

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

FILOZÓFIA- MŰVELŐDÉS- TÖRTÉNET 2015

**TREZOR KIADÓ
Budapest, 2015**

FILOZÓFIA –
MŰVELŐDÉS –
TÖRTÉNET
2015

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

FILOZÓFIA –
MŰVELŐDÉS –
TÖRTÉNET
2015

TREZOR KIADÓ
Budapest, 2015

Szerkesztette:

Donáth Péter

Olvasószerkesztő:

Farkas Mária

A KÖTET LEKTORAI:

Békés Vera, ny. tudományos főmunkatárs, a filozófiai tudomány kandidátusa, MTA Filozófiai Kutatóintézet (1., 2.)

Lehmann Miklós, tanszékvezető adjunktus, PhD, ELTE TÓK Társadalomtudományi Tanszék (3.)

Mann Miklós, egyetemi magántanár, a MTA doktora, ELTE PPK (4., 5., 6., 7., 8., 9.)

KÖZREADJA

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

ISSN 0139-4991

A Budapesti Tanítóképző Főiskola Tudományos Közleményei című kiadványsorozat folytatása.

ISSN 1587-4230

Filozófia–művelődés–történet

Kiadja a Trezor Könyv- és Lapkiadó, Terjesztő Bt.
1149 Budapest, Egressy köz 6.
Telefon/fax: 363-0276 E-mail: trezorkiado@t-online.hu
Internet: <http://www.trezorkiado.fw.hu>
Felelős kiadó: Benczik Mónika

TARTALOM

Előszó (Donáth Péter)	9
-----------------------------	---

FILÓZÓFIA

LEHMANN MIKLÓS

Kozmológia és elme	13
Az antropikus elv	14
Kozmikus evolúció	20
Információ és evolúció	24
Elme és kozmológia	28
Irodalom	30

LEHMANN MIKLÓS

Wittgenstein: diagram, fénykép és filozófia kapcsolata	33
Irodalom	67

MŰVELŐDÉS

DÉRI ANDRÁS – SZARKA-BÖGÖS RÉKA

Az online közösségi élet diskurzusai	69
Az online egyenlőtlenségek rendszerei	70
Az attitűdök szerepe – a harmadlagos digitális szakadék?	71
Értelmezés: a gyorsuló világ percepciója	88
Összegzés, további elemzési irányok	89
Felhasznált források	90

KOLOSAI NEDDA

Tanító emlékek – 1940 és 1956 között iskolát kezdők	
kisiskoláskorai mikrotörténetek tükrében	93
A kutatás bemutatása	97
Eredmények	102
Összefoglalás	127
Irodalomjegyzék	132

TÖRTÉNET

MIKONYA GYÖRGY

Mozaikok Eötvös József pedagógiai munkásságából.....	135
Bevezetés.....	135
Új kutatási eredmények az eötvösi életmű kapcsán	135
Eötvös József élete	136
Eötvös közoktatási törvényei.....	139
Eötvös maradandó kezdeményezései	143
Eötvös kapcsolati hálója.....	144
Nehézségek, akadályok Eötvös életében.....	145
A kortársak és az utókor Eötvösről	149
Összegzés	150
Felhasznált irodalom	151

MIKONYA GYÖRGY

Gyertyánffy István a tanítóképzés megújításáért.....	153
Bevezetés.....	153
A paedagogium létrejötte és működése.....	154
Mikrotörténetek a Paedagogium múltjából.....	160
A Paedagogium a viták középpontjában	164
A Paedagogium megszűnése	166
Felhasznált irodalom	167

CÚTHNÉ GYÓNI ESZTER

„Kezdődik a cirkusz” – ciszterciek a Mindszenty-perben	169
Baranyay Jusztin szerepe a hercegprimás elleni konceptiós eljárásban	169
Ciszterciek a Mindszenty-per dokumentumaiban	185
Forrás- és irodalomjegyzék	189

KELEMEN ELEMÉR

Reform vagy ellenreform? Az 1972-es oktatáspolitikai párthatározatról.....	191
Irodalom	221

ÉVFORDULÓ

A MAGYARORSZÁGI TANÍTÓK ORSZÁGOS BIZOTTSÁGA ÉS A TANÍTÓKÉPZŐ TANÁROK ORSZÁGOS EGYESÜLETE MEGALAKULÁSÁNAK 125. ÉVFORDULÓJÁRA

DONÁTH PÉTER

Tanítói, tanári viták a magyarországi tanítók társadalmi küldetéséről, helyzetük javításáról, a tanítóképzés korszerűsítéséről, felsőfokúvá tételéről, 1890–1905	223
1. A tanítóság álláspontja	225
1. 1. Viták a IV. egyetemes tanítógyűlés előtt, alatt, után	225
1. 2. Viták a II. országos és egyetemes tanügyi kongresszus szekciójában: az V. egyetemes tanítógyűlésen.....	256
1. 3. Exkurzus a korabeli oktatáspolitikai prioritásairól: Berzeviczy Albert törvényjavaslata s a vele kapcsolatos tanácskozások a népiskolák, a tanítók és a tanítóképzés „nemzeti, népnevelői hivatásáról”	261
1. 4. A VI. egyetemes tanítógyűlés vitái	278
2. Az „iskolamesterek mestereinek”, a tanítóképzők tanárainak álláspontja	295
2. 1. Rövid visszatekintés: a tanító(nő)képző tanárok professzionális szervezkedésének, útkeresésének első évtizedei	296
2.2. Viták a IV. egyetemes tanítógyűlés tanítóképzős szakosztályában (a TITOE első közgyűlésén).....	304
2.3. Viták a II. egyetemes tanügyi kongresszus „tanítóképzési szakosztályában”	321
2.4. A TITOE tervezete „a tanítóképzés szervezetéről” s az új tanítóképzős képesítési szabályzat, rendtartás és tanterv fogadtatása (1898–1903)	345
2.5. Viták a Berzeviczy-féle törvényjavaslatról és a tanítóképzők felügyeletéről	356
Felhasznált irodalom	371
<i>A kötet szerzői</i>	389
<i>Contents</i>	391
<i>Inhaltsverzeichnis</i>	393

ELŐSZÓ

Kettős évforduló jegyében ajánlom olvasóink fegyelmében a Filozófia – művelődés – történet 2015. évi kötetét.

Ebben az évben emlékezhetünk meg a Magyarországi Tanítók Országos Bizottságának és a Tanítóképző Tanárok Országos Egyesületének de facto 1890 nyarán, a IV. egyetemes tanítógyűlésen, ill. a tanítóképző tanárok – annak szekciójaként megtartott – első közgyűlésén történt megalkulásának 125. évfordulójáról. Hagyományainknak megfelelően kötötünk „Évforduló” rovatában terjedelmes tanulmányban idézzük fel az akkor történeteket: e szervezeteknek a tanítók társadalmi helyzetével, küldetésével és a tanítóképzés színvonalának emelésével kapcsolatos elképzelései alakulását az 1890–1905 közötti időszakban. Kötetünk további tanulmányai a főcímben jelzett rovatokba rendezve adnak képet szerzőink sokirányú érdeklődéséről s a tudós lektorok által közölhetőnek ítélt munkáik érdekességéről, tudományos kvalitásairól.

A másik évforduló az ELTE TÓK Társadalomtudományi Tanszékének utóbbi negyedszázados kutatói, oktatói, publikációs tevékenységéhez kötődik: 1990-ben jelentkezett tanszékünk először – egyszerre két önálló tudományos kiadvánnyal – a Budapesti Tanítóképző Főiskola/ELTE TÓK tudományos közleményei sorozatban, amelynek jelenlegi kötete immár a XXXVI-os sorszámot viseli, s ebből nyolc a mi tanszékünk munkájának eredménye. Ez arról tanúskodik, hogy karunk ilyen formában megjelent tudományos kiadványainak minden negyedik-ötödik száma a mi szerkesztésünkben (Farkas Máriaival, ill. Hangay Zoltánnal) jelent meg, tanszékünk és a társtanszékek: a Neveléstudományi és a Magyar Nyelvi és Irodalmi Tanszék, valamint a valaha volt kari Továbbképző Központ munkatársainak dolgozataival. Éppen a rokon területeken tevékenykedő kollégák együttműködésének serkentésére változtattuk meg az 1990-es „Társadalomtudományi Tanszék tudományos közleményei” címet 1997-től „Filozófia – művelődés – történetre”, azzal a céllal, hogy

más tanszékek s esetenként más intézmények oktatóinak is fórumot nyújthassunk az intézményközi együttműködés keretében. A sorozat alapító szerkesztőjének nyugdíjaztatása miatt jelen kötet ebben a felállásban vélhetően az utolsó is, ami rövid számvetésre serkent az elmúlt negyedszázad tanszéki kutatómunkáját illetően.

Kis létszámú tanszékünk oktatóinak s állandó munkatársainknak tudományos publikációs tevékenysége természetesen nem merült ki e kiadványokkal: 2012-ben „Sorsfordító mozzanatok a magyarországi kisgyermekkorai nevelőképzés, a Budapesti Tanítóképző Főiskola, az ELTE TÓK és épülete történetéből” címmel a Neveléstudományi Tanszék oktatóinak közreműködésével jelentettünk meg tanulmánykötetet, és tanszéki munkatársaink önálló munkákat is közreadtak a Trezor Kiadó gondozásában. Demeter Katalin, Farkas Mária és Lehmann Miklós 1-1, s Donáth Péter 5 könyvet publikált az elmúlt negyedszázadban, úgyhogy összes tudományos kiadványaink száma – a jelen kötettel együtt – 15. Ezekről – ismereteim szerint – eddig 74 recenzió jelent meg tudományos folyóiratokban, napi- és hetilapokban (magyar és német nyelven). E kötetek közül 13 elérhető a Magyar Elektronikus Könyvtárban, melyeket 2015. november 1-jéig 62.938-szor nyitottak meg az érdeklődők, ami a kiadványok eredetileg kis példányszámát figyelembe véve örömmel tölthet el bennünket.

Ha mindehhez hozzátesszük, hogy 1990-től a tanszék munkatársai 17 szöveggyűjteményt és 1 kötetnyi ajánló bibliográfiát is közreadtak, melyek közül egy kétkötetes – a Budapest Fővárosi Levéltárral (Sipos Andrással) közösen kiadott – Budapest-történeti szöveggyűjteményünk került fel a Magyar Elektronikus Könyvtárba melyeknek 6948 eddigi látogatója volt és 6 recenzió jelent meg róluk, talán nincs miért szégyenkezniük kollégáink kutatói és oktatást segítő publikációs tevékenységét mérlegelve.

Végül hálás köszönetemet szeretném kifejezni szerzőtársaimnak, s különösen barátaimnak, Farkas Máriának és Benczik Vilmosnak, akik a tudományos kötetek túlnyomó többségének létrehozása során szerkesztőtársként, kiadóként segítőtársaim és tanítómestereim voltak. Jókívánsága-

imat szeretném kifejezni a sorozat új szerkesztőinek, őszintén kívánva, hogy újabb negyedszázad elteltével, amikor ők is mérleget készítenek majd, azt mondhassák: ha nem is volt gyenge a kezdet az 1990–2015 közötti időszakban, de sikerült jelentősen továbblépni – különösen az idegen nyelvű kiadványok s a nemzetközi kooperáció révén – az elődeink által megkezdett úton.

Budapest, 2015. november 1.

Donáth Péter

KOZMOLÓGIA ÉS ELME

LEHMANN MIKLÓS

Miközben az univerzum eredetéről lassanként egyre élesebb képet rajzolnak fel a kozmológusok (jóllehet teljes és a jelenlegi eszközökkel ellenőrizhető elmélettel még senki nem állt elő), úgy tűnik, az elmével rendelkező lények létezése talány marad. Ebben nem kis szerepet játszik az, hogy a problémával több, egymástól nagyrészt független tudományterület foglalkozik: az univerzum eredetét a fizika, különösen annak egyes kitérített ágai és elméletei, így például a kvantumfizika és a hűrelmélet kutatják, az elme eredetét pedig a biológia (s hozzá kapcsolódóan a pszichológia), valamint a filozófia vizsgálja. Természetesen mindkettő esetében elképzelhetőek más diszciplináris megközelítések is, ám az olyan elméletek, amelyek az univerzumot valamilyen fizikán túli eredettel (például teremtéssel vagy tervezettséggel), az elmét pedig a biológiai jelenségektől független eredettel (például lélekkel vagy az anyagtól független szellemi gyökerekkel) próbálják magyarázni, természet-tudományos szempontból nehezen elfogadhatóak. Ennek egyszerűen az az oka, hogy az univerzum jelenlegi ismereteink alapján az anyag és az energia természeti törvényei szerint viselkedik, s így eredete is ezen törvényekkel összhangban keresendő; az elme pedig – ugyancsak jelenlegi ismereteink alapján – biológiai lényekhez kötődik, így vizsgálata ezen lények természetes működésének vizsgálatával lehetséges. Ezt az előfeltevést egy tudományos igényű kutatásnak mindaddig el kell fogadnia, amíg egyik vagy másik esetben cáfolatra nem találunk. És még ha az elméletek tartalmazznak is nyitott kérdéseket, valamint a filozófiai naturalizálás,¹ tágabban pedig az élő és

¹ Az elfogadott természettudományos megközelítéssel szembehelyezkedő tervezettség elkövetései (értelmes tervezettség vagy intelligens design) hívei kritikájukat elsősorban éppen a naturalizmusra irányítják. Álláspontjuk szerint a naturalizmus egy téveszme, amely károsan uralja a tudományt. Megszabadítva a természettudományt e tévedéstől, új alapokra lehet helyezni minden kutatást, melyekben így az univerzum tervezettsége fontos szerepet kap. A naturalizmussal szembeni érvelést bővebben elemezni itt most nem lehetséges, de talán elegendő a központi tévedésre rámutatni. Amennyiben a tervezettséget a naturalizmus helyett természeti törvénynek fogadjuk el, végtelen regresszushoz jutunk – hiszen a tervezőre is alkalmazhatónak kell lenni a tervezettség törvénynek; ha pedig ezt el akarjuk kerülni újabb természetfölötti elvet vagy erőt kell feltételeznünk, amely a természeti törvények hatálya alá. A naturalizmus elleni érvekről lásd bővebben *Johnson* 1995 és *Dembski* 1999.

élettelen anyag egységes elméleti keretbe illesztése folyamatos viták tárgya lehet, perdöntő cáfolat jelenleg nem ismert.

De vajon tényleg áthidalhatatlan szakadék választja-e el egymástól az „értelemmel nem rendelkező” fizikai anyagot és a belőle felépülő „értelmes” biológiai szerveződéseket? Tulajdonképpen kézenfekvőnek tűnne, hogy az elme magyarázata valamiképpen ötvözze e két megközelítést. Látszólag ez lehetséges is a biológia fizikai alapokra történő visszavezetésével vagy a két elmélet általánosítással történő egyesítésével, melynek során például a biológiai evolúciót terjesztenék ki a fizikai világra. Azonban mindkét esetben problémák lépnek fel. Egyrészt, a biológiában központi szerepet játszanak olyan jelenségek, amelyek fizikai redukálhatósága igencsak vitatott (ilyen például az entrópia csökkenése az élő szervezetekben); másrészt a variációs változatosság, a reprodukció, az öröklődés és a szelekció igencsak nehezen értelmezhető a fizikában. Ellenőrizhetetlensége (vagy akár homályossága) miatt az a megoldás sem vehető túlzottan komolyan, amely az univerzumot egyetlen vagy több élő organizmusként képzei el. Elképzelhető azonban, hogy a rendszerszemlélet alkalmazása segítséget nyújthat a biológiai és fizikai magyarázatok közti ellentét feloldásában. Ebben az esetben ugyanis egy mindent átfogó élő organizmus helyett egyetlen univerzális rendszert feltételezve, az egymáshoz szervesen kapcsolódó alkotóelemek magyarázatot adhatnak olyan jelenségekre is, amelyek csupán a rendszerszintű működés során állnak elő. A következőkben – kitérve az értelemmel rendelkező élet megjelenésére vonatkozó ismertebb nézetekre és vitatkozva velük – e magyarázatok elvi lehetőségét vizsgálom meg.

Az antropikus elv

A legelterjedtebb nézet szerint az elme megjelenésének problémái áthidalhatók azzal, ha más nézőpontból tekintünk a kérdésre. Nem szükséges visszavezetni vagy más, korábbi fizikai-biológiai állapotokból levezetni az elme jelenségét, hanem a jelenlegi állapotot kell felhasználni az elme elkerülhetetlenségének bizonyítására. Azaz, mivel az elme jelenleg tapasztalható az élőlények bizonyos körében, kifejlődése szükségképpen összhangban van az univerzum történéseit meghatározó fizikai és biológiai törvényekkel; vagy akár erősebb megfogalmazásban, e törvények (és természetesen a kiinduló állapot) elkerülhetetlen következménye, hogy jelenleg elmével rendelkező lények tudatos megfigyeléseket folytathatnak. A látszólag megdönthetetlen érv leegyszerűsítve így hangzik: „Ha nem így lenne, nem lennénk itt.” Áltá-

lános értelemben a fizika törvényei, melyek a tapasztalati valóság jelenségeinek megfigyelése alapján írhatóak le, összhangban vannak azzal az állítással, hogy csupán olyan világot lehet megfigyelni, amely legalábbis lehetővé teszi a megfigyelők létezését. Az antropikus elv szerint – bár a kozmológia előfeltevései azt is tartalmazzák, hogy az univerzum többé-kevésbé homogén – a Föld kitüntetett abból a szempontból, hogy rendkívüli módon életbarát, ami nagy léptékben egyáltalán nem mondható el az univerzumból.² Ha tehát létezik valahol értelmes élet, akkor annak éppen itt kell lennie, mivel a kialakulásához ideálisak a körülmények.

Ez az elképzelés közvetlenül ugyan nem sokat mond arról, miként lehet az értelemmel rendelkező élőlények megjelenésében a fizikai és a biológiai magyarázatok közötti szakadékot áthidalni, ám jó kiindulópontként szolgál. Érvei azonban igen könnyen támadhatóak. Mi több, megjelenésekor az elméletet vallásos eredetűnek és nevetségesnek tartották – nem is minden alap nélkül. Bírálói az antropikus elv számtalan változatát összegyűjtötték és éles kritika tárgyává tették, annak ellenére, hogy alapfeltevése látszólag megcáfolhatatlan.³

Az antropikus elv bírálatában érdemes megkülönböztetni két eltérő megfogalmazását, a gyenge és az erős antropikus elvet. A gyenge érvelés semmi többet nem állít, mint a korábban leírtak: a tény, hogy univerzumunkban létezik értelmes élet, olyan követelményeket állít az univerzum kifejlődése elé, amelyek lehetővé teszik az értelemmel rendelkező élőlények kialakulását is, az e követelményeknek meg nem felelő univerzumok létezéséről pedig nincs és – az értelmes megfigyelők hiánya folytán – nem is lehet tudomása senkinek. Kissé tautologikus érvelés, és lényegében semmi újat vagy az elméletekben hasznosíthatót nem állít az univerzum keletkezéséről. Az erős érv sokkal izgalmasabb és számos új problémát vet fel: eszerint az élet létezésének ténye már önmagában olyannyira szigorúan határozza meg az univerzum fizikai sajátosságait, hogy ezek nem állhattak elő valamilyen véletlen esemény folytán; azaz, csakis olyan univerzum létezhet, amely lehetővé teszi a megfigyelők létezését. Vagy még erőteljesebben: az univerzum kifejezetten a tudatos megfigyelők számára alakult ki.

² Az antropikus elv egyszerű és kimerítő elemzését nyújtja *Barrow–Tipler* (1986), izgalmas magyar nyelvű összefoglalását pedig *Székely* (1997). Az elképzelés mindenre kiterjedő tárgyalása itt lehetetlen, ehelyett azokat az aspektusokat emelem ki, amelyek az alapgondolat különböző kibontakoztatásaiban tetten érhetők.

³ Lásd különösen *Gardner* (1986), aki már a tipizálásban is kifejezi ellenérzéseit: „teljesen nevetséges antropikus elv”, „öntevékeny antropikus elv” stb.

Az erős érv nyomán szinte közvetlenül megjelentek a tervezettségre vonatkozó elképzelések is, hiszen rejtett teleológiája azt sugallja, hogy valamilyen (természetes vagy természetfeletti) erő az univerzumot az értelmes megfigyelők számára, célzatosan rendezte el megfelelő formában. E teóriák szerint csakis a tervezettség adhat magyarázatot például a fizikai állandók finomhangoltságára (egy-egy állandók mindössze egy százalékos eltérése is végzetes következményekkel járhatna az életre nézve) vagy az univerzum olyan tulajdonságaira, mint a térbeli dimenziók száma, a tágulás kezdősebessége, az erős és gyenge kölcsönhatás aránya, a proton és a neutron tömegkülönbsége vagy az elektron és a proton töltésegyenlősége.⁴ (4) Ezen állandók és sajátosságok pontossága valószínűsíti, hogy az univerzum tervezés eredménye, mivel annak valószínűsége, hogy véletlen folytán álltak be az ismert értékekre, hihetetlenül csekély.

Az érvelés a filozófiai kozmológiában igen hosszú előtörténettel rendelkezik. Már magának a kozmosznak a görög filozófusok körében megjelenő fogalma is a rendezettséget és strukturáltságot hangsúlyozza ki, a nusz pedig a rendezettséget a szellemmel és értelemmel köti össze. A világ ezek szerint egy értelmes terv alapján épül fel (ezt az érvet már az ókorban is felhasználták istenbizonyítékként), mintha csak egy mérnök vagy egy órás-mester ötletéből származna. Az évszázadok során az érv gyakran felbukkan, s nem sokat változik; legismertebb megfogalmazása pedig a 18–19. század fordulójáról, William Paley (1809) tollából származik:

Képzeli el, hogy egy füves pusztán átkelve lábam egy kőnek ütközik, s megkérdeznék, hogyan is került oda ez a kő; azt válaszolhatom, hogy amennyire tudom, a kő mindig is ott volt: s nem is lenne könnyű kimutatni az ellenkezőjét. De most tegyük fel, hogy egy órát találtam a földön, és megkérdezik, hogyan is került az oda; ekkor aligha gondolnék az előbbi válaszomra, hogy tudniillik amennyire tudom, az óra mindig is ott volt. [...] Úgy tűnik, elkerülhetetlenül adódik a következtetés, hogy az órát egy órás-mester készítette... Mindaz, amit az órával kapcsolatban megállapíthattunk, ugyanígy elmondható a szemre, az állatokra és a növényekre, sőt, valójában a természet egész rendjére vonatkozóan. (2–4.)

Az érv modern megfogalmazásaiban a hangsúly a valószínűsítésre kerül: csekély az esélye annak, hogy a természeti erők mintegy véletlenül valami

⁴ A fizikai törvények és konstansok finomhangoltságáról bővebben ld. *Rees* 1999.

szigorúan strukturáltat, például egy órát hozzanak létre. Az erős érv alapvető problémája a logikai tévedés, amely a tervezettségre való következtetéshez vezet. Hraskó (2008) rámutat, hogy az érvelés rejtett körkörösséget tartalmaz, mivel premisszáiban már szerepel a konklúzió lényeges eleme: a tervezettség valószínűségét már a kiinduló tételekben nagynak veszi, amennyiben a világ kellőképpen strukturált és rendezett, akárcsak egy óra – a természetes keletkezés valószínűségét pedig ezzel párhuzamosan csekélynek tartja. A mai természettudomány számos példát tud felhozni arra, miként jöhet létre tervező nélkül valamely rendezett entitás, például egy kristály vagy egy élőlény. Voltaképp már ott félresiklik az érv, hogy a tervezettség valószínűségét anélkül állapítja meg, hogy erre meggyőző tapasztalati háttérrel vonultatna fel. A Paley által is emlegetett órásmester példája semmiképp sem tekinthető ilyennek, mivel egyfajta antropomorf kozmoszt vázol fel. Természetesen megszoktuk, hogy az emberi civilizációban az összes részletesen strukturált tárgy mérnöki munka folytán áll elő, de milyen alapon lehetséges ezt kiterjeszteni a természet tárgyaitra?

Továbbgondolva a valószínűségre alapozott érvelést, nemkülönben komoly – elsősorban logikai természetű – probléma, hogy a tervezettség valószínűségére, akárcsak bármely egyedi esemény (így például az univerzum keletkezésének) valószínűségére nem lehetséges objektív alapokon értékeket felvenni: ezeket legfeljebb a priori módon lehet megadni, ám az a priori valószínűségek értelmezhetetlenek és értelmetlenek egy tudományos elméletben (E. Szabó 2005). Mivel minden olyan ismeret, amely két esemény – jelen esetben a tervezettség mint ok és a világegyetem mint okozat – kapcsolatának vagy együtt járásának valószínűségére vonatkozik, csakis empirikus alapokon állhat, a tervezettség elképzelése ismételt megfigyelések híján alkalmatlan komoly erőjelezések megfogalmazására. A természettudomány minden fizikai esemény valószínűségét csak empirikus, azaz a posteriori alapokon tudja elfogadni, márpedig a világ keletkezésének valószínűségét az erős antropikus elv a priori módon tartja csekélynek, s ugyanilyen módon rendel a strukturált rendszerek tervezettségéhez nagy valószínűséget. Kissé sarkítva, meglehetősen furcsa lenne akár a tervezettség, akár a természetes keletkezés elméleteinek hívei részéről, ha miután a priori alapon kimondják, miként jött létre az univerzum, még azt is kijelentik, hogy minden keletkezés csakis ilyen módon mehet végbe – tekintettel arra, hogy az eddig egyetlen esemény alapján száz százalékos valószínűséget rendelnek saját elképzelésükhöz. Ésszerűbb lenne elfogadni, hogy tulajdonképpen semmit sem tudunk arról, milyen valószínűségeket rendelhetünk ezen eseményekhez.

A valószínűséggel operáló érvelés hibái hétköznapi példák nyomán is szembetűnőek lehetnek. Könnyen belátható, hogy igen kicsi annak valószínűsége, hogy a lottón valaki mind az öt számot eltalálja. E csekély valószínűség ellenére időről időre előfordul néhány telitalálatos szelvény, sőt van, hogy egyszerre több is. Mivel minden héten rengeteg szelvényt adnak le, növelve ezáltal az ötitalálatos esélyét, a hétköznapi gondolkodás számára mindez „a nagy számok törvénye” alapján nem meglepő. Ám mi van, ha éppen én vagyok a szerencsés nyertes? Az a néhány szelvény, amelyet egy ember egész élete során lead, rendkívül alacsony esélyt biztosít a nyereményre. Sokan ilyenkor arra gondolnak, hogy szerencsénk nem lehet a véletlen műve, a sors, a gondviselés vagy más természetfeletti erő rendezte így: nehezen küzdhető le az a hajlam, hogy az eseményeknek valamilyen mélyebb jelentőséget, szervezettséget tulajdonítsanak. Holott éppen a „nagy számok törvénye” alapján valakinek előbb-utóbb meg kell nyernie a főnyereményt; a nyertes személye azonban már a véletlen műve. Ha így tekintünk a valószínűségre, akkor talán egyáltalán nem meglepő, hogy a mi univerzumunk éppen egy ilyen nyertes.

A valószínűséggel operáló érveléseknek van egy végső nehézségük is. Ezen érvek evidenciaként kezelik, hogy egy rendezett és strukturált entitás esetében sokkal valószínűbb a szándékolt és tervezett keletkezés, mint az, hogy önmagától fejlődjön ki. Csakhogy ugyanezen elv alapján az is belátható, hogy csupán egy végtelenül bonyolult szerveződés lehet képes egy olyan rendezett univerzum megtervezésére és létrehozására, mint amilyen az ismert világegyetem. Egy ilyen lény vagy szerveződés kialakulásának és létezésének valószínűsége pedig szükségképpen sokkal kisebb, mint az univerzum természetes kialakulásának valószínűsége. Ennek következtében a valószínűségi érvelés nem is érheti el célját.

A valószínűség tehát meglehetősen csalóka módon jelenik meg az antropikus elv mai értelmezéseiben; a kozmológiai gondolatmenetekben pedig a valószínűség más alkalmazásai is elképzelhetők. Gyakran hozzák fel példának, hogy az általunk ismert értelmes élet a világegyetem korához viszonyítva roppant rövid ideje létezik, így meglehetősen hosszú idő állt rendelkezésre egy állítólag csekély valószínűségű esemény bekövetkeztéhez (a hozzávetőleges szám 1:1.370.000, melyet az ismert világegyetem korához viszonyítottak, de nem kizárt, hogy a valós arányszám nagyságrendekkel nagyobb). Ennek fényében az értelmes élet kialakulásának valószínűsége nem is olyan alacsony, mint ahogy hivatkoznak rá. A valószínűségi érvelés tehát igencsak kétséges eredményekre vezet a kozmológiai gondolatmenet-

tekben, s bizonytalan, mennyire lehet belőle érvényes következtetéseket levonni. Így érdemes lehet más szempontok szerint is megvizsgálni az antropikus elvet.

Az evolúció elmélete már kezdetektől fogva ellentmondani látszott a tervezettségnek, és új szempontból tekintett a valószínűséggel megragadott folyamatokra. Darwin „A fajok eredetét”-nek utolsó fejezetében világossá teszi, hogy nézete szerint a természetes kiválasztás eliminálhatóvá teszi a tervezettség vagy a tervszerű teremtés gondolatát, amelyet ő a tudatlanságból eredeztet:

Milyen kényelmes dolog a tudatlanságunkat ilyen kifejezések alá rejteni, hogy „a teremtés terve”, „a terv egysége”, és hasonló, és azt hinni, hogy ezzel megmagyaráztunk valamit, holott csak megismételtük a tényt. (Darwin 2006. 424.)

Darwin tehát az érv egy más aspektusára irányítja a figyelmet: a tervezettség feltételezése nem visz semmivel sem előrébb a tudományos megismerésben, mivel ahelyett, hogy magyarázatot adna a világban megfigyelhető számtalan és változatos életformára, csupán megismétli, hogy a világban számtalan és változatos életforma létezik. Az evolúció elmélete azt tartja feladatának, hogy kielégítő választ adjon ezen életformák kialakulására, mégpedig úgy, hogy eközben jól követhető természetes folyamatokra hivatkozzon.

Az evolúció fényében az antropikus elv érvénye igencsak kétségessé válik. Gyenge változatában még összeegyeztethető az evolúciós folyamatokkal, ám erős változata már tarthatatlan lesz. Darwin elmélete szerint az élet egy adott környezethez adaptálódott, így pedig e környezet szükségképpen olyannak tűnik, mintha kedvezne az életnek. Az evolúció kopernikuszi fordulatként fordítja meg a szemléletet, s ezzel érthetővé válik, ami korábban titokzatosnak tűnt: nem a környezet formálódik olyanná, hogy lehetővé tegye a ma ismert életformákat, hanem ezen életformák alkalmazkodnak a számukra adott környezethez (ha nem alkalmazkodnának, egyszerűen eltűnnének). Semmi különleges nincs abban, hogy a Földön éppen olyan élet alakult ki, amilyen jelenleg megfigyelhető – más körülmények között ezek az életformák életképteleneknek bizonyulnának, ám nem lenne egyértelműen kizárható más életformák jelenléte. Ha egy bolygón egyszer már kialakult az élet és beindultak az evolúciós folyamatok, nincs szükség az antropikus elvre ahhoz, hogy magyarázatot adjunk az értelmes életforma (vagy életformák) kialaku-

lására: a természetes szelekció éppen erre biztosít tudományos magyarázatot. Az evolúció elméletén belül tehát az antropikus elv egyetlen alkalmazási területe legfeljebb magának az életnek a létrejötté lehet, hiszen erről az evolúció hallgat. Darwin maga többször is deklarálta, hogy elmélete az élő szervezetek fejlődési törvényeit, elsősorban pedig a fajok kialakulását helyezi gyújtópontba. Megmarad azonban az a lehetőség, hogy az evolúciós elképzelés kitágításával mintegy „nagyobb léptékben” keressük a lakható univerzum és az élet kialakulásának magyarázatát.

Összességében úgy tűnik, az antropikus elv nem sok hasznot hajt a tudományos megismerésben: gyenge formája túlságosan keveset mond, erős formája pedig olyannyira sokat, hogy ezzel ki is vonja az univerzum és az értelmes élet keletkezésének kérdését a természettudományos vizsgálódás köréből (nem beszélve az elv logikai buktatóiról). Bár az elv gyenge változata valamelyest összeegyeztethető az evolúció elméletével, erős változata már ellentmondásokat eredményez. Amennyiben tehát az intelligens életformák létezésére természetes magyarázatot keresünk, az antropikus elv nem visz sokkal közelebb a megoldáshoz.⁵

Kozmikus evolúció

A fizikai és a biológiai fejlődés egyesítésének egyik lehetőségét a kozmikus evolúció elmélete jelenti. Már néhány évtizeddel Darwin után megjelentek azok az elképzelések, amelyek az evolúció gondolatát beemelték az univerzum keletkezés- és fejlődéstörténetébe. Hale (1907) a csillagok, míg Lowell (1909) a naprendszer fejlődésében írt le fizikai evolúciós folyamatokat. Az újabb tudományos eredmények hatására a közelmúltban az evolúciós gondolat továbbfejlesztése és kiterjesztése, valamint az egyre részletesebb kozmológiai ismeretek alapján születtek elméletek a kozmikus evolúcióról. Chaisson (1979) a teljes kozmikus folyamatban hét jól elkülöníthető fázist jelöl ki, amelyek egymást követve egészen a kultúrát felépítő tudatos formák fejlődéséig nyúlnak. A részecske-, galaktikus, csillag-, bolygó-, kémiai, biológiai és kulturális evolúció egymásra épülő szakaszokat jelentenek, melyeknél a korábban kifejlődött szerveződések biztosítják a későbbi struktúrák

⁵ Érdekes módon az elkötelezetten darwinista *Richard Dawkins* ennél könnyebben összeegyeztethetőnek látja az evolúciót és az antropikus elvet. Szerinte a magyarázatokban a két fő alternatíva a tervezettség és az antropikus elv alkalmazása, melyek egyben nem-tudományos és tudományos megismerési metódusokat is jelentenek. Ennek fényében az evolúció és az antropikus elv együttesen jelent hatékony magyarázatot. Nem világos azonban, hogy az evolúció elmélete mennyit nyer az antropikus elv alkalmazásával. (V. ö. *Dawkins* 2007)

alapjait. Az általános fejlődés az egyre komplexebb struktúrák irányába hat, a szervezettség folyamatosan növekszik. Fontos azonban szem előtt tartani, hogy az evolúciós fejlődés és a komplexitás vagy a rendezettség növekedése nem feltétlenül esik egybe. Az evolúció elmélete nem jelöli ki egyértelműen az evolúciós folyamatok irányát, bár a komplexitás növekedése és az evolúció összeegyeztethető egymással (ld. Kauffman 1993), s jelenlegi tapasztalataink is alátámasztják ezt. A kozmikus evolúció gondolata tehát kiegészíti az eredeti elméletet, s az összetettség, valamint a rendezettség növekedéséhez fizikai folyamatokat is beépít az elméletbe.

A Chaisson (1979) által leírt folyamat során az eredetileg tisztán energiából (radioaktív sugárzásból) álló világegyetem létrehozza az elemi részecskéket, amelyek később atomokká szerveződnek, majd létrejönnek a galaxisok és a csillagok. Ez utóbbiak teremtik meg azon nehezebb elemek kialakulásának lehetőségét, amelyek az élet számára szükséges molekulákat építik fel. Végül e molekulákból létrejön az élet, kezdetben egyszerű, majd egyre összetettebb organizmusokkal, az evolúció további szakaszaiban pedig a fejlettebb életformák kialakítják azt az intelligenciát, amely a kultúrában és a technikai civilizációban csúcsosodik ki.

Könnyen belátható, hogy a kozmikus evolúció vizsgálata számos tudományterület közreműködését feltételezi, hiszen a fizika több ága mellett a kémia, a biológia, sőt a társadalomtudományok eredményeire is támaszkodik. Annyiból ez egyáltalán nem meglepő, hogy az evolúciós folyamatok vizsgálata meg is követeli az interdiszciplináris szemléletet, mivel maga „az evolúció nem ismer diszciplináris határokat” (Chaisson 1998, 14). Voltaképpen tehát nem a biológiai evolúció egyszerű kiterjesztéséről van szó, hanem arról, hogy az evolúció elméletében megfogalmazott törvények és szabályok az univerzum minden jelenségében tetten érhetőek. A biológiai evolúció éppúgy csupán speciális esete a kozmikus evolúciós folyamatoknak, ahogy a földi fizikai folyamatok speciális tartományt képeznek az általános relativitás elméletében.

Ennek értelmében a kozmikus evolúció elméletében le kell tudni írni ugyanazokat az elemeket, amelyeket a biológiai evolúció elmélete is tartalmaz: lennie kell tehát a kozmoszban is többek közt valamilyen szelekciós elvnek, továbbá kiterjedt populációnak (melynek egyedei differenciális rátermettséget mutatnak az adott környezetben), reprodukálódó egységeknek és adaptív tulajdonságoknak. Tekintettel ezekre, a kozmikus evolúció gondolata szorosan kapcsolódik a multiverzum-elméletekhez.

A multiverzum-elméletek közös tartalma, hogy az általunk megfigyelhető világegyetem csupán egy a sok, esetleg végtelenül sok univerzum közül. Susskind (2006) javaslata szerint az univerzum kifejezés maga is helytelen és félrevezető, helyesebb lenne a megaverzum kifejezés. Legegyszerűbb formájában a multiverzum-elmélet időben terjeszti ki az univerzum létezését, feltételezve, hogy a világegyetem tágulása idővel lelassul, majd elér egy egyensúlyi állapotot; ez az állapot azonban a gravitációs erő hatása révén nem tart örökké, hanem egy összehúzódási folyamat követi, végül pedig az univerzum teljesen összeroppan – kiváltva ezzel egy újabb ősrobbanást.⁶ (6) Miután ez végtelenül sokszor megismétlődhet, újabb és kissé eltérő fizikai tulajdonságokkal rendelkező univerzumokat eredményezve, egyes ciklusokban olyan világegyetemek jöhetnek létre, amelyek kedveznek az értelmes élet megjelenésének (ennek egyik közvetlen feltétele lehet már az is, hogy egy világegyetem kellően hosszan létezzen, azaz megfelelően hosszan táguljon és húzódjon össze). A multiverzum-elméletek bonyolultabb változataiban időben párhuzamosan létező, de térben elkülönített univerzumokat feltételeznek. Természetesen ez esetben is állandóan keletkeznének újabb és újabb univerzumok, míg azonban a felfűvódó és összeroskadó világegyetem a teret csupán ezen egyetlen univerzumra értelmezi, addig a párhuzamos világegyetemek végtelenül nagy térrel adnak lehetőséget a különböző variánsokra.

Elméletenként eltérő, hogy a megfigyelhető univerzum tulajdonságai mennyire terjeszthetők ki a további univerzumokra, így a fizikai állandók, az erők és tömegek eltérhetnek-e (s ha igen, milyen mértékben) a megfigyelt mennyiségektől. Elképzelhető ugyanis, hogy ezek a törvények és állandók az ősrobbanás egyedi és nagyban véletlenszerű folyamatai során alakultak ki, e robbanás pedig más-más módon mehetett végbe mindegyik univerzumban. Az egyedi világegyetemek összességét jelentő multiverzumot talán legegyszerűbb úgy elképzelni, mint a habfürdőt a kádban: a hab egyes tartományai között vékony, de átjárhatatlan határ húzódik, a habképződés során pedig egyaránt fűvódhatnak fel korábbi, és jöhetnek létre új tartományok.

A multiverzum lakói bizonyos értelemben el vannak zárva egymástól, bár vannak olyan elméletek is, amelyek szerint a fekete lyukak féreglyukakként funkcionálva akár átjárást is biztosíthatnak az egyes univerzumok közt (a fekete lyukak átjárhatósága egyelőre még nagyon is merész elméleti feltéte-

⁶ Jelenleg széles körben elfogadott, hogy az univerzum tágulása gyorsul és – legalábbis a saját univerzumunk esetében – se az egyensúlyi, se az összehúzódási szakasz nem következik be. A témáról bővebben lásd *Davies* 1994.

lezés). Kétségtelen, hogy mindez egyben súlyos problémát is jelent az elmélet számára. Miként lehet megfigyelni egy olyan világegyetemet, amelyhez jelenlegi földi megfigyelők még csak hozzá sem férnek? Figyelembe véve azt is, hogy a multiverzum egyes tartományai esetleg különböznek egymástól fizikai tulajdonságaik tekintetében, joggal feltételezhető, hogy a tartományok többségében olyan körülmények uralkodnak, amelyek nem teszik lehetővé az élet kialakulását, azaz a megfigyelők jelenlétét sem. Márpedig ez azt is jelentheti, hogy az univerzumok nagy részét meg sem lehet figyelni. Komoly nehézséget kellene leküzdeni tehát ahhoz, hogy a multiverzum-elmélet érvényéről megbizonyosodjunk.

A multiverzum-elméletekben a legizgalmasabb lehetőségeket az evolúciós megközelítés alkalmazásával lehet kiaknázni. Smolin (1997) a fekete lyukakban látja a megoldást a reprodukció és az öröklődés problémájára. Elmélete szerint az univerzumok új, kezdetleges univerzumokat hoznak létre, melyek tulajdonságaikat kifejlődésük hosszú szakasza alatt a korábbi univerzumok sajátosságai szerint nyerik el. A „gyermek-univerzumok” öröklik a „szülő-univerzumok” alapvető tulajdonságait, de a reprodukció során a mutáció különböző változatokat hoz létre (Smolin az elsődleges mutációt a konstansok terén látja lehetségesnek). A szülő-univerzumok fekete lyukakat hoznak létre, melyek nem féreglyukként kötik össze a független univerzumokat, hanem új univerzumokat teremtenek. Egy, a világegyetemben megnyíló fekete lyuk tehát egyben az új univerzum jele is. Az evolúcióelmélet alapján Smolin úgy véli, ez a folyamat az életre nézve kedvező univerzumokat támogatja, mivel csak olyan világegyetemben alakulhatnak ki fekete lyukak, amely kellően hosszú időn át létezik. A fekete lyukak kialakulását szükségképpen megelőzi az élethez szükséges kémiai anyagokat előállító csillagok létezése, így ezen univerzumokban biztosított az élethez nélkülözhetetlen számos feltétel. Végül pedig, amely univerzumban adottak a fennmaradáshoz és a reprodukcióhoz szükséges feltételek, azok jobban terjedhetnek (más szóval, több gyermek-univerzumot hozhatnak létre). Mindez úgy is felfogható, mint az antropikus elv sajátos változata: a szülő- és gyermek-univerzumok ugyanis arra utalnak, hogy az evolúciós értelemben sikeres univerzumok egyben az élet számára is kedvezőek.

Információ és evolúció

Richard Dawkins (2005) meglehetősen radikális evolucionista felfogása szerint minden evolúciós folyamatot valós anyaga, az öröklődő információ szerint szükséges tekinteni.⁷ (7) Ennek érdekében szétválasztja egymástól a replikátorokat és hordozóikat. Replikátor elvben bármi lehet, amely információt tartalmaz és képes önmagáról mint információcsomagról többé-kevésbé pontos másolatot készíteni; hordozó pedig minden olyan szerveződés, amely a replikátorokban rögzített információ alapján épül fel és a környezetével interakcióba lépve képes megőrizni a benne lévő replikátorokat. Az öröklődés tulajdonképpen olyan információátadás, amelyben lényeges szerepet játszhatnak az apró másolási hibák. Az evolúciós folyamatok lényegében a replikátorokon mennek végbe, hiszen a szelekció nem más, mint bizonyos replikátorok fennmaradása és mások eltűnése – a hordozó így csupán másodlagos. A biológiai evolúció esetében világos, hogy replikátoroknak a gének tekinthetők, hordozóknak pedig az élőlények. Fontos azonban azt is látni, hogy az információ megőrzése attól függ, mennyire sikeresen maradnak fenn adott környezetben a gének alapján felépülő hordozótestek. A replikátornak tehát olyan információt kell továbbadnia, amely illeszkedik a környezethez – azaz, megfelelő információt tartalmaz e környezetről. Így végső soron csak az az információ maradhat fenn, amely jól reprezentálja környezetét.

Az információ alapú evolúció megfelelő jelölt lehet arra, hogy segítségükkel az evolúciós folyamatok kiterjeszthetők legyenek a kozmológiára is. Dawkins a kultúra felé tágította az evolúció érvényét, de könnyen elképzelhető, hogy mindez annak mintájára a biológiai fejlődést megelőző fizikai és kémiai folyamat felé is elvégezhető. A mémek elméletében Dawkins, majd Blackmore (2001) a kultúra információs egységeiként különbözteti meg a mémeket, amelyek replikátorokként terjednek el. A hordozó ebben az esetben az emberek elméje, amit az aggyal azonosít. A sikeres mémek gyorsan terjedve számos elmében képesek megtelepedni, hordozóikat pedig ráveszik arra, hogy továbbadják őket: egy sikeres mém intenzíven vesz részt a kommunikációban. A szelekciós nyomást a környezet – a hallgatóság vagy egyszerűen csak a társadalom, a csoport más tagjai – jelentik. Természetesen még sosem sikerült egyértelműen leírni, mely sajátosságok szükségesek a mémek sikeres terjedéséhez (mitől lesz sikeres például egy festmény vagy

⁷ Dawkins sokat támadott álláspontja „Az önző gén” első megjelenését követően sokat finomodott. Immáron túllépett erőltetett adaptacionizmusán, s ma egy olyan neodarwinista nézőpontot képvisel, amely többek között a kozmikus evolúció gondolatából is táplálkozik

egy zenei darab, miért terjed jobban az egyik könyv vagy éppen tudományos elmélet a másikkal), ám viszonylag jól azonosíthatók a mémeknek a társadalmakban vagy csoportokban betöltött különböző szerepei. S annak ellenére, hogy a mém fogalmát gyakran bírálják homályossága miatt, általános és tág értelemben megfeleltethetők a génekhez hasonló információs csomagoknak, melyeken valódi evolúciós folyamatok mennek végbe.

A kozmikus evolúció gondolata sokat nyerhet azzal, ha sikerül a gének és a mémek analógiájára információs egységeket találni a fizikai folyamatokban is. Wheeler (1998) még az anyaggal szemben is az információt tartja elsődlegesnek: álláspontja szerint a fizikai világ lényegében információból áll, amit pedig anyagként posztulálunk, csupán az információból levezetett jelenségek gyűjtőneve. Természetesen nem azt mondja, hogy az anyag csak „látszat”; de minden anyagszerű jelenség mögött információt feltételez. Nem is meglepő ez a fizikus esetében, aki a világegyetemre vonatkozó információt kísérli meg összegyűjteni. A nyugati filozófia Kant (1995) óta hivatkozik arra, hogy az ismereteket a megismerő szubjektum állítja elő, a világ pedig lényegében az általa megismert világgal egyenlő. Wheeler (1994) ennél tovább megy: szerinte ugyanis a világegyetem magyarázata egy önmagába záródó információs hurkot ír le. A fizikai világ objektumokat, majd élőlényeket hoz létre, mely utóbbiak evolúciós fejlődése értelmes lényeket eredményez. E lények a fizikai világ megismerése során információt gyűjtenek össze, s ezzel megformálják a fizikai valóságot. Ha az univerzum törvényei valóban nem függetlenek a megfigyelőtől, akkor e megfigyelők Wheeler szerint szükségképpen léteznek, máskülönben az univerzum sem létezhetne. Vagy másképpen: a megfigyelők által leírt információ eredményezi az anyagot.

A multiverzum-elméletekben az információ másolására és transzformációjára más, ugyancsak megfelelő lehetőség nyílik. Smolin (1997) elméletében a fekete lyukak a kozmikus reprodukció eszközei, s éppen azért lehetnek ilyen eszközök, mert a fekete lyukak fizikai tulajdonságai nem függetlenek annak az univerzumnak a fizikai tulajdonságaitól, melyben létrejöttek. Ugyanennek köszönhető, hogy Smolin „gyermek-univerzumai” öröklik a „szülő-univerzum” konstansait és fizikai törvényeit. Elképzelhető, hogy ennek során a fekete lyukban elnyelődő részecskék a génekhez hasonló egységekként továbbítják az univerzum felépítéséhez szükséges információt (Davies [2008] például a kvantumállapotokat tartja megfelelő jelöltnek a fizikai információegységek esetében, Lincoln [2004] a kvarkok és leptonok közegét vizsgálja e szempontból, Gasperini [2008] pedig, egészen más kerektek közt gondolkodva, a húrelméletet hívja segítségül az evolúciós folyama-

tok kiterjesztésére). Ha ezen információ alapján stabil, hosszú időn át fennálló világegyetem jön létre, akkor maga az információ sikeresen terjedhet. Az élet kialakulásához például olyan stabil molekulákra van szükség, amelyek rugalmasan lehetővé teszik az anyag és az energia áramlását (az ismert világegyetemben ez a szén alapú élet megjelenésének kedvezett). Ugyanilyen módon elképzelhető, hogy más, a miénkhez hasonlóan sikeres megoldás is létezik, de annak a követelménynek minden variációnak eleget kell tennie, hogy a fekete lyukak kialakulásáig, tehát igen hosszú időn keresztül stabilan léteznie kell – ami megint csak egyben az élet megjelenésének is kedvez. Úgy tűnik, az élet felbukkanása korántsem véletlenszerű és valószínűtlen esemény, hanem egyenes következménye az információ alapú kozmikus evolúciós folyamatoknak.

A kiterjesztett evolúciós történet tehát úgy nézne ki, hogy kozmikus szinten a szelekció a hosszú időn keresztül stabilan létező univerzumokat részesíti előnyben. Ezekben az univerzumokban a több évmilliárdon keresztül tartó fizikai-kémiai fejlődés az élet megjelenését eredményezi. Ezt követően a biológiai evolúció a komplexitás fokozatos növelésével elér az értelem megjelenéséhez, amely ponton a fejlődés áthúzódik a kulturális (vagy civilizációs) szintre. A történet azonban itt sem ér véget.

Kardashev (1964) már jóval az evolúció gondolatának ilyen kiterjesztése előtt felvázolt egy olyan elméletet, amely alapján az információ alapú evolúció további kulturális szintjei különböztethetők meg. A három civilizációs szint elkülönítése az energiafelhasználás hatékonysága szerint lehetséges, de az információ itt is központi szerepet játszik, mivel a környezet egyre kiterjedtebb és fejlettebb manipulálása az információs technológiák alkalmazásától és a környezetről való tudás kiszélesítésétől függ. Az első szinten egy civilizáció saját bolygóján képes manipulálni a környezetét, kihasználva az ott fellelhető energiaforrásokat. Ez lényegében az értelemmel rendelkező élőlények megjelenésétől, a kultúra kialakításától kezdődhet (Kardashev szerint még ma sem értük el ennek legfelső fokát, mert jelenleg is csak a bolygó erőforrásainak kis részét aknázzuk ki). A második szinten a civilizáció, technológiai megújulásának köszönhetően, képes a központi csillag (a Föld esetében a Nap) manipulálására, s felhasználja az onnan érkező energia egyre nagyobb részét. Végül a harmadik szinten a civilizáció a neki otthont adó teljes galaxis manipulálására képes, kiaknázva ezzel a több milliárd csillag által biztosított energiát.

Bár az elképzelés már-már fantasztikumnak tűnhet, nem nélkülöz minden tudományos alapot. Ahogy a korábbi evolúciós fejlődés során a replikáció az

információ átadását jelentette oly módon, hogy apró mutációkkal egyre komplexebb, a környezethez egyre jobban igazodó, majd azt manipulálni képes élőlények jelenhettek meg, a civilizációk fejlődése is hasonló sémát követhet. A lemásolt és időnként alig észrevehetően megváltozott információ nem csupán az élőlényt, hanem környezetét is reprezentálja. Különösen igaz ez a kulturális evolúció esetén, amikor a mémek vagy információcsomagok már csak kis részben reprezentálják felhasználóikat, sokkal inkább a környezet kezeléséhez adnak eszközöket. Ennek eredményeképpen a civilizációk fejlődésében a replikálódó információ akár a világegyetem – vagy éppen multiverzum – teljességének manipulálásáig terjedhet.

A kiterjesztett evolúciós szemléletmódban így érdekes szerephez jut az értelmes élet megjelenése. A biológiai evolúción túlnyúló fejlődés nem lehetséges értelem nélkül: a kulturális evolúció, majd a kozmikus szintre tágitott civilizációk evolúciója csak az értelmes élet megjelenését követően indul be. Kézenfekvőnek tűnik tehát, hogy az univerzumok fejlődésében az értelem kiemelkedése fontos eseménynek számít. Dick (2000) az embert elhelyezve a kozmikus evolúció folyamataiban azt feltételezi, hogy saját civilizációnk döntő fontosságú az élet kozmikus terjedésében; de hasonló jelentőséget lehet tulajdonítani más, egyelőre ismeretlen életformáknak, amelyekben szintén megjelent az értelem.

Az információ evolúciójának végső állomása már valóban átnyúlik a fantasztikum birodalmába. Többen felvetették,⁸ hogy azon civilizációk, amelyek képesek egy teljes galaxis manipulálására, egyben hasonló galaxisok vagy éppen univerzumok szimulációját is létrehozhatják. Az információs fejlődés eredményeképpen egy, a miénknél lényegesen fejlettebb civilizáció könnyedén létre tudna hozni olyan környezetet, amely pusztán információtechnológiai eszközökkel szimulálna egy teljes világegyetemet. Az elképzelés mellett szól a gazdaságosság érve is: egy szimulált univerzumot lényegesen egyszerűbben, „olcsóbban” és gyorsabban létre lehet hozni, mint egy olyan valós univerzumot, amelynek kifejlődéséhez – beleértve az értelmes megfigyelők felbukkanását is – rengeteg energiára és időre van szükség. Ebből könnyedén arra lehetne következtetni, hogy egy multiverzumban a szimulált univerzumok száma messze meghaladja a valós világegyetemek számát; azaz, mi magunk is nagy valószínűség szerint egy ilyen szimulációban élünk. Ősrégi filozófiai problémák bukkannak fel itt modern köntösben. Egy szimulált

⁸ Ld. pl. Tipler 1994 és Bostrom 2003. Bostrom külön honlapot hozott létre a szimulációs érv népszerűsítésére: www.simulation-argument.com

univerzum lakója képtelen megkülönböztetni a szimulációt a valóságtól, tekintettel arra, hogy a valódi univerzum ugyanilyennek tűnne.

Elme és kozmológia

Látható, mennyire meglepő és elgondolkodtató eredményre jut a kozmológia, amikor az értelmes élet megjelenésére keres magyarázatot. A meghökkentő, sokszor tudományos fantasztikus filmekbe illeszthető elméletek annak bizonyítékai, mennyire kevés információ áll rendelkezésre ezen a területen. A következőkben arra koncentrálnék, hogy e kevés ismeret alapján minél kevésbé elrugaszkodott forgatókönyvet vázoljak fel az elme és az univerzum összefüggéseiről.

Az elméről alkotott elképzelések gyakran esnek abba a hibába, hogy a jelenleg vizsgált elmét állandónak és osztatlan létezőnek – egyáltalán: entitásnak – tekintsék, nem pedig az idegrendszeri működés egyes formáiból előálló jelenségnek, egyfajta gyűjtőfogalomnak. Az evolúció elmélete alapján ez igencsak félrevezető. A jelenleg tapasztalható elme hosszú evolúciós előtörténettel rendelkezik, s csak ezen előtörténet fényében érthető meg. Fokozatos, igen lassú folyamatok vezettek el az ahhoz, hogy az idegrendszeri működésen értelmes elme jelenjen meg. Ez nem valamiféle végpont, hanem az evolúciós fejlődés jelenlegi állapota, s nem zárható ki, hogy kellően hosszú idő múlva tulajdonságai nagymértékben megváltozzanak. Az evolúció nyitott végű folyamat, s mint látható volt, több területen zajlik, a magasabb szinteken pedig e területek is kölcsönhatásba lépnek egymással. A fizikai evolúció elvezet az élő szervezetek megjelenéséhez, ám ezek a szervezetek kellő fejlettségi fokon már képesek a fizikai környezet befolyásolására és átalakítására. Az értelmes élet nyomán megjelenő kultúra az evolúció újabb területét nyitja meg, ám a kulturális környezetben az evolúciós fejlődés vissza is hat a biológiai szerveződésre és a fizikai világra: a mai elme kialakulásában például minden bizonnyal komoly szerepet játszott, hogy a kulturális környezet elemei, így többek közt a nyelv vagy más kommunikációs-információtechnológiai eszköz befolyásolta az idegrendszeri fejlődést. Az értelem vagy az elme tehát nem az evolúció végterméke,⁹ és igen valószínű, hogy ez igaz marad az evolúció kozmikus kiszélesítését követően is (Heidmann 1992).

Korábban láttuk, hogy a komplexitás és a rendezettség növekedése összekapcsolható az evolúciós folyamatokkal. A fizikai világban az anyag maga-

⁹ Ezt egy korábbi tanulmányban bővebben kifejtem, ld. *Lehmann 2008*.

sabb szintű szervezettsége eredményezi azokat a molekulákat, amelyek az élő organizmusok megjelenését készítik elő. Ezt követően a biológiai komplexitás növekedése a bonyolultabb idegrendszerrel ellátott élőlények, így az értelemmel, elmével rendelkező lények kifejlődését eredményezi, e lények pedig létrehozzák a kultúrát. Logan (2007) rámutat, hogy a komplexitás ilyen módon növekedése elengedhetetlen az elme megjelenéséhez; sőt, e ponttól kezdve erőteljesebb kölcsönhatásba kerül organizmus és környezete, mivel a kulturális, mesterségesen szervezett környezet komoly szerepet játszik az értelem magasabb szintjeinek kifejlődésében. Végül a társas világ, a kultúra összetettségének mind nagyobb mértéke olyan élőlények megjelenéséhez vezet, amelyek kilépve saját bolygójuk biztonságos környezetéből, számukra mostoha körülmények között is képesek életben maradni és a naprendszerek, majd a galaxisok léptékében terjeszkedni.

Az evolúciós szemlélet tehát sokat segíthet abban, hogy a fizikai és biológiai világ, valamint az elme világának jelenségeit összekapcsoljuk. A fizikai világ evolúciójában a fizikai információ kezelése válik egyre fejlettebbé, a csillagokban például nehezebb elemek, az egyes bolygókon uralkodó kedvező körülmények pedig szerves molekulák létrejöttét eredményezik. Adaptív folyamatok révén ezek a molekulák képessé váltak a fizikai információt létezésük javára felhasználni. A biológiai világban az élő szervezetek a biológiai információ hatékony kezelése folytán jelennek meg és maradnak fenn; de egyben képesek a fizikai információkezelésre is, ahogy ez lemérhető abban, amiként az élőlények átalakítják-manipulálják fizikai környezetüket. Végül az elme a kulturális világ kezelésének lett hatékony eszköze. Az értelemmel rendelkező lények nem csupán létrehozzák a kulturális környezetet, hanem e környezetben mozognak igazán otthonosan: ez biztosítja fennmaradásuk számos feltételét, és ugyanakkor ezt alakítják folyamatosan változó igényeiknek megfelelően. De a kulturális információ az előző két világ, a fizikai és a biológiai, ezzel együtt pedig az információ előző két formájának manipulálását is lehetővé teszi. Az értelmes élet így olyan eszközzel rendelkezik, amellyel saját létezését képes a korábbi világok fölé emelni.

Az elme vizsgálata tehát mindenképp hozzátartozik a kozmológiai kutatásokhoz. Túl a valószínűségekkel operáló gondolatmeneteken és a fikcióba hajló, galaktikus civilizációkat vizionáló vagy egész univerzumokat szimuláló elméleteken, annyi minden bizonnyal elmondható, hogy az értelmes élet kifejlődése hozzátartozik az univerzumok (vagy ha tetszik, a multiverzum) evolúciójához. Az általunk eddig tanulmányozott univerzumban minden rendelkezésre áll az értelem megjelenéséhez, s nincs okunk azt feltételezni,

hogy ezen univerzum vagy valamely tartománya kitüntetett lenne az élet szempontjából. Kozmikus léptékben homogén világban élünk, csupán helyi véletlenszerű eltérések jelölik ki, mely bolygón jelenhet meg élet. Nem sok értelme van az értelmes élet misztifikálásának, ha megjelenésének elkerülhetlensége leírható az ismert fizikai és biológiai folyamatokkal. Végso következtetésünk tehát, úgy tűnik, összhangban van az antropikus elv erős változatával; ám míg az elvi szükségszerűségként írja le az értelmes élet megjelenését, addig az evolúciós-rendszerszemléleti megközelítés alapján az univerzumok lehetőségként tartalmazzák az elme és az értelem kialakulását.

Irodalom

- Barrow, John D.–Tipler, Frank J. (1986): *The Anthropic Cosmological Principle*. Oxford University Press, New York.
- Blackmore, Susan (2001): *A mémgépezet*. Magyar Könyvklub, Budapest.
- Bostrom, Nick (2003): Are you living in a computer simulation? *Philosophical Quarterly* 53/211. 243–255.
- Chaisson, Eric J. (1979): Cosmic evolution: A synthesis of matter and life. *Zygon* 14. 23–39.
- Chaisson, Eric J. (1998): The cosmic environment for the growth of complexity. *BioSystems* 46. 13–19.
- Darwin, Charles (2006): *A fajok eredete*. Typotex, Budapest.
- Davies, Paul (1994): *Az utolsó három perc*. Kulturtrade, Budapest.
- Davies, Paul (2008): *A meghundázott világegyetem*. Akkord, Budapest.
- Dawkins, Richard (2005): *Az önző gén*. Kossuth, Budapest.
- Dawkins, Richard (2007): *Isteni téveszme*. Nyitott Könyvműhely, Budapest.
- Dembski, William A. (1999): *Intelligent Design, the Bridge Between Science and Theology*. InterVarsity Press, Downers Grove.
- Deming, David (2008): Design, science and naturalism. *Earth-Science Reviews* 90. 49–70.
- Dick, Steven J. (2000): Interstellar Humanity. *Futures* 32. 555–567.
- E. Szabó László (2005): Miért téves az antropikus elv a kozmológiában?
http://phil.elte.hu/leszabo/Preprints/E_Sz_L_gyor.pdf (2009. 11. 9.)
- Gardner, Martin (1986): WAP, SAP, PAP and FAP. *New York Review of Books*, 1986. május 8.
- Gasperini, Maurizio (2008): The Universe Before the Big Bang. *Cosmology and String Theory*. Springer, Berlin.
- Hale, George E. (1907): *The Study of Stellar Evolution*. University of Chicago Press, Chicago.
- Heidmann, Jean (1992): *Life in the Universe*. McGraw-Hill, New York.
- Hráskó Péter (2008): Az antropikus elvről. *Fizikai Szemle*, 2008/10. 321.
- Johnson, Philip E. (1995): *Reason in the Balance*. InterVarsity Press, Downers Grove.
- Kant, Immanuel (1995): *A tiszta ész kritikája*. Ictus, Budapest.
- Kardashev, Nikolai (1964): Transmission of information by extraterrestrial civilizations. *Soviet Astronomy* 8/2. 217–221.
- Kauffman, Stuart (1993): *The Origins of Order*. Oxford University Press, New York.
- Lehmann Miklós (2008): *A dinamikus elme*. Trezor, Budapest.
- Lesch, Harald–Müller, Jörn (2006): *A nagy bumm második felvonása*. Athenaeum, Budapest.
- Lincoln Don (2004): *Understanding the Universe from Quarks to the Cosmos*. World Scientific Publishing, Singapore.

- Logan, Robert K. (2007): *The Extended Mind. The Emergence of Language, the Human mind, and Culture*. University of Toronto Press, Toronto.
- Lowell, Percival (1909): *The Evolution of Worlds*. Macmillan, New York.
- Paley, William (1809): *Natural Theology*. Printed for J. Faulder, London (online elérhető: <http://darwin-online.org.uk/content/frameset?itemID=A142&viewtype=text&pageseq=1>, 2009. 11. 5.)
- Penrose, Roger (2003): *A nagy, a kicsi és az emberi elme*. Akkord, Budapest.
- Rees, Martin (1999): *Just Six Numbers*. Weidenfeld & Nicolson, London.
- Smolin, Lee (1997): *The Life of the Cosmos*. Weidenfeld & Nicolson, London.
- Susskind, Leonard (2006): *The Cosmic Landscape: String Theory and the Illusion of Intelligent Design*. Little Brown, New York.
- Székely László (1997): *Az emberarcú kozmosz: az antropikus kozmológiai elv*. Áron, Budapest.
- Tipler, Frank (1994): *The Physics of Immortality*. Doubleday, New York.
- Wheeler, John (1994): *At home in the Universe*. AIP Press, New York.
- Wheeler, John (1998): Information, physics, quantum: The search for links. In: *Feynmann and Computation* (ed. Hey, Anthony J. G.) Reading MA: Addison Wesley Longman.

WITTGENSTEIN: DIAGRAM, FÉNYKÉP ÉS FILOZÓFIA KAPCSOLATA

LEHMANN MIKLÓS

*„Egy fotó sosem hazudik.”
Valójában: a fotó mindig hazudik.
MS 167 p4r-4v (1947. jan. 1.)*

Talán nincs még egy filozófus, akinek a képekkel kapcsolatos gondolkodása Wittgensteinéhez hasonlóan sok reflexiót és kutatói inspirációt eredményezett. Ennek oka alapvetően két mozzanatban ragadható meg: egyrészt a filozófiai gondolkodás, természetéből és hagyományából adódóan, többnyire távol tartja magát a képi megjelenítésektől. A képekről való elmélkedést leginkább az esztétika területéhez sorolja – ahol is a kép tárgyként jelenik meg, s főként az alkotói és befogadói attitűdök válnak érdekessékké. Másrészt pedig a filozófia történetében viszonylag kevés olyan filozófus található, aki munkája során maga is kihasználta a képek nyújtotta lehetőségeket.

Az utóbbi évtizedben széleskörűen ismertté vált Wittgenstein sajátos írástechnikája, melynek során előszeretettel alkalmazott grafikus ábrákat. Kévsébe ismert ugyanakkor, hogy a filozófus a képalkotás egy másik módját, a fényképezést is tevékenyen gyakorolta. Ennek filozófiai vonzataira egy korábbi tanulmányomban igyekeztem felhívni a figyelmet (*Lehmann 2003*); a következőkben megkísérlem felvillantani, milyen szerepet játszhatnak a fényképek Wittgenstein filozófiájának további értelmezésében. Ennek érdekében először is áttekintek néhány érvet mellett, miért lényeges, hogy vizsgálódásai során Wittgenstein gyakran alkalmazta a képi reprezentációkat egyes filozófiai problémák megvilágításához. Itt természetesen a grafikus ábrák vizsgálatából indulok ki. Ezt követően kísérem meg majd felvázolni, hol juthatnak szóhoz a fényképek e sajátos filozófia értelmezésében.

I.

Nem szükséges hosszan érvelni mellett, hogy a filozófiatörténet kevés olyan példa értékű művel szolgál, amelyben szövegekbe integrált képi megjelenítésekkel találkozhat az olvasó. A platóni hagyomány a képeket bizonyos értelemben száműzte a filozófiából, klasszikussá vált gondolkodásmódjában

pedig a fogalmi megközelítést követte. Így a képek nehezen válhattak a filozófia eszközeivé vagy forrásaivá, sőt a gondolatközlés médiumaként sem igen jöhettek számba. Az ellenpéldák ritkasága magáért beszél: Platón művei közt például egyedül a „Menón”-ban található három ábra. A középkor leginkább díszítőelemként használta a képeket (ritka az illusztratív szerepben álló kép), a reneszánsz korszak pedig ugyan gazdagon illusztrált művek sorát hozza, de filozófiai könyvek ezek közt kevésszer fordulnak elő. Általánosságban ugyanez mondható el az újkorról is: illusztrált művek inkább a természettudományos, valamint a filozófiai és a természettudományok határterületeit átkaroló értekezések közt találhatók (a leginkább ismert és hivatkozott példa e tekintetben Descartes, de megemlítendő a nyelv természetét, képek és nyelv viszonyát vagy a képi és az egyetemes nyelv lehetőségeit kutató művek, v. ö. *Eco* 1998 és *Szőnyi* 2004). Ennek okai természetesen egyaránt kereshetők a technikai feltételek hiányában és az elméleti háttérben; meggyőződésem ugyanakkor, hogy az elsődleges ok a filozófia fogalmi-teoretikus, a képeket mint az egyedi és esetleges vizuális információforrást elutasító hozzáállásában rejlik. A filozófiai gondolkodás ugyanis inkább a könyveken, szövegeken alapuló, leginkább platóni hagyományokra épülő, sőt a gondolkodást is nyelvhez és fogalmakhoz kapcsoló módszereket követte, mintsem a képek logikáját. A képek inkább az egyediség – és ezáltal az esetlegesség – oldaláról mutatják meg a világot. Így a filozófia számára a fogalmak értékesebbek, informatívabbak, és többet segíthetnek a világ törvényszerűségeinek, általános rendszerének megismerésében.

Ennek fényében nem meglepő, hogy a helyzet mindmáig alapvetően sem sokat változott. Bár az elmúlt évszázad e téren is számos új fejleményt hozott (Wittgenstein mellett mindenképp ki kell még emelnünk Otto Neurath vonatkozó munkáit, valamint a nyolcvanas, kilencvenes évek *pictorial turn*-jének irodalmát), kortárs filozófiai művek nem, vagy csak elvétve tartalmaznak képeket – akár illusztrációs, akár konkrét argumentatív szerepben. És bár a képi gondolkodás felé történő nyitás, valamint a kép és nyelv viszonyát firtató számos kutatás¹ a képek gondolkodásban beöltött szerepének egyre szélesebb körű elismerését hozta, a filozófia csak vonakodva kezdi elfogadni az új helyzetet.

Ezt az elfogadást könnyítheti és gyorsíthatja meg minden olyan próbálkozás, amely a filozófia és a képkötés gyakorlati összefüggéseit kísérli meg feltárni. Kézenfekvő, hogy ebben Wittgenstein filozófiája kitüntetett szerepet

¹ Ennek egyik jó összefoglalását lásd *Tye* 1991.

játszhat, hiszen művei bőséggel tartalmaznak képeket. A korábbi reflexiókat figyelembe véve, képfilozófiájának tárgyalása két fő megközelítésmódot kínál: 1. meg lehet vizsgálni a képekről, kép és nyelv, valamint kép és valóság viszonyáról, illetve az általában vett képalkotásról szóló gondolatait; 2. utána lehet járni a képalkotás Wittgenstein által gyakorolt eljárásának. E tanulmány kifejezetten a második megközelítéssel foglalkozik, megvizsgálva e gyakorlat és a filozófia kapcsolódási pontjait.

Mint jeleztem, a wittgensteini filozófia képi vonatkozásait vizsgáló irodalom igencsak gazdag, és a terület jó feldolgozását nyújtja. Mindazonáltal gyakran tetten érhető egy enyhébb fogalmi zűrzavar, ez pedig magát a kép fogalmát érinti. A zűrzavar a nyelv természetéből ered: a nyelv ugyanis számtalan olyan metaforát kínál, amely a gondolkodást a vizualitással kapcsolja össze. Még a leginkább teoretikus érvelés is gyakran tartalmaz olyan kifejezéseket, mint például „képet alkot valamiről”, „elképzel”, „belát”, „szemlél”-„szemléltet”, „áttekint” stb. Ezek a kifejezések azt sugallják, hogy a gondolkodás egyfajta vizuális úton halad. Az erre vonatkozó, lezártnak korántsem tekinthető vitától távol maradv (erről lásd a korábban már hivatkozott Tye 1991), annyi mindenképp elmondható, hogy Wittgenstein esetében ez a bizonytalanság talán még inkább szembetűnő, mivel másokhoz hasonlóan szövegeiben gyakran alkalmazta az ilyen megfogalmazásokat, ráadásul egységes képelmélet megalkotásával is próbálkozott. Az általa használt fogalmak nemegyszer ez utóbbi elméletből, máskor (s ugyancsak gyakran) a nyelv képi metaforáiból eredtek. Műveinek fordításai pedig időnként tovább növelik ezt a bizonytalanságot: a *Begriff*, az *Auffassung*, a *Beschreibung*, az *Überblick*, a *Vorstellung* és a *Bild*, valamint a *concept*, a *conception*, a *description*, az *overview*, az *image* és a *picture* jelentésszférai nem tökéletesen feleltethetők meg egymásnak, ami szükségképpen fordítói következtetésekhez és interpretációs pluralizmushoz is vezet (más kérdés, hogy ez persze korántsem idegen a wittgensteini filozófia természetétől). A másodlagos irodalom ezért gyakran nem mentes a kép fogalmának köznapi metaforikus értelme és a kép mint reprezentációs vagy kommunikációs eszköz konkrét értelmének keverésétől. Ez természetesen félreértésekhez és félreértelmezésekhez vezethet. Tovább bonyolítja a helyzetet, hogy a korai főműben, a *Logikai-filozófiai értekezés*-ben (Wittgenstein 1989) található képi jelentéssel-elmélet később önkritika tárgyává is válik.

Ezért szükséges leszögezni, hogy a következőkben a kép fogalmát a nyelv sugallta metaforikus értelmezésektől függetlenül, konkrét formájában kívánom használni. Nem nyújtok azonban pontos definíciót, mivel ez egy olyan

egzakt körülírást jelentene, amit maga Wittgenstein is lehetetlennek és értelmetlennek tartott (többek közt nem választotta szét egyértelműen a mentális kép és az objektív, anyagi valóságában szemlélhető kép értelmét, mivel mindkettőben a képi minőséget kívánta hangsúlyozni).

II.

Nyíri Kristóf meggyőzően érvel amellett, hogy Wittgenstein grafikus ábrázolásainak vizsgálata a hagyaték elektronikus megjelentetését követően más irányt vett, sőt lényegében ezt követően vált lehetségessé. Mint írja:

A nyomtatott korpusz csak részben érzékelteti Wittgenstein a képi reprezentációra vonatkozó gondolatainak gazdagságát, sokrétűségét, folyamatoságát és változásait. És nem érzékelteti annak jelentőségét, hogy a késői Wittgenstein filozófiai kérdéseket gyakran diagramok segítségével törekedett megvilágítani. A *Nachlass* mintegy 1300 ilyen diagramot vagy ábrát tartalmaz. (Nyíri 2002. 6.)

És bár kétségtelen, hogy a publikált művek többnyire tartalmazzák azokat az ábrákat, amelyeket a filozófus gondolatmenetei során felhasznált, ezek megjelenítése időnként problematikus. Wittgenstein műveinek posztumusz kiadása már eleve nem szokványos szerkesztői feladat, amely a kéziratos és gépiratos hagyaték sajátos kezelését teszi szükségessé; erre a Wittgenstein halálát követő évtizedekben a hagyaték kezelői viszonylag általános gyakorlatot alakítottak ki. Nem létezik azonban rögzített gyakorlat az ábrákat illetően. Így fordulhatott elő, hogy a nyomtatásban megjelent művek különböző kiadásai az ábrákat időnként más formában tették közzé, ahogy ez például a *Filozófiai vizsgálódások* 216. paragrafusában található egyszerű folttal is történt. Az eredetileg a 119-es kézirat (MS 119) 48. lapján található ábra más formában jelenik meg az 1953-as angol (*Wittgenstein* 1953. 85.), valamint az 1989-es német kiadásban (*Wittgenstein* 1989. Band 1. 350.). Ez a változtatás tartalmi kérdést szerencsére nem érint.² Nem így az a változtatás, amely a 108-as kézirat (MS 108) 109. lapján látható ábrát érinti: ennek megközelítőleg hú visszaadásával lehet találkozni a *Filozófiai megjegyzések* 1964-es első

² Érdemes azonban megjegyezni, hogy míg a kézirat az ábrát a szövegből kiemelve tartalmazza, mintegy szándékosan megtörve annak folyamatosságát, addig a nyomtatott kiadások kivétel nélkül beillesztik azt a szövegbe.

német nyelvű kiadásában (*Wittgenstein* 1964. 288.; a későbbi angol fordítás is ezt vette alapul), míg egy sajátos értelmezésével – ezáltal átiratával – az 1989-es német összkiadásban (*Wittgenstein* 1989. Band 2. 288.).

A nyomtatásban megjelent művek esetében általános és elfogadható szokás – melyet sok esetben a kényszerűség diktál –, hogy a kézirat szabadkézi ábráit (amennyiben azok nem hordoznak esztétikai tartalmat) nem hű reprodukciók, hanem gépi ábrák formájában teszik közzé. Wittgenstein esetében ez már korábban, a kéziratok folyamatos változtatásain és diktálásain elkezdődik. Maga Wittgenstein is gyakran újrarajzolta ábráit, a gépiratok elkészítésénél pedig nem maga, hanem a gépíró másolta át az egyes ábrákat. Ez az ábrák sematizálódásához, néhány esetben leegyszerűsödéséhez vezetett. Így nem nehéz megkérdőjelezni, hogy az ábrák mélyebb vizsgálatához vajon autentikus segítséget nyújtanak-e a különböző nyomtatott kiadások.

Erre a hagyaték feldolgozását érintő sajnálatos körülményre Michael Nedo hívja fel a figyelmet, amikor megjegyzi:

A gépiratokba történő átírás során a matematikai jelek nagy tömegét hagyták el; ott, ahol meghagyták azokat, az írógép korlátozott jelkészlete folytán megcsonkított formában jelennek meg, ami az eddigi publikálások alkalmával újra és újra értelmetlen és félrevezető ábrázolásokhoz vezetett. Ugyanez érvényes a rajzokra és a diagramokra. Amennyiben egyáltalán átvették ezeket a gépiratokba, kéziratos formáikat csak vázlatosan adják vissza, s a másolás gyakran szintén hiányos hozzáértéssel és ennek megfelelően hibásan folyt. (*Nedo* 1993. 84–85.)³

Csak egyetlen illusztratív példát említenék a szabadkézi ábra gépi átírásának félrevezető voltára. A 104-es kézirat (MS 104) 31. lapján két, kézírással, nyilvánvaló módon szándékosan különbözőképpen írt „A” betű található a következő mondatban: „A” ist der selbe Buchstabe wie „A”. Többszöri változtatást követően a mondat a *Tractatus* 3.203-as pontja alatt jelenik meg, a nyomtatás azonban a két betű helyén azonos karaktert tartalmaz.

A művek nyomtatott publikációi tehát az ábrák esetében gyakran jelentéscsonkítást eredményeznek, vagy félrevezető értelmezést sugallnak. Az elektronikus formában hozzáférhető *Nachlass* azonban kiküszöböli a hibákat

³ Michael Biggs adata szerint a nyomtatásban megjelent ábrák 10%-át hibás átírással, illetve következetlenül használták fel (*Biggs* 1994. 216.).

azzal, hogy olyan eszközt ad a kutató kezébe, amely megfelelő és eredeti formában tartalmazza az ábrázolásokat.

A grafikus ábrázolások mindmáig legteljesebb feldolgozását Michael Biggs nyújtja, aki a diagramok összegyűjtésével és katalogizálásával új megvilágításba helyezte a hagyaték kezelését (Biggs 1994; 1996; 1998; 2001).⁴ Biggs a diagramok gyűjtőfogalma alatt lényegében minden olyan ábrázolást és grafikus karaktert ért, amely „a szokásos klaviatúrával nem vihető be” a gépiratok elkészítése, illetve a szedés során. Habár Biggs maga is elismeri, hogy a vizuális hagyaték feldolgozása során a kéziratos hagyaték teljességéből kell kiindulni, rögzített pontként ő mégis a nyomtatott műveket veszi (Biggs 1994. 14.).

Biggs értelmezése szerint – mellyel egy igen sikeres szemléletmódot vezet be – a diagramok alapvetően szintaktikai szerepben, nem pedig illusztrációként jelennek meg a művekben. Ezek a diagramok többnyire vonalas ábrák, sematikus vázlatok, melyek a mondatokon vagy szövegrészekeken belül önálló jelentéssel rendelkeznek. Kiemelt hangsúlyt helyez a rajzok jellegére:

A *Nachlass* egyetlen helyén sem találhatók tónusos vagy modell utáni rajzok, melyek a háromdimenziós ábrázolás illúzióját nyújtják. Egyszerű vonalas rajzok, melyek valamennyire a mérnöki rajzok jellegzetességével rendelkeznek, jóllehet rendszerint nem idézik fel a háromdimenziós ábrázolás semmilyen hagyományát, mint amilyen a perspektivikus vagy ortografikus projekció. (Biggs 1994. 5.)⁵

Figyelembe véve Wittgenstein mérnöki tanulmányait, az ábrák vonalas vagy mérnöki jellege egyáltalán nem meglepő. Ugyanez az ok szerepet játszhatott abban is, hogy Wittgenstein a problémák vizuális megjelenítésében a gondolkodás egy lehetséges eszközét vélhette felfedezni.

A diagramok mintegy fele a mondatokban olyan szerepet tölt be, hogy el-távolításukkal maga a mondat grammatikailag is széttöredezne és hiányos

⁴ Biggs nagyszabású munkájának végeredménye a publikált művekben található diagramok konkordanciája, amely az interneten is elérhető a http://www.minerva.mic.ul.ie/vol2/Ver_33/index.htm címen.

⁵ Meg kell azonban jegyeznünk, hogy olyan diagramok, melyekben a térbeli ábrázolásnak szerepe van, találhatók a *Nachlass*-ban; ilyen például a több helyen is felbukkanó Necker-kocka, a *Filozófiai vizsgálódások* II. része XI. szakaszában található téglábrázolás, vagy a színek problematikáját vizsgáló szín-oktahedron a *Filozófiai megjegyzésekben* (MS 108 76.; Wittgenstein 1964. 278.)

lenne; szavakkal történő helyettesítésük azonban többnyire nem lehetséges. Ez különösen érzékenyen érinti a szöveg és a diagramok viszonyát, így a kéziratos hagyatékhhoz hű közlés elengedhetetlennek tűnik.

Biggs kitér a színek kérdésére is, amely kettős értelemben lényeges a hagyaték szempontjából. Egyrészt Wittgenstein számos alkalommal foglalkozik a színekkel, feljegyzései több oldalról is megközelítik a színek, a színészlelés problematikáját. Másrészt az ábrák is többször hivatkoznak színekre, jóllehet azokat többnyire csak jelzik. A színek alkalmazásának egyetlen tényleges esete a *Nachlass* 102-es kéziratának (MS 102) 56r oldala, amelyen egy 1924. december 18-i feljegyzés mellett színes ceruzavonások láthatók. Bár az ábra kapcsolódik a szöveghez, sem a kézirat publikált változata (Wittgenstein 1961. 37.), sem a *Tractatus*, ahova a megjegyzés végül 4.04. számozással bekerült, nem tartalmazza. Wittgenstein más esetekben csupán jelzi a színeket, ami azonban érdekes dilemma elé állítja a szerkesztőket: vagy változatlan formában közlik az ábrákat, vagy színesen, behelyettesítve a színneveket. A publikált művekben többnyire ez utóbbi megoldás található. Egy ismert példa: a *Filozófiai vizsgálódások* 48. paragrafusának egyik ábrája színes négyzeteket tartalmaz, melyek színét Wittgenstein eredetileg csupán a négyzeteken belül elhelyezett színnévkezdőbetűkkel jelezte (a szövegrészlet első felbukkanása: MS 142 42.).

A színek igazi jelentősége azonban csak a *Tractatustól* a *Filozófiai vizsgálódások* felé mutató gondolati változás fényében ragadható meg. A színek ugyanis a tapasztalat közvetlenségére irányítják a figyelmet: fenomenológiájuk direkt, ugyanakkor nem jelölhető ki semmilyen, nekik megfelelő tény a világban (melyet be lehetne illeszteni a *Tractatus* elméleti keretébe). Wittgenstein, aki vizuális művészetekben jártas családban nevelkedett (mi több, apja 1914-es halálát követően ő vette át a családban hagyománynak számító mecénásszerepet⁶), körülvéve olyan barátokkal és ismerősökkel, akik érzékennyé teheték a képi megjelenítések irányába, érthető módon inspirációt meríthetett a színeket és a látást érintő kérdésekből. Ismerte Goethe, Ostwald és Runge színekről szóló írásait, melyek közül legtöbbet Goethe elméletével foglalkozott. Biggs álláspontja szerint ez a körülmény lényeges lehet filozófiájának értelmezésében:

⁶ A család a kortárs osztrák művészet több kiemelkedő képviselőjét támogatta (természetesen nem csupán a képzőművészet terén), mint például Oskar Kokoschkát, Adolf Loos-t vagy Georg Traklt (bővebben lásd Nedo 1993. 19.)

Wittgensteinnek Goethe színelméletére vonatkozó ismeretei nem csupán egy olyan alapvető struktúrát nyújtottak, amely nyilvánvaló korai filozófiájában, hanem néhány olyan fenomenalisztikus értekezés számára is alapot biztosítottak, amelyek a későbbi művekben jelentek meg. Így a színek amellett, hogy néhány specifikus és központi problémával szolgáltak, folyamatosságot biztosítanak a korai és a késői művek között. (Biggs 1994. 7.)

A színekre vonatkozó kérdések tehát – a nyelvi osztenzív definícióhoz hasonlóan, sőt ahhoz kapcsolódva – elvezettek a *Tractatus* kritikájához és a késői filozófia néhány központi gondolatmenetének kidolgozásához:

A színek említése, különösen a későbbi munkákban, azért lényeges, mert a nyelvjátékok olyan paradigmájának kiépítését eredményezték, amelyben első személyű tapasztalatokat írhat le, ugyanakkor használatukra közös kritérium adható. (Biggs 1994. 198.)

Az idézett kijelentés ennél tágabb kontextusban és még általánosabban is alkalmazható: a látás problémája nem hagyható figyelmen kívül a *Filozófiai vizsgálódások*, s lényegében a késői munkák gondolatvilágának kialakításában – e problémák kézenfekvő tárgyalási technikája pedig a vizuális megjelenítések lehetőségének egész sorát nyújtja. Ennek fényében érthetetlennek tűnik, miért tekintettek el hosszán a művek ábráinak részletes és tematikus feldolgozásától.

E munka első lépését képviseli Biggs katalógusa, amely ahelyett, hogy a diagramok kimerítő tárgyalását nyújtaná, inkább jó alapot biztosít a későbbi kutatások számára. A katalógus mintegy 480 ábrát sorol fel a publikált művek oldalairól, megmutatva azok forrását a kéziratokban, s bemutatva az egyes diagramok megjelenési variánsait. A diagramoknak sorszámot ad, ami megkönnyíti a későbbi hivatkozást; a sorszámok az időrend szerinti előfordulást tükrözik (az időrend alapja a nyomtatott megjelenés, ami praktikus okokból érthető, a *Nachlass*-t vizsgálva azonban néha félrevezető). Az egyes diagramokat nagyobb csoportokba, összesen 47 típusba sorolja, mely típusokat a vizuális megjelenés jelöli ki (Biggs 1994. 317.). Másfajta osztályozási lehetőséget képvisel a diagramok alkalmazásának tipizálása: ennek alapján négy eltérő használatra (illuzórikus, sematikus, illusztratív és szemantikus)

utal.⁷ Itt sok esetben meghatározó lehet a szöveggörnyezethez való viszony is. Újabb lehetőséget jelent a konceptuális kapcsolatok felmérése, melynek során Biggs hét fogalmat különböztet meg (kritérium, szimptóma, számolás, próba, magyarázat, leírás, paradigma; ld. Biggs 1998. 8.).

A katalógus fényt vet arra is, mi lehetett az oka Wittgenstein ennyire intenzív diagram-használatának. A kézenfekvőnek tűnő vélekedéssel ellentétben a grafikus elemek nem pusztán illusztrációkként jelennek meg, hanem használati-alkalmazási példaként (avagy Nyíri megfogalmazásával: eszközökként),⁸ így pedig egészen sajátos és a filozófiában szokatlan szerepet töltenek be. Ennek értelmében az ábrák fontos részei a szövegeknek, azok fogalmi tartalmát közvetlen képi tapasztalattal egészítik ki. Más szóval, Wittgenstein filozófiájának tisztán fogalmi értelmezése félrevezető lehet, hiszen szükségképpen elhagyná a diagramok nyújtotta konkrét képi-empirikus bázist.

III.

A diagramok vizsgálatából kirajzolódik, hogy Wittgenstein meghatározott filozófiai kérdések vizsgálatához használta fel a vizuális eszközöket. Ezek a kérdések döntő szerepet játszottak a *Tractatus* elméleti revíziójában. A grafikus hagyaték vizsgálatát követően érdemes szemügyre venni, vajon kapcsolódhatnak-e ehhez a hagyatékban található, a fotográfiával összefüggésbe hozható megjegyzések.

Wittgenstein fotográfia iránti érdeklődése mind a hagyatékból, mind a kortársak feljegyzéseiből kiolvasható. A vonatkozó életrajzi adatok összegyűjtésével már egy korábbi alkalommal (Lehmann 2003)⁹ megkíséreltem érvelni amellett, hogy a wittgensteini filozófia értelmezéséhez a fényképek vizsgálata fontos adalékokkal szolgálhat; most csak jelzem az ott felsorolt adatokat. A filozófus maga is készített felvételeket, melyeket sajátos koncepciója szerint aprólékos gonddal állított be, majd a kész képeket gyakran tovább alakította úgy, hogy újabb és újabb darabokat vágott le róluk, míg nem

⁷ Ld. Biggs 1994. 60–61. – Az osztályozási szempontok sokfélesége is jelzi, hogy Wittgenstein több megfontolás alapján is alkalmazhatott képi megjelenítéseket; filozófiája pedig nem szakítható el ezekről.

⁸ A képek eszközökként való kezelése, illetve a képek autonómiája (szövegektől való függetlensége) vita tárgyát képezi; a hagyaték több lehetséges álláspont számára is biztosít forrásokat. E vitához ld. bővebben Neumer 2000, valamint Nyíri 2002 és Roser 1996.

⁹ Egyes fotográfiát érintő kérdésekben ld. még Nedo 1989, 2011, Nedo – Ranchetti 1983.

elérte a kívánt képkivágást. A számára fontos képekből (melyek nem mindegyikét készítette saját maga) albumot állított össze, ennek kialakításában pedig a filozófiai megjegyzései által is sugallt különös rendezőelvet lehet felfedezni: ugyanazt az elvet, amelyet Alois Pichler az *album* fogalmában vél megragadni (ld. Pichler 2004).¹⁰ Továbbá, Wittgenstein saját gyűjteményében találhatók olyan kompozitfotók, amelyek szerepet játszhattak a családi hasonlóság fogalmának kialakításában. A család egyik közeli barátjával, az ismert bécsi fotográfussal, Moritz Nàhrrel készítettett is egy ilyen képet nővéreiről és önmagáról. Most az életrajzi tényeken túllépve szeretném megvizsgálni, milyen kapcsolat fedezhető fel a hagyaték és a fotográfia között.

Ehhez a szöveges hagyaték elemzése szükséges. A *Nachlass*-ban több helyen is található olyan szövegrész, amely fotográfiával kapcsolatos kérdéseket említ. Ezek különböző kontextusokban, különböző – esetenként jellegzetesen wittgensteini – problémák kapcsán bukkannak fel, nem ritkán gyakorlati fényképezési problémákat állítva a fókuszba. A kontextusok alapvetően a következő 10 témára oszthatók fel: családi hasonlóság, élettenség, felismerés, identitás, fekete-fehér, emlékkép, hasonlóság, aspektus, térbeliség és szín.

Családi hasonlóság

A Galton-féle kompozitfelvételek első említése 1929-ből származik.¹¹ A 139a kézirat (MS 139a, Vortrag über Ethik) az etikai kérdések természetének, különösen pedig az érték fogalmának megvilágítására használja fel a hasonlatot:

És [e fogalmak közül] néhány olyat fogok felsorolni, amelyek számomra szinonimáknak tűnnek, amennyire jelentésük fontos számunkra; felsorolásukkal pedig ugyanazt a hatást kívánom elérni, mint Galton, amikor számos különböző arcot másolt ugyanarra a fotográfiai

¹⁰ Pichler a *Filozófiai vizsgálódások* különböző előszó-változatai, valamint egyes szövegrészek keletkezéstörténete alapján arra a következtetésre jut, hogy a számtalan (sikertelen) átdolgozási kísérlet után, amely egy *könyv* létrehozását célozta, Wittgenstein végül belenyugodott az *album*-formába; miközben belátta, ez az egyetlen lehetséges megjelenési formája filozófiai megjegyzéseinek.

¹¹ Az egyes feljegyzések dátumait a *Nachlass*-ban található adatok alapján közlöm; ezek nem minden esetben tekinthetők pontosaknak, de jelenlegi szándékaink értelmében elégségesek.

lemezre, hogy megkapja közös tulajdonságaiknak képét. És egy ilyen képpel be tudom mutatni, milyen a tipikus, mondjuk kínai arc [...]

Az etikai előadásról készült jegyzet tehát Galton kompozitfotóival példázza azt, ahogyan a fogalmakat mintegy egymás mögé állítva azokból kiemelkednek a közös vonások, felvázolva ezáltal az etikai kérdések „tipikus” vagy közös természetét. Ez a megjegyzés arra utal, hogy a felvételen az egyedi vonások esetlegességei elhalványulnak, míg a közös karakter felerősödik, kiemelkedik. Galton eredeti elképzelése az volt, hogy népcsoportokat, családtagokat, közös foglalkozást űző embereket vagy éppen egy mentális rendellenesség hordozóit, deviáns magatartást tanúsító embereket lefotózva a szó legszorosabb értelmében „képet alkothat” a népcsoport jellegzetes képviselőjéről, az adott család tipikus (de a valóságban persze nem létező) tagjáról vagy a jellegzetes orvostól, ügyvédtől, netán elmebajosról vagy betörőről. Wittgenstein ezt az elképzelést nem csupán az előbbi megjegyzésben olvasható etikai kérdéskörhöz, hanem a valószínűség kérdéséhez is fűzi ugyanebben az időben:

A galtoni fénykép a valószínűség egy képe (MS 107 175.)

A képen annál erőteljesebben jelenik meg egy adott vonás, minél többször fordul elő az egyes összetevőkben. Az a jellegzetesség tehát, amely a képen erőteljesen látszik, nagyobb valószínűséggel (de nem kötelező érvénnyel) fordul elő minden olyan egyedben, amely a csoportba sorolható.

A képen egy *tipikus* arc látszik, amely a felerősített közös vonások révén *hasonlít* a csoport tagjaira. Wittgenstein ugyanebben az időben, 1930 körül készítettett saját családjáról is kompozitképet, s később a család fogalmával is összeköti az így megalkotott képet (ismeretes, hogy a családi hasonlóság fogalmi meghatározásánál szintén a családtagok vonásait hozza fel példaként, vö. *Filozófiai vizsgálódások* 67. §). De a fogalom első kéziratosa említése szintén ebből az időből származik.¹² A hasonlóság e sajátos fajtája két ellentétes irányú erő hatását mutatja. Egyrészt a fényképen kiemelkedő erőteljes jellegzetességek az egyedi arcok közös vonását hangsúlyozzák: minél intenzívebben látható valami, annál inkább található meg az egyedi arcok-

¹² „Így Spengler érthetőbb lenne, ha azt mondaná: családok életének különböző kultúrperiódusait hasonlítom össze; a családon belül létezik valamilyen családi hasonlóság, miközben különböző családok tagjai között is található egyfajta hasonlóság; a családi hasonlóság így és így különbözik e másik hasonlóságtól stb.” (MS 111 119., 1931. aug. 19.)

ban. Másrészt az egyedi vonások mindegyike részt vesz a közös kép kialakításában: ezáltal pedig – bár előfordulásuk ritkasága arányában halványabban, de – minden vonás felfedezhető a közös képen, nem tűnik el semmi sem teljesen. Nem jelölhető ki kötelező érvényű vonás sem, olyan, mely minden egyedi arcon felfedezhető lenne, hiszen a tipikustól eltérő arcok gyengítik a közös vonásokat.

Figyelemre méltó továbbá az is, hogy a fogalom *esetleges* összetevőkből áll össze; a kompozitkép sosem ad *teljes* képet. A közös vonások csak a benne található elemeknek köszönhetően emelkednek ki, de mivel kialakításukban nem tartalmazzák az összes lehetséges elemet (az összes kínait vagy egy család összes tagját). Amit a kompozitkép mutat, ennyiben esetleges (azaz, ennek értelmében egyedi), és így konvencionális természetű. *A kép a közös tulajdonságok, az általánosság egy lehetséges szemléletét nyújtja.* Ha a családot vesszük alapul, akkor azt mondhatnánk, ez egy természetes kategória, amely a leszármazási vonal nyomán alakul. A családról készített kompozitfelvétel azonban mesterséges kategória, amely a rajta szereplő családtagok esetlegességén alapul. Mindez persze azt is jelenti, hogy a családi hasonlóság egy dinamikus fogalom: újabb elemek felvételével nem csupán a csoport növekszik, hanem a közös kép is folyamatosan átalakul.

Ha ennek fényében értelmezzük a korábban idézett, az etikai fogalmak természetére vonatkozó szövegrészt, akkor elmondható, hogy a kompozitfotó hasonlatként történő felhasználásával Wittgenstein a nyelvi fogalmak természetére vonatkozó elképzelését vázolja fel. A fogalmak ugyanis csak azt képesek megragadni a világból, ami a kompozitképen szereplő erőteljes tulajdonságokhoz hasonlóan kiemelkedik a környezetből. Mindazonáltal e hasonlat több, mint egyszerű hasonlat. Tudatában annak, hogy Wittgensteint a kép gyakorlati megvalósítása is érdekelte, a családi hasonlóság fogalmának kialakítása, a teoretikus munka szoros kapcsolatot feltételez a gyakorlati aktivitással. Másképpen: a fogalomképzés absztrakt folyamata a praxison keresztül a konkrét-valóságos képi sajátosságokhoz kapcsolható egy speciális fényképészeti eljárás alkalmazásával.

Életlenség

Mint azt a Wittgensteinből kiinduló későbbi kategóriaelméletek jelzik, az életlenség fogalma szorosan kapcsolódik a családi hasonlósághoz. Azok a kategóriák, amelynek tagjai a családi hasonlóság módján tartoznak össze, életlen határral rendelkeznek – éppen úgy, ahogyan a több különböző arcból

összeállított kompozitfotón a „tipikus” arc körvonalai kissé elmosódnak. Az egymásra vetítés nem teszi lehetővé az élesség megtartását. Az élettenség illetén alkalmazásának első jellegzetes példája szintén a már hivatkozott 111-es kéziratban található – éppen ott, ahol egy héttel később a családi hasonlóság is először kerül említésre.

Nem inkább az lenne igaz, hogy el kell utasítanunk minden egzakt definíciót, mint megértésünk kifejezését? Azaz, azt kellene egy ilyen definícióról mondanunk, hogy csak egy, a fogalommal rokon fogalmat határoz meg, de nem magát a fogalmat. És a rokonság nagyjából olyan lenne, mint két kép rokonsága, melyek közül az egyik élettlenül határolt színfoltokból, a másik pedig hasonlóan kialakított és felosztott, de élesen határoltakból állna. A hasonlóság ekkor éppúgy tagadhatatlan lenne, mint a különbözőség.

A kérdés tehát: beszélhetsz-e az első kép esetében is foltokról? Bizonyára csak egy másik, de rokon értelemben.

Ez azt jelenti: az élettlen határok hozzátartoznak a növényről kialakított fogalmamhoz, ahogyan az most van, azaz, ahogyan most ezt a szót használom, és ahogyan az e fogalmat jellemzi, hogy pl. azt mondom: nem találtam meghatározást arra nézve, vajon ezt növénynek kell hívni vagy sem.

Úgy tűnik azonban számomra, hogy itt tévesen használják az „élettlen” szót, nevezetesen olyan esetben, amikor nem képzelhető el „éles”. (MS 111 87–88., 1931. aug. 12.)

Az egzakt definíció csupán a fogalom egy speciális esetét képviseli, nem magát a fogalmat. Az alkalmazott hasonlat önmagáért beszél: az éles képekből (egyedi entitásokból, egzakt definíciókból) összeálló fogalom élettlen határokkal rendelkezik, mert a határok az egymásra vetítés során elveszítik élességüket. Még izgalmasabb – és még inkább megvilágítja a fogalom képszerűségét – az a későbbi feljegyzés, amely egyik változatában idővel a *Filozófiai vizsgálatások*ba került:

„Fogalom-e egyáltalán egy homályos fogalom?”. Képe-e egy embernek [az | egy] élettlen fénykép? [Mindenütt | mindig] előnyös egy élettlen képet egy éllessel helyettesíteni? Vajon nem éppen az élettlenre van-e gyakorta

[szükségünk | szükség]? (MS 115 42., 1933. dec. 14.; vö. *Filozófiai vizsgálódások* 71. §)¹³

További elgondolkodtató tény, hogy a most hivatkozott 115-ös kéziratban e két utóbbi idézet mindössze néhány bekezdés választja el egymástól (két oldallal előzi meg a 111-es kézirat részletének egy szövegváltozata).

Az életlenség ezáltal korántsem jelent negatív tulajdonságot. Az életlen kép olyan kép, amely megtartja tárgyának fő tulajdonságait, az életlenség csupán az esetlegességeket mossa el. A fogalmak éppen ebből az elmosódottságból nyerik mozgásterüket, azt, hogy rugalmasan alkalmazhatók és nem lezártak. Az egzakt definíció hiánya és lehetetlensége nem az általánosság hiányát jelenti, hanem éppen annak lehetőségét: az életlen fénykép csak az egyedi vonásokat teszi felismerhetetlenné. Az életlen kép nem egy személy, hanem az ember fényképe: emberként felismerhető marad, jóllehet, személyisége elveszik a kép életlenségében. S ami később szintén lényegessé válik Wittgenstein számára: az életlen kép többféleképpen nézhető és interpretálható.

Felismerés

A képek közvetlen észlelése vet fényt arra, miként lehet elkülöníteni gondolkodást és észlelést. Ez a késői Wittgenstein egyik gyakran és több formában visszatérő témája; de talán legjobban a felismerés fogalmán keresztül szemléltethető.

A képen úgy ismerjük fel a vonásokat, mint valakinek az arcvonásait. Mintha két kép lenne a szemlélő előtt, melyeket összevethet, és annak eredménye nyomán valakit azonosít:

Mondhatnánk, hogy felismerem egy ember vonásait egy képen. De miben áll ez? Első pillantásra úgy tűnik, mintha két dolgot konfrontálnék. Felismerem ezt akként. [...] Ez olyan, mintha valakit egy fénykép alapján azonosítanék. [...] Ha azonban egy zsánerképre nézek, nem feltétlenül így járok el, még ha azonnal meg is értem a képet. Azaz, anélkül értem meg, hogy bármilyen más kifejezésformára lefordítanám. Hanem a megértésem

¹³ A *Big Typescript* a következő szövegváltozatot tartalmazza: Vajon egy éles kép mindig és minden célra jobb, mint egy életlen, homályos? Mi lenne, ha valaki azt mondaná: „egy életlen kép egyáltalán nem is kép”?! (TS 213 249r, 1932. jan. 1.) Az elektronikus kiadás alapján szögletes zárójellel és egyenes vonallal jelzem a szövegváltozatokat és átírásokat.

a nem-értéstől a látottakra adott reakciómban különbözik. (MS145 92. 1933. okt. 14.)

A felismerés tehát nem összehasonlítás alapján történő azonosítás, hanem inkább megelőzi azt. Az összehasonlítás a fordítás, azaz a közvetítés eljárását követeli meg, a felismerés azonban közvetlen. Az idézett megfogalmazás alapján Wittgenstein ekkor még hajlik arra, hogy a személy felismerését az azonosításhoz kapcsolja, csupán azt veti el, hogy egy élethelyzet (zsánerkép) megértése képszerű azonosítást jelentsen. A zsánerkép ugyanis nem egyezik meg szükségképpen semmilyen más képpel, a felismerés során tehát magát az ábrázolt szituációt kell meglátni (azt pedig értelmetlen lenne mondani, hogy szituációkat hasonlítok össze képszerű módon).

De mi történik, amikor valaki belép a szobánkba, mi pedig felismerjük, mint egyik ismerősünket?

Itt gyakran egy primitív elképzelés lesz úrrá rajtunk, nevezetesen hogy összehasonlítjuk azzal az emlékképünkkel, amely elménkben van, és úgy találjuk, megegyeznek. Azaz, a „valakit felismerni”-t mi úgy reprezentáljuk, mint egy kép segítségével történő azonosítást (ahogyan egy bűnözőt azonosítanak fényképe alapján.) (TS 310 137., 1934. jan. 1.)

Ha azonban valóban képeket hasonlítanánk össze, a hasonlóság gyakran teljesen eltűnne. Ezzel szemben a felismerés hirtelen történik meg: magát a személyt érzékeljük, képek közvetítése nélkül. A kép, folytatja a gondolatmenetet Wittgenstein, csak később ugrik be esetleg, amikor a belépőről eszünkbe ötlük, hogyan nézett ki barátunk néhány éve vagy egy adott helyzetben – de ezt a képet már barátunk látványa váltja ki, az a látvány, melyben felismerjük barátunkat. A felismerés tehát az emlékezést, az összehasonlítást vagy más mentális műveletet megelőzően megy végbe.

Igy a felismerés két dolgot kapcsol össze egyetlen mozzanattá: a látványt a valamiként-látással. Mint érzékelhető, ez az összekapcsolás már az aspektus fogalmát vetíti előre.

Identitás

Az identitás kérdését bizonyos mértékig már felvázolta a korábbi gondolatmenet, mégis indokolt, hogy külön tárgyaljuk. Legpontosabb megfogalmazása a 131-es kéziratban található:

Mi teszi az én órála szóló elképzelésemet az ő elképzelésévé? – Mi teszi a portréját az ő portréjává? A festő szándéka? És ezt a lelkiállapotának nevezzük? – És mi tesz egy fényképet az ő képévé? A fotográfus szándéka? (MS 131 62., 1946. aug. 18.)¹⁴

A kérdés persze lényegesen többet jelent, mint pusztán annak vizsgálatát, vajon milyen kapcsolat fedezhető fel a kép és a leképezett között. A fénykép ugyanis ebben az értelemben önkényes – hacsak a szemlélő nem ismeri a képen ábrázolt személyt, nem tudhatja biztosan, ki látható a képen; így a képhez társított szóbeli vagy írott információra van utalva. A kép azonban a szemlélőtől függetlenül valakinek a képe, így azt lehetne mondani: akkor tudom, kinek a képét szemlélem, ha a tudásom megegyezik a festő vagy a fotográfus intenciójával. A kép valahogyan közvetíti ezt az intenciót is. Ez a gondolatmenet azonban félrevezető – hiszen kit ábrázolna ekkor például az igazolványkép-automata által előállított kép?

Wittgenstein itt más oldalról ragadja meg a kérdést. Egy kép akkor is egy bizonyos személy képe, ha én nem tudok róla, én azonban nem feltétlenül szemlélem úgy, mint ennek és ennek az embernek a portréját. A kép kezelhető egyszerűen egy embert ábrázoló képként. Ha viszont tudom, kit ábrázol, akkor már nem tekinthetem másnak: ahogy ez a felismerés vizsgálatánál kiderült, az általam ismert személyek képeit azonnal úgy kezelem, mint ennek és ennek az embernek a képét.

Az azonosság így inkább azt jelenti, hogy a képet azonosítom a képen látható személlyel (vagy adott esetben tárggyal). A fényképen a valóságghú leképezés miatt ez sokkal szembeötlőbb, mint a festményen (Wittgenstein valószínűleg nem is juthatott volna erre a gondolatra a fotográfia vizsgálata nélkül, hiszen a grafikus ábrák vagy a portréfestészet nem feltétlenül vezetnek ehhez a következtetéshez: ehhez inkább technikai képekre van szükség). Így nem csoda, hogy ez a kérdés más kontextusban már sokkal korábban felbukkan, így például a 145-ös kéziratban:

Mit jelent, hogy „ez a [portré | kép] számomra ő”? Ugyanaz a hozzáállásom, mint magához az emberhez. Mégis különbséget teszek közte és a képe között. (MS 145 87., 1933. okt. 14.)

¹⁴ Érdekes módon kapcsolódik ehhez a szövegrészhez a *Filozófiai vizsgálódások* 518. paragrafusa: „Nos, mi a festés tárgya: az ember képe (például) vagy az ember, akit a kép ábrázol?”

Bár tudatában vagyok annak, hogy a kép nem azonos a leképezettel, mégis úgy kezelem, mint magát a leképezett személyt. Az idézetből érdemes kiemelni a *hozzáállás* (Einstellung) szót: Wittgenstein nem véletlenül alkalmazza megfogalmazásában, hiszen ez adja meg az azonosítás kulcsát. A kép esetén a szemlélő viselkedésében ragadható meg az azonosítás mozzanata, abban, ahogyan a képet kezeli. A kép nem egyszerűen tárgy, amely ábrázol valakit, hanem a szemlélő magatartását irányítva, közvetlenül a személyre utal.

Ez a közvetlen, az értelmezéstől független, illetve azt megelőző viszony minden ilyen jellegű kép sajátja:

Képeket akasztunk fel, fényképeket állítunk ki tájakról, belső terekről, emberekről, és ezeket sosem kezeljük és szemléljük műszaki rajzokként. Éppúgy szeretünk rájuk tekinteni, mint magukra a tárgyakra; ugyanúgy mosolygunk a képre, mint az emberekre, akiket mutat. Nem úgy tanuljuk a fényképeket megérteni, mint ahogy egy tervrajzot. (MS 135 31., 1947. júl. 17.)

Majd egy gondolat kísérlettel folytatja. Képzelnék el, hogy léteznek olyan emberek, akik a fényképeket nem képekként látják. Megértenék, hogy például egy embert lehetséges ábrázolni egy fényképen, de azt nem tekintenék az ember képének. Ezek az emberek valószínűleg nem ismernének fel egy embert a képe alapján, és ahhoz, hogy értsék, meg kellene tanulniuk *olvasni* a fényképeket. Ha azonban ezt elsajátították, az a tanulás már csak történelmet jelentene számukra; azaz, nem kellene folyton újra és újra egyféle „fordítást” elvégezniük, hanem ugyanolyan közvetlen módon szemlélnék a képeket, mint mi magunk.

Jóllehet, a képeket meg kell tanulni értelmezni, ez az értelmezés független a magyarázattól. A gondolat kísérletben szereplő emberek nem úgy tanulják meg olvasni a képeket, mint ahogy a gyerekek (például egy osztály definíció alapján) megtanulják, mit jelentenek az egyes szavak. Ez a tanulás, ahogyan a nyelv szavakon túlmenő elsajátítása is, a viselkedést alakítja: a tevékenységre, a képek kezelésére irányul. Ezért kérdezheti egy későbbi alkalommal Wittgenstein:

Megértenéd, ha azt mondanám, hogy „A fényképet, a képet a falunkon úgy szemléljük, mint az [embereket | emberi arcokat] és más dolgokat, mint azokat a dolgokat, amelyeket rajtuk ábrázolnak”?

Ennek nem kellene így lennie. (MS 137 142a, 1949. jan. 7.)

A képekkel való sajátos bánásmód az emberi tevékenységbe van ágyazva. *Mi* így kezeljük őket – és ez a képekhez való hozzáállás egy módja.

Egy fényképet nem tekinthetek másnak, mint magának a rajta ábrázolt tárgynak, mert sajátos cselekvésmódunk ezt sugallja.

Hasonlóság

A hasonlóság fogalma összekötő kapocsként is értelmezhető, amely több más fogalommal jelzett kérdéskört is átfog. Az alapvető probléma a kép és a leképezett hasonlóságon alapuló köteléke. A kép azonosítása a leképezettrel a legegyszerűbb módon úgy is értelmezhető, mint hasonló dolgok kapcsolata vagy asszociációja.

Akinek mutatnak egy fényképet A-ról és megkérdezik, nem találod-e öhozzá hasonlóknak ezt a fényképet, válaszolhatna így: „Nyomokban sem, egyáltalán nem hasonlít hozzá: a papír négyszögletes és egészen vékony, ő pedig nem...” (MS 109 197., 1930. nov. 2.)

Míg tehát korábban az identitás kapcsán azt lehetett látni, hogy a képekkel való bánásmód konvenciói szerint a képet azonosítják a leképezettrel (ti. ugyanúgy kezelik), addig a hasonlóság megmutatja, miért nem kell ennek feltétlenül így lennie. A kép mint tárgy egyáltalán nem hasonlít a leképezett-hez. Bár a benne foglalt vizuális információ felkelti a leképezett illúzióját, más szempontból tekintve semmilyen közös nem fedezhető fel bennük. Kép és leképezett tehát egyszerre hasonló és különböző – a hasonlóság megragadása csakis valamilyen konvenció, adott cselekvésmód alapján lehet.

Ezért tekintheti Wittgenstein a családi hasonlóságot a hasonlóság egyik esetének; olyan esetének, amely számára kitüntetett szerepet játszik (miközben tisztában van azzal, hogy ez nem kell, hogy minden esetben és minden helyzetben így történjen). A hasonlóság csupán megkönnyíti a dolgok összekapcsolását, egyfajta összetartozást sugallva.

Mivel a fényképet a dolgok *élethű* másának szokás tekinteni, a hasonlóság többnyire elfedi a különbözőséget. Innen ered az, hogy a fénykép a tények sajátos bizonyítéka lehet, s az, hogy vizuális erejével félresöpri a kételet.

„Egy fotó sosem hazudik”.

Valójában: A fotó mindig hazudik. Vagy csupán néhány kivételes esetben nem hazudik. A fotó a látott tárgyaknak a portréhasznosság szempontjából történő önkéntes fordítása világosba és sötétbe. A formát, színt, mozgást vagy nyugalmat, amelynek különbségein minden múlik – egy olyan ábrázolásból kell kiolvasnunk, amely nem arra van elrendezve, hogy ezeket megkülönböztesse. (MS 167 4r-4v, 1947. jan. 1.)

Az idézet esetében a „portréhasznosság” fogalma takarja azt a konvenciót, ami a fényképen a kép és leképezett viszonyában tükröződik. Nem véletlen a kéziratban az „önkéntes” jelző kiemelése: ez a fordítás egy a lehetséges fordítások közül. Mindez a fotográfiák érdekes szemléletére utal, hiszen Wittgenstein itt egy rögzült konvenció esetlegességére hívja fel a figyelmet. A képek alkotása attól a cselekvés- és szemléletmódtól függ, amelyet a konvenciók meghatároznak. Az idézet utolsó mondata különösen érdekes (és a hagyatékban más-más kontextusban gyakran visszatér): a fénykép nem egy olyan ábrázolásmód, amely a vizuális látvány jellegzetességeinek megkülönböztetésére jött volna létre. A fénykép egy gépi másolat, amely csupán árnyalatokat tartalmaz, foltokat, amelyek átmenetet képviselnek sötét és világos között. Ezek az árnyalatok olyan kódok, amelyeken keresztül a szemlélő látja az eredeti látványt; ezzel a látással pedig csatlakozik egy adott vizuális konvencióhoz.

Emlékkép

Az emlékezés eseményét gyakran szokás összekötni a képekkel: az emlékezés tárgyának valamilyen képet tartanak, az elmében megőrzött képet, melynek felidézése újra előállítja az adott emlék vizuális jellegzetességeit. Wittgenstein ugyancsak innen indul ki, amikor az emlékekről a köznapi vélekedés szellemében ír:

[...] gyakran gondoljuk, hogy amit emlékezésnek nevezünk, annak egy képnek kell lennie, és amikor emlékszem arra, hogy egy embert már láttam egyszer, ez olyan lenne, mintha magammal hordanék egy fényképet örára, odatartanám mellé, és összehasonlítanám a fotót az emberrel. (TS 302 26., *Diktálás Schlicknek*, 1932. jan. 1.)

És az emlék felidézése bizonyos szempontból valóban megegyezik egy kép felidezésével:

Miért kíséreljük meg az emlékezés hatásmechanizmusát úgy felfogni, mintha a látott tárgyakat egy magunkkal hordozott képpel vetnénk össze? Mert egy ilyen kép bizonyos módon helyettesítheti az emléket. Amikor például tudni szeretnénk, hogyan nézett ki valaki sok évvel ezelőtt, akkor talán egy fényképet hívnánk segítségül. (MS 146 55., 1933. dec. 12.)

A kép nem maga az emlék, de helyettesítheti azt, segíthet a látvány felidezésében – azaz, a felidezésben jut szerephez. Ugyanakkor az emlékkép ismerős problémákkal küzd: az összehasonlítás és az azonosítás nehézségeivel.

Az összehasonlítás a korábbiak szellemében nem jelent mást, mint annak vizsgálatát, vajon fennáll-e egy ugyanolyan vagy hasonló kapcsolat az emlékkép és a tényleges személy között, mint amilyen a kép és a leképezett között fedezhető fel. Mivel azonban a hasonlóság egy önkényes leképezés esetén csak esetleges lehet, ezért amennyiben az emlék is önkényes képalkotás eredménye, szintén esetleges.

A központi probléma azonban nem itt található. Wittgenstein megkérdőjelezi, vajon tényleg kép-e minden esetben az emlék. A felismerés és azonosítás közvetlen folyamata nem teszi lehetővé azt a (köznapi értelemben vett) összehasonlítást, amit az idézetben feltételez. Az emlék mint kép inkább csak később jelenhet meg, akkor, amikor a látvány felidéz egy képet. A felidezés azonban nem csupán kép felidézése lehet, előfordulhat, hogy az emlék más természetű. Alkalmasabb az a megfogalmazás, hogy az emlék többnyire képszerű – azaz, megjelenhet képekként (egy esemény emléke lehet egy kép¹⁵), de nem feltétlenül az. Az emlék felidézése az azonosítás közvetlenségét hordozza, ami bizonyos mértékig közös a vizuális információ közvetlen észlelésével, de általánosabb értelemben helyesebb az élmény közvetlenségé-

¹⁵ Ám ahogy a 135-ös kéziratban olvasható, ez a kép lehet félrevezető: „Emlékezés: »Látom magunkat egy bizonyos asztalnál ülni.« – De valóban ugyanaz a látvány van előttem – vagy egy azok közül, melyek akkor voltak? Bizonyára ugyanabból a látószögből látom az asztalt és a barátomat, mint akkor, tehát magamat nem is látom? – Az emlékképem nem bizonyítéka a korábbi helyzeteknek; akárcsak egy fénykép, melyet akkor készítettek, most az tanúsítja, hogy akkor ez így volt. Az emlékkép és az emlékezés szavai azonos szinten állnak.” (TS 233b 53., 1946. jan. 1.). Meggondolandó: a fénykép, az emlékkép és az emlék szóbeli leírása e tekintetben megegyezik egymással – azaz, egyik sem pontos másolata az eseményeknek.

ről beszélni. Az emlék az élmény közvetlenségét hordozza (ami nem jelenti, hogy közvetlen kapcsolatban állna a valósággal).

Már egy korai feljegyzésből kiderül, milyen viszony figyelhető meg a kép, az emlék és a valóság között.

Milyen viszonyban áll egymással a ma látott fénykép elképzelése és a fénykép (a fénykép látványa)? Hasonló ahhoz? Feltételezve, hogy pontosan megegyezik a valósággal (amit éppen a „valósággal való megegyezés” elképzelése jelent) –. Azt mondom: Éppen így képzeltem el. És valószínűleg nagyjából úgy felelne, hogy „ez lehetetlen, mert az egyik egy elképzelés volt, a másik pedig nem az, te pedig mintegy az elképzelést tartottad valóságnak?” (MS 109 188., 1931. okt. 30.)

Az emlék közelebb áll az elképzeléshez (a képzelethez), mint a valósághoz. Ennyiben nem lehet összevetni egy képpel, mint bizonyítékkal. Az emlék tehát nem csupán képként csalóka: a fénykép, a látvány képe közel áll a valósághoz, az emlékkép pedig a képzelethez. Az emléket így csupán hasonlítani lehet a fényképhez, ami korántsem jelenti, hogy minden tekintetben hasonlóak lennének. Az emlékkép egy *lehetséges* kép.

Aspektus

Az aspektuslátás kérdése igen népszerű wittgensteini téma: rugalmassága folytán egy olyan vizuális metaforát kínál, aminek segítségével számtalan filozófiai probléma megvilágítható. A fotográfiával kapcsolatban a hagyaték szintén több helyen említi; a fényképek a filozófus számára olyan példát nyújtanak, amely a látás jellegzetességeit tárja fel. Az aspektusok esetén két ellentétes irányú erő hat: egyrészt a fénykép a látvány egy aspektusát ragadja meg, másrészt pedig maga a fénykép is tekinthető több aspektusból. Ezt a kettősséget Wittgenstein az aspektuslátás tudatosságán keresztül ragadja meg.

Rátekinthetnek például egy fényképre és foglalkozhatnak az arckifejezéssel, úgymond a kedélye által vezetve, anélkül, hogy ezzel számomra vagy másnak valamit mondana. –

Hagyom, hogy a szemek a fényképen beszéljenek hozzám.

A képet talán először látom valódi arcként. 'Merülj el az arckifejezésben'. Ne azt kérdezd: „Mi történik ekkor?“, hanem, hogy „Mit teszünk ezzel a kifejezéssel?”

Az aspektusnak csak a váltásakor leszünk tudatában. Mint ahogy valaki a hangnemnek csak a változásakor lesz tudatában, de nincs abszolút hallása. (MS 135 47–48., 1947. júl. 19–20.)

A fénykép azonban megköti a lehetséges aspektusokat. A képeket nem lehet bármilyen aspektus szerint szemlélni, e tekintetben pedig a fényképek sokkal kötöttebbek, mint a rajzok. A szemlélőtől függ, mit szemlél a képen – de az nem, hogy mit lát rajta.

Nem mondom egy fényképre pillantva: „Ezt lehetne egy emberként nézni”. (MS 137 31a, 1948. aug. 3.)

A kép sugall egy aspektust, amelyből szemlélni kell.¹⁶ Akkor lehet állítani, hogy valaki felismerte, mi van a képen, ha a megfelelő aspektust alkalmazza. Másrészt a kép több olyan aspektust magában foglal, ahonnan az ábrázolt tárgyra tekinteni lehet. Ebből következik, hogy a képek alkalmazása bizonyos mértékig szabad, az adott kontextus pedig vezetheti az aspektus kiválasztását.

A probléma tehát rokon a felismerés és az azonosítás problémájával: az aspektus, akárcsak a felismerés, *azonnal jön*, hirtelen történik meg, a tudat ellenőrzése nélkül. A rápillantás (az észlelés) eleve alkalmaz egy aspektust a látványra. A szemlélő azonban nem látja az aspektust, csupán – akárcsak egy szemüvegen – azon keresztül tekint a látványra. Az aspektus a váltás esetén válik láthatóvá: akkor tűnhet fel, hogy a korábban látottak csak a látvány nézésének egyik lehetséges módja volt, nem pedig az egyetlen. Aspektus nélkül nincs látás – és ahogy Wittgenstein hangsúlyozza, látásról csak a szemléletmódok sokaságában kijelölt eshetőségről beszélhetünk. A fénykép

¹⁶ A sugalmazott aspektustól természetesen el lehet tekinteni, de a fényképet sokkal nehezebb eleve valamely más aspektusból szemlélni: „Pillants egy fényképre; kérdezd meg önmagad, vajon csupán a sötétebb és világosabb foltokat látod, vagy az arckifejezést is! Kérdezd meg önmagad, mit látsz: Hogyan lenne egyszerűbb ábrázolni: a foltok leírásával, vagy egy emberi fej leírásával...” (MS 135 91., 1947. júl. 25.). Ennek kapcsán Wittgenstein a fényképek egy másik lényeges tulajdonságára is rátapint, arra hogy a kép vizuális információi olyan jelentést hordoznak, amelyek egyszerű leírással megragadhatatlanok. „Látom, hogy ezek a szemek nevetnek.” 'Hogyan láthatom az arckifejezést' kérdeznénk, – 'az arckifejezés (a barátságosság pl.) a tárgyakkal nem az a fajta, amit láthatok!'” (uo. 95.)

nem tesz mást, minthogy tartalmazza az eredeti látvány szemlélésének lehetséges aspektusait (bár természetesen kiemelhet vagy hangsúlyozhat egyet).

A sugallt aspektus miatt a szemlélő közvetlenül „tudja”, mi van a képen; ezt a szemléletet pedig már követheti a tudatos értelmezés is, amikor valaki egy bizonyos, sajátos elvek szerint kiválasztott aspektusból tekint a képre. A kép alkalmazása így egy újabb aspektust jelölhet ki, amikor az alkalmazás körülményei jelzik majd a szükséges aspektust. Ám ebben a tekintetben, ahogyan jeleztük, a fénykép lényegesen kötöttebb, mint a rajz.

Azon a módon is kifejezzük vagy kifejezhetjük azt az aspektust, ahogyan egy alakot látok, ahogyan másolom, tehát, egyfajta értelemben a másolatban. Mindig máshogy adok vissza egy arcot a rajzon, aszerint, ahogyan felfogom, jóllehet, a fénykép minden alkalommal ugyanazt mutatja. (MS 136 112b, 1948. jan. 15.)

Érdekes megjegyzés: mintha a fénykép egy tökéletesen tárgyilagos, a látványt „tisztán”, értelmezéstől vagy aspektusoktól mentesen visszaadó kép lenne, elkészítésének mechanizmusa – a gépiesség – pedig garantálja az objektivitást. Ami ebből az idézetből kiolvasható, az a fényképben rejlő lehetséges aspektusok sokasága. Azaz, a két ellentétes irányú erő a fénykép esetén sajátos módon hat: egyrészt, közvetlen módon sugall egy aspektust („Nem mondom egy fényképre pillantva: »Ezt lehetne egy emberként nézni«”), másrészt pedig a szemléletmódok sokféleségét rejti. Az aspektus így a fénykép és a rajz különbözőségének egy kitüntetett pontját képviseli. A rajz ábrázolásmódja bizonyos mértékig önkényes (ahogyan például az iménti idézetben a másolás a felfogást követi), értelmezése pedig szabadabb; a fénykép viszont a látványtól közvetlenül vezérelve kötöttebb ábrázolás, így lehetséges értelmezésmódjai az eredeti látványtól jobban függenek.¹⁷ Olyan pontja ez a wittgensteini filozófiának, amely – mint ezt később látni fogjuk – megvilágíthatja a filozófus fényképekkel kapcsolatos tevékenységmódját is.

Az aspektusok legkomolyabb problémája a fényképen is visszatér: nem lehetséges egyértelmű paramétereket adni ahhoz, hogy egy aspektust azonosítani lehessen. Az aspektust csak eredménye felől lehet megragadni. Ezért

¹⁷ „Gondolj arra, hogy egy áramló vízfelületre pillantasz. A felület látványa folyamatosan változik. Fények és árnyékok bukkannak elő és tűnnek el. Mit neveznék e látvány 'pontos leírásának'? Semmit sem tartanék annak, mondhatná valaki, nem lehet leírni, mire azt lehetne neki válaszolni: Nem tudod, mit kellene leírásnak nevezni. Mivel a legpontosabb fényképet például, nem kell, hogy élményeid pontos ábrázolásának ismerd el.” (MS 135 99., 1947. júl. 26.)

történhet meg, hogy ugyanarra a képre pillantva az egyes szemlélők mást és mást látnak – sőt élményeiknek is más-más leírását adják.

„Kiről beszéltek?” – „N-ről.” – – „N-ről, a barátomról.” – „Erről az emberről itt a képen.” – „Arról, aki épp most az ajtón belépett.”

Ha Isten a lelkünkbe pillantana, nem láthatná, kiről beszélünk. (MS 137 88a, 1948. nov. 4.)

Térbeliség

A képek esetén a tér alapvető probléma: az eredetileg térben érzékelt tárgyak alakját egy kétdimenziós felületen viszontlátva kell rekonstruálni. Természetesnek hat, hogy a sík képeken látható tárgyakat térbeliként észleljük. A probléma legegyszerűbb megközelítésében a felismerésre és az azonosításra vezethető vissza – a tárgyak a képeken a tárgyak helyett állnak, és ahogy láttuk, a képeket az ember hajlamos azonosítani a tárgyakkal. Ezért hatna furcsának, ha valaki egy fénykép láttán csupán egy foltos papírdarabot venne észre.

A térbeliséget már egy viszonylag korai szövegrész összeköti a fotográfiával, hasonlatként használva fel a fekete-fehér fényképet:

Nem is gondolnánk, mennyire érdekes a három dimenziós látás. Ahogyan egy kép, egy fénykép nézne ki, ha képesek lennénk azt szürke, fehér és fekete foltokként egy sima lapon látni.

Amit így látnánk, egészen értelmetlennek hatna. (MS 109 125., 1930. szept. 11.)

A fényképen a különböző árnyalatú foltokból *kép* áll össze: ha nem így lenne, képeink értelmüket veszítenék, hiszen nem nyújtanának semmiféle információt. A térbeli látás az idézet alapján hasonló módon állítja elő a dolgok háromdimenziós képét, e nélkül az összeállítás nélkül pedig használhatatlan lenne a látás. Wittgenstein észreveszi, hogy a vizuális információ olyan összetevőket is tartalmaz, melyek más ismeret nélkül is automatikusan rekonstruálják a tárgyak térbeli alakját. Ez egy olyan folyamat, amely a tudattól elzárva, önmagától zajlik: egyszerűen nem vagyunk képesek a tárgyakat máshogy látni.

A fénykép különböző árnyalatú foltjai szintén automatikusan állnak össze képpé. És bár az idézet ezt nem említi, nyilvánvalóan Wittgenstein már ekkor

is felfigyelt arra, hogy a képen megtalálható mindaz az információ, amely alapján a látvány eredeti térbeli képét rekonstruálni lehet. A képen megjelenő tárgyak sem tűnnek természetellenesen „kiterítetteknek”, a takarásban lévő részeit pedig éppúgy számításba veszi a szemlélő, ahogyan azt az eredeti látvány esetében tenné.

A látásnak ezt a tulajdonságát mindenki természetesnek tartja (e megjegyzések később a *Filozófiai vizsgálódások*ban váltak ismertté):

Egyszerűen magától értetődő, hogy két szemmel 'térben' látunk. Ha a látvány két képe eggyé olvad össze, eredményként egy homályos képet lehetne várni, egy elmozdult fényképhez hasonlóan. (MS 137 26a, 1948. márc. 3.; vö. *Filozófiai vizsgálódások* 307.)

A két kép összeolvadása persze nem lesz elmosódott vagy bemozdult, annak ellenére, hogy eltérő látószöveget képviselnek. Az összeolvadás éppen az eltérés miatt érdekes. A két kép egymással összevetve hordoz olyan információt, amiből a szemlélő a tárgyak térbeliségére következtet. A fénykép azonban csupán egyetlen szögből felvett képet tartalmaz, szemlélője mégis ugyanúgy térbeliként értelmezi, mint a két szem közvetítette látványt. Erre az eltérésre Wittgenstein több helyen is felhívja a figyelmet:

Egy festményt ugyan térbelileg látunk, nem lenne könnyű síkban elhelyezkedő színes foltok együtteseként leírni, de amit a sztereoszkópban látunk, az mégis egészen máshogy néz ki térbelinek.

Aki egy fényképet szemlél emberekről, házakról, fákról, az nem hiányolja térbeliségüket. (uo. 26b; vö. *Filozófiai vizsgálódások* 307.)¹⁸

A fénykép térbelisége tehát nem a térbeli ábrázolás illúziójából származik, mint a sztereoszkópé, hanem abból a háttértudásból, amit aktiválni képes. *Tudjuk*, hogy a dolgok térben helyezkednek el és térbeli kiterjedéssel rendelkeznek – így ábrázolásuk minden esetben közvetlen módon előhívja a térbeliség érzetét. Aki a fényképet szemléli, az bár tisztában van a háromdimenziós tárgyak két dimenzióba történő transzformációjának nehézségeivel (és főként esetlegességeivel, bizonytalanságával), háttértudása révén erre fel sem figyel. Éppúgy, ahogyan az aspektus csak a váltás esetén tudatosul, a

¹⁸ Még inkább egyértelmű a valamivel későbbi megfogalmazás: „Hasonlítsd össze a 'térbeli' látás különböző módjait; a szokásos fénykép térbeliségét, és azét, amit a sztereoszkópon keresztül láthatunk.” (uo. 136a, 1948. dec. 30.)

térbeliség kétdimenziós átalakítása is csak akkor válik tudatossá, ha valamilyen okból kifolyólag a kép hordozta térbeli információ nem egyértelmű, és szemlélője nem érti közvetlen módon, miként kell a képet nézni.

Szín

A színlátás problémája Wittgenstein legkésőbbi feljegyzéseinek válik központi kérdésévé. Ezekben fenomenalisztikus nézőpontból tekint a színekre: miként lehetséges (de főként: milyen filozófiai problémákhoz vezet), hogy a színek esetén az ember olyasmit észlel, ami nem tulajdonsága a tárgyaknak? E kérdés kifejtésének mára kiterjedt irodalma létezik; éppen ezért itt csupán jelzem azt a sajátos szempontot, amely miatt a fotográfia oldaláról lényeges lehet.

A kérdés sok tekintetben szorosan összefügg a következő részben tárgyalandó *fekete-fehér* problémájával. A 165-ös kézirat tartalmaz egy érdekes megjegyzést a színek észlelésére vonatkozóan:

Ha arra kérnek, mutassam meg, milyen színre gondoltam, rámutatok vagy megnevezem: hogyan lehetséges azonban, hogy ezt minden további nélkül meg tudom tenni; hogy az elképzelés leképezése a valóságba ennyire kevés nehézséget támaszt. Az elképzelés és a valóság a megtévesztésig hasonlóan nézne ki? – De akkor minden további nélkül meg lehetne ismerni egy embert a fényképe alapján. [...]

Ha tehát az elképzelés a valóság leképezése, akkor megkérdezhetem: „Hogyan néz ki ennek a színnek egy jó elképezése?”, vagy: „Hogyan kell megalkotni?”

Megtanulhatom? (MS 165 190-192., 1941. jan. 1.)

A szín mint sajátos észleleti minőség nem azonosítható (ez a késői írások egyik visszatérő következtetése). A szín élménye is csupán rámutatás-szerűen vagy szóbeli leírással, hozzátétőlegesen osztható meg. Az idézet végén feltett kérdés arra utal, hogy Wittgenstein elgondolása szerint a színek elképzelése bizonyos mértékig konvenciókra alapozható, de nem független az egyéni jellegzetességektől sem. Ez azonban jelen gondolatmenetünk szempontjából kevésbé lényeges; sokkal fontosabbak azok a passzusok, melyekben a filozófus a fekete-fehér fényképekből hiányzó színek rekonstruálási lehetőségeit vizsgálja.

Wittgenstein számára a fénykép (a kor technikai lehetőségei szerint) fekete-fehér fényképet jelentett, ez pedig alapvetően meghatározta azt a módot, ahogyan a fotográfiáról gondolkodott. A fényképet szükségszerűen a színek kódolásával, sajátos szintaktika szerinti átalakításával azonosította. Aki a képet egyszerű tárgyként szemléli, nem feltétlenül tartja képnek, mivel a szemléletmód szerint a tárgy semmi hasonlóságot nem mutat a rajta ábrázolt tárggyal. Így teljes joggal mondhatná:

„Egy kutya sokkal inkább hasonlít egy emberhez, mint egy fénykép.”
(MS 164 170., 1941. jan. 1.)

Az egyszerű papírdarab és a rajta ábrázolt személy semmilyen közös tulajdonsággal nem rendelkezik. Ezt erősíti fel, hogy a szürke különböző árnyalataira történő átfordítás az élettől idegen képeket eredményez. Az ilyen képek és a valóság összefüggése csak olyan emberek számára nyilvánvaló, akik elsajátították a fényképek nézésének sajátos technikáját. Aki azonban először találkozik ilyen képekkel, nem biztos, hogy látja rajtuk a valóságos tárgyak és személyek nyomát.

Képzeld el olyasvalakit, aki nem szívesen nézne rajzokat vagy fényképeket; mivel azt mondaná, hogy egy színtelen ember utálatos számára. Vagy találhatnánk olyasvalakiket, akiknek az apró emberek, házak, ahogy a fényképen láthatóak, barátságtalannak vagy nevetségesnek tűnnek. [...] Gondolj arra, miként reagálunk egy jó fényképre, a fényképen látható arckifejezésre. Lehetnének olyan emberek, akik a fényképekben legfeljebb a diagramok egy fajtáját látják, úgy, ahogyan mi a térképeket szemléljük; különböző dolgokat kiolvashatunk a térképből, de például nem csodálhatjuk meg tájat, vagy kiálthatunk fel: „Milyen gyönyörű kilátás!”
(MS 130 230-231., 1946. júl. 31.; vö. *Filozófiai vizsgálódások* 296.)

Érdekes kapcsolat a diagramokkal: a fénykép pusztán a diagramok egy fajtája lenne? Egy sajátos aspektus szerint kódolt leképezés? A színeknek a szürke különböző árnyalataira történő átfordítása valóban diagramszerű, mert pusztán a fényképezés technikájának belső törvényszerűségei határozzák meg. A kép árnyalataiban tapasztalható különbségeket azonban nem nehéz a színek, illetve a színek telítettségének és árnyalatainak különbségeként érzé-

kelni. Ezért „az embernek semmilyen nehézséget nem okoz, hogy a fénykép szürke és fehér színeiben meglássa az emberi arcot” (MS 136 60a, 1948. jan. 4.). Ennyire közömbös információt tartalmazna a színélmény? Wittgenstein már egy viszonylag korai feljegyzésében megemlíti, hogy a színek ilyen átfordítása egyszerű, a látott dolgokat nem különösebben befolyásoló folyamat, mivel pontosan követi a színek „belső viszonyrendszerét”:

Ha kijelentem, hogy a kék táblácska pirosat jelent és így tovább a színkörben, akkor a piros sárgát, a sárga zöldet, a zöld pedig kéket fog jelenteni, ez pedig ugyanolyan eset, mint a komplementerszínéké. Világos, hogy egy ilyen szabállyal minden alkalmazásra alkotható táblázat... És ez azt jelenti, hogy az egyik jelölés ugyanolyan jó, mint a másik, és ebben a grammatikai rendszerben a jelölés módja ugyanaz. (MS 153b 15r-15v, 1931. nov. 1.)¹⁹

A színek felcserélése a fotográfiai negatív és pozitív eljárásához hasonlitos. Bármely ilyen rendszer megfelelő, ha színek egymáshoz viszonyított helyzetén alapszik.²⁰ A fekete-fehér átfordítás ennek egy speciális esete, amikor a színek egyetlen szín különböző árnyalataiban jelennek meg (ezt igen hatásos módon szemlélteti a szín-oktahedron (ld. MS 108 76.; Wittgenstein 1964. 278.).²¹ Ebben az ábrázolásmódban nem csupán a színek cserélődnek fel, hanem azok látszólagos árnyalati telítettsége is a szürke tónusaiban jelenik meg; azaz, más minőségek is transzformálódnak.

Mégis: miért könnyebb értelmezni egy fekete-fehér ábrázolást, mint a komplementerszínekkel vagy a színek más módon történő átfordításával történő ábrázolást? Miért hat idegenül egy színes fotográfiai negatív, és miért élethű egy egyszerű fekete-fehér fénykép?

¹⁹ Ahogy a későbbi megjegyzésekből ez nyilvánvalóvá válik, a színek belső viszonyrendszere nem dolgok viszonyrendszereként, hanem az emberi színérzékelés sajátos viszonyrendszereként értelmezendő. És bár erre Wittgenstein itt még nem utal, feltételezhető, hogy gondolatai már ekkor is ebben az irányban haladtak.

²⁰ Wittgenstein e késői, többnyire 1950-ből származó feljegyzésekben gyakran visszatér ahhoz a példához, hogy a fotográfia mintájára elképzelhető egy olyan üveg, amelyen áttekintve a szemlélő a színeket felcserélve vagy a szürke különböző árnyalatiban látja (pl. MS 173 49v, 61v, 67v). Ezek a megjegyzések nagyrészt megtalálhatók a *Bemerkungen über die Farben* cím alatt kiadott kötetben is (ld. Wittgenstein 1989. 8. kötet).

²¹ Ez az ábrázolás (a szín-oktahedron) a mai színelméletek fényében nem állja meg a helyét, ám érdekes példája a probléma térbeli megjelenítésének és szemléltetésének.

Egy fényképen láttam egy fiút, simán hátrafésült szőke hajjal és egy piszkos, világos dzsekiben, valamint egy sötét hajú embert egy olyan gép előtt állva, amely részben fekete csíkos alkatrészekből, részben megmunkált, sima tengelyekből, fogaskerekekből stb. állt, mellette pedig egy rácsot, világos, cinkkel bevont drótból. A megmunkált fémnek fémszíne volt, a fiú haja szőke, az alkatrészek feketék, a rács cink-színű, noha mindent csupán a fotográfiai papír világosabb és sötétebb tónusaival ábrázoltak. (MS 173 26v-27r, 1950. márc. 30.)

A képen *közvetlenül* a szőke haját vagy a fémszínű alkatrészeket lehet látni – a fekete-fehér fénykép tehát ténylegesen képes felkelteni a színes világ illúzióját. A színek ebben az esetben nem hiányoznak a képről, mert a szemlélő önkéntelenül kiegészíti azokkal, az árnyalatokkal való kódolásnak megfelelően. A szemlélő ismeri a színek belső viszonyrendszerét és a fekete-fehér fotó árnyalatainak vele korreláló viszonyrendszerét. Ez az ismeret a látás törvényszerűségeihez tartozik. De vajon tanulni kell-e azt a módot, ahogyan a fekete-fehér kép színesként értelmezhető?

A filmen, akárcsak a fényképen, az arc és a haj nem szürkének néz ki, hanem teljesen természetes benyomást tesz az emberre; ezzel szemben a filmen az ételek egy tálon gyakran szürkének, és ezáltal gusztustalannak tűnnek.

Mit jelent azonban, hogy a fényképen a haj szőkének néz ki? Miként jelenik meg, hogy így néz ki, és a színre a kép nem csupán utal? (MS 173 81r, 1950. ápr. 12.)

Ugyanaz a közvetlenség, mint a felismerés esetén: a szőke haj szőkének látszik, nem szürkének. Más dolgok azonban nélkülözik ezt az élethűséget. Wittgenstein késői megjegyzései e tekintetben is az észlelés jellegzetességeinél kötnek ki, amelyekben zavarba ejtő módon jelenik meg az észleleti minőségek személyes jellegének, valamint a kommunikált észleletek közös és egyszerű érthetőségének kettőssége. Érdemes ehhez hozzátenni mindazokat, amelyek a korábbi idézetekben többször is felbukkantak: ahhoz, hogy a képeket megfelelően lássuk, meg kell tanulni a látásnak ezt a módját – ha viszont már birtokoljuk ezt a képességet, akkor a látás automatikus módon hozza létre az értelmezésre többé nem szoruló látványt.

Úgy tűnik, a végső válasz a legutóbbi idézetben feltett kérdésre mindössze arra utalhat: *így írnám le, amit látok*. Mert a fénykép a közös tapasztalati

világ egy olyan szemléletét képviseli, ami közvetlenül a látványhoz kapcsolja. A fényképen keresztül maguk az ábrázolt dolgok jelennek meg.

IV.

Az imént elemzett fogalmak sajátos hálózatot képeznek a wittgensteini filozófiában. Mondhatnánk, hogy ez is „csak egy album”, olyan album, amely feltérképezi a fogalmak közti rokoni kapcsolatokat, mint például a családi hasonlóság esetén. Wittgenstein megértése talán nem is lehetséges másképp, csak saját album-szerű módszerével: a fogalmak és kontextusok hálójában pedig lassanként összeáll a kép, amely a fotografiai képek státusát tükrözi.

A korábbi elemzésből kitűnik néhány olyan sajátosság is, amely Wittgenstein fényképfogalmát jellemzi. Világos, hogy a fényképek a képek egy speciális esetét képviselik, azaz, nem minden képi tulajdonság érvényes a fényképekre, valamint – és ez a meglepőbb – a fényképek nem minden tulajdonsága érvényes a képekre, így azok nem egyszerűen aletei a képeknek.²² Itt most nem kívánok a wittgensteini képfogalom elemzésébe hosszasan elmerülni, ez a jelen tanulmány keretei közt lehetetlen is lenne; csupán néhány alapvető jellegzetességet emelnék ki.

A képekkel foglalkozó irodalom gyakran tárgyalja azokat a nyelvvel vagy a szövegekkel ellentétes reprezentációként.²³ Ennek hangsúlyozása (és a reális különbségek abszolutizálása) bizonyos mértékig félrevezető. Egy alapvetően kétpólusú szemlélet képtelen meglátni a két terület egyezéseit és rokonságát. A wittgensteini *Nachlass* nem azt közvetíti a behatóan kutakodó olvasó számára, hogy a filozófus mintegy a „szöveggel küszködve” próbálkozott volna a képi reprezentációk használatával, hanem hogy a hagyományos filozófiai vizsgálódások kereteit szétfeszítve a mondanivalójának legmegfelelőbb formát igyekezett létrehozni. Ebben a szövegek és a képek egymást kiegészítve (de nem egymásra utaltan) egységet alkotnak. Mi több, a korábban elemzett szöveghelyek, a kontextusok és kulcsfogalmak hálójá éppen azt sugallja, hogy a kép és a fogalom természete szerint nem is áll olyan messze egymástól a wittgensteini filozófiában; szembeállításuk pedig kifejezetten félrevezető.

²² Egy wittgensteini képpel élve azt mondhatnánk: a képek és a fényképek a családi hasonlóság viszonyában állnak egymással.

²³ E tanulmány során már hivatkoztunk az *imagery debate* kiterjedt irodalmára; jelen esetben is ez a legjobb példa, hogy a wittgensteini filozófiától független módon is érzékeltessük e szembeállítás alapvető jellegét.

Miért szükséges tehát Wittgenstein számára a képek alkalmazása? A kép, a nyelvvel ellentétben, a látás személyességéből adódóan nyitott az aspektusokra, a többféle lehetséges felfogásra, a szemléletmódok változatosságára (az *interpretáció* és az *aspektuslátás* nem azonosíthatóak, s össze se moshatóak). Mint Gordon Baker kiemeli, a képeknek nem mondhatnak ellent a tények, „mert túl vannak azok határán” (Baker 2004. 267.), így nem alkalmazhatók rájuk az igaz és a hamis egyértelmű kategóriái sem. Meggondolandó, hogy Wittgenstein a szövegeiben igen gyakran használ olyan szófordulatot, amellyel a szemléletmód esetlegességére utal: „egyfajta értelemben”, „bizonyos aspektusból” stb. Ennek megfelelően a képek elfogadása vagy elutasítása sosem lehet kötelező érvényű, sőt, az elfogadás sem jelenti a kép (pontosabban: az adott szemléletmód) elsajátítását, csupán lehetőségének elismerését.

Ugyanakkor a kép a gondolkodó ember számára olyan kötöttséget is jelenthet, amit a nyelv sosem: ahogyan nem lehet egy képet egyszerre több aspektusból szemlélni, úgy erőszakolja rá magát az egyénre (vö. *Filozófiai vizsgálódások* 103. §). A kép „fogva tartja” az embert, mivel egy adott aspektust sugall. A kép így csak akkor hasznos, ha szemlélője tisztában van a lehetséges aspektusok sokaságával. Baker ugyanakkor megjegyzi azt is, hogy a képek „globálisan komplementerek”, azaz a szemléletmódok sokasága rajzolja fel a tapasztalati világot (uo. 268.).

Nem véletlen az sem, hogy Wittgenstein nem beszél gondolkodásmódról, hanem helyette látásmódot és szemléletmódot említ (v. ö. Genova 1995. 55.). Judith Genova éppen abban látja a filozófus gondolatvilágának változását, hogy a *Tractatus* gondolkodás-központú szemléletét előbb a látás, majd a cselekvés váltja fel (uo. 57.). Nézetem szerint azonban Wittgenstein esetében a látást nehéz elválasztani a cselekvéstől, ez a látás ugyanis nem az észleletek passzív befogadását jelenti, hanem aktív cselekvést, melyben a személynek igen nagy szerep jut.²⁴

Úgy tűnik, a látás aktív vagy passzív voltát maga Wittgenstein sem tudja egyértelműen eldönteni; ezért is ingadozik abban a nevezetes részben, amely a *Filozófiai vizsgálódásokban* az aspektusok szerepét elemzi. Mint láttuk, az

²⁴ Genova könyve egy későbbi pontján árnyalja nézetét és kevésbé sarkalatosan választja el a látást a cselekvéstől: a képek alkotása „az emberi cselekvés része, nem pusztán tudósítás a cselekvésekről”, valamint elismeri, hogy „Wittgenstein gyakrabban beszél a gondolkodásról mint a látás egy módjáról, és a látásról mint a cselekvés egy módjáról” (i. h. 74.). Egyet kell értenünk azonban vele abban, hogy a látást sosem azonosítja a cselekvéssel (lévén az tágabb kategória), még ha a kettő viszonya kissé problematikus is: „amit látunk vagy gondolunk, annak igaz ellenőrzése a cselekvésmód” (uo. 83.).

aspektus a kép szemlélésekor közvetlenül, tudatos gondolkodás (értelmezés) nélkül jelenik meg. Ugyanakkor mégiscsak közel áll az értelmezéshez, hiszen az aspektusváltás esetén maga a vizuális információ nem változik meg, csupán annak egy új lehetséges elrendezése, értelmezése bukkan fel. Ezért a filozófus először közbenső álláspontra helyezkedik:

... így az aspektus felvillanása félig vizuális tapasztalat, félig gondolkodás” (*Filozófiai vizsgálódások* II. rész, Wittgenstein 1989. Band 1. 525.)

Hamarosan azonban a látás javára dönt, figyelembe véve az aspektus észlelésének közvetlenségét:

Ez látás! Milyen érelemben az? (*Uo.* 535.)

Nem lehet azonban értelmezés nélkül látni. A kérdés tehát az, hol következik be az értelmezés: a látás pillanatában, vagy később, az észlelet elrendezésekor? A vizuális információ nem ad támpontot. Wittgenstein végül olyan megjegyzéssel próbálja eldönteni a kérdést, amely minden valószínűség szerint számára sem lehetett teljesen kielégítő:

„Tényleg mást látok, valahányszor ránézek, vagy csak máshogy interpreálok? Inkább az első felé hajlom. Mert interpretálni gondolkodni, tenni valamit; míg a látás egy állapot. (*Uo.* 550.)

De akkor hogyan láthatok azonos képet különböző aspektusokban? Olyan kérdés ez, amelyet csak a látás cselekvésként való értelmezése hidalhat át. Azaz: a megjegyzés első felének szellemében átalakítani a zárómondatot. Kissé ironikusan úgy lehetne fogalmazni, hogy az idézett elemzéssel Wittgenstein magát az aspektuslátást nézi egy bizonyos aspektusból.

A képek és a látás hangsúlyozása vezethet el oda is, hogy a filozófus lemond az egzakt definíciókról. A fogalmak közvetítette általánosításra törekvő szemléletmód ugyanis könnyen vezethet a gondolkodás zsákutcaiba, ha a fogalmak uralni kezdik az elképzeléseket. A képek viszont az általánosság helyett a különbségeket mutatják meg. Ezért is lehet különösen fontos Wittgenstein számára, hogy a kompozitfelvételeken az általánosság egy sajátos fajtájával, a családi hasonlósággal szembesül: a képek csak az egyedi jellegzetességek fényében lehetnek általánosak. A kompozitkép készítésének módjával felhívja a figyelmet az így megragadott általánosság esetlegességé-

re, amely a fogalmak esetében sosem lehetséges. Ráadásul a kompozit esetén az általánosság „természetes” módon áll elő, szemben a nyelv teremtette fogalmak „mesterséges” általánosságával (egy definíció ebben az értelemben csakis mesterséges lehet).

V.

Visszaulva a tanulmány mottójára: miért is „hazudik” egy fotó – avagy, miként hazudhat egy fotó? A családi hasonlóság fogalmán keresztül csak az mutatható ki, hogy a fotográfián a közvetlen valóságon kívül más, egy rejtett vagy legalábbis a látványhoz képest nem nyilvánvaló realitás is megjeleníthető. A fotó hazugsága ezen túlmenően a kép kétdimenziós valóságában ragadható meg. Úgy tűnik, a már idézett szöveghelyen Wittgenstein valami közhelyszerű evidenciát, szinte unalmas frázist mond ki:

„[...] egyáltalán nem hasonlít hozzá: a papír négyszögletes és egészen vékony, ő pedig nem...” (MS 109 197., 1930. nov. 2.)

A kép nem anyagi valóságában „hasonlít” tárgyához, hiszen a kép mint tárgy nem más, mint egy darab lap. A fotográfián foltokat látunk, a fekete, fehér és szürke különböző árnyalatainak foltjait vagy éppen színes foltokat. Ezek semmiben sem hasonlítanak arra, amit a kép ábrázol. Mondhatnánk, a fotográfia sosem önmagát állítja. A hasonlóság a kép szemlélőjében áll össze, hiszen ő az, aki e foltokat látványként kezeli – olyan látványként, amely a kép készítésekor tárulhatott a szemlélő elé. A képek – azaz, e foltok – értelmezése így nem más, mint a tevékenység, amely látványként kezeli azokat. Az ember pedig csupán azért képes az értelmezés e furcsa fajtájára, mert a képekkel való bánásmód az emberi tevékenység egészébe van ágyazva: része a kultúrának, az életmódnak. A fotográfia értelmezése nem a nyelv vagy a szövegek értelmezésével rokon, hanem mélyebb annál: wittgensteini kategóriákkal élve, nem gondolkodás, hanem látás. Az értelmezés során nem történik semmilyen fordítás, és az, hogy a szemlélő érti, amit lát, a képre adott reakciójában nyilvánul meg. Mint a *Filozófiai vizsgálódások* második részében írja, „a látás egy állapot”, szemben az interpretációval, amely inkább a gondolkodás egy módja (Wittgenstein 1989. Band 1. 550.).

Még inkább nyilvánvaló lehet a látás állapot jellege Wittgenstein egy másik megjegyzése alapján:

Olyan ez, mintha először úgy tekintenénk egy képre, mintha benne élnénk és a tárgyai valóban körülvennének bennünket, azután hátralepnénk és kívül kerülnénk rajta, a keretet látnánk, és a kép csak egy festett felület lenne. (*Zettel* 233., 1933; ld. Wittgenstein 1989. Band 8. 323.)

A képet mintegy „belülről” lehet csak értelmezni: annak számára, aki kívül marad, csak az árnyalataikban eltérő foltok léteznek. A szemlélőnek még akkor is benne kell lennie a látványban, ha valamelyest távolságot kíván tartani szemléletének tárgyától. Az idézet folytatásában Wittgenstein még erőteljesebb képet használ: képzeljük el, hogy egy moziban ülünk, és az első-tétített teremben a vásznon peregnek az események. Nyilvánvaló: nem egyszerűen (sötétebb és világosabb) fényfoltokat látunk, amelyeket a vetítő lámpája elé helyezett film árnyékaiként értelmezünk, hanem magukat az eseményeket, ahogy azok látványa a vásznon előáll. De mi történik, ha felkapcsolják a villanyt, és a film közben mégis pereg tovább? A vetített képek ekkor elveszítik jelentőségüket. A lámpa felgyújtásával ugyanis a szemlélő kívül kerül a filmen, valósága a film eseményeinek realitása helyett saját, teremben ülő realitása lesz. Kívül került – s innen már nem tudja értelmezni a vetítés keltette látványt.

A képek realitása tehát csak belülről érthető meg, így pedig a fotográfiák csak belülről értelmezhetők. Amikor a fotográfiát a valóság lenyomatának tartják, akkor e reláció megtartása vezeti az értelmezést. Hazudnak-e tehát a képek? Igen – mondhatnánk akkor, ha az értelmezést kívülről kíséreljük meg. Nem – mondhatnánk, ha az értelmezés belül maradna a fotográfia realitásán. Az értelmező intenciója, a mód, ahogyan a képeket kezeli, erőteljesen befolyásolja a fotográfia igaz vagy hazug voltát.

Az, hogy Wittgenstein maga is fényképezett és ennek során sajátos módszert követett, arra utal, hogy számára a fényképezés is – más tevékenységekhez hasonlóan – a filozófiai cselekvés egy módjának számított. A képalkotás és maguk a képek eszközöket biztosítottak egyes filozófiai problémák kezeléséhez (és itt lényeges, hogy nem azok feloldása, hanem csupán kezelése a cél). A nyelvhez hasonlóan a képek készítése és felhasználása is integrálódik az életformába. Az egyre bővülő képi univerzum a képekkel való cselekvés súlyát is megnöveli. Ha pedig a kép hazudik, az végső soron cselekvésünk hibás voltára utal.

IRODALOM

- Baker, Gordon (2004): *Wittgenstein's Method. Neglected Aspects*. Blackwell, Oxford.
- Biggs, Michael & Pichler, Alois (1993): *Wittgenstein: Two Source Catalogues and a Bibliography*. The Wittgenstein Archives at the University of Bergen, Bergen.
- Biggs, Michael (1994): *The Illustrated Wittgenstein. A Study of the Diagrams in Wittgenstein's Published Works*. University of Reading, publikálatlan doktori értekezés.
- Biggs, Michael (1996): Designing a graphical index to Wittgenstein's Nachlass. *Wittgenstein Studies* 1/96.
- Biggs, Michael (1998): Wittgenstein: Graphics, Normativity and Paradigms. *Arbeiten zu Wittgenstein* (hrsg. v. Wilhelm Krüger – Alois Pichler) 8–22. The Wittgenstein Archives at the University of Bergen, Bergen.
- Biggs, Michael (2001): Why study Wittgenstein' diagrams? *Wittgenstein and the Future of Philosophy: a Reassessment after 50 years* (ed R. Haller – K. Puhl) Vol. 1 95–100. Kirchberg am Wechsel: Die Österreichische Ludwig Wittgenstein Gesellschaft.
- Eco, Umberto (1998): *A tökéletes nyelv keresése*. Atlantisz, Budapest.
- Genova, Judith (1995): *Wittgenstein. A Way of Seeing*. Routledge, New York – London.
- Lehmann Miklós (2000): Wittgenstein korai és kései képfelfogásáról. *Kellék*, 2000. 15–16. 63–80.
- Lehmann Miklós (2003): Bilder einer Theorie. *Semiotische Berichte*, 2003/1–4. 97–108.
- McGuinness, Brian (2005): *Young Ludwig. Wittgenstein's Life 1889–1921*. Oxford University Press, Oxford.
- Monk, Ray (2004): *Wittgenstein. Das Handwerk des Genies*. Klett-Cotta, Stuttgart.
- Nedo, Michael – Ranchetti, Michelle (hrsg. 1983): *Ludwig Wittgenstein. Sein Leben in Bildern und Texten*. Suhrkamp, Frankfurt am Main.
- Nedo, Michael (1989): Philosophie und Praxis. *Wittgenstein. Biographie, Philosophie, Praxis. Eine Ausstellung der Wiener Secession*. Wiener Secession, Wien. 147–158.
- Nedo, Michael (1993): *Wiener Ausgabe. Einführung*. Springer, Wien – New York.
- Nedo, Michael (2011): Wittgenstein and Photography. An Exhibition at PandIS, University of Cambridge. Kiállítási katalógus, Cambridge: University of Cambridge – Austrian Cultural Forum.
- Neumer Katalin (2000): *Die Relativität der Grenzen. Studien zur Philosophie Wittgensteins*. Rodopi, Amsterdam.
- Nyíri Kristóf (2002): Képek mint eszközök Wittgenstein filozófiájában. *Világosság*, 2002/1. 5–21.
- Pichler, Alois (2004): *Wittgensteins Philosophische Untersuchungen: Vom Buch zum Album*. Rodopi, Amsterdam – New York.
- Roser, Andreas (1996): Gibt es autonome Bilder? *Grazer Philosophische Studien* 52. 1996/1997. 9–43.
- Szőnyi György Endre (2004): *Pictura & Scriptura*. JATE Press, Szeged.
- Tye, Michael (1991): *The Imagery Debate*. MIT Press Cambridge, Massachusetts.
- Wittgenstein (1953): *Philosophical Investigations*. Basil Blackwell, Oxford.
- Wittgenstein (1961): *Notebooks*. Basil Blackwell, Oxford.
- Wittgenstein (1964): *Philosophische Bemerkungen*. Basil Blackwell, Oxford.
- Wittgenstein (1989): *Werkausgabe* Bände 1–8. Suhrkamp, Frankfurt am Main.
- Wittgenstein (2000): *Wittgenstein's Nachlass. The Bergen Electronic Edition*. Oxford University Press, Oxford.

AZ ONLINE KÖZÖSSÉGI ÉLET DISKURZUSAI¹

DÉRI ANDRÁS – SZARKA-BÖGÖS RÉKA

Az online közösségi hálók felépítésének, szerepének, és a mindennapi életre gyakorolt hatásának vizsgálata a társadalomtudomány fontos és elkerülhetetlen feladata, éppen ezért számos kutatás foglalkozott már a témával. A kutatások motivációinak, módszereinek és tipikus diskurzusainak két szembetűnő fajtája van (ld. *Bauer – Déri* 2011). A negatív diskurzus (ld. pl. *Turkle* 2011) jellemzően pszichologizáló, és az online terek elidegenítő voltát emeli ki, de a szociológiai megközelítések is az internet dezintegráló szerepét írják le (ld. pl. *Mesch* 2006), illetve a funkcionális ekvivalencia hipotézisén nyugszanak (azaz a társas szabadidő helyének az infokommunikációs eszközök által történő átvétele – ld. *Csüllög* 2012a). Ezzel szemben a pozitív diskurzus (mely jellemzően kvantitatív adatfelvételeken nyugszik) két pillér alapján cáfolja a funkcionális ekvivalencia hipotézisét (és ezzel összefüggésben a dezintegratív szerepet is). Egyrészt a legtöbb adatfelvétel (amerikai adatokról ld. *Wang – Wellman* 2010, magyarországiakról ld. *Csüllög* 2012a és 2012b) azt mutatja, hogy az online aktívabbaknak az offline társadalmi tőkéje is magasabb: többet vannak közösségekben és több ismerőssel rendelkeznek. A másik érvelési mód elméletibb, és a modernizáció jelenségeivel hozza összefüggésbe az online kapcsolattartás szerepét és percepcióját is. *Tufekci* (2012a) szerint ugyanis a pesszimista megközelítések téves kauzalitáson alapulnak, és a modernizáció egyéb, az izolációt valóban elősegítő jelenségeivel (a televízió, a kapitalizmus kiszámíthatatlanságai, a városi és elővárosi térszerkezetekből és lakhatási módokból következő elszigetelődés) nem együtt jár a kapcsolatok online térbe emelése, hanem éppen azok ellenében fejt ki hatást. Tanulmányunkban az online közösségi élet mindennapi életre gyakorolt hatásának percepcióját vizsgáljuk, és amellet érvelünk, hogy az attitűdöket az online egyenlőtlenségek egyik dimenziójaként is lehet tekinteni.

¹ A tanulmány részben Szarka-Bögös Réka 2014-es OTDK-dolgozatán és az ahhoz végzett kutatáson alapul.

Az online egyenlőtlenségek rendszerei

A technológiai eszközök elterjedése hamar mindezeknek a társadalmi tökére gyakorolt hatására irányította a társadalomkutatók figyelmét. A digitális egyenlőtlenségek² kutatása eleinte elsősorban a hozzáférésre irányult (Warschauer 2002, Norris 2001, Selwyn 2002 – ld. Ságvári 2011). Ezekben a kutatásokban teljes egyetértés volt afelől, hogy az internet elterjedésével együtt az emberek élete is meg fog változni. Az ezzel foglalkozó társadalomtudományi nézőpontok között megjelent egy optimista és egy pesszimista irányzat. Az optimista szerint az internet széles körű elterjedése újraértelmezheti a korábban meglévő „klasszikus” társadalmi különbségeket, egyenlőtlenségeket. Vagyis úgy gondolták, hogy az internet segítségével lehetőség lesz a felzárkózásra, a különbségek csökkentésére, mivel a hátrányos helyzetűeknek is lehetőségük lesz a minőségi oktatásra, az infrastruktúrához, az új munkalehetőségekhez, illetve általánosságban az információhoz való hozzájutás egyszerűbbé válik. Ezzel szemben a pesszimista nézőpont szerint az internet elterjedése éppen tovább növeli ezt a már eleve meglévő szakadékot, hiszen a vele járó előnyöket főleg azok tudják kihasználni és így további előnyökre szert tenni, akik eddig is jobb helyzetben voltak (DiMaggio 2004). Megjelent a „digitális szakadék” fogalma, amely azt a megfigyelést fogalmazza meg, hogy az egyes társadalmi csoportok körében az internethasználat, illetve az eszközökhöz való hozzáférés eltérő. A fő kérdés tehát az volt, hogy kik is azok, akik ennek a digitális világnak a használói válnak, és kik azok, akik mindebből kimaradnak.

Ez az utóbbi elsődlegesnek nevezett digitális szakadék Magyarországon fokozatosan egyre szűkebb, és könnyebben körülhatárolható deprivált csoportot választott el a hozzáféréstől. Az utóbbi időben dinamikusan növekedett az internet-előfizetések száma, és ezzel párhuzamosan folyamatosan fejlődik egy bizonyos rétegnek az internethasználati jártassága; azonban a lakosság nem elhanyagolható része továbbra is teljesen kimarad ebből, tehát egyértelműen fennáll a két csoport közötti szakadék. Míg 2011-ben a 15–69 éves lakosságon belül az internet-penetráció 60%-os volt (NRC 2011), addig 2013 decemberére mindez (a 18–69 éves populációban) 74%-ra emelkedett (Gemius 2014). Az otthoni internetezés infrastruktúrájának hiányossága gyakoribb a gyermekes (2012-es adatok szerint 57%), mint a gyermektelen ház-

² Megjegyzendő, hogy a digitális egyenlőtlenségek fogalmi kerete csak később terjedt el a társadalomtudományokban, az ezzel kapcsolatos elméleti és kutatási irányok főáramát eleinte a digitális szakadék elmélete, a digitális írástudás fogalma és a generáció alapú megközelítések tematizálták.

tartásokban (38%). Az átlagosnál szegényebbek, illetve a kis településen élők háztartásaiban szintén gyakrabban fordul elő akadályozottság, mint az átlagosnál jobb módú, illetve a nagyvárosi háztartásokban. Magyarországon tehát az internet-penetráció valóban összefüggésbe hozható a meglévő társadalmi különbségekkel (NMHH 2012).

Az internetkutatások új lendületét hozta, amikor a hozzáférés kérdésén túl (összefüggésben a gyors, telítődési pont felé közelítő internet-penetrációval, főleg a fiatalok körében), már nemcsak abból a szempontból vizsgálták a témát, hogy kik a nethozzáféréssel rendelkezők vagy nem rendelkezők, hanem az internetet használók körein belüli további különbségeket is elemezték. Ez vezetett a másodlagos digitális szakadék fogalmi keretéhez, ami már az infokommunikációs eszközök használói között differenciál a különböző, a használattal összefüggő tudások, képességek strukturálódása szerint. Az egyenlőtlenségek ezen szintjének vizsgálatakor az életkor, a társadalmi helyzet, a végzettségi szint, a nemek, az életstílus, a fogyasztási szokások, a motivációk, a kulturális érdeklődés, és persze az anyagi lehetőségek számításba vétele került a középpontba, mint az internethasználatához kapcsolódó képességek különböző módjainak magyarázó változói (DiMaggio – Hargitai 2001). Az ezzel kapcsolatos kutatások (ld. Déri 2013) igazolták, hogy a hozzáférés önmagában nem jelent magas szintű képességeket, illetve az azonos kohorszokon belül is szignifikáns különbségek tapasztalhatók a felhasználás szokásai és az azzal kapcsolatos képességek között.

Az attitűdök szerepe – a harmadlagos digitális szakadék?

Az online egyenlőtlenségek rendszere tehát a hozzáférés és a hozzáértés dimenzióiban világosan értelmezhető, és az ilyen téren tapasztaltak legalább részben tükrözik a meglévő társadalmi egyenlőtlenségeket. Van azonban egy ezen túlmutató dimenzió is, amelyre Zeynep Tufekci (ld. Tufekci 2012b) hívta fel először elméleti keretek közé illesztve a figyelmet. Ez a dimenzió pedig az online közösségi aktivitáshoz kapcsolódó attitűdöké. Tufekci egy skála két végpontján a „kiberaszocialitást” és a „hiperszocialitást” vázolja fel, utóbbit az online közösségi kapcsolatfenntartás szélsőséges felértékeléseként, előbbit az attól való távolságtartásként definiálja. A kiberaszocialitás tehát

„[n]éhány ember képességének vagy akaratának hiánya abban, hogy másokhoz a közösségi média által közvetítve úgy viszonyuljanak, mint ahogyan fizikai jelenlétükben tennék. A spektrum másik végpontján a

hiperszociálisak állnak, egy (kis) csoport, akik úgy érzik, mélyebb kapcsolatot lehet kialakítani online módszerekkel, mert így a külsőségek és az ezt kísérő lehetséges ítéletek nincsenek jelen, és a párbeszéd uralhatja a találkozást a fizikai jellemzők helyett.” (Tufekci 2012b, 43.)

Elméletének tesztelésére egy 14 itemből álló skálát hozott létre³, és kényelmi (tehát nem reprezentatív) mintáján nem talált korrelációt a kiberaszocialitás és az offline szociabilitás között. Egészen pontosan azt találta, hogy az offline közösségi háló mérete nincs befolyással az online szociabilitásra, ezért személyiségjegyként tekint rá, és felveti annak a lehetőségét, hogy az online szociabilitás iránti attitűdökre a digitális szakadék (illetve egyenlőtlenségek) harmadik szintjeként tekintsük a hozzáférés és a képességek mellett (Tufekci 2012b).

A kiberaszocialitás az adatok tükrében

Az elmélet reprezentatív mintán történő tesztelése mindazonáltal fontos lenne az eredmények általánosíthatósága szempontjából. Ehhez a következőkben az Európai Értékrend Vizsgálat (EVS) 2008-as felvételének egy vonatkozó blokkját hívjuk segítségül, amelyben szerepelt néhány, az internettel kapcsolatos attitűdre vonatkozó kérdés is. Noha az adatfelvétel unikális, ugyanis csak Magyarországon kérdezték le ezen kérdéseket, az eredménye-

³ Az itemek az alábbiak (az állításokkal való egyetértés mértéke rajzolja ki a skálát – ld. Tufekci 2012b):

1. Személyesen is meg kell ismerjek valakit, hogy el tudjam dönteni, megbízható-e
2. A fontos témákat jobban szeretem online megbeszélni
3. Véleményem szerint a testbeszéd más emberek megértésének központi eleme
4. Az emberek nyitottabbak online
5. Nehéznek találom az érzelmeim online kifejezését
6. Nem lehet valakit kizárólag online kommunikáció során alaposan megismerni
7. Online ismerkedéssel, beszélgetésekkel mély kötélekek alakíthatók ki
8. A szemtől szembeni beszélgetések során az embereket gyakorta megzavarhatja a külső, ezért nem feltétlenül látják a másik igazi énjét.
9. Úgy gondolom, számos ember valaki másnak mutatja magát online, mint amilyen valójában
10. Az online kommunikációt nem érzem valósnak.
11. Könnyebb önmagamnak lenni online
12. Néha az, hogy nem szemtől szemben beszélünk, egyszerűbbé teszi a kommunikációt
13. Ahhoz, hogy véleményt tudjak alkotni egy emberről, fontos, hogy személyesen is töltssek vele időt.
14. Könnyebb megosztani a titkaimat online egy idegennel, mert ők nem tudják visszamondani a barátainknak.

ket viszonylag kevesen elemezték. Ezek közül a legfontosabb *Csepeli György* és *Prazsák Gergő* tanulmánya, akik a következő megállapításra jutottak:

„A nem internetezők nem értenek egyet a pro-internet attitűdöket tükröző állításokkal, míg ezekkel az állításokkal az internetezők egyetértenek. Fordított a helyzet az internet jelentőségét és értékét tagadó anti-internet attitűdökkel, melyek a nem internetezők körében népszerűek, ám az internetezők elutasítják azokat.” (*Csepeli–Prazsák* 2010, 12.)

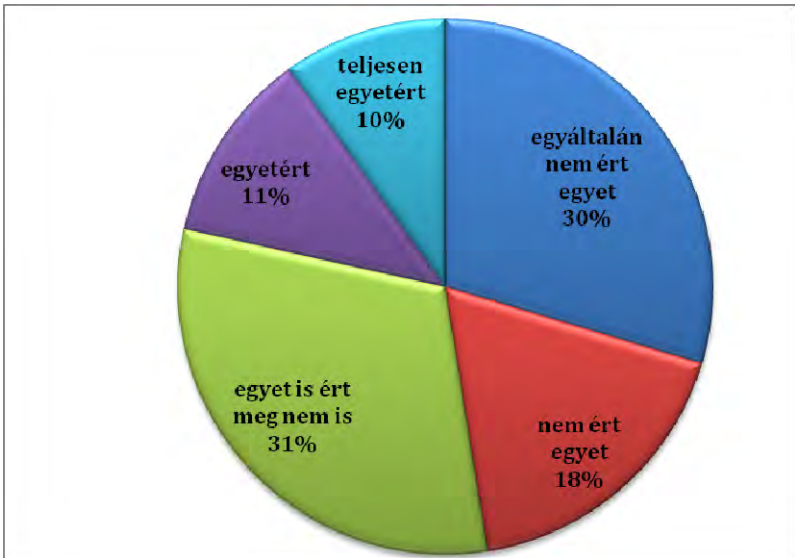
Az eredmények, noha első ránézésre triviálisnak tűnnek, egyáltalán nem jelentéktelenek, ugyanis azt jelzik, hogy az internethasználat hiánya együtt jár annak negatív megítélésével. Az okságra természetesen nem lehet következtetni, mert ugyanúgy elképzelhető a negatív attitűdök miatti távolmaradás mint egyfajta kognitívdiszonzancia-redukció, azaz a lehetőségek hiánya miatti racionalizáció, vagy az ismeretlenség miatti távolságtartás. Mindazonáltal látható, hogy az internet-használati szokások összefüggenek az attitűdökkel. Ezt a kérdést próbáljuk meg a következőkben a kiberaszocialitás elméleti keretében elemezni.

Az EVS-ben szereplő kérdésblokk kérdései közül témánk szempontjából a leginkább releváns a következő állítással való egyetértés mértéke: „Mennyire ért egyet azzal az állítással, hogy az internet végletesen szétszakítja az embereket egymástól?”⁴ Nyilvánvaló, hogy ezen kérdésből nem lehet a Tufekci által konceptualizált fogalmat rekonstruálni, azonban a zérónál jobb közelítést adhatja a jelenségnek a válaszok vizsgálata. Az érvényesség nemcsak fogalmi, hanem időbeli dimenziójában is kérdéses, a 2008-as adatfelvételt óta bizonyosan jelentősen megváltozott a magyar társadalom online szociabilitással kapcsolatos attitűdrendszere, azonban részben témánk illusztrálása szempontjából, részben a tendenciák némi általánosíthatóságának reményével (és természetesen elsősorban a „jobb híján” megfontolása alapján) az adatokat érdemesnek találtuk a vizsgálatra.

⁴ Az adatelemzéshez két módszertani megjegyzés kívánkozik: először is, a szabadon hozzáférhető, angol nyelvű adatfájlban a címkézések minden bizonnyal hibásan, fordítottan történtek az országspecifikus kérdésblokk esetén – ezt nemcsak a józan ész, hanem a Forsense sajtóprezentációja (*Forsense* 2010) is megerősítette, amelynek adatai a címkék helyesbítése után reprodukálhatók. Ezen kívül megjegyzendő, hogy volt még egy, témánk szempontjából releváns item a kérdőívblokkban („Mennyire ért egyet azzal az állítással, hogy az internet a közösségépítés legjobb eszköze”), azonban a két item közti korreláció, noha szignifikáns, de meglehetősen alacsony mértékű volt, így minden bizonnyal lényegileg eltérő dimenziókat mértek, ezért a két változó összevont vizsgálatát, mivel több releváns item nem állt rendelkezésre, jelen tanulmányban nem tartottuk szerencsésnek.

1. ábra

Az internet végletesen szétszakítja az embereket egymástól, a válaszok százalékos megoszlása (N=1349)



Mindezen értelmezhetőségbeli korlátozások után nézzünk néhány – ide kapcsolható – adatot (ld. 1. sz. ábra)

2008-ban a magyarok 9,9%-a volt egyértelműen kiberaszociálisnak tekinthető, ennyien voltak azok, akik teljesen egyértékettek a szélsőségesen negatívan megfogalmazott állítással. A következőkben, részben az állítás ereje, részben az alcsoportok vizsgálatából adódóan alacsony esetszám miatt azonban az egyértéket választ adókat, tehát további 11,6%-ot is a kiberaszociálisak közé soroljuk, így ezek alapján a válaszadók bő ötöde tekinthető az online közösségi élettől ódzkodónak.

Az életkori megoszlást vizsgálva természetesen az idősebbek pszichológiailag alátámasztott (ld. pl. *Cornelis et al.* 2009) erősebb konzervativizmusa ezen a téren is érvényesül: az állítással egyértéketők átlagéletkora (47 év) jóval magasabb, mint az ellenvéleményt formálóké (42,1 év). Ennél fontosabb eredmény azonban az, hogy az átlagéletkort az internet-használati gyakoriság

szerint vizsgálva csak a legalább hetente internetezőknél találunk szignifikáns összefüggést az életkorral (ld. 1. és 2. táblázat).

1. táblázat:

Az internet végletesen szétszakítja az embereket egymástól – átlagéletkorok az egyetértés mértéke szerint a hetente többször internetezők körében

	átlagéletkor	N	szórás
nem ért egyet	35,99	126	11,32
nem ért egyet, de nincs ellenvéleménye sem	38,16	65	12,64
egyetért	41,59	45	13,92
összesen	37,66	236	12,35

Mindez nemcsak azért érdekes számunkra, mert az internethozzáférés életkor által befolyásolt jellemzőit kiszűri és továbbra is jelzi az életkori konzervativizmust, hanem önmagában az is fontos, hogy az internetet ritkábban vagy sosem használók esetében nem látható szignifikáns összefüggés, azaz elképzelhető, hogy kifejezetten az internethasználat alakítja ezeket a véleményeket (noha megjegyzendő, hogy a többi csoport esetén a meglehetősen alacsony elemszámok is rontották a szignifikancia kimutathatóságát). Az átlagéletkorok mellett érdemes életkori bontásban is megfigyelni a tendenciákat, azok ugyanis jobban jelezhetik az online egyenlőtlenségek irányait.

2. táblázat:

Az internet végletesen szétszakítja az embereket egymástól – átlagéletkorok az egyetértés mértéke szerint a naponta internetezők körében

	átlagéletkor	N	szórás
egyetért	32,58	225	11,86
nem ért egyet, de nincs	34,37	121	11,91

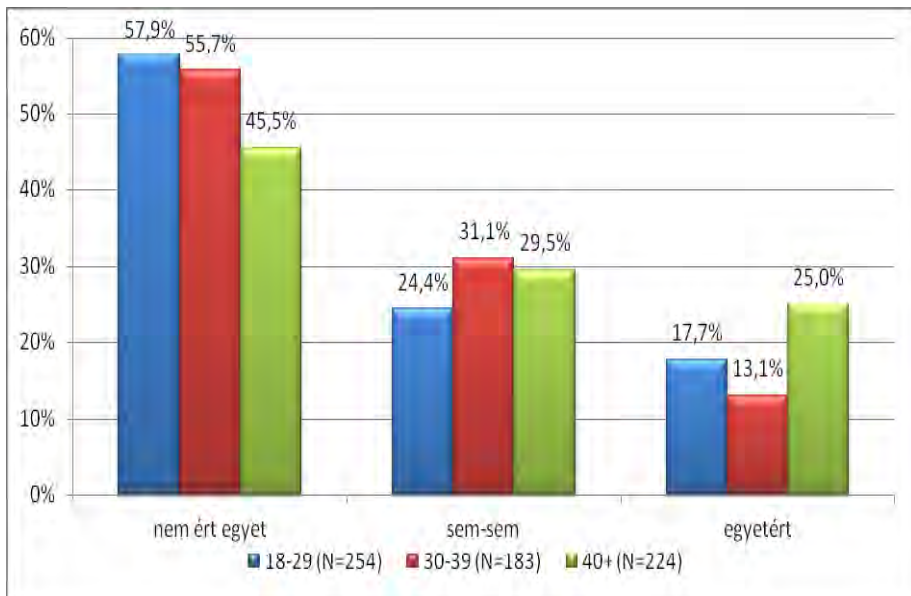
ellenvéleménye sem

nem ért egyet	36,72	80	14,45
összesen	33,87	426	12,47

A 2. ábra azért mondhat többet számunkra, mert jól jelzi – noha az átlag-életkorok egyértelmű tendenciát mutatnak –, a „netgenerációnak” nevezhető legfeljebb 29 éves korúakból álló csoport 17,7%-a is egyetértett ezen állítással, így a kiberaszociálisak körébe sorolható.

2. ábra:

Az internet végletesen szétszakítja az embereket egymástól – a válaszok százalékos megoszlása életkori csoportok szerint a legalább hetente többször internetezők körében



Gondolatkísérletként a barátok fontosságának általában vett (tehát nem az internetes közösségek kontextusában megkérdezett) megítélését is megvizsgáltuk a kiberaszocialitás szempontjából, ezek nem mutattak szignifikáns összefüggést, kivéve a legalább heti internethasználók csoportját elkülönítve figyelve (ld. 3. táblázat).

3. táblázat:

Az internet végletesen szétszakítja az embereket egymástól – egyetértés a barátok fontossága szerint a legalább hetente többszöri internethasználók körében

	egyetért	nem ért egyet, de nincs ellenvéleménye sem	nem ért egyet	összesen	N
fontos	53,7%	28,2%	18,1%	100%	631
nem fontos	38,7%	22,6%	38,7%	100%	31
összesen	53,0%	27,9%	19,0%	100%	662

A fenti összefüggések szignifikánsak, de a barátokat nem fontosnak tartók alacsony elemszáma miatt az eredményeket mindenképpen fenntartásokkal kell kezelni. Mindenesetre meglepő, hogy a barátokat kevésbé fontosnak tartók jócskán felülreprezentáltak a kiberaszocialitást elutasítók között. Az összefüggésre jelen adatokból csak spekulatív magyarázatok adhatók, azonban elképzelhető, hogy az offline szociabilitás hiányát az online kompenzálhatja az internethasználók körében.

Ami mindenesetre a kvalitatív adatok elemzéséből nyilvánvalóan látszik: 2008-ban az infokommunikációs technológiák környezetében szocializálódók egy nem elhanyagolható része is negatívan vélekedett az online tér emberi kapcsolatokra vonatkozó hatásáról, azaz a kiberaszocialitás fogalmi kerete nem egy elszigetelt jelenséget jár körül.

Az online szociabilitás narratívái

A következőkben a tanulmány szerzői által 2013 tavaszán végzett kutatás eredményeit ismertetjük. A kutatás mélyinterjú módszerrel közelítette meg a kiberaszocialitás és hiperszocialitás témáját. Természetesen éppen ezért az

elemzésnek nem célja a reprezentativitás, mindössze jellemző attitűdöket kíván felderíteni. A két interjúból, kísérlet jelleggel, két ideáltipikus narratívát építünk fel, a kiberaszociális és a hiperszociális narratívát, illetve annak néhány kiemelhető elemét. Alanyainkat előzetes szűréssel választottuk, így biztosak lehettünk a két típus reprezentációjában. Kiberaszociális alanyunk a húszas évei második felében járó lány, hiperszociális alanyunk egy huszonhárom éves fiú volt.

Az online jelenlét leíró elemzése

A narratívaalkotás előtt, azok kontextusának felvázolásához fontos lehet alanyaink háttérének, internet-használati szokásainak ismerete, illetve véleményük beágyazottságának megértése. Éppen ezért először leíró jelleggel mutatunk be néhány releváns dimenziót.

Kapcsolatháló

A baráti kapcsolatokat vizsgálva *kiberaszociális* interjúalanyunk egyértelműen szétválasztotta a barátságait két fő csoportra: az életét végigkísérő, mély, őszinte barátságokra, és a távolabbi barátok, ismerősök csoportjára, akiket a kölcsönös segítségnyújtás, valamilyen közös élethelyzet, érdeklődés tart össze. Az előbbiekkal a bensőséges, intim, mély beszélgetéseket, az együtt töltött időt tartja fontosnak. Bár velük is kommunikál online, mégis ami számára dominánsabb, az a személyes beszélgetés. A távolabbi ismerősökkel való kapcsolat kialakulásában mindig a (kollégiumi, könyvtári, lakótársi, egyetemi stb.) jelenlét volt a fő ok. Mikor ez valamilyen életkörülmény változása miatt megszűnt (kiköltözött a kollégiumból, elutazott külföldre), főként akkor helyeződött át online dimenzióba a kapcsolatainak nagy része, elsősorban a Facebookon keresztül. Az online kapcsolattartás fő pozitívumának a kapcsolattartás könnyebbé válását tartja, azonban a „túl egyszerűség” a befektetett energia alacsonyabb volta miatt egyszerre negatívum is. Azt is jelezte azonban, hogy az élő kapcsolat megszűnése után ezeknek a barátságoknak a nagy része természetes módon elhalt. Bár ez utóbbit objektív konklúzióként akár negatívumként is értelmezhetnénk – hiszen az internethez való negatív attitűdje miatt nem ápolja, tartja fenn az online térben baráti, ismerősi kapcsolatait, így azok folyamatosan visszafejlődnek, elhalnak –, ő ezt saját elmondása szerint nem tartja negatív dolognak. Úgy gondolja, hogy az ember csak bizonyos mennyiségű és minőségű kapcsolatot bír el, és ami ezen felül érkezik, az csak elvonja a figyelmét, felszínes, és nem igazán értékes.

Szerintem egy ember adott kapcsolatmennyiséget bír el. Annál több egyszerűen felesleges, túltelíti a rendszert.

A *hiperszociális* interjúalany számára a barátság egy kölcsönös kapcsolat, a segítségnyújtás jellemzi és a szabadidő közös eltöltésén alapszik. Mélyebb barátságairól részletesen nem beszélt, inkább egyetemi, munkatársi kapcsolatok számára a meghatározóak. Nála sokszor hangsúlyosan jelent meg az, hogy a barátok segítenek egymásnak, tehát az érzelmi köteléken túl a kölcsönös segítségnyújtás kap szerepet, azaz inkább tekint felhasználható erőforrásként a barátságokra – éppen ezért a minél több és hosszabban fenntartott kapcsolat előnyös számára, amiben segítségére van az internet.

A családi kapcsolatok terén is hasonlókat tapasztalhattunk. A *kiberaszociális* alany családjával (bár már nem él otthon) offline tartja a kapcsolatot, nagymamájával írásban levelezik, szüleivel személyesen beszél vagy telefonon. Ennek fő okaként a generációs szakadékot nevezi meg, mondván, hogy szülei már idősek, és nehezükre esik az új, digitális világ és eszközök használata. Ugyanakkor elmondása szerint tapasztalta már, hogy mikor külföldön volt, és nem volt lehetőség személyes találkozásra, a telefon pedig költséges volt, akkor szülei hozzáállása is megváltozott az online dimenziókhoz, és több dologban is fejlődtek a digitális világ elsajátításában: elkezdtek használni az online kapcsolattartási módokat (email, chat). Igaz, hogy kényszerből és csak ideiglenesen, de használják. Ez azért fontos, mert ez azt jelenti, hogy az alapvető készségek kialakíthatóak, használhatóak, mégis ha lehet, akkor elkerülik.

A *hiperszociális* alany szülei kevésbé idősek, ő úgy érzi, a koruk nem lenne akadály, hogy online kommunikáljanak, hiszen rendelkezésükre áll okostelefon és számítógép is, de mégse teszik. Ennek okaként a konzervatív gondolkodásukat, és az internet iránti érdeklődés hiányát jelölte meg. Vagyis nem a jártasság szerepét veszi előre, hanem a hozzáállásukat, szemben a kiberaszociális alannyal. Családjával ezért főként telefonon, személyesen tartja a kapcsolatot.

Édesanyám szokott zaklatni telefonon (nevet) idézőjelben, hogyha nem vagyok otthon, akkor rendszeresen föl hív, hogy mi újság, mikor megyek haza, tehát így szoktunk telefonon (nevet) beszélni anyummal.

Kapcsolattartási módok

A barátságok online dimenziójának megértéséhez fontos felderítenünk, jellemzően milyen csatornákon keresztül történik a kapcsolattartás. Mint a narratívaalkotás során látni fogjuk, a két narratíva közti különbséget nem a módok közti különbségek, hanem azok értelmezése adja.

A *kiberaszociális* alany a saját email-fiókját naponta többször olvassa, ezenkívül kapcsolattartásra a Facebookot használja. Ezzel kapcsolatban megjegyzi, hogy főként „utánkövetés” miatt vesz fel ismerősöket, új ismerősök szerzése céljából sose használná az online közösségi tereket. Egyéb oldalakat, blogot, Twitteret nem használ. A Facebookot is csak abból a célból tartja előnyösnek, hogy azoknak az ismerőseinek, akikkel távolabbi viszonyban van, tudjon hírt adni magáról: posztok kiírásával, képek megosztásával felhívósebb tájékoztatást ad magáról, így elkerüli a mélyebb, személyesebb online levelezést, amely számára megterhelő, mert sok időt kellene vele töltenie.

„Leginkább az internetes kapcsolattartásom legnagyobb részét a nem anynyira közeli barátok, ismerősök [teszik ki].”

Az interneten keresztüli kommunikációt felszínesnek tartja. Az online kommunikációval kapcsolatban mindkét kérdésre, mely szerint jobb bárkivel is, illetve bármiről is interneten beszélni, egy rövid és határozott nemmel válaszolt. Továbbá zavarja az is az online kommunikációban, hogy nem látja a non-verbális jelzéseket, így nem tudja érzékelni, ha valami untatja beszélőtársát, illetve kevésbé tudja megállapítani, hogy őszinte-e.

Rosznak tartja, ha az ember túlságosan az internethez van kötve, és ennél feljebb értékeli az offline, személyes csatornákon keresztüli információszerezést.

Tehát szerintem ez rossz benne, hogy az ember kényszeresen mindent onnan akar megoldani. Ahelyett, hogy megkérdezzük a nénikét, hogy merre menjünk, rögtön... Persze praktikus is lehet, de tényleg azt látom, hogy kicsit mániákussá teszi az embereket... Folyamatosan.

A *hiperszociális* alanyra is igaz, hogy a fontos dolgokat személyes úton szereti megbeszélni, a kevésbé lényegeseket azonban online térben intézi. A mostani baráti körével leginkább személyesen tartja a kapcsolatot (iskolában,

munkahelyen), de azokkal a barátaival, akikkel napi szinten nem találkozik, azokkal havi szinten kommunikál Facebookon. Leggyakrabban közösségi oldalakat látogat, ezen kívül ismeretterjesztő cikkeket olvas, információszerezés céljából használja az internetet. Vagyis az internet számára kiegészítő szerepként funkcionál, míg a kiberaszociális alanyunknál kényszerként jelent meg.

Ideáltipikus pro- és kontranarratíva felállítása

Barátság

Az online és offline szociabilitás megértésének egyik kulcseleme a barátságok értelmezése. Lássuk, *kiberaszociális* alanyunk miként vélekedett erről:

Az első, ami eszembe jut, az a nagyon mély, őszinte beszélgetés, meg ilyen melegség. Nagyon fura most, de abszolút eszembe jut egy csésze forró tea, meg egy kis süti. Meg olyan jó. Ha meg történés, akkor egyértelműen a beszélgetés.

(...)

Nincs nagyon sok ilyen mély barátság. Mert persze van sok barát, meg ismerős, de azért ezek a mély barátságok végigkísérik erősen az életemet. És vannak időnként ilyen fordulópontok az életemben, ami így szűri, tízedeli a barátok számát, és akkor azon, ha átjutunk együtt, akkor az még mélyebb lesz és még fontosabb.

Alanyunk barátságképe egyértelműen a posztmateriális értékek köré szerveződik, egy bensőséges, intim viszonyként értelmeződik a barátság. Ez a tényező máris kiemelkedően fontos elemét adja az internetes kapcsolattartástól való ódzkodás szociálpszichológiájának: a személyesség értéke ezen narratíva szerint egyértelműen a szemtől szembeniséggel jelent egyet, a bensőségesség, mely az emberi kapcsolatok legmagasabb fokán áll, csak személyesen élhető át. Látni fogjuk, hogy ebben olyan jelentős eltérés nincsen a hiperszociális alanyal szemben, a különbség lényegét az adja, hogy az internettől ódzkodó alanyunk ezzel az indokkal utasítja el és minősíti felszínesnek az online kommunikációt, míg az aktív narratíva egymásra épülő lépcsőkként láttatja a kapcsolattartás különböző formáit és dimenzióit.

Kölcsönös barátságok, ami még így eszembe jut, hogyha nekem van egy barátom, akkor biztos ő is azt gondolja, hogy ez viszonzott dolog, egy-mással el lehet tölteni a szabadidőt...

Hiperszociális alanyunknál a barátság meghatározásában elsődleges volt annak viszonzottsága, illetve egy másik szövegrészben a segítségnyújtás szerepe. Ebben az esetben tehát a barátság jóval explicitebb módon határozódik meg erőforrásként, és a barátság értékéhez kapcsolódó posztmateriális értékek mellett a közvetlen, gyakorlati segítségnyújtás is fontosabb szerepet kap („jó, ha valakire tudok támaszkodni. Hogyha segítséget kell kérnem, akkor a barátok az elsők, akikhez fordulok”). Az alanyunk megszólalásaiból az a narratíva sejlik fel, amely szerint a barátságok az idő értelmes, és nem unalmas eltöltésére szolgálnak, illetve a kölcsönös segítségnyújtás értéke hatja ezeket át.

A kapcsolattartás módjai

Fent láttuk, alanyaink jellemzően milyen csatornákon keresztül tartják fenn kapcsolataikat. Ahogy utaltunk is rá, a két narratíva közti különbséget nem a módok közti jelentős eltérések, hanem azok értelmezése adja.

Ami mindig jelen van, az az, ugye hivatalban foglalkozok, folyamatosan online vagyok, mert ez elvárás, hogy ugye jönnek a hivatalos, félhivatalos megkeresések e-mailben, és arra kell tudni válaszolni. Úgyhogy ez a kapcsolattartás egyik módja, hogy privát e-maileket is váltok munkaidőben (nevet). Illetve, tehát, hogy az egyikük nem annyira preferálja az e-maileket, vele telefonon szoktam beszélgetni, ő egyébként most elkerült vidékre, tehát az ország másik csücskében van, úgyhogy vele személyesen nem annyira tudok... De hogy, havonta legalább egyszer megvan ez a hosszú-hosszú beszélgetés. (...)

Leginkább az internetes kapcsolattartásom legnagyobb részét a nem annyira közeli barátok, ismerősök [teszik ki].

A fenti, *kiberaszociális* alanyunktól származó első idézet azt mutatja, hogy az interneten keresztüli kommunikáció egy kényszerű helyettesítője a személyesnek, amit a távolság vagy az eltérő munkarendek tesznek lehetővé. A személyesség lépcsőí az aszociális alanyánál is megjelennek, ám azokhoz nem praktikus tulajdonítások kapcsolódnak, hanem erős emotív tényezők. Fontos észrevenni, hogy a „hosszú-hosszú beszélgetés” csak szemtől szemben kép-

zelhető el, mert ez teszi lehetővé a visszajelzéseket és azok helyes értelmezését. Mint egy későbbi szöveghelyen kifejti alanyunk, a másik esetleges untatása, illetve ennek észre nem vétele jelenti az online kommunikáció veszélyét. A veszély pedig abban áll, hogy az érdektelen üzenetek esetleges átugrása éppen a beszélgetés mélységét és őszinteségét ássa alá. Éppen ezért az online kapcsolattartások jellemzően azokra a kapcsolatokra korlátozódnak, amelyeket nincs is értelme mélyebben ápolni, azaz amely erősebb érzelmi bevonódás nélkül is fenntartható.

Talán azokkal is vagyok a legjobban, akik rendszeresen használják a Facebookot, mert ezek között az, ahol a legtöbbet beszélünk, amikor nem személyesen vagyunk együtt.

Hiperszociális alanyunk az interneten keresztüli kommunikációt a személyes komplementereként észleli, amely az emberi kapcsolatok fenntartását segíti, és így az ezekkel járó érzelmi involvációt fent tudja tartani.

Mindenképpen olcsóbb szerintem, mint hogyha telefonon keresnénk egymást. Vannak dolgok, amiket egyszerűbb így megbeszélni, hogy ha nem olyan, amire azonnal választ kell kapjak, akkor szerintem jobb, hogy ha így mindenkinél lenne egy mobilnet. Megnézzük, ha csilingel, akkor gyorsan visszairunk. Ez ugye egyszerűbb, mint egy sms, meg sokkal olcsóbb a telefonhívás, meg ugye nem helyettesíthető, hogyha rögtön kell választ kapni.

Az „always on” létnek a hiperszociális narratívában csak pozitívumai vannak: könnyű elérhetőség, költséghatékony kommunikáció (mind a tényleges árak, mind a kapcsolatfelvétel időbeli és emocionális költségeit tekintve). A kapcsolattartás módjának megválasztása nem az interakcióban rejlő személyes érzelmi motivációk kielégítését szolgálja, hanem a gyakorlatiasságot, illetve a folyamatos elérhetőséget és mások elérésének lehetőségét („pl. a Skype-ot jobb szoftvernek tartom, mint a Vibert, de mégis inkább a Vibert használom, mert a Skype-ot kevesebben használják”).

Online vs offline kapcsolattartás

Az online szociabilitás mibenlétének talán központi elemei az online és a face-to-face kapcsolattartáshoz fűződő attitűdök. A következőkben ezeket vizsgáljuk.

Most egy évet Erdélyben voltam, és ugye nem játszott a telefon, mert azt az örületes költséget nem tudtam vállalni. Az elején e-maileztünk, de hogy azt éreztem, hogy ez nem megy. Nagyon... nagyon igyekezett és tényleg írt... de éreztem, hogy ez most... Nyilván más, amikor együtt élünk egy szobában, de az ezen felül is lévő minőségromlást is nagyon éreztem... És erre az lett a megoldásunk, hogy chateltünk. Mert ez egy átmenet, hogy mégis írás, mégis ingyen van, de mégse az, hogy akkor leírom, és akkor te öt óra múlva elolvasod, és tök máshogy érted.

Kiberaszociális alanyunk egy olyan helyzet felidézése során, amikor az online kapcsolattartás az offline kényszerhelyettesítéseként merült fel, érezhető minőségromlásként észlelte mindezt. A chatelést azért tartotta elfogadható kompromisszumnak, mert annyiban hasonlít a személyes kommunikációhoz, hogy a valós párbeszéd kontextuális elemeit fel tudja villantani. Az online kommunikáció tehát kényszer, és annál kevésbé elidegenítő, minél jobban hasonlónak lehet tenni a szemtől szembenihez. Általánosságban véve azonban egy furcsa paradoxon merül fel, és marad kifejtetlen:

„Azért az ember szóban sokkal több mindent elmond, sokkal pitibb ügyeket is akár. Amit nincs kedve megírni. Felszínesebb, rövidebb közlések vannak emailben.”

A face-to-face kommunikáció előnyeként az jelenik meg, ami az online hátrányaként: a felszínesség. Ez azonban könnyen megérthető, ha a narratíva eddigi elemeit illesztjük a megszólaláshoz: szóban a „piti” ügyek említése a kommunikáció integráns eleme, amely kifejezetten fatikus funkcióként működik, míg online térben ezen fatikus elemek válnak központivá, a kapcsolattartás ténye válik a kapcsolattartás lényegévé, amely így elidegenítő, és a kapcsolatokat lényegüktől, a releváns információátadástól fosztja meg.

A kiberaszociális narratíva fontos eleme a technika kapcsolatokra gyakorolt negatív hatása is:

Tehát szerintem ez rossz benne, hogy az ember kényszeresen mindent onnan akar megoldani. Ahelyett, hogy megkérdézzük a nénikét, hogy merre menjünk, rögtön... Persze praktikus is lehet, de tényleg azt látom, hogy kicsit mániákussá teszi az embereket.

A kényszeres technikai jellegű megoldási vágy (amely ezen a szöveghe-lyen a GPS kapcsán merült fel) e narratíva szerint nem választható jelenség, hanem a technikai fejlődés szükségszerű következménye, amely elidegenítő hatású, és a bizalmi hálót rombolja.

Inkább, ami ilyen nagyon bizalmas dolog, azokat ugye nyilván személye-sen jobb intézni (...) Meg tudtuk volna beszélni Facebookon is csak úgy személytelen lett volna. Én is úgy gondolom. Pl. hogyha mondjuk, egyez-tetni kell valamiről, akkor azt is jobb személyesen, mer akkor gyorsabb a reakció, látom is hogy a másik mire gondol a mögött, amit mond, ezt írásban nem látom, telefonon az arcát sem látom, úgyhogy jobb szemé-lyesen.

Fenti idézet már a hiperszociális alanyunktól származik. Azért fontos ki-emelni, hogy a személyesség vs. személytelenség dichotómiája a hiperszoci-ális narratívában is megjelenik, és éppen ez mutatja a látószögek különbsé-gét. A szemtől szembeni kommunikáció így a hiperszociális narratívában is valamelyes többlettel bír az online-hoz képest, azonban az online kommu-nikáció más jellegű pozitívumai ezt ellensúlyozzák, illetve az online kommu-nikáció is a kapcsolattartás természetes, inherens részeként értelmeződik. Sőt, bizonyos esetekben az online nagyobb személytelenség előnyökkel is járhat:

Hát, ha mondjuk, van egy nagyon kínos dolog, hogyha mondjuk, nem akarok a másik szemébe nézni, akkor sokkal könnyebb interneten.

Ezen kívül a hiperszociális narratívának még egy olyan eleme van, ami gyö-keresen eltér ebből a szempontból a másik oldalétól: az online kiépíthető kapcsolatok minősége. Alanyunk természetesen kiemelte, hogy online köny-nyebb hamis képet beállítani magunkról, azonban „mielőtt találkozom vala-kivel személyesen, előtte nyilván egy olyan bizalmi kapcsolatot kell kiépíte-ni, hogy én találkozzam vele személyesen”. Tehát kizárólag online kommu-nikációval is meg lehet ismerni valakit, és ki lehet bizalmi kapcsolatokat alakítani. Ebben az idézetben a kockázatkezelés dimenziója is megjelenik (azaz az online kommunikációban rejlő kockázatok kezelhetőnek tételezése), de erről részletesebben az összegző alfejezetben írunk.

Mi lenne internet nélkül?

A kétféle narratíva megértéséhez hasznos támpontot adhat annak felvázolása, milyen képet festenek egy internet nélküli világról.

Persze hiányozna, mert hozzá lettem szoktatva. De meg lehet lenni nélküle. (...)

Elesnék attól, hogy meglegyen ez a könnyebb kapcsolattartás a barátokkal, de akivel meg találkozni szeretnék vagy igazán fontos valami miatt, fel tudom hívni telefonon.

A kiberaszociális narratíva egy kényelmi funkció elvesztéséről szól, amely áthidalható, és az áthidalási módok visszatérést jelentenének a személyesebb kapcsolatok biztonságosabb és meggyőzőbb világába. A lemondás nem egy mindenre kiterjedő lépés, csak a kommunikatív tér részleges átstrukturálása lenne.

nem az, hogy nem érzem magam jól, csak kényelmetlenül érzem magam. Már megfigyeltem ezt a dolgot. (...)

Nem biztos, hogy rosszabb lenne, de így biztosan kényelmesebb, én inkább így mondanám, hogy az internet egy bizonyos kényelmet ad.

Érdekes módon a hiperszociális narratíva is a kényelmet helyezi középpontba, azonban ez a kényelem nem pusztán technikai jellegű, hanem a habitus részévé válik, a lemondás személyes diszkomfortérzetet eredményez, és semmilyen pozitív tényezőt nem hordoz magában. A lemondás tehát ebben a narratívában is áthidalható, azonban a legkevésbé sem kívánatos.

Az online közösségekben való részvétel értelme

Milyen célja, értelme, értéke lehet mégis az online közösségi életnek? A kiberaszociális narratíva szerint ezek gyakorlati, praktikus tényezők:

A Facebook részben kapcsolattartás, részben, mondom egy gyerekotthonban voltam, mondjuk azt, hogy utánkövetés a gyerekeknek, munkatársaknak...

(...)

A Facebook nagyon jó volt híradásra Erdélyből. Az arra nagyon jó volt, főleg az elején kaptam több levelet, hogy „jaj, mi van veled, élsz-e még”. És ezt mind ilyen nagyon őszintén megválaszolni egyszerűen nem volt időm, és energiám sem. És mikor nagyon sok ilyen jellegű email gyűlt össze... Szoktam csillagozni az e-mailjeimet. És amikor már nagyon sok ilyen csillagos e-mailem volt, akkor feltettem egy képet a gyerekekről vagy a tájról.. így élünk mi.. kb.. és akkor mindenki megnyugodott és nekem sem kellett mindenkivel belemenni a beszélgetésekbe, e-mail-özönökbe.

Fenti idézetekből az online közösségek materiális értékeként: a személyesen kommunikálhatatlan üzenetek közvetítéseként, illetve a máshogyan nem elérhető személyek „utánkövetési” lehetőségeként épül a tudati spektrumba. Figyeljük meg, hogy ezen szempont szerint megfordul az elején megfigyelt reláció. Míg a barátság központi képzete a hiperszociális narratívában sokkal instrumentálisabb, a kiberaszociális szemléletmód az online kapcsolattartásra tekint ekképpen.

Online közösségbe szerintem, hogyha, mondjuk, egy kifejezetten egy bizonyos társaságot keresek, akkor őket fel tudom kutatni az interneten. Sokkal egyszerűbb is ilyen ismerősöket találni, vagy nem ismerősöket, tehát idegeneket is akár.

A fenti idézet ennek ellenkezőjét mutatja, az online közösségekhez kapcsolódnak posztmateriális értékek: önkiteljesítés, közösségépítés, új és érdekes emberek megismerése. Emellett természetesen gyakorlatias érvek is felmerülnek.

Hát, hogyha nagyon fontos dologról van szó, akkor telefon, ha azonnal el kell érni valakit – ha kevésbé fontos, akkor Facebook, és a többi, mondjuk azt, hogy személyesen találkozzunk, azt is facebookon vagy telefonon beszéljük meg.

E narratívában azonban, mint ez az idézet is mutatja, a praktikusság sem „jobb híján” jellegű, hanem egy racionális cél-eszköz mérlegelés következménye, és amennyiben az üzenet online kommunikációhoz megfelelő, akkor nem helyettesítő médiumként lép be az internet.

Értelmezés: a gyorsuló világ percepciója

A fent kifejtett narratívákról még egyszer jelezniünk kell, hogy egy-egy interjú alapján, kísérleti jelleggel, és nem az általánosíthatóság igényével építettük fel azokat. Azonban számos jele van, hogy ilyen, vagy ezekhez hasonló diskurzusok valóban léteznek, elég csak arra felhívni a figyelmet, hogy (főleg a kiberaszociális narratíva esetén) a tudományos diskurzusok érvrendszerei (amelyekre röviden a bevezetésben tértünk ki), bizonyos mértékben átfedésben állnak a hétköznapi percepciókkal és nézőpontokkal. Ez felveti a kérdést: mi lehet az oka a gyökeresen eltérő vélekedéseknek. Véleményünk szerint ez a társadalmi felgyorsulás percepciójával függ össze. A társadalmi felgyorsulás fogalmi keretének megalkotója, Hartmut Rosa (2013) szerint a posztmodern elméletek feltételezéseivel szemben igenis van olyan narratíva, amely jelen világunkat keretezi, ez pedig a társadalmi folyamatok gyorsulásaé. Rosa szerint a társadalomnak tehát „továbbra is van egy centrális perspektívája, ez pedig nem egyéb, mint a gazdasági növekedés, fokozódás és gyorsulás logikája, amely mind a szociális, mind a gazdasági stabilitáshoz elengedhetetlen.” (Schönherr-Mann 2013). Függetlenül attól, hogy Rosa társadalomelméletét egészében elfogadjuk-e, egyfajta tipikus percepciós séma leírásaként jó háttérét adhatja az online közösségi élet megítélésének. A kiberaszociális narratívát egyértelműen a gyorsulás technológiai és társadalmi jelenségeinek percepciója keretezi, és éppen a túlságos felgyorsulás, és a hagyományoktól való elszakadás ad mindennek negatív kontextust. Rosa ezeket a jelenségeket is értelmezi, és lassulásként (deceleration) írja le, amely folyamatok azonban „vagy reziduálisak, vagy a gyorsulási folyamatokra adott reakciókként értelmezhetők” (Rosa 2013:21–22). Ha tehát a lassulást az online közösségi életre vetítjük, két csoportot azonosíthatunk. Az egyik az elsődleges digitális szakadék által érintett deprivált csoport (Rosa elmélete szerint azonban idővel őket is eléri a gyorsulási folyamatok, ezért, és a csoport relatíve kis mérete miatt tekinthető mindez reziduálisnak), a másik pedig a kiberaszociális csoportja. Ez a narratíva azzal magyarázható, hogy „a gyorsulás szinte minden hullámát a gyorsulás és lassulás diskurzusa követi, amelyben rendszerint a lassításra való felhívás, és az elveszett, »lassú világ« iránti nosztalgikus vágyakozás, amelynek lassúsága utólagosan válik különálló minőséggé, felülmúlja a sebesség növekedése felett érzett izgalmat.” (Rosa 2013:41) Mint a fenti leírásból is látható, a hiperszocialitás narratívája kevésbé illeszthető ezen elmélet keretei közé, mivel nem elsősorban a technológiai fejlődés pozitívként való megítélése jellemzi, hanem a fejlődés

eredményeinek pozitív megítélése, azaz a hiperszociálisakat legfeljebb a társadalmi gyorsulás haszonélvezőiként láthatjuk. A kiberaszociális narratíva azonban egyértelműen illeszkedik a lassítás diskurzusához, amely egy idealizált múltat állít szembe a gyorsulási folyamatoknak tulajdonított elidegenítő jelennel. Fontos kérdés mindazonáltal, hogy jelen esetben is igaz-e, hogy a lassítás diskurzusa felülmúlja-e az optimistákat. Mint a reprezentatív adatok elemzéséből láthattuk, 2008-ban a magyarok kisebb része volt bizonyosan kiberaszociálisnak címkézhető. Hipotézisként azonban felvethető, hogy a diskurzusok tematizálása inkább hozzájuk köthető, ugyanis míg a hiperszociális narratíva a kapcsolattartás természetes közegeként értelmezi az online tereket is (ezért külön nem építi be a mindennapok jelentéstulajdonító tevékenységébe), a kiberaszociális narratíva központi eleme a nosztalgikus visszavágódás és az online terektől történő szándékos távolságtartás.

Összegzés, további elemzési irányok

Az online egyenlőtlenségekre, mint láthattuk, nemcsak az olyan viszonylag könnyen azonosítható tényezők hathatnak, mint a hozzáférés és a képességek alakulása, hanem mindenképpen érdemes az online kapcsolatfenntartás és – kialakítás iránti attitűdök vizsgálata is. A 2008-as magyar adatok azt mutatják, hogy noha egyértelmű az életkori jellemzők szerepe, a némileg félrevezetően (ld. Déri 2013) netgenerációnak nevezett csoportban is kikerülhetetlenül jelen vannak (a 18–29 évesek 17,7%-át adják) a kiberaszociálisak, akik negatívan vélekednek az internet közösségekre gyakorolt hatásáról. E csoport emberi kapcsolatait így feltételezhetően kevésbé jellemzi azok online dimenzióba emelése.

A kétféle narratívában alapvető különbségnek látszanak a posztmateriális értéktulajdonítások, a barátságok értelmezése, illetve a gyenge és erős kötésekhez fűződő viszony tekintetében, de érdemes lehet a kommunikatív cselekvésemélet keretei között is megközelíteni a témát. Mindezek helyett két jellemző idézet mentén zárjuk le az elemzést, amelyek az online lét eltérő narratíváit eltérően világítják meg.

Egy normális közösségben van egy erős kötődésed, az identitásod részévé válik, hogy te annak a közösségnek a tagja vagy. De hogy itt ez online téren velem nem történik meg.

A kiberaszociális narratíva központi eleme a kötődés, illetve a kötődés online térben való kialakíthatóságának hiánya. Ennek következményei mindazok a tényezők, amiket az előző fejezetekben láthattunk.

Figyeltem arra, hogy ilyen nagyon személyes dolgokat ne töltsék föl instagramra.

A hiperszociális narratíva központi eleme pedig, mint a fenti idézet is mutatja, az otthonosság, biztonságérzet, az online tevékenységek és kommunikáció kontrollálhatóságába vetett hit, valamint ezeken túl a technológiai fejlődés pozitívként tekintése, amely nemcsak instrumentális hasznokkal jár, de a közösségi élet minőségét, illetve a kielégítő közösségekbe való integrációt is pozitív irányba mozdítja el.

Felhasznált források

- Bauer Béla – Déri András (2011): Hálózathoz kötődve – a fiatalok online hálói. In: Bauer Béla – Szabó Andrea (szerk.): *Arctalan (?) nemzedék*. NCSSZI, Budapest, 2011. 283–292.
- Cornelis, Ilse; Van Hiel, Alain; Roets, Arne; Kossowska, Malgorzata (2009): Age Differences in Conservatism: Evidence on the Mediating Effects of Personality and Cognitive Style. *Journal of Personality*, 77: 51–88.
- Csepeli, György – Praszák, Gergő (2010): Internetező az értékek vonzásában. Mit értékelnek a magyarok? Budapest, Faludi Ferenc Akadémia, http://www.phil-inst.hu/en/highlights/intszem/csepeli_prazsak_autonomia.pdf (letöltés: 2014. március 12.)
- Csüllög Krisztina (2012a): Szabadidős netezés: társasan vagy magányosan? In: *Információs Társadalom* 2012/2. 24–40. http://epa.oszk.hu/01900/01963/00037/pdf/EPA01963_informacios_tarsadalom_2012_2_024-040.pdf (letöltés: 2014. március 25.)
- Csüllög Krisztina (2012b): Időtöltés online és offline. Jel-kép. – (2012) 1/4. 63–83.
- Déri András (2013): Generációk vagy egyenlőtlenségek – a társadalmi tőke online komponensei. In: Molnár Katalin (szerk.): *Társadalom – demokrácia – szolidaritás. Tanulmányok Kozáry Andrea 60. születésnapjára*. Belvedere, Szeged, 2013. 75–85. oldal
- DiMaggio, Paul – Hargittai Eszter (2001): „From the 'Digital Divide' to 'Digital Inequality'.” In: *Studying Internet Use As Penetration Increases – Working Paper Series # 15 Summer 2001*. <http://www.princeton.edu/~artspol/workpap/WP15%20-%20DiMaggio%2BHargittai.pdf> (letöltés: 2014. március 12.)
- DiMaggio, Paul – Hargittai Eszter – Celeste, Coral – Shafer, Steven (2004): „From Unequal Access to Differentiated Use: A Literature Review and Agenda for Research on Digital Inequality.” In: Kathryn Neckerman (szerk.): *Social Inequality*. New York, Russell Sage Foundation
- Forsense (2010): Az „European Values Study” magyar kérdőíve – Az információs társadalomban való részvételre vonatkozó változók alapmegoszlása. Forsense, h. n., <http://forsense.hu/content/EVSinternet.pps> (letöltés: 2013. 09. 28.)
- Gemius (2014): Online Landscape – Central Europe. http://files.gemius.pl/Reports/2014/gemiusKnowledge_CentralEurope.pdf (letöltve: 2014. szeptember 5.)

- Mesch, Gustavo S. (2006): Family Characteristics and Intergenerational Conflicts over the Internet. *Information, Communication and Society*. 9(4), 500-522.
- NMHH (2012): Lakossági internethasználat – 2012, online piacfelmérés, http://nmhh.hu/dokumentum/161248/internet_2012_vegleges_webre.pdf (letöltve: 2014. március 27.)
- Norris, Pippa (2001): Digital Divide? Civic Engagement, Information Poverty and the Internet in Democratic Societies. New York, Cambridge University Press.
- NRC (2011): Internet penetrációs adatok, http://nrc.hu/kutatas/internet_penetracio (utolsó letöltés: 2014. március 27.)
- Rosa, Hartmut (2013): Social Acceleration: A New Theory of Modernity. Columbia University Press, New York
- Ságvári Bence (2011): A net generáció törésvonalai – kultúrafogyasztás és életstílus csoportok a magyar fiatalok körében. In: Bauer Béla - Szabó Andrea (szerk.): Arctalan (?) nemzedék. NCSSZI, Budapest, pp. 263-281.
- Selwyn, Neil (2002): „Defining the 'Digital Divide': Developing a Theoretical Understanding of Inequalities in the Information Age.” Cardiff School of Social Sciences Occasional Paper 49, <http://www.cf.ac.uk/socsci/ict/definingdigitaldivide.pdf> (utolsó letöltés: 2014. március 12.)
- Schönherr-Mann, Hans-Martin (2013): Milyen korban élünk mi most voltaképpen? Goethe-Institut e. V., Internet-Redaktion 2013. január, <http://www.goethe.de/ins/hu/bud/kul/mag/ges/hu10090617.htm> (letöltve: 2014. szeptember 5.)
- Tufekci, Zeynep (2012a): Social Media's Small, Positive Role in Human Relationships. The Atlantic, April 2012, http://www.theatlantic.com/technology/archive/2012/04/social-medias-small-positive-role-in-human-relationships/256346/?single_page=true (letöltve: 2014. szeptember 12.)
- Tufekci, Zeynep (2012b): Cybersociality and the Online Sociality Divide: Third Level Digital Divide? kézirat, <http://technosociology.org/wp-content/uploads/2012/04/cybersocial-zeynep-asa-2011.pdf>
- Turkle, Sherry (2011): Alone Together, Basic Books, New York
- Wang, Hua – Wellman, Barry: Social Connectivity in America: Changes in Adult Friendship Network Size from 2002 to 2007. In: *American Behavioral Scientist*, 53 (8): 1148-69, 2010.
- Warschauer, Mark (2002): „Reconceptualizing the Digital Divide.” In: *First Monday*, 7(7), 2002. július

TANÍTÓ EMLÉKEK 1940 ÉS 1956 KÖZÖTT ISKOLÁT KEZDŐK KISISKOLÁSKORAI MIKROTÖRTÉNETEK TÜKRÉBEN¹

KOLOSAI NEDDA

Miért tanulmányozzuk a múltat? Victor Emil Frankl, az egzisztenciaanalízis alapjainak leírásakor gondolkodik a múlt tanulmányozásának értelméről, értékeiről. Az ember élete folyamán minden pillanatban rengeteg lehetőség közül választ. Dönt, tetteivel pedig lehetőségei közül egyet kiragad, ennek megvalósításával átmenti azt a múlt birodalmába. Az emberi szabadság számára felhívás, hogy a múlt megváltoztathatatlan, sorssá lett, s a sorsnak mindig felelősségteljes cselekvésre kell ösztönöznie. Ami elmúlt, itt marad, nem annak ellenére, hanem annak következtében. Csak a lehetőségeink múlandóak, a valóság a múltban megszűntetve megőrződik. Így tehát az elmúlt dolgokban semmi sem veszett el visszavonhatatlanul, ami egyszer megtörtént, az elveszíthetetlenül megőrződik. Az ember által véghezvitt tettek, az élete során megalkotott művek, az általa átélt élmények (múlt időben) egyenrangúan határozzák meg az élet minőségét, az önmegvalósítást. A legbiztosabb létezés, ha valaki vagy valami „volt” (Frankl 1997; 2006).

A múlt intellektuálisan azért érdekes, mert ráismerünk benne önmagunkra, az, ami belőle egyáltalán megismerhető, hozzásegít jelenünk pontosabb megértéséhez és a jövő kedvezőbb formálásához (Gyáni 2000). Azt gondolom, hogy a történelem ezért és ebben az értelemben az élet tanítómestere.

Miért tanulmányozzuk az 1950-es évek pedagógiáját? Még élnek azok a nemzedékek, amelyek tapasztalati horizontja kiterjed az 1950-es évek Magyarországra, a 20. század második fele még nem „régí történelem” (Koselleck 2003a).

Milyennek mutatja magát ez a korszak a mából, a jelen perspektívájából visszatekintőnek? A kor hangulatát humorral, művészi erővel és igényességgel

¹ A tanulmány a „Kisiskoláskor és történeti idő – Az 1950-es évek kisiskoláskorára vonatkozó narratívák tartalomelemzése” című doktori (PhD) disszertáció része. 2012. október 22. ELTE PPK NDI.

gel mutatja *Bacsó Péter*² sokáig betiltott, mára kultuszfilmmé vált, „A tanú” című emblemikus alkotása és *Örkény István* (1998) egyik egyperces novellája, az „Ötvenes évek”.

- *Elhiszed, apu, hogy tudom a legeslegszebbik nevet a világon?*
- *Melyik az?*
- *Vlagyimir Iljics Lenin.*
- *Honnan tudod?*
- *A tanító néni mondta. Miért, nem szép?*
- *De szép.*
- *Na, látod. Mehetek misére?*
- *Mehetsz.*
- *Szervusz.*
- *Szervusz.*

A világban egyre élénkülő érdeklődés tapasztalható a legközvetlenebb múltat, illetve fél múltat feltáró, bemutató munkák iránt, amely időszak az emberek egyre csökkenő hányadának személyes élménye is (*Romsics* 2008). Az ötvenes évek pedagógiáját megismerni kívánóknak szembe kell nézniük azzal a ténnyel, hogy főként a hatalom nézőpontjából született anyagok állnak a kutatók rendelkezésére (*Golnhofér* 2006; *Németh* 2008). Egyrészt a történelmek, a múlttal kapcsolódó, akár gyökeresen eltérő értelmezések együttesével jellemezhető az az időszak, amely belenyúl a jelenbe (*Szabolcs* 2006), ezt a tényt munkám – a közelmúlt történeti kutatása – kiválóan illusztrálja. *Kéri Katalin* (2008) hangsúlyozza, hogy a hivatalos gyermekkép feltárása mellett, elengedhetetlenül fontos az ötvenes évek valós lehetőségeinek, az akkor élt emberek személyes élményeinek, a mindennapoknak a megismerése is. *Golnhofér Erzsébet* (2004), más perspektívából vizsgálva az 1950-es évek pedagógiáját, felveti, hogy a korszak pontosabb feltárásához ismerni kellene a formális és az eddig kimondatlan informális véleményeket is. Az informális tudás pedig elsősorban a saját vagy a közeli ismerősök megélt tapasztalatait jelenti (*Mikonya* 2006).

Vajon miért tanulmányozzuk az 1950-es évek kisiskoláskorát? Pszichológusként legmélyebben az érdekel, azt kutatom és vizsgálom, vajon az emberek hogyan konstruálják múltjuk, jelenük és az ezek várakozási horizontján (*Koselleck* 2003b) alakuló jövőjük valóságát. Meglepő, egyben lenyűgöző

² Bacsó Péter 1969-ben készült filmszatírája a Rákosi-rendszerről szól, túl közeli a történeti idő, sok az áthallás, betiltják.

elméleti hasonlóságokra bukkantam az emlékezés témakörének pszichológiai megközelítése és a modern neveléstörténet-írás posztmodern és posztstrukturalista szemléletmódja között (például *Gyáni* 2007; *Escolano* 2007).

A múltat mindig az aktuális jelen idézi meg. Azokkal az eszközökkel és ismeretrendszerekkel, saját korának fogalomkészletével, szemléletmódjával, amellyel a jelen hozzányúl elmúlt korok jelenségeihez. Az így vizsgált korok gyermeki életvilágának értelmezései nem csupán a bemutatott múlt gyermeki világáról mesélnek és nemcsak a korabeli felnőttek gyermekről való vélekedéséről, gondolkodásáról szolgálnak nélkülözhetetlen információkkal, hanem egyértelműen megmutatják a kutató saját korának gyermekfelfogását (*Szabolcs* 2004). Fontos ennek a ténynek a tudatosítása a kutatás menetében és minden eddigi, a gyermekségről, gyermekfelfogásról (*Pukánszky* 2005) kutatót „adat” és értelmezés körültekintő elhelyezése abban a történeti időpillanatban, amelyben az megszületett.

Már maga a *kisiskoláskor* kifejezés is pontosan meghatározza azt a történeti kort, amelyből szemlélem az ötvenes évek „kisiskoláskorát”. Kifejezően mutatja, hogy a jelenlegi időpillanatban, az európai kulturális-társadalmi feltételrendszerben milyen nagy a társadalmi jelentősége a 6–12 éves gyerekek számára az iskolába járásnak. Azonnal megmutatja az iskola óriási jelentőségét, legalábbis a felnőttek nézőpontjából való fontosságát, mellyel már munkám címe is rávilágít arra, hogy a gyermekkor felnőtt konstrukció, a generációk közötti rend és kapcsolat egyfajta kifejeződési formája (*Hendrick* 2000, idézi *Szabolcs* 2011). De ne szaladjunk ennyire előre.

Napjainkra a kultúra átrendeződésével a felnőtt–gyerek viszony is átalakult, méghozzá oly módon, hogy meggyengült a korábbi nyugati civilizáció szilárdnak hitt értékvilága (*Golnhofer* és *Szabolcs* 2005. 78). Ebben a társadalmi klímában, melyben az eddig kikezddhetetlennek tűnő erkölcsi, családi, iskolai értékek relativizálódása, sőt megkérdőjelezése tapasztalható, a gyermekkor értelmezése és leírása ambivalens, ellentmondásokkal teli, ugyanakkor rendkívül lényeges társadalmi és tudományos problémának tekinthető.

Mára, a gyermekkorra vonatkozó új ismeretek és felfogások gyümölcseként, kialakult egy új interdiszciplináris gyermektudomány, amely alapvetően szociális, kulturális konstrukcióként értelmezi a gyermeket és a gyermekkort. Meggyőződésem, hogy a gyermekség, ezen belül a kisiskoláskor megértéséhez, értelmezéséhez új módszerekkel munkálkodó kutatásokat is be kell emelnünk a pedagógiai-pszichológiai tudományos gondolkodásba, ez inspirációkat adhat aktuális kutatási területek kijelöléséhez és konkrét nevelési teendők megfogalmazásához (*Golnhofer* és *Szabolcs* 2005). Az egyetem-

leges emberi tapasztalatként tételezett gyermekkor-értelmezés nem kellően árnyalt a világban tapasztalt, térben és időben sokszínű gyermekállapotok megértéséhez (Szabolcs 2003). A különböző társadalmi konstrukciókként megjelenő gyermekkorok történeti létezése ma már kutatói körökben elfogadott, kutatásokkal alátámasztott megállapítás.

Az új szociológiai gyermekkorutalások, a gyermekek világát társadalmilag, gazdaságilag, kulturálisan és az adott történeti időpillanat által meghatározottnak tekintik (Golnhofér és Szabolcs 2005; Pukánszky 2005), olyan *társadalmi képződményként* írják le a gyermekkort, amely az *emberi élet korai éveinek a megértéséhez kínál értelmezési keretet*. Az egyes társadalmak speciális strukturális és kulturális összetevőjeként szemlélt gyermekkor a gyermekek társas kapcsolatait, kultúráját saját értékükön vizsgálja, a felnőttek és a gyermekek világa közötti különbséget nem normatív módon, hanem a társadalmi gyakorlat oldaláról közelíti. (Jenks 1996, idézi Szabolcs 2003).

A gyermekkor-történeti megközelítés szempontjából ez azt jelenti, hogy a gyermek mibenlétét egy adott történelmi időszakban az határozza meg, ahogy a gyermeki életkort értelmezték, magyarázták, akár a biológiai életkorától függetlenül is (James, Jenks és Prout 1988, idézi Szabolcs 2009). Ebben az értelemben egyre inkább plurális gyermekkorról esik szó, mind a történeti, mind a jelenre vonatkozó kutatásokban. Tanulmányomban ezt a szemléletet alkalmazom az egyes részterületek kutatása, bemutatása, elemzése során.

Az új szociológiai gyermekkorutalás a fent leírt alapvetéseken túl úgy határozza meg önmagát, hogy elhatárolódik a gyermekről született, „nagy narratíváktól”. Ugyanakkor látnunk kell, hogy sematizáló, leegyszerűsítő, ahogyan ezt megteszi, nem néz az általa elvetett elméletek, például *Jean Piaget* (2004) fejlődéslélektani elmélete mögé. Ezzel párhuzamosan megpróbál új nagy narratívákat alkotni, illetve elfogadni, ezek közül legismertebb az úgynevezett *ökológiai modell* és a *fejlődési fülke modell*. Az *ökológiai modell* az egyént és környezetének különböző szféráit kölcsönhatásban szemlélve azt hangsúlyozza, hogy a gyermek fejlődése az életciklus során létrejövő interakciók folyamata, amely az egyént egyre szélesebb társadalmi összefüggérendszerbe juttatja (Prout 2005, idézi Golnhofér és Szabolcs 2005).

A fejlődési fülke elmélet lényege, hogy a gyermek környezete nem önkényesen, hanem egy kulturális rendszer részeként szerveződik, melyben helyet kapnak jelentésszisztemek, tematikus ismétlések, változó rugalmasság, valamint esetlegességek egyaránt. Ugyanakkor *a gyermek vele született hajlama a tapasztalatok jelentéssé szervezése*, a növekedés és a változás (Super és

Harkness 2006). Az ilyenformán kontextusba helyezett fejlődést nem lehet többé olyan modellekkel magyarázni, melyek nem vesznek tudomást a környezet rendszer jellegéről s nem magyarázhatóak a gyermekről alkotott individualisztikus modellekkel sem (*Super és Harkness 2006. 359–360.*).

Rendkívül fontos elméleti hozadéka a modellnek, hogy rávilágított: az aktív gyermek fogalma elengedhetetlen a gyermek–környezet interakciók magyarázatában, valamint hogy a kulturális jelentésrendszerek, noha nehezen megfoghatóak, olyan alapvetően fontos tények, melyeket feltétlenül számításba kell vennünk a gyermek megértéséhez (például *Das Gupta 1987; Worthman, Stallings és Jenkins 1993*).

Általánosságban elmondható, hogy az új szociológia, az új gyermekkor-kutatások sem tudták megfelelően ötvözni, harmonizálni a kultúra és az egyén, a társadalom és a természet, a közösség és a szubjektum modernitás-ban megjelenő, véleményem szerint látszólagos ellentétpárjait a gyermek fejlődésének értelmezésében (*Buckingham 2002; Nguyen Luu Lan Anh és Fülöp 2006; Pléh 2003, Golnhofer és Szabolcs 2005*).

Arra a tényre azonban egyértelműen rávilágítanak a bemutatott modellek, hogy a pszichológiának bizonyos elméletalkotóiban határozott késztetés mutatkozik az egyén és a gyermek komplex vizsgálatára, ezzel a törekvéssel a századforduló pszichológiai elméletalkotói új szintézis felé haladnak (vö. *Jahoda 1993. 189–194.*).

Egy olyan korszak iskoláját szeretném mozaikszerűen, kis, személyes történetek szisztematikus feldolgozásával bemutatni, melynek társadalmára, kultúrájára, mindennapi pedagógiai gyakorlatára a korabeli politika erősen rányomta bélyegét. Az már a kutatás elején egyértelmű volt, hogy annyi igazság van, ahány személy azt keresi (*Mikonya 2006*), ezért nem is lehet célom a korszak eseményeinek megítélése, csupán az, hogy kaleidoszkopszerűen egymás mellé helyezzek értékes, személyesen, szemtanúként megélt történeteket.

A kutatás bemutatása

A kutatás célja

Munkámban narratív interjúk, mikrotörténetek tartalomelemzésével egy társadalmi jelenség, az ötvenes évek kisiskoláskorának individuális reprezentációját, szubjektív megélését szeretném feltárni, bemutatni, ahogyan az a mából visszatekintve, az azóta megélt idő tapasztalatait is magában foglalva értelmezhető, megérthető.

A kutatás további célja, az ötvenes évek Magyarországon konstruálódó gyermekkorok tartalomelemzéssel bemutatott jelentésrendszereinek megértése, a kisiskoláskorú gyermekek mindennapi életének, nevelődésének, iskolai életvilágrendszereinek megmutatása.

Célom felszínre hozni az 1950-es évek iskolájának életvilágrendszerében foglalt, széles körű és átfogó szimbolikus rendszereket, a tapasztalatszerzés módjait, az iskolai viselkedési szabályokat, rítusokat, a jelentéseket és az értékeket (Gyáni 2010), melyek az iskolához, valamint a tanító személyéhez kapcsolódnak.

A kutatás mintája

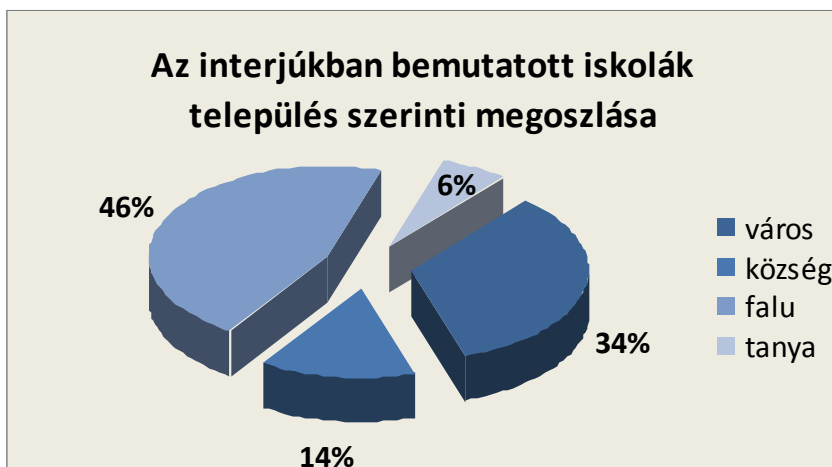
A kutatás mintáját 81 narratív interjú legépelt szövege képezte, melyeket az ELTE Tanító- és Óvóképző Karának hallgatói készítettek nagyszüleikkel. Elemzési egységek (Babbie 1996; Sánta 2006): a 2008/2009-es tanév tavaszi félévének és a 2009/2010-es tanév őszi félévének kötelező évfolyamdolgozatai voltak, amelyek közül kiválasztottam 81, az ötvenes évekre vonatkozó visszaemlékezést, melyek alanyai 1940-től 1956-ig (bármely évben) elkezdték általános iskolai, illetve elemi népiskolai tanulmányaikat.

Az iskolakezdés időpontját figyelembe véve a következő eloszlás figyelhető meg a mintában:

Tan év (19-)	40	41	42	43	44	45	46	47	48	49	50	51	52	53	54	55	56
Fő	9	3	4	3	4	5	7	7	5	4	5	5	6	4	3	3	4

Az alminták szerveződése az eddig megjelent tartalmak függvényében kialakult kódok alapján: az interjúalanyok közül 71 fő nő, 10 fő férfi. Városi iskolába járt a minta 34%-a (28 fő), községi iskolába 14%-a (11 fő), falusi iskolába 46%-a (39 fő), tanyasi iskolába 6%-a (5 fő). (lásd 1. ábra)

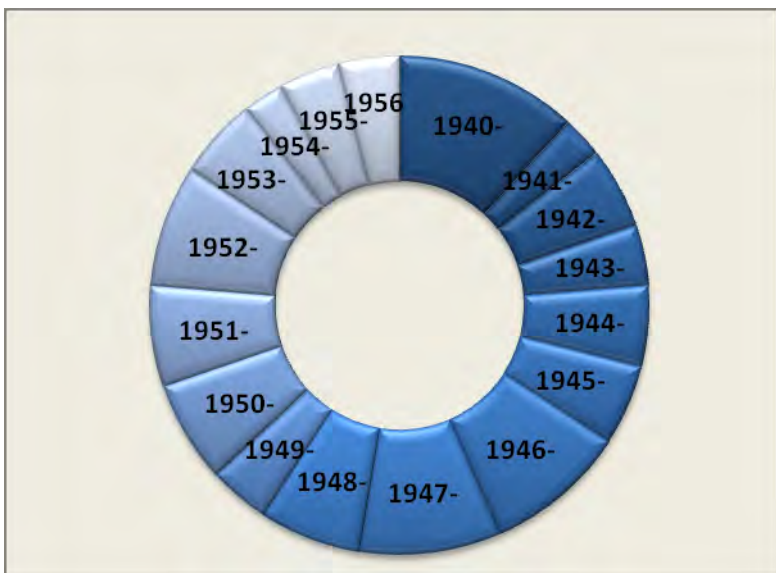
A 2. ábra az előző ábra ismeretében informatív, azt mutatja meg, hogy a teljes mintán belül, az iskolakezdés időpontját figyelembe véve milyen arányban jelennek meg az interjúk.



1. ábra: Az interjúkban bemutatott iskolák megoszlása a település jellege szerint

A kutatás módszeréből és céljaiból következően az alminták százalékos adatainak bemutatását nem ok-okozati összefüggések felkutatására használok, hanem a tartalomelemzéssel nyert kategóriák és tartalmak értelmezésének árnyalására.

Fontos kérdés lehet, vajon miért pont azokat a visszaemlékezéseket elemzem, melyek interjúalanyai 1940-től 1956-ig bármely évben elkezdték általános iskolai, illetve elemi népiskolai tanulmányaikat. Az „ötvenes évek”, ha a történelmi-politikai eseményeket vesszük alapul, valójában 1946/1947-ig nyúlnak vissza (Kéri 2009) és az 1960-as évek elején érnek véget. Célom volt, hogy mintámba bekerüljenek a második világháborút kisiskolásként megélt interjúalanyok emlékei és néhány olyan interjú, amikor az interjú alanyának kisiskoláskori emlékei felölelik a háború előtti néhány évet, a háborút, valamint az államosításokat egyaránt. A perspektívák ilyen kaleidoszkópszerű keveredése még árnyaltabb képet ad az ötvenes évek emlékeiből kirajzolódó kisiskoláskorairól.



2. ábra: Mikor kezdte az interjú alanya iskoláit?

Az adatgyűjtés módja: narratív interjúk

Az empirikus anyagot, mint már említettem, az ELTE TÓK nappali tagozatos, óvodapedagógus és tanító szakos hallgatói narratív interjúinak legépelt szövege képezte. A narratív interjú tárgya általában valamilyen személyes vonatkozású elbeszélés, mely elbeszélés jellegzetessége, hogy történetyszerű felépítése van (Szokolszky 2004). A módszer néhány évtizedes múltat tekint vissza, szülőanyja az oral history (Kovács 2007), mely forradalmasította a történeti kutatásokat. A hallgatók szüleikkel, nagyszüleikkel készítettek narratív interjút azok kisiskoláskori élményeiről és emlékeiről. Az interjút egy kérdéssel indították:

Kérlek, meséld el kisiskoláskorod történetét!/Kérem, mesélje el kisiskoláskora történetét!

A kérdés módja lehetővé tette az interjúk alanyainak, hogy megalkossák saját vezérfonalukat és annak segítségével a megélt időszakot (kisisko-

láskor) egy koherens történetbe foglalhassák. Fontos instrukciója volt az interjúk készítőinek, hogy törekedjenek olyan atmoszférát teremteni, amely az elbeszélő esetleges gátlásait feloldja, így az szívesen kezd el magáról mesélni.

Az interjú két részre bomlott. Az első rész volt az úgynevezett nagyelbeszélés, más terminussal főnarratíva. Ebben a szakaszban az interjúk készítői törekedtek arra, hogy – lehetőleg nem verbális kommunikációs eszközökkel – segítsék a főnarratíva kibontakozását, megalkotását, az esetlegesen fellépő szüneteket, az elbeszélés folyamán kialakuló csendet pedig tiszteletben tartásák. Az élettörténeti események elbeszélése komoly (identitás és emlékezet) munka, melyben az elakadások, a szünetek természetesek, s arra szolgálnak, hogy az elbeszélő kialakítsa a felidézett vagy felidezésre váró élményhez való viszonyát. Ebben a kontextusban tehát a csendek a narratív interjúk esetén az elbeszélés fontos szervező elemei. Amikor a főnarratíva magától lezárul, elkezdődik az interjúkészítés második szakasza, a narratív utánkérdés, melynek célja, hogy bizonyos tartalmakról részletesebb és hosszabb elbeszéléseket nyerjünk. Ebben a szakaszban az interjúk készítői jegyzeteik alapján további, elbeszélést generáló kérdéseket tettek fel. A kapcsolatfelvételkor (az interjú előzetes megbeszélésekor) tisztázták az interjú elkészítésének pontos célját (kötelező évfolyamdolgozat, kutatási empíria), valamint az interjút készítő engedélyt kért arra, hogy az interjút magnetofonszalagra vagy videóra rögzíthesse, és később legépélje.

A feldolgozás módszere, tartalomelemzés

Kutatásom egy kvalitatív megközelítésű, beavatkozás-mentes (Babbie 1996; Falus 2004) kutatás. A kutatás tapasztalati anyagának feldolgozásához használt módszer a tartalomelemzés módszere volt. A szakirodalom egy része megkülönböztet *kvalitatív* és *kvantitatív tartalomelemzést*, ugyanakkor az aktuális kutatási problémának megfelelően rugalmasan kezelik ezek kombinációját (például Szabolcs 2001; Di Blasio 2010). Munkámban a narratívák-ból, mint kommunikációs eszközökből szubjektív, információkat, attitűdöket, cselekvésre készítő motívumokat, értékeket (Szabolcs 2001) szándékoztam feltárni.

Eredmények

Az interjúk elemzésekor, tömörítésekor a következő témák, narratívum-családok (*Pataki* 2003) köré csoportosultak a megjelenő színes tartalmak (ld. 3. ábra):

1. A tanulás tárgyi- és téri struktúrája
2. Az iskola, mint közösségi élmények színtere
3. A tanító személyére emlékezés
4. A kisiskoláskorú gyerekek mindennapjai az 1950-es években
5. Történelmi fordulatok kisiskolás szemmel
6. Átkiáltott üzenetek – A narrátor kisiskoláskori emlékeinek összefoglalása a jelen perspektívájából
7. Reflexiók

A mikrotörténetek elemzése során kaleidoszkópszerűen, mint egy pointillista festmény, úgy tárul fel előttünk az ötvenes évek iskolájának, kisiskoláskorának személyes emlékekben őrzött, szubjektív képe. Tanulmányomban kiemelem és bemutatom a tanító személyére emlékezés, valamint a kisiskoláskorú gyerekek mindennapjainak tartalomelemzéssel kiemelt szubsztanciáját az 1950-es évekből.

A feldolgozott tapasztalati anyag bemutatása során leírom a legjellemzőbb kialakított kategóriákat, valamint – ahol ez lehetséges és értelmezhető – a definitív kategóriák esetén megmutatom a megjelenő tartalmi kategóriák százalékos megoszlását. Határozott kutatói célom, hogy elemzéseim sokoldalúak, sokszínűek, tartalmilag gazdagok legyenek és rámutassanak az érzékelhető fő tendenciákra, miközben árnyaltan megmutatom a probléma összetettségét, az iskolai gyermeki világok életszerű pluralitását.

Mindenképpen szeretném elkerülni az általánosításokat, leegyszerűsítéseket, reményeim szerint munkám jól dokumentált, meggyőző és érvekkel alátámasztott alkotás.

Minden esetben említék konkrét példákat is a feldolgozott interjúkból, melyek többnyire a jellemző tartalmakra mutatnak rá, ugyanakkor a fő tendenciák mellett a kivételekre, a deviáns esetekre (*Szokolcsy* 2004. 574.), illetve a számomra kedves egyedi esetekre is mutatok példát. A példák nyelvi megfogalmazásukkal, szóhasználatukkal, a történetből kiolvasható szubjektív viszony láttatásával, a beszélgetőpartnernek szóló értelmezéssel sajátos módon azonnal pontosítják, összefüggésszerűbe helyezik a tartalomelemzéssel kiemelkedő kategóriákat.



3. ábra: Az interjúban megjelenő főbb narratívum-családok, élményuniverzumok

Választott témám rendkívül érdekes, ezért annak a kutatói kihívásnak kell eleget tennem, hogy ezt az adottságot tiszteletben tartva olvasmányos formában, izgalmasan mutassam be a feldolgozott és kategorizált empirikus anyagot.

Mindezek elismerése mellett, *Vámos Miklós* (2006) szavaival élve, nem fogom a hogy voltot, hol nem voltra cserélni. Kommentárjaimmal árnyalom, pontosítom a kapott eredményeket, ahol elkerülhetetlen, ott azonnal kapcsolom releváns szakirodalmi forrásokhoz, eredményekhez, ám ez utóbbi lépést elsősorban a munkám végén található összefoglalóban teszem meg.

A tanító személyére emlékezés

Az emlékezetre méltó pedagógusok általános, minden korban felmerülő pedagógiai feladatokat reprezentálnak és szimbolizálnak, dokumentálják azt a probléma- és feladatkészletet, melyekből az egyes korok pedagógiai gyakorlata, elméleti kutatása témákat meríthet (Németh 2008). Minden elkötelezett pedagógusban felmerül az a kérdés, vajon hogyan emlékeznek rá tanítványai évtizedek távlatából. Egyáltalán, mire emlékeznek, mit tartanak a személyéről, pedagógiai módszereiről emlékezetre méltónak.

A feldolgozott mintában az interjúalanyok 78%-a emlékszik jól tanítóira, tehát háromnegyedük képes pontosan felidézni azok nevét, külső és belső tulajdonságait. A hatvanas–hetvenes évek kisiskolájára való visszaemlékezésekkel (Kolosai 2009) óvatosan összevetve a kapott eredményt: az ötvenes évek tanítóira vonatkozó emlékekben több a *negatív érzelmi színezetű emlék*. Azoknak a visszaemlékezőknek, akik felidézik tanítóikat, fele őriz negatív emlékeket, megközelítőleg 20%-uknak pozitív és erősen negatív emlékei egyaránt vannak tanítóiról, így alig több mint a minta negyede említett alapvetően pozitív élményeket tanítóira való visszaemlékezésekor. (lásd 4. ábra)

Pozitív érzések: a tanító iránt érzett tisztelet és hála, ritkán a szeretet érzése. *„Mindenhová hurcolt szerepelni.” „Érdekes történeteket mesélt.” „Jó közösséget kovácsolt.” „Nagy tudású tanítók. Megbízhatatlanok voltak valamilyen szempontból.”*

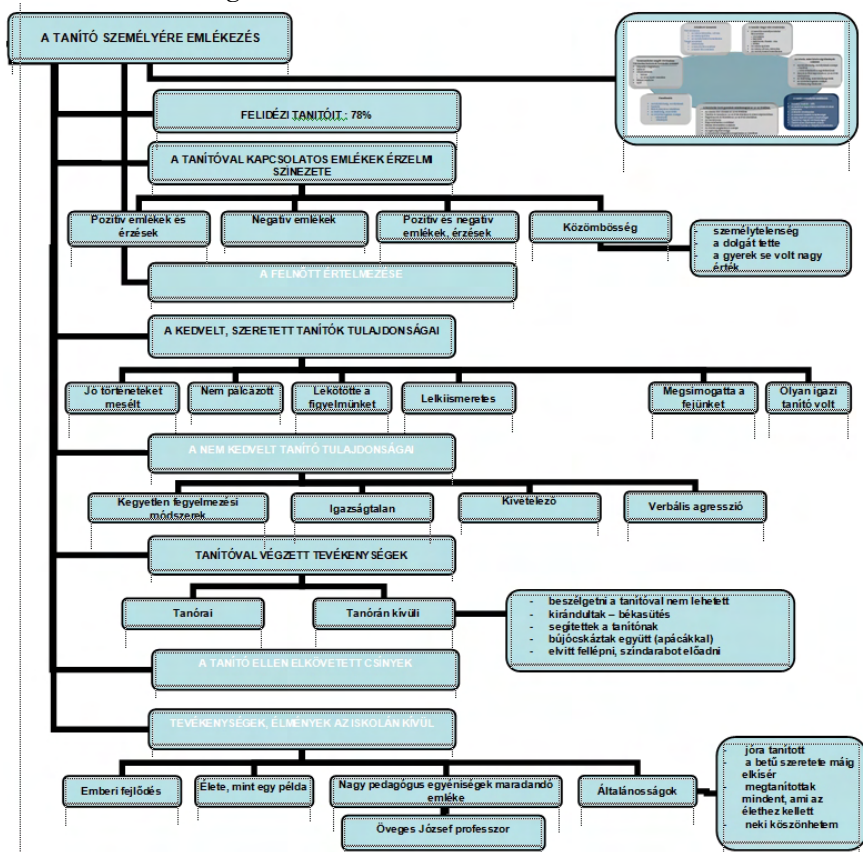
Az ötvenes évek tanítóira vonatkozó visszaemlékezésekben a kedvelt tanítók tulajdonságai között a következők jelennek meg tartalomként: *„jó történeteket mesélt”, „nem pálcázott”, „lekötötte a figyelmünket”, „nagyon lelkiismeretes volt”, „sokat törődött velünk”, „megsimogatta a fejünket, ha jól feleltünk”, „olyan igazi tanító volt, aki meg tudta szelídíteni a vadóc gyerekeket”*. További tartalmak: *határozott, volt tekintélye a gyermekek előtt, szigorú, igazságos, tiszteletre méltó, példakép*.

A felidézett negatív érzések között elsősorban a büntetéstől való félelem miatti szorongás és a gyakori félelem érzése jelent meg tartalomként. *„Nagy keze volt, ami mindig krétás volt és jó nagy pofonokat tudott adni. Én nagyon nem kaptam, de nézni is ijesztő volt.”*

A nem kedvelt tanító tulajdonságai között gyakran említett tartalom a *kegyetlen fegyelmezési módszer, a sok büntetés, az igazságtalanság és a verbális agresszió*.

A negatív emlékekben a tanító megjelenik mint a rendszer kiszolgálója is. *„Voltak őrök őrök ellen, fiúk a lányok ellen és mindenki a tanítók ellen.”*

„Sokszor eljött a tanító hozzánk, hogy tanuljak tovább, de a szüleim abban a rendszerben nem engedték.”



4. ábra: Visszaemlékezés a tanító személyére

Közömbösség esetén is megjelenik, jelen van esetenként a tisztelet, ám ezekben az esetekben meghatározó a személytelenség a kapcsolatban, a tanító szinte olyan, mint egy könyv. Erre utalnak a következő kifejezésekkel: „tette a dolgát”, „neki is és nekünk is meg volt a feladatunk”, „meg hát a gyerek se volt nagy érték”, „sokan voltunk, 40-en-50-en az osztályban”. Továbbá: „Nem az, hogy kedves volt, hanem úgy tartotta magát, mint a taní-

tónk. Nem pálcázott.” „A tanítóval beszélgetni nem lehetett, kérdésére egyenesen állva, érthetően kellett válaszolni.”

A felnőtt értelmezése megjelenik a visszaemlékezésekben, visszatekintve értik meg tanítójuk akkori viselkedését, próbálják értelmezni a tanítóhoz fűződő viszonyukat is. Maga az interjú helyzet, a történetek megformálása is katalizálja ezt a megértést. Érdekes, hogy a hajdani gyermek és a jelenlegi felnőtt nézőpontjának összemosódása elsősorban azoknál jelenik meg, akik negatív emlékeiket értelmezik. Természetesen a nézőpontok egymásba hajlása folyamatosan jelen van az interjúk során, csupán itt fogalmazza meg élesen és egyértelműen a felnőtt nézőpontjának többletét. Amikor felidézik tanítóikat, azonnal megjelenik, hogy a tanítónak volt-e családja, hány gyermeke volt, illetve az is, ha magányosan élt, utóbbi esetben a következő kifejezéseket használják: vénkisasszony volt, öreglány, agglegény. Érdekes gender-tanulmányt implikálhat ezeknek a tartalmaknak a szisztematikusabb kiemelése és elemzése.

A tanító személyéhez kapcsolódó tevékenységek

A tanító személyéhez kapcsolódó tevékenységek közül jelen tanulmányban csak a tanórán kívüli tevékenységeket mutatom be. A tanórán kívüli tevékenységek között megjelenik alapelvként, hogy *„csak úgy beszélgetni a tanítóval nem lehetett”*. Általában sokat segítettek a tanítónak iskolán kívüli helyzetekben. Előfordult, hogy meghatározott tanulók vitték a tanító táskáját iskolába menet és iskola után is, ennek fejében kaptak valamit. Megjelenik tartalomként többször is, hogy délután a tanító kisebb gyerekeire vigyáztak, illetve, hogy állatait gondozták. Ezekért a munkákért cserébe kaptak például irkadarabokat az infláció idején. Sokszor az iskolán kívüli közös tevékenység a tanulmányi kirándulás, például a közeli tóhoz, ilyenkor a növények és az állatok megfigyelése a feladat. A megfigyelés utáni szabadidőben azonban előfordulnak emlékezetes tevékenységek; például foghattak békát. A tanító (pap) pedig megsütötte a békacombokat. Kivételes együttes tevékenységként jelenik meg egy visszaemlékezésben, hogy délutánonként bújócskáztak a tanítókkal (apácák). Többször említett, a tanítóval együtt végzett tanórán kívüli szeretett tevékenység az ünnepségeken való fellépés. Ilyenkor szindarabokat, műsorokat adtak a nagyérdeműnek. *„Mindenhová hurcolt magával.”* Akik tanórán kívül is találkoztak tanítóikkal, sokszor említik: csodálkoztak, hogy egy ilyen rendes ember hogyan lehet az iskolában olyan szigorú.

A tanító ellen elkövetett csínyek

Az általánosan említett tisztelet és fegyelem ellenére, a visszaemlékezők megemlítik a tanítók ellen elkövetett csínyteteket is. *„Rosszacská is voltam.”* Ilyenkor hangsúlyozzák a tettek apró jelentőségét a tanító számára, illetve nagy jelentőségüket saját lelki egészségük megőrzésében. *„Ezzel nyugtattuk magunkat.”; „A sok verésért.”; „Nevettünk ilyenkor rajta.”*

A tanító hatása az életpálya alakulására

A tanító hatása a személyiség formálódására, az életpálya alakulására erőteljesen megmutatkozik a visszaemlékezésekben a manifeszt és látens tartalmakban egyaránt. Fontosnak tartom, amikor úgy jelenik meg a tanító, hogy lélekben, gondolatban végigkíséri a narrátor életét. Mintegy lelkiismeretté válik. *„Sokszor eszembe jutott életem folyamán, most mit szólna, ha ezt látná?”*

Többször említenek általánosságokat, melyek mégis konkretizálhatók az adott interjúalany történeteiben, életének mindennapjaiban. Ilyen általánosságként jelennek meg a következő tartalmak; *„a betű szeretete máig elkísér”, „akkor megtanítottak mindent, ami az élethez kellett, abból megélek”, „jóra tanított”.*

Visszatérő szófordulat az interjúk szövegeiben, a *„neki köszönhetem, hogy...”* típusú mondatkezdés. A tanítók erős hatást gyakoroltak az interjúalanyok pályaválasztására, továbbtanulásra buzdították őket, meghatározták tevékenységeikkel az életen át kísérő hobbi választását, illetve többször előfordult, hogy a tanító vette észre az interjúalany komolyabb betegségét, ezzel mentve meg például a látását. Olyan példa is akad, amikor a tanító, miután észrevette a kisdíák betegségét, ő maga vitte el orvoshoz.

Érdekes, fontos tartalom, amikor a tanító saját életének példájával formálja tanítványait. Ide tartozik a nehéz élethelyzetekben mutatott viselkedése, a családjára való emlékezés. A nagy pedagógusszemélyiségekkel való találkozás hatása, emléke is életre szóló. Többen említik, hogy találkoztak Kodály Zoltánnal, van, akit elmondása szerint tanított is. Öveges József professzorral egy budapesti piarista gimnáziumban találkozott egy másik interjúalany, ő volt a fizika tanára. Az élethosszig emlékezetes pedagógusszemélyiségek között a visszaemlékezésekben megjelenik egy budapesti testnevelő tanár alakja is, a hozzá kapcsolódó történetek megint azonnal érdekes képet adnak az adott történeti korról.

„A piaristák helyén megalakult állami iskolában kimagaslott a pedagógusok közül a felső tagozatosok tornatanára: Csanádi Árpád. Én már kora gyerekkorom óta nagy Fradi-drukker voltam, Csanádi Árpád pedig akkor a Fradinak kiváló középhátvédje. Bár engem ő nem tanított, nagyon megszerezett engem, természetesen én is őt. Sokszor vitt el a Fradi-pályára, edzésekre is, megismerhettem a Fradi világhírű játékosai közül néhányat, köztük Heni Gézát, aki szerintem világszinten a sporttörténelem legnagyobb kapusa volt. Sajnos valódi tudását az akkori politika miatt csak 2-3 évig mutathatta meg a magyar és az európai szurkolóknak, ma már szinte elfelejtették őt. Akkor játszott a Fradiban Kocsis Sándor, Deák Ferenc (Bamba), Kispéter Mihály, Ludas Ferenc, Lakat Károly és a többiek is. Csanádi Árpád később a magyar sportélet legnagyobb vezetőinek egyikévé nőtt fel.” (1943–, Budapest)

A tanítókra való visszaemlékezések árnyaltan mesélnek az adott történeti korról is, összegzik a mából visszatekintő emlékeit is a társadalmi viszonyokról.

„Emlékszem arra is, hogy a tanító néni – aki később igazgató néni lett –, nagyon kiabálós volt, mindig szidott mindenkit, mindig veszekedett. Nem akarta, hogy hittanra járjunk, később anyádat sem akarta engedni a hittanra.” (1943–)

„Tanított engem egy Szilvási Margit, az Szlovákiából jött. Avval olyan jó vót tanulni, az olyan jó vallásos vót.” (1940–)

„Az első osztályban Ilczky tanító néni mindig megrángatta Nagymamám, mert nem tudta kimondani az r hangot. Később már nem rángatta, mert az édesanyja vitt a tanítónak túrót meg tejfölt.” (1944–)

„Negyedik osztályban jött egy új tanítónő osztályfőnöknek, akiről tudtuk, hogy középiskolai tanár, de valamiért (osztályidegen volt?) hozzánk került. Igazi példaképem lett, az ő hatására választottam a pedagóguspályát.” (1946–)

„Kevés tanító volt, ha hiányoztak, összevontak minket. A kevésből is több volt a férfi, de jobb szerettük a nőket, kedvesebbek voltak. Akkoriban kevés nő tanult tovább, nem is volt kötelező, csak 14 éves korig tanulni.

Én 7 évesen kezdtem az iskolát, ezért a 8. osztályt munka mellett el kellett végeznem, mert 56' után jött a rendelet, hogy kötelező a nyolc osztálynak meglennie. Előtte még a tanácsnál is dolgoztak nyolc osztály nélkül, még az anyakönyvvezető is, aki mellett dolgoztam. Na, a tanítókat meg a nép-napszámosainak csúfolták, mert azért taníttatták ki magukat, hogy a pénzükből mellékmunka nélkül nem tudták tisztességesen eltartani magukat.” (1950–, falu, Ecséd)

Az átlagostól eltérő esetek rendkívül érdekesek, még jobban árnyalják az 1950-es évek kisiskoláskorát.

„Másodikban magántanuló voltam. Járkáltak az oroszok a teherautókkal. Anyuka féltett. Egy aranyos tanító bácsi, S. Rezső bácsi járt hozzánk. Nem jött minden nap, rendes könyvből tanított, volt írás és számtan, aztán év végén kellett vizsgázni. Rezső bácsi nem taníthatott, B listán volt, politikai okok miatt eltanácsolták. (1944–, Badacsonytördemice)

A szeretett tanítóhoz kapcsolódó emlékek is nagyon árnyaltak, szinte mindegyikben felbukkan egy élethosszig kíséző negatív emlék is. A jelen perspektívájából újraértelmezett történetekben felmentést kap a tanító, jogszá válik az erős büntetés.

„Harmadik osztályba megint Tördemice-re jártam. Csodás tanító bácsink volt, L. János bácsi... sose felejttem el. Papír öltöztető babám volt, szerettem vele játszani, csináltam neki ruhákat. Na! Egyszer bevittem magammal és játszottam vele órán. Elvette. [Csend.] Előttem a kályha, magas, henger alakú kályha. Tél volt. Elvette a babát és bedobta a tűzbe. Na! Akkor én összeomlottam. De igaza volt! Megérdemeltem! Miért játszik a gyerek órán? Nem? Előttem a kályha... [újra elmondja]. Szörnyű volt.” (1944–, Badacsonytördemice)

„Józsi bácsi különleges ember volt. Körmösöket osztogatott, az összeszorított ujjhegyre vonalzóval rácsapott. De úgy tudott mesélni és tanítani, hogy mindannyian tátott szájjal hallgattuk. Egy alkalommal József Attila Csozogi, az öreg suszter meséjét játszottuk el, igazi jelmezekkel, színpaddal. Magával ragadó ember volt, teljesen le tudta kötni a figyelmünket.”

A tanító és a szülők kapcsolata, kapcsolattartásuk formái

A tanítók és a szülők kapcsolatának jellemzésekor meghatározó tartalom a nagy tisztelet a tanító iránt. A tanítók jól ismerték a szülőket, hivatalos kapcsolattartási formákra kevés utalás van, mégis a szülők mindent tudnak, ami az iskolában történik, több visszaemlékezésben is előfordul, hogy mielőtt a gyermek hazaér, otthon már tudnak az iskolában elkövetett csínyről, rosszaságról vagy az iskolakerülésről a szülei.

„A szülők félévente kaptak értesítőt a tanulmányi előmenetelről, ellenőrző akkor még nem volt. A tanítók ismerték a szülőket, a szülők nagyon tisztelték a tanítókat akkoriban, így rendkívül jó viszonyt tudtak kialakítani egymással.” (1949–, Miháld)

„A többi élményem inkább rosszaság [nevet]. A tanító nagyon szigorú volt, aki késett, veréses büntetést kapott. Egyszer késésben voltam és úgy

döntöttem, már nem megyek be az iskolába. Megbújtam egy közeli erdős részen és megvártam a többieket, úgy mentem velük haza, mintha én is az iskolában lettem volna, de a tanító ekkor már üzent haza és édesapám jól megvert érte.” (1946–, Annavölgy)

Szülői munkaközösségekre emlékezés

Az iskola, a tanító és a szülők kapcsolattartásának formáiról, ezen belül a szülői értekezletekről és a szülői munkaközösségek működéséről is szórva-nyos utalások jelennek csak meg. Ez természetes, hiszen ezeknek a szervezeti, kapcsolattartási formáknak a működéséről is a kisiskoláskorú gyermek perspektívájából van emléküik és élményük az interjúalanyoknak.

„Szülői értekezletek is voltak, aki elment, elment, aki nem, az nem. Általában azoknak kellett menni, akiknek a gyerekei rosszak voltak.” (1950–, falu)

„A szüleim a sok munka és elfoglaltság ellenére is ügyeltek arra, hogy mindig jól tanuljunk, kész legyen időben a házi feladatunk és az iskolai megbeszélésekre is rendszeresen elmentek. Pontosabban édesanyám volt az, aki minden szülői értekezleten ott volt, ugyanis már akkor is volt ilyen. Elmondták az aktuális teendőket az iskolában, az esetleges programokat, ha közeledett valamilyen ünnep, a szünetek időpontját és persze utána szó esett a tanulmányi eredményeinkről is. Hála istennek, be is tudtam fejezni mind a nyolc osztályt.” (1940–, falu)

„Pozitív élményem volt az iskolában, hogy rám osztotta a tanítónő a Babatündér főszerepét egy iskolai előadás alkalmával. Szerepelni nem szerettem, ez mégis tetszett, ez a szerep, legalább gyakoroltam egy kis önbizalmat. Lehet, hogy az anyukámnak a szülői munkaközösségben való vezető szerepéért osztották rám a főszerepet, de biztosan közrejátszott a vékonyka testalkatom is.” (1946–, Medgyesegyháza)

A kisiskoláskorú gyermekek mindennapjai az ötvenes években

Az iskolai élet ritmusa

Az iskolakezdés

A visszaemlékezők elsöprő többségben hatévesek voltak iskolába lépéskor. Ritka kivételnek számított, aki hétévesen ment első osztályba. Emlékeznek a fáradtságra, visszatérő emlék, hogy reggel alig tudtak felkelni, néha elaludtak az órán.

Ritka kivétel a következő történet: „Kicsit szégyelltem magam, mert 8. évemben voltam már iskolakezdekskor. A nagymamám azt mondta az összeírónak előző májusban: – Hadd maradjon a Magduska még egy évig, hadd erősödjön, mert olyan messze van az iskola és még csak augusztusban lesz 6! Az meg azt felelte kacskintva: – Jól van, maradjon, csak aztán majd hasznára legyen!” (1950–, falu, Ecséd)

Rituálék a tanítási órán

A tanítás kezdetén és minden óra előtt az osztály tanulói a padjaik mellett álltak vigyázállásban. 1948 előtt a legtöbb iskolában imával kezdték a napot és imával fejezték be, pontosan felidézük ezek szövegét az interjúalanyok. Az államosítások után énekkel indult a nap, majd a tanórák végén is elénekeltek egy mozgalmi dalt.

„Tanítás előtt az osztály diákjai a padok mellé álltak vigyázban és a Köztársasági indulót kellett elénekelni, ami úgy kezdődött, hogy „Elnyomás, szolgasors, ez volt a rend ezer évig...”. A tanítás végén pedig a „Fel, fel ti rabjai a földnek fel, fel te éhes, te éhes proletár!”-t énekeltek. (mindez 1948-ban volt, Budapesten, 1943-ban kezd)

– Köszönés

Érdekes, ahogyan pontosan emlékeznek arra, hogyan változtak meg a köszönési, köszöntési módok. Például a „Dicsértessék a Jézus Krisztus” köszönésre „Mindörökké, ámen!” volt a felelet a második világháború előtt, ezt felváltotta a háború után a „Jó szerencsét!” köszöntés.

– A házi feladat és a tanulók tisztaságának ellenőrzése

Az éneklés után, a tanító ellenőrizte, hogy a tanulók körme tiszta, levágott-e, elhozták-e az iskolai felszerelésüket, volt, ahol a kötelező iskolai kötetny zsebét is ellenőrizték, csak egy zsebkendő lehetett benne. A tanító az írásbeli házi feladatokat is megnézte a nap elején. Második osztálytól ezeket a teendőket felelősök végezték.

– A padban ülés módja

A padokban hátratett kézzel, sokszor a száj elé tett ujjal kellett ülni.

– A jelentkezés módja

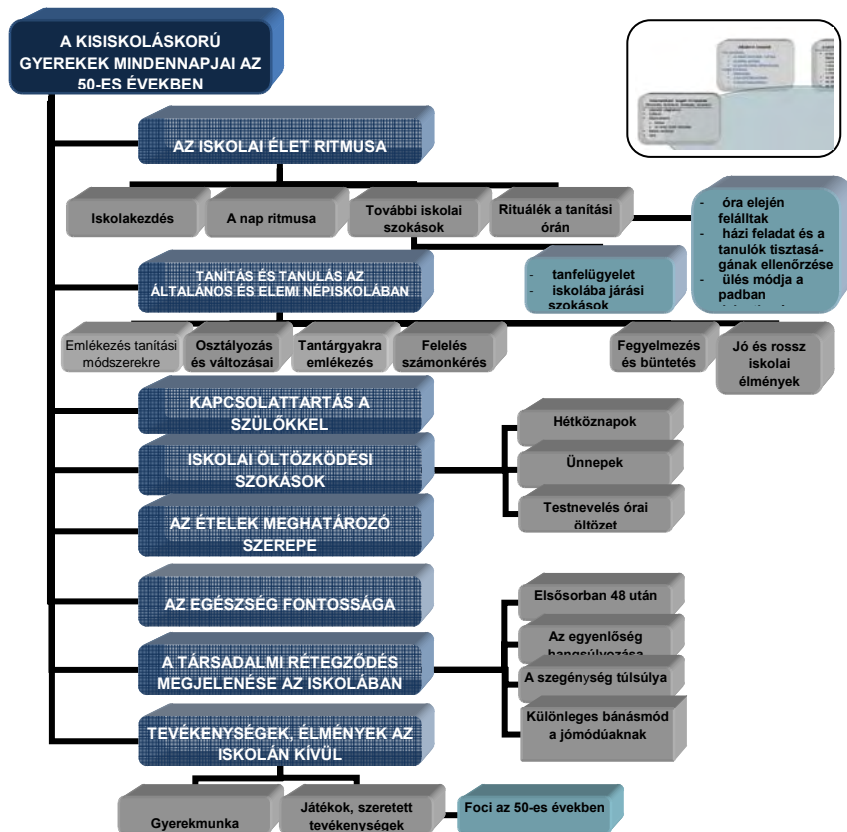
Aki a tanórán a tanító kérdésére tudta a választ, az fejig emelt kézzel jelentkezhett, teljesen felemelt kéz, padból kilógás nem lehetett.

– Napirend – A nap ritmusa

Reggel nyolc órától délig, egy óráig tartott a tanítás. Az órák 45-50 percek voltak, a szünetek kezdetét és végét a pedellus jelezte csengőszóval, egy esetben előfordult, hogy a tanító felhúzható vekkerórát használt.

Minden szünetben kimentek a gyerekek az udvarra játszani, szaladgálni. Általános szokás szerint délelőtt és délután is volt tanítás, ez általában hetente változott, amikor az első négy osztályba járók délelőtt mentek, akkor a felsősök délután. A szombati nap is tanítási nap volt.

„Napközi? Dehogy volt, a tanárok is mentek haza szőlőt, földet művelni, meg mi is.” (1944–, Badacsonytördemice)



5. ábra: A kisiskoláskorú gyermekek mindennapjai az ötvenes években

Ugyanakkor előfordult a napközi említése elsősorban a fővárosi iskolákban. „Annak kellett menni, aki rosszul tanult.” (1953–, Budapest) „Napközi-ben ugyanazt csináltuk, mint az iskolában.” (1949–, Pécel) Általánosabb

volt, hogy a gyerekek otthon ebédeltek, és otthon töltötték a délutánt. *„Iskola után mindig mentem haza, otthon ebédeltem, anyukám mindig meleg ebéddel várt bennünket.”* (1942–, Nyírbátor)

Délután a házi feladat elkészítése sokszor az otthoni munkák elvégzéséhez képest másodlagos jelentőségű volt, arra ügyeltek a fegyelmezettebbek, hogy sötétedés előtt elkészítsék feladataikat vagy korán felkeltek és a „jó napfénynél”, iskola előtt készítették el az írásbeli munkát, tanulták meg a szóbeli leckét.

További iskolai szokások

Tanfelügyelet

Az általános iskolában tanfelügyelői rendszer működött. A diákok előre tudták, hogy ellenőrizni fogják tanítójukat, aki ilyenkor sokkal izgatottabb volt, mint ők. *„Tanfelügyelő járta az iskolákat és értékelte a tanítók munkáját a gyerekek tudása alapján.”* (1944–)

Iskolába járási szokások

A gyerekeket általában felnőtt nem kísérte iskolába, az első iskolai nap kivételével, ez nem volt szokás, dolgoztak. Többen együtt mentek a gyerekek iskolába, általában gyalog, természetes volt az is, ha háromnegyed órát kellett gyalogolni az iskoláig. Szerették ezeket az alkalmakat, beszélgettek, barátkoztak, hazafelé jövet játszottak is, többször említik, hogy fiúk és lányok csak ilyenkor álltak szóba egymással, az iskolába érve már nem.

„Jött reggel a Tamás, ő a Jégveremnél lakott, hozzá csapódott T. Zoli, meg még egy gyerek, aztán jöttem én, és a végén csapatként értünk be. Ez élmény volt, jó élmény. Hazafelé kevesebben lettünk. Ez jó volt, nagy, kedves emlék.” (1944–, Badacsonytördemice)

Ritka kivétel volt, amikor a szülők a gyerekek elé mentek az iskolába. Egy budapesti visszaemlékező meséli sajnálkozva, hogy édesanyja mindig elé ment iskola után, pedig szeretett volna ő is egyedül járni iskolába. Később értette meg, hogy nem a forgalmas utak, hanem a rossz környék, egy bizonyos utcán való áthaladás miatt féltette őt az édesanyja, így került ebbe a kivételezett helyzetbe. Amikor a délutáni tanítás végére besötétedett, és még nem volt bevezetve az áram, nem voltak lámpák a hazafelé vezető úton, akkor előfordult, hogy több gyerek elé ment egy felnőtt. Falun és tanyán élők esetében a téli nagy havazások idején fordult elő, hogy a felnőtt ölben vitte iskolába a visszaemlékezőt, nehogy elázzon a lába. Ritkán előfordult az is, hogy lovas kocsival vagy lovas szánnal többen, együtt mentek iskolába.

„Kisiskoláskoromból legélénkebb élményem, hogy nagyon messzire kellett járni iskolába földúton, sokszor majdnem elsüllyedtünk a homokban. Télen nagy hidegek, nagy havak voltak. Édesapám lovas szánon vitt iskolába, de nem csak minket, hanem a környéken lakókat is. Amikor csilingelt a szánkó, akkor szinte a hóból nőttek ki a gyerekek az út mellett, és aki csak tudott, felkapaszkodott, ezért »Szanksarki villamosnak« hívták.” (1954–, tanya)

Figyelők és felügyelők

A gyermekek közül választott „figyelők” és „felügyelők”, „vigyázók” feladatai közé tartozott, hogy ügyeltek a fegyelemre a tanítási órák között és iskola után.

Tanyán, faluban, kisközségben és városban egyaránt szokás volt, hogy hazafelé a gyerekek önállóan mentek, kettes sorban, a választott figyelő feladata volt, hogy ügyeljen arra, minden gyerek a saját házánál lépjen ki a sorból, senki ne maradjon le.

„Az iskola felé vezető úton álló házba egy budapesti családot telepítettek öt gyerekekkel, akik között volt egy idősebb, szőke hajú lány, ő volt a »vigyázó«. Arra ügyelt, hogy mindenki kézen fogva, párosával menjen az úton és mindenkinek köszönjenek. Minden úton volt vigyázó, amelyiken mentek a gyerekek iskolába. Nem engedhették el egymás kezét, szépen, sorban kellett menniük, nem ugrálhattak összevissza. A vigyázó lány felvett egy szűrős akácfa ágat a földről, és ha valamelyikük félrelépett, oda is ütött.” (44–, tanya)

Tanítás és tanulás a visszaemlékezésekben megjelenő iskolákban

Tanítási módszerek

A tanítási módszerek közül többször említik a szótagolva olvasást. A betűket az ábécé sorrendjében sajátították el, és visszaemlékeznek arra is az interjúalanyok, hogy úgy ejtették a hangokat, hogy a mássalhangzók után ejtettek egy rövid „ö”-t: bö, kö, lö stb. Emlékeik szerint ez nehezítette az összeolvasást. Többen felidéztek, hogy a betűk kézjelét is megtanulták, ezt elmutogatták, pontosan felidézik sok év távlatából. Amikor már megtanulták az összes betűt, akkor meg kellett tanulniuk az egész ábécét és azt skandálva mondták iskolakezds előtt és az órán.

Az írástanulás menete az volt, hogy palatábla és palavessző használatával tanulták meg a betűk és szavak írását, később újságpapírt is használtak az írástanulás kezdeti szakaszában. Amikor már megtanultak írni, akkor írtak

előre vonalazott füzetbe. Többen említették az úgynevezett zsinórirást, melyet meg is mutattak unokáiknak.

A számolás elsajátításához használt eszközök a venyigepálcikák, a saját ujjak, ritkán a golyós számoló, az abakusz nyújtott segítséget. Az összeadás és a kivonás mechanikus elsajátításán volt a hangsúly, a visszaemlékezők szerint eredményesen, mindenki megtanulta. Akadt olyan falusi osztály, ahol hozzá sem kezdtek a szorzótáblához. A szorzást is mechanikusan tanulták, úgy mondták a szorzótáblákat, mint egy verset. Minden tanítási nap elején, amikor már legalább kettő gyermek az osztályban tartózkodott, hangosan, skandálva mondták a szorzótáblát, amíg a tanító meg nem érkezett.

„Még harmadikban is mondani kellett a szorzótáblát, mielőtt bejött a tanító. Tudtuk is. Ma is ezt kéne. Már elsőben megtanultuk a másodikosoktól. Jó volt az... szerettem.” (1944–, Badacsonytördemice)

A tanító „összeviszsa” is kikérdezte a szorzótáblát, ez sok visszaemlékezésben megjelenik, mint szorongást keltő emlék. Általános kikérdezési módszer volt, hogy a tanító a pálcával rámutatott valakire és annak azonnal rá kellett vágnia a helyes választ a kérdésre. Aki nem tudta a leckét, körmöst kapott. Ezek a tanítási és számon kérés módszerek sokszor erős szorongást, félelmet keltettek a visszaemlékezők szerint, ám a jelen perspektívájából visszatekintve jónak, hatékonyak, nagyon eredményesnek tartják őket.

Amikor verset kellett otthon megtanulni, az iskolában azt is egyszerre, hangosan mondták fel, így a tanító mindenki tudását ellenőrizhette. Említnek olyan eseteket, amikor nem volt készen a házi feladat, illetve nem tanulták meg rendesen a feladott verset, szóbeli leckét, ezt a tanító azonnal észrevette, kihívta a gyermeket és az osztály előtt kapott egy óriási pofont. Ez is eredményes módszernek bizonyult, minden verset megtanultak a pofon után. Bizonyos, elvértve említett tanítási módszerek kiemelkednek az eddig említettek közül. Nyári házi feladatként kapta egy kisdíák, hogy figyeljen meg egy állatot. Erre az izgalmas házi feladatra közel 70 év távlatából is pontosan emlékszik, felidézi az állatmegfigyeléssel kapcsolatos élményeit. (Montessorri iskola)

Tantárgyakra emlékezés

„Írni szerettem nagyon, szépen írni. De mindent szerettem, Olvasni is, számolni is. Volt olyan tantárgy, hogy beszélgetés. Olyasmi, mint manapság a környezetismeret.” (1944–, Badacsonytördemice)

„A matematikát nagyon szerettem, abból mindig jó voltam. Az éneket is különösen kedveltem, mivel Ágoston tanár úrral együtt jártunk a templomba énekelni.” (1948–, Püspökszilágyi)

Testnevelésórákon általában az udvaron játszottak a gyerekek népi körjátékokat, fogócskákat. A mai értelemben vett testnevelésórának a módszertana és a tárgyi feltételei is hiányoztak.

„Tornaórákon csak könnyebb feladatokat csináltunk, nem kellett cigánykerekre vetniük, meg ilyenek. Például a pályán betanítottak nekünk egy szalagos gyakorlatot, amit május elsején előadtunk a falubelieknek.” (1948–, Püspökladányi) *„Nem volt tornaruhánk. Csak ott a teremben. Hogy így nyújtózkodj, meg úgy! Nem volt tornatermünk.” (1946–, Borsodgeszt)*

Hit- és erkölcsstan (48-ban is), rajz, történelem, föld- és néprajz tantárgyak is megjelennek a visszaemlékezésekben. Alkotmánytan *„Gizike néni tanította, mostohaanyánk testvére, ezért kötelességemnek éreztem, hogy jó eredményt érjek el.” (1943–)*

„Alkotmánytanóránk is volt, ahová nem tanultam soha, mégis mindig jelles voltam, mert csak annak az ellenkezőjét kellett mondanom, amit otthon hallottam.” (44–, tanya)

Az orosz nyelv bevezetése.

„1949/50-es tanévben, félévkor az angol nyelv tanulását felváltotta a kötelező orosz nyelv oktatása. Az angol nyelv szeretete és az új, idegen hangzású orosz nyelv kiejtése, grammatikája és cirill betűje sok nehézséget okozott a tanulásban, és elég csibész volt a mi osztályunk...” (1943–, Budapest, Dob utca)

Osztályozás

A személyes történetek alapján rekonstruáltam az iskolai osztályozás változását. 1948-ban ötfokozatú osztályozási rendszer volt érvényben, de a jelenleg megszokott értelmezés fordítottja, azaz az egyes-kettes érdemjegy számított jó érdemjegynek. Utána hat, majd hét fokozatú rendszer következett, melyben már az egyes az elégtelent jelentette és így tovább, a nagyobb számok jobb eredményt jelöltek. 1950-től vált a mai gyakorlatnak megfelelően ötfokozatúvá az értékelés.

„A bizonyítványaim megvannak. Megmutatom. De várjál! Mert vót úgy, hogy hetesig lett benne az osztályzat. Aztán vót úgy, hogy az egyes vót a jó jegy. Amikor ötöst kapott valaki, már bukásra állt. Összevissza vótak a jegyek. Csak két bizonyítványom van, mert nem vót pénzünk, hogy kikérjük. Apuka nyolcadik év végén meg azért nem adott pénzt a bizonyítványra, hogy ne tudjak továbbtanulni.” (1940–, falu)

Felelés, számonkérés

A számonkérések, felelések módja az volt, hogy a felelőt a tanító kiszólította, és ő a pulpituson, a dobogón állva, az osztály felé fordulva, hangosan felmondta a leckét.

Szakkörök

Nagyon ritka volt a különóra említése.

„A nagy mozgásigényem levezetéseképpen édesanyám beíratott külön tornára, ami ebben az iskolában nagyszerű volt és jó hatással volt a tanulásomra is.” (1943-ban kezdi az iskolát, ekkor 1945. Budapest)

Énekkar

„Kedves emlékem hogy tagja voltam az iskolai énekkarnak, itt tanultam először Kodály-műveket, és felejtetetlenek a református templomban előadott karácsonyi dalok. Ma is szeretettel gondolok Bak Károly énektanáromra és karnagyomra.” (1943–, ekkor 1946.)

Versmondás, színjátás

A legemlékezetesebb emlékek kapcsolódnak ide, az interjúalanyok szó szerint felidéznek kisiskoláskori verseket, a színdarab szereplőinek szövegét.

„A Celi búcsút mondtam a legtöbbet. [Hiba nélkül elverseli.] Van olyan, hogy a mai napig, mint egy miatyánkot. ha lefekszem, elmondom. Hát ezt ott akkor megtapsolták.” (1940–)

Fegyelmezés, büntetés

A fegyelmezési módszerek között rendszeres volt a nádpálcával elnászpángolás, a körmös, a tenyeres, a haj- és pajesz meghúzása, a sarokba állítás és a térdeltetés. Barátságosabb büntetés volt fiúknak, lányoknak egyaránt, amikor a tanító két kört felrajzolt a táblára, a rosszalkodóknak pedig két mutatóujjukat úgy kellett a körök közepén tartaniuk, hogy közben lábujjhegyen álltak folyamatosan. A testi bántalmazások mindennaposak voltak, az iskolai élet természetes eseményeinek számítottak. Aki nagyobb rosszasságot követett el, azt iskola után bezárták, többlet feladatokat is végzett a bezárás ideje alatt. Érdekesek a verésekhez, a változatos testi fenytetésekhez fűzött reflexiók, amelyek hangsúlyozzák, hogy ezeket helyes cselekedeteknek tartják az interjúalanyok, de egyértelműen megjelenik bennük a büntetések okozta szorongás, az attól való félelem is.

„A lehúzás azt jelentette, hogy – mivel a gyerekek együtt csintalankodtak – egymás nadrágját kellett lehúzni, hogy a tanító rájuk csaphasson a mogorófa vesszővel tizet-húszat-huszonötöt. Egyszer hangosan visítotunk az udvaron, a tanító éppen ebédelt, odajött, mondta »húzzam fel« a Mancit, majd feltúrte az inge ujját és ránk csapott huszonötöt a pálcájával. Rettenetesen fájt, sírtunk. Utána folytatta az ebédelést.”

„Sokszor bántalmaztak minket, és sokszor azt sem tudtuk, miért. Egyszer kalapoztunk tízfilléresekkal és vesztettem, és az Örsze nem akarta visszaadni a pénzem. Amikor becsöngetés után halkán súgtam az Örsének, hogy adja vissza a pénzemet, a Hidvégi odaállt mellém, az ujjá köré tekert egy vastagabb tincset a halántékom mellől és egy mozdulattal úgy kitepte e fejemből, hogy kiestem a padból. Az ember az ilyesmit soha nem felejt el.” (1950–, falu, Ecséd) „Negyedik osztályban szerencsére tanítónőm volt, ő nem volt olyan verekedős és szigorú, nagyon szerettük. Nála a büntetés a sarokba állítás volt, lábujjhegyen, rogyott térdel és kézfeltartással kellett állni.” (1950–, falu, Ecséd)

„Megérdemeltük, amit kaptunk!” „Akkor meg lehetett verni a gyerekeket, ha rosszak voltak, ma már nem lehet semmit, ezért nem lehet fegyelmezni őket.”

Már az első iskolai napon jelentőséget kapott a veréssel való fegyelmezés, nevelési elv volt az ettől való félelem kialakítása.

„A felső tagozatosak elfoglalták a termeket, mi elsősek az udvaron maradtunk. Becsengetés után az egyik ablakot kinyitották, ahol a hetedikeseket lehetett látni az udvarról. Minden diák sorban, egyenként, okkal vagy ok nélkül körmöst kapott a tanár bácsitól, az elsőseknek pedig fegyellemmel végig kellett azt nézni.” (1950–, falu, Ecséd)

Érdekesen jelenik meg a szubjektív megélésben az állam, mint ami rendeletekben szabályozza, hogy nem szabad bántalmazni a gyerekeket, de mindezt nyugati hatásra teszi. „A tanítók verekedősek és szigorúk voltak, amíg rendelet nem szabályozta. Egyszer aztán bemondták a rádióba Amerikában, hogy Magyarországon az iskolákban verik a gyerekeket, aztán gyorsan hoztak rá valami rendeletet és többé nem lehetett.” (1950–, falu, Ecséd)

Módszerek és eszközök

nádpálcával elnászpángolás

körmös

sarokba állítás, térdelés

„felhúzás” és „lehúzás”

haj- és pajeszhúzás, pofon

deresre fekvés

szekrénybe zárás

6. ábra: Fegyelmezés, büntetés az ötvenes évek iskolájában

Jó iskolai élmények emléke

„Az egyik legjobb élményem az iskoláról, ha nem a legjobb az, amikor a negyedik évfolyam után, az akkori igazgató, H. László megdicsért a kitűnő bizonyítványomért, azt mondta, reméli, ez így is marad. Elismerő szavai még ma is tisztán csengenek füleimben.” (1955–, Budapest XVII. kerület, falusi jellegű iskola)

Valódi feladatok

„Az iskolához közel volt egy kis földterület, egy-egy kis ágyás, amit minden gyermek számára kimértek. Ezt neked kellett kapálnod, gondozni a növényeket, amikor te akartad, nem tanórán. Versenyeztünk, kinek a legtisztább, legszebb. Kinek terem a legtöbb zöltsége.” (1948–, Püspökszilágyi, falu)

Öltözködési szokások az ötvenes évek iskolájában

A hétköznapi iskolai viselete

Néhány egyházi iskolában létezett egyenruha, elsősorban a második világháború előtt iskolát kezdők emlékeiben jelenik meg ez a tartalom. Az egyenruhához kötelező sapka is tartozott, amelyet az utcán is kötelező volt viselni.

A második világháború alatt és az után iskolakezdőknél az iskolai öltözködési divatra jellemző volt, hogy a legtöbben az akkor két színben kapható mackónadrágban jártak iskolába. A legtöbb iskolában kötelező volt a kötény viselése. A budapesti iskolákban körülbelül az 1955/1956-os tanévtől kezdődően megjelenik a szubjektív emlékekben az iskolaköpeny kötelező viselése is.

„Kötelező volt köpenyt hordani. A köpenyünk sötétkék, hosszú ujjú, térdig érő volt, mindig cserélni kellett rajta a fehér gallért. Szerettem hordani, nekünk nem volt pénzünk új ruhákra, anyukám kolléganőinek elhasznált ruháit hordtam, gyakran jártam már kinőtt, esetleg lyukas ruhákban, de a

köpeny eltakarta és nem csúfoltak érte.” (1955–, Budapest, XVII. kerület, falusi jellegű iskola)

A cipőviselésről is érdekes történetek olvashatók. Testvérek egymástól örökölték, volt, akinek nem jutott cipő, az hóban nem ment iskolába, vagy kézben vitték a szülei, hogy ne ázzon el a gyolcsból készült lábbeli. Ahol délelőtt és délután is volt tanítás, alig várták haza egymást a testvérek, a hazajövő levette a cipőt, aki otthon tartózkodott délelőtt, az belebújít és úgy indult az iskolába tanulni.

„Volt, aki télen is mezítláb járt, de tavasszal, ahogy melegedett az idő, végig gyalog, mezítláb mentem. Cipő összekötve a vállamon és mentem. Hordták egymás cipőjét a testvérek. Fiúkon glottgatya, lányokon kisszoknya.” (1944–, Badacsonytördemice).

A divatozást a hajba köthető fehér szalag jelentette a kislányok számára, melyet minden reggel mostak és vasalóval szárítottak.

Az ünneplő ruha

Ünnepek alkalmával a falusi iskolákban népviseletbe öltöztek. Ritkán merül fel a sötétkék rakott szoknya vagy sötét nadrág és a fehér blúz.

„Karácsonyi ünnepségen, május elsején, a falu búcsújába mindig a szilágyi népviseletnek megfelelően öltözködtünk. Rakott szoknya, fehér, buggyos ujjú blúz, mellény, azaz pruszlik és hímzett kötény volt rajtunk, lányokon.” (1948, Püspökladányi, falu)

Testnevelés órai ruházat

Nem volt külön ruházatuk, abban a ruhában tornáztak, amiben iskolába mentek. A fekete klott nadrágot (lányok esetében is) és fehér fölsőt említik többször. Testnevelésórára tehát nem volt kötelező tornaruhát vinni, és amikor az ötvenes évek közepén kötelezővé vált, akkor falun sokan nehezményezték, megszólták az új szokást. *„Hagyjátok, hogy mezítelen legyenek a lányok?” (1948–, Püspökladányi, falusi 5.)* A testnevelés órai ruházattal kapcsolatban is előfordulnak olyan történetek, hogy ha valamelyik testvér hamarabb felkel és elindul az iskolába, akkor aznap ő viszi el az egyetlen klott nadrágot és tornacipőt.

„Tornafelszerelést, ha akarták volna, se tudták volna kötelezővé tenni, ugye nem bírta mindenki megvenni, tornacipő is, emlékszem rá, komoly összeg volt!” (1946–, Szentmártonkáta)

Az egészség kiemelt fontossága

Az egészség fontossága, értéke megjelenik tartalomként a legtöbb interjú szövegében. Leírják hosszú betegségeiket, azt, hogy járványok idején nem engedték a gyerekeket a szülők iskolába, mert féltették őket a torokgyiktól. Többen említik osztálytársaik betegségeit is, melyek sokszor halálos kimenettelűek voltak. A kötelező csukamájolaj-evés említése és a tetűirtás formái szintén nagyon gyakran megjelenő tartalmak.

„Sokat betegeskedtem, sokszor volt tüdőgyulladásom. Már volt penicillin, ha nem lett volna, nem is tudom, lehet, hogy meghaltam volna. Egyszer kanyarót kaptam, abból lett egy csúnya szövődmény.” (1944–, Badacsonytördemice)

„Volt negyedik év végén [1948] egy megrázó élményem. Járt velünk egy törékeny, csendes, vékony, hosszú hajú lány, Bömsödi S. Júlia. Ő agyhártyagyulladást kapott és meghalt. Ez nagyon megrázott. [...] Nem volt neki sem testvére. Szegény szülei.” (1944–, Badacsonytördemice)

„Tetűirtást tartottak bizonyos időközönként: meztelenre kellett vetkőzni és a fiúkat és a lányokat is matadorral kenték be, ami rendkívül bűdös volt, és mint később kiderült, mérgező is, ezért betiltották.” (1944–, tanya)

„Arra emlékszem, hogy sokat voltunk a pincében és ott le kellett vágni a hajunkat kopaszra, és én voltam a Géza, a húgom meg a Feri. Ilyenek voltak.” (1942–, Budapest és Csillaghegy)

Az ételek meghatározó szerepe

Pontos, érzékletes visszaemlékezések születtek arról, hogy mit, mikor lehetett enni, milyen ételeket szerettek. Az ételek ennyire meghatározó szerepe is az adott történeti, társadalmi viszonyok ismeretében érthető.

„Nagyszünetben mindenki elővette a tízóraitra csomagolt eledelt, ami kivétel nélkül zsíros kenyér volt, de azt olyan jóízűen megettük, hogy még most is a számban érzem az ízét. Olyan finom zsíros kenyeret már soha többé nem fogok enni.” (1943–)

„Első osztályos korából nagymamám egy lányra nagyon emlékszik, a Bórára, aki mindig ellopta tőle az uzsonnáját, pedig eldugta előle, a mai napig nem érti, hogyan tudta észrevétlenül ellopni. Nagyon szegény lány volt és nagycsaládból jött.” (1945–)

„Legnagyobb élményem az iskolai évekről az első áldozásom. ... Kint hosszú asztalokra megterítették a kedves nővérek, mindenki kapott egy szelet fonatost és kávékakaót, amit előtte még soha nem ittam. Nagyon ízlett, tisztán emlékszem az ízére.” (1945–) „Zsebpénzt soha nem kaptam, mert na-

gyon szegények voltak ekkor az emberek. A szüleimtől csupán néha kaptam néhány fillért savanyú cukorra, fagyira, csokira.”(1954–).

A szeretett tanítóra való emlékezés is összekapcsolódik az étkezéssel. *„Annyira sovány és gyenge voltam, hogy nekem megengedte, hogy egyek az órán, pedig az tilos volt.” (1941–)* Ugyanakkor általában akkor ettek a gyerekek, amikor annak eljött az ideje, nem ehettek akármikor. *„Minden étkezésnek megvolt az ideje: reggeli, ebéd, vacsora. Csak az ehetett például befüttet, aki beteg volt.” (1946–)*

A társadalmi rétegződés megjelenése az iskolában

A történelemnek az élettörténetekben való újraírásakor érdekesen és árnyaltan rajzolódik ki a társadalmi rétegződés megjelenése az iskolában, az ehhez kapcsolódó érzések, az interjúalanyok szubjektív megélései elsősorban megint ott izgalmasabbak, ahol az államosítások előtről és azok utánról is vannak iskolai élmények. Az 1943/44-es tanévben iskolát kezdők kisiskoláskorúként élik meg a háborút és az iskolarendszer átalakulását is. Az „úri gyerekek” szorongással várják az új élményeket a „proletár” iskola, „proletár” vagy „paraszt” gyerekei között. A beilleszkedésben, a mintámban szereplő interjúk alapján tendencia abban mutatkozik, hogy a kezdeti nehézségek ellenére *összecsiszolódtak, megszokták egymást*, bár hangsúlyozzák ennek a folyamatnak a *szorongással teli nehézségeit*.

„Negyedik elemi után szüleim jelentkezettek a Budapesti Piarista Gimnáziumba, ez 1947 tavaszán történt. 1200 diák jelentkezett, ezek közül 200-at vettek fel, protekció nem volt, csak megjegyzem Öveges professzor tanított minket. [...] Aztán 1948 nyarán államosították az iskolát, a papokat elzavarták, helyettük megkaptuk (néhány kivétellel!) Budapest leggyengébb tanárait. A piaristák helyén az állami iskola mindössze egy évig működött, szétszórtak minket Budapest különböző iskoláiba, én a Práter utcai Általános Iskolába kerültem. Ez az iskola valódi proletáriskola volt, nagy szorongással mentem oda: hogyan fognak engem, az úri fiút befogadni. Néhány nap múlva már tudhattam: csodálatosan, nagyon szerettem őket, és azt hiszem, ők is nagyon szerettek engem. Nagyszerű csapat volt, nagyon sok élményem fűződik az ott töltött két évhez. Később más helyen a piaristák újra működni kezdtek, de akkor már nem hagytam ott az időközben megszeretett új iskolámat.” (1943–, Budapest)

Előfordulnak olyan esetek, életpéldák, amikor egy-egy diáknak az egész iskolai életét, kisiskoláskorát meghatározza az elkülönülés.

„Édesanyám olyan kissé sznob volt. Mindig olyan tüchtig mentem iskolába, kiskabá, kalapkával, rádió cipő. Ti nem tudjátok mi az a rádió cipő. [...] Mamu engem beíratott a keresztyúri polgári iskolába, ez borzasztó rossz dolog volt nekem, én, akit úgy neveltek, mint egy igazi úri kislányt [nevet]. Hát bekerültem, akkor még úgy mondtuk, parasztgyerekekhez, nem vettek be maguk közé, úgyhogy rettenetesen egyedül voltam, rosszul is tanultam, nem volt semmi motivációm. Jó barátaim voltak a zsidók között és elvitték őket, akkor volt az a rettenetes korszak.” (1940–, Budapest, Rákoshegy)

Azt a tényt, hogy a kisiskoláskor az adott történeti, társadalmi időpillanat által meghatározott konstrukció, az ötvenes évek kisiskoláskorának mikrotörténeteken keresztüli tanulmányozása kiválóan illusztrálja. A viharos események, a társadalmi rétegződés és átrétegződés egy életrajzon belül is markánsan megjelennek.

A szegénység túlsúlya

Az 1940-től 1956-ig bármely tanévben iskolát kezdők között a leggyakrabban visszatérő tartalom annak hangsúlyozása, mennyire meghatározta a szegénység az iskolai mindennapok minőségét. Ez a település jellegétől függetlenül megjelenő tartalom.

„Sok szegény gyerek volt. (...) Voltak gazdagabbak is, de szegények többen!” (1940–, Nyírlugos, falu.)

„Nekünk nem volt pénzünk új ruhákra, anyukám kolléganőinek elhasznált ruháit hordtam, gyakran jártam már kinőtt, esetleg lyukas ruhákban, de a köpeny eltakarta és nem csúfoltak érte.” (1955–, XVII. kerület, falusi jellegű iskola)

„Édesapámat „B listázták”, öt évig munkanélküli volt, úgyhogy a legteljesebb nyomorban és szegénységben voltunk.” (1940–, Budapest, Rákoshegy)

„Sosem voltak jó ecseteim, nekem mindenből a legócskább, legolcsóbb volt.” (1955–, XVII. kerület, falusi jellegű iskola)

Tevékenységek és élmények az iskolán kívül

Gyerekmunka

A gyerekeknek az iskolai feladataik mellett folyamatos otthoni munkáik is voltak, főleg vidéken. *„A gyomlálás meg a kapálás, az volt a szakkör!” (1943–) „Nekem mindig megvolt a kötelességem, a feladatom!” (1951–)*

Ezek a feladatok sokszor megegyeztek a felnőttek feladataival. A kisiskoláskorú fiúk fát vágtak, a lányok falun iskolakezdés előtt megfejték a tehenet.

A gyermekek mindennapos feladatai között a következő tartalmak jelentek még meg: mosás, főzés az egész családnak, takarítás, az állatok őrzése, a kisebb állatok etetése, kukoricakapálás, általában földművelés.

Sokan mentek a helyi termelőszövetkezetbe borsót szedni, dohányt simítani, mákot törni, a nyári szünetben erdészetben is dolgoztak. Ezekért a munkákért nem a tanulók kapták a pénzt, hanem a szüleik, akik eldönthették, mennyit adnak ebből gyermeküknek. Általában semennyit, nem volt szokás zsebpénzt adni az alsó tagozatos gyermekeknek. A következő emléken a gyermekek munkája mellett hangsúlyos a közösség fontossága.

„Ismerősökkel, szomszédokkal összegyűlve folytak az idényszerű tevékenységek, ezekben segédkeztünk mi, gyerekek is. Ilyen volt például a kukoricamorzsolás, tollfosztás, káposztaszedés. Kisebb dolgokért a boltba is elküldtek időnként vásárolni. Emlékszem, néha 20 fillérért vehettem magamnak cukrot.” (1949–, Miháld, falu)

Játékok, szeretett tevékenységek

Elsősorban az udvaron, a szabadban játszott játékokat elevenítik fel az interjúalanyok. A narratív interjúk több mint felében említik a „Madarak és fák napját”, amikor kirándulni és játszani mentek tanítás helyett egy erdőbe. Ezen a napon mentek a nevezetesebb osztálykirándulásokra is, hajós kirándulásokra például. Mindegyik interjúalany felsorolja kedvenc játékát. Megjelennek a „Gyertek haza ludaim!”, a simizés, a gumizás, az énekek kísért, népi gyermekjátékok mint a lányok játéka, a golyózás, a snóblizás, a focizás, a lovacsázás pedig a fiúk kedvelt játékaiként.

„A barátaimmal verset mondtunk, addig tanígtattuk egymást, amíg nem ment hibátlanul. Meg küllőből kötőtűt csináltunk, kértünk kimaradt fonalat és kötöttünk, mint a felnőttek. Amikor nagyobbak lettünk, már himeztünk is, olyan szép házi csipkét csináltam, hogy anyám el akarta adni jó pénzért, csak eldugtam őket a ruháim közé. Máskor kötelet ugrottunk, közben mondókáztunk vagy énekeltünk, sokat játszottunk bújócskát.” (1950–, falu, Ecséd)

Játzóhelyek, játékterek

A játékok tárgyi világa
(környezet elemei, illetve játékszerek és játékeszközök)

Játászás

(a jellemző játéktevékenységek)

„A szabad ég.”

saját készítésű babák, rongybabák, papírbabák, porcelánbaba (1 db), hintaló

bigézés, ráf (vaskarika), csigázás ostorral, babázás, lisztben turkálás, legeltetés közben körjátékok, népi gyermekjátékok, „gombozás vagy pöckölés”, kocsizás

Vágyak	„9 éves koromtól megszűnt a játék, házimunkákat kellett végeznem és gyereket nevelni, mert megszületett a következő testvérem.” „Semmire sem vágytam.” „Különösen nagy vágyaim nem lehettek és nem is voltak.”
--------	--

7. ábra: Kedvelt játszóhelyek és játéktevékenységek, 1944–1950

Játszóhelyek, játékterek	„A szabad ég.” „Kint a kertben játszottunk.”
A játékok tárgyi világa (környezet elemei illetve játékszerek és játékeszközök)	rongybaba rongylabda, lencsi-baba, készített bábu, fából hegedű, kiselejtezett konyhai eszközök, korcsolya, készített malom: kukorica és bab
Játszás (a jellemző játéktevékenységek)	fára mászás, árok-cica, körjátékok, homokozás, mesehallgatás! tarlózás, rossz pénzelés, színi előadás, bújócska, beszélgetés hallgatása
Vágyak	saját korcsolya, bicikli, unokatestvér babája, gumilabda „Bolti játékot nem tudtunk venni.” „Soha életemben nem kaptam játékot, 9 éves koromban kaptam meg az első könyvem.”

8. ábra: Kedvelt játszóhelyek és játéktevékenységek, 1951–1956

„Amikor elsőbe mentem, már tudtam százig számolni, mert annyit bújócskáztunk a testvéreimmel. Egyesével és tízesével is ment.” (1950–, falu, Ecséd)

„Sportoltunk [nevet], hajtottuk a karikát a szőlőben meg a hegyen. Ilyet a fiúkkal játszottam. Édesanya vett egy vékony karikát. Volt hozzá hajtó, nagy-

apád hajlított hozzá egy vastag drótot V alakban. Zörgött, ahogy hajtottuk.” (1944–, Badacsonytördemice)

„Legkedvesebb játékomból volt a baba- és babaruhavarrás. Ahogy a felnőttek varrtak, leesett néhány maradék anyag, a »zsákmányt« cserélgettük és összeültünk a dolgozó édesanyánk mellett vagy a libák őrzése közben.” „Babaházat készített nekem a bátyám.” (1950–)

„Dégenffeld grófnő, az óvodások patronálója, születése napján meghívott bennünket a kastélyába. Megengedte, hogy játszunk a lányai babaházával. Az a nap a babaházról szólt. Sokan játszani sem mertek vele, csak guggoltak előtte és csodálták.”

„A porcelánbabával csak bent és felügyelettel játszhattam, egyszer kapott egy bujái népviseleti ruhát, onnantól olyan értékes volt, hogy az ágy közepén ült.”

„Otthon keveset voltunk, mert minek legyünk otthon? Mentünk és játszottunk, szabadon mozogtunk egész nap.” „[Ráf.] Nagyon sok mozgással járt ez a játék és nagy élmény volt.” „Akkoriban rengeteget mozogtunk, március 15. után mindenhová mezítláb mentünk.”

„Mozit csináltunk a sötét ólban, kivágtunk figurákat, utópisztikus dolog volt.”

„A bábjátékokat vasárnaponként játszottuk a családtagoknak, belépőt is kértünk, egy-két fillért.”

„Abban az időben volt az aranycsapat, a labda a minden volt, csak focizni akartunk.”

„Legjobb barátnőim szülei gondnokok voltak egy régi kastélyban kialakított gimnáziumban. 6 évesen kedvencünké vált a királynőszobája, mert akkor úgy képzeltek el magunkat, hogy nagyon elegánsak, gazdagok és szépek vagyunk. Egy álomvilágban élhettünk, amíg játszottunk.”

Összefoglalás

Tanulmányomban személyes, szóban elhangzott, majd írásos formában rögzített visszaemlékezések elemzésére vállalkoztam, amelyek konkrét témakör, az iskola világa köré rendeződő történetek. A szövegek létrehozói egyszerre szereplői a narratíváknak és elemzői, értelmezői is az általuk elmondott eseményeknek (Golnhofer és Szabolcs 2009). Eredményeimnek a *gyermekkor-történeti kutatások szempontjából* is lehet jelentősége, hiszen munkám megmutatja az *ötvenes évek Magyarországon konstruálódó gyermekkorok sokszínűségét, pluralitását*. Változatos és többretegű kisiskoláskorok jelennek meg a narratívákban.

Munkámat alapvetően mikro kutatásnak tekintem, hiszen a hajdan volt, az ötvenes években kisiskoláskorú gyerekek mindennapjait vizsgálom az ő perspektívájukból, az ő megéléseik alapján (Golnhofer és Szabolcs 2005), ugyanakkor fontos változóként kezelem a tágabb társadalmi, politikai tényezők – tehát a makro folyamatok – közvetlen hatásait az iskolai mindennapokra.

A gyermekkorok modellszerű leírásai tartalmaznak leegyszerűsítéseket, egyoldalúságokat. Roger C. Schank (2004) azt mondja: „*egyetlen általánosítás és általánosság sem ér egy fabatkát sem, ezt is beleértve*”.

Azt gondolom, ezzel tömören kifejezi könyvének lényegét: „a világot a generalizációra és annak folyamatos elkerülésére tett kísérleteink (együttes) eredményeként értjük meg” (Schank 2004. 300.). Ezért a leegyszerűsített modellek megvitatásával, a *6–12 éves gyermek mibenlétének új szempontú átgondolásával*, éppen a sztereotípiákba hajló gyermekfelfogások empirikus alapokon való megkérdőjelezésére nyílik lehetőségünk. A gyermekről való gondolkodással a saját pedagógiai gyermekfelfogás formálása, kialakítása történhet meg. A tanító és a tanulók kapcsolatának, az iskola és a tanulók viszonyának a pedagógushivatás szempontjából való *újraértelmezése*, a kapcsolatrendszerek sokféleségének feltárása hozzájárulhat az egyéni nevelésfilozófiák, nevelési felfogások kialakításához, meg- és újraformálásához (Kluge 2003). Gondosan ügyelve az általánosítások elkerülésére, elmondható, hogy egyértelműen kirajzolódnak eltérések a ma kisiskoláskorú gyermekek élményei és az *ötvenes évek kisiskoláskorának élményvilága* között.

Az *iskolás gyerek fogalmának társadalmi konstruálódási folyamatában* pedig a következő változások következtek be az ötvenes évek Magyarországon.

A gyerekek világról szerzett ismereteinek, tudásának elsődleges forrása az iskola lett. Ez a folyamat fokozatosan ment végbe, a falun, tanyán élő gyermekek esetében lassabb, árnyaltabb az iskola tudás- és értékközvetítő szerepének előtérbe kerülése. Az otthoni, a háztartásban vagy a ház körül, nyáron a téaszben végzett kötelező tevékenységformákat végző gyermekfel-fogást lassan felváltja az otthon is az iskolai feladatait végző, az iskolára készülő gyermek képe. A konstruálódási folyamat lényeges pontja a családok gyermekszemléletének formálása, „iskolásítása”.

El kellett fogadniuk, hogy először az otthoni házi munkák mellett, majd azok helyett a gyermek iskolai házi feladatokat kap, valamint azt aényt, hogy az iskola, a tanító beleszólhat különböző módokon a családok életébe, a szülő–gyerek kapcsolatba.

A gyerekek világát a felnőttektől nem választotta el éles cezúra. A gye-rekek sokat tudtak a család, a szülők politikai nézeteiről, anyagi helyzetükről. A felnőttek nem védték a gyermeki világot a felnőtt élet nehézségeitől, álta-lában természetesnek tekintették arra életszerű feladatokkal felkészíteni a gyerekeket, minden gyereknek volt az iskolai feladatán túl kötelező otthoni munkája, melynek elvégzése után foglalkozhatott iskolai házi feladataival. Sok esetben összerosódott a szülői és a gyermeki alrendszer a családon belül. A kisiskoláskorú gyermekek iskolai tapasztalatait alapvetően meghatá-rozta a második világháború, a háborúhoz kapcsolódó tapasztalatok és élmé-nyek. A ma nézőpontjából visszatekintve *az iskola nem volt olyan fontos, csak történtek az események.*

A tanítók tanítási módszerei szilárd alapokon nyugodtak, megkérdőjelez-hetetlenek voltak, személyüket általános megbecsülés, tisztelet övezte. Neve-lési, fegyelmezési módszereik is alapvetően eltértek a ma megszokottaktól, szilárd fogódzókat adtak a pedagógus számára, ezzel a kiszámíthatatlan ne-velési helyzetek kockázatát a lehető legkevesebbre csökkentették.

A gyermekkor sajátos önértékkel való felruházása, örömeinek minél telje-sebb és intenzívebb átélése még nem vagy csak csiráiban jelenik meg az ötvenes évek közepétől az visszaemlékezésekben. A kisiskoláskor a felnőtt-korra való szorgos, általában nem felhőtlen előkészületként rajzolódik ki az interjúkban megjelenő tartalmak alapján. A gyermekkori játéktevékenységek szerény eszközökkel, igazi játékszerek használata nélkül valósultak meg. Mégis jellemző tartalom, hogy mindig játszottak: munkáik közben, akna ejtette gödörben, iskolába menet, a tanórán soha, illetve azért büntetés járt. Legtöbbször nagymozgásos játékokat, melyek saját tevékenységeikre, csele-kedeteikre, képzeletükre épültek.

Az ötvenes évek iskolai gyakorlatára elsősorban a tanításközpontúság volt jellemző a mai tanulásközpontú szemlélettel és gyakorlattal szemben, ám ezek a pedagógiai elköteleződések nem egymást kizáró elméletek, meríthetünk belőlük, hiszen mára egyértelművé vált, mi is volt maradandó, milyen tanítási módszereknek, tanítói viselkedésmódoknak volt hosszú távú pedagógiai hatásuk.

Az ötvenes évek Magyarországon konstruálódó gyermekkorok tartalom-elemzéssel bemutatott jelentésrendszerének felfejtése, a kisiskoláskorú gyermekek mindennapi életének, nevelődésüknek, iskolai életvilágrendszereiknek megmutatása a társadalomban (Kéri 1996) hozzájárult ahhoz, hogy *történeti diskurzus tárgya lehessen a gyermek mint tanuló* (Szabolcs 2011. 75.).

Jogos kérdésként merül fel, hogy a gyermekkorkutatásba bevezetett történeti dimenzió túl, vajon *ki konstruálja* a pointillista festményként feltűnő gyermekkorokat. Kutatásom perspektívája közelít azokhoz az új irányokhoz, amelyek a gyerekek hangjára, az általuk saját magukról konstruált képre kíváncsiak. Tehát egyrészt a mából felnőttként, a saját kisiskoláskorára visszatekintő gyermek konstruálja az alakuló képeket, valamint az írás folyamán, a tartalmak kiemelésével maga a kutató.

Mérei Ferenc fogalmai *par excellence* relevánsaknak mutatkoznak mindenütt, ahol kutatók, pszichológusok az emberrel mint jelentésalkotó lényvel foglalkoznak, így például a pszichológiai narratívum-kutatásokban (Erős 2006), ahol az énről szóló elbeszélések megértéséhez többek között éppen az utalásos élményfeldolgozás elemzése révén juthatunk közelebb. *Mérei* (2004) központi fogalmai – együttesség, csoporttöbbség, utalás, együttes élmény – mára mindenképpen kanonizálódtak, megkapják az őket megillető tiszteletet, de valódi jelentésük, eredeti kontextusuk nem mindig derül ki világosan. *Mérei Ferenc* ezeket a szociálpszichológiai alapfogalmakat, azok tartalmát, a „népi kollégisták” mozgalom tanulmányozása során alkotta meg (Pataki 2003), tehát az ötvenes években. A „népi kollégiumok” világa az 1945 utáni pedagógiai törekvések legdinamikusabb megnyilvánulása volt, melyek tevékenységrendszerében többféle egyéni és társadalmi cél találkozott (Mikonya 2006). *Mérei Ferenc* nem csupán megfigyelője, tudományos kutatója volt a mozgalomnak, hanem aktív előadója, szervezője is.

Mindezen tények megerősítik a kutatásnak azt az eredményét, hogy a pszichológia és a pedagógiatörténet-írás tudománya között a konstrukció fogalma mellett is léteznek fontos kapcsolódási pontok. A szociálpszichológiai fogalmak és eszmék nem légüres térben jönnek létre (Erős 2006), nagy-

mértékben befolyásolják őket a történelmi széljárások: az adott térben és időben létező kulturális, politikai, társadalmi kontextusok. *Erős Ferenc* (2006) egyenesen azt állítja, hogy a pszichológia és a szociálpszichológia maga is történelem. *Mérei Ferenc* alapvetőnek tartotta az élmények társadalomlélektani kontextusát, fő kutatási témája – saját bevallása szerint – az ember, az én és a társadalom viszonya. Először azt gondolta, hogy külön van az ember és külön a társadalom, mely időnként – mondjuk ünnepnapokon – „alászáll” és akkor formál, farag egyet az emberen. Ám később kutatásai és életpasztalatai alapján ráeszmélt, hogy *én* vagyok a társadalom, *én* is a társadalom vagyok.

Tehát ember és társadalom találkozási pontja nem kívül van, hanem belül: a társadalom belülről formál; a freudi azonosítás vagy introjekció fogalma, gondolatmenete segítette ebben a felismerésben. Az énnel találkoznia kell a társadalommal, „be kell fogadnia” a társadalmat, és belül meg kell kötnie azt a kompromisszumot vagy végigélni azt a konfliktust, amelyben az én a társadalmival szembekerül. Ennek a leglényegesebb katalizátorát látta a mikro-környezetben. Az empiria feldolgozása bizonyította, hogy az azonos vagy hasonló funkciójú társas együttesek közös élményvilága szükségképpen hasonló mentalitást és narratívum-készletet hoz létre. Individuális identitásunk mélyen beágyazott a közösségi történetekbe (*MacIntyre* 1999). Életünk története szükségképpen mindig beágyazódik azoknak a közösségeknek a történetébe, amelyekből identitásunkat származtatjuk.

Ez a különös, nem megszokott, multidiszciplináris, integratív kutatási terület újszerű látószöveget és alkalmas fogalmi-módszertani eszközöket kínált az emberi viszonyok, viszonyulások valamint a társadalmi folyamatok egymásra hatásának vizsgálatához. Munkám tudományközi jellegéből ered, hogy együtt és egyszerre, egymásra vonatkoztatva jelenik meg vizsgálódásaim fókuszában az egyén és a társadalom, az ötvenes évek Magyarországa és az akkor kisiskolás gyermek szubjektív látásmódja. Az interjúalanyok saját kisiskoláskori történeteik elbeszélése során folyamatosan utaltak a tágabb társadalmi, történelmi kontextusokra. Iskolai élményeik individuális reprezentációja, szubjektív megélésük szorosan kapcsolódott Magyarország történelmi eseményeihez, ez empirikus bizonyítását adja annak az elméleti tézisnek, mely szerint az egyéni pszichikum mind geneziséét, mind aktuális aktivitásmódját tekintve mindig társas-szociális beágyazottságban, kontextuálisan működik (*Pataki* 2011).

A sokféle, a *plurális gyermekkorszemlélet fogalmát* a pedagógia nehezen tudja befogadni a nevelésről vallott felfogásokba és az új pedagógiai kutató-

sokba, valamint csak ritkán képes integrálódni ez a felfogás az intézményes nevelés gyakorlatába. Ez sajnálatos tény. A mindennapi pedagógiai gyakorlatban, valamint a tanítók, óvodapedagógusok képzésében is erőteljesen hat a gyermek természetes fejlődését középpontba állító gyermekszemlélet és az erre építő *naiv normatív pedagógia*, amelybe nem férnek bele a gyermeket, a gyermekkort társadalmi, kulturális szerveződésként, konstrukcióként értelmező nézetek, valamint az ezeken alapuló kutatási eredmények (Golnhofer és Szabolcs 2005. 111.).

Azt gondolom, *pszichológusként hiteles* olyan kutatást végezni, amely szándékai szerint a kisiskoláskor terminust oly módon értelmezi újra, hogy hangsúlyozza a kultúrához kötöttség fontosságát a normatív pszichológiai felfogás mellett. Kutatásom közelebb visz annak megértéséhez, milyen volt az ötvenes évek iskolája, árnyaltan mutatja meg a *közelmúlt Magyarországon konstruálódó gyermekkorokat, a kulturális, társadalmi konstrukcióként megjelenő kisiskoláskort*. Szándékaim szerint munkám bizonyítja, hogy az iskola, az oktatás, a tanítás, a tanítóság, a gyermekkor, ezen belül a kisiskoláskor fogalma történetileg beágyazott, úton van, mindig alakul, változik. Az pedig, hogy *milyen jelentést adunk* ezeknek a fogalmaknak, *kulturálisan meghatározott*.

A kutatás bővítette a kvalitatív módszerekkel végzett, elsősorban értelmező jellegű kutatások sorát, témaválasztásomban, az ötvenes évek kisiskoláskorának vizsgálatában pedig originális produktum. Mikrotörténeti kutatásomban a legtöbb, az ötvenes éveket történetileg kutató munkával szemben, előnyben részesítettem az egyediséget, a szóbeliséget, az életmódok, élettörténetek individualizációját, az életmódok pluralitását, változatosságát. Ez az újfajta, de legalábbis nem általános kutatói érzékenységet követelő témafelvetés és annak írásos dokumentálása – melynek nagy nehézsége és még nagyobb értéke, hogy ellenáll az általánosításoknak – inspirációkat adhat további merészebb, új perspektívákat felvállaló kvalitatív neveléstudományi kutatások számára.

Irodalomjegyzék

- Babbie, E. (1996): *A társadalomtudományi kutatás gyakorlata*. Balassi Kiadó, Budapest.
- Buckingham, D. (2002): *A gyermekkor halála*. Helikon, Budapest.
- Das Gupta, M. (1987): Selective discrimination against female children in rural Punjab, India. *Population Development Review*, **13**. 1. 77–100.
- Di Blasio Barbara (2010): *A történeteink mi magunk vagyunk. Tanárképzésben részt vevő egyetemisták élettörténeteinek adat vizualizációval támogatott, adatbányászattal történő tartalomelemzése*. Doktori (PhD) értekezés, Pécsi Tudományegyetem, Pécs.
- Escolano, A. (2007): Posztmodern vagy késő modern? Új megközelítésmódok az utóbbi évtizedek neveléstörténet-írásában. In: Bíró Zsuzsanna Hanna és Pap K. Tünde (szerk.): *Posztmodern kihívások a pedagógia történet-írásában*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Erős Ferenc (2006): Élmény és hálózat. Mérei Ferenc a magyar szociálpszichológia történetében. In: Tomkiss Tamás (szerk.): *Mérei élet-mű – Tanulmányok*. Új Mandátum, Budapest. 127–161.
- Falus Iván (2004, szerk.): *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Frankl, V. E. (1997): *Orvosi lélekgondozás – A logoterápia és az egzisztenciaanalízis alapjai*. UR Könyvkiadó és Multimédia Stúdió Kft., Budapest.
- Frankl, V. E. (2006): *Értelem és egzisztencia*. Jel Könyvkiadó, Budapest.
- Golnhof Erzsébet (2004): *Hazai pedagógiai nézetek – 1945–1949*. Iskolakultúra-könyvek 23. Pécs.
- Golnhof Erzsébet és Szabolcs Éva (2005): *Gyermekkor: nézőpontok, narratívák*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.
- Golnhof Erzsébet (2006): Rendszerváltások a tudomány legitimációjában – Magyarország, 1945–1949. In: Szabolcs Éva (szerk.): *Pedagógia és politika a XX. század második felében Magyarországon*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.
- Golnhof Erzsébet és Szabolcs Éva (2009): *Iskola és történeti emlékezet – Felmérés 1947–48-ból*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Gyáni Gábor (2000): *Emlékezés, emlékezet és a történelem elbeszélése*. Napvilág Kiadó, Budapest. 7–11., 48–71., 128–145.
- Gyáni Gábor (2007): A megtapasztalt és elbeszélte múlt. In: (uő.): *Relatív történelem*. Typotex, Budapest. 187–207.
- Gyáni Gábor (2010): A mindennapi élet mint analitikus kategória. In: (uő.): *Az elveszített múlt*. Nyitott Könyvműhely, Budapest. 42–67.
- Jahoda, G. (1993): *Crossroads between culture and mind: Continuities and change in the theories of human nature*. Harvard University Press, Cambridge.
- Kéri Katalin (2008): Gyermekképzés az 1950-es években. In: Kozma Tamás és Perjés István (szerk.): *Új kutatások a neveléstudományokban – Hatékony tudomány, pedagógiai kultúra, sikeres iskola*. MTA Pedagógiai Bizottsága, Budapest.
- Kéri Katalin (2009): Hervasztó jelen, virágzó jövő – Gyermekképzés a Nők Lapja címlapjain az 1950-es években. In: Szabolcs Éva (szerk. 2009): *Iffjúkorok, gyermekvilágok II*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest. 111–163.
- Kluge, N. (2003): *A gyermeklét antropológiája*. Animula és magánéleti Kultúra Alapítvány, Budapest.
- Kolosai Nedda (2009): „Zenga zének” – A ’60-as, ’70-es évek kisiskolásainak élményei az emlékezés és a posztmodern pedagógia történet-írás tükrében. *Iskolakultúra*, **19**. 11. 61–77.
- Koselleck, R. (2003a): *Elmúlt jövő – A történeti idők szemantikája*. Atlantisz Kiadó, Budapest.
- Koselleck, R. (2003b): „Tapasztalati tér” és „várakozási horizont” – két történeti kategória. In: (uő.): *Elmúlt jövő – A történeti idők szemantikája*. Atlantisz Kiadó, Budapest.

- Kovács Éva (2007): *Közösségtanulmány – Módszertani jegyzet*. REGIO Könyvek, Néprajzi Múzeum–PTE-BTK Kommunikáció- és Médiatudományi Tanszék, Budapest.
- MacIntyre, Alasdair (1999): *Az erény nyomában*. Osiris, Budapest.
- Mérei Ferenc (2004): *Közösségek rejtett hálózata*. Osiris, Budapest.
- Mikonya György (2006): Pedagógiai életképek az 1945 utáni magyar nevelés történetéből. In: Szabolcs Éva (szerk.): *Pedagógia és politika a XX. század második felében Magyarországon*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.
- Németh András (2008): A neveléstörténet szakirodalmi kánonjai és a klasszikusok szerepe. *Iskolakultúra*, 18. 9/10. 3–10.
- Nguuyen Luu Lan Anh és Fülöp Márta (2006, szerk.): *Kultúra és pszichológia*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Örkény István (1998): *Válogatott egyperces novellák*. Palatinus Kiadó, Budapest.
- Pataki Ferenc (2003): Együttes élmény – kollektív emlékezet. *Magyar Tudomány*, 1. <http://www.matud.ujf.hu/03jan/pataki.html>, letöltés: 2009.07.06.
- Pataki Ferenc (2011): Az emlékezet „kollektivitása”. In: (uő): *A varázsat veszített jövő*. Noran Libro Kiadó, Budapest. 17–24. 32–44. 221–295.
- Pataki Gyula (2012): Ha élet zengi be az iskolát. Pedagógus – hivatás – szolgálat. In: Trencsényi László (szerk.): *Mozgalompedagógiai füzetek 5*. MPT Mozgalompedagógiai Szakosztály.
- Piaget, Jean (2004): *Szimbólumképzés a gyermekkorban*. Kairosz Könyvkiadó, Budapest.
- Pléh Csaba (2003): *A természet és a lélek. A naturalista megközelítés a pszichológiában*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Pukánszky Béla (2005): *A gyermek a 19. századi neveléstani kézikönyvekben*. Iskolakultúra könyvek, Pécs.
- Romsics Ignác (2008): A kétpólusú világ kora – Társadalmi viszonyok: jólét és szegénység. In: (uő.): *A 20. század képes története. – Magyarország története. – Világtörténet*. Rubicon Könyvek, Budapest.
- Sántha Kálmán (2006): *Mintavétel a kvalitatív pedagógiai kutatásban*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Schank, Roger C. (2004b): Emlékeztetés és emlékezet. In: (uő.): *Dinamikus emlékezet – A forgatókönyv-elmélet újraértelmezése*. Vince Kiadó, Budapest. 33–53.
- Super, C. M. és Harkness, S. (2006): A gyermeki fejlődés kulturális szerveződése. In: Nguuyen Luu Lan Anh és Fülöp Márta (2006, szerk.): *Kultúra és pszichológia*. Osiris Kiadó, Budapest. 335–365.
- Szabolcs Éva (2001): *Kvalitatív kutatási metodológia a pedagógiában*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Szabolcs Éva (2003): Gyermekkortörténet: új elméleti megfontolások. In: Pukánszky Béla (szerk.): *Két évszázad gyermekei*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest. 9–17.
- Szabolcs Éva (2006, szerk.): *Pedagógia és politika a XX. század második felében Magyarországon*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.
- Szabolcs Éva (2009): A gyermekkortörténet térhódítása. In: (uő., szerk.): *Ifjúkorok, gyermekvilágok II*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest. 7–9.
- Szabolcs Éva (2011): *Gyermekből tanuló – Az iskolás gyermek, 1868–1906*. Gondolat Kiadó, Budapest. 21–38., 77–119., 450–478.
- Szokolszky Ágnes (2004, szerk.): *Kutatómunka a pszichológiában*. Osiris Kiadó, Budapest. 21–38., 77–119., 450–478.
- Vámos Miklós (2011): *Zenga zének*. Európa Könyvkiadó, Budapest.
- Worthman, C. M., Stallings, J. F. és Jenkins, C. L. (1993): Developmentaleffects of sex-differentiated parental care among Hagahai forages. *American Journal of Psychical Anthropology Suppl.*, 5. 16. 212–222.

MOZAIKOK EÖTVÖS JÓZSEF PEDAGÓGIAI MUNKÁSSÁGÁBÓL

MIKONYA GYÖRGY

Mottó:

*Kevesebb ész kell a kételkedésre, mint a hitre.
Kételkedés azon emberek része, kik hinni nem
elégg jók, s tagadni nem elég erősek.*

(Eötvös József: Aforizmák, 9.)

Bevezetés

Eötvös Józsefről gondolkodva óhatatlanul felmerül a kérdés, vajon milyen tényezők összhatására van szükség ahhoz, hogy egy személyiség évszázadokra nyomot hagyjon a nemzet életében. A legfontosabbak egész biztosan az individuális sajátosságok és a tettek, de ezeken kívül minden bizonnyal szerepet játszik még a folytonosság, hiszen egy életút tünékeny cselekedetei könnyen feledésbe merülnek, ha nincsenek követők, ha senki sem viszi tovább az elkezdett változtatásokat. Eötvös József – a konfliktusok és nehézségek ellenére – a folytonosság megőrzése tekintetében szerencsésnek mondható, hiszen valamiféle különleges érzéktől vezérelve rendkívül sikeres volt volt barátai és munkatársai, nemkülönben szellemi örökösei kiválasztásában. Ilyen értelemben sógora, Trefort Ágoston, majd később fia, Eötvös Loránd személyében közel egy fél évszázadra biztosítva volt a folytonosság. Ez a viszonylag hosszú időszak már elegendőnek bizonyult a haladás és visszacsúszás dinamikája alapján alakuló változtatási törekvések tartóssá válásához.

Új kutatási eredmények az eötvösi életmű kapcsán

Az évforduló kapcsán új kutatásmethodikai problémák is felmerültek. Ezek egyik része abban nyilvánult meg, hogy Szász Károly és Trefort Ágoston naplói alapján lehetőség nyílt a korábbi életrajzok közötti ellentmondások feloldására. Továbbá Plósz Katalin Georgina – a Patrona Hungariae Gimnázium tanárnője – révén olyan, eddig publikálatlan adatok kerültek elő, amelyek alapján pontosíthatóvá vált az életrajz. Ezen új – alapvetően irodalomtörténeti ihletésű kutatásokat – Devescovi Balázs, az ELTE BTK oktatója publikálta, Eötvösről szóló legújabb monográfiájában (*Devescovi* 2007). Az

ő érdeme az is, hogy az életrajzi adatok pontról pontra történő összevetése révén, igyekezett a „mende-mondákkal cifrázott, adomázó irodalmi hagyományt” tényekre alapozva tisztázni (*Devescovi* 2007, 19–22).

Eötvös József élete

Eötvös József 1813. szeptember 3-án született Budán. Nagyapja és édesapja is a bécsi udvarhoz kötődő magas rangú politikus, édesanyja német arisztokrata bárónő. Eötvös kora gyermekkorra a nyugati mintára berendezett ercsi birtokon – döntően a német kultúra jegyében telt el. Itt, a nagyapai házban szívhatta magába Eötvös mély katolicizmusát, amely szerint az istenhitet az emberiség egészét összefogó kapcsként értelmezte.

A következő, Eötvös életét jelentősen befolyásoló személy nevelője, a felvilágosult gondolkodású Pruzsinszky József, aki a Martinovics-mozgalomban is részt vett. Pruzsinszky igyekezett az eddigi domináns német irányultság mellett a francia irodalom és a filozófiai gondolkodás iránti érdeklődést felkelteni növendékében. Egy gyermekkori élmény következményeként – mert szüleinek a császárhoz fűződő kapcsolata miatt a társai nem akartak játszani vele – egy életre szólóan felélesztette Eötvösben a gondolatot, hogy ő a hazáját fogja szolgálni.

Magyarságtudatának formálásában fontos helyet kaptak a budai piaristák, akik mindig is híresek voltak a nemzettudat ápolásáról.

Iskolatársa, Szalay László, a későbbi politikus és történetíró is jelentős hatással volt Eötvös emberi, politikai magatartásának formálódására. Eötvös egyébként Szalayval együtt 13 éves korában kezdett el az egyetem filozófiai előadásaira járni. Ez akkoriban sem volt szokványos, hiszen 3-5 évvel voltak fiatalabbak társaiknál.

Eötvös a korabeli nagybirtokos tradícióktól eltérően az egyetemet Pesten végezte el. 1833-ban, tanulmányai befejeztével, ügyvédi vizsgát tett és néhány évet különböző hivatalokban tölt el, így többek között fogalmazói gyakornok volt Bécsben.

A reformkor politikai küzdelmeibe való bekapcsolódása mellett, látóköre bővítése érdekében 1836-ban nyugat-európai utazásra indul: Németország, Svájc, Hollandia, Anglia és Franciaország viszonyainak megismerése hatással van irodalmi tevékenységére és fokozza az oktatás kérdései iránti érdeklődését. Többek között találkozott a francia Guizot miniszterrel is, aki akkor éppen a francia népoktatás megreformálásával volt elfoglalva.

Utazásai során észreveszi a francia börtönviszonyok embertelenségét, itteni élményei alapján merít ihletet egy későbbi irodalmi mű – „A karthausi” – megírásához. Angliában észleli az írországi szegénység problémáját. Mind-ezen élmények mély nyomot hagynak benne és lehetővé teszik számára, hogy hazájába visszatérve európai perspektívába helyezve szemlélje a körülötte formálódó hazai viszonyokat.

1837–1840 között a nagyapai birtokon, Sályon keresi a politikába való bekapcsolódás lehetőségét. Részt vesz a megyei közéletben, a megyegyűléseken fejleszti és gyakorolja szónoki képességeit. Eperjesen kinevezik a kerületi tábla ülnökévé. Nyugati tapasztalatai alapján felismeri az önszerveződő egyletek, társaságok fontosságát. Már ekkor két társaság megszervezésén munkálkodik, az egyik a gazdaság előmozdítását szolgálná, a másik az iskolaügy fejlesztését. Közéleti és irodalmi tevékenysége elismeréseként 1835-ben az Akadémia levelező, majd 1939-ben annak rendes tagjává választják.

1841-ben a család anyagi helyzete súlyosan megromlik, apjának nem csak birtokától, de magas hivatali posztjától is meg kellett válnia. Eötvös ezt követően a polgári értelmiségi életmódhoz hasonlóan, a korábbiakhoz képest szerény körülmények között él. 1842-ben nősül meg, felesége Rosty Albert Békés megyei alispán 17 éves, Ágnes nevű leánya lesz, aki élete végéig hűséges segítője, szellemi társa marad.

A reformkor küzdelmeiben Eötvös sajátos szerepet tölt be, mert személyisége, stílusa, érvelési technikája, gondolkodásmódja szokatlan az akkori viszonyok között, ennek következtében megszólásaira felfigyelnek, hallhatóan elcsendesednek az ülések résztvevői, amikor ő emelkedik szólásra. Szépirói működése részeként a *Pesti Hírlap*ban megjelenteti „A falu jegyzője” című regényét, majd megírja „Magyarország 1514-ben” című művét. Ezek az irodalmi alkotások jelentősen növelik ismertségét és népszerűségét. Gondolkodásának bemutatására idézek egy részletet ezen utóbbi regényéből, amelyben az egész nemzethez fordul:

„Lelkesedni tudunk a hazáért valamennyien... de fel tudjuk-e a hazának áldozni pillanatnyi érdekeinket, pártszeretetünket, kicsinyes gyűlölségeinket? Tudunk-e egyesülni a haza körül? S lám barátom, ha ezt nem tudjuk, minden lelkesedésünk hasztalan. Pártokat találsz: nemzetet sehol!”
(Eötvös József 1978, II. 306.)

Eötvös mélyreható reformokat sürget, leginkább a városi polgárság és a parasztság helyzetének jobbítását tartja fontosnak a féltékenyen őrzött nemesi privilégiumokkal szemben. Katasztrofálisnak látja a kormány reformképtelenségét, de egyúttal aggódva figyeli Kossuth radikalizmusát. Az 1847–48-as országgyűlés őt is lázba hozza, az események sodrása magával ragadja.

Ilyen előzmények után nem meglepő, hogy 1848-ban az első felelős független magyar kormányban megkapja a vallás- és közoktatásügyi miniszteri tárcát. Már rövid minisztersége idején beterjeszti törvényjavaslatát a közoktatásról, amit nagy vita után a felsőház levesz a napirendről. Aktivitására jellemző, hogy törvényt kezdeményez az egyetemről és összehívja az Országos Nevelésügyi Kongresszust. A rövidebb életrajzokban ezt követően ez a klasszikus mondat olvasható: a forradalom radikalizálódása miatt Eötvös hamarosan külföldre távozik. Ha részleteiben megvizsgáljuk ezt az első olvasásra szokatlan lépést, akkor a felindult és kétségbeesett Eötvös saját magyarázata szerint a következő kiváltó okokra találunk. 1848 szeptemberére a következő helyzet alakult ki az országban, ahogy Pulszky Ferenc akkori Bécsben szolgáló államtitkár, akitől Eötvös útlevelet kért, erre emlékezik:

„Anarchia állt be, Ivánka Imre bejött honvédekkel, igazi rablóbanda, s elfoglalta erővel az új épületet, Buda s Pest ezek hatalmában van, kirabolják, felgyújtják a várost, Kossuth hozatta őket, Szemere velök tart, Széchenyi megbolondult.” (In: *Devescovi* 2007. 211.)

A radikalizálódás további jele, hogy a felbőszült tömeg 1848. szeptember 28-án az ellenségeskedés megszüntetése céljából egyedül Budára utazó Lamberg Ferenc altábornagyot a hajóhídon felismeri és felkoncolja. Eötvös – és ne feledjük el a másik személyt se, aki történetesen Trefort Ágoston – ezt a történetet drámaian élte meg, számára ez jelentette a fordulópontot, ezért másnap Treforttal együtt elutaztak Bécsbe, a már korábban oda küldött családjuk után. A reformok békés körülmények közötti megvalósítására törekvő, rendkívül érzékeny Eötvös számára a radikalizmusnak ez a formája már elviselhetetlen volt és súlyos belső válságot átélve, tétovázás, ingadozás végeredményeként, felindult állapotban hozta meg ezt a döntését. Eötvös feleségével, leányaival és az akkor csecsemő Loránd fiával Bécsből Münchenbe menekült, majd itt maradt az egész család Bajorországban, egészen 1850 decemberéig.

Eötvös az emigrációban írta meg legjelentősebb állambölcseleti művét „A XIX. század uralkodó eszméinek hatása az álladalomra” címmel. Hazatérését

követően folyamatos szépirodalmi tevékenysége mellett Eötvös aktív közéleti tevékenységet is folytat. A Magyar Tudományos Akadémia másodelnöke, a Kisfaludy Társaság elnöke. Korábbi közoktatási tevékenysége elismeréseként, a kiegyezés után, kivételes lehetőségként, 1867-ben másodszor is válás- és közoktatási miniszter lesz.

Eötvös közoktatási törvényei

A törvényalkotás, a kodifikáció önmagában is igen összetett folyamat, a megalkotott törvények ezt követően is „élik a maguk életét”: hosszadalmas viták után, sokszor kínkeservesen születnek meg, a bevezetésekor hosszasan méltatják őket, aztán a nagy többség lelkesen hozzákezd a megvalósításhoz, majd idővel kezdenek megjelenni a törvény „kerékkötői” is. Egy idő után, ha a változtatási szándék megerősödik, akkor már a törvény megéri a módosításra, és ha már az sem segítene, akkor új törvényt kell hozni. Mindezek a folyamatok jól megfigyelhetők Eötvös két törvényének, az 1848-as és az 1868-as közoktatási törvénynek a példáján.

Eötvös József közoktatási törekvéseinek megértéséhez nélkülözhetetlen az *1848-as törvény* legfontosabb elemeinek ismerete. A 19 paragrafusból álló előterjesztés a fiúk esetében 6–12, a lányoknál pedig 6–10 éves korig mondja ki a tankötelezettséget, ennek végrehajtását az állam kötelességévé teszi. Az elemi oktatás céljaként a törvény a tudomány alapjaiba való bevezetést jelöli meg. Az iskolaállítási jogát, az állam irányító szerepének és felügyeleti jogának fenntartásával, a községekre bízzák. A javaslat kimondja a tanítás ingyenességét. Az iskolahálózat alapját a közös, interkonfesszionális iskolák képezik. A különböző felekezetek akkor tarthatnak fenn továbbra is külön iskolát, ha legalább 50 tanuló ide kíván járni. A tananyagban szerepelt az írás, az olvasás, a számolás, a természettan és a természetleírás, a hazai történet és a földrajz alapjai, a polgári jogok és kötelességek, a testgyakorlás és az ének tantárgy. A tárgyak felsorolásából hiányzik a hittan, mert ennek oktatásáról közvetlenül a felekezeteknek kellene gondoskodniuk. A tanítás nyelve igazodott volna a lakosság többségéhez, azzal a megszorítással, hogy ahol a magyar nem tannyelv, ott a magyart külön is tanítsák. A törvényjavaslat tehát állást foglalt a fenntartás, az oktatás célja és tartalma, az állam és az egyház szerepe és a nemzetiségi érdekek kérdésében. Eötvös a törvény beterjesztésekor elmondott beszédében három alapelvre utalt:

1. körülírta a szülők jogait és kötelességeit az iskoláztatással kapcsolatban;

2. határozottan állást foglalt az iskoláztatás ingyenessége mellett;
3. hitet tett a közös iskola mellett a „vallások szerinti elkülönülés” ellenében.

Az országgyűlési vita során a jobbszárny ragaszkodott az iskolák egyházi fenntartásának monopóliumához, a balszárny pedig nem találta elég radikálisnak a törvényjavaslatot és az oktatás nyelvét illetően is követelték a magyar nyelv kizárólagos használatát. Ettől lényegesen eltért Pap Zsigmond képviselő hozzászólása, aki így fejtette ki álláspontját: „Erdély honnak lakossága mintegy 2 milliót tesz, s e 2 millióból másfél millió román ajkú. Ezek ... az uniót csak úgy fogják elfogadni, ha iskoláik korlátlanul fognak megfigyelni, ha nem fogják reájuk erőszakolni azt, mit elfogadni nem akarnak. ... nekem tapasztalásom van, mert én fáradoztam a nevelés ügye körül, és azt tapasztaltam, hogy kímélettel szépen lehet haladni; készítettem könyveket, hol az egyik oldalon magyarul volt a tárgy, másikon pedig azon a nyelven, melyet a nép beszél...” (In: *Ravasz* 1966, 533.) Eötvös már ekkor tapasztalja a tanítóképzés megoldatlanságát. Konceptiója szerint néhány gondosan kiválasztott hallgatót kétéves németországi tanulmányútra küldene és belőlük lennének majd a tanítóképzős tanárok. Mindez persze 1848-an csak tervezet marad. Eötvös kiváló politikai képességeit bizonyítja, hogy a törvénytervezet vitájában, miután tizenhat alkalommal kért szót, sikerült elérnie egy közvetítő indítvány elfogadását, de a törvényen ez már nem segített, mert a felsőház a haza veszedelmes állapotba kerülése miatt levette azt a napirendről.

Eötvös e félbe maradt törvényjavaslat és a szabadságharc tanulságait „*A XIX. század uralkodó eszméinek befolyása az álladalomra*” című államelméleti művében összegezte. Uralkodó eszmeként a szabadságot, az egyenlőséget és a nemzetiséget jelölte meg. Szabadság alatt azon állapotot értette, amelyben az ember mind saját tehetségét, mind az őt környező természet erőit a lehetőség határai között, maga által választott célok elérésére használhatja. Ahol az egyes személyek erőik gyakorlásában gátolatnak, ott nincs szabadság. A szabadság eszméjét szerinte gyakran félreértik. A diktatúrába torkolló francia forradalomban például a szabadság helyére a népfelség elve lépett. Itt egyre több mindent tettek a nép nevében, azaz bővült az állam hatalma, az egyéni polgári szabadság tere pedig beszűkült. Az egyenlőség „az államéletnek oly módjára szabályozása, mellynél fogva az egyes sem előjoggal nem bír, sem külön teherrel nem illettethetik”. A politikai egyenlőség „egyenlő alávetetést”, „egyaránti függetlenséget” és egyenlő jogosultságot jelent az államhatalom gyakorlásában. A nemzetiség elve „az egyes népek azon törekvésében nyilvánul meg, mellyel mindenikük azon helyzet elfogla-

lása után fárad, melyre magát múltjánál (történeti jogánál), nagyságánál vagy más tulajdonságánál fogva magát jogosítottak véli”. (Eötvös 1981. 71–72.) Eötvös érzékeli a nemzetiségi probléma súlyosságát, de a kiutat nem a nemzetiségi jogok törvényi szabályozásában, hanem minden polgár egyéni szabadságának biztosításában látja.

A három eszme különböző országokban eltérő hangsúlyokkal valósul meg. Németország és Olaszország számára a nemzetiség elve, Franciaországban pedig a szabadság és egyenlőség elve kiemelten fontos. Végkövetkeztetésként Eötvös „az intézmények alakját illetően” Angliát, a többi elvre vonatkozóan pedig a francia példát tartja követésre méltónak. Összességében olyan államszervezet kiépítését javasolja, amely hatékonyan ellátja az állam alapvető funkcióit – honvédelem, jogi szabályozás stb. – és ettől függetlenül a nem közvetlenül az államot érintő teendőket az önkormányzatok maguk intézik.

A gyakorlati megvalósítást szem előtt tartó Eötvös ennek érdekében, még a kiegyezés előtt, szerepet vállalt az önkormányzatiságot elősegítő egyesületek megalakításában. Támogatásával jön létre 1861-ben a Magyar Írók Segélyegylete. Közreműködik 1862-ben a Magyar Orvosok és Természetvizsgálók Egyesületének létrehozásában, részt vesz 1864-ben az Országos Magyar Iparegyesület létrehozásában. 5000 forint tőkével tagja a Magyar Földhitelintézetnek. Tagja a Nemzeti Múzeum választmányának.

1867-ben a népoktatási törvényjavaslat hatékonyabb előkészítése és majdani megvalósítása érdekében népnevelési egyletek alapítását kezdeményezte. A reálpolitikus Eötvös tisztában van azzal, hogy ebben a konstellációban: „Nevelés nélkül az egyenlőség semmi; nem egyéb, mint pusztá szó; a nevelés az, mi által az alsó néposztálybeliek az állam által nekik adott jogok élvezetére képesekké tétetnek. Elhalasztani a nevelési intézkedéseket nem más, mint azon időpontokat elhalasztani, melyben a nép azon jogot, melyet az állam adott, valósággal élvezheti; mert jó s szép az, ha azt mondjuk, ami a törvényben áll, hogy minden ember hasonló politikai jogokkal él; ám a politikai jogokat nemcsak a törvény adja, hanem a személyes képesség is.” (In: *Eötvös József* é. n.)

Ez a gondolat képezi a folytonosságot és ez ad erőt Eötvösnek második törvényjavaslata kidolgozásához.

Tehát Eötvös József államférfiként felismerte, hogy a magyar közoktatásügy nem mellékes részletkérdés, hanem az államszervezettel szervesen összefüggő megoldandó feladat. Ez a felismerés jól tükröződik az *1868. évi népiskolai törvényben*. Eötvös saját szavai adják vissza képviselői felszólalá-

sában a leghitelesebben a népoktatás fontosságát: „Nem akarom, hogy a tudomány Magyarországon mint egy karácsonyfa állíttassék föl, fölékesítve mindenféle csecsebecsékkal, különben pedig arra teremtve, hogy elszáradjon; én azt akarom, hogy a fa gyökereket verjen e hazában, s erre nézve mindenek előtt szükséges, hogy a talaj elő legyen készítve. Én tehát... első és legfőbb kötelességemnek tartottam mindenek előtt a népnevelésre fordítani figyelmemet” (idézve in: *Felkai* 1983. 104.)

Az igen terjedelmes, az 1848-as javaslat 19 paragrafusával szemben 148 cikkelyre növekedett új törvény már egyformán szabályozza a fiúk és a lányok tankötelezettségét a 12. életév betöltéséig. A törvény a népoktatási intézetek közé sorolja az elemi és a felső népiskolákat, a polgári iskolát és a tanítóképzőt. A felekezeti fenntartású iskolák számára szabaddá teszi a tanárok alkalmazását, javadalmazását, a tankönyvek használatát, de a törvény megnevezi a tantárgyakat, előírja a szükséges felszerelést és szabályozza a szorgalmi időt is. A törvény humánus vonása, hogy „magán egyének és társulatok” számára is lehetővé teszi elemi, felső népiskola, polgári iskola, sőt tanítóképző létesítését. A törvény legterjedelmesebb fejezete az elemi népiskolákkal, a felsőbb népiskolákkal és a polgári iskolákkal foglalkozik. Iskolaállításra kötelezi a törvény azokat a községeket, ahol a felekezetek nem tartanak fenn iskolákat. A rendelkezés szerint egy tanító 80 gyereknél többet nem taníthat. A heti óraszám az elemi iskolában 20–25 között, az ismétlőiskolában pedig – 12–15 évesek részére – télen heti 5, nyáron heti 2 órát ír elő. A szorgalmi idő falvakban legalább nyolc, városokban legalább kilenc hónap. A tantárgyak az elemi iskolában: hit- és erkölcstan, írás és olvasás, számtan, nyelvtan, beszéd- és értelemgyakorlatok, hazai és általános földleírás és történet, a természettan és a természetrajz elemei, gyakorlati ismeretek a mezői gazdaság és a kertészet köréből, polgári jogok és kötelességek, ének és testnevelés. A felsőbb iskola tantárgyai a fiúk számára: szépírással, mértannal, magyar nyelvvel, ha ez nem a tanítás nyelve, továbbá alkotmánytannal és egyszerű könyvvitellel, valamint a katonai gyakorlatokat is magába foglaló testneveléssel egészülnek ki. Leányok számára kiegészítésként kertészet, női foglalkozások és kézimunka oktatására kerül sor.

A törvényben terjedelmes rész foglalkozik a tanító- és tanítónőképzők alapításával és működésével. 1869-ben Budán létrehozták az első tanítóképzőt, Zirzen Janka vezetésével pedig megalakult az első állami tanítónőképző intézetet. Még ugyanebben az évben megalakul három vidéki állami tanítóképző. Egy évvel később ezt követi még nyolc tanítóképző és egy tanítónőképző felállítása Kolozsvárott. „Az 1868. évi 38. tc. VII. fejezete foglalko-

zott a férfi és a női képezdék megszervezésével. A törvény 81. §-a »országos érdekű feladat«-nak nevezi a tanítóképzést. Az ország területére 20 állami tanítóképző és 10 állami tanítónőképző felállítását irányozta elő, gyakorlóiskolával, gyakorlókerttel összekapcsolva... A képzési időt a törvény három évre emelte fel. A tanítóképzők tantervébe felvette az elméleti pedagógiai tárgyakat is, a képzés színvonalát emelte, bevezette a gyakorló évet s ezt követően képesítő vizsga letételét” írta elő. (Molnár 2009. 548–549.) Fontos intézkedése a szegény, de szorgalmas tanulók ingyenes továbbtanulási lehetőségének megteremtése. A népiskolai hatóságok fejezetben európai mércével is korszerű rendszer születik: a felülről való irányítás a tankerületeken és a tanfelügyelőkön keresztül, míg az alulról jövő és a helyi kezdeményezések az iskolaszék intézményén keresztül érvényesülhetnek. A törvény kitüntetett figyelmet fordít a tanítók képzésének, kinevezésének, előléptetésének, javadalmazásának és egyesületi tevékenységének szabályozására. Jelentős előrelépés a segélyezés és az árvaellátás megoldása.

Összességként még érdemes áttekinteni azt, hogy miért is fontos az 1868-as törvény alapos tanulmányozása? A válasz talán az lehet: azért mert ez a törvény

- hosszú időre, majdhogynem a következő száz évre cselekvési programot adott a nemzetnek;
- mindenki számára megteremtette a kultúra javaiból való részesedés iskolai feltételeit;
- példát mutatott az egyházakkal való korszerű, érdemi együttműködésre;
- teljesítette azt, amit 1848-ban az események kedvezőtlen alakulása miatt nem lehetett megvalósítani;
- az 1868-as törvény európai mércével mérve is jelentős, eredeti alkotás.

Eötvös maradandó kezdeményezései

Az igen jó gyakorlati érzékkel rendelkező Eötvös nagy lendülettel kezdett hozzá a törvényi rendelkezések gyakorlati megvalósításához. Az apró részleteket is fontosaknak tartotta, minisztériumába a fogalmazók és az alacsonyabb beosztású tisztviselők közül is a legjobbak megszerzését tűzte ki célul. A felső szintű irányítás szervezeti kérdéseinek eldöntése után kiépítette a népiskolai közigazgatás szervezetét, új tanfelügyelőket nevezett ki és rende-

letben határozta meg teendőiket. 1868 februárjában megindította a *Néptanítók Lapját*. A hét nyelven megjelenő lapot ingyen kapták meg a tanítók. Az állami tanítóképző színvonalát tanítóképző intézeti tanárok képzésével emelte. Eötvös ösztönzésére jött létre az első állami tanítónőképző intézet. Jelenős előrelépés a népiskolai tanterv elfogadása, a hat, egymással kapcsolatban álló tantárgycsoportra osztott tanterv, úgymint anyanyelv, számtan, történelem, természettudomány, művészet és testgyakorlás. A tananyag feldolgozására – a comeniusi hagyományt követve – a koncentrikusan bővülő körökbe való elrendezést javasolta. Az ehhez kapcsolódó óratervek – amelyek az elemi népiskolák, a polgári iskolák és a tanítóképzők számára készültek – magyar, német, román, szlovák és szerb nyelven jelentek meg. Az eredményesebb tanítás érdekében – és ez az iskolai élet hétköznapi valóságáig nyúló következetes gondoskodás Eötvös és munkatársai nagy érdeme – tankönyvpályázatot hirdetett. Ennek eredményeként számos új iskolai kézi- és vezérkönyv, olvasókönyvek és más tankönyvek jelentek meg. Az ekkoriban megjelent nemzetiségi népiskolai tankönyvek az 1910-es évekig használatban voltak. Nagy előrelépés a szemléltetőeszközök megjelenése: fali- és asztali térképek, földgömbök, természetrajzi és fizikai táblázatok, gyűjtemények készültek. Az iskolai adminisztráció megkönnyítése érdekében bizonyítvány-minták, naplók és anyakönyvek kerültek bevezetésre. 1872-ben Kármán Mórt bízta meg a miniszter a tanárképzéshez nélkülözhetetlen pesti gyakorlógimnázium létesítésével és vezetésével. Törvényjavaslat született a felsőoktatás, azaz a pesti, a kolozsvári tudományegyetem és a József Műegyetem szervezeti korszerűsítésére. A felsőoktatás korszerűsítése érdekében kiemelt figyelmet fordított a kolozsvári egyetem létesítésére, mert Erdély – Eötvös felfogásában – jelentős szellemi központ, és mint ilyen, egyetem nélkül nem maradhat. Minisztersége alatt megépült az új Budai Királyi Gimnázium, a pesti egyetem kémiai laboratóriuma, vízvezetékot kapott a Fűvészkert, végül a kupola egyszeri beomlása ellenére azért felépült a budapesti Bazilika.

Eötvös kapcsolati hálója

A kortársak minden ember életében fontosak, de Eötvös életének kezdeti szakaszában ennek kiemelt jelentősége lesz, hiszen „hazaárulónak” tartott közvetlen felmenőivel szemben neki társai előtt kell bizonyítania hazafiságát. A gimnáziumi évek baráti köréből Korizmicz Istvánról és egy ismeretlen nevű zsidó fiúról vannak feljegyzések, ezen utóbbi személy a társai által származása miatt szorongatott Eötvös mellett egyedülként állt ki. Az egye-

temi évek alatt a komolyabb és a tudomány iránt elkötelezett Szalay László mellett és a kalandos életű, a katonáskodás iránt vonzalmat érző, nagyvilági életet élő Palocsay Tivadarról történik említés – és ezzel kapcsolatban számos anekdotikus történet keringett a pesti kávéházakban.

Devescovi korábban idézett művében oknyomozói alapossággal tárja fel az Eötvös körüli legendák valós alapját és a személyes kapcsolatok hálóját, még a levelezésben csak egy-egy alkalommal említett személyekről sem megfélekezve. (*Devescovi* 2007. 40.)

Eötvösnek későbbi baráti kapcsolataiban már nem kellett a hazafiságát bizonyítania, ott inkább a haza közös ügyéért való munkálkodás az összekötő kapocs. A teljesség igénye nélkül érdemes számba venni a kapcsolati hálóban említésre kerülő személyeket, ilyenek: Ballagi Mór teológus és nyelvész, Bezerédj László későbbi országgyűlési képviselő, Bucsánszky József pap és költő, Eckstein Frigyes orvos, Gaál József író, Lukács Móric publicista, Pauler Tivadar jogtudós, Vallas Antal matematikus. Pauler egyébként egy rövid ideig – még Trefort előtt – Eötvös követője lett a miniszteri székben, ezáltal is biztosítva a folytonosságot.

Minisztériumi munkatársai közül első minisztersége idején Eötvös államtitkára Szász Károly, a korábbi nagyenyedi tanár és későbbi akadémikus. Második minisztersége idején a minisztérium létszámát 140 főre növelte, ekkor a művelődéspolitikus Tanárky Gedeon az államtitkár. Szász Károly továbbra is Eötvös segítője, de a minisztérium személyi állományát erősíti még Markusovszky Lajos, Szilágyi Sándor, Joannovics György államtitkár és Hegedűs Lajos osztálytanácsos. Eötvös egyik legfőbb segítője Gönczy Pál pedagógus, pedagógiai író és osztálytanácsos. Molnár Aladár tanár, képviselő és művelődéspolitikus a miniszter személyes tanácsadója és az adminisztráció irányítója. Eötvös minisztériumára jellemző, hogy munkatársai, tanácsadói között tíz akadémikus is volt.

Eötvös külföldi kapcsolatai között említést érdemel Charles Montalembert, a liberális katolicizmus francia képviselője, a német jogász, Karl Theodor Welcker, aki a liberális eszmék jogi megalapozásában volt eredményes.

Nehézségek, akadályok Eötvös életében

Eötvösnek számtalan nehézséggel, akadállyal kellett megküzdenie szándékainak megvalósítása érdekében. „Üres pénztárral és középszerű erővel csudákat művelni nem lehet” – írta egy alkalommal. (*Eötvös* 1957. 78.) A reformok megvalósításának másik akadály: „Küzdeni naponként az értelmet-

lenség ellen... avval vesztegetni idejét, hogy oly dolgokat magyarázunk meg, melyekben a XIX. század második felében senkinek sem kellene kételkednie: [ez] oly foglalatosság, melynél a danaidák hordójának töltögetése nem sokkal kellemetlenebb lehetett.” (Eötvös 1957. 108.)

Az iskolaépületek nagy része alkalmatlan volt a tanításra és messze nem felelt meg a törvény előírásainak. Ezt tetézte a kevés tanító (18 ezer). A szülők is sokszor visszatartották gyermekeiket az iskolába járástól. A tankötelezettség végrehajtását hátráltatta a községi adók egy részének behajthatatlansága, a tanfelügyelők munkájához nyújtott támogatás hiánya és a vallásfelekezetek időnként megnyilvánuló féltékenysége. Eötvös számára a legfájóbb a társadalom és a nép egy részében mutatkozó közönyösség az iskola iránt. Ezt némiképp pótolta az a sikerélmény, amit az igen rossz gazdasági viszonyok között dolgozó és sokszor kellően el nem ismert tanítóság lendületes munkakedve, tenni akarása jelentett számára. Eötvös kereste, kutatta a tanári egyéniségeket, és amennyire tehetette, igyekezett őket munkához juttatni és megbecsülni.

A hívő katolikus Eötvös a népoktatás reformja mellett – francia hatásra – a katolikus egyház megújítását is szükségesnek vélte. Az alulról építkező egyházi szervezet fontosságát hangsúlyozta, ahol az alsópapság és a laikusok szerepe a korábbinál jelentősebb lett volna. Kifogásolta a merev egyházi hierarchiát és a klérus túlzott hatalmát. A viták középpontjában az egyházi vagyon és az iskolaügy kezelése állt. A katolikus püspöki karral és Simor János hercegprímással is kialakult egy vitája, amelynek részeként a főpap a kiegészítés által szentesített közjogi viszonyokat megkérdőjelezve magának követelte az iskolák főfelügyeleti jogát. Eötvös súlyos személyes kudarként élte meg ezt a konfliktust, amit még kiegészített a nemzetiségi kérdésben és általában a toleranciára, kölcsönös megértésre támaszkodó politikájával szembeni meg nem értés, ellenállás.

Eötvös fellépése más vallásokra is hatással volt és alkalmanként nem várt következményekkel járt, így az ő emancipációs törekvései nyomán ült össze az a zsidó kongresszus, amelynek hatására a magyar zsidóság három részre szakadt: az ortodoxokra, a neológokra és a status quo ante követőire.

Néhány jellemző mikrotörténeti részlet a nehézségek illusztrálására

Az első az Eötvös származásával kapcsolatos gyermekkori konfliktusban rejlik. Erről Falk Miksa visszaemlékezései alapján Pulszky Ferenc életrajza tudósít.

„Pepi bárót a budai gimnáziumba küldték, ott pedig, mint nagy úrnak a fiát, a tanár azonnal az első padba ültette; de ugyanazon pillanatban, mindazok a gyermekek, kik ott ültek, odahagyták helyeiket, és csak egyetlen egy zsidó fiú tartott ki Eötvös oldala mellett. Mikor aztán Eötvös megkérdezte a fiúkat, hogy vajon ő mit vétett nekik, azt a feleletet kapta, hogy ők egy *hazaárulónak* unokájával nem akarnak egy padon ülni. Eötvös magánkívül volt. Hazasietett, és sírva mondta el nevelőjének a történeteket, megkérdezve őt, vajjon igaz-e, hogy kedves öreg nagypapája *hazaáruló*. »Bizony ez igaz, mondá Pruzsinszky, még az apád is az, te is az leszel, hiszen nem is tudsz tisztességesen magyarul beszélni.« A kis Eötvös elpirult. E perctől fogva minden erejével rávetette magát a magyar nyelv megtanulására, és kizárólag ezen a nyelven társalgott mindazokkal, kik azt értették. Néhány hóval később, mielőtt a tanár az osztályba lépett volna, Eötvös Pepi felmászott a padra, és kérte társait, hogy az óra után néhány percig maradjanak még, minthogy valami közölnivalója van. A tanóra bevégeztével a szegény kis Pepi felmászott a katedrára... és szilárd hangon kijelentette iskolatársainak, hogy nagypapa és apja nem voltak ugyan *hazaárulók*, hanem igenis a császár szolgálói voltak; de ő megesküszik az élő istenre, hogy ő csak a hazáját fogja szolgálni, és családi nevének népszerűtlenségét majd hazafisága által ki fogja törölni. Ezek a szavak gyújtottak. A bajtársak lelkesült éljenekben törtek ki, a kis szónokot vállaikra vették, és így vitték ki a folyosóra, ahol szerencsétlenségükre az iskolaszolgával találkoztak, aki az egész komédiáról rögtön jelentést tett. Másnap az egész osztály, élén a kis Eötvössel a karcerbe vándorolt.” (Idézve in: *Devescovi* 2007. 17–18.)

A második mikrotörténet a budai tanítóképző alapításához kapcsolódik. A népoktatás akkori „silány állapotában” még hiányoztak a képző céljára alkalmas épületek, de a legnagyobb hiány mégis a képzésre alkalmas tanárokból mutatkozott. „Ilyen körülmények között nem maradt egyéb hátra a legjobb akarátú miniszternek, mint országszerte tapogatózva, kísérletképpen, ideiglenesen alkalmazni az újon felállítandó, a kor igényeinek megfelelő tanítóképezdékekben az igazgatókat és tanárokat.” (*Peregriny* 1874. 10.) Ezen előfeltételek alapján nyílt meg 1869 novemberében a Krisztinavárosban, a Vérmező sarkán álló Szeidl-féle házban a budai férfi tanítóképző. Igazgatónak Schwicker János rendes tanárt nevezték ki. Az öttagú tantestület első értekezletén ez az intézmény önkényesen „központi m. k. mintaképezdének” nyilvánította magát, vélhetően centrális fekvése miatt, s mint ilyen, a köztes

hatóságokat megkerülve, közvetlenül a miniszter joghatósága alá helyezte magát. Ezt a törvényellenességet ugyan a miniszter egy rendelettel megszüntette, de a tanári kar továbbra is erőlködött a minta tanítóképezde címét fenntartani. (*Peregriny* 1874. 27.) A helyzetet bonyolította, hogy magában a tanári karban sem volt egység, mert Rill József a „kinevezett igazgatót, Schwickert csak tanártársának tekintette és nevezte, és a tantárgyaknak a tanári testület közt való elosztása alkalmával kijelenté, miszerént ő ki önhajlamát s mások buzdításait követvén, eddig kiválóan a pädagógiai tudományokkal foglalkozott, a neveléstant, az oktatástant, a módszertant és az egyes tantárgyak kezelésmódját ő maga kívánná előadni” (*Peregriny* 1874. 27.) Schwicker igazgató helyett. A vizsályt észlelték a záróvizsgára kiküldött minisztériumi tisztviselők, azaz Kárffy Titus és Gönczy Pál osztálytanácsos, akik jelentést tettek erről a miniszternek. Ennek hatására a miniszter új igazgatót nevezett ki Kozma József személyében. Sajnos Rill József továbbra is ragaszkodott korábbi elképzeléséhez, szerinte „ránk sem az utasítás, sem a törvény szava szigorúan nem alkalmazható” (*Peregriny* 1874. 30.) Az 1871/72-es tanévben a képezde a várba, az Országház utca 94-be költözött, de a sűrlődások fokozódtak, sőt ellenségeskedéssé fajultak, ami néhány év múlva mindkét tanár áthelyezésével zárult.

A harmadik epizód Eötvösnek a saját birtokán tett látogatásával függ össze, ugyanis egy újsághír kapcsán tudomására jutott, hogy a közoktatási törvényt, amelynek végrehajtását ő nem ímmel-ámmal végrehajtandó hosszú folyamatnak gondolta, azt még saját birtokán sem hajtották végre. Élete utolsó művében (Jelentés) így ír erről:

„Főképp azért menten le, hogy ez után nézzek, s fájdalمامra láttam, hogy a panasz alapos. Annyira meg voltam győződve, hogy a tanfelügyelőm, ha valahol, itt pontosan fogja teljesíteni kötelességét, hogy nem is kérdezősködtem, s most kisül, hogy egész Békés vármegye pusztáin sem az iránt, hogy az iskolakötelezettség végrehajtották, sem az iránt, hogy az 1868-ban megszavazott adó behajtották, semmi lépés nem történt.” (Idézve in: *Devescovi* 2007. 284.)

A mikrotörténetek közül az első arra utal, hogy a fiatal Eötvös honnan merít erőt, mi motiválja egész életén keresztül a haza nehéz körülmények közötti szolgálatára. A második példában szándékosan idéztem hosszabban a korabeli dokumentumokból az akkori helyzet illusztrálására, mert így könnyebb megérteni és értelmezni a kialakult körülményeket. A harmadik törté-

nés Eötvös meglepettségére utal, ugyanis a folytonosan újnál újabb eszméket gyártó miniszter el sem tudja képzelni, hogy környezete nem vagy csak nehezen tudja követni. A nehézségek legyőzésében legfőbb segítsége közvetlen családja,. Meghitt levelezése fiával, Loránddal, időről időre lehetőséget ad neki a körülötte zajló történések értelmezésére és lelki egyensúlyának megőrzésére. Az egyik levélben a következőket írja:

„Feladatom alig más, mint hogy a jövő építményeinek helyet csináljak, és a haladásnak útjait egyengessem, s mert végre mindenkinek személyes indokra is van szüksége, mely őt buzdítsa, én azzal vígasztalom magamat, hogy te majd folytatni fogod művemet, és így a magyar kultúrának és tudományosságának megalapítása, nem is az én, legalább kettőnk nevéhez lesz kötve.” (*Eötvös Loránd és Eötvös József levelezése*).

Milyen megnyugtató, hogy legalább ez teljes mértékben megvalósult!

A kortársak és az utókor Eötvösről

A mikrotörténeti leírások is érthetővé teszik, hogy a folyamatos önvizsgálatra egyébként is hajlamos Eötvös némi letargiával tekint életművére, ennek ellenére azt írja: „Két dologra megelégedéssel tekinthetek vissza, s ezt tőlem még elleneim sem tagadhatják meg. Az egyik az, hogy bármennyiszer csalódtam, bármennyiszer kételkedtem egyes nézeteimben, soha sem ingadoztam és egyes eszmékhez soha nem vesztettem el bizodalmamat. A másik az, hogy egész életem ez eszmék létesítésnek volt szentelve, s mint magamat, úgy minden tehetségemet csak ez eszmék eszközének tekintettem.” (*Eötvös Loránd és Eötvös József levelezése*.) A sok terméketlen vitától és a meg nem értéstől megkeseredett Eötvös nem akarja, hogy ercsi temetésén „azok, kik haláláig kínozták, koporsója körül komédiázzanak. A képviselőház valóban kevés és prominens a költségvetési vitában magát ki nem tüntető 26 képviselővel vett részt az ercsi gyászünnepélyen.” (*Devescovi* 2007. 296.) Némi vigasz, hogy a búcsúbeszédék és különösen az évfordulós megemlékezések valamelyest elégtételt szolgáltathatnak Eötvösnek, annak ellenére, hogy az is megérne egy elemzést, hogy mikor mi kerül előtérbe a megemlékezések során és miről nem tesznek említést. Elgondolkodtató, hogy legfrissebb monográfiájának a könyvében az első fejezet címe így hangzik: „A magára hagyott szobor” (*Devescovi* 2007. 7.). És ha ehhez hozzávesszük még Eötvös ercsi nyughelyének elhanyagolt állapotát, akkor még elkésőbb a kép.

Eötvös nem volt igazán népszerű kora politikusai között. Saját bevallása szerint, ő nem tetszeni, hanem használni akart nemzetének. Mély humanizmusa, becsületessége közismert volt. Sokan gyengekezűnek és ő maga is lágyszívűnek tartotta magát. Tiszta lényéből fakadóan a szív embereként az érzelmekre akart hatni, de mégis a józan ész által igyekezett vitapartnereit meggyőzni. Nem véletlenül idézi aforizmákat összegyűjtő művében édesanyja intését, mely így hangzik „Ne higgy oly gondolatban, melynek szíved ellentmond.” Országgyűlési vitapartnerei tisztelték ugyan, de gyanakodva figyelték, főleg komolyan vett liberalizmusa és különösen a nemzeti-nemzetiségi kérdésben elfoglalt álláspontja miatt. (Schlett 1987. 49.)

Összegzés

Eötvös József életútját tanulmányozva, a közéleti ember, a miniszter és író kezdeményezőkéssége és sokoldalúsága készíti csodálkozásra az utókort. Számos kezdeményezésének felsorolását az előző fejezetek tartalmazzák, sokoldalúsága több területen is megnyilvánult: kiemelkedőt alkotott mint író, államférfiként örökre beírta nevét a magyar történelembe, publicistaként kiváló, esszéi kortörténeti kuriózumok, aforizmái maradandóak, filozófiai és pedagógiai vonatkozású művei alapján a hazai liberalizmus egyik vezető ideológusának tekinthető. Nem árt, ha az eötvösi életmű mindenkor tanulmányozója azt is átgondolja, mire ösztönöz ez a hagyaték napjainkban, mire kötelezi és mire tanítja a pedagógusokat és az oktatás irányítóit az eötvösihagyaték. Ilyen üzenet lehet az,

- hogy bízni kell és lehet a tanítóságban;
- hogy mindent meg kell tenni az oktatásügy (értve ez alatt az iskolát, a tanárokat és a diákokat) helyzetének javítására, miközben még mindig tapasztalható a társadalomban az iskola iránti közönyösség;
- hogy tudni kell, a törvények csak a pénzügyi garanciákkal együtt valósulhatnak meg;
- hogy a megvalósítás lépéseit következetesen – a folytonosságot szem előtt tartva – kell kidolgozni és meg kell teremteni hozzá a világos, átlátható, rendezett jogi háttérű szervezeti kereteket.

Az eötvösi hagyaték sugallja:

- a vidék, az elmaradt területek iskoláival való intenzívebb foglalkozást,

- az egyházakkal a kölcsönös érdekérvényesítésen alapuló együttműködést;
- és végezetül az önkormányzatok alkalmassá tételét arra, hogy iskoláik valóságos fenntartói lehessenek – a gyerekek, a szülők és az ott dolgozó tanárok megelégedésére.

A nem befejezett feladatlista megvalósításához talán útmutatóul/vigasztalásul szolgálnak Eötvös szavai arról, ahogy saját, nem könnyű, törvényalkotói tevékenységét értékeli:

„Jó törvények magokban véve még nem elégítik ki a népek szükségait, s bármi helyesek azon elvek, melyek népnevelési és interkonfesszionális törvényeimben felállítottak, sok időre s munkára lesz szükség, míg e törvények gyümölcseiket megteremthetik. De annyi bizonyos, hogy törvényeimben egy szebb jövőnek alapjait raktam le, s evvel beérheti egy ember, főleg koromban.” (Idézve in *Devescovi* 2007. 277.)

Felhasznált irodalom

- Devescovi Balázs (2007): *Eötvös József*. Kalligram, Pozsony.
- Donáth Péter (2008): *A magyar művelődés és tanítóképzés történetéből 1868–1958*. Trezor Kiadó, Budapest.
- Eötvös József (1978): *Magyarország 1514-ben, I–II*. Móra Ferenc Könyvkiadó, Budapest.
- Eötvös József (1988): *Aforizmák*. Válogatta és a bevezetőt írta Sötér István. Kiadta az Országos Eötvös József Emlékbizottság.
- Eötvös József válogatott pedagógiai művei* (1957). Szerk. Felkai László. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Eötvös József (é. n.): *Kultúra és nevelés*. Összegejtötte és szerkesztette: Mezei Márta. Népoktatási ügy I. <http://mek.oszk.hu/06300/06330/06330.htm#33>
- Eötvös József (1981): A XIX. század uralkodó eszméinek befolyása az államra*. Eötvös József válogatott művei. Magyar Helikon, Budapest.
- Eötvös Loránd és Eötvös József levelezése*. URL: <http://mek.oszk.hu/020000/02054/html/eotlj.html>
- Farkas Mária (2007): A népiszkolai történelemtanítás és a nemzetiségek a dualizmus korában. In: *Filozófia – művelődés – történet*. A BTF Tudományos Közleményei. XXIX. Trezor Kiadó, Budapest. 231–275.
- Felkai László (1983): *Neveléstani dolgozatok a dualizmus korából*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Ferenczi Zoltán (1884): *Báró Eötvös József*. Aigner Lajos, Budapest.
- Gyertyánffy István (1913): *A Paedagogium – adatok a polgári iskola és a polgári iskolai tanárképzés kérdéseinek tisztázásához*. Franklin Társulat Nyomdája, Budapest.
- Kelemen Elemér – Setényi János (1994): *Az oktatási törvénykezés változásai. Hazai és nemzetközi áttekintés*. Fővárosi Pedagógiai Intézet, Budapest.
- Mann Miklós (2005): *Magyar oktatási miniszterek, 1848–2002*. Önkönet Szolgáltató és Tan. Kft. Budapest.
- Molnár Béla (2009): A magyarországi tanítóképzés történetének periodizációja. In: Nagy Melinda (szerk.): *Zbornik z I. Medzinárodnej Vedeckej Konferencie Univerzity J. Selyeho „Vzdelávanie – Veda – Spoločnosť”*. Selye János Egyetem, Komárom. 541–565.

Peregriny Elek (1874): *A Budai M. K. Állami tanítóképezdek négy évi történetének vázlata*. Franklin Társulat Nyomdája, Budapest.

Ravasz János (1966, szerk.): *Dokumentumok a magyar nevelés történetéből, 1100–1849*. Tankönyvkiadó, Budapest.

Schlett István (1987): *Eötvös József*. Gondolat Kiadó, Budapest.

GYERTYÁNFFY ISTVÁN A TANÍTÓKÉPZÉS MEGÚJÍTÁSÁÉRT

MIKONYA GYÖRGY

Bevezetés

Maga a pedagogium elnevezés nyelvi formáját és tartalmát tekintve is több-féleképpen ismert a szakirodalomban. Egyik legelső említése a középkori egyetemekhez kapcsolódik, „paedagogium”-ként. Ez nem önálló intézmény, volt, hanem a különböző nációknak otthont adó hospiciumban, a magasabb szintű tanulmányokra felkészítő latin nyelv gyakorlására szolgáló kurzusok elnevezése, ahol általában a tudásban előrébb tartó baccalaureusok oktatták képzetlenebb társaikat. (Rüegg 1993. 24.)

Pedagogium névvel illetik a pietizmus fellegváraként ismert – Francke által alapított – hallei komplex intézményrendszert is. Itt a komplexitáson van a hangsúly, hiszen egy árvaházat, népiskolát, internátust, polgári iskolát, reáliskolát, gimnáziumot, tanítóképző szemináriumot, többféle műhelyt és könyvtárat magában foglaló, szervesen egymásra épülő rendszerről van szó.

A *Pestalozzi* által alapított, alapvetően a népoktatást szolgáló intézményeket is említik ezzel az elnevezéssel: ezekben alapvetően szövést, fonást, asztalosmunkákat oktattak. Ezen „házi-ipar” jellegű műhelyek megteremtése révén egyrészt megélhetési lehetőséget találhattak az iskolából kikerült növendékek, másrészt az időjárás viszonyosságainak kitett földművesek télen is dolgozhattak, ezzel is stabilizálva élethelyzetüket.

Ezt a tradíciót folytatja *Diesterweg*, de most már városi körülmények között. *Diesterweg* berlini pedagogiuma leginkább azért bírt jelentőséggel, mert egyfajta akadémiaként nemcsak elemi, hanem polgári iskolai tanárképzést is nyújtott, és a végzett tanárok számára továbbképzési lehetőséget biztosított. *Diesterweg* az elméleti és a gyakorlati képzés összekapcsolásának apostola-ként mindenütt azt hirdette, hogy „a tanítóképezde csak annyit ér, a mennyit a gyakorló iskolája” (*Gyertyánffy* 1882. 64.). A pedagogiumhoz mint intézményhez, mindig szervesen hozzá tartozott a gyakorlóiskola kiemelt szerepének hangsúlyozása.

Az 1868–1881 között *Friedrich Dittes* vezetésével működő bécsi Paedagogium egyfajta minta lehetett a budai állami tanítóképző leendő igazgatója,

Gyertyánffy István előtt is. *Dittes* az irányítása alá tartozó 30 népiskolában hatékony népiskolai módszertant fejlesztett ki, amit *Gyertyánffy* magyar viszonyokra adaptálva felhasznált a budai képző fejlesztése során. *Dittesnek* a felvilágosodás gondolköréből eredő, a vallásoktatásra és a teljes vallásszabadságra vonatkozó radikális nézetei érthető módon csak részben találtak visszhangra Magyarországon, a tanítótság helyzetének javítását szolgáló javaslatok viszont komoly érdeklődést keltettek.

Gyertyánffy, felhasználva az elődök tapasztalatait, az eötvösi hagyaték realizálójaként az összes népoktatási intézményt magába foglaló intézményrendszert képzelte el, ami egészen új koncepció volt a magyar viszonyok között. „Az új fogalomhoz új kifejezés is kell – írja – ... mert a hosszú uszályú elnevezés a fogalomra nézve valóságos forgalmi akadály. Keresni kell hozzá egy alkalmas kifejezést. Mi sokat törtük már a fejünket rajta, de egyelőre nem tudnánk jobbat ajánlani, mint ezt: *Pädagogium*” (*Gyertyánffy* 1882. 130.).

Gyertyánffy István tehát kezdetben – német hatásra – „*Pädagogium*”-ként, később pedig „*Paedagogium*”-ként említi az általa létrehozott, ugyancsak komplexitásra törekvő intézményt. Szinonimaként alkalmanként előfordul a „*népoktatásügy főiskolája*” elnevezés is (*Gyertyánffy* 1913. 7.)

A paedagogium létrejötte és működése

Az oktatás fejlesztését munkássága lényegének tekintő Eötvös József második minisztersége idején elérkezettnek látta az időt ahhoz, hogy gyökeres változtatásokat kezdeményezzen az ország közoktatási rendszerében. Ő maga jogász lévén, a legalaposabban a törvényi szabályozás alapjainak megteremtésével bajlódott, nem kis küzdelmet folytatva az országgyűlésben. Kiváló és széles látókörű gondolkodóként hamar felismerte, hogy a közoktatás szakmai feladatainak megoldásához speciális és rendszerezett ismeretekre van szükség. Eötvös minden kínálkozó alkalmat megragadott az oktatási rendszer modernizálására, még akkor is, ha nem volt adott ennek fejlesztéséhez az összes feltétel. Ennek a koncepciónak az egyik eleme a külföldi közoktatási tapasztalatok összegyűjtésének az igénye. E célból *Eötvös József* elérte, hogy néhány tehetséges ifjú ember – így például *Dezső Lajos*, *Emericzky Géza*, *Gyertyánffy István*, *Kiss Áron*, *Verédy Károly* (*Tóth* 1996. 14.), később *Bartalus István* is – egy-két éves tanulmányútra induljon Nyugat-Európa országaiba. A külföldi tapasztalatokat szerzett személyek később a hazai pedagógiai közelet ismert szereplőiként tűnnek fel. A külföldet járt személyek vitáiból és nézeteik találkozásából összeálló értelmezési keret a korszak

érdekes, még további kutatást igénylő összefüggéseit tárhatja fel, főleg azért, mert némelyikük személyre szabott feladatok és megfigyelési szempontok alapján járta a külföldi iskolákat. Eötvöst ezen intézménylátogatások hasznosságáról saját tapasztalatai is meggyőzhették, hiszen a kor szokásai szerint egyetemi képzettségét ő maga is egy tanulságos és részben dokumentált európai tanulmányi úttal zárta le.

Az állami tanítóképzés megszervezésének kezdetén több sajátos problémát kellett orvosolni. Az egyik alapvető gond a tanítóképzést potenciálisan ellátó oktatók szakmai-pedagógiai képzettségének sokféleségében rejlett. A hagyományos iskolamesteri szereptől – a jó nevelő karakterének felvázolásával – a munkáját igazi hivatásnak tekintő tanító eszményének megszületése a képzési rendszer változásainak jegyében zajlott (*Dombi* 1998. 108.).

A felekezeti képzőkben teológusok, papok, lelkészek, okleveles középiskolai és polgári iskolai tanárok és a gyakorlatban eredményesnek bizonyult iskolamesterek oktattak. Ez a heterogenitás értelemszerűen nem tette lehetővé az egységes képzést. Mindezt tetézte még, hogy az egymástól távol fekvő tanítóképző intézetek – kezdetben megfelelő összefogó szervezet (egyesület, szövetség) hiányában – nem ismerték egymás munkáját, nem volt közöttük összekötő kapocs (*Tóth* 1996. 9.). Amit egymásról megtapasztaltak, az jó ideig leginkább a hiányosságok jegyzékét gyarapította, ugyanis kezdetben általános gyakorlattá vált, hogy az erősebb, magasabb követelményeket támasztó intézményekből a kevésbé szigorú képzőhelyekre vándoroltak a kétéves gyakorlat utáni tanítói képesítő vizsgára jelentkezők. A nehézségeket fokozta, hogy az egységesítéshez semmilyen forrás sem állt rendelkezésre. Eötvösnek és munkatársainak heves országgyűlési szócsatákban kellett szolid anyagi forrásokról gondoskodniuk. Mindez előfeltételezte egy viszonylag csekély anyagi eszközökkel megvalósítható, de központi helyen található, lépésről lépésre felépíthető intézmény létesítésének gondolatát, ha találnak erre megfelelő környezetet és erre alkalmas vezető személyt. Ezek a tényezők jelentették a Paedagogium elgondolásának előfeltételeit.

A magyar viszonyok és az eltérő gazdasági-társadalmi körülmények nem tették lehetővé egyik nyugati minta tiszta követését sem, de *Eötvös* érdeklődéssel olvasta és hallgatta tanácsadói – leginkább *Gönczy Pál* – külföldi tapasztalatok hasznosításával kapcsolatos javaslatait. *Gönczy Pál* hívta fel a miniszter figyelmét a fiatal *Gyertyánffy István* személyére, aki nagyon szakszerűen, jó stílusban és elemző hangvételben számolt be külföldön szerzett benyomásairól. *Gyertyánffy* előzetes felkészülése során koncepciózusan megtervezte külföldi útját, a meglátogatandó intézetek egymásutániságát, a megfigyelendő pedagógiai jelenségeket (*Dombi* 2003. 163–164.). *Gyertyánffy* Svájcban járva megismerkedett Zolikonfenben *Thomas Scherr*, a

zürichi népoktatásügy ismert reformátora munkásságával, valamint életre szóló barátságot kötött Bernben *Rüegg* tanítóképző intézeti igazgatóval.

Gyertyánffy külföldi tapasztalatokból levont következtetései igen közel álltak Eötvös elgondolásaihoz, ezért szerette volna megbízni a budai képző vezetésével, de *Gyertyánffy* ezt ekkor még nem vállalta. Ennek pedig két oka volt: egyrészt folytatni kívánta külföldi tanulmányútját a német intézmények – Drezda, Gotha és főleg Diesterweg berlini szemináriumának – meglátogatásával, másrészt *Gyertyánffynak* tudomása volt a budai képzőben, az ottani tanárok között kialakult konfliktusról. Ezzel magyarázható, hogy 1870-ben inkább a székykeresztúri állami tanítóképző igazgatói tisztségét vállalta el.

Gyertyánffy, beváltva a hozzá fűzött reményeket, már 1872-ben javaslatokat tesz a tanítóképzés reformjára. Fontosnak gondolja a képzés négy évre emelését, mert szerinte az első évet a hiányos előképzettség miatti felzárkóztatásra kellene szánni, a neveléstani tárgyak oktatásánál pedig a neveléstörténet oktatását a negyedik évfolyamra hagyná. Trefort Ágoston – a pártfogó *Gönczy Pál* javaslatára – 1873-ban újból meghívja *Gyertyánffy* Istvánt a budai királyi állami tanítóképző intézet igazgatói tisztségére betöltésére, aki ezúttal már nem tud és nem is akar kitérni e megtisztelő felkérés elől. A folytonosság jegyében azután 1898-ig, tehát 25 éven keresztül tölti be ezt a posztot.

A budai állami képző a *Gyertyánffy* által kezdeményezett belső szervezeti átalakítás nyomán hamarosan ténylegesen az ország központi, első tanítóképzőjévé vált, mintegy beteljesítve ezzel Eötvös szándékát, aki csak előkészíteni tudta ezt a koncepciót, de pénzügyi nehézségek és „az intézet első szervezésére hivatott egyénekben való csalódásai következtében (erről) le kellett mondania” (*Gyertyánffy* 1913. 6–7.).

Gyertyánffy az eötvösi koncepció megvalósításának elkötelezett híveként nagy akaraterővel és magát teljes erővel a szervezőmunkának szánva kezdett hozzá a fejlesztéshez. 1874-ben az intézet megkapta a volt Politechnikum épületét a Várban, az Országház utcában, amihez gyakorlókertet is béreltek.

Az intézményfejlesztést gátló tényezők legalább két csoportra oszthatók. A legelső a *pénztelenség*, a megfelelő épületek és a felszerelés hiánya. *Gyertyánffy* ezen a téren rendkívül türelmes, hiszen tudja, hogy egyik napról a másikra nem, vagy csak ritkán lehet előrelépni, így az volt a taktikája, hogy nem annyira pénzszerzésre, mint inkább telek és épületek egy részének bérletére törekedett. Következő lépésként az így megszerzett ingatlanokhoz hozzá fejlesztette az intézményi szervezetet és a tartalmi tevékenységet, ezáltal ez a további bővítéshez vagy a birtokláshoz már érvként szolgált, mert

ezután már senki sem akarta vállalni egy prosperáló tevékenység megszüntetésének felelősségét. Ilyen technikával jutott az intézmény köztartáshoz (kolégiumhoz), kerthez, tanműhelyekhez. A köztartás a Spolarich-féle házban két tanári lakással indul, ezt először két diákszoba egészíti ki 12 növendék szállásával, majd 1876-ban a diákok birtokba veszik az első emeletet, a legvégén pedig az egész villát, és akkor már közel 60 fő lakik itt. Mindehhez kevés az igazgató aktivitása, tehetséges és hasonló szellemiséget képviselő kollégákra is szüksége van. Kiváló társra talált a Svájcból Magyarországra került *Weber Ede* személyében, aki jó gazdálkodási érzékkel segítette *Gyertyánffy*t az élelmezés, a gyakorlókert és az internátus megalapításában és működtetésében. *Weber Edét* balatonfüredi szeretetház-igazgatói tiszteből – pályázati procedúra mellőzésével – hívták meg rendes tanárnak, a német nyelv, a könyvvitel és a „házi-ipar” oktatására.

A Paedagogiumot, főiskolai jellegének általános elismertsége ellenére, mindvégig elemi iskolai tanítóképezdeként finanszírozták, és csak az igazgatói leleményességen múltott, hogy nemcsak fennmaradni tudott, hanem még folyamatosan fejlődött is. Néha többször is újra kellett kezdeni a fejlesztési folyamatot, egy alkalommal például a bérelt kertet – miután a diákok azt szépen megművelték és rendbe hozták – jó áron továbbadta a tulajdonos.

A másik nehezítő tényező *a tanügyi bürokrácia meggyőzése* volt a helyesnek tartott célokról. *Gyertyánffy* ebben a tekintetben is igen leleményesnek bizonyult és változatos módszereket alkalmazott: „fáradhatatlanul ostromolta a minisztériumot, írta előterjesztéseit, emlékiratait, szervezte a küldöttségeket, kilincselte és előszobázott, s felhasználta a »Néptanítók Lapját«, amelynek 21 évig szerkesztője volt” (*Magyarfalvy* 1969. 20–21.). Kezdetben a legnagyobb gondja a három budapesti tanítóképzőt irányító nagyhatalmú testülettel, az igazgatótanáccsal volt. Ennek „leszerelésére” számos módszert és érvet használt. Közülük a legnyomósabbnak a gazdasági indok bizonyult, mivel ezzel ténylegesen bizonyítani tudta a bürokratikus rendszer lehetetlenségét. Lássunk erre egy példát.

„X Y köztartáson levő tanuló rendetlen, izgága, összepofozkodik lakótársaival, ezért a felügyelő tanár a tanév visszamaradt két hónapjára az internátusból való kizárást javasolja. A hivatalos ügymenet ezzel az üggyel kapcsolatban a következő: a testületi határozatról jegyzőkönyv készül, ennek kivonata, az igazgató kísérőlevelével (comitiva), amelyben az összes körülmény részletezve van, ezt az előterjesztést elküldik a tanfelügyelőhöz. Ő a tények mérlegelése alapján kétféle javaslatot tehet: egyszer az egész ügyet az igazgatótanács legközelebbi ülésére viszi, vagy közvetlenül felterjeszti a minisztériumba, a tantestületi határozat megerő-

sítését kérve. A minisztérium irattározás és iktatás után visszaküldi rendelkezését a tanfelügyelőnek, aki ezt bejelenti az igazgatótanácsnak. Közben a két hónap már bőven eltelt. Az ügymenet költségeit vizsgálva – hiszen két hónapra számítva ez havi 2, azaz összesen 4 Ft ösztöndíjról van szó –, a következő kiadások keletkeznek. Az öt igazgatótanács tag napi-díja, fejenként 5 forinttal számolva, már eleve 25 forint, amihez még hozzájön a számtalan jegyzőkönyv, másolatkészítés, határozat, és a postázás költsége, amit már meg sem lehet határozni. (*Gyertyánffy* 1882. 93–94.)

A fenti példa és további érvek hatására *Gyertyánffy* 1875-ben elérte, hogy saját igazgatótanácsa legyen. Erre az adott neki lehetőséget, hogy ugyanebben az évben megalakult az elemi és a polgári tanítóképző egységes tantestülete, megindult a háziipari oktatás és gyakorlóiskolát is létesítettek.

Gyertyánffy további különleges vezetői képessége a *spontaneitásból adódó lehetőségek felismerése*. Erre példa a polgári iskolai képzéshez szükséges tanműhelyek létesítése; ezeket lényegében a „semmitől” kellett elővarázsolnia. A koncepcionális alapot a svájci és a német minták adják számára, amennyiben ekkoriban fontossá válik, hogy az iparos polgárság számát gyarapítsák és ehhez intézményes alapot teremtsenek. Budapest – mint főváros – eleve predesztinált erre a szerepre. A kezdő lépés ehhez egy műiparhoz értő szakember meghívása volt, de róla időközben kiderült, hogy a szakmai részt művészi színvonalon viszi, de a termékek eladásához, a kereskedelem megszervezéséhez nincs érzéke. A tanműhelyek pedig eleve úgy létesültek, hogy a produktumokat piacra kell vinni.

A háziipar a későbbi fejlesztés eredményeként a következő területekre terjedt ki: az ún. háziipari képzés részeként kosárfonást, gyékény- és szalmafonást, kefe- és ecsetkészítést, vas- és rézsodronyból különféle eszközök készítését, könyvkötést, bőrmunkákat, papírmunkát és selyemgubó-feldolgozást tanultak. A polgári iskolai tanítóképzésben asztalos-, esztergályos-, műasztalosmunkákat végeztek. 1885-re már fa- és fémipari tanműhelyek létesültek, sőt még gipszöntő műhellyel is rendelkezett a Paedagogium. A fokozatosság jegyében az Országos Rajztanárképezdeből ide került a polgári iskolai rajztanárók képzése. 1886-ban a Paedagogiumba költöztették az Országos Tanszermúzeumot és *Gyertyánffy*t bízták meg ennek a vezetésével is.

1887-ben megvalósult *Gyertyánffy* másik régi terve, ugyanis Trefort Ágost engedélyezte egy tanítóképző intézeti tanári képesítő tanfolyam indítását. Összességében a Paedagogium a következő iskolatípusokat fogta össze:

1. állami népiskola – mint a tanítóképző intézeti tanári tanfolyam minta- és gyakorlóiskolája
2. állami tanítóképző intézet – mint a tanítóképző intézeti tanári tanfolyam minta- és gyakorlóiskolája
3. állami polgári iskola – mint a polgári iskolai tanítóképző intézet minta- és gyakorlóiskolája
4. állami polgári tanítóképző intézet a következő szakcsoportokkal
 - a. nyelv- és történettudományi szakcsoport
 - b. mennyiség- és természettudományi szakcsoport
 - c. ipari és rajzi (slöjd) szakcsoport
 - d. zenei szakcsoport
 - e. tornaszakcsoport
5. tanítóképezdei tanári tanfolyam. (*Gyertyánffy* 1913. 8.)

Az igazgató tehetsége leginkább a tartalmi tevékenység iniciálásában, azaz konkrétan a *tantervfejlésben* mutatkozott meg, és ezzel hosszú időre megalapozta az intézmény országos vezető szerepét. Az 1877–1882 között érvényes tantervben már számos újítást vezettek be, így például a mennyiségtan tárgy részeként könyvvitelt is tanítanak; a háziipari oktatás részeként kezdetben az egyszerűbb és olcsóbb anyagokkal végezhető munkákra – a szalma- és gyékényfonásra, az egyszerűbb famunkákra koncentrálnak. A neveléstani tárgyak beosztásán is változtatnak: az első évfolyamon antropológiát (test- és lélektant), a másodikon hospitálással egybekötött nevelés- és oktatástant, a harmadikon neveléstörténetet, valamint iskolaszervezet-tant tanulnak, és a preparandisták gyakorló tanításon vesznek részt.

1882-ben egyébként *Gyertyánffy* javaslatát és tantervi koncepcióját elfogadva, a képzés idejét négy évre növelik (és ezt alkalmazzák minden tanítóképzőben). A képzési idő növelésének számos indoka ismert, ilyenek: kevés idő marad a tananyag feldolgozására; nem jut idő a főváros adta kulturális lehetőségek kihasználására sem; magában a gyakorlóiskolában eltöltött idő is kevés; a „háziipar” gyakorlására is több időt kellene szánni. A négyéves képzésben már igyekeztek tanfolyami szinten a falusi értelmiségiek számára szükséges gyakorlati dolgokat is tanítani, ilyen a filoxéra elleni védelem, a selyemhernyó-tenyésztés, a méhészet, a kántorképzés, sőt tűzoltótanfolyamot is szerveztek.

Egy gondolat erejéig említést kell tenni *Gyertyánffy* *népiskolai módszertanáról*, azaz a *Kiss Áronnal* közösen írt monográfiájáról. (*Gyertyánffy–Kiss* 1902). Ennek a könyvnek a legfontosabb része a korabeli szóhasználat sze-

rint „tanalaknak” nevezett módszerekkel foglalkozik. Ilyenek a közlő vagy dogmatikai, a kérdve kifejező vagy heurisztikai, a megmutató vagy deiktikus és az ismeretek megszilárdítására szolgáló tanalak. A módszertan óracentrikus felépítésű. Ismerteti még a főbb didaktikai elveket, a tantervelmélet alapjait, a tanóra felépítésének elveit, a tanórátípusokat és végül a tanítási óra tervezésének lépéseit.

A tanítóképzés intézményesülését hatékonyan segítette a *Hetyey Gábor* szerkesztésében és a dévai állami tanítóképezde tanári kiadásában 1886-ban meginduló *Magyar Tanítóképző* című pedagógiai szakfolyóirat.

Összefoglalva megállapítható, hogy a Paedagogium „az iskoláknak öt egymáshoz kapcsolódó olyan tagozatából áll, amelyek közül mindenik egy-szersmind a felette álló tagozatnak az előkészítő iskolájául szolgálhat. E tagozatsor a következő: 1. elemi iskola, 2. polgári iskola, 3. elemi tanítóképző, 4. polgári iskolai tanítóképző, 5. tanítóképző tanári tanfolyam. Ezek együttesen két ciklust képeznek: a gyakorlóiskolák és a tanító (tanár) képzők ciklusát. Az első ciklusból a tanulók kiléphetnek a Paedagogiumon kívül álló közép- vagy szakiskolába is. A második ciklusból a növendékek aztán hajlamaiknak és képességeiknek megfelelően az intézet mindig egységes, harmonikus és tervszerű képzésének eredményeihez képest vagy mint népiskolai tanítók, vagy mint polgári iskolai tanárok, vagy végül mint tanítóképző intézeti tanárok léphetnek ki.” (*Gyertyánffy* 1913. 51.) Ideális körülmények között, ahogy ez néhány esetben realizálódott is, egy-egy diák 17 éven keresztül tanulhatott ebben az intézményben: elemistaként kezdte és tanítóképezdei tanárként fejezhette be itteni tanulmányait.

Mikrotörténetek a Paedagogium múltjából

Gyertyánffy személye egyértelműen meghatározó a Paedagogium szempontjából. Jelen esetben kezdetként azt vizsgáljuk, milyen előzmények alapján választották ki *Gyertyánffy*-t a külföldi ösztöndíjra. Az életrajzi adatokból tudható, hogy az erdélyi polgári családból származó fiú egy tehetséges birtokos gyermekével együtt tanult, mégpedig a birtokos család által foglalkoztatott házi tanítótól. A protestáns középiskola elvégzése után a kolozsvári orvosi-sebészeti főiskolán tanult három esztendeig, de érzékeny természete miatt nem tudta vállalni az orvosi hivatást. Folyékonyan beszélt németül, franciául és értett a zenéhez. 1856 és 1869 között a székelyudvarhelyi Római Katolikus Gimnázium elismert tanára, ahol német nyelvet, történelmet, zenét és

szépirást oktat. 13 évig tartó tanári gyakorlat után választották ki a külföldi tapasztalatszerzésre.

*

A Paedagogium tantestületének létszáma az óraadókkal együtt nagyjából 30-35 fő között váltakozott. A Paedagogiumban tanulók létszáma pedig a következőképpen alakult: az elemi iskolai tanítóképzőt 1873 és 1898 között évenként 60-80, a polgári iskolai tanítóképzőt 50-70 hallgató végezte el. Fontos tény, hogy a 19. század végén a polgári iskolák tanárainak mintegy 60%-a került ki a Paedagogiumból. A tanítóképző intézeti tanári tanfolyamon 1874-ben mindössze három fő tett vizsgát és 1897-ig mindösszesen 34 fő járt erre a tanfolyamra. Ezzel együtt csaknem valamennyi akkori hazai tanítóképző igazgatója a Paedagogiumból került ki, és ez a tény jelentősen megnövelte az intézmény tekintélyét. A Paedagogiumban végzettektől elvárták, hogy a nemzetiségek lakta vidékeken is a hazafias nevelést erősítsék. A polgári iskoláknak pedig azt a feladatot szánták, hogy végzettjeik által bővüljön a magyar középosztály, és „innen csírázhatnak ki a legegészségesebben a magyar országos ipar” (*Gyertyánffy* 1882. 68.).

*

Néhány név a budai képzőben végzettek közül hasznos lehet az országos kapcsolati háló felvázolásához: *Gálfi (Gálffy) Ignác* – Miskolcon, *Tóth József* – Szegeden, *Seemann Gábor*. – Szombathelyen, *Belóczy Sándor* – Késmárkon, *Knyaskó Lajos* – Nagybecskerekén, *Dancsházy G.* – Kassán, *Cseh Elek* – Homonnán, *Halvax J.* Lippán, *Pfeifer I.* – Temesvárott, *Niedermayer Gy.* – Újvidéken, *Vaszary Béla* – Veszprémben, *Schmiedt József* – Zalaegerszegen találta meg a helyét. De még a tanfelügyelők között is sokan kerültek ki innen, így *Farkas Sándor*, *Scherer Sándor*, *Hackl Lajos*. (*Gyertyánffy* 1913. 15.) A nagyon precízen vezetett intézményi statisztikából részletekbe menően tájékozódhatunk a diákok felekezeti megoszlásáról, szüleik foglalkozásáról, származási helyükről, tanulmányi előmenetelükről és pályán való elhelyezkedésükről.

*

A Paedagogium egyfajta *mintaiskolát* is jelentett, sok tanfelügyelő felhasználta és kereste az itteni tapasztalatokat, esetenként konkrét tanácsot, javaslatot is kértek, ahogy ez megtörtént a kassai polgári iskolában felállítandó ipari tanműhely esetében. A vidéki tanítóképezdék diákjai és tanárai előszeretettel látogatták egymás intézményeit. A Paedagogium a fővárosi jelleg miatt különösen kedveltnek tekinthető, ilyenkor az itteni diákszálláson laktak a vendégdíákok és oktatóik. *Gyertyánffy* többször panaszolja, hogy a vendégeket

olyannyira lekötik a főváros nevezetességei, hogy alig szánnak időt az intézményre. Kivételként említi a bajai képzőt, amelynek növendékei dr. Bartsch Samu igazgató és Scherer Sándor segédtanár vezetésével oly kedvesnek bizonyultak, hogy köszönetként még hangversenyt is rögtönöztek a vendéglátók tiszteletére.

*

Érdemes megvizsgálni azt is, hogy milyen egy *tanítóképezdei tanári vizsgálat*. Ezen a Paedagogiumban végzettek, illetve azok a középiskolai tanárok vesznek részt, akik nem rendelkeznek tanítói végzettséggel. Ugyanis a rendes tanítóképezdei tanárrá történő kinevezés feltétele lenne ezen vizsga eredményes letétele. Ez a bizottság előtt tartandó vizsga írásbeli, szóbeli és gyakorlati részből áll. A jelöltnek az iskolai szervezetről, a rendtartásról, az iskola-irányításról, a hazai és a külföldi szakirodalom ismeretéről és népiskolai módszertani tudásáról kell számot adnia. A vizsgatételeket és feladatokat egyébként részletesen tartalmazzák az évkönyvek. (*Gyertyánffy* 1882. 414–419.) A jelöltnek próbatanítást kell tartania a népiskolában és a tanítóképzőben is. Vizsgálják azt is, hogyan tudja a jelölt szervezni és vezetni a gyakorlati tanítást, hogyan vezeti a növendékek kölcsönös bírálatát, ő maga hogyan bírál, milyen instrukciókat ad a növendékek írásbeli munkáihoz, hogyan javítja a hospitálási naplókat.

*

1879-ben Székesfehérváron Országos kiállítást rendeztek, amelyen a Paedagogium is képviseltette magát. A korabeli viszonyokra és az intézményre is jellemzőek a kiállításra küldött tárgyak. Ezek a következők: „Mutatványok mindkét tanítóképezde írásbeli dolgozatai közül, nevezetesen anyanyelvi fogalmazványok, mathematicai házi dolgozatok, pädagógiai jegyzetek, ú. m. tanítási tervezetek, a gyakorlóiskolában tett látogatások naplójegyzetei, a próbatanítások feletti tanácskozmányok jegyzőkönyvei, a kijelölt bírálók bírálati dolgozatai, továbbá különböző térképek, ezek között... egy domború térképe Budapest városának és környékének... Önkészítette természetrajzi és természettani tárgyak, házi ipari készítmények, úgymint kefemunkák, szalmamozsai és fonás, valamint vesszőmunkák. Különösen kiemelendőnek tartjuk a különböző szalma- és vesszőfonási munkák fokozatos egymásutánját feltűntető falitáblákat. ... A famunkák, az egyszerűbb műfaragási tárgyaktól és skatulyáktól kezdve a berakott varró- és diszasztalkáig, nem sok, de kiváló példányok által voltak képviselve.” (*Gyertyánffy* 1882. 52.)

*

Nyelvi szempontból is érdekes a tanítóképzők megoszlása. 1891-ben a 25 állami tanítóképző tannyelve a magyar, a felekezetiek közül 6 német, 2 magyar–német, 3 román, 2 magyar–román és 2 szerb tannyelvű. (*A Vallás- és Közoktatási Minisztérium évi jelentése* 1891. 254-259.)

*

Az oktatási intézmények életében az egyik kényes és kevésbé vizsgált terület a növendékek *lemorzsolódásának* kérdése. A Paedagogium esetében – miután szerencsésen megmaradtak az ezzel kapcsolatos dokumentumok – ez a következőképpen alakul. 1873–1881 között belépett a tanítóképző képzésre 333 fő, ebből itt végzett 64 fő, meghalt 6 fő, az intézetben maradt még 46 fő, kilépett az intézetből 217 fő, azaz a növendékek 65,1%-a nem vagy nem itt fejezte be tanulmányait. Az igen magas lemorzsolódási arány okai összetettek. A leggyakoribb a szegénység. A segélyben részesülők többnyire megmaradnak, de akik valamilyen megüresedő ösztöndíj reményében iratkoztak be, azok sokszor kénytelenek anyagiak miatt megválni az intézménytől. Egy másik ok a szorgalom és az internátusi magaviselet feletti szigorú ellenőrzés okozta bonyodalmakból fakad. De fontos tényező az is, hogy a növendékek nagy számban mennek gyakorlati idejük letöltése után más intézménybe tanítói képesítő vizsgát tenni, többnyire olyan intézménybe, melynek olyan híre van, hogy ott könnyebb a vizsgát letenni. Gyertyánffy így ír erről: „Legfeltűnőbb ez a mértékkülönbség azon tanítóképezdek között, melyek úgy szervezetre, mint külső és belső felszerelésre nézve egymástól a leginkább különböznek: tehát a jobb állami tanítóképezdek és a leggyarlóbb felekezeti tanítóképezdek között, mely utóbbiak, mint mind megannyi Potemkin-féle festett várak és kastélyok közoktatásügyünk virányain, alig egyebek önámításra szolgáló üres statisztikai díszítményeknél.” (*Gyertyánffy* 1882. 239.)

*

Gyertyánffy 1881-ben ünnepelte tanári-tanítói működése megkezdésnek 25. évfordulóját, és szerencsére megmaradt az *ünnepség* részletes leírása a *Hon* című újság tudósítása alapján, ami nagyszerű betekintést ad a kor viszonyai-ba. Az ünnepségre a főhatóságok képviselőit és az összes fővárosi tanító- és tanítónőképző képviselőit is meghívták. Az erre az alkalomra feldíszített teremben Pestalozzi és Diesterweg között ott függött az ünnepelt arcképe, akit hangos éljenzéssel fogadtak, amikor az érte ment küldöttség őt magát bekísérte a terembe. Az üdvözlő beszédek sora után, ajándékként egy erre az alkalomra írt ódát, iniciáléval díszített szöveget tartalmazó díszes albumot nyújtottak át az ünnepeltnek. A volt tanítványok – most már maguk is igaz-

gatók, tanárok – egy jelentős összeget gyűjtöttek össze a most alapított „Gyertyánffy-alapba”, amit az intézet segélyegylete fog a továbbiakban kezelni. Maga az ünnepelt egy okmányt nyújtott át a tanfelügyelőnek, amelyben az általa tett ezerforintos ösztöndíj alapítványáról rendelkezik. A dísz-ebéd pohárköszöntői során felolvasták a vidéki képezdék táviratos jókívánságait, majd délután dísz tornabemutató következett. Az ünnepség zárásaként az internátusban minden növendék részvételével társas vacsorát tartottak.

*

A mikrotörténetek azért fontosak, mert egyre nehezebben érhetők el a korabeli források, és a nagyobb összefüggések és tények bemutatását szolgáló összegző jellegű tanulmányok jellegükből adódóan elfedik a háttérben érvényesülő kisebb jelentőségű ok-okozati összefüggéseket, azokat amelyek az intézményrendszer igazi mozgóerői. Ezek segítségével rekonstruálható egy-egy intézmény vagy adott személy kapcsolati hálóját, felvázolható az intézmény történetét mozgó sokféle szál kapcsolódása és sok más olyan összefüggés, ami csak az apró részletek közötti kapcsolat megismerése révén tárul fel. A neveléstörténész számára különleges szerencse, ha olyan közírói hajlammal és jó stílussal megáldott személyre bukkan, mint amilyen Gyertyánffy István, mert így ez a feladat könnyebben teljesíthető.

A Paedagogium a viták középpontjában

A Paedagogiumban a legélesebb vita a létszámában legkisebb képzési területen tanító képezdék tanárainak képzése körül bontakozott ki. *Heinrich Gusztáv* 1873-ban arról ír, hogy a tanítóképezdék tanárainak kettős feladatuk van: egyrészt a szaktudományokat kell előadniuk, másrészt a tanítójelölteket meg kell ismertetniük az egyes tárgyak módszereivel. Úgy véli, e kettős feladatra oly módon kell képezni a tanítóképzőben oktató tanárokat, hogy a szakképzést az egyetemen kapják, a népiskolai pedagógia elsajátítására pedig a népiskolai gyakorlóiskolában legyen lehetőségük. (*Heinrich* 1873. 259.) *Dániel Márton* az önképző jelleg helyett több előadást javasol, továbbá a filozófiai képzés erősítését és a tanulmányi időszak egy évvel történő meghosszabbítását tartja kívánatosnak. (*Dániel* 1899. 52.)

Ezzel szemben *Gyertyánffy* úgy véli, hogy a Paedagogium légköre jobban megfelel a tanítóképzők tanárainak képzésére, hiszen a leendő tanárok alapesetben itt vesznek részt a négyéves elemi iskolai tanítóképzésben, ezt követően pedig a hároméves polgári iskolai tanárképzésben, így összesen hét évig élnek a képzőintézmény légkörében, ami hasznos módszertani tapasztalato-

kat nyújt számukra. Ezek a tanulmányok képesíthetnék a jelölteket a segéd-tanári alkalmazásra. Rendes tanárrá történő kinevezésükhöz pedig le kell tenniük még egy képesítővizsgát, amire a Paedagogium kétéves tanfolyama adna lehetőséget. (*Gyertyánffy* 1882. 129.) 1890-ben *Gyertyánffy* – figyelembe véve a korábbi kritikai észrevételeket és saját tapasztalatait – módosításokkal áll elő, e szerint két évre növelnék a tanfolyami képzés idejét, átalakítanák a szakcsoportok rendjét és külön tanári kar végezné az oktatást. Az önmunkásság (egyéni tanulás) fenntartása mellett előadások tartását tervezik pedagógiából és filozófiából. Az előadásokra azért volt szükség, mert az önmunkásság egyik fontos területén, az önképzőköri munkában az ígéretes indulás ellenére nagy visszaesés mutatkozott, leginkább azért, mert az önképzőköri munka a sajátos tanítóképzős metodika miatt lényegében ugyanolyan volt, mint a rendes oktatási tevékenység, így lényegében a tanulmányi munka megduplázódását jelentette volna, ami érdektelenséget váltott ki. (*Gyertyánffy* 1882. 355–366.)

A további bírálók között *Dezső Lajos* és *Kármán Mór* az egyetemre helyezett képzés szószólói, maximum annyi engedményt tennének, hogy tanítóképző intézeti tanárok képzése esetében, a szakcsoportokra osztás tekintetében alkalmazkodnának a tanítóképzős igényekhez.

Sebestyén Gyula kompromisszumos javaslattal áll elő, szerinte a tudományos képzést az egyetemen, a gyakorlati képzést pedig a Paedagogiumban lehetne megvalósítani. *Felméri Albert* és *Mohar József* a paedagogiumi képzést preferálná, azzal a kiegészítéssel, hogy ezt az intézményt egyetemi szintre kellene felfejleszteni. A Tanítóképző Intézeti Tanárok Országos Szövetségének választmánya 1893-ban, *Nagy László* akkori titkár összefoglalója alapján, összegzést készített a tanítóképzés általános helyzetéről, színvonaláról, feltételeiről és lehetőségeiről, amelyben táblázatos formában ütközteti a többféle nézőpontot és állásfoglalást. (*Nagy* 1894. 37–43.) Az erőviszonyokra utal az ez ügyben történt szavazás a Tanítóképző Intézeti Tanárok Országos Szövetségének választmányában, ahol is 12 szavazat szolt az egyetemi és 7 a paedagogiumi képzés mellett, valamint további kettő szavazat egy külön felállítandó pedagógiai főiskolára tett javaslatot.

A Paedagogium megszűnése

A Paedagogium megszűnése sokféle tudatos és véletlenszerű hatás összegződésének következménye. Ilyen a befolyásos támogatók – *Eötvös*, *Trefort* és különösen *Gönczy Pál* – elmaradása. Ezzel szemben a korábban a minisztériumba bejáratos és ott elismert *Gyertyánffy* kezdett folyamatos kéréseivel és problémafelvetéseivel zavaró tényezőnek tűnni. A helyzet különösen *Wlassics Gyula* minisztersége (1895–1903) idejében mérgesedett el, amennyiben *Gyertyánffyt* nem kívánatos személynek tekintették.

A megszűnés további kiváltó oka a tanárok fizetésének rendezése körül keletkezett, ugyanis 1874-ben emelték a középiskolai tanárok fizetését, de ebből a körből kimaradtak a tanítóképzők tanárai. 1884-ben Trefort Ágoston ugyan felszólalt a képviselőházban a tanítóképzős tanárok fizetésének a középiskolai tanárokéval megegyező szintre emelése érdekében, de erőfeszítései nem vezettek sikerre. A Paedagogiumba kiküldött tanfelügyelő viszont azt állította, hogy csak akkor lehet szó a tanítóképzős tanárok fizetésének emeléséről, ha különválnak az elemi iskolai képzőtől.

További ok volt a tanítóképző intézeti tanári tanfolyam körül kialakult, korábban részletezett vita. *Gyertyánffy* népszerűségét csökkentette kemény következetessége a szakmaiságot illetően, ugyanis fel merete vetni azt a tabunak számító problémát, hogy az egyetemi és a középiskolai tanároknak, amennyiben népiskolában, illetve tanítóképzőben akarnak oktatni, az erre az intézményre vonatkozó pedagógiai és főleg módszertani ismeretekből vizsgát kellene tenniük, mert szerinte a népiskolai oktatásban élesen elkülönül az úgynevezett tudományos pedagógiától. „Az egyetemi tanárnak, ha elemi iskolai tanító akarna lenni, le kellene előbb tenni az elemi tanítóképesítő vizsgálatot. ... Minduntalan hangzik a panasz, hogy a mi polgári iskoláinknál bizonyos elfajzási betegség, a tudós középiskola-kor mutatkozik.” (*Gyertyánffy* 1882. 129.)

A mindig újnál újabb elképzelésekkel előálló *Gyertyánffy Istvánt* 1898-ban váratlanul nyugdíjazták. Ő maga így ír erről: „A hivatalomtól való megválásom... oly körülmények közt ment végbe, hogy az nekem lehetetlen volt ... a Paedagogiumnak, ennek a báró Eötvös József által koncipiált és Trefort által meg is valósított eszmének a lekicsinylését, lomtárba helyezését nem tekinteném. ... ez az én igazgatói aerámban született meg és alakult ki, és ugyancsak az én igazgatói aerám befejeztével omlott is össze.” (*Gyertyánffy* 1913. 18–19.)

Gyertyánffy, érthető okból, sohasem tudott belenyugodni életműve elsorvadásába – ahogy a Széchényi Könyvtárban őrzött naplója erről híven tanúskodik. (*Gyertyánffy István* naplója.) Hosszú élete során *Gyertyánffy István* – 1930-ban, 96 éves korában bekövetkezett haláláig – hasztalan próbálkozott az intézmény újjáélesztésével.

A Paedagogium megszűnése nem egyik napról a másikra következett be, hanem az egyik tanfelügyelő hatékony megosztási kísérletének köszönhetően, amennyiben ő a képzős tanároknak azt mondta: csak a szétválás útján lesz lehetőségük béremelésre. Ezzel elérte, hogy a tantestület *Dr. Kiss Áron* igazgatósága alatt kimondta először az elemi iskolai tanítóképző leválasztását a polgári iskolaitól, ezután sorra leválasztották a polgári iskolai képző ipari és rajzi és zenei szakcsoportjait, majd legvégül az egyetemre került a tanítóképezdei tanári tanfolyam is.

Az utókor történészei a megszűnés okaként nagyobb erők összjátékát említik, egészen pontosan azt gondolják, hogy a század végére olyan rohamosan épült ki az iskolahálózat és annyira differenciálódott a pedagógustársadalom, hogy ezt az igényt már nem tudta egy intézmény kielégíteni, bármennyire is igyekezett minden erejét és érdekérvényesítő képességét összeszedve ennek eleget tenni (*Magyarfalvy* 1969. 47–48.).

Felhasznált irodalom

- Dániel Márton (1899): *Jelentés a tanítóképzésről és a tanítókról*. VKM. Budapest.
- Devescovi Balázs (2007): *Eötvös József*. Kalligram, Pozsony.
- Dombi Alice (1998): Tanítók és tanítóképezdek. In: *Emlékezzünk régiokról (1998). Tanulmányok a XIX. század nevelési törekvéseiről*. APC-Stúdió, Gyula.
- Dombi Alice (2003): *Gyertyánffy István* nevelői működése, a Theano pedagógia. In: *A XIX. századi magyar pedagógusok a polgárosodásért*. Szerk.: Dombi A., Oláh J. APC-Stúdió, Gyula.
- Droppánné Debreczeni Éva (2003): *Gyertyánffy István (1834–1930)*. Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum, Budapest.
- Eötvös József válogatott művei (1981)*. *A XIX. század uralkodó eszméinek befolyása az államra*. Magyar Helikon, Budapest.
- Eötvös Loránd és Eötvös József levelezése*. URL: <http://mek.oszk.hu/020000/02054/html/eotlj.html>
- Ferenczi Zoltán (1884): *Báró Eötvös József*. Aigner Lajos, Budapest.
- Heinrich Gusztáv (1873): A tanítóképezdei tanárok képzése. *Magyar Tanügy*, 1873. 259–260.
- Gyertyánffy István (1882): *A budapesti állami elemi és polgári iskolai tanítóképezde múltja és jelene. 1873/74 – 1880/81*. Magyar Királyi Egyetemi Nyomda, Budapest.
- Gyertyánffy István (1913): *A Paedagogium. Adatok a polgári iskola és a polgári iskolai tanárképzés kérdéseinek tisztázásához*. Franklin Társulat Nyomdája, Budapest.
- Gyertyánffy István naplója*. Országos Széchényi Könyvtár Kézirattára. Fo. Hung. 2253/2.
- Gyertyánffy István – Kiss Áron (1902): *Népiskolai módszertan*. Budapest.

- Magyarfalvy Lajos (1969): A Budapesti Tanítóképző Intézet története (1869–1900). In: *A Budapesti Tanítóképző Intézet száz éve, 1869–1969*. Szerk. Bihari J.–Nábrády I.–Szönyi T.–Vágó E. Kiadja a Tanítóképző Intézet Igazgatósága. Budapest.
- Nagy László (1894): A tanítóképző tanárképzésről felmerült javaslatok táblázatos kimutatása. In: *Magyar Tanítóképző*, 1894.
- Peregriny Elek (1874): *A Budai M. K. Állami tanítóképezdek négy évi történetének vázlata*. Franklin-Társulat Nyomdája, Budapest.
- Rüegg, Walter (1993, Hrsg.): *Geschichte der Universität in Europa Bd. 1: Mittelalter*. Verlag C. H. Beck München.
- Szabó Kálmán Attila: Gyertyánffy István (1834–1930) a modern magyar pedagógiai gondolkodás úttörője. http://www.rmpsz.ro/web/images/magiszter/2005_osz/10.pdf Letöltve: 2013. okt. 8.
- Szakál János (1934): *A magyar tanítóképzés története*. Hollósy, Budapest.
- Tóth Gábor (1996): *A magyarországi tanítóképző intézeti tanárképzés története*. Apponyi Kollégium. Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum, Budapest.
- Vallás- és Közoktatási Minisztérium évi jelentése. VKM. Budapest.

„KEZDŐDIK A CIRKUSZ”¹ – CISZTERCIEK A MINDSZENTY-PERBEN*

BARANYAY JUSZTIN SZEREPE A HERCEGPRÍMÁS ELLENI
KONCEPCIÓS ELJÁRÁSBAN

CÚTHNÉ GYÓNI ESZTER

Az 1945 utáni magyarországi egyház- és vallásellenes intézkedések tekintetében mérföldkőnek tekinthetjük az 1948-ban megkezdődött eljárást, valamint az 1949. február 3–8. között megrendezett pert Mindszenty József prímás-érsek és társai ellen. A hatalmat gyakorló kommunista párt ilyen módon „lefejezte” legfőbb hazai ideológiai ellenlábasát, a katolikus egyház magyarországi részét, és egyben eltávolította a közéletből az egyik első számú politikai ellenfélként számon tartott személyt, Magyarországot prímását.

A perben hét vádlottat állítottak a bíróság elé, akik – a koncepció szerint – a bíboros ellen felhozott különböző bűncselekmények elkövetésében voltak a társai a főpapnak.² Közülük II. rendű vádlottként került a törvényszék elé Baranyay Jusztin, az akkor 66 éves ciszterci szerzetes és jogászprofesszor,³ akinek önfeláldozó sorsáról a mai napig sem egyházi, sem társadalmi szinten nem történt méltó megemlékezés.⁴ Összegezve azt mondhatjuk, hogy a Mindszenty-ügyben a bíboros-féle legitimista szervezkedés elvi irányításának szerepét osztották az idős szerzetes-professzorra.⁵

* A tanulmány korábbi verziója a szerző *A ciszterci rend története Magyarországon 1945 után* című disszertációjának az egyik fejezete volt. Cúthné Gyóni 2014. 105–122.

¹ Mindszenty József – emlékiratai szerint – ezt súgta oda latinul Baranyay Jusztinnak a főtárgyalás megkezdése előtt. *Mindszenty* 1989. 290. Ez azonban egy nehezen elképzelhető szituáció, hiszen rendőrök gyűrűjében vezették őket a tárgyalás helyszínére. Amennyiben mégis sikerült, Mindszenty bíboros józanságát bizonyítja, egyúttal cáfolhatja begyógyszerezését.

² Zakar András III. rendű, Esterházy Pál IV. rendű, Nagy Miklós V. rendű, Ispánki Béla VI. rendű és Tóth László VII. rendű vádlottak.

³ A vádlottak és a tanúk első listája 1949. január 17-ére készült el, itt már II. helyen szerepelt Baranyay Jusztin neve. A véglegesítésre néhány nappal később került sor. *Gergely* 2001. 38.

⁴ Erre már 1990-ben felhívta a figyelmet Gergely Jenő professzor: *Gergely* 1990.

⁵ *Gergely–Izsák* 1989. 256. Ld. még ÁBTL 3.1.9. V–700/7/1. [Ennek a dossziének az ÁBTL-ben őrzött változata igen rossz minőségű másolat, helyenként olvashatatlan, ezért itt csak a már publikált anyagot hivatkozzuk pontosan, az ÁBTL-ben tárolt dosszié oldalszámát nem minden esetben jelöljük meg. Az anyag eredetije Esztergomban a Prímási Levéltárban lelhető fel.]

Rendtörténeti szempontból is fontos kérdés, hogy vajon miért éppen ő került a vádlottak padjára ebben a szerepben a legitimista hozzáállású közszereplők, véleményformáló személyiségek közül, és hogy volt-e jelentősége annak, hogy a ciszterci rend tagja volt. Abból adódóan, hogy a Mindszenty-per – az 1951-ben megrendezett Grósz-perrel ellentétben – még csak részben sem a ciszterciekre, illetve a szerzetesrendekre volt kihegyezve, hanem teljesen Mindszentyre fókuszált,⁶ mindegy volt, hogy Baranyay ciszterci-e. A primással való kapcsolata (ami inkább egy bizalmas munkakapcsolatnak, mint barátságnak tekinthető)⁷ és legitimista felfogása miatt került az eljárásba. Baranyay Jusztin, ahogyan a többi vádlott is Mindszenty mellett – mondhatjuk – csak mellékszereplő volt a színjátékban, akik a primás „ügyleteit” alátámasztandó szerepeltek a perben.

Ezt a megállapítást erősíti az is, hogy bár a zirci apátság akkori vezetőjére, Endrédy Vendelre vonatkozóan is számos, akár terhelő bizonyítékként felhasználható anyag található a Mindszenty-ügy vizsgálati és személyi dossziéiban, és az ő bevonása az ügybe sokkal kompromittálóbbr lett volna a ciszterciekre és a zirci apátságra nézve, mégsem vették őrizetbe az esztergomi érsek elleni eljárás folyamán. Annak ellenére nem, hogy Endrédy Vendel közvetlenül a bíboros letartóztatása előtt járt a Vatikánban hivatalos útlevéllel, és az utazásról hazaérkezve – mindössze néhány nappal a primás letartóztatása előtt –, december 19-én⁸ meglátogatta őt, és beszámolt az elért eredményekről. Ez jól jöhetett volna, ahogy 1950–1951-ben fel is használták ellene, a kémkedés vádjának alátámasztásához. A Mindszenty-perben azonban más szálon – a hidegháborús helyzetnek megfelelően –, a bíborosnak az amerikai követséggel és Selden Chapin amerikai követtel ápolott kapcsolata vonalán vitték a kémkedési ügyet, így tulajdonképpen nem volt szükség Endrédyre. A legitimista szervezkedés vádpontjához azonban az egyházjogban jártas, nyíltan legitimista szemléletű és ilyen irányú kapcsolatait ápoló Baranyay Jusztin felelt meg a legjobban a bíboros-érsek köréből. A választást indokolta az is, hogy a Magyarországon maradt legitimisták száma igen csak megcsappant már 1945 utánra is, és még inkább 1948-ra; Baranyay viszont itthon volt, és aktív és személyes kapcsolatban állt a primással.⁹ Így

⁶ *Gergely-Izsák* 1989. 9.

⁷ ÁBTL 3.1.9. V–700/2. 55.

⁸ A primás magát fogolynak tekintve 1948. november 18-tól nem mozdult ki az esztergomi érseki palotából. *Gergely* 2001. 23.; *Balogh* 2002. 193.

⁹ ÁBTL 3.1.9. V–700/41. 23–25. Baranyay Jusztin levéltervezete Habsburg Ottóhoz (dátum nélkül); ÁBTL 3.1.9. V–700/49. 166–167.

kézenfekvő megoldásként kínálkozott, hogy ő legyen a kapcsolattartó és a szellemi vezető az állambiztonság által kreált szervezkedésben.

Baranyay Gyula 1882. december 3-án született Várpalotán. Középiskoláit Székesfehérvárott és Egerben végezte a cisztercieknél. 1900. augusztus 29-én lépett a zirci apátság tagjai közé, ekkor vette fel a Jusztin nevet. 1904. július 23-án egyszerű, majd 1907. június 23-án örökfogadalmat tett, 1907. június 27-én szentelték pappá.¹⁰ 1907–1908-ban Innsbruckban folytatott egyetemi tanulmányokat teológiából.¹¹ 1908–1909-ben Porva község plébánosaként szolgált.¹² 1909-ben doktorált, és ettől az évtől a Bernardinumnak, a zirci apátság budapesti tanulmányi házának a tanáráként dolgozott, ahol 1915-től igazgató volt.¹³ 1926-tól a budapesti egyetem, vagyis a Magyar Királyi Pázmány Péter Tudományegyetem Hittudományi Karán az egyházjog tanára, majd dékánja. 1942 és 1948 között a jogi kar nyilvános rendes tanára. A zirci apátságon, majd az 1923-ban felállított kongregáción belül a tanítórendi hivatás egyik legelkötelezettebb képviselője volt, azzal együtt, hogy személyében az egyszerű életvitelű szerzetes és apostoli buzgóságú pap testesült meg. Jogásként azonban a közélet formálójává is vált egyben, holott magasabb egyházi tisztséget soha nem vállalt vagy áhított.¹⁴ Az 1918 és 1944 között működő Központi Sajtóvállalat egyik alapítója volt testvérel, Baranyay Lajossal és Bangha Béla jezsuitával. Írásban lépett fel a zsidótörvények ellen,¹⁵ megtagadta a Széllásira való eskütételt és a második világháború idején részt vett az üldözöttek mentésében, ezek miatt maga is üldözötté vált. 1945 után munkástanfolyamokon is tartott előadásokat, valamint egyedüli pap résztvevőként ellátogatott a „haladó jogászok összejöveteleire”, így igyekezett megtalálni a helyét az új hatalmi rendszerben.¹⁶ 1948 őszén még a Belügyminisztérium vette igénybe kánonjogi szaktudását.

Baranyay professzort két nappal Mindszenty bíboros letartóztatását megelőzően, 1948. december 24-én hurcolták el az ÁVH (a Belügyminisztérium

¹⁰ *Schematismus*, 1942. 242–243.

¹¹ SzfvPL – kéziratár – No. 1697/c. 65.

¹² *Schematismus* 1942. 243.

¹³ *Schematismus*, 1942. 243.

¹⁴ SzfvPL – kéziratár – No. 1697/c. 65–66.

¹⁵ Baranyay Jusztin: Egy szó a zsidótörvényhez. In: *Nemzeti Újság*, XXI. évf. (1939. január 14.) 10. sz. 2.; *Gergely–Izsák* 1989. 300–302.; ÁBTL 3.1.9. V–700/33. 254.; ÁBTL 3.1.9. V–700/41. 95., 114.

¹⁶ *Gergely–Izsák* 1989. 299.

Államvédelmi Hatósága) emberei.¹⁷ Első kihallgatására december 25-én került sor,¹⁸ majd december 29-én helyezték előzetes letartóztatásba.¹⁹

Őrizetbe vételére Baranyay Juszti – ahogyan Mindszenty bíboros (és Endrédy Vendel zirci apát is már 1948–1949-ben) – számított, és a „Magasházy” fedőnevű ügynök jelentéseiből tudjuk, hogy tudatosan vállalta sorsát, nem tervezte, hogy elhagyja Magyarországot. Azt gondolta, hogy a kivándorlás veszélyes és költséges dolog, és úgy vélte, aki itthon marad, jobban jár, mint aki külföldre szökik. Logikája az volt, hogy egy esetleg bekövetkező háború esetén is jobb börtönben várni az angolszász felszabadítást, mint Nyugaton elszenvedni az orosz inváziót. Emellett úgy vélte, szükség lesz itthon olyan emberre, aki „irányítja a rendszerváltozást”. Elkészült arra, hogy elfogják, de abból adódóan, hogy véleménye szerint nem tett semmi törvénybe ütközőt, halálra nem ítélték.²⁰ Ezekből a jelentésekből azt láthatjuk, hogy a szerzetes-professzor számolt ugyan lefogásának lehetőségével, de az ügy lehetséges súlyosságát nem látta előre, a Mindszenty-perbeli bírái között többen voltak ugyanis, akik halálos ítéletet kértek rá.²¹ Baranyay Juszti álláspontja tehát az volt, hogy inkább a börtönt választja, mint a hontalan menekült sorsot. Ezzel együtt 1948 nyarán–őszén már nagyon óvatosan viselkedett, megfontolta, hogy kivel tart kapcsolatot: „Baranyai [sic!], aki különben ez idáig soha nem viselkedett gyáván, nagyon fél, rendkívül óvatos, még legjobb barátaival sem igen mer találkozni és igyekszik elkerülni a vele való találkozást. Egyedül báró Kray István barátja az, akit még szívesen fogad, a többivel szemben igen tartózkodó.”²² A sors iróniája, hogy éppen Krayt választotta bizalmasául, aki a fent említett „Magasházy” fedőnevű ügynökkel azonosítható, és a primásról és köréről – köztük Baranyay Jusztinról és Endrédy Vendelről is – jelentett az állambiztonságnak.²³

¹⁷ BFL XXV. 1. a. 254/1949. 7.; MNL VEML XII. 2. b. 2. d. LIX. rendi káptalan: titkári jelentés (1949. szeptember 21.); *Gergely* 2001. 29. – Számos helyen – tévesen – 1948. december 26-át jelölik meg Baranyay Jusztin letartóztatásának dátumaként. Ld. például: *Hetényi Varga* 2000. 187.

¹⁸ ÁBTL 3.1.9. V–700/2. 16.

¹⁹ BFL XXV. 1. a. 254/1949. 9.

²⁰ ÁBTL 3.1.8. Sz–222/9. 242. „Magasházy” fedőnevű ügynök jelentése, 1948. szeptember 10.; ÁBTL 3.1.8. Sz–222/16. 145–146. „Magasházy” fedőnevű ügynök jelentése, 1948. november 30.

²¹ *Gergely–Izsák*, 1989. 189., 215., 275.; ÁBTL 3.1.9 V–700/56/A–B. 358.; ÁBTL 3.1.9. V–700/7/1.

²² ÁBTL 3.1.8. Sz–222/9. 244.

²³ „Magasházy” (másutt: „Magasházi”) fedőnevű ügynökről azonosító nem maradt fenn, azonban olyan jellemzés igen, amely alapján beazonosítható a kiléte: ÁBTL 3.1.5. O–11701. 152. A leírás kétséget kizáróan és kizárólag báró Kray Istvánra illik. V. ö. *Magyar országgyűlési almanach*,

Az 1949 februárjában rendezett perben Baranyay Jusztin II. rendű vádlottként szerepelt. A vád ellene: egyrendbeli, az 1946. évi VII. törvény 1. § (1) bekezdésében²⁴ meghatározott, a demokratikus államrend és a köztársaság megdöntésére irányuló szervezkedés vezetésének büntette.²⁵ Védője közeli ismerőse, Móra Mihály volt.²⁶

Az elsőfokú tárgyaláson, 1949. február 3-án az első kihallgatott rendhagyó módon Baranyay, a II. rendű vádlott volt, őt követte Zakar András, III. rendű, majd Mindszenty József, I. rendű vádlott.²⁷ Ennek a cserének az lehetett az oka, hogy a politikai vezetés biztos akart lenni abban, hogy a közismerten makacs és állhatatos Mindszenty bíboros az előre meghatározott és begyakoroltatott forgatókönyv szerint szerepel majd a tárgyaláson, miután két közeli munkatársa és bizalmasa már ellene vallott. Ez egy újabb nyomást, lelki befolyást jelentett az érsekre, annak ellenére, hogy Baranyay kihallgatása idejére a többi vádlottnak el kellett hagynia a tárgyalótermet.²⁸ Mindezekből arra következtethetünk, hogy volt némi bizonytalanság arra nézve, hogy a vizsgálati fogság kemény megdolgozásai ellenére az egyes vádlottak hogyan fognak szerepelni a tárgyaláson, tartják-e magukat az előre megkomponált szövegekhez.

A Baranyay elleni vádat két állítással támasztották alá: nyílt legitimizmusával és a legitimista körökkel tartott kapcsolatával; valamint a Szent Korona ügyében való közreműködésével és ebbéli állásfoglalásával. Mindegyik állításnak volt valamennyi valóságalapja, de a vádiratban, a tárgyalás folyamán és a médiában is tendenciózus megvilágításban, erősen torzítva fogalmazták meg a ciszterci szerzetes szerepét a fenti ügyekben, összességében pedig az ellene felhozott vád nem nyert bizonyítást. Móra Mihály védő a semmisségi panasz indoklásában rámutatott minden csúsztatásra, homályosításra és jogi tévedésre védence ügyével kapcsolatban.²⁹ Mindezek ellenére rendkívül súlyos büntetést róttak ki az idős szerzetes-professzorra. Mellékes szál volt,

1931–1936. 182–183. http://www.ogyk.hu/e-konyvt/mpgy/alm/al931_36/182.html (letöltés ideje: 2014. május 12.) és ÁBTL 3.1.9. V–700/6. 69.

²⁴ 1946. évi VII. tv. 1. § (1) „Büntett miatt büntetendő, aki az 1946. évi I. törvényben megalkotott demokratikus államrend vagy demokratikus köztársaság megdöntésére irányuló cselekményt követ el, mozgalmat vagy szervezkedést kezdeményez, vezet vagy azt lényeges anyagi támogatásban részesíti.”

²⁵ Gergely–Izsák 1989. 50.

²⁶ A tárgyalás anyagát közli: Gergely–Izsák 1989.; Gergely 2001.; Ld. még ÁBTL 3.1.9. V–700/7/1. és 2.; ÁBTL 3.1.9. V–700/56/A; ÁBTL 3.1.9. V–700/56/A–B és ÁBTL 3.1.9. V–700/56/B.

²⁷ Gergely–Izsák 1989. 9.

²⁸ Uo. 80.

²⁹ ÁBTL 3.1.9. V–700/7/1. 183–254., közli: Gergely–Izsák 1989. 295–346.

és inkább csak a vizsgálati és személyi dossziékban gyűjtött anyagokból látszik, hogy az állambiztonság embereit foglalkoztatta Baranyay Jusztinnak a Mindszenty-féle pártalapítási próbálkozásban való részvétele.

Baranyay bűnösségét elsősorban azzal kívánták alátámasztani, hogy egészen a húszas évektől „élenjáró”³⁰ szerepet töltött be a magyarországi legitimista mozgalomban és 1927-től Mindszenty Józseffel is „szoros”³¹ kapcsolatban állt.³² Ezen kapcsolatait – a vádirat szerint – Baranyay a köztársaság létrejötté és az 1946. évi VII. törvény hatályba lépése után konspirált módon használta fel arra, hogy összefogja a legitimista közéleti szereplőket, akik személyén keresztül tartották a kapcsolatot a bíboros-érsekkel. Ő pedig – az államhatalom birtokosai szerint – a Habsburg restaurációs törekvések legfelsőbb képviselője és érdekérvényesítője volt Magyarországon.

Tény, hogy Baranyay Jusztin a két világháború között bizonyos legitimista szervezetek (Nemzeti Összetartás Társaskör, Szentkorona Szövetség, Szent István Bajtársi Szövetség) tagja és később vezetője is volt. Ugyanígy igaz az is, hogy még 1945 után is ápolta kapcsolatait egyes Habsburg-párti személyiségekkel (például: gróf Cziráky Józseffel, ifj. Pallavicini Györggyel, gróf Pálffy Józseffel, Csekonics Ivánnal, Kund Edével, Kund Elemérrel, Huszár Elemérrel, Keresztes Artúrral, báró Kray Istvánnal, Ferdinándi Lászlóval). Baranyay Jusztin legitimizmusához egy pillanatig sem férhet kétség, és ebbéli szemléletét ő maga sem titkolta. Azonban meggyőződése nem jelentette automatikusan a köztársaságellenes összeesküvés szervezésének tényét – ahogyan azt az 1946. évi VII. törvényhez írt kommentár is megfogalmazta.³³ A jogászprofesszor reálisan mérte fel a politikai körülményeket, lehetőségeket és a köztársaság megalakulását, valamint (és különösen) az 1946. évi VII. törvény elfogadását követően rendkívül óvatos magatartást tanúsított társadalmi kapcsolataiban és politikai jellegű megnyilvánulásaiban egyaránt. Ugyanezt javasolta a primásnak is, ami kettejük együttműködését

³⁰ Ezt az állítást Baranyay Jusztin védője, Móra Mihály azzal cáfolta, hogy a húszas években neves arisztokraták és polgári politikusok álltak a legitimista mozgalmak élén, a ciszterci szerzetes ekkor még csak egyszerű tagként kapcsolódott a szervezetek életébe, csak később vállalt fontosabb tisztségeket. ÁBTL 3.1.9. V-700/7/1. 186.; 3.1.9. V-700/7/1. 186.; *Gergely-Izsák* 1989. 299.

³¹ Ezt a semmisségi panasz indoklásakor szintén cáfolta Móra: Mindszenty 1945-ig vidéken, míg Baranyay Budapesten élt és tevékenykedett. ÁBTL 3.1.9. V-700/7/1. 186.; *Gergely-Izsák* 1989. 299.

Baranyay rendtársa, Palos Bernardin a szerzetes professzorról szóló egyik visszaemlékezésében szintén azt írja, hogy 1945-ben alakult ki az együttműködés Mindszenty és Baranyay között. SzfvPL – kézirat – No. 1697/c. 67.

³² ÁBTL 3.1.9. V-700/56/A. 79.

³³ *Tímár-Ábrahám* 1946. 33.

visszafogta,³⁴ de még így is helytálló az a megállapítás, hogy a hazai legitimisták közül Baranyay Jusztinnak volt a legbizalmasabb kapcsolata Mindszentyvel.³⁵ Kettejük között – a szerzetes professzor vallomása szerint, ami nyilván a ténylegesnél kisebb jelentőségűnek igyekezett bemutatni kapcsolatukat – a szó mindennapi értelmében nem alakult ki barátság: a professzor értékelte a primás kivételes, szigorú, jámbor, aszketikus papi életét; az érsek pedig becsülte Baranyay egyházjogi, általános jogi és teológiai szakértelmét, illetve a magyar közéletben való jártasságát. Abból adódóan, hogy Mindszenty érsek nem tartozott a diskuráló egyéniségek közé, és mindig voltak kurrens témái, folyamatban lévő ügyei, ezeket vitatták meg találkozósaik alkalmával. A ciszterci egyházjogász pedig tartózkodó személyiség lévén, általában sem, de egy annival felette álló emberrel, mint a hercegprimás, főleg nem viselkedett kíváncsiskodóan. Ezekből adódóan – Baranyay vallomása szerint – beszélgetéseik általában csupán 20-35 percig tartottak, évente pedig összesen négy-öt alkalommal találkoztak. Az ősi királyság visszaállítását mindkettőjük mélyen vágyta, de erről csak annyiban esett szó köztük, hogy a folyton változó világhelyzetben ennek lehetőségeit felmérték, azonban az adott politikai légkörben semmiképp nem tartották megvalósítható, reális lehetőségnek a királyság visszaállítását és a Habsburgok visszajuttatását a trónra, legfeljebb reménykedtek abban.³⁶ Erre utaltak Baranyay szavai is a köztársasági törvény megjelenése előtt írt összefoglalójában:³⁷ „Az igazi királyhívek tudtak huszonhét éven keresztül nyugodtan és méltóságteljesen hinni, ez a hit, ennek nyugalma és méltósága megingathatatlan volt a gyászos emlékü kormányzáság korszakában, épp oly rendíthetetlen marad az eljövendő népköztársaság idejében is. Mi tehát hiszünk, épp ezért nem harcolunk, de épp ezért nem is búcsúzunk. [aláhúzás az eredeti szövegben]”³⁸

A legitimista szervezkedés vádjának alátámasztásában hangsúlyt kapott, hogy a Nemzeti Összetartás Társaskört, amelyet 1945-ben a korábbi legitimista szervezetek utódjaként hozott létre Pálffy József és Baranyay Jusztin, véglegesen csak 1946 tavaszán, az 1946. évi I. és VII. törvény megjelenése után oszlatták fel, de a vád szerint akkor is inkább csak visszavonultak és konspirált körülmények között folytatták szervezkedésüket.³⁹ Erre vonatko-

³⁴ ÁBTL 3.1.8. Sz-222/3. 84.; ÁBTL 3.1.8. Sz-222/16. 122.

³⁵ ÁBTL 3.1.9. V-700/1. 11.

³⁶ ÁBTL 3.1.9. V-700/2. 55.

³⁷ Baranyay Jusztin „Nem harcolunk, de nem is búcsúzunk” című írása: ÁBTL 3.1.9. V-700/41. 80–82.

³⁸ ÁBTL 3.1.9. V-700/41. 80–82.

³⁹ Gergey–Izsák 1989. 60.

zón nem tudtak bizonyítékot felmutatni a tárgyaláson, és a vizsgálati anyagokban is az szerepelt, hogy Mindszenty és Baranyay már 1945 végén, amikor a köztársasági törvény a nemzetgyűlés elé került, elhatározták a társaság felszámolását.⁴⁰ Móra Mihály pedig meggyőzően mutatott rá arra, hogy védené az 1946. tavaszi találkozó időpontját a főtárgyaláson tett vallomásban pontosabban meghatározta, mint ahogyan az az ítéletben szerepelt. Baranyay szerint március 15. környékén, tehát vélhetően 1946. március 15. előtt vagy után néhány nappal került sor a találkozóra Csekonics Iván lakásán.⁴¹ Ezzel szemben az ítéletben csak annyi szerepelt, hogy az „közelebbről meg nem határozott időben” történt.⁴² Itt a dátum pontos megállapítása rendkívül fontos lett volna annak érdekében, hogy az 1946. évi VII. törvény alkalmazhatóságának kérdését tisztázzák, ugyanis a köznyelvben Sulyok Dezsőtől eredő elnevezéssel „hóhértörvény”-nek nevezett jogszabályt március 12-én fogadták el, március 23-án hirdették ki, és ettől a naptól volt hatályban. Abból kiindulva, hogy Mindszenty és Baranyay is már a köztársasági törvény nemzetgyűlési tárgyalását megelőzően döntött a szervezet felbomlasztásáról, az 1946. tavaszi találkozó éppen a társaskör felszámolásáról szólt; még ha a szervezet valóban szervezkedést folytatott volna és valóban a „hóhértörvény” megjelenése után számolták volna fel, a Csekonics-féle összejövetel akkor is annak megszüntetésére irányult, ezzel pedig a büntethetőséget kizáró okot biztosítottak maguknak a szereplők.⁴³ Ezeket a népbíróság egyáltalán nem vette figyelembe.

Baranyaynak a népi demokrácia megdöntésére irányuló szervezkedését bizonyítandó Habsburg Ottóval való kapcsolattartását, és a tőle érkezett üzeneteket hozták fel bizonyítékkul, holott azok éppen ellentétes tartalommal bírtak: passzivitásra intették a hazai Habsburg-pártiakat. Három alkalommal érkezett üzenet Baranyay Jusztinhoz és a magyarországi legitimistákhoz az utolsó Habsburg trónörökösztől: kétszer ifj. Pallavicini György útján, és egy-

⁴⁰ ÁBTL 3.1.9. V-700/56/A. 79–80.

⁴¹ Gergely–Izsák 1989. 305.

⁴² Gergely–Izsák 1989. 231.; Kray István a V-700/6. számú vizsgálati dossziében dátum nélkül szereplő vallomásában 1946 májusát jelöli meg találkozó körülbelüli időpontjaként, de ezt nem használták fel Baranyay ellen a perben. ÁBTL 3.1.9. V-700/6. 72.

⁴³ 1946. évi VII. tv. 9. § „Nem büntethető a 6. §-ban említett előkészületi cselekmény elkövetője, ha a büntített véghezvitele az ő önkéntes visszalépése vagy elhárító tevékenysége folytán maradt el. Ugyancsak nem büntethető az sem, aki az 1. § (1) bekezdésében körülírt mozgalmától vagy szervezkedéstől, avagy a 6. §-ban említett szövetségtől – mielőtt azt a hatóság felfedezte volna – eláll, ha társait a mozgalom vagy szervezkedés abbahagyására [sic!] igyekezett reábirni vagy a mozgalmat, illetőleg a szervezkedést a hatóságnál feljelentette.”

szer Mindszenty bíboroson keresztül, és mindegyiknek a lényege az volt, hogy pártolói tartózkodásra és visszahúzódnálra kéri. A primás nem is személyesen adta át a fenti üzenetet, hanem az Kray Istvánon keresztül jutott el a ciszterci professzorhoz. Mindszenty ugyan mesélt amerikai utazásáról Baranyay Jusztinnak, de az Ottóval való találkozást nem részletezte, csupán annyit mondott a ciszterci tudósak, hogy „a király üdvözlí a Baranyayakat”.⁴⁴ 1948 októberében magának Baranyay Jusztinnak volt arra vonatkozóan megjegyzése, hogy örül annak, hogy Ottó beszüntette a levelezést magyarországi híveivel.⁴⁵ Ezek mind azt erősítik, hogy a hazai legitimizmus, és benne Baranyay Jusztin szerepe is 1945 után csupán elvhűségről szólt, nem pedig tényleges tevékenységről a Habsburg-ház uralmánálk viszszaállítása érdekében. Baranyay emellett 1945 után nem ápolta külföldi kapcsolatait, és nem is járt külföldön a második világháborút követő időszakban. Ezek fényében aligha lehetett egy rendszerváltozást tervező és szervező özszeesküvés szellemi vezetője és legfelsőbb kapcsolata.

A vád szerint a Habsburgok visszahozása érdekében kifejtett szervezkedés 1947-ben, Mindszenty amerikai útja és Habsburg Ottóval történt találkozósa után kapott új lendületet. Mindszenty bíboros 1947. június 13-án utazott el az amerikai kontinensre, ahol az ottawai Mária-ünnepségeken és világkongresszuson vett részt, továbbá Chicagón keresztül New Yorkba látogatott, végül július 11-én tért haza Magyarországra. Útja során a királyi család tagjai közül Zita királynéval és Habsburg Ottóval is találkozott. A kommunista hatalom számára ez utóbbival való találkozás adott alkalmat arra, hogy a legitimista szervezkedés új életre éledését lássák benne. Így az 1949-es vádirat szerint Mindszenty hazatérése után, 1947 őszén keletkeztek azok az iratok, két elaborátum és egy kormánylista, amelyeket Baranyay Jusztin terhére rótt bizonyítékként mutattak fel a tárgyaláson. A vádirat szerint ezeket a ciszterci egyházjogász állította össze a primás és az amerikai követség részére.

Az első elaborátumot, amelyben történelmi példák támasztják alá a hercegprimás ideiglenes államfői szerepét, valójában nem Baranyay, hanem vélhetően Gruber Miklós történelemtanár állította össze Mindszenty bíboros részére.⁴⁶ A másik elaborátum – amelyet a tárgyaláson Baranyay Jusztin

⁴⁴ ÁBTL 3.1.9. V-700/2. 58. – Itt nyilván Baranyay Jusztinra és a testvérére, Lajosra, valamint Baranyai Lipót bankárra gondolt.

⁴⁵ ÁBTL 3.1.8. Sz-222/15. 171. „Kádár” fedőnevű ügynök jelentése, 1948. október 16.

⁴⁶ ÁBTL 3.1.9. V-700/55. 56.; *Gergely-Izsák* 1989. 83., 314. – Gruber személyéről, azon túl, hogy a fenti pro memoria szerzője volt, semmi egyéb nem található a Mindszenty-ügy anyagai között.

felolvasott – és benne a kormánylista a szerzetes professzor keze írásával készült, de utóbbi nem volt egyéb, mint egy fecnikre, noteszból kitépett lapokra készített jegyzet, azon közéleti szereplők számbavétele, akik egy esetleges politikai fordulat esetén szóba kerülhettek mint hatalmi tényezők.⁴⁷ (Baranyaynak nyilván szokása volt kitépett naptárlapokra jegyzetelni, ugyanis számos, a lekülönbözőbb témákban készült, ilyen formában készített feljegyzéssel találkozunk a V-700/41. számú vizsgálati dossziében, ami Baranyay feljegyzéseit, beszédeit, elfogott leveleit és egyéb anyagait tartalmazza.) A kormánylista és a hozzá tartozó elaborátum valóban eljutott a bíborshoz, egy, az alapítandó párt programjával kapcsolatos feljegyzéssel együtt,⁴⁸ de az amerikai követségre soha, semmilyen formában, semelyiket nem küldték el (sem egyéb hasonló iratot nem küldtek oda), így a vád és az ítélet is egy meg nem történt cselekményen alapult.

A kormánylistán a váddal ellentétben egyáltalán nem szerepelt a miniszterelnök-jelölt neve.⁴⁹ A vélhetően koalíciós alapon tervezett ideiglenes kormány névsorában különböző politikai beállítottságú személyek neve olvasható. Közülük a két világháború közti korszakban aktív politikusok voltak Keresztes-Fischer Ferenc és Apor Gábor, szentszéki majd londoni követ, akik a bel-, illetve a külügyminiszteri poszt várományosaiként szerepeltek a listán. Peyer Károly, aki a kereskedelem élére került volna, szociáldemokrata, Baranyai Lipót, a pénzügyminiszteri poszt lista szerinti várományosa pedig legitimista elkötelezettségű volt. Moór Gyula, aki az igazságügy irányítója, illetve Molnár Kálmán, aki a vallás- és közoktatásügyi miniszteri szék várományosa lett volna, mindketten legitimista érzelmű kereszténypárti politikusok, Valentiny Ágoston iparügyi miniszter- és Keresztury Dezső népjóléti miniszter-jelölt pedig az 1945 utáni koalíciós kormányok tagjai voltak. Csákerényi Kovács István, aki a közellátásért felelős miniszterként szerepelt a listán és Kovács Ferenc, a földművelésügyi minisztérium élére szántak, a kisgazdapárt emberei voltak. Rassay Károly, liberális beállítású közéleti szereplő tervezett pozíció megjelölése nélkül került fel a listára, így a koncepció kreálói őt gondolták miniszterelnök-jelöltnek. Más machinációk szerint Baranyai Lipót lett volna a miniszterelnök is.⁵⁰ A Baranyay Juszti kihallgatási jegyzőkönyveit tartalmazó dossziében a kormánylista-terv még kicsit másként alakult, bizonytalanságok fedezhetők fel benne. Nincs eldönt-

⁴⁷ Gergely 2001. 34., 65.

⁴⁸ Gergely-Izsák 1989. 204., 314–315.

⁴⁹ Gergely 2001. 33.

⁵⁰ Gergely 2001. 34.; ÁBTL 3.1.9. V-700/50. 223.

ve például, hogy Peyer és Valentiny hogyan osztoznak a kereskedelem-, illetve az iparügy vezetésén. Kovács István itt még földművelésügyi miniszterjelöltként volt feltüntetve, míg a másik lista földművelésügyi minisztere, Kovács Ferenc ezen a listán egyáltalán nem szerepelt. Rassay Károly neve mellett a „tárca nélküli” megjelölés olvasható, továbbá szerepel a listán a primás mint ideiglenes államfő és Suhay Imre, akit honvédelmi miniszterjelöltként említ ez a felsorolás, de a perben bemutatott kormánylistán egyáltalán nem szerepel sem Suhay neve, sem más honvédelmi miniszterjelölt.⁵¹

Végeredményben megállapítható, hogy a vád kész kormánylistaként kezelt egy olyan hevenyészett feljegyzést, egy papírra vetett elmélkedést, latolgatást, amelyet egy esetleges, a lista készítőjétől független világpolitikai változás eredményeként kialakuló politikai átalakulás esetén talán megfontoltak, továbbgondoltak volna az arra illetékes személyek, és amelynek vélhetően nemcsak egy verziója létezett. Emellett Baranyay professzor nem tagadta, hogy rendszerváltozás esetére, az athéni metropolita, Papandreou Damaskinosz görögországi szerepének mintájára, a hercegprimás személyét jelölte meg ideiglenes államfőként, az ő feladata lett volna kijelölni az új, szintén ideiglenes kormány tagjait. Az ezt követő lépés az államforma kérdéséről szóló népszavazás kiírása lett volna,⁵² amelyet a tárgyaláson a demokratikusabb berendezkedés egyik alapfeltételeként említett a szerzetes jogász⁵³ – ez egyben bűjtatott kritika is volt a népi demokráciával szemben, ugyanis a köztársaság létrehozása előtt nem tartottak népszavazást az államforma eldöntéséről.

További csúsztatás volt a tárgyaláson, hogy miután az első, az A/6. jelű bizonyítékról (ami a Gruber-féle elaborátum volt) Baranyay kijelentette, az nem tőle származik, a másik elaborátumot és a kormánylistát (amely naptárból kitépett fecnikre volt felvázolva) a továbbiakban A/6/1. elnevezéssel szerepeltették. Azonban nem vették figyelembe, hogy a két írás szövege különböző, illetve miután az A/6. jelű bizonyítékot kivették a vádanyagból, annak tartalmát továbbra is szerepeltették benne.⁵⁴

A Baranyay elleni vádiratban a másik ügy, a Szent Korona hazahozatalának megakadályozása tulajdonképpen csak járulékként szerepelt a fent emlí-

⁵¹ ÁBTL 3.1.9. V-700/2. 101.

⁵² ÁBTL 3.1.9 V-700/1. 15., 74.; ÁBTL 3.1.9 V-700/2. 58., 60.; ISPÁNKI, 1995. 147. – A népszavazás ötletét esetleg a franciaországi eljárásból meríthették, ahol 1945. október 21-én ilyen módon döntöttek az államforma kérdéséről.

⁵³ *Gergey-Izsák* 1989. 203–204.

⁵⁴ *Gergey-Izsák* 1989. 315–316.

tett legitimista kapcsolatok és tervezetek mellett, mintegy tovább színezve a szervezkedési tevékenységet, és bizonyítékként szolgált arra, hogy milyen „álságos” cselekményekre vetemedtek a vádlottak a népi demokrácia megdöntése érdekében.

Baranyay cselekvőségének bizonyítéka volt egy, a Szent Korona ügyével kapcsolatos 1947. augusztus 26-án kelt ajánlólevele, amelyet a primásnak küldött. Ebben az akkor (nem hivatalosan) Magyarországon tartózkodó Csáky Zoltánt javasolta Mindszentynek olyan személyként, aki közben tud járni annak érdekében, hogy a koronázási ékszer a Vatikánba szállítsák megőrzésre.⁵⁵ A magyar államiság egykori szimbóluma a nyilasok Nyugatra menekülése után az amerikaiak kezébe került. Baranyay hívő katolikusként és egyházjogásként amellet érvelt, hogy a magyar koronának, mint szent ereklyének, a Szentszékhez kell kerülnie, mivel – bár kétségtelen, hogy nemzeti tulajdon – a magyarországi közéleti helyzet miatt, a köztársaság kikiáltása következtében már nem bír politikai szereppel, de vallási értelemben még továbbra is szakrális tárgy marad. Így véleménye szerint a legbiztosabb, ha visszakerül oda, ahonnan származik, azaz a Szentszékhez.⁵⁶ Baranyay professzor annak érdekében is támogatta, hogy a Szentszék őrizze meg a királyi ékszer, hogy az ne kerülhessen illetéktelen kezekbe, illetve az ereklyét a piaci értékesítéstől megóvjá.⁵⁷ A vádiratba ugyan nem került bele, de a személyi és a vizsgálati dossziékban is jelentős szerepet kapott Mindszenty pártalapítási próbálkozása. A tárgyaláson csak mellékes momentumként került elő, inkább csak Mindszenty és Baranyay rendszeres és intenzív együttműködését kívánták alátámasztani vele.

Mindszenty és Baranyay első találkozására a világháborút követően 1945 áprilisában a Regnum Marianumban került sor.⁵⁸ Mindszenty, aki akkor veszprémi püspök volt, elmondta Baranyaynak, hogy Balogh István államtitkár autót küldött érte, és azt kérte, menjen el Kliment Jefremovics Vorosilov marsallhoz és köszönje meg neki, hogy az oroszok kiszabadították Sopronkőhidáról.⁵⁹ Erre a püspök – visszaemlékezése szerint – semmilyen körülmé-

⁵⁵ ÁBTL 3.1.9. V–700/56. 79. A vádirat vonatkozó részét l. *Gergely–Izsák* 1989. 60.

⁵⁶ ÁBTL 3.1.9. V–700/2. 60.

⁵⁷ *Gergely–Izsák* 1989. 85–86.

⁵⁸ Mindszenty püspök 1945. április 20-án hagyta el Sopront, így nyilván ezt követően került sor a Baranyayval való találkozásra.

⁵⁹ *Mindszenty* 1989. 55., 66–68. – Sopron városát 1945. április 1-jén érték el és szabadították fel az oroszok, ennek következtében szabadultak Mindszenty és társai is a fogságukból, de nem az orosz hadsereg engedte szabadon őket.

nyek között nem volt hajlandó.⁶⁰ Beszámolt továbbá a jogászprofesszornak az alapítandó kereszténydemokrata párról. A legfontosabb kérdés ekkor az volt, hogy ki legyen a párt elnöke. Szekfű Gyula és Pálffy József neve merült fel jelöltként, de Baranyay véleménye szerint – amely összhangban volt Mindszenty nézetével – tulajdonképpen egyikük sem volt megfelelő a poszt-ra. Pálffyból az erkölcsi tekintélyt,⁶¹ Szekfű Gyulából pedig az olyan egyéni kvalitásokat hiányolták, amelyek jó pártvezérré tehetnék volna.⁶²

A következő megbeszélést a témáról 1945 augusztusában tartották, ekkor a párt jellegének kérdését vették napirendre: csupán katolikus vagy a nem katolikus szimpatizánsok előtt is nyitott, keresztény legyen-e az új párt. Ugyanerről a témáról értekeztek az 1945. december 20-án tartott összejövetelen a budai primási palotában,⁶³ ahol jelen voltak Baranyay Jusztin és az esztergomi érsek mellett Bánáss László, Badalik Bertalan, Makray Lajos, Kiss István Egerből, Kerkai Jenő jezsuita, Közi-Horváth József és még egy vagy két vidéki plébános. Baranyay itt mint a katolikus közélet előkészítő bizottságának előadója amellett foglalt állást, hogy a lehető legszélesebb alapokra fektetett „nemzeti néppártot” kellene alapítani, keresztény etikai alapon. A résztvevők közül csupán Makray csatlakozott az elképzeléséhez, a többiek mind a katolikus politikai párt mellett nyilatkoztak. Mindszenty elnökként nem vett részt a vitában, de Baranyay kérdésére felelve elmondta, hogy nem osztja a felfogását. Ezt követően a témáról sokszor esett szó köztük.⁶⁴ Baranyay – ahogyan apátja, Endrédy is – egészen 1948. november végéig próbálta meggyőzni Mindszenty bíborost arról, hogy be kell vonni a protestánsokat, és lehetőség esetén az izraelitákat is a megalapítandó pártba, mert másként nem lesz esélyük az esetleges szabad választásokon, és szét fognak forgácsolódni a keresztény politikai erők. Baranyay javaslata a párt élére 1948 őszén Czettler Jenő személye volt.⁶⁵ A primás azonban a protestánsoknak az 1948. év második felében tanúsított „gerinctelen” magatartása

⁶⁰ Mindszenty 1989. 66.

⁶¹ Pálffy elvált és egy elvált nővel, Zichy Luca grófnővel élt együtt házasságon kívül. ÁBTL 3.1.8. Sz–222. 237.; ÁBTL 3.1.8. Sz–222/3. 70.; Balogh 2002. 102.

⁶² ÁBTL 3.1.9. V–700/2. 55.

⁶³ Az Úri utca 62. szám alatt található a budavári Primási Palota.

⁶⁴ ÁBTL 3.1.9. V–700/2. 56.; ÁBTL 3.1.9. V–700/11. 124.; Baranyay Jusztin itt elmondott beszéde: ÁBTL 3.1.9. V–700/41. 281–283.

⁶⁵ ÁBTL 3.1.8. Sz–222/9. 241–242.; ÁBTL 3.1.8. Sz–222/12. 88. „Gyimesi” fedőnevű ügynök jelentése, 1948. július 22.; ÁBTL 3.1.8. Sz–222/12. 121–122. „Magasházy” fedőnevű ügynök jelentése, 1948. július 30.; ÁBTL 3.1.8. Sz–222/16. 120. „Magasházy” fedőnevű ügynök jelentése, 1948. november 16.

miatt,⁶⁶ inkább a tisztán katolikus párt felé hajlott. Ezt a véleményét tanácsadói közül Bozsik Pál remetekertvárosi plébános erősítette.⁶⁷

A tárgyalás során sem Móra Mihály gondosan felépített beszédének érvei, sem a szerzetes professzor utolsó szó jogán elmondott, logikus és tiszta gondolatsor mentén haladó beszéde nem voltak elegendőek a felmentéshez: Baranyay Jusztinra rendkívül súlyos büntetést (de végül nem halálos ítéletet) rótt ki a bíróság.⁶⁸

Az elsőfokú tárgyaláson Alapy Gyula népügyész „a demokratikus államrend és a köztársaság megdöntésére irányuló szervezkedés büntette” miatt még halálbüntetést indítványozott a ciszterci jogászprofesszor ellen.⁶⁹ Aranyos János és Pós János – MDP által delegált⁷⁰ – népbírók 1949. február 9-én kelt különvéleményükben szintén halálos ítéletet kértek rá.⁷¹ Végül elsőfokon – az enyhítő körülmények figyelembevételével – tizenöt év,⁷² majd másodfokon, a Népbírók Országos Tanácsa 1949. július 9-én hozott ítéletével tizenkét év szabadságvesztéssel és teljes vagyonelkobzással sújtották.⁷³ Enyhítő körülményként értékelték a tényeket beismerő, és így részben felderítő jellegű vallomását, valamint az 1945 előtt tanúsított tiltakozását egyes népellenes javaslatok ellen. Súlyosbító tényezőként számított az ítélet meghozatalában elsőfokú iskolai végzettsége, egyetemi tanári állása, és a cselekmény elkövetésében mutatott folytatolagosság.⁷⁴

⁶⁶ Ezzel az unitáriusoknak és a reformátusoknak az állammal 1948. október 7-én aláírt megállapodásaira célzott a primás. Az evangélikusok Ordass Lajos püspök koncepciójában való elítélése után, december 8-án írták alá a megállapodást. Ilyen jellegű megegyezést próbált tető alá hozni a katolikusokkal is a hatalom, azonban nekik egészen 1950-ig sikerült megtagadniuk a tárgyalásokat és az egyezmény aláírását.

⁶⁷ ÁBTTL 3.1.8. Sz–222/15. 100. „Magasházy” fedőnévű ügynök jelentése, 1948. október 5.

⁶⁸ Gergely–Izsák 1989. 202–203.

⁶⁹ Gergely–Izsák 1989. 89., 275.; Hetényi Varga 2000. 187.

⁷⁰ A per forgatókönyvének gondos előkészületei közepette figyelmen kívül hagyták, hogy a bíróság összetétele voltaképpen törvényellenes, ugyanis az 1947. évi XXXIV. törvény értelmében a Független Kisgazda-, Földmunkás- és Polgári Párt, a Magyar Kommunista Párt, a Nemzeti Pártya és a Szociáldemokrata Párt helyi szervezetei küldték ki a népbírók tagjait, pártoként egy-egy főt. Azonban a két baloldali párt időközben Magyar Dolgozók Pártja néven egyetlen párttá olvadt össze, de az MDP nem nyert jogot arra, hogy két népbíró delegáljon. (Major 1988. 410.; Balogh 2002. 238.)

⁷¹ ÁBTTL 3.1.9 V–700/56/A–B. 358.; Gergely–Izsák 1989. 215.; Gergely 2001. 159.

⁷² BFL XXV. 1. a. 254/1949. 13.; Gergely–Izsák 1989. 274.

⁷³ BFL XXV. 1. a. 254/1949. 8–16. – A másodfokú tárgyalás a Népbírók Országos Tanácsa előtt, Jankó Péter tanácselnök vezetésével zajlott írásbeli formában, a tárgyaláson a vádlottak nem voltak jelen. Jogerős ítéletet 1949. július 9-én hirdettek.

⁷⁴ ÁBTTL 3.1.9. V–700/56/A. 117–118.; Gergely–Izsák 1989. 272.

Az idős ciszterci professzor elítélését követően rendi családja körében megdöbbenés lett úrra. Az nem volt újdonság, hogy valakit elvitt vagy megfigyelt az államrendőrség, ahogy az sem, hogy hosszabb-rövidebb időre szabadságvesztést szenvedett egy-egy rendtag, de ilyen súlyos büntetés kiszabására még nem volt példa az apátság berkein belül, ahogy arra sem, hogy ilyen nagy nyilvánosságot kapjon egy ciszterci szerzetes elleni eljárás.⁷⁵ Elvértve találunk csak egy-egy csodálkozó megjegyzést a rendtársak részéről a forrásokban: hogy keveredhetett bele, miért nem volt óvatosabb a professzor; egyúttal – természetesen – sajnálkozás tükröződik ezekből a véleményekből.⁷⁶ A rendtagok megnyilvánulásaiban a meghökkenés mellett egyfajta védekezés is tükröződik, hogy mással nem történhet ilyen, Baranyay Jusztin biztosan nem volt elég körültekintő, ezért keveredett ilyen nagy bajba.

A csendes döbbenet emellett nem azt jelentette, hogy megfélemltek a bebörtönzött idős rendtagról. A zirci konventben 1949 elején bevezették a foglyokért mondott imát.⁷⁷ Endrédy Vendel apát – ahogyan más fogságba került ciszterciek esetében is – figyelemmel kísérte Baranyay Jusztin sorsát, egészségét, börtönéletének helyszíneit, sőt az 1949 őszén tartott káptalan jegyzőkönyveiből kiderül, hogy levelet is váltottak egymással.⁷⁸

⁷⁵ 1949. január 20. körül jelent meg a „Sárga könyv”, ami a Mindszenty-ügy okmányait tartalmazó propagandakiadvány volt. Ezzel a kiadvánnyal kívánta befolyásolni a kommunista hatalom az ország és a világ közvéleményét. (*A Mindszenty bűnügy okmányai*, 1949.) L. Szabad Nép. VII. évf. (1949. január. 20.) 16. sz. 3. Egy hónappal később látott napvilágot a „Fekete könyv”, ami a tárgyalás válogatott anyagait tárta a nyilvánosság elé. (*Mindszenty József*, 1949.)

Ezek mellett a baloldali sajtó is részletesen tudósított a perről, l. például a „*Mindszenty a terhelő bizonyítékok súlya alatt ismerte el bűnösségét*” szalagcímmel a *Szabad Népb*en. Ugyanebben a cikkben Baranyay Jusztinról a 2. oldalon a következő alcímekkel írnak: „*Baranyay bevallja a habsburgista szervezkedést*”, „*Baranyay is háborúban spekulál*”, „*Megszüntettük volna a föld-reformot...*”, „*Bizonyos, hogy az amerikaiak visszaállították volna a kapitalista rendszert*”. Szabad Nép. VII. évf. (1949. február 4.) 29. sz. 1–4.

További, hasonló hangvételű cikkek például: *Eszterházy bevallja: Mindszenty azért támogatja, hogy visszakapja 200 000 hold földjét*. In: Szabad Nép. VII. évf. (1949. február 5.) 30. sz. 1–2.; V[ásárhelyi] M[iklós]: *Egy legenda vége*. In: Szabad Nép. VII. évf. (1949. február. 6.) 31. sz. 1.; Boldizsár Iván: *A hazugság vesszőfútása*. In: Szabad Nép. VII. évf. (1949. február. 6.) 31. sz. 3.; *A népiügyszó vádbeszéde: A bíróság sújtson le kemény kézzel a magyar nép árulóira, a kémekre, kufárookra*. In: Szabad Nép. VII. évf. (1949. február. 6.) 31. sz. 5–6.; *Igazságos ítélet, Életfogytig tartó fegyházra ítélték Mindszentyt*. In: Szabad Nép. VII. évf. (1949. február 8.) 33. sz. 1. A cikk mellett közölt képen: Mindszenty és Baranyay az ítéletet hallgatja.

⁷⁶ ÁBTL 3.1.8. Sz–222/18. 28., 65.; *Badál*, 2012. 269.

⁷⁷ *Badál* 2012. 285.

⁷⁸ L. például: ÁBTL 3.1.5. O–8889/1. 126.; MNL VEML XII. 2. b. 2. d. LIX. rendi káptalan: titkári jelentés (1949. szeptember 21.)

Arra vonatkozóan, hogy Baranyay Jusztin milyen bánásmódban részesült vizsgálati fogsága idején, illetve később, a börtönévek alatt, némileg ellentmondásosak a forrásaink (amelyek többnyire visszaemlékezések). A legtöbb forrás egyetért abban, hogy a vizsgálati fogságban Baranyay Jusztinnal szemben emberséges bánásmódot tanúsítottak.⁷⁹ Erre utal a szerzetes professzor 1949. április 12-én kelt, Endrédy apátnak címzett és cenzúrázva meg is érkezett levele, amelyben leírja, hogy hálás a rendtársak imáiért, és ezekből merít erőt, aminek köszönhetőn még sem lelkileg, sem fizikailag nem tört meg.⁸⁰ A Gyűjtőfogházba 1949. január–februárban átszállított foglyok közül – Mindszenty mellett – csak Baranyay Jusztinnál olvasható az az engedmény, hogy „önélelmező”, Baranyay esetében 1949. február 20-tól május 31-ig.⁸¹

Börtönéveit a budapesti Gyűjtőfogházban és a váci börtönben töltötte. Arról, hogy ebben az időszakban rendszeresen megalázták az idős szerzetest, illetve, hogy elméje tisztaságát is elveszítette, mire kikerült a börtönből, több beszámolómk van.⁸² Utóbbinak – hogy elborult elmével szabadult az idős szerzetes – egyetlen visszaemlékezés mond részben ellent: Palos Bernardin cisztercié, aki azt állította, hogy közvetlenül a börtön elhagyása után a professzor még maga számolt be neki börtönbeli szenvedéseiről, tehát tudata még valamennyire tiszta volt, és erős érelmeszedése csak később hatalmasodott el rajta.⁸³

Baranyay Jusztin 1956. február 25-én az Elnöki Tanács egyéni kegyelmével szabadult a börtönből.⁸⁴ Czapik Gyula egri érsek saját autóján vitte Székesfehérvárra, ahol egy ideig a papi otthon lakója volt, innen a Széher úti kórházba került, majd Pannonhalmára szállították, a papok számára fenntartott szociális otthonba.⁸⁵ Itt hunyt el 1956. június 21-én. Az ellene hozott ítéletet 1991. április 16-án semmisnek nyilvánították.⁸⁶

⁷⁹ Tóth Lászlóné és Palos Bernardin visszaemlékezéseit idézi: *Hetényi Varga* 2000. 187–189.

⁸⁰ A levelet az apáti titkár idézte a káptalan tagjai előtt: MNL VEML XII. 2. b. 2. d. LIX. rendi káptalan: titkári jelentés (1949. szeptember 21.)

⁸¹ Budapesti Fegyház és Börtön Irattára, Fogoly-gyűjtőkönyv „Gy 2/49. Fogoly 02001–02300”. 94. Balogh Margit gyűjtése és közlése.

⁸² Baranyay Jusztin rabtársai, Krupa Sándor Kolumbán ferences szerzetes és Ispánki Béla visszaemlékezéseit idézi: *Hetényi Varga* 2000. 188–189.

⁸³ *Hetényi Varga* 2000. 189.

⁸⁴ BFL XXV. 1. a. 254/1949. 7.

⁸⁵ SzfvPL – kéziratár – No. 1697/c. 67.

⁸⁶ BFL XXV. 1. a. 254/1949. 7.

Ciszterciek a Mindszenty-per dokumentumaiban

A Mindszenty-ügy vizsgálati anyagában Baranyay Jusztin professzor mellett más ciszterci rendtagok neve is felbukkant, akik a későbbi – az 1951-es és az 1961-es – nagyszabású, katolikus vádlottakat felvonultató persorozatok ciszterci szereplői voltak: Endrédy Vendel zirci apáté, Hagyó-Kovács Gyula zirci központi vagyongazdálkodó és Palos Bernardiné, aki a zirci apátság ifjúságpolitikáért felelős szakembere volt.

Endrédy Vendel neve elsősorban Mindszenty bíboros pártalapítási terve, valamint 1948. évi svájci és római utazásai miatt került a vizsgálati anyagok közé.

A pártalapítás keretén belül Endrédy Vendel 1947-ben, Mindszenty József megbízásából folytatott megbeszéléseket az akkoriban alakuló, de a parlamenti választásokon végül nem indult katolikus vagy keresztény néppárt kiszemelt vezetőivel, illetve azokkal a katolikus képviselőkkel, akik kiléptek a pártjukból. Az akkori kormány engedélyezte ugyan ennek a pártnak a megalkakulását, de az elvi engedély megadása mellett akadályozták létrejöttét. Ekkor már a kommunista „szalámitaktika” eredményeként megkezdődött a polgári pártok szétbomlasztása.⁸⁷ Amikor Endrédy Vendel ráébredt, hogy reménytelen a kísérletük, abbahagyta a munkáját.⁸⁸

1948 folyamán zirci apáti hivatalából adódóan meghívást kapott a ciszterci rend Svájcban megrendezett definítoriumára.⁸⁹ Nagy nehézségek és hossz-as várakozás után kapott csak útlevelet Cavallier József külügyminisztériumi tisztviselő és Bánáss László veszprémi püspök segítségével, és azzal a feltétellel, hogy a fenti két személy kezességét vállal arra, hogy Endrédy nem disszidál. Útlevele – amit október 19-én kapott meg – 1949. április közepéig volt érvényes Olaszországra, Ausztriára és Svájcra,⁹⁰ így a kezdeti akadályok leküzdés után az apát 1948 végén két utazást is tett külföldre. Mindegyikkel az volt a célja, hogy apátsága és a magyar katolikus egyház részére segítséget, tanácsot kérjen a szorongatott helyzetben. Az első út egy svájci látogatás volt. Ide eredetileg a ciszterci rend Hauterive-ben tartott gyűlése miatt utazott

⁸⁷ Szabó 2001. 29.; Izsák 2012. 10.

⁸⁸ ÁBTL 3.1.9. V–82897/1. 22–26.

⁸⁹ Szerzetesrendi gyűlés, amelynek feladata a rendi vagy kerületi főnöknek a szerzetesrendet illető fontosabb ügyekben segítségére lenni, a rendházakat a főnökkel együtt vagy helyette megvizsgálni.

⁹⁰ MNL VEML XII. 2. b. 2. d. LIX. rendi káptalan: titkári jelentés (1949. szeptember 21.); *Badál* 2012. 259.

Endrédy, azonban az eseményt elhalasztották novemberre. A második út Rómába vezetett, amelyet egybekötött az elhalasztott definitóriumon való részvétellel.⁹¹

Ezek mellett Beresztóczy Miklós (akit a VKM I. ügyosztályának vezetőjeként és az Actio Catholica budapesti igazgatójaként vontak bele az esztergomi érsek ügyébe) vallomásában olvashatunk két feljegyzést, amelyek részletesen kitérnek Mindszenty és Endrédy különösen jó kapcsolatára. Talán éppen ezek a beszámolók volt azok, amelyek kettejük barátinak tartott, bizalmas viszonyára felhívták az állambiztonság és a per előkészületeit kézi vezérrelssel irányító pártvezér figyelmét is.

Beresztóczy, aki végül nem vádoltként, csupán tanúként szerepelt a perben,⁹² 1948. november 29-én kézzel feljegyzett vallomásában leírta, hogy tudomása szerint Endrédy Vendel a primás legkomolyabb tanácsadója,⁹³ és még a múltból származó kitűnő kapcsolatai vannak egykori befolyásos bankárokkal, pénzügyi szakemberekkel, így például Fellner Pállal, Ullmann Györggyel és Baranyai Lipóttal. Endrédynek, Beresztóczy vallomása szerint, sikerült gazdasági és személyi kapcsolatain keresztül más irányban is összeköttetéseket kiépíteni, például követségi beosztottakkal. Több olyan esetre célzott itt Beresztóczy – konkrétumok említése nélkül –, amikor a zirci apát külföldi kapcsolatait használta fel bizonyos célok eléréséhez. Beresztóczy hangsúlyozta: *„Határozottan tudom, hogy Mindszenty és Endrédy között a kapcsolat igen szoros volt, amely azonban nem abból eredt, mintha a primás a felettese lett volna Endrédynek, hanem határozottan látszott, hogy kettőjüknek más bizalmas természetű ügyeik vannak. Endrédy sűrűn megfordult Esztergomban és Budapesten is sokszor felkereste a primást. Határozottan tudom, hogy Endrédy felkereste a primást is most svájci útja előtt. Az a benyomásom, hogy a primás egyik illegális útvonala nyugat felé Endrédy Vendel zirci apátan keresztül vezet. Konkrétumot erre megjelölni nem tudok.*”⁹⁴

Másik vallomásban, amelyet említettünk, Endrédy és a ciszterciek aktív gazdasági tevékenységét és kapcsolatait emelte ki Beresztóczy Miklós, és felhívta a figyelmet Hagyó-Kovács Gyula, korábbi jószágkormányzó eredményes munkájára és kiterjedt kapcsolataira. Endrédy követségi kapcsolatai-

⁹¹ Endrédy Vendel 1948. év végi útjainak részletes feldolgozását l. *Cúthné Gyóni* 2014. 100–105.

⁹² Beresztóczy Miklóst szervezett papként jobban fel tudta használni az állambiztonság. (*Gergely* 2001. 39.) 1950-ben a békepapi mozgalom vezető szereplője lett, majd 1953-tól egészen 1973-ban bekövetkezett haláláig országgyűlési képviselő.

⁹³ ÁBTL 3.1.9. V–700/3. 279–280. [a felső oldalszám a dokumentumokon] Beresztóczy Miklós kézzel írt vallomása, mindegyik oldal alján Beresztóczy saját kezű aláírásával.

⁹⁴ ÁBTL 3.1.9. V–700/3. 280.

ból következtetve megállapította: „Így biztosra veszem, hogy a primás külföldi összeköttetéseinek egyik szála Endrédyn át vezet.”⁹⁵

Hagyó-Kovács Gyula neve a fenti vallomáson kívül a földreformmal és annak vélt „visszacsinálási” szándékával kapcsolatban bukkant fel a dokumentumokban. Kézenfekvő, hogy Mindszenty bíboros a barátja és tanácsadója rendjébe tartozó, kiváló gazdasági szaktekintély véleményét kérte ki arról a reformról, amely igen nagy változásokat okozott a katolikus egyház hagyományos és szilárd helyzetében és szerepében. Hagyó-Kovács a földreformról írt értékelő elemzést a primás részére,⁹⁶ de ebben, ellentétben azzal, ahogy ezt a perben beállítják, szó sincs az 1945-ben szétosztott földek visszavételéről.

Palos Bernardin ciszterci csak a személyi és a vizsgálati dossziék anyagában szerepelt, a tárgyaláson már nem is említették a nevét. Ő a ciszterciek ifjúságpolitikájának egyik kidolgozójaként és jeles képviselőjeként Mindszenty József esztergomi érsek elismerését is kivívta. 1948 januárjában nevezte ki a primás az Actio Catholicában az ifjúsági ügyek legfőbb vezetőjévé. Palos nem sokkal később elhatározta, hogy maga mellé veszi titkárnak Szalay Béla volt VKM-tisztviselőt. Végül mind Palos, mind Szalay visszaléptek a feladat elvállalásától. Mindketten Palos „megbélyegzett” voltára hivatkoztak, ami alatt azt értették, hogy már ebben az időben feltűnt a hatalomnak Palos Bernardin ifjúságnevelés terén végzett aktív és sikeres munkája, és emiatt egyszer rendőri őrizet alá is helyezték. Palos végül is jobbnak látta a legkevésbé feltűnő módon, visszahúzódva folytatni tevékenységét e téren, ami 1961-ig sikerült is neki.⁹⁷

Talán túlzás azt állítani, hogy a fent említett három személy mindegyike már ekkor célkeresztbe került, de bizonyos, hogy Endrédyrol ebben az időben már gyűjtötték a különböző dossziékban az anyagot.⁹⁸ Hagyó-Kovácsnak

⁹⁵ ÁBTL 3.1.9. V-700/3. 294. [felső oldalszám a dokumentumon] Beresztóczy Miklós vallomása géppel írva, dátum nélkül.

⁹⁶ ÁBTL 3.1.9. V-700/16. 15., 18–19. – A perben A/44. számú bizonyítékként bemutatott írás másolatát, amely a primási palotában talált fémcsőben „Földreform” címmel szerepelt, piros ceruzával ráírva: „1945 telén (H. Kovács)” 1. ÁBTL 3.1.9. V-700/49. 136–146. Itt megjegyzendő, hogy Hagyó-Kovács Gyula aláírásában valóban „H. Kovács”-ként rövidítette vezetéknévét.

⁹⁷ ÁBTL 3.1.8. Sz-222/6. 14.; 44.; ÁBTL 3.1.9. V-700/47/A. 72–73.; ÁBTL 3.1.9. V-146835/1. 154–155.

⁹⁸ O-dossziéját csak 1950. szeptember 8-án nyitották meg, de láthatjuk, hogy már 1948-ban is az állambiztonság megfigyelése alatt állt. Az apát intenzív megfigyelése az utazásokat megelőző időszakban kezdődött. Kádár János belügyminiszterre történt kinevezését követően az 1948. szeptember 10-i hatállyal átalakult és a belügyminisztérium alárendeltségébe került politikai rendőrség, új nevén az ÁVH „Csuhas” fedőnevű ügynökét állította a zirci apátra, aki folyamato-

és Palosnak pedig volt már dolga a rendőrséggel a szovjet hadsereg megérkezése óta,⁹⁹ és Hagyó-Kovács Gyula neve tovább kompromittálódott a Mindszenty-per során. Endrédy Vendelt és Hagyó Kovács Gyulát az 1950-es egyezmény aláírását és a szerzetesrendek működési engedélyének megvonását követően, a Grósz-perben ítélték súlyos börtönbüntetésre.¹⁰⁰ Palos Bernardint ugyan jóval később, a rendszer egy másik szakaszában állították bíróság elé,¹⁰¹ mégis már nagyon korán feltűnt az állambiztonság embereinek az ifjúságnevelés téren végzett munkája, ami miatt később súlyos megaláztatást kellett elviselnie.

san tájékoztatta a hatóságot az utazásra készülő rendi vezető terveiről és megbeszéléseiről. ÁBTL 3.1.5. O-8889. 149–153., 158–159., 167–170.

⁹⁹ Hagyó-Kovács Gyula ellen, aki 1924 és 1945 között a zirci apátság jószágkormányzója volt, háborús büntett ügyében nyomoztak egy, az orosz katonákkal kapcsolatos incidens miatt, továbbá a földbirtokreform helytelen végrehajtása okán gyűlt meg a baja a hatóságokkal. 1945. március 14. és 23. között internálásban, 1945. április 18. és június 18. között házi őrizetben, 1946. szeptember 12. és 1947. április 4. között pedig rendőri felügyelet alatt volt. Palos Bernardin pécsi tankerületi főigazgatót szintén 1945 folyamán fogták le először a hatóságok: 1945. augusztus 2. és október 12. között Pécsen volt letartóztatásban, majd 1946. augusztus 13-ig szintén Pécsen másnaponkénti, később hetenkénti jelentkezési kötelezettséggel rendőri felügyelet alatt tartották. I. Cúthné Gyóni 2014. 63–64., 89., 291.

¹⁰⁰ 1951. június 28-án Endrédy Vendelt tizenhárom év fegyházbüntetésre ítélte a Budapesti Népbíróság Olti Vilmos vezette különtanácsa. Budapesti Megyei Bíróság elsőfokú ítélete Grósz József és társai ügyében, 1951. június 28.: BFL XXV. 4. f. 001211/1951., 744/1990. 1028–1052.; *Grósz József és társai bűnpere*, 1951. 323–330.; *Balogh-Szabó* 2002. 205–211.; A Magyar Népköztársaság Legfelsőbb Bíróságának másodfokú ítélete a Grósz-perben, 1951. július 31.: BFL XXV. 4. f. 001211/1951., 744/1990. 1108–1118.; *BALOGH-SZABÓ*, 2002. 214–226. – A ciszterciek szerepéről a Grósz-persorozatban I. Cúthné Gyóni 2014. 185.

¹⁰¹ Palos Bernardint az 1961-es „Fekete Hollók” fedőnevű ügy realizálása során tartóztatták le. 1961. augusztus 1-jén a népi demokratikus államrend megdöntésére irányuló szervezkedésben való tevékeny részvétel büntette és deviza büntett mellett öt rendbeli természetelleni fajtalanság büntette miatt öt év börtönbüntetésre ítélték. Szabadulása előtt néhány nappal, 1963. március 13-án „Vári Béla” fedőnéven beszervezték. Beszervezésének alapja a 6-os kartonja szerint „kombinált”. Feltételezhető, hogy a zirci vezetés kiemelkedő alakját, az illegáció egyik legaktívabb tagját az ellene felhozott erkölcsi vádak kitergetésével, netán további börtönnel zsarolták meg. Azt is tudjuk, hogy a börtönéveket rendkívül nehezen viselte és mind testileg, mind lelkileg megtörve szabadult. BFL XXV. 4. f. 9235/1961. 46–47., 281.; ÁBTL 2.2.2. 6-os karton „Vári Béla”; ÁBTL 3.1.2. M–34203/2. 190.

Forrás- és irodalomjegyzék

Levéltári források

ÁBTL (Állambiztonsági Szolgálatok Történeti Levéltára)

2.2.2. Hálózati nyilvántartások

6-os karton „*Vári Béla*”

3.1.2. Munka dossziék (M-dossziék)

M–34203/2. *Ráckevei*

3.1.5. Operatív dossziék (O-dossziék)

O–8889/alap, 1. *Endrédy Vendel*

O–11701. *Legitimista pártok*

3.1.8. Archív számon kezelt operatív dossziék

Sz–222/alap, 3., 6., 7., 8., 9., 12., 15., 16., 18. *Mindszenty* [helyesen: *Mindszenty*] *József*.

3.1.9. Vizsgálati dossziék

V–700/alap, 1., 2., 3., 6., 7/1., 11., 33., 41., 47/A., 49., 50., 55., 56., 56/A., 56/A–B., 56/B., *Mindszenty-ügy* [helyesen: *Mindszenty-ügy*]

V–82897/1. *Endrédy Vendel és társai*

V–146835/1. *Palós* [helyesen: *Palos*] *György és társai*

BFL (Budapest Főváros Levéltára)

XXV. 1. a. *Népbíróági büntetőperes iratok*

254/1949. *Mindszenty József és társai*

XXV. 4. f. *Fővárosi Bíróság Titkos ügykezelés alól kivont peres iratok*

001211/1951., 744/1990. *Grósz József és társai*

9235/1961. *Palos György és társai*

MNL VEML (Magyar Nemzeti Levéltár Veszprém Megyei Levéltára)

XII. 2. *A Ciszterci Rend Zirc–Pilis–Pásztó és Szentgotthárdi Apátságának levéltára, 1295–1950.*

b. *Az önkormányzati szervek iratai*

2. d. *Önkormányzati szervek*

SzfVPL (Székesfehérvári Püspöki és Székeskáptalani Levéltár)

Kézirattár.

No. 1697/c. *PALOS Bernardin: Rendtörténeti feljegyzések*

Nyomtatásban megjelent források, forráskiadványok

A Mindszenty bűnügy okmányai (1949). Athenaeum Nyomda, Budapest.

Balogh Margit – Szabó Csaba (2002, szerk.): *A Grósz-per*. Kossuth Kiadó, Budapest.

Gergely Jenő (2001): *A Mindszenty-per*. Kossuth Kiadó, Budapest.

Gergely Jenő – Izsák Lajos (1989): *A Mindszenty-per*. Reform, Budapest.

Grósz József és társai bűnpere (1951). Szikra, Budapest.

Ispánki Béla (1995): *Az évszázad pere*. Lámpás Kiadó, Abaliget.

Major Ákos (1988): *Népbíráskodás – forradalmi törvényesség*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest.

Mindszenty József (1989): *Emlékirataim*. Szent István Társulat, Budapest.

Mindszenty József (1949). *Mindszenty József a Népbíróság előtt*. Állami Lapkiadó, Budapest.
Schematismus (1942). *Schematismus Congregationis de Zirc. Ad annum scholare 1942/43*. Typis Societatis Sancti Stephani, Budapest.
 SZABÓ Csaba (2001, szerk.): *A Grösz-per előkészítése, 1951*. Szerkesztette, a bevezető tanulmányt írta és a mutatókat összeállította: Szabó Csaba. Osiris – Budapest Főváros Levéltára, Budapest,

Szakirodalom

Badál Ede Álmos (2012): *Endrédy Vendel – a ciszterci pedagógus és mártírsorsú zirci apát*. Zirci Ciszterci Apátság – Budai Ciszterci Szent Imre Gimnázium, Budapest,
 Balogh Margit (2002): *Mindszenty József*. Elektra Kiadóház, Budapest,
 Cúthné Gyöni Eszter (2014): *A ciszterci rend története Magyarországon 1945 után. A Ciszterci Rend Zirci Apátsága 1945 és 1981 között*. Doktori disszertáció, ELTE BTK, Budapest.
 Gergely Jenő (1990): A Mindszenty-per „névtelen” áldozatai. In: *Élet és Tudomány*. XLV. évf. (1990. szeptember 7.) 36. sz. 1141–1143.
 Hetényi Varga Károly (2000): *Szerzetesek a horogkereszt és a vörös csillag árnyékában. I. Márton Áron* Kiadó, Budapest. (Korábbi kiadása: Hetényi Varga Károly [1999]: *Szerzetesek a horogkereszt és a vörös csillag árnyékában. I. Pro Domo*, Pécs.)
 Izsák Lajos (2012): *Pártok és politikusok Magyarországon, 1944–1994*. Napvilág Kiadó, Budapest.
 Timár István – Ábrahám Mózes (1946): *A demokratikus államrend és a köztársaság büntetőjogi védelméről szóló 1946. évi. VII. tc*. Budapest.

Sajtó

Nemzeti Újság, XXI. évf. (1939. január 14.) 10. sz.
 Szabad Nép, VII. évf. (1949. január. 20.) 16. sz.
 Szabad Nép, VII. évf. (1949. február 4.) 29. sz.
 Szabad Nép, VII. évf. (1949. február 5.) 30. sz.
 Szabad Nép, VII. évf. (1949. február. 6.) 31. sz.
 Szabad Nép, VII. évf. (1949. február 8.) 33. sz.

Interneten elérhető források:

Magyar országgyűlési almanach. Ötszáz magyar élet 1931–1936. 182–183.
http://www.ogyk.hu/e-konyvt/mpgy/alm/al931_36/182.html (letöltés ideje: 2014. május 12.)

REFORM VAGY ELLENREFORM? AZ 1972-ES OKTATÁSPOLITIKAI PÁRTHATÁROZATRÓL

KELEMEN ELEMÉR

„Az MSZMP Központi Bizottsága 1972. június 14-i és 15-i ülésén megvitatta az állami oktatásügy fejlesztéséről szóló előterjesztést és határozatot hozott.”¹

Az 1972-es párthatározat közzétételét széles körű és intenzív propaganda-kampány kísérte, miszerint mérföldkövet jelent, új korszakot nyit a magyar oktatásügy történetében, viszonyítási és hivatkozási alapjául szolgál az iskolai nevelő-oktató munkával kapcsolatos minden további intézkedésnek. A korabeli szaksajtóban és a különböző rendezvényeken is tetten érhető mítoszteremtés kánonná avatta a dokumentumot és megalapozta azt a későbbi közfelfogást, hogy „a magyar közoktatás maratoni távú reformja a hetvenes évek elejétől, egy nevezetes párthatározattól datálható”². Ez a vélekedés – és a többnyire pozitív értékelés – mindmáig tapasztalható.³

Az 1972-es oktatáspolitikai határozat árnyaltabb elemzésére és differenciáltabb értékelésére elsőként *Halász Gábor* vállalkozott. Egy 1992-es előadásában az új gazdasági mechanizmus hatására megélnéknél, az oktatási rendszer alapvető strukturális és tartalmi problémáinak megoldására irányuló társadalmi és szakmai reformtörekvések, illetve a reform „lefékeződéseként”,

¹ Az állami oktatásügy helyzete és fejlesztésének feladatai. Az MSZMP Központi Bizottsága 1972. június 14–15-i ülése. – *Az állami oktatás* 1972, 3. – A brosúra a párthatározaton kívül (71–102.) *Aczél György* előadói beszédét (14–48.) és zárszavát (49–70.), valamint *Kádár János*nak a június 21-i fogadáson elmondott felszólalását (3–13.) tartalmazza.

² *Báthory* 2001, 7. – V. ö.: *Kelemen* 2003/c.

³ *Romsics Ignác* például a Magyarország 20. századi történetét összefoglaló munkájában az 1972-es párthatározattal kapcsolatban csupán annyit említ, hogy az ennek alapján kidolgozott új általános iskolai tanterv „további javulást hozott”. (*Romsics* 1999, 456.) – *Báthory* idézett munkájában ismételtelen és nyomatékosan hangsúlyozza, hogy a határozat „olyan jelentős fordulóponthoz, melyből kiindulva sokféle hatás tartósan befolyásolta a közoktatás eredményeit”. (*Báthory* 2001, 14.) A szerző a továbbiakban kétségtelenül különbséget tesz „a pozitív és negatív következmények” között, de a dokumentum jelentőségének megítélésében az előbbieket, azaz „a közoktatási környezetre gyakorolt pozitív hatást” hangsúlyozza. (*Uo.* 14.) – *Sáska Géza* szintén csak az 1978-as tantervi reformra gyakorolt hatását emeli ki. (*Sáska* 1992, 183).

azaz a hetvenes évek elején bekövetkezett baloldali irányultságú politikai fordulat nyomán felerősödő reformellenes irányzat sajátos kompromisszumaként jellemezte a dokumentum „kétarcúságát”. Következményeit illetően egyfelől az oktatásban kialakult hatalmi viszonyok és működési mechanizmus megszilárdításnak sikeres kísérletét, másfelől a szakmai és a közgondolkodásra gyakorolt pozitív, kedvező folyamatokat indukáló hatását emelte ki.⁴

Korábbi tanulmányaimban⁵ ennek a kettősségnek a negatív vonatkozásaira helyeztem a hangsúlyt, kiemelve, hogy a párthatározat

- lényegében szőnyeg alá söpörte a közoktatás valóságos problémáit, elfedte súlyos működési zavarait;
- a várakozásokkal ellentétben nem kezdeményezte az oktatásügy „törvényen kívüli” helyzetének felszámolását, ezáltal az állampárt oktatás feletti hegemoniájának változatlanosságát fejezi ki;
- az általa indukált tartalmi-tantervi reform végső fokon – ismételten és megerősítve – politikai döntések tárgyává tett szakmai kérdéseket, megszilárdította a központi ideológiai-politikai egyenirányítás hatalmi pozícióit.

Összegezve: a magyar oktatásügy jövőjét – szándékai szerint – évtizedekre szölán meghatározó párdokumentum tehát a sokak által várt és sürgetett modernizációs stratégia meghirdetése helyett az adott viszonyok – kétségtelenül átmeneti, alig egy évtizedre érvényes – stabilizálását jelentette. Ebből vontam le azt a következtetést, hogy a hatvanas évek oktatásügyi „látszatformja” – lásd az *1961. évi III. (oktatási) törvény* megvalósíthatatlan, utópikus és voluntarista rendelkezéseit – az 1972-es KB-határozat nyomán haladásellenes „ellenreformba” váltott át.

Nem vitattam ugyanakkor, hogy a politikai döntés nyomán elindult folyamatok – a határozat alapvető szándékaitól függetlenül, azokon túllépve – számos pozitív elemet tartalmaztak, amik valóban csíráját jelenthették a következő évtizedek oktatásfejlesztési reformtörekvéseinek. Ezek azonban már a magyar gazdaság és társadalom mélyrétegeiben zajló változásokban gyökerestek; a párthatározat bizonyos pontjai legfeljebb a legitimációt jelentő hivatkozási alapot kínálták számukra.⁶

⁴ Halász Gábor hivatkozott előadása az MTA Pedagógiai Bizottsága neveléstörténeti albizottságának és az MPT neveléstörténeti szakosztályának 1991. december 4-én tartott közös felolvasó ülésén hangzott el. (Halász 1992.)

⁵ Kelemen 1992; 1994; 2002; 2003/a.

⁶ Kelemen 2003/a, 28–29.

Kardos József 2007-ben megjelent, az 1945–1990 közötti időszak hazai oktatásügyét áttekintő monográfiájában⁷ a ’72-es párthatározatról szólva a súlyosbodó problémák felszínes kezelését, valamint a dokumentum lényegében ellentmondásos, de alapvetően kedvező változásokat eredményező, pozitív hatását emelte ki, és ez utóbbi szempontot hangsúlyozta a korábbi szakmai álláspontok megítélésében is.⁸

A ’72-es párthatározattal kapcsolatos, némileg eltérő véleményeket felmutató szakmai diszkusszió azonban nem tekinthető lezártnak. Négy évtized múltán is indokolt a kérdés, hogy milyen szerepe volt a dokumentumnak a magyarországi oktatáspolitikai alakulásában, milyen hatással volt a következő évtizedek hazai oktatásügyére. Sarkítva a dolgot: valóban az oktatásügyi reformfolyamatok úttörő szándékú elindítója volt-e vagy az elkerülhetetlen változások megakadályozására, a kialakult (oktatás)politikai-hatalmi viszonyok megszilárdítására irányuló, átmenetileg sikeres ellenreform-kísérlet, amin – alig egy évtized múltán – szükségképpen lépett túl a történelem. A történet újragondolásával erre a dilemmára keresem a választ.

* * *

Az 1948-as iskolaállamosítást követő oktatáspolitikai fordulat nyomán a közoktatás szabályozása és irányítása formálisan is kikerült a pártirányításnak alávetett államhatalmi szervek, a törvényhozás és a végrehajtás kezéből. Az oktatásügy időnként egymásnak is ellentmondó direktíváit a kül- és belpolitikai fordulatokat egyaránt tükröző pártprogramok és -határozatok fogalmazták meg. Az ún. ötvenes években alakult ki – szovjet mintára – a közvetlen pártirányítással működő monolit iskolarendszer, amely központilag kijelölt, egységes ideológiai és politikai szempontok szerint volt hivatva szolgálni a „kommunista embertípus” kialakítását és a kommunizmus társadalmi utópiájának erőszakos megvalósítását.⁹

A „fordulat évét” követően kiteljesedett új politikai és közoktatási rendszer lényegi céljai és működési mechanizmusai 1956 után sem változtak. A nyílt terror és a megtorlásokat követő konszolidáció időszakában azonban – nem utolsósorban a nyugati közvélemény irányába tett gesztusként – szükségesnek és elkerülhetetlennek bizonyult a jogállamiság demokratikus formáinak és eljárásainak bizonyos mértékű felelevenítése. Ilyen legitimációs, ugyanakkor a régi-új hatalmi viszonyokat az oktatásügyben is stabilizálni,

⁷ *Kardos* 2007, 121–134.

⁸ *Uo.* 133–134.

⁹ *Kelemen* 2003/a; 2003/b.

illetve megerősíteni kívánó („álreform”-)-kísérletként fogható fel a *Magyar Népköztársaság* oktatási rendszeréről szóló 1961. évi III. (oktatási) törvény.¹⁰

Az aktuálpolitikai szándékoktól vezérelt és irreális célokat – a középfokú oktatás általánossá tételét és a „politechnikai oktatás” teljes körű bevezetését – kitűző program, valamint a megalapozatlan, tipikusan voluntarista törvényi szabályozás azonban teljes zűrzavarba torkollott. Politikai szándékai támogatásukat és érvényüket veszítve elhaltak, konkrét rendelkezéseit pedig – néhány pozitív kivételtől eltekintve – párthatározatok, illetve alacsonyabb szintű jogszabályok helyezték hatályon kívül.

A lényeg azonban nem változott. Fennmaradt az állami iskolamonopólium, az iskolarendszer alternatívákat nem tűrő, monolit jellege, valamint az iskolai nevelő-oktató munka ideológiai-politikai szempontokat érvényesítő szabályozása és szigorú, minden részletre kiterjedő pártállami ellenőrzése. Az 1961-es pseudoreform tehát – nyilvánvaló kudarcai ellenére is – átmenetileg még stabilizálni tudta a magyar közoktatásnak az előző időszakban kialakított – akkor már „szocialistának” mondott – rendszerét.¹¹

* * *

Az 1960-as évek második felét Magyarországon a gazdasági reform, az „új gazdasági mechanizmus” bevezetésének kísérlete fémjelzi, amelynek katalizáló hatása addig rejtett vagy elfedett társadalmi problémákat, lefojtott jelenségeket és folyamatokat hozott a felszínre (gazdaság- és társadalomszervezési, munkaerő-piaci és foglalkozáspolitikai kérdések, a társadalmi egyenlőtlenségek ügye, a hatalom és a társadalom közötti új kompromisszumok kérésének kényszere stb.).

A társadalomtudományok – a közgazdaságtan, a szociológia, a történettudomány – megújulása, a megélénkülő szellemi élet serkentően hatott az oktatásügyre is. A szellemi felpettedés a megbukott oktatási reform, az 1961-es oktatási törvény hatályon kívülre helyezését követő vákuumhelyzet feloldására és az elkendőzött, korábban tabunak számító problémák feltárására, a neveléstudomány és a nevelési gyakorlat megújítására ösztönzött. Így kerülhetett napirendre az iskola és a társadalom viszonya, az oktatás, elsősorban az alapoktatás helyzetének tudományos igényű vizsgálata, az iskolaszervezet,

¹⁰ Kelemen 2011. – V. ö.: Kelemen 1994; 2003/a; Kardos 2007, 91–108., 121–122., továbbá Setényi 1992.

¹¹ Kelemen 2011, 29.

a tartalmi modernizáció, valamint a közoktatási rendszer működésével összefüggő anyagi, tárgyi, személyi és irányítási feltételek kérdésköre.¹²

Ebben a folyamatban fontos szerepet játszott a magyar pedagógustársadalom – kétségtelenül állami, illetve szakszervezeti gyámkodás alatt – újjászülhető civil szerveződése, a közel két évtizedes szüneteltetés után, 1967-ben újjáalakult *Magyar Pedagógiai Társaság*, amely az 1970-es *V. Nevelésügyi Kongresszus* előkészítésével tartalmi irányt és szervezeti keretet adott a pedagógusszakma önvizsgálatának.¹³

A korábban kizárólagos ideológiai-politikai szempontok mellett előtérbe kerültek a szakmai kérdések, széles körű szakmai-társadalmi mozgalom bontakozott ki az iskolák világának, a közoktatás helyzetének feltárására. A szakmai fórumok és a szaksajtó központi témáját ebben az időszakban túlnyomó részt a kongresszus előkészítésével összefüggő helyzetfeltárás és a fejlesztésre vonatkozó ajánlások megfogalmazása képezte. A hatvanas évek végének dinamikája egyértelműen tükröződött az 1970 szeptemberében lebonyolított *V. Nevelésügyi Kongresszus* vitáiban és javaslatáiban is.¹⁴

A lépéskényszerbe került pártirányítás maga is kezdeményezte az oktatás helyzetének felülvizsgálatát. Az *MSZMP* 1970 novemberében tartott *X. kongresszusa* határozatban rögzítette a teendőket: „Szükséges, hogy pártunk a közeljövőben napirendre tűzze, ismét tekintése át az állami oktatás egész rendszerét. Vizsgálja meg a korszerű oktatás, az oktatás és a társadalmi szükségletek összefüggéseinek kérdéseit, az oktatók és a tanulók túlterhelésének problémáit, s a kormánnyal közösen tegye meg a szükséges intézkedéseket az oktatási rendszer továbbfejlesztésére.”¹⁵ *Ilku Pál* művelődésügyi miniszter kongresszusi felszólalásában – a nevelésügyi kongresszus mozgósító és inspiráló hatását méltatva – még arról beszélt, hogy „a IV. öt éves tervben – elgondolásaink szerint – előtérbe kerül a közoktatás”.¹⁶ *Ortutay Gyula* – korábban szokatlan módon, az új gazdasági mechanizmus szellemiségére utalva – azt hangsúlyozta, hogy „gyorsabb tempóban, többet kell cselekedni, mert egy olyan ország, amely több mint 40 százalékan exportra termel, nem lehet közömbös a minőség iránt, amely elválaszthatatlan a műveltségtől, a

¹² Lásd: Kelemen 2003/a. – V. ö.: Setényi 1992; Báthory 2001; Kardos 2007, továbbá Kelemen 2011.

¹³ Kelemen 2008.

¹⁴ *Ötödik Nevelésügyi Kongresszus*. 1970. szeptember 28–30. I–II. Budapest, 1970. – Kelemen 2008.

¹⁵ Az *MSZMP* X. kongresszusának határozata. 1970. november 27. Az *MSZMP* határozatai és dokumentumai 1967–1970. Budapest 1974. 703. – Idézi: *Aczél György*: Az állami oktatás helyzetéről. Előadói beszéd a Központi Bizottság 1972. június 14-i ülésén. *Az állami oktatás* 1972. 14, valamint Kardos 2007, 121.

¹⁶ *Ilku Pál*: A negyedik öt éves tervben előtérbe kerül a közoktatás. *Kn.*, 26. 1970. 7. 3–7.

kulturált, fegyelmezett munkától.”¹⁷ Az oktatásnak a társadalmi és gazdasági fejlődésben betöltött szerepét hangsúlyozták a kongresszuson felszólaló pedagógusok is.¹⁸ A nyilvános politika háttérében meghúzódó konfliktusokra enged viszont következtetni *Fock Jenő* miniszterelnök visszafogott, a „mérlegelés”, a „körültekintő döntések” szükségességét hangsúlyozó, óvatos reagálása.¹⁹

A politikai klíma csakhamar bekövetkező kedvezőtlen változása, az erőviszonyok átrendeződése a korabeli szaksajtóban, elsősorban a *Köznevelés* híradásaiban, cikkeiben is nyomon követhető. Vissza-visszatérő momentum a „piaci személetű” új gazdasági mechanizmusnak a művelődésre gyakorolt „negatív hatásától” való félelem, illetve az ezzel való riogtatás. Ez az „aggódó” és elutasító attitűd már *Orbán László* művelődésügyi miniszterhelyettes 1967-es országgyűlési felszólalásában is megjelent, aki „a kultúra kommercializálódásának veszélyeire” hívta fel a figyelmet.²⁰

A hetvenes évek elejétől szemléletomást megtörni látszik az előző időszak dinamikája. Az *MSZMP* vezetésében felerősödtek a politikai és személyi ellentétektől is motivált reformellenes tendenciák. A külpolitikai nyomásra bekövetkezett baloldali fordulat, a gazdasági helyzet romlása, a pártközpont és a *Művelődésügyi Minisztérium* közötti – a hatvanas évek oktatáspolitikai kudarcaira is visszavezethető – rivalizálás háttérbe szorította az oktatási reform ügyét.²¹ Felerősödött az új mechanizmus szemléletmódjával magyarázott „liberális” szellemiség korlátozásának, az ideológiai-politikai kontroll

¹⁷ *Ortutay Gyula*: Többet kell tennünk az általános iskola céljainak teljes valóra váltásáért. *Uo.* 8–10. – Idézet: 10.

¹⁸ *Kovács Éva*: A holnap a ma iskolájától függ. *Uo.* 10–12. – A kritikus hangvételű hozzászólás a beharangozott reform ellentmondásaira hívta fel a figyelmet. (Kovács Éva a budapesti Kossuth Zsuzsa Gimnázium és szakközépiskola igazgatója volt; „kiemelkedő”, „bátor hangú” felszólalását a *Köznevelés* külön is méltatta. – Lásd *Petró András* interjút. *Uo.* 27. 1971. 1. 7–9.) – A lap két további felszólalást is közölt: *Varga Zsigmond*: Javítani kell a pedagógusok élet- és munkakörülményeit és *Varga Gáborné*: Az ifjúság neveléséért az egész társadalom felelős. *Kn.*, 26. 1970. 7. 13–15.

¹⁹ *Fock Jenő* miniszterelnök zárszavából. *Uo.* 15.

²⁰ Tanácskozott az országgyűlés. *Orbán Lászlónak*, a művelődési miniszter első helyettesének felszólalása. *Kn.*, 24. 1968. 1. 1–4. A beszéd egyébként a kultúrára fordítandó állami támogatás növelésének, a feltételek javításának szükségességét hangsúlyozta, elsősorban a falusi, tanyai iskolák vonatkozásában. A gazdasági átalakulás megkövetelte „minőségi fejlesztés” és a „korlátozott lehetőségek” közötti, nehezen feloldható feszültségre utal Orbánnak egy későbbi megnyilatkozása is. – *Orbán László*: A művelődésügy és az új gazdaságirányítási rendszer. *Kn.*, 25. 1969. 14. 3.

²¹ Magyarország története [1995]. 257–262. – A reformkísérlet lezárását és a baloldali fordulat végpontját az *MSZMP KB* 1972. november 14–15-i határozata jelentette az új gazdasági mechanizmus leállításáról. *Uo.* 259. – V. ö.: *Kardos* 2007, 121–122.

szigorításának szándéka, valamint a munkásosztály vezető szerepének erősítését közvetlen eszközökkel is elősegítő „baloldali” oktatáspolitikai érvényesítésének igénye.²²

A nyilvánosság fokozatos kirekesztésével, a kulisszák mögött zajló (oktatá)spolitikai viták várhatóan kompromisszumos végeredményére következtethetünk a *Pedagógusok Szakszervezete* 1971 márciusában tartott *IX. kongresszusának* az előző évek radikálisabb megnyilatkozásaihoz képest visszafogottabb, általánosságokban mozgó vitája alapján is.²³ Még markánsabban mutatja a politikai változásokkal magyarázható, jelzés értékű hangulatváltozást a *Magyar Pedagógiai Társaság* szakmai hiányérzetet, elégedetlenséget és csalódást tükröző 1971-es debreceni vitaülése.²⁴

A párthatározat előkészítésének mindinkább konspiratív jellegére utal az is, hogy az 1972. május 29–31-én, tehát a dokumentum központi bizottsági vitája, illetve nyilvánosságra hozatala előtt alig két héttel megtartott hagyományos budapesti pedagógustanácskozás előadója, *Gosztonyi János* művelődésügyi államtitkár említést sem tett a már elkészült dokumentumról, és „a pártfelülvizsgálat eredményeinek ismertetése” címén rébuszokban beszélt, csupán közhelyszerű általánosságokat említett „a várható irányokról”.²⁵

* * *

„Az állami oktatás helyzetéről és fejlesztési feladatairól” szóló előterjesztés vitáját az *MSZMP Központi Bizottságának* 1972. június 14-én kezdődő ülésén a párt művelődési ügyekért felelős titkáranak, *Aczél Györgynek* az „előadói beszéde” vezette be.²⁶ Előljáróban felidézte az *MSZMP X. kongresszu-*

²² Halász 1992, 75–76.; Kardos 2007, 121–122.

²³ A *Pedagógus Szakszervezet* IX. kongresszusa. *Kn.*, 27. 1971. 8. 2–14. – Megjegyzendő, hogy a szakszervezet az előző években – a közreműködésével életre keltett *Magyar Pedagógiai Társasággal* karöltve – egyik kezdeményezője és aktív részese volt a „felülvizsgálatnak”. – *Kelemen* 2008.

²⁴ Iskolareformunk egy évtized távlatából. *Kozma* Tamás tudósítása az MPT debreceni vitaüléséről. *Kn.*, 27. 1971. 9. 26. – *Kelemen* 2008.

²⁵ *Gosztonyi János*: Gondjaink ellenére derűsen tekintünk a magyar közoktatás holnapja elé. *Kn.*, 28. 1972. 13. 5–9. – A beszéd „vezérgondolatai”: „a változó igényekhez igazodás”, „az iskolai élet demokratizmusának erősítése”, „az ifjúsági szervezetek szerepe a kollektív nevelésben” stb. Utalt az igazgatók kinevezésének és felmentésének „várható változásaira” is, megjegyezve, hogy „ebben a kérdésben a párt illetékes szervei hoznak majd döntéseket”. *Uo.* 8.

²⁶ *Aczél György*: I. m. (Lásd 15. sz. jegyzet) 14–48. – Aczél szerepének megítélése az oktatáspolitikai párthatározattal kapcsolatban ellentmondásosnak tekinthető. Értelmezhető addigi művelődéspolitikusi karrierjének – átmeneti – kényszer-szüneteltetéseképpen, s – egyben – egyféle „jutalomjártékként”, de a sokak által bírált revizionizmusát, „liberalizmusát” büntető, illetve azt jóvátenni hivatott Canossa-járásaként is. V.ö.: *Kardos* 2007, 122.

sának az állami oktatás felülvizsgálatáról és továbbfejlesztéséről rendelkező határozatát.²⁷ A továbbiakban a „szocialista iskolának” a „burzsoá iskolával” szembeni fölényét hangsúlyozva, „egy fejlett oktatásügy nehézségeiként” jellemezte a sürgető, megoldást igénylő problémákat: az óvodai ellátás hiányosságait, az általános iskolák közötti színvonalkülönbségeket, valamint a középfokú oktatás elégtelen minőségét. „A széles körű szakmai-társadalmi előkészítés” tapasztalataira utalva ugyanakkor időszerűtlennek minősítette az iskolarendszer szerkezetével kapcsolatos felvetéseket, és a túlterhelés csökkentését, a fizikai dolgozók gyermekeinek támogatását, továbbá a politikai-világnézeti nevelés hatékonyságának növelését, s mindezzel összefüggésben a pedagógusok megbecsülésének, tevékenységük javításának szükségességét emelte ki a fejlesztés központi céljaiként.²⁸

A *Központi Bizottság* kétnapos vitájában 23-an szólaltak fel; az előterjesztés-tervezethez – korábban – a bizottság 73 tagja írásban küldte el észrevételeit.²⁹ A június 15-i ülésen, lényegében érdemi vita nélkül, egyhangú egyetértéssel elfogadott határozat bevezetője a folytonosság jegyében a magyar oktatásügy „történelmi jelentőségű eredményeit”, illetve az 1961-es „átfogó reformnak” a „hibás intézkedések” ellenére is „helytálló célkitűzéseit” hangsúlyozta.³⁰

A tíz pontban felvázolt „helyzetkép” – az előző évek tényfeltáró munkálataira alapozottan – többnyire reálisan és kritikusan tekintette át az oktatási rendszer intézményeinek működését, az oktató-nevelő munka hiányosságait. Ebben az összefüggésben foglalkozott a tanulói túlterhelés kérdésével, valamint a fizikai dolgozók gyermekeinek hátrányossá váló helyzetével, a kompenzáció lehetőségeinek szűkülésével, elégtelenségével. Kitért a pedagógusok, a neveléstudomány, a közoktatás-irányítás helyzetére és kritikus megállapításokat tartalmazott az oktatásügy költségvetési háttérét illetően. Elmulasztotta viszont a kitekintést, a nemzetközi összehasonlításban rejlő lehetőségeket, ezáltal is elhárítva a rendszer mélyebben gyökerező működési zavarainak feltárását.³¹

A feladat-meghatározás sorrendjében tapasztalható hangsúly-eltolódás viszont egyértelműen jelzi a dokumentum alapvetően reformellenes politikai

²⁷ Aczél: I. m., 14. – Lásd még: 15. sz. jegyzet.

²⁸ Aczél: I. m.

²⁹ *Aczél György: Zárzó az MSZMP KB június 15-i ülésén. Az állami oktatás 1972, 49.* – Lásd még: 50. sz. jegyzet.

³⁰ *Az állami oktatás 1972, 71–102.; idézetek: 72.* – Lásd: 1. sz. jegyzet.

³¹ Lásd: 30. sz. jegyzet. I. m., 72–86.

szándékát. Vezérfonala a nevelés központilag meghatározott, ideologikus célja: „elindítani a felnövekvő nemzedék tagjait a szocialista emberré válás útján”.³²

Nagy nyomatékot kapott a munkásosztály vezető szerepének megerősítését célzó döntés, a fizikai dolgozók gyermekeit sújtó „hátrányos helyzet” felszámolásának kinyilvánított szándéka, „ami nem csupán művelődési, hanem politikai feladat is”.³³ Ebből a prioritásból következett egy valós szakmai problémának, a tanulói túlterhelésnek, valamint az iskolai értékelésnek felszínese, pedagógiai eszközök helyett adminisztratív intézkedésekkel megoldani vélt kezelése, ami közvetlen és durva, politikai természetű beavatkozást jelentett pedagógiai-szakmai kérdésekbe. Ez egyben nyilvánvaló példája az alapvető problémákról – az anyagi, tárgyi és személyi feltételek elégtelenségéről és az iskolarendszer szerkezeti-működési zavarairól – történő figyelemelterelésnek is.³⁴

Az intézményi demokrácia erősítésének igazolásaként jelent meg a határozatban a tantestületek jogkörének korlátozott érvényű bővítése az alsó- és középfokú nevelési-oktatási intézmények igazgatóinak kinevezése esetén, miközben a dokumentum a közoktatás-irányítás megerősítését, s ebben a pártszervezetek fokozottabb szerepvállalását, azaz a közvetlen pártirányítás kiterjesztését szorgalmazta.³⁵

A határozat – negyvenoldalmi terjedelméhez viszonyítva – szerény mértékben és meglehetősen dodonai módon érintette a magyar oktatásügy nyilvánvalóan legsúlyosabb problémáját, a nemzeti jövedelem oktatásra fordított hányadának folyamatos csökkenését, aggasztóan alacsony – a dokumentum szerint mindössze 4,3 százalékos – mértékét, amikor is úgy fogalmazott, hogy „iskolarendszerünk anyagi-tárgyi feltételeit jelentős mértékben fejleszteni kell”.³⁶

³² Uo. 82.

³³ Uo., 91–92.

³⁴ Uo. 89–91.

³⁵ Uo. 99–102. – Az iskolai pártszervezetek feladata – egyebek között –, hogy „nyújtsanak politikai segítséget az iskola vezetésének és éljenek bátran az állami vezetés beszámoltatásának, ellenőrzésének jogával”. Uo. 101–102., idézet: 102.

³⁶ Uo. 87., 100–101.; idézet: Uo. – Az oktatási intézmények költségvetési kiadásai az állami költségvetési kiadásokhoz viszonyítva az 1965-ös 7,63 százalékról 1970-re 5,25 százalékra csökkentek, a nemzeti jövedelemből való részesedésük 3,91 százalékról (1965) 3,33 százalékra (1970) esett vissza. Az állami költségvetési kiadások terén ez a tendencia 1975-ig folytatódott (1975: 4,97 százalék), a nemzeti jövedelem vonatkozásában viszont némileg javult, 1975-ben elérte az 1965-ös színvonalat (3,91 százalék). *Oktatás, művelődés* 1986, 16.

Aczél György zárszavában – a közreműködők és a résztvevők aktivitását méltatva – azt hangsúlyozta, hogy az oktatásügy problémáit „a jelenlegi keretek között”, a „tartalmi, minőségi fejlesztés” révén kell megoldani. A határozat súlyponti elemeit kiemelve végül a pedagógusok kiemelkedő szerepéről és a „közérzetjavítás”, a „tekintély- és presztízszenvelés szükségességéről” beszélt, bármiféle konkrétum nélkül, az ilyen alkalmakkor szokásos ígéretet is mellőzve.³⁷ Ez a záró momentum is mutatja a helyzet abszurditását, a határozatban megfogalmazott túlzó elvárások és a valóságos lehetőségek, a gazdaság teherbíró képessége között feszülő ellentétet és növekvő szakadékot, amit a párthatározat optimista végkicsengése sem fedhetett és feledtetett el.

* * *

Az oktatáspolitikai párthatározatból világosan kirajzolódik az *MSZMP* művelődéspolitikájának – *Aczél György* nevéhez fűződő – „hármasszabálya”, a „3T”: a támogatás, a türelem és a tiltás stratégiája és taktikája. Ennek a korabeli általános gyakorlatnak sajátos, az oktatásügy terepére alkalmazott változata az elemzésünk tárgyát képező dokumentum.

A *tabutémák* sorában, a tilalmi lista első helyén – kimondatlanul is – az állami iskolamonopólium axiomatikus vastörvénye állt, aminek feloldása vagy enyhítése fel sem merülhetett.³⁸ A határozat vezérgondolata az állami iskolarendszer állampárti kontrolljának megszilárdítása, sőt kiterjesztése volt – a pártszervezetek ellenőrző szerepének „fokozásával”.³⁹ A megkérdőjelezhetetlen alapelvek közé tartozott a „szocialista nevelés” kánonja, alternatíva-

³⁷ *Aczél*: I. m., 49–70. (Lásd: 29.sz. jegyzet) – A pedagógusokról: 65–68. Feltűnő, hogy a dokumentumokban nem esik szó a pedagógusok élet- és munkakörülményeiről – később folyamatosan lebegtetett – „javításáról”. Az ígéreteket itt üres gesztusok pótolják: „az eddiginél többet és szeretettel beszéljünk róluk..., jobban törődjünk ezzel a rendkívül fontos társadalmi-politikai szerepet játszó, legnagyobb létszámú értelmiségi rétegünkkel” stb. *Uo.* 65–66. – A pedagógusok (és más iskolai dolgozók) bérrendezése a későbbi ígérek ellenére csak 1977-ben következett be. Lásd: *Az oktatási és a munkügyi miniszter 6/1977 (VIII.27.) OM-MÜM számú együttes rendelete* az alsó- és középfokú oktatási intézmények pedagógusainak és egyéb dolgozóinak munkabéréiről. *M. K.*, 21. 1977. 15. 577–602.

³⁸ Az 1948. évi iskolaállamosítási törvény (1948:XXXIII. tv.) alaplétele, miszerint a nevelési-oktatási intézmények létesítése és fenntartása – külön szabályozott, kevés kivételtől eltekintve – az állam feladata, megerősítést nyert az 1961. évi III. (oktatási) törvényben, majd – 1972-öt követően – a Magyar Népköztársaság Elnöki Tanácsának 1973. évi 25. számú törvényerejű rendeletében is. *M. K.*, 17. 1973. 20. 509–510. Lásd még: 81.sz. jegyzet. – Ez a helyzet egészen a rendszerváltásig fennállt, e tekintetben az 1985. évi oktatási törvény sem hozott változást. – *Kelemen* 1986, 1994, 2003/a; *Kardos* 2007.

³⁹ Lásd: 35. sz. jegyzet.

nélkülisége is.⁴⁰ Tiltott téma lett az iskolarendszer szerkezeti reformjának kérdése, így például a nyolcosztályos általános iskola időtartamának külföldi – akár a szovjet és a kelet-német (!) – mintákhoz igazodó, sokak által szorgalmazott kibővítése. A középfokú oktatás elkerülhetetlen expanzióját a határozat a munkásosztályt erősítő szakképzés, mindenekelőtt a szakmunkásképzés kiterjesztése révén tartotta megoldhatónak.⁴¹

Jellemző a dokumentumra a „hátrányos helyzet” problematikájának átpolitizált megközelítése: a mélyebb társadalmi összefüggések elhallgatása, a „fizikai dolgozók gyermekeinek” felzárkóztatását adminisztratív eszközökkel megoldani kívánó, tüneti kezelés.⁴² Ebbe a körbe sorolható az oktatásügy mélyülő anyagi válságának eufemisztikus megközelítése, illetve a „maradék-elvűség” hallgatólagos szentesítése.⁴³ Nyilvánvaló továbbá az is, hogy az adott viszonyok között az iskolák, illetve az iskolai közösségek tényleges autonómiájának, szakmai önállóságának kérdése – néhány formális gesztustól eltekintve – valójában fel sem merülhetett.⁴⁴

Ez utóbbi kérdés részben már átvezet a „*tűrés*” kategóriájához. A nevelőtestületi statútumok óvatos bővítése az igazgatók kinevezése esetén a kontrollált intézményi önállóság felé – és a pedagógustársadalom bizalmának megnyerésére – tett taktikai lépésként értelmezhető.⁴⁵ Ebbe a körbe tartozónak tekinthetjük a kétségtelenül ideológia-politikai korlátok közé terelt, pragmatikus neveléstudományi kutatások szükségességének kényszerű tudomásul vételét, elismerését is.⁴⁶

A „*támogatott*” célok között első helyen a szocialista nevelés hatékonyságának növelését szolgáló tantervi reformot említhetjük, amelynek előkészítését, megalapozását a mélyebb szakmai elemzéseket mellőző, gyorsított

⁴⁰ Lásd: 32. sz. jegyzet.

⁴¹ „A Központi Bizottság tagjai és a szakemberek egyetértettek azzal, hogy iskolarendszerünk struktúráján ne változtassunk, a jelenlegi szervezeti keretek között fejlesszük tovább.” *Aczél*: I. m. (Lásd: 29. sz. jegyzet), 50. – „A jelen esetben a vizsgálat eredménye az, hogy iskolarendszerünk alapvető szerkezetét nem kell megváltoztatni. *Kádár János*: Az oktatás fejlesztése közügy. *Uo.* 6. – „Köznevelésünket iskolarendszerünk jelenlegi szervezeti kereteinek megtartásával kell továbbfejlesztelnünk”. *Uo.* 88. –Lásd még 38. sz. jegyzet.

⁴² Lásd: 33. sz. jegyzet.

⁴³ Lásd: 34., 36. sz. jegyzet.

⁴⁴ Lásd: 35. sz. jegyzet.

⁴⁵ *Uo.*

⁴⁶ „Neveléstudományunk elmarad a követelményektől. Ezért nem tud kellő segítséget adni sem a gyakorlatnak, sem a köznevelés távlati fejlesztésének tervezéséhez”. *Az állami oktatás 1972*, 86. – „A neveléstudományi kutatómunkát számottevő mértékben fejleszteni kell... A pedagógiai kutatások elsőrendű feladata a közvetlen iskolai oktató-nevelő munka aktuális problémáinak vizsgálata és a megoldások segítése.” *Uo.* 98.

eljárás keretében végrehajtandó tananyagcsökkentés jelentette, „a tanulói túlterhelés csökkentésének” jelszavával. Az adminisztratív intézkedésekkel szabályozott folyamat ideológiai-politikai vezérelve „a fizikai dolgozók gyermekeinek támogatása”, sikeres iskolai előrehaladásuk elősegítése volt.⁴⁷

A kiemelt, maradéktalanul támogatott feladatok közé tartozott továbbá az óvodáztatás feltételeinek számottevő javítása, az óvodahálózat bővítése, amit a nők tömeges munkába állásával összefüggő foglalkoztatáspolitikai-munkaerő-gazdálkodási szempontok indokoltak.⁴⁸

* * *

A párthatározat népszerűsítése, propagandája voltaképpen már a KB-ülést követően, a pártközpontban június 21-én rendezett fogadáson megkezdődött. Az alaphangot *Kádár János* pohárköszöntője adta meg. A *Központi Bizottság* első titkára félreérthetetlenül leszögezte, hogy véget kell vetni az oktatásügygel kapcsolatos, „teljesen értelmetlen, haszontalan, sőt... káros” vitáknak. Kijelentette, hogy „a közoktatás alapvető rendszerén nem kell változtatni”, a hangsúlyt a végrehajtás megszervezésére, a tartalom, mindenekelőtt a nevelőmunka megjavítására kell helyezni. „Én, mint kommunista, természetesen annak örülnék – fejtegette –, ha kész kommunistákat adnának a középiskolák a felsőoktatási intézményeknek. Ez persze nem lehetséges... De az jogos igény, hogy a fiatalokat a szocializmust építő nép iránti kötelességtudatra kell nevelni, és arra, hogy a szocializmus építésében nekik nemesak jogaik, hanem kötelességeik is vannak.”⁴⁹

A pedagógiai sajtó tematikáját a következő időszakban elsődlegesen a KB-határozat, illetve az abban megjelölt „fejlesztési feladatok” ismertetése, értelmezése és népszerűsítése határozta meg. A *Köznevelés* teljes terjedelmében közölte *Kádár János*nak a KB-ülést követő fogadáson elmondott beszé-

⁴⁷ Lásd: 33., 34. sz. jegyzet.

⁴⁸ „Az óvodába járó gyermekek számát és arányát jelentősen növelni kell. Az óvodába nem járó gyermekek számára is gondolkodni kell az iskolaelőkészítés lehetőségeiről.” *Az állami oktatás* 1972, 92.

⁴⁹ *Kádár*: I. m. (Lásd: 41. sz. jegyzet) 3–13. – Idézetek: 6., 9. – *Kádár* a továbbiakban részletesen kitért „az iskolai élet normáira”, így például az iskolai egyenruha vagy egyenköpeny viselésének – „a kötelező rendnek” – a szükséges voltára, valamint arra, hogy a szülők – „a társadalom szocialista normáinak szellemében” – „gépkocsin se szállítsák iskolába a gyerekeket”. *Uo.* 11. – Hangsúlyozta, hogy „az iskolában rendnek kell lennie. Az igazgató, az osztályfőnök, a tanár, a tanító a tanuló felettese, előljárója.” *Uo.* 12. Mindez sajátos kontrasztját jelentette „az iskolai élet demokratizmusának növelését” hangoztató párthatározati szövegeknek.

dét, *Aczél György*nek az ülésen elmondott nyitó és záróbeszédét és magát a dokumentumot, továbbá több, az ülésen elhangzott hozzászólást is.⁵⁰

Megkezdődött a korábban szinte titkosított előkészítő dokumentumok „kiszivárogatása”, közzététele is.⁵¹ Módszertani ajánlások jelentek meg a határozat értelmezésére és szakmai fórumokon történő feldolgozására,⁵² valamint a végrehajtás „időszerű” feladataira vonatkozóan.⁵³

⁵⁰ *Kn.*, 28. 1972. 14. sz.: *Kádár*: I. m. (Lásd: 41. sz. jegyzet) 3–5. Lásd még: 49. sz. jegyzet. – *Aczél*: I. m. (Lásd: 15. sz. jegyzet) 6–15. – Az MSZMP Központi Bizottságának határozata. 17–32. – A lap következő száma *Aczél* zárszava mellett közölte *Ilku Pál* és *Erdey-Grúz Tibor* felszólalását is. *Uo.* 28. 1972. 15. 5–10., 11–12., 13–15. – *Ilku Pál* művelődésügyi miniszter önkritikusan értékelte a hatvanas évek oktatáspolitikáját, azt hangsúlyozva, hogy „vágyainkat ne tévesszük össze a lehetőségekkel, amint ez az 1961-es és 1965-ös határozat végrehajtásában, sajnos előfordult”. A feladatok közül a túlterhelés radikális csökkentését, illetve „az ifjúság önállóságának, felelősségérzetének, aktivitásának fokozását” emelte ki. Az általános iskolák közötti különbségek – várható további – növekedését a tanácstörvény decentralizációs intézkedéseinek negatív hatásával magyarázta. – Az *MTA* elnöke, *Erdey-Grúz Tibor* az iskolarendszer változtatásában, sajnos elmaradt mellett érvelt, és a túlterhelés megszüntetését, a tananyagcsökkentés mielőbbi végrehajtását szorgalmazta. Felszólalásának figyelemre méltó zárógondolata a magyar közoktatás lemaradására, a nemzetközi rangsorokban bekövetkezett visszaesésére utal. *Uo.* 15. – A további hozzászólásokból: *Csáki István*: Az általános iskola fejlesztése a legsürgősebb feladat. – *Mártha Ferenc*: A felsoktatás korszerűsítése. – *Jedlicska Gyula*: Reális, időálló határozat. – *Burgert Róbert*: Nagyobb társadalmi rangot az oktatásügynek! *Kn.*, 28. 1972. 17. 3–10. – Lásd még: 29. sz. jegyzet.

⁵¹ *Kálmán György*: Az alsó fokú oktatás. *Uo.* 19. 7–11. – Az oktatási rendszer alsó fokú intézményeinek helyzetét feltáró munkabizottság – csak ekkor nyilvánosságra került – 1971. évi jelentése vizsgálati tényekre alapozottan, rendkívül kritikusan mutatta be az óvoda és az általános iskola helyzetét, következtetései és korrekciós javaslatai azonban meglehetősen óvatosak, visszafogottak.

⁵² *A művelődésügyi miniszter 149/1972. (M. K. 21.) MM számú határozata* az 1972/73. tanév első nevelési értekezletének rendjéről előírta az MSZMP KB oktatáspolitikai határozatának kötelező feldolgozását. Melléklete részletes útmutatást tartalmazott a feldolgozás tartalmi és módszertani kérdéseit, valamint az „ajánlott irodalmat” – lásd: 50. sz. jegyzet – illetően is. *M. K.*, 16. 1972. 21. 502. – A pedagógiai sajtóból: *Balázs Mihály*: Határozat után – nevelési értekezlet előtt. *Kn.*, 28. 1972. 19. 5–6. , A párthatározat után *P. Sz.*, 22. 1972. 9. 769. – Lásd még: *A Magyar Pedagógiai Társaság vitaanyaga*. *P. Sz.*, 23. 1973. 527–584.

⁵³ Az első hónapok uralkodó témái a tananyagcsökkentés, az értékelés és osztályozás, valamint a köznevelés fejlesztését szolgáló pedagógiai kutatások helyzete. A tananyagcsökkentéssel kapcsolatos hivatalos megnyilatkozások a már-már kapkodásnak tűnő, túlzott sietség, a tanügyvizsgáztatás tisztviselőinek görcsös megfelelni akarása jellemezte. – Lásd: A túlterhelés csökkentéséről. *Kn.*, 22. 1972. 16; 5–7. (A párthatározat „mélyreható elemzés” nyomán „egyértelmű és határozott következtetésre” jutott: „tűrhetetlen állapot, túlméretezett, irreális követelmények”, „az éppen lehetséges lépések megtételével ne késlekedjünk!”) – *Welker Ottó*: Hogyan lehet tananyagot csökkenteni? *Uo.* 20. 5–6. – Irányelvek az általános iskolai tananyag csökkentéséhez. *Uo.* 24. 5–7. – A gimnáziumi tanulók terhelésének csökkentése. *Uo.* 24. 7–9. – A szakközépiskolai tanulók terheinek csökkentése. *Uo.* 24. 10–11. – A minisztériumi bizottságok által közreadott dokumentumok közös vonása a tananyag alapos tartalmi elemzését mellőző formalizmus, a kapkodás, az intézkedések öngazoló jellege. – Lásd még: 69. sz. jegyzet. Hasonlóképpen kampánytémává vált a pedagógia kutatások és kísérletek helyzetének gyorsított felülvizsgálata, a párthatározat

A propagandahadjárat reprezentatív eseménye volt az 1972. szeptember 20-án több száz meghívott, jórészt „kétkezi” – gyakorló – pedagógus és a társadalom más képviselőinek részvételével megrendezett országos közoktatás-politikai tanácskozás.⁵⁴ A rendezvény elsődleges célja az MSZMP oktatáspolitikája iránti széles körű szakmai-társadalmi bizalom és egyetértés látványos igazolása és az oktatásügyben érdekeltkező mozgósítása volt a megvalósítás, a „végrehajtás” érdekében. A tanácskozást – a rituális hagyományok szerint – *Aczél György* előadói beszéde és zárszava foglalta egységes keretbe. *Aczél*, nyomatékosan kiemelve az állami-tanácsi végrehajtó szervek és a nevelési-oktatási intézmények vezetőinek szerepét és felelősségét, lényegében a KB-ülésen elmondott gondolatokat ismételte meg.⁵⁵

A direktívákat *Ilku Pál* művelődésügyi miniszter „fordította le” a tanügy-igazgatási szervek, valamint az intézmények és a pedagógusok számára. Hangsúlyozta, hogy „a minisztérium vezetői és munkatársai [...] az előkészítésben mindvégig tevékenyen részt vettek, közreműködtek, a határozatot magukénak tartják”.⁵⁶ Beszámolt a tájékoztatásba bekapcsolódó szakmai szervezetek és fórumok tevékenységéről, a már meghozott minisztériumi intézkedésekről és a végrehajtás 12 pontban összefoglalt feladatairól.⁵⁷ A

végrehajtása során alkalmazható „eredmények” számbavétele. – Lásd: Kutatás az oktatáspolitikai szolgálatában. *Uo.* 17. 11–17. – *Kálmán György*: A pedagógiai kísérletekről. *Uo.* 28. 1972. 17. 34–38. – *Szarka József*: Gondolatok a pedagógiai kutatásokról. *Uo.* 19. 12–14. – A vitaindítóknak szánt íráshoz a lap 22. számában jelentek meg hozzászólások. A témakör mélyebb összefüggéseire utalt *Zibolen Endre*, aki „a nevelés valóságának közvetlen tanulmányozására” és „a problémák valóságghű megközelítésének” szükségességére hívta fel a figyelmet. *Uo.* 22. 9–12. – V. ö.: 103–109. sz. jegyzet.

⁵⁴ Országos közoktatás-politikai tanácskozás. *Kn.*, 28. 1972. 21. 3–43. – „Az értekezleten *Nagy Miklós*, az MSZMP KB Tudományos, Közoktatási és Kulturális Osztályának vezetője elnökölt. Részt vettek a tanácskozás munkájában kommunista és párton kívüli pedagógusok, a közoktatás párt- és állami vezetői, valamint a társadalmi szervek képviselői. – *Uo.* 3.

⁵⁵ *Aczél György*: A határozat végrehajtása – közös feladat. *Uo.* 3–16.

⁵⁶ *Ilku Pál*: Az oktatásügy dolgozóinak feladatai a KB határozatának végrehajtásában. *Uo.* 17–21. – Idézet: 17.

⁵⁷ A már megtett, illetve folyamatban levő intézkedések áttekintését követően az 1973–1974-es időszak kiemelt feladatait ismertette: a tanügyirányítás rendszerének megújítását, a felügyeleti-ellenőrzési rendszer szigorítását; a jogi szabályozás felülvizsgálatát; az oktatási rendszer és az egyes intézménytípusok funkcióinak és együttműködésének újrafogalmazását; a pedagógusképzés és -továbbképzés továbbfejlesztését; a pedagógiai tudományos kutatások és kísérletek helyzetének rendezését; a pedagógusok élet- és munkakörülményeinek javítását; az iskolahálózat fejlesztési tervének kidolgozását. Előadásának további részében a tananyagcsökkentéssel, az értékeléssel és osztályozással kapcsolatos minisztériumi tervekről, valamint számos további, a párhatározat hívószavaira reflektáló intézkedésről (az iskolai élet demokratizmusa, a tanulói aktivitás növelése, a pedagógusterhek csökkentése, a tanácsi munka színvonalának emelése stb.) beszélt. *Uo.* 17–20.

magyar oktatás történetében először fordul elő – zárta előadását –, hogy 15 évre szóló egységes párt- és állami programunk van a köznevelés fejlesztésére.⁵⁸ *Ilku* programbeszédét *Lázár György* munkaügyi miniszter egészítette ki a szakképzés feladatainak áttekintésével.⁵⁹ A fórumon – az arányokra is ügyelő, gondos szereposztás szerint – 13 felszólalás hangzott el, összehangolt tematikával, egyöntetű támogatásról biztosítva „pártunk és kormányunk jövőbe mutató oktatáspolitikáját”.⁶⁰

* * *

A párthatározat az állami oktatás fejlesztési feladatait hármas ütemben, „rövid, közép- és hosszú távra” jelölte ki.

A *rövid távú feladatok* sorában is kiemelten kezelt két témakörre, az értékelési és osztályozási rendszer megújítására, valamint a tanulói túlterhelés mérséklését szolgáló tananyagcsökkentésre vonatkozó pártelőírást a *Művelődésügyi Minisztérium* részéről azonnali adminisztratív intézkedések követték.

A KB-határozatot mintegy megelőzve már áprilisban megjelent a *művelődésügyi miniszter 118/1972. számú utasítása* az általános iskola első osztályos tanulóinak osztályozásáról, amely – a rendkívül magas, 11,4 százalékos lemorzsolódás tüneti kezelésképpen – eltörölte az ún. „képességtárgyak” (környezetismeret, gyakorlati foglalkozás, ének-zene, testnevelés) osztályozását, a tanulmányi átlagot és elégtelen osztályzatok esetén is lehetővé tette a továbbhaladást.⁶¹ Ezt a rendelkezést az általános iskolai tanulók félévi osztályozásának korlátozását tartalmazó rendelkezés követte az ún. „belépő tantárgyak”, illetve az 5. osztály valamennyi tantárgya esetén.⁶² Egy, a következő évben kiadott miniszteri utasítás pedig megszüntette a tanulmányi átlagosztályzatot és rendelkezett az érettségi vizsga fokozatainak megszüntetéséről.⁶³ Ennek a valóban súlyos, a pedagógiai kultúra nyilvánvaló hiányosságaira visszavezethető problémának a kezelésmódja azonban – szakmai eszkö-

⁵⁸ Uo. 21.

⁵⁹ *Lázár György*: A szakképzés fejlesztésében is a fő feladat a minőségi színvonal emelése. Uo. 23–26.

⁶⁰ A 13 felszólaló körül 7 nő, 6 férfi volt; munkahelyük és területi megoszlásuk is az arányokra ügyelő, körültekintő előkészítésre enged következtetni. Lásd: 54. sz. jegyzet.

⁶¹ *A művelődésügyi miniszter 118/1972. (M. K. 8.) MM számú utasítása* az általános iskola 1. osztályos tanulóinak osztályozásáról. M. K., 16. 1972. 8. 172.

⁶² *A művelődésügyi miniszter 143/1972. (M. K. 18.) MM számú utasítása* az általános iskolai tanulók félévi osztályozásáról. M. K., 16. 1972. 18. 454.

⁶³ *A művelődésügyi miniszter 148/1973. (M. K. 14.) MM számú utasítása* a tanulmányi átlagosztályzat és az érettségi vizsga fokozatainak megszüntetéséről. M. K., 17. 1993. 14. 396.

zők helyett adminisztratív-jogi szabályozással – kísértetiesen emlékeztetett az ötvenes évek „bukásmentes iskolát” vizionáló, voluntarista oktatásügyi akcióira.⁶⁴ A fenti rendeletek értelmezését, illetve alkalmazását a szaksajtó erőteljes tájékoztató és propagandatevékenysége kísérte.⁶⁵

A másik „statáriális eljárás” alá vont terület „a tanulói túlterhelés” csökkentésének, azaz a „tananyagcsökkentésnek” – korabeli népszerű rövidítéssel: a *TACS*-nak – feszes ütemű végrehajtása volt. A *Köznevelés* már néhány héttel a határozatot követően, augusztus közepén közreadta a *Művelődésügyi Minisztérium* közoktatási revíziós testületének „a túlterhelés csökkentésére vonatkozó állásfoglalását”, miszerint a párthatározat „mélyreható elemzését... egyértelmű és határozott következtetéseit... nagyon komolyan kell vennünk”. A minisztérium útmutatók közreadásával kívánja segíteni az azonnali megvalósítást, és elvárja az iskolaigazgatók és a pedagógusok „szakszerű és szenvedélyes” közreműködését.⁶⁶

Még a nyári szünet végén megjelentek az első sillabuszok az egyes tantárgyak tanterveinek és tankönyveinek soron kívüli korrekciójáról,⁶⁷ majd – ezt követően – a korrekciókra, elsősorban a kijelölt tananyagrészek manuális törlésére vonatkozó útmutatások is.⁶⁸ A részletes „*Irányelvek*” azonban, amelyek egyszerre szolgáltak módszertani segítségül a gyakorló pedagógusok, illetve útmutatásul a központi tantervi korrekciós munkálatok szakemberei számára, csak jóval a tanév megkezdése után, október második felében láttak napvilágot, egy minisztériumi főtisztviselő „*Hogyan lehet tananyagot csökkenteni?*” című bevezető írásával.⁶⁹

⁶⁴ Lásd: Kardos 2007, 62., 67–69. – Az ad hoc jellegű adminisztratív intézkedések ellen a tudományos megalapozás igényével lép fel Báthory Zoltán: Értékelés a pedagógiában. *P. Sz.*, 22. 1972. 3. 211–222.; Kiss Árpád: A tudományos kutatások szükségességének indoklása a pedagógiában. *Uo.* 5. 385–395.

⁶⁵ Welker Ottó: Gondolatok a tanulók minősítéséről. *Kn.*, 28. 1972. 16.13–16. ; A párthatározat után. *P. Sz.*, 22. 1972. 9. 769.

⁶⁶ A túlterhelés csökkentéséről. *Kn.*, 28. 1972. 16. (aug. 18.) 5–7.

⁶⁷ A művelődésügyi miniszter 107., 109/1972. (M. K. 7.) MM számú, illetve 108/1972. (M. K. 6.) MM számú utasításai egyes középiskolai szaktárgyak tantervmódosításáról. *M. K.*, 7. 246–301. , illetve *uo.* 6. 207. A 117/1972. (M. K. 8.) MM számú utasítás a szakosított tantervű osztályok szervezeti és működési rendjét módosította. *Uo.* 8. 171–172.

⁶⁸ A tananyagcsökkentés első szakasza – a minisztérium, illetve az OPI által kiadott és a művelődésügyi osztályokhoz és a szakfelügyelőkhez eljuttatott sokszorosított brosúrákra alapozva – a tanév-előkészítő szakmai tanácskozásokon, szakfelügyelői „kézi vezérléssel” zajlott; a feladat a kijelölt, „túlterhelést okozó”, anyagrészek törlése volt a tantervekből, illetve a tankönyvekből.

⁶⁹ Welker Ottó: I. m. (Lásd: 53. sz. jegyzet), 5–6. – Az október 20-án közzétett instrukció rövid időt szabott „a legalább 15 százalékos redukció” végrehajtására; „az ismeretanyag csökkentésének” lehetőségét egyes „összefüggő anyagrészek, fejezetek elhagyásában” látta. – A konkrét előírások-

A tananyag-csökkentési kampány – a kezdettől tapasztalt groteszk kísérő-jelenségeivel együtt – a következő tanévre is áthúzódott, az oktatáspolitikai-szakmai fórumok és a szaksajtó központi témája maradt.⁷⁰ Az akció jellegére és méreteire jellemző, hogy a *Köznevelés* 1973. évi 27. száma – „*A tanévkezdés dokumentumaiból*” címszó alatt – több mint kéttucatnyi, nagyrészt a tananyagcsökkentéssel kapcsolatos miniszteri rendelkezésre hívta fel az érdekeltek figyelmét.⁷¹

Ezek a gyors, de mégis megkésített intézkedések meglehetősen kaotikus állapotokat teremtettek, megzavarták az iskolák munkáját és szkeptikussá vagy éppen közönyössé, elutasítóvá tették a pedagógustársadalmat a tananyagcsökkentés – mi több, az oktatásügyi intézkedések – komolyságát, szakszerűségét illetően.⁷² A neveléstudomány némileg megkésített reagálása a probléma tanterv-elméletileg is átgondolt, szakmailag megalapozott, érdemi rendezésére a zavaros és kapkodó tanügy-igazgatási intézkedések korrekciós-kompensációs kísérleteként fogható fel.⁷³

Az 1972/73-as és az 1973/74-es tanévet végigkísérő, demagóg elemektől sem mentes kampánytéma adminisztratív lezárását a tantervmódosítás, illetve a tananyagcsökkentés kedvezőnek minősített tapasztalatait összefoglaló minisztériumi értékelés jelentette⁷⁴, amelynek vezérgondolatai a következő

kat a lap következő száma közölte: Irányelvek az általános iskolai tananyag csökkentéséhez. *Uo.* 21. 5–7.; A gimnáziumi tanulók és a szakközépiskolai tanulók túlterhelésének csökkentéséhez. *Uo.* 7–9., 10–11.

⁷⁰ Lásd: A tanulók túlterhelésének csökkentése. *Kn.*, 29. 1973. 10. 3. – Általános iskola: a heti órák száma változatlan. *Uo.* 4–7. – Szakközépiskolák: Több mint száz bizottság segítségével. *Uo.* 8–10. – Gimnázium: A túlterhelés mérséklésének egyik módja a tananyag csökkentése. *Uo.* 11–14. – Az új [1973/74-es] tanév feladatairól. (*Benczély József, Kálmán György, Vendég Sándor, Welker Ottó, Miklósvári Sándor és László József* „útmutatásai”). *Uo.* 29. 1973. 20. 3–14. – Az általános iskolai tananyagcsökkentés tantárgyi alapelvei. *Uo.* 23. 3–9.

⁷¹ A tanévkezdés dokumentumaiból. *Uo.* 27. 11.

⁷² „Félek egy kicsit”... „Egy kicsit sok az új, ami erre a tanévre esik” – adott hangot a közvéleménynek *Selmezi Béla* (!) – valójában *Selmezi Miklós* –, a balatonlellel általános iskola igazgatója. – *Vati Papp Ferenc*: Balatonlellel tűnődések. *Uo.* 27. 6–7. – Az intézkedések ellentmondásos fogadtatására utalt – hivatali optimizmusa ellenére is – *Gosztonyi János* miniszterhelyettes tanév eleji nyilatkozata is. – *Gosztonyi János*: Önmagunkat ellenőriztük. *Kn.*, 30. 1974. 21. 3–5.

⁷³ *Ballér Endre*: A tantervek alapvető összefüggéseiről. *P. Sz.*, 22. 1972. 3. 193–211.; *Kiss Árpád*: A tudományos kutatások szükségességének indoklása a pedagógiában. *Uo.* 5. 385–390. – *Nagy Sándor*: Tananyag-csökkentési javaslatok és további tantervi munkák. *P. Sz.*, 23. 1973. 6. 538–553. V. ö.: 95–99. sz. jegyzet.

⁷⁴ Lásd *Gosztonyi János* miniszterhelyettes fentebb hivatkozott nyilatkozatát „az országos brigád-vizsgálatról” – 72. sz. jegyzet; továbbá: Az első év mérlege: *Kálmán György, Welker Ottó és Vendég Sándor* helyzetértékelése. *Kn.*, 26. 8–22. (Általános iskola: 9–13., Gimnázium: 14–17.; Szakoktatás: 18–22.)

évek oktatáspolitikai propagandájában – esetenként önkritikus felhangokkal – rendszeresen visszatértek.⁷⁵ Egy 1974-ben kiadott miniszteri utasítás viszont, a korábbi bürokratikus intézkedéseket is bíráló módosításokkal, már a hatékonyabb tanári munkára és a tanulók egyenletesebb terhelésére próbálta helyezni a hangsúlyt.⁷⁶ A kampány lecsengésével párhuzamosan megkezdődtek a „középtávrá” előírányzott, átfogó tantervi reform – gyakorlati tapasztalatokkal és tudományos kutatásokkal is alátámasztott – előkészítő munkálatai.⁷⁷

A párthatározatban nagy teret kapott a fizikai dolgozók gyermekeinek felkarolása, hátrányos helyzetük csökkentése. Ezt a célt elsődlegesen – az értékeléssel és osztályozással, valamint a tananyagcsökkentéssel kapcsolatos, fentebb bemutatott – gyors adminisztratív intézkedésekkel kívánták elérni. Kevés szó esett viszont a probléma mélyebb gyökereiről, a (nevelés)szociológiai kutatások által feltárt összefüggésekről.⁷⁸ Erdemi visszhang és konkrét intézkedések nélkül maradtak a szakajtóban többször is érintett, de lényegében tabutémaként kezelt „cigánykérdés” szociál- és oktatáspolitikai megoldását kezdeményező felvetések, javaslatok is.⁷⁹

⁷⁵ Az – időközben átszervezett, új elnevezésű – *Oktatási Minisztérium* „Az 1974/75-ös tanév feladatai az alsó- és középfokú oktatási intézményekben” című közleménye – szinte mentegetőző – azt hangsúlyozza, hogy „általános érvényű vagy egy iskolatípus egészére vonatkozó új utasítást erre a tanévre... nem adunk ki.” *Kn.*, 30. 1974. 27. 3–6. (Idézet: 6.) – A visszatekintő értékelések közül – például –: *Gosztonyi János*: „Az oktatás, az iskola közügy lett...” *Kn.*, 31. 1975. 1. 5–6. – Tanév végén, új tanév előtt. *Uo.* 26. 3–4. – Az oktatás ötéves terve egységet, következetességet, tudatosságot igényel. Interjú *Polinszky Károly* miniszterrel. *Kn.*, 32. 1976. 5. 3–5. – Az oktatás és a nevelés korszerűsítését az egész társadalom figyelemmel kíséri. Interjú *Kornidesz Mihállyal*, az MSZMP KB osztályvezetőjével. *Uo.* 10. 3–6. Az interjúalany több esetben is a „helyes” központi előírások helyi végrehajtásának mulasztásairól, hiányosságairól tesz említést. – V. ö. *Ilku Pálnak* a decentralizáció káros következményeiről elhangzott korábbi véleményével. Lásd: 50. sz. jegyzet.

⁷⁶ *A művelődésügyi miniszter 108/1974. (M. K. 16.) MM számú utasítása* a túlterhelés csökkentésével kapcsolatos minisztériumi utasítások módosításáról. – A rendelkezés a hatékonyabb tanári munka és az arányos terhelést biztosító házi feladatok pedagógiai előnyeit hangsúlyozza. *M. K.*, 18. 1974. 16. 604.

⁷⁷ Lásd a 73. sz. jegyzetet, továbbá: Az új tantervek elé. [Az Országos Pedagógiai Intézet munkatársainak tájékoztatója.] *Kn.*, 31. 1975. 34. 3–5. – *Welker Ottó*: Az új tantervek elé. *Uo.* 32. 1976. 16. 5–6. – Lásd még: 95–99. sz. jegyzet.

⁷⁸ *Gazsó Ferenc*: Mobilitás és iskola. Budapest, 1971; *Gazsó Ferenc, Pataki Ferenc, Várhegyi György*: Diákéletmód Budapesten. Budapest, 1971; *Gazsó Ferenc*: Iskolarendszer és társadalmi mobilitás. Budapest, 1976; *Ferge Zsuzsa*: Az iskolarendszer és az iskolai tudás társadalmi meghatározottsága. Budapest, 1974.

⁷⁹ *Balázs Mihály*: Egységes szemlélettel. *Kn.*, 32. 1976. 43. 16–18. – *Gulyás Sándor*: Az iskola szerepe a cigányok felemelkedésében. *Uo.* 33. 1977. 6. 5–6. – *Somos Lajos*: Miben egyenrangúak a cigány tanulók? *Uo.* 33. 1977. 10. 9.

Az intézkedések eredménytelenségére, valamint a problémák tüneti kezelésére irányuló, a korábbi gyakorlathoz való visszakanyarodást jelző, direkt politikai természetű megoldás szándékára utal az oktatási és a munkaügyi miniszter 1975-ös közös közleménye „az alsó- és középfokú oktatási-nevelési intézmények tanulóinak társadalmi rétegek szerinti kategorizálásáról”.⁸⁰

Ezzel a nyilvánvaló politikai törekvéssel magyarázható egy korábbi, az iskolarendszer szerkezetét érintő óvatos korrekció is, amely a hármas osztatú középfokú oktatás intézményeinek – a szakmunkásképző iskolának, a szak-középfokú iskolának és a gimnáziumnak – a funkcióját és munkamegosztását kívánta pontosítani, megszabadítva a szakközépfokú iskolát az előző évtized irreális, teljesíthetetlen elvárásaitól.⁸¹ A munkaerő-piaci igényekhez igazodóan, elsősorban a nagyvállalati lobbij nyomására ugyanakkor előtérbe került a szakmunkásképzés gyorsabb ütemű fejlesztése.⁸² A fakultáció bevezetése, illetve gyakorlati irányú kiterjesztése pedig a gimnáziumi oktatás rugalma-

⁸⁰ Az Oktatási Minisztérium és a Munkaügyi Minisztérium 62.860/1975. számú OM–MŰM-közleménye az alsó- és középfokú oktatási intézmények tanulóinak társadalmi rétegek szerinti kategorizálásáról. *M. K.*, 19. 1975. 23. 828–829. Melléklet: 829–830. A statisztikai rendszer átalakítására (Lásd: *M. K.*, 1975. 1.) hivatkozó rendelkezés hat kategóriát határozott meg: a munkásosztályhoz tartozó fizikai dolgozók; a munkásosztályhoz tartozó közvetlen termelésirányító dolgozók; a szövetkezeti parasztsághoz tartozó fizikai dolgozók; a szövetkezeti parasztsághoz tartozó közvetlen termelésirányító dolgozók; nem fizikai foglalkozású dolgozók; kisáru-termelők, kiskereskedők gyermekei. A tanulók besorolását az intézményvezetőknek első ízben 1976. január 31-ig, a következőkben pedig minden év szeptember 20-ig kellett elkészíteniük. A rendelkezés háttere – minden bizonnyal – az 1972-ben végbement, „a munkásosztály vezető szerepének megszilárdítását” célzó baloldali politikai fordulat – lásd: *Magyarország története* 1995. 257–262. – hiszen az *MSZMP VIII. kongresszusa* már 1962 novemberében a származás szerinti kategorizálás eltörléséről döntött. *Kardos* 2007. 103–108. – Az ötvenes évekre vonatkozóan lásd: *Uo.* 64–69.

⁸¹ A Magyar Népköztársaság Elnöki Tanácsának 1973. évi 24. számú törvényerejű rendelete a középfokú oktatási intézményekről szóló 1965. évi 24. számú törvényerejű rendelet módosításáról. *M. K.*, 17. 1973. 20. 509–510. – A rendelet a szakközépfokú iskolák elsődleges funkcióját a szakirányú felsőfokú továbbtanulás, illetve a technikai minősítés megszerzésére irányuló felkészítésben határozta meg, a szakmunkás-képzés elnyerését csak a magasabb elméleti képzettséget kívánó ipari, valamint az élelmiszer- és fagazdasági szakmákban tartotta szükségesnek.

⁸² A szakmunkásképző iskolák száma az 1970-es években mintegy 25 százalékkal gyarapodott (1970: 214, 1980: 268), valamivel kisebb mértékben bővült a férőhelyek száma. Jelentősen, több mint másfélszeresére nőtt a beruházások értéke (1970: 940, 1980: 1538 millió Ft) és megkétszereződött az intézmények költségvetési támogatása (1970: 1108, 1980: 2225 millió Ft). Az egy tanulóra jutó költségvetési kiadások összege csaknem háromszorosára nőtt (1970: 4955, 1980: 14521 Ft). Az oktatók száma 1970-ben 8300, 1980-ban 10 600 fő volt. *Oktatás, művelődés* 1986, 14–16.

sabbá tételét, belső differenciálását, a változó körülményekhez és a társadalmi igényekhez való igazodását segítette elő.⁸³

A munkaerő-piaci helyzet és a foglalkoztatáspolitikai kényszer diktálta gyors ütemű óvodafejlesztés ideológiai-politikai szempontját is a hátrányos helyzet enyhítésének szándéka, a felzárkóztatás szakmai-pedagógiai érveit pedig az iskolaelőkészítés kiterjesztése és színvonalemelése, a tanulók sikeres(ebb) iskolai előmenetelének megalapozása jelentette.⁸⁴

A rövidtávon megvalósítandó intézkedések egyik meggyőzőnek szánt, a társadalom és az iskolai élet demokratizmusának erősödését egyaránt igazolni hivatott lépése, a nevelőtestületek hatáskörének csekély mértékű bővítése volt 1974-ben. Az ide vágó rendelkezés szerint az oktatási intézmények igazgatóinak – egyébként módosított, határozott idejű – kinevezése esetén az iskolai párt- és szakszervezet mellett ki kell kérni a nevelőtestület véleményét is.⁸⁵ A rendelet végrehajtása ugyanakkor – a megkövesedett helyi hatalmi viszonyok megbolygatásából, illetve pozícióföltésből eredően is – számos lokális konfliktus forrásává vált.⁸⁶

⁸³ A rendelet – lásd: 81. sz. jegyzet – a gimnáziumok esetén a felsőfokú továbbtanulásra való felkészítést helyezte előtérbe, ugyanakkor előírta az érdeklődés szerinti tantárgyválasztás lehetőségének megteremtését. – A gimnáziumi fakultatív tárgyak bevezetését a 106/1974. (M. K. 16.) OM számú oktatási miniszteri utasítás rendelte el, előírva a munkába állást segítő gép- és gyorsírás és a gépészeti műszaki rajz fakultatív oktatását is. M. K., 18. 1974. 16. 601–603.

⁸⁴

Az óvoda-fejlesztés adatai	1970	1980	Arány
Az óvodák száma	3457	4690	135,6
befogadóképessége	208647	385533	184,9
Költségvetési kiadások	919 mFt	3834 mFt	417,2
egy gyermekre jut	4379 eFt	8894 eFt	203,1
Óvónők száma	12481	29437	235,8
Óvodás gyermekek száma	227279	478100	217,3

Az óvodai beruházások 1965 és 1970 között 530, 1971–1975-ben 1480, 1976–1980 között 4682 mFt-ra rúgtak. *Oktatás, művelődés* (1986), 14–18.

⁸⁵ A művelődésügyi miniszter 5/1974. (M. K. 5.) MM számú rendelete az általános iskolák, gimnáziumok és szakközépiskolák vezetésének határozott idejű ellátásáról. M. K., 18. 1974. 5. 456–458. – A rendelet értelmében vezetői megbízást az kaphat, aki „szakmai felkészültség, vezetőkészség, továbbá politikai és erkölcsi magatartás szempontjából megfelel”. Uo. 457.

⁸⁶ Gosztonyi János: I. m. (Lásd: 72. sz. jegyzet), 3–6.; Vati Papp Ferenc: I. m. (Lásd: uo.) – Az 1974/75. tanév feladatai az alsó- és középfokú oktatási intézményekben. Uo. 27. 3–6. – Csontos Magda: Az igazgatók ciklikus kinevezéséről. *Kn.*, 33. 1977. 19. 3–4.

A (párt)állami kontroll erősítésének szándékát jelezte ugyanakkor, hogy a KB-határozatot követő, „rövidtávú” intézkedések sorában elsőként – a határozat intézményi „feldolgozására” vonatkozó rendelkezéssel⁸⁷ egyidejűleg – jelent meg a *művelődésügyi miniszter 150/1972. (M. K. 24.) M. M. számú utasítása* „az alsó- és középfokú oktatási-nevelési intézmények felügyeletéről”.⁸⁸ A rendelkezés megerősítette az 1950-ben létrehozott általános tanulmányi felügyelet átfogó, mindenre, nyomatékosan pedig „az intézmény politikai-ideológiai, szakmai tevékenységére és az intézményvezetés munkájára” kiterjedő ellenőrző szerepét.⁸⁹ A megyei „szakigazgatási szervhez”, azaz a megyei tanácsok művelődésügyi osztályához rendelt, centralizált szakfelügyeletnek pedig változatlanul kiemelt feladata maradt „a szakterületére vonatkozó pedagógiai dokumentumok követelményrendszerének és a szocialista pedagógiai elveinek” érvényesülésével kapcsolatos ellenőrző tevékenység.⁹⁰

A hetvenes évek elején elindult közigazgatási decentralizáció korlátozásának, részleges visszavonásának, azaz az erősödő központosításának a szándékát tükrözi a művelődésügyi szakigazgatási szervek „feladatairól, hatásköréről, hatósági jogköréről” szóló 1973-as miniszteri utasítás is, amely megerősítette a helyi és a területi tanácsai szervek művelődésügyi tevékenységének szigorúan centralizált, megyei szintű irányítását, kiemelten is az oktató-nevelő munka területén.⁹¹

A rövidtávú feladatok végrehajtását folyamatos – és önigazoló – propaganda kísérte.⁹² Az eredmények visszaigazolását, „szentesítését” az 1974-es

⁸⁷ Lásd: 52. sz. jegyzet.

⁸⁸ *A művelődésügyi miniszter 150/1972. (M. K. 24.) MM számú utasításai az alsó- és középfokú oktatási-nevelési intézmények felügyeletéről. M. K., 16. 1972. 24. 546–548. – Kelemen 2003/b, 2011; Kardos 2007, 52–55., továbbá: Szebenyi Péter: Válaszúton a szakfelügyelet. Budapest, 1993.*

⁸⁹ *M. K., 16. 1972. 24. 547.*

⁹⁰ *Uo. 547.*

⁹¹ *A művelődésügyi miniszter 142/1973. (M. K. 13.) MM számú utasítása a megyei (fővárosi) tanácsok végrehajtó bizottsága művelődésügyi feladatokat ellátó szakigazgatási szervének feladatairól, hatásköréről és hatósági jogköréről. M. K., 17. 1973. 13. 373–377. – Kelemen 2003/b. Az előzményekre vonatkozóan lásd még: Kardos 2007, 52., 55. – A rendelkezés ugyanakkor megerősítette az 1969-ben létrehívott megyei továbbképzési kabineteknek a hagyományos, ideológiai-politikai irányultságú gyakorlattól eltérő, új típusú továbbképző-szervező tevékenységét. Kelemen 2012.*

⁹² Lásd: 72., 74., 75. sz. jegyzet, továbbá Polinszky Károly: Az új tanév elé. *Kn.*, 30. 1974. 28. 2.; Nevelőmunkánkkal a jövőt alakítjuk. *Fülöp Károly* interjúja *Polinszky Károly* oktatási miniszterrel. *Uo.* 31. 1975. 14. 5–6. – Lásd még: 94. sz. jegyzet.

országgyűlés költségvetési vitája,⁹³ majd az MSZMP 1975-ben megtartott XI. kongresszusa jelentette, amelyen – előadói beszédében – maga Kádár János értékelte a határozata végrehajtásának „biztató eredményeit”. A továbbblépés legfőbb céljának továbbra is „a szocialista közgondolkodás megerősítését” jelölte meg – „a közoktatás továbbfejlesztése révén”.⁹⁴

* * *

A szakmailag kevésbé megalapozott tananyag-csökkentési kampány pragmatizmusán túllépő, elméletileg is átgondolt *tantervfejlesztési munkálatok* – a párthatározatban kitűzött „középtávú feladatok” részeként – az 1973/74-es tanévben kezdődtek meg.⁹⁵ A *Művelődésügyi Minisztériumban* kialakított bizottsági rendszer részeként létrejött egy „tantervi főbizottság”, amelynek a tantervfejlesztési alapelvek kidolgozása és megvitatása volt a feladata.⁹⁶ Az iskolatípusonként szervezett „tantervi bizottságok” dolgozták ki a tantervi irányelveket és koordinálták a „tantárgyi bizottságok” munkáját, amelyek 1975. április végéig készítették el az adott tantárgy tantervének tervezetét.⁹⁷ A bizottságok munkájában – a neveléstudomány és a különböző tudományterületek képviselői mellett – gyakorló pedagógusok is részt vettek. A *Magyar Tudományos Akadémia* – minisztériumi felkérésre – ugyancsak bekapcsolódott a tantervfejlesztési munkálatokba. 1973 őszén létrehozta az Akadémia elnöksége mellett működő, a Művelődésügyi Minisztériummal közös közok-

⁹³ Gosztonyi János: „Az oktatás, az iskola közügy lett.” G. J. oktatási államtitkár felszólalása az Országgyűlés téli időszakának második napján, 1974. december 20-án. *Kn.*, 31. 1975. 1. 5–6. – Az államtitkár felszólalásában – az eredmények áttekintése mellett – a végrehajtás „ellentmondásaira” (az anyagi eszközök elégtelensége, a pedagógusok helyzetének romlása) is kitért és a költségvetési források bővítését szorgalmazta.

⁹⁴ Kádár János: Ifjúság, iskola, művelődés [összeállítás K. J. kongresszusi előadói beszédének a közoktatást érintő részeleiből]. *Kn.*, 31. 1975. 14. 3–4. – Polinszky Károly oktatási miniszter megállapítása szerint a kongresszus „lényegében nyugtázta a közoktatás munkásainak eredményeit és erőfeszítéseit”. Polinszky Károly: Nevelő-munkánkkal a szocialista jövőt alakítjuk. Fülöp Károly interjúja P. K. oktatási miniszterrel. *Kn.*, 31. 1975. 14. 5–6. – Idézet: 6. – Lásd még: Voksán József: A közoktatási párthatározat végrehajtásáért. *P. Sz.*, 25. 1975. 3. 1960–2003.

⁹⁵ Gosztonyi János: Az oktatás korszerűsítésének tapasztalatai – további tervek, feladatok. *P. Sz.*, 24. 1974. 7–8., 581–597. – A tantervfejlesztés szakmai hátterére vonatkozóan lásd: 73. sz. jegyzet, továbbá: Szebenyi Péter: Kíváncos és lehetséges tanterv. *P. Sz.*, 23. 1973. 11. 1003–1011.; Nagy Sándor: A nevelési terv és a tanterv integrálásának kérdései. *Uo.* 24. 1974. 12. 1077–1087.

⁹⁶ Az „alapelvek” témái: tantervi irányelvek valamennyi iskolatípus számára; a tanterv és a nevelési terv összedolgozása; a tanulók terhelhetősége; a fakultatív oktatás lehetőségei; munkára nevelés, műszaki-technikai oktatás; iskola-előkészítés, az iskolai előkészítő szakasz szerkezeti kapcsolatai; esztétikai nevelés; az eszközrendszer tervezése. – Gosztonyi: I. m. 594. Lásd még: 95. sz. jegyzet.

⁹⁷ *Uo.* 594.

tatási bizottságot, amely ajánlást dolgozott ki az általános műveltség iskolai tartalmára vonatkozóan és kísérleteket kezdeményezett a gyakorlati megvalósítás érdekében.⁹⁸ A széles körű szakmai közreműködéssel zajló tantervfejlesztési munkálatokról a szaksajtó folyamatosan tájékoztatott.⁹⁹

A tudomány és az iskolai gyakorlat látszólagos megegyezésén alapuló nevelési-oktatási tervek bevezetésére több lépcsőben és felmenő rendszerben került sor (1978: általános iskola, 1979: gimnázium; a szakiskolák új tanterveinek bevezetése áthúzódott az 1980-as évekre).¹⁰⁰

A reform nyomán bevezetett dokumentumok sajátos, újszerű vonása a nevelési és oktatási feladatokat, a tanórai munkát és a tanórán, valamint az iskolán kívüli – művelődési – tevékenységet egyaránt átfogó, a tanulói és a tanári tevékenység egészét felölelő totalitarizmus volt, ami igazodott a KB-

⁹⁸ Az akadémiai közoktatási bizottság elnöke *Szentágothai János*, az MTA alelnöke volt, három albizottságát („szektorbizottságok”) *Császár Ákos* akadémikus (matematika), *Marx György* akadémikus (természettudományok) és *Szabolcsi Miklós* akadémikus (társadalomtudományok) vezette. A rendszer később két munkabizottsággal (testi nevelési és műszaki gyakorlati nevelési) bővült. A bizottságok intenzív munkát folytattak (akadémiai ankét 1973 őszén, kihelyezett tanácskozások Nyíregyházán 1974–1976-ban; ajánlás az általános műveltség iskolai tartalmára vonatkozóan; javaslat a megindítandó kísérletekre stb.). *Uo.* 594.; továbbá *Rét Rózsa*: A jövő iskolájáért. (Beszámoló az MTA Elnökségi Közoktatási Bizottsága és az Oktatási Minisztérium szakembereinek 1976 januárjában megtartott nyíregyházi zártkörű tanácskozásáról.) *Kn.*, 32. 1976. 10. 7–9.; Az MTA állásfoglalásai és ajánlásai a távlati műveltség tartalmára. Budapest, 1976.; *Műveltség az ezredfordulón* [„Fehér könyv”]. Szerk. *Rét Rózsa*. Budapest, 1980. – Lásd még: 110. sz. jegyzet

⁹⁹ Lásd: 77., 95. sz. jegyzet, továbbá: Általános iskolai munkaközösség: Új vonások az általános iskolai tantervekben. I. P. Sz., 26. 1976. 7. 588–597., II. Uo. 8. 676–682.; *Varga Lajos*: Új vonások a gimnáziumi tantervekben. *Uo.* 9. 773–784.; *Szabolcs Ottó*: Új közismereti tantervek a szakmunkásképző iskolákban. *Uo.* 11. 976–984.

¹⁰⁰ *Az oktatási miniszter 114/1977. (M. K. 11.) OM számú utasítása az általános iskolai nevelés és oktatás tervének bevezetéséről*. M. K., 21. 1977. 11. 426–427. – Az utasítás az 1978. szeptember 1-jétől érvénybe lépő dokumentumok részben teljes körű (alapelvek, éves óratervek, a tanórán és az iskolán kívüli nevelés terve), részben részleges és felmenő rendszerű (1. osztály: teljes tantárgyi struktúra; 3–4. o.: osztályfőnöki óra; 4. o.: rajz és testnevelés; 5. o.: matematika; 6. o.: fizika; 7–8. o.: honvédelmi ismeretek; 6–7. o.: közlekedési ismeretek) bevezetéséről rendelkezett. – *Az oktatási miniszter 124/1978. (M. K. 14.) OM számú rendelete a gimnáziumi nevelés és oktatás tervének jóváhagyásáról és bevezetéséről*. M. K., 22. 1978. 14. 600–602. – A gimnáziumi nevelés és oktatás tervét – a fizika és a technika tantárgyak kivételével – az iskolák I. osztályaiban 1979. szeptember 1-jétől fokozatosan, felmenő rendszerben kellett alkalmazni. – *A gimnáziumi fakultatív rendszerű oktatás általános bevezetéséről az oktatási miniszter 125/1978. (M. K. 14.) OM számú utasítása* rendelkezett. – A nevelési és oktatási terveket az intézmények külön kiadványokban kapták kézhez. Az új iskolai dokumentumok bevezetéséről lásd: Az új tantervekről és a pedagógusok felkészítéséről. *Tóth László* interjúja *Hanga Mária* miniszterhelyetttel. *Kn.*, 33. 1977. 12. 3–5.; *Komoróczy Sándorné*: Változó tantervek. *Kn.*, 34. 1978. 9. 3–4.; *Mikósvári Sándor*: Az új nevelési-oktatási tervek bevezetésének időszéri kérdései. *P. Sz.*, 28., 1978. 9. 771–779.; *Szebenyi Péter*: Az általános iskola új nevelési-oktatási terve. *Uo.* 10. 867–884.

határozat ideológiai-politikai irányvonalához, a „szocialista nevelés” megerősített követelményeihez. Visszaigazolása volt a pedagógiai folyamatok teljes körű szabályozására és ellenőrzésére irányuló (párt)állami szándéknak.

A nemzetközi tantervfejlesztési tapasztalatokat is érvényesítő nevelési-oktatási programok ugyanakkor számos figyelemre méltó, értékes elemet is tartalmaztak (a nevelő-oktató munka integratív szemlélete; a tananyag korszerűsége, komplexitása, a differenciált pedagógia tevékenységet megalapozó rétegezettsége; a módszertani kultúra és eszköztár megújítására irányuló törekvése stb.) Az alternativitás, a pedagógiai-módszertani szabadság deklarált kiterjesztése viszont – a kötelezőnek minősített tananyag túlméretezettsége, maximalizmusa, a módszertani eljárások alkalmazásának és a taneszközök, elsősorban az előírt tankönyvek használatának túlszabályozottsága miatt – hamis illúzióknak bizonyult. Az új tantervek a kinyilvánított szándékok ellenére nem a tanulói túlterhelés csökkentését, az esélyegyenlőség növelését, hanem – paradox módon – az oktatási rendszer szelektivitásának fokozódását idézték elő. Ezeket a tendenciákat – a változatlan tantervi előírások mellett – a tizenegy napos tanítási ciklus, majd az ötnapos munkahét bevezetése tovább erősítette.¹⁰¹ Ennek a minden tekintetben túldimenzionált tantervi koncepciónak az éles bírálata jelent meg az 1980-as évek tantervi korrekciós törekvéseiben – az iskolai gyakorlat „lázadásában” –, majd a *Nemzeti Alaptanterv* merőben új szemléletmódjában.¹⁰²

A középtávú feladatok másik hangsúlyos eleme a *neveléstudomány* viszonylagos elmaradottságának a felszámolása volt. A neveléstudományi kutatásoknak és kísérleteknek a közoktatás fejlesztésében betöltött szerepét elméletileg alátámasztó, tudományos elemzések mellett¹⁰³ megkezdődött az „elért eredmények” sürgős, leltárszerű és apologetikus számbavétele is.¹⁰⁴

¹⁰¹ Báthory 2001, 17–23.; Kelemen 2003/a, 2003/d; Kardos 2007, 131–133. – Az új nevelési-oktatási tervek bevezetését és alkalmazását megnehezítette a 11 napos munkarendnek, illetve tanítási ciklusnak – *Az oktatási miniszter 121/1978. (M. K. 12.) OM számú utasítása* (M. K., 22. 1978. 12. 511–513.) –, majd az ötnapos tanítási és munkahétnek a bevezetése – *A művelődési miniszter irányelve az ötnapos tanítási és munkahét bevezetésére* (M. K., 26. 1982. 9. 419–452.) –, ami a tanítás időskereit szűkítésével növelte a tantervek eredendő maximalizmusát és újabb – kapcsolódó és következtelen – tananyagcsökkentés(ek)hez vezetett.

¹⁰² Ballér Endre: *Tantervelmélet és tantervi reform*. Budapest, 1978.; *Uő.*: *A Nemzeti Alaptantervtől az iskolai nevelő-oktató munka tervezéséig*. Budapest, 1996.; *Szebenyi Péter*: *Tantervi szabályozás Európában. Tanterv és vizsga külföldön*. Szerk. Mátrai Zsuzsa. Budapest, 1991.; Báthory Zoltán 2001, 124–131. – A tantervi korrekciós törekvésekre vonatkozóan: Kelemen 1989.

¹⁰³ Lásd például a *Köznevelés* „Kutatás az oktatáspolitikai szolgálatában” című összeállítását Szarka József, Vajó Péter, Ferge Zsuzsa, Simon Gyula, Kürti Istvánné, Gázso Ferenc és Erdész Tiborné írásaiból. *Kn.*, 28. 1972. 17. 11–17.; Szarka József: *Gondolatok a pedagógiai kutatásokról. Uo.*

A tájékozódást és a helyzetelemzést viszonylag gyors szervezeti intézkedések követték. 1973-ban látott napvilágot a *Minisztertanács 1036/1973. (IX.19.) számú határozata* „a pedagógiai tudományos kutatásokkal összefüggő kérdések rendezéséről”, amely a tervutasításos rendszer szellemiségét tükröző módon jelölte ki a tudományszervezés és -finanszírozás feladatait, kísérleti és bázisiskolák „felállítását” írta elő, továbbá – három lépcsőben – meghatározta az 1990-ig terjedő időszak „tudományos kutatási” teendőit.¹⁰⁵ A határozat nyomán 1974-ben miniszteri utasítás jelent meg „*A köznevelés fejlesztését szolgáló pedagógiai kutatások*” című – 6. számú – országos kutatási főirány anyagi, pénzügyi ellátásáról, finanszírozásáról és beszámoltatásáról,¹⁰⁶ majd az iskolai pedagógiai kísérletekről, valamint a kísérleti és bázisiskolák létesítéséről.¹⁰⁷

Az intenzívebbé váló kutatómunka és a központilag szervezett kísérletek irányítása – az 1972. január 1-jétől létrehívott akadémiai *Pedagógiai Kutatócsoport* mellett¹⁰⁸ – az 1976-ban átszervezett tudományszervezési és kutatás-irányítási funkciókkal is felruházott *Országos Pedagógiai Intézet* feladata

19. 12–14.; Szarka vitaindító írásához kapcsolódott *Zibolen Endre*: A tennivalók súlyosabbak és számosabbak című írása (*Uo.* 20. 9–16.), amelyben a szerző a korábbi mulasztások súlyos következményeire, a szemléletbeli és módszertani hibákra és hiányosságokra hívta fel a figyelmet és átfogó kutatási programot sürgetett; *Kiss Árpád*: I. m. (Lásd: 73. sz. jegyzet); *Benczedy József*: Az iskolai kísérletek közoktatás-politikai jelentősége. *P. Sz.*, 23. 1973. 7–8. 695–701.; *Báthory Zoltán*: Iskolai kísérletek, *Uo.* 1. 4–11.

¹⁰⁴ *Kálmán György*: I. m. (Lásd: 53. sz. jegyzet.) – A mintegy háromtucatnyi „kísérlet” regisztráló áttekintés meglehetősen szegényes állapotrajz, amely jól tükrözi a neveléstudomány „viszonylagos elmaradottságát”. – Lásd még: 54. sz. jegyzet.

¹⁰⁵ A *Minisztertanács 1036/1973. (IX. 19.) számú határozata* a pedagógiai tudományos kutatásokkal összefüggő kérdések rendezéséről. *M. K.*, 17. 1973. 19. 490–491. – A határozat „a pedagógiai tudományos kutatásokkal” kapcsolatos részfeladatok összehangolására *Tárcaközi Koordináló Bizottság* létrehozásáról rendelkezett. A „kutatási főirány” (lásd: 106. sz. jegyzet) támogatását – „a rendelkezésre álló eszközök figyelembevételével” – az állami költségvetés biztosítja. A kutatás háromlépcsős „ütemterve” (1973–1975, 1975–1980, 1980–1990) számos nehezen értelmezhető, túlságosan általános témát tartalmaz (például „a pedagógiai hatékonyság növelésének lehetősége”, „az oktatási eszközök komplex fejlesztésének terve”, a kialakítandó köznevelési rendszer alapvető jellemzői” stb.)

¹⁰⁶ *Az oktatási miniszter 112/1974. (M. K. 17.) OM számú utasítása*. *M. K.*, 18. 1974. 17. 631–632. – *Halász Gábor, Pócze Gábor*: A 6-os Főirány története. Tájékoztató a közoktatási kutatásokról. IX. Budapest. 1985.

¹⁰⁷ *Az oktatási miniszter 113/1974. (M. K. 17.) OM számú utasítása*. *M. K.*, 18. 1974. 17. 633–635.

¹⁰⁸ A *Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Kutatócsoportja* (1971–1981) tudományos kutató-intézmény volt, amely elsősorban a közoktatás-politika távlati kérdéseivel, tartalmi és iskola-rendszertani kutatásokkal, a neveléstudomány alapvető elméleti és kutatómódszertani kérdéseivel, ifjúságkutatással, neveléstörténeti kutatásokkal foglalkozott. – *Vajó Péter*: A közoktatási távlati fejlesztéséért. *Kn.*, 28. 1972. 17. 12.

lett.¹⁰⁹ A tantervi korszerűsítéssel kapcsolatos munkálatok megalapozása és szervezése pedig az 1973-ban létrehozott MTA–OM EKB (Elnökségi Közös Bizottság) feladatkörébe tartozott.¹¹⁰

A hetvenes években megélnékülő és fokozatosan kibontakozó neveléstudományi kutatások zsinórmértékét – és mintegy kötelező módon ismétlődő hivatkozási alapját – természetesen a KB-határozat intenciói, illetve az általa kijelölt konkrét feladatok jelentették. Ez a pragmatista szemlélet különösen szembeötlő az 1972 utáni időszakban, amikor is a fizikai dolgozók gyermekeinek sikeres iskolai előrehaladását segítő adminisztratív intézkedések „tudományos” alátámasztása, majd a tantervi változások, a komplex – nevelési és oktatási – programok előkészítése és kidolgozása került az előtérbe.¹¹¹ Kiemelt feladatnak számítottak az oktatási rendszer és az iskolai gyakorlat ideológia-politikai alapjainak megerősítését, „a szocialista nevelőiskola” eszményének gyakorlati megvalósítását szolgáló nevelésméleti kutatások és a hozzájuk kapcsolódó kísérletek is.¹¹²

Négy évtized távlatából ugyanakkor megállapítható, hogy ezekben az években – a hivatkozási alapot jelentő párthatározat égíse alatt – rejtett paradigmaváltás ment végbe a hazai neveléstudományban. Felbukkantak, majd fokozatosan teret nyertek korábban tabunak számító témák, például az oktató-nevelő munka pszichológiai és szociológiai megközelítései¹¹³, a nemzetközi pedagógiai gyakorlat adaptációját jelentő empirikus vizsgálatok, mérések,¹¹⁴ az oktatás és az oktatástervezés társadalompolitikai összefüggései,¹¹⁵

¹⁰⁹ Az Országos Pedagógiai Intézet 1972-ben létesített főiskolai jellegű intézmény. Az 1976-os átszervezéssel hivatali szervezetű, elsősorban tantervfelkészítő, illetve országos szervezési feladatokat ellátó minisztériumi háttérintézménnyé alakult át, amely pedagógiai kutatási és kísérleti feladatokat is ellátott. – Lásd: *A Magyar Népköztársaság Minisztertanácsa 1026/1976. (VIII. 19.) Mt. számú határozata az Országos Pedagógiai Intézet átszervezéséről. M. K.*, 20. 1976. 17. 702.

¹¹⁰ Lásd: 98. sz. jegyzet.

¹¹¹ Lásd: 65., 69., 73., 77., 95., 99. sz. jegyzet

¹¹² Példaul: *Szarka József*: A személyiségfejlesztés aktuális kérdései a Magyar Népköztársaságban. *P. Sz.*, 25. 1975. 1. 26–34.; *Széchy Éva*: A szocialista nevelésügy fejlődésének új szakasza. *P. Sz.*, 25. 1975. 7. 579–587.; A hazafias és internacionalista nevelés elvi kérdései és alkalmazása a tantervi munkálatokban. Tudományos ülés az OPI-ban. *P. Sz.*, 25. 1975. 5. 426–450.; Új iskolai dokumentumok és a világnézet nevelés. Tudományos ülés az OPI-ban. *P. Sz.*, 27. 1977. 5. 425–440.; Az iskolai nevelőmunka továbbfejlesztésének kérdései. A Pedagógiai Szemle 1977. december 6-i vitatése. *P. Sz.*, 28. 1978. 6. 485–511.; *Szarka József*: Fejlődő neveléstudomány. *P. Sz.*, 30. 1980. 10. 867–875.

¹¹³ *Ballér Endre*: Nevelépszichológia a gyakorlatban: a pedológia kísértete? *Kn.*, 27. 1971. 7. 40–41. – A nevelésszociológiai kutatások eredményeiről: lásd: 78.sz. jegyzet.

¹¹⁴ *Báthory Zoltán*: A magyar iskolarendszer összehasonlító értékelése. *Kn.*, 40. 1973. 22. 9–10. , v. ö. Értékelés a pedagógiában. *P. Sz.*, 22. 1972. 3. 211–222.; A hazai IEA-vizsgálatok eredménye-

az iskolarendszer és az iskolaszervezet kritikai elemzése és korrekciójának kérdése.¹¹⁶

A „6-os számú főirány” keretében folyó, az iskolarendszer „távlati fejlesztésének” megalapozására kezdeményezett harmadik szakaszbeli kutatások pedig már egyértelműen jelzik a magyar neveléstudomány útkeresését, kitorrészi próbálkozásait az 1972-es párthatározat ideológiai-politikai béklyóiból.¹¹⁷

* * *

Az 1972-es oktatáspolitikai párthatározat egyrészt a pártközpont által elindított 1961-es iskolareform nyilvánvaló kudarcának a hallgatóságos beismerése, illetve a felelősségmegosztás óvatos kísérlete, másrészt annak a demonstratív bizonyítása volt, hogy az MSZMP mint állampárt változatlanul ura a helyzetnek, aktív kezdeményezője az oktatáspolitikának (is). A hegyek vajúdása azonban egeret szült: a határozat – a párton belüli viták és az időközben végbement kedvezőtlen belpolitikai fordulat következtében – nem a reformok várt elindításának, egy új oktatási törvény megalapozásának, hanem a reformtörekvések – igaz, részben sikertelen – megfékezésének az eszközévé vált. Nemcsak egy, a rendszer logikájából következően szükségszerűen zá-

iból. (Báthory Zoltán, Ballér Endre, Kádárné Fülöp Judit, Kozma Tamás és Falus Iván írásai). *P. Sz.*, 23. 1973. 7–8., 631–694.; Hunyady Györgyné: A közösségek empirikus vizsgálata a nevelélméleti kutatásban. *P. Sz.*, 22. 1972. 2. 97–108.; Nagy Sándor: A nevelési-oktatási folyamat kutatásával kapcsolatos tapasztalatok. *P. Sz.*, 30. 1980. 9. 787–797. – V. ö.: Báthory 2001.

¹¹⁵ Nagy József: A középfokú képzési rendszer fejlődési tendenciái és távlati tervezése. Budapest, 1972.; Kozma Tamás: Településfejlettség és iskolafejlettség. *P. Sz.*, 24. 1974. 1. 35–45.; Zibolen Endre: Köznevelésünk gazdasági-társadalmi keretei. *Kn.*, 33. 1977. 24. 9–10.; Forray R. Katalin: Társadalmunk és középiskolája. *P. Sz.*, 29. 1979. 1. 12–19.; Forray R. Katalin, Hegedűs T. András: Egyenlenségek a magyar általános iskolai hálózatban. *P. Sz.*, 30. 1980. 2. 99–109.; Kozma Tamás: Általános iskolánk a nyolcvanas években. *Kn.*, 36. 1980. 33. 3–5., *Uő.*: Középfokú oktatásunk a nyolcvanas években. *Uo.* 42. 7–8.

¹¹⁶ A 115. számú jegyzetben említett példákon túl: Bakonyi Pál: Az általános iskola jövőjéről – hozzászólás ürügyén. *P. Sz.*, 24. 1974. 3. 195–206. A szerző – az általános iskola sokirányú nyitottságára utalva – az iskolaszervezet változathatatlanságának tabuként kezelt kérdéskörét feszegeti.; Ágoston György – Bánfalvi József: Kísérlet a gimnáziumi képzés szerkezetének átalakítására három Csongrád megyei gimnáziumban. *P. Sz.*, 27. 1977. 2. 109–121. (Beszámoló a fakultatív tantárgyblokkos kísérlet tapasztalatairól.)

¹¹⁷ Halász, Pöcze: I. m. (Lásd: 106. sz. jegyzet); Báthory 2001, 23–30.; Gondolatok a pedagógiai kutatásról (Nagy József: A pedagógiai kutatás helyzete és perspektívái című bevezető tanulmányával és – a többi között – Báthory Zoltán, Inkei Péter és Orosz Sándor írásával.) *P. Sz.*, 31. 1981. 4. 327–336. – Újdonság a szakképzésre vonatkozó kutatások megjelenése. Lásd: Vendégh Sándor: A pedagógiai kutatások jelentősége a szakképzésben. *P. Sz.*, 31. 1981. 4. 291–298.; Földi Jenő, Szabó Gyula: A szakképzési kutatások néhány eredménye. *Uo.* 299–306. – Lásd még: Galicz János: Pedagógiai kísérletek Magyarországon. Budapest, 1975.

tonyra futott gazdasági-társadalmi fordulat belső ellentmondásokkal terhes és kompromisszumos terméke tehát, hanem a leállított gazdasági reform és a baloldali politikai fordulat háttérében felsejlő súlyos társadalmi és politikai problémák elkendőzésének és lefojtásának eszköze is, amely a hiányzó sikerek és a győzelembe menekülés illúzióját kínálta, legalábbis az oktatásügy területén. Ezáltal válhatott irracionális folyamatok elindítójává, voluntarista törekvések gerjesztőjévé és eszközévé csaknem egy évtizeden át – az 1982-es önkorrekcióig, a visszavonulást jelző „Állásfoglalásig”.¹¹⁸

A párthatározat „végrehajtása” – a harsány sikerpropaganda ellenére – egyre több feszültséget, ellentmondást hozott a felszínre. Azok a bürokratikuss intézkedések, amelyek a növekvő társadalmi problémák feltárása és komplex kezelése helyett kerültek azonnali bevezetésre – az értékelés és osztályozás jogi szabályozása, az adminisztratív előírásokkal megvalósított tananyagcsökkentés – természetüknél fogva nem járulhattak hozzá az oktatási rendszer hatékonyságának növeléséhez, a fizikai dolgozók gyermekei „hátrányos helyzetének” felszámolásához, legfeljebb statisztikailag manipulálható, formális eredményeket hozhattak.

A szakmailag megalapozatlan – felszínes és kapkodó – tananyag-csökkentési kampány ugyanakkor csak zavart keltett szakszerűtlenségével, fokozta a pedagógusok bizalmatlanságát, gyanakvását az oktatásirányítással szemben. Ezt az attitűdöt erősítette a tantervi reformként beharangozott, elsietetten, hiányos felkészítéssel bevezetett, nehezen áttekinthető új dokumentumrendszer – maximalizmusából eredő – megvalósíthatatlansága, amit a körülmények későbbi változása, a tanításra fordítható időkeret radikális, csaknem 20 százalékos csökkenése még tovább fokozott. Ezek az intézkedések nagymértékben hozzájárultak a magyar pedagógustársadalom – a későbbiek folyamán mindinkább felerősödő – védekező reflexeinek, elhárító mechanizmusainak, a napjainkra is jellemző „Csak reformot ne!”¹¹⁹ szemléletnek a kialakulásához.

A párthatározat elvárásai nyomán végrehajtott tartalmi változások másik paradox következménye pedig az lett, hogy a tananyagcsökkentés jelszával indított tantervi reform – maximalizmusával – a tanulók terheit is megnövelte, és tovább erősítette az oktatási rendszer – elsősorban társadalmi, de pedagógiai-szakmai okokra is visszavezethető – szelekciós mechanizmusait. A

¹¹⁸ Az 1972. évi oktatáspolitikai határozat végrehajtásának tapasztalatai és a közoktatás további fejlesztésének irányelvei. (Az MSZMP Központi Bizottság 1982. április 9-i állásfoglalása – a továbbiakban: *Állásfoglalás*). Oktatáspolitikai dokumentumok 1980–1984. Budapest, 1984. 29–53. – Kelemen 2003/a, Kardos 2007, 135–141.

¹¹⁹ Csak reformot ne... Szerk. Lukács Péter et al. Budapest, 1989. – Kelemen 2003/d.

neveléstudományi kutatások fellendülése ugyanakkor, a közoktatás alapvető problémáinak, mélyülő konfliktusainak egyre nyíltabb feltárásával a rendszer „reformálhatatlanságára” is felhívta a figyelmet.

Egyre nyilvánvalóbbá vált, hogy az oktatáspolitikai folyamatok befolyásolása és ellenőrzése kicsúszott a pártirányítás kezéből. Ennek a merőben új helyzetnek a felismerése – és nyílt beismerése – az *MSZMP Központi Bizottságának* az 1972-es határozat tizedik évfordulója alkalmából közzétett „*Állásfoglalása*”.¹²⁰ Már a dokumentum elnevezése is tükrözi megváltozott jellegét és a megváltozott helyzetet, a hatalom elbizonytalanodását. Bár az „*Állásfoglalás*” az 1972. évi oktatáspolitikai döntés „egészében véve helyes és időtálló” voltából indul ki, a nyilvánvalóan folytathatatlan folytatás felelősségét egyértelműen az állami – törvényhozói és végrehajtó – szervekre hárította át. A *Központi Bizottság* „felkérte” a kormányt, hogy „1983 végéig a népgazdaság távlati tervével összhangban dolgozza ki és hagyja jóvá a közoktatás és a felsőoktatás fejlesztési programját”, továbbá kezdeményezte, hogy az előbbi „kialakításával párhuzamosan elő kell készíteni egy új oktatási törvény kidolgozását”, amit „1984-ben az országgyűlés elé kell terjeszteni”.¹²¹

Az államra átruházott felelősség bizonyítéka „*A közoktatás és a felsőoktatás fejlesztési programja*”, amelyet az *Országgyűlés* 1984. április 12-ei ülésén megtárgyalt és a *Minisztertanács* 1984. május 10-ei ülésén jóváhagyott.¹²² A „fejlesztési program” alapján született meg az oktatásról szóló *1985. évi I. törvény*, amit az *Országgyűlés* az 1985. április 18-ai ülésén fogadott el.¹²³ A törvény, bár változatlanul rögzítette az oktatás állami jellegét és „a szocialista nevelés” megkérdőjelezhetetlen primátusát, az iskolai autonómia és a szakmai szuverenitás kinyilvánításával és az ezt segítő jogi garanciák részleges megteremtésével, valamint az alternativitás – kétségtelenül korlátozott – lehetőségei révén utat nyitott az oktatásügy radikális átalakítása előtt.¹²⁴ A törvény 1990. évi módosítása, az *1990. évi XXIII. törvény* – már a

¹²⁰ Lásd: 118. sz. jegyzet.

¹²¹ *Uo.* 52.

¹²² A közoktatás és a felsőoktatás fejlesztési programja. (A Minisztertanács 1984. május 10-i ülésén jóváhagyott program). Oktatáspolitikai dokumentumok 1980–1984. Budapest, 1984. 67–94. – A programot előzetesen megtárgyalta és elfogadta – 1984. április 12-én – az Országgyűlés is. Az ülésen *Köpeczi Béla* művelődési miniszter mondott bevezető beszédet. *Uo.* 55–66. – *Kardos* 2007, 135–141.

¹²³ *1985. évi I. törvény az oktatásról*. Oktatáspolitikai dokumentumok 1985. Budapest, 1985. 21–99. – *Kelemen* 1986, 1994; *Kardos* 2007, 141–145. – Az oktatási törvény hatálybalépéséről a *Magyar Népköztársaság Elnöki Tanácsának* 1985. évi 17. számú törvényerejű rendelete, végrehajtásáról a *Minisztertanács* 41/1985. (X. 5.) számú rendelete intézkedett. Oktatáspolitikai dokumentumok 1985. 106–118., 119–133.

¹²⁴ *Kelemen* 1986; *Kardos* 2007, 141–148.

rendszerváltás időszakában – ennek a folyamatnak további fontos állomását jelentette: az iskolalétesítés és -fenntartás pluralizmusának visszaállítását, illetve a megmerevedett, monolit iskolarendszer és -szervezet rugalmas, bár nem feltétlenül kívánatos irányú átalakítását.¹²⁵

Ezek az oktatásügyben végbemenő változások nyilvánvalóan mélyebben, a gazdasági-társadalmi viszonyok felgyorsuló átalakulásában és a politikai változás felerősödő igényében gyökereztek. Szükségképpen került előtérbe az oktatás minőségének, hatékonyságának kérdése, illetve a feltételek megteremtésének társadalmi és politikai felelőssége. Az oktatási rendszerre nehezedő nyomás többirányú belső mozgást is eredményezett, a változtatás igénye „lent”, a pedagógustársadalomban és az iskolák világában, „középen”, a neveléstudomány, az oktatáskutatás szintjén, de „fent”, az oktatásirányítás állami intézményeiben is hangot kapott.¹²⁶ Az oktatásfejlesztés „nyugatias” mintákra is hivatkozó modernizációs törekvései a nyolcvanas években már átlépték az oktatáspolitikai pártdokumentumok érvényességi körét, messze meghaladták a korábbi reformelképzeléseket.

Az 1972-es oktatáspolitikai párthatározat tartalmi elemzése és érvényesülésének, hatásának a vizsgálata egyértelműen alátámasztja azt a korábbi előfeltevésünket, hogy egy – átmenetileg és látszólagosan – sikeresnek mondható, de alapjában véve sikertelen „ellenreform”-kísérletnek lehettünk tanúi, amely

- elhárította a szembenézést az oktatásügy meghatározó gazdaság- és társadalompolitikai összefüggéseivel;
- elodázta a rendszer lényegéből eredő problémák feltárását;
- nem kínált adekvát megoldást az oktatási rendszert érintő modernizációs kihívásokra.

A párthatározat végső kudarca – mindmáig túlhangsúlyozott eredményei és pozitívnak mondott hatása ellenére is – azt igazolja, hogy egy fenntarthatatlan rendszer agóniájának része – és annak tünete – volt. Az oktatási rendszerben zajló, kontrollálhatatlanná váló folyamatok, a rendszer nyilvánvaló „megreformálhatatlansága” mintegy előrevetítették a megújulásra képtelen és fenntarthatatlan gazdasági-társadalmi és politikai viszonyok szükségszerű bukását.

Budapest, 2013. július

¹²⁵ Kelemen 1994, 2003/d; Kardos 2007, 152–154.

¹²⁶ Báthory 2001, 37–88.; Kelemen 2003/c, 2011.

- Az állami oktatás (1972): Az állami oktatás helyzete és fejlesztésének feladatai. Az MSZMP Központi Bizottsága 1972. június 14-15-i ülése. Budapest.
- Az állami oktatásról (1982): Az állami oktatásról szóló 1972. június 15-i központi bizottsági határozat végrehajtásának tapasztalatai és a közoktatás további fejlesztésének irányelvei. A Magyar Szocialista Munkáspárt Központi Bizottságának 1982. április 7-i állásfoglalása. Budapest.
- Báthory Zoltán (2001): *Maratoni reform*. Budapest.
- Dokumentumok (1990): *Dokumentumok a magyar oktatáspolitikai történetéből*. Összeáll., bev. Kardos József, Kornidesz Mihály. 1–2. Budapest.
- Halász Gábor (1992): Az 1972-es oktatáspolitikai párthatározat. In: Balogh László (szerk.): *Az oktatási törvénykezés hazai történetéből. Évfordulók, események 1991*. Budapest, 1992. 72–79. (Neveléstörténeti Füzetek 11.)
- Kardos József (2007): *Iskola a politika sodrásában*. Budapest.
- Kelemen Elemér (1986): Az oktatási törvényről. In: *Pedagógiai Szemle*, 36. 7–8. 643–653.
- Kelemen Elemér (1989): Az általános iskola tartalmi fejlesztésének időszéri kérdései. In: *Pedagógiai Szemle*, 39. 7–8. 611–615.
- Kelemen Elemér (1992): Törvények nélkül – törvényen kívül. In: *Új Pedagógia Szemle*, 42. 3. 3–11.
- Kelemen Elemér (1994): A magyar oktatási törvénykezés története. Problématörténeti vázlat. In: Balogh László (szerk.): *Az oktatási törvénykezés változásai. Hazai és nemzetközi áttekintés*. Budapest. 11–64. (Bárczy István Könyvtár 1.)
- Kelemen Elemér (2002): *Hagyomány és korszerűség. Oktatáspolitikai a 19–20. századi Magyarországon*. Budapest.
- Kelemen Elemér (2003a): Oktatáspolitikai irányváltások Magyarországon a 20. század második felében (1945–1990). A korszak „oktatási reformjainak” természetéről. In: *Új Pedagógia Szemle*, 53. 9. 25–32.
- Kelemen Elemér (2003b): Fordulópontok a magyar tanügyigazgatás történetében. In: Foki Tamás (szerk.): *Szebenyi Péter emlékkönyv*. Budapest. 18–23.
- Kelemen Elemér (2003c): Athén felé – félúton. Oktatástörténeti széljegyzetek Báthory Zoltán [Maratoni reform című] könyvéhez. In: *Pedagógusképzés*, 1. 2003. 1–2. 137–143.
- Kelemen Elemér (2003d): A rendszerváltás és az iskola. In: *Iskolakultúra*, 13. 2003. 6–7. 81–87.
- Kelemen Elemér (2007): A nevelésügyi kongresszusok története. In: Kelemen Elemér: *A tanító a történelem sodrásában. Tanulmányok a magyar tanítóság 19–20. századi történetéből*. Pécs, 136–155.
- Kelemen Elemér (2011): Az 1961. évi III. (oktatási) törvény. In: *Budapesti Nevelő*, 47. 3–4. 20–32.
- Kelemen Elemér (2012): A megyei pedagógiai intézetek „hőskora”. Adalékok az 1960–70-es évek hazai oktatáspolitikájához. In: Csillag Ferenc (szerk.): *100 éves a Mérei Ferenc Fővárosi Pedagógiai és Pályaválasztási Tanácsadó Intézet*. Budapest. 4–14.
- Magyarország története (1995): Pölöskei Ferenc, Gergely Jenő, Izsák Lajos (szerk.): *Magyarország története 1918–1990*. Budapest.
- Oktatás, művelődés (1986): *Oktatás, művelődés 1950–1985*. Budapest.
- Romsics Ignác (1999): *Magyarország története a XX. században*. Budapest.
- Sáska Géza (1992): A reform reformjának a reformja. Tantervpolitika az 1945 utáni Magyarországon. In: *Educatio* 183–193.o.
- Setényi János (1992): Az 1991. évi III. (oktatási) törvény politikai vázlata. In: Balogh László (szerk.): *Az oktatási törvénykezés hazai történetéből. Évfordulók, események, 1991*. Budapest. 1992. 64–71. (Neveléstörténeti Füzetek 11.)

¹²⁷ A hivatkozásokban használt rövidítések: *Kn.* = Köznevelés; *M. K.* = Művelődésügyi Közlöny; *P. Sz.* = Pedagógia Szemle.)

*A Magyarországi Tanítók Országos Bizottsága
és a Tanítóképző Tanárok Országos Egyesülete
megalakulásának 125. évfordulójára*

**TANÍTÓI, TANÁRI VITÁK
A MAGYARORSZÁGI TANÍTÓK
TÁRSADALMI KÜLDETÉSÉRŐL,
HELYZETÜK JAVÍTÁSÁRÓL,
A TANÍTÓKÉPZÉS KORSZERŰSÍTÉSÉRŐL,
FELSŐFOKÚVÁ TÉTELÉRŐL
1890–1905**

DONÁTH PÉTER

A 20. század alapvető változást hozott a magyarországi tanítóképzés történetében. A hajdan a teljes értékű középiskolaként való elismertetésért küzdő – 14–18 éves növendékeket képző – intézmények helyét egyetemek, főiskolák karaiként vagy önállóan működő főiskolák foglalták el, s gyökeresen megváltozott feltételek között igyekeznek színvonalasan megfelelni a 21. század s vele (a dualizmus kori regionális közösség helyébe lépő) az európai integráció követelményeinek.

A neveléstudományban, neveléstörténetben jártas tanítóképzős szakemberek hivatottak mérlegelni, hogy a 20–21. századok korántsem ellentmondásmentes történései miképp befolyásolták a tanítói hivatásra való színvonalas felkészítés ügyét, a tanterveket, a módszereket, az iskolai gyakorlatot, s hogy a különböző változások miként hatottak a tanítóképzők professzionalizálódására – s ezzel a közoktatás korszerűsítésére.¹

Történezként korábbi vázlatos kísérleteimnél² részletesebben, többrészes tanulmány sorozatban kísérlem meg bemutatni a *tanítók társadalmi helyzetének javításáért s a felsőfokú tanítóképzés megteremtéséért folytatott hosszú – szakmai-politikai motívumokkal átszőtt – küzdelem egyes szakaszainak jellemző sajátosságait*. A korabeli források megszólaltatásával teszem ezt, *hogy ezáltal árnyaltabb képet nyerhessünk az akadémiai/felsőfokú tanítóképzés megteremtését kilátásba helyező 1919. évi tervek, az 1938. évi XIV. (s részben a XIII.) törvénycikk(ek) és az 1958. évi 26. tvr. megszületésének előzményeiről, körülményeiről*.³ *A jelen dolgozatban az 1890–1905 között történtek kulcsmozzanatainak, reprezentatív fórumainak áttekintésére vállalkozom: a következő írásomban feldolgozandó, 1905–1918 közötti korszak történései „helyi értékének” megértéséhez szükséges fontosabb mozzanatok (1890, 1896, 1904–1905) felvillantására.*

¹ Lásd erről pl.: Szakál 1934. 49–140.; Füle 1956, szerk. Kézirat; Bollókné 1982. 33–132.; Németh 1990. 37–109.; Kelemen 1999. 5364.; Hunyady Györgyné 2012.; Gombos 2011.; Podráczky 2012.; Mikonya 2012., 2014.

² Korábbi, rövidebb írásaim felhasználásával, azok lényeges kibővítésével, esetenként átdolgozásával próbálom e tanulmányokban árnyaltabban ábrázolni a tanítóság és a tanítóképzős tanárság véleményformálói nézeteinek alakulását, törekvéseik hatását a mindenkori társadalmi elvárásokkal, oktatáspolitikai törekvésekkel összefüggésben. Vö.: Donáth 2001/I. és 2010/2.

³ A szakmai-politikai küzdelem késői szakaszáról, az 1958. évi 26. sz. tvr. előzményeiről, megszületésének körülményeiről lásd: Ladányi 1988. 197–232.; Donáth 2000. 49–58., 2008/II. 1–161.

1. A TANÍTÓSÁG ÁLLÁSPONTJA

A szervezett tanítóság előbb 1848-ban, az I. egyetemes tanügyi kongresszuson, elég homályos formában („elsőrendű képezdeként”, melyet „a bölcsészkar ágazataként” képzeltek el)⁴, majd 1896-tól egyre határozottabban, gyakrabban jelezte, hogy „nem elégszik meg a tanítók eddigi középfokú képzésével, [s hogy] nincs megelégedve a szociális helyzettel sem, amelyet... [az] biztosítani képes. Ez oknál fogva *akadémiai képzést követel*, mely formáiban a középiskolai tanárok egyetemi képzéséhez simuljon. *Ettől várja intellektuális és szociális emelkedését*” – konstataulta 1908-ban, szinte az egész általunk vizsgált időszakra érvényesen *Köveskúti Jenő*.⁵

1. 1. Víták a IV. egyetemes tanítógyűlés előtt, alatt, után

Társadalmi felemelkedésükre irányuló törekvésük legitimálása, s fontosságuk demonstrálása érdekében szakmai folyóiratokban és különböző szintű tanítógyűléseken deklarálták nemzeti elkötelezettségüket, s fogalmazták meg javaslataikat, kéréseiket az elemi népiskoláztatás kiterjesztésével, korszerűsítésével, a tanítók szakmai felkészítésével, társadalmi s anyagi megbecsülésével kapcsolatban. Az 1868. évi népiskolai törvény megszületését követően 1870-ben, 1874-ben, majd 1878-ban tartottak alulról szerveződő, országos tanítógyűléseket,⁶ melyek (különösen az utóbbiak) – itt nem részletezhető egyes állásfoglalásai, kérdésfelvetései az iskolafenntartásról, a tanítók bér- és nyugdíjügyeiről,⁷ s különösen egy állandó, autonóm országos tanítói szervezet létrehozásáról⁸ – a VKM akkori vezetőinek (Trefort Ágoston miniszter-

⁴ Lásd *Tavasi* 1848, szerk. 19–20.; *Felkai* 1971, szerk. I. k. 30–31. és 64–66.; *Szakál* 1934. 51–53.

⁵ *Köveskúti* 1908. 108–109. Vö.: Uő. 1909/1. 66., 1909/2. 116–121. – Az 1908-as megállapítás „kiterjeszthetőségét” demonstrálja *Kiss Árpád* (1946) írása, melyben – a középfokú tanítóképzők megszüntetésére vonatkozó tervek mérlegelésekor – kiindulópontnak tekintette „tanítóságunknak az ilyenfajta iskoláktól való teljes elfordulását”, mivel az „munkájának magasabb értékelése után ni vágyát teljesen a tanítóképzés reformjával kapcsolta össze”.

⁶ A számozást elkerülő körülírás azért szükséges, mert utóbb viták merültek fel a gyűlések számozása körül. Simon Lajos pl. 1912-ben az 1878. évi egyetemes tanítógyűlést negyedikként említi. (*A Magyarországi Néptanítók* 1912. 7. Lásd ehhez: *Peres* 1896. 136–156.)

⁷ *György* 1889/13. 198.; *Nemzeti iskolák* 1889/31. 493–494.; *A tanítói* 1889/31. 495–496.

⁸ A végrehajtó bizottság által szervezett, 1879. augusztus 20-án megalakult Magyarországi Tanítóegyletek Szövetségének alapszabályzatát a belügyminiszter nem hagyta jóvá, indoklása szerint azért, mert azt a VKM „a tanításra nézve szükségesnek nem látta”. Ezt követően a VKM-hez fordultak a szövetség ügyében, mire Trefort Ágoston miniszter 1881. április 21-i válaszában lezárta: „[T]ekintve különösen azt, hogy a királyi kormány által jóváhagyott alapszabályokkal bíró összes magyarországi tanítóegyletek képviselőinek háromévenként országos tanítói gyűléssé

nek és államtitkárának, Gönczi Pálnak⁹⁾ megítélése szerint túlmentek azokon a határokon, melyeket ők kívánatosnak ítélték.

Ezért megpróbálták az oktatáspolitikát, a tanítók helyzetével kapcsolatos kormányzati intézkedéseket bíráló egyetemes tanítógyűlések kiváltását elérni, az önkéntes tanítóegyesületek helyett a kötelezőkre támaszkodva, de facto felülről szervezett „országos tanítói képviseleti közgyűlés(ek)” összehívásával. Erre először 1881 augusztusában került sor, melynek határozatait a VKM 12.196/1881. sz. rendeletével, 1882. január 31-én tette közzé. Ezek – egyebek között – újrászabályozták a tanítóegyesületek szervezetét, közzétették az előkészítő bizottság s „az országos képviseleti közgyűlés és előtanácskozmánya” ügyrendjét. Sokatmondó, hogy az előkészítő bizottságot a fővárosi vagy a Pest-Pilis-Solt-Kiskun megyei tanfelügyelő elnökölte, s tagjai között a miniszter által kijelölt további 3-3 tanfelügyelő, ill. tanítóképző intézeti tanár volt, a polgári iskolák és hitfelekezetek 1-1 képviselője, valamint az első ízben a miniszter által, majd a későbbiekben – titkos szavazás útján – a közgyűlés által kijelölt 14 tanítóegyleti képviselő mellett. Az 1881. évi közgyűlés határozatokat hozott az iskolai fegyelemlről, a történelem és alkotmánytan tanításának módszeréről, a kézimunka tanításáról s egyebekről.¹⁰⁾

A másodszor, 1883 augusztusában összeült tanácskozáson elfogadták „az országos képviseleti közgyűlés” szervezeti szabályzatát. Ebben képviseleti jogot kaptak a szabályosan bejegyzett és megerősített tanítóegyesületek mellett: a VKM által delegált 15 tanfelügyelő, a felső nép- és polgári iskolák 5, az „állami és felekezeti tanító- és tanítónőképzők közvetlenül vagy közvetve meghívott vagy kinevezett” – a szövegben meghatározatlan számú – képviselői, valamint a hitfelekezetek 14 delegáltja. A résztvevők napidíjával a minisztérium által támogatott tanácskozáson – a VKM 48.580/1885. számú rendeletével közzétett¹¹⁾ – határozatokat hoztak „az iskolázás körül mutatkozó hiányok okairól, s a teendőkről azok megszüntetése végett”, a népiskolai

összehívásáról, megfelelő államsegély mellett, magam kívánok gondoskodni; ennél fogva a tervezett szövetség létrejövetelét feleslegesnek, s az eziránti alapszabályok jóváhagyását szükségtelennek tartom”. Ebbe sem nyugodtak bele, ezért az 1880. augusztus 20-i végrehajtó bizottsági gyűlésen úgy döntöttek, hogy országgyűlési képviselők közvetítésével a törvényhozó testülettől kéri a szervezet engedélyezését, ám a T. Ház előbb 1880. november 20-án, majd 1881. január 26-án, formális okokra hivatkozva, érdemi állásfoglalás nélkül levette a napirendről a kérdést. (*A Magyarországi Néptanítók* 1890. 3–7.)

⁹⁾ *A Magyarországi Néptanítók* 1890. 9.; *Peres* 1896. 144., 156–165.

¹⁰⁾ *A magyarországi népoktatásügy* 1893. 378–380., 734–739., 741–750., 811.

¹¹⁾ *A magyarországi népoktatásügy* 1893. 744–746., 809–816.

„túlterhelésről” s arról, hogy „miképp lehetne annak elejét venni”. Javaslatokat tettek a történelemtanítás szemléltetőeszközeire és módszereire,¹² a népiskolai játékokra, a mezei gazdasági és kertészeti munkák tanításának mikéntjére. Az 1885. május 12-i rendeletekből még úgy tűnt, hogy 2-3 évente a továbbiakban is összehívják e képviselői közgyűléseket Budapestre, erre azonban 1889 tavaszáig nem került sor.¹³

Akkor az 1878. évi III. egyetemes tanítógyűlés által határozatai végrehajtásának szorgalmazására és a IV. egyetemes tanítógyűlés összehívására választott – de a VKM nyomására s az akkor erről nyilatkozó tanítóegyletek többségének véleményét respektálva,¹⁴ 1882-ben az országos gyűlések összehívására vonatkozó tevékenységét felfüggesztett, háttérbe vonult – testület 1889 nyarára „nagygyűlést” szervezett Budapesten, melynek a IV. egyetemes tanítógyűlés összehívására és napirendi pontjainak meghatározására vonatkozó határozatai nyomán hozzálatott az előkészítéshez.¹⁵

Annak, hogy újra életet leheltek az évekig tetszhalottnak látszó végrehajtó bizottságba, Trefort Ágoston váratlan halála (1888. augusztus. 22.), majd gr. Csáky Albin miniszteri posztra kerülése (1888. szeptember 22.) volt az egyik oka, hiszen ő valamivel nyitottabbnak látszott a népoktatási kérdések és a tanítók, tanítóképzők problémái iránt. A tanítóság vezetői azt remélték, hogy elődjénél határozottabban próbálja majd az ágazat érdekeit képviselni a kormányban, ill. az egyházi iskolafenntartókkal való tárgyalások során.¹⁶ Emellett a személycsere magával hozhatta a VKM tanítószervezetekkel kapcsolatos irányvonalának változását is. Szerepet játszott továbbá, hogy az államháztartás helyzetének konszolidációjával sor kerülhetett, a gazdasági nehézségek okán korábban napirendre sem vett bér- és nyugdíjkérdések rendezésére a közszférában. Márpedig ezekkel kapcsolatban már a korábbi egyetemes tanítógyűlések is markáns kívánságokat fogalmaztak meg. A népoktatási törvényben lefektetett 300 forintos tanítói minimálbér¹⁷ kétszeresét,

¹² *A magyarországi népoktatástügy* 1893. 811–814. Lásd ehhez: *Farkas* 2008. 23–24.

¹³ *György* 1889/1. 2–5.; 1889/13. 197–200.; *Tartsunk* 1889/4. 49–52.; *Rhédei* 1889/5. 72–73.; *B.* 1889/6. 87–89.; *Az egyetemes* 1889/8. 117–120.; *Bálint* 1889/8. 120–122.; *Schneider* 1889/9. 133–134.; *Deme* 1889/11. 165–168.; *Somlyay* 1889/13. 209–212., 1889/24. 386–387., 1890/13. 213–215.; *Felhívás* 1889/14. 217–219.; *Szőke* 1889/33–34. 532.; *Gyűlés után* 1889/35. 557–559.; *Velösy* 1889/35. 559–565.; *A Magyarországi Néptanítók* 1912. 6–7.

¹⁴ *György* 1889/13. 197.; *Felhívás* 1889/14. 217.

¹⁵ *Felhívás* 1889/14. 217–218.; *Somlyay* 1889/24. 386–387.

¹⁶ *Bugáth* 1889/3. 35–37.; *György* 1889/1. 2–5.; *Nagy L.* 1890/7. 358. Csáky Albin miniszteri tevékenységéről lásd: *Mann* 1993. 67–78., 2005. 36–40.

¹⁷ 1868:XXXVII. tc. 14. §. – A Magyarországi Szociáldemokrata Párt 1890. évi alapító kongresszusán több ezer tanítóról beszéltek, „kiknek fizetése 50–300 forintra rúg”, s úgy vélték, hogy a nép-

ötödéves [ötéves szolgálati időnként emelkedő - D. P.] korpótlékot, az 1875-ben bevezetett (majd 1891-ben megerősített) 40 év szolgálati kötelezettség helyett – a középiskolai és képzős tanárokhoz hasonlóan – 30 év előírását és a kinevezett tanítói munkakörben eltöltött teljes szolgálati idő figyelembevételét szorgalmazták a teljes ellátással való nyugdíjba vonuláshoz.¹⁸ Azt kívánták, hogy a községi és az egyházi iskolák tanítóira is terjesszék ki e „jótéményeket”, s azt is, hogy a próbaidő után ők is biztos egzisztenciához, végleges (a pályájuk végéig tartó) kinevezéshez juthassanak.¹⁹

A tanítók szolgálati idejét továbbra is 40 évben meghatározó 1890. évi nyugdíjtörvény-tervezet kapcsán a formálisan a „Népnevelők Budapesti Egyesülete”, ám de facto a végrehajtó bizottság lapjának vezércikkében sommázták véleményüket helyzetükről s annak általuk vélelmezett okáról: „Nem szeretjük a folytonos jajgatást, mert ezzel helyzetünkön mit sem változtatunk: de a tények hatása alatt kénytelenek vagyunk konstatálni, hogy a társadalom vezérlő osztályai kevésre becsülik a népiskolát. Sokat írnak, sokat beszélnek róla: nincs nap, hogy meg ne mentetnék a szegény tanítóval a hazát (annyira megy ez már, hogy sok jámbor atyánkfia egészen el van telve az ő nagyra hivatottságával); de mikor *tettek*re kerül a sor, nincs aki hatoskákra váltsa a nagy mondások utalványait. *A társadalom vezérekedő osztályai azért becsülik kevésre az elemi iskolát, mert a maguk részére nem látják semmi hasznát. A közép és felsőbb társadalmi osztályok nélkülözhetik az elemi iskolát; tehát nem is sokat törődnek vele.* Az elemi iskola alapjában a köznép (napszámosok, mesterlegények, földművesek, kisiparosok) iskolája. A vezérlő társadalom egy része nem érdeklődik az elemi iskola iránt, mert nem látja közvetlen hasznát. Másik része veszedelmesnek találja a köznép művelődé-

iskolák évi 15.117.000 Ft-os költségeihez az állam csak 1.790.000 forinttal, tehát alig 12%-kal járult hozzá. (Dokumentumok 1849–1919. 195.) *A tanítói* 1889/31. 495–496.

¹⁸ Az országos 1889/27. 431–432.; *A Magyarországi Néptanítók* 1890. 8. – Az 1875. évi XXXII. tc. s a 1891. évi XLIII. törvények a tanítók teljes (300 forintos) nyugdíjhoz kötelező szolgálati idejét 40 évben határozták meg, s 65 évhez vagy egészségügyi problémákhoz kötötte a teljes, ill. a kényszernyugdíjazás lehetőségét. (Törvények, jogszabályok a CompLex Kiadótól. <http://www.1000ev.hu/index.php?a=3¶m=5687>;

<http://www.1000ev.hu/index.php?a=3¶m=6450> (2015. szeptember 28.)

Ebből szerettek volna lealkudni valamennyit a tanítók, sikertelenül. (Lásd ehhez: *Kozári* 2012. 58–90.; *Felkai–Zibolen* 1993. 88. és 100.; *Felkai* 1994. 85.; *Kelemen* 2007. 15–16. és 97–98.)

¹⁹ Az 1868:XXXVIII. tc. 138. §-a szerint: „A tanítók élethosszig választatnak, és hivatalukból csupán súlyos hanyagság, erkölcsi kihágás vagy polgári bűntény miatt mozdíthatók el, a tankerületi iskolatanács ítélete folytán.” A gyakorlatban egyik-másik egyházi iskolafenntartó átszervezési és adminisztratív „játszmákkal” szabadult meg a számára nem kívánatos tanítóktól, a tanítószervezetek kezdeményezéseikkel ezt a gyakorlatot próbálták korlátozni.

sét, s csak egy része (talán a legkisebb része) becsüli a népiskolát magáért a köznépert, melyet a nemzet fundamentumának tart. Tény, hogy a vezérlő társadalmi osztályok ez utóbbi csoportja nőttön-nő, de hogy a hatalom telje nincs a kezében, a bánásmódból látszik, melyben a köznép nevelői részesítetnek. Ne beszéljünk a katonákról, mert azok kiváltságos osztályt képeznek; de szóljunk a többiről, bíró, postás, vasutas, professzor, erdész stb. mind komolyan számba vett tényezői a nemzeti kultúrának; ha ezeken segíteni kell, akad rá pénz a költségvetés keretén belül; egyedül a tanító részére nincs” – írták a *Népnevelők Lapjában*.²⁰ Úgy vélték: szervezeteik megerősítésével, országos koordinációjával, a sajtó maguk mellé állításával és országos gyűléseikkel próbálhatják a népoktatás, a tanítóképzés, a tanítók és tanáraik problémáit rendszeresen a társadalom figyelmébe ajánlani, s megnyerni ügyüknek a közvéleményt, segítségükkel készíteni a „vezérkedő osztályokat” kéréseik akceptálására.

A kormányzati körök a bérek mértékére s a nyugdíjrendszer átalakítására vonatkozó követeléseik jó részét időelőttinek, a költségvetés lehetőségei szempontjából irreálisnak tekintették, hiszen az egyházi tanítók jelentős része még a 300 forintos minimálbérhez sem jutott hozzá akkoriban, úgyhogy előbb ennek rendezését kívánták megoldani. A felekezeti tanítók (s különösen a felekezeti tanítóképzős tanárok) nyugdíjának biztosításával kapcsolatos feladatokat is láttak maguk előtt, így a nyugdíjazáshoz szükséges szolgálati idő ilyen mértékű leszállítására nem láttak lehetőséget, csak a nyugdíjjárulék mértékével és a szolgálati idő beszámításával kapcsolatban hajlottak némi kompromisszumra. Ezért, s talán a tanítók és a népoktatás helyzetével is kampányoló, akkoriban kibontakozó magyarországi szociáldemokrata szervezkedés társadalmi hatásának minimalizálása érdekében, valamint munkaadóként is ellenérdekű félként – esetleges radikalizálódásától tartva – megpróbálták megakadályozni az országos tanítószervezet megalakulását, korlátozni a tanítók politikai szerepvállalását, lapszerkesztői tevékenységét, halogatni az egyetemes gyűlés megtartását, s ha mégis sor kerül rá, azon kifejezetten iskolai, pedagógiai ügyek tárgyalását ösztönözték.

Először az 1890. február 17-én a tanfelügyelőkhöz intézet 486. eln. számú VKM-rendelet utalt arra, hogy az új miniszter hivatalba lépése sem hozott/hozhatott gyökeres fordulatot a tanítók közéleti szerepvállalásának megítélésében: „A tanügy érdekében szükségesnek tartom címet további megfelelő eljárás céljából figyelmeztetni, hogy a népiskolai közoktatásról szóló

²⁰ A *nyugdíjtörvény* 1890/32. 566. (Kiemelések az eredeti szövegben.)

1868. évi XXXVIII. tc. 141. §-ában a tanítók mellékfoglalkozására vonatkozó rendelkezést a legszigorúbban kívánom betartatni. Különösen kiemelem, hogy a lapszerkesztést is olyan foglalkozásnak tekintem, melyet, ha nem is zár ki a tanítói állás, de amelyet a tanítók csakis az iskolai felsőség előleges engedelmével vállalhatnak el. Felhívom tehát a tanfelügyelőséget, hogy a felügyeletére bízott iskolák tanítóit legszigorúbban utasítsa, hogy a mindenféle lap szerkesztéséhez szükséges engedélyért esetről-esetre hozzám még olyan időben folyamodjanak, mikor a szerkesztés elvállalására vonatkozólag semminemű kötelezettséget nem vállaltak” – írta a miniszter, majd miheztartás végett hozzátette: „politikai lap szerkesztéséhez ezentúl egyáltalában nem fogok engedélyt adni”.²¹

A *Népnevelők Lapja* 1890. március 15-i (!) számában „*A miniszter a tanítók egyéni szabadsága ellen*” címmel vezércikkben reagált a rendeletre: „Hajlandók vagyunk hinni, hogy miniszter urat ez intézkedésében a legjobb szándék és az a törekvés vezérelte, hogy a tanár és a tanító erejét bizonyos fokig megosztó foglalkozások egyikének folytatását megnehezítse, s ezzel őket jobban az iskolához kösse. Ezt kell hinnünk, mert gr. Csákyról más kicsinyes, vagy éppen ellenséges természetű indítóokot eddigi működése után feltennünk nem szabad. Nem hihetjük, hogy azért ütött volna csorbát a miniszter a tanítók egyéni és polgári jogán, hogy netalán alkalmatlan (bizonyos tanácsadók által, hisszük, eddig is nehezen túrt) kritikától megszabaduljon, s az engedélyeket a jövőben az ő és tanácsosai nagysága aláztos bámulóinak biztosítsa; mert a tanárok és tanítók körében nem volna kelendőse az odaadó bámulás bölcsességének. Legfeljebb azt lehetne ily célzatokkal elérni, hogy a tanítók és tanárok faképnél hagynák a »miniszterileg engedélyezett szerkesztőket«, más társadalmi osztályokban keresnének – s bizonyára találnának is – neveket hírlapirodalmi munkásságukhoz. Higgyük bár a legnemesebb indítóokot, nem nyomhatjuk el ama szilárd meggyőződésünket, hogy a miniszter úr ezúttal túllőtt a célon, midőn a tanítók és tanárok egyéni jogát megszorította.”²² A tanítók és tanárok nem adják el testüket és lelküket iskolai hatóságaiknak; köztük a munkás és munkaadó viszonya áll fenn. Bi-

²¹ *A magyarországi népoktatásügy* 1893. 279.

²² Rávilágít a *Népnevelők Lapja* e kemény reakciójának hátterére a lap 1889. április 6-i számának vezércikke: „Sajnos, a közoktatásügyi kormány ismételve hangsúlyozott ígérete dacára éppen az Eötvös-alapot átvévó tanítógyűlés volt az utolsó országos gyűlés, s azóta – ma már hatodik éve – a tanítók közös ügyeinek előmozdítása csakis irodalmi úton történhetett némileg, s a társadalmi kapcsot kizárólag közös önszervező egyesületeink alkotják.” (*Felhívás* 1889/14. 217.) E történeti kontextusban úgy tűnt számukra, hogy a miniszteri rendelet az utolsó valamire való eszközt korlátozta volna szakmai és egzisztenciális érdekérvényesítésük sérelmére.

zonyos előre meghatározott díjért és jogokért előre meghatározott és kellő módon körülírt munkát tartozik végezni a tanár, a tanító. Azon túl egyénisége, ereje szabad, melyet olyan tisztes foglalkozásban tölt, aminőhöz kedve és hajlama van. Amely munkaadó tovább megy s az embert is ráadásul követeli a kialakított munkára, visszaél helyzete előnyével, s engedelmességre csak addig és akkor számíthat, ameddig és amikor a hatalmat bírja és erőszakolhatja” – írták, az öntudatos állampolgár és munkavállaló méltóságával (s némi fenyegetéssel: politikai kockázatra utalással) a *Népnevelők Lapja* vezércikkében.²³

Csáky Albin miniszter egy hónappal később, 1890. április 17-én fogadta a IV. egyetemes tanítógyűlés szervezőit képviselő küldöttséget. Elnökük, *Lakits Vendel* budapesti igazgató tanító kérte ügyük támogatását: „Nagyméltóságú Miniszter Úr, Kegyelmes Urunk! A III. egyetemes tanítógyűlés végrehajtó bizottságának küldöttsége jelenik meg Nagyméltóságod előtt hódoló tisztelettel, s alázattal kérve Excellenciádat, hogy a magyarországi néptanítóknak ez év augusztus havában tartandó IV. egyetemes gyűlését nagybecsű pártfogásába venni, azt erkölcsi és anyagi támogatásban részesíteni kegyeskedjék. Eziránt való legalázatosabb folyamodásunkat a fővárosi kir. tanfelügyelőség útján volt szerencsénk felterjeszteni, amellet személyesen is esedezünk: ajándékozzon meg bennünket nagybecsű bizalmával s vegye hathatós pártfogásába a magyar néptanítókat, kik Excellenciád iránt úgy törvényhozó testületben tett javaslatai, mint azonkívül tett egyéb intézkedéseiért is örök hálára érzik magukat kötelezve. Tizenkét éve, hogy Magyarország néptanítói egyetemes gyűlést tartottak,²⁴ holott a külföld néptanítói majdnem minden évben tartanak egyetemes gyűléseket. Mi is sok tekintetből nagy szükségét érezzük az ilyenek tartásának. *Meg akarjuk mutatni, hogy szép hivatásunk tudatával a magyar nemzeti műveltség buzgó és lelkiismeretes terjesztői, a magyar állameszme rendíthetetlen harcosai vagyunk; méltók akarunk lenni a magyar haza minden igaz és hű polgárának bizalmára, felettes hatóságaink, különösen a magyar kormány bizalmára és pártfogására.* Ily érzelmeiktől és törekvésektől áthatva határozta el a mintegy 400 tanító által képviselt 84 hazai tanítóegyesületnek és testületnek múlt év Szent István napján tartott nagygyűlése, hogy ez év augusztus havában egyetemes gyűlés tartassék az ország főváros-

²³ *A miniszter a tanítók* 1890/11. 169–170.

²⁴ *Szabó Bugáth László* a Tanítók Országos Bizottságának titkára 1904-ben azzal magyarázta az egyetemes tanítógyűlések szünetelését, hogy „magyar tanítóság ideális, nemes törekvéseit” „számtottevő társadalmi tényezők nemcsak nem méltányolták kellően, de nem is mérlegelték mindig értéke szerint; sőt – mint társadalmi tényezők – vagy nem is vettek róla tudomást, vagy pedig – mint a közélet intézésének részesei – némelykor félreismerték. Ez volt az oka, hogy a III. egyetemes gyűlés után csak 12 évre tarthattuk meg a IV. ilyenmő nagy tanácskozásunkat”. (*A Magyarországi Néptanítók* 1904. 2–3.)

ában, Budapesten. E tárgyban felhívást intéztünk Magyarország néptanítóihoz, kérve, hogy a tanítóegyletek óhajtásainak meghallgatása mellett általunk egybeállított kérdéseket behatóan tanulmányozzák s az egyetemes gyűlésre megtisztult eszményeket s elfogadható javaslatokat hozzanak. ... Az általánosan óhajtott siker azonban csak akkor lesz elérhető és biztosítva, ha szerencsések lehetünk a magas kormány, elsősorban pedig Nagyméltóságod kegyes pártfogását megnyerhetni. Ezért esedezünk, azon ígéretünk kijelentése mellett, miként azon leszünk mi, a rendezők és a főváros összes néptanítói, hogy a gyűlés higgadt lefolyású, a magyar néptanítók és a magyar nemzet becsületéhez méltó legyen. Magunkat és ügyünket Excellenciád kegyeibe ajánlva, kérjük a Mindenhatót, hogy Nagyméltóságodat, vezérünket, pártfogónkat a legjobb egészségben igen-igen soká éltesse! (Éljenzés)”²⁵

Az akkoriban megszokott fordulatokkal tűzdelt, az általuk értelmezett tanítói küldetés iránti elkötelezettséget s a miniszter személye iránti lojalitást demonstráló köszöntésre – melynek lényege abban állt, hogy bár a VKM korábbi eltanácsolásai ellenére, a magunk kezdeményezésére s a tanítóegyletsületeink által meghatározott tárgyakról tartunk gyűlést, ez korántsem rejt veszélyt a kormányzat számára, hiszen mérsékeltek, higgadtak leszünk – *Csáky Albin* diplomatikusan, barátságosan, ám tartózkodóan reagált. „Szép és nemes feladat jutott önöknek osztályrészüln akkor, midőn ily nagygyűlés rendezésére vállalkoztak. Nagy figyelemmel fogom kísérni munkájukat és határozataikat beható gondolkozás tárgyává fogom tenni s azokra súlyt fogok fektetni, miből azonban nem következik az, hogy az önök által proponált speciális határozatokat teljesíteni fogom, mert a miniszter nem egy szaknak, hanem többnek képviselője, az egyes szakok érdekeit össze kell egyeztetnie. S ha esetleg egyik-másik határozatukat nem bírnám teljesíteni, ne vegyék olyanak, mintha én annak a súlyát nem érezném át. Az eddigi munkálkodásomból is láthatták, hogy a tanítóság érdekeit, amennyire lehetett, szem előtt tartottam. Munkálatban vannak a legfontosabb kérdések, melyek most, midőn az egyensúly az államháztartásban majdnem teljesen helyreállt, fokozatosan fognak keresztülvitetni. Mert abból, hogy az egyensúly helyreállt, nem következik, hogy valamennyi kérelmet egyszerre teljesíthetünk, hanem azt csak a helyes fokozat megtartásával tehetjük”²⁶ – hangsúlyozta, ám érdemben csak május 27-én, a fővárosi tanfelügyelőhöz intézett 18.156. sz. rendeletével reagált a IV. egyetemes tanítógyűlés erkölcsi és anyagi támogatására vonatkozó kérésekre.

²⁵ Idézi: *Somlyay* 1890/17. 266–267. (Kiemelés tőlem – D. P.)

²⁶ Idézi: *Somlyay* 1890/17. 267.

„E gyűlés, kivált, ha annak vezetése és szervezése a kitűzött céloknak minden tekintetben megfelelő módon eszközöltetik, kitűnő tényezőként fog szerepelni a nagyobb jelentőségű pedagógiai és didaktikai eszmék tisztázására, a népoktatásügyünk továbbfejlesztése érdekében szükséges teendők szakszerű megbeszélésére, a néptanítói hivatás eszményibb felfogásának és ebből kifolyólag a népiskola ügye iránti lelkesedésnek terjesztésére. Ezért, habár *szívesebben láttam volna, ha a tárgysorozat kevesebb adminisztratív jellegű, ellenben több didaktikai kérdést ölelt volna fel*, készséggel kilátásba helyezem támogatásomat és figyelemmel fogom kísérni a gyűlés működését” – írta Csáky Albin, majd a szervezők kérésének eleget téve engedélyezte, hogy felhívásaik díjmentesen megjelenhessenek a VKM orgánumban a *Néptanítók Lapjában*”, s azt is, hogy három budapesti állami tanítóképzőben elszállásolják a résztvevők egy részét. A rendezés szempontjából legfontosabb kérdésre azonban „sajnálattal” nemet mondott: „fedezet hiányában” megtagadta a gyűlés megtartásához szükséges 2000 forint kiutalását.²⁷ Igaz, a közvetíteni próbáló Szathmáry György országgyűlési képviselő útján megüzente, hogy a következő évi költségvetésbe bevehetné az összeget, ha a gyűlést elhalasztanák...

A végrehajtó bizottság több ülésén mérlegelte e lehetőséget, hiszen nehéznek tűnt ilyen rövid idő alatt ekkora összeget előteremteni, ám június 12-i és 19-i értekezletükön végül egyhangúan úgy döntöttek, hogy a fővárostól kéri a VKM által megtagadott 2000 Ft-ot, s hogy gyűjtőíveken próbálják összeszedni cégektől, tanítóegyesületektől és prominens közéleti szereplőktől a szükséges összeget.²⁸ Amellett, hogy nem mutattak hajlandóságot a gyűlés elhalasztására, mivel ez az előrehaladott előkészítő munkák és az együttműködő helyi tanítóegyesületek álláspontja, hangulata miatt már-már lehetetlen, de mindenképp demoralizáló lett volna (hiszen sokan már 1889 nyarára egyetemes tanítógyűlés megtartását szorgalmazták²⁹), érdemben is reagáltak a miniszter – „cipész maradjon a kaptafánál” jellegű – kritikai megjegyzéseire és döntésére.

A *Népnevelők Lapja* 1890. június 14-i számának a „*Tanügyi kormány és a tanítóság*” című vezércikkében előbb örömmel nyugtázták, a miniszter immár írásban is megerősített válaszát, mely szerint „figyelemmel kíséri az egyetemes gyűlés tanácskozásait, s támogatásban részesíti a tanítók törekvé-

²⁷ *Közügyügyi miniszterünk* 1890/23. 366. (Kiemelés tőlem – D. P.)

²⁸ *Hajós* 1890/25. 399–403.

²⁹ Lásd pl.: *Schneider* 1889/9. 133–134.; *Király* 1889/1. 5–6.; *Péterfy* 1889/3. 33–34.; *Egyesületi élet* 1889–1890. 212–213.

seit”, majd így folytatták: „Van azonban a leiratnak két passzusa, ami *más körülmények között* alkalmas volna a tanítóság lelkesedésének szárnyát szegni. A hangsúlyozott »más körülmények« alatt azt értjük, hogy igen hosszú időn át sokkal jobban hozzászoktattak bennünket annak a gondolatához, hogy közoktatásunk vezéreit törekvéseink ellenzőinek, sőt ellenségeinek tekintsük, semhogy az ily kisebb természetű s a jóakarát ismételt hangsúlyozásával kimondott *rosszallás*, mint amilyen mostani miniszterünk leiratában foglaltatik, elriasztana bennünket attól a reménytől, hogy miniszterünknek ez a *véleménye* is meg fog változni, mihelyt az *eddig szerzett információval* szemben a mi óhajtásaink helyességét, jogosságát, s az ügy érdekében való fontosságát megismeri. Mert Csáky gróf miniszternek azon kijelentését, mellyel, habár udvarias szavakban is, az egyetemes gyűlés tárgyaiul kitűzött tételek nagy részét helyteleníti, nem tudhatjuk be másnak, mint a nem helyes információnak. ... Mi, akik őszinte tisztelettel viseltetünk mindenkinek a véleménye iránt, kétszeresen tiszteljük a miniszter véleményét is. De a tisztelet ellen nem vétünk azzal, ha más, helyesebb véleményre óhajtjuk és igyekszünk bírni vezetőinket akkor, midőn meggyőződésünk azt mondja, hogy nem az ő véleményük a helyes.

Azt természetesen kizártnak tekintjük, hogy közoktatási kormányunk körében még mindig uralkodnék az az – ügyünk kárára egykor oly soká graszszáló – abszurd nézet, mintha egyedül és kizárólag, és a dolog természetéből folyóan csak az a felfogás lehetne helyes, ahogyan a »felsőbb körök« vélekednek.³⁰ ... Szerintünk... az adminisztratív ügyek a tisztán pedagógiai és didaktikai természetű ügyektől nem különíthetők el olyan ridegen, hogy a miniszteri leiratban kifejeződő éles megkülönböztetést tehessünk közöttük magának az ügynek a megkárosodása nélkül... A kettő együttvéve teszi a nemzet kultúrájának fejlesztésére ható egységes munkát, s aki a magyar népoktatásügy fejlődésére közrehatni akar, az egységes munkakör minden részletére ki kell terjesztenie a figyelmét...

Helytelen az a felfogás, mintha az adminisztratív ügyekben a hiányt vagy hibát csak az adminisztráló közegek vehetnék észre, s a helyes javítás irányelvei csak tőlük eredhetnének. Az adminisztráció, mint felülről lefelé ható cselekvés értékének a próbaköve az adminisztratív cselekvés célját képező iskolai viszonyokban van. Hol az adminisztráció ezeknek a viszonyoknak a fejlődését hathatósan elő nem mozdítja, vagy pláne – mint nálunk jelenleg –

³⁰ „Ez a lap az önálló és szabad tanügy szolgálatában állt eddig, annak szolgálatában fog állni a jövőben is” – írta a leköszönt Lakits Vendel szerkesztői helyét átvéő Somlyay József 1889. július 6-án. (1889/27. 430.)

sok tekintetben még hátráltatja is, ott semmiféle felsőbb fórum nem érezheti, nem láthatja annyira az adminisztratív bajokat, mint az iskola, tehát a tanító. De mert a tanítónak kötelessége a tanításügy fejlődése útjában észrevett *minden* akadályra az azt megszüntethető felsőbbtség figyelmét felhívni; nyilvánvaló, hogy a magyar tanítóság *csak kötelezettséget teljesít*, midőn az országos összejövetelein az adminisztratív jellegű dolgok közül is rámutat azokra, amelyek az ő tapasztalatai szerint hátráltatják az ügy haladását. ... Komoly gondolkodású közéleti férfiakhoz, s általában a közügyekhez nem méltó kicsinyeskedés az, hogy alulról nem fogadunk el tanácsot, ha mégoly isteni igazság legyen is? Sajnos volt idő, midőn így gondolkoztak odafenn. Meg vagyunk azonban győződve arról, hogy művelt szellemű, szabadelvű gondolkodású, működésében *csupán csak az ügy javát* tekintő miniszterünk nem zárkózik el a tanügyi adminisztrációra vonatkozó reformoktól sem csupán azért, mert azoknak szükségét tanítók hangoztatják.

Gáncs legfeljebb akkor érne bennünket jogosan az »adminisztratív jellegű kérdések« miatt, ha tény volna, hogy a magyar tanítóság *általában* véve nemigen foglalkozik pedagógiai és didaktikai ügyekkel. Ez azonban nem így van. ... [A] magyar tanítóság még a mai nyomott viszonyok között is megteszi kötelességét ezen a téren is. Hogy az országos összejövetelnél *ezúttal* az adminisztratív ügyek lesznek túlsúlyban,³¹ az nem a tanítók hibája, hanem a viszonyok kényszerűsége. ...

³¹ A végrehajtó bizottság 1890. március 25-i ülésén döntött a IV. egyetemes tanítógyűlés összehívásáról augusztus 20-ára. Egyben az addig begyűjtött információi alapján 10 pontos javaslattal élt a helyi tanítóegyesületek felé a tanácskozás tárgysorozatára, véleményüket, kiegészítésüket kérve július 10-ig. A következő témákat bocsátották megvitatásra: 1. A magyar nyelv tanítása a magyar és nem magyar ajkú népiskolában, kiváló figyelemmel a nemzeti szellem ápolására. 2. A tanítói állás biztosítása s a tanítók szolgálati viszonyainak szabályozása (szolgálati pragmatika), különös tekintettel a tanítói oklevél értékére. 3. A népiskolai tanterv módosítása, tekintettel az osztott és osztatlan népiskolákra. 4. A népiskolai tankönyvek, s ezek bírálatának kérdése. 5. A tanítói közszellem fejlesztése az általános és kötelező megyei tanítóegyesületek szervezése s az egyetemes tanítógyűlések állandósítása által. 6. Az állami szakszerű tanfelügyelet szervezése, tekintettel a néptanítók előléptetésére. 7. A tanítók anyagi helyzete. 8. Az Eötvös-alap ügyeinek rendezése. 9. A szakosztályok [köztük a tanítóképző intézeti s a kisdednevelési, nőnevelési – D. P.] jelentései. 10. Esetleges indítványok.” (*Somlyay* 1890/13. 202. és 1890/13/1. 215.) – A *Néptanítók Lapjában* Gyertyánffy István cikksorozatban foglalkozott az egyetemes tanítógyűlés témájával, s – talán némi VKM-sugalmazásra (?) – a 10 téma közül három téma napirendre tűzését vitatta: a szolgálati pragmatikára vonatkozót, mellyel úgymond a rövid távon teljesíthetetlen jámbor óhajások számat gyarapítják csak. A tanítói oklevél értékére és a tanfelügyeletre vonatkozó pontokat sem ajánlotta, hiszen az előbbiben némi bizalmatlanság megnyilvánulását látta a VKM iránt, az utóbbiban pedig „annak a vádnak lappangását” észlelte, miszerint „a jelenlegi népiskolai tanfelügyelet nem szakszerű”. A tanítóképzős tanárok érdekeit (is) képviselve hozzátette: „a tanfel-

A magyar tanítóságot nem szűnnek meg nógatni, biztatni a szakkérdések fejtegetésére, a szakképzettségben való tökéletesedésre, de nem gondoskodnak arról, hogy erre *kedve is legyen*. Méltányolja-e valaki a tanítóban a szak-képzettséget? Nyújt-e valaki, nyújt-e maga a kormány alkalmat arra, hogy a kiváló szakképzettségre szert tett tanító elnyerje törekvései jutalmát vagy az előmenetelben, vagy legalább erkölcsi elismerésben? Nem tapasztaljuk-e mindenütt, hogy éppen a tanítói szakképzettség az, amire a falusi baktértől a legmagasabb körökig senki egy fabatkát sem ad? Miért törekedjék a tanító-ság különösebb szaktökéletesedésre, mikor napról-napra, lépésről-lépésre tapasztalja, hogy a legnagyobb képzettséggel és a legnagyobb lelkiismerettel végzett munkát sem becsülik többre a kényszerűségből lemorzsolt napszámos munkánál? ...

A mi törekvéseink végcélja ugyanaz, ami a miniszteré: intenzív fejlesztése népoktatásügyünknek, de mi ezt nem tartjuk még csak megközelíthetőnek sem a szóban lévő adminisztratív ügyek rendezése nélkül. ...

Még csak sajnálatunkat van hátra kifejezni, hogy a miniszter megtagadta anyagi támogatását tőlünk. Mindössze 2000 forintról volt szó, s nem is talál-tak rá »fedezetet«. Hanem egy képviseleti gyűlésre, mert annak eszméje, mint a napsugár, fölülről jött, találtak fedezetet 25-30 ezer forintig.³² ... Saj-náljuk, hogy így történt, de nem csüggedünk el. A végrehajtó bizottság élén-ken fogja ugyan érezni az elszállásolásnál a *remélt* összeg hiányát, de remél-jük, módját fogja ejteni a fővárosi tanítók közreműködésével, hogy ezen nem törik meg az egyetemes gyűlés hajója” – írták határozott álláspontot képvi-selve,³³ ám a miniszter együttműködési készségének hangoztatására, hason-lóan diplomatikusan: Ezt csak félreértés motiválhatta, de majd a gyűlés meg-nyugtatóan hathat, sugallták egyben a „jó miniszter” rossz tanácsadóira há-rítva a vita létrejöttét.³⁴

Határozottságuk és taktikájuk legalábbis a IV. egyetemes tanítógyűlés lét-rejőtte szempontjából sikeresnek bizonyult: a főváros biztosította a miniszter-től hiába várt 2000 forintot, s emellett a gyűjtés is komoly eredménnyel járt. Sikerült olyan légkört teremteniük, hogy Csáky Albin – miután belátta, hogy a halasztást ösztönző taktikája eredménytelennek bizonyult –, 500 forintot

ügyelői álláshoz egyik képzési irány avagy hivatali állás sem tarthat kizárólagos igényt”. (Idézte: *Lakits* 1890/17. 268–269.)

³² Az 1882. évi első „országos tanítói képviseleti közgyűlés” költségvetési támogatására utaltak itt.

³³ Lapjukban vastagon szedve tudatták kollégáikkal a rendező bizottság egyhangú határozatát: „ez évben az egyetemes tanítógyűlés okvetlenül meg fog tartatni”. (*Hajós* 1890/25. 402. – Kiemelés részben tőlem – D. P.)

³⁴ *Tanügyi kormány*, 1890/24. 381–384. (Kiemelések az eredeti szövegben.)

utalt ki (a korábban is rendelkezésére állt Röck Szilárd Alapból) az egyetemes gyűlés megtartására,³⁵ sőt Szathmáry György országgyűlési képviselő gyűjtőívén miniszterelnökével, gr. Szapáry Gyulával 50-50 forintot ajánlottak fel saját jövedelmükből. A VKM-álláspont némi módosulásának jeleként Berzeviczy Albert államtitkár is támogatta 20 forinttal az addig inkább elodázní próbált gyűlés megrendezését.³⁶

Mindazonáltal e változás korlátozottságára utal, hogy az 1890. augusztus 21-én a pesti Vigadó nagytermében, kb. 1300 résztvevővel megnyílt tanácskozáson Csáky Albin minisztert – a II. és III. egyetemes tanítógyűlésektől eltérően, nem államtitkára, hanem – *Kárffy Titusz* „közoktatásügyi miniszteri tanácsos” képviselte, aki tolmácsolta a meghívásért a miniszter köszönetét s üdvözlését. „A közoktatásügyi miniszter úr hazafiúi üdvözlését küldi általam... azt itt megjelent szakfériaknak, tanár és tanító uraknak, és általában a nevelés és közoktatásügy mindannyi fáradhatatlan munkásának és örének. Éber figyelemmel, szívvel-lélekkel fogja kísérni a miniszter úr a szakosztályoknak és a t. egyetemes tanítógyűlésnek a hazai közoktatásügy felvirágoztatására, valamint a tanítók jólétének előmozdítására irányuló minden életrevaló törekvését. Kívánja miniszter úr, hogy a szakosztályok és az egyetemes tanítógyűlés munkálkodását gyakorlati siker koronázza”.³⁷

Az állandó éljenzéssel kísért miniszteri üdvözlést követően a miniszteri tanácsos úr a „minisztérium egyik régi, de csendes munkatársaként”, „a maga nevében” Eötvös Józsefnek 1848-ban papírra vetett gondolatait ajánlotta az összegyűlt pedagógusok figyelmébe: „Meglehet súlyos szenvedések, megpróbáltatások állnak még előttünk, de mi azért csak dolgozunk, de mi azért csak munkálkodunk és használjuk fel időnket. Erős hitem, hogy azon ügynek lesz diadala, amely mellett az emberek legnemesebb érzelmei és legjobb szándékai szállnak síkra, mert egy tartós jövőjű épületet csak erkölcsi alapokon, és tiszta kezekkel lehet felépíteni” – idézte Kárffy Titusz, majd hozzátette: „amit akkor Eötvös József csak kontemplált, az ma megvan, az intézetek és iskolák fennállnak. A nemzet, a törvényhozás, a kormány megtette kötelességét. Hogy ezekben az iskolákban nemzeti szellem ápoltsék, hogy ezekben az intézetekben és iskolákban az oktatás és nevelés, az erkölcs

³⁵ A minisztertől kapott 500 Ft-ot, azt írásban is megköszönve, a gyűlés értesítőjének és naplójának kiadására szánták. (*A tanítók hálája* 1890/31. 553.; *Kerner* 1890/29. 495–496.)

³⁶ *Felhívás gyűjtésre* 1890. 320–324.; *Egyesületi élet* 1889–1890. 342.; *A Magyarországi Néptanítók* 1890. 477. és 480. A gyűjtésből a fővárosi (2000 Ft) és VKM (500 Ft) támogatáson kívül közel 3000 Ft jött össze, így a részvételi díjakkal együtt végül az összesen 8761 Ft 24 Kr bevétel jócskán meghaladta a gyűlés 6638 Ft 56 Kr-os kiadásait. (493–494.)

³⁷ *A Magyarországi Néptanítók* 1890. 35–36.

és tudomány együtt járjon, hogy ezekből az intézetekből és iskolákból testben és lélekben ép, erős, egészséges és minden ízében magyar nemzedék kerüljön ki és foglalja el utánunk a mi helyünket, ezt kívánom én, és ez már leginkább önöktől függ uraim, az önök derekas és lelkiismeretes munkájától, amihez adjon a mindenható Ég erőt, egészséget, türelmet és kitartást!”³⁸

A „hosszan tartó lelkes éljenzéssel” fogadott felszólalás mindazonáltal tartalmazott olyan jelzéseket, melyek aligha kerülhetik el a szöveg késői olvasójának figyelmét. Csáky Albin az „életrevaló” törekvések respektálását ígérte, s tanácsosa – ha kicsit közvetve is – Eötvösre hivatkozva *a szenvedések és megpróbáltatások közt is kitartó munkálkodásra bízta a jelenlévő pedagógusokat, türelmet és kitartást kérve tőlük a testben-lélekben ép, erős egészséges és minden ízében magyar nemzedék nevelése érdekében.*

Ezt követően a gyűlés létrejöttéért sokat tett Szathmáry György országgyűlési képviselő³⁹ elnöki megnyitójában vázolta, hogy hite szerint mi is a népoktatás, a tanítóság helye a korabeli Magyarországon. „Honnan van az... hogy ellentétben az ókori, rabszolgatartó reszpublikákkal, az újabb kori nagy köztársaságok, mint az észak-amerikai Unió vagy Franciaország, oly óriási áldozatokat hoznak a népoktatás, a népművelődés ügyének? Onnan van, mert annak, ami előttük, ti. a köztársaságok előtt, a legfőbb és legfontosabb, ti. az államformának, a nép műveltségében találják leghatalmasabb támaszát.

Nálunk... még az *államformánál* is magasabb érdek fűződik a népmilliók művelődéséhez, hozzáteszem, hazafias irányú művelődéséhez. És ez a magasabb érdek a nemzeti, az állami lét. ... Ha már az *egynyelvű és nagy nemzeteknél*, aminő pl. a német, oly rendkívül fontos szerep jutott osztályrészül a tanítóságnak, hogy amint mondták, a francia hadjáratot a német Schulmeisterek nyerték meg, nálunk a diadalmas hadjáratok dicsőségnél is nagyobb fel-

³⁸ A Magyarországi Néptanítók 1890. 36.

³⁹ Szathmáry György országgyűlési képviselő, 1890 őszétől VKM miniszteri tanácsos, az MTA levelező tagja, azon közéleti szereplők szűk köréhez tartozott, akik elkötelezettnek mutatkoztak a közoktatás, a népoktatás és azon belül a tanítóképzés korszerűsítése iránt: szorgalmazta az ehhez szükséges infrastruktúra kiépítését, a pedagógusok anyagi megbecsülését. Sokat tett a IV. egyetemes tanítógyűlés megszervezéséért, anyagi bázisának megteremtéséért, s tevőlegesen támogatta a Tanítóképző Intézeti Tanárok Országos Egyesületének (a továbbiakban TITOE) létrehozását. Ezért a VKM-be való kinevezését a *Magyar Tanítóképzőben* „kitörő lelkesedéssel fogadták (Személyi hírek 1890. 548.), s munkáját a IV. egyetemes tanítógyűlésen elnökké választással, a TITOE-ben – gr. Csáky Albin miniszter és államtitkára, Berzeviczy Albert mellett – „tiszteleti” taggá választással honorálták. Megköszönve az utóbbi megtszíteteltést, válaszában hangsúlyozta: „amilyen a tanítóképző intézet, olyan a néptanító, s amilyen a néptanító, olyan a népiskolai oktatás eredménye”. (Nagy L. 1890/5. 545. Kiemelés tőlem – D. P.) Ld. továbbá: *Egyesületi élet* 1889–1890. 540.) 1898-ban bekövetkezett korai halála után a tanítók síremléket állítottak neki a Kerepesi úti temetőben.

adat vár a tanítóságra. ... [D]iadalmasan végig kell küzdenünk azt a belső hadjáratot, melyet a költő épp oly szellemesen, mint találóan, második honfoglalásnak nevezett.

Éppen az a körülmény, hogy mi *soknyelvű* nemzet vagyunk, sokszorozza, az a körülmény pedig, hogy *kis* nemzet vagyunk,⁴⁰ teszi *naggyá* a tanítóság feladatát... Várjuk – és ez az egyik legfontosabb missziója tanítóságnak –, hogy a nem magyar ajkú népmilliókat, melyek kritikus viszonyok közt esetleg széthúzó elemekké válhatnak, a magyar nemzeti műveltség és szellem által közelebb hozzák a magyar fajhoz. És mit várunk a tanítóságtól abban a tekintetben, hogy *kis* nemzet vagyunk? Várjuk azt, hogy a népmilliókat általában, bármely nyelvűek legyenek is, ugyancsak a műveltség és hazafias szellem által közelebb hozza a nemzeti intelligenciához.

Mi más ez... mint az *államhű és államfenntartó elemek összeolvasztása abban a kohóban, melynek neve: népiskola, s amelynek a kohómestere a néptanító? Mi más ez, mint az egységes nemzet rekonstrukciójának munkája, végezve a tanítóság által, mint amely tanítóság része lévén a nemzeti intelligenciának, közlöje és közege a nemzet intelligenciájában élő és erősen lüktető eszméknek és érzelmeknek. Nemzeti szellemmel telíti az iskola légkörét, nemzeti szellemmel adja meg az általa nyújtott műveltségnek azt a koloritot, mely a műveltséget nemzeti műveltséggé teszi, és viszont: ezen nemzeti műveltség segítségével nemesíti meg a kezébe került emberanyagot azzal, hogy honpolgárrá, hazafivá neveli. Ezekben van a népoktatásnak és a tanítóság működésének óriási jelentősége nemzeti s állami szempontból...*

De miért mondom én el mindezeket most itt? ...[A]zért, mert találkoztam felfogásokkal, melyek szerint földolog, a magasabb műveltséget nyújtó közép- és felső intézetekre a súlyt fektetni, földolog, hogy a nemzet sorsát intéző intelligencia művelt, hazafias és nemzeti szellemű legyen, a többi pedig inkább csak mellékes, majd elvégzi a többit az intelligencia. ... Én azt mondom, hogy nem elég csupán a magasabb műveltséget nyújtó intézményekre súlyt fektetni. Mert bármely művelt és nemzeti szellemű legyen is a nemzet sorsát intéző intelligencia, kétséget nem szenved, hogy a népek millióira csak úgy fog üdvös befolyást gyakorolhatni, s a népmilliókat csak úgy lesz képes, kivált kritikus időkben vezetni, ha a nép lelkét előbb a népiskola s a tanítóság

⁴⁰ Az 1890. évi népszámlálás szerint Magyarország történeti országterülete lakosságának anyanyelvi megoszlása a következő volt: 48,5% volt magyar, 13,1% német, 12,5% szlovák, 17,1% román, 2,5% rutén, 1,2 % horvát, 3,3% szerb, 0,5% vend, 0,6% cigány és 0,7% egyéb. A 2070 magyarországi örmény aránya százalékban nem volt kifejezhető. (*Magyarország népessége* 1996. 59.)

már fogékonnyá és képessé tette arra, hogy az intelligenciában élő eszméket és ideálokat befogadja.

Dobjuk ki közművelődési intézeteink közül a 16.000 népiskolát és mi fog maradni? Megmaradna a nemzet vékony rétegű felszínén a magas műveltség és nemzeti szellem, az igaz. De ott alant volna azután 13-14 milliónyi nyers néptömeg, melyet a nemzeti intelligenciától nemcsak műveltség, nemcsak nyelv, de ami mindezeknél fontosabb, a hazafias érzelmek dolgában is áthidalhatatlan tátongó űr választana el. ...

Aki félvállról és kicsinylően beszél Magyarországon a népoktatásról, az emlegetheti... az egységes nemzeti eszmét, de hogy ezen eszméről, annak tartalmáról, annak megvalósítási módjáról behatóbban gondolkozott volna, azt én kétségbe vonom. ... *[A] nemzeti műveltségnek, hogy egy új ezredév viharaival sikerrel dacolhasson, erős és mély gyökereket kell lebocsátania a néprétegek szívós talajába. És ezt a szolgálatot teszi meg a nemzetnek, az államnak a népiskola, a tanítóóság.* ... Vajon a népiskola és tanítóóság, midőn az általam imént jelzett célokat szolgálja, nem ugyanazt a célt szolgálja-e, melyet 1848-ban a nemesség maga elé tűzött, nem az egységes nemzeti eszmét szolgálja-e? ...

Azokat... kik szeretnek beszélni a nemzet egységéről, de félvállról szólnak a népiskoláról, emlékeztetem arra, hogy ugyanazon törvényhozók, kik 1868-ban törvénybe iktatták »az osztatlan egységes magyar nemzet« eszméjét, logikai sorrendet tartva, *előbb* megalkották a népoktatásról szóló... törvényt. ... Jóllehet, ma már nem valljuk azt, mint állítólag Szt. István idejében, hogy ti. az egynyelvű ország gyöngye és törékeny; mindazonáltal *az egységes nemzeti eszme alatt nem a nyelv egységét, nem a nyelvi unifikációt értjük és akarjuk érteni, hanem igenis értjük alatta az állam, a haza iránti érzelmek, a honfiúi erények és köteleességek érzetének egységét, amely egység, mint az 1868-i törvény is mutatja, megállhat a soknyelvűség mellett is.* ... Ez kell nekünk, ez a közös átézés, ez az összeforrasztás hatalmas tényezője. Ha ezt egyszer a népiskolák segítségével a népek millióiba sikerül belevnevelni, akkor Magyarország nyugodtan nézhet egy új ezredév elé.

Tudjuk, vannak ugyan még egyes népiskolák itt-ott, melyek nem e szellemen működnek, melyek nem az egységes nemzeti eszme felé, hanem inkább az elkülönülés,⁴¹ a széthúzás felé törnek, de... ezek száma évről-évre

⁴¹ Nemcsak iskolák, egész nemzetiségi tanítóegyletek hajlottak az elkülönülés felé. A végrehajtó bizottság központi választmányának 1889. június 9-i ülésén számba vették az 1889. évi nagygyűléssel és az 1890. évi IV. egyetemes tanítógyűlésre való felkészüléssel kapcsolatos felhívásra a helyi tanítóegyletektől addig beérkezett válaszokat. Két egylet: „a Kolozs megyei és a

apad, összezsugorodik. ... [M]indezekből mi következik?... [A]z, hogy a nemzetnek... ezer oka van arra, hogy szeretetének egész melegével, rokonszenvének egész áldozatkészségével forduljon általában a kultúra, és különösen a népoktatás érdekei felé.⁴² Ennek dacára itt-ott még találkozunk közönyvel, szűkkeblűséggel, kicsinyléssel és általában oly jelenségekkel, amelyek ha egyedül mérvadók volnának viszonyaink megítélésére, azt kellene hinnünk, hogy vagy stagnálunk, vagy éppen visszafelé megyünk. De nem így van. ... A víz itt-ott örvénylik, a sekélyes helyeken úgy látszik, mintha visszafelé folya, de azért a nagy folyó hatalmas áramlata előre tör. ... És *ki adta meg a leghatalmasabb lökést, az elhatározó impulzust arra, hogy a népoktatás nemzeti irányba fejlődjék? Önök tudják: a harmadik egyetemes tanítógyűlés. Ez határozta el a magyar kötelező tanítását minden népiskolában. Alighogy ezt az eszmét 1878-ban kimondta, 1879-ben már bevonult a törvények közé...* [M]i ennek a törvénynek az eredménye a többi közt, mert több más eredménye is van? Az, hogy 1500-zal szaporodott azon népiskolák száma, amelynek tannyelve vagy kizárólag magyar, vagy magyarral vegyes.⁴³

Hála és elismerés illeti meg ezért a törvényhozást és kormányt, hogy ezt az eszmét törvénybe iktatta, hogy ezt az eszmét törvény által biztosította. De a kezdeményezés, az eszme propagálása, népszerűsítése... érlelése a közszellemenben, hogy végre törvénné válhatott, ez a tanítóság soha el nem múló érdeme”.⁴⁴

A népoktatás jelentőségét a nemzeti problémák kezelésében a maga módján felismerő – igazán nem nagyszámú – oktatáspolitikusok egyike, Szathmáry György országgyűlési képviselő beszédében plasztikusan jelentette meg, hogy miben is látták az elemei népiskolák s tanítóik társadalmi küldeté-

szamosújvári gör. kat. román” jelezte, hogy „egyáltalán nem vesznek részt sem egyetemes, sem végrehajtó bizottsági nagygyűlésen”. (*Somlyay* 1889/24. 386–387.)

⁴² A közoktatásügyi bizottság számára készített jelentésében Szathmáry György így próbálta megnyerni az ügynek országgyűlési képviselőtársait: „Ha annak idején a kiváltságos osztály tudott önként tetemes áldozatokat hozni ama nagy célnak, hogy a népmilliók bevonassanak az alkotmány sáncái közé, a mai nemzedék előtt ennél nem kisebb cél lebeg, az ti., hogy a népmilliók mindinkább bevonassanak a hazafias szellem és kultúra sáncái közé. Ez a cél pedig nagyon megérdemli az állam részéről a lehetőségig fokozott áldozatokat, mert hisz a legsajátabb érdekeinek hozza meg azokat.” (Idézi: *Nagy L.* 1890. 64.)

⁴³ 1869-ben az elemi iskolák 42,2%-a volt magyar, 47,3%-a nemzetiségi és 10,5%-a együtt magyar és valamilyen nemzetiségi nyelvű. 1890-ben már az elemi iskolák 53,5%-ában magyarul, 29,5%-ában valamilyen nemzetiségi nyelven és 17%-ában két nyelven: magyarul s egy nemzetiségi nyelven folyt a tanítás. (*Balogh* 2002. 9.)

⁴⁴ *A Magyarországi Néptanítók* 1890. 39–43. (A hosszabb kiemelések a szövegben tőlem, a rövidebbek, az egy-két szavasok az eredeti szövegben – D. P.)

sét, s hogy mit is várnak a pedagógusok e közel 25 ezres „seregétől” a soknemzetiségű történelmi Magyarország fennmaradásáért vívott küzdelemben.

Gondolatmenete sok tekintetben összecsengett a Tanítóképző Intézeti Tanárok Országos Egyesülete (TITOE) főtitkárának, a népiskolai nevelés és tanítóképzés színvonalemelésének s a tanítótság helyzete rendezésének, a tanítói és tanári egyesületek együttműködése egyik apostolának, *Nagy Lászlónak*⁴⁵ szűk egy hónappal korábban a *Magyar Tanítóképzőben* kifejtett gondolataival: „Augusztus 20-án fog megnyílni a IV. egyetemes tanítói gyűlés. Megvallom őszintén, hogy az elfogultságnak bizonyos nemével gondolok e napra. *Nincs Magyarországon testület, bírói, jegyzői, ügyvédi vagy orvosi, amelynek fontosabb missziója volna, mint az ország tanítói karának. Kezébe van letéve az ország jövője, a nép nagy zöme erkölcsi jellemének, gondolkodásmódjának alakulása. Aki kisiskolában működött, vagy csak többször megfordult, tapasztalhatta, mint sajátítja el a benyomásokat élénken felvevő gyermeksereg a tanító szokásait, gondolkodását, ismeretanyagát és nemes vagy félszeg jellemét. Minden tanító, ha ti. maga is úgy akarja, a felvilágosodásnak, a jámborságnak, hazafiasságnak hivatott apostola, papja iskolájában. Nemzetünk igazi ereje nem a katonaságban, hanem a népiskolákban és az összes népoktatási intézetekben, tanítóképzőkben, kisdédóvókban van.* Amaz ad ugyan külső erőt, megvédi a politikai tekintélyt és függetlenséget, de a népiskola az, amely a benső erőt fejleszti, a nép szellemi és anyagi előhaladását biztosítja” – írta Nagy László, majd – az ezredéves perspektívát is magáénak vallva – cikke végén felhívással fordult kollégáihoz: „Az ország né-

⁴⁵ *Nagy László* 1881-től negyedszázadon át a Csalogány utcai, majd a VI. kerületi állami tanítónő-képzők tanára, később „címzetes igazgatója” volt – egészen (a forradalmakban játszott szakfelügyelői, ill. népbiztossági munkatársi szerepe miatt bekövetkezett) 1922. évi nyugdíjaztatásáig. Jelentős szerepet játszott a TITOE létrejöttében – első főtitkáráként, s a Magyar Tanítóképző felelős szerkesztőjeként –, arculatának kialakításában. A Magyarországi Tanítók Országos Bizottságának tagjaként, választmányi tagjaként, majd alelnökeként, a Budai Tanítóegyesület alelnökeként, a Népkövelők Budapesti Egyesülete választmányi tagjaként, a Magyar Gyermektanulmányi Társaság ügyvezető elnökeként, a II. országos egyetemes tanügyi kongresszus kezdeményezőjeként (1893-ban), főtitkáráként, és több tanítói tanácskozással (pl. a VI. egyetemes tanítógyűlés) főszervezőjeként jelentős összekötő szerepet játszott a tanítók és volt tanáraik között. Kezdeményezéseivel nemegyszer közelíteni próbálta álláspontjukat és szervezeti együttműködésüket. 1890-től a *Magyar Tanítóképzőben* is állhatatosan szorgalmazta a tanítóegyesületek belépését a TITOE-be, majd az 1898. évi V. közgyűlésen ő javasolta, hogy a TITOE – alapító tagként – lépjen be „a magyar tanítók országos bizottságába”. Részletesebben lásd erről: *Kondor* 1890/46. 817.; *Felhívás* 1890/2. 218.; *Egyesületi élet* 1889–1890. 342.; 1890/29. 501–502., 1892–1893. 155., 322–323., 651–652.; *Nagy L.* 1890/3. 293–294.; *N.(agy) L.* 1893. 454–455.; 1893/1. 502–506.; *Egyesületünk* 1893/1. 651–652.; *A II. Országos* 1896/1. 3.; *A Tanítóképző Intézeti Tanárok* 1898. 487.; *A Magyarországi Néptanítók* 1904. 5., 12–14.; *Köte* 1983. 23–76.; *Donáth* 2007. 61–70.

hány év múlva fogja megülni ezredéves fennállásának ünnepét. Itt volna a kedvező alkalom annak megbeszélésére, hogy *népiskoláinkban, tanítóképző intézeteinkben miként volna előkészítendő az ezredéves ünnepély.*⁴⁶

S ha utóbbiról nem is, de *a nemzeti szellem ápolásáról s a magyar nyelv tanításáról* sok szó esett az egyetemes tanítógyűlésen, melynek első napirendi előadója *Láng Mihály* (Pancsováról) – mintha csak a fentieket folytatta volna – leszögezte: „A tanító lelkét hassa át a magyar nemzeti szellem. ... Nekünk nemcsak magyarul jól beszélő, de elsősorban a magyar nemzet legkisebb ügyéért is lelkesedni tudó tanítókra van szükségünk. Nemcsak a csatatéren dől el a nemzetek sorsa; a nemzetek jellemének megfelelő műveltség az, mely a csatában a győzelmet, békében a nemzetek fölényét biztosítja. Minden tanító tudjon jó magyarsággal írni és olvasni. ... A tanítóképző intézetek csak olyan tanítójelöltet képesítsenek a tanítói pályára, kinek lelkét magyar nemzeti szellem hatja át, és aki a magyar nyelvet úgy szóban, mint írásban teljesen bírja.”⁴⁷ Emellett szorgalmazta, hogy már a népiskola első osztályától kezdjék el a magyar nyelv oktatását, hogy az ismétlő- és ipariskolák nyelve csak magyar legyen. A magyar ajkú iskolákban a vidék tájnyelvét használják, s a nemzetiségi nyelveken tanítóknak a magyar beszédet minden tárgy tanításakor gyakorolják.⁴⁸

Egy másik előadó, *Erdélyi Lipót* az óvodák, az ifjúsági irodalom és a templom magyarosító hatását ajánlotta kollégái figyelmébe.⁴⁹ A vita során – a magyarul nem tudó tanítókat védelmező s a magyarul jól tudókat a népiskola első és utolsó osztályaiba koncentrálni javasló vágszeredi *Koralek Emil-lel* szemben – a nagykőrösi *Vargha István* a „ferde gondolkozású, magyar nyelvet teljesen nem tudó tanítóknak” a pályáról való „száműzését” szorgal-

⁴⁶ Nagy L. 1890/7. 357. és 361. (Kiemelés tőlem – D. P.) Vö.: *A Tanítóképző-Intézeti Tanárok* 1892/II. 3. és 16–42.) – 1903-ban *Bertalan Vince* – a *Katolikus Tanügy* Wlassics Gyula és br. Fejérváry Géza minisztereknek ajánlott vezércikkében – „nemzeti önvédelmi” szempontból, a népiskolát egyenesen „egy rangban állónak” vélte a laktanyákkal, s ezért a tanítók méltányos (hasonló) díjazását szorgalmazta. (1903/11. 84.) Lásd továbbá: *Brózsik* 1896/16. 246–248.; *Léderer* 1896/8. 113–115., 9. 129–131., 11. 165–167., 12. 181–183., 14. 214–216.; *Szalay* 1896/16. 248–249.; *Tudósító* 1896/28–29. 441–442.; *Groó* 1897/13. 193–199.; *Molinári* 1897/30. 465–467.; *Nemo* 1897/43. 675–676.; *Nagyméltóságú* 1897/11. 168–172.; *Az Országos* 1897/27. 426–427.; *A II. Országos* 1896. 2. k. 681–688.; *Bányai*, 1898/16. 242–246.; *Héczey* 1898/7. 102–104.; *Láng* 1898/8. 113–115.; *Peres* 1898/12. 178–180., 13. 197–198., 14. 210–214.; *Reisinger* 1898/6. 81–83.; *Sretvizser* 1898/2. 19–21.; *Czike* 1904/13. 100–102., 14. 108–110.; -y 1904/3. 17., 1904/17. 132.; *A Magyarországi Néptanítók* 1904. 108–109.; *Barcsa* 1905/8. 433–437.; *Budaváry* 1920/18–20. 11.

⁴⁷ *A IV. egyetemes tanítógyűlés* 1890/1. 3–4.

⁴⁸ *A Magyarországi Néptanítók* 1890. 23.

⁴⁹ *A Magyarországi Néptanítók* 1890. 23.

mazta, hacsak a tanítótestület „erős közszelleme meg nem nyeri őket a magyar állameszmének”.⁵⁰ A budapesti *Miklós Gergely* megelégedett volna magyar nyelvi póttanfolyamra küldésükkel is. *Szántó Edéné* szabadkai tanítóképzős tanár a korai, a kisdédóvóban kezdődő magyarnyelv-tanítást szorgalmazta: „Meg kell értetni a gyermekkel, hogy a magyar nyelvet megtanulnia szent kötelessége, anélkül magyar nem élhet, azt nem tudni vétek.” Követelte, hogy „nem magyar nyelvű iskola hazánk területén ne legyen”. Emellett azon képzők „eltörlését” javasolta, amelyekben „a magyar nyelv tudása nélkül tanítókat képesítenek”. Javaslatát a gyűlés határozattá emelte.⁵¹

„A tanítói állás biztosításáról”, a tanítói szolgálati pragmatika szükségességéről és „a tanítói oklevél értékéről” szóló dokumentum előterjesztője – a losonci állami tanítóképző gyakorlóiskolájának tanítója –, *Peres Sándor* is kiemelte: „a népoktatás valláserkölcsi, állami és nemzeti céljainak megvalósulása elsősorban a néptanítók milyenségétől függ”. Ezért a pedagógiai színvonal biztosítása érdekében javasolta, hogy a gyűlés kérje a minisztert: a pedagógiai felügyelet, a szülők és tanítók közti viszonyt illető panaszok tekintetében szűnjék meg a „laikus” többségű iskolaszékek, gondnokságok hatásköre, s kerüljön ez a királyi tanfelügyelőhöz, ahogy a pályára kerüléskor minden tanító esküjét is ő vegye.⁵² Kérjék továbbá a minisztert, „kegyeskedjék intézkedni, hogy minden tanítóképző intézetünk egyenlő fokú kvalifikációt nyújtson, s a kifogástalan hazafias irány mellett magyar tanítási nyelvű legyen, hogy a felvételi vizsgálatok s a tanítóképesítés mindenütt szigorúbb legyen”⁵³, és tegye a tanítói oklevelet a magas kultuszminisztérium egyenlő

⁵⁰ *A Magyarországi Néptanítók* 1890. 23–24. – *Dániel Márton* országgyűlési képviselőnek a tanítóképzésről készült második jelentése szerint Magyarországon az 1887/1888. tanévben „a közel 25 ezres tanító seregben” 1333 olyan tanító volt, aki magyarul kevésbé, s 792 olyan, aki egyáltalán nem tudott, s az abban az évben kiadott 1137 tanítói oklevél között 154 olyan akadt, melyet nem magyar anyanyelvűek szereztek. (1889/2. 16.)

⁵¹ *A Magyarországi Néptanítók* 1890. 24. *A IV. egyetemes tanítógyűlés* 1890/2. 18–19.) Lásd ehhez továbbá: –y 1890/8.; *Zajzon* 1890/23. 370–373. – *A VKM XIX. jelentése* szerint az 1888/1889. tanévben a 16 702 magyarországi népiskola között 8844 kizárólag magyar tannyelvű, 2776 magyarra vegyes tannyelvű, 5082 nem magyar tannyelvű, nemzetiségi iskola volt. Az utóbbi két kategória 7858 iskolájából 3451-ben „a magyar nyelvet teljes eredménnyel”, 3084-ben „középszerű sikerrel”, s 1323-ban „nem megfelelő eredménnyel vagy nem tanították”. Az ország 24 645 tanítója között 21 597 magyar anyanyelvű volt, 1052 „a magyar nyelvet teljes oktatóképességgel bírta”, 1268 „csak kevésbé beszélt magyarul”, 728 „nem tudott magyarul”. (*Nagy L.* 1890/5. 576.)

⁵² *A Magyarországi Néptanítók* 1890. 25.

⁵³ *A IV. egyetemes tanítógyűlés* előkészítése során kikérték a helyi, regionális tanítószervezetek, tanítók, tanárok véleményét a kongresszus napirendjéről, témáiról, s javaslataikat közölték a *Népnevelők Lapjában*. A színvonalemelést és színvonalkiegyenlítést érdekében több javaslat érkezett a képesítő vizsgálatok reformjával kapcsolatban. *Uffalussy Sándor* a felekezeti képzők szín-

értékűvé a középiskolai érettségi bizonyítványokkal”.⁵⁴ A vita során *Ember János* ungvári igazgató tanító ennél is tovább ment, s azt kívánta, hogy „*a tanítói oklevél értéke csak a továbbképzést illetőleg legyen egyenértékű az érettségi bizonyítvánnyal; mint diploma pedig adjon jogot mindazon erkölcsi előnyök élvezetére, amiket bármely más diploma nyújt*”.⁵⁵

A gyűlés népiskolai szférához kötődő szószólói tehát egyértelmű kapcsolatot láttak/láttattak a tanítók nemzeti hivatása, társadalmi, politikai, kulturális kulcsszerepe, képzettsége és – az általuk szorgalmazott – anyagi és erkölcsi megbecsülése között. Ennek érdekében a tanítóképzés színvonal-emelését s a tanítói oklevélnek „az úriemberi” státusz előfeltételének tekintett érettségi bizonyítvánnyal való egyenértékűvé tételét szorgalmazták,⁵⁶ továbbá annak

vonalat bírálta, s azt javasolta, hogy a képesítő vizsgabizottságokból ki kell hagyni a hozzá nem értő laikusokat, s hogy e vizsgákra csak a negyedik év végi vizsgát tetteket vagy érettségizetteket bocsássonak. (1890/5. 72–73.) Az Ung vármegyei tanítók a tanítóképezdék egyenrangúságát és a „*tanítóképességi vizsgálatok centralizációját*” szorgalmazták. Az Abaúj-Torna megyeiek a képzőknek a középiskolákkal való egyenjogúsítását követelték. (*Lakits* 1890/10. 154.) *Ember János* a tanítói oklevelet a továbbtanulás szempontjából az érettségivel egyenértékűnek tekintette, s egyenértékűségük érdekében a *képesítő vizsgálatok központosítását szorgalmazta*. „A felsőbb oktatás minden ágában központosítva vannak bizonyos vizsgálatok. A jogász s a pap a doktori vizsgálatot csak az egyetemen teheti le, a *tanárképesítés pedig egészen az állam kezében van; hasonló módon államosítható a tanítóképesítés is*. Az állami tanárképesítéssel igen szépen megférnek a felekezeti jogok; meg fognak férni az állami tanítóképzéssel is. ... A tanítóképesítés jogát az ország 10-12 állami tanítóképezdjéhez lehetne kötni, melyek bármelyikében az egységes tanterv követelményei szerint szerezhetne oklevelet a tanítójelölt.” (1890/19. 302–303.) *Nagy Lajos* azt proponálta, hogy „hagyassék meg a különböző felekezeteknek a tanítóképzés joga, de mondassék ki, hogy *tanítókat csak az állam képesíthet* olyformán, hogy a tanítóképezdék számaránya szerint az országban 2 vagy 4 tanítóképesítő bizottságot állít fel. Az így nyert tanítói oklevél *egyenlő értékűnek mondassék ki az érettségi bizonyítvánnyal*, amellyel magasabb iskolákba is lehessen belépni.” (1890/34. 618. Kiemelések végig tölem – D. P.) Lásd ehhez a magyarországinál előrehaladottabb korabeli horvát-szlavón gyakorlatot bemutató cikket: *Margitai* 1890/2. 269–270. és *Nagy L.* 1890/3. 289.

⁵⁴ A IV. egyetemes tanítógyűlés 1890/1. 10. (Kiemelés tölem – D. P.) *Bányai Jakab* ehhez kapcsolódva javasolta: mondja ki a tanítógyűlés, hogy a tanítói oklevelet az 1883. évi I. törvényben érettségi bizonyítványhoz kötött állások betöltésénél azzal egyenértékűnek kell tekinteni. (Uo. 12.) Lásd ehhez: *n-* 1890. 121.

⁵⁵ A IV. egyetemes tanítógyűlés, 1890/2. 19. (Kiemelés tölem – D. P.) – *Mazsu János* tanulmányában a tanítóképzést a „felső középiskolai szintbe” sorolta, helyesen említve, hogy nem volt érettségijük, másutt még párbajképeseknek is tekintette őket – ami érettségi hiányában igencsak esetleges lehetett. (2012. 36., 74. és 79.)

⁵⁶ A VKM 1882. január 3-i, 37.946/1881. számú, a pénzügyminiszternek írt levelében még úgy nyilatkozott, hogy a tanítóképzők elvégzése a középiskolákéval egyenértékűnek tekinthető. Ezt 1887. július 25-én, 27.904. számú levelében csak a közvetlen állami irányítás alatt álló és az izraelita képzőkre szűkítve értelmezte, azzal, hogy az egyházi képzők megfelelő színvonaláról nincs meggyőződve. Célszerűtlennek tartotta ugyanakkor az oklevelek közötti de facto színvonalbeli

is hangot adtak, hogy távolabbi céljuk más diplomák színvonalának elérése. Utóbbi – a felszólaló szándékától függetlenül – implicit magában foglalta a felsőfokú képzés igényét is.

Ilyen hangulatú közegben korántsem volt könnyű helyzetben *Bokor József* előadó – egyetemi (magán?)tanár a budapesti tudományegyetemről – az ezernél is több frusztrált, nehéz helyzetébe belefáradt, türelmetlen pedagógushoz intézve szavait. Csak diplomatikusan utalhatott arra, hogy a tanítói oklevél akkori formájában messze nem volt diploma értékű. Indirekt módon még a tanítóképző intézeti tanárok képzésére, képesítésére vonatkozó, azt a budai Pedagógium hatáskörébe utaló 1887–1888. évi miniszteri rendeleteket (28903. és 11555. sz.) is opponálta. Úgy vélte, a tanítók jogos karrier-elvárásai megvalósulásának feltétele a továbbtanulás kell hogy legyen. Kifejtette: „szükségesnek tartja, hogy a tanítóság előlépése a képezdei tanárság, a tanfelügyelőség, a tanügyi adminisztráció felé biztosíttassék.”⁵⁷ Ki kell egészíteni az 1868. évi törvényt egy olyan intézet szervezésével, vagy már meglévőnek kifejtésével, mely a *népoktatás akadémiája* legyen, s melyben a népoktatással foglalkozó összes hivatalnokok kvalifikációjukat megnyerhetnék.”⁵⁸

Ha kevesen is, de már ekkor is akadtak „a népiskolai érdekkörben”⁵⁹ olyanok, akik távolabbra tekintettek. Nem vett részt a kongresszuson, így ott nem is hallathatta véleményét *Rédl Ferenc*, aki már 1889. február 9-én, tehát másfél évvel korábban a *Népnevelők Lapjában* kifejtette: a tanítóképzés korszerűsítéséhez, az önképzésre képes, kreatív tanítók képzéséhez gyökeres változtatásra lenne szükség. „[I]tt volna már az ideje, hogy a tanítói pályára lépőktől is középiskolai érettségi vizsgát föltétlenül kívántassék meg, mely esetben a képzőintézet nem négy-, hanem csak kétévi tanfolyamból állna, mely idő alatt a jelöltek csakis pedagógiai és didaktikai kérdésekkel foglalkoznának, s így a kellő általános műveltséggel s elméleti szakképzettséggel lépnének ki az életbe. Az ily módon megreformált képzőintézet tanárai csak

különbség jogi deklarálását, ezért inkább lemondott az érettségi bizonyítvánnyal azonos elbírálás bevezetéséről. (A magyarországi népoktatásügy 1898. 134–135.)

⁵⁷ A karrierlehetőség mellett komoly professzionális szempontok (és horvátországi példák) is szerepet játszottak a tanítók és képzős tanáraik tanfelügyelőséggel kapcsolatos törekvéseiben. *Nagy László* 1890-ben, még a tanítógyűlés előtt, arról számolt be, hogy a hivatalos lapban közzétett, újonnan kinevezett iskolalátogatók között 45 lelkész, 16 földbirtokos, 9 ügyvéd, 19 kasznár, is-pán, erdész, 6 orvos, 19 különféle hivatalnok s csak 6 tanító és 1 képzőintézeti tanár akadt. (1890. 64.; *Margitai* 1890/2. 271. Vö.: *Miklós* 1907. 551.)

⁵⁸ *A IV. egyetemes tanítógyűlés*, 1890/3. 38. (Kiemelés tőlem – D. P.) Lásd továbbá: *Rédl* 1889/6. 90.; *A magyarországi népoktatásügy* 1898. 184–190.

⁵⁹ Nagy Péter Tibor terminológiája.

oly egyének lehetnének, kik az egyes szakmákra [tanári – D. P.] képesítést nyertek, s emellett bizonyos ideig – de legkevesebb 5-6 évig – valamely nyilvános elemi iskolánál működtek, s azután egy külön e célból összeállított szakbizottság előtt szakmájuknak módszertani kezeléséből írásbeli és szóbeli vizsgát tettek. Természetesen az ily módon képzett tanítóknak és tanároknak egészen más társadalmi állást kellene adni, mint amilyenben most részesülnek” – hangsúlyozta Rédl Ferenc, akaratlanul is rámutatva a problémában rejlő „csapdára”.⁶⁰

A tanítók és képzős tanárok a következő fél évszázadban egyaránt azért törekedtek arra, hogy képzettségüket minél rangosabb intézményben, minél magasabb kvalifikációt jelentő végbizonyítvánnyal, diplomával zárhassák, mert ettől várták egyfelől az érettségizett vagy diplomás „úriemberekkel”, másfelől a jól fizetett és magas presztízsű középiskolai tanárokkal való egy szintre jutást,⁶¹ s mindannyian kívánták a tanfelügyelői munkakör elérésének lehetőségét. (A csapda egyfelől abban rejlett, hogy az oktatáspolitikai irányítói – egyebek között – sokáig, éppen a magasabb képzettséggel járó magasabb fizetés költségei miatt, nem álltak/állhattak e törekvések mögé, s játszottak időnyerésre évtizedeken át. Másfelől pedig abban, hogy a zömükben polgári iskolát, tanítóképzőt, polgári iskolai tanító/tanárképzőt s tanítóképző intézeti tanári tanfolyamot végzett, így érettségivel nem rendelkező tanítóképző intézeti tanárok egzisztenciális veszélybe kerültek volna az érettségire épülő felsőfokú tanítóképzés meghonosítása által, hiszen nem doktorálhattak, s tudományos fokozat híján aligha maradhattak volna egy főiskolai jellegű intézmény oktatói.⁶²)

Az 1890 augusztusában történtek kapcsán összességében megállapíthatjuk: a 12 év után megrendezett IV. országos egyetemes tanítógyűlés egyszer-

⁶⁰ Rédl 1889/6. 90. (Kiemelés tőlem – D. P.)

⁶¹ Ld. ehhez: Margitai 1890/1. 199.; Dániel 1890. 582.; Nagy L. 1890/2. 243–251.; 1890/3. 294.; Az 1891. évi 1890. 488.

⁶² A kétharmad részt alacsonyabb társadalmi rétegekből rekrutálódott tanítóképző intézeti tanárok magatartását természetesen befolyásolta, hogy – hacsak külön le nem érettségiztek – 1938-ig nem doktorálhattak, s így egyetemi magántanári címet sem szerezhettek. Márpedig jól tudták: az egyetemeken, akadémiákon, majd a polgáriskolai tanító/tanárképzőben a felsőfokú besorolást követően a rendes tanárok többsége habilitált, s okkal feltételezhették, hogy hasonló elvárásokat indukálhatott volna a tanítóképzők főiskolai szintre emelése. Korántsem képességeik vagy felkészültségük szintje révén kerültek – tanítványaikhoz hasonlóan – hátrányos, „zsákutcás” helyzetbe: erre utal, hogy amikor a képzési rendszer e „köztes szférájához” tartozók elől elhárultak a tradicionális jogszabályok mobilitást gátló fékjei, az egykori Apponyi kollégisták 54%-a egyetemi doktorátust, 22%-a kandidátusi fokozatot és 2%-uk tudományok doktora fokozatot szerzett. (Tóth 1996. 136–161.; Felkai 1994. 84.; Nagy P. T. 1997. 102–104.; Kornis 1927, szerk. 465.)

re volt a korábban már-már álló- s hidegháborúvá fajuló korszak lezárása a tanítók és a VKM kapcsolatát illetően, s egy új korszak kezdete, a kölcsönösen diplomatikus érdekérvényesítési játszmák nyitánya, melyben a felek – objektív helyzetük, társadalmi-politikai beágyazottságuk és igencsak korlátozott mozgásterük keretein belül – próbálták álláspontjukat érvényesíteni. A kongresszus határozataiban a tanítók kitartottak korábbi anyagi, egzisztenciális követeléseik mellett a bérekkel és a nyugdíjakkal kapcsolatban. Szociálisan, s a szakma társadalmi presztízse, vonzereje, így a pályára lépők színvonalára szempontjából teljesen indokolt kéréseik mértéke (600–1200 forintos fizetés+korpótlék) még csak tárgyalási alapul sem szolgált a kormányon belül az ágazat érdekeit képviselni próbáló miniszter számára. Csáky Albin – egyértelmű gesztusként – az állami tanítók bérét 400 Ft-ra emelte, de a túlnyomó többséget kitevő egyháziakkal kapcsolatban csak a 300 Ft-os minimum elérését tartotta lehetségesnek, s a korpótlék fokozatos bevezetését. Ezért, újra és újra udvariasan, jóindulatát és korlátozott mozgásterét hangoztatva átvette a lényeges változtatásokat szorgalmazó tanítói petíciókat, jogszerűséget követelt a tanítói egyesületek körében,⁶³ s tette, amit akart/tudott tenni az adott körülmények s kormányzati preferenciák között.⁶⁴

Ennek érzékeltetésére álljon itt előbb az egyetemes gyűlést követő vezércikk néhány mondata a *Népnevelők Lapjából* s az egyetemes gyűlés tanítók anyagi helyzetének javítására vonatkozó határozatait a miniszter elé táró „emlékirat” egy részlete – a tanítói álláspont érzékeltetésére. Majd a másik fél részéről Csáky Albin miniszter felszólalásának két részletét idézzük a képviselőház költségvetési vitájából s az annak nyomán megszületett 1893. évi XXVI. törvényt (annak 1896. évi tanítói reflexiójával).

A végreható bizottság helyett a – hamarosan a VKM által is elismert, személyi összetételében is lényegesen változott, elsősorban vidéki tagokkal bővült – Magyarországi Tanítók Országos Bizottsága,⁶⁵ ill. annak orgánuma,

⁶³ 1890. szeptember 20-án a VKM 6686. számú rendeletével figyelmeztette az egyházmegyei főhatóságokat a belügyminiszter 1508/1875. számú, az egyletek alakulására és ellenőrzésére vonatkozó rendeletének szigorú betartására, mivel a tanítóegyesületek kisebbsége nem tett eleget e kötelességének. A BM-rendelet különbséget tett politikai, humanisztikus, nyereszkesedési, közművelődési és gazdasági egyletek között, kikötvé hogy ezeknek nem lehet közös alapszabályzata, s mások lehetnek a tagjai. (*A magyarországi népoktatásügy* 1893. 738–739.)

⁶⁴ *Grátia* 1889/7. 104–105.; *A tanítói* 1889/31. 495–496.; *Száva* 1889/33–34. 532–534.; *A tanítók* 1889/43. 697–700.; *Simkó* 1889/48. 774–776.; *A tanítók* 1889/50. 812–815.

⁶⁵ Az alulról szerveződő IV. egyetemes tanitógyűlés által választott Magyarországi Tanítók Országos Bizottságának alapszabályait a VKM 1891. július 8-án hagyta jóvá 27 328. sz. rendeletével. Ebben olvashatjuk: „A »Magyarországi Tanítók Országos Bizottsága« az egyetemes tanitógyűlések s a magyarországi tanítók más alakban nyilatkozó egyetemének összes rá bízott teendőit intézi el

a *Népnevelők Lapja* 1890. augusztus 30-i vezércikkében reflektált a történetekre. „Az annyira félt, annyira ellenzett, annyira üldözött egyetemes gyűlés megtörtént és sem a világ nem fordult fel, sem az állam alapjai meg nem rendültek, sem az emberek erkölcsi élete nem süllyedt alá. Forradalom szimptomái sem mutatkoztak sem az isteni, sem az állami, sem a társadalmi törvények ellen. Pedig mindezen végveszedelem múlhatatlan bekövetkezését kézzel-lábbal igyekeztek bizonyítani azok, aki megszokták a hatalom, a parancsnoklás gondolatát, s idegessé lesznek annak még csak a felvetésére is, hogy rajtuk kívül még más is merészeljen a maga, Isten kegyelméből nyert józan eszével önállóan gondolkodni s szabadon vélekedni. Ne foglalkozzunk többé ezekkel! Az idők feltartóztathatatlan folyása közben szükségszerűen s széttéphetetlen láncolatban bekövetkező tények kérlelhetetlen logikája irgalom nélkül fogja elseperni mindazokat, akik önző hatalmi érdekektől vezetve, a haladás örök törvényét vélik megváltoztathatni. Hadd erőlködjenek! Hadd higgyék, hogy múltó hatalmukkal képesek megállítani a horizont felé törekvő napot. Az ő hatalmuk elmúlik, mint minden múlandóság, de az igazság élni fog és előretörni, mert az igazság örök és változtathatatlan. Ez örök és változtathatatlan igazság szüntelen előretörésének egyik nyilvánulása volt a IV. egyetemes tanítógyűlés is, mint történeti tény, a hasonló tények láncolatában. S örömmel tapasztalhattuk, hogy ez a kis »regiment«, mely az eszmefejlődés képviselésében zászló alá állott, a gondviselés kegyelméből nem volt híjával sem a komoly, higgadt felfogásnak, sem az ügyért való lelkesedés szent hevének” – írták egyebek között.

A nehéz küzdelmek, sok szervezőmunka révén sikerrel megrendezett gyűlés utáni első, kicsit euforikus reakció emberileg érthető, s mivel nem a természettudósok s a történetfilozófusok, hanem a tanítók közlönyéről van szó, nyugodtan eltekinthetünk az általuk vázolt történeti és világkép alapos elemzésétől. Számunkra az fontos, hogy a történetek alapján úgy vélték: egyszer s mindenkorra lezárult az egyoldalú hatalmi diktátumokon alapuló korszak, melyben az ország, az oktatáspolitikai irányítói nem vagy alig kíváncsiak az érintettek véleményére. 125 év tapasztalatával a hátunk mögött tudjuk, hogy az autokratikus/diktatórikus hatalomfelfogás és irányítási módszer milyen virulensnek bizonyult hazánk (és régióink) történetében, s hogy a legkülönbözőbb ideológiák és világfelfogások egymással gyakran késhegyig menő

és a tanítók közös társadalmi ügyeit felkarolja; ide értve a tanítóképzés, tanfelügyelet, kisdé-
ová, s tágabb értelemben vett népnevelés ügyeit is...” (*A magyarországi népoktatástügy* 1893.
750. és 741–754. Lásd ehhez: *A magyarországi tanítók* 1890/31. 557–558.; *A Magyarországi*
Néptanítók 1890. 347–352.; Nagy L. 1905. 3–4.; Kelemen 1993. 15–18., 2007. 99–101.)

harcot folytató képviselői milyen erős késztetést éreztek/éreznek az iránt, hogy aktuális elképzeléseiket rendeleti úton, jogi aktusokkal a társadalom jelentős, éppen érintett csoportjainak megkérdezése nélkül keresztülhajtadják. A cikk szerzői a történelmileg nem túl távoli időben, elsőként már a dualizmus korában, maguk is szembesülhettek ezzel, de 1890 késő nyarán úgy érezhették: túl vannak ezen. Igaz, az írás végén maguk is arra intették kollégáikat, hogy „el ne szundikáljunk »a dicsőség babérjai« mellett! ... csak tovább a megkezdett úton! A mi számunkra még nem érkezett el a pihenés a munka után.”⁶⁶

S valóban: a tanácskozás határozatait emlékiratok, folyamodványok sorában összegezték, majd továbbították a miniszternek és más politikai aktoroknak.⁶⁷ A tanítók anyagi helyzetének javításáról szóló emlékiratukban örömmel konstatálták, hogy „az okleveles tanítók aránya ma 88%, ami azt tanúsítja, hogy a tanítói kar intelligenciája hasonlíthatatlan az 1868 előtti ludi magisterekéhez képest, kiknek kvalifikációját akkoriban számba sem vehették. A tanítói kar ez intelligenciájának tudatában igen kíváncsi, hogy a közeljövőben várható fizetésrendezés motívumát ne a nemzetgazdasági kereslet és kínálat hamis tétele szabja meg, hanem az erkölcsi életben egyedül mértékadó szabály, hogy az összesség érdekében működő minden közhivatalnok megtalálja életfeltételeinek szükséges alapját. Ehhez képest a községi jegyzők fizetési minimumaképp – azoknak a községi jegyzőknek, kiknek mellékjövodelmeikről a törvényben van gondoskodva – 400 forintot szabott meg a

⁶⁶ *Munka után* 1890/35. 637–639.

⁶⁷ Az országos bizottság működéséről az V. egyetemes tanítógyűlés számára készített beszámolóból kiderül, hogy a tanítók anyagi helyzetéről és a tanítói nyugdíjtörvény revíziójáról készített folyamodványokat a bizottság elnöksége személyesen adta át *gr. Apponyi Albertnek*, „hogy azt a képviselőháznak benyújtsa, s azok támogatására őt felkérje. Az elnökség ezen eljárásának, ha más nem is, de az az erkölcsi haszna megvolt, hogy a magyar törvényhozás csarnokában, a beérkezett kérvények tárgyalása alkalmával több jeles szónok emelte fel hathatós szavát a magyar néptanítói kar tarthatatlan anyagi javítása érdekében.” (*A II. Országos* 1896/II. 4.) *Apponyi Albert* évtizedek múltán, emlékiratában így emlékezett az 1893. évi XIV. törvény előkészítésében játszott szerepére: „E törvény tárgyalásánál hosszabb beszédben fejtettem ki a népoktatásra vonatkozó azon alap gondolataimat, amelyeket később mint vallás- és közoktatásügyi miniszter érvényesíteni iparkodtam. A felekezeti oktatást fenn akartam tartani, de egyszersmind az államhatalomnak a kezébe hatályosabb eszközöket akartam adni az összes iskolák hazafias irányának biztosítására. Ez utóbbi szempontból a javaslat engem nem elégitett ki, és már az általános vitánál rámutattam azokra az intézkedésekre, amelyeket szükségességeknek látnék. Csáky Albin... kritikámat nemcsak nem vette rossz néven, de egyenesen meghívott az ügyek bizalmas megbeszélésére, amelynek folyamán a módosítások egész sorozatában állapodtunk meg az általam kitűzött irányban, és azzal a benyomással váltunk el beszélgetésünk végén, hogy jó munkát végeztünk. Így jött létre az 1893. évi XIV. tc., előfutára az én miniszerségem alatt megalkotott 1907. évi XXVI. és XXVII. törvénycikknek.” (1921. 210.)

törvény. A mellékjövedelemmel egyáltalán nem bíró tanítók fizetési minimumául, ide nem számítva a kántori állás javadalmait, 600 forintot szükséges szabni, s egyúttal kimondani, hogy a pénzügyekben felbecsült naturalék közvetlen behajtása alól a tanítók mentessenek fel, azokat maga a község, illetve a hitközség egyszerre, készen szolgáltatassa át a tanítónak. A most mondott hatszáz forintot oly minimumnak tekintjük, mely a ténylegesen nagyobb fizetéseket nem érintheti, s egyúttal a községek lakosainak számához és anyagi erejéhez mérten, mint ezt az 1868. évi XXXVIII. tc. is méltán kifejti, arányosan emelendő” – írták (fenntartva az ötévenként emelkedő korpótlékra vonatkozó igényüket is).⁶⁸ S bár maguk úgy érezték, hogy „az anyagi helyzet javítását illetőleg a tanítóság nem kért sokat s nem kért újat: tisztességes és kvalifikációjához méltó biztos megélhetést, nyugodt életet biztosító fizetést, melyet fontos munkája által amúgy is kiérdemelt”⁶⁹ – ez igencsak messze esett a VKM elképzeléseitől, lehetőségeitől.

Egyértelműen erre utalt *Csáky Albin* miniszter válasza a tárca költségvetéséről szóló 1890. november 28-i vitájában a T. Házban. Kiss Albert és Hagara Viktor képviselők felvetésére válaszolva, a miniszter előbb leszögezte, hogy teljesen lojális a kormány törekvésehez az ország pénzügyi egyensúlyának megőrzésében. Ezért a tárca törekvéseit a költségvetés mozgásteréhez igazítja. Majd a tanítók helyzetével kapcsolatban „ismételten és határozottan kijelentette”, hogy „a tanítói fizetéseket meghagyni a jelen állapotban abszolút lehetetlennek tartom, és okvetlenül intézkedni kell az iránt, hogy a tanítók fizetése véglegesen szabályoztassék. De ha e tekintetben bizonyos határon túlmegyünk, s ha bizonyos túl nagy kívánságoknak kívánunk hódolni, akkor lehet, hogy ezáltal veszélyeztetjük magát a célt. Nekem elsősorban az lebeg szemem előtt, hogy biztosítsuk minden tanító számára a törvény által [22 éve! – D. P.] megállapított minimumot, és pedig nemcsak az állami iskoláknál, hol tényleg ennél nagyobb fizetések is vannak, nemcsak a községi iskoláknál, hanem a felekezeti iskoláknál is. ... [K]ijelenthetem, hogy eziránt már törvényjavaslat készül nálam, amelyet – remélem – nemsokára fogok a T. Háznak benyújtani. Alapszik pedig a törvényjavaslat azon, hogy Magyarország összes elemi iskoláiban minden tanítónak legalább 300 Ft fizetése

⁶⁸ *A Magyarországi Néptanítók* 1890. 311–312.

⁶⁹ *Schwetz* 1890. 529. A TITOE főtitkáráként *Nagy László* is döntő jelentőséget tulajdonított a tanítók anyagi helyzete javításának: „Ha népoktatásügyünknek felvirágzása elsősorban a tanítók anyagi ügyeinek megoldásától függ, úgy az *intenzív* fejlődésnek másik sarkalatos tényezője bizonyára a tanítóképzés. Amaz anyagi, emez szellemi feltételekről gondoskodik, a kettő egymást kiegészíti, egymástól elválaszthatatlan, mint a test és a lélek; az egyiknek tökéletlensége megbénítja a másikat.” (1890/3. 290.)

legyen, és hogy a tanító e fizetést készpénzben kapja, ne pedig mindenféle terményekben, és hogy ne legyen kénytelen azt úgyszólván összekunyerálni. Minthogy... sok helyütt a felekezetek nincsenek abban a helyzetben, hogy ezt a minimális 300 Ft-ot biztosíthassák, önként érthető, hogy az államnak segélyzőképp fog kellene közbelépni. Ebből jelentékeny teher fog az államra hárulni, mely eddigi számításom szerint, körülbelül 6-7 százezer forintot tesz. De ha az állam már e nagy terhet elvállalja, természetes, hogy ezzel szemben az államnak bizonyos jogokat is kell biztosítani, nevezetesen befolyást kell biztosítani az államnak arra nézve, hogy micsoda tanerővel láttatik el az iskola” – válaszolta elképzelését a miniszter.⁷⁰

A külön tanulmányban elemzendő, igen tanulságos képviselőházi, felsőházi és társadalmi viták nyomán született 1893. évi XXVI. törvény szövege és „szelleme” egyaránt azt tanúsítja, hogy Csáky Albin – az ötévenkénti, maximum 250 forintot elérő korpótlékkal kapcsolatos, jövőre vonatkozó ígervényén, valamint a 400 forintos tanítói fizetési minimum államsegéllyel történő támogatására vonatkozó, s néhány egyéb apró engedményén kívül – következetesen ragaszkodott eredeti elképzeléséhez:

„1. § A népiskolai közoktatás tárgyában hozott 1868. évi XXXVIII. tc. 142. §-ának azon rendelkezései, melyek az elemi népiskolai rendes és segéd-tanítók fizetését szabályozzák, a hitfelekezetek által fenntartott népiskolák rendes és segédtanítóira is kiterjesztetnek.

⁷⁰ A *tanítók* 1890/49. 863–864. – Ezt követően Csáky Albin egyéb témák (pl. a kisdóvásról szóló törvényjavaslat) érintése után, Komlóssy Ferenc képviselő kérdésére reagált. Ő a tanítók lapszerkesztéséről intézkedő rendelettel kapcsolatban kérte a miniszter magyarázatát. Válaszában hangsúlyozta, hogy a felvető részéről egy kis félreértés vagy tévedés forog fenn, mert „nem áll az, mintha egyáltalán eltoltam volna a tanítókat lapok szerkesztésétől, csak arra figyelmeztettem őket, hogy az engedély ehhez minden esetben kikérendő. Másodszor ezen rendeletben kimondtam... hogy politikai lapok szerkesztésére nem akarok ezentúl engedélyt adni. Ezt, úgy hiszem, nem szükséges bővebben indokolnom, át fogja látni mindenki, hogy *nem kívánatos, hogy a tanító politikával is foglalkozzék és politikai pártviszályokba elegyedjék. Pedagógiai és irodalmi tárgyú lapok szerkesztése abszolút nincs kizárva, sőt ellenkezőleg, szívesen látom, hogyha a tanítók ezzel foglalkoznak, csak hogy mivel meg kell ítélni, vajon iskolai elfoglaltságával összefér-e az, hogy más foglalkozást is vállaljon, miniszteri engedélytől kell függővé tenni, hogy az illető lap szerkesztésére vállalkozhassék. Hozzáteszem még, hogy csakis a szerkesztésről van szó. A lapokban való írás, s cikkírás és levelezés nincs kizárva*” – magyarázta, árnyalta korábbi rendeletét a miniszter (865). Tegyük hozzá: a lapok (és az egyesületek) közötti ilyen különbségtétel a gyakorlatban korántsem lehetett egyszerű, hiszen az oktatással kapcsolatos orgánumok (egyesületek) egy része, pl. a *Néptanítók Lapja*, a *Népnevelők Lapja*, a *Magyar Tanítóképző* stb. egyaránt foglalkoztak pedagógiai, módszertani és oktatáspolitikai kérdésekkel. A rendelet révén a miniszter befolyáshoz jutott az ilyen lapok irányvonalának befolyásolására.

E szerint e népiskoláknál tisztos lakáson és legalább egy negyedholdnyi kerten kívül a rendes tanító fizetése 300 forintnál, a segédtanítóé pedig 200 forintnál kevesebb nem lehet. Hasonlóképp kiterjesztetnek a hitfelekezetek által fenntartott népiskolákra az 1868. évi XXXVIII. törvénycikk 139. és 140. szakaszai is, melyek szerint a megürült tanítói állomások legfőljebb fél év alatt betöltendők és ezen idő alatt az iskolában segédtanító alkalmazandó; továbbá, hogy a tanító halála esetén özvegye és árvái a halálozás napjától számított fél évig az egész fizetést és lakást élvezik.

2. § Az összes elemi népiskolák tanítói 50 forint ötödéves korpótlékban részesülnek, amely öt ízben válik esedékessé, és 250 forintig emelkedhetik.

E korpótlék a 300 forintnál nagyobb fizetésbe be nem számítható.

E korpótlék alapját képező szolgálati idő azonban csak a jelen törvény hatálybalépésével veszi kezdetét.

Egyes iskolafenntartóknak a korpótlékre vonatkozólag már fennálló, vagy ezután alkotandó szabványai jelen rendelkezés által nem érintetnek, ha azok a tanítókra nézve legalább is ezen §-ban megállapított mérvű kedvezményt biztosítják.

3. § A tanító fizetése, amint eddig szokásban volt, állhat készpénzen kívül természetben kiszolgáltatott járandóságokból vagy földbirtok jövedelméből is, a jelen törvény 5. és 6. §-aiban foglalt megszorítással.

4. § A tanító készpénz fizetését köteles az iskolafenntartó havonként vagy évnegyedenként, de mindig előlegesen kiszolgáltatni” – írták elő, s a következő paragrafusokban rendelkeztek a végrehajtás mikéntjéről és garanciáiról, a természetbeni járandóságokkal kapcsolatos tanítói elvárásoknak megfelelően.

Komoly csalódást okoztak ugyanakkor az 1868. évi törvényben rögzített bérminimum mértékének fenntartásával s azzal, hogy – újra csak a népiskolai törvényre hivatkozva, a pedagógusok elvárásával szembemenve – úgy rendelkeztek, hogy a kántortanítók kántori járandósága is beszámítandó a tanítói fizetésbe. Az egyházi és községi iskolafenntartókat viszonylag rövid határidőkkel arra kötelezték, hogy biztosítsák tanítóik számára a törvényben előírt minimális bért, vagy ha erre az iskolai pótladó kivetése mellett sem képesek, folyamodjanak államsegélyért. Előírták a korábban már a minimálbérnél magasabb bérek további folyósítását, s kizárták annak lehetőségét, hogy az addigi bérek leszállításával, pótszegély igénylésével az államra próbálják hárítani terheik egy részét. E „pótszegélyek” folyósítását úgy az alaphér, mint a bérpótlék tekintetében – három éven belül – kilátásba helyezték. Amennyiben ezek éves összege az alaphérhez a 60, ill. a pótlékhoz a 90 forintot meg-

haladta, állami befolyást követeltek a tanítók kinevezésébe, elbocsátásába s bizonyos, az állam érdekeit érintő ügyekben a fegyelmi eljárások kezdeményezésébe, ill. lezárásába; s ha az egyházi iskolafenntartók ettől tartózkodtak volna, úgy – a közigazgatási bizottságok révén – annak lefolytatásába is. Amennyiben a kinevezéssel kapcsolatos, törvényeken alapuló, állami kifogást az iskolafenntartók másodszor is figyelmen kívül hagynák, úgy a miniszter nevezhette ki az állásra a tanítót, azzal a kikötéssel, hogy csak az adott hitfelekezethez tartozóról rendelkezhetett. Bizonyos esetekben (gazdaságossági vagy politikai megfontolásból) az állam arra is jogot formált, hogy a felekezeti vagy községi iskolák helyett állami iskolát állítson.

A törvény 13.§-ában szabatos meghatározását adták annak, hogy mi tekintendő államellenes irányúnak a tanítók tevékenységének megítélésében. Annak minősült „minden cselekmény, mely az állam alkotmánya, nemzeti jellege, egysége, különállása vagy területi épsége, továbbá az állam nyelvének törvényben meghatározott alkalmazása ellen irányul – történt legyen az akár tanhelyiségben, akár azon kívül vagy más állam területén, élőszóval, írásban vagy nyomtatvány, képes ábrázolat, tankönyvek vagy egyéb taneszközök által”.⁷¹

Az 1893. évi XXVI. törvénynek az állam egységének, nemzeti identitásának erősítésére s az állami befolyás növelésére irányuló törekvéseit megértéssel fogadták a tanítói szervezetek többségének véleményét reprezentáló fórumokon.⁷² Ám a szociális helyzetüket, bérezésüket érintő intézkedéseket –

⁷¹ Törvények, jogszabályok a CompLex Kiadótól.

<http://www.1000ev.hu/index.php?a=3¶m=6509> 2015.09.22. Lásd ehhez: Mann, 1994. 25.

⁷² Peres Sándor rendkívül tanulságos adatai (és az egyetemes tanítógyűléseken született határozatok motívumait megvilágító kommentárjai) szerint 1896-ban Magyarországon 291 tanítóegyesület működött. Közülük „tisztán magyar nyelvű volt 254, német nyelvű 7, tót [szlovák – D. P.] nyelvű 2, szerb nyelvű 3, román nyelvű 20, rutén 1, magyar és tót 1, magyar és német 1, tót és rutén 2, csupán más nyelv 35, magyarral vegyes 2. Összes egyesületeink között 87,2% tehát a tisztán magyar nyelvű, s csak 12% a más nyelvű és 0,6% a magyarral vegyes nyelvű” – konstatálta a londoni képző gyakorlóiskolájának tanítója, majd az egyes nemzetiségi szervezetek arányát összevetette a nemzetiségeknek az ország lakosságán belüli arányával. „[M]íg a lakosok között a magyar 48,52%, addig tanítóegyesületeink között 87,2%; a románok ott 17,07%, itt csak 6,9%, a németek ott 12,46%, itt 2,4%, a tótok ott 12,51%, itt 0,6%, a szerbek ott 3,26%, itt 1%, a rutének ott 2,5%, itt mindössze 0,9% arányban vannak képviselve. – A tanítóegyesületek jellegét tekintve magyarok az általános tanítóegyesületek, a római katolikusok, a református felekezetiiek mind. Az Árva megyei általános tanítóegyesületben a tárgyhoz szólás tót, a bács-kulai római katolikus jellegűben német nyelven is meg van engedve. Magyar az izraelita tanítók egyesülete is. Az evangélikus tanítóegyesületek (40) közül 7 német, 1 (a vasi felső) magyar és német, 2 (a lip-tői és tőröci) tót, 1 (a kishonti) magyar és kivételesen tót nyelvű. A német nyelvű egyesületek mind a százszok között vannak. A görögkatolikus és görögkeleti felekezet tanítóinak egyesületei mind román, szerb avagy rutén és tót nyelvűek. – Ebből tény ugyan, hogy a százsz evangélikus,

előbb még törvényjavaslat formájában a parlamenti pártok felkeresésével változtatni próbálták, majd ennek sikertelensége után – elégtelennek tartották.

Hajós Mihály, az országos bizottság titkára, az V. egyetemes tanítógyűlés alkalmából készített jelentésében Csáky Albin miniszternek a memorandumaik átvételekor tanúsított szívélyességét követő eljárásáról, a törvényről s annak hatásáról a következőket írta: „Ami »tanítók anyagi helyzetét« illeti, tudjuk milyen szomorúan intéztetett el, daczára annak, hogy a »Magyarországi Tanítók Országos Bizottsága« minden tőle telhetőt elkövetett, hogy kérésünk kedvezően intéztessék el. Tudjuk, hogy a 300 forintos minimumot újból törvénybe iktatták, s Csáky Albin gróf tárcáját kötötte a 300 forinthez. Törvénybe iktatták újra a 300 forintot, csak annyit mondtak ki, hogy 400 forintra kiegészítheti az állam, ha azt az iskolafenntartó hatóság kéri.

Bármily kellemetlenül érintette is ez a tanítókat, némi haladás ebben a tekintetben is érezhető volt. Az iskolafenntartók, különösen a törvényhatóságok, siettek tanítóik díjazását emelni. Az ötödéves pótlék ügyét is csak némileg rendezték. ... A nyugdíjtörvényt is újjászervezték... Minden igényünket ez sem elégítette ki ugyan, de az a körülmény, hogy 40 évi szolgálat után teljes fizetéssel, de 300 forintnál kevesebbel semmi esetre sem nyugdíjazható a tanító, mindenesetre haladás. Nagy kár, hogy a nyugdíjintézet azokról a

ezen kívül a görögkatolikus és görögkeleti vallású tanítók túlságosan mellőzik az állam nyelvét, melyet pedig egyesületeikben már csak azért is gyakorolhatnának, mert hiszen iskoláinkban a magyar nyelv köteles tantárgy. Viszont örömmel konstatálható az államnyelvnek terjedése és uralkodása a római katolikus és evangélikus felekezeti iskolák tanítói között a tót, a felsőmagyarországi, dunántúli és bánati német lakosságú vidékeken. – Tanítóegyesületeink 87,2%-a egészen magyar; ez azt igazolja, hogy a hazai intelligenciának, melyhez a tanítóság is tartozik, nyelve általában a magyar, és hogy tanítóságunk az államnyelvhez való ragaszkodásban kiváló példával jár elől, s annak terjesztésében valóban nagy sikerekkel munkálkodik” – írta Peres Sándor. Majd „örömmel” sorolta fel az 1868 óta magyarosodott tanítóegyesületeket: a pozsonyit, a szépesit, a dél-magyarországi általánost, a vasi felsőt, a kishonti evangélikust, a bács-kulai római katolikus s Bács megyei reformátust, melyek teljesen vagy zömmel magyar nyelvűvé váltak. (Peres 1896. 31–32.) A Magyarországi Tanítók Országos Bizottsága tisztviselőjeként, megbízottjaként fellépő szerző e „győzelmi jelentésével” hűen tükrözte kartársai többségének álláspontját. Még csak fel sem merült benne a kérdés, mely szövege mai olvasójában óhatatlanul megfogalmazódik. Vajon a lakosság nemzetiségi arányától való jelentős eltérés nem járt-e azzal a veszéllyel, hogy az ilyen összetételű szervezet országos fórumai – melyeken az amúgy is kis-számú nemzetiségi szervezetek kevésbé vagy alig vettek részt – emiatt már nem is tekinthetők a gyermekek anyanyelvi oktatását biztosítani hivatott hazai tanítóság reprezentatív fórumainak? Nemzetiségi szempontból természetesen egyáltalán nem tekinthetők annak. Ám elbeszélésünk főszereplői (ritka kivétellel) nem is törekedtek erre, hiszen – az oktatáspolitikai irányítóhoz hasonlóan – a politikailag, „lelkileg” egységes magyar nemzetállamért folytatott harc katonáinak tartották magukat, olyanoknak, kiknek hivatása a magyar nyelv és kultúra szupremáciájának biztosítása, pozíciójának folyamatos javítása, befolyásának növelése a történelmi Magyarországon.

kartársakról, kik elaggva, ki vannak zárva abból, nem intézkedett, pedig csak az a bűnük, hogy 1870 előtt is tanítók voltak. De ebben az irányban is megindítottuk a mozgalmat, s a közelmúltban Wlassits Gyula miniszterünk⁷³ a törvényhozás színe előtt erre vonatkozóan ígéretet tett” – írta Hajós Mihály⁷⁴, igényeik fenntartása mellett a kis előrelépéseket is honorálva az immár minden politikai huzavona nélkül, a II. országos és egyetemes tanügyi kongresszus szekciójaként összehívott V. egyetemes tanítógyűlés előtt.

Wlassics Gyula miniszter e kongresszus megnyitó ülésén hangsúlyozta: „Egy céltudatos közoktatásügyi politikának csak akkor válik a tanügyi kongresszus igazi támaszává, ha a létező szükségletek, a gyakorlati közoktatási politika keretében mozognak határozatai, és ezeknek meghozatalánál is számot vetnek a nemzet rendelkezésére álló erőforrásaival.”⁷⁵

1. 2. Viták a II. országos és egyetemes tanügyi kongresszus szekciójában: az V. egyetemes tanítógyűlésen

Mindazonáltal az 1896. július 3-án és 4-én összeült *V. egyetemes tanítógyűlés* – amely a II. országos és egyetemes tanügyi kongresszus szekciójaként tevékenykedett – az előadó Földes Géza javaslatára, Verédi Károly tanfelügyelő és mások mérsékletre, a reális lehetőségekhez számbavételére vonatkozó miniszteri felszólításra való emlékeztetése ellenére, határozatban szorgalmazta, hogy

1. „*Legyen az iskola nemzeti, s amit a törvény megkövetel az állami és községi iskolától, ugyanazt követelje meg valamennyi iskolától.*”⁷⁶
2. *Tantervet csak az állam adhasson valamennyi iskolának, de az egyházi oktatás tárgyát és anyagát az érdekelt felekezetek állapítsák meg.*

⁷³ Wlassics Gyula miniszteri tevékenységéről lásd: Mann 1993. 83–111., 1994. 13–40. és 2005. 43–49. T. Kiss 1993. 541–542.

⁷⁴ *A II. Országos 1896/II. 22.*

⁷⁵ *Wlassics 1896/28. 2.*

⁷⁶ Már az 1848. évi első egyetemes tanügyi kongresszus vitái során előtérbe került a közös iskolák ügye, s kemény viták folytak az államosítás szükségességéről és akadályairól. Végül kompromisszumos megoldás született: „az álladalom állít tanintézeteket a tanszabadság teljes biztosítása mellett” – ami az egyházi és magán intézmények fennmaradását is feltételezte. (Tavasi 1848, szerk. 84.) Az 1870. évi első egyetemes tanítógyűlés még egyértelműben fogalmazott: „élénk rokonszenvét fejezte ki” „a közös iskola iránt, s annak a hitfelekezeti iskolák felett elsőséget tulajdonít, mégpedig: 1. humanitási, 2. pedagógiai, 3. vallásos, 4. nemzeti, 5. polgári, 6. különleges magyar nemzeti, és 7. nemzetgazdasági szempontból”. (*A Magyarországi Néptanítók 1870. 9.*)

A különböző fokozatú iskolák tanterve között legyen az összefüggés olyan, hogy a tanuló tanulmányait minden nehézség nélkül folytathassa tovább.

3. Az iskolák fölött a felügyelet – tekintet nélkül az iskolafenntartóra – közvetlenül állami legyen. A tanfelügyelő hatásköre minden iskolában ugyanaz legyen.⁷⁷
4. *A tanítóképesítés pusztán pedagógiai legyen, a következő elvek alapján:*
 - a) *az általános műveltséget a tanító a középiskolában szerezzé meg;*
 - b) *a neveléstani tárgyakat a tanítók is ugyanabban a terjedelemben tanulják, mint a középiskolai tanárok;*
 - c) *a tanképesítés csak a nevelési tárgyakra vonatkozzék;*
 - d) *a tanítói oklevelek ezek szerint értékileg a középiskolai tanárokéval teljesen egyenlő értékűek, csupán a tárgyi szakképzettségre vonatkozóan különböznek;*⁷⁸
5. *A pedagógiai képzés egyenlő lévén, nyissák meg az utat a tanítónak a magasabb rangú iskolák tanképesítéséhez is, hogy így a valódi tehetség érvényesüljön.*⁷⁹
6. Bármely jellegű iskolában működő tanító fegyelmi ügyében állami vagy az állam ellenőrzése alatt álló hatóság ítélkezzék.⁸⁰
7. Az iskolaszékeket, gondnokságokat meg kell szüntetni, s a tanügyet bele kell illeszteni a községi közigazgatásba. A tanító vagy igazgató legyen a községben éppen olyan előadója az iskolaügyeknek, mint

⁷⁷ Berzeviczy Albert (előbb kultuszminisztériumi államtitkár, majd miniszter), a képviselőház alelnöke, a kongresszus plenáris ülésén, „*az egységes nemzeti közoktatás*” érdekében – egyebek között – hasonló határozati javaslattal élt. (A II. Országos 1896. 156.) A tanfelügyelők munkáját addig meghatározó 1876. évi 20 311. sz. VKM-rendeletet és annak kiegészítését lásd: *A magyarországi népoktatástyű* 1893. 438–475. Berzeviczy tevékenységéről lásd: Mann 1993. 112–123., 2005. 50–52. T. Kiss 1993. 490.

⁷⁸ Lásd ehhez: Kiss 1933/4. 108–109.

⁷⁹ Már az első egyetemes tanítógyűlés 1870-ben is kérte: „Alapos és tökéletes tudományos kiképzést nyerhessenek, kik magasabb pedagógiai tökéletességre jutni vágyanak.” (*A Magyarországi Néptanítók* 1870. 10.)

⁸⁰ E tekintetben Wlassics Gyula miniszter 1896. februári állásfoglalását tükrözte elvárásuk. „[A] mindennapi gyakorlatomból egyes fegyelmi ügyek elintézésénél látom, hogy az államellenes üzemek miatt a fegyelmi eljárás módosítása határozottan szükségessé vált, mert az egyházi főhatóságok egy része az államellenes üzemek miatti fegyelmi eljárást nem kezeli azzal a szigorral... mellyel azt kezelni kellene, tehát ebből a szempontból, pl. az államellenes üzemek miatti fegyelmi eljárás revideálása szempontjából nagyon üdvös és hathatós intézkedéseket lehet tenni.” (*Miniszterünk* 1896/6. 2.)

amilyen a miniszter az országgyűlésen, a tanfelügyelő a vármegyén. A tanfelügyelő az iskolaügyekben a tanítóval levelezzen s a képviselő-testület határozatait a tanító hivatalból fellebbezhesse.

8. A tanfelügyelő legyen szakember, minősítését a törvényben határozottan ki kell jelölni. E javaslat értelmében az elsősorban pedagógiai képesítés lehet.⁸¹
9. Valamennyi iskolában a hitoktatók legyenek a tantestületeknek tanácskozási és szavazati joggal bíró tagjai.
10. A tanítók fizetése csak készpénz lehessen és azt az adóhivataltól kapják. A pályára lépéskor legalább a XI. díjosztály alsó fokozatába tartozzon mindenki s kétévenként haladva érje el hat év alatt fizetése ugyane díjosztály felső, 700 forintos fokozatát, ettől kezdve számíttassék a 10 százalékos ötödéves pótlék.⁸² A lakbér alapjául az állami hivatalnokokra érvényes szabályzatot alkalmazzák.⁸³ A nagyvárosok

⁸¹ A népiskolai hatóságokról szóló 1876. évi XXVIII. törvényt kiegészítő, a köztisztviselők minősítéséről rendelkező 1883. évi I. törvény 8. §-a szerint népiskolai tanfelügyelőtől, segéd-tanfelügyelőtől középiskolai vagy tanítóképző intézeti tanári, polgári vagy népiskolai tanítói képesítést, esetleg „valamelyik egyetemi tanfolyam bevégzését” várták el. A tanügyi szak „tollnokai” érettségivel vagy tanítói oklevéllel rendelkezők lehettek. (*A magyarországi népoktatásügy* 1893. 299–301.) Mindazonáltal a tanfelügyelői kar jelentős része pedagógiai végzettség nélküliekből állt. *Halász Ferenc* 1897. évi összeállítása szerint „abban az időben a tanfelügyelői karban 14 doktori diplomás, 1 okleveles ügyvéd, 5 okleveles tanár, 17 jogvégzett, 8 teológus, 2 okleveles polgári iskolai tanár, 1 okleveles tanító és jogi készültségű, 13 okleveles tanító és 6 diplomával nem bíró egyén működött”. (Idézi: *Miklós* 1907. 551.) Korábban még rosszabb volt a helyzet, s ezért *Gárdonyi Géza* egy 1888-as cikkében hangsúlyozta: „A laikus tanfelügyelő kiszámíthatatlan kárára van a népnevelésnek, s mivel hazánkban a tanfelügyelőknek fele sem szakember, nagyon természetes, hogy sem a tanügy, sem a tanítók érdeke nem mozdul előre. ... A tanfelügyelői külön képesítést... csak a már működő tanfelügyelőkre tartjuk szükségesnek, a leendő tanfelügyelő urak vigyék azt a tanítói oklevélben az állásukra.” (*Dokumentumok* 1849–1919. 184–185. Lásd ehhez: *A Magyarországi Néptanítók* 1870. 10.; *Ember*, 1890/22. 352–353.; *Nagy L.* 1890. 64.; *Felkai* 1994. 35.; *Kelemen* 2002. 76–80.)

⁸² Már az 1870. évi első egyetemes tanítógyűlésen kérték, hogy 600 Ft legyen a néptanítók minimálbére, melyhez ötévenként 50 Ft-nyi korpótlék járulna. A segédtanítók bérének minimumát 400 Ft-ra kívánták emelni vagy 200 Ft fizetést plusz teljes ellátást kértek a számukra. (*A Magyarországi Néptanítók* 1870. 11.) Az 1893. évi IV. tc. melléklete szerint a XI. fizetési osztály éves bérei 500–700 Ft között voltak, melyhez 150–300 Ft „lakpénz” járt. (*A magyarországi népoktatásügy* 1893. 653. Lásd ehhez: *Pethő* 1991. 58–62.; *Kelemen* 1993. 25.; *Felkai* 1994. 83–86.; *Szabolcs* 2001. 46–51.)

⁸³ Tetszésnyilvánításokkal kísért előadásában a tudós matematikus, *Beke Manó* a kongresszus plenáris ülésén kifejtette: „A tanító és tanár egy egész nemzetre csakis akkor gyakorolhat olyan hatást, aminőt modern nemzeti alakulásunk igényel ha a) a tanítói állás anyagilag és erkölcsileg folytonosan a kor igényeihez képest emeltetik; b) ha a tanító semmiféle olyan akciótól, mely a tanítói működésének csorbítása nélkül a közügy érdekében kifejthető, el nem tiltatik; c) ha az iskola a

és drágább helységek tanítói kapjanak személyes pótlékot. Igazgatókat és érdemesebb tanítókat sorolják be a X. díjosztályba s ebben legalább hat év alatt ériék el a magasabb fizetési fokozatot.⁸⁴

11. A nyugdíjazás szabályait valamennyi tanítóra és tanárra egységes alapon kell rendezni, s a szolgálati időt 40 évről a tanítókra nézve szállítsák le legalább 35 évre.”⁸⁵

Az állami szerepvállalás bővítését, „*az iskola egységes jogát*” követelő javasolataik⁸⁶ mellett, *hogy átfogó képét adják a tanítóságot akkoriban foglalkoztató kérdéseknek*, arra is rávilágítanak, hogy a túlnyomó többségükben egyházi intézményekben tevékenykedő tanítók központi intézkedéstől várták, hogy helyzetük a körükben akkoriban kisebbségben lévő állami tanítók⁸⁷ lét- és munkakörülményeihez váljanak hasonlatosakká. Ez úton remélték elérni azt is, hogy tevékenységük során minél kevesebb, a professzionális kérdésekben járatlan előljáró irányításának/felügyeletének legyenek kiszolgáltatva, s hogy ambiciózus társaik számára a tanügyigazgatásban is megnyíljon a továbblépés, a karrier lehetősége.

Idézett állásfoglalásukból is kitűnik: *nem kívántak általános államosítást*,⁸⁸ sőt – ahogy az alábbiakban látni fogjuk – a képzőintézeti tanároktól

vidék szellemi életének és erkölcsi érzületének ápolásával az egész társadalom vezetőjévé válik.” (A II. Egyetemes Tanügyi Kongresszus 1896/29. 4.)

⁸⁴ A polgári, felső népiskolai és tanítóképzős tanítók és tanítónők kivételével az elemi népiskolai tanítók kimaradtak az állami tisztviselők, altisztek és szolgák illetményeinek szabályozásáról szóló 1893. évi IV. törvénycikkből, azzal, hogy az ő bérüket külön szabályozzák. (Erről s az akkori „fizetési illetményekről” lásd: *A magyarországi népoktatásügy* 1893. 644–653. és 715–731.) Ahogy a fentiekben erről már szó volt, csalódást okozott számukra „a községi, valamint a hitfelekezetek által fenntartott elemi iskolákban működő tanítók és tanítónők fizetésének rendezéséről” szóló 1893. évi XXVI. törvénycikk is, hiszen elmaradt a köztisztviselői fizetési osztályokba sorolásuk. (Törvények és jogszabályok <http://www.1000ev.hu/index.php?a=3¶m=650>. Más-ként értelmezte e törvényt: *Felkai* 1994. 83.) Összevetésül megemlítjük, hogy az 1893. évi IV. tc. 12.§-a értelmében az altisztek bére 400–500 Ft, a hivatalszolgáké 250–400 Ft között lett meghatározva, kikötte, hogy a postánál és távirdnál alkalmazott szolgák bérének minimuma 300 Ft alatt nem lehet... (A magyarországi népoktatásügy 1893. 648.)

⁸⁵ Az V. egyetemes 1896/28. 7.; A II. Országos 1896/II. 38–39. (Kiemelés tőlem – D. P.) Lásd továbbá: *Magyarországi Néptanítók* 1896/II. 38–40.; *Kozári* 2012. 58–90.; *Felkai–Zibolen*, 1993. 88. és 100.; *Felkai* 1994. 85.; *Kelemen* 2007. 15–16. és 97–98.

⁸⁶ Nagyobb állami szerepvállalást, felelősséget, egységesebb szabályozást sürgetett a kongresszus központi előadója (a vidéki képzők miniszteri megbízottja, a tanítóképzős tanárok reprezentánsa), *Sebestyén Gyula* is „az állam és az iskola, a társadalom és az iskola” összefüggéseit taglalva, azzal az eltéréssel, hogy ő határozati javaslatában szorgalmazta: „tanítói és tanári képesítést csak az állam adhat”. (A II. Egyetemes Tanügyi Kongresszus 1896/29. 3–4.)

⁸⁷ Nagy 2001. 22–29.

⁸⁸ Lásd ehhez: *Dokumentumok* 1849–1919. 197.

eltérően, még a tanítói képesítés államivá tételét sem szorgalmazták.⁸⁹ Egyes felszólalók ugyan (pl. Kórodi Miklós Selmechányáról) valamennyi tanítóképző államosítását is szükségesnek ítélték,⁹⁰ de a többség csak Bányai Jakab (Nagybecskerek) felvetését támogatta, mely szerint „a hazafiatlan irányú képzők bezárandók”, s osztották azt a javaslatát is, mely szerint „a tanító állásának elfoglalása előtt a magyar államhoz való hűségre tegyen esküt”.⁹¹ Vargha István (Nagykörös) és Bontilovics Gusztáv (Ozora) javaslatait is rokonszenv kísérte a tanítógyűlésen. Szerintük „a nemzetiségi vidéken lakó, a magyar nyelvet nem bíró vagy tanítani nem akaró tanító nyugdíjaztassék”, vagy végkielégítéssel munkaköréből eltávolíttassék,⁹² s a magyarnyelvismeret szempontjából kevésbé kényes területen nyerjen alkalmazást.⁹³

Bár túlzásnak találhatták, s így visszhang nélkül hagyták Schäffer Károly arra vonatkozó javaslatát, hogy „Magyarország összes népiskolájának nyelve csak a magyar legyen”, élénk figyelemmel kísérték Láng Mihály eperjesi kisdédóvóképző igazgató előadását „a magyar nyelv tanításáról a nem magyar ajkú iskolában”.⁹⁴ Ebben az (e témát már a IV. egyetemes tanítógyűlésen is előadóként prezentáló) ismert pedagógus abból indult ki, hogy a korábbi határozatokkal nem értek célrt. Ezért előbb arról értekezett, hogy milyen legyen az együttműködés a nemzetiségi területi kisdédóvók és elemi népiskolák között a magyar nyelv elsajátíttatása érdekében (már ahol voltak óvo-

⁸⁹ E tartózkodó magatartás magyarázatát az egyházi, különösen a katolikus tanítóság – egyházaik álláspontját tükröző – állásfoglalásában lelhetjük meg. Jól mutatja ezt, hogy 1900. augusztus 14-én, a katolikus tanítók II. országos kongresszusa határozatban követelte: „a katolikus tanítóképzőknek a tanítóképesítő joga, az állam ellenőrző jogának elismerése mellett teljes épségben fönntartassék”, s mindennemű törekvést, mely e jog elkobzására irányul, elítél és jogtalan erőszaknak tart”. 1902. október 15-én III. kongresszusuk is kiállt a képesítési jog megőrzése mellett, s deklarálta: a katolikus szellemű tanítóképzés garanciáját a katolikus képzők felállításában és „minden igényeknek megfelelő színvonalra való emelésében” látja. (*A katolikus tanítók* 1900/16. 125.; *A Magyarországi Katolikus* 1901/7. 52. *Katolikus nevelés* 1902/20. 153.; *Váczy* 1904/12. 92. Kiemelések a jegyzetben tőlem – D. P.) Vö.: *Egyleti* 1895/1. 8.; *Földes* 1904. 18–25.

⁹⁰ *A II. Országos* 1896/II. 79. és 83–84.

⁹¹ *Az V. egyetemes* 1896/28. 6.; *A II. Országos* 1896/II. 76–77. és 83–84. Lásd ehhez: *Bíró S.* 2002. 165–166. Berzeviczy Albert 1904. évi törvényjavaslatának ellőbb 48., majd 56. §-a tartalmazott már egy ilyen esküszöveget. (*Törvényjavaslat* 1904. 451.; *A népoktatási* 1904. 599.)

⁹² Összecsengve a fentiekben már idézett 1893. évi XXVI. törvény 13. §-ával. (*Törvények és jogszabályok* <http://www.1000ev.hu/index.php?a=3¶m=6509>)

⁹³ *Az V. egyetemes* 1896/28. 6–7.; *A II. Országos* 1896/II. 80–81. – *Wlassics Gyula* adatai szerint a magyar tannyelvű iskolák az összes iskolák 57%-át tették ki. A „magyarul semmit nem tudó tanítók száma [aránya – D. P.] 2%... a magyar nyelvet sikerrel nem tanítják 652 gör. kat., 846 gör. kel. 234 ág. ev. iskolában” – konstátálta a miniszter. (1896/28. 1.) Ld. ehhez: *Nagy* 2001. 15.

⁹⁴ *Az V. egyetemes* 1896/28. 6–7.; *A II. Országos* 1896/II. 31–35. és 80–84.

dák).⁹⁵ Majd kifejtette: „Ahol kisededóvó még nincsen, vagy ha van, de olyan gyenge, hogy 3 éven át a kisededet magyar beszédre rá nem szoktatja,⁹⁶ ott a népiskola I. osztályában elsősorban a magyar beszéd gyakorlásával kell foglalkoznunk, tekintet nélkül arra, vajon magyar vagy nem magyar tannyelvű-e az iskola. ... *A nem magyar tannyelvű iskolák I. és II. osztályaiban a nevelés és tanulás nyelve kizárólag a magyar*; a III. osztálytól felfelé a tanító délelőtt magyar, délután anyanyelvén vagy megfordítva tanít. Ily eljárás mellett a gyermekek 12 éves korukban szépen fognak magyarul beszélni, de emellett tudni is fogják mindazt, amire a népiskolában őket meg kell tanítani. *Ismerek sok tanítót, aki ily eljárással egy emberöltő alatt a nemzedéket megmagyarosította.* ... A nemzetiségek bizonyára felzúdulnak, ha látják, gyermekeik a 6-7-8. éves korban csakis magyar nyelven neveltetnek; de megnyugszanak, mert azt is tapasztalják emellett, hogy a 10, 11, 12 éves korú gyermekek szépen haladnak az anyanyelvi oktatásban is” – fejezte saját 1890-es álláspontjánál radikálisabb, *a többség által elfogadott* (az állami oktatáspolitikai által hivatalosan fel nem karolt, ám hallgatólagosan szívesen látott⁹⁷) javaslatában a képzős igazgató.⁹⁸

Egyetértésükön – bármiképp ítéljük is meg/el ezt manapság – nincs mit csodálkozni, hiszen ebben a kérdésben akkoriban rendkívül közel állt a tanítók és a képzős tanárok álláspontja. Ahogy a későbbiekben látni fogjuk, utóbbiak is markáns intézkedéseket sürgettek „az iskolák nemzeti hivatásának” kiteljesítése, a nemzetiségi törekvések háttérbe szorítása érdekében. Belső meggyőződés, sajátos nemzeti ethosz és a népiskolai ágazat és ágensei társadalmi fontossága hangsúlyozásának szándéka egyaránt vezethette őket, amikor szinte egymással versengve, egymásra licitálva igyekeztek demonstrálni, mennyire átérzik és képviselik a *Wlassics Gyula* miniszter kongresszusi

⁹⁵ A kisededóvókról rendelkező 1891. évi XV. törvénycikkről és végrehajtási utasításairól lásd: *A magyarországi népoktatásügy* 1893. 1–160., valamint *Mikó* 1944. 453–454.; *Bíró* 2002. 176.

⁹⁶ A kisededóváról szóló 1891. évi XV. tc. 34. §-a szerint a kisededóvónő-képző intézetekben kötelező tantárgyak voltak a magyar nyelv és irodalom, valamint a hazai történelem, alkotmánytan és földrajz. (*Okirattár* 1890. 100.; *A magyarországi népoktatásügy* 1893. 122.; *Balogh-Sipos* 2002, szerk. 131.)

⁹⁷ Erre utalhat, hogy *Wlassics Gyula* kultúrpolitikáját vázolva a T. Házban egy nemzetiségi iskolával kapcsolatos képviselői felvetésre kijelentette: „Magam is abban a nézetben vagyok, hogy ezekben az iskolákban a magyar nyelvnek – mint államnyelvnek – nagyobb térfoglalása kétségtelenül helyén van, és annak mai mértéke nem elégséges.” (*Mann* 1987, szerk. 115.)

⁹⁸ *Felkai* 1971, szerk. I. 231–233. (Kiemelések tőlem – D. P.) *A II. Országos* 1896/II. 32–33. és 67–76.; Vö.: *A IV. egyetemes tanítógyűlés* 1890/I. 5–6.

megnyitóbeszédében mindenk fölé helyezett „nagy nemzeti szempontot”.⁹⁹ Követték miniszterüket abban is, hogy folytatni kívánta az 1879. évi XVIII. törvényben kifejezésre jutott irányt,¹⁰⁰ s az annak végrehajtását segítő gyakorlatot, a „dotáció, segélyezés rendszerét, a felekezeti tanítók illetményeinek kiegészítését”, s hogy az 1868. évi XXXVIII. törvény revíziójával kívánt gondoskodni arról, „ne lehessen az iskola nemzetiségi izgalmaknak a fészke, ne lehessen olyan, ami a magyar állameszmének árt”.¹⁰¹ Azt remélték, hogy e fontos államügyben demonstrált együttműködési készségük révén, kulcsszerpüket hangsúlyozván, rávehetik az oktatási kormányzat vezetőit s az éves állami költségvetés összeállítóit szakmai javaslataik és egzisztenciájukat érintő kéréseik méltánylására. Ezek között a fentiekben idézett állásfoglalásuk 4. és 5. pontjaiban szerepeltek, a tanítóképzés/képesítés felsőfokúvá tételére, a tanítói végzettségnek a középiskolai tanárihoz való közelítésére vonatkozó javaslatok.¹⁰²

S bár a továbblépésről különböző elképzeléseik voltak – közös minimumként –, valamennyien elvárták, hogy teljes értékű érettségi bizonyítvány birtokában „a nemzet életében vezető szerepre hivatott értelmiség”¹⁰³ egyen-

⁹⁹ „Önök Magyarország tanítói. Kell, hogy önöknek minden törekvése oly közoktatási intézmények alkotására irányuljon, melyek elérhetővé teszik, hogy a tudomány és kultúra minden kipróbált eszközeivel felvértezett nemzedékek a magyar állameszmétől és nemzeti hivatástól teljesen áthatva szálljanak ki az iskolákból az élet nagy harcaira” – hangsúlyozta Wlassics Gyula. (1896/28. 3.; *A II. Országos* 1896. 150–152.)

¹⁰⁰ Lásd ehhez: Mikó 1944. 434–436.; Mann 1993. 117–118., 2005. 35.; Balogh 2002. 9–10.; Nagy P. T. 2005. 80–82., 2011. 198.; Kozári 2005. 58–61.; Farkas 2008. 23–25.

¹⁰¹ *Miniszterünk* 1896/6. 3.

¹⁰² *Az V. egyetemes* 1896/28. 7.; *A II. Országos*, 1896/II. 38. – 1886-ban Gárdonyi Géza is a végzettséget és státuszt összekapcsolva bízta a falusi tanítókat: „Az úri osztállyal szemben ne legyen a tanító szolgálai alázatossága, inkább legyen büszke, és legyen mintegy a homlokára írva, hogy a néptanító a legtisztelendőbb hivatalnok a társadalomban, aki méltán foglal helyet a vidék intelligens körében. ... [M]a már csaknem annyi tudományt visz a tanító az iskolába, mint egy pap vagy ügyvéd; nem lehet a mostani tanítókat a régiekkel egy kategóriába sorolni.” (*Dokumentumok* 1849–1919. 182–183.)

¹⁰³ 1911-ben Szabó Adolf, és Klein Ármán cikkeikben joggal kifogásolták a hivatalos lapban közzétett miniszteri deklarációt arról, hogy „a tanítóságot a nemzetfenntartó intelligencia ellenőrzése alá kell helyezni”. (Szabó A. 1911/4. 111.; Klein 1911/5. 158. Vö.: Rédl 1889/6. 90.; Lakits 1896/3. 2–3.) Az érettségizetteket úriembernek, a nemzet vezetésére hivatottaknak tekintő szemlélet manifesztálódott pl. Wlassics Gyula miniszternek a középiskolai tanterv revíziójáról kibocsátott 1896. december 15-i rendeletében: „a nemzet vezető osztályainak úgy kell nevelődniük, hogy a művelődési anyag leglényegesebb részeiben találkozzék valamennyinek közös tudata”. (Idézi: Mann 2005. 45.) Hasonló megfogalmazással találkozunk – a középiskolákról szóló – 1934. évi XI. tc. 32 400/1936. V. 1. VKM sz. végrehajtási utasításában is: „A középiskola a nemzeti életben vezető szerepre hivatott értelmiség nevelésére szolgáló iskolafaj. Ezért nem szakműveltséget ad, hanem a nemzet korszerű művelődési eszményének és művelődési színvonalának megfelelő

rangú tagjaivá válhassanak (egyebek között a katonai szolgálattal kapcsolatos kedvezmények,¹⁰⁴ a munkavállalási lehetőségek s a bérbesorolás szempontjából). Okkal-joggal sérelmezték ugyanis, hogy még az 1893. évi XXVI. tc. révén elért korpótlék-rendszer bevezetését követően is csak 25-30 szolgálati év után juthattak az állami tisztviselők XI. fizetési osztályának közelébe (alig elérve „az irodatisztek, segédtisztok, számtisztek, írnokok, tollnokok, házgondnokok” bérszínvonalát).¹⁰⁵ A helyi társadalomban betöltött kulcsszerepükre tekintettel elvárták, hogy semmiképp se legyenek „alábbvalók”, mint a falvakat irányító helyi vezető réteg (a pap, a jegyző, az orvos, a mérnök, a gazdatiszt stb.) más tagjai.¹⁰⁶

általános műveltséget.” In: *Antall J.* 1986, szerk. 141. (Kiemelések tőlem – D. P.) Vö.: *Mazsu* 2012. 74–80.

¹⁰⁴ Az országgyűlés közoktatási bizottságának tagja, *Dániel Márton* már 1889. január 19-i jelentésében jelezte, hogy nem elégségesek az 1882. évi XXXIX. tc.-ben a tanítójelöltekre és tanítókra vonatkozó kedvezmények: „kívánatos volna, hogy kimondassék, miszerint a tanítóképezdék is besoroltatnának azon tanintézetek közé, melyeknek végbizonyítványai az egyéves önkéntesi szolgálatra jogot adnak. Ennek kimondása nemcsak a tanítóképezdék színvonalának az azokat méltán megillető magaslatra emelése, hanem egyszersmind a hadseregben és a honvédségben a tiszthiány fedezése céljából is kívánatos; de indokolt... a tanítói oklevél megszerzésével járó műveltség fokánál fogva is, mely semmivel sem áll mögötte a gimnáziumi vagy reáliskolai érettségi, kereskedelmi akadémiai vagy középkereskedelmi iskolai végbizonyítvány megszerzéséhez megkívánható képzettségnek. De meg különben is, amit az osztrák törvényhozás megadott újabb időben az osztrák tanítóképezdéknek, azt a magyar tanítóképezdék is elvárhatják a magyar törvényhozástól.” (18–19.) Lásd ehhez: *Schwetz* 1889/22. 350.

¹⁰⁵ *Mácsay* 1947/6. 3–5. – *Gránma Döme* tanító már 1889-ben követelte: „Nem az legyen első kérelmünk, hogy tanulmányainkhoz, képességünkhöz és nemes feladatunkhoz illő, törvényileg biztosított helyzetet adjanak a társadalomban? ... [N]em jogos-e, hogy... legalább (és ez legyen a minimum) annyi évi fizetést kapjunk, mint a járásbírói írnok, útmester, szemlélsz avagy »altisztból« lett postamester.” (1889/7. 104.) Lásd ehhez továbbá: *Becker* 1940/II. 11–15., 1942. 20. és 29. Lásd továbbá pl.: az 1907. évi XXVI. és XXVII. törvényeket, valamint: *A tanítók* 1893. 134–135.; *Wlassics* 1896/1. 1–3.; *Péterfy* 1896/1. 3–4.; *Bertalan* 1902/24. 185–188.; *Szabó* 1911/4. 109–111.; *Rózsa* 1911/9. 315–321.; *Memorandum* 1911/11. 381–385.; IX, X, XI. 1911/12. 439–440.; *Juhász* 1925/25. 1.; *Felkai* 1994. 83–86.; *Kelemen* 1993. 25–27. *Mann* 1993. 119.; *T. Kiss* 1993. 216–218. stb.

¹⁰⁶ Lásd erről pl.: *A II. Országos* 1896. I. k. 2. rész, 661.; *A Harmadik Egyetemes*, 1928. 177–185. Vö.: *Csáky E.* 1895/5. 49–50.; *Mélyek* 1895/12. 108–109. vö.: *Nagy* 1994. 52–65.)

**1. 3. Exkurzus a korabeli oktatáspolitikai prioritásairól:
Berzeviczy Albert törvényjavaslata s a vele kapcsolatos tanácskozások
a népiskolák, a tanítók és a tanítóképzés
„nemzeti, népnevelői hivatásáról”**

A Tanítók Országos Bizottsága által a kongresszust követően is sűrűn ismételt kéréseik teljesülését illetően némi reménysugarat jelentett a tanítóság számára, hogy 1903. november 3-tól *Berzeviczy Albert* lett a vallás- és közoktatásügyi miniszter. Ő ugyanis már korábban, államtitkárként tájékozódott a tárca ügyeiről, s 1896-ban, a II. egyetemes tanügyi kongresszus plenáris ülésén, „*az egységes nemzeti közoktatás*” érdekében – törekvéseikkel rokon – határozati javaslattal élt. „A népiskolai törvény a maga egészében revízió alá veendő, e revízió alkalmával a tanító-képesítés állami bizottságra ruházandó, a képezdék szervezete és tanrendszere a mai követelményeknek megfelelően szabályozandó, s az állami ellenőrzés a hitfelekezetek és községek közreműködésének megbénítása nélkül – az iskolák hazafias irányú működésének biztosítása szempontjából az államilag nem segélyezett iskolákban is hatályosabbá teendő” – fejezte Berzeviczy Albert.¹⁰⁷

A VKM élére kerülvén hónapokon belül demonstrálta, hogy szándékai komolyak: *törvényjavaslatot bocsátott szakmai vitára*,¹⁰⁸ melyben a tanügyi kongresszuson 1896-ban leggyakrabban bírált jogszabályok, a népiskolai (1868. évi XXXVIII.), a magyar nyelv tanításáról szóló (1879. évi XVIII.) és a községi és felekezeti tanítók fizetésrendezéséről szóló (1893. évi XXVI.) törvények módosítását kezdeményezte.

A bel- és pénzügyminisztérium vezetői mellett parlamenti képviselők, tanügyi szakemberek, iskolafenntartó egyházi vezetők, egyetemi tanárok, igazgatók, a Tanítóképző Tanárok Országos Egyesületének elnöke, valamint a Tanítók Országos Bizottságának elnöke kaptak meghívást az 1904. május 27-től június 3-ig tartó 6 ülésre, melyeken a miniszter vagy a VKM más vezetői elnökölték, reagáltak a felvetésekre. A tanácskozás megnyitó értekezletén *Berzeviczy Albert* jelezte, hogy a „javaslat mint előadói tervezet” kerül a tanácskozás elé, melynek iránya nem változhat, de részleteiben nyitott a módosító javaslatok megfontolására. „Ez az irány: a nemzeti szellemű sikeres népnevelésnek egyfelől anyagi és szellemi feltételeit megteremteni, másfelől azt

¹⁰⁷ *A II. Országos* 1896. 156. (Kiemelés tőlem – D. P.) Lásd továbbá: *A népoktatás reformja* 1904/21. 1.

¹⁰⁸ *A népoktatás reformja* 1904/21. 1. – A törvényjavaslat I–III. fejezeteiről itt, a tanítóképzést-képesítést és a felügyeletet érintő kérdésekről a képzős tanárok álláspontjának ismertetésekor, a későbbekben foglalkozunk részletesebben.

hatályos felügyelettel és ellenőrzéssel biztosítani. Az anyagi föltétel főképp a tanerők tisztességes ellátása minden fajta nyilvánossági jogot élvező iskolánál, a szellemi feltétel a tanerők képzési színvonalának emelése, s biztosítása különösen annak, hogy *Magyarországon minden népiskolai tanerő az állam iránti hűség és odaadás szellemétől legyen áthatva, s a magyar nyelv, mint állami nyelv oktatásának teljes képességével bírjon.* A felügyelet és ellenőrzés hatálya megkívánja a tanfelügyelet intenzívebb szervezését, *az állami és nemzeti érdek ellen súlyosan vétő, vagy sikeres népoktatásra képtelen tanerők megfenyítését, illetőleg eltávolítását,* valamint a tankötelezettség szigorú érvényesítését. ... Sem a tankötelezettség kiterjedése, sem a népiskolai ismeretanyag, sem a tanítóképzés végcélja, sem a magyar nyelv ismeretére vonatkozó követelmények mértéke tekintetében nem megy túl a javaslat régibb törvényeink rendelkezésein. A mindennapi tankötelezettség esetenkénti megtoldása csak arra való, hogy az elemi népiskola részére eddig előírt tananyagot elsajátíthassák azok is, akik azt rendes hatévi mindennapos tankötelezettség alatt elsajátítani nem voltak képesek.

A magyar nyelv tanításának célja és mértéke szorosan abban a körben mozog, amelyet a kormány az 1879. évi törvény által adott felhatalmazás alapján kibocsátott tantervben a nem magyar tannyelvű iskolák számára előírt. ... E rendelkezések célja nem az, hogy hazánk nem magyar ajkú lakosait faji és anyanyelvi mivoltukból erőszakosan *kivetköztessük.* Céljuk az lesz, *hogy az államnyelv általános ismerete által az érintkezésnek egy oly eszközét biztosítsuk, mely által nemzetünk egybeforradása lehetségessé váljék,* mert egy nemzet, melynek tagjai egymást megérteni nem tudják, alkothat geográfiai fogalmat, de egységes állami, egységes nemzeti mivolta nem egyéb fikciónál. Továbbá a rendelkezések célja, hogy a polgári egyenjogúságot – mely nélkül a nemzetiségek egyenjogúsága sem állhat meg – valóban érvényre emelje, *mert az állam nyelvének ismerete nélkül az állam polgára képtelen magát minden viszonyában valóban egyenlő joggal és egyenlő erővel érvényesíteni.* Nem akarunk senkit nemzetiségéből kivetköztetni, de *saját érdekükben* megkívánjuk a nemzetiségektől, hogy az állam nyelvét megtanulják” – fejtegette a miniszter, javaslata mérsékelt, kompromisszumos voltát hangsúlyozva az egyházi iskolafenntartók autonómiájának kapcsán is.

„Csak ahol a legeminensebb állami és nemzeti érdek forog kockán, ott annak megvédését nyilvános iskolában, a tanítóval mint köztisztviselővel szemben az állam nem bízhatja a felekezeti hatóságokra: ezek autonómiájukat legsikeresebben és leghazafiasabban azzal fogják a maga sérthetetlenségében megóvhatni, ha gondoskodnak róla, hogy az államnak ilyen, úgyis

csak szigorúan körülírt esetekre vonatkozó beavatkozására oka és alkalma ne legyen.”

Úgy vélte, hogy „indokolatlanul hangzott föl a javaslat ellen az a vád, mintha az államosítási tendenciát rejtegetne.”¹⁰⁹ A miniszternek egyedüli célja, hogy népiskoláink *jók* legyenek, jó hazafias szellemű valláserkölcsei nevelés és eredményes tanítás tekintetében; hogy az iskola állami, községi, vagy felekezeti-e, az másodrendű célszerűségi kérdés, melyet többnyire a helyi viszonyok szerint lehet csak eldönteni. Mikor a magyar állam arra az álláspontra helyezkedik, hogy tetemes áldozat árán maga segíje a közoktatásunk körül oly kiválóan érdemesült felekezeteket avégből, hogy iskoláikat a kor követelményeinek megfelelően megjavítsák és megerősítsék, s ezáltal az állam iskoláival szemben versenyképesebbé tegyék, ezzel mindent inkább tanúsít, mint kíméletlen és telhetetlen államosítási tendenciát” – állította a miniszter. A vita során is hangsúlyozta, hogy korántsem csak finanszírozás, hanem elvi megfontolásból nem ért egyet az általános államosítást szorgalmazókkal.¹¹⁰

Hasonló intenciójuk *a törvényjavaslatnak a tanítóképzésre vonatkozó rendelkezései* is – folytatta a miniszter –, amikor „a ma mintaszerűnek tekintett képezdék mértékét általánosítják s egyúttal az államsegéllyel megadják a fenntartónak a módot arra, hogy képezdéiket e mértéknek megfelelően rendezzék be. A képzés tervezett módja alkalmas lesz távol tartani vagy kiselejtezni a tanítói pályára nem hivatott elemeket és módot nyújtani az államnak a képzés szellemének, általában a képzettségnek, *főképp a magyar nyelvi oktatásra való képességnek hatályos ellenőrzésére.*

Az állami tanfelügyeletet a javaslat az iskolafelügyelők intézménye által igyekszik intenzívebbé tenni; ez mintegy sokszorosítása lesz a tanfelügyelő működésének, a tanfelügyelői hatáskör decentralizációja nélkül, kiterjesztése a tanfelügyelői szervezetnek új állások létesítése s a hivatalnoki apparátus növelése nélkül” – jellemezte törvényjavaslatát Berzeviczy Albert.¹¹¹ Tanulmányunk választott tárgya és lehetséges terjedelme nem teszi számunkra szükségessé/lehetéssé, hogy az egyébként igen érdekes vita egészét rekonstruáljuk. Csak a „hallgattassék meg a másik fél is” elve alapján, s az akkori „nemzetiségi és kultúrpolitikai klíma” érzékeltetése érdekében néhány nemzetiségi és magyar egyházi vezető s parlamenti képviselő, valamint vilá-

¹⁰⁹ Lásd ehhez: Nagy P. T. 2011. 49–92. és 165–210.

¹¹⁰ *A népoktatás reformja* 1904/23. 1.

¹¹¹ *A népoktatás reformja* 1904/22. 1–3.

gi szakember álláspontját s a miniszter reakcióját ajánljuk olvasóink figyelmébe; a tanítóképzéssel kapcsolatosan elhangzott vélemények lényegét.

Az első napi tanácskozáson nagy vihart kavart *Metianu János* nagyszebeni érsek, görögkeleti metropolita hozzászólása, mely szerint a törvényjavaslat indokolása „félreértésre adhat alkalmat a tekintetben, hogy a hazában hazafiatlan hitfelekezetek is *lehetnének*. Ami a saját hitfelekezetét illeti, kijelenti, hogy saját hitfelekezete hazáját igazi odaadással szolgálja és szereti, és ezt fogja tartani mindenkor szem előtt. ... A javaslat kiveszi a felekezetek kezéből az önkormányzati jogot. A felekezeti iskolák századokon át melengették a hazaszeretetet, és állami történetünk bizonyítja, hogy a felekezetek nem az állam gyöngítésére, hanem annak erősítésére működtek eddig is. Beleütközik a neveléstudomány sarkelveibe a javaslat akkor, amikor az iskola céljául nem az általános emberi művelődést szabja ki, hanem azt, hogy a felekezeti, nem magyar tannyelvű iskolák tanulói egy nyelvet, ez esetben a magyar nyelvet elsajátítsanak. [Bekiáltások: A magyar állam nyelve, tessék megtanulni! Ne üljön itt, aki a magyar nyelvről így beszél! A magyar nemzet nyelve az, amely kenyeret ad az úrnak! És a magyar főrendiház nyelve!] A magyar nyelv ellen, amelyet felekezetének iskoláiban nagy szorgalommal tanítanak, ellenszenvvel nem viseltetik, de a növendékek oktatása más nyelven, mint anyanyelvükön, nem történhetik. Hivatkozik az 1868:XXXIII. [XXXVIII. ?] tc.-re is. Nincs a világon nép, amely két nyelven tökéletesen beszélne. Ismer kétnyelvű egyéneket, de kétnyelvű népet nem ismer. Az iskolával csak felvilágosítani lehet a népet, nem megsemmisíteni. A törvényjavaslat megszabja az elemi iskolai tananyagot... amelyet el kell a tanítási esztendőben végezni. De a felekezeti iskolákra még azt a pluszt is kirója, hogy a nem magyar anyanyelvű tanulóknak a magyar nyelvet is el kell sajátítaniuk, és így a tanítóknak és a tanulóknak vagy a többi ismereteket kell elhanyagolniuk, vagy pedig a magyar nyelvet. Márpedig a hazaszeretetet nem valamely nyelv tudása vagy nem tudása határozza meg. Pedagógiai szempontból is lehetetlen, de sérti az iskolafenntartók jogát is. Az, hogy a tanítók olyan tárgyból is vizsgálzzanak, amelyet a tanítóképzésben más nyelven tanultak, oda vezet, hogy *a nem magyar nyelvű tanintézeteket* mindjárt a javaslat törvényre emelkedésével *szüntessük meg*. [Helyeslés.] Mert hiszen minden iskolát végzett növendék tudja, hogy... a tantárgyakból csak azon a nyelven tehet vizsgát, amelyen az illető tantárgyakat tanulja. Ellenzi a törvényjavaslat azon szakaszait, amelyekben megköveteltetik, hogy a magyar tannyelvű népiskolából a hittan és az erkölcstan nem az illető felekezet anyanyelvén, hanem magyar nyelven taníttassék. Ez nem iskolai, hanem egyházi

ügy. ... Minden felekezet hirdesse a maga nyelvét, és a hatalom, amely valamely egyházat nyelvének elhagyására kényszerít, saját maga mondaná ki önmaga fölött a halálos ítéletet” – állította Metianu metropolita.¹¹²

Tartalmilag rokon mondanivalóját másképp hangszerelte *Bogdanovics Lucian* budai görögkeleti szerb püspök: „A cél helyes, mert a magyar nyelv ismerete csak üdvös lehet mindenkire. A kérdés csak az, hogy e cél elérése érdekében szükség van-e olyan szigorú intézkedésekre, amelyeket az egyházak magukra nézve sérelmesnek tartanak. Ha a nemzetiségek ragaszkodnak nemzetiségükhöz és vallásukhoz, az nem ellenkezik a hazaszeretettel. A magyar nyelv érdekében tett intézkedések azért keltettek bizonyos idegenkedést a nemzetiségekben, mert úgy látszik, mintha a nemzetiségek elmagyarosítása volna a főcél.”¹¹³ Mihelyt világossá lesz ennek ellenkezője, a magyar

¹¹² *A népoktatás reformja* 1904/22. 8.

¹¹³ A magyarországi nemzetiségek szempontjai iránt is nyitottságot mutató magyar politikusok egyike, *Mocsáry Lajos* – a Függetlenségi Pártból kiközösítve, akkor éppen a Román Nemzeti Párt („tisztelőbeli”) képviselőjeként – a kisdédvásárról szóló törvény parlamenti vitájában 1891. január 29-én a magyar nyelv terjesztése versus nemzetiségek fenntartásai kérdésről kifejtette: „[A] magyar nemzet bátran hivatkozhat rá, hogy az egész világ előtt, hogy akkor, midőn a magyarságot akarja itt megerősíteni, terjeszteni; nem tesz egyebet, mint hogy a haza és állam iránti kötelezettséget teljesíti. Mert nem tesz egyebet, mint hogy meg akarja erősíteni azt az elemet, mely ezen országot alkotta, ezer éven át fenntartotta, és amely hivatva van arra, hogy továbbra is fenntartsa és reá a maga bélyegét rányomja. Ámde ebben az országban vannak más nemzetiségek is, melyek szintén élni akarnak; melyek a maguk nyelvével, jellegével, kultúrájával akarnak haladni az emberiség céljai felé. Ezek a nemzetiségek az általános magyarosítási törekvésben, és különösen abban, ha e törekvések keresztülvitelére maga az állam vállalkozik, egyenesen létükben, fennmaradásukban látják magukat veszélyeztetve. ... Bátran hivatkozhatunk arra, hogy a magyar nemzet... ezeréves fennállása óta más nemzetiségekkel szemben erőszakot soha nem használt, elmondhatjuk azt is, hogy ez ettől a rendszabálytól is távol van. De a veszély benne van az általános magyarosítás eszméjében. És ez nagyon alkalmas arra, hogy megteremtse az ország lakosai között egy olyan antagonizmust, mely, ha ki nem egyenlített, lehetetlen elérni azt a célt, hogy ezen ország minden polgára a közös állam javára való állandó törekvésben egyesüljön. Miként lehet megszüntetni ezt az antagonizmust? Nézetem szerint csak úgy, ha a magyarság, a magyar nemzet, elfogadva a helyzetet úgy, amint van, nem abban keresi konszolidációjának biztosítékait, hogy itt mindenáron létrejöjjön egy teljes nyelvegység, hanem, ha a maga terjeszkedésében csak azon határig megy el, ahol annak természetes feltételei megvannak. ... De ott, ahol ennek természetes feltételei nincsenek meg, mert egy és más nemzetiségnek a saját nemzetiségéhez való erős ragaszkodásába ütközik, ott minden erőltetés a legnagyobb veszéllyel jár és annál rosszabb politika, mert úgyis eredménytelen.” A vita során *Csáky Albin miniszter* kijelentette, hogy ő nem fog Flitsch és Mocsáry urakkal vitatkozni, mert „oly képviselő urakkal, akik a magyar államhoz való ragaszkodásukat azzal bizonyítják, hogy a magyar nyelvnek bármily mértékben való terjesztését perhorreszkálják [attól idegenkednek, hibáztatják]; oly képviselő urakkal, akik a magyar nyelv művelésének, használatának és terjesztésének szabadságát egyes-egyedül az országban lévő nemzetiségek számára akarják fenntartani, de ezt a jogot megtagadják egyenesen a magyar nemzetől, a magyar államtól ... oly képviselő urakkal nem tudok egyetérteni és nem fogok

nyelv tanulásának nem fog útjában állni semmi. A hit- és erkölcstan tanításának az egyház nyelvén kell történnie. A görögkeleti egyházat a törvény is elismeri nemzetiségi egyháznak. A szerb egyháznak hivatalos és liturgikus nyelve a szerb, amiből az következik, hogy a növendékeket is ezen a nyelven kell vallás erkölcsi oktatásban részesíteni.”¹¹⁴

Mihályi Viktor gyulafehérvári görögkatolikus érsek tagadta, hogy az egyházi hatóságok ne tennének meg mindent a magyar nyelv tanításáért, s hogy ne teljesítenék ellenőrzési kötelezettségeiket. „Az egyházak megteszik a tőlük telhetőt. A fegyelmi eljárás tekintetében kifogásolja, hogy a hanyagság büntetését kiveszik az egyházi hatóság kezéből. Egyáltalán, baj lesz, ha a tanító kétféle állandó ellenőrzés alá esik. Sérelemnek tartja ezt az egyházi hatóságokra nézve is. Azt kívánná, hogy a meglevő tanítóképzők ezen túl is képezhessenek tanítókat, legalább a saját felekezetük számára. Ezt indokolják az erdélyi viszonyok. Törvényben van biztosítva az erdélyi részekre nézve az iskolaépítés és fenntartás joga az egyházak számára” – hangsúlyozta, hozzátéve, hogy „Erdély vallási békéje azok épségben tartásától függ”.¹¹⁵

Zelenka Pál tiszamelléki evangélikus püspök elfogadta a javaslatot, de kérte, hogy azt küldjék meg a felekezeti főhatóságoknak, „hogy azok bizalma és közreműködése e törvény végrehajtásához meg legyen szerezhető. Az állam a jelen tervezetben csak a sújtó kezét érezteti, a másikat, az áldó kezet nem nyújtja benne. Ez volna az ingyenes oktatás, mert akkor felelne meg az elemi iskola a hozzá fűzött céljának. Intézkedni kell, hogy a tanítóság tekintélyét fokozzuk, ezt pedig csak a tanító anyagi helyzetének kellő javításával vagyunk képesek elérni. *A felekezeti tanítókat ugyanolyan fizetésben kell részesíteni, mint az államiakat.* A fegyelmi hatáskört pedig ne bizzuk a vármegyére, ahol mindenféle tekintet hozzájártszik. A tanítóképzésre nézve azt mondja, hogy sok tanító, aki nem tud magyarul, a mostani hiányos tanítóképzésnek az áldozata. Nem elég azt követelni a tanítótól, hogy bírja a magyar nyelvet, a magyar hajlamot is kell bírnia. Magyar hajlamot, magyar szellemet idegen szellemű tanítóképzőből senki sem vihet ki magával! Magyar tannyelv kell a képzésben.”

Antal Gábor dunántúli református püspök úgy vélte, hogy „a javaslat nem sérti a felekezetek autonómiáját, sőt, ha ez autonómiából valamit föl is kelle-

egyetérteni soha” – szögezte le, a T. Ház általános és hosszas helyeslése közben, a miniszter. (*Kemény G.* 1867–1892, szerk. 795–797.)

¹¹⁴ *A népoktatás reformja* 1904/22. 11. – A részletes vitában Bogdanovics Lucian az ismétlőiskolák teljes államosítását indítványozta. (*A népoktatás reformja* 1904/23. 15.)

¹¹⁵ *A népoktatás reformja* 1904/22. 12.

ne áldozni, egyháza ez áldozatot szívesen meghozza, mert ez áldozat a nemzeti egység és a magyar állam érdekét mozdítja elő csupán. ... Megvallja... hogy a törvényjavaslatban foglalt eszközöket elégtelennek tartja. ... Ha már a történelmi fejlődés elvét tiszteletben tartva külön szempontok szerint bánunk a felekezeti iskolákkal, legalább ne tegyünk különbséget a községi és állami iskolák között. Ne csak az előbbieket tanítási nyelve legyen magyar, hanem az utóbbiaké is. [Sic!] Nemcsak a tanítóképzést, de a tanítóképzést is teljesen magyarra és államivá szeretné tenni. Meggyőződése szerint, ha a tanítóképzést kiadják a felekezetek a kezükből, éppen nem veszítenek, mert ha az állami képzőintézetek mellett felekezeti internátusokat alapítanak, azokban a jelöltek vallásos nevelését sokkal intenzívebbé tehetik” – vélte, talán kollégáit is meglepve s a terhes kiadásoktól szabadulni próbálván a püspök.¹¹⁶

A tanácskozáshoz címzett levelében markáns álláspontot képviselt *Bartók György* erdélyi református püspök is: „[Ö]römmel üdvözlö a törvényjavaslatot, mert abban nem az egyházi autonómia gyöngítését, hanem a magyar nemzeti állam megerősítését látja. A felekezeti autonómia határai ott végződnek, ahol az állam érdekei megvédelmezésének szüksége kezdetét veszi. ...[A]z állam mindenütt gondoskodik a magyar ajkú növendékek magyar nyelvű oktatásáról és ne bízta azt sehol az idegen ajkú felekezetekre. A tanítókötelezettséget egészítse ki az ingyenesség. A német nyelv ne legyen kötelező a tanítóképzőkben. Határozza meg a törvény az elemi iskola bizonyítványainak értékét. Az állami iskolákban ne csak a hittan, hanem az úgynevezett szertartásnyelv is magyar legyen” – szorgalmazta az erdélyi viszonyok közti konkurenciaharcban, vallások és nemzetek közti rivalizálásban az állam komolyabb szerepvállalását igényelve.¹¹⁷

Firczak Gyula munkácsi görögkatolikus püspök úgy vélte, hogy „a törvénytervezet bizonyos tekintetben megszorítja az egyházak jogait, mégis megnyugtatóan hat rá, mert célszerűségi, pedagógiai és magyar nemzeti irányt követ. Emellett bölcs mérséklettel kerüli a túlzásokat.” Az, hogy teljesen megtanítsuk a gyermekeket az állam nyelvére, joga és kötelessége az államnak. Ennek érdekében „hangsúlyozta, hogy a tanítóképzést teljesen magyarra kell tenni”. „A jó tanügyi politika államfönntartó erő. De ennek első követelménye, hogy minden ízében magyar legyen. Második követelménye a valláserkölcsi alap megőrzése.”¹¹⁸

¹¹⁶ *A népoktatás reformja* 1904/22. 10.

¹¹⁷ *A népoktatás reformja* 1904/22. 10.

¹¹⁸ *A népoktatás reformja* 1904/22. 13.

A magyar nyelv terjesztésének híveiként és nemzeti törekvések támogatóiként, s – ennek ellentételeként – bizonyos autonóm jogaik, iskoláik, tanítóképzőik megőrzése érdekében léptek fel a tanácskozáson a római katolikus egyház reprezentánsai is.

Az elsőként felszólaló *Steinberger Ferenc* kanonok (a budapesti központi papnevelde kormányzója), a katolikus tanítók országos bizottságának egyházi elnöke leszögezte, hogy a javaslat azon rendelkezésében, amelyben „a tanítóképesítés államosíttatik, a mindenki részére biztosított tan- és nevelési szabadság megsértését látja. Az egyház akár be is zárhatja tanítóképző iskoláit” – tette hozzá legnagyobb iskolafenntartóként némi sértődöttséggel (burkolt fenyegetéssel?). „Ezt... a római katolikus egyház nem érdemli meg, mivel minden tanítóképezdéje magyar, és a magyar műveltséget szolgálja.”¹¹⁹ Azt helyesli maga is, hogy magyar nyelven történjék a képesítés.”¹²⁰

Komlóssy Ferenc pápai prelátus, c. prépost, esztergomi kanonok általában helyeselte a javaslatot, de hiányolta, hogy „a nemzetiségi törekvések ellen nincs elég szigorú intézkedés a törvényjavaslatban. ... [M]indig híve volt a felekezeti iskolának, de csak addig, amíg a magyar nemzeti eszmét szolgálja. Ha a felekezet lelép erről az alapról, úgy neki sem kell felekezeti iskola. Nézete szerint ez a törvényjavaslat éppenséggel *nem alterálja* [zavarja] a felekezetek jogkörét, és a felekezetek maguk lesznek okai annak, ha államosítani fogják iskoláikat. Képtelenségnek tartja, hogy 7 tanítóképezdében ezután is *nem a magyar nyelv lesz a tanítás nyelve*. Ilyen kedvezmény a nemzetiségeknek sehol sincs adva. Végül kijelenti, hogy a magyar katolikusoknak egyáltalában nincs okuk félni attól az intézkedéstől, amely kimondja, hogy az állam érdekeit sértő fegyelmi vétségek megtorlása a közigazgatási bizottsághoz utaltatik, sőt tapsolni fog az egész katolikus világ, ha a miniszternek sikerül eljárni egy oly egyénnel szemben, aki államellenes tendenciákat vallott.”¹²¹ Majd a részletes vitában „azt kívánta, hogy ne csupán az állami, de az összes iskolákban magyar legyen a tanítás nyelve. Az I. és II. osztályban az anyanyelv kisegítő lehet, a III. osztályban párhuzamosan tanítsanak az anyanyelven és magyarul, a IV.-ben pedig kizárólag magyarul. Mindkét tagozatban 1-1 K tandíj hozassék be” – kérte, sokaktól eltérően.”¹²²

¹¹⁹ Lásd ehhez: *Donáth* 2008/I. 18–19.

¹²⁰ *A népoktatás reformja* 1904/22. 7.

¹²¹ *A népoktatás reformja* 1904/22. 7–8.

¹²² *A népoktatás reformja* 1904/23. 15. – Komlóssy Ferenc és Fehér Lipót felszólalásaiban plasztikusan jelenik meg, miként keveredett az államnyelv elemi, a nemzetiségi állampolgárok számára is hasznos elsajátíttatására való törekvés a magyar nyelv asszimilációs célú terjesztésére irányuló aspirációkkal.

Várossy Gyula székesfehérvári püspök az 1848. évi XX. törvény 3. §-ára hivatkozva azt szorgalmazta, hogy az állam adja meg „a felekezeteknek – elsősorban a katolikus egyháznak – azt a segítséget, amelyre iskoláik kellő színvonalra való emeléséhez szükségük van”. Majd hozzátette, hogy a tanítóképzőknél „állami vizsgabizottságra nincs szükség, hiszen a kormány a maga biztosát eddig is elküldte a képesítővizsgákra. Ezután is elküldheti, s ez éppen elég az állami ellenőrzés szempontjából, melyet a katolikus egyház nem perhorreszkál [nem idegenkedik tőle, nem hárítja el].”¹²³

Fehér Ipoly pannonhalmi főapát természetesnek találta, hogy „ott, ahol az állam e javaslat szerint bizonyos autonóm jogokat biztosít a közreműködők számára, azokkal szemben a főfelügyelet ellenőrzési jogát fönntartja magának. ... *Ez az államnak nem annyira joga, mint kötelessége.* [Tetszés.] Mert ha áll az egyesre nézve az a bölcséleti elv, hogy »prius vivere« elsősorban, ti. biztosítani saját létének biztonságát, úgy áll ez az államra nézve is, hogy biztosítson a maga számára olyan feltételeket, amelyekkel az ő egységét megvédheti. [Taps.] *Ehhez pedig az államnak az egységes nyelvre okvetlenül szüksége van.* [Általános helyeslés.] De ezzel szemben viszont méltányos és természetes, hogy azokat, kik különben ezen eminenter [legfőképpen, elsősorban] állami feladatot részben magukra vállalják, az állam bizonyos erkölcsi és anyagi támogatásban részesítse... [M]inden ilyen közreműködő abban a mértékben élvezhesse az állam által biztosított hatáskört, amilyen mértékben hozzájárul azon célnak előmozdításához, amelyet az állam maga elé tűzött. Szerinte tehát minden tényező az autonóm jogkörből csak annyiban volna részeltethető, legyen az felekezet, község, magános vagy társulat, amilyen mértékben az állam céljainak megvalósításában közreműködik. Anélkül, hogy bárkivel szemben rekriminációkkal [vádaskodással, panasszal] akarna élni, csak az igazságot konstatálja, hogy a felekezeti iskolák között mégis nagy különbség van; vannak, akik az állam munkájában méltán megállják a versenyt, vannak, akik hátramaradnak... [s] akik azzal ellenkeznek.”¹²⁴

A katolikus egyházfők közül végül *Csernoch János* kanonok (későbbi hercegprímás), országgyűlési képviselő kért szót: alapvetően helyeselte „azt az álláspontot, amelyet a miniszter a javaslatban elfoglalt. Az egyházak érdekeit könnyű lesz – ha van bennük jóakarát – egy és más dolog megkorrigálásával megóvni. Elsősorban javításra szorul az állami képesítés kérdése. Sze-

¹²³ *A népoktatás reformja* 1904/22. 8–9.

¹²⁴ *A népoktatás reformja* 1904/22. 9.

rinte elég, ha a kormány a képezésnél megelégszik ellenőrző szerepével” – vélte katolikus kollégáival egybehangzóan.¹²⁵

Sajátos átmenetet képezett az egyházi és világi hozzászólók között (liptószentiváni) *Szentiványi Árpád* országgyűlési képviselő, aki megdicsérte a minisztert „hazafias törvényjavaslatáért”, majd jelezte, hogy „neki ez kevés, mert azt tartja, hogy annak a célnak az elérésére, amelyet a törvényjavaslat szolgál, csak egy mód van, hogy minden felekezeti iskola egy tollvonással eltöröltessék... [Élénk mozgás, az elnök csenget.] Szóló a lutheránus egyházkerület felügyelője, és mégis, habár nem felekezeti megbízásból van itt, a maga részéről ehhez szívesen hozzájárul” – mondta sokakat meglepve, majd kérte, hogy mivel a javaslat autonómiába tartozó jogokat is érint, „a miniszter tegye át a javaslatot a felekezetekhez tárgyalás végett”.

Nem tudni, miként válogatták ki a vitára meghívottakat, de az elhangzottakból úgy tűnik, szempont lehetett az is, hogy a különböző, egymással szembenálló vélemények körében Berzeviczy Albert álláspontja „középutasnak” minősülhessen. Talán ezért alakult úgy, hogy *szinte minden meghívott országgyűlési képviselő általában az iskolák vagy legalább a tanítóképzés államosításának s a tanítóképzés magyarrá téételének követelését hangoztatta*. Abban a körben akkor természetesen merőben más megfontolásokból, mint amelyekből az akkor még parlamenten kívüli Magyarországi Szociáldemokrata Párt programjában szerepelt.¹²⁶ Számukra az állami iskola/tanítóképző „magyar tanítási nyelvű és szellemű” intézményt jelölt, követelésükkel a magyar nemzetállam megteremtését vagy legalább az az irányban tett lépéseket szorgalmazták. Sok tekintetben egybecsengő felszólalásaikból – hely hiányában – csak a légkör érzékeltetése végett szemezgethetünk. *Tuba János* képviselő üdvözölte a miniszter törekvését, mértékletességét, majd hozzátette: „a jövő fejlődését feltétlenül az oktatásügy államosítása felé kell terelni”. *Okolicsányi László* képviselő magát „a népoktatás államosításának feltétlen híveként” jellemezte, s úgy vélte, hogy fel kellene vállalni a küzdelmet ezért. Addig is „ki kellene mondani, hogy a népiskolák utolsó két vagy három osztályában ne csak tárgy legyen a magyar nyelv, de egy pár tárgyat magyarul tanítsanak. *A tanítóképzés feltétlenül magyar legyen, ne csak a képezés.*”¹²⁷ *Justh Gyula* képviselő szerint „az elemi népoktatás és a

¹²⁵ *A népoktatás reformja* 1904/22. 9.

¹²⁶ A Magyarországi Szociáldemokrata Párt 1890. decemberi pártgyűlésén már „a népoktatás államkezelés alá vételét” s a felekezetektől való „teljes elkülönítését”, s minden közösségben „felekezet nélküli népiskolák alapítását” szorgalmazta. (*Dokumentumok 1849–1919.* 197.)

¹²⁷ *A népoktatás reformja* 1904/22. 10.

tanítóképzés államosítandó. Ha nem is érhető el még teljesen az államosítás, de mindenesetre már most államosítani kell a *tanítóképzést... [s] az állami ellenőrzést hatékonyabbá kell tenni*. A tanítóképzésnek feltétlenül magyarnak kell lennie. Hiánya a tervezetnek, hogy a tanítóknak kontemplált [tervelt] fizetése megélhetésüket nem biztosítja.”¹²⁸ Barta Ödön képviselő nem szólt államosításról, ellenben az hangsúlyozta, hogy az 1879. évi XVIII. törvényt azért nem lehetett végrehajtani, mert „aktív rezisztenciával állunk szemben, s ily helyzetben nem szabad a teljes igazság kimondásától félni”. Majd hozzátette: „megütközéssel kell... látnia, hogy ebben a nemzetből átruházott jogterületben kiváló tényezők egyenesen a magyar állam érdekével ellentétben... az igazságot, amely alkotmányunk egyik sarktétele, nemcsak mellőzték, hanem a lehető legkíméletlenebbül támadták. Összetévesztették e tanácskozás keretében a felekezetet a nemzetiséggel. *A felekezetek joga nem nemzeti-ségi jog*” – hangsúlyozta.¹²⁹ Rákosi Jenő felsőházi tag elismerését fejezte ki a miniszternek azért, hogy „az autonómia és a merev államosítás között az arany középutat választotta”, s kifejtette, hogy a maga részéről a „fősúlyt a *tanítóképzésre* fekteti, amelyet *kizárólag az állam részére reklamál*”.¹³⁰ Komjáthy Béla képviselő először leszögezte, hogy „a közoktatás államosítását szükségesnek tartja”, majd a papképzéssel foglalkozott, „melyhez nemzeti szempontból sok kifogás fér. Még rosszabbul vagyunk a tanítóképzés tekintetében, ez annál súlyosabb baj, mert a tanítók vannak a néppel a legsűrűbb érintkezésben. Arra kell törekednünk, hogy a tanítók megszeressék a magyar nyelvet. Ezt csak úgy érhetjük el, ha kimondjuk, hogy a *tanító vizsgálat [Sic!] csak magyar nyelven tehető le*.”¹³¹ Nedeczky János képviselő örömmel üdvözölte a javaslatot, mely véleménye szerint „semmiféle autonóm jogot nem sért; kívánja az ingyenes oktatást, és hogy a *negyedik osztályról csak az kapjon bizonyítványt, aki az állam nyelvét teljesen elsajátítja*. A tanítói fizetés minimuma 1000 korona legyen. A tanítóképesítés *teljesen magyar* legyen. Az óvodák a községekben mindenütt felállíttassanak, s a játék nyelve azokban is mindenütt a magyar legyen”.¹³²

¹²⁸ *A népoktatás reformja* 1904/22. 10.

¹²⁹ *A népoktatás reformja* 1904/22. 11. – Barta Ödön képviselőnek abban igaza volt, hogy az egyházi autonómia jogai nem azonosak a nemzetiségi jogokkal, arról azonban, sok felszólalóhoz hasonlóan, „megfelelkezni” látszott, hogy az egyházi iskolafenntartók autonóm jogai közé tartozott az oktatási nyelv meghatározása – 1879-től kezdve persze a magyar nyelv, mint az elemi népiskolákban is kötelező tantárgy oktatása mellett.

¹³⁰ *A népoktatás reformja* 1904/22. 11.

¹³¹ *A népoktatás reformja* 1904/22. 12.

¹³² *A népoktatás reformja* 1904/22. 13.

Fináczy Ernő egyetemi tanár szerint „a magyar állampolgárság integráns részének kell tekintenünk a magyar nyelv tudását”, s szorgalmazta, hogy az iskolai bizonyítványok, év végi értesítők csak magyar nyelven legyenek kiállítva. „Egy végvizsgát kíván a tanítóképzőkben az összes tantárgyra nézve. Azután pedig egy képesítővizsgát különösen oly ismeretekből, melyek a tanítói foglalkozáshoz tartoznak és az állami szempontot érintik.” A képesítő vizsgabizottságokat – a javaslatától eltérően – egységesen kívánta felállítani.¹³³

Beőthy Zsolt professzor „a felügyelet hatásosságának fokozását” kívánta, s jelezte, hogy „a teljes államosításnak nem barátja, mert az egyházak becses közreműködését nem tartja nélkülözhetőnek. A tanítóképesítő államvizsgákat egészen magyar nyelvűnek óhajtja, s e végből azok a tárgyak, amelyek szakvizsgálat tárgyai lesznek, minden tanítóképzőben magyar nyelven taníttassanak. *A nem magyar nyelvű tanítóképzők tantárgyai sorából a német nyelvet kiküszöbölendők*” tartotta, „hogy így a növendékek annál inkább elsajátíthassák a magyar nyelvet”. „Szükségtelennek és veszélyesnek” ítélte, hogy „a magyar ajkú iskolákban a nem magyar ajkú növendékek a szertartástanra nem magyar nyelven taníthatók”.¹³⁴

A vita nagy részén személyesen is részt vevő miniszter többször reagált a felvetett kérdésekre/problémákra. Mi csak a témánk szempontjából érdekes azon mozzanatokat ajánljuk olvasóink figyelmébe, melyek kiegészítik, ill. árnyalják az általa a bevezetőben elmondottakat. *Berzeviczy Albert az állami tanítói képesítővizsgával kapcsolatban*, „Steinberger Ferenc apátkanonok megjegyzésére, hogy a javaslat a tanszabadságot sérti, továbbá, hogy ellentmondás van abban, hogy a képzés és a képesítés nincsen egy kézben”, kifejtette: „senki sem értelmezte a tanszabadságot úgy, hogy az egyúttal a képesítés szabadságát is magában foglalja. Az államnak kötelessége azon fontos közérdekek szempontjából, amelyek a képesítéshez fűződnek, mindennemű közfunkcionáriusoknak képesítését, annak föltételeit és módozatait *a saját hatáskörében* megállapítani. *Az állam tehát nem mondhat le ezen jogáról*, mert ő kezekszik a közönségnek arról, hogy az, aki bizonyos képesítés birtokában van, e képesítés megszerzésével csakugyan megszerezte azt a tudást... amelyet a közérdek szempontjából az illetőtől a maga funkcióinak körében joggal lehet megkövetelni. Éppoly téves az az állítás, hogy ellentmondás van abban, hogy a képzés és a képesítés nincs egy kézben. Ennek a fölfogásnak az egész művelt világ gyakorlata ellentmond” – hangsúlyozta a

¹³³ *A népoktatás reformja* 1904/22. 13.

¹³⁴ *A népoktatás reformja* 1904/22. 13.

miniszter, külföldi példák sorát ajánlva a tanácskozás résztvevőinek figyelmébe.¹³⁵

Majd a tanítói záróvizsgáztatás folyamatát jellemezte: „Milyen eljárást tervezünk? Azt, hogy már *magánál az alapvizsgánál* érvényesüljön majdnem egész terjedelmében és hatályában az az eljárás, amely ma a végleges képesítővizsgára elő van írva. Hisz ott van a kormánybiztos, akinek joga van a bizonyítvány kiszolgáltatását, éppen esetleg a magyar nyelv nem kellő tanítása okából felfüggeszteni. A törvényjavaslat ugyanis megköveteli, hogy már az alapvizsgánál igazoltassék, hogy a ... növendék a magyar nyelvet oktató képességgel bírja. Ezután jó a gyakorlat, és utána a tulajdonképpeni képesítővizsga. Ennél pedig a vizsgabizottság többsége az állam bizalmi embereiből áll. Az elnök és a vizgabiztosok számának fele, tehát *a többség az állam bizalmi embereiből kerül ki*, akik... mindenesetre sokkal hatályosabban fogják úgy a magyar nyelv szempontját, mint a többi állami szempontot érvényre emelni, mint a tanfelügyelő, aki egész elszigetelten állt a képesítőbizottságban. [Helyeslés.]

Ezzel a képezdének és a képesítésnek a nyelvére is rátértem... Eddig a magyar nyelv a nem magyar tannyelvű képezdében *csupán tantárgy volt*. A középiskolai törvény, az 1883:XXX. tc. a középiskolákra és az érettségi vizsgákra nézve azt rendeli, hogy a magyar nyelv és irodalom a két felsőbb osztályban magyarul tanítandó, és ugyanezen tantárgyak az érettségi vizsgáknál magyarul kérdezendők.¹³⁶ Ezzel szemben ez a javaslat a képesítővizsgánál a tantárgyak többségét magyar nyelven kívánja kérdeztetni, illetve ez a javaslat azt mondja, hogy *a képesítővizsga nyelve a magyar*, s csak kivételesen engedtetik meg azon növendékeknek, akik nem magyar tannyelvű képezdében végezték tanulmányaikat, hogy a tantárgyak kisebb részéből nem magyar, hanem az illető képezde tannyelvén tehessék le a vizsgát. Azt hiszem, *nemcsak az eddigi állapottal, de azzal szemben is, amit a középiskolai törvény az érettségi vizsgára nézve előír, nagyobb haladás foglaltatik a javaslatban, mintsem, hogy lekicsinyelni lehetne.*

Belátom és elismerem, hogy maga az a rendelkezés, hogy a képesítővizsgánál a tantárgyak nagyobb része magyarul kérdeztetik, *szükségessé fogja tenni, hogy a képezdében már magánál e tantárgyak tanításánál érvényesüljön a magyar tannyelv*. ...[N]agyon megszívlelendőnek, figyelemre méltónak tartom... hogy ezt a két követelményt: a képezdek tannyelvét és a képesítővizsgánál alkalmazandó nyelv kérdését miképp hozzuk teljes összhangba.

¹³⁵ A népoktatás reformja 1904/23. 3–4.

¹³⁶ Lásd az 1883. évi XXX. törvény 7. §-át. (Balogh 2002. 109.)

[Helyeslés.] ... Magam is abban a meggyőződésben vagyok, hogy *mindazt, amit a magyar nyelvnek, mint államnyelvnek joga magával hoz és követel, mindazt, amit a magyar állami egység érdekei elutasíthatatlanul megkívának, érvényesíteni kell.* De vonjuk meg gondosan ennek határát, s ne menjünk ezen túl. Ne méltóztassanak megfélemlkezni róla, hogy nálunk a magyar és nem magyar elemek számaránya nem az, mint aminő számarány mutatkozik egyes nagy nemzeti államokban, melyek... az államnyelv érvényesítésében még sokkal messzebbmenő, kíméletlenebb rendszabályokat engedhetnek meg maguknak. Méltóztassanak figyelembe venni, hogy épp a szellemi élet ezen köreiből *főlöskégy súrlódásokat, keserűségeket előidézni nem szabad.* [Élénk helyeslés.]

Megvallom, szerettem volna, *ha a hazánkbeli nemzetiségek fölsimerték volna, hogy az adott körülmények között, a közvélemény áramlatával szemben az, ami ebben a javaslatban foglaltatik... minimuma a követelményeknek* [Élénk helyeslés] és mint ilyent, ezt... *ők szívesen és készséggel magukévá tették volna.* ... És nem csodálom, hogy midőn még ez a minimuma is a követelményeknek a nemzetiségek részéről... meglehetősen éles ellenkezéssel találkozott, ez sokakban fölkelti azt a gondolatot, hogyha már ezért is harcolnunk kell, ennek a harcnak árán miért ne szerezhetnénk mindjárt még többet? ... [M]égis arra kell kérnem a t. értekezlet tagjait, hogy *ezzel a jelenséggel szemben se tévesszük szem elől a mérséklet követelményeit...*

És... hogy áll a dolog a felekezetekkel és a nemzetiségekkel? Azok a bajok, amelyek ellen mi a magyar nyelv s az állami és nemzeti egység szempontjából védekezni akarunk, kétségtávkül nemzetiségi iskolákban fordulnak elő. Senkinek esze ágába sem jut bármely nemzetiséget a maga egészében vádolni akarni, hogy ott akár államellenes üzemek, akár a magyar nyelv tanításával szemben merev ellenállás mutatkoznék. ... Előfordulhat, hogy valamely, például szociális izgatás fajmagyar iskolákban is felütheti a fejét, és szükségessé teheti az erőteljesebb állami beavatkozást. De a jelenlegi helyzetben... azok a jelenségek, amelyek ellen a védelmet szervezi a jelen törvényjavaslat, a nemzetiségi iskolákban fordulnak elő. Ámde *nemzetiségek, mint olyanok, mint közjogilag szervezett testületek nem léteznek.* Hiszen... az 1868. évi nemzetiségi törvénynek... heves vita után létrejött legnagyobb vívmánya tulajdonképpen az, hogy visszaverte azt a törekvést, mely oda irányult, hogy a nemzetiségeket terület szerint és testületileg megszervezze, Magyarországot föderatív állammá tegye. Tehát *nem alkotnak közjogi szervezetet, mint olyanok.* Hiszen *nem a nemzetiségnek, hanem a nemzetiségi egyénnek* biztosít a törvény jogokat a nyelvre nézve. [Úgy van!] Az iskolák,

melyek itt szóban forognak, *felekezeti iskolák*; a jogok, amelyek ma utunkat állják arra nézve, hogy az eddig alkotott törvényeknél szigorúbban és erőlyesebben szerezzünk érvényt, *nem nemzetiségi, hanem felekezeti jogok*. ... [H]iába dekretálnók [elrendelnők] a magyar nyelvnek messzebbmenő jogait is, hiába dekretálnók, hogy az összes tanítóképzőkben a tannyelv magyar legyen, hogy a képesítővizsgáknál kizárólag a magyar nyelv használtassék, ha nem adnánk – megint csak a felekezeti jogok bizonyos megszorításával – jogot és módot az államnak arra, hogy a törvénynek ezen rendelkezéseit [végrehajtásukat – D. P.] ellenőrizhesse. Hogy ott, ahol azok nem követtetnek és a törvény rendelkezésein sérelem esik, eljárasson, és a törvénynek érvényt szerezhessen.

Azt hiszem tehát, hogy a *magyar nyelv jogainak továbbtolása a nemzeti-ségi jogok rovására ily garanciák nélkül, minőket ez a törvényjavaslat a tanítói fegyelem és a képzés államosítása szempontjából tartalmaz* – mert ez a két kardinális intézkedés van a javaslatban –, *egészen hatástalan maradna*” – hangsúlyozta, a mai történeti köztudatban elsősorban Apponyi Albert nevéhez kötődő, valójában már Berzeviczy Albert törekvéseinek lényegét is jellemző nemzeti/nemzetiségi oktatáspolitikát megvilágítva.¹³⁷ Törvényjavaslata ebben a vonatkozásban egybecsengett a tanítók fentebb vázolt elképzeléseivel, ám a számukra egzisztenciálisan döntő ponton, a bérrendezést illetően mélységes csalódást, heves tiltakozást váltott ki.

1. 4. A VI. egyetemes tanítógyűlés vitái

Ambivalens reakciójuk hű képét adta a *magyarországi néptanítók VI. egyetemes gyűlése*, melyre 1904 júliusában, Budapesten került sor, s melyet megnyitásakor a miniszter személyesen üdvözölt, jelezve, hogy a népoktatás megújításához törvényi szintű változtatásokra van szükség, s hogy ezek megvalósításában számít a tanítók támogatására.¹³⁸ A köszöntője után azonnal távozó miniszter nem hallhatta, hogy a szavait követő udvarias, ismételt lelkes eljenzést már az első, a tanítók fizetésrendezését taglaló napirendi pontnál mélységes elégedetlenség váltotta fel. *A törvényjavaslat* ugyanis a *községi és hitfele-*

¹³⁷ *A népoktatás reformja* 1904/23. 3–9. (A legutóbbi kiemelés tőlem, a többi az eredetiben – D. P.)

Lásd ehhez: Apponyi 1921. 198–199., 210., 256.

¹³⁸ *A Magyarországi Néptanítók* 1904. 69–70.

kezeti tanítók és segédtanítók¹³⁹ bérminimumát 800, ill. 600 koronában (400, ill. 300 forintban) állapította meg,¹⁴⁰ azzal, hogy aki ennél többet keresett, az abban megtartandó, aki viszont kevesebbet, annak számára ezt a bért a törvény elfogadásától számított 9 hónapon belül biztosítani kell, s ha ezt a fenntartó nem képes biztosítani, akkor államsegélyt kérhet egészen 1000 koronás bérig. Az ötévenként járó korpótlékot 100 koronában állapították meg, rögzítve, hogy azt hat alkalommal kaphatja meg a tanító, s ha szükséges, ehhez is államsegélyt kérhetnek az illetékesek.¹⁴¹ Bár a törvényjavaslat a tanítók korábbi javaslatainak megfelelően a segély mértékétől függő állami befolyásnövelést, szigorúbb ellenőrzést, s különösen az iskolakötelezettség betartását,¹⁴² a „zugiskolák” létrehozását,¹⁴³ fenntartását, a magyar nyelv tanítását és a „nemzethűséget” érintő kérdésekben komoly szankciókat, állami fegyelmi eljárásokat ígért,¹⁴⁴ a kilátásba helyezett fizetésemelés csekély mértéke elkese-

¹³⁹ A törvényjavaslat végleges változatában nem szerepelt a „segédtanító” besorolás, helyette, azonos bérrel az ösztöndíjas tanítójelölt vagy gyakornok megnevezést használták. (*A népoktatási* 1904. 596–598.)

¹⁴⁰ 1892-ben tért át Magyarország az ezüst alapú forintról az arany alapú koronára, ezért az időszak dokumentumaiban gyakran az egyik, vagy a másik valutát szerepeltették. (*Kozári* 2012. 82.)

¹⁴¹ *Törvényjavaslat* 1904. 446–447. A korpótlékhoz szükséges szolgálati időt 1893. október 1-jétől számították volna.

¹⁴² A kötelező iskoláztatást a községi előjáróság intése után sem respektáló szülőt, gyámot vagy gazdát 100 (a végleges javaslatban 60) koronáig, az iskola működését illetéktelenül megzavaró személyt 20 (50) koronáig terjedő pénzbírsággal fenyegették. (*Törvényjavaslat* 1904. 442.; *A népoktatási* 1904. 597. és 603.)

¹⁴³ „Zugiskolának tekintendő mindazon tan- és nevelőintézet, amelyben több tanköteles gyermek a népiskolai tantárgyakra együttesen tanítatik anélkül, hogy az ilyen iskola fenntartói külön egyházi (hit-), vagy polgári községet, avagy jóváhagyott alapszabályok mellett iskolai célokra alakult társulatot (egyletet) képeznének, vagy hogy a fenntartó magán egyének ily intézet fenntartására az 1868:XXXVIII. tc. 16–21.§-ai értelmében jogosultsága lenne. Zugiskolának tekintendő továbbá az oly vallásiskola is, amelynek tanítója nem magyar állampolgár, s amelyben a vallás oktatásán kívül világi tárgyak is taníttatnak anélkül, hogy az iskola a törvény értelmében népiskolának elismerhető volna.” Az ilyen iskolák fenntartója, tanítója, igénybe vevője egyaránt 800 koronáig terjedő pénzbüntetéssel sújtható. (*Törvényjavaslat* 1904. 442.) A végső változatban azt is rögzítették, hogy vallásiskolába 8 éven aluli gyermekek egyáltalán nem járhatnak. (*A népoktatási* 1904. 596.)

¹⁴⁴ „Bármilyen jellegű népiskolánál alkalmazott tanító ellen, tekintet nélkül arra, vajon van-e fizetésének kiegészítésére államsegély engedélyezve vagy sem, a közigazgatási bizottság van jogosítva fegyelmi eljárást, az 1876. XXVIII. tc. 7.§-ában megszabott módon foganatosítani a következő esetekben: a/ Ha a tanító a magyar nyelv tanítását elhanyagolja, vagy azt nem a jelen törvény 14. és 15. §-ában kitűzött célnak megfelelő sikerrel tanítja. b/ Ha az iskolában a kormány által eltiltott tankönyvet (akár nyomtatásban, akár kéziratban), vagy ilyen taneszközöket használ. c/ Ha államellenes irányt követ. Államellenes iránynak tekintendő különösen minden cselekmény, amely az állam alkotmánya, nemzeti jellege, egysége, különállása, vagy területi épsége, továbbá az állam nyelvének törvényben meghatározott alkalmazása ellen irányul, történt legyen az akár tanhelyiségben, akár azon kívül, vagy más állam területén élőszóval, írásban vagy nyomtatvány,

redett reakciókat váltott ki a kongresszus résztvevőiből. A kérdés egyik előadója, az 1200 koronás bérminimumot javasló, ám kisebbségben maradt *Gábel Jakab* szerint a már hivatalban lévő 24.255 községi és felekezeti tanító közül 600 koronát 5278, 800 koronát 4747, 900 koronát 5000, 1000 koronát szintén 5000, 1200 koronát 4230 tanító keresett addig. Számítása szerint ezért a javasolt bérminimum az érintett tanítók túlnyomó többsége (18.977 fő) számára semmiféle béremelést nem adott volna. Ezért javasolta az 1200 Ft-os minimumot, mely a pénzügyminiszter által jóváhagyott 3 millió koronával szemben 7,5 millió koronájába került volna a kormánynak.¹⁴⁵

Kollégái azonban ragaszkodni kívántak az V. egyetemes tanítógyűlés határozatában megfogalmazott elvekhez és mértékekhez, így – *Dobó Sándornak* a 300-400 Ft-ból tengődő tanítócsaládok igazán drámai helyzetét bemutató hozzászólása után¹⁴⁶ – *Száva János* javaslatait fogadták el, melynek lényegesebb mozzanatai a következők voltak: „A népnevelés és oktatás elsősorban állami érdek lévén, az iskolafenntartás joga elsősorban az államot illeti. Magyarország minden iskolájának legelsősorban a magyar nemzeti állam céljait kell szolgálnia. Magyarország minden iskolájának tehát egy a hivatása, a rendeltetése – egy a feladata. Ennélfogva, bármilyen jellegű az iskola, minden magyar néptanító a magyar állam tisztviselőjének tekintessék: ugyanezért az ország összes tanítóinak illetményei a hasonló minőségű és szakképzettségű állami tisztviselők illetményeihez mérten – azokkal egyenlően állapítandók meg. A minősítés fokmértéke az érettségi bizonyítvány, amellyel a tanítói oklevél egyenlő értékűnek és egyenlő jogosításúnak kimondatik.” A javaslatok támogatásának magyarázataként kiemelték, hogy az iskola közhivatal, a tanító köztisztviselő, s ezt törvényben szükséges deklarálni. „Ezek alapján megállapítjuk és kimondjuk, hogy a tanítót köztisztviselői állásánál, minősítésénél és szakképzettségénél fogva az állami tisztviselők részére megállapított X. és IX. díjosztályú fizetések illetik meg és a magyar tanítóság e két fizetési osztály illetményeire való jogát fenntartja. Számolva azonban a viszonyokkal, egyelőre azt kívánjuk, hogy Magyarországon minden tanítónak, aki magyarul tud és magyarul tanít,¹⁴⁷ tekintet nélkül az

képes ábrázolat, tankönyvek, vagy egyéb taneszközök által. d/ Ha az 1903. IV. tc. 18. §-ának el-
lenére kívánciorlási ügyekkel foglalkozik.” (*Törvényjavaslat* 1904. 448–449.)

¹⁴⁵ *A Magyarországi Néptanítók* 1904.75. A *Néptanítók Lapjának* vezércikke szerint már a kormány
javaslata 7 577 509 koronába került volna a hat korpótlékkal együtt. (*A népoktatás reformja*
1904/21. 3.)

¹⁴⁶ *A Magyarországi Néptanítók* 1904. 78–81.

¹⁴⁷ A magyar nyelv ismeretét az 1879. évi XVIII. törvény értelmében a tanítói munka feltételének
tekintették, ezért fogalmazhattak így. (Lásd: *Balogh* 2002. 105–106.)

iskola jellegére... egyenlő fizetése legyen. ... [U]gyanannyi kezdő fizetést kapjon, amennyi az állami tisztviselőknek a XI. díjosztály harmadik fizetési fokozatában jár,¹⁴⁸ s kétévenként haladva érje el hat év alatt fizetése ugyan-ezen díjosztály felső (1800 koronás) fokozatát; ettől kezdve számítassák az 5 ötdéves korpótlék 200 koronájával.”¹⁴⁹ Az államháztartás helyzetével, a pénzügyminiszter álláspontjával nem számoló,¹⁵⁰ a VKM által javasolt mérték közel másfélszeresét követelő határozatuk értékelésénél figyelembe kell venni, a megelőző évtized inflációját, s azt, hogy időközben komoly béremelésre került sor az állami szférában. Ezért a 100 Ft-os béremelésre vonatkozó miniszteri javaslat révén a tanítóság lényegében azon a szinten maradt volna, amelytől szabadulni kívánt 1896-ban.¹⁵¹ Türelmetlenségüket jelzi, hogy külön határozatban kötelezték a Tanítók Országos Bizottságát: parlamenti képviselőkkel, pártokkal, társadalmi szervezetekkel kapcsolatba lépve, tegyen meg mindent e határozat érvényesítéséért.¹⁵²

¹⁴⁸ A XI. fizetési osztályhoz járó „lakpénzt” is kérték, s a drágább városokban „személyes pótlékot” az ott dolgozóknak. Az igazgatók és érdemesebb tanítók számára kérték a X. fizetési osztály megnyitását is, s azt, hogy a tanítók egyéb tevékenységéért (kántorság, hitoktatás) járó bérét ne számítsák be a kötelező bérminimumba (ámde a nyugdíjba igen), s azt, hogy bérét minden tanító az államtól kapja. (*A Magyarországi Néptanítók* 1904.86.)

¹⁴⁹ *A Magyarországi Néptanítók* 1904.84–85. (Az idézett szó szerinti szövegek sorrendjét megtartva, pontokba rendezését elhagytam, kiemelés tőlem – D. P.)

¹⁵⁰ A szaktanácskozás 4. napján *Pap Elek* miniszteri tanácsos közölte: „a pénzügyminiszter azt az összeget, ami a törvényjavaslatba föl van véve, *véghatárnak tekinti*”. A szaktanácskozást megnyitó beszédében *Berzeviczy Albert* úgy vélte, hogy „a tanítók illetményének a javaslat szerint való javítása nem mondható csekélynek. Ha mégis olyan követelések hangzanak föl, amelyek a tanító minimális fizetését 1400 koronában, maximális fizetését 2400 koronában kívánják megállapítani, az ily követeléseket csakis a kivitel lehetőségével számolni nem akaró agitációnak tudhatjuk be.” Majd a tanácskozás végén hozzátette: „Európa azon országai közül, amelyekben törvény szabályozza a tanítói fizetéseket, a kezdő tanító fizetése 7 országban 800 K, 6 országban 1000 K és csak 1-ben 1400 K, de viszont van ország (Spanyolország), ahol csak 600 K és egy (Olaszország) ahol 700 líra a tanító kezdő fizetése. A törvényjavaslatban megállapított 800 K kezdő fizetés, mely egyébiránt 1000 K-ra egészíthető ki, nem marad tehát nagyon az európai, a mienkéül jóval gazdagabb országok tanítóinak kezdő fizetése mögött.” (*A népoktatás reformja* 1904/22. 2. és 14.)

¹⁵¹ Erre utal, hogy 1893-ban a XI. fizetési osztály maximális bére 700 Ft (1400 korona) volt. (*A magyarországi népoktatásügy* 1893. 653.) A Berzeviczy-féle törvényjavaslat emellett díjfizetés nélkül kötelező feladattá kívánta tenni az állami és államsegélyben részesülő tanítók számára a mindennapi 6 osztályt követő 3 éves ismétlőiskola óráinak ellátását is (a heti 36 óras kötelező órakereten belül), azzal, hogy amennyiben valakinek eddig fizettek érte, megtarthatja járandóságát. (*Törvényjavaslat* 1904. 445.; *A népoktatási* 1904. 598.)

¹⁵² *A Magyarországi Néptanítók* 1904. 86–87. Hasonló tendenciát mutattak a VI. egyetemes tanítógyűlés *nyugdíjjal* kapcsolatos törekvései is: a szükséges szolgálati időnek a 30 szolgálati évre kötelezett középiskolai és képzős tanárokéhoz közelítését (s valamennyi munkában töltött év be-

Korántsem csak a jövedelmi problémák befolyásolhatták döntésüket: jelentős szerepe lehetett az akkori realitásokkal kevésbé számoló társadalmi presztízs szempontoknak is. Erre utal, ahogy a társadalmi megbecsülésüktől elválaszthatatlan tanítóképzés és képesítés kérdéséhez viszonyultak. Ahogy a tanítóképzős tanárok álláspontját elemző fejezetben erről részletesebben szó lesz majd, a törvényjavaslat IV. fejezete messzemenően tükrözte a tanítóképzős tanárok korábbi javaslatait, melyek egyben számoltak a tanítóság korábban többször megfogalmazott igényével a tanítói oklevélnek az érettségi vizsgálattal való egyenértékűségére és a továbbtanulás lehetőségére vonatkozóan. Bár a kongresszus felhívásában a tanítóképzés nevesítve nem szerepelt, a népoktatási törvény revíziója témán belül, annak negyedik alpontjaként, foglalkoztak a kérdéssel, sőt a tanítógyűlés szervezőinek felkérésére a TITOE által szervezett tanítóképzési szakosztályban külön foglalkoztak a gyakorlati képzés problémáival is.¹⁵³

A tanítóképzés témája szempontjából a tanácskozás kedvező feltételekkel indult, hiszen a kongresszus rendezőbizottságát a *Magyar Tanítóképző* felelős szerkesztője, Nagy László vezette, akit egyben a VI. egyetemes tanítógyűlés alelnökévé is megválasztottak. A téma első előadója pedig Mohar József győri tanítóképzős tanár volt, aki lényegében a Berzeviczy-féle törvényjavaslat IV. fejezetében leírtakkal rokon, ám attól lényeges pontokban különböző (a tanítóképzős tanárok álláspontját vázoló fejezetben kifejtendő) TITOE-álláspontot vázolta. Javaslatai követték a TITOE 1898–1902 közötti állásfoglalásaiban foglaltakat, így már a bevezetőjében hangsúlyozta a *törvényi szabályozás* szükségességét.¹⁵⁴ Bizonyos pontokon a vitatott törvényja-

számítását), a 40 éves korhatár 35 évre való leszállítását kérték, s azt, hogy szűnjenek meg a külön tanítói nyugdíjpénztárak és valamennyi tanítóra egységesen ugyanazok a járulékfizetési, nyugdíjazási, özvegy- és árvaellátási szabályok vonatkozzanak. (Uo. 121–152. Lásd ehhez: Kozári 2012. 60–90.)

¹⁵³ A gyakorlati képzés részletproblémái, melyekről a szekcióban szó volt, túlmutatnak e tanulmány (és kompetenciánk) keretein. Ezért a hosszú előterjesztésből s az azt követő vitából csak három mozzanatra utalunk futólag: kíváncsúnak, ösztönzendőnek tartották, hogy a gyakorlóiskolai tanítók magasabb képesítést szerezzenek, de ezt nem írták elő kötelezően. Örömmel konstataálták, hogy a képzős tanárok szívesen foglalkoztak a gyakorlóiskola s a gyakorlati képzés problémáival. Brózsik Pál javaslatát elfogadva javasolták a miniszternek, hogy kezdő tanítókat csak többtanítós iskolánál alkalmazzanak, hogy ott idősebb kollégáik támogatásával némi gyakorlatot szerezhessenek. (*A Magyarországi Néptanítók* 1904. 214–215.) A VKM az 1905. évi 57.313 és 76.996. számú és az 1907. évi 40.391. számú rendeletekben szabályozta újra a tanító- és tanító-nőjelöltek gyakorlati képzését. (*Halász szerk.* 1910. 943–948.)

¹⁵⁴ Lásd ehhez pl.: A TITOE 1902. január 26-i és 1904. október 28-i állásfoglalásait a Győr-Moson-Sopron Megyei Levéltár Győri Levéltárában (a továbbiakban: GyMSM GyL) VIII. 55/a.

vaslat módosítását szorgalmazva a következőket kérte határozatba foglalni:¹⁵⁵

1. „A tanítóképzés és képesítés kizárólag az állam joga s kötelessége. Megfelelő biztosítékok mellett a hitfelekezetek is állíthatnak és tarthatnak fenn tanítóképzőket. E biztosítékok itt következő elvek alapján a megalkotandó törvényben állapítandók meg.
2. A tanítóképzők a középiskolák IV. osztálya fölé szervezett, négy évfolyamú pedagógiai szakiskolák legyenek. *A felvétel kizárólag iskolai bizonyítvány alapján történjék.*¹⁵⁶
3. *Úgy a tanítóképzés, mint a képesítés csakis magyar nyelven történhessék.*¹⁵⁷ Az elméleti és gyakorlati pedagógiai tantárgyaknak a jelenleginél nagyobb tér és több idő jusson; ezek mellett a magyar nemzeti vonatkozású tárgyakra kiváló gond fordítandó.¹⁵⁸
4. *Az összes tanítóképző intézet tantervét a megalkotandó törvény alapján a közoktatásügyi miniszter állapítja meg; tankönyveikül pedig csakis a közoktatásügyi kormány által engedélyezett könyvek használhatók.*¹⁵⁹
5. A tanítóképesítés állami és országos tanítóképesítő vizsgabizottságokra ruházandó.¹⁶⁰ E vizsgabizottságok úgy állítandók össze, hogy

¹⁵⁵ Mohar József ismertetett javaslatában a kiemelések végig tölem – D. P. Ezekkel a törvényjavaslat-tól eltérő pontokra szeretném felhívni a figyelmet,

¹⁵⁶ A törvénytervezet első változata kivételképp megengedte a végzettséget igazoló dokumentum felvételi vizsgával való pótlását. (*Törvényjavaslat* 1904. 451.) Am a tiltakozások hatására ez a végső változatból kimaradt. (*A népoktatási* 1904. 603.)

¹⁵⁷ A törvényjavaslat csak az állami, községi, társulati és magánjellegű tanítóképzőkben írta elő a magyar oktatási nyelvet, az egyháziaknál a fenntartó joga maradt más nyelv választása, ám ez esetben a magyar nyelvet és irodalmat legalább olyan heti óraszámban kellett tanítaniuk, mint a magyar tannyelvű képzőkben. (*Törvényjavaslat* 1904. 452–453.) A végső változat szerint magyarul kellett volna tanítani ezen túlmenően Magyarország történetét, földrajzát és alkotmányát is. (*A népoktatási* 1904. 600.)

¹⁵⁸ Lásd ehhez: *Gombos* 2011. 24–26.; *Takács* 2014. 53–56., 64–66., 70.

¹⁵⁹ A törvényjavaslat a miniszter e jogát csak az állami, községi, társulati és magán jellegű tanítóképzőkben biztosította. Az egyháziak maguk dönthettek tantervükről és tankönyveikről, azzal a kikötéssel, hogy a törvényjavaslatban előírt tárgyakat legalább olyan terjedelemben kell tanítani, mint az állami képzőkben, s hogy az elkészült tanterveket, ill. a nemzeti szempontból kényes tárgyak tankönyveit be kell mutatni a VKM-nek, annak felülvizsgálatára, hogy azok nem tartalmaznak-e állam-, alkotmány- vagy törvényellenes tanokat. (*Törvényjavaslat* 1904. 453.; *A népoktatási* 1904. 604–605.)

¹⁶⁰ A VKM „minden, a jelen törvény rendelkezéseinek megfelelően szervezett tanító- vagy tanítónőképző intézet mellé állami tanítóképesítő szakvizsgáló bizottságot alakít és e bizottságok szervezetét rendeleti úton állapítja meg”. E bizottság elnöke a tanfelügyelő, tagjai igazgatók, tanárok, tanítók s más „szakférfiak” lehettek. (*Törvényjavaslat* 1904. 456–457.; *A népoktatási* 1904. 608–609.) – E tekintetben időközben jelentősen változott a TITOE többségi álláspontja. Nagy László

azokban a tanítóképző intézeti tanárok mellett kiváló elemi iskolai tanítók is helyet kapjanak.¹⁶¹

6. A tanítóképesítő vizsgálat egy, legfőljebb 2 évi tanítói gyakorlat után teendő. Ez csupán a tanítói szaktárgyakra, ti. a népiskolai nevelés és oktatás elméletre és gyakorlatára, továbbá a népiskolai szervezetterre terjedjen ki.¹⁶² E vizsgálatokat megelőzőleg és az iskolai tanulmányok befejeztével a tanítójelölt *tanítói érettségi vizsga sikeres megál-lása az egyetem filozófiai fakultására való beiratkozásra is jogosít.*¹⁶³
7. Tanítóképző intézeti tanári állást *csakis tanítóképző intézeti tanári képesítéssel bíró* magyar állampolgárok tölthetnek be. *A tanítóképző intézeti tanárképzés és képesítés törvényesen és úgy szabályozandó, hogy súlypontja az egyetemre essék,* alapja pedig a tanítói oklevél le-gyen.¹⁶⁴
8. *A tanítóképzők feletti felügyeletet a közoktatásügyi kormány tanító-képző intézeti főigazgatók által gyakorolja.* Főigazgató csak tanító-képző intézeti tanár, illetőleg igazgató lehessen”¹⁶⁵ – javasolta Mohar József.

1901. október 27-én terjesztette a választmány elé javaslatát „az elemi népiskolai tanítói képesítő vizsgálatok módosításáról”, melyben már megkülönböztette a 4. év végi alap- és az 1-2. évi gyakorlatot követő „szakvizsgálatot”. Akkor az utóbbival kapcsolatban még nem esett szó országos bizottságról, s lényegében az 1904-es törvényjavaslattal azonos álláspontot bocsátottak országos vitára 1902. január 26-án. Egy 1904. október 28-i, a törvényhozókhoz intézett beadványukban azonban már „elvi kérdésként” ragaszkodtak az országos képesítő bizottság felállításához. (GyMSM GyL VIII. 55.) Lásd ehhez: *Margitai* 1890/2. 269.

¹⁶¹ E gyakorlat máig fennáll, s tapasztalataim szerint hasznos az ELTE Tanító- és Óvóképző Karán.

¹⁶² Ez direkt utalás az V. egyetemes tanítógyűlés határozatára.

¹⁶³ A törvényjavaslat változatai „tanítóképesítő alapvizsgálatról” és „tanítóképesítő szakvizsgálatról” szólnak. Előbbire vonatkozóan csak annyit rögzítenek, hogy az maximum két éves ideiglenes tanítói alkalmazásra jogosít (az e vizsgát letevőt a végső változatban ösztöndíjas tanítójelöltnek nevezték, aki önállóan csak rendkívüli engedéllyel dolgozhatott.) A végleges alkalmazásra s a nyugdíjintézetbe való belépésre a tanítói gyakorlat után két éven belül leteendő szakvizsgálat jogosít, s az ennek nyomán kiállított új, emelt szintű oklevél „a köztisztviselőkről szóló 1883. I. tc. tekintetéből a középiskolai érettségi bizonyítvánnyal egyenlő értékűnek tekintetik”. (*Törvényjavaslat* 1904. 455–459.; *A népoktatási* 1904. 598–602.) A továbbtanulás lehetőségéről nem szolt az előterjesztés.

¹⁶⁴ Ahogy erről a képzős tanárok álláspontjának ismertetésekor részletesebben szólnak majd, a törvényjavaslat – a végső változatban már csak az egyházi képzőkkel kapcsolatban – sokkal megengedőbben fogalmaz, lényegében csak leírja a képzők tanári testületeinek tényleges összetételét, s nem foglalkozik a tanítóképző intézeti tanárképzéssel. (*Törvényjavaslat* 1904. 454.; *A népoktatási* 1904. 600. Tíz évvel korábbi álláspontját a tanítóképző intézeti tanárképzésről és képesítésről ld.: *Nagy L.* 1890/I. 143.; *Mohar* 1893. 333–349.)

¹⁶⁵ Ahogy erről a képzős tanárok álláspontjának ismertetésekor ugyancsak részletesen szó lesz, a törvényjavaslat V. fejezete – a népiskolai törvényt követő addigi gyakorlatnak megfelelően a

Előadótársai közül a budapesti *Minke Béla* csak annyival egészítette ki az elhangzottakat, hogy hangsúlyozta: „a tanítói érettségi vizsgát a középiskolai érettségivel teljesen egyenértékűnek tekintessék” a továbbtanulás, a fizetés és a társadalmi presztízs szempontjából egyaránt.

A harmadik előadó – a szintén budapesti *Ember Károly* – elfogadhatatlannak tartotta, hogy „a tanító oklevél nélkül menjen ki az életbe, mert akkor negyven esztendővel visszafelé megyünk. Igen sok helyen az iskoláknál állandóan ilyen ambuláns tanítókat fognak alkalmazni” – figyelmeztetett a javaslatban rejlő valós kockázatra,¹⁶⁶ majd kijelentette: „a képzés és képesítés intenzívebbé tételéhez szívesen hozzájárul, ha az a tanítói kar erkölcsi értékének emelésére szolgál, de az oklevél nélkül való alkalmaztatást nem fogadja el. Ha kell alapvizsga, az elsőt tegyék a harmadik, a másodikat a negyedik év végére” – proponálta az alapvizsgának az érettségivel való egyenértékét kizárva. *Brózsik Pál* (Nagyágról) a javaslat 8. pontját opponálva – a tanítói és tanítóképző intézeti tanári érdekkülönbség jeleként – határozatban kérte kimondani, hogy „a tanítóképzés egységes legyen oly mértékben, hogy a képesített tanító előléptetés útján képzőintézeti tanár és tanfelügyelő legyen”.¹⁶⁷ A továbbtanulás, a továbbképzés nélküli előlépés vagy legalábbis helyben maradás óhaját reprezentálta – a többség által támogatva – a mezőtúri *Kecskeméthy László* is, aki azt óhajtotta, hogy „az eddig [alacsonyabb képzési szint és követelmények mellett – D. P.] kiadott tanítói oklevelek is ruháztassanak fel azzal az értékkel, amely értéket az új diplomának ad a törvény”. A vitában már-már elvérzett Mohar-féle javaslat nagy részének elfogadását végül *Nagy László* és *Minke Béla* érte el. Előbbi úgy vélte, hogy *Ember Károly* ötletének megfogadása esetén lépnének vissza 1868-ig, nem Mohar József javaslatának elfogadása révén, ezért ennek támogatását kérte a küldöttektől. A gyakorlóév ellen berzenkedő Gööz József levezető elnököt (a

gyakran csak tanítói, jogászi stb. képesítéssel rendelkező – királyi tanfelügyelőkre s munkatársakra bízta e feladatot, igaz az országgyűlésnek benyújtott végleges változatban már szakvizsgát követelt tőlük. (*Törvényjavaslat* 1904. 459–460.; *A népoktatási* 1904. 602. és 613–614.)

¹⁶⁶ Ezt a kockázatot a törvényjavaslat végső változata korlátozta a tanítók alkalmazási feltételeinek körülírásával és az ösztöndíjas tanítójelöltek alkalmazásának korlátozásával. (*A népoktatási* 1904. 598–599.)

¹⁶⁷ *A Magyarországi Néptanító*, 1904. 116–117. (Kiemelés tőlem – D. P.) – Brózsik Pál felszólalása jól mutatja, hogy a karrierorientált tanítók egy része milyen módon vehette semmibe a középiskolai és a főiskolai/egyetemi végzettség közötti különbséget. Ha „öntudatos” tanfelügyelőként így viselkedett valaki egy képzős ellenőrzés, képesítő vizsga elnöklés stb. alkalmával, az joggal válthatta ki a képzős tanárok berzenkedését s törekvését e valóban abszurd helyzet megváltoztatására. Véleményüket Nagy László tolmácsolásában ismerhetjük meg ezzel kapcsolatban, az alábbiakban.

Néptanítók Lapjának szerkesztőjét) végül Mike Béla áthidaló indítványa vette rá a kompromisszumos szavaztatásra. Kezdeményezte ugyanis, hogy *a javaslatot a gyakorlóév(ek) nélkül fogadják el*. Így is történt.¹⁶⁸

A tanítói érettségi és a képesítő vizsga különválasztását lényegében lehetlenné tevő, így végül is értelmetlen határozatnak persze nem volt perdöntő jelentősége, hiszen ez csak egy állásfoglalás volt, amely – ahogy az összes többi is – a törvényhozót s a javaslattevő minisztert nem kötelezte semmire,¹⁶⁹ ámde némi bepillantást engedett a tanítói és tanári törekvések azonoságába és különbségeibe. Többnyire sikeres együttműködésük alapja a mindkét fél részéről megfigyelhető törekvés volt arra, hogy – ha csak lehetséges – kerüljék a konfliktusokat, s csak olyan esetben vállalták az összeütközést, ha ez elkerülhetetlennek látszott. E mentalitás jegyében a tanítógyűlés tagjai nem szavazták meg Brózsik Pál idézett javaslatát, hiszen a többség nem kívánt tanítóképzőben tanítani. A tanfelügyelővé válás lehetősége pedig – már az V. egyetemes tanítógyűlés követelése nyomán – megnyílt előttük,¹⁷⁰ s az pedig, hogy a királyi tanfelügyelők vagy mások felügyeljék-e a tanítóképzőket, csak a képzős tanárok számára volt perdöntő, így ebben, némi vita után, engedtek egykori tanáraiknak.

A tanítógyűlés résztvevői lényegében egyetértettek a Berzeviczy-féle törvényjavaslat hatosztályos mindennapi és háromosztályos ismétlőiskolára vonatkozó elképzelésével, igaz ők – *Simon Károly* előterjesztése nyomán – az előbbit „alsó fokú általános irányú”, utóbbit „felsőfokú szakirányú” iskolának nevezték. Maguk is az iskolakötelezettség szigorúbb érvényesítését szorgalmazták,¹⁷¹ annak teljesítését a népoktatás ingyenessé tételével, a tanulási gyermekek internátusi elhelyezésével, a szegények ingyenes ellátásával, tankönyvek biztosításával kívánták elősegíteni. A választójogot is négy osztály sikeres elvégzésétől kívánták függővé tenni. Mindenki számára köte-

¹⁶⁸ *A Magyarországi Néptanítók* 1904. 117.

¹⁶⁹ Nem is vették figyelembe a törvényjavaslat módosításakor. (*A népoktatási* 1904. 608–611.)

¹⁷⁰ A törvényjavaslat az iskolalátogatók körével bővítette a tanfelügyeletben a tanítói közreműködés lehetőségét, a 100 erre felkérendő pedagógus ezt „rendes hivatala mellett”, miniszteri megbízásra, napi díj és utazási költség fejében tehetett volna. (*Törvényjavaslat* 1904. 459.; *A népoktatási* 1904. 613–614.; *A népoktatás reformja* 1904/21. 3. Lásd ehhez: Nagy L. 1890. 64.) – Ez részben találkozott a tanítógyűlés felügyelettel kapcsolatos állásfoglalásaival, melyekben – *Simon Károly* és *Brózsik Pál* javaslatára – a tanfelügyelet szakjellegének megerősítését (a laikus iskolaszék és gondnokság „eltörlését”) s a tanítói gyakorlattal rendelkező, hozzáértő tanfelügyelők, iskolalátogatók alkalmazását szorgalmazták. (*A Magyarországi Néptanítók* 1904. 99.) Ennek érdekében a végső előterjesztésben a tanfelügyelői szakvizsgát is előírták. (*A népoktatási* 1904. 602. és 613.)

¹⁷¹ A törvényjavaslat 6–15 évesek, a tanítógyűlés határozata 7–16 évesek számára írta elő a tankötelezettséget. (*Törvényjavaslat* 1904. 441.; *A Magyarországi Néptanítók* 1904. 104–106.)

lező minimummá kívánták nyilvánítani az állami tantervben foglaltakat, ugyanakkor – a törvényjavaslattól eltérően¹⁷² – az egyházi iskolafenntartókat nem kötelezték volna ismétlőiskolák létrehozására. A „felsőfokú szakirányú” iskolákban – ismét eltérve a törvényjavaslattól – a tanítók munkájának külön bérézését szorgalmazták.¹⁷³

A képzős tanárokhoz hasonlóan elégtelennek találták a magyar nyelv tanítása, terjesztése érdekében a törvényjavaslatban foglaltakat.¹⁷⁴ Vita nélkül elfogadták *Benedek Samu* javaslatát:

1. „Kívánjuk a magyar nyelv és a magyar szellem fokozottabb mérvű, belterjesebb művelését, minden rendű és jellegű iskolában és a társadalomban egyaránt.
2. *Minden iskola temploma és hatalmas fényszórója legyen a magyar nemzeti állameszmének.*
3. *Minden nem magyar tannyelvű iskola töröltessék el a hazaföld színeről.*
4. *Minden iskola magyar legyen – vagy ne legyen.*¹⁷⁵
5. *Minden iskola mellé – jellegre való tekintet nélkül – az illető iskolafenntartó által magyar foglalkozási nyelvvvel kisdedóvó intézet szervezendő, a népiskola 4 alsó osztályának kötelező tanítási nyelve kizárólag a magyar,¹⁷⁶ a nem magyar ajkú közösségekben fennálló nép-*

¹⁷² A törvényjavaslat abban az esetben kötelezte erre az egyházi iskolafenntartókat, ha helyben nincs olyan más jellegű iskola, melynek ismétlő tanfolyamára a hat osztályt elvégzett növendékeik beiratkozhatnak. Ha volt községi iskola, erre nem kötelezték őket, ám helyiségeiket e célra ingyen kellett az ismétlőiskola rendelkezésére bocsátaniuk. (*Törvényjavaslat* 1904. 444–445.; *A népoktatási* 1904. 598.)

¹⁷³ *Törvényjavaslat* 1904. 443–446.; *A Magyarországi Néptanítók* 1904. 104–107.

¹⁷⁴ „Az állami elemi népiskolában minden kötelezett tantárgy magyar nyelven tanítandó; a hit- és erkölcsan tanításánál azonban a magyar nyelv mellett, az illető egyházi főhatóság kívánatára a szertartási nyelv használata is meg van engedve. A nem állami elemi népiskolák tanítási nyelvét az iskolafenntartók állapítják meg, ha azonban valamelyik nem magyar tannyelvű népiskolában a növendékeknek legalább 20%-a magyar anyanyelvű, a magyar nyelv is mint tannyelv használandó.” (A végső változatban ez esetben kötelezővé tették a magyar tannyelv használatát.) „Amenyiben az iskolafenntartó az általa megállapított tannyelvet megváltoztatni kívánná, ehhez a válás- és közoktatási miniszter jóváhagyása szükséges. Az olyan magyar tannyelvű elemi népiskolákban, amelyekbe nem magyar anyanyelvű növendékek is járnak, ezeknek anyanyelvi oktatása felől a lehetőséghez képest szintén gondoskodás történik” – olvashatjuk a törvényjavaslatban. (*Törvényjavaslat* 1904. 443.; *A népoktatási* 1904. 597.)

¹⁷⁵ A törvényjavaslat végleges változatában már valamennyi ismétlőiskolában magyar tanítási nyelvet írtak elő. (*A népoktatási* 1904. 597.) Lásd ehhez: *Végh* 1904/25. 2.

¹⁷⁶ Ebben továbbmentek az V. egyetemes tanítógyűlés határozatában foglaltaknál, hiszen – ahogy erről korábban szó volt – abban „csak” az I–II. osztályokban kívánták előírni a magyar nyelv kizárólagos használatát. *A II. Országos* 1896/II. 32–33. és 67–76.; *Felkai szerk.* 1971. I. 231–233.

iskolák 5. és 6. osztályaiban azonban a növendékek anyanyelve heti 3 órában rendes tantárgyként tanítható.

6. A magyar népoktatásra vonatkozó 182 különféle alapelvű és célú törvények egységes vezérlő eszme és irány szerint kodifikálандók.”¹⁷⁷

Javaslatához Benedek Samu még hozzátette: „Az állam, amelynek mi is fiai vagyunk, csakis nemzeti, annak kultúrája pedig csakis magyar lehet. Éppen ezért sír a mi lelkünk, hogy az 1868:XXXVIII. tc. és az 1879:XVIII. tc. szűk keretei még ma, évtizedek után sincsenek kellő mértékben kitágítva, nem merjük azokat nemzeti tartalommal megtölteni.”¹⁷⁸ Nem akarom, és nem akarhatjuk a felekezeti iskolafenntartókat az anyanyelvüktől megfosztani. [Felkiáltások: Meg kell fosztani! Halljuk! Halljuk! Felkiáltások minden oldalról.] Határozati javaslatom a népnevelési törvény módosítása, illetőleg kodifikálása tárgyában vagyok bátor betérjeszteni. [Folytonos zaj.]”¹⁷⁹

Ezt követően az előértekezlet korelnöke, korábbi tanítógyűlések harcos szónoka, Vargha István emelkedett szólásra: „Elszomorító tény, hogy Magyarországon ezredéves múltunk után is még mindig az egységes magyar nyelv tanításával kell foglalkoznom. Ez a tengeri kígyó mindig, minden alkalommal felmerült itt is, amott is, és ez valóban szégyene a magyar nemzetnek. Magyarok vagyunk, és mégsem beszélünk magyarul. Óhajtható volna a magyar nyelv tanításának egységesítése. Mondassék ki, hogy elkezdve a népiskolától, illetőleg az óvodától fel egészen az egyetemig, magyar legyen a tanítás nyelve. Az idegen nevűek cseréljék ki nevüket tősgyökeres magyarrá. [Lelkes éljenzés.] Továbbá a szertartás... kizárólag magyarul történjék. [El-lentmondások: Az az egyház körébe tartozik! Arról itt most nem határozhatunk.] Határozati javaslatom röviden: Minden ember legyen magyar, kit e föld hord, s egével betakar.”¹⁸⁰

¹⁷⁷ A Magyarországi Néptanítók 1904. 108. (Kiemelések tőlem – D. P.)

¹⁷⁸ „14. § Az 1879. évi XVIII. tc. 4. §-ának a magyar nyelv kötelező tanítását tárgyazó rendelkezése a nem magyar tannyelvű elemi népiskolákban olyan mértékben valószínű meg, hogy a nem magyar anyanyelvű gyermek az elemi népiskola mindennapi hatéves tanfolyama alatt a magyar beszédet annyira elsajátítsa, hogy az ő életviszonyainak megfelelően gondolatait magyarul tisztán és szabatosan ki tudja fejezni, továbbá tudjon magyarul folyékonyan olvasni, helyesen írni és számolni. 15. § A magyar nyelv tanítására vonatkozó tantervet a vallás- és közoktatásügyi miniszter állapítja meg. Azt a tantervet úgy a községi, mint a hitfelekezeti népiskolák kötelesek követni és érvényesíteni” – olvasható a törvényjavaslatban. (Törvényjavaslat 1904. 443.)

¹⁷⁹ A Magyarországi Néptanítók 1904. 107. (Kiemelések a zárójelesekén kívül tőlem – D. P.)

¹⁸⁰ A Magyarországi Néptanítók 1904. 107–108. (Kiemelések a zárójelesekén kívül tőlem – D. P.) A Néptanítók Lapja 1904. május 26-i vezércikkében a törvényjavaslat kapcsán hangsúlyozottan

110 év távolából nem könnyű elképzelni, miképp is gondolkozhattak, érezhettek, lelkesedhettek és harcolhattak a kiegyezés körül kirajzolódó „egységes politikai nemzet” fogalmat „egységes kulturális nemzetfogalommal” felváltó s a fennem egyetemesnek hirdetett, ám vitáiból és határozataiból kivehetően valójában igencsak részleges reprezentációjú tanítógyűlés résztvevői. A ránk maradt jegyzőkönyvek, naplók tanúsága szerint nemesnek vélt céljaik érdekében készek voltak – az 1900. évi népszámlálás szerint is az ország közel felét kitevő – nemzetiségi polgártársaik¹⁸¹ identitását, nevét, gyermekeik nevelésének megválasztásához való jogát megkérdőjelezni. Elfeledni minden pedagógiai, lélektani tudásukat arról, hogy vajon kisgyermekkorban az anyanyelven vagy bármely más nyelven való tanulás teheti-e sikeressé a kis nebulók óvodai, iskolai fejlődését, s azt is, hogy az ezen intézményekkel kapcsolatos siker-, ill. kudarcélményeik miként hathatnak ki, talán egész életpályájukra. E – részben anakronisztikus – kérdésfelvetésekkel csak azt szeretnénk jelezni, hogy a kultúrkörünkben, pedagógusok között – talán – ma már elképzelhetetlen légkör¹⁸² érzékeltetése érdekében miért idéztünk ilyen hosszasan, szó szerint az 1904. évi tanítógyűlés jegyzőkönyvéből, melyből egyértelműen kivehető, hogy az akkori tanítók és képzős tanáraik mit láttak legfőbb küldetésüknek, „hazafias” („hazaffy-as”?) kötelességüknek. Az akkori Európában – a kései nemzetállami törekvésekhez kapcsolódóan – még igen gyakori mentalitás minden tekintetben tiszteletreméltó társadalmi, kulturális törekvésekkel asszociálódott pedagóguskörökben (is).

Jól példázzák ezt a VI. egyetemes tanítógyűlésen a *népnevelési egyesületek létrehozását*¹⁸³ szorgalmazó javaslatok.

idézték, hogy „az 1879:XVIII. tc. életbelépte óta immár 24 év telt el, mégis az 1900. évi népszámlálás azt a képtelen helyzetet állapította meg, hogy a magyar anyaország népességnek jó 40%-a nem beszéli az állam nyelvét és... hogy a nem magyar anyanyelvű lakosságnak 83,2%-a nem ért, nem beszél magyarul”. (*A népoktatás reformja* 1904/21. 4.)

¹⁸¹ Az 1900. évi népszámlálás adatai szerint Magyarország történeti országterülete lakosságának anyanyelvi megoszlása a következő volt: 51,4% magyar, 11,9% német, 11,9% szlovák, 16,6% román, 2,5% rutén, 1,1% horvát, 2,6% szerb, 0,5% vend, 0,3% cigány, 1,2% egyéb. (*Magyarország népessége* 1996. 59.)

¹⁸² Iskolák egész körének „eltörülését követelni a föld színéről” akkoriban sem volt éppen pedagógushoz méltó cselekedet.

¹⁸³ Eötvös József már 1867-ben kezdeményezte „népnevelési egyletek” megalakítását, „azon meggyőződésből indulva ki, hogy miután hátramaradásunk a népnevelés mezején tagadhatatlan, és alkotmányos szabadságunk, sőt nemzeti létünk biztosítása azt kívánja, hogy sokat tegyünk egyszerre és sokat rövid idő alatt, a kormány és törvényhozás maga e roppant feladatnak eleget nem tehet. Itt az egész nemzetnek akarni és cselekedni kell, s minthogy ez csak úgy eszközölhető, ha az egész nemzet ezen ügynek a fontosságát belátja, s egyszersmind tért talál, melyen a közös munkában részt vehet, én ezen legfontosabb nemzeti ügynek előmozdítására nem ismerek jobb,

Az első előadó, Kovács Béla „a népnevelési egyesületeknek az egész ország területén való megalakítását hasznosnak és szükségesnek tartotta. Úgy vélte, hogy „a népnevelési egyesületeknek kizárólagos célja: a társadalmat az iskolával szorosabban összekapcsolni és ezáltal a nemzeti népoktatást és főleg a nevelést haladásában, fejlődésében segíteni. Ezen nemes munka közepette senkinek felekezeti elveit, meggyőződését nem érinti.” Szükségessé vált, hogy „a messze kihatású eszmét a magyar tanítóóság mindenoldalról megvilágítsa”, ezért javasolta, hogy a gyűlés utasítsa az országos bizottságot: „kérje meg az összes tanítóegyesületeket, hogy a népnevelési egyesületek kérdését legközelebb tartandó közgyűléseiken behatóan tárgyalják, és ezen tárgyban kimondott határozataikat a magyar tanítók országos bizottságával közöljék.” Javasolta továbbá az állami, társadalmi és egyházi hatóságokkal való kapcsolatfelvételt az ügy támogatása érdekében.¹⁸⁴

A második előadó, Minke Béla – kevésbé az iskola és társadalom kapcsolatára koncentrálva – azt kérte, hogy a testület mondja ki:

1. szükségesnek tartja az ilyen egyesület létrehozását „a nép szellemi, erkölcsi és anyagi érdekeinek fejlesztése szempontjából”.¹⁸⁵
2. A népnevelési egyesületekből a felekezeti, pártpolitikai irányzatok kizárandók, egyedüli és elsőrendű feladata a magyar nemzeti közművelődés megerősítése, fokozása.
3. Ennek elérése érdekében felkéri az országos bizottság útján a magas kormányt, hogy létesítését mozgósítsa elő azáltal, hogy a politikai és felekezeti főhatóságokat annak erkölcsi és anyagi támogatására hív-

nem ismerek más módot, mint melyet indítványoztam” – vagyis a népnevelési egyesületek megalakítását, melyekben döntő ágensként számított a tanítókra és tanárookra, akik, ha rendes tagokká lettek, tagsági díjat nem fizettek. (Eötvös 1976. 334. és 349.)

¹⁸⁴ A Magyarországi Néptanítók 1904. 157–159. (Kiemelések tőlem – D. P.)

¹⁸⁵ Radó Vilmos a Magyar Pedagógiában 1892-ben körvonalazta, hogy mire is kell felkészíteni a tanítójelölteket. „[N]e csak a nép gyermekeinek, hanem magának a népnek is legyenek nevelői, a közegészségügy őrei, a hiányzó orvosok megbízható helyettesítői, legyenek ügyes mezői gazdák, pomológusok [gyümölcsstermesztők], méhészek, selyemhernyó-tenyésztők, értsenek mindenféle háziiparhoz, legyenek a zenét alaposan értő kántorok, akik nemcsak a templomban tudják kötelességüket teljesíteni, hanem tudjanak dalköröket is szervezni és vezetni, tudjanak legalább valamit a süketnémák s a hülyék tanításához, legyenek képesek működésük helyén a tűzoltást szervezni, a tanítónő esetleg lehessen gouvernante [nevelőnő családoknál], ezért tudjon jól franciául, zongorázni stb.” Az iskolán kívüli népműveléshez szükséges ezen „ügyességek, tudnivalók” elsajátíttatása helyett Radó Vilmos a magában az iskolában szükséges kompetenciák megszerzését tartotta célszerűnek. A méhészetet 1889-ben, a selyemhernyó-tenyésztést 1890-ben, a kántor- és a tűzoltóképzést 1891-ben s a gazdasági oktatás 1894-ben tették a tanítóképzés tanfolyamává. (Okirattár 1889. 53–54., 1890/1. 348–349.; Az idézet: Szakál 1934. 88–90. Kiemelés tőlem – D. P.)

ja, illetőleg kérje fel, és közvetve az egész társadalom érdeklődésének, buzgó támogatásának felkeltésére hasson.

4. A cél elérése érdekében minden a nevezett hatóságok és a társadalom útján nyerhető eszközt biztosítson szolgálatára, minők *az ifjúsági egyesületek,*¹⁸⁶ *szociális irányú körök, társadalmi intézmények, különösen a tanítótéstudótestületek.* Felolvasások, gyakorlati irányú és szívre, lélekre jótékonyan ható szórakoztató előadások az e célra bevonható intelligens, jóra törekvő elemek közremunkálásával tartassanak, úgy hogy a szervezés lelke lehetőleg mindig a tanító legyen.”

Az országos bizottság és a belügyminisztérium hathatós közreműködését kérte egy szabályzat kidolgozásához, engedélyeztetéséhez, hogy már az 1905-1906. tanévtől elindulhasson a szervezetek érdemi működése.¹⁸⁷ Javaslatát két szempontból is élénk eszmecserét váltott ki. Egyfelől az iskola és a nemzeti kultúra felemelkedéséért folytatott tevékenység széles alapra helyezéséért, társadalmasításáért indított mozgalom célját, eszközeit illetően.¹⁸⁸ Másfelől ebben a tanítói egyesületek feladatát látván, többen azok szerveztségének, súlyának, jelentőségének, társadalmi befolyásának növelésére, új funkciókkal való felruházására láttak lehetőséget.

Zsedényi Aladár azt proponálta, hogy mondja ki a tanítógyűlés: „*mint édes hazánk nyelvének elsősorban hivatott művelője és védelmezője, a magyar nyelvet a közelmúltban ért sérelmek miatt, továbbá az itt elfogadott, s különösen anyagi érdekeinket védő javaslatoknak gyakorlatba való biztosíthatása céljából osztály és nemzetpolitikai faktorrá kíván tömörülni*”. Javaslatát mellett érvelve fiatalos ösztönességgel, szókimondóan felfedte a tanítói törekvések Achilles-sarkát: „a népnevelési egyesületek úgy itt a fővárosban, mint vidéken... azt mutatják összességükben, hogy a magyar tanítószágban

¹⁸⁶ A VKM 21.015/1902. számú s az azt kiegészítő 41.856/1903. sz. rendeleteiben a 15 éven túli, a népiskolából kilépő ifjúság nevelésének jelentőségére hívta fel a tanfelügyelők figyelmét, hiszen a legfogékonyabb korban vannak, s jóra és rosszra egyaránt könnyen csábíthatók. Ezt követően az állami iskolai gondnokságok számára kiadott utasításokban (pl.: 53000/1909. sz.) foglalkoztak ezzel, kiemelve a hazafias, vallás erkölcsi nevelés mellett a nem magyar ajkú vidékeken a magyar beszéd további begyakoroltatásának jelentőségét. (*Hivatalos Közlöny* 1903. 7.; *Halász szerk.* 1910. 656. és 1059.; *A Szabad Tanítás Pécsen 1907-ben* 114–115.)

¹⁸⁷ *A Magyarországi Néptanítók* 1904. 161–162. (Kiemelések tőlem – D. P.)

¹⁸⁸ Az 1876. évi XXVIII. tc. 8. §-a „a népoktatásügynek előmozdítása és fejlesztése végett az egyes törvényhatóságok területén népnevelési bizottságok felállítását” rendelte el, melyek indítványozási joggal bírtak a törvényhatóság összes népoktatási ügyére vonatkozóan, s melynek tagjai között a királyi tanfelügyelő, a miniszteri megbízott és jeles, az ügy iránt érdeklődő közéleti személyiségek mellett 1-1 tanító is helyet kapott. (*Kőrösi-Szabó*, 1912. 365.)

egy oly erő rejlik, oly hatalom lappang, amely hatalom előtt minden társadalmi osztálynak, minden faktornak, feltétlenül fejet kellene hajtania. Igen ám, csakhogy... ez a hatalom csak lappang, ez az erő csak rejlik. Sem a hatalmát, sem az erejét semmiféle téren semmiféle tekintetben, ama dimenzióban, azon korlátok közt és abban a mederben, melyben kellene, meg nem mutatja. Mindnyájan látjuk, hogy édes hazánk nyelve a közelmúltban veszélyben forgott, olyan veszélyben, mely elől édes hazánk nyelvét nekünk magyar tanítóknak, mint a magyar nyelvnek elsősorban hivatott művelőinek és terjesztőinek kell megmenteni. *[Élénk helyeslés.]*” Ezen eddig kihasználatlan „hatalmukat” azért nem voltak képesek anyagi érdekeik, követeléseik elérésének szolgálatába állítani – vélte Zsedényi Aladár –, „mert nem vagyunk olyképp szervezve”. „Mindenesetre a népnevelő egyesületeknek, de különösen minden egyes magyar tanítónak kötelessége, hogy igenis arra törekedjék, miszerint megmutassa azt, hogy ez az intelligens, ez a tanult, képzett magyar tömeg, ez igenis képes arra, hogy eredményeket érjen el, hogy elgördítse az akadályokat maga elől, amelyeket látható és láthatatlan kezek gördítenek a mi boldogulásunk útjába. ... Nem állampolitikai tendenciából folytatom szómat, hanem igenis kívánom, hogy a magyar tanítóság osztály és nemzeti szempontból tömörüljön.”¹⁸⁹

Némiképp hasonló ötlettel állt elő Makkay János előadó is, aki „a nép romlott erkölcsének gyökeres regenerálása végett – mely erkölcsi romlottság nem annyira az egyénben fejlődik külső okok behatása folytán, mint inkább az anyák nevelői tudatlanságában és a rossz családi nevelésben gyökerezik – ... az »Országos Magyar Népnevelési Egyesület« szervezését nemcsak kívánatosnak, de felette szükségesnek is” tartotta. „Feladata legyen: Magyarország népnevelésügyének fejlesztése nemzeti irányú testi, erkölcsi és gyakorlati életre nevelés által. Az új egyesület olvassza magába a jelenlegi kötelező tankerületi egyesületeket, vármegyei, városi és helyi tagozattal (anyakörök). Fogadja kebelébe nemcsak a tanítókat, hanem a haza társadalmának minden tagját. E tagozat élén álljon az országos bizottság, s alakuljon át igazgatóválasztmánnyá, annyi szakosztállyal, amennyit az ügy részlete megkíván; elnöke pedig a vallás- és közoktatásügyi miniszter legyen. ... Minden tanító önként, szabad akaratából legyen tagja az egyesületnek s tartsa erkölcsi kötelességének az eszme apostolává szegődni.”¹⁹⁰

Az öt követő Bertalan Vince ellenben azt javasolta, mondja ki a tanítógyűlés, hogy „a magyar tanítói kar együvé tartozandósága, érdekének elő-

¹⁸⁹ A Magyarországi Néptanítók 1904. 166–167. (Kiemelések tőlem – D. P.)

¹⁹⁰ A Magyarországi Néptanítók 1904. 165. (Kiemelések tőlem – D. P.)

mozdítása, a társadalom szociálpedagógiai irányítása céljából teljesen elégségesnek tartja a képviseleti alapon való országos szövetkezést, melynek szervezett központja legyen az ezen egyetemes gyűlést rendező országos bizottság”.¹⁹¹

A javaslatok e különös kavalkádjából két motívum mindenképpen figyelemreméltó: az egyik az akkoriban Európa-szerte teret nyert művelődési mozgalmak (népnevelés, szabadtanítás, szabad líceum, a magyar Uránia stb.) és az új pedagógiai irányzatok (pl.: szociálpedagógia) hatása és sajátos asz-szociálódása a tanítók hagyományos vidéki szerepével s a VKM aktuális törekvéseivel.¹⁹² A másik – ugyancsak elválaszthatatlanul az akkori társadalmi-politikai folyamatoktól és anyagi helyzetük javítására vonatkozó kéréseik lényegi kudarcától – annak keresése, hogy miként lehetne javítani érdekvégyesítő képességüket s meggyőzni a kormányzatot törekvéseik méltánylásáról. A nemzeti, nemzetiségi kérdésben egyre hevesebben hangoztatott „kulcsszerepük” mellett a társadalom modernizációjában, a falu, a mezőgazdasági termelés korszerűsítésében is támogatást ígértek, a népnevelésben, a szabadtanításban való fokozott szerepvállalásuk felajánlásával. Néhányan ezt a „do ut des” [adok, hogy adj] elve alapján szervesen összekapcsolták volna saját társadalmi-gazdasági felemelkedésükre irányuló törekvéseikkel.¹⁹³ A legnyersebben Zsedényi Aladár által megfogalmazott árukapcsolást a többség nem támogatta, így az első két előadó javaslatának kombinációja emelkedett határozattá,¹⁹⁴ de a gyűlés egészében ott motoszkált a hatékonyabb szervezeti forma és társadalmi hatás keresése – s a saját sorsuk teljesebb befolyásolására irányuló törekvés.

¹⁹¹ *A Magyarországi Néptanítók* 1904. 165–166.. (Kiemelések tőlem – D.P.)

¹⁹² *A századfordulót követően a VKM rendszeresítette a tanítói továbbképző tanfolyamokat*, melyek döntő feladatát is körvonalazta: „1. Az iskola jó tanítót kíván, e feltételt biztosítja a tanításban való örökös önképzés és a tudományos pszichológia. 2. A tanító, mint tanító, és mint polgár tagja a nemzetnek; e kétirányú kötelekben kifejeződő köteletség azon tárgyakban való teljes biztonságot s emelkedettséget involvál, melyekben a nemzet szellemi és anyagi élete kifejeződik: e két tárgy pedig nemzeti irodalom és nemzeti történet. 3. A tanító azonban, mint tanító és mint polgár tagja az őt közvetlenül környező társadalomnak is; e tagság mindenkire nézve aktív természetű; ... jártassággal kell bírnia: erre szolgálnak a szociális ismeretek” – hangsúlyozták, majd egy év múlva „a természetstudományok legújabb vívmányait” is a tananyagba illesztették. (*F. S.* 1905/I. 138–139. Kiemelés tőlem – D.P.)

¹⁹³ *Mihályfi József* a vita során „aprópénzre váltani” is kész volt ezt az elvet, amikor – jogosan – azt javasolta, hogy „minden tanító, aki népnevelési egyesület létesítése és vezetése körül eredményes működést fejt ki, az állam részéről, az illető egyesület választmányának előterjesztésére, esetleg a községi előljárásságok kérelmére évi 100–200 korona tiszteletdíjban részesüljön”. Kollégái azonban nem reagáltak e javaslatra. (*A Magyarországi Néptanítók* 1904. 169.)

¹⁹⁴ *A Magyarországi Néptanítók* 1904. 172.

Jól példázza ezt *Földes Géza* előadó, aki a „*felügyelet, fegyelmi ügy és szolgálati pragmatika*” témában előterjesztett határozati javaslatában azt kívánta, hogy bármely jellegű iskola tanítója egységes fegyelmi szabályzatnak és eljárásnak legyen alávetve, s hogy e „fegyelmi ügyeket szakértők (tanítók) intézzék”. Ezért kezdeményezte,

- hogy „*a vármegyei tanítói egyesületek tanítókamarákká alakuljanak át, s az 1868. évi XXXVIII. tc. 147. §-a alapján ennek a vármegyei tanítókamarának minden nyilvános iskolai tanítója hivatalból tagja legyen*”,
- s hogy a vármegyei tanítókamarák két-két képviselőt küldjenek az országos tanítókamarába, melynek székhelye Budapest.
- A megyei tanítókamara tagjainak összessége alkossa a közgyűlést, mely választmányt küld ki, s az alakítja meg a tanítók fegyelmi bizottságát. „A fegyelmi bizottság tagjai esküt tesznek, hogy ítéleteikben az igazságot szolgálják.” Ugyancsak a választmány küldi ki tagjai köréből az „*ítélő tanácsot*”.
- A vármegyei és országos kamarák évenként tartsanak közgyűlést, a választmányok negyedévenként ülésezzenek.
- Költségeiket a kamarai tagsági díjból fedeznék utazási kedvezmények igénybevételével.
- „A tanítókamarák, bár hivatalos jellegűek, de automatikus jogokkal ruházandók fel. Ezek között a legfontosabbak: *a vármegye iskolai életében a benső iskolai élet irányítása, helyi tanítástervék, módszeres tanmenetek megállapítása, tankönyvek megbírálása, ifjúsági- és népkönyvtárak szervezése, s a tanítók fegyelmi ügyeiben való ítélkezés.*” „*Úgy a megyei, mint az országos kamarák hivatalos nyelve a magyar.*”
- A tervezetben részletesebben leírt fegyelmi eljárás során a fenntartók képviselői a vádat proponálnák, de az ítéletet első fokon a megyei, másodfokon az országos kamara ítélőtanácsa hozta volna, mely ellen – legalábbis a tervezet szerint – még a közigazgatási bírósághoz fordulni sem biztosítottak helyet.
- Az országos bizottságtól várták egy vitára bocsátandó tervezet elkészítését, melyet véglegesítve a miniszternek nyújtottak volna be a kamarák létrehozása érdekében.¹⁹⁵

¹⁹⁵ *A Magyarországi Néptanítók 1904. 94–98.*

A megyei közigazgatási és népnevelési bizottságok, főszolgabírók, polgármesterek, tanfelügyelők jogait a tanítói érdekképviseletnek delegálni próbáló, meglehetősen radikális elképzelést a gyűlés résztvevői rokonszenvvel fogadták, legalábbis ami a fegyelmi jogkört illeti. Az iskolák tantervébe való beavatkozást – mely a tanítói, tanári testület kompetenciájába tartozott addig is – nem kívánták a kamarák jogává tenni.¹⁹⁶

E javaslatnak a későbbiekben semmiféle érdemi hatása nem lett, hiszen a végleges törvényjavaslatban is megmaradtak a fegyelmi jogkörök a közigazgatási bizottság, ill. az illetékes egyházi főhatságok és a VKM hatáskörében.¹⁹⁷ Majd az 1907-ben – a VKM 73.776. számú rendeletével – kiadott, állami tanítókra, tanítónőkre és szaktanítókra vonatkozó fegyelmi szabályzatban is minden jogkör megmaradt a közigazgatási bizottság s az általa kiküldött bizottságok, a szolgabírók, tanfelügyelők stb. hatáskörében.¹⁹⁸ Nem is a későbbi hatása miatt ajánlottuk olvasóink figyelmébe a tanítógyűlés e határozatát, hanem azért, mert egyértelműen *megjelent benne az új szervezeti formák, hatáskörök keresése és az „iskolamestereknek” a saját sorsuk érdemi befolyásolására vonatkozó igénye.*

2. AZ „ISKOLAMESTEREK MESTEREINEK”, A TANÍTÓKÉPZŐK TANÁRAINAK ÁLLÁSPONTJA

A tanítóképzés szerkezetét, a képzés színvonalát, a maguknak tulajdonított oktatásirányítási hatásköröket, s különösen a tanítók által szorgalmazott felsőfokúvá válás lehetőségét illető állásfoglalásaiban jóval mérsékeltebbnek mutatkozott a – javarészt a tízezres létszámú tanítóóság soraiból kiemelkedett – *néhány száz* (időnként közel ezer) *tanítóképző intézeti tanár*.¹⁹⁹ Sajátos képzettségük, ugyanakkor a tanítókéhoz képest előnyös (ám azonos szinten alig konvertálható) státuszuk²⁰⁰ s a tanítóképzés értékes tradícióinak féltése a tanítóképzés reformjával kapcsolatban zömüket konzervatív, „fontolva haladó” álláspont képviselőjére ösztönözte.

¹⁹⁶ A Magyarországi Néptanítók 1904. 97–98.

¹⁹⁷ A népoktatási 1904. 598–599.

¹⁹⁸ Halász szerk. 1910. 676–693.

¹⁹⁹ Preska Gábornéval 2006-ban folytatott kutatásunk szerint az 1868/69-es 17,8 ezerről, a csúcspontot jelentő 1913–14-es tanévig 34,5 ezerre nőtt a népiskolai tanítók, s 230-ról 1129-re a tanítóképző intézeti tanárok száma. (Donáth 2008/I. 4. és Donáth–Preskáné 2007.) Vö.: Kelemen 2001. 61.

²⁰⁰ Vö.: Dániel 1889. 25., 34–35. és 66–75.; Nagy L. 1890/4. 509.; Sebestyén 1896. 90–94.

2. 1. Rövid visszatekintés: a tanító(nő)képző tanárok professzionális szervezkedésének, útkeresésének első évtizedei

Megmutatkozott ez saját szakmai-szociális érdekképviselői szervezetük létrejöttének közel két évtizedes történetében is. A magyarországi tanítóképzés kiemelkedő alakja, *Gyertyánffy István* már 1871/1872-ben, a székelykeresztúri tanítóképző igazgatójaként felvetette a tanítóképzők közötti „asz-szociáció szükségességét” s a mindnyájukat „egyaránt érdeklő néhány fontos kérdésben eszmecserét, lehető közmegállapodást, s ennek folytán együttes eljárásokat, s ahol szükséges, *fellépéseket* indítványozott”, hangsúlyozva: ahhoz, „hogy a népnevelés boldogulhasson, a tanítóképezdéknél kell felvirágozniuk”.²⁰¹ „Egyesületi együttműködés útján sokkal jobban lehet ápolni a közügyeket, mit szétforgácsolva” – biztatta kollégáit az igazgató úr,²⁰² de kezdeményezésére a képzők felétől még csak válasz sem érkezett. Pedig igen nagy szükség lett volna az összefogásra, a közös útkeresésre, egymást képzésre, hiszen a népiskolai törvénnyel megteremtett állami tanító(nő)képzés – egy másik tanulmányban áttekintendő – első évtizede a tanári kart illetően is igen nehéz körülmények között telt el. Közel két évtized távolából visszatekintve *Gyertyánffy István* úgy emlékezett, hogy „kvalifikáció tekintetében meglehetősen tarka volt ez a testület. Leginkább teológiai, jogászai, orvosi pályáról *letört* emberekből, kiérdemesült házi nevelőkből és – nem valami nagy számmal – középiskolákra képesített tanárokból állt elő az első hadsereg. Így ment ez tovább is, körülbelül az 1874–1875. iskolai évig, vagyis addig, míg az 1873–1874. iskolai évben felállított polgári iskolai tanítóképző képesített növendékei kiléphetek az életbe.”²⁰³

Mindazonáltal – a *Magyar Tanügy* 1873–1874. évfolyamainak tanúsága szerint – foglalkozni kezdtek a képzős tanárok az egyesülés kérdésével,²⁰⁴ olyannyira, hogy az 1874. évi II. egyetemes tanítógyűlés tanítóképzős szakosztályában *Szabó Lajos*, a lévai tanítóképző igazgatója indítványozta egy budapesti székhelyű „*Országos Képezdei Tanáregylet*” létrehozását, melynek célja „általában a népnevelés, s különösen a tanítóképezdek szellemi... [s] anyagi érdekeinek előmozdítása. Evégből évenként legalább egyszer rendszeren a fővárosban, esetleg az ország oly más városában, hol férfi- vagy

²⁰¹ Idézi: *Nagy L.* 1890/6. 468. és 1889/17. 276. Lásd továbbá: *Peres* 1896. 55.; *Gyertyánffy* 1913. 5.

²⁰² Idézi: *Nagy L.* 1889/17. 276

²⁰³ *Gyertyánffy* 1898. 6.

²⁰⁴ *Nagy L.* 1890/6. 468.

nőtanító-képezde létezik, egyetemes tanácskozás tartandó. Emellett az idevágó taníróadalomnak figyelemmel kísérése – a tanítóképezdéket, s általában az elemi oktatást illető reformeszmék megvitatása végett évenként legalább 40-50 ívet tartalmazó folyóirat létesítendő, mely időhöz kötöttség nélkül 4-5 íven jelenjen meg. *Rendes tagjai* lehetnének az egyletnek az országban létező férfi- és nőtanító-képezdéknél alkalmazásban lévő tanárok, tanítók és nők, kik hatévnyi folytányos [folytonos – D. P.] kötelezettség mellett, évenként 3 forint tagsági díjat és a folyóirat számára egy önálló, legalább fél ívnyi (nyomtatásban) cikket díjtalanul az egyletnek beszolgáltatnak. E szellemi munkásság nélkül bárki csak *pártoló tag* lehet. Ezenkívül az egyetemes gyűlés választhat *tiszteletbeli tagokat*. Az egylet bízhatná meg rendes tagjait – az általa megállapított irányelvek szerint – *népiskolák és tanítóképezdek számára célszerű tan- és vezérkönyvek írásával*” – javasolta az egyletnek komoly hatáskört vindikáló s tagjaira komoly kötelezettséget róvó igazgató úr, majd részletes tervszellett élt a javasolt egylet vezetőségének összetételére, működésének módjára.²⁰⁵

Ettől eltérő, a jegyzőkönyv szerint „ezzel ellentétes” javaslattal élt a székelykeresztúri képző igazgatója, *Kozma Ferenc*:

1. „Az egyetemes tanítógyűléseken a képezdei tanárok mindig megjelenvén, ott egy szakosztályt alkotnak.
2. Ezenkívül, koronként vándorgyűléseket tartanak a különböző képezdei székhelyeken.
3. Eszmecsere folytatására a »Néptanítók Lapja« szolgál, ami azonban nem zárja ki, hogy egyes terjedelmesebb kérdések a létező szaklapok akármelyikében is megbeszéltessenek.”²⁰⁶

Kozma Ferenc javaslata két szempontból is nagyobb megértésre talált a képzős tanárok között. Egyrészt, mert úgy érezték (pl. Róth Vilmos, Soós Antal, Dékány Ferenc), hogy az önálló lapindításhoz még nincs meg az erejük, s gyorsan „buknék” e kísérlet. Másrészt – ahogy Dékány Ferenc csongrádi képezdei igazgató megfogalmazta – Szabó javaslatát „igen merevnek, sőt károsnak tartja, mert így el lennének különítve a néptanítóktól”.²⁰⁷ Kételemek merültek fel a rendszeres vándorgyűlésekkel kapcsolatos költségek miatt is. Végül szótöbbséggel Kozma Ferenc javaslatát fogadták el, s egy szervezőbizottságot választottak Gyertyánffy István, Róth Vilmos, Szabó

²⁰⁵ *A Magyarországi Néptanítók* 1874. 265–266. (Kiemelés részben tőlem – D. P.)

²⁰⁶ *A Magyarországi Néptanítók* 1874. 266–267.

²⁰⁷ *A Magyarországi Néptanítók* 1874. 267.

Lajos, Kozma Ferenc és dr. Emericzi Géza részvételével.²⁰⁸ Döntésük óvatosságról tanúskodott: helytelennek vagy korainak tarthatták a tanítók mozgalmától (a normaiskolai gyökerektől, a népiskolai identitástól), ill. a minisztérium orgánumától való látványos különválást, s attól is tarthattak, hogy a képzős tanárok körében nem érett meg még kellőképpen az összefogás szándéka.

Erre utalt, hogy a következő, az 1878. évi III. egyetemes tanítógyűlésen oly kevés képzős tanár(nő) jelent meg, hogy még szakosztályt sem voltak képesek alakítani. A jelenlévők felkérték Gyertyánffy Istvánt, hogy 1879 húsvétjára hívja össze az állami és felekezeti tanítóképzők pedagógusait. A megtárgyalandó témákat is körvonalazták („pl. képezdei rendtartás, képezdei tanárok képzése és képesítése, a túlterhelés problémája, a nem magyar ajkú néptanítók képzése s az állami és felekezeti képzők összehangolása”), az előadókat is kiválasztották, „azonban a gyűlésből nem lett semmi.”²⁰⁹

„Valószínűleg személyi ellentétek merültek fel, noha a tanítóképzős tanárok egy része meg semmiféle kedvet sem érzett az egyesüléshez. 1886-ban végre a dévai tanítóképző tanártestülete, s benne az igazgató, *Hetyey Gábor* megindította a Magyar Tanítóképző c. lapot, s ebben az egyesülést hévvel, lelkesedéssel, kitartással propagálta. A munka nem volt könnyű. A felekezeti tanítóképző tanárok nagy része mit sem akart tudni az egyesülésről. De nem támogatta ezt a törekvést több állami tanítóképző tanári kara sem. Ennek okát abban találjuk – írta *Peres Sándor* a magyarországi tanítóegyesületek történetéről írt munkájában –, hogy az egyesülés barátai az összes tanítóképzés bizonyos egységességét, a tanítóképző intézeti tanárok magasabb fokú képzését s a fizetés emelését emlegették, mint égető kérdéseket. Pedig ezek elseje a felekezeti tanítóképző intézeti tanároknak, második a budapesti tanítóképző intézet [a Pedagogium – D. P.] tanárainak (akik a tanítóképző intézeti tanárok nagy részét képezték, mint polgári iskolai tanítókat), s ezek tanítványainak, harmadika pedig az erélyesebb fellépés elleneseinek nem tetszett. Az egyesülésre törekvésben teljesen együtt haladt a dévai tanári karral a losonci, amely 1888-ban Losoncra gyűlésre hívta az összes hazai tanítóképző intézet tanári karát.²¹⁰ Ez a gyűlés [is] elmaradt, mert nem jelentkeztek rá

²⁰⁸ *A Magyarországi Néptanítók* 1874. 267.

²⁰⁹ *Peres* 1896. 55.

²¹⁰ A losonciak kezdeményezését ösztönözte Regéczy József egyesülést sürgető cikke a *Magyar Tanítóképző* 1888. február 15-i számában. (*Nagy L.* 1890/6. 469.)

olyan számban, aminővel az egyesületnek biztos alapját vethették volna meg.”²¹¹

Mindazonáltal az összefogás pártolói rövidesen mégis sikert könyvelhettek el. Ennek okát *Nagy László* – az 1890. évi közgyűlésre készült titkári jelentésében – abban látta, hogy „az 1868 óta lefolyt két évtized sok jót hozott a tanítóképzésünknek is, de éppen annyit el is mulasztott, a hiányok és hibák mindinkább feltorlódtak tanítóképzésünk haladásának útján. A gondolkozóbbakban és buzgóbbakban mindinkább erősödött a vágy ez akadályokat eltisztítani. De belátták azt is, hogy ehhez nem elég a kormányhatalomnak, vagy még inkább egynéhány tanítóképző tanárnak még titáni ereje sem. ... Az említett körülményekhez járult még egy másik is: a kormány és a törvényhozás még mindig nem teljesítették a tanítóképző tanárok jogos kívánságait arra nézve, hogy fizetésük egyenlővé tétessék a középiskolai tanárokéval. A nyomasztó anyagi helyzet... a tanárok egy részét elcsüggesztette, de más részét küzdelemre készítette. ... [A]z 1888 óta megindult mozgalomban a vezérszerep *Hetyey* Gáboré volt. Igaz ugyan, hogy a... tanítóképzés terén felmerült bajok elmergesedése, a körülmények gyakorolta nyomás nélkül, most sem lehetett volna eredményhez jutni... Megemlítem továbbá... hogy a losonci gyűlés *országosnak* volt tervezve, amelyben bármely állami és felekezeti tanár szabadon vett volna részt. S csak azért, mert belátták a vezetők, hogy a sikertelenség egyik oka talán éppen a kezdeményezés széles alapja volt, tervezték a tavaly Budapesten tartott közgyűlést 1. képviseletinek, 2. az állami tanárok szűkebb körére szorítva. Az állami képző tanárok gyűlése tehát sohasem tekintetett végcélnek, hanem lépcsőnek az általánosabb egyesüléshez.

1889. április 14-én, virágvasárnapon kezdődött az *állami tanítóképző tanárok* emlékezetes gyűlése, amelynek legfontosabb eredménye az lett, hogy *április 16-án, 18 évi vajúdás után létrejött a [akkor még elnevezésében is „Magyarországi” – D. P.] Tanítóképző-Intézeti Tanárok Országos Egyesülete*. A gyűlésen az egyesüléshez az indítványt *Zajzon* Dénes, mint e tárgynak előre kiszemelt előadója tette meg, ki által benyújtott alapszabály-tervezet letárgyaltatott és némi módosítás után elfogadtatott.”²¹² Az összefüggésben képviselt 19 állami képző delegáltjai megválasztották az új – utóbb lényegében a kezdeményezők által is csak 1890-ben véglegesen megalakulnak te-

²¹¹ *Peres* 1896. 55.

²¹² *Nagy L.* 1890/6. 469–470. (Kiemelés részben tőlem – D. P.)

kintett²¹³ – szervezet vezetőit is. Elnöke a tanítói mozgalom kiemelkedő alakja, az Eötvös Alap és a Tanítók Háza kezdeményezője, Péterfy Sándor budapesti tanár, alelnöke Hetey Gábor dévai igazgató, titkára Nagy László, jegyzője Felméry Albert, pénztárosa Zajzon Dénes lett. 23 választmányi tagot is delegáltak (köztük négy tanárnőt), azzal, hogy a választmány a később csatlakozók közül további 7 személyt jelölhet a testületbe.²¹⁴

Emellett a tanácskozás során áttekintették az évtizedek során „feltorlódtott problémák” egy részét is. Elsőként *Scherer Sándor* – későbbi bajai igazgató, majd országos szakfelügyelő, ill. főigazgató – *a tantervről* kifejtette, hogy a tanítóképzőkben az oktatás kettős célt szolgál: általános műveltség mellett tanítónak képez. Úgy vélte, hogy „csak úgy közelíthetjük meg jobban a fontosabbat, a tulajdonképpent, ha az általános képzés súlyát az eddigieknél jobban toljuk át az előkészítő iskolákra, a polgári és középiskolákra, annál nagyobb intenzitással tartjuk meg a szakképzést a tanítóképző intézetek számára. Ez involválja magában egyrészt a polgári iskolai oktatás rendezését, másrészt, hogy a tanítóképző intézetekben tegyük gyakorlatibbá az oktatást, szaporítsuk a pedagógiai órák számát, különösen a 4. osztályban, s osszuk be lehetőleg az első három osztályra az általános műveltséget adó tárgyakat. Tervezte alapos megvitatás és javaslatétel céljából bizottsághoz utasított” – olvashatjuk Nagy László beszámolójában, direkt és indirekt módon újranyitva a képző jellegére, az általános és szakmai képzés helyére, arányára vonatkozó sok évtizedes vitát.²¹⁵

Somogyi Géza arra hívta fel a figyelmet, hogy „alig van fontosabb tanügyi érdeket szolgáló iskola Magyarországon, amely oly kevésbé volna ellátva az ő speciális céljait szolgáló tankönyvekkel, mint a tanítóképzők. A közép- és egyéb iskolák számára írt *tankönyvek* a tanítóképzők számára nem alkalmasak” – hangsúlyozta, mire a jelenlévő küldöttek elhatározták, hogy „az egyesület törekedjék a tananyag részletes kidolgozása által a baj megszüntetésére hatni, másrészt a kormány figyelmét megfelelő tankönyvek írásának szükségességére felhívni”.²¹⁶

²¹³ Az 1890. évi első közgyűlésen vettek részt először – ha nem is nagy számban – egyházi képzők tanárai, akkor kaptak képviselői lehetőséget a választmányban és a szűkebb vezetőségben is, ezért addig a szervezet de facto csak az állami tanárok szövetségéként funkcionált. Tevékenysége 1890-től tekinthető országosnak, nevének megfelelően megalakultnak. (Lásd ehhez: *A Tanítóképző Intézeti Tanárok* 1890. és *Nagy L.* 1890/6.)

²¹⁴ *Nagy L.* 1889/17. 278.

²¹⁵ *Nagy L.* 1889/17. 277.

²¹⁶ *Nagy L.* 1889/17. 277.

Radó Vilmos a képesítővizsgákra vonatkozóan sajnálattal konstataulta, hogy – az időközben korszerűsített középiskolai képesítőktől eltérően – azok még évtizedekkel azelőtt megállapított formájukban zajlanak, holott a tanítóképzés időközben négyévéssé vált. Különösen két javítandó hibát ajánlott kollégái figyelmébe: „sokat ölelnek fel egyszerre, többet, mint amennyit a helyes pedagógiai elvek szerint egy jelölttől egyszerre kívánni lehet. Továbbá... cél nélkül megkönnyíti a magánúton készülőknek helyzetét, akiktől előképzettségnek iskolai bizonyítványokkal való kimutatása nem kívántatik. Ezért alkalmazkodva a tantervre vonatkozó közgyűlési határozathoz ajánlja:

1. hogy a vizsgát osztassék kétfelé, *alapvető* és *tulajdonképpen szakvizsgálatra*. Az előbbi állana az általános műveltségre tartozó tantárgyakból és a 3. évfolyam végén ejtenék meg. Utóbbi pedig a 4. évfolyam bevégezése után tétetnék le, és tárgyait kiválóképpen a pedagógiai stúdiumok és a gyakorlati tanítás képezné.
2. Kívánja, hogy a magánúton készüők csak az évenként tett osztályvizsgálatok kiállása után bocsájtassanak képesítő vizsgálatra, s ekkor is feltüntetendő okleveleikben a magánúton készülés.

E proposíciókat a közgyűlés helyeseknek és alkalmazandóknak találta. Elvben célszerűnek vallotta *Borbély* Sámuel indítványát is, amely szerint a jelölt a 4. évfolyam és egy gyakorlati év kitöltése után bocsájtatnék pedagógiai szakvizsgálatra. Éppen így elvileg helyesnek találta külön országos [képesítővizsga] bizottság alakítását is, de a jelenleg fennálló viszonyok között egyiket sem tartotta kivihetőnek²¹⁷ – olvashatjuk az alapítógyűlés igen toleráns, konszenzuskereső állásfoglalásaiban, melyekben, mint alább látni fogjuk, újabb évtizedes viták alaptémáira reflektáltak az állami tanárok képviselői.

További visszatérő témák: az igazgatótanács és az igazgató viszonyának kérdése, a képzős tanárok szolgálati pragmatikájának igénye, a képzős tanárok gyakorlóiskolai látogatásainak problémája, s végül az internátus és konviktus szükségessége – bár előadók felkészültek azok bemutatására – idő hiányában a következő közgyűlésre halasztódtak.²¹⁸ Az sem kerülheti el figyelmünket, hogy – nyilván a *Pedagogium* tanári kara megnyerésének szándékával – nem említették a témák közt a tanítóképző tanárok képzésének és képesítésének kérdéseit, melyekről megoszlott a képzős tanárok véleménye-

²¹⁷ Nagy L. 1889/17. 277–278.

²¹⁸ Nagy L. 1889/17. 278.

nye. Abban, hogy még az állami képzők egy része sem vett részt e tanácskozáson emellett még része lehetett annak a – fentiekben jelzett, tanítói szervezetekkel kapcsolatos VKM-hozzáállás ismeretében artikulálódó, óvatos – megközelítésnek, mely szerint egy ilyen szervezet létrehozásához „a kezdeményezésnek a kormánytól kell kiindulnia, mert hiszen ez tulajdonképpen neki áll elsősorban érdekében, és kiválóan a kormányra háríthat haszon egy ily szakértekezletből. Ez a felfogás, dacára a viszonyok mindinkább sürgető voltának, erősen tartotta magát. Sőt, a megalakulás alkalmával is sokan csak oly feltétellel mentek be az egyesületbe, ha sikerül a kormány támogatását határozottan kinyerni” – írta jelentésében²¹⁹ Nagy László, plasztikusan jelenítve meg azt, hogy az értekezlet bezárása után annak résztvevői milyen hangulatban indultak a miniszterrel való találkozásra.

„Bizonyos aggodalmas érzelmeket meg nem tagadhatva... másrészt lelkesedéstől áthatva, és ügyük igazságának érzetében, reménységgel a szívükben vonultak fel az egybegyűlt tanítóképző tanárok Budára a kultuszminisztériumba, hogy kulturális életünk egy újszülöttét, a tanítóképző tanároknak sokak által óhajtván várt egyesületét bemutassák. Gróf Csáky Albin vallás- és közoktatásügyi miniszter úr ő nagyméltósága, elnökünk, Péterfy Sándor üdvözlő szavaira a következő, egyesületi életünkre elhatározó befolyású beszédet tartotta: »Örömmel vettem hírét, hogy egybegyűlve saját ügyeiket megbeszélni óhajtják, s hogy ezt nekem tudomásomra hozzák. Még nagyobb örömömre szolgál, hogy egyesületté alakultak. Egyesületi együttes működés útján sokkal jobban lehet ápolni a közügyet, mint szétforgácsolva. A hírlapokból már tudomást vettem tanácskozásukról. *Megnyugtathatom önöket, hogy esetleges propozícióikat mindig behatóan fogom megfontolni*, és remélem, fogok azok között olyanokat találni, amiket a népnevelés és a tanítóképzés terén érvényesíthetek. Mindig könnyebbségemre esik, ha szakemberektől kaphatom az információt. Hogy érdeklődöm az önök ügye iránt, ezt a közelmúltban is tapasztalhatták. Örömmel veszem az önök megjelenését, mert a személyes találkozás mindig előnyére válik az ügynek.«

Leírhatatlan volt a lelkesedés, mit a fent idézett szavak keltettek. Míg közoktatásügyünk vezére egyrészt egy kardcsapással megnyerte a tanítóképző tanárok belső ragaszkodását, addig megszilárdította a még mindig ingatag alapot egyesületünk fejlődéséhez” – emlékezett Nagy László,²²⁰ arról is tájékoztatva, hogy a következő, 1890. évi közgyűlésükön – a pragmatikus megfontolásokon túl – miért választották tiszteleti tagnak Csáky Albint,

²¹⁹ Nagy L. 1890/6. 470.

²²⁰ Nagy L. 1890/6. 470–471.

Berzeviczy Albertet és Gönczy Pált. A miniszter után ugyanis a két VKM-államtitkárnál is tiszteletét tette a küldöttség.

Berzeviczy Albert a köszöntésre adott válaszában jelezte: megítélése szerint „Magyarország jövője attól függ, hogy mennyit leszünk képesek a legközelebbi évtizedeken keresztül a kultúra céljaira áldozni. A kultúrának egyik legfontosabb tényezője a népnevelés; *hogy pedig a népnevelés boldogulhasson, a tanítóképezdeknek kell felvirágozniuk.* Ezért is örvendek az egyesület létrejöttének, mert így módjukban lesz tapasztalataikat és nézeteiket nyilvánítani. Üdvözlöm önökben az iskolamesterek mestereit, munkájukban pedig számíthatnak legodaadóbb támogatásomra.”²²¹

Gönczy Pál államtitkár is örömét fejezte ki, hogy egyesületté alakultak, „mert az egyesülésben mindig van erő. Az egyesek nézeténél mindig többet ér az egyesületek által nyilvánított vélemény, mert az inkább ment az egyoldalúságtól. Mindenkor méltányolni fogom jóra irányuló törekvéseiket.”²²²

A VKM kompetens vezetői egybehangzóan üdvözölték tehát az egyesület megalakulását, s alapszabályának a május 4-i választmányi ülésen elfogadott szövegét minden nehézség és időhúzás nélkül július 7-én jóváhagyták a 28.856/1889. számú rendelettel. A korabeli iratok hiányában nem tudni, mi lehetett az oka, hogy az egyesület alakulását így fogadták. Része lehetett ebben annak, hogy a tanítóképzés és a népoktatás korszerűsítésének szükségességét belátván, támaszkodni kívántak a képzős tanárok kollektív bölcsességére, magyarító szándékára, s annak is, hogy a kimeneti követelmények egységesítését, az állami és egyházi képzők munkájának szorosabb összehangolását kívánták ösztönözni, s ebben segítségükre lehetett egy – szándékai szerint –, a képzős tanárok összességét reprezentálni hivatott egyesület. Talán az is megfordult egyik-másik vezető fejében, hogy az immár 4 évfolyamos tanítóképzésnek egyre inkább középiskolai jellege lett, s ezért idővel kiemelendő lehet a népiskolai törvény kereteiből, minek során jól jöhet egy ezt (is) szorgalmazó szervezet szakmai támogatása. S végül: az is valószínű, hogy a VKM-nek a tanítószervezettel kapcsolatos taktikaváltása, azzal kapcsolatos tapasztalatai is szerepet játszhattak a TITOE létrejöttéhez való viszonyában. Egyfelől azért, mert a képzős tanárok vezetői (Péterfy Sándor, Nagy László, Peres Sándor stb.) egyben a tanítói mozgalom befolyásos vezetői is voltak, másrészt talán azért is, mert az újra és újra megfogalmazódó bér- és nyugdíjproblémák kezelése során – költségvetési szempontból – kedvezőnek tarthatták, ha azok pedagóguscsoportonként külön-külön artikulá-

²²¹ *Nagy* L. 1889/17. 279.

²²² *Nagy* L. 1889/17. 279.

lódni, s úgy is kezelhetők (bár anyagi áldozatot nem tudtak/szerettek volna hozni ezért).²²³ A megosztás, a „divide et impera” elv alkalmazásának szándéka sem zárható ki a motívumok közül.

Bármi is vezette a TITOE alakulását egyaránt üdvözlő minisztériumi vezetők megnyilvánulásait, azok ösztönzően hatottak az addig tartózkodó, hezitáló testületekre, köztük a budai Pedagogium tanári karára: öt képviselőjük már május 5-én bekapcsolódott a választmányi munkába.²²⁴ A választmány intenzív toborzókampányba kezdett, felhívások sorát tette közzé a legkülönbözőbb pedagógiai lapokban (köztük a Gyertyánffy István szerkesztette *Néptanítók Lapjában* is), melyekben beszámolókat közöltek a szervezet munkájáról. 1889. szeptember 14-én a választmány úgy döntött, hogy nyit a néptanítók felé,²²⁵ s szorgalmazták a tanfelügyelők csatlakozását is.

2.2. Viták a IV. egyetemes tanítógyűlés tanítóképzős szakosztályában (a TITOE első közgyűlésén)

1890. augusztus 17-én, a IV. egyetemes tanítógyűlés tanítóképzős szakosztályában, (a TITOE első közgyűlésén) Nagy László így összegezte az egy és negyedéves megfeszített tagtoborzás eredményeit: „Jelenleg az egyesületnek

²²³ 1890. május 5-én a TITOE választmánya támogatási kérelmet nyújtott be a VKM-hez, melyben – a miniszteri válasz szerint – „a tanítóképzés fontos kérdéseivel foglalkozó közgyűlések mentől alaposabb előkészítése érdekében kívánatos intézkedésekre és folyóirata bővítésére évi 800 forint államsegélyt kér[t]”. Június 3-i 21 638/1890. sz. rendeletében a VKM közölte: „fedezet hiányában a kérelmet ezúttal teljesíthetőnek nem találtam. Hiszem azonban, hogy a képezdei tanárok egyesülésbe való tömeges belépése nem fog késni, mely esetben az egyesület anyagi támogatás nélkül is képes lesz a maga elé tűzött üdvös célokat megvalósítani.” (*A miniszter válasza* 1890/I. 344.) A *Magyar Tanítóképző* 1890. június 25-i, „Törekedjünk hatni a közvéleményre!” – beszédes – című vezércikkében Nagy László így reagált a történetekre: „A kormány megtagadta az anyagi támogatást, ami... nagy baj, mert szegények vagyunk. Vitorláinkat össze kell vonnunk, s elesik a többi közt az az igen fontos eszme, hogy a közgyűlésünkön tagtársainknak a *külföldi* intézetek meglehetősen teljes tanterv- és tankönyvgyűjteményét mutathassuk be... Habár a kormány segélyben nem részesít minket, mégis midőn rendeletében közgyűlésünk tárgyait »a *tanítóképzés* fontos kérdéseivel foglalkozók«-nak és »a *közgyűlés mentől alaposabb előkészítését* kívánatosnak« mondja... *teljes bizalmával* ajándékoz meg bennünket.” (*Nagy L.* 1890/3. 292.)

²²⁴ Nagy László jelentésében így számolt be erről: „A középponti választmány legelső feladatának tartotta, hogy legkiválóbb tanítóképző intézetünknek, a budai Pedagogiumnak jeles tanári karát az egyesületnek megnyerje, ami sikerült is, mert hiszen nem választott el bennünket elvi különbség. A tanári testület készséggel engedett a felhívásnak, s a május 5-én tartott választmányi ülésen már annak öt tagja vett részt a közös munkában”. (1890/6. 471.)

²²⁵ Nagy L. 1890/6. 472–473.

a legújabbán belépett Sebeszta Károly és gr. Festetich Bennó tanfelügyelő urakkal együtt 220 tagja van, akik közül állami intézeti tanár, tanító és tanítónő 180, felekezeti 21, római katolikus hitoktató1, királyi tanfelügyelő 13, népiskolai tanító 4, és végre, mint országgyűlési képviselőt, Szathmáry György urat tisztelhetjük soraink között. Ha tekintetbe vesszük, hogy 685 képzőintézeti tanár van Magyarországon, úgy lehetetlen azon szomorú tényt nem konstatálnunk, hogy még mindig csak a nagy kisebbség között él a tanítóképzés közügyei iránt érdeklődés, melynek hiánya miatt 20 esztendő óta annyit panaszkodtunk. Igaz, hogy legalább 250-re megy azok száma, akiket csak laza kötelék fűz a tanítóképző intézetekhez, akik tehát ott a működést csak mellékfoglalkozásnak tekintik. ... [V]annak tanítóképző tanáraink, akiknek lelkükben él az érdeklődés, és szívesen is belépnének, de a nyomorúságos anyagi viszonyaik tartják vissza őket. ...

Még kedvezőtlenebbnek tűnik... az arány, ha... azokat is számításba vesszük, akik, ha nem is a tanítóképző intézetekben, de tanítóképzéssel foglalkoznak. Ide tartoznak a tanfelügyelők és maguk a tanítók. Tanfelügyelőink általában a tanítóképző intézetek munkájának folytatására vannak hivatva, sőt jó részük képzőintézetek közvetlen felügyeletét végzi... [N]em mulaszt-hatjuk el kifejezni abbeli reményünket, hogy az egyesülési eszmék, törekvések az ő körükben is nagyobb mozgalmat, hódításokat fognak létesíteni.

Tanítóink általában bizonyos tartózkodó állást foglaltak el a tanítóképző tanárok sorakozásával szemben. Én ezt különösen annak tulajdonítom, hogy nem ismerik eléggé egyesületünk kitűzött céljait és működését. Egyesületünk célja nem más, mint a tanítóképzés ügyére fejlesztően hatni, úgy az intézeti oktatást, mint a már kész tanítók képzését illetően. Mivel a műveltség adja meg az igazi tekintélyt és jogot a magasabb aspirációkhoz, úgy az anyagi, mint a hivatali előmenetelt illetően, kinek sem áll érdekében inkább a tanítóképzés ügyének fejlesztése, a tanítók önművelődési hajlamának felébresztése, mint a néptanítóknak. A műveltebb elem tudja ezt igen jól és egészen öntudatosan cselekszik, midőn a tanítóképzés bajaival behatóan, sőt néha idegesen foglalkozik. Értsük meg egymást, közös a cél, legyen közös legalább az egyesületi életben a működés mezeje... Talán nem volna célszerűtlen, ha egyesületi tagjaink úgy társadalmi, mint irodalmi úton ismertetések által rövid idő alatt megtennék a kellő lépéseket, hogy egyesületünk minél nagyobb elterjedést nyerjen elsősorban a tanítóképző tanárok és tanfelügyelők, továbbá a néptanítók körében” – hangsúlyozta titkári beszámolójában²²⁶

²²⁶ Nagy L. 1890/6. 473–474. – Nagy László már a *Magyar Tanítóképző* 1890. június 25-i vezércikében kitért arra, hogy a külön egyesület alakítása bizonyos fenntartásokat szült tanítói körök-

Nagy László. Arra is felhívta kollégái figyelmét, hogy a közgyűlés időzítésének megválasztásánál is arra tekintettel döntöttek, hogy jelezzék: „*egyesületünk a néptanítói kartól nem külön szakadva, hanem vele karöltve igyekszik haladni*”.²²⁷

A további tagtoborzást serkenteni kívánó – ezért nyomatékosan önkritikus – beszámoló végeredményben komoly előrelépésről adott számot, különösen az állami tanítóképzős tanárok szervezettségét illetően, hiszen alig több mint egy év alatt a kb. 435 főfoglalkozású tanár és tanító közel fele a szervezet tagdíjfizető tagjává vált, s közülük csak 20-an voltak egyházi képzők alkalmazottai.²²⁸ A tanár/tanító tagok közt az államiak és egyháziak aránya kb. 9:1 volt. Ennek javítása döntő jelentőséggel bírt a tanítóképzés egyetemes színvonala s a TITOE jövője szempontjából,²²⁹ hiszen a 72 képző kö-

ben. „Azon alkalommal, hogy a tanítóképző tanárok a tanítóképzés speciális ügyeinek művelése, továbbfejlesztése céljából külön egyesületté verődtek össze többször felmerült az a szemrehányás, hogy a tanítóképző tanárok nem akarnak a tanítókkal együtt munkálkodni, lazítják a népiskola és a tanítóképző közötti szoros kapcsolatot; s el akarják a lehetőségét venni annak, hogy a tanítók mélyebben beleszólhassanak a tanítóképzés ügyeibe. Ez állítások eddigi is alaptalanok voltak, most pedig, hogy egyesületünk az egyetemes tanítógyűléssel kapcsolatban tartja közgyűlését, a bizalmatlanság, a féltékenység szavai, azt hiszem, teljesen el fognak némulni. Mert igaz ugyan, hogy *egyesületünk önállóságát nem fogja feladni*, a tanítóképzés ügyeit saját kezdeményezéséből és mindentől függetlenül fogja tárgyalni; mégis a körülményeknél fogva meg lesz a kedvező alkalom annak dokumentálására, hogy *bennünket ugyanazon eszmék hevítenek, mint tanítóinkat*. Kívánjuk mindenekfelett a tanítói anyagi nyomorúságok, égbekiáltó állapotok megszüntetését, a nyugdíjügynek méltányos, az állami tisztviselőkkel *lehetőleg* analóg rendezését. Ki sem óhajtja jobban, mint mi, hogy a tanfelügyelői intézmény célszerűen átalakíttassék, és szükségesnek tartjuk, hogy ezen állásokra *tanítók* alkalmaztassanak. A tanítói oklevél értékének alászállása éppoly fájó sebet mart testünkön, mint a tanítókn. Vesződünk mi is népiskola tantervével... Egyáltalában... a növendékek kiképzésénél mindenkor a népiskolát és a jövőendő tanítót tartjuk szem előtt.” (Nagy L. 1890/3. 293–294.)

²²⁷ Nagy L. 1890/6. 478.

²²⁸ 125 év elteltével a TITOE utódja, az Óvó- és Tanítóképzők Egyesülete (ÓTE) vezetői, azt hiszem, elégedettebbek lennének egy ilyen szervezetségi aránnyal, igaz mára az intézményközi koordináció fontos szerveként a dékáni kollégiumra s a tantervfejlesztő bizottságra is támaszkodhatnak a képzők a közös ügyek rendezése, a minisztériummal való kapcsolattartás s az érdekérvényesítés során.

²²⁹ Egyértelműen erre utalt, hogy nemcsak az új választmány tagjai közé választottak egyházi képzőkben dolgozókat (Bánóczy Józsefet, Petrovác Józsefet és másokat), hanem *egy újabb alelnöki státusz szervezésével állandó helyet biztosítottak a felekezeti képzők képviselőjének a szűkebb vezetői testületben is*. Elsőként Mócsy Antal kalocsai katolikus igazgatót érte e megtiszteltetés, aki a voksolás után szólásra emelkedett: „Tudja, hogy megválasztása engedmény a felekezetekkel szemben az egyesületnek állami szolgálatban lévő, s nagy többséget képviselő tagjai részéről. Az ő megválasztása elismerése annak, hogy a felekezeti tanítóképzők, midőn egyrészt vallásuk szellemében híveket nevelnek az egyháznak, másrészt jó hazafiakat nevelnek a hazának. Az ő megválasztása beismerése annak, hogy az állami tanítóképzőkben is a leendő tanítókat, törvényinkkel és tantervünkkel egyezően hiterkölcsei alapon kell nevelni. Ilyen értelemben megválasztá-

zül 47 felekezeti volt.²³⁰ Idővel sikerült némi haladást elérni ez ügyben, bár közel hat évtizedes története során a TITOE-ben az állami, s azon belül is a fővárosi tanárok komoly befolyása mindvégig érezhető volt. Megjelent ez az 1890. augusztusi közgyűlésen is, ahol az egy évvel korábbinál jóval több, az ország 29 helységéből érkezett 64 küldött (köztük több egyházi tanár, négy tanárnő, valamint 7 tanfelügyelő) és néhány vendég, összesen tehát kb. 70 fő tanácskozott a tanítóképzés és a szervezet ügyeiről.²³¹

A királyi tanfelügyelők és a tanítók bevonására tett erőfeszítések mindenképp gesztusértékűek voltak. Azzal, hogy a TITOE-ben „rendes”, ill. „rendkívüli” tagi státuszt kínáltak nekik,²³² s másképp is²³³, jelezték, hogy a képzős tanárok szoros együttműködésre törekednek velük. Be kívánnak kapcsolódni az elemi népiskolai tanfelügyelet és a tanítói továbbképzés munkájába, s azt is, hogy a tanítószervezetektől való különválás nem jelenti részükről az azoktól való eltávolodást, a közös vezetők révén is megvalósuló korábbi együttműködés feladását. A népoktatás egyes területei képviselőinek szakmai

sát örömmel fogadja, s midőn az előlegezett bizalomért köszönétét nyilvánítja, ígéri, hogy ami gyenge tehetségéből s még rendelkezésre álló idejéből telik, azt az egyesületi munkálkodás terén szívesen áldozza a legfontosabb ügy, édes hazánk népének magyar nemzeti szellemben való nevelése előmozdítására” – deklarálta Mócsy Antal, megjelölve azt a közös alapot, amelynek révén szükségesnek és lehetségesnek tartja a világi és felekezeti tanárok együttműködését egy közös szervezetben. (*A Tanítóképző Intézeti Tanárok* 1890. 466–467. Lásd ehhez: *Felhívás* 1890/3. 612–613.)

²³⁰ A KSH és a VKM adataiban, melyre az idézett szerzők hivatkoztak, általában együtt szerepeltek az elemi és polgári iskolai tanítóképzők (már csak azért is, mert pl. a budai Pedagógiumban ezek együtt működtek).

²³¹ A küldöttek közül Budapestet 12-en, Kolozsvárt, Csáktornyt, Baját és Zilahot 4-4-en, Kiskunfélegyházát, Székelykeresztúrt, Losoncot 3-3-an képviselték, a többi helység képzőit 1-2 küldött reprezentálta. A fővárosi képzők számát, és a TITOE vezetői közti részvételüket figyelembe véve ez az arány természetesnek tekinthető. A VKM-et a közgyűlésen *Lévay Ferenc* osztálytanácsos képviselte, aki a miniszter „legnagyobb figyelméről” biztosította a gyűlés résztvevőit, s a maga részéről jelezte: „kötelességének tartja a tárgyalás meghallgatását, s a kifejtendő eszméknek és elveknek illetékes helyen való hű tolmácsolását, hogy az ügynek ez által is szolgálatot tegyen”. (*A Tanítóképző Intézeti Tanárok* 1890. 444., 446–448. és 453–454.)

²³² A VKM által 1889. július 7-én jóváhagyott alapszabály szerint: „9. §. Rendes tagokká lehetnek a magyarországi összes tanító- és tanítónőképző intézetek alkalmazásban lévő vagy nyugalmazott tanárai, tanítói és tanítónői, továbbá a hazai királyi tanfelügyelők és segéd-tanfelügyelők. 10. §. Rendkívüli tagokká lehetnek a hazai összes tanintézeteknél működő vagy nyugdíjat élvező tanárok, tanítók, továbbá a tanári és tanítói és tanítónői pályára képesített jelöltek.” Mindkét kategóriába soroltak évente 4 Ft tagdíjat fizettek, s megkapták a *Magyar Tanítóképző* számaint, ám míg az előbbieket választották és választhatók is voltak a TITOE-tisztségekre, az utóbbiak csak tanácskozási joggal rendelkeztek (15–16. §-ok). (*A Tanítóképző Intézeti Tanárok* 1890/1. 95–96.)

²³³ Deák Lajos tanfelügyelőt előadónak kérték fel a felvételi vizsgák témájában, Verédy Károly tanfelügyelőt pedig beválasztották a TITOE választmányába. (*A Tanítóképző Intézeti Tanárok* 1890. 448. és 466.)

szerveződését – munkájuk javítása szempontjából – hasznosnak látták, ha és amennyiben a közöttük lévő kapcsolatok nem szakadnak meg, ha a közös népoktatási érdeket nem veszítik szem elől, s fenntartják azokat a fórumokat, amelyeken e közös ügyekben megegyezés születhet. Ugyanakkor – mivel idővel a tanfelügyelők is önálló fórumot kerestek munkájuk koordinálásához,²³⁴ s mivel a képzős tanárok intézményeik felügyeletét a népiskolai tanfelügyelettől részben vagy egészében elváló, önálló szervezetben látták optimálisan megvalósíthatónak – a népiskolai tanfelügyelőkkel való ilyen szoros együttműködés nem lehetett hosszú életű.

Hosszabb távon a népoktatás továbbfejlesztésével kapcsolatos együttműködési kényszer s a tanítók és tanáraik nézetkülönbségei miatt ambivalensen alakult a TITOE és a tanítói szervezetek viszonya is. Egyfelől azért, mert az ambiciózus tanítók egy része különösebb továbbképzés nélkül szeretett volna képzős tanárrá, ill. a képzők munkáját is vizsgáló tanfelügyelővé lenni, ami ellen a képzős tanárok okkal léptek fel. Másrészt azért, mert a közszolgálati bérrendszer többé-kevésbé máig fennálló sajátosságai miatt, a tanítók reprezentánsai előbb-utóbb belátták, hogy csak magasabb képzettség révén remélhetik társadalmi státuszuk emelkedését, s ezért külföldi minták nyomán előbb az érettségi bizonyítvány megszerzését, majd az érettségire épülő – felsőfokú – tanítóképzés bevezetését kezdték szorgalmazni,²³⁵ ami, ahogy korábban is

²³⁴ Nagy László „A tanfelügyelők mozgalma alkalmával” c. cikkében egyrészt üdvözölte a tanfelügyelők önálló szerveződését, azt, hogy megértették: az erők egyesítése révén lehet „a nemzet hatalmas fellendülését elősegíteni”, a tanfelügyelők egységes eljárását segítő „közszellemet” kialakítani, melyet a népoktatás szempontjából nagyon szükségesnek látott. „A tanítóképző intézetek adják meg (vagy legalább kellene megadniuk) a tanítói karnak a közszellemet, de a tanfelügyelőknek kell ápolniuk és továbbfejlesztelniük azt” – fejtegette, aláhúзва a képzők és a tanfelügyelők közötti „összhang” szükségességét. „Ha valamikor, úgy most van szoros összetartásra szükségünk, s éppen ezért... nagy kárát vallaná annak népoktatásügyünk, ha egymástól *teljesen* elkülönült csoportokra oszolva szaggatnánk a természetes kapcsolatokat; ha népoktatási rendszerünk egységét széthúzás által bontogatnánk. Népoktatásunk egyes ágainak erősödniük kell, de egy közös törzsbe is kell összefutniuk. Úgy az elemi és polgáriskoláknak, mint a tanítóképzésnek és tanfelügyeletnek megvannak a speciális ügyeik, amelyeket csak az illető szakon mozgók ismernek tüzetesen... Egymás dolgába csak kontárkodhatunk, de alaposan bele nem szólhatunk. De vannak nekünk közös ügyeink, amelyek a népoktatás minden ágát beszövik, általános nemzeti érdekeink, amelyek kulturális életünket mozgatják. A közös ügyek megkívánják a közös tanácskozást, a közös érdekek az összetartást. Erre a célra szolgálhatnak az *egyetemes tanítógyűlések*” – írta, a sokszínűség mellett az egységet is szorgalmazva Nagy László. (Nagy L. 1890/4. 491–492.)

²³⁵ 125 éve honnan is sejthették volna, hogy álmuk a felsőfokú tanítóképzésről ténylegesen csak akkor valósulhat meg 1959-ben, amikor – az általános képzési színvonal emelkedése révén – pozíciójuk a társadalmi munkamegosztásban, a szakmák hierarchiájában, s ehhez kötődő bérhelyzetük alig változik...

utaltunk rá, egzisztenciális fenyegetést jelenthetett a középfokú képzők érettségivel, tudományos fokozattal nem rendelkező pedagógusai számára. Természetesen ezt sem láthatták előre a TITOE vezetői 1890-ben, ezért kezdeményezéseiket csak a maguk történeti kontextusában szabad értékelnünk.

E rövid ki/előzetekintés után, visszatérve Nagy László 1890. évi titkári beszámolójához, annak még egy, a TITOE céljait s eszközeit megvilágító részletét szeretnénk olvasóink figyelmébe ajánlani, melyben a *Magyar Tanítóképző* átvételéről és törekvéseiről referált annak újdonsült (fő)szerkesztője. A január 1-jétől Nagy László, Heteyi Gábor és Herrmann Antal által szerkesztett folyóirat – megnevezésének megfelelően – kiemelten foglalkozott a tanítóképzés helyzetével, problémáival. Ennek kapcsán beszámolójában Nagy László hangsúlyozta: „fel kell dolgoznunk tanítóképzésünk tananyagát, módszertanilag, értekezésekben és mintaleckék bemutatása által, aminek az a jó oldala is meglesz, hogy a legalkalmasabb módon fogja előkészíteni a talajt célszerű tankönyvek írásához”. Majd a népoktatással kapcsolatos feladatokra áttérve kifejtette: „A tanítóképzés eszméje nemcsak a növendékek oktatását, hanem a már működő tanítók eljárásának tökéletesítését is magában foglalja. E célt közlönyünkben egyrészt azért érjük el, ha figyelemmel kísérjük és taglaljuk népoktatásunk... ügyeit, támogatjuk a tanítók üdvösnek vélt mozgalmait. Másfelől főképpen... azért, hogy egyes pedagógiai, didaktikai, metodikai elveknek a népiskolai oktatásra való alkalmazását egyes példákon kidolgozva bemutatsunk.” A gyakorlatorientált megközelítés mellett Nagy László és kollégái szerkesztőkként fogékonyaknak mutatkoztak az elméleti megalapozás, a pedagógia tudományos kérdéseivel való foglalkozás iránt is: „[H]azánkban a tanítóképző tanárok testülete éppúgy hivatva van a tudományok ezen ágának továbbfejlesztésére, mint az orvos, a jogász, a közép- és felső iskolákban az egyes szaktanárok a saját szakterületük előbbrevitelével. Az összes tantestületek közül a tanítóképző intézeti az, amely nem mellékes célból, hanem szakszerűen foglalkozik a pedagógiával.”²³⁶ Ezért önmagukat a népiskolai pedagógia (majd néhány év múlva többen közülük „a gyermektanulmány”) letéteményeseinek tartották, az elmélet és a praxis szoros összekapcsolásának híveiként, óvatosan megkülönböztödve az egyetemi-akadémiai neveléstudomány művelőinek, ill. módszereinek egy részétől. Az „iskolamesterek mestereiként”, az „iskolamesteri” hagyományok bizonyos elemeinek továbbfejlesztőiként próbáltak holisztikus látásmóddal közelíteni az általuk vizsgált, gondozott életvilághoz: a népiskolát, a tanítóképzést a min-

²³⁶ Nagy L. 1890/6. 475–476.

dennapi tapasztalatokból kiindulva vizsgálták – kitartó, lépésről lépésre, fontolva haladó megújításuk, korszerűsítésük jegyében. Lapjukat, a *Magyar Tanítóképzőt* is ennek szolgálatába állították, külföldi tapasztalatokat is feltérképező,²³⁷ fontos szakmai műhelyt teremtve a gyakran divergáló nézetek konfrontálása, közelítése s a következő lépéshez szükséges többségi álláspont kikristályosítása érdekében – Nagy László kezdeményező, ösztönző, mediátori szerepével.

A TITOE e korszakának másik kulcsszereplője Péterfy Sándor elnök, a szervezet első hivatalos közgyűlését megnyitó, 1890. augusztus 18-i, „rövid, de magvas beszédében” vázolta „az egyesület magasztos feladatát. Az országban csak úgy lehet jólét, ha a haza polgárai úgy a maguk, mint a haza s Isten iránti kötelességüket híven teljesítik. Ezekre az állampolgárok nagy zömét, a népet a néptanítók tanítják meg, s viszont: a néptanítók nagy és fontos feladataikra a tanítóképzőkben készülnek elő. Nagy és fontos feladatok várnak tehát az egyesületre s a képzős tanárookra. Nálunk Magyarországon kétszeres nehézségekkel kell megküzdenie a néptanítóknak, s a képzős tanároknak, különösen a haza iránti kötelességeik teljesítésénél, mert a törvényhozásunk még mindig nem alkotott nemzeti népművelési irányt, s a társadalom is elhanyagolta azt. *A tanítóképző tanároknak, s így egyesületünknek fő feladata tehát a magyar nemzeti irányú népnevelés megteremtése és felvirágoztatása.* Hiszi, hogy az erők összegyűjtése által már a jelen közgyűlés is hivatva lesz arra, hogy hazai tanítóképzésünket s általában népoktatásügyünket előbbre vigye.” Majd – mintegy a „magyar nemzeti irányú népnevelés” kontextusát is kijelölve – Péterfy Sándor megemlékezett arról, hogy „az egyesület éppen királyunk [I. Ferenc József – D. P.] születésnapján tartja közgyűlését, s mikor Magyarország tanítói együtt tanácskoznak, lehetetlen, hogy a legmélyebb hálával és hódolattal ne gondoljanak a magyar királyra. [A közgyűlés tagjai felállnak.] Kívánjuk tehát, hogy a magyarok Istene tartsa meg Őfelségét és Családját nemzetünk javára! [Lelkes éljenzés.] Ezzel a gyűlést megnyitja” – olvashatjuk a hivatalos jegyzőkönyvben.²³⁸

A TITOE ily „krédójával” megnyitott, 1890. augusztus 19–20-i közgyűlésén, amely IV. egyetemes tanítógyűlés tanítóképzős szakosztályaként ülésezett

²³⁷ Nagy L. 1890/3. 292.; 1890/6. 476.

²³⁸ *A Tanítóképző Intézeti Tanárok* 1890. 447. – A megnyitó beszédet követően, Szathmáry György országgyűlési képviselő javaslatára, a belvárosi plébániatemplomba vonultak ünnepi hálaadó istentiszteletre.

– a tanítóktól eltérően, ám a miniszteri intenciónak megfelelően²³⁹ – nem foglalkoztak a tanítóképzés generális reformjának kérdésével, a képesítő vizsgák centralizációjával, államosításával, az érettségivel való egyenértékűvé tételével (bár egyes javaslatok ebbe az irányba mutattak).

Mindazonáltal a közgyűlés határozatai nyomán gr. Csáky Albin miniszterhez intézett emlékiratuk bevezetőjében összefoglalták, hogy a népiskolai törvény életbe lépése óta felhalmozott tapasztalataik nyomán miben látják a magyarországi tanítóképzés azon problémáit, melyek „szabad fejlődését és mélyebbre ható működését gátolják”. „Ilyen hiányok a tanítóképzés minden ágában mutatkoznak... a felügyeletében, adminisztrációjában, személyzeti ügyeiben, mégis legéletbevágóbbnak tartjuk a tanügyi szervezetben rejlőket, mert ezek adják a működés szellemét és irányát. Tanítóképzőink tetemes része még mindig három évfolyamú lévén, tanítóink közül számosan kellő képzettség nélkül nyernek oklevelet. De a négy évfolyamra berendezett állami és felekezeti intézeteknek is megvan azon alaphibája, hogy nem nyújtanak a célnak teljesen megfelelő pedagógiai szakképzettséget, különösen a gyakorlati képzés sok kívánnivalót hagy fenn. Általában nincs oly részletes tantervünk, amely a tanároknak oktatói és nevelői eljárásukban biztos útmutatóul szolgálna. A felvétel és tanképesítés nincs úgy szabályozva – hogy a tanítóképzés iránt jogosan támasztható követelmények kielégítésére elegendő biztosítékot nyújthatnának. A tanári testület sincs kellőképpen szervezve. Az elősorolt ügyek rendezésétől várjuk különösen, hogy a tanítóképzés gyakorlatibb, az oktatás egyes intézetekben egyöntetűbb, a tanári karok működése egységesebb legyen. Szóval azt kívánjuk, hogy tanítóképző intézeteink mindazon feltételekkel és eszközökkel elláttassanak, amelyek azokat a miniszteri tantervben kitűzött magasztos célok elérésére képesítik” – írták²⁴⁰ a közgyűlés vitái summázataként s javaslatok magyarázataként.

Elsőként a *felvételi „vizsgálatokkal”* kapcsolatos szabályozás kérdéseit tárgyalták a képzőkbe kerülő tanulók korban és képzettségben egységesebb

²³⁹ Útmutatóul szolgált a vallás- és közoktatásügyi miniszternek a népoktatásról szóló XIX. jelentése az 1888/1889. tanévről, melyben Csáky Albin következő útmutatását olvashatták (s közölték a *Magyar Tanítóképzőben*) a TITOE vezetői: „A tanítóképzés terén életbeléptetendő reformok tekintetében megindítottam ugyan az anyaggyűjtést; azonban óvatosságra int az a körülmény, hogy maguk az érdekelt tényezők is igen messzire elágazó véleményeket nyilvánítottak a reformok módoszataira nézve. Itt is kevésbé a rendszer megváltoztatására, mint inkább a részletekben való javításra és tökéletesítésre van szükség, és arra, hogy jobb előképzettségű növendékek kerüljenek a képzőintézetekbe, ami viszont szoros összefüggésben van a tanítók jobb javadalmazásának kérdésével.” (Nagy L. 1890/4. 503.)

²⁴⁰ *A Tanítóképző Intézeti Tanárok* 1890/2. 2.

gárdájának kialakítása érdekében. A probléma az 1868. évi XXXVIII. törvény 86. §-a s a 28.999/1887. sz. VKM-rendelet alkalmazása révén alakult ki, melyek hiányosságai révén „a legkülönbözőbb korú és képzettségű tanulók kerülnek a tanítóképző intézetekbe. Ugyanis nemcsak, hogy legalább négyféle iskolából kapjuk növendékeinket... gimnáziumokból, reáliskolákból, polgári és felsőbb népiskolákból, hanem felvételi vizsgálat útján bejutnak olyanok is, akik az elemi népiskolának négy osztályát végezték. Éppen ilyen különbségeket találunk korban is, amennyiben 15 évtől 25-ig minden korbeliek együvé kerülnek. Az idézett intézkedések hiányossága okozta azt is, hogy testi hibában vagy gyengeségben szenvedő, minden zenei képesség nélküli, tehát a tanítói hivatalra alkalmatlan egyének jutottak oklevélhez” – magyarázták a tanácskozást követő felterjesztésben, hozzátéve, hogy „a felvételi vizsgálat a személyes érdekek pártolására [is] alkalmat adhat”, ezért mellőzendő.²⁴¹

Ezt az álláspontot képviselte a felkért előadó, *Deák Lajos* tanfelügyelő is, rámutatva vizsgált kérdés fájó pontjára: „tanítóképzésünk jelen állapota nem oly kedvező, minőnek lennie kellene, s ennek oka főképp a tanítók súlyos anyagi helyzete, amiért is a tanítói pálya nem vonzó, s így intézeteink nem nagyon válogathatnak a jelentkezőkben. Mindemellett is szükségesnek tartja a tanítói képzettség emelését, ami maga után fogja vonni az anyagi állapotok javulását is.”²⁴² Kíváncsú tehát, hogy a felvételi vizsgálat, ha el nem is ejtik egészen, legalább korlátoztassék és határozottan körülírassék” – kívánta az előadó²⁴³, elsősorban a férfiképzőket tartva szem előtt, hiszen a tanítónőkép-zőkben nem mondhattak le a felvételi vizsgákról a nők számára „rendelkezésre álló szakpályák elégtelenségéből” fakadó nagyfokú túljelentkezés miatt.²⁴⁴ Nem bocsátkozhatunk az előadó valamennyi javaslatának ismertetésébe, hiszen témánk szempontjából csak annak van jelentősége, hogy az egységes színvonal érdekében a 15–18 éves ifjaktól a közép- vagy középfokú iskola IV. osztályos bizonyítványát vagy a felső népiskola befejezését tanúsító dokumentum felmutatását, s a jelentkezők magyarnyelv-tudására, „zenei hallására és testi épségére” vonatkozó vizsgálatot proponált, mégpedig a képzők orvosa és tanárai közreműködésével. A magánúton készülőktől is

²⁴¹ *A Tanítóképző Intézeti Tanárok* 1890/2. 4–5.

²⁴² Deák Lajos várakozásának ellentmondott a XIX. miniszteri jelentés a közoktatás állapotáról, amely elismerte, hogy „a tanítói képzettség a tanítóképzésnek jelen viszonyai között is magasabb fokon áll, mint a javadalmasításuk mértéke”. Idézték: *A Tanítóképző Intézeti Tanárok*, 1890/2. 5.

²⁴³ *A Tanítóképző Intézeti Tanárok*, 1890. 448.

²⁴⁴ *A Tanítóképző Intézeti Tanárok*, 1890/2. 6.

megkívánta az ilyen bizonyítványok beszerzését az összes hiányzó osztályra vonatkozóan. Felvetette a képzők közötti átjárás kérdését is azzal, hogy ahol a tanterv egybevág, az akadály nélkül lehetséges, „de az oly felekezeti képzők alsóbb osztályaiból, melyek nem 4 évfolyamúak, az állami képzők felsőbb osztályába lépni akaró növendék az alsóbb osztályokban nem tanult tárgyból felvételi vizsgálatot tesz”.²⁴⁵

Az előadó javaslatát élénk vita követte. Többen (s végül a szavazásnál a többség) a felvételi vizsga korlátozását támogatták, s a képességvizsgálatokon kívül a jeles és jó rendű bizonyítványt felmutatóktól csak a magyar nyelv ismeretét követelték volna meg, egyúttal a magántanulók bejutásának megnehezítését pártolták. Mások a felvételi vizsga fenntartása mellett érveltek a gyengébb bizonyítványúak esetében, vagy általában, a tanítói pályához szükséges személyes tulajdonságok vizsgálata érdekében. Az egyházi és vidéki képzők képviselőinél felmerült, hogy komoly szigorítás mellett kellő számú növendék nélkül maradhatnak, s mivel számukra a felekezeti utánpótlás-nevelés is döntő szempont volt, a felvételi vizsgák szabályozottabb fenntartása és bizonyos esetekben a magántanulók felvétele mellett érveltek.

Mócsy András, a kalocsai katolikus tanítóképző igazgatója egyenesen úgy vélte, hogy „a felvétel ilyen szigorítása nem méltányos, nem igazságos, nem liberális, és az ügyre nézve sem kívánatos. Ugyanis tény az, hogy a középiskolákból rendszerint a gyenge tanulók mennek a tanítóképző intézetekbe, mert a tehetséges buzgó tanulók még küzdelem árán is tovább folytatják tanulmányaikat a középiskolában. Ez így lesz azután is... ha a tanítói fizetés minimuma 300 forintról... 600 forintig emeltetik fel, mire hamarjában nincs kilátás. Mert még az évi 600 forintos fizetés sem fogja a középiskolák jobb tanulóit a tanítóképzőkbe vonzani, hiszen minden más pálya jobb fizetéssel és előnyösebb társadalmi helyzettel kecsegtet. Az írnoknak is 600 forint fizetése van, pedig a törvény nem kíván tőle egyéb minősítést, mint négy középiskolai osztály elvégzését. [T]öbb gyenge tehetségű és elégséges oklevéllel bíró tanítványa hagyta el a tanítói pályát, hogy írnok legyen. Van olyan is... aki... most mint telekkönyvvezető működik, s mint ilyen bír legalább 1200 forint jövedelemmel. ... 20 éve foglalkozik tanítóképzéssel, és ezen elég hosszú idő arról győzte meg őt, hogy legkevesbé készít elő a tanítóképző intézetre a középiskola, különösen a gimnázium, jobban készít elő a polgári iskola. Legszívesebben venné azonban a felső népiskola 3. osztályát végzett ifjakat a tanítóképzőbe. Azonban éppen a polgári és felső népiskolák nem-

²⁴⁵ *A Tanítóképző Intézeti Tanárok*, 1890. 449.

igen honosodtak meg hazánkban, ezért örülni kellett, hogy akadtak buzgó falusi tanítók, akik azon jobb tehetségű és szorgalmas tanulóikat, akik szüleiknek anyagi helyzeténél fogva a városokban tanulmányaikat nem folytathatták, előkészítették a tanítóképző felvételi vizsgájára. Az előkészítés rendszerint kiterjedt a zenére is. Az ily módon előkészített és felvett növendékek rendesen jobb oklevelet érdemeltek a gimnázium 4-5. osztályából kikerült növendékeknél... mert amazok tehetséget, szorgalmat, szerénységet hoztak magukkal, emezek pedig többé-kevésbé gyenge tehetséggel s a középiskolai növendékek sokféle hibájával jöttek a tanítóképzőbe” – fejtegette. A növendékhánytól való félelméről, valamint szociális érzékéről tett tanúbizonyságot azzal is, hogy javasolta: a megszigorítandó felvételi vizsgán megbukottak számára a tanítóképzőkben indítsanak egyéves előkészítő osztályokat, ha a felvételin úgy tűnik, hogy ennyi idő alatt a jelentkezők előkészíthetők a képzős tanulmányokra. Hasznos lehet ez a magyarul nem tudók esetében is, vélte az igazgató úr, többek rokonszenvét kiváltva a képző 0. évfolyammal való kiegészítésére vonatkozó, ám végül az anyagi feltételek hiánya miatt nem méltányolt javaslatával.²⁴⁶ A többség az előterjesztése mellett kitartó *Deák Lajos* javaslatát emelte határozattá, a miniszterhez történő felterjesztésben hasznosítva a vita résztvevőinek egyes felvetéseit.

E disputából még egy felszólalás kívánczik kiemelésre: *Holló Sándor* jelezte, hogy „ámbar *óhajtaná a tanítók egyetemi képzését is*, de a viszonyokkal számolva elfogadja a felvételi vizsgálatot akképpen, hogy annál minimumnak a felső népiskolai tananyag vétessék”.²⁴⁷

A tanár úr felsőfokú tanítóképzésre utaló felvetésével s még inkább – külföldi példák nyomán – a tanítók körében egyre gyakrabban felbukkanó nézetel polemizáltak a VKM-hez benyújtott emlékiratukban a TITOE vezetői, akik egyébként a tanterv, a tananyag és a tanulók túlterhelése kapcsán az általános és szakképzés egyidejű megvalósításának nehézségeivel birkóztak a középfokú képzésben. A témánk szempontjából rendkívül fontos, *a felsőfokú tanítóképzés bevezetését, az általános és szakképzés különválasztását opponáló fejtegetést* teljes terjedelmében idézzük. „Habár külföldön itt-ott, mint Svájcban mozgalom indult meg, sőt hazánkban is hallhatók néha nézetek, hogy a tanítóképző intézet ne legyen más, mint szakiskola, s ne nyújtson

²⁴⁶ *A Tanítóképző Intézeti Tanárok* 1890. 450–451. – A szintén katolikus képzőből érkezett *Petrovácz István* a felvételi eljárással kapcsolatos állásfoglalás elhalasztását javasolta, az előkészítő osztály felállítását az adott körülmények között, „fedezet hiányában” nem tartotta kivihetőnek. (Uo. 452.)

²⁴⁷ *A Tanítóképző Intézeti Tanárok* 1890. 450. (Kiemelés tőlem – D. P.)

mást, mint szakképzettséget, s a kellő általános képzettség megadását a középiskolákra bízta; mindamellett még az ezt sürgetők is megengedik azt, hogy a jelen viszonyok között ez az elv még nem keresztülvihető. A tanítói hivatal, habár annak magasztosságát ma már általában elvileg elismerik, még nem díjaztatik annyira, és a társadalmi-politikai életben még *tényleg* nem örvend oly tekintélynek, hogy a tanítóképző intézet középiskolát elvégzett ifjakból toborozhatná növendékeit. Az a módja tehát a képzésnek, hogy a tanítóképző intézetek tisztán a szakműveltséget nyújtsák, az általános műveltség teljes elhagyásával, gyakorlatilag kivihetetlen. A külföldi intézetek sincsenek e rendszer szerint berendezve. Az a körülmény pedig, hogy hazánkban több helyén a tanítóképző intézet a gimnáziumnak függeléke, sőt néhol a tanítói növendékek a középiskolai tanulókkal együtt hallgatják a tárgyakat, éppen nem bizonyít az említett rendszer mellett, sőt inkább ellene, mert tapasztalat szerint e viszony mellett a tanítóképző intézetnek alárendelt szerepe van, s az ezen iskolából kikerült ifjak tanítói képzettsége a célnak nem megfelelő és hiányos.

De elvi szempontból is sok előnnyel jár az, hogy ugyanazon intézet számára legyen fenntartva az általános és szakképzés megadása. Vegyük csak el az általános műveltség megadását tanítóképzőinktől, megszűnik a most létező szoros kapocs az általános és szakképzés között, minek pedig több tekintetben nagy hasznát tapasztaljuk. Nem lehet figyelmen kívül hagyni azt sem, hogy *a tanítói pályára ifjainkat nemcsak oktatni, hanem nevelni is kell.*²⁴⁸

Egyszóval különösen *gyakorlati szempontból nem tartanánk célszerűnek a rendszerváltoztatást, sőt tanítóképzésünk oly irányba való fejlesztését sem, amely csakis a középiskolai oktatással igyekeznék azt szoros kapcsolatba hozni, s a képzés kezdetét mindinkább a középiskola végére terelni. A jelenlegi rendszernek fenntartását javasoljuk, de kívánjuk annak javítását, továbbfejlesztését*” – írták,²⁴⁹ saját, egy évvel korábbi előadójuk (Scherer Sándor) felvetésétől a viták nyomán részben eltávolodva, ám a VKM XIX. jelentéséből kiolvasható miniszteri útmutatásra „rímelve”²⁵⁰ a TITOE vezetői.

Ezt az álláspontot proponálta, némi hangsúlyeltolással, a tanítóképzés színvonalának javítása s egységessé tétele érdekében *Kapi Gyula* soproni

²⁴⁸ Ettől kezdve a tanítóképző tanárok többségi véleményének reprezentánsai – az 1918–1919. évi forradalmi időszak kivételével – közel fél évszázadon át arra hivatkozva hártották a felsőfokú tanítóképzés megteremtését, hogy az nem nyújtana elég időt a tanítói hivatásra való felkészítésre, az arra való „ránevelésre”.

²⁴⁹ *A Tanítóképző Intézeti Tanárok* 1890/2. 11. (Kiemelés tőlem – D. P.)

²⁵⁰ Vö.: Nagy L. 1890/4. 503.

igazgató „*A tanterv módosítására*” vonatkozó előterjesztésében. Mindenekelőtt jelezte, hogy az előadói értekezlet az 1882. évi miniszteri tanterv „jeleségeinek magtartását s fogyatkozásainak kijavítását” kívánta.²⁵¹ „Miniszteri tantervünk 4 évfolyamra van beosztva, s ez anyagot 3 osztályú képzőintézeteink 3 évfolyamra nem szoríthatják a teljesség és a siker veszélyeztetése nélkül, amiért kell, hogy minden intézetünk 4 osztályú legyen. ... Tantervünk hibája, hogy a szak- és általános képzést egymásba olvasztja, kellő szabotossággal nem körvonalazza, s intézeteink szakjellegét nem domborítja ki. Ezért szükséges a tanterv oly módosítása, hogy az általános képzés az első 3 évfolyamban lehetőleg befejeztessék, s a 4. évfolyamban a szakképzés uralkodjék. A tanítók szaktudományának: az elméleti és gyakorlati nevelés-tudománynak óraszámát határozottan emelendő, s főképp a tanítás-nevelés gyakorlatára kell jóval több időt fordítanunk a mainál. ... [A]z egyes tárgyak tanítási terve részletesebben kidolgozandó, mint a most érvényben lévő tantervben van. Az egyes tárgyakból az anyag megállapítása legyen tekintettel: a tanítóképzők általános emberi és speciális hazafias s pedagógiai céljaira; nem az ismeretek sokaságára, hanem azok képző voltára és gyakorlati alkalmazhatóságára; az elemi és ismétlő iskolák tantervére, a tanítók társadalmi feladatára, a növendékek előképzettségére; a gyakorlati képzésre; a képesítő-vizsga követelményeire, s arra, hogy alapul és buzdítón szolgáljon a tanítók önképzésére.”²⁵²

A jelenlévők többsége egyetértett azzal, hogy a hittani,²⁵³ az elméleti és gyakorlati pedagógiai, s a magyar nyelvre,²⁵⁴ zenére és énekekre vonatkozó

²⁵¹ *A Tanítóképző Intézeti Tanárok* 1890. 445.

²⁵² *A Tanítóképző Intézeti Tanárok* 1890. 454–456.

²⁵³ A ránk maradt jegyzőkönyvekben, emlékeztetőben nem találunk utalást arra, hogy a hittan óraszámát emelni szándékoztak volna a gyűlés résztvevői. Ha ez nem a jegyzők tévedése, akkor a választmány dönthetett erről, annak fényében, hogy az ének-zene óraszámát Kapi Béla a kántorképzésre hivatkozva kérte emelni, hiszen a népiskolák háromnegyed részében a tanító egyben a kántori feladatokat is ellátta, és sok helyütt a falusi dalárda vezetője is volt. Emellett a VKM-nek írt emlékiratukban deklarálták: „Úgy a tanítói hivatás, mint a növendékek lelki élete szempontjából tanítóképzésünk lényeges feladatának tartjuk a vallásos kedély fejlesztését, mélyítését, a vallásos türelmesség ápolását. Szükségesnek tartjuk, hogy az egész tanári testület át legyen hatva e feladat magasztosságától, s a kellő alkalmakat megragadjon a növendékeket Isten imáadására, saját hitének szeretetére, másokénak tiszteletben tartására buzdítani. Habár ilyen módon az egész képzőintézeti nevelést jellemezte a vallásosság, mindazonáltal a vallástanítás fontosságának külső elismerése céljából, valamint azért, hogy a növendékeknek alkalmuk legyen a népiskolai vallástanítás módszerét elsajátítani, kívánatos a hittani órák számának szaporítása, illetőleg a IV. évfolyamban való szerepeltetése” – írták a közgyűlés nyomán az egyházi képzők tanáraival kiegészített TITOE-választmány nevében. (*A Tanítóképző Intézeti Tanárok* 1890/2. 20–21. és *A Tanítóképző Intézeti Tanárok* 1890. 454. Kiemelés tőlem – D. P.)

órák számát növelni kell, s hogy minden képzőben az illető környék nemzeti-ségi viszonya szerint a magyar mellett egy másik nemzetiségi nyelvet, míg a magyar területeken lévő intézetekben a német nyelvet tanítsák. Úgy határoztak, hogy a földrajz a III. osztályban tanítandó, „történelemből főleg a művelődéstörténet adassék elő; s a heti órák maximuma 33 legyen”.²⁵⁵ E változások a tanári kar óraszámának növekedésével jártak volna, s a segédtanári állással kapcsolatosan súlyos panaszok merültek fel, ezért javasolták a VKM-nek: „a rendes tanárok létszáma emeltessék, a segédtanári állás szüntettessék meg, s helyette három évig tartó helyettes tanárság hozassék be; rendes tanárokkul a nők is alkalmaztassanak;”²⁵⁶ s a gyakorlati tárgyak, mint a rajz, ének, zene és testgyakorlás tanárai rendes tanári ranggal és fizetéssel láttassanak el”.²⁵⁷

Ennek hátterében az állt, hogy az 1888/1889. tanévben az országban 341 rendes tanár, 91 segédtanár, 164 óradíjas és 114 hitoktató működött a tanítóképzőkben. A XIX. VKM-jelentés ezzel kapcsolatban hangsúlyozta: „a rendes és állandóan szervezett segédtanári állás fontossága ezen intézeteknél szembeötlő. Mert mindaddig, míg e kettős állás bármelyikét is óradíjas oktatóval töltik be az intézetet fenntartók, maga a végcél tétetik kockára.”²⁵⁸ A dokumentumot a *Magyar Tanítóképzőben* ismertető Nagy László ehhez kapcsolódó kommentárja megvilágítja számunkra a közgyűlési határozat egyik mozgatórugóját: „Úgy látszik, a jelentés a segédtanári állás előtt az »állandóan szervezett« jelzőt különösen hangsúlyozza, miből az tűnik ki, hogy a tanügyi kormány tovább is fenn akarja tartani mai alakjában ezt az intézményt. Mi ugyan nem látjuk be, hogy miért ne tölthetné be a segédtanári állást rendes tanár akkor, mikor előbbi legalábbis ugyanolyan pedagógiai és didaktikai munkát végez, mint utóbbi. De ha mindennek ellenére a segédtanári állás

²⁵⁴ „A magyar nyelv és irodalom tantervünkben jelenleg 10 órászámmal szerepel. Ez nem áll kellő arányban e tantárgy fontosságával. »A középiskolában az idegen nyelvekre fektetik a főszólyt, a népoktatási intézetekben a nemzet nyelvét kell előtérbe állítanunk, mint a nemzeti kultúra legesélyesebb kincseinek tárházát. Ezt kell tennünk különösen nekünk, kiknek jórészt idegen ajkú ifjakkal van dolgunk.«” – idézték indokolásul Kapi Gyulától a VKM-nek írt emlékiratban. (*A Tanítóképző Intézeti Tanárok* 1890/2. 20.)

²⁵⁵ *A Tanítóképző Intézeti Tanárok* 1890/2. 8. és A IV. egyetemes tanítógyűlés 1890/2. 29.

²⁵⁶ A tanító(nő)képzőkben működő tanár/tanítónők emancipációja a XIX–XX. századforduló körüli évtizedekben, lépésenként következett be.

²⁵⁷ *A Tanítóképző Intézeti Tanárok* 1890/2. 8. – A „gyakorlati tárgyak” tanáraival kapcsolatos problémák a képzők kis tanulólétszámából, valamint az általuk tanított tárgyak alacsony óraszámából adódtak a VKM szerint. Rendes tanári foglalkoztatásukat csak kétszakosként, magasabb heti óraszámok mellett tartották rentábilisnak, lehetségesnek.

²⁵⁸ Idézi: Nagy L. 1890/4. 509.

fennmarad, teljes tisztelettel feltesszük a kérdést, fogja-e azt a tanügyi kormány reformálni? Meg fogja-e szüntetni azt az érthetetlen állapotot, hogy a segédtanárnak, aki egyenlő képzettséggel legalább egyenlő munkát végez a rendes tanárral, oly alárendelt szerepe legyen a testületben, hogy még szavazati joga sincs? Fog-e segíteni a méltányosság szempontjából azon, hogy a segédtanárok a sokszor elcsigázó 8-10 évig tartó munkától előbb felmentes-senek, s az előléptetésnek beláthatatlan időig tartó bizonytalanságából valami szabályzat őket kiszabadítsa? Fog-e a rendes tanárok létszáma emeltetni? Közoktatásunk vezérének irántunk, a tanítóképző tanárok iránt való jóindulata, ismeretes igazságérzete remélünk engedi, hogy ezen a bajon is, mint ahogy az már a legégetőbbekkel részben megtörtént, mielőbb segítve lesz.”²⁵⁹ Ehhez szolgáltak ötlettel a közgyűlési határozattal.

A tantervet érintő közgyűlési állásfoglalásokról összességében megállapítható: a négyéves tanítóképzéshez az – „előképelmélet”²⁶⁰ jegyében kiadott – 1882. évi 3998. sz. miniszteri tanterv²⁶¹ részleges korrekciójára vonatkozó javaslataik (melyek kibontását a választmányra bízta) távol estek a tanítók generális kvalifikációt emelő kezdeményezéseitől. Még saját gyakorlóiskolai tanítóikkal kapcsolatban sem gondoltak képzési színvonaluk lényeges emelésére. A közgyűlésen a gyakorlati képzéssel kapcsolatos problémákat taglaló *Peres Sándor* arra vonatkozó javaslatát, hogy a „gyakorlóiskolai tanítói állás emelendő azáltal, hogy ez állásra csak elméletileg és gyakorlatilag kitűnően képzett tanító alkalmaztassék, és fizetése egyenlővé tétessék a rendes tanárokéval”, általánosságban támogatták ugyan, ám arra vonatkozó kérdését, hogy ennek érdekében „nem volna-e célszerű kvalifikációjuk emelése?” – nemmel válaszoltak. *Péterfy Sándor* javaslatára a közgyűlés – a korábban és később történtek fényében egyaránt tévesen – arra az álláspontra helyezkedett, hogy a „minisztériumot ne a kvalifikáció emelésére kérjük, hanem arra, hogy a fizetést ne a képzettség fokához, hanem az állás fontosságához mérje, s így adja meg a gyakorlóiskolai tanítóknak az általuk joggal kiérdemelt rendes tanári fizetést”.²⁶²

²⁵⁹ Nagy L. 1890/4. 509. – Nagy László itt nem említette, hogy a segédtanárok fizetése messze elmaradt a rendes tanárokéétól. Az idézet végén arra utalt, hogy a miniszter akkoriban rendezte a rendes tanárok fizetését.

²⁶⁰ „A tanítóképzései tanításnak a népiskolai tanítás előképének kell lennie” – olvashatjuk a tanterv vezérelveiben. (*A magyarországi népoktatásügy* 1898. 38.) E tantervről lásd: *A közoktatási* 1893. 427–429.; *Gombos* 2011. 21–24.

²⁶¹ Lásd: *A magyarországi népoktatásügy* 1898. 37–47.

²⁶² *A Tanítóképző Intézeti Tanárok* 1890. 458. és 460. – Tették ezt annak ellenére, hogy gr. Csáky Albin miniszter 1890. január 27-én Nógrád megye tanfelügyelőjének 1730. sz. rendeletében az

A jórészt 3 éves egyházi képzők tanáraival kiegészülve még megfontoltabban, óvatosabban haladó álláspontot képviseltek a *tanítóképesítő vizsgákkal* kapcsolatban. Saját előadójuknak, *Arányi Antal* iglói igazgatónak – az egy évvel korábbi tanácskozásukon elfogadottak szellemében körvonalazott – az alap és szakvizsga különválasztására vonatkozó javaslatát sem fogadták el, pedig az igazgató úr hosszasan ecsetelte, hogy milyen tarthatatlan állapotok uralkodnak a 19 tárgyból képesítő vizsgát kívánó akkori helyzetben. A képesítő vizsgák 4-5 napja alatt is csak igen sietősen lehetett meghallgatni a jelölteket, ezért – hangsúlyozta *Arányi Antal* – „a mi mai tanítóképesítő vizsgáink jobban hasonlítanak a tananyag §-ainak eldarálásához, mint értelmet, az ismeretkörön áthatoló higgadt áttekintést, tanítói érettséget feltüntető vizsgához. A jelölt, látva azt a lázas sietséget, maga is csak kapkodva felel, s célja lesz a vizsgálót a külső tudással elámítani, anélkül, hogy az anyagot értelmesen feldolgozná.”²⁶³ Ebből, s más itt most nem felidézendő mozzanatokból az előadó arra a végkövetkeztetésre jutott, az addigi szisztéma megszüntetendő, s „helyette egy alapvető vizsga és egy... tulajdonképpeni szakvizsgát lenne behozandó. Amaz az általános műveltséget alkotó I., II. és III. osztályok tantárgyainak kezeléséből a III. évfolyam végén, emez pedig a szakképzettség alapjául szolgáló pedagógiai tudományokból lenne a IV. év végén megtartandó.”²⁶⁴ E javaslatát – mely a részben 3 éves felekezeti képzők számára értelemszerűen elfogadhatatlan volt – *Scherer Sándor*, *Péterfy Sándor* és *Csepreghy Endre* alapvizsgálat-ellenes felszólalása után a többség elvetette.²⁶⁵ Utóbb, a VKM-hez intézett emlékiratukban a TITOE-nek az egyházi tanárok megnyerésére törekvő vezetői ezt – diplomatikusan, a motívumok némely elemét árnyékban hagyva – azzal magyarázták, hogy „a közgyűlés nem kívánta a III. évfolyam végét oly terjedelmes és szigorú vizsgálattal, amilyen az alapvető képesítő vizsgát lenne, megterhelni. A III. osztály növendékei annyira el vannak látva teendőikkel, hogy nem érnének rá a képesítő vizsgára alaposan felkészülni. Általában kívánjuk ugyan, hogy... az

állami képzők gyakorlóiskolai tanítói nevében fizetésüknek a rendes tanárok szintjére emelésével kapcsolatos kérdésére kifejtette: „Bár teljes mértékben méltányolom a gyakorlóiskolai tanítók által ellátott teendők jelentőségét és súlyos voltát, mindazonáltal tekintettel arra, hogy a gyakorlóiskolai tanítók illetményei jóval magasabbak, mint a velük ugyanazon képesítéssel bíró népiskolai tanítókéi; mindaddig, amíg nevezettektől az elemi népiskolai tanítóságnál magasabb külön képesítés nem fog kívántatni, a kérelem teljesítését kilátásba helyezendőnek nem tartom.” (*A miniszter válasza* 1890. 94.)

²⁶³ *A Tanítóképző Intézeti Tanárok* 1890. 461.

²⁶⁴ *A Tanítóképző Intézeti Tanárok* 1890. 462.

²⁶⁵ *A Tanítóképző Intézeti Tanárok* 1890. 463.

osztályvizsgák komolyabban vétessenek, mint eddig, de nem óhajtjuk, hogy a rendes osztályvizsgákon kívül, közben még egyéb nehéz vizsgákkal akadályoztassék a képzés menete.”²⁶⁶

A képesítővizsgára vonatkozóan úgy döntöttek, hogy arra a negyedik tanév lezárása után kerüljön sor. Részei: „írásbeli pedagógia munkát, szóbeli elméleti vizsga (tárgyai az összes pedagógiai tárgyakon kívül, hittan, magyar nyelv és irodalom, a nemzeti történet, alkotmánytan és a zene), s végül gyakorlati vizsga. A magánúton készült tanulók ezentúl csak az esetben tehetnek tanképesítő vizsgát, ha legalább a középiskola négy osztályát elvégezték, és ezenkívül a képezdei osztályvizsgákat is időnként, megelőzőleg leteszik. Az érettségi vizsgálatot tett jelöltek... a pedagógiai tárgyakból és énekből vizsgálandók meg szigorúbban. A tanképesítő vizsgálatot a nyilvánossági joggal bíró tanítóképző intézetek tanári kara végzi. *A vizsgálatot a jelölt a maga tanítóképző intézetében tegye le a tanári kar, a tanfelügyelő és a felekezeti vallásvizsgálók előtt. Ellenőrző közegül szakembert nevezzen ki a kormány. A képesítő vizsga anyaga a miniszteri tantervben megállapított anyaggal és szellemmel megegyező.*”²⁶⁷

Álláspontjukat indokolva a VKM-hez benyújtott emlékiratukban „fájdalommal utaltak azon visszás helyzetre, hogy míg tanítóképzőinkben általában a tanítóképesítés színvonalának emelésére törekszünk, addig felekezeti képzőink jelentékeny részénél a tanítóképesítés nem üti meg azon mértéket sem, amely a többi képzőnél általában jelenleg megkívánatik. Vannak tanítóképzőink, és pedig nem is kevesen, amelyekben a képesítővizsgán a tanítójelöltektől nem kívánnak nagyobb ismeretkör, mint amennyit egy jobb felső népiskolai tanuló tud. Ezen elszomorító viszonyok gyors és hatékony intézkedést kívánnak nemcsak a felekezeti hatóságok, hanem az állam részéről is. A legtökéletesebb biztosíték a törvény és a rendeletek pontos betartását illetően az volna, ha országos vizsgabizottságok szervezetnének. Azonban teljesen osztozunk a magas kormánynak azon nézetében, hogy ez esetben az állami tanítóképző intézetek hátrányban volnának a felekezetiakkal szemben, amelyekre ezen intézkedés a törvény értelmében nem volna kiterjeszthető. Megalkusunk tehát a viszonyokkal mindaddig, míg tanítóképzésünk törvény útján újrászerveztetni nem fog” – vélték, majd arra hívták fel a miniszter figyelmét, hogy „míg a szaktanárok a képesítővizsgák alkalmával az érdemsorozat megállapításánál [az osztályzásánál – D. P.] csak indítványozhatnak, addig az igazgatótanács tagjainak szavazati joga van. Ez annyiban visszás,

²⁶⁶ A Tanítóképző Intézeti Tanárok, 1890/2. 38–39.

²⁶⁷ A IV. egyetemes tanítógyűlés 1890/2. 30. (Kiemelés tőlem – D. P.)

amennyiben egy többnyire *laikusokból* álló testület dönt, a *szakvéleménnyel* szemben. Mély tisztelettel kérjük ezen abnormitás megszüntetését²⁶⁸ – írták diplomatikus türelemmel, tudván tudva, hogy általában mégoly mérsékelt javaslatainknak is csak egy része talál megértő fülekre miniszteriális körökben.²⁶⁹

2.3. *Viták a II. egyetemes tanügyi kongresszus „tanítóképzési szakosztályában”*

Ugyanakkor a képzős tanárok általában – a tanítókhoz hasonlóan – kevésbé mérsékelten jártak el bizonyos görögkeleti, görögkatolikus és evangélikus nemzetiségi tanítóképzők szellemiségét és törekvéseit érintő kérdésekben, s a tanítóképzéssel kapcsolatos nagyobb állami felelősség- és szerepvállalás sürgetésében. Ennek korai és talán leglátványosabb megnyilvánulásával a *II. országos és egyetemes tanügyi kongresszus „tanítóképzési szakosztályülésén”*, 1896. július 7-én találkozhattak a résztvevők, amikor Mohar József előterjesztését tárgyalták a „tanítóképző intézetek állításáról és elhelyezéséről”. A tanár úr – mint a későbbiekben is, az újabb tervezetek kapcsán – igen markánsan fogalmazott: „*A tanítóképzésben nemcsak nagy kulturális, hanem egyszersmind nagy politikai erő is rejlik. Ezt az a tényező használhatja fel céljaira, amelynek kezébe a tanítóképzés le van téve. ... [E]zt az elvet vallja országgyűlési beszédeiben és jelentéseiben maga a miniszter, Wlassics Gyula is... Ha áll e tétel, akkor nem a politikai előrelátás csekély jeléről tesz-e tanúbizonyságot, hogy éppen a magyar állam adja ki kezéből ezt a fontos jo-*

²⁶⁸ *A Tanítóképző Intézeti Tanárok* 1890/2. 41.

²⁶⁹ *A VKM 1892. évi 12 152. sz. rendeletével szabályozta az állami elemi iskolai tanító- és tanítónőképző intézetekben tartandó képesítővizsgák rendjét.* Ebben meghagyta a képzők tanári karának jogát arra, hogy a tanfelügyelő vagy miniszteri megbízott elnöklése mellett, az igazgatótanács tagok jelenlétében (de az osztályzásban való részvételük nélkül) képesítő vizsgákat tartsanak. E vizsgák a rendelet értelmében elméleti (írásbeli és szóbeli), valamint gyakorlati részből álltak. Az írásbeli vizsgák körét a TITOE javaslatánál jóval tágabban határozták meg: magyar (nemzetiségi nyelvű képzésnél részben nemzetiségi) nyelven írandó pedagógiai dolgozatot, magyarról németre fordítást, geometriai és természettudományos-gazdasági feladatokat, mértani rajzot és szépirást kellett prezentálniuk a tanítójelölteknek a szóbeli és gyakorlati vizsgák előtt. A szóbeli vizsgák közé a javasoltak mellett bekerült a földrajz és a számtan. Az ének-zenét pedig a gyakorlati tárgyak közé sorolták. Miniszteri jóváhagyáshoz kötötték a magánúton tett képesítővizsgákat. (*A magyarországi népoktatásügy* 1898. 124–151.)

got, amelynek az állameszme megerősítése érdekében még ma is kemény harcot kell folytatnia? Akkor, ha nem kényszerhelyzetről, hát nem könnyelműségről tesz-e tanúbizonyságot, hogy ezt a jogot nemcsak kiadja, hanem éppen ellenségeinek kezébe teszi le?! Ellenségen azon hitfelekezeteket értem... amelyek ezt az erőt, fájdalmat, óriási sikerrel használták és használják fel ellenünk! Mélyen tisztelt Szakosztály! Ez a fent említett jogkiterjesztésnek legfontosabb, a magyar államra nézve egyszersmind a legveszedelmesebb következménye. A többi következményeknek csupán egyikére mutatok rá, amely abból származott, hogy a sok fenntartó hatás mellett a tanítóképzés ügye nemcsak nem fejlődött úgy, ahogy a népnevelés és a haza érdekei megkívánták volna, hanem szégyenletesen elmaradt. *Ma sem nemzeti, sem egységes irányban kifejezett tanítóképzésről nem lehet szó. [Igaz!]*

Hát annak mi a következménye, hogy a törvény a tanítóképzést egyik hatóságra nézve sem mondotta ki kötelezőleg? A tanítóhiánynak sok oka van, közöttük a legjelentősebb mindenestre a tanítók mostoha díjazása, de nem utolsó a kérdésben lévő ok sem! A törvény említett hiányának illetően következményét napjainkban, amikor egyes iskolafenntartók, mint pl. a protestáns egyházak, a nagy teher alatt csaknem összeroskadva, sorra zárják be képzőiket, fogjuk még csak a maga teljességében megérezni. Semmiféle mentegéssel nem lehet ily körülmények között mentegetni az államnak azon mulasztását, hogy a törvény által megszabott képzői létszámot fel nem állította; ezen mulasztással nemcsak a tanítóhiány megteremtésében működött közre, hanem a törvénytiszteletben a hitfelekezeteknek rossz példát szolgáltatott.

Mi volt végül annak következménye, hogy a törvény a képzők elhelyezéséről nem intézkedvén, azok nagy része kis községekbe és nemzetiségi városkába jutott? A törvény ezen hézagának következményei röviden összefoglalva ezek: a képzők mai elhelyezése veszélyezteti a tanítónévelés és oktatás legfontosabb elismert céljait.²⁷⁰ ... Ha ártalmára volt a nemzeti állam kifejlésének a tanítóképzés jogának szétforgácsolása, sőt az egységes állameszme ellenségeinek a kezébe adása: akkor a jövőben... *mondjuk ki, hogy a szükséges tanítókról az állam tartozik gondoskodni... [Á]llapítsa meg a revízió azon elveket, amelyek a képzők elhelyezésénél követendők. A legfontosabb ezen elvek közül éppen a legvitatottabb: az államosítás elve.* Ez a kérdés foglalkoztatta Magyarország tanítóit és nevelőit az első tanügyi kongresszus óta csaknem minden jelentékenyebb összefövetelük alkalmával.²⁷¹ ...

²⁷⁰ Hasonló megfontolásból 1890-ben Zajzon Dénes is több állami tanító(nő)képző áthelyezését szorgalmazta. (1890/2. 501.)

²⁷¹ Ld. ehhez pl.: Somogyi 1893. 383.; Molinári 1897/30. 465–467.; -y István 1904/3. 17.

A tanügyi közvélemény ma már csaknem osztatlanul az államosítás mellett foglal állást. [Dr Karácsony Imre közbeszólt: Nem áll!] De igen, úgy van! Alig van számba vehető orgánus, amely nem ez eszméért küzdene, alig van számottevő testület vagy egyesület, melynek nem ez volna a zászlójára írva, vagy legalábbis nem ez volna titkos vágya.

Ezen tényező legfontosabb érveinek egyik csoportját azon elvi jelentőségűek képezik, amelyek a lépéstől egységes és nemzeti irányú népnevelés kifejlését és ennek következményeképp a nemzeti kultúra fellendülését várják; másik csoportját azon gyakorlati jelentőségűek teszik, amelyek az államosításhoz kötik a magyar tanítóság anyagi, szolgálati és társadalmi érdekeinek egyedül kielégítő megoldását. Az intéző körök felfogását talán leghívebben akkor ecsetelem, ha közoktatásügyünk jelenlegi vezérének, Wlassics Gyula miniszter úrnak az összkormány nevében a képviselőház színe előtt tett következő kijelentését idézem: »az államosítást, mint kizárólagos szervezési elvet, a jelen kabinet nem fogadhatja el, ellenben a fokozatos államosítási rendszer híve, sőt ennek nagyobb mértékben való keresztülvitelét szükségesnek tartja«. Dacára annak, hogy mi e kérdés eldöntésére egyedül a tanügyi közvéleményt tarthatjuk illetékesnek, a legmélyebb tisztelettel és megnyugvással fogadhatjuk a gyakorlati politikusnak ezen nagy fontosságú kijelentését, mert ebből az államosítás elvének a közeljövőben kivívandó teljes diadalát olvashatjuk ki. *De legyen a fokozatos államosítás elve bár hosszú életű, annak megvalósítását minden bizonnyal a tanítóképzéssel kell megkezdenünk, mint amely ügynek arra a legégetőbbben szüksége van.*²⁷² ... *Ha elfogadjuk azt a tételt, hogy a tanító az iskola, akkor el kell fogadnunk azt is, hogy az iskola és az iskolával a jövő annak a kezében van, aki a tanítót képezi.*²⁷³ *Itt van annak a kulcsa, hogy az egyházak oly szívósan ragaszkodnak az*

²⁷² Már az első egyetemes tanügyi kongresszuson, 1848-ban, az iskolák egészére vonatkozóan (Tavasi szerk. 1948. 60–73.), majd az első egyetemes tanítógyűlésen 1870-ben a tanítóképzéssel kapcsolatban is komoly viták folytak e kérdésben. Utóbbin Rákóczy Lajos pesti tanító, a kérdés előadója javasolta: „Legyen... minden képezde államintézet... ha az állam tartja kezében a képezdét, ő gondoskodik azokról, s ő adja meg azok irányát.” Ám e javaslata nem nyerte el a többség támogatását, így nem került be a tanítóképzésre vonatkozó határozatok közé. (A Magyarországi Néptanítók 1870. 10. és 70–71.)

²⁷³ Wlassics Gyula néhány hónappal később, a népoktatási törvény revíziójával kapcsolatban hangsúlyozta: „különösen behatóan foglalkozom a polgári iskolák reformjával és a tanítóképezdek színvonalának emelésével”. Majd Mohar József mondandójával összezsengve hozzátette: „ne éljünk semmiféle tanulmányi rendszer iránt nagy illúzióban. Sokat ronthat a rossz tanterv, a rossz tanulmányi rendszer – de mindent megjavíthat a hivatása magaslatán álló elégedett tanító. [Igaz! Úgy van!] Fő elvem volt és marad, emelni a tanári és tanítóképzést – de vele együtt iparkodjunk megkorrigálni az állam és társadalom értékítéletét.” (Miniszterünk 1896/45. 1. és 3. Kiemelések tőlem – D. P.)

iskolához, tehát a tanítóképzőkhöz is; itt van annak a legfőbb oka, hogy nekünk, akik a magyar állameszme megerősödését, illetőleg egy magyar nemzeti állam kifejlését, egytől egyig mindenekfelett óhajtjuk: miért kell a tanítóképzés államosítását sürgetnünk.

Mert... kik tartják ma kezükben a tanítóképzést? Bár a törvény... minden képzelhető tényezőnek megadja a fenntartás jogát, mégis az állam mellett a többi tényezők közül csak a hitfelekezetek jöhetnek számításba, amelyek a 73 tanító- és tanítónő- és óvónőképzőnek túlnyomó többségét, vagyis 63%-át tartják fenn.²⁷⁴ A hitfelekezetek ezzel kétségkívül hervadhatatlan érdemeket szereztek a haza kultúrájának fejlesztése körül; csekély személyem mindig azok között volt, akik ezen elismeréssel lelkük egész melegével adóztak. A viszonyok azonban megváltoztak és *a felekezeti képzőknek egy nagy része ma már a képzés foka, egy része pedig a képzés szelleme tekintetében nem képes kielégíteni jogosan támasztott igényeinket.* ... Avagy tekintsen be bárki (de nem hivatalos minőségben) a balázsfalvi, nagyszebeni, karánsebesi, zombori és még egynéhány képző műhelyébe; nem fog-e a haragtól és a szégyentől pirulva arra gondolni, hogy az onnét kikerült apostolok hivatvák a magyar állam alattvalóit nevelni, a magyar génuszt szolgálni? *[Igaz! Úgy van!]* Nekem volt alkalmam meggyőződést szerezni, és nyíltan kimondom, hogy *azon képzőknek mindenike kisebb vagy nagyobb mértékben melegágya a magyarosodás gátlására, sőt itt-ott a magyar állam egysége megbontására irányuló tendenciáknak.* Ezek az iskolák (a teológiák mellett) a nemzetiségi izgatásoknak és bujtogatásoknak fészkei; *a magyar államnak, hacsak élte második ezredét kockára tenni nem akarja, ezeket a fészkeket mennél előbb szét kell tipornia!* *[Éljenezs!]* Ez a legfőbb oka és már magában véve is elégséges oka annak, hogy a tanítóképzők államosításának elvét a mélyen tisztelt szakosztálynak elfogadásra melegen ajánljam.²⁷⁵ ... Az egész tanítóképzés

²⁷⁴ *Sebestyén Gyula*, a vidéki képzők miniszteri biztosa (később tanítóképzős szakfelügyelő) szerint a 66 tanító- és tanítónőképző intézet között 23 állami, 42 felekezeti (63,6%) és 1 „társadalmi úton létrejött” akadt. (1896/11. 361.) Lásd ehhez: *Donáth* 2008/I. 6–9.

²⁷⁵ 1896 februárjában *Wlassics Gyula* miniszter erről így nyilatkozott: „*Nemzeti létkérdésben nincs se kicsiny, se nagy áldozat, semmiféle opportunizmus, annak exigenciája abszolút. De én elvileg nem vagyok a kizárólagos államosítás mellett. Azok, akik a kizárólagos célt tűznek ki maguk elé, ugyebár csak azt a célt akarják elérni, hogy a hazafias nemzeti szellem ápoltság, az államnyelv terjesztessék. Ugyebár ez az, ami a kizárólagos államosítás elvének mintegy hordozója, lelke?* De ha így van, én vagyok bátor arra hivatkozni, hogy a *legtöbb felekezeti iskolában, a községi iskolák legnagyobb részében mindenestre ez a cél el van érve, ti. a nemzeti szellem ápolása, sőt a magyar nyelv terjesztése és sikeres oktatása körül kiváló érdemeket is szereztek. ... Azt a nagy nemzeti célt, melyet a kizárólagos államosítástól várnak, ők épp úgy megvalósítják, mint ahogy megvalósítanak az államosítás által.* ... Tagadhatatlan, hogy bajok léteznek, de azt hiszem, a cél

államosítása mintegy 6 milliójába, évenkénti fenntartása pedig mintegy 2 milliójába kerülne az államnak.²⁷⁶ ... [D]e tudom azt, hogy akkor, amikor az egész népoktatásügyre az állam évenként csak négymilliót költ, és amikor a kulturális kérdéseknek egész sora vár megoldásra: ezt az áldozatot a közeljövőben nem fogjuk meghozhatni. Azért a kérdést minden oldalról jól meg-hányva-vetve, akkor, amikor a tanítóképzés jogát az állam kezébe tesszük le, *meg kell nyugodnunk (és meg is nyugodhatunk) abban, hogy az állam ezen őt megillető jogát megossza azon fenntartó hatóságokkal, amelyek kielégítő biztosítékot képesek nyújtani a képzés fokának és irányának a törvény követelményeivel és az állam érdekeivel teljesen megegyező voltáról.* Azonban még ez esetben is a képzést ellenőrző és azt irányító eszközöket, illetőleg biztosítékokat kell az állam kezébe adnunk; *ezen eszközöket és biztosítékokat én az állami felügyeletnek a mostaninál sokkal intenzívebbé tevésében, legfőképpen pedig a tanítók állami képzésében látom.*

Ha a tanítóképzés az államnak kétségbevonhatatlan joga, akkor övé annak lerázhatatlan kötelessége is. ... [A] mai növendéklétszám mellett nem 70,²⁷⁷ hanem legalább 120 képzőre volna szükségünk, ezért az államnak egyidejűleg arról is gondoskodnia kell, hogy képzőit azok célszerűbb elhelyezése, nagyobb számú ingyenes, kedvezményes helyek létesítése, megfelelő építkezés és felszerelés által a mostaninál nagyobb növendéklétszám befogadására tegye alkalmassá. ... A tanítóképzők legnagyobb része ma a felekezetek kezében van és ... ez szükségessé teszi a felekezeti képzők fejlesztését, ami csak az államsegéllyel lesz eszközölhető. ... Ha a tanítóképzés az állam joga és kötelessége, akkor valóban mi sem természetesebb, mint az, hogy az állam segítse is azokat, akik őt kötelessége teljesítésében támogatják. *A segélyezés lehetővé tenné az államnak fokozott beavatkozását is; a fokozatos államosítás*

elérhető más eszközökkel is, és ha elérhető, úgy nem szabad a kizárólagos államosítás álláspontjára helyezkedni. Elérhető az iskola beléletének tökéletesítésével, és pedig ha pl. a tankönyvek, a tanterv, a tanrendszer, továbbá a tanítók elleni fegyelmi eljárás tekintetében bizonyos, az eddiginél hatásosabb garanciákat állítunk fel. Ezek igen fontos elemei az iskola életének arra, *hogy az állam ingerenciáját, amennyire az állam szuverenitása szükséges, az autonómiák tiszteletben tartása mellett érvényesíthesse.*" (Miniszterünk 1896/6. 2–3.)

²⁷⁶ Összevetésül említjük: *Sebestyén Gyula* adatai szerint az 1894/1895. tanévben a képzőintézetek fenntartása 1.248.196 Ft-ba (ebből az államiaké 888.601 Ft-ba, a többieké 359.595 Ft-ba) került az állami költségvetésnek, mely összegből 267.897 Ft-ot fordítottak a növendékek segélyezésére. (1896/11. 361.) Lásd ehhez: *Felkai* 1994. 80–82.

²⁷⁷ Mohar József előadásában 72, 73, ill. 70 tanító(nő) és kisdődóvképzőről beszélt kissé pontatlanul. Az év végén *Sebestyén Gyula* 66 elemi iskolai tanító(nő)képzőintézetről tudósított, amelyekben hatszáz tanár mintegy ötezer növendéket oktatott. (1896. 109.; 1896/11. 361. Vö.: *Nagy L.* 1890/4. 508.)

elve megvalósításának bizonyára ez volna a leghelyesebb, legcélravezetőbb módja. ...

Az elhelyezésnek képét a következőkben nyújtom: a 72 képző közül (hozá az óvónőképzők is bele vannak számítva) 17 a Duna völgyében, 18 az Alföldön, 7 a Dunántúlon, 13 a Felvidéken, 3 az Erdős-Kárpátok vidékén és 13 a Királyhágón túl van elhelyezve. Ezen adatok... arról győznek meg bennünket, hogy a magyarság által lakott vidékek tanítóképzőkben a legszegényebbek, holott itt a népesség a legsűrűbb, a jóllét a legnagyobb. Ezen bennünket sem földrajzi, sem néprajzi szempontból ki nem elégitó elhelyezést azon hibás közoktatási politika hozta létre, amely elsősorban azt tartotta szem előtt, hogy a nemzetiségi vidékeket kell mindenekelőtt kultúrintézményekkel, mégpedig lehetőleg államiakkal benépesíteni. ... A tanítóképzők elhelyezésének ezen hibáján azáltal segíthetünk, hogy a felállítandó új állami képzőket az Alföldön és a Dunántúlon helyezzük el.

A tanítónevelésnek egyik legfontosabb célját, a hazafias nevelést tesszük kockára azáltal, hogy fejlődő lelkű és nemzetiségi származású növendékeinket a nemzetiségi küzdelmek kiszámíthatatlan hatásának tesszük ki. Ma már mindenki tudja, hogy a képző nem helyi, hanem országos érdekek szolgálatába rendelt intézmény, *ma már mindenki látja, hogy nem a képzővel, hanem az abból kikerült tanítóval lehet sikerrel magyarosítani.* ... [A] képzők kis községekben és nemzetiségi városkákban történt elhelyezése csakugyan céltevesztett volt” – szögezte le tudatosan provokatív, élénk vitát kiváltó előadásában Mohar József.²⁷⁸

Elsőként a győri királyi katolikus tanítóképző igazgatója – áldozópap és jeles orientalista –, dr. *Karácsony Imre* reagált az előadó felvetéseire: „*Én tiltakozom az ellen, hogy az államosítást, mint elvet kimondjuk*, mert akkor politikai térre csapunk át, ahol mi, felekezetek, jogainkat²⁷⁹ védelmezni fogjuk. Azt hittem, hogy a szakosztályban arra fogunk hivatkozni, melyikünk szolgálja jobban a hazát, melyikünk működik nemzetiesebb, hazafiasabb

²⁷⁸ *A II. Országos* 1896. 679–686. (Kiemelések tölem – D. P.) – A vitában később Mohar József is elismerte: „igaz, hogy én a beszédemben kiélestittem az államosításnak a szükségességét, de ezt, megvalloim őszintén, azért tettem, hogy azt a csekélyt is, amit e javaslatomban nyújtottam, még inkább érezhetővé tegyem, és talán feltétlenül elfogadtassam. Ez volt az, amiért szükségesnek tartottam annyira kiélestitni az egyes felekezeti képzők államosításának szükségét. Nemzeti-ségi képzőkről nem beszélhetünk, mert azok felekezeti képzők. ... [M]ert a törvény a képzők felállításának jogát a felekezeteknek biztosítja.” (*A II. Országos* 1896. 692.)

²⁷⁹ A későbbi vitában Karácsony Imre hangsúlyozta: a képzők állítása „az államnak és a felekezeteknek a joga, kötelessége azonban csak az államnak. Hagyjuk meg a felekezetek iskolaállítási jogát.” (*A II. Országos* 1896. 692.)

szellemben. *Maradjon meg a verseny az állam és a felekezetek között.* Nem az a kérdés, hogy ki fizeti a felekezeti képzők költségeit, hanem, hogy elég hazafias-e annak működése. Igen sokan vagyunk az idősebbek, de a fiatalab-
bak közül is, akik felekezeti iskolában végeztük tanulmányainkat. Ki meri azt mondani, hogy jobb hazafi, mint mi vagyunk?²⁸⁰ Ezért én határozottan amel-
lett vagyok, hogy maradjon meg a verseny az állam és a felekezetek kö-
zött.”²⁸¹

Simkó Endre békülékenyen hozzátette: „*Nem állami, nem felekezeti, ha-
nem minden tekintetben jó tanítóképzőre van szükségünk.* Nem a jelleg, ha-
nem a szellem és a jó siker a fő. ... [K]érem a szakosztályt, helyezkedjünk
arra a gyakorlati jelentőséggel bíró álláspontra, hogy *állami segítséggel csinál-
junk jó képzőket...* minden ízében hazafias, magyar szellemű képzőket.”²⁸²

A vita félresiklásától tartva szót kért *Nagy László* is: „szükségesnek tar-
tom a magam részéről kinyilatkoztatni, hogy milyen irányban vihető keresz-
tül célszerűen az államosítás. Én azt hiszem, hogy kétfelé kell választani a
dolgot: ti. *meg kell különböztetni bizonyos anyagi részét a dolognak, hogy
kinek van joga iskolákat és tanítóképző intézeteket felállítani és továbbá
kinek van joga és kötelessége gondoskodni arról, hogy az iskolák és tanító-
képző intézetek is oly irányban működjenek, mint az a nemzeti állami köve-
telményeknek megfelel.* ...[H]ogy a felekezeti vagy pedig más tényezők által
fenntartott intézetek, mint ilyenek eltöröltessenek és az állam kezébe menje-
nek át, ezt, azt hiszem, közöttünk senki sem kívánja, senki sem óhajtja egyál-
talában megvalósíthatónak; talán a szabadság érdekében sem kívánatos, hogy
az állam kizárólag a maga számára vindikálja a fenntartásnak a jogát.”²⁸³ [*He-*

²⁸⁰ A római katolikus tanítóknak – a kongresszus idején tartott – nagygyűlésén *dr. Komlóssy Ferenc* prépost-kanonok alelnök hangsúlyozta: „*Mi is hívei vagyunk az egységes nemzeti nevelésnek és ezt a katolicizmus nagy táborában sikeresen vittük keresztül. Iskoláink, tanszékeink mellett a templom, illetve a szószerzőt meggyőzték.* Egységes tanterv szerint tanítunk mindenütt és az nem helyezkedik ellentétbe az állami tantervvel, pusztán egyes tárgyak intenzívebb fölkarolásánál kü-
lönbözök attól, a polgári iskoláknál, a felsőbb leányiskolákban, *tanító- és tanítónőképző intéze-
teinkben pedig egészen az állami tanterv szerint tanítunk.*” Amihez a *Néptanítók Lapjának* tudósi-
tója hozzátette: „A hazafias szellemtől áthatott, a békét és testvériséget hirdető beszédet a gyűlés
lelkes éljenzéssel fogadta.” (*A II. Egyetemes Tanügyi Kongresszus 1896/29. 10–11. Kiemelés tő-
lem – D. P.*) Lásd ehhez: *Donáth 2008/I. 18–19.*

²⁸¹ *A II. Országos 1896. 688–689. (Kiemelések tőlem – D. P.)*

²⁸² *A II. Országos 1896. 689. (Kiemelések tőlem – D. P.)*

²⁸³ *Wlassics Gyula* miniszter nem sokkal később az országgyűlésben erről így nyilatkozott: „*Minden
igyekezetem az, hogy állam és egyházak karöltve működjenek a közös célok elérésére és mind-
egyik nagy erkölcsi testület a külön rendeltetése által megszabott külön célját zavartalanul va-
lósíthassa meg. Az országgyűlés színe előtt sokszor és bővebben fejtettem ki, hogy az igazi ma-
gyar kultuszpolitika nem az állam és az egyház szétválasztása. Nem ugyanis abban az értele-*

lyeslés.] Ami azonban az intézet működésének szellemi részét illeti, ahhoz joga van az államnak, hogy minden biztosítékkal ellássa a tanítóképző intézeteket, hogy azok az állam és a nemzet érdekeinek megfelelően működjenek. Ez, úgy veszem észre, ezen szakosztálynak meg általában a tanítóképző egyesületnek is az álláspontja”²⁸⁴ – vélelmezte, majd a szünni nem akaró vitát csendesítendő később hozzátette: „az állam joga és kötelessége gondoskodni, hogy a tanítóképzők úgy szellemi, mint anyagi tekintetben a megfelelő színvonalon álljanak. Ha ezután az állam úgy találja, hogy e célnak nem felelnek meg, hogy a jelenlegi testületek nem képesek erről gondoskodni, akkor egészen is a kezébe veheti; de ha úgy találja, hogy képesek feladatuknak megfelelni, akkor hagyja meg a kezükben, legalább azok kezében, akik képesek jól gondoskodni”²⁸⁵ – hangsúlyozta.

Beható vita után a többség végül az állami felelősség deklarálására hajlott, s határozatában kimondta:

1. „Tanító-, tanítónő- és óvónőképző intézetek állítása és fenntartása az államnak joga és kötelessége.
2. Az állam ily intézetek felállítására engedélyt, fenntartására pedig segélyt adhat községeknek, felekezeteknek, társulatoknak és egyeseknek; de ezt az engedélyt, illetőleg segélyt meg is vonhatja tőlük.
3. Az állítási engedély, illetőleg fenntartási segély akkor adható meg, ha a képző országos szempontból szükséges és a törvényes követelményeknek minden tekintetben képes eleget tenni; az engedély, esetleg segély akkor vonandó el, ha a képző országos szempontból felesleges, a törvényes követelményeknek nem képes eleget tenni, avagy működése államellenes irányt vett. Az állam által adott segély fejében és annak arányában a kormánynak befolyás biztosítandó az illető intézetek vezetésére s kormányzására; ezeknek feltételei törvény által állapítandók meg és esetről esetre szerződésileg biztosítandók.
4. Az állam kötelessége a szükséghez képest kellő számú tanítóképző felállításáról és fenntartásáról gondoskodni.

ben, hogy az állam és egyházak kölcsönösen az indifferentizmus álláspontjára helyezkedjenek. Csupán az állami és egyházi dologi hatáskörök szétválasztása volt és marad a vezérlő elv, mi egészen mást jelent, mint az állam és egyház merev szétválasztása. A magyar állam előtt nem közönyös a vallásosság – sőt fennállásának [Igaz! Úgy van!] leghatalmasabb biztosítékát, minden világi törvénynél nagyobb erejét az igaz, őszinte, a szabadság tiszta levegőjében fakadt önkéntes vallásosságban látja.” (Miniszterünk 1896/45. 3–4. Kiemelések tőlem – D. P.) Lásd ehhez: Mann 1993. 86–93.; Felkai 1994. 10–23.; Nagy P. T. 2011. 183–192.

²⁸⁴ A II. Országos 1896. 689. (Kiemelések tőlem – D. P.)

²⁸⁵ A II. Országos 1896. 693.

5. A tanító-, tanítónő- és óvónőképző intézetek az ország területére arányosan megosztva állítandók fel, illetőleg tartandók fenn.
6. *A tanító-, tanítónő- és óvónőképzők csak olyan városokban állíthatók fel, illetőleg tartandók fenn, ahol magyar nyelvű és érzelmű társadalom van, és amely városok a képző vidékének közművelődési központjai.*
7. A már felállított képzők elhelyezése ezen elvek alapján módosítandó.²⁸⁶
8. A vallás- és közoktatásügyi minisztérium a képzők építésére és felszerelésére vonatkozólag mintaterveket és szabályzatot dolgoztasson ki; ezek az összes magyarországi képzők építésénél és felszerelésénél szem előtt tartandók.²⁸⁷

A kongresszus tanítóképzős szakosztályában az ott tárgyalt többi kérdés tárgyalása során is megfigyelhető volt bizonyos gyakrabban lappangó vagy diplomatikusan kezelt, ám néha markánsan felszínre kerülő feszültség a különböző tanítóképzők képviselői, elsősorban persze az állami és felekezeti képzők delegáltjai között. Választott témánk (a tanítók hivatásával, helyzetével s a felsőfokú tanítóképzés bevezetésével, ill. a középfokú tanítóképzés reformjával kapcsolatos viták vizsgálata) s e tanulmány lehetséges terjedelme nem teszi számunkra szükségessé, ill. lehetségessé, a II. egyetemes tanügyi kongresszus szekciós vitáinak szisztematikus felidézését, ezért csak a témánkhöz szorosabban kapcsolódó jelentős mozzanatokat s a tanítóképzés és képesítés kérdésében kialakított szakosztályi álláspontot ajánlhatjuk olvasóink figyelmébe.

Előbb azonban Dániel Márton²⁸⁸ és Sebestyén Gyula 1889–1890-es és 1896-os összegző megállapításaira támaszkodva próbáljuk meg röviden jelezni: milyen feszültségek, a tanítóképzésen belüli egyenetlenségek, felfogás és színvonalbeli különbségek állhattak e viták hátterében. „A tanítóképzők

²⁸⁶ Korábban már idézett első jelentésében Dániel Márton is úgy vélte, hogy az állami képzők továbbfejlesztése, „az internátus általános behozatala előtt szemlét kellene tartani az állami tanítóképezdek jelenlegi elhelyezése fölött, s összehasonlítva a felekezeti képezdek elhelyezésével. Amennyiben dislokatiók szükségessége merülne föl, ennek is egyidejű keresztülvitelével volna megállapítandó az állami képezdek végleges elhelyezése.” (1889. 22.)

²⁸⁷ *A II. Országos* 1896. 696–697. (Kiemelések tőlem – D. P.)

²⁸⁸ Dániel Márton országgyűlési képviselő három jelentést is készített a tanítóképzésről s a tanítókról 1889–1890-ben az országgyűlés közoktatási bizottsága számára, melyben az éves miniszteri jelentések mellett komolyan támaszkodott a tanítóképzős tanárok és tanítók szervezeteinek, véleményformáló lapjainak állásfoglalásaira is. (Lásd: 1889., 1889/2., 1890.)

állításáról és elhelyezéséről” szóló vitából is kitűnt: egyes nemzetiségi ortodox, görögkatolikus és evangélikus tanítóképzők (különösen az előbbieket), egyházaik álláspontját tükrözve, burkoltan elhanyagolták a magyar nyelv tanításával kapcsolatos törvényi kötelezettségüket, s a magyar állam által kívánatosnak tartott s elvárt lojális, hazafias állampolgári nevelés terén is csak kevésbé mutatkoztak együttműködőnek, sőt a román és szerb nemzetiségi/nemzeti törekvések bázisaiként tevékenykedtek.²⁸⁹

A nyelvtanítással kapcsolatos nehézségek különösen szembeötlőek lettek az után, hogy a népoktatási tanintézetekben a magyar nyelv tanításáról rendelkező 1879. évi XVIII. tc. elrendelte minden nem magyar nyelvű tanítóképzőben a magyar nyelv köteles tárgyként való tanítását olyan óraszámban, hogy azt a kurzus során minden tanítójelölt szóban és írásban elsajátíthassa. Ennek ellenőrzésére elrendelte, hogy a képzési ciklus lezárásakor, 1882. június 30-ától (s azt követően mindig) a képesítő vizsgákon győződjenek meg arról, hogy a jelölt megfelelő szinten bírja-e az államnyelvet.²⁹⁰ Ennek legalábbis korlátozott eredményeire utal, hogy Sebestyén Gyula adatai szerint még az 1894/1895. tanévben is 66 olyan képesítés történt az országban, amely nem felelt meg e törvényi követelményeknek. Bár a működő tanítók közül ezeket iskoláztak be (1880–1885 között 5541 főt), még 1896-ban is 1969 olyan népiskolai tanító volt a nem magyar tannyelvű népiskolákban, aki nem tudott magyarul.²⁹¹

Erre a helyzetre reagáltak ilyen kollégáik (konkurenseik?) nyugdíjazásának, végkielégítésének követelésével a tanítók, s az állami képzők magyar nyelvű és kultúrájú városokban való áthelyezésének szándékával, és – ahogy az alábbiakban látni fogjuk – a képesítő vizsgák államivá és magyar nyelvűvé tételének sürgetésével a tanítóképző intézeti tanárok.

„*A tanítóképző intézeteknek a nemzeti szellemre gyakorolt hatásáról*” a szekcióban lefolytatott vita során az egyik előadó, *Krausz Sándor* odáig ment, hogy (az ország akkor még több mint felét kitevő nemzetiségiiek kollektív és egyéni jogait negligálva) követelje: „*a hazai tanítóképzők tanítási nyelve kizárólag a magyar nyelv legyen*, mert ott, ahol nem tanulnak meg kielégítőképpen magyarul, ott a hazafias, nemzeti szellem fejlesztéséről szó

²⁸⁹ Lásd ehhez: *Bíró* 2002. 156–158.

²⁹⁰ Lásd: *Balogh–Sipos szerk.* 2002. 106.; *Bíró S.* 2002. 179–180.

²⁹¹ *Dániel* 1889. 16–18.; *Tódor* 1893. 112.; *Sebestyén* 1896/11. 362. Ezen adatok értelmezéséhez lásd: *Nagy P. T.* 2011. 198–205.; *Mazsu* 2012. 110., 121., 125. és 129.

sem lehet.”²⁹² Emellett persze – előadótársával, Groó Vilmostal együtt – egy sor megfontolásra érdemes javaslattal éltek azzal kapcsolatban, hogy miként lehetne a tanítóképzők egész tanári karának szoros együttműködésével, a képzők légkörének alakításával a nemzetiségi növendékeket is alkalmassá tenni „a nemzeti műveltség befogadására, s ezáltal azon kötelességek teljesítésére... melyek rá, mint a nemzet tagjára, a haza polgárára várakoznak”.²⁹³

Groó Vilmos előadásában hangsúlyozta: „Legnehezebb feladat vár e tekintetben azon tanítóképző intézetekre, amelyeknek nem magyar ajkú honpolgártársak gyermekeinek nevelésére és oktatására hivatott néptanítókat kell nevelniük. Ezeknek a közönséges tanítói képzettség mellett *növendékeikben azt a képességet és készséget is ki kell fejteniük, amely a nemzetiségek között esetleg felmerülő bizalmatlanság megszüntetéséhez, a hazaszeretethez és nemzeti közérületnek ápolásához és gondozásához, az országos nemzeti nyelvnek megkedveltetéséhez megkívánatik.* E nehéz feladat megoldása megköveteli, hogy a tanítóképző intézetek ezen célnak megfelelően szerveztesse és vezettesse. Ehhez képest a nemzeti szellem terjesztése szempontjából tanítóképző intézeteinknél kiváló *figyelembe veendő* népiskoláinknak jellege, különös tekintettel a tanítói állomásokkal egybekapcsolt *kántori teendőkre és a tanulók anyanyelvére.* Minek folytán az általános mellett minden képzőintézetnek speciális célja, illetve köre szorosan meghatározandó s az intézet helye, berendezése, építkezése és a növendékek felvétele ezen célnak megfelelően eszközrendszere. ... [A]z ilyen különböző nemzeti céllal bíró tanítóképző intézetek tanárainak kiképzésénél tekintettel kell lenni arra, hogy az illetők a nemzeti és *a tanítóképző tanári szakműveltségen kívül* megszerezzék a nekik megfelelő különös szakképzettséget is. *Ismerjék az illető nemzetiség nyelvét, irodalmát, múltját, nemkülönben a hasonló feladatot teljesítő hazai és külföldi jelesebb tanítóképző intézeteket és népiskolákat.* Az intézeti nevelés és tanítás által hassunk oda, hogy *a növendék, mint ember és tanító önállóságra és függetlenségre jusson.* A magyar nyelv és irodalom, a helyi nemzeti történet s alkotmánytan tanítása valamint különösen a lélek és neveléstani ismeretek fejtegetése, s ahol szükséges az egyéniségre való vonatkoztatása által vezessük növendékeinket egyéni, felebaráti, faji és honpolgári kötelességeiknek tiszta felismerésére, s biztosítsuk az ezek lelkiismeretes és készséges teljesítéséből származó lelki összhangot és nyugodtságot. Az inté-

²⁹² II. Országos 1896. 710. – *Sebestyén Gyulának a VKM XIX. jelentésén alapuló* összegzése szerint e javaslat akkor 4+5 vegyes, ill. nemzetiségi tanítási nyelvű képző megszüntetését vagy magyar tanítási nyelvűvé alakítását jelentette volna. (1896. 109.; Nagy L. 1890/4. 508.)

²⁹³ II. Országos 1896. 710.

zet belső élete és rendje legyen hű tükrre a magyar társadalmi élet szokásainak és nemzeti erkölcsöknek.”²⁹⁴

Krausz Sándor ehhez hozzátette: „Jól tudjuk... hogy a nemzeti szellem ismerete nem elegendő. Hisz vannak román igazgatóink, kik nyelvünket szépen beszélik, a nemzeti szellemet jól ismerik. *A tanítóképzőknek, mint nevelőintézeteknek, feladatuk arról gondoskodni, hogy a magyar nemzeti szellem a növendékek énjévé váljék, hogy magyarul gondolkozzanak, érezzenek és cselekedjenek.* Ily eredményt csak igazi nevelőintézetekben fogunk elérni. És e tekintetben az állami tanítóképzőink még sok kívánnivalót hagynak fenn. Gondoskodni kell végre-valahára arról, hogy e hazában a tanítóképzők kivétel nélkül hazafias, nemzeti szellemű, igazi nevelőintézetek legyenek. ...Szükséges, hogy *a tanár ismerje azt a nemzetiséget, melyhez a nem magyar ajkú növendékek tartoznak.* Nemcsak az állami, hanem a felekezeti intézetekben is gondoskodni kell oly alkalmakról, melyek kiválóan alkalmasak a nemzeti szellem fejlesztésére, ahol a növendékek tetteleg, részben önállóan közreműködnek. Hisz a nemzeti szellem alkotórészei közül leglényegesebb a nemzeti szellemű cselekedet. És *cselekvésre csak cselekvés által lehet nevelni.* Gondoskodni kell tehát arról, hogy a magyar önképzőkörök, nemzeti ünnepek, földrajzi, történeti kirándulások, mint amelyek ily kiváló alkalmat nyújtanak, mindenütt tervszerűen bevezetessenek és megtartassanak.”²⁹⁵

Idő hiányában a szekció nem foglalhatott állást az előadók javaslatairól, így Krausz Sándornak a magyar tanítási nyelvre vonatkozó – Vargha István nagykörösi tanítóéval a kongresszuson összecsendő – ötletéről sem. A többségi hangulatot talán jól jellemzi – az akkor már nagy tekintélyű pedagógiai szakíró, elemi és polgári iskolai tanítóképző intézeti igazgató – dr. Kiss Áron hozzászólása: „Azt hiszem, hogy e két véleményt, amelyet meghallgattunk, lehetetlen volna el nem fogadni. ... Nagy igazságok vannak ezekben a nyilatkozatokban, és kétségtelen, hogyha valaki egy népet tanítani, művelni akar, és azt a népet a magyar nemzeti egység számára megnyerni – mert *az nem szükséges a világért sem, hogy a tótból, szerbből vagy oláhból magyar legyen,* mert az a legtöbb esetben lehetetlenség [*Úgy van!*], *de szükséges, hogy az a tót, szerb, oláh a magyar államnak, a magyar állameszménynek híve legyen* [Helyeslés.] – hogyan teheti ezt, ha nem ismeri a népnek a karakterét, aspirációit? Én ezért nagyon helyeslem, hogy a képzőintézetek ezekre is kiterjedjenek és azt is helyeslem... hogy *a magyar tanítókat küldjük a*

²⁹⁴ II. Országos 1896. 705–707. (Kiemelések tőlem – D. P.)

²⁹⁵ II. Országos 1896. 708–709. (Kiemelések tőlem – D. P.)

*nemzetiségi vidékekre apostoloknak és a nemzetiségekből kikerült embereket csak küldjük magyar helyekre, mert hiszen a magyar embernek kell megnyernie a maga számára az illető vidék növendékeit.*²⁹⁶ [Élénk helyeslés.] Én sokkal többet bízom abban, aki törőlmetszett magyar. Itt is megjegyzem azonban, hogy sok esetben a beváltak, az idegenből magyarrá lett emberek sovínisztábbak, mint az igazi magyarok, de... a sovinizmus által sokkal többet rontanak, mint használnak” – mondta, (talán Krausz Sándor felé intézve szavait?) Kiss Áron.²⁹⁷

Bárhonnan is közelítettek a szekció előadói a tanítóképzés problémáihoz, rövidesen az állami szerepvállalás, az egységes szabályozás, a tanítóképzés és -képesítés, a tanítóképző intézeti tanárképzés, -képesítés, valamint a tanfelügyelet problémáihoz jutottak el. Ennek az említett nemzetiségi felekezeteknek az oktatáspolitikai és a magukat magyarnak valló pedagógusok (tanítók, képzős tanárok) többsége számára elfogadhatatlan hozzáállása mellett, a Magyarországon működő képzők közötti nagy különbségek adják magyarázatát.

Sebestyén Gyula adatai szerint ugyanis az akkoriban működő 66 intézet közül 47 foglalkozott tanító- és 19 tanítónőképzéssel.²⁹⁸ 57 intézetben folyt magyar nyelvű képzés, négyben a magyarral vegyes, s ötben német, román és szerb nyelven folyt a tanítás. A képzők közül 23 állami, 42 felekezeti s 1 társadalmi alapítású-működésű volt. Az állami képzők valamennyien önállóak, négy évfolyamúak voltak, s gyakorlóiskolával is rendelkeztek. A felekezeti képzők közül csak 23-nak volt négy évfolyama, de azok közül is több csak felváltva működtette ezeket. Így az egy-egy képzőre eső átlagos évfolyamszám 3 volt, ami a népoktatási törvénynek megfelelő, ám az újabb miniszteri rendelkezésektől s az állami képzők gyakorlatától, színvonalától eltérő állapotokat tükrözött. Nagy problémát jelentett, hogy az 1894/1895. tanévben még csak 18 felekezeti képző rendelkezett gyakorlóiskolával, s hogy nagyobb részük nem volt önálló, hanem hittani intézetekkel, gimnáziumokkal vagy nőnevelő intézményekkel voltak összekötve, önálló, saját helyiségek híján, „ügyszólván zsellérként”. Tanáraik anyagi helyzete is ren-

²⁹⁶ *A tanítói továbbképző tanfolyamok szervezésénél később figyelembe vették e szempontot. A VKM-ben 1905. február 25-én tartott tanácskozáson úgy döntöttek, hogy mind a továbbképzésbe bevonandó tanítóképzők, mind a tanfolyamra felveendő hallgatók kiválasztásánál „döntő súllyal bírnak... a nemzetiségi és a geográfiai szempontok. A nemzetiségiek elvegyüljenek a magyarsággal, a végvidékiek jöjjenek a központ felé és megfordítva.” (F. S. 1905/I. 140.)*

²⁹⁷ *II. Országos 1896. 710–711. (Kiemelések tőlem – D. P.)*

²⁹⁸ *A zombori görögkeleti szerb képzőbe – egyetlenként az országban – a fiúk mellett lányok is jártak.*

dezetlen volt, s 30%-ukat csak óraadóként alkalmazták. Ilyen körülmények között – írta 1896 őszén Sebestyén Gyula – „nyilvánvaló, hogy a felekezeti képzőintézeteknek – kevés a kivétel – vagy módjuk nincs meg hozzá, hogy a törvény követelményeinek legalább oly mértékben eleget tegyenek, mint az állami képzőintézetek, vagy a hajlandóságuk hiányzik rá.”²⁹⁹ Akár az egyik, akár a másik eset álljon tény gyanánt, *egyike a legsürgősebb feladatoknak, hogy tanítóképzésünk egysége, önállósága, hivatásszerűsége és nemzeti misz-sziója, úgy, ahogyan azt az 1868. évi népoktatási törvény célul tűzi ki, vala-hára biztosíttassék.*

Nem leplezgetjük az állami tanítóképző intézetek fogyatkozásait és hiá-nyait sem, s nagyon jól tudjuk, hogy még rajtuk is sok a javítani való; de annyi kétségbevonhatatlan, hogy tanítóképzésünk új rendszerének, amint azt az 1868. évi népoktatási törvény megalkotta, úgyszólván ők voltak e három évtized alatt egyedüli képviselői és megvalósítói, míg *a felekezeti képzőinté-zetek legnagyobb része még ma is visszahúz a régi normális iskolai tanító-képzéshez*, s ha külsőleg nem is, a dolog valóját tekintve közelebb áll ehhez, mint a törvényben követelt modern tanítóképzéshez. [! – D. P.]

Állami és felekezeti tanítóképző intézetek nem annyira együtt, mint egy-más mellett haladnak céljaik felé, és sajnos ezek a célok sem mindig és min-denütt ugyanazok. Egymás mellett haladnak, de közöttük árok húzódik, amely elválasztja őket egymástól... Általános és egyenletes haladásról nem is lehet addig szó, míg útjából ezt a követ elmozdítani nem sikerült.

Csaknem harminc év tanúskodik róla, hogy az 1868. évi népoktatási tör-vény intenciói jók és helyesek; de maga a törvény szűkszavú és hiányos, s enyheségében minden szankció nélkül szűkölködik. E törvény revíziója egyéb okoknál fogva is mind sürgősebbé válik. Ha sorra kerül, okvetlenül *felveendő a törvénymódosításba: a) egyenként való megjelölése azon feltéte-leknek, amelyek mellett az iskolafenntartó hatóságok tanítóképző intézeteket állíthatnak fel; b) a tanítóképző intézetek szervezetének és tanítási rendszeré-nek egységes elveken nyugvó megállapítása; c) a képzőintézeti tanárok kvali-*

²⁹⁹ Felkai László a millennium időszakának szentelt monográfiájában felhívta a figyelmet e minőségi különbségek anyagi hátterére. Az 1894/1895. tanévben az állami költségvetés a kiadások több mint felét fedezte. Míg egy állami tanítóképzős növendék képzésére a fenntartó 535, addig a ka-tolikus képzőkben az egyház csak 45 Ft-ot költött. „Míg egy állami képző fenntartása 35 444, egy felekezetié átlagosan 7486 Ft-ba került.” Sajátos kivételként az izraelita képzőben 972 Ft ju-tott egy növendék képzése. (1994. 81.)

*fikációjának, szolgálati viszonyainak és fizetésének rendezése*³⁰⁰ és d) a tanítói képesítések oly értelemben való szabályozása, hogy tanítói oklevelet csak az állam adhat ki.³⁰¹

Sebestyén Gyula a kongresszust követően így összegezte tehát a tanítóképzés szellemének és színvonalának emelésére, egységesítésére vonatkozó javaslatait. Nem szerepelt ezek között a *tanítóképzők egységes tanfelügyeletére*³⁰² utalás, bár a kongresszus szekciójában külön témaként két előterjesztést is meghallgattak róla. A kérdés aktualitását egyebek között az adta, hogy a népiskolai hatóságról szóló 1876. évi XXVIII. tc. kimondta: az összes alsó és felsőfokú népoktatási intézetek, így a felekezeti és magánosok által fenntartott tanít(nő)képzők felett a főfelügyeletet az állam gyakorolja. Ennek nyomán az amúgy is túlterhelt – ehhez nem is mindig elég képzett – népiskolai tanfelügyelők feladatává vált e kényes terület egészének kezelése. Ez, s az egyes felekezeti képzőkkel kapcsolatos nemzeti/nemzetiségi problémák, valamint a képzők közötti jelentős színvonalkülönbségek rövidesen arra ösztönözték a képzős tanárokat (a TITOE reprezentánsait), hogy az intézménytípus külön szakfelügyeletét szorgalmazzák, s egyben azt is kéri, hogy hazafias és professzionális szempontból egyaránt kiváló kollégáikkal töltsék be e pozíciókat.³⁰³

A kongresszus tanítóképzős szekciójának két előadója részben különböző szempontból és hangsúlyokkal közelített a kérdéshez. Kovács János előadásában óvott a felügyeleti rendszer túlzásaitól, úgy vélte, hogy „amiért... a felügyeletet főként kívánják és hangoztatják annak a hathatóságát, a tekintetben nem is éppen pedagógiai okok játszanak közre, hanem a nemzetiségi politika szempontjai. Azt pedig megint sokszor tapasztaltam, hogy mi, jó magyarok, nyűgöket veszünk a nyakunkba, engedjük lábunkat, kezünket megkötöztetni abban a tudatban, hogy e nyűg és a kötelek majd a nemzeti-

³⁰⁰ A tanítóképző intézeti tanárok és igazgatók kötelességeivel és jogaival kapcsolatos 1877. évi szabályozás s az azt követő rendeletek visszasságairól Nagy László írt alapos elemzést 1898-ban, a „Kérünk szolgálati szabályzatot” című írásában. (404–408.)

³⁰¹ Sebestyén 1896/11. 361–363., valamint 1896. 109–113. (Kiemelések tőlem – D. P.) Lásd ehhez s a kongresszus nyomán történetekhez pl.: *A tanítóképzésről* 1897. 435–445., 580–585., 622–632.; Krausz 1897. 240–245.; Nagy L. 1897. 3–10.; Peres 1897. 569–574.; Kiss 1929/3. 182–185., 1929/4. 238–246., 1933/4. 103–108.; Szakál 1934. 82–89.

³⁰² A korabeli tanügyigazgatás, tanfelügyelet kérdéseiről lásd pl.: Felkai 1994. 76–79.; Kelemen 2002. 75–80.

³⁰³ Dániel Márton jelentésében így fogalmazott: „szükséges volna a tanítóképezdékét külön szakfelügyelet alá helyezni, ezen szakfelügyelettel megbízandó egyéneket pedig a kiválóbb képezdei tanárok közül választani”. (1889. 17. Lásd továbbá: *Segédtanári állás* 1893. 437–440.; *N.(agy) L.* 1893. 452.; *Egy régi tanár* 1893. 627–628.)

ségekre is rá fognak tétetni, azok pedig az ő autonómiájuk háta mögött élvezik tovább a szabadságot... Ennélfogva én éppen a képzőknél... a felügyeletet csak mérsékelten szükségesnek tartom és az első tétel az, hogy a felügyelet lehetőleg az elkerülhetetlenül szükséges mértékre szoríttassék le. Hogy rendben folyjanak egy képzőben az ügyek, az nem a felügyeletnek, hanem a tanári karnak a dolga; itt az első az, hogy megbízható tanári kar legyen. Ez a tanárképzés és képesítés kérdése. ...

A második az, hogy beosztása a jogoknak és köteleességeknek, és az a mérték, hogy mennyiben felelős akár a tanár, akár az igazgató az egész iskola helyes vezetéséért és a munka sikeréért: ezen felelősség mértéke minden egyesre nézve szorosan meglegyen [*Helyeslés.*], azaz *szolgálati pragmatika alkottassék*. ... [A] képzők nincsenek olyan nagy számmal, hogy miután a minisztériumban van külön ügyosztálya vagy legalább alosztálya a képzőknek, még közbeeső fórumok is legyenek beiktatva a minisztérium ügyosztálya és az egyes igazgatóságok közé. ... Ami pedig a kérdésnek nagyon fontos politikai részét illeti, hogy ti. a felügyelettel igyekezzék az állam a nemzetiiségi üzemeknek gátat vetni, ott a felügyelet intézmények nélkül nagyon kevés sikert érhet el. Intézményeket kell hozni, amelyeket éppen e szakosztály ajánl, és amelyek között a leghathatósabbat a szakosztály már ajánlotta és elfogadta: ti. a tanítóképzésnek [a tanítóképesítésnek? – D. P.] államosítását.³⁰⁴ Ez a leghathatósabb eszköz arra, hogy a nemzetiiségi üzemeknek elejét lehessen venni. Amit a felügyelő nem tudna megtenni, azt megteszi a magyar társadalom és a magyar államnak a nemzeti ereje és hatalma, ha nem lesz lekötve másfelől, Bécsben” – hangsúlyozta Kovács János.³⁰⁵

A másik előadó – a később tanítóképzős szakfelügyelővé, ill. főigazgatóvá lett – Scherer Sándor másképp látta a tanfelügyelet jelentőségét: „Az

³⁰⁴ A kongresszus jegyzőkönyvében a tanítóképzés államosítása szerepel, de a hivatkozott szakosztályi határozat a képesítésre vonatkozott – mint a fokozatos államosítás egy fontos lépésére. A kérdést eldöntését nehezíti, hogy az 1898. évi V. közgyűlésen a felügyelet kérdését előadó Scherer Sándor – aki vitapartnere volt Kovács Jánosnak a II. egyetemes tanügyi kongresszus szekciójában – így idézte fel az ott történeteket: „Dr. Kovács János úr, egyesületünk tisztelt alelnöke, akkori előadó kétségbe vonja azt, hogy a célszerű felügyelet a képzők működését eredményesebbé tudja tenni; a népoktatás ügyének emelőjét a helyes tanárképzésben és a képzők államosításában találja, a felügyeletet nélkülözhetőnek véli.” (Scherer 1898. 400. Kiemelések tölem – D. P.) A téma tárgyalására a közgyűlésen 1898. július 5-én került sor, az akkor már a TITOE elnökévé választott Kovács János jelenlétében. A szűkszávú jegyzőkönyv szerint ő nem szólalt fel e kérdés tárgyalásánál, nem kért pontosítást Scherer interpretációjával kapcsolatban (*A Tanítóképző Intézeti Tanárok* 1898. 487.), de sajnos ez sem lehet perdöntő számunkra, ugyanis lehetséges, hogy Scherer Sándor a téma érthetősége kedvéért csak a *Magyar Tanítóképzőbe* írt változatban idézte fel ily módon Kovács álláspontját.

³⁰⁵ *II. Országos* 1896. 697–698. (Kiemelések tölem – D. P.)

egységében erős magyar nemzeti állam megalkotását célzó törekvéseink támogatására a magyar tanítóképző intézetek részére bizonyos irányeszmék megállapításán kívül ez elsősorban a közoktatási ügy fontosságából és természetéből kifolyólag kívánjuk a gondos és éber felügyeletet, mely az intézetek működését szabályozza, rendszeressé, következetessé teszi és a kellő eredményt biztosítja. Hogy milyen legyen a felügyelet természete, mértéke, alakja, ez képezi tanácskozásunk tárgyát. ... A felügyeletnek célja: szemmel tartani és ellenőrizni mindama törvények, szabályrendeletek végrehajtását és a végrehajtás módozatait, melyek a tanítóképző intézetek általános külső berendezését és belső munkásságuk egységét célozzák. ...[Ám] éppen úgy szükséges, hogy a helyesen szervezett és bölcsességgel vezetett felügyelet bizonyos mértékű szabadságot is biztosítson a végrehajtó tisztet gyakorló tényezőknek, mely szabadság egyedül teszi lehetővé a tanár és igazgató egyéniségének szabad fejlődését, egyedül biztosítja az intézetnek igazi, szabad és örömteljes szellemi életét.

Ha a tanterv a legnagyobb részletességgel írja elő az anyagot és a felügyelet nem engedi meg a viszonyok által sok esetben okadatolt eltéréseket, ha a tanár működése jobb tudomása és meggyőződése ellenére csak egy bizonyos előírt tankönyvhöz volna kötve, sőt e tankönyv használatának módját is előírják, ha tehát az oktatót utasításokkal és ellenőrködéssel csak egyetlen egy ösvényre terelik, melyről letérnie nem szabad, még akkor sem, ha az oktató munkásságának zamatját adó *sajátszerűségét* elveszti, megbénul a tanár ereje, kedve, és kárba vész az átható erő, mely a tanár *egyéniiségében* rejlik, és az iskolai oktatás lassan-lassan a mechanizmus taposott élettelen útjára tér.

Huszonöt év óta fennálló állami tanítóképzőink belső élete az intézetekben működő tanárok jellemének és szellemének megfelelően sok eltérést mutat ugyan, de éppen ezek a közérdeket nem veszélyeztető eltérések adták meg egyes intézeteinknek előnyösen jellemző vonásaikat, egyiknek a gyakorlati irányt, másoknak a tanítónövendékek átlagon felül álló szellemi képzettségét, harmadiknak a művészeti tárgyakban, pl. zenében való nagyobb fokú tökéletességet, mely eltérések a társintézeteket számos esetben egészséges és áldásos versenyre készítették. Kíváncsi, hogy mily szabad szellemben szerkesztendők a tanítóképzők szervezeti szabályai, éppoly szabad szellem járja át a felügyeletre vonatkozó intézményeinket” – hangsúlyozta (néhány ma is megszívlelendő szempontot figyelmünkbe ajánlva) Scherer Sándor, majd hozzátette: „a képzői felügyeletet egyszerűsítendőnek, de egyúttal világosan

tagolándónak tartom, miért nagy részben összhangban egyesületünk t. alelnökének javaslatával, következőket ajánlom:

Megalkotandó az igazgató és a tanárok hatáskörét, jogait és kötelességeit szabályozó szolgálati pragmatika. Az iskola egész életének intézése és vezetése a szolgálati pragmatikában részletesen körülírandó, hatásköreik arányában a tantestületre és igazgatóra bízandó, akiket illet a teljes felelősség, mégpedig közvetlenül a kormánnyal szemben. E javaslat következtében *elesik az igazgatótanács intézménye és a tanfelügyelők közvetítő hatásköre.*

1. A képzők felügyeletét első fokon a kir. tankerületi tanfelügyelő gyakorolja, midőn az intézetet évenként meglátogatja és a vizsgálatokon elnököl.
2. Második fokon a tanulmányi ügyek közvetlen megfigyelésére szervezendő az országos tanulmányi felügyelői állás (miniszteri biztos). A tanulmányi felügyelő évenként a tanfelügyelővel együtt keresi fel az intézeteket és javaslatait a kormánynak teszi meg, közvetlen intézkedési joga nincs, hacsak esetről esetre erre a kormánytól felhatalmazást nem kap. (Kovács)
3. A harmadik és felsőfokú felügyeleti jogot a vallás- és közoktatásügyi kir. minisztérium gyakorolja szakosztálya útján. E szakosztály adminisztratív intézkedéseit közvetlenül az igazgatóval közli és viszont, az igazgatók jelentéseiket közvetlenül oda küldik. (Kovács)
4. *A nem állami tanítóképzők feletti felügyelet az illető iskolafenntartó körébe tartozik. Működésük hatáskörének ellenőrzése végett a tanítóképzés államosítandó.* (Kovács)”³⁰⁶

Idő hiányában a szakosztály nem fogadott el határozatot e kérdéstről, hanem az egyesület közgyűlése elé utalták a tanfelügyelet témáját, így nem tudhatjuk, csak a későbbiek alapján vélelmezhetjük, hogy a két előadó megközelítésmódja közül melyik élvezett többségi támogatást akkoriban.³⁰⁷ A szekció vitái során viszont kiderült: azzal egyetérthettek a jelenlévők, hogy a tanfelügyelet önmagában nem elégséges a tanítóképzők képzési színvonalának és szellemiségének közelítésére, ehhez a létrehozásukkal, működési feltételeikkel és szervezeti rendjükkel kapcsolatos központi szabályozás kell, s ami még ennél is fontosabb: a tanítóképzés és -képesítés, valamint a tanító-

³⁰⁶ II. Országos 1896. 700–702. (Kiemelések javarészt tőlem – D. P.) Lásd ehhez: *Egy régi tanár* 1893. 627–628.

³⁰⁷ Ahogy a fentiekben már említettük, a TITOE 1898. évi V. közgyűlésén Scherer Sándor előadói javaslatát akceptálták. (*A Tanítóképző Intézeti Tanárok* 1898. 487.; *Scherer* 1898. 400–402.)

képző intézeti tanárképzés és -képesítés állami szabályozása, ill. állami kézbe vétele.

Utóbbi kívül esik tanulmányunk témáján, ezért csak annyit ajánlunk erről olvasóink figyelmébe, hogy – a TITOE 1894. évi közgyűlésének határozatát követve, a kérdést előadó *Komáromy Lajos előterjesztésére*³⁰⁸ – a tanítóképző intézeti tanári képesítést csak egy Budapesten létrehozandó, egyetemi szakemberekből és tanítóképzős tanárokból a miniszter által kijelölt bizottságnál kívánták elérhetővé tenni. A népiskolai tanítóképzőt végzetek számára 4 éves, a polgári iskolai tanítóképzőt végzetek számára 2 éves tanulmányokat javasoltak, részben az egyetem bölcsészkarán, részben pedig a budai állami Pedagógiumban, ill. a VI. kerületi állami felsőbb tanítónőképző intézetben.³⁰⁹ *Szakmai színvonaluk, s még inkább társadalmi presztízsük emelése/megszilárdítása érdekében a pedagógiumi képzés helyett – legalábbis nagyrészt – az egyetemet választották,*³¹⁰ *ugyanakkor arra is ügyeltek, hogy a legtehetségesebb, legszorgalmasabb tanítók előtt nyitva álljon az intézeti tanárrá válás lehetősége. Az intézménytípus érdekeinek és sokuk életpályá-*

³⁰⁸ II. Országos 1896. 678–679. ; Gyertyánffy 1898. 20–23. Lásd ehhez: *Felméri* 1892. 106.

³⁰⁹ II. Országos 1896. 678–679. Lásd ehhez: *Kármán* 1892. 36–40.; *Felméri* 1892. 109–110.; *Mohar* 1893. 340–349; *Nagy L.* 1897/I. 481–482.; *Neményi* 1933. 61–62.; *Tóth* 1996. 13–36.; *Mikonya* 2014. 39. A később történetekhez lásd: *Mesterházy* 1933. 77–89.; *Tóth* 1996. 37–129.

³¹⁰ A budai Pedagógium – álláspontjával kisebbségben maradt, a II. kongresszus vitájában részt nem vett – igazgatója, *Gyertyánffy István*, aki 1890-ben még magabiztosan „csatájukat vesztettnek” vélte azokat, akik „a tanítók képzését a tudományegyetem felé kívánták terelni” (Sz. 1890. 493. Lásd ehhez: *A tanítóképzés* 1890. 619.), a TITOE választmányának 1898. január 17-i ülésén hosszasan vitatkozott e koncepcióval. „Én is éppúgy vallom és hirdetem azt az elvet... hogy minden valamirevaló tanításnak a legelső és legfőbb feltétele a *teljes és alapos tájékozottság* abban a tudománykörben, amelyet másokkal közölni feladatunk. Az, ami ellen én kikeltem, az az *egyoldalú*, hogy ne mondjam félszegen absztrakt *tudóssá* nevelés, amely a népoktatási pályán teljesen improduktív szokott lenni. Én azt akarom, hogy a tanítóképző tanár, képezzék őt akár az egyetemen, akár a Pedagógiumban, akár mindkét helyen, ne annyira »a tudomány előbbre vitélté ambicionálja, mint inkább, hogy a *néptanítóképzés céljainak megfelelő, reális tanítási és nevelési eredményeket tudjon elérni*; hogy a tanítóképző tanár soha se legyen annyira *szaktudós*, hogy a *maga tudományától ne lássa a maga tanítványát*, és azokat a szaktudományi szempontból oly igen-igen szerény *célokat*, melyeket tanításával megvalósítani hivatva van. Szóval azt akarom, hogy aki tanítóképzőben tanít, inkább legyen tanár, mint tudós” – választa a tanítóképzés örökzöld témájában markáns véleményét az igazgató úr. Majd a kongresszus előadójának, *Komáromy Lajosnak* az egyetemi képzés mellett felhozott érvei közül a gimnáziumi tanárokkal azonos bérezésről és a „társadalmi helyzetünk, tekintélyünk emelkedéséről” szólókat vitatta. Egyrészt az egyenlő bérezés időközben megoldódott, tehát már nem szempont, vélte Gyertyánffy István, másrészt óvott attól, hogy újból felidézzék a képzős tanárok körében azt „az áldatlan rang- és tekintélyviszályt, mely nem az emberek reális értéke, hanem a diplomák minősége szerint akarja kinek-kinek kimérni az őt megillető társadalmi helyzetet és »tekintély«-beli fokozatot”. (*Gyertyánffy* 1898. 12. és 20–21.; ³¹⁰ *II. Országos* 1896. 665.; Lásd ehhez: *Nagy L.* 1890/4. 502–503.

jának fegyelembevételével ennyiben nyitottak voltak a tanítók kis töredéke számára lehetővé tenni a felsőfokú képzés, a társadalmi felemelkedés lehetőségét, ám ezt a tanítóképzés egészére, annak felsőfokúvá tételével nem kívánták kiterjeszteni. Bár azzal, hogy az „úriemberré válás” feltételének tekintett érettségi vizsgálatot meghonosítani kívánták a tanítóképzésben, ebbe az irányba is ajtót nyitottak valamelyest az ambiciózus, tehetséges és némi szülői támogatásra támaszkodni tudó növendékek számára.

„*A tanítók képzéséről és képesítéséről*” szóló vita egyik előadója, *Simkó Endre* álláspontja kifejtésekor említést sem tett a tanítók képzésével és képesítésével kapcsolatban megfogalmazódó tanítói elvárásokról, ő – ahogy a többi előadó is, megbízásuknak megfelelően³¹¹ – a tanítóképző intézeti tanárok elvárásaiból indult ki: „*A tanítóképző tanárok törekvését egy magasan szárnyaló fenséges eszme sarkalta az odaadó lelkes munkára, ez a magyarországi tanítóképzés és -képesítés egységessé tétele. ... A tanítóképzés egységét célzó javaslatok készítése mellett oda is kell hatni, hogy azok keresztülvihetőségének lehetősége a felekezeti képzőkben is érvényesülhessen.*”

A tanítóképzést és -képesítést egységessé tehetjük, ha (csak vázlatot említek) 1. a tanítóképző tanítók képzését, 2. alkalmazását, 3. az intézetek feletti felügyeletet, 4. igazgatást, 5. a tanítójelöltek felvételét, 6. képzését, 7. képesítését, 8. a tanítóképzők szervezetét, 9. azok állítását hazánk összes képzőiben kötelező erővel bíró egységes irányú alapra fektetjük.

E részletek közül én a tanítók képesítésével óhajtok most foglalkozni. ... *A tanítóképzést és -képesítést egységessé lehet tenni: a) a tanítóképzés teljes államosítása; b) vagy a felekezeti képzők állami segélyezése által.* A tanítóképzés államosításának eszméje régen felszínen van hazánkban; a múlt évi országgyűlésen, legalább érintőleg, tárgyalatott is. Ha a tanítóképzők államosíthatók volnának, tagadhatatlan tény, hogy szerte e hazában rendeztetnének az e téren tapasztalható zűrzavaros, szélsőséges tanügyi viszonyok; másrészt az ezerféle fizetési kulcs szerint összeállított tanári fizetések is rendeztetnének.³¹² Szóval a tanítóképzés államosításával nyerne a nevelésügy és

³¹¹ A TITOE 1895. decemberi választmányi ülésén döntöttek a II. egyetemes tanügyi kongresszus tanítóképzős szekciójában tárgyalandó témákról, majd 1896. május 11-én kijelölték azok előadóit is. (*Sztankó* 1896/7–8. 325.)

³¹² A tanítóképzés felsőfokúvá tételére irányuló tanítói és a képzés fokozatos fejlesztésére irányuló tanítóképzős tanári törekvések lényegesebb állomásait felvillantani hivatott tanulmányunkban nem követhetjük nyomon a különböző besorolású, fenntartójú képzős tanárok bérezésének, nyugdíjának alakulását. A TITOE egyik fő tevékenységét alkotó ezen érdekképviseleti tevékenység külön tanulmány tárgya lehetne. Ennek illusztrálására csak két korabeli megfogalmazást idézünk. A korabeli pedagógus közélet ismert alakja, *Zajzon Dénes* 1889-ben a *Népnevelők Lapja*-

maguk a tanárok is. A tanítóképzés államosítása a mai viszonyok szerint azonban nem vihető ki. Részint azért, mert az eszme még nem érett meg; éretlen gyümölcsöt erőszakkal letépni fájáról nem ésszerű dolog, hiszen tudjuk, hogy az ily gyümölcs kellemetlen utóízeket teremt. Hagyjuk tehát természetes úton megérni az eszmét; a megérett eszme majdan önként is valósulni fog.

Nem vihető az eszme keresztül anyagi okokból sem. *Az államháztartás ez idő szerint... ily vállalkozásokat nemigen bírna meg. Az eszme megvalósítását legjobban akadályozza a felekezetek iskolaállítási joga.* ... Ha az ügy lényegébe hatolunk, be is fogjuk látni, hogy a felekezeteknek e joghoz való ragaszkodása szívós, erőteljes, s lelkes kitartása méltánylandó is. *Ezt a módozatot tehát egyelőre el kell ejtenünk.*

Lássuk most az érem másik oldalát. A miniszteri jelentések évről évre panaszkodnak a felekezeti képzők hiányos felszerelésére, nemkülönben az egyes intézeteknél alkalmazott kevés számú tanerők stb. miatt. Ámde a felekezeti képzőknél mutatkozó bajok, hiányok a legtöbb esetben nem a jóakarát hiányából, de anyagi tehetetlenségből erednek. *A jó népoktatásnak legfőbb tényezői a jól képzett tanítók, mert ők nevelik a nemzet zömét képező polgárságot.* A népnevelés tehát éppoly fontos kamatozó tőkéje az államnak, mint bármely más jövedelmező források; hiszen egy ország legfőbb kincsét a művelt nép, a gondolkodni tudó polgári elem képezi. A népet, a józan polgá-

ban” hangsúlyozta: „senki sem fogja tagadni, hogy a képzőtanár nevelői és tanítói feladata egy fokkal sem állhat hátrább, mint a középiskolai tanáré, és senki sem fogja kétségbe vonni, hogy neki legalábbis annyi szakismerettel és általános műveltséggel kell bírnia, mint emennek. ... [Ebből] önként következik, hogy olyan fizetésben részesüljön, amely az általa végzett munkával arányban áll.” (1899/1. 168.)

Az oktatáspolitikai irányítói számára korántsem volt ez ennyire magától értetődő. *A szabadkai tanítónőképző tanári kara* 1893-ban keserűen konstataulta, hogy „az állami tanító- és tanítónőképző tanárok... tíz évig vártak, míg nekik is megadattak (1880) az ötödéves fizetési pótlékok, húsz évig vártak, míg alapfizetésük, az igazgatóké és a rendes tanároké, egyenlővé tétetett a középiskolai tanárokéval, és a rendes és szaktanárok, nemkülönben a gyakorlóiskolai tanítók a mai napig várnak hogy lakáspénzüik... a középiskolai tanárokéval egyenlővé tétessék, pedig egyenlő jogosultságuk a középiskolai tanárokéval régen elismertetett”. (*Az állami* 1893. 117.) Bérézési helyzetükről lásd pl.: *Nagy L.* 1890/4. 502–503.; *Rédl* 1889/6. 90.; *Egyesületi élet* 1892–1893. 153., 217., 325., 474.; *Döntés után* 1893. 190–194.; *Folyamodvány* 1893. 194–201.; *Folyamodvány az állami* 1893. 440–447.; *Az állami tanítóképző-intézeti* 1893. 370–380.; *A felekezeti* 1893. 201–204.; *Az utolsó* 1893. 219–220.; *A kultuszminisztérium* 1893. 222–224.; *A felekezeti tanárok* 1893. 221–222.; *A felekezeti tanítóképző* 1893. 280–291.; *Segédtanári állás* 1893. 433–435.; *Rendület* 1893. 476–479.; *Újabb folyamodás* 1893. 652–653.; *Pataki* 1898. 488–492.; *A Tanítóképző Intézeti Tanárok* 1898. 486–487.; *Az állami* 1903. 137–139.; *A fizetési* 1903. 139–148.; *Az országos* 1903. 148–152.; *Az állami* 1904. 116–123.; *Felterjesztés a felekezeti* 1907. 49–51.; *Választmányi ülések* 1907. 601. stb.

rokat a népoktatási intézetek nevelik az államnak; a népiskolák lelkei a tanítók, kiket az állam s felekezet egyaránt nevel.

A középiskolák kultúrmissziója nagy és fontos; de egy cseppet sem kisebb ám a tanítóképzőké. Míg a felekezeti középiskolák százezrekre menő államsegélyben részesülnek (ez idő szerint 37 felekezeti gimnáziumot 403.000 Ft-tal segélyez), addig a felekezeti képzők egy fillérnyi támogatásban sem részesültek eddig. Örömmel látjuk, hogy az idei költségvetésben 3000 Ft-t van felvéve ily célra. De egy morzsa ez csupán...

A tanítóképző tanárok javaslata alapján módosíttassék a törvény, állapíttassék meg, minőnek kell lennie egy, a kor színvonalán álló tanítóképzőnek; ahol a felekezet ilyet anyagi okok miatt felállítani nem képes, állami segéllyel kell pótolni a hiányt, természetesen megfelelő számú állami tanárok alkalmazása és kellő ellenőrzési, illetve felügyeleti jog biztosítása ellenében. Ha ezt sikerül biztosítani, ha meg lesz adva a felekezeteknek is a mód, hogy képzőiket a kor kívánalmainak megfelelő színvonalra emelhessék, akkor jogosan követelheti a tanügyi kormány a minta-intézetet, akkor jogosan cselekszik, ha a meg nem felelő intézetektől megvonja a nyilvánossági jogot. A mai viszonyok között hiába küldi ki felügyelőit, hiába ad akármennyi megintést, mert a felekezetek anyagi tehetetlenségén zátonyra jut a legnemesebb törekvés is. ... *Ezen az úton valósággá tehetjük az egységes tanítóképzés eszméjét, másként alig hiszem.* Az iskolának nem jellege, de benső szelleme a lényeg. *Kifogástalan, hazafias szellemű, jó tanítóképzőkre van szükségünk, ezt óhajtjuk mindenekfelett...*

Most lássuk értekezésem másik fő célját, a tanítók egységes képesítését... A mai viszonyok között 18 éves ifjak is jutnak oklevélhez. Nagyon elég, ha valaki 22-24 éves korában okleveles ember. *A kétévi gyakorlatra felette nagy szükség van* azért is, hadd ismerje ki a jelölt önönmagát, vethessen számot a rideg valóval, mérlegelhesse lelkületét, viszonyítsa, hasonlítsa azt össze a való élettel, végeredményként majd elválik, van-e hajlandósága a tanítói pályához vagy nincs. ... Ne legyen a tanítói oklevél csapóajtó, mely eltévesztett pályára kényszerítse a szabad gondolkozásra hivatott embert. *Azért a tanítói oklevél mindazon jogokra képesítsen, mint a középiskolai érettségi bizonyítvány. Jogot ad az egyévi önkéntességre,³¹³ rajztanári képzőbe való*

³¹³ *A véderőről szóló 1889. évi VI. tc. 18. §-a szerint a tanítójelöltek és tanítók (a papnövendékekhez, papokhoz, mezőgazdászokhoz hasonlóan) „póttartalékba” osztattak, mely béke idején nyolcheti kiképzésből és időszaki fegyvergyakorlatokból állt. Egy, a VI. egyetemes tanítógyűlésre készült beszámoló szerint, a századforduló éveiben a tanítókat a honvédségnél 35 napi, a közös hadseregben szolgálókat 13 napi fegyvergyakorlatra hívták be. (A Magyarországi Néptanítók 1904.*

belépésre. Nyitassanak meg az egyetemek kapui is a tanítók előtt. Hiány van tanítókbán, mégis megesik, hogy egyik-másik képzőt végzett ifjú nem kap állást. ... E bajon segítettő, a képzőintézetek úgy szervezendők, hogy az alapvizsgálatot kiállt jelöltek szükség esetén azokban is eltölthessék a gyakorlati évet. ...

[K]ik ejtsék meg az alap-, kik a szakvizsgálatot? ... [A] tanári kar ejti meg, melyet a szükséghez képest... vizsgáló bizottsággá minősít az iskolát fenntartó hatóság. E bizottság elnöke a miniszteri kiküldött, tagjai a tanári karon kívül legalább 2 jeles elemi iskolai tanító, kik közül az egyik mindig osztatlan falusi iskolából választandó. Felekezeti tanítóképzőkben állami és felekezeti iker-elnökség mellett, valamint a felekezet által kiküldött egy-két bizottsági tag részvételével tartandó a vizsgálat.

Hogy a képesítő vizsgálatot csak egy országos bizottság előtt lehessen tenni, csak ez adhasson oklevelet, nem tartom a kellő és egyenlő képesítéssel bíró tanítóképző tanárok önértékeléssel megegyezhető méltányos dolognak; másrészt ez a mód lényegében nem teszi egységessé a tanítóképzést, nem állja, s nem állhatja útját a »felekezeti autonómia leple alatt ápolt gyalázatos nemzeti aspirációknak«. *Ha minden tanítóképző tanár egyenlő képesítéssel bírna, ha az állam kellő ellenőrzése mellett folynának le a vizsgálatok, nem látom be egy országos vizsgáló állami bizottság szükségét.* ... Az állami bizottság a maga vizsgálataival nem fogja ellenőrizhetni a legnagyobb éberség és szigor alkalmazása mellett sem a növendékek nemzeti érzületeit, mert azok lelkét a legádázabb nemzeti gyűlölködés töltheti el, mégis adni fogják a lelkes magyart, mivel tudják, hogy csakis így juthatnak oklevélhez. A vizsgálat után marad az illető, ami volt, magyargyűlölő. Ha a tanítóképző, amelyben a jelölt neveltetett, nem hazafias szellemű, az állami bizottság nem lesz képes a nemzeti aspirációkat megszüntetni soha. *A tanítóképzés*

25. Lásd ehhez: *Deme* 1889/11. 166.; *Schwetz* 1889/22. 350.; *A Magyarországi Néptanítók* 1890. 72.; -n- 1890. 121–122.) A főgimnáziumot, főreáliskolát végzetek s a hozzájuk hasonló képzettséggel rendelkezők jelentkezhetnek egyéves önkéntes katonai szolgálatra. Szolgálatuk idejét, helyét maguk határozhatták meg, ha bírták anyagilag, magánszállásokon lakhattak, s általában szolgálataikat saját költségén teljesítették. Csak a rászoruló kiválók kérhették, hogy az állam tartsa el őket szolgálatauk idején, melynek végén tartalékos tiszt vizsgát kellett tenniük (25.§). A TITOE 1904. október 28-í választmányi ülésén, a Berzeviczy-féle törvényjavaslattal kapcsolatos észrevételeik sorában – a gyakorlóévet töltő ösztöndíjasokra tekintettel – kértek egy további olyan paragrafust is, melyben kimondják: „mindazon hadkötelezettségi kedvezmények, melyek a katonai szolgálatra vonatkozó törvényekben az okleveles tanítókra nézve megadattak, az alapvizsgálatot tett jelöltekre nézve is, legalább ideiglenesen, kiterjesztessenek”. (*Választmányi ülés*ek 1905. 186.)

egységét nem csupán az egységes megvizsgálásban, hanem főleg a képző-intézeti négy éven át tartó nevelés-tanítás egységében, hazafias szellemében vélem megvalósíthatónak. Az állam hagyja meg a képesítési jogot a felekeze-teknél is kellő felügyelet mellett, sőt adja meg a segílyt is, ennek ellenében tanárokat nevez ki, kipróbált, tántoríthatatlan hazafiakat, szakférfiakat ékel be a gyanúsnak látszó intézetek tanári testületébe; csirájában fojtja el s teszi lehetetlenné a nemzetiségi aspirációk termelését, az államellenes aknamunkákat” – fejtegette Simkó tanár úr.³¹⁴

Kollégái csak részben hallgattak rá, határozatukban a képesítő vizsgálattal kapcsolatban inkább a másik előadó, *Radó Vilmos* javaslatait³¹⁵ részesítették előnyben:

1. „A tanítóképző intézetek növendékei a tanítóképző négyéves tanfolyamának bevégezése után, valamint a magánúton készült jelöltek is a most érvényben lévő szabályok és feltételek alapján tanítói érettségi vizsgálatot tesznek, mely kiterjed a tanítóképzőben tanított valamennyi tantárgyra, s részint írásbeli, részint szóbeli és gyakorlati.
2. A tanítói érettségi vizsgálaton a tanfelügyelő, illetőleg a tanítóképzők felügyeletére rendelt kormányközeg elnökölete, hitfelekezeti képzőknél ezenkívül az illetékes egyházi kiküldött társelnökölete alatt, az intézet tanárai vizsgálnak, osztályoznak.³¹⁶
3. Az érettségi vizsgálat alapján nyert tanítói érettségi bizonyítvány feljogosít az egyéves önkéntességre, a tanítói állás ideiglenes elfoglalására, a tudományegyetem bölcsészeti fakultására való beiratkozásra.
4. A tanítói hivatal végleges betöltésére csak a tanítóképesítő vizsgálat alapján nyert tanítói oklevél minősít; ez jogosít fel az országos nyugdíjintézetbe való belépésre is.
5. Tanítóképesítő vizsgálatra oly jelöltek mehetnek, kik a tanítói érettségi vizsgálat kiállása után legkevesebb kétéves tanítói gyakorlatot tudnak bizonyítvánnyal kimutatni,³¹⁷ melybe a magántanítóság is beszámítható, ha azt nyilvános vizsgálat fejezi be. Ugyanezen feltétel

³¹⁴ II. Országos 1896. 644–648. (Kiemelések részben tőlem – D. P.)

³¹⁵ A kongresszus jegyzőkönyvében csak utalnak Radó Vilmos előadására, ám annak szövegét nem, csak határozati javaslatait közölték a kötetben. (II. Országos 1896. 643–644.)

³¹⁶ Lásd ehhez Nagy Lászlónak a TITOE választmánya által támogatott, ezzel egyező 1901. október 27-i javaslatát. (GyMSM GyL VIII. 55., valamint: *Eperjessy* 1889/5. 74.)

³¹⁷ Nagy Lászlónak – a TITOE választmánya által támogatott – 1901. október 27-i javaslatában a sikeres alapvizsgálat mellett 19 éves életkort és 1 vagy legfeljebb 3 évi tanítói gyakorlatot proponált a „tanítóképesítő szakvizsgálat” feltételeként, melynek bizottságával kapcsolatban nem említett országos szervezést. (GyMSM GyL VIII. 55.)

alatt a középiskolai érettségi bizonyítvánnyal bírók is bocsáthatók tanítói képesítő vizsgálatra, ha a tantárgyi különbözetből pótvizsgálatot tesznek. Az érettségi vizsgálatról számítva négy évnél később senki képesítő vizsgálatra nem bocsátható, s ha valamely jelölt a képesítővizsgálatot négy év múlva le nem teszi, tanítói hivatalt tovább nem viselhet.

6. *A tanítóképesítő vizsgálatok megtartására a vallás- és közoktatásügyi miniszter külön tanítóképesítő országos bizottságokat rendel, melyeknek tagjait a szaktudósok, a tanfelügyelők, az állami és hitfelekezeti tanítóképző intézeti igazgatók és tanárok, valamint a kiváló népiskolai tanítók sorából három-három évre a közoktatási miniszter nevezi ki.*
7. *A tanítóképesítő vizsgálat, amelynek nyelve csakis a magyar lehet, írásbeli, szóbeli és gyakorlati. Tárgyai: nevelés- és oktatástan, a népiskolai tantárgyak részletes módszertana, neveléstörténet, iskolai szerveztan és gyakorlati tanítás*³¹⁸ – határozták a középfokú tanítói képesítés reformját szorgalmazva, a vita során sem említve a tanítóknak a képzés érettségire épített felsőfokú jellegére vonatkozó elképzeléseit.

2.4. A TITOE tervezete „a tanítóképzés szervezetéről” s az új tanítóképzős képesítési szabályzat, rendtartás és tanterv fogadtatása (1898–1903)

A tanítóképzős szekció megbízásának megfelelően a *TITOE válaszmánya 1898. július 4-én „a tanítóképzés szervezetére”* vonatkozó – javarészt Nagy László által készített – *részletes tervezetet fogadott el*³¹⁹ és *terjesztett elő* előbb az egyesületi közgyűlésnek, majd a VKM-nek. E dokumentum tételéibe foglalták „a fejlődés közeli fokozatát”, s a hozzájuk fűzött megjegyzésekben jelezték „óhajajait” a jövőre nézve, lényegében tartva magukat a kongresszus irányelveihez (ezeket nem ismételjük).³²⁰ A tanító(nő)képzőkbe felvehetőnek ítélték azt, aki „14. életévét betöltötte, de a 20-at még nem haladta meg, s közép-, polgári vagy felsőbb leányiskola legalább 4 alsó évfolyamának vagy a teljes felső népiskolának kielégítő eredménnyel való elvégzését bizonyítja; továbbá ha egészséges és ép testi szervezetű, ép érzékű, kifogástal-

³¹⁸ II. Országos 1896. 644–648. (Kiemelések tölem – D. P.)

³¹⁹ *A Tanítóképző Intézeti Tanárok* 1898. 438–444.; Miklós 1907. 547.

³²⁰ *A tanítóképzés* 1898. 266.

lan előéletű *s magyarul tud.*”³²¹ A tanári kar javasolja a felettes hatóságnak az olyan növendékek eltávolítását az intézetből, akik nem tudnak magyarul vagy akiknek valamilyen fogyatékoságuk van. Megjegyzésükben jelezték: nincs kifogásuk az ellen, hogy a fővárosban vagy más nagyvárosokban a közép- és középfokú iskolák 6. osztályát végzettek számára nyissanak magasabb színvonalú képzőket, hároméves képzési idővel.³²²

A kongresszus heves magyarító kezdeményezéseinek tükraként a 16. §-ban leszögezték: „A hazai összes tanító- és tanítónőképző intézetek oktatási nyelve általában *a magyar*; de az illető fenntartó hatóság felterjesztésére a VKM megengedheti, hogy a hittant, az anyanyelvet és annak irodalmát valamely más hazai nyelven tanítsák.”³²³ Az egységes színvonal érdekében a VKM által minden képző számára kötelezően kiadott tantervet, s általa engedélyezett tankönyveket, vezérkönyveket sürgettek azzal, hogy az egyházi fenntartók, s az állami tantestületek engedélyt kérhettek volna jellegüknek vagy a helyi sajátosságoknak megfelelő tantervi módosításokra. Hatosztályos elemi gyakorlóiskolát kívántak két tanteremmel és tanítóval. A gazdasági gyakorlatokhoz kerti vagy mezei mintagazdaságot, a kézimunka oktatásához műhelyt kértek a képzők mellé, s lehetségesnek tartották köztartás és internátus létesítését is – lehetőleg az iskolai helyiségektől elkülönítve. Fontosnak

³²¹ *A tanítóképzés* 1898. 267–268. (Kiemelések tőlem – D. P.)

³²² *A tanítóképzés* 1898. 268. – *Bárczy István*, a fővárosi közoktatásügyi ügyosztály vezetője 1902. január 15-én egyebek között egy, a Röck Szilárd utcában létesítendő fővárosi tanítóképző létrehozására tett javaslatot. Egy 14 évnél idősebb fiatalokra számító, a középiskolák negyedik osztályánál magasabb előképzettségre épülő, így az általános műveltség birtokában csak a szakképzésre koncentrálnó 1–2 éves tanfolyam szükségességét a létező tanítóképzés hibáinak kritikájával indokolta: „A mai tanítóképzésnek... egyik általánosan elismert hibája, hogy szervezetében a képzés rendszerét külső szempontok uralják, s legkevésbé az a fontos elv, hogy a tanítójelölt egyéniségét az iskola belső igényeinek szemmel tartásával tökéletesítsük és alakítsuk igazi tanítójellemmé. A tanítóképzésben alárendelt kérdés legyen az, hogy a tanítói oklevél az érettségi bizonyítvánnyal egyenrangú-e vagy sem, jogosít-e egyetemi tanulmányokra stb... [A] nemzet általános műveltségét érinti az, hogy az a tanítónemzedék, mely a képzőt elhagyja, felfogja-e hivatását, átérti-e azt úgy, amint szükséges ahhoz, hogy megelégedéssel, nem fogyó lelkesedéssel töltsön be a tanítói állás minden kötelességeit. Nem az oklevél ad értéket a működő tanítónak, hanem az iskola falai között végzett munka kölcsönöz a tanító egyéniségének tiszteletet, becslést és úgy erkölcsi, mint anyagi méltánylást” – hangsúlyozta joggal Bárczy István, némiképp elvonatkoztatva attól, hogy a bérezés a közszolgáltatásban igenis összefüggésben állt/áll a végzettség színvonalával, besorolásával. (1902. 6.) Lásd ehhez: *Mann* 2002. 70.

³²³ *A tanítóképzés* 1898. 266. – A mai olvasóban óhatatlanul felmerül: engedély hiányában a nemzetiségi vidékeken, az ottani nemzetiségi növendékeknek az anyanyelvet vajon miként taníthatnák másként?

tartották leszögezni, hogy a tanév során mindenütt hazafias ünnepek tartandók.³²⁴

A TITOE tervezete szerint a tanári testületeket az igazgatón és a gyakorlóiskolai tanítókon kívül „legalább 7 rendes tanár”³²⁵ alkotta volna (tanítóképző tanári végzettségű,³²⁶ feddhetetlen előéletű magyar állampolgárokból pályázat útján kiválasztva, „életfogytiglan” tartó kinevezéssel,³²⁷ más fizetéssel járó hivatal tilalmával).

A hitoktatók csak a saját felekezetükhöz tartozó tanulók tanulmányi és fegyelmi ügyeiben rendelkeztek volna szavazati joggal. Elképzelésük szerint az intézet érdemi döntéseit a tanári testületek hozták volna (a testület működését az önkormányzatiság felé elmozdítva³²⁸), melyek közül a fontosabbakról tájékoztatták volna a tanítóképző intézeti főigazgatót. Őt ilyen főigazgató gyakorolta volna egy-egy kerület élén a képzők felügyeletét a kerületéhez tartozó valamennyi ilyen intézmény felett (fenntartóra való tekintet nélkül). A szakmai színvonal nyomon követése, a törvényes előírások, rendeletek betartatása, tantervek, tankönyvek használatának vizsgálata, az esetleges

³²⁴ A tanítóképzés 1898. 269–270.

³²⁵ A tantestület tagjainak felsorolásában tudatosan nem szerepeltek zene- és rajztanárok, segédtanárok, akik a gyakorlóiskolai tanítókkal együtt az alacsonyabb X. és XI. fizetési osztályba voltak akkor besorolva. Azt kívánták ugyanis, hogy ők is a VIII. és IX. fizetési osztályba kerüljenek a tanítóképző intézeti rendes tanárokhoz és igazgatókhoz hasonlóan (nyugdíjszabályaik módosítását is ezen elv szerint vázolták). Kérvényezték a tanárnők bérének a tanárokéval egyező meghatározását s azt is, hogy az egyházi fenntartású intézményekben se lehessen a rendes tanárok fizetése kevesebb, mint 1200 Ft, korpótlékuk pedig ötvenként 200 Ft-tal emelkedjék. A lakbérpótlékkal kapcsolatban is voltak kéréseik, de bér- és nyugdíjügyeikkel tanulmányunkban nem kívánunk részletesen foglalkozni, hiszen helyzetük ekkor már sokkal kedvezőbb volt a tanítóknál, egyre inkább a középiskolai tanárok helyzetéhez volt hasonló. (Nagy L. 1890/2. 243–246.; A valóság- és közoktatástügyi 1890. 249–251.; A tanítóképzés 1898. 273–276.; Vö.: Az állami 1893. 112–119.; Segédtanári állás 1893. 433–435.; Folyamodvány az állami 1893. 440–447.; Szemelvények 1893. 558–561.; Kozári 2012. 60–90.)

³²⁶ A tanítóképző intézeti tanári végzettség megszerzését illetően lényegében a kongresszuson elhangzottakat ismételték, törekvésük lényege a középiskolai tanárok végzettségéhez való közelítés volt, az ezzel járó társadalmi státusz, fizetés megszerzésének szándékával. (A tanítóképzés 1898. 277–278.)

³²⁷ Részletesen vázolt fegyelmi eljárás útján (első fokon az országos tanítói és tanári fegyelmi bíróság révén, a VKM javaslatára, másodfokon a közigazgatási bíróság döntésével) állásából a tanár csak akkor lett volna eltávolítható (akár a nyugdíjjogosultsága elvesztésével is), ha kötelességét hanyagul végzi, botrányt okozó erkölcstelen életet él, súlyos kihágást követ el vagy államellenes tettet követ el. (A tanítóképzés 1898. 277–278.)

³²⁸ „A jelzett szempontból az igazgatói állás természetének, amely nem az államhatalom, hanem az intézeti és testületi érdekek kifelé való képviselésében áll, az felelne meg leginkább, ha a megbízatás nem a fennhatóságtól, hanem a testülettől magától származnék” – írták. (A tanítóképzés 1898. 271–272.)

államellenes tevékenység megakadályozása mellett e főigazgatók fontos ellenőrző-irányító szerepet játszottak volna a tanítói érettségi és képesítő vizsgákon is.³²⁹ Utóbbiakkal kapcsolatban az 1898. évi tervezet csak a külföldön szerzett oklevelek honosítása terén nyújtott újat: magyar nyelvből és irodalomból, történelemből, alkotmánytanból és földrajzból tanítói érettségi vizsgát, s „megszabott feltételek mellett”, országos bizottság előtt tanítói képesítővizsgát javasoltak a hazánkban tanítói munkát vállalni szándékozók pályára engedéséhez.³³⁰

Javasataikat az 1868. évi népoktatási törvény módosítására szánták, de ez irányú törekvésük még évekig visszhang nélkül maradt. *A VKM csak kevés javaslatukat respektálta az állami tanító- és tanítónőképzők új rendtartását és képesítő vizsgaszabályzatát közreadó 1900. évi 45.781. számú rendeletében.*³³¹ Mohar József kritikai ismertetésében emlékeztetett arra, hogy a rendlettervezet vitája során a tanítóképző intézeti tanárság „idegenkedve” fogadta azt, hiszen „három évtizedes buzgó munkássága után nem szabályzatok revideálását várta, hanem a tanítóképzés általános továbbfejlődését biztosító törvényes intézkedéseket remélt”. A tanítóképzés egységes színvonala érdekében elsősorban az egyházi képzőkkel kapcsolatos állami jogosítványok, felügyeleti, irányítási jogok bővítését várták a törvénymódosítástól, hiszen az egyházi képzőkből kerül ki „a magyar néptanítói karnak túlnyomó része,³³² [s] ezen nem ellenőrzött intézetekből kikerült tanítói karra bízva a magyar állam legszentebb feladatát: polgárainak nevelését!”³³³ – írta, majd hozzátette: mindazonáltal örömmel üdvözlük a rendeletet, mert „ezeket a szabályza-

³²⁹ *A tanítóképzés* 1898. 279–281. Tervezetük szerint a tanítói érettségi vizsgálaton kívül – ahol a tanfelügyelő vagy miniszteri megbízott elnökölt volna – a képzők kikerültek volna a gyakran tanítói végzettségű királyi tanfelügyelők hatásköréből, ezzel is távolodva a népiskolai szférától, közeledve a teljes értékű középiskolává váláshoz (ami – a tanítóktól eltérően – a képzős tanárok törekvéseinek középpontjában állt).

³³⁰ *A tanítóképzés* 1898. 277.

³³¹ Lásd ezeket: Halász szerk. 1910. 921–942. és 949–958. A TITOE VIII. közgyűlésén, 1904. május 23-án, Kovács János, a TITOE elnöke jelezte: készülnek már a „hazafias” felekezetek ezt figyelembe vevő új szabályzatai is. (*Napló* 1905. 71.)

³³² Az 1901/1902. tanévben képesítést nyert 2549 tanító és tanítónő közül 1598 felekezeti képzőben jutott oklevélhez. (*A népoktatás reformja* 1904/21. 3.)

³³³ Mohar 1901. 152. – Miközben az állami tanárok felrőtták e szabályzatoknak, hogy azok csak az állami intézményekre vonatkoznak, addig a bevezető rendelet egy utalása nyomán a Magyar Katolikus Tanítók Tanügyi Tanácsának közgyűlésén riadót fújtak. Kifejtették, hogy megítélésük szerint „az államkormányzatnak a népoktatás fejlesztése címén kiadott újabb rendelkezései figyelmen kívül hagyatva, rést nyitnak különösen a katolikus iskolák jellegének végelpusztítása céljából. Erre mutat a képezdei rendtartásra és a képesítők szabályzatára vonatkozó miniszteri rendeletben kifejtett tancél, mely szerint az előhírmőke akar lenni az egységes képzésnek...” (*Magyarországi Katolikus* 1901/7. 52.) Lásd ehhez: Nagy P. T. 2005. 63–79.

tokat *sikerült pedagógiai alkotásoknak* tekintjük, melyek az állami tanítóképzés működését nemcsak egységesebbé, hanem intenzívebbé is fogják tenni. Nem azokat az eszméket látjuk a kiadott rendeletekben megvalósítva, amiket egyesületünk nemcsak megérlelt, hanem jóformán *rendszerbe* is szedett, de megtaláljuk bennük a mai rendszer lényeges tökéletesítését”, mert ez egy „valóban liberális szellemű és mély pedagógiai értékű rendelet, amely a miniszteri intézkedéseket nemcsak bevezeti, hanem fennköltén magyarázza és lényegesen meg is világítja.”³³⁴

Mohar József elégedetten idézte a rendtartást bevezető rendeletből, hogy „a tanítóképző intézet szakiskola. A magyar néptanító eszményképének beol-tása a fogékony ifjú lélekbe és ennek az eszményképnek a megvalósítása a gyakorlati életben: ez a tanítóképző intézet igazi hivatása.”³³⁵ Örömmel konstata-lta, hogy az új rendtartásban a tanító(nő)képző megmaradt 4 évfo-lyamosnak, hogy az egyes osztályok létszámát 30 főben maximálták, hogy a felvehető növendékek legkisebb életkorát már a fiúknál is 14 évben határoz-ták meg,³³⁶ s hogy lényegesen csökkentették a nagyrészt laikusokból álló igazgatótanács hatáskörét (az ösztöndíjosztáson kívül lényegében a vagyoni és gazdasági ügyekre korlátozták),³³⁷ növelve a tanári testületét és a királyi tanfelügyelőét. Ugyanakkor sajnálattal fogadták, hogy a tanulmányi/egyelmi ösztönzés fontos eszközei, a „jótétemények”, segélyek kiosztása továbbra sem került a tanári testület hatáskörébe, ez ügyben csak javaslatte-lési joguk volt.³³⁸

Üdvözltek, hogy egy sor kérdésben – az igazgatótanács kompetenciájá-nak rovására – az igazgató jogköre szélesedett, ugyanakkor berzenkedve fogadták, hogy a rendtartás felfogása, hatáskörmegosztása messze esett az általuk az 1898. évi dokumentumban vázolttól. Azt pedig, hogy a tanári tes-tülettel való egyet nem értése esetén bizonyos sürgősnek ítélt esetekben az

³³⁴ Mohar 1901. 153.

³³⁵ Mohar 1901. 154. (Kiemelés tőlem – D. P.)

³³⁶ Ezzel egyébként jogilag kétséges módon (ám szakmailag helyesen) az 1868. évi XXXVIII. tc. 87. §-a után a 86. §-t is rendeleti úton módosították. Mohar 1901. 154.

³³⁷ Az igazgatótanácsokról hosszú időn át zajló vitához lásd pl.: É. 1893. 354–355.; Víz 1893. 360–361.; Segédtanári állás 1893. 435–437.; György 1893. 544.; Egy régi tanár 1893. 625–626., 628.

³³⁸ Üdvözltek ugyanakkor, hogy a tanári testület javaslatára e jótétemények – nevelési eszközként – év közben is változtathatók voltak, s azt is, hogy a rendtartásban a köztartás és az externátus mel-lett komolyabb hangsúlyt kapott az internátus nevelési célja is: „Az internátusi élet családian rendezendő be; a család feje az igazgató, a tanulók testvéri szeretetben éljenek egymás között. A vezetésnek legfőbb gondja legyen, hogy a kartársi együttérzést, a hivatásszeretét, a nemzeti szellemet és a nemes eszmék kultuszát meggyökereztesse, ápolja és megerősítse az ifjak lelké-ben.” Mohar 1901. 158. (Kiemelés tőlem – D. P.)

igazgató nemcsak felfüggesztheti a tantestület határozatát, hanem életbe is léptetheti az általa helyesnek tartott intézkedést, egyenesen „abszolutisztikus ízűnek” ítélték.³³⁹ Rosszallással fogadták, hogy 1898. évi javaslatukat semmibe véve, a minisztérium szabályzata a tantestület tagjait továbbra is „igazgató, rendes, segéd-, helyettes, megbízott és óraadó tanárok” besorolásban említette. „Ennyi kategóriája a tanároknak még paródiának is sok! ... Legyenek *rendes tanárok* és rendes tanári munkakört betöltő ideiglenesen, de legfeljebb három évig betöltő *helyettes tanárok* és szabályoztassék valahára a képzős tanárok képzése és képesítése,”³⁴⁰ akkor elérhetőek lesznek a rendtartás ideális céljai” – hangsúlyozta kollégái nevében Mohar József.³⁴¹

³³⁹ Annak, hogy a rendeletben ez így alakult, némi szerepe lehetett *Sebestyén Gyula* miniszteri megbízottnak, az Országos Közoktatási Tanács titkáranak is, aki a TITOE választmányának 1897. december 22-i ülésén „erősen támadta az előterjesztőnek [Peres Sándor igazgatónak] azon álláspontját, mely szerint a tanári testületek autonomikus testületekké válhatnak, melyek választják és ellenőrzik az igazgatót. Nemcsak azon okból tartja ezt a felfogást helytelennek, mert ilyen állapotok között elvész a személyi felelősség, mivel valamely intézetnek az ügyeiért csak egy egyént és nem egy egész tantestületet lehet felelősségre vonni, hanem azért is, mivel *tanítóképzőink ilyen szervezetét egyáltalán nem tartja beilleszhetőnek hazánk államkormányzatának organizmusába.*” *Léder Ábrahám* a tantestületek békéjét féltette a javaslatról, míg *Verédy Károly* tanfelügyelő a kormány diszkrecionális jogának tartotta, hogy kit nevez ki bizalmi állásra, igazgatóvá. *Nagy László* ellenben az igazgatói teendők decentralizálása mellett érvelt: „A mostani állapotok mellett az igazgató éppenséggel nem képes azon sokféle kötelességnek megfelelni, melyet állása rá ró, s melyek a külföldi hasonló fajú iskolákban is legalább három egyénre nehezednek.” Válaszában az előterjesztő kitarított álláspontja mellett, s az elnöklő *Kovács János* a különböző álláspontok közös vonását emelte ki: „az intézetek vezetésébe a tanári kar a mostaninál nagyobb mértékben vonandó be”. (*Egyesületi élet* 1898. 63–64.; *Nagy L.* 1898. 405–407. Kiemelés részben tőlem – D. P.) Lásd ehhez: *Egy régi tanár* 1893. 623–625.

³⁴⁰ A VKM 1906. február 17-én adta ki 11 890. sz. szabályzatát a tanítóképző intézeti tanárok képzéséről és képesítéséről, s a 41 682/1907. sz. rendelettel e tanárvizsgálatok ügyvitelét szabályozta. (*Halász szerk.* 1910. 958–969.) Lásd ehhez: *Király* 1890/11. 179–180.

³⁴¹ *Mohar* 1901. 156. – Természetesen nem a megnevezések nyelvi kuszasága ellen volt ízlésbeli kifogásuk a képzős tanároknak. Egzisztenciális kérdésről volt itt szó. Egyrészt arról, hogy az 1893. évi IV. tc. s a VKM rendelete az állami tanítóképző intézeti igazgatókat a VII–VIII. fizetési osztályba, a tanítóképző intézeti tanárokat, tanárnőket a VIII–IX. fizetési osztályba, a tanítóképző intézeti segédtanárokat, tanítónőket a X. fizetési osztályba, a tanítóképző intézeti tanítókat, segédtanítókat (ide értve a művész- és testnevelő tanárokat is) a XI. fizetési osztályba sorolta. (*A magyarországi népoktatásügy* 1893. 652–653.; *Az állami* 1893. 112–119.; *Az utolsó* 1893. 219–220.; *A kultuszminisztérium* 1893. 222–224.; *Az állami tanítóképző-intézeti* 1893. 370–380.) – *Felkai László* közlése szerint „a tanítóképző intézetekben a századfordulót közvetlenül megelőző évben mintegy 20 igazgató fizetése 2400–1400 forintig, mintegy 70 tanáré 1800–1200 forintig terjedő skálán mozgott. Az itt foglalkoztatott segédtanítók, zenetanárok, tanítók 900–400 forint, a tornatanítók 300–200 forint fizetésben részesültek.” (1994. 85.) Másrészt arról, hogy sokáig csak a rendes tanári kinevezéstől léptették be a nyugdíjintézetbe a pedagógusokat, s onnantól számították a szolgálati idejüket, márpedig az ilyen kinevezésig több, nemegyszer 5–10 év telt el. S ha még ehhez hozzáesszük, hogy munkaköri leírásuk, kötelező

Elfogadták, hogy hatosztályos osztatlan népiskolaként írták le a szabályzatban a gyakorlóiskolát (hiszen figyelembe kellett venniük, hogy a népiskolák 78%-a osztatlan volt akkoriban³⁴²), de úgy vélték, hogy ebben osztott osztályra is szükség lehet, ezért az iskola berendezése ennek megfelelően lenne kialakítandó. Bármilyen legyen is az épület, „a gyakorlóiskola és a gyakorlati kiképzés lelke mindenkor a gyakorlóiskolai tanító lesz... Nem hallgathatjuk el ezért az olyan irányzat felett érzett aggodalmunkat, amely ezen állás erkölcsi és anyagi megbecsülését mind alább és alább süllyeszti. Halálos csapás a kezdő fizetésnek 700 Ft-ról 500 Ft-ra való leszállítása és ezzel kapcsolatban a szolgálati éveknél 30-ról 40-re való áttétele volt.³⁴³ Azt hittük, már több nem jöhet, de íme, az ötödéves pótlékokat szabályozó miniszteri rendelet még tudott mit elvenni: az eddigi 100 Ft-os pótlékot 10%-ra szállította le. Valóban itt van már az ideje annak, hogy ez állással együtt a gyakorlati képzés színvonalát megmentsük!”³⁴⁴ – szólította fel olvasóit kolégái nevében Mohar József.

Az új képesítővizsgálati szabályzat elemzésére áttérve, rezignáltnál állapította meg, hogy az figyelmen kívül hagyta 1898. évi javaslatok zömét s „az 1892. évi szabályzat alapelveitől semmiben sem tér el; annak nyolc év tapasztalatai alapján eszközölt *előnyös revíziója*. Az egységes állami képesítéstől tehát annyira vagyunk, mint azelőtt voltunk. Pedig ezt a reformot nemcsak az illetékes tanügyi körök, hanem számottevő parlamenti tényezők is mind jobban és szélesebb körben sürgetik. Kétségtelen, hogy a magyar nemzeti népnevelés megteremtésének ez elengedhetetlen előfeltétele és egy új népoktatási törvény szilárd alapjának legelső köve. ... A tanítóképzésre termékeny intézkedés lett volna, hogy a tanítói oklevél képesítsen az egyetem

óraszámuk is eltért néhány felsorolt kategória esetében, láthatjuk, hogy korántsem bölcsész nyelvi játékokról volt szó e kérdés kapcsán akkoriban.

A felekezeti tanárok bére ettől eltért, az egyes felekezetek anyagi helyzetének, tradícióinak, hozzáállásának függvényében. Bérük és várható nyugdíjuk felzárkóztatását a TITOE már 1889-től szorgalmazta. 1890 tavaszán a választmány az augusztusi közgyűlés témájává tette: „A felekezeti tanítóképző intézeti tanárok anyagi helyzetének javítása, tekintettel arra, hogy díjazásuk és nyugdíjuk az államiakéval összhangba hozassék.” Május 19-én a téma kidolgozására Gamauf Györgyöt kérték fel. (*A vallás- és közoktatásügyi* 1889. 23–25.; *Gamauf* 1890. 417–419.; *Nagy L.* 1890/6. 478–479.)

³⁴² *Somogyi* 1890. 189.

³⁴³ E folyamat során előbb az 1868. évi XXXVIII. tc. 85. §-ában meghatározott 700 Ft (1400 Kr.)+lakpénz bért szállították le a XI. fizetési osztálynak megfelelő bérekre (míg a többi képzős pedagógusét időközben a fizetési osztályba sorolással megemelték), majd a gyakorlóiskolai tanítóknak a képzős tanárokhoz hasonlóan nyugdíjszabályait is a népiskolai tanítókéhoz közeleltették.

³⁴⁴ *Mohar* 1901. 157–158.

némely szakjaira való beiratkozásra”³⁴⁵ – de ez éppúgy nem történt meg, mint a tanítóképzés záróvizsgájára vonatkozó 1896–1898. évi – a tanítóság számára is fontos –, az érettségit nyújtó alapvizsgára s a végleges tanítói alkalmazáshoz szükségesnek vélt képesítő vizsgára vonatkozó javaslataik figyelembevételé.

A részletek változtatását illetően azt emelte ki, hogy egy év tanítói gyakorlat igazolása mellett már az érettségizettek is képesítővizsgát tehettek, s hogy a tanfelügyelőknek már nem volt joguk egyoldalúan változtatni a képesítővizsga tételein. Ha azokat nem találták kielégítőeknek, a tantestületet szólíthatták fel új tételek kidolgozására. Megelégedéssel fogadta ugyanakkor, hogy az új szabályzat világosan kimondta: „aki a magyar nyelvi dolgozatból akár *tárgyi*, akár *nyelvi* szempontból elégtelen érdemjegyet kap, megbukottnak tekintendő”. Rossznéven vette viszont, hogy a „rendes tanulók” képesítővizsgája ingyenes maradt, így a vizsgáztató tanárok – eltérően érettségiztető gimnáziumi kollégáiktól – elestek az ebből származó jövedelem lehetőségétől.³⁴⁶ Kritikai ismertetését Mohar József azzal zárta, hogy továbbra is küzdeni fognak a tanítóképzés érdemi reformjáért, az 1868. évi népiskolai törvény revíziójáért.³⁴⁷ A küzdelem folytatására két évvel később, a Berzeviczy-féle törvényjavaslat vitáján kerülhetett sor.

Előbb azonban „az alapos és mindenoldalú előtanulmány után” elkészült, 12 év erőfeszítése nyomán *1903. január 3-án, a VKM 40.181/1902. számú rendeletével kiadott új tantervvel* kapcsolatos feladatokra kellett koncentrálniuk. Életbe léptető rendeletében *Wlassics Gyula* miniszter hangsúlyozta, hogy az állami elemi tanító(nő)képző intézetek számára kiadott tanterve gyökeres változást hoz az érvényben lévő, 1881–1882-ben kiadott szabályozásokhoz képest. „Az új tanterv alap gondolata és legfőbb törekvése, hogy a *tanítóképző intézet szakiskola jellegét minél határozottabban kidomborítsa*, s ily módon egyfelől tanítóképző intézeteink és a népiskola, másfelől tanítóképzésünk és a néptanítói hivatás között minél szorosabb és bensőbb kapcsolatot létesítsen. ... Ma már kétségen felül áll, hogy tanítóképzésünk sem a népiskola színvonalához alászállva, sem a középiskolai tanítás felé törekedve meg nem találhatja azt az utat, melyen rendeltetését helyesen betölti. A tanítóképző intézetnek sem a nép-, sem a középiskola nem lehet előképe. *A tanítóképző intézet nem lehet más, mint szakiskola, amely kizárólag és teljesen a*

³⁴⁵ Mohar 1901. 159.

³⁴⁶ E megjegyzése a fiúképzők növendékeinek társadalmi összetételét, jórésztük szűkös anyagi körülményeit figyelembe véve egyoldalúan tanárpártinak tűnhet a számunkra.

³⁴⁷ Mohar 1901. 159–160.

népiskolai tanítói hivatásra készíti elő tanítványait. ... A tanítóképző intézet olyan szakiskola, amelynek tanulmányi rendjében a közműveltségi tantárgyak éppoly lényegesen hozzátartoznak a hivatásszerű képzéshez, mint a pedagógiai tantárgyak és a tanítói gyakorlat. Azok a népiskola ismeretanyagát közlik a leendő tanítóval, de oly színvonalon, hogy felette uralkodni és vele céljaihoz képest rendelkezni tudjon... Minden tárgy a maga módja szerint a hivatásszerű szakképzés szolgálatában áll, s olyan tárgynak, mely ezt a szolgálatot nem teljesíti, nincs helye a tanítóképzés rendszerében. Uralkodó jellemvonása az új tantervnek, hogy a tanítóképzés eme didaktikai egységét határozottan kifejezésre juttatja és foganatosítását biztosítja.

Így fogván fel a tanítóképző intézetek feladatát, a tanterv a törvényesen megszabott közműveltségi tantárgyak tudományos színvonalának emelésével, körük pontos meghatározásával és anyaguk megválogatásával is a tanítói szakképzést óhajtja intenzívebbé tenni. ... Az új tanterv a más fajú és más fokozatú iskolákkal szemben szigorúan megóvjva a tanítóképzők önállóságát, s ennek megfelelően a tanítónőképző intézeteket feloldja a felsőbb leányiskolákra való tekintettel rájuk kényszerített alkalmazkodás alól. ... Az új tanterv... helyreállította a tanítóképző intézetek szervezeti és tanulmányi egységét, s köztük csupán oly jelentéktelenebb eltéréseket enged meg, amelyek a kétféle képzés természetéből önként következnek.

A tanítóképzés egységét törekszik megerősíteni az új tanterv azzal is, hogy *lehetőleg alkalmazkodik a felekezeti tanítóképző intézetek szükségéhez.* ... [E]gyetlen olyan rendelkezése sincs, amely a felekezeti tanítóképző intézetek érdekeibe ütköznék, sőt a tanítójelöltek élethivatása szempontjából oly fontos valláserkölcsi nevelésre ez a tanterv nagyobb nyomatókat vet, mint bármelyik elődje... a hitoktatásra a IV. évfolyamban is heti két órát szán, s ezzel a hitoktatás heti óraszámát nyolcra emeli. ...

[T]eljes mértékben elismeri és méltányolja a *pedagógiai elméletnek és gyakorlatnak nagy jelentőségét a hivatásszerű képzésben, s ... fenntartás nélkül megadja nekik az elsőséget a többi tantárgyak között.* A fősúlyt azonban nem az elméletre, hanem a gyakorlatra helyezi... A pedagógiai tantárgyakon kívül az új tanterv *különösebben azokat a tantárgyakat emeli ki, amelyek a nemzeti nevelésnek, a hazafias szellem ápolásának leghathatósabb tényezői.* ... A magyar nyelv és irodalom tanterve csupán a tanítás kereteit állapította meg, elméleti kategóriák szerint; célja és módszere gyakorlati és hivatásszerű. A magyar nemzeti szellem kifejezésbeli sajátosságainak megértése és elsajátíttatása, továbbá a tanítójelölt bevezetése a nemzet lelkivilágába, hogy majdan nemzetfenntartó törekvések buzgó munkásává lehessen...

A történettanítás középpontjába az új tanterv a nemzeti történetet helyezi, s ennek oktatását mind a négy évfolyamon keresztülviszi... [A]z első két évfolyamban az egyetemes történettel összekapcsolva, a harmadikban pedig önállóan foglal helyet, míg a negyedik évfolyam alkotmánytani oktatása az egész történettanítás tanulságait egybefoglalja és értékesíti a gyakorlati élet számára. Ugyancsak a fentebb kiemelt szempontból történt a *földrajz* tanításának három évre kiterjesztésével, Magyarország földrajzának a harmadik évfolyamba helyezése, hogy ily módon a tanítójelöltek hazájuk földjét összes földrajzi tanulmányaik felhasználásával minél behatóbban... ismerhessék meg” – olvashatjuk a miniszter rendeletében, mely egyebek között kitért a mennyiség- és természettudományokkal kapcsolatos újításokra s a művészeti és gyakorlati tárgyakra, melyek óraszámát s tanításuk intenzitását jelentősen növelték. Kiemelte Wlassics Gyula az egyes tantárgyak anyagának pontos részletezését, s hangsúlyozta azt is, hogy a heti óraszámok növelésével „innen maradtak azon a határon, amelyet a külföldnek éppen legfejlettebb képzőintézetei elértek”. Végül reményét fejezte ki, hogy az új tanterv a hozzá készülő *utasításokkal* együtt hivatva van rá, hogy új korszakot nyisson a tanítóképzés történetében.³⁴⁸

A tanítóképző tanárok bő egy évtizedes – már az 1889. és 1890. évi gyűléseiktől folyamatosan kikristályosodó – törekvéseinek jelentős részét érdemben hasznosító tanterv kiadásával egyidejűleg *Wlassics Gyula* levélben fordult a TITOE vezetőihez:

„Midőn az Országos Közoktatási Tanács javaslatát jóváhagyva és elfogadva, az állami tanító- és tanítónőképző intézetek új tantervét kiadtam és fokozatos életbeléptetését az 1903/1904. tanév kezdetével elrendeltem, készséggel felhasználom az alkalmat arra, hogy a Tanítóképző Intézeti Tanárok Országos Egyesületének, amely ezen tantervrevízió munkáját annak idején megindította, céljait kitűzte, az alapul szolgáló első tervezetet elkészítette, az érdeklődést ezen ügy iránt állandóan ébren tartotta, és sikerét szakszerű javaslataival elősegítette, legőszintébb elismerésemet és köszönetemet kifejezem.”³⁴⁹

A TITOE nevében a Magyar Tanítóképző anonim [véltetően a főszerkesztő, Nagy László által írt] *vezércikkében reagált az új tanterv életbeléptetésére* s az elmúlt küzdelmes évtizedek történéseire. „Nincs iskolai tanterv Magyarországon, sőt talán külföldön sem, amelynek megteremtésében az összes nem hivatalos és hivatalos tényezők oly összehangzóan, annyi egyesített törekvés-

³⁴⁸ *Wlassics* 1903. 132–136. Lásd továbbá: *Mann*, 1994. 24.

³⁴⁹ *Az új tanterv* 1903. 130.

sel és kölcsönös támogatással vették volna ki részüket, mint az új tanítóképző tanterv készítésében. Kormány, Köznevelési Tanács és a tanárok egyaránt nemes szándékkal fáradoztak azon, hogy oly tanterv készüljön, amelyből a tanítóképzés s az egész népoktatás ügye hatalmas lendületet kapjon. ... [G]öröngyös út vezetett a mai célpontig. Egyesületi és testületi tanácskozások, irodalmi viták, eszmék és egyének harca, a kedélyeket fölriasztó vészkiáltások, emlékiratok, a hivatalos munkálatok elalvása és felébresztése, mozgalmak és ellenmozgalmak előzték meg e tanterv megszületését. Nem is csoda, mert *e tanterv készítése közben a tanítóképzés egész oktatási rendszerre gyökeres átdolgozáson ment keresztül, a régi rendből kő-kövön nem maradt, új eszmék, új törekvések kerültek felszínre, sőt a készítés munkája a szervezeti kérdésnek is egész raját kavarta föl.*

Most elültek a szelek s lecsendesültek a hullámok. S e magasztos pillanatban, amikor a tanterv országosan kihirdettetik, nem inkrimináljuk a múltat, sőt nem vonszoljuk a bírálókat ítélőszéke elé az... életbeléptető rendeletet sem, pedig volna annak egyéni jellegű felfogásához néhány szavunk. E pillanatban el kell némulnia minden harci szónak, s egy gondolatban, egy törekvésben kell összeforrnia az ellentétes nézeteknek, hogy a tanterv teljes és okszerű végrehajtásának útját egyengessük. Az új tanterv, mint minden emberi munka, nem tökéletes, s a viszonyok, amelyek között majd élnie kell, még kevésbé mentesek a bajoktól, éppen ezért sok fáradtsággal s nehézséggel fog járni végrehajtása. Mielőtt azonban a munka igájába hajtának nyakunkat, adjuk át egy pillanatra magunkat az öröm gondtalan érzésének” – írta a vezércikk szerzője,³⁵⁰ jelezve azt a légkört, amely a rendelet megjelenésekor a TITOE vezetőit áthatotta. Wlassics Gyulával egyetértve új korszak kezdetét sejtették, remélték a magyarországi tanítóképzés történetében.

Hasonlóan nyilatkozott Kovács János, a TITOE elnöke, a tanterv egyik előterjesztője a Köznevelési Tanácsban 1904 májusában, a szervezet VIII. közgyűlésén. Úgy vélte, hogy a *„Rendtartási Szabályzat és a Tanterv, ez a kettő már a tanítóképzés teljes belső reformját jelenti.* Igaz, hogy ezek egyelőre csak az állami intézetekre vonatkoznak, de hazafias felekezeteink főhatóságai, akik iskoláikkal mindig lépést tartanak az állami iskolák előrehaladásával, e részben sem maradtak el, és ma már a katolikus és protestáns tanítóképzők Rendtartása és Tanterve nagy részben elkészült, részben pedig készülöben van.”³⁵¹

³⁵⁰ *Az új tanterv* 1903. 129–130. (Kiemelés tőlem – D. P.)

³⁵¹ *Napló* 1905. 71. (Kiemelés tőlem – D. P.)

2.5. *Viták a Berzeviczy-féle törvényjavaslatról és a tanítóképzők felügyeletéről*

Optimista várakozásuk 1904 tavaszán, Berzeviczy Albert miniszternek a népiskolai, a magyar nyelv tanítására vonatkozó s a községi és hitfelekezeti tanítók bérezéséről szóló törvények³⁵² módosítását célzó javaslatának szakmai vitára bocsátásakor³⁵³ csak erősödhetett. Úgy érezhették, hogy a tanítóképzés törvényi szabályozásáért és korszerűsítéséért folytatott hosszú küzdelmük legalább részleges sikerrel zárulhat a közeljövőben.³⁵⁴ A TITOE álláspontját összegző Nagy László örömmel konstataulta, hogy Berzeviczy Albert hű maradt a II. egyetemes tanügyi kongresszuson – akkor még „civilként” – képviselt álláspontjához,³⁵⁵ s javaslata lényegében az ott hangoztatott elveknek megfelelő, ami „fokozta a bizalmat személye iránt”. Majd hozzátette, hogy „a törvényjavaslatnak már nem vagyunk olyan feltétlen dicsőítői, mint az ő személyének”. S arra kérte a minisztert ne siesse el a dolgot, figyeljen a javaslatával kapcsolatos szakmai reflexiókra.

Kérte ezt annak ellenére, hogy elfogódottan állapította meg: a törvényjavaslat legszínvonalasabb „negyedik fejezetének huszonnyolc paragrafusában a Tanítóképző Intézeti Tanárok Országos Egyesülete tervszerű, szakadatlan, kitartó és bölcs munkásságának eredménye van összefoglalva”.³⁵⁶ Ezt követően pontról pontra haladva jelezte, hogy a javaslat mely paragrafusai a TITOE milyen kezdeményezéseivel csengenek össze, messzemenően követve a fentiekben ismertetett 1896–1898. és 1901. (és 1902.) évi elképzeléseiket a képzők szervezetére, felszerelésére, tanterveire, tantárgyaira, a tanulmányokat záró alap- és szakvizsgákra, az ilyen vizsgák alapján nyert tanítói oklevélnek (a köztisztviselők minősítése szempontjából) az érettségivel való egyenértékűségére,³⁵⁷ a tanári testület jogkörére, az igazgatótanács kiiktatá-

³⁵² A javaslat az 1868. évi XXXVIII., az 1879. évi XVIII. és az 1893. évi XXVI. törvények módosítását igérte. (*Törvényjavaslat* 1904. 441–472.)

³⁵³ A fentiekben szó volt a törvényjavaslatnak az elemi oktatást és a tanítókat érintő részeiről, itt most a dokumentumnak a tanítóképzésről szóló IV. és a tanfelügyeletet érintő V. fejezeteivel foglalkozunk.

³⁵⁴ *Napló* 1905. 71–72.

³⁵⁵ Ennek lényegét a fentiekben a tanítók álláspontjának alakulását taglaló fejezetben már olvasóink figyelmébe ajánlottuk.

³⁵⁶ *Nagy L.* 1904. 477.

³⁵⁷ A tanítók régi követelése mellett e javaslatra ösztönözhetta a VKM-et, hogy nem sokkal korábban az igazságügyi minisztérium az 1870. évi V. tc. 270. és 461.§-ai alapján kimondta, hogy a tanító közhivatalnok. Majd 1902 tavaszán a közigazgatási bíróság döntést hozott, mely szerint

sára, a tanárok képesítésére stb. vonatkozóan. Ezért *támogatásukról biztosították a minisztert „a törvényjavaslat keresztülvitelében”*.

Mindazonáltal *a részleteket illetően egy sor kifogást emeltek.*³⁵⁸ A képzés színvonalát, nemzeti céljainak megvalósulását féltve nem helyeselték az előírt képesítés hiánya esetén tartható felvételi vizsga lehetőségének fenntartását s azt, hogy a magyar nyelv ismeretét nem feltétlenül kívánták meg a jelentkezőktől.³⁵⁹ Elítélték, hogy „a javaslat a felekezeti hatóságokra szabadon bízta a képző intézet nyelvének meghatározását. *Minden felekezeti képzőben a magyar nyelven és irodalmon kívül* [amit a tervezet előírt – D. P.] *legalább a történelem, alkotmánytan, a földrajz s a neveléstan magyarul tanítandó*”, állították.³⁶⁰ Helytelenítették az igazgatói hatáskörnek még az 1901. évi rendtartásnál is nagyobb kiterjesztését (a tantestülettel szemben is),³⁶¹ a segédtanári státusz fenntartását, s azt, hogy a képzős tanári kinevezést lehetővé tette a tervezet a csak polgári iskolai tanári vagy tanítói végzettséggel rendelkezők számára is, valamint azt, hogy kimaradt belőle a tanárok „élethossziglan” való alkalmazása. Kifogásolták az osztálylétszámok 30-ról 40 főre emelését is.

Rosszallták, hogy a nemzetiségi nyelvű egyházi képzőknél az alapvizsgálatokon nem írták elő a magyar nyelv használatát a magyar, a történelem, az alkotmánytan, a földrajz és a neveléstan vizsgák során.³⁶² Az 1879. évi XVIII. tc. lassú érvényesítése miatti felháborodásukban elítélték azt is, hogy a törvényjavaslat még a kétéves gyakorlatot követő tulajdonképpeni képesítő-, ún. „szakvizsgán” is megengedte volna a nem magyar képzőben végzeteknek, hogy [az általában magyar nyelvű vizsgán] hit- és erkölcsstanból, nevelés- és tanítástanból intézetük tanítási nyelvén vizsgázzanak, s [talán éppen ezért] a vizsga tárgyai közül a hit- és erkölcsstan törlését kezdeményez-

a tanító oklevele „legalább egyenrangú az érettségi bizonyítvánnyal”. (*A Magyarországi Néptanítók* 1904. 27.)

³⁵⁸ Nagy L. 1904. 479–482.

³⁵⁹ A törvényjavaslatról 1904 júniusában rendezett szakmai viták során „a legtöbb felszólaló” kérte a felvételi vizsgák eltörlését és a jelentkezőktől a magyar nyelvismeret megkövetelését. (*A szaktanácsközmány* 1904. 476.)

³⁶⁰ Nagy L. 1904. 480. (Kiemelés tőlem – D. P.)

³⁶¹ Ebben a végleges változat sem hozott fordulatot: az igazgató felelősségi körét kiterjesztették az irodai tevékenységre és az internátusra is. (*A népoktatási* 1904. 606.)

³⁶² A szakmai vitán Bogdanovics Lucian budai szerb püspök jelezte, hogy megértette a szabályozás intencióját: „a rendelkezés, hogy a képesítő vizsgálatokon a tantárgyak nagyobb része magyarul kérdezettik, szükségessé fogja tenni, hogy a képezdében már magánál a tantárgy tanításánál érvényesüljön a magyar tannyelv”. Újváry Béla királyi tanácsos, *Néptanítók Lapjának* felelős szerkesztője is azt javasolta, hogy „a szakvizsgálat tárgyai a felekezeti képzőkben is már az első évfolyamtól magyarul taníttassanak”. (*A szaktanácsközmány* 1904. 473. és 476.)

ték.³⁶³ Súlyos hibának tartották, hogy „a javaslat nemcsak az alapvizsgálatot, hanem az állami szakvizsgálatot is a képzők mellé szervezi. ... A helyi nemzetiségi és felekezeti érdekektől ment hatékony ellenőrzést, a képzők színvonalának emelkedését és az egységes nemzeti tanítóképzés megteremtését az országos (és nem helyi) tanítóképesítő vizsgálobizottságoktól sokkal inkább várhatjuk, mint a képzők helyein működő s érdekszálakkal azokhoz fűzött bizottságoktól” – hangsúlyozták.³⁶⁴

Bár korábbi megnyilatkozásaikban a képzős tanárok a képzés egységes színvonala, szabályozása érdekében *az államsegélyhez kötött fokozatos állami befolyásnövelést* szorgalmazták (ami természetesen az egyházi iskola-fenntartók ellenállásával találkozott³⁶⁵), kifogást emeltek az ellen, hogy ál-

³⁶³ A tervezet bíralt 70. §-a így szólt: „Bármilyen jellegű elemi népiskolai rendes tanító (tanítónői) állásra ezentúl csak olyan egyén alkalmazható, illetve választható, aki a tanítóképesítő szakvizsgálatot állami vizsgálobizottság előtt sikerrel letette, és annak alapján tanítói oklevelet nyert. Csak az így alkalmazott tanítók léphetnek be az országos tanítói nyugdíjintézet rendes tanítói sorába. Az állami tanítóképesítő szakvizsgálat nyelve magyar és tárgyai közé a nevelés- és tanítástanon kívül beveendők: a hit- és erkölctan, a magyar nyelv és irodalom, hazai történet és földrajz, alkotmánytan. Az a jelölt, aki nem magyar tannyelvű képzőintézetben végezte a tanfolyamot, a hit- és erkölctanból, továbbá nevelés- és tanítástanból, ide nem értve a magyar nyelv tanítási gyakorlatát, az illető intézet tannyelvén is leteheti a képesítő szakvizsgálatot.” (Törvényjavaslat 1904. 456.)

³⁶⁴ Nagy L. 1904. 480. – Az eredeti tervezet 71. § kifogásolt részének szövege: „A vallás- és közoktatásügyi miniszter minden, a jelen törvény rendelkezésének megfelelően szervezett tanító-, vagy tanítónőképző intézet mellé állami tanítóképesítő szakvizsgálobizottságot alakít és a bizottságok szervezetét rendeleti úton állapítja meg. *Az állami tanító- és tanítónőképző intézeteknél* az állami tanítóképesítő szakvizsgálobizottság elnöke rendszert az illető tankertület királyi tanfelügyelője vagy annak a vallás- és közoktatásügyi miniszter által kirendelt helyettese, tagjait tanító- és tanítónőképző intézetek igazgatóiból, tanáraiból, tanfelügyelőkéből, kiváló népiskolai tanítókból és más szakférfiakból ugyancsak a vallás- és közoktatásügyi miniszter nevezi ki. *Felekezeti tanító- és tanítónőképző intézeteknél* e bizottság áll: az illető felekezeti főhatóság által a miniszternek bejelentett s ez által megerősített tagokból, egy, a miniszter által az illető felekezeti főhatóság meghallgatásával kinevezett elnökből és helyettes elnökből, s a miniszter által ugyanily módon kinevezett tagokból (szakbiztosokból). A felekezeti főhatóság által bejelentett tag megerősítését a miniszter csak abban az esetben tagadhatja meg, ha ellene tényeken alapuló oly kifogások merültek fel, melyek működését állami szempontból aggályossá teszik. A miniszter által az illető felekezeti képzőintézethez kinevezett tagoknak lehetőség szerint az illető felekezethez tartozóknak kell lenniük. A megerősített és kinevezett tagokból az elnök – esetleg helyettes elnök – esetről esetre úgy alakítja a vizsgálobizottságot, hogy abban a *miniszter által kinevezett tagok s a felekezeti hatóság részéről kirendelt tagok egyenlő számban legyenek...*” (Törvényjavaslat 1904. 457. Kiemelés tőlem – D. P.)

³⁶⁵ A *Katolikus Tanügy* 1904. május 31-i számában Váczy István már jelezte, hogy véleménye szerint a törvényjavaslat döntő pontja a tanítóképzésről szóló fejezet, mert az „erős felekezeti harcot involvál, mert mélyen beleavág egyes egyházaknak a király által szentesített autonómiájába”. (1904/12. 11.) – A miniszter részvételével rendezett júniusi tanácskozáson Várossy Gyula székesfehérvári püspök jelezte: „attól tart, hogy az állami segítség révén lassanként el-

lamsegélyhez juthassanak a nem magyar tanítási nyelvű intézetek és tanáraik is.³⁶⁶ Pedig a törvénytervezet lényegében az általuk kívánatosnak ítélt úton járt: kimondta, hogy a népoktatás érdekében szükséges felekezeti, községi vagy társulati intézeteket rászorultságuk esetén, kérésükre a VKM segíyezheti, de ennek feltételeként elvárta az állami tantervek használatát, az állami tanárokkal szemben támasztott képesítési követelmények alkalmazását s azt, hogy az államsegélyből finanszírozott tanárokat a miniszter nevezze ki. Az állami befolyás növelését az államsegély mértékétől tette függővé. Ha az meghaladta az évi finanszírozási szükséglet felét, a VKM „az egész tanintézetet gondoskodása és rendelkezése alá veszi”, bár a korábbi fenntartó jogait az iskolát támogató alapítványok, az intézmény ingatlanjainak tulajdonjogát és a tanárok kiválasztásba való valamelyes befolyásukat illetően meghagyja.³⁶⁷

Berzeviczy Albert első tervezetének 71. §-ában deklarálta: „Az összes tanító- és tanítónőképző intézetek felett az állami főfelügyeletet a vallás- és közoktatásügyi miniszter a királyi tanfelügyelők útján gyakorolja.”³⁶⁸ Látogatásaik során ők ellenőrzik az intézetek munkáját, s ha „hiányosságokat” találnak, azok kiküszöbölésére szólítják fel – akár többször is – a fenntartókat. Ha a korrekció nem történik meg, illetve ha a problémák annyira súlyosak, hogy „az intézet sikeres működést kockáztatják”, s azok kiküszöbölésére két éven belül nem történik intézkedés, a miniszter be is zárathatja az intézetet. „Azon esetben pedig, ha a kormány a tanító-, vagy tanítónőképző intézetben erkölcsi bajoknak, vagy államellenes iránynak, vagy állam- és alkotmányellenes tankönyvek, taneszközök használatának jönne tudomására,³⁶⁹ a királyi tanfelügyelő útján vizsgálatot rendel el. Ha a vizsgálat nyomán kiderül, hogy vétség vagy büntett esete forog fenn, az intézetet fenntartó hatóság köteles az

veszik a felekezetektől a tanítónőképzést”. Csernoch János kanonok (későbbi hercegprímás) azt kérte, hogy „a hittan maradjon meg továbbra is a tanképesítő tantárgyai között”. Steinberger Ferenc prelátus a fegyelmi vétségek közé akarta felvetetni, „ha valamelyik tanító vagy tanár a vallásérkölsi nevelést veszélyeztető tanokat hirdet”. (*A szaktanácskozmány* 1904. 475–476.)

³⁶⁶ Nagy L. 1904. 480. – A törvényjavaslatról folytatott 1904. júniusi tanácskozásokon Antal Gábor református püspök is úgy vélte, hogy „nem magyar nyelvű tanintézeteket úgy általában államsegélyben ne részesítsünk”. (*A szaktanácskozmány* 1904. 476.) A nemzetiségi tanítási nyelvű tanítónőképzők létének – mai felfogásunktól távol álló – folyamatos megkérdőjelezése, gyengítésük (az első világháború idején megszüntetésük) szándéka évtizedeken át megfigyelhető volt a tanítómozgalom és a TITOE állásfoglalásaiban.

³⁶⁷ *Törvényjavaslat* 1904. 457–458.

³⁶⁸ Az idézett szöveg a végleges javaslatban a 85. §-ba került, de nem változott. (*Törvényjavaslat* 1904. 458.; *A népoktatási* 1904. 601. Kiemelés tőlem – D. P.)

³⁶⁹ A végleges javaslatban ide egy beszúrást történt: „és ezek ellenében az intézet felekezeti főhatósága útján gyökeres orvoslás nem szerezhető” – szöveggel. (*A népoktatási* 1904. 602.)

illető tanárt állásából felfüggeszteni, és az ügy szabályszerű bünvádi eljárás megindítása végett a királyi ügyészséghez átteendő. Ha valamely tanító-, tanítónőképző intézetben előforduló bajt az intézet fenntartója azonnal nem orvosolja, a vallás- és közoktatásügyi miniszter az intézet bezárását haladéknélkül elrendeli.”³⁷⁰

A tanfelügyelet jelzett céljaival és a szigorú érvényesítésükre irányuló törekvással a képzős tanárok egyetértettek, de *minden lehetséges fórumon tiltakoztak az ellen, hogy felügyeletük továbbra is a királyi tanfelügyelők hatáskörében maradjon*. A TITOE elnöke, a polgári iskolai tanítóképző tanára, Kovács János a törvényjavaslatról folytatott viták során, a miniszter jelenlétében,³⁷¹ Nagy László pedig a Magyar Tanítóképzőben (két cikkben is) egybehangzóan az 1898. évi javaslatukban foglalt külön tanítóképzős felügyeleti rendszer mellett érveltek.³⁷² „A megyei tanfelügyelők ugyanis jelenleg az elemi iskolai tanítók sorából neveztetnek ki – nem is a legkiválóbb tanítók közül; mert mint tudjuk, a tanfelügyelői állás elnyerésében nagy szerepe van a számlélétrának. Többnyire nem a legerősebb, legtartalmasabb, hanem csupán a legalkalmazkodóbb egyének kerülnek a tanfelügyelőségi irodákba, akik azután lassanként felkapaszkodnak a tanfelügyelőségig. Így... a képzők javasolt tanfelügyeleti rendszere megsérti azon alapkövetelményt, hogy *a felettes hatóságban alkalmazottaknak legalábbis egyenlő kvalifikációjuk legyen az alárendelt, vagyis a felügyelt hivatalnokokéval*. Ez természetes követelmény és ennek ellenkezője egyetlenegy állana fenn Magyarországon, csakis a képzőintézetek tanárai és felügyelői között, ha a javaslat törvénnyé válik. Az ilyen természetellenes viszonynak következménye az lenne, hogy a felügyelő képtelen az intézetek szakszerű felügyeletére. Amint, hogy ez most így is van, amikor ez a visszasság az 1868. évi népoktatási törvény alapján

³⁷⁰ Törvényjavaslat 1904. 458–459.

³⁷¹ Kovács János a tanácskozás során jelezte, hogy ő csak hivatalból képviseli a TITOE álláspontját, mert személyesen nem ért egyet azzal, hogy a tanítóképzők felügyelete elváljon a népiskolákétól, mindazonáltal a kvalifikációval kapcsolatos problémát maga is megoldandónak tartotta. (*A szaktanácskozmány* 1904. 475.)

³⁷² A nyilvános állásfoglalást megelőzően komoly viták zajlottak a képzős tanárok között is. Az 1898-ban elfogadott, majd *Somogyi Géza* javaslatára az 1902. évi közgyűlésen megerősített álláspontot 1904-ben is többen vitatták. Kovács János különvéleménye mellett Mohar József is vitába szállt az 1898. évi határozat mellett kitartó Nagy Lászlóval, azt javasolta, hogy kompromisszumként fogadják el a törvényjavaslat koncepcióját a királyi tanfelügyelők szerepével kapcsolatban, csak azt kérjék, hogy rendelkezzenek tanítóképző tanári képesítéssel. *A dévái tanítóképző tanári kara* körlevelében a TITOE-től a korábbi határozata melletti fellépést várta. Végül – az elnöklő Kovács János s Mohar József ellenében – a fentiekben Nagy László által képviselt álláspont nyert többségi támogatást. (*Mozgalom* 1904. 548–555.)

ténylegesen fennáll. *Képzőintézeteink ma általában nélkülözik a szakfelügyeletet, ami nagy kárára van a képzőintézeti oktatás színvonalának és belső értékének, általános pedagógiai és oktatástani fejlődésének.* Sőt, nem lévén elég tekintélyük a felügyelőknek, minimális befolyást gyakorolnak a nemzeti képzőintézetek működésére” – írta Nagy László, hangsúlyozva, hogy a javaslat szerint – a felvételi és képesítési eljárás, valamint fontos tanári gyűlések elnöklése révén – hatásköri zavarokat okozhat a tanfelügyelők és igazgatók között.³⁷³

A tét: *az egységes tanítóképzés, mely „a műveltségében egységes magyar állam biztosítója”.* Az egységes állami képesítés mellett „erős nemzeti szellemet” kellene biztosítani a képzésnek is, mely a hatékony felügyelet révén lenne csak biztosítható. „Ezt az erős nemzeti szellemet a képzőknek legfeljebb háromnegyed részénél látjuk biztosítva, az egynegyed rész szelleme magyar nemzeti szempontból értéktelen vagy éppen veszedelmes. De a többire is ráfér az ilyen irányú fejlesztés. Minthogy pedig a magyar állam a felekezeti képzőket átvenni nem tudja s nem akarja, tényezőket kell teremtenie az egységes irányú *képzés* biztosítására. A képzés ilyen egységesítő tényezője jelenleg csak a képzők egységes (15-15 képzőt összefoglaló) felügyelete lehet” – hangsúlyozta Nagy László, hosszasan fejtegetve a megfelelően kvalifikált tanfelügyelők (főigazgatók) lehetőségeit a tanítóképzés fejlesztésében rejlő lehetőségek kiaknázásában.³⁷⁴

A kérdések kérdése: „Akarja-e a kormány a tanítóképző intézeteket fejleszteni? Tulajdonít-e a képzők munkájának különös kultúrpolitikai és pedagógiai fontosságot? Ha igen, akkor gondoskodnia is kell oly felügyeletről, amely alkalmas tényezője lehet annak, hogy a képzők hivatásukat egyetemesen betöltsék. Ez pedig csak úgy érhető el, ha a képzők felügyelete, miként Németországban s Franciaországban, külön szerveztetik; ha tehát a képzőintézetek felügyelői főleg a képzők ügyeivel foglalkoznak, kerületük népiskolaival pedig csak annyiban, amennyiben ez a foglalkozás őket felügyelői hivatásuk betöltésében támogatja” – írta Nagy László.³⁷⁵ Cikkeiben többször hangoztatta, hogy ennek útja – a TITOE 1898. évi javaslatának megfelelően

³⁷³ Nagy L. 1904. 481. (Kiemelés részben tőlem – D. P.) Erre – egy szerkesztői megjegyzésében – Nagy László már 1893-ban felhívta a figyelmet. (*Egy régi tanár* 1893. 628.)

³⁷⁴ Nagy L. 1904/I. 543–545. Lásd ehhez: *Egy régi tanár* 1893. 627–628.

³⁷⁵ Nagy L. 1904/I. 543.

–, ha „szerveztetnek a képzők számára *kerületi felügyelői*, illetve *képzőintézet-i főigazgatói hivatalok*”.³⁷⁶

A törvényjavaslat vitája során ezt ugyan nem sikerült elérnie a TITOE-nek – melynek nagyon rosszul esett, hogy a polgári iskolai tanítóképzőben tanító s például a felügyelet kérdésében a többségi állásponttól eltérő személyes véleményét is hangoztató Kovács Jánoson kívül senkit nem hívtak meg a törvénytervezetről tartott tanácskozásokra³⁷⁷ –, ám az 1904. október 20-án a képviselőházba benyújtott végleges javaslatban több szempontból figyelembe vették petíciókban, cikkekben megfogalmazott javaslataikat.³⁷⁸

Állásfoglalásukban elismerték: különösen *a magyar nyelv ügyében* törtétek általuk kezdeményezett/támogatott változások. Üdvözölték, hogy minden ismétlőiskola oktatási nyelve a magyar lett, s hogy a tanítóképzőkben eltörölték a felvételi vizsga lehetőségét, ellenben előírták, hogy a képzőbe jelentkezőnek a megfelelő iskolai végzettség mellett igazolnia kelljen magyarnyelvismeretét is. Fontosnak tartották, hogy a nem magyar tanítási nyelvű intézetekben a magyar nyelv és irodalom mellett, magyarul tanítsák Magyarország történetét, földrajzát s alkotmánytanát is, mindazon tárgyakat, melyekből a tervezet szerint a tanítóképesítő szakvizsgán a tanítójelölteknek magyarul kellett vizsgáznuk.³⁷⁹

³⁷⁶ Nagy L. 1904. 481. – A tanfelügyelet kérdésben vita bontakozott ki a *Néptanítók Lapjában* is, amelyben 1904. augusztus 11-én Szabó Elemér *segéd-tanfelügyelő* „Áldatlan küzdelem” c. cikkében azzal vádolta a tanítóképzős tanárokat, hogy „hiúságból indították a mozgalmat, mert egyenlők szeretnének lenni a középiskolai tanárokkal”. Ennek érdekében még attól sem riadnak vissza, hogy megbontsák a népoktatási intézetek felügyeletének egységét. A lap következő két számában Nagy László, Boga Károly igazgató és „Dévai” hárította a „gyanúsítást” s védte a képzős tanárok álláspontját. Majd Sebesztha Károly „kirohása” következett a képzős tanárok törekvése ellen, amire Baló József budai igazgató válaszolt. (*Mozgalom* 1904. 555–556.)

³⁷⁷ Őt is csak az elsőre, úgyhogy – a tervezet negyedik fejezetében érintett – elemi iskolai tanítóképzőben oktató pedagógus egyáltalán nem fejtette ki álláspontját e fórumokon. Azért tették ezt szóvá a TITOE-nek a *Magyar Tanítóképzőben* közölt „álláspontjában”, „mulasztásnak” nevezve ezt, „mert az egész országot érintő ezen fontos ügyben nem kegyekről, jóindulatról, hanem kötelességekről van szó” – írták. (*A népoktatási* 1904. 593–594.)

³⁷⁸ 1904. július 15-én a képviselőházban fogadta Berzeviczy Albert a TITOE Baló József alelnök vezette küldöttségét, s megígérte, hogy memorandumokat, „mint szaktestület véleményét alaposan tanulmányozni fogja, s a javaslatokat a törvényjavaslat átdolgozásakor figyelembe fogja venni”. (*Mozgalom* 1904. 555.)

³⁷⁹ Állásfoglalásukban kommentár nélkül közölték, hogy maradtak a törvényjavaslatnak nyelvügyben – az ezzel ellentétes követelések ellenére megőrzött – nemzetiségi szempontokat továbbra is toleráló pontjai: pl. „szükséghez képest”, megmaradt a nemzetiségi nyelv „nem kötelezett” tanításának lehetősége, az alapvizsgán e nyelv használata, a szakvizsgán részleges használatának lehetősége (nevelés és tanítástanból). (*A népoktatási* 1904. 601–605.)

Megelégedéssel nyugtázták, hogy kikerült a szakvizsga tárgyai közül a hit- és erkölcsstan,³⁸⁰ hogy már a negyedéves osztályvizsga helyére lépő alapvizsga oklevelét is magyarul állították ki,³⁸¹ s hogy a magyarul nem tudó vizsgázó egészében bukottnak minősült volna a javaslat szerint. Elégedetten konstataáltak, hogy a képzők osztálylétszámát ismét 30-ban állapították meg, hogy a tanári testületre vonatkozóan az új javaslat – az igazgatót is beleértve – legalább héttagú tanári testületet írt elő, s hogy közülük „legalább ötnek... rendes tanárnak kell lennie”, továbbá hogy valamelyest változtattak a velük kapcsolatos fegyelmi szabályzaton is.³⁸²

Mindazonáltal úgy vélték, hogy „a törvényjavaslat a kardinális kérdésekben, a tanárképesítésben,³⁸³ a tanítóképesítő vizsgabizottságok szervezetében s különösen a képzők felügyeletében³⁸⁴ megmaradt a régi állásponton”, s ebben „veszélyt látunk a tanítóképzésre nézve. Ugyanis attól tartunk, hogy a törvényjavaslat tervezett intézkedései nem lesznek egységesítő és nivelláló hatással a képzők fejlődésére. A tanítói alapvizsgálat ezentúl is a képzők tanári testületének s fenntartó hatóságának kezében marad, nemkülönben a

³⁸⁰ A hit- és erkölcsstan óráit a tervezet szerint – még a felekezeti képzőkben is – úgy kellett megszervezni, hogy azok egy időben, az intézmény épületében megtarthatók legyenek más felekezetűek számára is. A tanítói oklevelben a szakvizsgáról kimaradt hit- és erkölcsstan tárgy alapvizsgájának osztályzatát tüntették volna fel. (*A népoktatási* 1904. 600–601.)

³⁸¹ Igaz, a tervezetben hozzátették, hogy az alapvizsgálat bizonyítványa „kívánatra a képző tannelyvére lefordítandó”. (*A népoktatási* 1904. 595.)

³⁸² *A népoktatási* 1904. 606–607.

³⁸³ A TITOE 1904. májusi, VIII. közgyűlésén Kovács János elnök – igaz, nem a törvényjavaslat kapcsán – a tanítóképző intézeti tanárképzésről úgy vélte, hogy az „újra szerveztetett, a sikernek hathatósabb garanciáival felruházva, olyan irányban, amely egyesületünk tárgyalásaiban megnyilvánult”. (*Napló* 1905. 71.) 1905. március 6-án azonban – Baló Józsefnek a tanárképzéssel kapcsolatos kérdésére – Kovács nem tudott „határozott felvilágosítást adni”. (*Választmányi ülések* 1905. 247–248.)

³⁸⁴ A TITOE 1904. májusi, VIII. közgyűlésén Mohar József előadó, a választmányon történt megalapodástól eltérve „a tanítóképző intézeti tanárok képesítése” témát összekapcsolta a felügyelet témájával, amit Kovács János elnök (aki maga is így járt el a II. egyetemes tanügyi kongresszuson) visszautasított. A két kérdés ilyen módon való összekapcsolását Nagy László sem támogatta, igaz nem elvi megfontolások alapján, mint a felügyelet kérdésében – polgári iskolai tanítóképzős tanárként, a kérdésre felsőoktatási szemüvegen át tekintve – elvileg megengedőbb álláspontot képviselő, annak kisebb jelentőséget tulajdonító Kovács János. E nézeteltérések a választmányi üléseken is felszínre törtek. 1904. június 27-én Boga Károly dévai igazgató kifogásolta Kovács magatartását a miniszteri tanácskozáson. Módosították a TITOE szabályzatát is, kimondva, hogy tisztségviselő csak elemi iskolai tanítóképzős tanár lehet. Ezzel a felügyelet körül kibontakozó vita a TITOE identitásának újrafogalmazásával is összekapcsolódott. Mind ez oda vezetett, hogy 1905. április 10-én Kovács János lemondott a TITOE elnöki posztjáról. (*Napló* 1905. 144–145.; *Választmányi ülések* 1905. 181–184.; *Komoly ügy* 1905. 243–244.; *Rendkívüli* 1905. 245–246.; *A Tanítóképző Intézeti Tanárok* 1905. 250.)

képzők tantervének, tankönyveinek megállapítása. Így tehát azokat az alap-
tényezőket, amelyek a képzés munkájának színvonalát meghatározták, az
állami befolyás bizonyos negatív értékét [ellenőrzési, engedélyezési, tiltási
jogát – D. P.] leszámítva, egészen az egyes intézetek intézik és vezetik.

Ami pedig a legnagyobb baj, az állam a tanárképesítés jogát is csak a ma-
ga intézetei számára tartja fenn magának. A felekezeti képzők tanárainak
képesítés nélküli alkalmazása,³⁸⁵ rossz fizetés, marad a régi ben. ³⁸⁶ Ily viszo-
nyok között... nem fognak azok a remények sem beteljesedni, amelyeket a
törvényjavaslat készítői a tanítóképesítő szakvizsgát államosításához fűze-
nek. Nem... mert ezen vizsgát bizottságai lokáliter [Sic!] szerveztetnek, s *e*
bizottságok a helyi körülmények kényszerítő hatásánál fogva kénytelenek
lesznek a képző színvonalához alkalmazkodni. Ennek meglesz az a követ-
kezménye, hogy a tanítói oklevélnek az állami bizottságok dacára sem lesz
meg az egyenlő belső értéke. A veszedelem pedig ott rejlik, hogy ezentúl az
állam fog minden tanítói oklevelet kiszolgáltatni, minél fogva az állam az
okleveleknek minden viszonylatban egyenlő értékét köteles megszabni és
fenntartani. ³⁸⁷ ... Látjuk, miként kapcsolódnak egymásba a különböző ténye-

³⁸⁵ A törvényjavaslat végleges változatában az állami tanároktól megkövetelték a tanítóképző inté-
zeti vagy középiskolai tanári képesítést, az egyháziaknál viszont elfogadhatónak tartották a fő-
iskolai, ill. a polgári iskolai tanítói képesítést is, lehetőséget adva számukra papok, ill. apácák
alkalmazására. (*A népoktatási* 1904. 600.)

³⁸⁶ Az állami „rendes tanárokkal” kapcsolatos anyagi kérdéseket nem nagyon feszegették (bár a
részletkérdéseket is állandóan napirenden tartották), hiszen jövedelmük a középiskolai tanáro-
kéhez állt közel: 1904-ben 13 igazgató tartozott a VII. fizetési osztályba 4800–5400 korona, 14
a VIII. fizetési osztályba 3600–4000 korona fizetéssel. A rendes tanárok közül 54-en a VIII. fi-
zetési osztályba tartoztak, 3600–4000 korona, 43-an a IX-be 2600–2900 korona, 83-an a X-be
2000–2200 korona és 18-an a XI-be 1400–1600 korona fizetéssel. (*Az állami* 1904. 116–123.
Lásd továbbá: *Az állami* 1903. 137–139.; *A fizetési* 1903. 139–148.; *Az országos* 1903. 148–
152.) Nem így a felekezeti tanítóképzős tanárok, akiknek a TITOE támogatásával még hosszú
évekig küzdeniük kellett az államiakéhoz hasonló bérszintért. (*Pataki* 1898. 488–492.; *A Taní-
tóképző Intézeti Tanárok* 1898. 486–487.; *Felterjesztés a felekezeti* 1907. 49–51.; *Választmányi*
ülések 1907. 601. stb.)

³⁸⁷ A TITOE álláspontját leginkább az állami (fővárosi, városi) tanítóképzők tanárai befolyásolták, s
a szervezet választmányának vagy közgyűléseinek határozatai általában komoly véleményfel-
mérés után, többségi határozatokkal születtek. Így a TITOE által szorgalmazott nagyobb állami
szerepvállalásra, tanfelügyeletre és országos képesítővizsgáztatásra a felekezeti és vidéki kép-
zők jó része tartózkodóan, egyházi autonómiájukat, oktatási piaci részesedésüket féltve, azok
megtartását szorgalmazva reagált. Esetenként markáns különvéleményt fogalmaztak meg. *A*
szatmári elemi és polgári katolikus tanítónőképző intézetek tanári kara 1897. december 20-i ál-
lásfoglalásban leszögezte: „nem látja át annak szükséges voltát, hogy egy országos vizsgabi-
zottság alakíttassék. Sokkal alkalmasabb annak elbírálására, hogy bír-e a növendék a tanulmá-
nyainak elvégzése után elegendő pedagógiai érzékkel és ismerettel vagy nem, azon tanári kar,
mely a növendéket felnevelte, mint bármely más vizsgabizottság. ... *Sérelmesnek tartja a ta-*

zők. ... Valamennyien egy végzetes tévedés áldozatává teszik a tanítóképzést: annak, hogy a képzőknek individuális fejlesztésre van szükségük. Pedig a képzők működésében fennálló egyenatlenség s a nemzeti élet szükségletei³⁸⁸ mind az egyetemes és egységes irány mellett kellene, hogy döntsének.

Mi, tanítóképző tanárok, látva a bajt s a súlyos következményeket... a tizenkettedik órában sem adjuk fel a harcot és a reményt. Tegyük meg mindent, hogy az *egységesítő irány* érdekében legalább a képzők *egységes fel-*

nári kar a katolikus autonómiára nézve is, hogy a katolikus képzőintézetek a képesítés jogától megfosztassanak; hogy mi vessünk, mások arassanak; hogy mi, katolikus tanárok a nevelés szellemére, az egyes tantárgyak előadásában követendő irányra és a tankönyvek megválasztására nézve teljesen ki legyünk szolgáltatva a vizsgabizottság egyes preponderans [túlnyomó, uralkodó] tagjai által támasztott, nem mindig okvetlenül helyes követeléseknek, ha azt akarjuk, hogy növendékeink a képesítő vizsgát sikerrel letegyék. ... [H]a a tanári kar kezéből kivesszük a városi tanár urak, hogy a vizsgabizottságban ők lesznek túlsúlyban. ... [A] növendékek azon intézetekbe fognak tödulni, melyekben a vizsgabizottsági tagok mint tanárok működnek. ... Ebben veszedelem rejlik nem csupán azon vidéki tanító- és tanítónőképző intézetek fennállására, melyek internátusában elegendő alapítványi hely nincs, hanem magára a jövő tanító- és tanítónő nemzedék erkölcsiségére is. Nagy városokban ugyanis, különösen pedig Budapesten, képtelen a tanári kar a növendékek erkölcsére, iskolán kívüli magaviseletére úgy ügyelni, mint ezt a vidéki városokban teheti. ... Bizonyosra vesszük, hogy ily rendszer mellett tíz-húsz év múlva a tanítói kar jobbára a falusi életbe beletörődni nem tudó, elégedetlen, nagyzó, szocialista, megbízhatatlan, sőt kétes jellemű emberekből fog állni. Márpedig ilyen eredménnyel nem ér föl az állam számára biztosítandó azon jog, hogy az ő általa kinevezett központi vizsgabizottság képesítsen. Ki nem látja, hogy itt egy pozitív, nagy fontosságú nemzeti érdek harcol, egy bár szintén nemzeti, de csak imaginárius [képzeletben létező] érdek ellen” – írták vehemensen, az egyházi-állami érdekellentét mellett a vidéki, városi és fővárosi képzők vélt/valós érdekellentétét markánsan megjelenítő, a maguk érdekeit „igazi nemzeti érdekké” stilizáló állásfoglalásukban a szatmári képzők tanárai. Az ehhez hasonló megfontolásoknak, véleményeknek, félelmeknek bizonyára nagy szerepük lehetett abban, hogy az országos vizsgabizottság nem jöhetett/jött létre a 20. században. (A tanítóképzésről 1898. 39–40. Kiemelések tőlem – D. P.)

³⁸⁸ A *Magyar Pestalozzi* c. lap 1904. november 5-i számában Nagy László dekódolta, hogy mire utaltak itt kollégái: „Ha az országot nyelvterületek szerint rayonokra osztjuk, s mindenik rayonnak meglesz a maga individuális képzője, s ha e beosztás szoros következményeként az egyes képzőkből kikerült tanítókat csak a maguk rayonjuk népiskoláiban alkalmazzuk: mi lesz ennek a következménye? Az, hogy a nemzetiségi vidékeket megrakjuk éppen az illető nemzeti-ségi vidékekről kikerült tanítókkal. Mindenki beláthatja, hogy az igazi magyar politika éppen az ellenkező eljárást követeli. De tudtommal a magyar kormány a kinevezésekben... nagyon is vigyáz arra, hogy legalább az állami tanító oly vidékre kerüljön, ahol csak használhat, de nem árthat. ... Az egyéni fejlesztés elvileg nagyon helyes és szükséges, de a tanítóképzés fejlődésének mai fokán inkább van szükség egyetemesítésre, mint individualizálásra.” (A népoktatási 1904. 615.)

ügyeletére vonatkozó intézkedések belekerüljenek a törvénybe. Mint legkevesebbet kívánnunk kell a *miniszteri biztosi intézménynek*³⁸⁹ a törvénybe iktatását, s ilyen módon legalább az oktatás és nevelés egységes felügyeletének a hazai összes képzőkre való kiterjesztését.³⁹⁰

Minden képző testülete informálja a maga kerületének képviselőjét és hívja fel állásfoglalásra a képzők felügyelete mellett.³⁹¹ Ha összetartunk és gyorsan cselekszünk, a ma még leküzdhetetlennek látszó nehézségek el fognak utunkból gördülni” – remélték, biztatták egymást a szakmailag megalapozott kiállás, sajátos nemzeti nézőpont és a civil kurázsi példáját adva a TITOE vezetői, akik október 28-án másfél nyomtatott oldal terjedelmű állásfoglalást juttattak el a törvényhozókhoz, a törvényjavaslat IV. fejezetének módosítását kérve.³⁹²

Nem tudhatjuk, mire jutottak volna e mozgósítás révén a képzős tanárok, mivel az 1904. október 20-án a kormánypárt és az ellenzék zajos éljenzése közben beterjesztett törvényjavaslat tárgyalása a képviselőházi obstrukció, majd a Tisza-kormány bukása miatt elmaradt.³⁹³ A TITOE vezetői – Nagy László és kollégáinak többsége – nem sejtették: gyakran megismételt kísérleteik ellenére sem adatik meg számukra, hogy még életükben megszülessen a tanítóképzés (általuk annyira szorgalmazott és vágyott) törvényi szabályo-

³⁸⁹ Ahogy korábban már említettük, a történelemtanár *Sebestyén Gyula* miniszteri biztosként felügyelte akkoriban a vidéki képzőket s egyben 1896-tól az Országos Köznevelési Tanács titkára volt.

[http://hu.wikipedia.org/wiki/Sebesty%C3%A9n_Gyula_\(t%C3%B6rt%C3%A9nelmi_k%C3%A9pz%C3%A9s\)](http://hu.wikipedia.org/wiki/Sebesty%C3%A9n_Gyula_(t%C3%B6rt%C3%A9nelmi_k%C3%A9pz%C3%A9s))

³⁹⁰ Amikor 1904 decemberében a VKM 87.808 számú rendeletével szakszerű iskoláztatást írt elő a polgári iskolák munkájának ellenőrzésére, a képzős tanárok nevében a *Magyar Tanítóképzőben Farkas Sándor* üdvözölte a lépést. „A reformok alatt álló tanítóképző, melynek szakiskolai mivoltát az új tanterv oly erősen kidomborítja, bizonyára megérdemelné azt a szakszerűség föltételét jelentő újítást, mely érte a reformoktól még meglehetősen távol álló s egyáltalán nem szakiskolai jellegű polgári iskolát. A politikai küzdelem fordulása, mely a derék népoktatási törvényjavaslatnak sorsát bizonytalan időre megakasztotta, legyen a mi legjobb auspiciumunk [elője, kilátás – D. P.], s higgyük, hogy ez nekünk s az ügynek szól. De fontos, hogy e jeleket ez egyszer jól megértsük, és fontos, hogy mindnyájan megértsük” – fogalmazott diplomatikusan. (1905. 49–52.)

³⁹¹ A TITOE 1904. december 23-i választmányi ülésén Sztankó Béla főtitkár bemutatta a képviselőház számára készült memorandumot, melynek benyújtására Teleky Sándor képviselőt kérték fel. Jóváhagyták a képviselőház közoktatásügyi bizottsága számára készült „tájékoztató emlékiratot” is. (*Választmányi ülések* 1905. 187.)

³⁹² A TITOE választmányja 1904. október 17-én és 28-án foglalkozott a kérdéssel, s határozott az állásfoglalás tartalmáról, valamint arról, hogy miként próbálnak hatni a képviselőházra, ill. annak közoktatási bizottságára. (*A népoktatási* 1904. 595–596.; GyMSM GyL VIII. 55/a. és 614. Lásd továbbá: *A polgári* 1905. 47.)

³⁹³ *Mann* 2005. 52.

zása,³⁹⁴ amire csak további bő harmad évszázad múltán [az 1938. évi XIII. és XIV. törvényekkel – D. P.] kerülhetett sor...

Mindazonáltal a képzők szakfelügyeletének megerősítésére irányuló erőfeszítéseik nem maradtak hatás nélkül. *Berzeviczy Albert* törvényjavaslata végleges változatának indokolásában jelezte: „*a tanítóképző intézetekben, a királyi tanfelügyelők hatáskörének érintetlenül hagyása mellett, az Országos Közoktatási Tanács tagjainak, mint szakbiztosoknak, főleg pedagógiai szempontból tervszerű iskolalátogatását az eddiginél fokozottabb mérvben kívánom igénybe venni*”.³⁹⁵

A miniszter ezúttal is állta szavát: 1905. február 14-én, 14.861. számú rendeletében tudatta *Sebestyén Gyula* királyi tanácsossal, az Országos Közoktatási Tanács titkárával, hogy megbízta őt a tanító- és tanítónőképzők főszakfelügyelője teendőinek ellátásával s az állami képzők felügyeletével. Egyben közölte, hogy irányításával *Kiss Áron* királyi tanácsost, állami polgári iskolai tanítóképző intézeti igazgatót a protestáns és evangélikus felekezeti képzők; *Láng Mihály* pápai állami tanítóképző intézeti igazgatót a római és görögkatolikus, a görögkeleti román és szerb, valamint az izraelita felekezeti tanítóképzők és *Scherer Sándor* bajai állami tanítóképző intézeti igazgatót a római és görögkatolikus, a görögkeleti román és szerb felekezeti tanítónőképzők szakfelügyeletével bízta meg. Jelezte továbbá, hogy a tanító(nő)képző intézetek gazdasági és női kézimunka-oktatásának szakfelügyeletére *Végesné Bogya Róza* egri állami felsőbb leányiskolai tanítónőt kérte fel. Az állami szolgálatban álló pedagógusok egységes elvek alapján, *Sebestyén Gyula* irányítása mellett végezték munkájukat. Céljukat a miniszter a tanítóképzés eredményesebbé tételében, színvonalának emelésében s abban látta, hogy „*a tanítás irányát, a nevelés szellemét illetően lehetőleg biztosítassék azon egységesség, amely nélkül sem a jövőben magasabb célokra törekvő népiskola, sem pedig az ezen célok megvalósítására hivatott tanítónemzedék nem fogná az egységes magyar nemzeti állam kiépítésének hazafias munkájából a rá eső részt kellőképpen megoldani*”. Feladatuk a különböző intézetek munkájának megismerése, összehasonlítása, egységes elvek alapján való befolyásolása, s ugyanakkor az indokolt helyi sajátosságok megőrzése volt.³⁹⁶

³⁹⁴ Tudatosan kerültük itt a kézenfekvő pusztai vándorlás és ígéret földje analógiát, hiszen az 1938. évi XIII. és XIV. törvények sok tekintetben eltértek a TITOE vezetőinek törekvéseitől.

³⁹⁵ *A népoktatási* 1904. 614. (Kiemelés tőlem – D. P.)

³⁹⁶ *A képzőintézetek* 1905. 123–125. (Kiemelés tőlem – D. P.)

A TITOE örömmel üdvözölte a miniszteri elhatározást,³⁹⁷ hozzátéve, hogy az csak „a jelenlegi rendelet”³⁹⁸ korlátai között, tehát csak részben és kezdetlegesen valósította meg azt az ideát, melyet országos egyesületünk 1898-ban elfogadott s az egész tanítóképzés reformját egybefoglaló »szervezete« megjelöl: a képzők önálló, egységes kormányzatának s szakfelügyeletének eszméjét. De megjegyzésünkkel korántsem akartuk kisebbiteni a rendelet kiváló jelentőségét, csak jelezni kívántuk azon óhajtasunkat, hogy az csak a kezdetét jelentse a reformok és intézkedések sorozatának s egy nagyszabású szervezet kifejlődésének.” Az elmúlt másfél évtizedben a kormányzati intézkedések csak az állami képzők „szervezetére, irányára működésére” hathattak egységesítő irányban, mivel a felekezeti hatóságok jogköre megmaradt, így csak az ő, ill. az egyházi képzők tantestületének jóindulatától függött, hogy hajlandók-e valamit tenni az egységes képzés, a színvonal emelése érdekében. Ez így „sokkal lassúbb és nehezkesebb haladást hozott létre, mint ahogy az a népkultúra egyetemes haladásának, a nemzeti állam s a nemzeti élet érdekeit képes lett volna kielégíteni”. Az egységesítés irányába ható kísérletnek tekintették az új népoktatási törvényjavaslatot, „melynek leglényegesebb... része a tanítóképzésről szóló fejezet volt. Mikor a törvényjavaslat még szőnyegen volt, nem szüntünk meg hangoztatni, hogy nem valósítja meg azt, ami az egész javaslat lényegéből, alapszándékából logikusan, szigorúan következik: a képzők egységes felügyeletét. ... A miniszternek bölcsességére és szabad gondolkozására vall, hogy az egyesület részéről s más illetékes tényezőktől származó érveket meghallgatta, elfogadta, s kiadta szóban levő rendeletét.

Ezt a rendeletet több szempontból lehet bírálni. Nem helyes például a képzők felügyeletének egysége szempontjából, hogy a miniszter a képzőket a

³⁹⁷ Boga Károly – a felügyelet ügyében igen kezdeményezően fellépő dévai tanítóképző igazgatója – „Küzdelmünk eredménye: a szakfelügyelet” című írásában írt erről. „A miniszter úr nem bizonyult kapacitálhatatlannak. Amikor Nagy Lászlónak, dr. Baló Józsefnek és a dévaiaknak a sürgetésére az utóbbinak, mint alelnöknek a vezetésével az ankét után júliusban eléje járult küldöttségünknek az előterjesztéséből s a dévaiaknak a szakfelügyelet kérdését minden egyébtől elválasztva, külön tárgyaló feliratából híven értesült az országos egyesület álláspontjáról: a kérdést tanulmányozásra méltatta s a szakfelügyeletből mindjárt megadott annyit, amennyit az előkészítés erejéhez és mértékéhez képest megadhatott. Azt kaptuk, amit kértünk, terjedelmében még nem az egészet, de tartalmában azt: a szakfelügyeletet és a szakfelügyelőket, s nem tanítóképző intézeti iskolalátogatókat. Kimondja ezt maga a szervező rendelet, amikor az új felügyelet feladataul nem egyszerűen és sablonosan a tanterv szerinti tanítási munka megszervezését, hanem annál jóval többet, a valóságos szakfelügyelet feladatát: »a tanítók egységes képzésének, s a képzés szakszerűségének és szellemi szintjára emelésének a biztosítását« tüzi ki – egészen úgy és azokkal a szavakkal, ahogyan mi kértük.” (1905. 134–135.)

³⁹⁸ Valójában: az 1868. évi XXXVIII. tc., a népoktatási törvény egyes előírásai.

fenntartó hatóságok szerint tagozta, s a szakfelügyeletet nem területi rendszer szerint léptette életbe; amit csak némileg enyhít azon intézkedés, hogy a főfelügyelő egységes irányító vezetése alá rendeli a szakfelügyelőket.³⁹⁹ Kifogás alá esik, hogy a kinevezett felügyelők nem mind az elemi képzés terén gyakorlatilag működő kiváló tanárok, s számuk egyáltalán kevés” – írták,⁴⁰⁰ a végrehajtási utasítás megjelenésének időpontjára halasztva a további kritikát.

Mindazonáltal hangsúlyozták: a rendeletet „a tanítóképzés egységes pedagógiai s nemzeti irányú fejlődése szempontjából alapjában véve hasznosnak és korszakos jelentőségűnek” tartják, mert „*a közoktatási kormány ezzel bátran rálépett azon útra, amelytől eddig félve tartózkodott, hogy az egységes tanítóképzést az állami és felekezeti összes képzőkre kiterjedő, közvetlen, országos intézkedéssel teremtsen meg*”. Rendeletével Berzeviczy Albert „léptette alapköveit az egységes magyar tanítóképzésnek, amivel egy új, nagy-szabású fejlődésnek vetette meg alapját”, mert e lépéssel „bátor és biztos lépést tettünk *»az egységes nemzeti közoktatás«* eszméje felé”, amelynek „leghivatottabb képviselője, apostola és hirdetője éppen Berzeviczy Albert” – írták, Neményi Imre ügyosztályvezetőnek is köszönve „vasakarátát és lelkes buzgalmát”.

Megtették ezt szóban is a TITOE képviselői a VKM-ben, egy *Baló József* alelnök vezette küldöttséggel. A találkozás során *Berzeviczy Albert* korábbi

³⁹⁹ Idézett cikkében *Boga Károly* így írt erről: „[A]ddig is, amíg a kezdetből mielőbb meglesznek a teljes hatáskörű, külön »tanítóképző intézeti felügyelők«, a kezdet fejlesztésére nézve a kívánásainak körülbelül a következők: Az intézetek ne jelleg, hanem terület szerint legyenek egy-egy tanítóképző intézeti szakfelügyelő alá csoportosítva, hogy a felügyeleti egység a más-más jellegű intézetek között is érvényesülhessen. És egy tanfelügyelő alá ne tartozzék 7-8 intézetnél több, különben a látogatások ugyanegy intézetnél nem lehetnének elég gyakran ismétlődők, ami a felügyelet *alaposságát*, tehát belső becsét tenné kétségessé. A felügyelők az iskolaév végén *záró értekezletet* tartsanak a minisztériumban osztályfőnökünk elnöklésével, hogy azon év folytán szerzett tapasztalataikat kölcsönösen kicserélve, megtárgyalva, azokat... az egység, szakszerűség és szintáj emelésére hasznosítsák. ... Egyszóval: *élő és állandó kapcsolatok* [legyenek] az egyes intézetek és a minisztérium között. Felügyelőink legyenek tagjai az *Országos Közoktatási Tanácsnak*, hogy a tanácsnak akár tantervi, akár szervezeti, akármi más, tőle várt nagyobb jelentőségű munkálatainál a közoktatásügynek azokat a szempontjait, elveit, érdekeit, amelyek a tanítóképzést érintik, ott illetékesen képviselhessek és eredménnyel szolgálhassák.” (1905. 135–136.)

⁴⁰⁰ Az elemi iskolai tanítóképző tanári érdekkör álláspontját *Boga Károly* diplomatikusan, ám határozottan képviselte: „Örömmel és megnyugvással fogadjuk az új felügyelőket, akiket a miniszter úr most alkalmazott. ... Mindazonáltal igen nagy érdeke egyaránt a szakfelügyelet belső értékének, valamint a tanítóképző intézeti tanárság kvalifikációs ambíciójának, hogy a szakfelügyelők mihamarabb kizárólag a *vér és kenyér*-szerinti tanítóképzős tanárság köréből véteszenek.” (1905. 135–136.)

elzárkózását a törvény adta korlátokkal és a különböző szakfelügyeletek közötti koordinációval kapcsolatos nehézségekkel magyarázta, hozzátéve, hogy „az ügy sokszori áttanulmányozása őt arról győzte meg, hogy a rohamosan fejlődő tanítóképzők munkáját csak úgy lehet intenzívebbé és egységesebbé tenni, ha ... szakfelügyeletet kap” a tanítóképzés. Egyben kifejezte reményét, hogy „a szakfelügyelet a megyei tanfelügyelettel egységesen fog munkálkodni a kitűzött cél érdekében”.⁴⁰¹

„A legfőbb elismerésünk szálljon pedig az egyházi főhatóságok s a felekezeti képzőkben működő kartársaink, tanártestületek felé, amelyek némi félreértést leszámítva, amit könnyen ki lehetett igazítani, méltánylással fogadták a kormánynak a szakfelügyeletet életbe léptető intézkedését. Abban nem jogcsontkítást és sérelmet láttak és kerestek, aminthogy ez a rendeletről teljesen távol áll, hanem, oly célravezető lépést, amely cél az ő eszményük is: az európai színvonalon álló, egységes nemzeti tanítóképzés. Tudják jól, hogy... [a] közös nagy nemzeti ideálokat csak együttes erővel, vállvetett munkával teremthetjük meg.”⁴⁰²

A *Magyar Tanítóképző* anonim szerzője (Nagy László vagy Farkas Sándor) akkor még nem tudhatta, hogy a Tisza István vezette első kormány bukása (1905. június 18.) és vele minisztere, Berzeviczy Albert tárcájától való megválása hosszú időre elnapolja a már csak karnyújtásnyira látszó saját tanítóképzős tanfelügyelet megteremtését. Az 1905. augusztus 20-án megjelent 70.000/1905. évi VKM-rendelettel a népnevelési királyi tanfelügyelők részére kiadott utasítás a népoktatási törvények végrehajtása tárgyában,⁴⁰³ a Berzeviczy-féle szándéknyilatkozathoz képest régi/új helyzetet teremtett. Nem sejtették: lapjuknak még közel másfél évtizedig kell majd ismételtetnie szakmailag megalapozott véleményüket, mely egyben – legalábbis tanügyigazgatási szempontból – a tanítóképzőknek a középiskolákkal való egyenrangúságának elismertetését is célozta (részeként a népiskolai szférából való fokozatos kiválás stratégiájának). Ez azonban már egy következő tanulmány tárgya lehet.

⁴⁰¹ *Tiszteltetés* 1905. 180.; *Választmányi ülések* 1905. 247.

⁴⁰² *A képzőintézetek egysége*, 1905. 133. (Kiemelések részben tölem – D. P.) Lásd ehhez: *Egy régi tanár*, 1893. 625–628.

⁴⁰³ Lásd: *Halász szerk.* 1910). 366–496.

Felhasznált irodalom

- a –c. (1913): Politikai pártok állásfoglalása a tanítók továbbképzése kérdésében. *Új Korszak*, **6.** 2. 7–8.
- A felekezeti (1893) tanárok nyugdíjügye. *Magyar Tanítóképző*, **8.** 201–204.
- A felekezeti tanárok (1893) ügye a kultuszminiszter előtt. *Magyar Tanítóképző*, **8.** 221–222.
- A felekezeti (1896/29) tanítók gyűlése. *Néptanítók Lapja*, **29.** 29. 10–12.
- A felekezeti tanítóképző (1893) tanárok nyugdíjügye. *Magyar Tanítóképző*, **8.** 280–291.
- A fizetési (1903) törvényjavaslat. Az állami tanítószemélyzet illetményeiről. *Magyar Tanítóképző*, **18.** 139–148.
- A főváros (1912/6) tanítóképző intézete. *Népnevelők Lapja*, **47.** 6. sz. 132–133.
- A görögkeleti román (1904/47) püspökök memorandumja. *Néptanítók Lapja*, **37.** 47. sz. 6–7.
- A *Harmadik Egyetemes* (1928. 1928/II) Tanügyi Kongresszus Naplója, I–II. k. (Négyesy László, Simon Lajos, Papp Gyula szerk.) H. n.
- A VI. Egyetemes (1904/29) Gyűlés után. *Néptanítók Lapja*, **37.** 29. sz. 1–9.
- A hazai (1914/22) tanügyi lapokból. *Magyar Tanítóképző* májusi száma. *Néptanítók Lapja*, **47.** 22. 13.
- A katolikus (1890/15) tanítóegyletek és az egyetemes tanítógyűlés. *Népnevelők Lapja*, **25.** 15. 247.
- A katolikus tanítók (1900/16) ünnepi kongresszusa. *Katolikus Tanügy*, **6.** 16. 123–125.
- A Katolikus Tanügyi (1905) Tanács elnökségi ülése. *Magyar Állam*, **46.** 8–9.
- A képzőintézetek egységes (1905) szakfelügyelete. *Magyar Tanítóképző*, **20.** 128–133.
- A képzőintézetek (1905) szakfelügyelete. *Magyar Tanítóképző*, **20.** 123–125.
- A képzőintézeti (1890/34) tanárok gyűlése. *Népnevelők Lapja*, **25.** 34. sz. 631.
- A képzők (1905) szakfelügyelete és a felekezetek. *Magyar Tanítóképző*, **20.** 190–191.
- A közgyűlés (1890/1, 2) előkészítése. A tanári testületek által beküldött javaslatok/tanulmányok. *Magyar Tanítóképző*, **5.** 214–216., 344–346.
- A közgyűlés (1896) jegyzőkönyve. Felvétel a Tanítóképző Intézeti Tanárok Országos Egyesületének 1896. július 5-én, Budapesten, a kir. József Műegyetem helyiségében tartott IV. közgyűlésén. *Magyar Tanítóképző*, **11.** 361–363.
- A közoktatási (1893) tanács előterjesztése a tanterv ügyében. *Magyar Tanítóképző*, **8.** 427–432.
- A közoktatásügyi bizottság (1892) tárgyalásai. *Magyar Tanítóképző*, **8.** 54–60.
- A kultuszminisztérium (1893) fizetési osztályai. *Magyar Tanítóképző*, **8.** 222–224.
- Albrecht István (1917/1–4.): A háború után. *Népnevelők Lapja*, **52.** 1–4. 6–7.
- Albrecht István (1917/9–10): Új idők felé... *Népnevelők Lapja*, **52.** 9–10. 1–2.
- Albrecht István (1917/15–16): Egy nép, egy iskola. Közoktatásügyi reformok a háború után. *Népnevelők Lapja*, **52.** 15–16. 1–2.
- A magyar (1904/20) népoktatás az 1902. évben. *Néptanítók Lapja*, **37.** 20. 1–3.
- A Magyar Tanítók (1904/49) Országos Bizottságának helyettes elnöke... *Néptanítók Lapja*, **37.** 49. 15.
- A Magyarországi Katolikus (1901/7) Tanítók Tanügyi Tanácsának közgyűlése. *Katolikus Tanügy*, **7.** 52–54.
- A magyarországi népoktatásügy (1893), kereskedelmi és ipari szakoktatás szervezete és közigazgatása. Törvények, szabályrendeletek, utasítások és döntvények gyűjteménye. I. k. Kisdédovács és népoktatás (elemi, felsőnép- és polgári iskolák. (Lévay Ferenc – Morlin Emil – Szuppán Vilmos szerk.) Eggenberger-féle Könyvkereskedés kiadása, Budapest.
- A magyarországi népoktatásügy (1898), kereskedelmi és ipari szakoktatás szervezete és közigazgatása. A kisdédovácsra, népoktatási tanintézetekre (elemi és felső népiskolákra, polgári iskolákra, tanítóképző intézetekre), felsőbb leányiskolákra, kereskedelmi tanintézetekre és a VKM hatáskör-

- rébe tartozó ipariskolákra vonatkozó összes törvények, szabályrendeletek, utasítások, rendeletek és döntvények gyűjteménye. II. k. Tanítóképzés, felsőbb leányiskolák stb. (Szerk.: Morlin Emil – Szuppán Vilmos.) Eggenberger-féle Könyvkereskedés kiadása, Budapest.
- A Magyarországi Néptanítók* (1870) *Első Egyetemes Gyűlése Pesten, 1870. aug. 15–18. Pest.*
- A Magyarországi Néptanítók* (1874) *Második Egyetemes Gyűlése Budapesten, 1874. aug. 9–13. Kiadja a Rendezőbizottság, Atheneum Nyomda, Budapest.*
- A Magyarországi Néptanítók* (1890) *augusztus 20–23. napjain Budapesten tartott Negyedik Egyetemes Gyűlésének Naplója.* (Somlyay József 1891, szerk.) Budapest.
- A Magyarországi Néptanítók* (1896) *Ötödik Egyetemes Gyűlésének naplója. Népiskolai Szakosztály.* (Hajós Mihály 1898, szerk.) Budapest.
- A Magyarországi Néptanítók* (1904) *Hatodik Egyetemes Gyűlésének Naplója.* (Hajós Mihály – Szabó Bugáth László 1905, szerk.) Budapest.
- A Magyarországi Néptanítók* (1912) *VII. Egyetemes Gyűlésének Naplója.* (Simon Lajos szerk.) A Magyarországi Tanítóegyesületek Országos Szövetsége, 1912. Budapest.
- A Magyarországi* (1911/4) *Tanítóegyesületek Országos Szövetsége. Izraelita Tanügyi Értesítő, 36. 118.*
- A magyarországi tanítók* (1890/31) *országos bizottságának szervezete. Népmvelők Lapja, 25. 31. 557–558.*
- Amberg József (1905): *Néptanító és egyetem. Magyar Tanítóképző, 20. 21–24.*
- A minimum (1893) nálunk és máshol. *Magyar Tanítóképző, 8. 213–216.*
- A miniszter a tanítók (1890/11) egyéni szabadsága ellen. *Népmvelők Lapja, 25. 11. 169–171.*
- A miniszter beszéde (1896/7–6) a kongresszuson. *Magyar Tanítóképző, 11. 257–259.*
- A miniszter levele (1890) egyesületünkhöz. *Magyar Tanítóképző, 5. 540.*
- A miniszter válasza (1890) az állami gyakorlóiskolai tanítók kérvényére. *Magyar Tanítóképző, 5. 94.*
- A miniszter válasza (1890/1) az egyesület segélyezése ügyében. *Magyar Tanítóképző, 5. 344.*
- A II. Országos* (1896) *és Egyetemes Tanügyi Kongresszus naplója. I. k. 1–2. r.* (Nagy László – Beke Manó – Kovács János 1898, szerk.) Budapest.
- A II. Országos* (1896/II.) *és Egyetemes Tanügyi Kongresszus naplója. II. k. A Magyarországi Néptanítók Ötödik Egyetemes Gyűlésének naplója. Népiskolai Szakosztály.* (Hajós Mihály 1898, szerk.) 1898. Budapest.
- A II. Országos* (1896/6) *és Egyetemes Tanügyi Kongresszus tanítóképzési szakosztálya. Magyar Tanítóképző, 11. 234–246.*
- A II. Országos* (1896/7–8) *és Egyetemes Tanügyi Kongresszus tanítóképzési szakosztályának II. ülése. Magyar Tanítóképző, 11. 260–307.*
- A II. Országos* (1896/11) *és Egyetemes Tanügyi Kongresszus határozatai. Magyar Tanítóképző, 11. 392–399.*
- A II. Egyetemes Tanügyi Kongresszus* (1896/29). *Néptanítók Lapja, 29. 29. 3–6., 10–11.*
- A IV. egyetemes tanítógyűlés* (1890/1, 2., 3.) *értesítője.* (Somlyai József szerk.) *Népmvelők Lapja, Kiadja a IV. egyetemes tanítógyűlés rendezőbizottsága, Budapest. 1. és 2.*
- A népoktatás reformja (1904/21, 22, 23, 26, 45, 50). *Néptanítók Lapja, 37. 21. 1–10.; 22. 1–5.; 23. 1–9.; 26. 1–16.; 45. 1–3.; 50. 1–2.*
- A népoktatás reformja (1904/42) és a szászok. *Néptanítók Lapja, 37. 42. 1–5.*
- A népoktatási (1904) törvényjavaslat. Álláspontunk. *Magyar Tanítóképző, 19. 592–616.*
- Antall József (1986, szerk.): *Az 1934. évi középiskolai reform. A törvényjavaslat előkészítése és vitája. A tantervmélet forrásai 7. k. OPI, Budapest.*
- A nyugdíjtörvény (1890/32) *revíziója. Népmvelők Lapja, 25. 32. 565–568.*
- A polgári (1905) iskolák és a tanítóképzők *szakfelügyelete. Magyar Tanítóképző, 20. 47.*
- Apponyi Albert (1909/2): A vallás- és közoktatásügyi m. kir. Miniszter körrendelete a tanító- és tanítónőképző-intézeti tanárok részére rendezendő szociológiai tanfolyam tárgyában. *Magyar Tanítóképző, 24. 96–97.*

- Apponyi Albert gróf (1911): Elemi oktatás Magyarországon. In: Körösi Henrik – Szabó László (1911, szerk.): *Az elemi népoktatás enciklopédiája*. I. k. Franklin Társulat, Budapest. 265–269.
- Apponyi Albert gr. (1915): *A magyar nemzet természetszerű elhelyezkedése a világpolitikában*. Franklin Társulat, Budapest.
- Apponyi Albert gróf (1918) nyilatkozata kultúrpolitikájáról. *Néptanítók Lapja*, **51**. 12. 10.
- Apponyi Albert gróf (1921): *Emlékirataim. Ötven év. Ifjúkorom – huszonöt év az ellenzékben*. Pantheon Irodalmi Intézet, Budapest. é. n.
- Apponyi Albert gr. (1926): *A nemzetiségi kérdés múltja és jövője Magyarországon*. A Pesti Szent Imre Kollégiumi Kör Kiadása, Budapest.
- Apponyi (1926/21–22) Albert gróf. *Néptanítók Lapja*, **59**. 21–22. 35–36.
- Arányi Antal (1890): A felvétel és a felvételi vizsgálatok. (Határozati javaslat.) *Magyar Tanítóképző*, **5**. 414–416.
- Arányi Antal (1890/1): A felvételi vizsgálatokról s általában a felvételtől. *Magyar Tanítóképző*, **5**. 519–521.
- A reformjavaslat (1904/49) ellen. *Néptanítók Lapja*, **37**. 49. 1–3.
- A Szabad Tanítás Pécsen 1907-ben tartott Magyar Országos Kongresszusának naplója*. (Pályi Sándor – Vörösváry Ferenc szerk.) Kiadja a Kongresszus Végrehajtó Bizottsága, Franklin Társulat Nyomdája, Budapest.
- A szaktanácskozmány (1904). *Magyar Tanítóképző*, **19**. 473–476.
- A szociológia* (1910) a tanítóképzőben. MT. **25**. 182–186.
- A tanfelügyelet (1904/5) reformja. *Néptanítók Lapja*, **37**. 5. 3–11.
- A tanító (1918/50–51) és tanárképzés reformja. *Néptanítók Lapja*, **51**. 50–51. 26.
- A tanítói (1889/31) fizetések rendezése. *Népnevelők Lapja*, **24**. 31. 495–496.
- A tanítók fizetésének (1893) rendezése. *Magyar Tanítóképző*, **8**. 304.
- A tanítók (1893) fizetésrendezésének ügye. *Magyar Tanítóképző*, **8**. 131–135.
- A tanítók halála (1890/31). *Népnevelők Lapja*, **25**. 31. 553.
- A tanítók (1890/49) nyugdíjának és fizetésének ügye. *Népnevelők Lapja*, **25**. 49. 861–865.
- A tanítók (1889/43) nyugdíjügye és a fizetésrendezésének kérdése. *Népnevelők Lapja*, **24**. 43. 695–700.
- A tanítók (1889/50) nyugdíj-ügye és fizetése. A képviselőház közoktatási bizottságából. *Népnevelők Lapja*, **24**. 50. 812–815.
- A tanítóképzés (1890) a képviselőház közoktatásügyi bizottsága előtt. *Magyar Tanítóképző*, **5**. 618–620.
- A tanítóképzés (1898) szervezete. *Magyar Tanítóképző*, **13**. 266–281.
- A tanítóképzés (1911/8) reformja. *Izraelita Tanügyi Értesítő*, **36**. 281–282.
- A tanítóképzés (1889/51) ügye. A képviselőház közoktatási bizottságából. *Népnevelők Lapja*, **24**. 51. 827–830.
- A tanítóképzésről (1897) szóló törvény módosítása. (Tanári testületek javaslatai.) *Magyar Tanítóképző*, **12**. 435–445., 580–585., 622–632.
- A tanítóképzésről (1898) szóló törvény módosítása. (Tanári testületek javaslatai.) *Magyar Tanítóképző*, **13**. 27–44.
- A Tanítóképző Intézeti Tanárok (1890/1) Országos Egyesületének alapszabályai. *Magyar Tanítóképző*, **5**. 94–97.
- A Tanítóképző Intézeti Tanárok (1890) Országos Egyesületének első közgyűlése. *Magyar Tanítóképző*, **5**. 441–487.
- A Tanítóképző Intézeti Tanárok (1890/2) Országos Egyesületének emlékirata. Az 1890. augusztus 18–19-én tartott közgyűlés határozata I. A IV. Egyetemes Tanítógyűléssel kapcsolatos munkálat. Gróf Csáky Albin vallás- és közoktatásügyi magyar kir. miniszter úr Ó Nagyméltóságához felterjeszti az egyesület választmánya*. Kiadja a IV. Egyetemes Tanítógyűlés Rendezőbizottsága, Egyetemi Nyomda, Budapest.

- A Tanítóképző Intézeti Tanárok* (1892/II) *Országos Egyesületének II. emlékirata gróf Csáky Albin vallás- és közoktatásügyi magyar kir. miniszter úr Ó Nagyméltóságához*. Felterjeszti az egyesület választmányja. Singer és Wolfner Könyvkereskedése, Budapest. é. n.
- A Tanítóképző Intézeti Tanárok (1898) Országos Egyesületének V. közgyűlése. *Magyar Tanítóképző*, **13.** 438–444., 482–488.
- A Tanítóképző Intézeti Tanárok (1893) Országos Egyesületének alapszabályai. *Magyar Tanítóképző*, **8.** 659–663.
- A Tanítóképző Intézeti Tanárok (1905) Országos Egyesületének reformja. *Magyar Tanítóképző*, **20.** 250.
- A tanítóképző (1890) tanárok közgyűlése. *Népnevelők Lapja. A IV. Egyetemes Tanítógyűlés Értesítője*, **1.** 29–30..
- A tanítónőképezdék (1895/8) tanterve. *Katolikus Tanügy*, **1.** 8. 78.
- A vallás- és közoktatásügyi (1889) minisztériumhoz intézett kérvény. *Magyar Tanítóképző*, **5.** 19–25.
- A vallás- és közoktatásügyi (1890) minisztériumhoz benyújtott kérvények. [Az egyesületi segélyezés és az állami segédtanárok ügyében.] *Magyar Tanítóképző*, **5.** 246–251.
- Az állami tanítók (1904/53) lakpénze. *Néptanítók Lapja*, **37.** 53. 3–4.
- Az állami (1903) tanítóképzés válsága. *Magyar Tanítóképző*, **18.** 137–139.
- Az állami (1895/9) tanítóképzők új tanterve. *Katolikus Tanügy*, **1.** 9. 87.
- Az állami tanítóképző-intézeti (1893) tanárok rangsorozata. *Magyar Tanítóképző*, **8.** 370–380.
- Az állami (1893) tanítóképző tanárok mozgalma fizetésük rendezése ügyében. *Magyar Tanítóképző*, **8.** 112–119.
- Az állami (1904) tanítóképző tanárok rangsora. *Magyar Tanítóképző*, **20.** 116–123.
- Az állami (1911/4) tanítók mozgalma. *Izraelita Tanügyi Értesítő*, **36.** 119.
- Az egyetemes (1889/8) tanítógyűlés kérdése a tanítóegyesületekben. *Népnevelők Lapja*, **24.** 8. 117–120.
- Az 1891. évi (1890) állami költségvetésről. *Magyar Tanítóképző*, **5.** 488–490.
- Az Országos (1897/27) Bizottság a következő felterjesztést intézte a miniszterhez. *Népnevelők Lapja*, **32.** 27. 426–427.
- Az Országos (1893) Bizottság gyűlése. *Magyar Tanítóképző*, **8.** 304–310.
- Az Országos Bizottság (1904/47) emlékirata. *Néptanítók Lapja*, **37.** 47. 1–6.
- Az Országos Bizottság (1904/26) küldöttsége. *Néptanítók Lapja*, **37.** 26. 16.
- Az országos (1903) egyesület akciója. *Magyar Tanítóképző*, **18.** 148–152.
- Az országos (1889/27) tanítói nyugdíjtörvény revíziójához. *Népnevelők Lapja*, **24.** 27. 431–432.
- Az óvónők és tanítók (1957/2) akadémiai képzésének tervezete. *Köznevelés*, **13.** 2. 41–48.
- Az V. egyetemes (1896/28) tanítógyűlés. *Néptanítók Lapja*, **29.** 28. 6–9.
- Az új népoktatási (1904/44) törvényjavaslat. *Néptanítók Lapja*, **37.** 44. 1–7.
- Az új tanterv (1903) életbeléptetése. *Magyar Tanítóképző*, **18.** 129–136.
- Az utolsó (1893) kísérlet. *Magyar Tanítóképző*, **8.** 219–220.
- B. (1889/6): Ne habozzunk! *Népnevelők Lapja*, **24.** 6. 87–89.
- Babits Mihály (1918): Az első pillanatban. In: József Farkas (1962, szerk.): „Mindenki újakra készül...” *Az 1918–19-es forradalmak irodalma. Szöveggyűjtemény. II. k. A polgári forradalom publicisztikája és irodalmi élete*. MTA IT. 7–8.
- Ballér Endre (1989): *Nagy László tantervfelfogása és hatása. A tantervelmélet forrásai* 11. OPI, Budapest.
- Ballér Endre (1996): *Tantervelméletek Magyarországon a XIX–XX. században. A tantervelmélet forrásai* 17. OKI, Budapest.
- Balogh Sándor (2002): *A nemzetiségi politika másfél évszázada a jogszabályok tükrében*. In: Balogh Sándor – Sipos Levente (2002, szerk.): *A magyar állam és a nemzetiségek. A magyarországi nemzetiségi kérdés történetének jogforrásai 1848–1993*. Napvilág, Budapest. 5–27.
- Baló József (1912): Tanítóképzésünk jövője. *Magyar Tanítóképző*, **27.** 297–302.

- Barabás Endre (1904/40): Románia és Magyarország. *Néptanítók Lapja*, **37.** 40. 3–6.
- Barcsa János (1905/8): Magyar nemzeti szellemű népoktatás. *Magyar Tanítóképző*, **20.** 433–437.
- Bálint Mihály (1889/8): Az országos tanítógyűlés érdekében. *Népnevelők Lapja*, **24.** 8. 120–122.
- Bányai Jakab (1898/16): A szocializmus és a tanítók. *Népnevelők Lapja*, **33.** 16. 242–246.
- Bárczy István (1902): Előterjesztés a székesfőváros közoktatási intézményeinek fejlesztése és a népoktatási felügyelői állás szervezése kérdésében. I. sz. melléklet a *Fővárosi Közlöny* **1902.** 8. számához. 1–14.
- Becker Vendel (1940/II): *A magyar néptanítók fizetésrendezése az Országos Iskolaalap megszervezésével. A katolikus tanítók áthelyezésének kérdése.* Szeged.
- Becker Vendel (1942): *A keresztény nemzeti népiskolák jövő alakulása. Előadta a Szent István Akadémia I. osztályának 1942. októberi ülésén.* Stephaneum Nyomda, Budapest. 1943.
- Bertalan Vince (1902/24): Az állami tanítók törekvése. *Katolikus Tanügy*, **8.** 24. 185–188.
- Bertalan Vince (1903/11): A hadsereg és a nemzeti szellem, erő és érzület. *Katolikus Tanügy*, **9.** 11. 82–84.
- Bertalan Vince (1904/13): Beköszöntő. *Katolikus Tanügy*, **10.** 13. 98–100.
- Berzeviczy (1904/5) miniszter programja. *Néptanítók Lapja*, **37.** 5. 1–3.
- Berzeviczy (1904/28) miniszter a tanítókhoz. *Néptanítók Lapja*, **37.** 28. 1–2.
- Berzeviczy (1904/38): A népoktatás feladatai. *Néptanítók Lapja*, **37.** 38. 1–3.
- B. H. (1902/4): Budapest főváros iskolügyi programja. *Katolikus Tanügy*, **8.** 24. 185–188.
- Bihari Mór (1973): *A tanító. Czabán Samu élete.* Kossuth Könyvkiadó, Budapest. 1973.
- Bíró Sándor (2002): *Kisebbségben és többségben. Románok és magyarok, 1867–1940.* Pro-Print, Csíkszereda.
- Boga Károly (1904/35): A tanítóképzők felügyelete. Hozzászólás. *Néptanítók Lapja*, **37.** 35. 9–13.
- Boga Károly (1905): Küzdelmünk eredménye: a szakfelügyelet. *Magyar Tanítóképző*, **20.** 133–138.
- Bollókné Panyik Ilona (1982): *Az állami tanítóképzés 1868 és 1945 között.* Bölcsészdoktori értekezés, ELTE BTK. Budapest.
- Bollókné Panyik Ilona (1988): A magyar tanítóképzés tantervtörténeti előzményei és hasznosítási lehetőségei a négyéves tanítóképzés tervezésében. In: Magyarfalvi Lajos (1988, szerk.): *A tartalomilag megújított, négyéves tanítóképzés. Helyzetfelfutató előtanulmányok és javaslatok.* BTF, Budapest. 150–196.
- Borsányi György (1988): *Októbertől márciusig. Polgári demokrácia Magyarországon, 1918.* Kossuth Könyvkiadó, Budapest.
- Brózsik Pál (1896/16): A vallástalan állami iskolák. *Népnevelők Lapja*, **31.** 16. 246–248.
- Budaváry László (1920/18–20): Népoktatásügyünk és a tanítóság kérdése a felhatalmazási törvényjavaslat vitájában. *Néptanítók Lapja*, **53.** 18–20. 2–14.
- Bugáth László (1889/3): Kedvező jelek. *Népnevelők Lapja*, **24.** 3. 35–37.
- Burián Albert (1904/40): Népiskola és népművelés. *Néptanítók Lapja*, **37.** 40. sz. 1–3.
- Czike Imre (1904/13. 14): A tanító, mint a nép tanácsadója. Időszerről fejtegetés arról, hogyan segítsen magán a gazda, ha kevés a takarmánya. *Katolikus Tanügy*, **10.** 13. 100–102.; 14. 108–110.
- Csáky Elek (1895/5): Azok a mi fiatal tanítóink. *Katolikus Tanügy*, **1.** 5. 49–50.
- Csáky Károly gr. (1906/16) váci püspök a katolikus iskolákért. *Magyar Állam*, **47.** 16. 1–3.
- Csepreghy Endre (1890): A felvétel és a felvételi vizsgálatok. (Határozati javaslat.) *Magyar Tanítóképző*, **5.** 416.
- Csepreghy Endre (1890/1): A tanító- és tanítónőképző intézetekbe való felvétel és a felvételi vizsgálatok. (Határozati javaslat.) *Magyar Tanítóképző*, **5.** 512–519.
- Dániel Márton (1889): *Jelentés a tanítóképzésről az Országgyűlés Közoktatási Bizottsága számára.* [Budapest.] 1889. január 19.
- Dániel Márton (1889/2): Második jelentés a tanítóképzésről és a tanítókról. (Ism. –y. –r.) *Magyar Tanítóképző*, **5.** 15–19.

- Dániel Márton (1890) harmadik jelentése a tanítóképzésről és a tanítókról. *Magyar Tanítóképző*, **5**, 581–590.
- Deme Károly (1889/11): Szervezkedjünk! *Népnevelők Lapja*, **24**, 11. 165–168.
- Dénes Lajos (1918): Új iskolát. *Világ*, **1918**, december 1. 7.
- Diószegi István (1991): *Üllő és kalapács. Nemzetiségi politika Európában a XIX. században*. Budapest.
- Dokumentumok (1849–1919) a magyar nevelés történetéből 1849–1919*. (Köte Sándor és Ravasz János 1979, szerk.) Tankönyvkiadó, Budapest. 1979.
- Dolmányos István (1968): A „Lex Apponyi”. Az 1907. évi iskolatörvények. *Századok*, **102**, 3–4. 484–533.
- Donáth Péter (2000): A felsőfokú tanítóképzés megteremtésének oktatáspolitikai előzményei, ideológiai motívumai (1953–1959). In: Kelemen Elemér – Balogh László (2000, szerk.): *A jezsuita tanügyi szabályzattól napjainkig. Tanulmányok. Neveléstörténeti konferenciák 1999. Neveléstörténeti füzetek 18*. OPKM, Budapest. 99–110.
- Donáth Péter (2001/1): A „tanítóképző akadémiák” kérdése 1908, 1938, 1958 – azonosságok és különbségek. In: Kovátsné Németh Mária (szerk.): *Tanulmánykötet. Nyugat-Magyarországi Egyetem Apáczai Csere János Tanítóképző Főiskolai Kar, Győr*. 219–234.
- Donáth Péter (2007): *Adalékok Nagy László pályájához. Publikálatlan önéletrajza, iskolareformterv, a Gyermektanulmányi Társaság, az egyetemi gyermektanulmány-oktatás, s a lélektani laboratóriumok dokumentumai 1918–1922-ből*. Trezor, Budapest.
- Donáth Péter – Preska Gáborné (2007): Oklevél-kibocsátás a magyarországi tanító(nő)képzőkben és a tanítói utánpótlás biztosítása a dualizmus korában. (Adalékok, kérdések.) *Neveléstörténet*, 2007/1–2.
http://www.kodolanyi.hu/nevelestortenet/index.php?rovat_mod=archiv&act=menu_tart&eid=35&rid=1&id=258
- Donáth Péter (2008/I.): *A magyar művelődés és a tanítóképzés történetéből, 1868–1958*. Trezor, Budapest.
- Donáth Péter (2008/II.): *Oktatáspolitikai és tanítóképzési Magyarországon, 1945–1960*. Trezor, Budapest.
- Donáth Péter (2010/2): A felsőfokú tanítóképzés megteremtésére irányuló 1918–19., 1938., 1947–48. és 1956–59. évi kísérletek motívumairól. *Iskolakultúra*, **20**, 2. 86–92.
- Donáth Péter – Hangay Zoltán (1999, szerk.): *Filozófia – művelődés – történet, 1999*. A Budapesti Tanítóképző Főiskola Tudományos Közleményei. XVIII. Trezor, Budapest.
- Döntés után (1893). *Magyar Tanítóképző*, **8**, 190–194.
- Dr. Berzeviczy (1904/32) miniszter programbeszéde. *Néptanítók Lapja*, **37**, 32. 1–8.
- Dudek János (1904/16): A katolikus tanügyi állapotáról. *Katolikus Tanügy*, **10**, 16. 123–125.
- E. F. (1901/9. 10): Nemzeti népoktatás. *Katolikus Tanügy*, **7**, 9. 65–67.; 10. 73–75.
- Egyesületi élet (1889–1890). *Magyar Tanítóképző*, **5**, 32–50., 151–153., 208–212., 341–344., 432–436., 540–545., 614–616.
- Egyesületi élet (1890/29). *Népnevelők Lapja*, **25**, 29. sz. 501–504.
- Egyesületi élet (1892–1893). *Magyar Tanítóképző*, **8**, 69–74., 153–155., 216–219., 325–328., 473–475., 590–591., 653–659.
- Egyesületi élet. (1898) *Magyar Tanítóképző*, **13**, 27–44.
- Egyesületünk (1893) és a tanítóegyesületek. *Magyar Tanítóképző*, **8**, 322–323.
- Egyesületünk (1893/1) és az 1896. évi egyetemes közoktatási kongresszus. *Magyar Tanítóképző*, **8**, 651–652.
- Egyleti (1895/1) ügyek. A Tanítóképző Intézeti Tanárok Országos Egyesülete. *Katolikus Tanügy*, **1**, 1. 8.
- Egy régi tanár (1893): Szakfelügyelet a tanítóképző-intézetekben. *Magyar Tanítóképző*, **8**, 622–628.
- Egy tanító (1904/46): A népoktatás reformja. *Néptanítók Lapja*, **37**, 46. 1–4.

- Ember János (1889/33–34): Az országos tanítói nyugdíjtörvény revíziója. *Népnevelők Lapja*, **24.** 33–34. 527–528.
- Ember János (1890/19, 22, 23, 24): Az egyetemes tanítógyűlés tárgyai II., V., VI., VII. *Népnevelők Lapja*, **25.** 19. 301–305.; **22.** 349–353.; **23.** 367–370.; **24.** 384–385.
- Emlékirat (1917) a fizetés-kiegészítési államsegélyt élvező nem állami tanító- és tanítónőképző-intézetek igazgatóinak, tanárainak, tanítónőinek és gyakorlóiskolai tanítóinak és tanítónőinek az államiakkal leendő minden vonatkozású egyenlősítése tárgyában. *Magyar Tanítóképző*, **32.** 184–189.
- Emlékirat (1917/1) a tanítóképző-intézetek szakfelügyelete és a nem magyar tannyelvű tanítóképzők nemzeti reformja tárgyában. *Magyar Tanítóképző* **33.** (1918) 89–104.
- Eötvös József (1976) *Művei. Kultúra és nevelés*. Magyar Helikon, Budapest.
- Eperjessy István (1889/5): A tanító, mint védköteles. *Népnevelők Lapja*, **24.** 5. 74–75.
- Eredmények és (1904/48) tanulságok. *Néptanítók Lapja*, **37.** 48. 1–4.
- Erdődi János (1890): A tanítóképesítő vizsgálat. (Határozati javaslat.) *Magyar Tanítóképző*, **5.** 409.
- É. (1893): Néhány szó a tanítóképzők új szervezetéhez. *Magyar Tanítóképző*, **8.** 354–360.
- Fabrizzy János (1890): A tanítóképesítő vizsgálat. (Határozati javaslat.) *Magyar Tanítóképző*, **5.** 404–408.
- Farkas Domonkos (1969/2): Quint József. In: Bihari János – Nábrádi István – Szőnyi Tibor – Vágó Elemér (1969, szerk.): *A Budapesti Tanítóképző (1969) Intézet száz éve, 1869–1969*. Budapest. 234–247.
- Farkas Mária (2008): *Történelemtanítás a népiskolákban a dualizmus kori Magyarországon*. Trezor, Budapest.
- Farkas Sándor (1905): A szakfelügyeletről. *Magyar Tanítóképző*, **20.** 49–52.
- F.[arkas]S.[ándor] (1905/I): A közoktatásügyi minisztérium által összehívott értekezlet a tanítók továbbképző tanfolyamának ügyében. *Magyar Tanítóképző*, **20.** 138–140.
- Farkas Sándor (1909/7): Neményi Imre miniszteri tanácsos. *Magyar Tanítóképző*, **24.** 361–362.
- Fekete József (1917): Közgyűlésünkhöz. *Magyar Tanítóképző*, **32.** 66–68.
- Fekete József (1918): Tanítóképzésünk korszerű újjászervezése. *Magyar Tanítóképző*, **33.** 225–240.
- Felhívás (1889/14) a hazai tanítóegyesületekhez- és testületekhez. *Népnevelők Lapja*, **24.** 14. 217–219.
- Felhívás (1890/1, 2, 3). *Magyar Tanítóképző*, **5.** 105–106., 217–219., 612–613.
- Felhívás gyűjtésre (1890) az egyetemes tanítógyűlés érdekében. *Magyar Tanítóképző*, **5.** 320–323.
- Felhívás Magyarország (1890) néptanítóihoz. *Magyar Tanítóképző*, **5.** 184–187.
- Felkai László (1971, szerk.): *Nevelésügyi kongresszusok Magyarországon, 1848–1948*. I–II. k. MPT, Budapest.
- Felkai László – Zibolen Endre (1993): *A magyar nevelés története II. k.* (Főszerk.: Horváth Márton) Felsőoktatási Koordinációs Iroda, Budapest.
- Felkai László (1994): *Magyarország közoktatásügye a Millennium körüli években*. OPKM, Budapest.
- Felméri Albert (1890): Nyugdíjtörvényünk 8. §-a. *Magyar Tanítóképző*, **5.** 115–116.
- Felméri Albert (1892): A tanítóképző-intézeti tanárok képzése. *Magyar Tanítóképző*, **8.** 101–110.
- Felterjesztés a felekezeti (1907) tanítóképzők tanárainak fizetés kiegészítése tárgyában. *Magyar Tanítóképző*, **22.** 49–51.
- Fináczy Ernő (1912): Tanítóképzésünk jövője. *Magyar Tanítóképző*, **27.** 254–262.
- Folyamodvány (1893) a felekezeti tanárok ügyében. *Magyar Tanítóképző*, **8.** 194–201.
- Folyamodvány az állami (1893) tanítóképző tanárok rangsorozata ügyében. *Magyar Tanítóképző*, **8.** 440–447.
- Földes Géza (1904): *A népiskolai közoktatás*. Különlenyomat a „Nemzeti Iskola” XI. évfolyamából. Budapest.
- Füle Sándor (1956, szerk.): *A tanítóképzés újjászervezésének kérdései Magyarországon, 1904–1956*. PTI Anyagszolgáltatás a pedagógia oktatói számára, 22. sz. Kézirat.

- Gamauf György (1890): A felekezeti tanítóképző tanárok anyagi helyzetének javítása. (Határozati javaslat.) *Magyar Tanítóképző*, **5**, 417–419.
- Gerencsér István (1922/1–3): Farkas Sándor emlékezete. *Magyar Tanítóképző*, **37**, 2–3.
- Gombos Norbert (2011): *A közép- és felsőfokú tanítóképzés fejlődése Magyarországon – a korabeli központi tantervek tükrében*. SZTI GTK Tanárképző Intézet Kiadványai, Gödöllő.
- Gööz József (1904/9): Egyetemes tanítógyűlésünk. *Néptanítók Lapja*, **37**, 9. 1–3.
- Gööz József (1904/15): Készüljünk az egyetemes tanítógyűlésre. *Néptanítók Lapja*, **37**, 15. 1–3.
- Gööz József (1904/19) Állami tanítóképző intézeteink fejlődése. *Néptanítók Lapja*, **37**, 19. 11–12.
- Gööz József (1904/49): Az Országos Bizottság emlékirata. Válasz. *Néptanítók Lapja*, **37**, 49. 3–8.
- Grámma Döme (1889/7): Néhány szó az egyetemes tanítógyűlés kérdéséhez. *Népnevelők Lapja*, **24**, 7. 103–106.
- Groó Vilmos (1897/13): Tanítóképzésünk a gyakorlat szempontjából. *Népnevelők Lapja*, **32**, 13. 193–199.
- Gyertyánffy István (1898): A tanítóképző intézeti tanárok képzéséről és képesítéséről. *Magyar Tanítóképző*, **13**, 3–22.
- Gyertyánffy István (1913): *A Pedagogium. Adatok múltjának ismeretéhez, valamint a benne foglalt intézetek, különösen a polgári iskola és a polgári iskolai tanárképzés kérdéseinek tisztázásához*. Franklin Társulat, Budapest.
- György Aladár (1889/1): A magyar tanítók húsvéti nagygyűlése. *Népnevelők Lapja*, **24**, 1. 2–5.
- György Aladár (1889/13): A tanítók negyedik egyetemes gyűlése. *Népnevelők Lapja*, **24**, 13. 197–200.
- György Aladár (1893): A tanítóképzés törvényeinkben. *Magyar Tanítóképző*, **8**, 541–545.
- György Aladár (1896/30): A döntő szó. *Néptanítók Lapja*, **29**, 30. 1–2.
- Györgyössy Rudolf (1889/33–34): A tanítók egyetemes gyűlése és a tanítóegyletek szövetsége. *Népnevelők Lapja*, **24**, 33–34. 530–531.
- Gyűlés után (1889/35). *Népnevelők Lapja*, **24**, 35. 557–559.
- Hajdu Tibor (1989): *Közép-Európa forradalma, 1917–1922*. Gondolat, Budapest.
- Hajnóczy R. József (1902/5–6): Népoktatási állapotok. *Katolikus Tanügy*, **8**, 5. 34–38.; 6. 44–45.
- Hajós Mihály (1890/25): A IV. egyetemes tanítógyűlés ügye. *Népnevelők Lapja*, **25**, 25. 399–403.
- Hajós Mihály (1898, szerk.): *A Magyarországi Néptanítók Ötödik Egyetemes Gyűlésének naplója*. (Népiszkolai szakosztály.). Budapest.
- Hajós Mihály – Szabó Bugáth László (1905, szerk.): *A Magyarországi Néptanítók Hatodik Egyetemes Gyűlésének naplója*. Elek Lipót Könyvnyomdája, Budapest.
- Halász Ferenc (1910, szerk.): *Közoktatás, művészet. I. k. Magyar közigazgatási törvények Grill-féle kiadása*. Budapest.
- VI. Egyetemes (1904/28) tanítógyűlés. *Néptanítók Lapja*, **37**, 28. 5–8.
- Héczey Nándor (1898/7): Tanítószág és a szocializmus. *Népnevelők Lapja*, **33**, 7. 102–104.
- Hunyady Györgyné: A négyéves tanítói szak programja. Bevezetés és kommentár. In: Kovátsné Németh Mária (2000, szerk.): *Óvó- és tanítóképzés az ezredfordulón. Az óvó- és tanítóképzés felsőfokúvá válásának 40., főiskolai szintre emelésének 25., az óvóképzés főiskolai szintre emelésének 15. évfordulójára*. Kaposvár. 89–100.
- Hunyady Györgyné (2004/1): A hazai főiskolai szintű tanár-, tanító- és óvóképzés pedagógiai programja. *Pedagógusképzés*, **2**, (31.) 1. 3–10.
- Hunyady Györgyné (2012): Rendszerváltás a tanítóképzésben. Kísérleti négyéves képzés a budai tanítóképzőben, 1986–1994. In: Donáth Péter (2012, szerk. és előszó): *Sorsfordító mozzanatok a magyarországi kisgyermekkori nevelőképzés, a Budapesti Tanítóképző Főiskola, az ELTE TÖK és épülete történetéből*. Trezor, Budapest. 14–38.
- Imre Sándor (1912): *Nemzetnevelés. Jegyzetek a magyar művelődési politikához*. Budapest.
- Imre Sándor (1915): A köznevelés belső egysége és a nemzeti egység. In: *A háború és az iskola* (1915) 65–102.

- Imre Sándor (1916): A tanítók nemzeti tudatossága. *Magyar Tanítóképző*, **31**, 137–145.
- Imre Sándor (1917): Bevezetés a tanítóképző-intézeti tanári hivatásba. *Magyar Tanítóképző*, **32**, 3–15.
- Imre Sándor (1917/I.): A békére való átmenet nevelésügyi feladatai. *Magyar Pedagógia*, **26**, 377–382.
- Imre Sándor (1920): *A magyar nevelés körvonalai. Tizenkét dolgozat*. Budapest.
- i (1901/3. 4): Kalászkok a közoktatás tarlójáról. *Magyar Tanítóképző*, **16**, 171–173., 232–236.
- Jankovich József (1904/14): Glosszák – államosítás. *Katolikus Tanügy*, **10**, 14. 107.
- Juhász Nagy Sándor (1925/25) nyilatkozata a tanítóság sérelmeiről. *Tanítók Lapja*, **39**, 25. 1.
- Juhász Nagy Sándor (1945): *A magyar októberi forradalom története, 1918. október 31–1919. március 21*. Cserépfalvi. Budapest.
- Kapi Gyula (1890): A tanítóképző intézetek tantervének módosítása. (Határozati javaslat.) *Magyar Tanítóképző*, **5**, 370–379.
- Katolikus nevelés (1902/20). *Katolikus Tanügy*, **8**, 20. 153–154.
- Kármán Mór (1892): A tanítóképző tanárképzésről. (A Pedagógiai Társulat ülésén.) *Magyar Tanítóképző*, **8**, 36–40.
- Kármán Mór (1906, 1911): *Közoktatásügyi tanulmányok. I. k. A felekezeti oktatás és az állam részvétele a népiskola szervezésében. II. k. Közoktatásunk múltja*. Franklin Társulat, Budapest.
- Kelemen Elemér (1993): A magyar pedagógusmozgalmak és -szakszervezetek vázlatos története. In: „Lázad hát márc az élet alágýűrtje, a tanító...?” 75 éves a Pedagógusok Szakszervezete. PSZ, h. n., é. n. 7–48.
- Kelemen Elemér (1999/a): Gondolatok a magyar tanítóképzés kettős évfordulóján. In: Donáth Péter – Hangay Zoltán (1999, szerk.). 53–64.
- Kelemen Elemér (2001): A magyarországi népoktatás a dualizmus korában. In: Donáth Péter – Farkas Mária (2001, szerk.): *Filozófia – művelődés – történet, 2001*. Az ELTE TÖK Tudományos Közleményei XIX. k. Trezor, Budapest. 57–72.
- Kelemen Elemér (2002): *Hagyomány és korszerűség. Oktatáspolitikai a 19–20. századi Magyarországon*. Oktatáskutató Intézet – Új Mandátum, Budapest.
- Kelemen Elemér (2004/1): A magyarországi pedagógusmozgalom radikalizálódása a 20. század első évtizedeiben, 1917–1919. In: Bollókné Panyik Ilona (2004, szerk.): *Gyermekek – nevelés – pedagógusképzés*. Trezor, Budapest. 173–183.
- Kelemen Elemér (2007): *A tanító a történelem sodrában*. Iskolakultúra, Pécs.
- Kelemen Elemér – Setényi János (1994): *Az oktatási törvénykezés változásai. Hazai és nemzetközi áttekintés*. Bárczy István Könyvtár 1. FPI, Budapest.
- Kelen Jolán (1968/10): Az Iskolai Reformbizottság, 1918–1919. *Pedagógiai Szemle*, **18**, 10. 879–900.
- Kemény Ferenc (1914/27): A németországi tanítók nagygyűlése. *Néptanítók Lapja*, **47**, 27. 13–14.
- Kemény G. Gábor (1900–1903., 1903–1906., 1906–1913. szerk.): *Iratok a nemzetiségi kérdés történetéhez Magyarországon a dualizmus korában*. III. k. 1900–1903.; IV. k. 1903–1906.; V. k. 1906–1913. Tankönyvkiadó, Budapest. 1964., 1966., 1971.
- Kemény G. Gábor – Szarka László – Szász Zoltán (1999, szerk.): *Iratok a nemzetiségi kérdés történetéhez Magyarországon a dualizmus korában*. VII. k. 1914–1916. MTA TTI, Budapest.
- Kerner Gyula (1890/29): A IV. egyetemes tanítógyűlés rendezőbizottságából. *Népnevelők Lapja*, **25**, 29. 495–498.
- Király Károly (1889/1): Tömörüljünk! *Népnevelők Lapja*, **24**, 1. 5–6.
- Király Károly (1890/11): Készüljünk! Három közlemény. *Népnevelők Lapja*, **25**, 11. 177–180.
- Kiss Árpád (1946): A nevelőképzés reformja. Nevelők a nevelőképzésről. *Köznevelés*, **2**, 20. 2. és **23**, 7.
- Kiss József (1929/1. 2. 3. 4): A magyar tanítóképzés statisztikai adatai. *Magyar Tanítóképző*, **42**, 1. 22–35.; 2. 100–120.; 3. 175–185.; 4. 240–246.

- Kiss József (1930/1. 4): A magyar tanítóképzés statisztikai adatai. *Magyar Tanítóképző*, **43**, 1. 22–35.; 4. 201–218.
- Kiss József (1933/1–2, 1933/4): A Magyar tanítóképzés reformgondolatai. I. r.: 1777-től 1896-ig. II. r.: 1896-tól napjainkig. *Magyar Tanítóképző*, **46**, 6–21., 103–123.
- Klein Ármin (1911/5): A tanítók továbbképzés és társadalmi helyzete. *Izraelita Tanügyi Értesítő*, **36**, 156–158.
- Komoly ügy (1905). *Magyar Tanítóképző*, **20**, 243–244.
- Kondor (1890/46): Az országos tanítói bizottság alakuló gyűlése. *Népnevelők Lapja*, **25**, 46. 813–817.
- Kondor (1890/49): A hazai tanítók országos bizottságából. *Népnevelők Lapja*, **25**, 49. 867–869.
- Kornis Gyula (1926/9–10): Bárány Eötvös József és az állampolgári nevelés. *Néptanítók Lapja*, **59**, 9–10. 1–6.
- Kornis Gyula (1927, szerk.): *Magyarország közoktatásügye a világháború óta*. Magyar Pedagógiai Társaság, Budapest.
- Kovács Gábor (1904/33): Két kép nemzetiségeink köréből. *Néptanítók Lapja*, **37**, 33. 2–4.
- Kovácsné Németh Mária (2000, szerk.): *Óvó- és tanítóképzés az ezredfordulón. Az óvó- és tanítóképzés felsőfokúvá válásának 40., főiskolai szintre emelésének 25., az óvóképzés főiskolai szintre emelésének 15. évfordulójára*. Kaposvár.
- Kozári Mónika (2005): *A dualista rendszer, 1867–1918*. Pannonica.
- Kozári Mónika (2012): *A nyugdíjrendszer Magyarországon Mária Teréziától a II. világháborúig*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Kozma Ferenc (1890): A felvétel és a felvételi vizsgálatok. (Határozati javaslat.) *Magyar Tanítóképző*, **5**, 409–413.
- Kozma Kálmán (1903/5): Államosítani! *Katolikus Tanügy*, **9**, 5. 33–34.
- Körösi Henrik – Szabó László (1911., 1912., 1915. szerk.): *Az elemi népoktatás enciklopédiája*. I–III. Franklin Társulat, Budapest.
- Köte Sándor (1983): *Egy útmutató pedagógus. Nagy László élete és munkássága*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Köveskúti Jenő (1907): Tanítóképzésünk és a szakfelügyelet. *Magyar Tanítóképző*, **22**, 342–344.
- Köveskúti Jenő (1908): A tanítók akadémiai képzése. *Magyar Tanítóképző*, **23**, 108–116., 169–175.
- Köveskúti Jenő (1909/1–2): A tanítóképzés reformja. Két közlemény. *Magyar Tanítóképző*, **23**, 66–72., 113–121.
- Köveskúti Jenő (1916/12): A tanítóképzés jövőképe. *Család és Iskola*, **42**, 12. 90–91.
- Köveskúti Jenő (1919): A lévai áll. el. tanítóképző-intézet tanári karának kívánságai. *Magyar Tanítóképző*, **34**, 16–18.
- Közoktatásügyi miniszterünk (1890/23) és az egyetemes tanítógyűlés. *Népnevelők Lapja*, **25**, 23. 365–366.
- Krausz Sándor (1897): Tanítóképzésünk törvényhozás útján való rendezése. *Magyar Tanítóképző*, **12**, 232–244.
- Külön lenyomat (1890) a IV. Egyetemes Tanítógyűlés naplójából. Budapest. é. n.
- Ladányi Andor (1970): A Tanácsköztársaság felsőoktatási politikájának helye a magyar felsőoktatás történetében. In: Mészáros István (1970, szerk.): „A szent, a várt Szélvész.” *Tanulmányok a Tanácsköztársaság közoktatásügyéről*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Ladányi Andor (1988): A felsőfokú tanítóképzés előzményei (1945–1959). In: Magyarfalvi Lajos (1988, szerk.): *A tartalmilag megújított, négyéves tanítóképzés. Helyzetfelfutó előtanulmányok és javaslatok*. BTF, Budapest. 197–232.
- Lados József (1917): A falusi magyar nép művelése. *Magyar Pedagógia*, **26**, 29–36.
- Lakits Vendel (1890/10): A IV. egyetemes gyűlés és a tanítóegyesületek. *Népnevelők Lapja*, **25**, 10. 153–155.
- Lakits Vendel (1890/17): A IV. egyetemes tanítógyűlés tételei és a szakosztályok. *Népnevelők Lapja*, **25**, 17. 268–269.

- Lakits Vendel (1896/3): Reménységeink és föladataink. *Néptanítók Lapja*, **29**, 3. 2–3.
- Lapszemle (1890/29). *Népnevelők Lapja*, **25**, 29. 370–373.
- Láng Mihály (1898/8): Független nemzeti nevelés. *Népnevelők Lapja*, **33**, 8. 113–115.
- Lányi Jakab (1917/19–20): A jövő tanügy perspektívája. *Népnevelők Lapja*, **52**, 19–20. 11–12.
- Lechnitzky Gyula (1914): A kultúrállam megteremtése és a tanítóképzés. *Magyar Tanítóképző*, **29**, 185–192., 257–266.
- Lechnitzky Gyula (1916): A világháború, a kultúrállam és a tanítóképzés. *Magyar Tanítóképző*, **31**, (1916) 4–11., 48–56., 75–85.
- Lechnitzky Gyula (1917): Főtitkári jelentés. *Magyar Tanítóképző*, **33**, (1918) 155–170.
- Lechnitzky Gyula (1917/1): A művelődési politika a háború után. *Magyar Pedagógia*, **26**, 36–40.
- Lechnitzky Gyula (1917/2): A kötelező tanítói gyakorlat, a tanítói szakvizsga és tanítói továbbképzés. *Magyar Tanítóképző*, **33**, (1918) 182–196.
- Léderer Ábrahám (1896/ 8., 9., 10., 11., 12., 13., 14): Állam és iskola, társadalom és iskola. *Népnevelők Lapja*, **31**, 8. 113–115., 9. 129–131., 10. 149–151., 11. 165–167., 12. 181–183., 13. 197–199., 14. 214–216.
- Litván György (1996): Az 1918–1919-es demokrácia két tűz között. In: *Októbertek üzenete*. Osiris, Budapest., 269–280.
- Lovász Márton (1918/2): A magyar nemzet nevelőihez! A VKM 14.796/1918. eln. számú rendelete. *Magyar Tanítóképző*, **33**, 289–292.
- Magyarország népessége (1996) és gazdasága. Múlt és jelen*. KSH, Budapest.
- Mann Miklós (1987, szerk.): *Oktatáspolitikai koncepciók a dualizmus korából*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Mann Miklós (1993): *Kultúrpolitikusok a dualizmus korában*. OPKM, Budapest.
- Mann Miklós (1994): *Wlassics Gyula. Új pedagógiai közlemények*. ELTE, Budapest.
- Mann Miklós (2002): *Budapest oktatásügye, 1873–2000*. ÖNKONET, Budapest.
- Mann Miklós (2004): *Oktatáspolitikusok és koncepciók a XX. században*. ÖNKONET, Budapest.
- Mann Miklós (2005): *Magyar oktatási miniszterek, 1848–2002*. ÖNKONET, Budapest.
- Mannheim Károly* (1999, szerk.: Felkai Gábor) Magyar Panteon. Új Mandátum, Budapest.
- Margitai József (1890/1–2): A horvát-szlavon népoktatás. I–II. *Magyar Tanítóképző*, **5**, 198–202., 269–273.
- Mazsu János (2012): *Tanulmányok a magyar értelmiség társadalomtörténetéhez, 1825–1914*. Gondolat, Budapest.
- Mácsay Károly (1947/6): A tanítóság küzdelmes útja 1868-tól napjainkig. *Pedagógus Értesítő*, 1947/6. 3–5.
- Málnai Mihály (1890): Az általános és a szakképzés tanítóképzőinkben. *Magyar Tanítóképző*, **5**, 295–305.
- Márkus Dezső (1912, 1913., 1914. szerk.): *A hatályos magyar törvények gyűjteménye*. Franklin Társulat, Budapest.
- II. egyet. tanügyi kongresszus (1896/28). *Néptanítók Lapja*, **29**, 28. sz. 3–6.
- Meghívó (1890). *Magyar Tanítóképző*, **5**, 353.
- Melyek (1895/12) a tanító társadalmi kellei? Szünidei gondolatok. *Katolikus Tanügy*, **1**, 12. sz. 108–109.
- Memorandum (1911/11) a miniszterhez. *Izraelita Tanügyi Értesítő*, **36**, 381–385.
- Mesterházy Jenő (1933): A tanítóképző-intézeti tanárképzés. *Magyar Tanítóképző*, **46**, 77–89.
- Miért nem kell (1902/2) nekünk az állami iskola? *Katolikus Tanügy*, **8**, 2. sz. 10–11.
- Migray József (1919): *Szocializmus és népnevelés. Az oktatásügy reformjának alapkérdései*. Táltos Könyvtár 5–7. Budapest.
- Miklós Gergely (1890): Határozati javaslat a felvétel és a felvételi vizsgálat c. tételhez. *Magyar Tanítóképző*, **5**, 417.
- Miklós Gergely (1890/1): A felvétel és a felvételi vizsgálatok. *Magyar Tanítóképző*, **5**, 522–524.

- Miklós Gergely (1907): A tanítóképző intézetek szakfelügyelete. *Magyar Tanítóképző*, **22**, 546–555.
- Mikonya György (2012): Kihívások és válaszok a kora gyermekkori nevelés területén az ELTE Tanító- és Óvóképző Karán. In: Donáth Péter (szerk. és előszó): *Sorsfordító mozzanatok a magyarországi kisgyermekkori nevelőképzés, a Budapesti Tanítóképző Főiskola, az ELTE TÖK és épülete történetéből*. Trezor, Budapest. 119–142.
- Mikonya György (2014): Hagyomány és modernitás: néptanítói modellek és a jelen kor kihívásai a tanítóképzésben. In: Jenei Teréz (szerk.): *Hagyomány és modernség a XXI. századi tanítóképzésben*. Nyíregyháza, Nyíregyházi Főiskola, 31–55.
- Mikó Imre (1944): *Nemzetiségi jog és nemzetiségi politika. Tanulmány a magyar közjog és politikai történet köréből*. Minerva, Kolozsvár.
- Miniszterünk (1896/6) az államosításról. *Néptanítók Lapja*, **29**, 6. 1–4.
- Miniszterünk (1896/45) programja. *Néptanítók Lapja*, **29**, 45. 1–6.
- Mohar József (1893): A tanítóképző tanárok képzéséről. *Magyar Tanítóképző*, **8**, 333–349.
- Mohar József (1901): Új „Rendtartás” és képesítő vizsgálati szabályzat. *Magyar Tanítóképző*, **16**, 152–161.
- Mohar József (1916): Tanítóképzésünk továbbfejlesztésének irányelvei. Törvénytervezet. *Magyar Tanítóképző*, **31**, 33–48.
- Mohar József (1916/1): Törvénytervezet a tanító- és tanítónőképzés országos és egységes rendezéséről. *Magyar Tanítóképző*, **31**, 85–96., 119–130.
- Mohar József (1917): Tanítóképzésünk országos és egységes fejlesztésének irányelvei. Határozati javaslat. *Magyar Tanítóképző*, **32**, 181–183.
- Mohar József (1917/1): Elnöki megnyitó beszéd. *Magyar Tanítóképző*, **32**, 220–225.
- Mohar József (1918): Tanítóképzésünk korszerű újjászervezése. *Magyar Tanítóképző*, **33**, 225–240.
- Molinári (1897/30): Hatalmas argumentum az államosítás mellett. *Népnevelők Lapja*, **32**, 30. 465–467.
- Mosdóssy Imre (1917/16–18): A főváros oktatásügye a háború után. *Népnevelők Lapja*, **51**, 16–18. 3–4.
- Mozgalom (1904) a tanítóképzők felügyelete ügyében. *Magyar Tanítóképző*, **19**, 488–495.
- Munka után (1890/35). *Népnevelők Lapja*, **25**, 35. 637–639.
- n- (1890): A tanítói oklevél értéke. *Magyar Tanítóképző*, **5**, 354–361.
- Nagy József (1911/7): A nyolcosztályú elemi népiskola. *Izraelita Tanügyi Értesítő*, **36**, 243–245.
- Nagy Lajos (1890/34): A tanítói állás biztosítása s a szolgálati viszony szabályozása. *Népnevelők Lapja*, **25**, 34. 618–620.
- Nagy László (1889/17): A tanítóképző intézeti tanárok közgyűlése. *Népnevelők Lapja*, **24**, 17. 276–279.
- Nagy László (1889/27): A Tanítóképző Intézeti Tanárok Országos Egyesületének választmánya. *Népnevelők Lapja*, **24**, 27. 457.
- Nagy László (1890): Szemle. *Magyar Tanítóképző*, **5**, 62–63.
- Nagy László (1890/1): Hazai lapszemle. *Magyar Tanítóképző*, **5**, 142–144.
- Nagy László (1890/2): A segédtanárok ügye kultuszminiszterünk előtt. *Magyar Tanítóképző*, **5**, 243–246.
- Nagy László (1890/3): Törekedjünk hatni a közvéleményre! *Magyar Tanítóképző*, **5**, 289–295.
- Nagy László (1890/4, 5): A vallás- és közoktatásügyi miniszternek a népoktatás állapotáról szóló XIX. jelentése. (Az 1888/1889. tanévről.) I. Tanítóképzés. II. Népoktatás. *Magyar Tanítóképző*, **5**, 502–512., 570–581.
- Nagy László (1890/7): Remények és óhajtatások. *Magyar Tanítóképző*, **5**, 354–361.
- N.[agy] L.[ászló] (1890/4): A tanfelügyelők mozgalma alkalmával. *Magyar Tanítóképző*, **5**, 490–492.
- N.[agy] L.[ászló] (1890/5): Tisztelgés a kultuszminisztériumban. *Magyar Tanítóképző*, **5**, 544–545.
- Nagy László (1890/6): Titkári jelentés. *Magyar Tanítóképző*, **5**, 467–481.
- N.[agy] L.[ászló] (1893): Népoktatási gyűlések. *Magyar Tanítóképző*, **8**, 450–456.

- Nagy László (1893/1): Nemzetközi vagy nemzeti tanítógyűlések? *Magyar Tanítóképző*, **8**, 502–506.
- Nagy László (1896/10): Tanulások. *Magyar Tanítóképző*, **11**, 417–419.
- Nagy László (1897): A tanítóképzésről szóló törvények módosítása. *Magyar Tanítóképző*, **12**, 3–10.
- Nagy László (1897/1.): Tanítóképző tanárjelöltjeink az egyetemen. *Magyar Tanítóképző*, **12**, 481–482.
- Nagy László (1898): Kérünk szolgálati szabályzatot. *Magyar Tanítóképző*, **13**, 481–482.
- Nagy László (1903): A tanítóképző tanár hivatása. *Magyar Tanítóképző*, **18**, 8–10.
- Nagy László (1904): A népoktatási törvényjavaslat negyedik fejezete, különösen a képzők felügyelete. *Magyar Tanítóképző*, **19**, 477–483.
- Nagy László (1904/1): A tanítóképző intézetek felügyelete. *Magyar Tanítóképző*, **19**, 542–548.
- Nagy László (1904/34): A tanítóképzők felügyelete. Válasz Szabó E. „Áldatlan küzdelem” c. cikkére. *Néptanítók Lapja*, **37**, 34. sz. 11–12.
- Nagy László (1905): Lakits Vendel. *Magyar Tanítóképző*, **20**, 3–4.
- Nagy László (1918) *közzoktatási reformterve*. (Váczi Miklós szerk. 1982.) OPKM, Budapest.
- Nagy László et al. (1919): A Tanítóképző Intézeti Tanárok Országos Egyesülete választmányának a tanítóképzés reformja ügyében tartott tanácskozásai. *Magyar Tanítóképző*, **34**, 19–32.
- Nagy László (1934): *A magyar közzoktatás reformja*. (Ballai Károly szerk.) Budapest.
- Nagy László (1982): *A gyermek érdeklődésének lélektana*. Dr. Kóte Sándor tanulmányával. Tan- könyvkiadó, Budapest.
- Nagy Mária (1994): *Tanári szakma és professzionalizálódás. Vázlat egy szakma politikatörténetéhez*. OKI, Budapest.
- Nagy Mária (2001): A tanítóság a századelőn, a statisztikai adatok tükrében. In: Baska Gabriella – Nagy Mária – Szabolcs Éva (2001): *Magyar tanító, 1901*. Iskolakultúra, Pécs. 11–37.
- Nagy Péter Tibor (1997): *Hogyan kerüljük el a polgárosodást? Magyar oktatáspolitikai, 1867–1945. Előadások a nevelés társadalomtörténetéből*. KJF–OKI, Székesfehérvár–Budapest.
- Nagy Péter Tibor (2005): Az állami befolyás növekedése a magyarországi oktatásban, 1867–1945. Iskolakultúra, 2005/6–7, 3–229.
- Nagy Péter Tibor (2011): *A növekvő állam árnyékában. Oktatás, politika, 1867–1945*. Gondolat, Budapest.
- Nagy Sándor (1919): Egyesületünk újjászervezése. *Magyar Tanítóképző*, **34**, 40–43.
- Napló (1905) a Tanítóképző Intézeti Tanárok Országos Egyesületének Győrött, 1904. május 23-án és 24-én tartott VIII. közgyűléséről. *Magyar Tanítóképző*, **20**, 69–85., 141–147.
- Neményi Imre (1933): Gróf Apponyi Albert, mint kultúrpolitikus. *Magyar Tanítóképző*, **46**, 45–77.
- Nemo (1897/43): Szocializmus a tanítók között. *Népnevelők Lapja*, **32**, 43. 675–676.
- Nemzeti iskolák (1889/31). *Népnevelők Lapja*, **24**, 31. 493–494.
- Német tanítók (1904/28) gyűlése Königsbergben. *Néptanítók Lapja*, **37**, 28. 10–12.
- Németh András (1990): *A magyar tanítóképzés története, 1775–1975*. In: Főiskolai füzetek, 11. Zsámbék.
- Népoktatástügyi (1904/22., 23.) szaktanácskozás. *Néptanítók Lapja*, **37**, 22. 6–15.; 23. 11–18.
- Niederhauser Emil (1995): *A történetírás története Kelet-Európában*. História Könyvtár, Budapest.
- Okirattár (1889). 31.752/1889. sz. VKM-rendelet a méhészet tanításáról a tanítóképzőkben. *Magyar Tanítóképző*, **5**, 53–54.
- Okirattár (1890). Törvényjavaslat a kisdedovásról. *Magyar Tanítóképző*, **5**, 100–101.
- Okirattár (1890/1). A selyemtenyésztés és a tanítóképző intézetek. *Magyar Tanítóképző*, **5**, 348–349.
- Okirattár (1890/2). Tanítassék a magyar nyelv alaposabban a nem magyar ajkú tanítóképzőkben! *Magyar Tanítóképző*, **5**, 349.
- Ormos Mária (1998): *Magyarország a két világháború korában, 1914–1945*. Csokonai, Debrecen.
- Pataki Lajos (1898): A katolikus tanítóképző tanárok fizetése és nyugdíja. *Magyar Tanítóképző*, **13**, 488–492.

- Peres Sándor (1896): *A magyarországi tanítóegyesületek története*. Kiadta a Magyarországi Tanítók Országos Bizottsága, Budapest.
- Peres Sándor (1897): A tanítóképző-intézetek igazgatása. *Magyar Tanítóképző*, **12**, 569–574.
- Peres Sándor Nagyméltóságú (1897/11) Miniszter Úr! Kegyelmes Urunk! *Népnevelők Lapja*, **32**, 11. 168–172.
- Peres Sándor (1898/12. 13. 14.): Nemzeti nevelés és népiskola. *Népnevelők Lapja*, **33**, 12. 178–180.; 13. 197–198.; 14. 210–214.
- Pethő László (1991): *A tanítók és a társadalom. Történeti szociológiai megközelítés*. EDUCATIO, Budapest.
- Péterfy Sándor (1889/3): Mikor tartson a III. egyetemes tanítógyűlés végrehajtó bizottsága nagygyűlést? *Népnevelők Lapja*, **24**, 3. sz. 33–34.
- Péterfy Sándor (1890/1, 2): A tanítóképzés reformálásának kérdése hazánkban, az 1848. esztendőben. *Magyar Tanítóképző*, **5**, 25–29., 75–79.
- Péterfy Sándor (1896/1): Előre! *Néptanítók Lapja*, **29**, 1. 3–4.
- Podráczy Judit (2012): A budai képző mint a tanító- és óvóképzés országos szakmai egyeztető fórumának központja (A Tantervfejlesztő Bizottság tevékenysége.) In: Donáth Péter (szerk. és előszó): *Sorsfordító mozzanatok a magyarországi kisgyermekkori nevelőképzés, a Budapesti Tanítóképző Főiskola, az ELTE TÖK és épülete történetéből*. Trezor, Budapest. 14–38.
- Pongrácz Jenő szerk. (1919/III): *Tanácsköztársasági törvénytár III*. 1919. május 1–május 21. Budapest.
- Quint József (1920): A tanítóképzés külföldön. *Magyar Tanítóképző*, **35**, 45–57.
- Quint József (1926/5–6): Német lapokból. A tanítóképzés újjászervezése. *Néptanítók Lapja*, **59**, 5–6. 13–15.
- Quint (1942/I. 1943/II–III) József élete és munkássága. I–III. k. (Özv. Quint Józsefné szerk.) Budapest.
- Reisinger Gyula (1898/6): A hazaszeretet szellemének ápolása az iskolában. *Népnevelők Lapja*, **33**, 6. 81–83.
- Regéczy József (1890): Irányelvek tantervünk javításánál. *Magyar Tanítóképző*, **5**, 379–385.
- Rendelet (1893) a tanárok országos nyugdíjintézete ügyében. *Magyar Tanítóképző*, **8**, 476–479.
- Rendkívüli (1905) közgyűlés. *Magyar Tanítóképző*, **20**, 245–246.
- Rédl Ferenc (1889/6): Elmélkedés az önképzés- és tanítóképzésről. *Népnevelők Lapja*, **24**, 6. 89–92.
- Révai nagy lexikona. I. k. Budapest. 1911.
- Rhédei János (1889/5): A magyar tanítósághoz! *Népnevelők Lapja*, **24**, 5. 72–73.
- Romsics Ignác (1999): *Magyarország története a XX. században*. Osiris, Budapest.
- Rózsa Ede (1911/9): Tanítói gyűlések. *Izraelita Tanügyi Értesítő*, **36**, 315–321.
- Rózsa Ede (1911/11): Tanítóképző tanárok emlékirata. *Izraelita Tanügyi Értesítő*, **36**, 407.
- Rozsondai Zoltán (1948): Pedagógiai Főiskola és a tanítóképző intézetek. *Köznevelés*, **4**, 5. 77–81.; 6. 105–108.
- Scherer Sándor (1898): Felügyelet. *Magyar Tanítóképző*, **13**, 400–402.
- Schlosz Lajos (1904/28): A szaktanácskozások után. *Néptanítók Lapja*, **37**, 28. 2–4.
- Schmidt Boldizsár (1889/33–34): Az osztatlan népiskola tanterve és tankönyvei. *Népnevelők Lapja*, **24**, 33–34. 528–530.
- Schneider István (1889/9): Magyarország tanítóegyleteihez. *Népnevelők Lapja*, **24**, 9. 133–134.
- Schwetz Vilmos (1889/22): Ami késik, nem múlik. *Népnevelők Lapja*, **24**, 22. 349–352.
- Schwetz Vilmos (1890): A IV. egyetemes tanítógyűlés. *Magyar Tanítóképző*, **5**, 524–531.
- Sebestha Károly (1904/45., 46): Tanítóképző intézetek felügyelete. *Néptanítók Lapja*, **37**, 45. 5–7.; 46. 6–7.
- Sebestyén Gyula (1893): Br. Eötvös József. *Magyar Tanítóképző*, **8**, 157–162.
- Sebestyén Gyula (1896): *Az elemi iskolai tanító- és tanítónőképzésünk fejlődése*. Budapest.

- Sebestyén Gyula (1896/11): A tanítóképzés mai állapota és a továbbfejlődés útjai. *Magyar Tanítóképző*, **11**, 361–363.
- Segédtanári állás (1893). Igazgatótanács. Felügyelet. *Magyar Tanítóképző*, **8**, 433–440.
- Simkó Endre (1889/48): A 600 forint fizetési minimum. *Népnevelők Lapja*, **24**, 48. 774–776.
- Simkó Endre (1904): A népoktatás reformja. *Magyar Tanítóképző*, **19**, 483–487.
- Simon Gyula (1979): *A polgári iskola és polgári iskolai tanárképzés története Magyarországon*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Sipos András – Donáth Péter (1999, szerk.): *„Kelet Párizsától” a „bűnös városig”. Szöveggyűjtemény Budapest történetének tanulmányozásához. I. k. 1870–1930*. BFL – BTF, Budapest.
- Somlyay József (1889/13., 24. 1890/13): A III. egyetemes tanítógyűlés végrehajtó-bizottságából. *Népnevelők Lapja*, **24**, 13. 209–212.; 24. 386–387.; **25**, 13. 213–215.
- Somlyay József (1889/27): Lapunk az önálló és szabad tanügy szolgáltatában. *Népnevelők Lapja*, **24**, 27. 429–430.
- Somlyay József (1889/43): Tanítók küldöttsége a közoktatási miniszter előtt. *Népnevelők Lapja*, **24**, 43. 689–694.
- Somlyay József (1890/13): Felhívás Magyarország néptanítóihoz. *Népnevelők Lapja*, **25**, 13. 201–203.
- Somlyay József (1890/13/1): A III. egyetemes tanítógyűlés végrehajtó bizottságából. *Népnevelők Lapja*, **25**, 13. 213–215.
- Somlyay József (1890/17): Közoktatásügyi miniszterünk és az egyetemes tanítógyűlés. *Népnevelők Lapja*, **25**, 17. 265–267.
- Somogyi Géza (1890): Egységes népiskola. *Magyar Tanítóképző*, **5**, 187–194.
- Somogyi Géza (1890/1): A felvétel és a felvételi vizsgálatok. (Határozati javaslat.) *Magyar Tanítóképző*, **5**, 413–414.
- Somogyi Géza (1893): A népoktatási törvények revíziója. *Magyar Tanítóképző*, **8**, 380–388.
- Somogyi Géza (1898): A tanítóképzés, mint szociális kérdés. *Magyar Tanítóképző*, **13**, 281–297.
- Sretvizer Lajos (1898/2): Visszhang a miniszteri szózatra. *Népnevelők Lapja*, **33**, 2. 19–21.
- Sz. (1890): A felső nép és polgáriskolai tanítók és tanítónők országos egyesületének VI. közgyűlése. *Magyar Tanítóképző*, **5**, 492–496.
- Szabolcs Éva (2001): „...Tanítói állomásra pályázat hirdettetik ...” A Néptanítók Lapja 1901. évfolyamában január–márciusban megjelent álláshirdetések elemzése. In: Baska Gabriella – Nagy Mária – Szabolcs Éva (2001): *Magyar tanító, 1901*. Iskolakultúra, Pécs. 38–58.
- Szabó Adolf (1911/4. 6): A tanítók továbbképzése és társadalmi helyzete. *Izraelita Tanügyi Értesítő*, **36**, 109–114., 205–207.
- Szabó Adolf (1911/10): A tanítóképzők tanterve. Szemlélődések. *Izraelita Tanügyi Értesítő*, **36**, 339–350.
- Szabó Elemér (1904/33): Áldatlan küzdelem. *Néptanítók Lapja*, **37**, 33. 1–2.
- Szabó Kálmán (1903/11): A tanítók között való egyenetlenségeknek káros következményeit milyen módon lehetne megakadályozni? *Katolikus Tanügy*, **9**, 11. 84–85.
- Szakál János (1934): *A magyar tanítóképzés története*. Hollósy János Könyvnyomtató, Budapest.
- Szakszervezetünk (1919/2) nagygyűlése. Demonstrálás a nemzeti valláserkölcösök oktatás mellett. Kultúrprogramunk ismertetése. *Jövőnk*, **1**, 2. 22–23.
- Szalay Pál (1896/16): Az idealizmus szerepe a nevelésben. *Népnevelők Lapja*, **31**, 16. 248–249.
- Szarka László (1995): *Szlovák nemzeti fejlődés – magyar nemzetiségi politika, 1867–1918*. Kalligram Könyvkiadó, Pozsony.
- Szathmáry György (1896): *Nemzeti állam és népoktatás*. Lampel Róbert könyvkereskedése, Budapest.
- Szász Károly (1890/6): Eötvös József és a tanítóképzés. *Népnevelők Lapja*, **25**, 6. 85–90.
- Száva János (1889/14): Van valami keresni valójuk a katolikus tanítóknak az egyetemes tanítógyűlésen? *Népnevelők Lapja*, **24**, 14. 219–222.

- Száva János (1889/33–34): A néptanítók anyagi helyzetének javítása. *Népnevelők Lapja*, **24**. 33–34. 532–534.
- Száva János (1890/21): A katolikus tanítók és a IV. egyetemes tanítógyűlés. *Népnevelők Lapja*, **25**. 21. 337–339.
- Szemelvények (1893) az 1894-i közoktatási állami költségvetésből. *Magyar Tanítóképző*, **8**. 554–569.
- Személyi hírek (1890). *Magyar Tanítóképző*, **5**. 548.
- Szentgyörgyi Lajos (1904/48): Az állami iskolák hatása. *Néptanítók Lapja*, **37**. 48. 1–4.
- Széchenyi István (1981): *A magyar akadémia körül*. Budapest.
- Szöke István (1889/33–34): A IV. egyetemes tanítógyűlés ideje és tárgysorozata. *Népnevelők Lapja*, **24**. 33–34. 532.
- Sztankó Béla (1896/7–8): Titkári jelentés. *Magyar Tanítóképző*, **11**. 317–329.
- Takács Zsuzsanna Mária (2014): *Falusi néptanítók élete a 20. század első felében emlékirataik és naplók tükrében*. Doktori (PhD-) értekezés, PTE, Pécs.
- Tanítóképzésünk (1919) újjászervezésének kérdése. *Magyar Tanítóképző*, **34**. 1–11.
- Tanügyi kormány (1890/24) és a tanítóság. *Népnevelők Lapja*, **25**. 24. 381–384.
- Tanterv és (1911) tantervi utasítások az állami elemi iskolai tanító és tanítónőképző intézetek számára. *Kiadatott a vallás és közoktatásügyi m. kir. miniszter 1911. június 30-án 78.000. sz. a. kelt rendeletével*. M. Kir. Tudományegyetemi Nyomda, Budapest.
- Tartsunk (1889/4) végrehajtó-bizottsági nagygyűlést! *Népnevelők Lapja*, **24**. 4. 49–52.
- Tavasi Lajos (1848, szerk.): *Nevelési emléklapok*. Trattner Károly betűivel, Pest.
- Téglás Gábor (1904/21): Románia legújabb reformjai a tanítóképzés terén. *Néptanítók Lapja*, **37**. 21. 1–4.
- Tilkowszky Loránt (1998): *Nemzetiségi politika Magyarországon a 20. században*. Csokonai Kiadó, Debrecen.
- Tisztelgés (1905) a kultuszminisztériumban. *Magyar Tanítóképző*, **20**. 180–181.
- T. Kiss Tamás (1993): *A magyarországi kulturális minisztériumokról, 1867–1993*. Budapest.
- Tódor József (1893) jelentése a tanítóképzésről. *Magyar Tanítóképző*, **8**. 110–112.
- Tóth Gábor (1996): A magyarországi tanítóképző intézeti tanárképzés története. Apponyi Kollégium. OPKM, Budapest.
- Törvények, jogszabályok a CompLex Kiadótól. <http://www.1000ev.hu/>
- Törvényjavaslat (1904) a népiskolai közoktatásról szóló 1868:XXXVIII., – a magyar nyelv tanításáról szóló 1879:XXVIII., – a községi és felekezeti tanítók és tanítónők fizetésének rendezéséről szóló 1893:XXVI. tc. módosítása tárgyában. *Magyar Tanítóképző*, **19**. 441–472.
- Tudósító (1896/28–29): A tanügyi kongresszus. *Népnevelők Lapja*, **31**. 28–29. 441–442.
- Ujfaluassy Sándor (1890/4–5): Tanítóképzésünk bajai. *Népnevelők Lapja*, **25**. 4. 53–55.; 5. 72–74.
- Újabb folyamodás (1893) a rangsorozat érdekében. *Magyar Tanítóképző*, **8**. 652–653.
- Új állami (1904/18) népiskolák. *Néptanítók Lapja*, **37**. 18. 1–7.
- Váczy István (1904/12): A népiskolai közoktatás reformja. *Katolikus Tanügy*, **10**. 12. 90–92.
- Választmányi ülések (1905) jegyzőkönyvei. *Magyar Tanítóképző*, **20**. 181–190., 246–250.
- Választmányi ülések (1907) jegyzőkönyve. *Magyar Tanítóképző*, **22**. 599–605.
- Velösy Lipót (1889/35): A végrehajtó bizottság nagygyűlése. *Népnevelők Lapja*, **24**. 35. 559–566.
- Vermes Mihály (1917/7–8): Az egységes magyar nemzeti állam népiskolája. *Népnevelők Lapja*, **52**. 7–8. 1–2.
- Végh István (1904/25): Elemi iskoláink nemzeti jellege. *Néptanítók Lapja*, **37**. 25. 1–2.
- Vizy Irma (1893): Még néhány szó az igazgatótanácsokról. *Magyar Tanítóképző*, **8**. 360–361.
- Vulcan (1889/30): A mennydörgő „Jupiter” figyelmébe. *Népnevelők Lapja*, **24**. 30. 477–481.
- Wagner János (1926): Reformkérdések. *Magyar Tanítóképző*, **39**. 68. és 71.
- Wessely Ödön (1897): A tanítónőképzők tanterve (bizottsági jelentés). *Magyar Tanítóképző*, **12**. 483–485.

- Wlassics Gyula (1896/1): A néptanítókhoz. *Néptanítók Lapja*, **29**. 1. 1–3.
- Wlassics Gyula (1903): Az életbeléptető rendelet. *Magyar Tanítóképző*, **18**. 132–136.
- Wlassics (1896/28) miniszter a magyar tanítósághoz. (A II. Egyetemes Tanügyi Kongresszus megnyitó ülésén mondott beszéd.) *Néptanítók Lapja*, **29**. 28. 1–3.
- y (1890/4., 6., 8): A IV. egyetemes tanítói gyűlés előkészítéséről. *Népnevelők Lapja*, **25**. 4. 55–57.; 6. 90–94.; 8. 123–126.
- y (1895/7): Nemzeti vagy vallásos legyen-e az iskola? *Katolikus Tanügy*, **1**. 7. 65–66.
- y István (1904/3): Hangok az államosításról. *Katolikus Tanügy*, **10**. 3. 17.
- ys (1901/5): Az állami népiskolák. *Katolikus Tanügy*, **7**. 5. 33–34.
- Zajzon Dénes (1889/11–12): Tanítóképzésünk egynehány kérdése. *Népnevelők Lapja*, **24**. 11. 168–170.; 12. 185–187.
- Zajzon Dénes (1890/1): A tanítóképesítő vizsgálatról. *Magyar Tanítóképző*, **5**. 221–225.
- Zajzon Dénes (1890/2): Tanítóképző-intézeteink fejlesztése. *Magyar Tanítóképző*, **5**. 344. 497–502.
- Zajzon Dénes (1890/23): A magyar nyelv tanítása az idegen ajkú iskolában. *Népnevelők Lapja*, **25**. 23. 370–373.
- Zigány Zoltán (1919/1): Új idők, új célok. *Néptanítók Lapja*, **52**. 1. 1–2.
- Zrínyi Károly (1904): A népoktatás reformja a tanítóképesítés szempontjából. *Magyar Tanítóképző*, **19**. 488–495.

A KÖTET SZERZŐI

Cúthné Gyóni Eszter adjunktus, PhD (Társadalomtudományi Tanszék)

Déri András tanársegéd, doktorjelölt (Társadalomtudományi Tanszék)

Donáth Péter egyetemi tanár, professor emeritus, az MTA doktora, dr. habil, Szent-Györgyi díjas (1988 szeptemberétől 2013 júniusáig a Társadalomtudományi Tanszék vezetője)

Kelemen Elemér ny. főiskolai tanár, professor emeritus, a történelemtudomány kandidátusa, Apáczai- és Trefort-díjas, a MTA Neveléstörténeti Albizottságának tiszteletbeli elnöke, a Budapesti Tanítóképző Főiskola/ELTE TÓK ny. főigazgatója (Neveléstudományi Tanszék)

Kolosai Nedda adjunktus, PhD (Neveléstudományi Tanszék)

Lehmann Miklós tanszékvezető, adjunktus, PhD (Társadalomtudományi Tanszék)

Mikonya György dékán, habilitált egyetemi docens, PhD, az ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskolájának törzstagja (Neveléstudományi Tanszék)

Szarka-Bögös Réka az ELTE TÓK-on végzett tanító szakos hallgató

CONTENTS

Foreword (Donáth, Péter).....	9
<i>PHILOSOPHY</i>	
LEHMANN, MIKLÓS: Cosmology and Mind	13
LEHMANN, MIKLÓS: Wittgenstein: The Relationship between Diagrams, Photos and Philosophy	33
<i>CULTURE</i>	
DÉRI, ANDRÁS – SZARKA-BÖGÖS, RÉKA: Online Community Discourse	69
KOLOSAI, NEDDA: Memories About Primary School Teachers: Primary School Times of Children Entering School between 1940 and 1956, in The Reflection of Micro Stories	93
<i>HISTORY</i>	
MIKONYA, GYÖRGY: Mosaics from the Pedagogical Work of József Eötvös	135
MIKONYA, GYÖRGY: István Gyertyánffy for The Renewal of Teacher Training	153
CÚTHNÉ GYÓNI, ESZTER: ‘It’s all beginning’ – Cistercians in the Mindszenty-trial. The Role of Juszti Baranyay in the Staged Criminal Procedure of the Archbishop	169
KELEMEN, ELEMÉR: Reform or Counter-reform. About the 1972 Party Resolution on Educational Policy	191
<i>Anniversary</i>	
DONÁTH, PÉTER: Debates of Primary and Secondary School Teachers about their Mission-in Society, Amelioration of their Status and the Modernization of Teacher Training between 1890 and 1905	223
Authors	389

INHALT

Vorwort (Péter Donáth)	9
-------------------------------------	---

PHILOSOPHIE

MIKLÓS LEHMANN: Kosmologie und Geist	13
--	----

MIKLÓS LEHMANN: Wittgenstein: Die Beziehung zwischen Diagramm, Foto und Philosophie.....	33
---	----

GESITTUNG

ANDRÁS DÉRI – RÉKA SZARKA-BÖGÖS: Die Diskurse des online – Gemeinschaftslebens	69
---	----

NEDDA KOLOSAI: Lehrende Erinnerungen – Schulanfänger zwischen 1940 und 1956 im Spiegel von Grundschul-Mikrogeschichten	93
---	----

GESCHICHTE

GYÖRGY MIKONYA: Mosaike aus den pädagogischen Werken von József Eötvös.....	135
--	-----

GYÖRGY MIKONYA: Das Schaffen István Gyertyánffys für die Erneuerung der Lehrerbildung	153
--	-----

CÚTHNÉ ESZTER GYÓNI: „Der Zirkus beginnt” – Zisterzienser im Prozess von Mindszenty.* Die Rolle von Jusztin Baranyay im Schauprozess gegen den Erzbischof	169
---	-----

ELEMÉR KELEMEN: Reform oder Gegenreform? Über die bildungspolitischen Parteibeschlüsse im Jahr 1972.....	191
---	-----

JUBILÄUM

PÉTER DONÁTH: Die Lehrerdebatte über die gesellschaftliche Mission der ungarischen Lehrer, die Verbesserung ihrer Umstände, die Modernisierung der Lehrerbildung und ihre Umgestaltung zur Hochschulbildung zwischen 1890–1905	223
--	-----

Autoren des Bandes	389
--------------------------	-----

A kozmológia és elme,
a diagram, fénykép és filozófia kapcsolatának problémái;
az online közösségi terek diskurzusainak sajátosságai;
a tanítókról őrzött emlékek jellemzői egykori,
1940–1956 közötti kisiskolások visszaemlékezéseiben;
a tanítók és tanáraik vitái a „nemzet napszámosainak”
társadalmi küldetéséről, helyzetük javításáról s a tanítóképzés
korszerűsítéséről 1890–1905 között;
Eötvös József és Gyertyánffy István
eszmei örökségének tanulságos mozzanatai;
a ciszterciek szerepe a Mindszenty-perben;
az 1972. évi oktatáspolitikai párthatározat
mai megítélésének kérdései –
megannyi érdekes olvasmányt ajánl kötetünk
a filozófia, a szociológia, a művelődés- és politikatörténet iránt
érdeklődő olvasók számára.