üres például a *jövendő* és az *ember*, alig-alig vetődik fel a *haza* problematikája, explicit módon a *hit* kérdéséről is csak a gyászünnepek kapcsán nyilatkoznak meg néhányan, s hasonlóan ehhez nyílt kijelentések az *iskola feladataival* kapcsolatban sem igen jelennek meg, bár közvetve minden, ami a tanítóval kapcsolatban elhangzik, az iskola világára is vonatkoztatható, tehát lehet, hogy itt egyszerűen hibás volt a kérdésfeltevés. Hogy azután a rejtett, ki nem mondott, de sugallt üzenetek között a felszínre kerülnek-e az imént kiemelt kategóriák, arra a továbbiakban fény derül.

3. lépés

Az imént vázolt eljárás során tehát kaptunk egy tematikusan csoportosított szövegkorpuszt, amelyről nagyon hamar kiderült, hogy rendkívül képszerű megfogalmazásokat tartalmaz. Sőt egy ideig az volt a benyomásom, hogy csak költői képeket gyűjtöttem ki. Adódott tehát a lehetőség – alapjában véve a szöveg maga igényelte –, hogy tovább szűkítsem az anyagot, s a későbbiekben a szűkített és az eredeti korpuszt megvizsgálva a belőlük nyert információkat összevessem.

A szűkítés lényege azoknak a metaforáknak az összegyűjtése volt, amelyek a 'Ki vagy mi a tanító?', illetve a 'Mit csinál a tanító?' kérdésekre válaszolnak. Ezeket azután táblázatban foglaltam össze. A vizsgálat harmadik lépésében tehát összegyűltek az elemzendő metaforák.

4. lépés

Metaforaelemzés

5. lépés

A kvalitatív tartalomelemzéshez kódolt teljes szövegkorpusz vizsgálata.

5.3. Metaforák világa

Az értelmezések sokféleségének lehetősége egy olyan hétköznapiak tűnő fogalom kapcsán is azonnal szembetűnő, mint a *metafora*, hiszen megközelítésekor annak a dilemmája előtt találjuk magunkat, hogy milyen irányból közelítsünk. Mely diszciplína felelő? Pusztán a metafora fogalmának kapcsán megszámlálhatatlanul sok megközelítési mód adódik.

Mégis meg kell kísérelnünk, hogy tisztázzunk néhány alapvető kérdést, hiszen szövegeink szerzői gyakran használták ezeket a nyelvi eszközöket arra, hogy hatékonyabbá, teltebbé, élvezhetőbbé és átélhetőbbé tegyék gondolataikat. Vagy egyszerűen csak azért, hogy kifejezzenek valamit, amit másképp nem lehet. Hogy ebben mennyi volt az ösztönösség és mennyi a tudatos retorikai fogás, annak megválaszolása lehetetlen. Mégis adódott a lehetőség, hogy bizonyos metaforaelemzéssel kísérletezzem.

5.3.1. MI A METAFORA?

A Világirodalmi Lexikon szócikkből kiindulva: „a klasszikus retorika egyik *trópusa*, alapvető fontosságú, központi szerepet játszó nyelvi eljárás a költészetben és a szellemi élet más területén”.⁶⁴ A metafora kifejezést már Iszokratész úgy használja, mint retorikai terminust, amelynek legfőbb sajátossága az átvitel, a mozgás. „Metaphero” = átviselek. A jelentésnek egyik tárgyról a másikra való átvitelére utaló kifejezés. Nem név, hanem új megnevezés, nem jel, hanem szemantikai folyamat. A metaforikus kijelentés téves, téveszmeszerű. Így tekint rá Cicero és Quintilianus is. Olyan tévedésnek tekintik, amely utal a helyes megoldásra. Quintilianus az egyszerű, köznapi kijelentést álló szoborhoz hasonlítja, míg a

⁶⁴ Fónagy István 1982. Metafora in *Világirodalmi Lexikon*. Bp., Akadémiai Kiadó, 300.

kifejező költői alakzatot Miron Diszkoszvetőjéhez. Mallarmét két évezreddel később táncosnőre emlékezteti a metafora, míg Paul Valéryt „helyben való mozgásra” (Fónagy 1982). Ahogy e képekből kitűnik, a metaforát maguk is metaforikusan írják le.

Röviden utalnunk kell a *trópus* kifejezésre is, hisz épp most definiáltuk vele a metaforát. A troposz görög szó eredetileg fordulatot, módot, beszédmodot jelentett, majd a hellenisztikus retorikától kezdve speciális értelmet nyert, a természetes, eredeti és elsődleges jelentésüktől eltérő értelemben használt szavakat kezdte jelenteni (Bolonyai 1993). A trópusok fajtáinak és rendszerezésének kérdésében már az ókori szerzők álláspontjai is szerteágazók. A legszűkebb értelemben vett trópusok fogalmkörébe azonban ekkor még mindenütt beletartozik: a metafora, a metonímia, a szinekdoché, az emfázis, a hiperbola, az antonomázia, az irónia, a litotész és a perifrázis. Arisztotelész előtt azonban a trópusokat mind metaforáknak nevezték, s csak őt követően lett a metafora a trópusok egyik válfaja. A sokféle felosztás közül az egyik az, amely a gondolt fogalom és a trópus közötti távolságot veszi alapul. Ilyen megközelítésben két nagy csoportot alkothatunk:

1. A trópus használatának alapja valamely tényleges összefüggés. Pl. ördög helyett, a „pokol fejedelme”. Idesorolják: az emfázist, a perifrázist, az antonomáziát, a szinekdochét, a metonímiát, a litotészt és a hiperbolát.
2. A gondolt jelentés valamilyen merőben más képzetkörbe kerül át. Pl. harcos helyett „oroszlánt” mondunk. Idetartozik: a metafora, az allegória és az irónia.

Az újkori retorikák erősen megrostálták a trópusok fogalmkörébe tartozó képek sorát, leginkább úgy, hogy kiemelték közülük az ún. alakzatokat. G.-J. Vossius például csak négy trópusot ismer el (metafora, metonímia, szinekdoché, irónia), míg M. Du Marsais – az a nagy francia Enciklopédia grammatikai szócikkeinek szerzője, aki a grammatika részének tekintette a trópusok vizsgálatát – trópusainak száma már csak három (metafora, irónia, metoní-

mia). H. Paul elmélete pedig összesen két trópusról tesz említést, a hasonlóság alapján működő metaforáról és az érintkezésre épülő metonímiáról (Martinkó 1993).

A trópusokat legtöbbször a retorika, a poétika vagy a stilisztika illetékességi körébe szokták sorolni, pedig már sok évszázados hagyománya van annak, hogy a velük kapcsolatos problémákat szélesebb keretben, jelentéstudományi, nyelvfilozófiai, sőt ismeretelméleti összefüggésben vizsgálják. Foglalkozik vele többek között az analitikus filozófia, a nyelvtudomány, a kognitív pszichológia, az irodalomtudomány, a zene- és filmelmélet is (Kelemen János 2006).

Számunkra azonban pillanatnyilag mégiscsak a retorikai, illetve az irodalomtudományos megközelítés a legérdekesebb. Az irodalomelmélet többnyire I. A. Richards retorikaelméletének terminológiáját követi, aki a retorikát nem a szavak hatásait rendszerező és általánosító „sivár és haszontalan” tudományként definiálja, hanem a *megértés* és *félreértés* elméleteként. Azért törvényszerű, hogy a szavak működését vizsgáló retorika ilyen típusú elmélet legyen, mert szembesülnünk kell azzal a ténnyel, hogy a szavaknak soha sincs egyetlen, meghatározott, rögzíthető „saját” jelentése. A szavak jelentése állandó változáson megy keresztül, e változás alapja pedig a mindenkori kontextus. Richards utal arra is, hogy a világot nem közvetlenül érzéleteinken keresztül, hanem az azokra „rátelepülő” jelentésekből konstruáljuk meg a magunk számára (Horváth 2006). Ez a retorikával összefüggő elv megfelel a valóság nyelvi megalapozottságának elsőségét hirdető, a korábbi fejzetekben tárgyalt filozófiai szemlélettel.

A „létezik-e a szavaknak valamiféle saját jelentése” kérdése a mai nyelvfilozófiában úgy vetődik fel, hogy „létezik-e szó szerinti jelentés”? A hermeneutikai válasz természetesen nemleges. Mégpedig azért, mert minden dolog valamilyen *megértésben*, *értelmezettségben* jut el hozzánk. Tulajdonképpen a jelentés konstituálódás objektivitására vonatkozó kérdés már önmagában feltételez valamely a történelemtől nem érintett, azaz történelem fölötti

szubjektumot. Hermeneutikailag ha szó szerinti jelentést keresünk, máris tovább kellene lépünk, azaz: ha ennek a jelentése ez és ez, akkor azonnal adódik a kérdés, hogyan is kell ezt és ezt érteni. Az értelmezés folyamata gyakorlatilag végtelen hosszú. Ugyanakkor minden szót saját életvilágunk felől vagyunk csak képesek megközelíteni, afelől a jelentés-összefüggés felől, amely a mi éppen adott világunkat betölti (Fehér 2006).

Nézzünk egy másik problémát. A különféle retorikai, stilisztikai felfogások a metaforát eltérő módon határozzák meg. Egyrészt létezik egy olyan megközelítési mód, amely szerint a metaforikus nyelvhasználat a nyelv megszokott, hétköznapi működésétől *eltérő* mozzanat, ugyanakkor definiálható úgy is, mint „szabály- sőt törvényszerűség”. Friedrich Nietzsche például a nyelv kikerülhetetlenül metaforikus természetéről beszél. Hangsúlyosak azok a felfogások, amelyek a képiséget, a metaforicitást a nyelv eredendő tulajdonságának tartják. Az újabb konceptuális metaforaelméletek viszont a metaforát egyenesen az emberi világmegismerés, világalkotás általános eszközének tekintik, a metaforizálódást pedig olyan kognitív folyamatként írják le, amelynek révén nem metaforikus fogalmak képi sémákra vezethetők vissza (Orosz 2006).

Jorge Luis Borges is a nyelv eredendő metaforicitása mellett teszi le a voksát. Azzal érvel, hogy tulajdonképpen eredetileg minden szó metafora. Példáját az angol nyelvből veszi: king = népet képviselő férfi. Arra hívja fel a figyelmet, hogy miután a metafora két dolog összekapcsolásából jön létre, ezek kombinációjának száma az egyes nyelvekben gyakorlatilag végtelen, ugyanakkor, s ez a dolog érdekessége, hétköznapi, illetve ünnepi beszédeinkben – soroljuk ide a költészetet is – a világ bármely pontján ugyanazt a néhány alapmetaforát használjuk. Pl.: az *idő* mint *folyó*, a *nő* mint *virág*, az *élet* mint *álom*, a *halál* mint *alvás*, a *szem* mint *csillag*... (Borges 2001). Úgy véljük, ez a jelenség egybevág például a meseirodalomban, illetve mitikus hagyományokban fellelhető, kultúrák feletti motívumazonossággal, kozmikus összhanggal, az emberiség tudatalattijának jungi értelemben vett közös gyökereivel.

Ezt támasztja alá Fónagy István is, amikor azt írja, hogy a metaforára úgy is tekint a tudomány, mint *tudattalan* közlésre. A metafora mindenképpen nyitott, tulajdonképpen kimeríthetetlen jelenség, amely ismeretlent is tartalmaz az olvasó és a metaforát alkalmazó szövegalkotó számára egyaránt. Többé kevésbé független az alkotó szándékától, egymástól távoli, egymással nem érintkező tudatrétegek tapasztalatcseréjét teszi lehetővé (Fónagy 1982).

Erre a fontos összefüggésre a konkrét metaforaelemzés kapcsán még visszatérünk.

5.3.2. METAFORA ÉS PEDAGÓGIA

A kettős képek, a metaforák vizsgálata segítségével megközelíthető és értelmezhető egy individuum és környezetének kapcsolata. Az úgynevezett *metaforamódszer-kutatás* megjelenéséhez a kognitív pszichológia és a nyelvészet mellett a neveléstudomány is hozzájárult (Géczi 2002).

Megismerés és nyelv kapcsolatának újraértelmezése hatott a legutóbbi idők pedagógiai kutatásaira is, bár még viszonylag vékonyka hajtása ez a neveléstudományi kutatás fájának. E vékony hajtáson azonban a legerősebb levélnek épp a metaforakutatás látszik. Vámos Ágnes (2003) szerint fontos, hogy a filozófia, a pszichológia és a nyelvészet mellett a pedagógia is meghatározza a nyelvhez való viszonyát. Hogy kiderüljön, mi az (általunk meglehetősen furcsa hangzásúnak ítélt) pedagolingvisztika, milyen kutatási területei vannak, van-e saját mondanivalója az oktatás-nevelés számára. (A jelen pillanatban a kifejezés egyelőre sem pedagolinguistics, sem pedagolingvisztika formában nem létezik még az interneten.)

Vámos Ágnes Benczik Vilmosra hivatkozva kifejti, hogy amikor nem jut eszünkbe egy kifejezés, gyakran metaforával helyettesítjük. A költészetben talán nincs is olyan szó, amely kifejezhetné a művész finoman árnyalt valóságélményét. De ami jelen esetben

a számunkra fontos, az az, hogy a tudományos kutatás, a tudományos gondolkodás is gyakran él a metaforizálás eszközével, sőt felfedezések is születhetnek így. A metaforakutatás pedagógiai hasznosításához alig találunk hazai szakirodalmat, Vámos Ágnes hiánypótló munkájában a kutatómódszertan általános eljárásait ötvözi a metaforakutatás sajátosságaival.

5.3.3. A MÓDSZER

Vizsgálatunkban a Vámos Ágnes által leírt módszertani lépéseket alkalmaztuk, ezért úgy vélem, lényeges, hogy röviden bemutassuk az eljárás lényegét és az ezzel összefüggésben felmerülő újszerű fogalmakat.

Összesen 12 pontban foglalta össze Vámos Ágnes a kutatás lépéseit.

- (1) A vizsgálat céljának meghatározása, a probléma megjelölése, a hipotézis felállítása az első lépés, amelynek során a *célfogalom* szempontjából kétféleképpen járhatunk el: ha van célfogalmunk, akkor célunk e fogalom tartalmának megértése, megragadása, ha nincs, a metaforikus beszéd tartalmának, belső kapcsolatainak feltárására törekszünk.
- (2) Második lépésben, ha előre tudjuk, milyen célfogalomhoz keressük a metaforákat, megvizsgáljuk a fogalom jelentéstartományát.
- (3) Ha vizsgálatunk más módszereket is tartalmaz, akkor e módszeregyüttesben meghatározzuk a metaforaelemzés helyét.
- (4) Negyedik lépésben kiválasztjuk a vizsgálati mintát,
- (5) majd a megfelelő metaforagyűjtési módszert és technikát.
- (6) Hatodik lépésben összegyűjtjük a metaforákat, metaforikus kifejezéseket, majd ezek rendszerezése következik.
- (7) Ha ez a probléma szempontjából fontos, akkor csoportosíthatjuk a szóképek fajtái vagy például a metafora különféle típusai szerint.

- (8) A nyolcadik lépés a tulajdonképpeni metaforaelemzés, amely elvezet bennünket egy úgynevezett *forrástartományhoz*. Valójában a metaforák jelentéstartományaik alapján történő csoportosításáról van itt szó, amit mindaddig folytatunk, míg megtalálunk egy közös jelentést, a *forrásfogalmat*, vagy ahogy az előbb utaltunk rá, a forrástartományt. Pontosítva, a forrástartomány egy forrásfogalomban összegződik.
- (9) Minden metaforahalmaznak lesz tehát egy konkrét forrástartománya.
- (10) Ezzel eljutottunk a tizedik lépéshez, ahol megvizsgáljuk az előzetesen kialakult forrástartományok – ahány halmaz, annyi forrástartomány – egymáshoz való viszonyát. Azaz keresünk egy olyan fogalmat, amelyben összegződik a különböző halmazok jelentéstartalma.
- (11) Az így kapott fogalmat a céltartományra vetítjük, ami elvezet minket tulajdonképpeni célunkhoz, az úgynevezett *fogalmi metaforához*.
- (12) A fogalmi metafora értelmezésével, elemzésével pedig be is fejeződik a vizsgálat, hiszen ebből következtetést vonhatunk le a célfogalomra vonatkozóan, amelynek mélyebb megismerése vizsgálatunk tulajdonképpeni lényege volt (Vámos 2003).

5.3.4. METAFORÁK EGY 19. SZÁZADI NÉPTANÍTÓ

JUBILEUMA ÉS HALÁLA ALKALMÁVAL SZÜLETETT RETORIKUS SZÖVEGEKBEN

Azt a szövegtörzset, amely a metaforavizsgálat tárgyát képezi, a kvalitatív tartalomelemzéshez kódolással kapott kifejezéshalmazból vontam ki. Két szempontot már az eredeti kódolás alkalmával érdemesnek tartottam figyelembe venni. Az egyik megkülönböztető szempont az alkalom jellege, nevezetesen tehát az, hogy

örömnönp vagy pedig *gyászönnönp* alkalmával írödnak-e. Elözetes elképzelésem az volt, amely a késöbbsiekben igazolást vagy cáfolatot nyer, hogy ez az alapvetö tényezö nagyban befolyásolja majd a szövegek rejtettebb tartalmát, „özeneteit”.

A másik megkülönböztetö szempont a szerzö maga. Érdemes különbséget tenni *pedagógus* „beszélö” és *laikus* „beszélö” között, ezért az eredeti kódolás folyamán, minthogy erre a modern technika már lehetöséget ad, a laikus szövegelemeket dölt, míg a pedagógusok tollából származóakat álló betűkkel jegyeztem le. Ez segítségemre volt abban, hogy a késöbbsiekben táblázatba már eleve ezzel a megkülönböztetéssel kerüljenek. (Pedagóguson itt a korabeli tanügy bármely munkását érthetjük, pl.: néptanító, polgári iskolai tanító, tanfelügyelő...)

A vizsgálat célfogalma tehát a *tanító*, ennek a kifejezésnek a fogalmi metaforáját vagy fogalmi metaforáit kerestem. Hogy azután ezeket értelmezve, elemézve valamiféle formát ölhessen a korszak – a dualizmus – tanítóképének legalább egyik lehetséges variációja.

Vámos Ágnes azt ajánlja, ha összegyűlt a vizsgálandó korpusz, érdemes rendszerezni,⁶⁵ csoportosítani a metaforákat. Ennek egyik elsődleges változata, ha a szóképeket fajtái vagy a metafora típusai alapján osztályozzuk. Jelen vizsgálatunkban olyan nyilvánvalóan kettévált a főnévi és az igei metaforák csoportja, hogy elsődleges osztályozásunk alapja ez lett. (Lásd táblázat.) Ezeket a késöbbsiekben össevetjük majd, egymásra vonatkoztatjuk, az értelmezés egyik stádiumát ezek egybevetése és elemzése alkotja.

⁶⁵ A normál betűtípussal írottak szerzöi pedagógusok, a dölt betüsökéi laikusok.

	<i>Örömnép</i>		<i>Gyászünnep</i>	
	Főnévi (Ki vagy mi a tanító?)	Igei (Mit csinál a tanító?)	Főnévi (Ki vagy mi a tanító?)	Igei (Mit csinál a tanító?)
Peda- gógus szöve- gekből	Apostol	Nemes gyü- mölcsöket terem Leteríti gubáját Csemetéket olt be nemes gallyakkal Karját nyújtja a tántoro- dóért A szív és a lé- lek alapveté- sét elvégzi	Magasztos lény Nagyobb mester Építő Apostol Prométheu- szi alak Nagymester	Kiragadja a porból, a sárból azokat, akikkel senki nem törődik Építi Isten országát Egész szívét odaadja Lelke vérével táplál Formálja a gyerme- keket Bevezet az élet isko- lájába Gyermekké lesz a gyer- mekekért Nagy szívében hordja az emberiséget Nemes lelkét átülteti az egyesületbe Veritékes munkája gyü- mölcséből nevel Csodákat mível Az elhagyott gyerme- ket biztos menedékre viszi Felruházza a ruhátlan elhagyatottat Segélyezi az éhségtől elgyötört összeeső alakot Szállást ad a hajlékta- lannak

	Örömmünnep		Gyászünnep	
	Főnévi (Ki vagy mi a tanító?)	Igei (Mit csinál a tanító?)	Főnévi (Ki vagy mi a tanító?)	Igei (Mit csinál a tanító?)
Laikus szöve- gekből	Bányász Alapvető	Vakok szemeit fölnyitja Oda borul az emberiség fájó szívére Szántja az ugart Irtja a gyo- mot, hogy a szívek jó gyümölcsöt teremjenek Megízlelteti a tudomány édes gyü- mölcsét Szárnyak első tollát növeli Erőt ad a továbbrepü- lésre Az Isten képét felírja az emberre	Világítóto- rony Gyertyaszál Apostol Meváltó Mitológiai alak Gyöngyha- lász Krisztus apostola Evangéliu- mi ember Áldó, éltető nap Szolga Fogalom (önzetlen társadal- mi mun- kásságé) Lelkes szol- ga (igaz közérde- ké) Emberfe- letti ha- talommal felruhá- zott lény Mennyből szállt nagy taní- tómester	Plántál Világosságát mindig másokra sugározza Szíve tüzét, szent lelke- sedését kiosztja Drága kincsét két kéz- zel szórja Leszáll szíve mély- ségeibe s a szeretet gyöngyeit hordja napvilágra, s osztja ajándékozván min- denkinek Két kézzel szórja a drá- ga gyöngyöket Ontja fejlesztő, erősítő, nevelő sugarait a ki- csiny lelkekre Az igazság útjára vezet Tölts-tölts a mérhetetlen szenvetések Danai- dák hordóját

A csoportosítás másik, következő módja a metaforák jelentéstartományaik alapján történő halmazokba sorolása. A halmazképzés alapja tehát jelentésük közelsége. Nézzük, milyen jelentéstartalmi összefüggéseket találunk, milyen halmazok alakulhatnak ki ezen az alapon:

25 éves jubileum, örömnünnep

1. csoport (halmaz)

A tanító: *„nemes gyümölcsöket terem”*

„csemetéket olt be nemes gallyakkal”

„szántja az ugart”

„irtja a gyomot, hogy a szívek jó gyümölcsöt teremjenek”

„megízlelteti a tudomány édes gyümölcsét”

Elsődleges asszociációnk jelen metaforák mindegyikével kapcsolatban természetesen a kertészet. Ezen az alapon soroltuk őket ugyanabba a csoportba. Ez olyan gyakran megjelenő jelentés-összefüggés, hogy akár a szakirodalmat is segítségül hívhatjuk. Vámos Ágnes is szót ejt erről az állandó: a *nevelő kertész*, a *nevelés kertészet* szóképről. Közhely, hogy nevelés szavunk etimológiaiilag összefüggést mutat növel, növelés, növekedés szavainkkal. A tanító = kertész fogalmi metaforához különböző nevelésfelfogások, gyermekképek kapcsolhatók. Ebből a szempontból az általunk talált kifejezések nem tükröznek egységes képet. Viszonylag kisszámú kertészetmetaforánkkal kapcsolatban azonban talán mégis tehetünk néhány érvényes megjegyzést.

A kertész és a növény reláció egy alá-, fölérendeltségi, azaz hierarchikus viszony, ahol a kertész, esetünkben a tanító beavatkozik a fejlődés menetébe, ugyanakkor a beavatkozás célja pozitív (vö. Vámos 2005). A tanító célja a gyermek „tökéletesítése”. Ebből azonban az is következik, hogy a gyermek bizony „tökéletlen”. Ha a felsorolt kifejezéseket a gyermekekre vonatkoztatjuk, úgy az

„csemete”, „ugar”, „gyomos terület”. A csemete kifejezést egy pedagógus használja, a tanügy embere tehát negatív asszociációval nem él, a facsemete a fejletlenségre, a kifejletlenségre utal csupán, nyilván ezért is ment át a köznyelvbe mint olyan hétköznapi metafora a gyermekkel kapcsolatban, amelyet már észre sem veszünk. Itt azonban eszünkbe juthat, amit *Rousseau* mond a gyermekkel kapcsolatban. Rousseau szerint a gyermekben ott van minden, ami a fejlődéséhez kell. A facsemetében is ott van a jövő fája, ilyen értelemben a kertész csak a fejlődés optimális kereteit biztosítja, mint ahogy Rousseau nevelője is. „Ápold, öntözd a fiatal palántát, mielőtt elpusztulna! Gyümölcsei egyszer majd gyönyörűségre válnak.”⁶⁶

A másik két kifejezés az „ugar” és a „hely, ahol gyom is nő” azonban már egyértelműen negatív asszociációkat kelt, legalábbis a 21. század eleji értelmezőben. Felmerül ugyanis a kérdés, hogy az ugar szavunknak mióta van negatív konnotációja? Ebben talán fogódzó lehet például Ady Endre szóhasználata, aki a 20. század elején „magyar ugart” említve elmaradottságról, fejletlenségről, pusztaságról beszél. Értelmezhetjük tehát úgy, hogy a tanító miközben dolgozik, egy érintetlen területet szánt föl, de úgy is, hogy egy önmagában (értsd: magára hagyva) értéktelen, pusztá földdarabból kell hogy értéket teremtsen. És a „gyomirtás” is olyan nevelői feladat, amelynek alanya (vagy tárgya?) a külső beavatkozás hiányában rossz irányba fejlődik majd. Ez a néhány metafora olyan gyermekképet sugall, mely vizsgált korszakunkat megelőzően már évszázados hagyományra tekint vissza az európai gondolkodás történetében, és amelyet a keresztény teológiának az „eredendő bűnről” szóló dogmájával szokás összefüggésbe hozni. Az emberi (és a gyermeki) lélek alapvetően negatív hajlamok hordozója, így különösen fontos a korai beavatkozás,

⁶⁶ J. J. Rousseau 1965. *Emil, vagy a nevelésről*. Bp., Tankönyvkiadó. 12.

a dolgok pozitív irányba terelése. Ez tehát a tanító feladata – még „kertészként” is.

Messzemenő következtetéseket nem vonhatunk le ilyen kisszámú kifejezés alapján, ráadásul a kertész motívumot még össze kell vetnünk a további halmazok úgynevezett forrásfogalmaival, de azt azért fontos kiemelni, hogy a hagyományosnak tekinthető, negatív asszociációkat keltő gyermekkép itt a 20. század elején laikus szerzők tollából származik.

És van ebben a csoportban egy kakukktojás: „nemes gyümölcsöket terem”. Tehát a tanító nem kertész, hanem maga a „fa”, a gyümölcsök pedig – egyik értelmezésben – maguk a tanítványok, vagy ők lesznek azok, akik esznek a fa gyümölcséből. Vámos Ágnes azt ajánlja, hogy azokat a metaforákat, amelyek egyik csoportba sem sorolhatók be, „tegyük el jobb napokra”. Mégis érvényesnek érzem az imént említett halmaz részeként tekinteni a tanító = fa metaforára, még ha idesorolása aggályos is lehet némiképp. Sőt talán arra is alkalmas, hogy egy másik halmaz részeként értelmezződjék, de erről majd később.

Azért nem tekinthetünk el ennek a metaforának legalább érintőleges értelmezésétől, mert a fa kétségkívül az emberi kultúra egyik legősibb és legösszetettebb szimbóluma. Ráadásul kultúrák felett álló, egyetemes szimbólum. Többek között a fejlődés, növekedés, folytonos megújulás szimbóluma. A kozmikus világfa, a mesék égig érő fája eredetileg egyetemes Tejút-jelkép, gyökei az alvilágba nyúlnak, koronája pedig a Nap. Időben a múlt, a jelen és a jövő hármasságát jelképezi. Jungi megközelítésben a gyökér-törzs-korona hármasa a tudattalan, a tudat és a felettes én jelképe (Hoppál–Jankovits–Nagy–Szemadám 1997).

A tanító = fa metafora – amely szintén egy pedagógustól származik – rendkívül tartalmas és sokatmondó szókép. Mircea Eliade szerint valószínű, hogy az Édenkertről szóló bibliai elbeszélés babilóni hagyományokra támaszkodik, ugyanakkor a „paradicsom” mítosza az Eufrátészen és a Földközi-tenger tájain messze túl is jól ismert volt. Mint minden paradicsom, az Édenkert is a világ kö-

zepén található, a kert közepén pedig az életnek és a jó és a rossz tudásának fája. Jahve parancsa az ember számára, hogy minden fáról ehetsz, csak a jó és a rossz tudásának fájáról nem. És most szó szerint idézem Eliadét: „Ebből a tilalomból egy másutt ismeretlen gondolat bontakozik ki: *a megismerés egzisztenciális értéke*. Más szóval, a *tudomány* gyökeresen megváltoztatja az emberi létezés szerkezetét.”⁶⁷

Az általunk vizsgált metaforában a tudás fájáról leszakított neszes gyümölcs elfogyasztása nemhogy nem vétek, de egyenesen kíváncsi. És végül egyértelműen idekapcsolható a halmaz utolsó metaforája: „a tanító megízlelteti a tudomány édes gyümölcsét”.

Ha a tanító = kertész metaforával még csak kevésbé, a tanító = fa szóképpel kezdünk közelebb jutni a mitológiai összefüggésekhez.

2. csoport (halmaz)

A tanító: „szárnyak első tollát növeli”
„erőt ad a továbbrepülésre”

Nem kell hosszasan töprengenünk, ha meg akarjuk fejteni e szóképek jelentés-összefüggéseit, első ránézésre nyilvánvaló a tartalmuk. A gyermek madárfióka, akinek léte kiteljesedéséhez ki kell hogy nőjön a szárnya, különben a léte értelmetlen. Ha nem képes a repülésre, madár mivoltát képtelen betölteni. Itt megint azt a korábban már említett gyermekkonceptiót találjuk, amely szerint a gyermek tökéletlen, ráadásul a felnőtt beavatkozása nélkül képtelen a tökéletesedésre. A tanító nemcsak segít a tollak kinövésében, de egyenesen ő az, aki kinöveszti, ő tehát a nevelés folyamatának aktív szereplője. A gyermek ugyanakkor szárnyal, és ez az ige az emberi élet képzetét megemeli, a létezés magas rendű dologként

⁶⁷ Eliade, Mircea 1998. *Vallási hiedelmek és eszmék története, I. Bp.*, Osiris, 146.

állítja be. A tanító tehát nem kevesebbet tesz, mint segít az emberi lét kiteljesítésében.

Ugyanakkor ennek a képzetnek a háttérben ott van a mitologikus párhuzam, Daidalosz és Ikarosz története, amelynek konkrét szereplői a szárnyak. Ez a csodálatos történet alapján véve szintén metafora, az ifjúkor, az ifjú lélek félelmet nem ismerő szárnyalásának és a felnőtt lét bölcs belátásának metaforája.



Ennek a halmaznak a forrásfogalma: DAIDALOSZ. Daidalosz annak a nevelőtípusnak vagy nevelői ethosznak a megtestesítőjeként is értelmezhető, aki engedi szárnyalni növendékét, szemben azzal, aki inkább „nyesegeti” szárnyait.

3. csoport (halmaz)

A tanító: *„karját nyújtja a tántorodóért”*
„a szív és a lélek alapvetését elvégzi”
„leteríti gubáját”
„vakok szemeit fölnyitja”
„oda borul az emberiség fájo szívére”
„az Isten képét felírja az emberre”

Ennek a halmaznak a metaforái rejtélyesek, sokatmondók, és nagyon egy irányba mutatnak. Nehezen függetleníthetjük magunkat elemzésünkör a „gyászünnepe” hasonló tartalmú szóképeiktől. Ami ezekkel elindul, az Budai Elek halálát követően teljesezik majd ki, kétséget sem hagyva afelől, milyen utalások rejtőznek a megfogalmazások mögött.

Ha eddig elsősorban a gyermekre tudtuk vonatkoztatni szóképeinket, és így kerülő úton jutottunk a tanítóhoz, ezek a szavak már egyenesen róla beszélnek. Felmerül a kérdés – amelynek megfogalmazása kissé álságos e pillanatban –, vajon ki az a mintakép, akiről ez a tanító megformálódik. Ki nyitja föl a vakok szemeit, ki teríti le gubáját, ki nyújtja kezét a tántorodóért, ki borul oda az emberiség fájo szívére, ki végzi el a szív és a lélek alapvetését, és ki írja föl Isten képét az emberre? A válasz egyértelmű: Jézus, a Megváltó. Ez az első ránézésre meghökkentő, ám annál nyilvánvalóbb asszociáció, tehát, hogy „a tanító = Jézus” a későbbiekben, a gyászünnep kapcsán olyan erőteljes megerősítést nyer, hogy már nem is csodálkozunk rajta, sőt egészen természetesnek hat majd. Természetes is, mondhatnánk, hiszen az európai kultúra történetének kiemelt „tanítójával” hozzák összefüggésbe a néptanítót, csakhogy itt a hasonlítás iránya a furcsa. Nem Jézusról van szó, akinek egyik lényegi „funkciója”, hogy tanító, nem Jézus = tanító, hanem egy néptanítóról, akiről a metaforák alapján kiderül, hogy alapjában véve egy „megváltó” figura. Olyan minőséget képvisel, mint Jézus Krisztus. Ennek a kérdésnek a részletesebb kifejtésére, a gyászünnep kapcsán megszületett további metaforák ismeretében vállalkozunk.

Ugyanennek az ünnepnek a kapcsán azonban van még három főnévi metaforánk, ahol nem a cselekvésen keresztül utal a beszélő a minősített jellegére, hanem egyenesen kimondja: a tanító = bányász, a tanító = apostol, a tanító = alapvető. Közülük a bányászt akár ki is rostálhatnánk – túl pórias megközelítés ez a többi légiiesen szimbolikushoz képest, ráadásul nincs is igei megfelelője. Ami miatt érdemes emlékeznünk rá, az a gyászünnep kapcsán megszülető gyöngyhalász-metafora, hiszen a bányász ugyanennek egy egyszerűbb és kevésbé költői változata. Az apostol és az alapvető viszont egyértelműen összefüggésbe hozható a legutolsó halmaz Krisztus-figurájával.

Eljutottunk a 25 éves jubileum, azaz az örömnép metaforái csoportosításának végére, van három halmazunk. Forrásfogalma-

ink pedig, amelyeket összhangba kéne hoznunk, amikről valami közösen érvényeset kellene megfogalmaznunk, hogy azután rátaláljunk az úgynevezett „fogalmi metaforára”, a következők:

KERTÉSZ
DAIDALOSZ
JÉZUS

Van tehát egy hétköznapi fogalmunk, egy antik görög mitológiai alakunk és egy keresztény megváltóalakunk. Úgy véljük, közös jellemzőjük az „ÁTVÁLTOZTATÁS”, „ÁTLÉNYEGÍTÉS”. A kertész, aki felszántja az ugart, vagy csemetét olt be nemes gallyakkal, Daidalosz, aki képessé teszi fiát a repülésre, és Jézus, aki Isten országának eljövetelét hirdeti hívei előtt. Pillanatnyilag elégedjünk meg ennyivel, hogy azután a halotti beszédek metaforáin keresztül mindez mélyebb értelmet nyerhessen.

Halál, gyászünnap

1. csoport (halmaz)

A tanító: *„kiragadja a porból a sárból azokat, akikkel senki nem törődik”*

„egész szívét odaadja”

„lelke vérével táplál”

„nagy szívében hordja az emberiséget”

„építi Isten országát”

„az elhagyott gyermeket biztos menedékre viszi” (eredeti formában: ki viszi...?)

„felruházza a ruhátlan elhagyatottat” (e. f.: ki ruházza fel...?)

„segélyezi az éhségtől elgyötört összeeső alakot” (e. f.: ki segíteli...?)

„szállást ad a hajléktalannak” (e. f.: ki ad szállást...?)

„szíve tüzét, szent lelkesedését kiosztja”

„világosságát mindig másokra sugározza”

*„drága kincsét két kézzel szórja”
„két kézzel szórja a drágagyöngyöket”
„ontja fejlesztő, erősítő, nevelő sugarait a kicsiny lel-
kekre”
„leszáll szíve mélységeibe s a szeretet gyöngyeit hordja
napvilágra, s osztja ajándékozván mindenkinek”*

Ennek a halmaznak az igei metaforái az altruizmusról, az önfel-
áldozásról, az adakozásról beszélnek, ugyanakkor arról is, hogy
aki mindezt teszi, különleges értékek hordozója. Ha nem volna
mit adnia, nem lenne képes minderre. Menedéket, ruhát, szállást,
segélyt, tüzet, drágagyöngyöt, világosságot, fényt ad, sőt saját vé-
rét adja. Önmagából ad.

Többféle asszociációnk lehet ebben az esetben is, a legkarak-
teresebb mégis megint a Krisztus-összefüggés. Ezekhez az igei
metaforákhoz kapcsolható a második halmaz, amelybe a hasonló
értelmű főnévi metaforákat soroltuk.

2. csoport (halmaz)

A tanító: *„magasztos lény”*

„nagyobb mester”

„apostol”

„nagymester”

*„apostol” (laikus szerzőnél is, ezért írjuk ide még egy-
szer)*

„megváltó” (hasonlatként)

„Krisztus apostola”

„evangéliumi ember”

„emberfeletti hatalommal felruházott lény”

„szolga”

„lelkes szolga”

Érdemes megfigyelni, hogy amikor az egyik szerző „megváltóról” beszél, hasonlatot használ. (Tudjuk, hogy létezik a szóképeknek egy olyan megközelítése is, amelyben a metafora a hasonlat tárgykörébe tartozik, vagy fordítva, miközben más megközelítésben különbözők, hiszen a metafora erősebb utalás lehet, nyomatékossabb azonosítása egyik dolognak a másikkal.) Ugyanakkor a magasztos lény, az evangéliumi ember, a nagymester, az emberfeletti hatalommal felruházott lény, mind-mind ugyanerre utal. Ezekben a metaforákban nyíltan kimondva, vagy körülírva megint csak a Krisztus-motívumot lelhetjük fel, illetve annak egy enyhített változatát, az *apostolt*. Persze nem mindegy, hogy magáról a megváltóról beszélünk-e, vagy tanítványairól, hiszen a tanítványok cselekedetei, csodatevései is krisztusi eredetűek.

A Megváltó Krisztus egyetemes eszméje tulajdonképpen a kereszténység előtti *hősök* és *megmentők* mítoszainak körébe tartozik. A motívum eredetének ideje és helye ismeretlen.

A keresztény mitológia hagyománya szerint Keresztelő János felhívására sok ezer ember jelenik meg, hogy megkeresztelkedjék, ezek között van a názáreti Jézus is, akiben János felismeri a messiást. Ezt követően Jézusnak beavatási próbák sokaságát kell kiállnia, majd később Galileába érkeztekor nyilatkoztatja ki az Evangéliumot, a Jó hírt a világ azonnali *átalakulásáról* (Eliade 1999).

Az *újjáteremtés, feltámasztás* motívumát a keresztény hagyomány révén ismeri meg a világ. A régi görög egyházatyák, például Origenész hittek abban, hogy a Megváltó az idők végeztével mindent eredeti és tökéletes állapotában állít helyre. C. G. Jung emeli ki a következő idézeteket ezzel kapcsolatban a Bibliából:

„(Krisztus) kit az égnei kell magába fogadnia mind az idő-
kig, míglen újjáteremtenek mindennek...” Apostolok cselekedetei,
3:21

„Illés bizony eljő és mindent helyreállít.” Máté, 17:11

„Mert miképpen Ádámban mindnyájan meghalnak, azonképpen a Krisztusban is mindnyájan megeleveníttetnek.” Pál I. levele a korinthusiakhoz, 15:22⁶⁸

Jézus is orvos és csodatévő, mint a hellenisztikus világ megannyi más „istenembere”: meggyógyít mindenféle betegséget, megszabadítja a megszállottakat, halottat támaszt fel. Saját feltámadása, tehát a feltámadt Mester alakja körül pedig olyan mitológia kristályosodik ki, amely a megváltó istenekére és istentől ihletett emberekére (theiosz antroposz) emlékeztet. Egyetemes szimbolika mutatható ki a Názáreti Jézus történetében (Eliade 1999). Azt is mondhatnánk, archetípusosság. Ugyanakkor később, Jézus halála után, tanítványai, az apostolok is számos hasonló cselekedetet hajtanak végre. „Az apostolok kezei által pedig sok jel és csoda lőn a nép között...”⁶⁹ Például Péter többet is, sántát, „gütaütöttet” gyógyít, s mint Jézus, Jézus ereje által halottat is feltámaszt. „...a názáreti Jézus nevében kelj fel és járj!”⁷⁰ Vagy ott van Pál apostol, aki szintén úrrá lesz a halálon.

Mircea Eliade Jézus személyiségét vizsgálva, azt „rekonstruálva” a *szenvedő szolga* alakjához hasonlítja. Ez a kutatás tárgya szempontjából rendkívül fontos. Tehát a Jézus-történet egyik fontos összetevője a *szenvedés*. A szolgafogalom viszont konkrétan azért is érdekes, mert, ahogy az a metafora táblázatból is kitűnik, a gyászünnep laikus szerzőinek szövegeiben kétszer is megjelenik a kifejezés, szolga, illetve lelkes szolga jelzős szerkezet formájában. (Ezekből nem képeztünk önálló halmazt, inkább az analógia miatt a ’megváltó’ tárgykörbe helyeztük. Úgy vélem, „mester és szolga”, illetve „mester és tanítvány” egymásnak nem ellentmondó,

⁶⁸ C. G. Jung: Az archetípus az álomszimbolikában in C. G. Jung 1993. *Az ember és szimbólumai*. Göncöl Kiadó, 71.

⁶⁹ Apostolok cselekedetei, 5:12 in Szent Biblia – Az Új Testamentom Könyvei. Ford. Károli Gáspár. Bp., 1991, Magyar Biblia-Tanács, 145.

⁷⁰ Apostolok cselekedetei, 3:6. in Szent Biblia – Az Új Testamentom Könyvei. Ford. Károli Gáspár. Bp., 1991, Magyar Biblia-Tanács, 142.

hanem egymást erősítő, kiegészítő képek, amelyek együtt jellemzik a Jézus-történetet.)

A másik jelentős motívum az *önkéntes áldozat*, amely szintén ősi és egyetemesen elterjedt felfogáshoz kapcsolódik: csak áldozati halál révén jelenhet meg új vallási élet.

Ugyanakkor Jézus a *szív tisztaságát* magasztalja, és a szeretet vallását hirdeti.

Ejtsünk még szót ebben az összefüggésben a „lelke vérével táplál” metaforáról, mert bár elsődleges és legerősebb asszociáció Krisztus véráldozata, de ezzel párhuzamosan, ettől megint csak nem függetlenül ismerjük a *pelikán* legendáját is. A pelikán önfeláldozásáról szóló történet szerint csőrével felhasítja saját mellét, hogy *kihulló vérével táplálhassa*, újjáéleszthessen fiókáit. Ezzel többek között a *szülői szeretet* és *önfeláldozás* szimbólumává lett. A Bibliában, Mózes törvényei között találunk utalást a vér és a lélek kapcsolatára: „...a vért meg ne egyed, mert a vér a lélek.”⁷¹

3. csoport (halmaz)

A tanító: „*világítótorony*”

„*gyertyaszál*”

„*áldó, élető nap*”

4. csoport (halmaz)

A tanító: „*világosságát mindig másokra sugározza*”

„*ontja fejlesztő sugarait, erősítő, nevelő sugarait a kicsiny lelkekre*”

Vámos Ágnes nem zárja ki, hogy egy-egy metafora több halmazba is besorolható. Szándékosan alkottam önálló, egymással szorosan összefüggő halmazokat az imént felsorolt kifejezésekből,

⁷¹ Mózes V. könyve, 12:23 in Szent Biblia – Az Ótestamentom Könyvei. Ford. Károli Gáspár. Bp., 1991, Magyar Biblia-Tanács, 201.

hogy néhány szó erejéig kitérhessünk a *fény* fogalmára külön is. (Mert nyilvánvaló, hogy ezeknek a csoportoknak a forrásfogalma a „fény”, illetve a „fényhozó”.) Természetesen legalább annyira összefügg ez a jelkép is a Krisztus-metaforával, mint az összes eddigi.

A fény mint nemző őselv, a legfőbb realitás szimbóluma például a tibeti vallásba Indiából és közvetve Iránból érkező motívum. A lámaizmusban a szellem = fény. Indiában a fény szintén a szellem és a teremtető energia megnyilvánulása, amely a Brahmanákban és az Upanisadokban világos megfogalmazást nyer. Istenek felbukkanása, egy-egy Megváltó megjelenése, születése (pl. Buddháé is) természetfeletti fény áradásával nyilvánul meg (Eliade 1996). A kereszténységben megjelenő hasonló motívum valószínűleg a perzsa fényvallásból érkezik. A születés vizuális képét – a barlang felett ragyogó csillag vagy fényoszlop látványát – a Kozmosz Ura–Megváltó születésének iráni (parthus) forgatókönyvéből vették át. Jakab protoevangéliuma (18:1) a betlehemi barlangot betöltő vakító fény jelenségéről beszél, és amikor ez a fény halványodni kezd, akkor jelenik meg a gyermek Jézus. Eliade szerint ez azt jelenti, hogy a FÉNY Jézussal egylényegű vagy epiphániáinak, azaz kísérelőjelenségeinek egyike (Eliade 1999).

A tanító = gyertya metafora különösen szép, hiszen nemcsak a krisztusi párhuzamot lelhetjük fel benne, hanem az ember törekénységére is utal. (Krisztus áldozatára is természetesen, mint ahogy a keresztény liturgiában rendkívül nagy szerepet kapott, hiszen a hitélet majd minden mozzanatában jelen van, kapcsolódjon az bármely eseményhez.)

Fényt és egy kis meleget is sugároz, de ezalatt elemésztí önmagát, megsemmisül. Másoknak segít, maga pedig odalesz eközben. (Hasonló ez a 'saját vérével táplál' képhez.)

A világítótorony jelképszerűsége szintén egyértelmű, de a gyertyával összehasonlítva egészen más asszociációkat kelt. Távoli fényforrás, amely megmutatja a helyes utat, irányjelző funkciója van. Ugyanakkor segít az eltévedteken, megmutatja a kiutat a há-

borgó tengeren, meg-
menti a hajósokat,
értsd 'az élet vizén
hajózókat'. De eköz-
ben szilárdan áll, és
nem válik áldozatává
önnön teljesítményé-
nek. A szimbólum
alapjává, a világ hét
csodájának egyike,
az Alexandria mel-



letti Pharosz szigetén az időszámításunk előtti harmadik század-
ban épített, kb. száz méter magas világítótorony lett. Tulajdonkép-
pen azóta egyetemes jelkép.

S végül a Nap. A tanító „áldó, éltető nap”. A Nap mint égitest
mozgásából adódó mitológiai értelmezések okán a *halál és újjá-
születés* szimbólumává lett. A misztériumvallások termékenységsz-
isteneinek osztályrésze a napisteni sors (Ozirisz, Tammúz, Attisz,
Adónisz, Mithras). Ugyanez a sors jut számtalan mitikus hősz-
nak vagy tündérmesék hőseinek. A Nap ugyanakkor a *kozmikus
intelligencia* jelképe is. Napistenként definiálható Apollón, a hin-
du Visnu, valamint a motívum megmutatkozik Buddha és Jézus
összefüggésében is. Ez utóbbiba a korábban említett perzsa eredetű
Mithras fényisteniség római kultuszából hagyományozódik át.
A Biblia is számtalan utalást tesz Krisztus és a Nap párhuzamá-
ra, hiszen például az evangéliumi születés és szenvedéstörténet is
napisteni sorsmozzanatokot rejt. A kora keresztény művészet Jé-
zust Héliosz napisten képében ábrázolta, később például a szent
ostya idézi a napkorongot, vagy számtalan egyéb mellett a gótikus
katedrálisok rózsablaka. Valószínűleg a kereszténység térhódí-
tásának áráképpen az egyháznak el kellett fogadnia, hogy Jézust
az emberek a korábbi napistenekhez hasonló alakként hajlandók
elfogadni, így a keresztény szimbolikában is teret kellett kapjon
(Hoppál–Jankovits–Nagy–Szemadám 1997). Ennél konkrétabb

magyarázattal szolgál Eliade, amikor azt mondja, hogy megtérése előtt Constatinus a szoláris kultusz híve volt, és a Sol Invictusban látta birodalma alapját. Az, hogy a Napot alárendelték a legfőbb Istennek, a császár keresztény hitre térésének az első következménye lehetett (Eliade 1999).

A napmetafora éppen a tanítósággal összefüggésben a neveléstörténetből is ismeretes. Johannes Amos Comenius *A panszofikus iskola tervezete* című, Sárospatakon írt művében ezt írja a tanítóról: „...a tanító olyan alkalmas helyet foglaljon el, ahonnan mindenkit láthat, és őt is mindenki láthatja. [...] mint ennek az ő világának Napja, magasan álljon, hogy onnan mindenkire egyszerre és együttesen *szórhassa* a tudományok ugyanazon *sugarait*, és mindenkit egyenlőképpen *világíthasson* meg.”⁷² Első ránézésre talán a gyakorlati szempont dominál ebben a kiragadott részletben, az a szempont tehát, hogy a hatékony oktatást jól át kell gondolni. Még annak is jelentősége van, hogy a tanító hol helyezkedik el a teremben. De a lényeg itt mégiscsak az, hogy mindenki számára elérhetővé szeretné tenni a tudást, és ehhez találja meg a napmetaforát. Az ismeret, a tudomány fénye, a tudás világossága más szövegeiben is megjelenik: „...képes szépen és gondolatokban gazdagon beszélni, hogy a *bölcsesség fényét bőven árassza*, és így a dolgokat és az *elméket szépen megvilágítsa*”.⁷³ Vagy: „...az elméket mindama dolgok ismeretének *fényével* megvilágítsuk, amelyeknek nem ismerése ártalmas lenne.”⁷⁴ A comeniusi életmű olyan gazdag költői kifejezőeszközökben, szimbólumokban, hogy érdemes lenne egy önálló kutatást szentelni annak, hogyan jeleníti meg a pedagógia történetének egyik kulcsfigurája az iskola világát, a gyermeket és a tanítót a

⁷² J. A. Comenius: *A Panszofikus Iskola tervezete*. Ford. Szerey András, in *Comenius Magyarországon – Comenius Sárospatakon írt műveiből*. Öá.: Kovács Endre. Bp., 1962, Tankönyvkiadó, 137.

⁷³ J. A. Comenius: *Lelki tehetségek kiműveléséről*. Ford. Ollé István, in i. m. 77.

⁷⁴ J. A. Comenius: *A Panszofikus Iskola tervezete*. Ford. Szetey András, in i. m. 123.

nyelv sajátos eszközeivel. Sőt, Comenius gyakorlatilag elkészítette a maga metaforavizsgálatát, csak nem a tanítókkal kapcsolatos kifejezéseket gyűjtötte össze és értelmezte, hanem az iskola intézményére vonatkozókat.⁷⁵ (Bármilyen vonzó is a lehetősége annak, hogy erről itt bővebben szölgünk, kénytelenek vagyunk megfosztani az olvasót és önmagunkat ettől az örömtől.)

De időzzünk még mindig a fénynél, bár az a metafora, amelyről most lesz szó, olyan őselemmel van összefüggésben, amelynek csak egyik komponense a fény. Ez az elem a tűz. Van a szövegeinkben egy metafora, amely tulajdonképpen minden eddigivel összefüggésbe hozható, mégis érdemes külön is foglalkozni vele: a tanító prométheuszi alak. Ez a szókép egy pedagógus tollából származik, és legeggyértelműbben egy laikus szerző metaforájára emlékeztet, aki mithológiai alakként definiálja a tanítót, ugyanakkor annál sokkal konkrétabb jelentés-összefüggései vannak.

Először is fontos az i. e. IV. századból származó hagyomány, hogy Prométheusz alkotta, formázta meg az embert sárból. Hésziodosznál még nem feltétlenül pozitív szereplője a görög mithológiának, épp miatta gerjed haragra Zeusz az emberek ellen, és küldi rájuk Pandora alakjában a „szép rosszat”, a nőt. Aiszkülösznál viszont Prométheusz már a legnagyobb hős, hiszen szembe száll Zeusz akaratával, és egy husáng szárába töltve lelopja az égből az emberek számára a



⁷⁵ Lásd J. A. Comenius: *Az új életre kelt Fortius, avagy a lustaság kiűzése az iskolákból*. Ford. Ollé István, in i. m. 262–284.

tüzet, és a legtöbbet adja nekik, amit bárki adhat: *mesterségeket és tudományt*. Az i. e. V. századi Athénban már Prométheusz-ünnepeket is tartanak. Később pedig az európai romantikában nyeri vissza fennkölt alakját, a zsarnokság örök áldozatának szerepében (Eliade 1998).

PROMÉTHEUSZ: „Elmondom inkább azt, a balga emberek
mily sok csapást megértek, míg értelmet én
adtam nekik s hogy ésszel élni tudjanak. [...]
Előbb, ha láttak is, hiába láttak ők,
s amit hallottak, azt sem értették, akár
az álmoképek, élték végig életük, [...]
Okoskodásuk legjavát, a számot is
javukra feltaláltam s a betűvetést,
s a Múzsák anyja lett a hű Emlékezet.
Először én fogtam járomba barmokat,
igát s terhet hordva, hogy rabszolgaként
az embertől a súlyos munkát átvegyék,
szekér elé a hámot kedvelő lovat
befogtam, s arra büszkék most a gazdagok.
Fel nem találta tengert szeldelő hajók
vitorlaszárnnyát sem helyettem senki más. [...]
Tudd meg hát, egy röpke szó mindent kimond:
ember minden tudása éntőlem való.”⁷⁶

OKEÁNOSZ: „Sokkal jobban törődsz másokkal, mint magad
sorsával: nem szavad, tetted mutatja ezt.”⁷⁷

KAR: „Siratlak én, súlyos a sorsod, Prométheusz,
veled érzek, szemeimből patakokban
fakadozva hull a könnyem,
mosogatva hamvas arcom.”⁷⁸

⁷⁶ Aiszhülosz: Leláncolt Prométheusz. Ford. Trencsényi-Waldapfel Imre), in *Görög drámák*. Bp., 1985, Európa Könyvkiadó, 21–22. Diákkönyvtár.

⁷⁷ Aiszhülosz: i. m. 17.

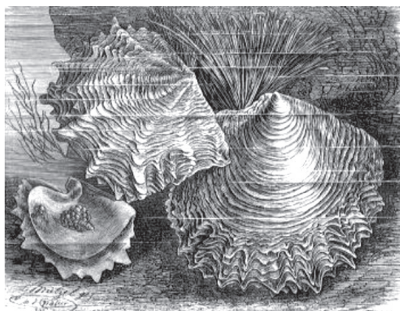
⁷⁸ Aiszhülosz: i. m. 19.

Az Aiszküloosz közvetítette Prométheusz-történet sarkalatos mozzanata tehát az, hogy olyanokra tanítja a halandó embereket, amivel emberi létük minőségét korábban nem látott magasságokba emeli, *létüket értelemmel tölti meg*. Ráadásul *önfeláldozó*, hiszen az emberiségért senki rajta kívül szembeszállni nem mer a haragvó Zeusszal. Sorsa pedig ezt követően a *szenvedés*. (Szörnyű kínokat áll ki egy sziklafalhoz láncolva.)

Végül nézzük a „gyöngy”, „gyöngyhalász” motívumot. Egyedi motívumnak látszik, mégis szorosan kapcsolódik az eddig említettekhez. Többször elhangzik szövegeinkben, hogy a tanító kincsét szórja, leszáll szíve mélységeibe, és a szeretet gyöngyeit osztja, két kézzel szórja drágagyöngyeit, s hogy végső soron gyöngyhalász. A kagylóban keletkező gyöngy rendkívüli érték, hiszen nehezen hozzáférhető, a tenger mélye rejtje, csak kevesek kiváltsága, hogy hozzáférjenek. Amikor a tanító felhossa és szétosztja igazgyöngyeit, *önmagából merít, saját magát osztja szét*.

Természetesen ennek a motívumnak is van mitológikus vonatkozása, hiszen a transzcendens öselv az Én belsejében fedezhető fel a gnosztikus irodalomban. Szintén a gnosztikus irodalom példája a Tamás Cselekedeteiben fennmaradt Gyöngyhimnusz, amelyben egy keletről jött herceg feladata, hogy megkeresse azt a páratlan gyöngyöt, amelyet egy kígyó őriz a tenger közepén. Ezt a furcsa történetet Mircea Eliade a „Megváltott Megváltó” (Salvator Salvatus) mítoszának nevezi (Eliade 1999).

A gyöngy ugyanakkor a legősibb tereméstörténetek motívuma is. A *halhatatlanság* és az *újjászületésre* váró lélek jelképeként több kultúrában is a halottak szájába teszik. A gyöngyöt magában rejtő kagyló a Szent Sír és Krisztus *feltámadásának* jelképe is, a zárandokok



jelvénye. Misztikus szerzők képzeletében a kagylótestbe került anyagszemcse körül kialakuló gyöngy a holt anyag *átlelkesítése*, az ösztönélet *megnemesítése*, gömbformája miatt a *tökéletesedés* szimbóluma. És a tengerfenéken megbúvó gyöngy szimbóluma a nehezen megismerhető *igazságnak* is (Hoppál–Jankovits–Nagy–Szemadám 1997).

Képtelenségnek tűnik a gondolat, hogy a Budai Elekre emlékező, különféle műveltségi szinten álló, különböző életkorú és foglalkozású szerzők a szövegeikben „felhasznált” szimbólumok ilyen mély összefüggéseivel tisztában lettek volna, és tudatosan használták volna fel az általuk közvetítettek alátámasztására. Hétköznapi tudatunkban az igazgyöngy rendkívüli érték ugyan, de nem tudjuk róla, hogy az újjászületés, az átlelkesítés, a megnemesítés vagy a tökéletesedés szimbóluma. Márpedig ezek a fogalmak egytől egyig szorosan kapcsolódnak ahhoz az eseményhez, amelyre ezek a szövegek megszülettek. Hiszen a tanítói hivatás magasztos eszményei ezekből a fogalmakból táplálkoznak, ezekkel szoros összefüggést mutatnak.

Utaltunk rá korábban, hogy a metaforákra egyik megközelítésben úgy is tekinthetünk, mint a „tudattalan” megnyilvánulásaira. Fónagy István a metaforáról szóló tanulmányában azt írja, hogy ismeretlen komponenseket is tartalmazhat mind a szövegalkotó, mind az olvasó számára.

A korábban megvizsgált képek „ősi képzeleteink” közül valók is lehetnek. Ezek azok a Freud által „archaikus maradványoknak”, Jung által pedig „archetípusoknak” nevezett motívumok, mentális alakzatok, amelyek eredete ismeretlen, s a világ bármely pontján bármikor megjelenhetnek olyan kultúrákban is, ahol a közvetlen érintkezéssel történő továbbadás kizárható. Carl Gustav Jung elmélete szerint az emberi test hosszú evolúciós előtörténetéhez hasonlóan feltételezhető, hogy a psziché is hasonló módon szerveződik, és megfelelések lehetnek a mai ember álmokképei és a primitív psziché produktumai, „kollektív képei”, „mitológiai motívumai” között. Jung azt is mondja, hogy az archetípus nem statikus séma,

hanem olyan dinamikus tényező, amely önkéntelen impulzusok formájában nyilvánul meg, mint az ösztönök. Hirtelen előbukkanó álmok, látomások, gondolatok formájában.

Vallási természetű mítoszaink ebben az összefüggésben bizonyos mentális terápiaként is felfoghatók, amelyek gyógyírt hoznak az emberiség olyan közös szenvedéseire és szorongásaira, mint a háború, a betegség, az öregség vagy a halál. Hősmítoszaink ugyanis, ahogy arra számtalan példát láttunk az előzőkben is, univerzálisak, azonos sémákra épülnek. A hős imádása zenével, táncal, himnuszokkal, imákkal és áldozatokkal a résztvevőkben olyan érzelmeket kelt, amely arra serkenti őket, hogy azonosuljanak vele (Jung 1993).

„Olvassuk a régi görögök mítoszait vagy az amerikai indiánok népmeséit, de nem ismerjük fel a köztük és a napjaink »hősei« vagy drámai eseményei közötti kapcsolatot, pedig létezik kapcsolat. És az ezt megjelenítő szimbólumok nem veszítették el jelentőségüket az emberiség számára.”⁷⁹ A modern ember tudattalan pszichéje – mondja Henderson is – őrzi azt a szimbólumalkotó képességet, amely korábban a primitív ember hiedelmeiben és rítusaiban nyert kifejezést. A legáltalánosabb és legismertebb mítosz a világon épp a hős mítosza. És Joseph Henderson azt is állítja, hogy a társadalomnak, amely kollektív identitását megerősíteni törekszik, a hősmítosz univerzális mintázatára nagy szüksége van (Henderson 1993).

5.3.5 VALAMIFÉLE KONKLÚZIÓ FELÉ

Metaforaelemzést alkalmazó vizsgálatok során a halmazokba sorolt közel azonos jelentéstartalmú szóképekből „kivonnak”

⁷⁹ Joseph L. Henderson: Az ősi mítoszok és a modern ember – Az örök szimbólumok, in C. G. Jung: *Az ember és szimbólumai*. Bp., 1993, Göncöl Kiadó, 105.

bizonyos forrásfogalmat, amely közös jellemzőjét nyújtja az adott csoportnak. Erre láttunk példát a 25 éves jubileum szövegei kapcsán. A halotti beszédek esetében azonban kénytelen vagyok eltérni ettől a gyakorlattól, olyan gazdag, árnyalt és sokrétű szimbólumrendszerrel dolgoztak szerzőink. Ezek leegyszerűsítése, leszűkítése vétek volna. Ellenkezőleg, arra törekszem, hogy minél több kultúrtörténeti összefüggésre mutassunk rá, és ezen keresztül minél többféle konnotációját találjuk meg metaforáinknak.

Ezen az úton haladva szeretném most összefoglalni azokat a fogalmakat, amelyek kikristályosodtak a vizsgálat során, és amelyek segítségével mégiscsak eljuthatunk majd ahhoz a „fogalmi metaforához”, amellyel tanítónkat és rajta keresztül a kortárs néptanítóját, illetve e szakma eszmeiségét jellemezték a kortársak.

Az első két halmaz metaforái az apostolokra, illetve Jézusra, a Megváltóra utaltak. A hozzájuk kapcsolódó fogalmak sorában ott találjuk a következőket:

- hős
- megmentő
- újjáteremtő
- a világ átalakítója
- feltámadás
- szenvedés
- önkéntes áldozat
- szolga
- csodatévő

A harmadik és negyedik halmaz néhány kifejezése a fénnel hozható összefüggésbe, amelyek a következőket szimbolizálják:

- szellem
- értelem
- születés
- áldozathozatal

- halál és újjászületés
- kozmikus intelligencia
- törekénység

Önálló, csoportba nem foglalt metaforáink egyik szereplője Prométheusz:

- alkotó
- értelemadó
- önfeláldozás
- szenvedés
- a tudás forrása

Másik egyedülálló metaforánk középpontjában a gyöngy mint szimbólum áll:

- halhatatlanság
- újjászületés
- feltámadás
- átlelkedés
- megnevelés
- tökéletesedés
- nehezen hozzáférhető igazság

Ezek közül a fogalmak közül külön-külön egyik sem írná le megfelelően árnyaltan a tartalmat, amelyet kifejezni igyekszünk, együttesen azonban elvezetnek bennünket a megoldáshoz. A célfogalom tehát a *tanító*, amely fogalom összefoglaló metaforáját, úgynevezett *fogalmi metaforáját* kerestük. A tanító fogalmi metaforája a vizsgálatba bevont, 1906-ban született szövegek alapján: a

KULTÚRHÉROSZ.

A kultúrhérosz olyan mitikus hős, aki kultúrjavakat szerez vagy teremt az ember, az emberiség számára, gyakran az istenek akaratára ellenére, velük szembeállva. Van, hogy maga teremti ezeket, van, hogy átalakítja, s ezzel élhetőbbé teszi az emberiség számára a valóságot. Minden mitológiának vannak hasonló alak-

jai, de a mi kultúrkörünkben legismertebb példája éppen Prométheusz. Aiszhülosz szövegrészeiből láthattuk, miféle értékekkel ruházza fel saját alkotását az embert. Példájából láthatjuk, hogy e tettéért viszont szenvedéssel fizet. Más kultúrkörben, például Óceániában a kultúrhéroszok egyenesen kínhalált szenvednek, s testükből keletkeznek az ember táplálékai. Sok metaforánk utalt ugyanerre a motívumra, önnön lelkét, javait, vérét áldozza az emberekért. Ilyen áldozat a kultúrhéroszok másik archetípusa, Jézus is, aki a legtöbbet adja, a megváltás ígérését, Isten országának eljövételét, a világ és az ember átlényegítését. Az altruizmus legelmélyültebb, leginkább kidolgozott szimbóluma.

Az örömnünnep és a gyászünnep metaforáit összevetve nem mutatkozik nagy különbség, legföljebb csak annyi, hogy az utóbbi alkalmával megszólalók gyakrabban használnak főnévi metaforát, még nyilvánvalóbbá és egyértelműbbé téve azt, amit kifejezni szeretnének. Láthatjuk, hogy tanügyi szerzők és laikus szerzők álláspontjában és az általuk kifejezettekben nincs jelentős különbség a gyászünnepen, inkább alátámasztják, megerősítik, kiegészítik a másik csoport által kifejezetteket. Az örömnünnep alkalmával a gyermekképet illetően találtunk némi szemléletbeli differenciát. De alapvetően ugyanazon és ráadásul hasonló eszközökkel fáradoznak felemelni, megmutatni közös értéküket, hősíket, a tanítót.

A tanító kultúrhérosz?

Ha tehát a néptanítóra vonatkoztatjuk az eddig fellelteteket, tulajdonképpen részben azt találjuk, amire korábban Lénárt Béla gondolataival utaltunk: a századforduló környékére kezdett nyilvánvalóvá válni, hogy a népoktatás egyszerű katonáit sohasem fogja kellően bérezni a társadalom, s a hivatás gondolatának hangsúlyozásával nyugtatja majd a lelkiismeretét. Ez a meg lehetően földhözragadtnak tűnő megközelítés – persze csak eddigi

magasztos kontextusunkhoz viszonyítva – ugyanakkor relevánsnak tűnik. A közösségnek, jelen esetben Dés társadalmának, egyrészt szüksége volt kollektív identitásának megerősítéséhez egy hősra, ugyanakkor mitikus magasságokba emelésével utólag „ki is fizette” tanítóját. Nemcsak hogy hivatásként a szó hétköznapiabb értelmében, de egyenesen küldetesként értelmezték a tanítói létet.

Bár a nyilvánosság számára íródtak vizsgált szövegeink, melyek nagyobb része a 25 éves jubileumon, illetve a gyászszertartáson el is hangzott, s ha nem, nyomtatott formában hozzá lehetett férni, mégsem gondoljuk, hogy minden ízében tudatos az általuk közvetített üzenet. Retorikus „fogásaikat” ugyan közös kultúrkincsünkből veszik, metaforáik mindnyájunk számára „dekódolhatók” éppúgy, mint kortársaik többsége számára – főképp egy olyan valóságban, amely még sokkal kevésbé szekularizált, mint amilyenre a 20. század teszi –, mégis úgy vélem, sokkal többre tevé, sokkal ősb az üzenetük. Például ritkán mondják ki, ha egyáltalán kimondják azt, ami a tanítói sorsban negatív, de Prométheusz vagy Jézus alakjának megidézésével egyben szenvedéstörténetről is beszélnek. Ez metaforáik által sugallt üzenetüknek implicit tartalma. Explicit módon a hősiességről, az önfeláldozásról, az adakozásról, a kiválóságról, az erényekről, az emberiség felemeléséről, átlényegüléséről, arról a „metamorfózisról” beszélnek, amelyet a tanítónak köszönhet a közösség, szélesebb értelemben az egész emberiség, ugyanakkor rejtve mégiscsak a szenvedésről. Hiszen a tanító valahol mégiscsak „szenvedő szolga”.

Talán itt érdemes megjegyeznünk, hogy van még egy kakukktojás metaforánk, amelyről eddig még nem ejtettünk szót, és némiképp el is tér az eddigiektől: „a tanító tölti-tölti a mérhetetlen szenvedések Danaidák hordóját”. Ebben a mitológiai történetben nem találjuk ott a többiből jól ismert hősmotívumot, viszont ott találjuk a végeérhetetlen szenvedést, a lélektelen, értelmetlen munkát, a vágyaktól, emlékektől, érzelmektől megfosztott sorsot, amelyet ezekre a férjgyilkos asszonyokra mérték ki az istenek:

„...ottan ötven asszony kárhozottan ötven órjas amphorába mindhiába, mindhiába tölti könnyét és vizét, majd merítve, majd ürítve, mindhiába, mert az ötven bűvös edény tölthetetlen, mint a tenger, önmagától megapad és elhuzódik és az ötven bűnös asszony Léthe vizét alabastrom amphorákba mindörökre csak hiába tölti szét.”⁸⁰

Ez a metafora tehát lényegében – talán fogalmazhatunk akár így is – a tanítóságról szóló másik diskurzusból tévedt át. Pontosítva, természetesen most csak a *tanító tevékenységét leíró metaforák* által közvetített diskurzushoz képest másik. A hősképzés diskurzusába nemhogy nem illik bele, de egyenesen ellentmond annak, hiszen lényege, üzenete – túl a szenvedésen, amely persze a „hős” mítoszának is lényeges eleme – e tevékenység végletes *értelmetlensége*, büntetésjellege. Persze ismerjük a büntetés gondolatát a tanítói léttel kapcsolatban, van is rá konkrét példánk saját anyagunkból is: „Akit az istenek megútálnak, tanítóvá teszik” – mondja egyik szövegünk, amelyet a tartalomelemzéshez készült kódolás során „A tanító sorsa” kategóriába soroltunk. És ez el is vezet bennünket vizsgálatunk következő nagyobb lépéséhez.

5.4. A metaforákon innen és túl

Ahogy korábban utaltam rá, a metaforákat egy nagyobb, a kvalitatív tartalomelemzéshez kigyűjtött és tematizált szövegtörzsből vontam ki. A továbbiakban vizsgáljuk meg azt, milyen az a diskurzus, amelynek tehát egyik alapvető üzenete a tanító kultúrhérosz volta. Megtudunk-e többet is erről a hivatásról, közelebbről arról, amit a szövegek alkotói erről a hivatásról tudatosan vagy kevésbé tudatosan közölnek velünk. Megerősítik, alátámasztják, esetleg

⁸⁰ Babits Mihály: A Danaidák, *Nyugat*, 1910. 5. sz. <http://www.epa.hu/00000/00022/00051/01345.htm>

kiegészítik-e további szövegrészleteink az eddig kikristályosodott jelentést?

Utaltam korábban arra is, hogy mi mindent „kérdeztem meg” a szövegektől. Rákérdeztem a korszellemre, a tanítói sorsra, a tanítói hivatásra, a tanító feladataira, a tanító tulajdonságaira, a tanító társadalmi pozíciójára, a gyermekképre, az iskola világára, a haza, a hit és a jövő problémájára.

Azt is le kellett szögezni, hogy e kategóriák közül néhány „üres” maradt, nem lehetett szövegegységet hozzárendelni. Egyértelműen ilyen a *jövendő* kérdése, amely annál is érdekesebb, minthogy a tanítói hivatás egyik lényegének azóta is a jövő generációinak nevelését, rajtuk keresztül pedig bizonyos értelemben a jövő „építését” tekintjük. De hogy milyennek látták ők akkor és ott a jövőt, arra furcsa módon nem tértek ki, pedig a 20. század épphogy csak kezdetét vette. Egy korábbi kutatásunk során kiderült, a Millennium, illetve a századforduló a tanítóság számára is jó apropóul szolgált a számvetéshez, a jövő kérdéseinek felvetéséhez.⁸¹

A *haza* problémakörére is csak egy-két lehelet erejéig tértek ki a vizsgált anyagban. Természetesen beszéltek „édes anyaföldről”, a „hazáról, amit te annyira bálványoztál”, s volt, aki azt mondta: „minden igaz magyarra hazája iránti szent kötelesség vár, e szent kötelesség: a gyermeknevelés és tanítás”, és hogy „neveli a hazának az új nemzedéket hűségesen, szeretettel”, de ennél több szó nem esett róla, miközben, ahogy azt Németh András ki is emelte tanulmányában, a tanító korabeli funkciói között már ott szerepelt a nemzetállami ideológia jegyében megvalósuló indoktrinációs feladat is. Hiszen a századforduló tájára, és ez Wlassics Gyula vallás- és közoktatásügyi minisztersége idején bontakozik ki igazán, a polgári nemzetállam ideológiájával harmonizálva a hagyományos valláserkölcsi nevelés mellett a különféle iskolati-

⁸¹ A magyar tanítói szakma, OTKA T 032148, vezette: Nagy Mária.

pusokat egységesítő, összetartó elemként jelenik meg egy újfajta állampolgári és hazafias nevelés. Ennek célja a nemzeti érzés ápolásán és erősítésén keresztül egy újfajta *nemzetfogalom* és *nemzeti műveltség* megjelenítése. (A nemzeti szempont erősödése, illetve ennek érvényesítése ugyanakkor az alsóbb néprétegek, a különféle nemzetiségek, illetve egyes vallásfelekezetek ellen irányuló diszkriminációs szándékokat és intézkedéseket erősítette fel – Kelemen 1996.) A nemzeti egységre, nemzeti kultúrára vizsgált szövegeink legnagyobb részében még rejtve sincs semmiféle utalás. Ahogy a metaforák is jelezték, a szövegalkotók szélesebb összefüggéseket vetettek fel, kulturálisan globálisabb szempontokat érvényesítettek, és rendszeresebben utaltak, ha rejtve is, „az emberiségre” mint szűkebb kultúrközösségükre. Ennek talán az lehet az oka, hogy a metafora, ahogy arra korábban már többször is utaltunk, az egyetemes, archaikus kultúrkincs közvetítésére alkalmasabb, mint a kultúra újabb fejleményeinek megrajzolására.

A *korszellem*. Kíváncsi voltan arra, milyen árnyalatokat kap a korszak az éppen benne élők szövegeiben. Indulatok, érzelmek felszínre kerülnek-e, milyennek látják a 19. század végét, a 20. század elejét. Szintén meglepő módon erre is viszonylag kevés utalást találtam. Ahogy az a metaforatáblázatból is kitűnik, eleve több a hasznosítható szöveg a temetés idejéről, és ez az egyes témakörökre lebontva is érvényes, azaz valamivel tetemesebb és színesebb a korszellemre történő utalások skálája a gyászünnepek kapcsán.

Az *örömnünnep* gyakorlatilag egyetlen idevágó motívuma a *hátlatlanság*, amely az emberiség „régibűne”, s még erre a korszakra is jellemző. A megnyilvánulók egyik célja éppen az, hogy ennek a jelenségnek ellene tegyenek. Nagyjából ugyanerre történik utalás akkor, amikor arról beszélnek, hogy „az anyák emléke, kik őket nevelték, elmosul a történelem kódében”, és a következő mondatban is: „az alapvetőt, akinek művén az egész alkotmány biztosan megállhat, nem sokan emlegetik”.

A *gyászünnepek* kapcsán már egy némiképp árnyaltabb kép bontakozik ki ugyanerről a témáról, azt is mondhatnánk, elmélyültebb-

ben negatív a kép. Részben idevonatkozó tartalmú jelzők sokasága utal bizonyos életérzésre: *élvezetekért mohón törtető, rohanó, felületes, beteg, anyagelvű*. Beteg a társadalom, és önző, anyagelvű a korszak, ahol „mindenki csak a saját érdekérvényesítésére gondol”. Abban a korban, ahol az emberi élet a „hiúság vására” – ez a motívum több szerzőnél is felmerül –, épp a tanító az, aki a ’megváltást’ hozza: „ledöntötte a beteg társadalom kínai falát”. Ez a gondolat szépen kiegészíti és meg is alapozza a tanítóra vonatkozó metaforákban találtakat.

Nádasdy Ádám egyik tanulmányában épp a betegségmetaforáról ír, bár elsősorban a „lehet-e egy nyelv beteg?” összefüggésben. Itt említi, hogy a 19. században azokat a dolgokat, jelenségeket, amelyeket valamiféle élőlénynek, organizmusnak tekintettek, amelyeknek életpályát tulajdonítottak, azaz születést, virágzást, hanyatlást és halált, azokat a betegség metaforával gyakran jellemezték. Így látták a nemzetek, népek életét is: róluk is úgy beszéltek, mint amelynek lehet beteg vagy egészséges állapota, felfelé ívelő vagy hanyatló korszaka (Nádasdy 2003). És hát a 19. századból jól ismert a „nemzethalál” gondolata is.

Ismert tény, hogy a századforduló életérzésére jellemző volt bizonyos ideálvesztés: „Megbomlott a 19. század utolsó évtizedének viszonylagos egyensúlya, nemcsak az élet anyagi, pénzügyi és gazdasági szférájában, hanem a politikai és szellemi szférákban is”⁸² – írja John Lukács, és azt is hozzáteszi, hogy a szabad vállalkozás, amelyet korábban, a 70-es években oly sokan üdvözöltek, 1900-ban már a lelkiismeretlen ember sötét üzelmeit jelenti sokak tudatában. Geöcze Sarolta, egyik legkorábbi szociológiai szerzőnk jellemzése alapján a századfordulón a modern ember legfőbb törekvése a pénz s az azzal járó hatalom, s mivel minden generáció arra szeretné megtanítani utódait, ami a számára legbecsesebb, a legújabb nevelési törekvések is ebben csúcsosodnak ki. Láng Mi-

⁸² John Lukács 2004. Budapest, 1900, idézi Baska Gabriella in Baska–Nagy–Szabolcs 2001. i. m. 78.

hály polgári iskolai tanító, lapszerkesztő – aki egyébként Budai Elek kortársa – ezzel összefüggésben azt állította „A népnevelés bajai és orvoslásának módja” című erőteljesen a betegségmetaforára építő cikkében, hogy a tanító régimódi ebben az anyagelvű világban. Ember János pedig, a *Népnevelők Lapja* korabeli szerkesztője úgy vélte, a 20. század nagy feladata az *altruizmus* elvének érvényesítése lesz (Baska–Nagy–Szabolcs 2001). És azt is tudjuk, mi volt a Budai Elek emlékére kiadott *Nefelejcs* című kötet alkotóinak kimondott célja: megörökíteni egy *altruisztikus* példát, mert erre a jövőnek nagy szüksége lesz.

Egy gondolat erejéig térjünk még vissza a „beteg társadalom kínai falára”. Ez az első ránézésre képzavarnak tűnő mondat rendkívül beszédes, hiszen a társadalom betegségének lényegére is rámutat: falak húzódnak a társadalmi osztályok között. Látni fogjuk a későbbiekben, hogy milyen erőteljesen közvetítik szövegeink a tanító társadalmi csoportokat *összekötő* szerepének igényét.

A *tanító sorsa*. A tanítói létre ilyen vagy olyan módon konkrétan utaló kategóriák tartalma alapján véve nehezen szétválasztható. Ám ez a kategória mégis megáll önállóan is a lábán. Amit közvetít, az erőteljesen alátámasztja a szűkebb szövegkorpuszban foglaltakat, sőt ki is mondja azt, amit a másik csak implicit módon sugallt: a *szenvedést*. Az *örömmünne*p szövegei ebben a kategóriában a Krisztus által viselt *töviskoszorúra* utalnak leginkább. Hogy ez a tövis elsősorban „az” a tövis, és nem a lábunkat szűrő kóró tövise, azt alátámasztja a „bús kereszt” szintagma. Példáink a következők: „pályád tövisei”, „pályád tövises mezején”, „25 éves múltad tövisei között”, „a pálya tövisszúrásait nem éreznénk”, „a mi szívünk tövistelen háláját”. Ugyanakkor természetesen gondolhatunk itt az út jellegére is, amelyet a tanító pályája során bejár, ez is lehet tövises és rögös is, amint azt a következő példánk mutatja: „e rögös, de magasztos pályán”. A tövismetaforát, merthogy természetesen ez is metafora, a tanügy munkásai éppúgy alkalmazták, mint laikus társaik, de az mindenképpen érződik, hogy a laikus megszólalók egy fokkal szentimentálisabban nyúlnak a

kérdéshez, szövegeikben egy fokkal több tövist találunk, míg a pálya magasztosságára egy tanító utal.

A másik motívum ebben az esetben is a *hálátlanság*, sőt: „legsötétebb hálátlanság”. A „lelked látta, mivel fizet a világ szellemi jótevőjének” ugyanezt fejezi ki, utalva arra, hogy Budai, mint minden tanító, alapjában véve tisztában lehetett a tanítói sors hasonló jellegével. És itt van a bűvópatakként vissza-visszatérő motívum, amelynek gyökereit nem sikerült feltárnunk: „akit az istenek megútnak, tanítónak teszik”. Hiszen például a Prométheusz-mítoszban fordítva van, Zeusz épp azért utálja meg hősünket, mert az emberiség „tanítójává válik”.

És az *örömmünnep* kapcsán megfogalmazódik valami olyan is, ami alapjában véve a korszellemre is utal, és megfelel a Németh András által fellelteknek, annak az emancipációs gondolatnak, amelyet a Néptanítók Enciklopédiája rejtett üzenetének is tekinthetünk: a modern magyar néptanító a magyar tanügynek az egyetemi szféra magas presztízsű szakembereivel egyenrangú munkása: „...a hivatását betöltő néptanítót már többé nem tekintik egy semminek, hanem tanítói tekintélye és állása méltóságához mért helyet foglal el a társadalomban, mit elismernek fenn és lenn”.⁸³ Ez egy nyílt és markáns üzenet egy tanítónő tollából: jó volna, ha végre a társadalom is tisztában lenne ezzel. Egyrészt tehát Budai konkrét példája alapozza meg ezt a kijelentést, aki 25 éves jubileumára magas kitüntetést kap a minisztertől, másrészt az igény, hogy végre-valahára tényleg így legyen. Ez egy újfajta, öntudatos attitűd, amely elég erőteljesen ellentmond a téma eddig megismert, búsongó, bár heroikus megközelítésének. Úgy gondolom, az is jelzésértékű, hogy egy nő írja le, benne lehet ebben rejtve a nő társadalmi elismerésének igénye is, amely korszakunk másik releváns kérdése.

⁸³ Budai könyv, 38.

A *gyászünnepe* hasonló témában felmerülő szövegrészelei szenvedésről, csalódásról, megbántottságról, árvaságról beszélnek, és persze önfeláldozásról is, amely egyértelműen besorolható a „hivatás” kategóriába is. A tanítónak sorsa és egyben hivatása, hogy feláldozza önmagát. Hiába, ilyen a nyelv, egy-egy kifejezés sokfélét mond, sokféléről beszél. (Itt persze föltehetnénk a kérdést, vajon nem sorsa-e az embernek a hivatása, de inkább eltekintünk attól, hogy ebben a kérdésben elmélyedjünk.)

„Az igazságért folytatott küzdelemben, feláldozó tevékenységben sokszor szenvedett”, „a keserű csalódások olykor könnyezésig is bántották”, „árván maradtál”, „olyan árva vagyok, mint a szamosparti kóró”. Az *igazságért folytatott küzdelem* megint csak a hőskultusz szféráiba emeli a diskurzust. A világítótorony vagy a gyertya, amelyet a metaforavizsgálat kapcsán már érintettünk, ugyanakkor az árvaságra is utalhat.

A *tanító hivatása*, a *tanító feladatai* és a *tanító tulajdonságai*. Egyre nehezedik a dolgunk. A tanítói hivatás és a tanító feladatai szinte szétválaszthatatlannak tűnő fogalmi hasonlóságot mutatnak, ezeket a kategóriákat a legnehezebb körülhatárolni úgy, hogy a másik minduntalan bele ne szólna. Célunk eredetileg az volt, hogy a hivatás címszó alá az eszmei tartalmakat próbáljuk besorolni, míg a feladat címszó alá a gyakorlati elvárásokat. A szövegek azt mutatják, bármilyen racionális is ez az elv, nehezen működik. Talán azért, mert az általuk közvetített diskurzus elsősorban az *eszmeiségről* szól, és csak nagyon kevésbé az e mögött rejlő *gyakorlati problémákról*. A hivatáshoz és a feladatokhoz viszont logikusan kapcsolódik az a tulajdonságegyüttes, amely ezek alapját képezi. A tanítói lét „lényegét”, legalábbis az arról szóló üzenetet a metaforavizsgálatban már olyan mértékben kimerítettük, hogy most csupán azt kellene megvizsgáljunk, a nemmetaforikus megfogalmazások milyen szempontokkal gazdagítják a már meglévő képet.

Az *örömmünnepe* idevonatkozó szövegrészelei tanítói és laikus oldalról is ugyanazzal a szemponttal viszik tovább az eddig fel-

fejtetteket. Ez a szempont a *társadalmiság*, a társadalom elvárása, illetve a tanító kettős funkciója: „...a tanítónak kettős a hivatása, az iskolán belül és azon kívül, a társadalomban”, „hézagot pótol a társadalomban”, illetve: „a közjóért verejtékezik a homloka”. Ennek alapja a buzgóság, a lelkiismeretesség, a tevékeny élet, a szívesség, az előzékenység, a jóindulat, a kitartás és megint csak az áldozatkészség.

Feladata továbbá és egyben elvárás vele szemben, hogy megkedveltesse az iskolát. Összesen három szövegrészlet utal erre, és mindhárom tanító írja, egyikük szép metaforát alkalmaz: „virágokkal volt behintve az iskolája, nem nyírfavesszővel”. Ebből egyben a gyermekekkel szembeni *szeretetteljes bánásmód* igénye is körvonalazódik. A korszak ideális tanítója – a szakma megítélése szerint – hanyagolja a pálcát! És az iskola megkedveltetésének motívumával találkozunk korábban a református tantervben is.

Fontos motívum továbbá a *szociális érzékenység*. Itt is számtalan utalást találunk arra, hogy saját falatját is megosztja a rászorulóval, szegény tanulóit szállással és kosztal, sőt pénzzel segíti. „A jótékonyság maga.” (Úgy is mondhatnánk, ami a mítoszok világában az altruizmus, az a való világban a szociális érzékenység.)

A *gyászünnepre* született beszédek nemmetaforikus kifejezéseinek üzenete ugyanaz, mint a metaforáké: hivatása és egyben feladata, hogy másokért tevékenykedik, másokért él, másoknak szolgál, miközben hálát sose vár. „Nagy emberbarát.” A feladathoz járuló alaptulajdonság a *szeretet* és ezzel összefüggésben a *jóság* és a *gyöngédség* (nagy szeretetet, az ő szeretete, jóságos Budai Elek, szívének szeretetét, jóságot és gyöngédséget, ember-szeretetet, szeretve embertársaidat...). A szeretet ilyen mértékű hangsúlyozása megint csak a Jézus által (is) hirdetett és gyakorolt szeretetet juttatja eszünkbe:

„Ha embereknek vagy angyaloknak nyelvén szólok is, szeretet pedig nincsen én bennem, olyanná lettem, mint a zengő ércz vagy a pengő cimbalom.

És ha jövődöt tudok is mondani, és minden titkot és minden tudományt ismerek is, és ha egész hitem van is, úgyannyira, hogy hegyeket mozdíthatok ki helyökről, szeretet pedig nincs en nem, semmi vagyok.”⁸⁴

A szeretet túlradó megjelenítésében nem találunk különbséget laikus és szakmai szerzők között, s mindennek feltétlenül megvan az a korábban már jelzett üzenete, hogy „az iskola aranyos ország lesz a kicsinyek szemében”. (Itt is érdemes felfigyelni a metaforikus kifejezésre!) A gyermekekkel történő szeretetteljes bánásmód az iskolában pedagógiatörténetileg egészen újnak nem mondható fejlemény, de a korszak szakmai életében meglehetősen hangsúlyos, hiszen ekkor alapítják Nagy Lászlóék a Magyar Gyermektanulmányi Társaságot, és 1907-től kezdik megjelentetni a *Gyermek* című folyóiratot, amely a hazai gyermektanulmányozási mozgalom legfőbb orgánuma lesz. A társaság alapszabályában olvasható a következő: „...a társaság célja, hogy a gyermekek tanulmányozásának ügyét hazánkban felkarolja [...] hogy a gyermekszerepet minden körben általánossá tegye, mélyítse...”⁸⁵

A *gyermek* kódolási kategóriánkba nem került sok anyag, de úgy ítéljük meg, a tanítóról szóló diskurzus egyben a gyermekről is szól, és persze fordítva, a gyermekről szóló diskurzus a tanítóról. A metaforák vizsgálatának adott pontján kitértünk arra, hogyan beszélnek átvitt értelemben a gyermekképről azok a metaforák, amelyekben a tanító csemetét olt be, szántja az ugart, vagy gyomot irt. A nagyobb szövegtörzsekben mind a tanítók, mind a laikusok „fogékonyak”, „hajlíthatóak” látják a gyermeket. Van azért a megnyilatkozásokban különbség, a szakmai szövegek alkotói olyan, a neveléstörténeti szakirodalomban jól ismert kife-

⁸⁴ Pál I. levele a Korinthusbéliékhez, 13:1,2 (ford. Károli Gáspár) in Szent Biblia. Az Új Testamentum. Bp., 1991, Magyar Bibliatanács, 206.

⁸⁵ Részlet a Magyar Gyermektanulmányi Társaság alapszabályából, idézi Pukánszky Béla–Németh András 1994. *Neveléstörténet*. Bp., Nemzeti Tankönyvkiadó, 491.

jezéseket használnak, mint: „viaszhajlékonyságú emberanyag”, vagy „úgyszólván fehér lapot visz az iskolába”, utalva ezzel már *Arisztotelész* vagy *John Locke* szemléletére, míg a laikusok „fogékony gyermeki lélekről”, illetve a „gyermekszív fogékonyságáról” beszélnek. De alapjában véve mind ugyanazt mondják: a gyermek megmunkálendő alapanyag, még formátlan matéria, amelynek első és legalapvetőbb formálója a tanító.

Társadalmi pozíció címszó alá olyan szövegrészleteket igyekeztünk volna besorolni, amelyek a tanítói szakma társadalmi presztízisére utalnak. Ehelyett másképp alakult ez a kategória, olyan utalások kerültek bele, amelyek a tanító társadalmi szerepéről beszélnek. Ennek kulcsszava kétségkívül az *integráció*. Korábban szó esett már a „beteg társadalom kínai faláról”. A legtöbb megszólalásban találtunk erre utalást, függetlenül a beszélő saját társadalmi pozíciójától. „A kunyhótól a palotáig”, „a daróctól a selyembársonyig”, „szegény és gazdag, nagy úr és koldus”, „személy, rang, kor, vallás s vagyon különbség nélkül”, „főúr és polgár”, „még árnyalatbeli különbség sem árulta el, hogy vajjon melyik társadalmi osztály, felekezet vagy faj érdekében működik”, „előtte a társadalom mindenik rétege vallás, faj és állás különbsége nélkül egy vala”. „Ma esetleg egy úri családnál ebédel. Este egyszerű polgári családnál vacsorál. Holnap egy előkelő menyegzőn szerepel, s délután egy szegény család kunyhójában keresi fel a segélyért fohászkodó családot.”⁸⁶ Ezek a mondatok egyidejűleg utalnak Budai Elek népszerűségére és arra az elvárásra, hogy a társadalom minden rétegében otthonosan mozogjon, és megkülönböztetés nélkül bánjon tanulóival. Ez persze nem irreális elvárás egy olyan szakma képviselőjével szemben, aki gyermekein keresztül ténylegesen együtt kell hogy működjön a társadalom minden csoportjával. Ugyanakkor úgy vélem, érdekes szemlélet bontakozik ki ennek a funkciónak a kapcsán, hiszen egy erősen

⁸⁶ *Budai-könyv*, 48.

hierarchikus, tekintélyelvű és sok tekintetben rangkórtságban szenvedő magyar társadalmi valóságban közvetítődik szövegeink által valami merőben radikális.

Egyrészt ennek is van valamiféle vallásos, azaz a társadalmi racionalitáson túlmutató üzenete: Isten előtt mindnyájan egyenlők vagyunk, a mi tanítónk pedig evangéliumi ember, másrészt talán nem túlzás konkrét társadalomkritikát kiolvasni belőle.

Társadalmi osztályokat integráló szerepe valójában csak az elemi iskolának volt korszakunkban, az elemi negyedik osztályát követően útjaik végképp elváltak egymástól. Eközben ismeretes persze, hogy például a középosztálybeli szülők általában nem vették jó néven a kevesebb szellemi-viselkedésbeli munícióval ellátott 'közönségesebb rétegek' gyerekeivel való közösködést (Dobszay–Fónagy 2003).

Kelemen Elemér több tanulmányt szentelt a magyarországi tanítómozgalmaknak, kutatásai alapján tudjuk, hogy a 20. század első évtizedében fellépő polgári radikalizmus, az országos tényezővé váló szociáldemokrata munkásmozgalom a tanítóság jelentős rétegeit vonta befolyása alá, s ösztönözte aktív cselekvésre 1905 után. Bár ez elsősorban a fővárosi, állami tanítóságot érintette, voltak időszakok, ilyen volt például az 1906–07-es év, amikor ez a hullám az egész országon végiggyűrűzött (Kelemen 2007). Tény, hogy saját történetünk egy kisebb város protestáns közösségében zajlott, de a megszólalók, a visszaemlékezők között számtalan állami tanítót is találunk. Egyáltalán nincs kizárva tehát, hogy ezeken a szövegrészleteken keresztül a tanítóságnak a politikához való újfajta attitűdje is közvetítődhet.

Szövegeinkben ott van tehát a néptanító emberfeletti, heroikus motívuma, aki olyanra képes, amire más nem: személyén keresztül bontja le a társadalmi korlátokat, miközben a háttérben már a magyar tanítótársadalom egy része a radikalizálódó politikai valóság aktív tényezője. Ez is része a korszak párhuzamos valóságainak.

6. Összegzés

Kutatásom során arra törekedtem, hogy egyetlen konkrét tanítóval összefüggésben megjelent szövegeken keresztül pillanatszerűen készítek arról, hogyan viszonyul ehhez a pályához emberek egy csoportja a 19. és 20. század fordulóján Magyarországon. Az általuk hátrahagyott retorikus szövegekben megjelenő motívumokat a tanítóságról szóló korabeli diskurzus részeként értelmeztem. Egy „virtuális” párbeszéd részeként, amelynek minden résztvevője tudatosan vagy kevésbé tudatosan törekedett arra, hogy ilyen vagy olyan módon „tematizálja” a közbeszédet. Erre elvi alapot a társadalomtudományos vizsgálódás átértelmeződése, a valóság nyelvi alapozottságának újfajta szemlélete szolgáltatott. (Erről a diszciplínaris alapvetésről a dolgozat megfelelő fejezetében, az ezt tárgyaló szakirodalmak alapján részletesen szóltam.)

A módszer, amelyet választottam, a kvalitatív szövegelemzés sokszínű módszere lett, hiszen elsősorban arra voltam kíváncsi, hogyan állnak szerzőink ehhez a szerephez, tehát mentalitásbeli, szubjektív összetevőket kerestem. Megközelítesemben diskurzus-elemzés és kvalitatív szövegelemzés nem különül el egymástól. Álláspontomat Géring Zsuzsa a diskurzuselemzésről írt tanulmánya alapján alakítottam ki, amelyben a diskurzuselemzés egy olyan széles értelemben vett, a posztmodern nyelvfilozófia alapján álló összefoglaló fogalom (is), amelynek számos egyéb mellett a

kvalitatív szövegelemzés is lehet az egyik módszere. Halmazelméletileg vizsgálva a diskurzuselemzés a nagyobb halmaz, amelynek részeleme a kvalitatív tartalomelemzés is.

Az európai és egyetemes kultúra olyan szimbólumaira, illetve szimbolikus alakjaira találtam, mint Prométheusz, Daidalosz, Jézus, fény vagy fényforrás, mint a gyertya, a világítótorony vagy a Nap, a pelikán, illetve a rendkívül sokféle szimbolikus összefüggést mutató igazgyöngy.

A tanítói lét tehát a metaforák közvetítette valóságban olyan magas rendű, emberi mércével mérhetetlen küldetés és teljesítmény, amelynek megfogalmazása a nyelv hétköznapiabb eszközeivel lehetetlen volna. Az így kapott kép köré szöve a nagyobb szövegkorpuszban felleltek, megkapjuk a választ arra, hogyan honorálja mindezt a társadalom. E „magasztos” hivatás nem nyeri el méltó jutalmát: a tanító sorsa a szenvedés, a csalódás, az árvaság, töviskoszorú és a legsötétebb hálátlanság. Mindez jól reprezentálja a hagyományos tanítói „ethoszt”, de nagyon keveset mond a tanítói professzió „modern” megítéléséről. Miközben a korabeli valóság egyre szélesedő spektruma ad teret a modernizációnak és a pedagóguspálya újfajta, „szakértő” szemléletének, addig az emberek tudatában sokkal „ősibb” üzenetek hordozódnak tovább és tovább kitörölhetetlenül. És ebben a jelen vizsgálat szerint nincs különbség szakmabeli, illetve laikus beszélő között. Ráadásul Budai Elek – akinek személye apropóul szolgált e kutatáshoz, és akivel kapcsolatban forrásaink szerzői megnyilatkoztak – élettörténete nem is a legmostohábbak közül való, ez egészen bizonyos, hiszen egy több tanítós, osztott városi elemi tanítójaként, majd igazgató-tanítójaként a tanítótársadalom elitjéhez tartozott.

Ha újra feltesszük a kérdést, amely a vizsgálat elején a történeti kutatás összefüggésében egyszer már felvetődött: vajon kortársai tudatában a tanító „kulcsembert” vagy „átlagember”, a válasz egyértelműnek tűnik. A 19. és 20. század fordulóján egy magyarországi város szakmai és laikus közössége részben tudatosan, részben ösztönösen „kultúrhéroszává” emelte a református egyház épp el-

hunyt igazgató-tanítóját, kiemelve ezzel a hétköznapi emberi létből, szakralizálva alakját, példaképet kreálva belőle. „Üzenetük” szerint tanító nélkül a társadalom olyan, mint az emberiség Prométheusz vagy Jézus nélkül. Ez a megállapítás, úgy vélem, akkor is érvényes, ha ennek háttérében valóban ott húzódnak bizonyos tudatos igyekezet a társadalmi diskurzus ilyen irányú tematizálására.

A magyar pedagógussszakma és pedagógustársadalom jelentős változáson ment keresztül az elmúlt száz év során, megítélésem szerint azonban a *kulturális javakat termelő, hivatásáért ellenszolgáltatást nem követelő, szenvedő szolga* képe ma is egyike legkarakteresebb sztereotípiáinknak, amelyet továbbra is hordozunk. És nemcsak hordozzuk magunkkal, de vélhetően generációról generációra át is örökítjük. Hogy valóban így van-e, annak alátámasztására egy kortárs szövegeket elemző kutatás mutathatna rá.

Források és irodalmak

- Nefelejcs* 1906. Budai Elek dési református iskolai igazgató emlékére. Kiadó: Szolnokdobokavármegyei Tanítótestület, Dész.
- A deési ev.ref. elemi fiú-iskola értesítője az 1905–06-ik tanévről, közlést teszi: Szabó György igazgató-tanító.
- A deési ev.ref. elemi fiú-iskola értesítője az 1897–98-ik tanévről, szerk.: Szentesi Áron, igazgató-tanító.
- A deési ev.ref. elemi fiú-iskola értesítője az 1898–99, 1899–1900-ik tanévről, szerk.: Debreczeni István igazgató-tanító.
- A deési ev.ref. elemi fiú-iskola értesítője az 1900–01, 1901–02, 1902–03, 1903–04, 1904–05-ik tanévről, szerk.: Budai Elek igazgató-tanító.
- Balogh László 1995. (szerk.): *Neveléstörténet–neveléstörténet-írás*. Bp., OPKM.
- Baska Gabriella – Nagy Mária – Szabolcs Éva 2001. *Magyar tanító, 1901*. Pécs, Iskolakultúra.
- Bolonyai Gábor 1993. Trópus, in *Világirodalmi Lexikon*. Bp., Akadémiai Kiadó, XV. kötet, 883–884.
- Borges, Jorge Luis: A metafora. *Nagyvilág*, <http://www.inaplo.hu/nv/200112/18.html>
- Boronkai Dóra 2005. A diskurzuselemzés lehetőségei a mindennapi nyelvhasználat vizsgálatában, *Képzés és Gyakorlat*, április, 3. évf. 1. sz. 76–90.
- Carver, Terell 2004. Diskurzuselemzés és „nyelvi fordulat”, *Politikatudományi Szemle*, 2004/4, 143–148.

- Dobszay Tamás – Fónagy Zoltán 1993. Magyarország társadalma a 19. század második felében, in Gergely András (szerk.): *Magyarország története a 19. században*. Bp., Osiris Kiadó.
- Dr. Csehy Lajos 1996. A tanítóeszmény tükröződése a Néptanítók Lapjában, *Hogyan tovább?* 1996/5.
- Duby, Georges 2000. *Folytonos történelem*. Bp., Napvilág Kiadó.
- Eliade, Mircea 1996. *Vallási hiedelmek és eszmék története, III.* Bp., Osiris Könyvtár.
- Eliade, Mircea 1998. *Vallási hiedelmek és eszmék története, I.* Bp., Osiris Könyvtár.
- Eliade, Mircea 1999. *Vallási hiedelmek és eszmék története, II.* Bp., Osiris Könyvtár.
- Fehér M. István 2006. Létezik-e szó szerinti jelentés? *Világosság*, 2006. 8–9–10. 185–196.
- Feischmidt Margit: *Az empirikus kutatások kvalitatív módszereinek epistemológiai alapvetései*. http://szabadbolcsesz.elte.hu/index.php?option=com_tanelem&id_tanelem
- Fónagy István 1982 Metafora, in *Világirodalmi Lexikon*, Bp., Akadémiai Kiadó, 300–331.
- Gadamer, Hans-Georg 1984. *Igazság és módszer. Egy filozófiai hermeneutika vázlata*. Bp., Gondolat Kiadó.
- Géczi János 2002. A neveléstudomány történeti dimenziói, *Művelődés és/vagy neveléstörténet*. *UPSz.* 2002/2, 70–78.
- Géring Zsuzsa 2005 3–6–12: avagy összefoglaló művek a diskurzuselmélet területéről, *Szociológiai Szemle*, 2005/2, 130–142.
- Glózer Rita: *Diskurzuselemzés* – kézirat.
- Golnhofer Erzsébet – Szabolcs Éva 2005. *Gyermekek, nézőpontok, narratívák*. Bp., Eötvös József Könyvkiadó.
- Görög drámák*. 1985, Európa Könyvkiadó. Diákkönyvtár.
- Gyáni Gábor 2000. *Emlékezés, emlékezet és a történelem elbeszélése*. Bp., Napvilág Kiadó.
- Gyáni Gábor 2002 *Történetdiskurzusok*. Bp., L'Harmattan.
- Gyáni Gábor – Kövér György 1998. *Magyarország társadalomtörténete a reformkortól a második világháborúig*. Bp., Osiris.
- Györgyiné Koncz Judit 2005. *Pályaismeret, pályaaorientáció*. Bp., Károli Egyetemi Kiadó.

- Hanák Péter 1993. Vázlatok a századelő magyar társadalmáról, in *Az úri Magyarország. Társadalomszerkezet és rétegrajzok*. Öá.: Léderer Pál.
- Hegedűs Judit 2004 A gyermekkortörténet a hazai neveléstörténeti kutatásokban, *Iskolakultúra*, 2004/3, 84–89.
- Hoppál Mihály – Jankovics Marcell – Nagy András – Szemadám György 1997. *Jelképtár*. Bp., Helikon Kiadó.
- Horváth Kornélia 2006. Retorika és metafora, I. A. Richards és Paul de Man írásaiban, *Világosság*, 8–9–10, 157–163.
http://seas3.elte.hu/delg/publications/modern-talking/betegseg_metafora.html
- Imhof, Arthur E. 1992. *Elveszített világok*. Bp., Akadémiai Kiadó.
- Jung, Carl Gustav 1993. *Az ember és szimbólumai*. Bp., Göncöl Kiadó.
- Kelemen Elemér 1995. A neveléstörténeti forráskiadás eredményei és feladatai, in Balogh László (szerk.): *Neveléstörténet és neveléstörténet-írás*. Bp., OPKM. 23–35.
- Kelemen Elemér 1996. Állam, egyház, iskola – a dualizmus korában, in Balogh László (szerk.): *Neveléstörténeti Füzetek*, 16. Bp., OPKM.
- Kelemen Elemér 1999. Oktatáspolitikai és tantervpolitikai hangsúlyváltások a magyarországi közoktatásban (1869–1945), in Ballér Endre – Horánszky Nándor (szerk.): *Művelődéspolitikai és pedagógiai szempontok a hazai iskolatípusok tanterveiben*. Bp., OKI.
- Kelemen Elemér 2001. A magyarországi népoktatás a dualizmus korában, in Donáth Péter – Farkas Mária (szerk.): *Filozófia – Művelődés – Történet*. Bp., Trezor Kiadó.
- Kelemen Elemér 2007. *A tanító történelem sodrásában*. Pécs, Iskola-kultúra.
- Kelly, Philip P. 1995. *Teaching As a Profession?*
<http://education.boisestate.edu/pkelly/webpages/920PPR.html>
- Kéri Katalin 2001. *Bevezetés a neveléstörténeti kutatások módszertanába*. Bp., Műszaki Könyvkiadó.
- Környei János 1870. *A tanító az iskolában*. Pest.
- Lénárt Béla 1997. Néptanítók Borsodban (1868–1918), in *Herman Ottó Múzeum Évkönyve, XXXV–XXXVI*. Miskolc.
- Lubrich Ágost 1878. *Neveléstudomány, műveltebb közönség számára*. Bp.

- Lukács, John 2004. *A történelmi tudat, avagy a múlt emlékezete*. Bp., Európa Könyvkiadó.
- Magnússon, Sigurdur Gylfi: Social History-Cultural History-Alltagsgeschichte-Microhistory: Inbetween Methodologies and Conceptual Frameworks, *Journal of Microhistory* (internetes folyóirat)
- Magyar Statisztikai Évkönyv*, VIII. évf., 1900. Szerk és kiad.: Magyar Királyi Központi Statisztikai Hivatal. Bp., 1901.
- Mann Miklós 1996. *Kultúrpolitikusok a dualizmus korában*. Bp., OPKM.
- Martinkó András 1993. Trópus, in *Világirodalmi Lexikon*, XV. kötet. Bp., Akadémiai Kiadó, 884–885.
- Mészáros István 1996. *Felekezeti népiskolai tantervek (1868–1948)*. OKI.
- Mietzner, Ulrike – Pilarczyk, Ulrike 2005. Methods of Image Analysis in Research in Educational and Social Sciences, in *Visual History*. Images of Education. Eds.: Ulrike Mietzner – Kevin Myers – Nick Peim. 109–127.
- Nádasdy Ádám 2003. A betegségmetafora.
http://seas3.elte.hu/delg/publications/modern_talking/betegseg-metafora.html
- Nagy Péter Tibor 1991. *Paradigmaváltás az oktatástörténet-írásban*. Kutatás közben. Bp., Oktáskutató Intézet.
- Nagy Péter Tibor 2002. A magyar oktatástörténet szociológiai narratívája. In memoriam Pierre Bourdieu, *Szociológiai Szemle*, 2002/3, 24–42.
- Németh András 2008. A néptanítói tudás konstrukciója Az elemi népoktatás enciklopédiájában (1911–1915), *Iskolakultúra*, 2008/5–6, 86–102.
- Németh András 2004. A pedagógusszerep történeti változásai, in Németh András – Pukánszky Béla: *A pedagógia problémátörténete*. Bp., Gondolat Kiadó.
- Németh András – Szabolcs Éva 2001. A neveléstörténeti kutatások főbb nemzetközi tendenciái, új kutatási módszerei és eredményei, in *Tanulmányok a neveléstudomány köréből*. Szerk.: Báthory Zoltán – Falus Iván. Bp., Osiris.

- Novák Béla 2004. Fővárosi kaszinók a 19. században, *Budapesti Negyed*, 46. sz. tél. Társasélet Pesten és Budán, 90–114.
- Orosz Magdolna 2006 Fantasztikus metaforák, metaforikus fantasztikumok, *Világosság*, 8–9–10, 145–155.
- Pálvölgyi Kata 2006. Társadalomtudományok és nyelviség, *Világosság*, 2006/2, 17–22.
- Podráczky Judit 2007. Óvodaügy a 19. századi magyar társadalomban. PhD értekezés. Bp., ELTE Neveléstudományi Doktori Iskola.
- Poszler György: *Szerb Antal és a szellemtörténet*. <http://www.c3.hu/-isis/02-1/poszler.html>
- Pukánszky Béla 2001. *A gyermekkor története*. Bp., Műszaki Könyvkiadó.
- Romsics Ignác 2003. A történész mestersége, in *Rubicon*, 2003/6, Megismerhető-e a múlt?
- Sasku Károly 1856. A művelt társalkodó vagyis az illendőség és jó erkölcsű magaviselet szabályai, in Fábri Anna 2001 (szerk.): *A művelt és udvarias ember*. Bp.
- Szabó Márton 2003. A diszkurzív politikatudomány alapjai. <http://www.hik.hu/tankonyvtar/site/books/b170/index.html>
- Szabolcs Éva 2001. *Kvalitatív kutatási metodológia a pedagógiában*. Bp., Műszaki Könyvkiadó.
- Szent Biblia*. Bp., 1991, Magyar Biblia-Tanács.
- Tóth Tamás: *Miért nem állnak szóba egymással a diskurzusok?* <http://nyitottegyetem.phil-inst.hu/totht>
- Vámos Ágnes 2003. *Metafora a pedagógiában*. Bp., Gondolat Kiadói Kör–ELTE BTK Neveléstudományi Intézet.

A dualizmus időszaka sokféle forrást nyújt a történeti kutatók számára, ezek megismerésével és feldolgozásával egyre árnyaltabb képet kaphatunk a korszak eseménytörténetéről éppúgy, mint az emberek mentalitásáról, gondolkodásmódjáról.

Ennek a neveléstörténeti kutatásnak ez utóbbi volt az elsődleges célja. Egy századforduló Magyarországon élt néptanító élettörténetének nyomain és a róla megemlékezők forrásértékű szövegein keresztül azt vizsgáltuk, rekonstruálható-e a fennmaradt töredékekből egy életút, illetve milyen kép él a korszak emberének fejében a tanítói szakmával-hivatással kapcsolatban, és hogyan próbálja befolyásolni az erről folyó korabeli párbeszédet.

A tanítói hivatás vizsgálata egyben az iskola világának, a gyermek és a gyermekkor összefüggéseinek megértéséhez is hozzásegíthet.



1800 Ft