

C
207.970



Ünnepi tanulmányok a 60 éves Pukánszky Béla tiszteletére

Szerkesztették: Fizel Natasa és Nóbik Attila

**ÜNNEPI TANULMÁNYOK A 60 ÉVES
PUKÁNSZKY BÉLA TISZTELETÉRE**

ÜNNEPI TANULMÁNYOK A 60 ÉVES PUKÁNSZKY BÉLA TISZTELETÉRE

Szerkesztők: Fizel Natasa és Nóbik Attila

Szeged, 2014

Szerkesztők:

Fizel Natasa

Nóbik Attila

Lektorok:

Baska Gabriella

Fáyné Dombi Alice

Fazekasné Fenyvesi Margit

Hegedűs Judit

Kovács Krisztina

Sanda István Dániel

Sztanáné Babics Edit

Korrektúra:

Horváthné Szélpál Mária

Tördelés, nyomdai előkészítés:

Veres Ildikó

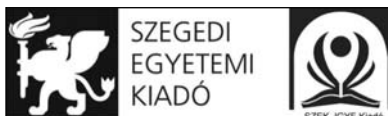
Technikai szerkesztő:

Forró Lajos

Kiadó:

Szegedi Egyetemi Kiadó

Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó



Felelős kiadó:

Annus Gábor igazgató

Nyomda:

JATEPress

ISBN 978-615-5455-10-0

© Szerzők, Szerkesztők, 2014

Ez az alkotás a Creative Commons Nevezd meg! - Ne változtasd! 4.0 Nemzetközi licenc alá tartozik.

A licenc megtekintéséhez látogass el a <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/> oldalra.



TARTALOM

Biró Zsuzsanna Hanna: A német szakos diploma szerepe a nők érvényesülésében 1895 és 1945 között	11
Fizel Natasa: Az Állami Polgári Iskolai Tanárképző Főiskola hallgatóinak áthallgatási adatai. Földrajz, természetrajz, vegytani szakcsoport (1928–1937)	35
Géczi János és Somogyvári Lajos: A gyermekfényképezés Reismann Marian munkásságában	49
Golnhofer Erzsébet és Szabolcs Éva: Adalékok egy neveléstudományi életúthoz: Ágoston György 1945–1959 között	67
Hatos Gyula és Varga Imre: Náray-Szabó Sándor reformtevékenysége és hatása a szegedi gyógypedagógiai intézetekre	81
Kékes Szabó Mihály és Varró Mária: Az egyetem kultúrahordozó és -terjesztő szerepéről. Az OKTE Kolozsvári Köre tevékenységének főbb jellemzői 1897–1906	97
Kéri Katalin: Tudós nők a 17–18. századi Európában	107
Magyar Adél: Értelmileg akadályozott gyermekről és felnőtttről alkotott kép a középkorban	125
Mikonya György: Gondolatok a német szellemtudomány és kultúrpedagógiai irányzat teoretikusairól	141
Nagy Péter Tibor: A felsőfokú végzettségűek számának alakulása a 20. század első felében	153
Németh András: A történeti-antropológiai megközelítés napjaink neveléstudományában	171

Nóbik Attila: A dualizmus-kori pedagógiai közélet jellemzői a Család és Iskola példáján	189
Orosz Gábor és Pénzes Dávid: Egy doktorátus története Magyarországon az 1920-as évekből	207
Pethő Villő: „Kezdjünk új életet ezen a korhadtt földön.” Élet(mód)reform Kodály életében	223
Rébay Magdolna: A hagyományos elit tagjai a budapesti piarista gimnáziumban a dualizmus korában (1897/98–1917/18)	249
Sáska Géza: A beteg társadalom, betegítő iskolája és a beteggé tett gyerek. Eszmetörténeti vázlat	269
Ugrai János: A filantropizmus jegyében. Johann Generisch pedagógiai koncepciója	283

BEKÖSZÖNTŐ

Mindannyiunk életében vannak olyan szakaszok, amelyeknek különös jelentőséget tulajdonítunk, amelyekre különösen szívesen emlékszünk. Sokan 13-16 éves korunkból őrzünk meghatározó emlékeket. Ez volt az az idő, amikor szinte naponta fedeztük fel a kihívások, az Ismeretlen újabb és újabb dimenzióit. Növekvő örömmel olvastunk, egyre többet néztünk a pusztá történetnél messze többet elmondó filmeket, elkezdtünk otthon kísérletezni, kipróbáltuk magunkat különböző sportokban, engedtünk a komoly- és sokféle egyéb zene csábításának. Természetesen nem mindnyájunknál pontosan ebben az életkorban kezdődött egy-egy terület felfedezése, de ekkorra érett be a kíváncsiság és a felfedezés szenvedélyének sokfélesége, ami mellett összezsugorodtak a korlátok és kitolódtak a határok. Úgy éreztük, minden irányban tágasak a lehetőségek, szabad a választás, és csak rajtunk áll, merre indulunk, és meddig jutunk el. Ezt a kegyelmi állapotot azonban hamar elsodorta a közelgő érettségi és a pályaválasztás ránk nehezedő felelőssége, az egyetemre való felkészülés éppen érdeklődésünk egyetemességét terelte határozott irányba, szorította korlátok közé.

Vannak azonban olyan kivételes személyiségek, akik szétfeszítették ezeket a korlátokat, akik nem voltak hajlandóak lemondani a szélessávú érdeklődés élményéről, a teljességet kísérő törekvésről. Ha *Pukánszky Béla* professzorunk, kollégánk, barátunk kvalitásainak, érdemeinek méltatására vállalkozunk, akkor e beköszöntő terjedelmi korlátai között két vonást kell kiemelnünk: e kvalitások sokféleségét és mélységét. Az excellencia e dimenziói teszik őt kivételessé, váltják ki kollégáinak megbecsülését, tiszteletét, szeretetét. Ez az önmaga számára kitűzött mérce: az igényesség, a minőség iránti elkötelezettség, bármilyen feladat elvégzésére vállalkozzék is. Az általa vállalt feladatok pedig számosak és sokrétűek. Illő méltatni tudományos munkásságát, tanítványaira, doktoranduszaira gyakorolt személyes inspiráló hatását, műveinek impaktját. Egyetemi, kari, intézeti vezetőként játszott meghatározó szerepét, új tárgyak, képzések bevezetésében-meghonosításában elért eredményeit. Jelen beköszöntőnél

meggyőzőbben és szakszerűbben beszélnek erről a következő oldalakon sorakozó tanulmányok, amelyek a szakmai tartalmakon túl a pályatársak és tanítványok elismerésének, tisztelgésének adnak publicitást.

Hiányos lenne a méltatás, ha nemoznánk azokról a koncertekről, amelyeken *Pukánszky Béla* előadóművészi tehetségéből fakadó invenciója mutatkozik meg. Hálások vagyunk gondos darabválasztásaiért, érzékeny, pontosan megformált interpretációiért, a személyiségén átszűrő és ezáltal kiteljesített zenei élményért. Különös szerencse – különös szerencsénk, hogy kutatói-vezetői feladatai, szakmai bizottságokban végzett munkája, társegyetemeken rendszeresen tartott kurzusai mellett is folytatta előadóművészi pályáját.

Jelen kötet szerkesztőit és szerzőit természetesen az a fontos esemény motíválta, hogy *Pukánszky* professzor úr néhány nap múlva kerek évfordulót ünnepel: rövidesen betölti 60. évét. Ennek az ünnepnek szeretnénk részesei lenni, a tanulmányoknak ezt a csokrát átnyújtani. Fontos jelkép, hogy tudományos munkákból áll össze a tisztelgő ajándék: azt az üzenetet és kívánságot hordozza, hogy ünnepeltünk hatvanas, és a hatvanasokat követő éveiben is őrizze meg az alkotáshoz szükséges jó egészséget, tudományos invenciót, köszöntsene rá további termékeny évtizedek.

Szegeden, 2014 decemberében.

*Marsi István
az SZTE JGYPK dékánja*

ELŐSZÓ

A 60 éves *Pukánszky Bélát* kollégái és tanítványai ezzel a tanulmánykötettel köszöntik. De nem csupán a kerek életkor ad okot az ünneplésre is, hanem az a harminc éves neveléstörténeti pályafutás is, amely egy 1984-ben, *Zákány József*től írt publikációval vette kezdetét.

Az elmúlt harminc évben *Pukánszky Béla* oktatóként, kutatóként, tankönyvszerzőként, kutatási projektek vezetőjeként, országos szakmai szervezetek tagjaként kitörölhetetlen nyomott hagyott a magyar neveléstörténet-írás. Az utóbbi néhány évben pedig második választott „hazájában” a gyógypedagógiában ért el sikereket, megszervezve a szegedi gyógypedagógus-képzést. Egyetemi és kari vezetőként, a tanárképzés országos bizottságainak tagjaként, folyóiratok szerkesztőjeként pedig megkerülhetetlen szereplője a szakmai közéletnek.

A kötet tanulmányai reprezentálják azt a széles kutatói érdeklődésből fakadó tudományos hatást, amelyet *Pukánszky Béla* eddigi munkássága alatt kifejtett. Közöttük megtaláljuk a hagyományos neveléstörténeti témák mellett azokat a kutatási területeket – egyetemtörténet, gyermekkortörténet, nőtörténet, neveléstudomány-történet, refompedagógia-történet, professziótörténet és gyógypedagógia-történet –, amelyek meghonosításában, elterjesztésében *Pukánszky Béla* elévülhetetlen érdemeket szerzett.

Hálásan köszönjük, hogy a felkért szerzők gondolkodás nélkül vállalták, hogy tanulmányaikkal köszöntik az ünnepeltet. A szerzők felkérésével nem csupán a széles érdeklődésű kutatót szerettük volna megjeleníteni, hanem néhány doktori hallgatóján keresztül az iskolaszervezőt is.

Külön köszönetünket szeretnénk kifejezni a könyv lektorainak, akik áldozatos munkája nélkül a kötet nem születhetett volna meg. Köszönet illeti a tanulmánykötet támogatásáért a Juhász Gyula Pedagógusképző Kart, különösen *Marsi István* dékán urat.

Szeged, 2014. december

a szerkesztők

A NÉMET SZAKOS DIPLOMA SZEREPE A NŐK ÉRVÉNYESÜLÉSÉBEN 1895 ÉS 1945 KÖZÖTT¹

Bíró Zsuzsanna Hanna

*Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógia és Pszichológia Kar,
Pedagógiatörténeti Tanszék*

A 18. század közepe óta a német nyelv megkülönböztetett szerepet játszott Magyarországon a polgárosodás folyamatában, így a magyar oktatási rendszer kiépülésében is. Ha néhány pontban össze szeretnénk foglalni a német nyelv társadalom- és művelődéstörténeti jelentőségét, akkor a következőket kellene feltétlenül megemlítenünk:

- A német volt az az élő nyelv, amely Magyarországon a felső-, majd a középfokú oktatásban kiszorította a latint mint tannyelvet, és idegen nyelvként is a latin legfontosabb vetélytársa lett.
- A német számított az egyik legjelentősebb kisebbségi nyelvnek: svábok, szászok, zsidók, osztrák és csehországi bevándorlók nevezték meg e nyelvet a népszámlálások során anyanyelvükként.
- Ausztria, Németország és Svájc erős polgárosodottsága révén a német volt a legfontosabb közvetítője valamennyi polgári típusú ismeretnek. Magyarországon a 20. század közepéig a nyugati kultúrával való érintkezés primer formája a német nyelvű szakirodalom és szépirodalom olvasása volt.

¹ A tanulmány a szerző 2013-ban megvédett doktori disszertációja alapján készült. A disszertáció *Bölcsészdiploma és társadalom* címmel 2014 telén jelenik meg a *Társadalom és oktatás* könyvsorozat újabb kiadványaként a Gondolat Kiadó gondozásában. A tanulmány alapjául szolgáló adatbázis az 1873 és 1945 között egyetemi diplomát szerzett tanárok és bölcsészdoktorok anyakönyvi és diplomakönyvi adatait tartalmazza, melyet mintaévekből kiegészítettem a középiskolai zsebkönyvek és tisztai cím- és névtár adataival.

- A magyar kereskedelmi és műszaki szaknyelv jelentős számban vett át német lexikai elemeket, ami a modern technológiák, szakmai ismeretek implementációját nagymértékben elősegítette.
- A görögkeleti egyházon kívül a német volt a legfontosabb élő háttérnyelve valamennyi nagyobb magyarországi felekezetnek.
- Bármilyen „osztrák–magyar” karrier – különösen a hadseregen belüli – csak német nyelvtudással volt megvalósítható.

A német nyelv ismerete tehát a 20. század első felének Magyarországon lényegében minden, a felsőbb iskolázásban érintett társadalmi csoport számára alapvető, ha tudástőke-felhalmozásról² vagy társadalmi érvényesülésről van szó, ami a többi tanult idegen nyelvvel (elsősorban a latinnal vagy a franciával) való összehasonlításban is kiemelt helyet biztosít a számára.

Német szakos diplomások a tanári pályán

A német szak súlya a bölcsészképzésen belül – a német nyelvnek a középiskolai oktatásban és a társadalmi felemelkedésben betöltött szerepével összhangban – a diplomásarányokban is tükröződik: *a dualizmus idején minden hatodik, a két világháború között minden ötödik bölcsészdiplomás folytatott germanisztikai tanulmányokat.*³

A budapesti bölcsészkar adataira támaszkodva három korszakot különíthetünk el.⁴ (1) az első az 1870-es évektől a századfordulóig terjed, amikor is 10–13% között ingadozik a német szakosok aránya; (2) a századfordulón a német szak népszerűsége erősödni kezd: 1899–1903 között a végzettek egynegyede szerez germanisztikából diplomát; (3) a növekedés azonban viszonylag hamar megtorpan, és a korszak végéig 15% körüli értékben állapodik meg.

² A „tudástőke” itt és minden más helyen a későbbiekben a Bourdieu-i értelemben vett „inkorporált kulturális tőke” egyik speciális típusát jelenti.

³ Két fontos megjegyzést fűznék a fenti adatokhoz: (a) „Bölcsészeken” mindig a humán- és a reál-szakos hallgatókat együtt értjük. Amennyiben a természettudósokat kiemljük az alapsokaságból, ezt külön jelzem. (b) Azokat a doktori okleveleket is beszámítom a német szakos diplomák közé, ahol nem volt adatunk az adott személy főszakjairól, de a szigorlati fő tárgyát ismertük, és az a germanisztikai képzéshez kapcsolt tárgy volt.

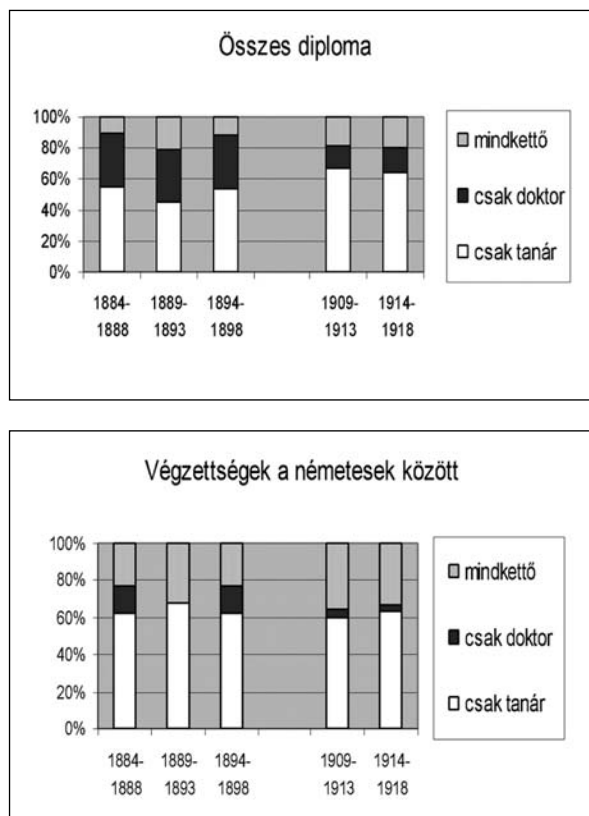
⁴ A kolozsvári népességről a 19. század utolsó évtizedeiben nincsenek megbízható adataink. Az 1. táblázatban ezért nem is írtam a kolozsvári esetszámok mellé százalékos értékeket.

1. táblázat. A német szakon diplomázottak száma a pesti és kolozsvári egyetemen abszolút értékben és az összes diplomához viszonyítva (1874–1918)

	Budapest			Kolozsvár		
	Összes diplomás	Német szakosok		Összes diplomás	Német szakosok	
		N=	%		N=	%
1874–1878	208	27	13,0	108	1	Nincs adat
1879–1883	620	62	10,0	117	2	Nincs adat
1884–1888	248	26	10,5	125	2	Nincs adat
1889–1893	255	34	13,3	134	1	Nincs adat
1894–1898	400	69	17,3	183	1	Nincs adat
1899–1903	475	114	24	280	17	Bizonytalan
1904–1908	956	149	15,6	391	47	Bizonytalan
1909–1913	1 443	213	14,8	342	50	Bizonytalan
1914–1918	846	124	14,7	217	22	Bizonytalan
<i>Összesen</i>	<i>5 451</i>	<i>818</i>	<i>15,0</i>	<i>1 897</i>	<i>143</i>	

Az egyik legkézenfekvőbb magyarázat a századfordulós aránynövekedésre a középiskolák és az egyéb felsőközépfokú intézmények (tanítóképzők, felsőkereskedelmi iskolák) terjedése, ahol az élő idegen nyelvek közül csak a német volt kötelező tárgy. A bölcsésztanárok ezekben az iskolatípusokban is kaptak állásokat, de az élőnyelv-szakosok számára alternatív megélhetési lehetőség kínálkozott a 19. század végén virágzásnak induló magánnyelvoktatásban is.

A bölcsészdiplomák értéke a századfordulón a középiskolai piacon is relatíve magas volt. A német szak népszerűsége és a nyelvoktatási piac kiszélesedése közötti kapcsolatot támasztja alá az a tény is, hogy a németszakosság egyértelműen valószínűsíti, hogy az adott személy tanári képesítéssel fejezi be az egyetemi tanulmányait. *A tanári kimenet erősödése egy általános tendencia, de a németesek esetében ez az átlagnál is pregnánsabb* (vö. az 1. ábra diagramjaival).



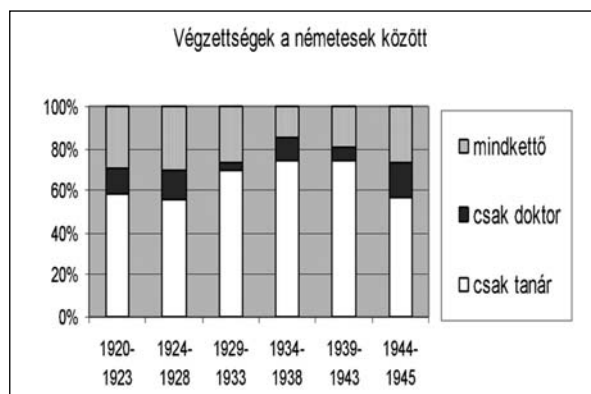
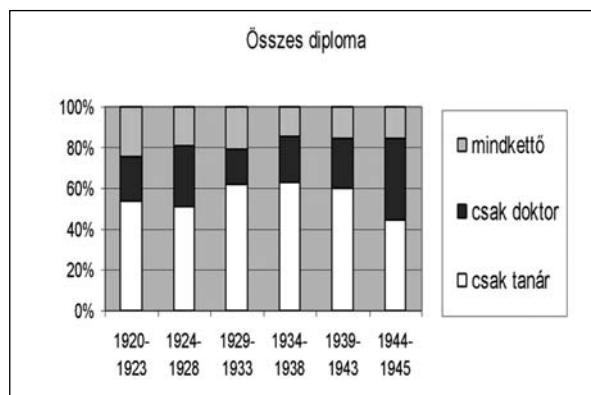
*1. ábra. A bölcsészdiplomások megoszlása
az oklevél típusa szerint a pesti egyetemen (1894–1918)*

** A budapesti diplomázóknál hiányzik két oszlop. Ennek oka, hogy ezekben az években a doktori szigorlatokról nincsenek adataink.*

Trianon után a pesti egyetemen hasonló szintről indul a német szakos képzés, mint ahol a dualizmus végén tartott (1. a 2. táblázatban): a germanisztika 1920–1923 között 16,2%-át adja a végzetteknek (az országos átlag 17,5%). A következő időszakban a diplomások 22%-a szerez képesítést német nyelv és irodalomból. Ez éveken át stabil országos átlagot jelent, ami két időszakban esik vissza látványosan: a húszas évek közepén, valamint a vészkorszakban (előbbinél 5, utóbbinál 7 százalékponttal). Az ok nyilvánvaló: a nyílt diszkrimináció és a zsidóüldözések hatására a német szakos képzésben egyébként mindig erősen képviselt izraeliták „eltűnnek” a germanisztikai képzésből. Nem véletlen, hogy ahol viszonylag nagyszámban fogadják be őket – pl. a pécsi egyetemen –, a németszakosok aránya a húszas évek közepén sem csökken drasztikusan, sőt mi több, kifejezetten nőni kezd.

2. táblázat. A német szakon diplomázottak száma a négy tudományegyetemen abszolút értékben és az összes diplomáshoz viszonyítva (1920–1945)

	Budapest			Debrecen			Szeged			Pécs		
	Dipl.	Né- metes		Dipl.	Né- metes		Dipl.	Né- metes		Dipl.	Né- metes	
		N=	%		N=	%		N=	%		N=	%
1920–1923	811	131	16,2	63	18	28,6	54	10	18,5	29	8	27,6
1924–1928	877	97	11,1	80	13	16,3	110	10	9,1	44	16	36,4
1929–1933	1 333	292	21,9	195	31	15,9	210	42	20,0	144	54	37,5
1934–1938	1 506	347	23,0	369	71	19,2	308	58	18,8	183	62	33,9
1939–1943	1 320	291	22,0	320	61	19,1	264	48	18,2	123	34	27,6
1944–1945	291	49	16,8	59	6	10,2	67	5	7,5	0	0	0,0
<i>Mind</i>	<i>5 847</i>	<i>1158</i>	<i>19,8</i>	<i>1 027</i>	<i>194</i>	<i>18,9</i>	<i>946</i>	<i>168</i>	<i>17,8</i>	<i>523</i>	<i>174</i>	<i>33,3</i>



2. ábra. A bölcsészdiplomások megoszlása az oklevél típusa szerint (1920–1945)

A német főszakkal megszerzett doktorátusok aránya a dualizmus végi állapothoz képest ugyan emelkedik (vö. a 2. ábra adatait az 1. ábrával), de ennek jelentősége – akárcsak a dualizmus korában – a németszakosok szempontjából nem túl nagy. Itt nem a doktori, hanem a tanári kimenet a mérvadó, ami mindig attól függ, milyenek a némettanári végzettséggel rendelkezők munkaerőpiaci kilátásai. A tanári kimenet a húszas évek második felében, illetve a harmincas évek végén erősödik, ami a középiskolai piac szerkezetváltásaival, illetve a területi visszacsatolások eredményeként bővülő kereslettel áll kapcsolatban. A német szakon diplomázottaknál ezek a hullámzások talán még tisztábban kivehetőek, mint a teljes diplomás népesség adataiban.

Az 1928-as szellemi munkás felvétel alapján a bölcsészkarok végzettjei a legnagyobb valószínűséggel (társadalmi nemtől függetlenül 84–85%-ban) valamely oktatási intézményben helyezkedtek el (3. táblázat). Nem feltétlenül jelent ez középiskolát, hiszen a polgári iskolától kezdve a tanító- és tanárképző intézeteken át a felsőoktatásig számos más helyen is pályázhattak állásokra. 5–7%-uk a közigazgatásban található – ebben az ágazatban talán kevesebb nőt vártunk volna, de feltehetően ők foglalták el az alacsonyabb rangú köztisztviselői posztokat.

3. táblázat. Közszolgálatban dolgozók és szabadfoglalkozásúak a bölcsészdiplomával rendelkezők körében nemek szerint bontva 1928-ban

	Férfi		Nő	
	N=	%	N=	%
Törvényhozás	6	0,2	0	0,0
Közigazgatás	236	6,8	33	4,7
Igazságszolgáltatás	6	0,2	0	0,0
Egyházi szolgálat	56	1,6	40	5,7
Tanügy	2 907	83,7	601	85,1
Közegészségügy	51	1,5	5	0,7
Tudományos és egyéb közérdekű társulat	101	2,9	17	2,4
Irodalom és művészet	101	2,9	10	1,4
Egyéb szabadfoglalkozású	10	0,3	0	0,0
<i>Mind</i>	<i>3 474</i>	<i>100</i>	<i>706</i>	<i>100</i>

Forrás: Szellemi munkások felvétele 1928. KSH – 18. táblák.

Meglepően hasonló a következő ágazatban is a nők és férfiak részvétele: a bölcsészdiplomával rendelkező szellemi munkások 2–3%-a – akár férfi, akár nő – tudományos pályákon érvényesült. A férfiak megközelítőleg azonos arányban váltak szabadfoglalkozású íróvá, újságíróvá (ez a nőkre kevésbé jellemző); a nők mintegy 6%-a viszont az egyház szolgálatában állt (ez a férfiaknál ritkább jelenség). Ezek a legfontosabb irányai a bölcsész karrierpályáknak a két világháború között.

Természetesen ezeket a statisztikákat csak azon személyek bevonásával állíthatták össze, akik bölcsészdiplomásként helyezkedtek. Arról, hogy ez milyen valószínűséggel történt meg a középiskolai szférában, adatbázisunkat kell faggatnunk, pontosabban két adatbázisra lesz szükségünk: a bölcsészdiplomásokéra, valamint a tanári zsebkönyvekből, illetve tisztí cím- és névtárakból felépített középiskolai tanári adattárra.

Amennyiben az aktív korú (22–65 év közötti) diplomások előfordulását vizsgáljuk a mintaéveinkben, tisztán kirajzolódó tendenciát látunk: *a 20. század első felében folyamatosan romlott annak esélye, hogy egy bölcsészdiplomást a középiskolai tanárok között megtaláljunk*. Ezt az egyértelműen „romló” tendenciát csak a területi visszacsatolások által „gerjesztett” konjunktúra fordította meg, amiből a férfi és a női nem közel azonos mértékben „profitált”.

4. táblázat. Az aktív korú (22–65 év közötti) bölcsészdiplomások előfordulása a középiskolai tanárok között (a kolozsvári diplomások nélkül)

	Mind			Férfiak			Nők		
	Dipl.	Tanár		Dipl.	Tanár		Dipl.	Tanár	
	N=	N=	%	N=	N=	%	N=	N=	%
1906	3 908*	1 412	36,1						
1916	5 617	1 711	30,5						
1922	6 274	1 600	25,5	5 287	1 463	27,7	987	137	13,9
1928	7 159	1 590	22,2	5 619	1 400	24,9	1 540	190	12,3
1936	9 891	1 757	17,8	6 936	1 434	20,7	2 955	323	10,9
1942	11 035	2 335	21,2	7 423	1 800	24,2	3 612	535	14,8

* Az 1863–1872 között diplomázók becsült számát hozzáadtuk (évi 50 diplomás x 10 év).

A másik általános jellemző, ami minden metszetünkénél kimutatható, hogy *a bölcsészdiplomás nők esélye a tanári állások megszerzésére nagyjából fele akkora volt, mint a férfiaké.* A kép persze megtévesztő, hiszen a nők esélyei nehezen mérhetők fel a nélkül, hogy tudnánk, hányan voltak, akik ténylegesen versenybe szálltak a tanári állásokért. Mindenesetre az iskolai piac bővülése 1919 és 1938 között a nőknek kedvezett: míg a fiúiskolák száma csak 25%-kal nőtt, a lányoké 68%-kal. A tanulói létszám bővülésében még nagyobb volt az eltérés: miközben ugyanebben az időszakban a leányiskolák tanulói száma majdnem megkétszereződött, a fiúiskoláké csak 13%-kal gyarapodott. Tehát: *teoretikusan a nőknek jobbak voltak az esélyei a középiskolai tanári állások megszerzésére, mint a férfiaknak.* Az alacsonyabb szintű elhelyezkedési rátának nem a munkaerőpiac szűkössége, hanem a női túlképzés volt az oka: *sokkal gyorsabb ütemben nőtt ugyanis a női diplomások száma, minthogy azt az oktatási rendszer be tudta volna fogadni.* 1922-ben kevesebb, mint ezer aktív korban lévő női diplomást látunk, tizennégy év múlva már csaknem háromezer női diplomásról tudunk – a növekmény tehát másfél évtized alatt háromszoros! Ez olyan ütemű gyarapodás, amivel sem az intézetek, sem a tanulók számbeli növekedése nem tudott lépést tartani.

A tanárrá válás valószínűsége a németszakosoknál ugyanolyan ütemben csökkent az aktív népességen belül, mint az összes bölcsészdiplomás esetében, tehát a fő trend érvényesült ebben a szaktantárgyi csoportban is. Ugyanakkor minden vizsgált évben jobbak a németesek esélyei az elhelyezkedésre az átlagnál, vagyis: a német szakos diploma a középiskolai karrier szempontjából az értékesebbek közé tartozott.

5. táblázat. Az aktív korú német szakos diplomások előfordulása a középiskolai tanárok között (a kolozsvári bölcsészek nélkül)

	Német szakos diplomás	Német szakos diplomával tanár	Ebből némettanár		
	N=	N=	%	%	%
1906	576*	233	40,4	100	36,1
1916	847	263	31,1	83,6	30,5
1922	985	277	28,1	100	25,5
1928	1 151	283	24,6	100	22,2
1936	1 724	330	19,1	100	17,8
1942	1 972	446	22,6	100	21,2

* Az 1863–1872 között diplomázók becsült számát hozzáadtuk (évi 5 diplomás x 10 év).

Az 5. táblázatban azt is feltüntettem, hogy a németszakosok hány százaléka volt némettanárként alkalmazásban. Láthatjuk, hogy lényegében minden németszakos, aki középiskolába került, tanította is e szaktárgyat.⁵ Fordítva is igaz: *a bölcsészvégzettségű középiskolai némettanárok 95%-a szakirányú képe-
sítéssel bírt.*

A szakpárosítás társadalmi meghatározottsága

A német irodalom és nyelv szak választását számos demográfiai és/vagy történeti tényező befolyásolhatta. A legfontosabb toló-, illetve húzótenyezőket a következő fejezetekben tárgyaljuk majd. Mindezek előtt azonban érdemes megvizsgálnunk azokat a szakcsoportokat vagy egyéb szakpárosításokat, amelyek az 1945 előtti Magyarország bölcsészdiplomásait a német szakkal kombináltan jellemezték.

A 6. táblázatban gyakoriság szerint látjuk a németszakosok jellemző szakcsoportjait. Rögtön szembetűnik, hogy miközben a szakkombinációk száma viszonylag magas (13 különböző szakpárosításban fordult elő a német), azoknak a szakcsoportoknak a köre, amelyek korszakonként és országosan legalább száz diplomást adtak, igencsak lehatárolt.

A némettel párosított fontosabb szakok azonosak a középiskolai oktatás szempontjából is legfontosabb filológiai tárgyakkal, melyek: a magyar, a latin, a francia, majd az I. világháború után (Budapesten és Debrecenben) az angol.

Az olasz – hasonlóan az angolhoz – csak 1919 után jelenik meg a német szak párjaként, de jelentősége elmarad az angolétól. A *történelem*hez kizárólag Budapesten és elsősorban a dualista korszakban társul a német (ez egyébként olyan szakpárosítás, ami nem szerepel a központi szakcsoportlistán); a többi élő idegen nyelv (köztük két honos kisebbségi nyelvvel), illetve a *filozófia* szerepe pedig marginális a német szakos képzés felől nézve.

⁵ Egyetlen év tér csak el ettől, az 1916-os, mely évben nem volt tanári zsebkönyvünk, így a tiszti cím- és névtárban fellelhető tanárlistákat használtuk. E kiadvány, mint ismeretes, nem tartalmaz információkat a tanított szaktárgyakról a szaktudományokkal kapcsolatban (a testnevelő- vagy hittantanárokat általában jelölik), ennél fogva, azoknál, akik nem fordultak elő valamely másik mintaévben is, bizonytalan maradt, hogy melyik tantárgy oktatói voltak. Ezt a bizonytalanságot tükrözi az 5. táblázatban az 1916-os évnél látható 83,6%-os némettanári alkalmazás.

6. táblázat. A német szakkal kapcsolatos szakpárosítások Magyarország egyetemlein (1873–1945)

	Budapest	Kolozsvár	Budapest	Debrecen	Szeged	Pécs
	1920 előtt		1919 után			
Német–magyar	447	94	540	108	83	58
Német–latin	188	32	115	22	8	10
Német–francia	142	8	347	57	64	89
Német–angol	0	0	95	5	0	0
Német–olasz	0	0	24	3	2	5
Német–történelem	22	0	5	0	0	0
Német–román/szlovák	7	2	5	0	1	0
Német–filozófia	6	1	1	1	0	0
Német–orosz	0	0	3	1	0	0
Német–egyéb szak*	1	0	1	1	0	0
Csak egy főszakja volt, de az német**	0	0	3	0	0	2
Szigorlati főtárgya német***	28	22	67	2	15	10
<i>Németesek összesen</i>	<i>841</i>	<i>159</i>	<i>1 206</i>	<i>200</i>	<i>173</i>	<i>174</i>
Más szakon végzett	4 386	633	4 878	884	835	344
Nem ismerjük a szakirányát	379	1 241	53	1	5	5
<i>Teljes diplomás népesség</i>	<i>5 606</i>	<i>2 033</i>	<i>6 137</i>	<i>1 085</i>	<i>1 013</i>	<i>523</i>

* Három speciális szakpárosítással találkoztunk még: a némethez kapcsolódva (Budapesten) régészetet, földrajzot és (Debrecenben) testnevelést választott egy-egy személy főszakként.

** Az „egyszakosság” nem feltétlenül jelenti azt, hogy kiegészítő képzésről van szó (bár ez sem kizárt), elképzelhető az is, hogy – akár adatrögzítői hiba folytán – csak az egyik főszak ismert.

*** Nem az összes, szigorlati főtárgyként német nyelv és irodalmat választó számát tartalmazza ez a sor, csak azokét, akiknél egyéb jelzésünk nem volt arra vonatkozóan, hogy németszakosok lettek volna.

A négy legfontosabb szakpár esetében téves lenne azt hinnünk, hogy itt különböző nyelvek közötti választásokról van szó, ami pusztán egyéni érdeklődés kérdése volt. Elég csak a társadalmi nemek megoszlását vizsgálnunk, máris feltűnnek az alapvető osztóvonalak.

Két modern nyelv együttes tanulmányozása egyértelműen női stratégiára vall. A két világháború között *német–francia* szakcsoportban a diplomások 70–80%-a nő, ez minden egyetemnél erős női felülreprezentációt jelent. A *német–angol* szakcsoportban is hasonló a helyzet: a fővárosban 68,4% a női arány, Pécsen és Szegeden nincs még ilyen szakcsoportban végzett hallgató, és Debrecenben is mindössze öt diplomásról tudunk, ami túl kevés ahhoz, hogy a nemi megoszlási adatokat a budapestivel egybevegyük.

Gender szempontból a modern nyelvekkel szemben egyértelműen a *latin* áll: még a *némettel kombinálva* is átlagosan a diplomások kétharmada férfi. A harmadik esetünk – a legtöbbször által választott – *magyar–német* szakpárosítás, ahol a nemi arányok nem a német szakos átlaghoz képest, hanem a bölcsészátlaghoz képest mutatnak kiegyensúlyozottabb megoszlást.

A kérdés ezek után az, van-e bármilyen más jelentős társadalmi eltérés a három szakcsoporttípus között. A társadalmi nemekhez kapcsolódnak bizonyos szociológiai jellemzők, ezért ezek semlegesítése érdekében a három szakcsoporttípust (modern nyelvekkel, latinnal vagy magyarral társított német tanulmány) csak a női diplomások bevonásával hasonlítjuk össze, de teszünk arra utalást, hogy a megállapítások csak a nőkre vagy a teljes bölcsésznépességre is érvényesek-e.

Három erős szociológiai háttérmutató segítségével hajtjuk végre ezt az elemzést: (a) a születési hely települési rangsorban elfoglalt helye, (b) az adott személy felekezeti hovatartozása és (c) az apa vagy gondviselő vélelmezett iskolai végzettsége alapján.

Amennyiben a némettel kapcsolatos legnépszerűbb szakpárokat a női diplomások születési helyének rangja szerint hasonlítjuk össze, másfajta osztóvonalakat érzékelhetünk, mint a korábbi gender elemzésekkor.

A 7. táblázat arányszámaiból kitűnik, hogy a *német–francia* szakcsoportválasztás relatíve erősebb a vidéki egyetemi városok szülöttjeinél, míg a *német–angol* a budapestiekénél. A vidéki bölcsészkarokon az angol nyelvi képzés mérete és jelentősége messze elmaradt a pestitől, ami talán összefügghet azzal is, hogy német–angol szakos diplomával csak leány-középiskolákban volt esély tanári állások betöltésére, a leányiskolák piaca viszont csak Budapesten volt kellően széles ahhoz, hogy a némettanári oklevéllel rendelkező hölgyek felekezetüktől függetlenül munkát találjanak maguknak. A pestiek aspirációira nyilván az is kihathatott, hogy a főváros kínálta a legszélesebb magán-nyelvoktatási piacot, nem beszélve a gazdasági környezetről – az angolszász érdekeltségű vegyesvállalatok, könyvkiadás, folyóirat-kiadás fordítói, lektori, idegen nyelvi levelezői stb. munkalehetőségeket teremtett.

7. táblázat. A születési hely települési rang szerinti megoszlása a leggyakoribb német szakpárok összehasonlításában a női diplomásoknál (1920–1945)

	Német– magyar		Német– latin		Német– francia		Német– angol		Összes germanista		Összes diplomás	
	N=	%	N=	%	N=	%	N=	%	N=	%	N=	%
Főváros	89	23,7	12	24,5	137	32,7	38	56,7	303	30,7	1 146	31,7
Egyetemi város	19	5,1	2	4,1	44	10,5	2	3,0	75	7,6	244	6,7
Nagyváros	21	5,6	6	12,2	41	9,8	9	13,4	82	8,3	334	9,2
Város	103	27,5	11	22,4	93	22,2	10	14,9	237	24,0	817	22,6
Nagyközség	90	24,0	10	20,4	57	13,6	5	7,5	168	17,0	590	16,3
Kisebb település	53	14,1	8	16,3	47	11,2	3	4,5	122	12,4	484	13,4
<i>Mind</i>	375	100	49	100	419	100	67	100	987	100	3 615	100

Ami a német magyarral vagy latinnal való kombinációját illeti, e két szakcsoport között lényegi eltérések nincsenek, sőt azt mondhatjuk, hogy ezek együtt különülnek el a két élő nyelvi szakcsoporttól, mégpedig azon a módon, hogy *mind a magyarosokra, mind a latinosokra jellemző, hogy aránylag magas a nem városi környezetből érkezettek aránya* (37–38%, miközben a bölcsészátlag és a németes átlag is 30% alatt marad). Itt már felsejlik, hogy: *élő idegen nyelvet tanulni – túl az alapvetőnek ítélt gender determináción – egy sajátos értékrendet takar, amit az idegen kultúrák befogadására nyitottabb nagyvárosok könnyebben közvetítenek.*

A szakválasztások mögött tehát mindig értékválasztások húzódnak meg – s ez különösen érvényes a nyelvi-irodalmi stúdiumokra. Néha már-már úgy tűnik, mintha a tanulmányok irányának megválasztásában az értékrendek vagy szimbolikus kódok megjelenítése, kifejezése nagyobb súllyal esne latba, mint a karrieraspirációk. A 8. táblázat egyes számai is ezt jelzik a számunkra.

8. táblázat. A nagyobb felekezeti csoportok megoszlása a leggyakoribb német szakpárok összehasonlításában a női diplomásoknál (1920–1945)

	Német– magyar		Német– latin		Német– francia		Német– angol		Összes germanista		Összes diplomás	
	N=	%	N=	%	N=	%	N=	%	N=	%	N=	%
Római kat.	228	61,0	27	55,1	229	54,8	27	40,3	569	57,9	2 150	60,3
Református	78	20,9	4	8,2	50	12,0	9	13,4	144	14,7	589	16,5
Evangelikus	32	8,6	8	16,3	31	7,4	9	13,4	88	9,0	304	8,5
Izraelita	30	8,0	10	20,4	98	23,4	17	25,4	161	16,4	440	12,3
Egyéb	6	1,6	0	0,0	10	2,4	5	7,5	20	2,0	84	2,4
<i>Mind</i>	374	100	49	100	418	100	67	100	982	100	3 567	100

A felekezeti különbségekben ragadhatók meg talán a legkönnyebben az értékpreferenciák:

1) *Két markáns elhatárolódást tapasztalhatunk a német szakon tanuló női bölcsészeknél: a római katolikusok egyértelműen diszpreferálják az angolszász kultúrát középpontba helyező tanulmányi utakat, míg az izraelita nők átlagos súlyukhoz képest távol maradnak a német–magyar szakcsoporttól.* (A római katolikusok német–angol szakpárral a férfiaknál is alulreprezentáltak; a német–magyar szakcsoportban viszont a zsidó férfiak még a nőknél is kisebb valószínűséggel jelennek meg. A férfiaknál az összes izraelita aránya e szakcsoportban csak 5,9%.) Az izraelita felekezetű nők elhelyezkedési esélyeit figyelembe véve, valószínűleg reális helyzetfelismerésre vall, hogy a német–magyar szakos képzéssel szemben inkább választották – a középiskolai szférában jóval kevesebb álláslehetőséget kínáló, de a magánoktatásban vagy egyéb szabad bölcsész pályákon hasznosítható – német–angol szakcsoportot. Ami azonban még magyarázatra szorul: miért nem hasonlóan alacsony az izraelita nők részvétele a *német–latin* szakcsoportban, mint a német–magyarban, hiszen a klasszikus nyelvek, ha lehet, még inkább a középiskolai oktatás területére irányították a végzeteket. Erre a kérdésre majd akkor tudunk választ adni, ha a többi szakra is elvégeztünk hasonló elemzéseket.

2) A két nagy protestáns tábor a latinnal kapcsolatos döntéseiben mutat eltérő vonásokat. *A református hölgyeknél is találkozunk azzal a latin-ellenes attitűddel, ami reformátusok szakválasztását általában is jellemzi. Az evangélikus nők nem diszpreferálják a német–latin szakot, sőt, erősen felülreprezentáltak e szakcsoportban.* A reformátusoknál tehát egy általános stratégiáról van szó (az összes református diplomás aránya a német–latin szakcsoportban 8,7%); az evangélikusoknál viszont a német–latin szakpárnál egy szignifikáns gender különbséget fedezhetünk fel: míg a nők kedvelik, az evangélikus férfiak kimondottan kerülik ezt a szakcsoportot (arányuk mindössze 2,9%). Azaz: a latin tanulmányokkal kapcsolatban megfigyelt protestáns averzió csak az evangélikus nőknél fordul át pozitív attitűdbe, de ebben az esetben is a német szakkal kiegészülve.

3) *A harmadik jelenség, amire itt felfigyelhetünk, a reformátusok vonzódása az első számú nemzeti tárgyhoz, a magyarhoz.* A római katolikusokkal szemben, akik elsősorban a latin és a francia filológia iránt mutatnak nagyobb érdeklődést, a reformátusok a nemzeti tárgyakat helyezik előbbre. Ez az összefüggés a német szakos hölgyekre leszűkített elemzésünkben a reformátusoknál pregnáns módon megjelenik (és a református férfiakra legalább ennyire jellemző).

Végezetül vizsgáljuk meg a család társadalmi státuszának szerepét, amit esetünkben az apa/gondviselő vélelmezett iskolai végzettsége fog kifejezni (9. táblázat).

9. táblázat. Az apa/gondviselő vélelmezett iskolai végzettsége a leggyakoribb német szakpárok összehasonlításában – csak a női diplomásoknál (1920–1945)*

	Német– magyar		Német– latin		Német– francia		Német– angol		Összes germanista		Összes diplomás	
	N=	%	N=	%	N=	%	N=	%	N=	%	N=	%
Elemi	10	3,3	0	0,0	11	3,1	0	0,0	20	2,5	80	3,0
Polgári	48	15,9	9	20,5	52	14,7	3	5,3	123	15,3	449	17,0
Középiskola	91	30,2	12	27,3	94	26,6	8	14,0	213	26,6	745	28,2
Főiskola	112	37,2	14	31,8	139	39,4	26	45,6	314	39,2	971	36,8
Doktorok**	40	13,3	9	20,5	57	16,1	20	35,1	132	16,5	395	15,0
Mind	301	100	44	100	353	100	57	100	802	100	2 640	100

* Az „apa foglalkozása” változónál 19%-os adathiányunk van, amit nem vettünk figyelembe, így a százalékok „Valid percentként” értelmezendők.

** „Doktorokon” azokat az egyetemi diplomásokat értjük, akik hagyományosan doktorival záródó tanulmányokat folytattak, vagyis a jogászokat és az orvosokat.

A szociodemográfiai háttérváltozók egyik legerősebbike az apa foglalkozásával összefüggő iskolázottsági mutató – ez az a háttérváltozó, amely az egyetemi népességben belül a legtisztább osztóvonalat hozza létre férfiak és nők között.

1945 előtt a továbbtanuló nők általában iskolázottabb társadalmi rétegekből származtak, mint a férfiak. A bölcsészkarok végzettjei között is markáns ez a különbség: a diplomás apák aránya (a doktorokkal együtt) a férfi hallgatóknál átlagosan 30,7%, míg a nőknél 51,8%.

A 9. táblázat kiemelt oszlopai azonban azt is jelzik, hogy *német szakon még a bölcsészátlaghoz képest is nagyobb valószínűséggel találkozunk magasan kvalifikált apával a háttérben*. Minden további különbség, ami a női táboron belül az apák iskolázottságával kapcsolatban még feltárható, az egész bölcsészdiplomás népességre érvényes. Ezek közül két jelenségre érdemes felfigyelnünk: (a) a latint választóknál a diplomás apák relatíve ritkább előfordulására, valamint (b) a német–angol szakcsoportban az iskolázott apák szembetűnően nagy számára.

A németet és latint választó hölgyeknél nem szabad, hogy megtevésszen minket a doktorival rendelkező apák enyhe felülreprezentációja. A latin maszkulin szak, vagyis választása többnyire a férfiakra jellemző – ezért feltehetjük, hogy a latint választó lányoknál volt valamilyen speciális tolóerő, ami e szak felé orientálta őket. A jogi vagy orvosi végzettségű apák a latin nyelv alapos ismeretét valószínűleg értékesnek tartották, hiszen a latin a mindennapi munkájuk eszköze volt, így az ő értékrendjükkel azonosuló leánygyermek rendelkezhetett azzal a speciális motivációval, ami őt a latin szak felé terelte.

A *német–angol* szakcsoportról korábban már megállapítottuk, hogy végzettjei igen nagy valószínűséggel jönnek Budapestről. Most már azt is tudjuk róluk, hogy hasonlóan nagy arányban jönnek iskolázottabb környezetből. Azt azonban még nem tudjuk, hogy a Budapesten születettek és az iskolázott apák gyermekei valójában nem átfedő halmazokat alkotnak. A diplomás apával rendelkező hölgyek fele született csak a fővárosban – a két változó tehát valamilyen mértékben egymástól függetlenül járult hozzá a német–angol szakcsoport elitjellegéhez.

A szakpárosítások összehasonlító elemzéseinek talán legfontosabb tanulsága, hogy a „*németszakosok*” valójában egy olyan virtuális közösséget alkotnak, amely társadalmi jegyeikben igen eltérő alcsoportokból áll. A némethez kapcsolódó szakcsoportok a főszakok saját átlagához képest akár ellentétes tulajdonságokkal is rendelkezhetnek (l. pl. a német–latin szakosok nemi megoszlását).

Mielőtt rátérnénk arra, milyen mértékben javította a nők elhelyezkedési esélyeit a német szakos végzettség, röviden tekintsük át, hogy általában a 20. század első felében milyen elhelyezkedési stratégiát követhettek a nők.

Női karrieresélyek a középiskolai tanári pályán

A középiskolázás két strukturáló tényezője 1945 előtt a felezetek és a nemek szerinti elkülönítés volt. A nők alkalmazása a férfiak számára kijelölt intézményekben a korabeli normákkal ellenkezett. Az időtengely mentén is azt tapasztaljuk, hogy tendenciaszerű a nemi szeparáció a középiskolai alkalmazások területén (10. táblázat): *míg 1906-ban a nők egyötöde tanított fiúintézményekben, húsz év múlva ez már csak a nők 1,2%-ára igaz.*

10. táblázat. A középiskolai bölcsésztanárok megoszlása a fiú- és lányiskolák között nemek szerint

	Férfiak				Nők			
	1906	1916	1928	1936	1906	1916	1928	1936
Fiúiskolában tanít	96,4%	97,7%	90,3%	91,9%	22,2%	9,2%	2,0%	1,2%
Lányiskolában tanít	3,6%	2,3%	9,7%	8,1%	77,8%	90,8%	98,0%	98,8%
Összesen	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
N=	2 082	2 374	1 679	1 626	18	65	203	334

A leányiskolák expanziója mindezt természetesen támogatta. A férfiakról ezzel szemben nem mondhatjuk el, hogy teljesen szeparáltan működtek volna. A bölcsész-végzettségű férfiak még a Horthy-korszakban is sikerrel pályázhattak leányiskolai állásokra. *A nemi szeparáció tehát a nők álláslehetőségeit úgy javította, hogy közben nem korlátozta a férfiakét.*

Az egyes felekezeti csoportokon belül a nők elhelyezkedésének elsősorban az szabott határt, hogy volt-e az adott felekezetnek leányiskolája. Ez egy igen erős összefüggés a nők álláslehetőségei szempontjából (11. táblázat). Később arra is kitérünk majd, hogy az egyes felekezeti és nemzetiségi csoportokon belül milyen esélyekkel építhettek a nők tanári karriert – most csak egy szempontból néznénk meg a nők alkalmazását: a diplomás tanárnők vallása alapján (l. a 24. táblázatot).

11. táblázat. A női bölcsésztanárok megoszlása a fenntartók szerinti iskolatípusok között (1916–1942)

	Középiskolák*		Tanárnők	
	N=	%	N=	%
Állami	14	24,1	261	33,8
Községi/városi/fővárosi	7	12,1	158	20,5
Királyi katolikus	1	1,7	3	0,4
Római katolikus	19	32,8	165	21,3
Zsidó	2	3,4	24	3,1
Magán	5	8,6	35	4,5
Társulati	3	5,2	39	5,1
Református	4	6,9	60	7,8
Evangelikus	3	5,2	28	3,6
<i>Mind</i>	<i>58</i>	<i>100</i>	<i>773</i>	<i>100</i>

* Forrás a leányközépiskolákhoz: Mészáros, 1988

A dualizmus idején elsősorban a katolikusok köréből kerülnek ki az első bölcsészvégzettségű tanárnők, akik nem csak a római katolikus leányiskolákban, hanem az állami iskoláktól a magániskolákon át a más felekezetek által fenntartott intézményekig minden intézménytípusban messze magasabb arányban képviseltettek, mint az a bölcsészdiplomás hányadukból következne (vö. 12. táblázat arányszámaival).

12. táblázat. Az alkalmazott női tanárok és a bölcsészdiplomás nők megoszlása felekezetek szerint a két korszakban

	Tanárnők				Bölcsészdiplomás* nők				Tanárnők reprezentációs értékei	
	Dualizmus		Horthy-korszak		Dualizmus		Horthy-korszak		Dualizmus	Horthy-korszak
	N=	%	N=	%	N=	%	N=	%	N=	%
Római katolikus	40	64,5	435	62,4	201	43,9	2 351	58,4	1,5	1,1
Görög katolikus	2	3,2	9	1,3	9	1,9	63	1,6	1,7	0,8
Református	7	11,3	125	17,9	57	10,5	646	16,0	0,9	1,1
Evangelikus	3	4,8	75	10,8	41	9,0	345	8,6	0,5	1,3
Zsidó	9	14,5	48	6,9	142	31,0	582	14,5	0,5	0,5
Görögkeleti	1	1,6	4	0,6	5	1,0	19	0,5	1,6	1,2
Unitárius	0	0	1	0,1	3	0,7	18	0,4	0,0	0,3
<i>Mind</i>	62	100	697	100	458	100	4 024	100		

Adathiány: dualizmus/diplomásoknál: 25,7%, tanároknál: 20%; Horthy-kor/diplomásoknál: 5,2%

* A dualizmus idején az 1920 előtt diplomázók, a Horthy-korszakban minden női diplomás.

Ezt az erős katolikus felülreprezentációt a tanárnők között a katolikus iskolák száma egyébként 1919 előtt nem indokolná: mint ez Mészáros István gyűjtéséből ismeretes, 1922-ig az érettségit adó leányiskolák között 8 állami, 1 városi (Kolozsvár), 3 fővárosi és 1 községi, 1-1 magán, evangélikus és református és mindössze 4 római katolikus leányiskola működött. A katolikusok tehát a dualizmus végén a leányintézetek egyötödét adták, ehhez képest az azonos időszakban alkalmazott tanárnők csaknem kétharmadát tették ki.

Ha a bölcsészképzés felől nézzük, az izraelita közösség – társadalmi súlyához képest – messze több női diplomást adott, mint bármely másik felekezet, mégis: több mint háromszor annyi római katolikus nő került be a középiskolákba, mint zsidó vallású. A zsidó nők esélye a tanári állások elnyerésére – akárcsak a zsidó férfiaké – igen alacsony volt. Hasonló összehasonlítást tehetünk a Horthy-korszakban a zsidók és a reformátusok között is: a zsidó nők aránya 1919 után még mindig erős felülreprezentációt mutat a bölcsészkarok végzettjei között, álláskilátásaik azonban a középiskolai szférában mit sem változott.

A dualizmuskori nőoktatásra jellemző katolikus dominancia az I. világháború után „moderáltabbá vált”; a reformátusok sokat javíthattak pozíciójukon; az unitárius nők számára azonban továbbra sem jelentett követhető modellt a középiskolai tanári karrier. Az igazi nyertesei a női bölcsészképzés tömegesedésének az evangélikusok

voltak: míg a megszerzett diplomák tekintetében a Horthy-korszakban nem javult a részesedésük, a tanári állásokért a legjobb esélyekkel szállhattak versenybe. Ezt sem magyarázhatjuk az evangélikus iskolák expanziójával, mivel az érettségizető leányiskolákból 1920 után csak 10% állt az evangélikusok irányítása alatt, inkább azzal, hogy az evangélikus nők igen későn jelentek meg a tanári szakmában, viszont annál látványosabb volt a fokozódó jelenlétük.

A szakválasztás mint nemi és felekezeti stratégia

A német szakválasztás felekezetiileg is determinált stratégia volt. A 13. táblázat a különböző vallási csoportokban mért tanári előfordulás mellett a némettanárookra jellemző reprezentációs mutatókat is tartalmazza, a némettanárok arányszámaival kiegészítve. A férfiak itt a „kontroll-csoportot” adják.

A némettanárnők felekezeti megoszlásával kapcsolatban két jelenségre szeretnék kitérni. Az egyik nem „gender jelenség”, hanem egy általános oktatásszociológiai összefüggés: a 19. század végétől a harmincas évek végéig az evangélikus és zsidó vallásúak jelenléte a némettanárok körében hangsúlyos volt. Amint látható, a férfiakra ez ugyanúgy érvényes, mint a nőkre, de a női oktatóknál több német szakos alkalmazással járt: *a Horthy-korszakban minden második zsidó vagy evangélikus tanárnő német szakos diplomával rendelkezett.*

13. táblázat. A tanárok, illetve némettanárok felekezeti megoszlása nemek szerinti bontásban (1920–1945)

	Nők				Férfiak			
	Összes tanár	Némettanár	Repr. érték	Némettanárok aránya (%)	Összes tanár	Némettanár	Repr. érték	Némettanárok aránya (%)
Római kat.	62,1%	57,5%	0,9	29,1	61,1%	59,7%	1,0	18,5
Görög kat.	1,4%	0,9%	0,6	20,0	1,5%	0,5%	0,3	5,9
Református	17,6%	16,0%	0,9	28,5	20,9%	17,1%	0,8	15,5
Evangélikus	10,9%	15,1%	1,4	43,4	10,3%	15,7%	1,5	28,9
Zsidó	7,2%	10,0%	1,4	44,0	5,2%	6,7%	1,3	24,3
Görögkeleti	0,4%	0,0%	0,0	0,0	0,3%	0,0%	0,0	0,0
Unitárius	0,3%	0,5%	1,6	50,0	0,7%	0,3%	0,4	8,3
Összesen	100%	100%			100%	100%		
N=	697	220			3 456	655		

Adathiány a tanárok vallásában: 0,3%

Az unitárius nőknél ugyancsak kiemelkedik a némettanárok gyakori előfordulása, amit azonban a másik oldalon nem erősít meg a férfiak adata. A német szakos diplomáért vállalt investíció az unitárius nőknél statisztikailag „megtérült”, de mégsem fogunk velük a továbbiakban foglalkozni, hiszen itt két alkalmazott tanárnőről van szó, akik közül az egyik némettanárként helyezkedett el.

Van valami azonban, ami az unitárius, a zsidó és az evangélikus nők helyzetében közös, és erősen összefügg azzal is, miért ilyen magasak értékeik a némettanárok körében. Itt két tényező hatása erősítette fel egymást: *a német szak népszerűsége a nők körében, valamint az, hogy a zsidó, az evangélikus vagy az unitárius háttér ettől függetlenül is valószínűsíti a németszakosságot.* E két pozitív hatás mögött részben hasonló, részben eltérő okok húzódnak meg.

A nők szempontjából mindenekelőtt az alkalmazó iskolák típusának, ezen belül is a német tantárgy oktatására fordított időnek van meghatározó szerepe. A zsidók, az evangélikusok vagy az unitáriusok szempontjából viszont az a döntő, milyen szaktantárgyi profillal lesz lehetőségük új területeken elhelyezkedni. Vagyis: *az a körülmény, hogy e három felekezeti csoport álláslehetőségei szűkösek, s ezért a szakválasztásnál is előrelátóan, az átlagnál is racionálisabban kell eljárniuk, eredményezheti, hogy igen nagy számban szereznek német szakos diplomát. A német szakos oklevél a tantárgy súlyánál fogva javította minden középiskolai állásért versengő helyzetét, kimondottan előnyösnek számított, ha a pályázó nő volt, még jelentősebb szerepet pedig akkor játszott, ha az adott pályázó nem a saját felekezete által fenntartott iskolákban vagy a közösségét támogató intézményekben próbálkozott, hanem azon kívül. Ezért lesz minden második alkalmazott tanárnő – ha zsidó, evangélikus vagy unitárius vallású – a német tantárgy oktatója. A németszakosság legfontosabb húzótevékenyítője tehát az iskolai piac egyenlőtlenségeiből adódik – ez az a speciális „tudástőke”, ami viszonylag könnyen középiskolai állássá konvertálható.*

A különböző felekezeti csoportok más és más módon élhettek a némettanári végzettség előnyeivel, illetve nem azonos mértékben voltak erre rászorulva. Ennek bemutatásához első megközelítésben azt tekintjük át, miként helyezkedtek el a középiskolai tanárnők, illetve némettanárnők a fenntartók szerinti iskola-típusokban (14. táblázat). Ezt követően ugyanezen megoszlási adatokat láthatjuk vallási csoportok szerinti bontásban a teljes Horthy-korszakra összesítve (15. táblázat).

Tekintettel arra, hogy a leányközépiskolák többnyire állami vagy városi fenntartású intézetek, érthető, ha a tanárnők 50–60%-a állami vagy városi iskolákban dolgozik. E két iskolatípus szerepe ugyanakkor a Horthy-korszakban felcserélődik: *míg a húszas évek elején elsősorban a városok alkalmaztak női tanerőt, a korszak végére az állami intézményekkel szemben súlyuk csökkent, ami az egyes felekezetekre igen eltérő hatással volt. Komoly előnye az állami alkalmazások számának*

emelkedéséből a református és a katolikus nőknek származott (vö. a 15. táblázat adataival). Az evangélikus tanárnők közül 1938 előtt csak minden tizedik talált az állami intézetekben munkát – ők elsősorban a saját felekezeti iskoláikban próbáltak szerencsét, illetve néhány városi vagy társulati intézménynél nyertek el állásokat. A német szakos végzettség előnyös lehetett még számukra, ha a reformátusoknál kerestek megélhetést. Erre különösen azokban az időszakokban kényszerültek rá, amikor még nem vagy már nem voltak leánylíceumok, így német szakos végzettségüket máshol, illetve más módon kellett értékesíteniük. (A 14. táblázatban túlnyomórészt az evangélikus nők jelenléte emeli meg a református iskolák németszakos hányadát az 1922-es, 1936-os és 1942-es években.)

14. táblázat. A tanárnők és némettanárnők megoszlása a fenntartók szerinti iskola-típusokban mintaévenként

	1922		1928		1936		1942	
	Német-tanárnők	Tanárnők	Német-tanárnők	Tanárnők	Német-tanárnők	Tanárnők	Német-tanárnők	Tanárnők
Állami	11,6%	21,9%	25,0%	27,2%	28,7%	31,5%	38,4%	40,7%
Községi/városi	51,2%	38,4%	30,9%	25,2%	19,4%	18,3%	14,6%	13,3%
Római/királyi katolikus	11,6%	14,4%	14,7%	19,8%	13,0%	18,9%	17,1%	21,1%
Zsidó	4,7%	3,4%	7,4%	5,9%	5,6%	4,2%	5,5%	4,6%
Magán/társulati	9,3%	11,6%	8,8%	10,4%	13,9%	12,3%	9,1%	7,4%
Református	7,0%	5,5%	4,4%	6,4%	9,3%	8,4%	9,8%	9,1%
Evangélikus	4,7%	4,8%	8,8%	5,0%	10,2%	6,3%	5,5%	3,9%
Összesen	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
N=	43	146	68	202	108	333	164	541
Némettanárok aránya	29,5%		33,7%		32,4%		30,3%	

Fordított helyzet is előállhatott, vagyis, hogy református hölgy kapott városi, esetleg evangélikus vagy katolikus iskolánál állást – ezekben a helyzetekben is elsősorban a német szakos oklevél javíthatta az alkalmazásuk esélyeit. (Az egyesületi iskola, ahol nagyobb számban találjuk még őket, maga is református érdekeltségű.) Ugyanez érvényes a katolikusokra és a zsidó vallásúakra is, ha városi iskolákban helyezkedtek el, illetve az izraelitáknak akkor is előnyére vált a némettanári oklevél, ha magánintézetekben vagy társulati/egyesületi iskoláknál pályáztak.

15. táblázat. A fontosabb felekezeti csoportok tanárnőinek és némettanárnőinek megoszlása a fenntartók szerinti iskolatípusokban (1920–1945)

	Római katolikusok		Reformátusok		Evangélikusok		Zsidók	
	Német- tanárnők	Tanárnők	Német- tanárnők	Tanárnők	Német- tanárnők	Tanárnők	Német- tanárnők	Tanárnők
Állami	38,8%	38,2%	26,9%	35,1%	21,9%	28,9%	0,0%	3,1%
Községi/városi	22,4%	18,1%	15,6%	12,5%	9,4%	12,3%	37,7%	34,2%
Római/királyi katolikus	29,6%	34,3%	2,8%	1,6%	4,7%	2,0%	0,0%	0,0%
Zsidó	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	38,5%	49,1%
Magán/társulati	9,2%	9,4%	6,4%	4,8%	18,7%	17,2%	23,8%	13,6%
Református	0,0%	0,0%	42,6%	43,6%	12,5%	6,7%	0,0%	0,0%
Evangélikus	0,0%	0,0%	5,7%	2,4%	32,8%	32,9%	0,0%	0,0%
Összesen	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
N=	126	435	35	124	32	75	21	48

Az alternatív utakat kínáló iskolatípusokkal szemben az „elsődleges felvevő-piacot” jelentő állami és/vagy saját felekezeti intézményekben nem volt számottevő súlya a német szakos végzettségnek. Azokban az iskolatípusokban volt magas a némettanárok aránya, amelyek a zsidó vagy evangélikus bölcsészek primer foglalkoztatói voltak, avagy elmondható róluk, hogy „befogadó” intézmények. Amint már korábban jeleztem: a két világháború között a nők alkalmazásában az állami iskolákra a fenti állítás csak erős megkötésekkel érvényes. Az állami intézetek preferenciái a női tanerő kiválasztásakor egyértelműek: mindenekelőtt a magyar katolikusok és reformátusok javára döntenek. A városi iskolák alapvetően „befogadó intézmények” – ezt mutatják az 1922-es és 1928-as adatok –, de szerepük az alkalmazások tekintetében erősen visszaszorul (a tanárnők 40%-ának adtak állást a korszak elején, és csak 14%-ának a korszak végén). Átvesszik helyüket a magán- és társulati iskolák, melyek az evangélikusok és zsidók elhelyezkedését nagymértékben elősegítették. A felekezeti iskolák közül a reformátusok intézetei számítanak a „legnyitottabb”, a zsidó gimnáziumok

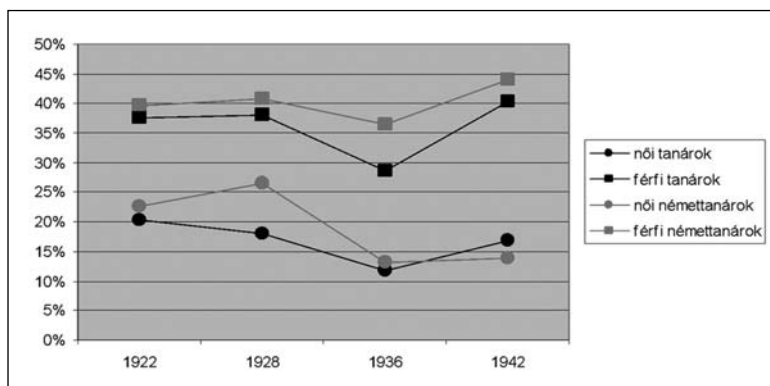
*pedig a „legzártabb” intézményeknek – de ez a „nyitottság” a reformátusok esetében egyirányú: kizárólag az evangélikusokat érinti. A katolikus iskolák is alkalmaznak protestánsokat, de igen szerény mértékben.*⁶

Két jelenségre szeretnék még kitérni a 15. táblázattal kapcsolatban. Mindeddig abból indultunk ki, hogy a német szakos diploma akkor segíti átlagon felül a bölcsész-tanárok középiskolai érvényesülését, ha nem az elsődleges piaci szegmenseikben keresnek állást, hanem azon kívül. A katolikusokról ugyanakkor azt állítottuk, hogy esetükben az állami iskolák elsődleges felvevő piacnak számítanak – ehhez képest feltűnően sok a római katolikus némettanárnő az állami intézményekben. Ezt az ellentmondást fel kellett oldanunk.

A feltevésünk az volt, hogy az állami iskolákban a katolikusok között erősen felülreprezentáltak lesznek a német névjellegű hölgyek, akik a közületi szektorban jelentősen gyarapíthatták a némettanárok számát. A valós kép nagyjából meg is felelt e várákozásnak, a következő pontosítással: *A német nevű katolikus tanárnők részvétele az állami iskolákban ugyan folyamatosan nőtt (25%-ról 44%-ra), de jelenlétük nem itt, hanem a városi és magániskolákban volt jellemző.* A német katolikusok számának növekedése ugyanis csak követte a katolikus hányad emelkedését az állami szektorban, és nem volt jellemzőbb rájuk a németszakosság, mint a katolikusok átlagára. *Tehát, nem a német névjellegű katolikusokkal, hanem a német nyelvterületekkel függött össze az állami iskolákban tapasztalt frekvenciát némettanári előfordulás. A német nyelvterületen született római katolikusok – de nem a német, hanem a magyar névjellegűek (!) – egyre nagyobb mértékben nyertek állásokat az állami intézetekben.* A húszas évek elején még csak 25%-uk, a korszak végén már 60%-uk található meg valamely állami iskolában, miközben a számuk is megtízszereződik. *A katolikusok körében tehát nem a német nevűek, hanem – valószínűleg – a névmagyarosításon átesett, német nyelvi területekről származók jelenléte hozta létre azt a némettanári „túltengést”, amelyre felfigyelhettünk.*

A másik jelenség túlmutat az iskolai piac felekezeti szegmentáltságán. A 14. táblázat alsó sorában azt is feltüntettem, hogy az egyes mintaéveinkben milyen arányban jelentek meg némettanárok az iskolák oktatói között. Két év emelkedik ki: az 1928-as és az 1936-os, amire ugyancsak szerettem volna magyarázatot találni. Ehhez szemléltetésül egy grafikon szolgál (3. ábra), melynek értékei a frissen diplomázottak alkalmazási esélyeit jellemzik minden évben, külön a férfiaknál és a nőknél, illetve ezen belül a némettanároknál.

⁶ Ez a relatíve erős elszigetelődés már a 19. század végén is kimutatható a római katolikus iskoláknál, s nem csak a tanári, hanem a tanulói összetételben is: 1870-ben a katolikus intézményekben mindössze 3–5%-nyi protestáns diákot találunk, miközben a református gimnáziumokban 6–10% a katolikus tanulók aránya. L. in: *Karáczy*, 2000. 172. o. Természetesen ez nem a lányiskolákat, hanem az egyes felekezetek szeparációs hajlamát jellemzi.



3. ábra. A középiskolai tanárok és némettanárok aránya a frissen diplomázott népességen belül nemek szerinti bontásban (a kolozsvári bölcsészek nélkül)

A viszonyok a 3-as ábrán tisztán kirajzolódnak: a friss diplomások körében a férfiak alkalmazási rátája minden évben magasabb, mint a nőké, a némettanároké pedig általában magasabban áll, mint az átlag. Ennek mértéke azonban igen eltérő a Horthy-korszak egyes időszakaiban: a nőknél valóban kiemelkedő az 1928-as év, amiben a középiskolai reformok hatása tükröződik, míg a férfiaknál az 1936-os, ahol feltehetően az 1930-ban bevezetett tanrendi módosítás volt befolyással a németszakosok munkavállalási esélyeire (a német nyelv tanításának kezdetét ebben az időben szállították le a reálgimnáziumokban az első évre). A németszakos diplomák tehát ismét könnyebben értékesíthetők; a bölcsésztiútkínálat miatt előállt alkalmazási hullámvölgyben jól érzékelhetővé válik a némettanári oklevél szinten tartó, illetve szintemelő képessége.

A nők 25%-os, rendkívül magas alkalmazási rátája az 1920-as évek végén a leánylíceumok bevezetésének köszönhető. Ebben az iskolatípusban magasabb volt valamivel a németoktatásra fordított óraszám, de az új iskolatípussal nem csak a némettanárok iránt bővült a kereslet. Mivel az sem volt ritka, hogy a leánylíceumok tanrendjében akár három modern nyelv is szerepelt, ebben az időszakban voltak az élőnyelv-szakos tanárnők karrierlehetőségei a két világháború között talán a legkedvezőbbek. 1928-ban a nőoktatók csaknem 60%-a (a némettanárnők közel 70%-a) valamely állami, városi, egyházi vagy magán leánylíceum alkalmazottja volt. 1936-ban már az új középiskolai törvény van érvényben, a leánylíceumok lassan átalakulnak leánygimnáziumokká, a németszakosság előnyei pedig a hölgyek részéről egyre kevésbé megtapasztalhatók.

A '30-as évek közepétől már nincs akkora jelentősége a német szakos végzettségnek egyetlen korábban érintett rétegnél sem: a német katolikus nők számára, ha le tudnak mondani német identitásuk szimbolikus jegyeiről, szabad pályát biztosítanak az állami iskolák. Az evangélikus nők érvényesülhetnek a visszacsatolt területek

többnyire koedukált állami iskoláiban; a zsidók, hasonló módon, az erdélyi, kárpát-aljai, vajdasági gimnáziumaikban vagy a fővárosi magán- és társulati intézetekben „találhatnak menedéket”. Tulajdonképpen konjunktúra van az oktatásban, s valamelyest a nők is profitálhatnak belőle, de akár csak a német nemzetiségű bölcsész-tanároknál, a nőknél sem kiszámítható már a németszakosság előnye.

Irodalom

A szellemi munkások összeírása 1928. Magyar Statisztikai Közlemények. *Új sorozat.* 79. kötet

Biró Zsuzsanna Hanna (2008): A társadalmi nemek közötti különbségek empirikus kutatása a Horthy korszak bölcsészdiplomásainak példáján. In: Pukánszky Béla (szerk.): *A neveléstörténet-írás új útjai.* Gondolat, Budapest. 105–120.

Biró Zsuzsanna Hanna és Nagy Péter Tibor (2007): Nemi esélyek és nemi döntések a két világháború közötti bölcsészkarokon. *Educatio*, **16.** 4. sz. 565–589.

Biró Zsuzsanna Hanna és Nagy Péter Tibor (2012): Bölcsészek szakválasztása és tanárrá válása. A vallás és az etnikai hovatartozás szerepe a két világháború közötti Magyarországon. *Educatio*, **21.** 2. sz. 190–212.

Karády Viktor (2000): Vallási szegregáció és iskolapiac: más vallású diákok a felekezeti gimnáziumokban (1867–1944). In: *Zsidóság és társadalmi egyenlőtlenségek, 1876–1945: történeti-szociológiai tanulmányok.* Replika Kör, Budapest. 169–192.

Karády Viktor (2012): Allogén elitek a modern magyar nemzetállamban. (*Szociológiai dolgozatok 6.*) Wesley János Lelkészképző Főiskola, Budapest.

Ladányi Andor (2008): *A középiskolai tanárképzés története.* Új Mandátum, Budapest.

Mészáros István (1998): *Középszintű iskoláink kronológiája és topográfiája 1996–1948.* Akadémiai Kiadó, Budapest.

Nagy Péter Tibor (2000): Nyelvpolitika és elitképzés: történetiszociológiai köz-helyek – az idegennyelv-oktatás és az elitképzés kapcsolatáról. *Educatio*, **9.** 4. sz. 743–759.

Nagy Péter Tibor (2010): *Utak felfelé. Oktatás és társadalmi mobilitás a 19–20. századi Magyarországon.* Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest.

Németh András (2003): A magyar középiskolaitanár-képzés fejlődése. *Iskolakultúra*, **13.** 3. sz. 53–68.

Németh András (2012): *Magyar pedagógusképzés és pedagógus szakmai tudásformák. I. 1775–1945.* ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.

Pukánszky Béla (1989): A középiskolai tanárképzés 1924-es reformja Magyarországon. *Pedagógiai Szemle*, **39.** 11. sz. 1045–1055.

AZ ÁLLAMI POLGÁRI ISKOLAI TANÁRKÉPZŐ FŐISKOLA HALLGATÓINAK ÁTHALLGATÁSI ADATAI

Földrajz, természetrajz, vegytani szakcsoport (1928–1937)

Fizel Natasa

Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar

A jelen tanulmányomban korábbi kutatásaim kiegészítéseként szeretném bemutatni a szegedi Állami Polgári Iskolai Tanárképző Főiskola 1928 és 1936 között földrajz, természetrajz, vegytan szakra beiratkozott hallgatóinak a kolozsvári –szegedi Ferenc József Tudományegyetemre történő áthallgatási konvencióit (Fizel, 2013a, 2013b).

Célom egy rövid elméleti és történeti áttekintés mellett a kutatási módszerem bemutatása után képet adni arról, hogy a főiskolai hallgatók mekkora mértékben hallgattak át az egyetemre, ott milyen órákat vettek fel, illetve vizsgálatom fontos részét képezi, hogy mely oktatóknál vették fel ezeket a kurzusokat.

A kutatási kérdések megválaszolása révén képet kaphatunk a földrajz, természetrajz, vegytan szakos hallgatók érdeklődési területéről is, hiszen feltételezhetően ez alapján választottak az egyetemen felvehető nagyszámú kurzus közül. Hipotézisem szerint a választásban szerepet játszott az előadó személye is.

Elméleti háttér

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

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

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

Történeti áttekintés

Az Állami Polgári Iskolai Tanárképző Főiskola

A szegedi tanárképző főiskola rangos és régóta működő elődök alapjaira épült. Már 1873-tól fennállt Budapesten két hasonló funkciójú intézet külön férfiak és nők számára. Ezek 1918-ban elnyerték a főiskolai rangot, míg diplomásaik a régóta várt tanári cím birtokába jutottak (*Nóvik, 2010*). 1928-ban egyesítették és Szegedre helyezték az Állami Polgári Iskolai Tanárképző Főiskolát (Paedagogium) és az Állami Polgári Iskolai Tanárnőképző Főiskolát (Erzsébet Nőiskola), így jött létre egy új intézmény, az Állami Polgári Iskolai Tanárképző Főiskola (*Apróné és Pitrik, 1998. 127–129. o.; Pukánszky, 1999; T. Molnár, 2010; Vajda, 2010*).

A főiskola Szegedre helyezésének körülményeiről tanúskodik *Klebensberg Kunó* vallás- és közoktatásügyi miniszter *Dézsi Lajosnak*, a Ferenc József Tudományegyetem rektorának címzett, 1929. január 4-i keltezésű levele: „a bölcsészeti karok benépesítésének érdeke volt az egyik oka annak is, hogy a Paedagogiumot és az Erzsébet Nőiskola főiskolai tagozatát Szegedre levittem. Indokom ismét pedagógiai volt, tudniillik a női szerzetesrendek iskolái nívójának emelése, amire azért is súlyt kell helyezni, mert a magyar leányok igen számottevő része éppen ezekben az iskolákban nyeri egyedüli nevelését. De emellett megint szemem előtt lebegett a szegedi bölcsészeti karoknak további erőteljes benépesítése, mert a karok felvirágoztatása csak akkor lehetséges, ha igazán nagyszámú hallgatóságuk van”.¹ Az együttműködés lehetősége és kényszere minisztériumi szinten már azelőtt megfogalmazódott, mielőtt a tanárképző főiskola megkezdte volna működését Szegeden.

¹ *Klebensberg Kunó levele Dézsi Lajosnak, 1929. január 4. MOL K636-1929-30-410-05*

A Ferenc József Tudományegyetem

A mai Szegedi Tudományegyetem az 1581-ben Kolozsvárott *Báthory István* erdélyi fejedelem által alapított egyetem szellemi-kulturális örökösének tekinti magát. A kolozsvári egyetem kezdetben egy bölcsészettudományi karral, majd egy teológiai karral kezdte meg működését. A 17–19. század történelmi eseményeinek következtében az egyetem működése nem volt zavartalan, ám a felsőfokú képzés folyamatossága a 19. század közepéig kimutatható annak ellenére, hogy az intézmény időközben elvesztette egyetemi rangját. A kiegyezés után a városok között vetélkedés alakult ki – Pest mellett – az ország második egyeteméért. A nemes rivalizálást 1872-ben Kolozsvár nyerte meg, többek között, Szegedet is maga mögé utasítva (*Marjanucz*, 2008). A kolozsvári Ferenc József Tudományegyetem fejlődése ezután töretlen volt az első világháború kitöréséig. Történetében sorsdöntő fordulatot hozott, hogy a román hadsereg 1918. december 24-én bevonult Kolozsvárra (*Benda*, 1982. 846. o.). 1919. május 12-én a román katonaság elfoglalta az egyetemet is, majd a rektori hivatal élére a román tanszék professzorát nevezték ki (*Makk és Marjanucz*, 2011. 10. o.). Az egyetemi tanárok a város megszállása után nem tették le a román állampolgárság elnyeréséhez szükséges esküt, így kiutasították őket a városból. A menekülni kényszerülő tanárok Budapesten (jellemzően a Paedagogiumban) folytatták az egyetemi oktatást. A száműzött magyar egyetemen 1921. október 9-én nyitották meg az első tanévet, ezzel megkezdődött Szegeden a tényleges egyetemi oktatás, amely jogilag a kolozsvári egyetem keretein belül történt, mivel nem új egyetemalapításáról volt szó. Az egyetem szervezeti felépítésében nem következett be változás, négy karral működött tovább: bölcsészettudomány, jogtudomány, természettudomány, orvostudomány (*Makk és Marjanucz*, 2011. 12. o.). A két világháború között Magyarországon tehát négy tudományegyetem működött: a budapesti, a debreceni, a pécsi és a szegedi.

Az intézmények közötti együttműködés

Az egyetem és a főiskola kooperációja a polgári iskolai tanárképzés terén az 1928–1929-es, tehát az első szegedi tanévtől kezdődően megvalósult, bár az új rendszerű polgári iskolai tanárképzés szervezeti szabályzatát csak 1933-ban dolgozták ki, és 1935-ben jelentették meg. A tanárképző főiskola szabályzata a 30.§-ban tárgyalja az áthallgatásra vonatkozó szabályokat: „A főiskola hallgatói a tanárképző tanulmányi rendjében kiszabott előadásokon kívül választott szakcsoportjuk egyik szakköréből illetve annak szaktárgyából (...) (az egyetemen) is kötelesek előadást hallgatni, és e célból az egyetemre rendkívüli hallgatókul beiratkozni. (...) Az igazgatótanács külön engedélyével választható ezek egyike helyett a filozófia vagy a pedagógia is”. (*Az állami*, 1935. 9–10. o.)

Az idézett szabályzat 1933-ban íródott, így fontos megjegyezni, hogy a kooperáció kezdetén, 1928-ban az áthallgatásra még más szabály vonatkozott: „a pedagógiumi új tanterv szerint a pedagógistákra nézve kötelezővé tétetett *egy-egy kollégiumnak* karunkon való hallgatása”,² majd 1930-tól az áthallgatást heti 5-6 órában szabályozták.³ Az egyetemre való áthallgatás elsődleges célja nem a pedagógiai tudás elmélyítése, hanem a választott tudományágban való elmélyülés volt.

A kutatás módszerei

Kvantitatív kutatásom alapját a Tanárképző Főiskola hallgatói anyakönyveiből kinyert adatok alkotják. Az anyakönyvek a háttérváltozók mellett, mint például a születési hely, idő, állampolgárság, anyanyelv, szülők adatai, korábbi tanulmányok stb. tartalmazzák az egyetemen felvett kurzusok címét, illetve érdemjegyét. A tantárgy oktatója az anyakönyvekben nem szerepel, így ezek felkutatására az adott félévre kiadott tanrendek⁴ adatainak az adatbázissal történő összevetésével nyílt lehetőség. Jelenleg 681 hallgató adatait dolgoztam fel az 1928 és 1937 közötti időszakból 141 változó segítségével, tehát közel 96 ezer adat rögzítésére került sor.

Jelen tanulmányomban az adatbázisból kiemeltem a földrajz, természetrajz, vegytan szakos hallgatókat, így egy tanulmány keretei között mélyebb elemzésre nyílik lehetőség. Vizsgálatom tárgyát az 1928 és 1937 között a fenti szakcsoportba beiratkozott diákok képezik, ez összesen 222 hallgatót jelent.

Eredmények

Az Állami Polgári Iskolai Tanárképző Főiskola földrajz, természetrajz, vegytan szakos hallgatóinak vizsgálata (1928–1937)

1928 és 1934 között a főiskolára 588 hallgató iratkozott be. A főiskola négy szakcsoporttal működött (1. táblázat). A hallgatók száma igen nagy mértékben, tíz és harminc fő között ingadozott szakcsoportonként. A főiskolára felvehető hallgatók keretszámát évfolyamonként a vallás- és közoktatásügyi miniszter alapította meg. Ha a keretszámokat az egyes szakcsoportok esetében nem sikerült feltölteni, akkor az üresen maradt helyekre más szakcsoportra jelentkező hallgatókat lehetett felvenni (*Az állami*, 1935. 13. o.).

² Jegyzőkönyv. M. Kir. Ferenc József Tudományegyetem Bölcsészeti-, Nyelv- és Történettudományi Kar 1928. szeptember 27. I. rendes ülés CSML 66. bksz 1928/29.

³ A főiskola igazgatójának levele a m. kir. főiskolai tanulmányi és pályaválasztási tájékoztató tekintetes Igazgatóságának, 1930. november 20. SZTE Egyetemi Levéltár VIII. 19. 772/1930.

⁴ 1. *Irodalom*

1. táblázat. A hallgatók (N=588) szakcsoport szerinti megoszlása a beiratkozás évének függvényében (fő)

<i>A beiratkozás éve</i>	<i>Magyar–német</i>	<i>Magyar–történelem</i>	<i>Mennyiségtan–természetan</i>	<i>Földrajz–természetan</i>
1928	12	22	24	12
1929	19	36	17	20
1930	16	25	17	23
1931	15	24	17	24
1932	15	27	19	12
1933	18	34	22	16
1934	32	20	28	22
<i>A vizsgált tíz év átlagában</i>	<i>18</i>	<i>27</i>	<i>21</i>	<i>18</i>

Az összevont és Szegedre helyezett főiskola első tíz évében a beiratkozó hallgatók 37%-a férfi, 63%-a nő volt. Ez az arány eltér a szegedi egyetemi hallgatók korabeli korösszetételétől, hiszen az 1930-as adatok szerint (Laky, 1931) az egyetem hallgatóinak 86%-a volt férfi és mindössze 13%-a nő. Ennek oka egyrészt az volt, hogy a Jog- és Államtudományi Karra nők nem iratkozhattak be, másrészt az orvostudományi karon is igen magas, 87%-os volt a férfiak aránya. A természettudományi karon is a férfiak voltak többségben, bár az arányuk már jóval alacsonyabb, 54% volt. A bölcsészkar volt az egyetlen egyetemi kar, ahol a nők voltak többségben (53%).

A fenti számokból következik, hogy az 1920-as, 1930-as években a nők számára a magasabb rendű tanulmányok útja jellemzően az egyetemek bölcsészkarain, illetve a tanárképző főiskolákon keresztül vezetett.

A főiskola földrajz, természettudomány, vegytan szakosainak nemek szerinti eloszlását vizsgálva megállapítható, hogy a férfiak aránya ebben a szakcsoportban négy százalékponttal magasabb, mint az összes főiskolai férfigallgató aránya, azaz 41%-os. Tehát ebben a szakcsoportban is döntő többségben voltak a női hallgatók.

A hallgatók életkora a beiratkozás évében (2. táblázat) szemlélteti, hogy a vizsgált hallgatók részben a korábbi tanulmányok befejezése (érettségi bizonyítvány vagy képesítő oklevél megszerzése) után, részben akár évekkel később folytatták a tanulmányaikat.

2. táblázat. A földrajz, természetrajz, vegytan szakos hallgatók (N=222) életkora a beiratkozás évében (fő)

Életkor a beiratkozás évében	1928	1929	1930	1931	1932	1933	1934	1935	1936	1937
31		1								
30									1	
29	1		1							
28	1		1							
27									1	
26				1						
25		1							1	
24				1		1	1	1	3	
23	1	1	1			2		1		2
22	1	3	4	1			2	2	3	1
21	1	2	1	5	3	3	6	2	7	5
20	5	2	5	3	4	5	3	3	7	9
19	1	9	5	10	4	4	7	15	5	9
18	1	1	5	3	1	1	2	3	7	3
Nem válaszolt							1	1		1
Átlagéletkor	22 év	21 év	21 év	20 év	20 év	20 év	20 év	19 év	21 év	20 év

A hallgatók vallási hovatartozását vizsgálva látható, hogy az egyes szakcsoportok között is komoly eltérés mutatkozik. A legszembetűnőbb a magyar–német szakosoknál a római katolikusok alacsony aránya (66,1%) az izraelita vallásúak viszonylag magas számarányával (9,4%) szemben. Az összevethetőség érdekében a táblázatban feltüntettem a szegedi egyetemi hallgatók 1930-as vallási összetételét is (Laky, 1931).

Az 1930-as adatok szerint hazánkban a római katolikusok a népesség 64,8, a reformátusok 20,9, az ágostai evangélikus vallásúak 6,1, az izraeliták 5,1, a görög katolikusok 2,3, a görög keletiek 0,2, az unitáriusok 0,1%-át teszik ki (Magyar, 1935. 11. o.). Egyértelmű tehát, hogy az egyetem hallgatóit tekintve a római katolikusok aránya átlag alatti (ez az adat összefügghet az egyetem erdélyi gyökereivel), a főiskolásokat vizsgálva pedig átlag feletti. Ennek oka az, hogy a főiskola feladata volt a katolikus női szerzetesrendek tanárképzése is. A vizsgált időszakban a hallgatók 8,8%-a szerzetesnő volt.

3. táblázat. A főiskolai hallgatók (N=681) vallási hovatartozásának százalékos eloszlása szakcsoport szerint (1928–1937)

	<i>R. kat.</i>	<i>Ref.</i>	<i>Ág. ev.</i>	<i>Izr.</i>	<i>Gr. kat.</i>	<i>Gr. k.</i>	<i>Unit.</i>
Magyar–német	66,1	11,8	10,2	9,4	1,6	–	0,8
Magyar–történelem	69,1	20,2	6,4	2,1	1,6	0,5	–
Mennyiségtan–természettan–vegytan	72,2	15,3	8,3	1,4	2,8	–	–
Földrajz–természettan–vegytan	72	20,2	5	1,8	0,9	–	–
Ferenc József Tudományegyetem 1930.	61,2	17,1	7	12,3	2,4	2,4	2,4

A főiskolai hallgatók idegennyelv-tudását vizsgálva elmondható, hogy – az előzetes elvárások szerint – a magyar–német szakosok jelölték meg legnagyobb arányban idegen nyelv ismeretét. Az ellenben némileg meglepő, hogy mindössze 65%-uk jelölt meg legalább egy, 13%-uk két idegen nyelvet. A felvételi szabályzat a német nyelv előzetes ismeretét kitételként nem tartalmazta.

A magyar–történelem szakosok 14%-a beszélt legalább egy, 3%-a két idegen nyelvet, míg a mennyiségtan, természettan, vegytan szakosok 24%-a egy, 4%-a két idegen nyelv ismeretét jelölte meg a beiratkozáskor.

A földrajz, természettan, vegytan szakosok 14%-a beszélt legalább egy, 0,5%-uk két idegen nyelvet. Az idegen nyelvet beszélők 73,3%-a németül, 6,7%-a szlovákul (tótul) beszélt, ezeken kívül még az olasz (6,6%), a román és a cseh (3,3-3,3%) nyelv került megjelölésre.

A főiskolások nyelvismerete nem maradt el az egyetemi hallgatók nyelvtudásától, mivel az egyetem hallgatóinak 62%-a nem beszélt semmilyen idegen nyelvet (Laky, 1931). Az idegen nyelvet beszélők 60%-a egy, 28%-a kettő, 8%-a három, 2%-a négy vagy több idegen nyelven beszélt. Az idegen nyelvet ismerők 79%-a németül, 26%-a franciául, 10%-a angolul beszélt.

A felvételi szabályzat alapján „a főiskola első évfolyamának bármely szakcsoportjára azok vehetők fel, akiknek elemi iskolai tanítói oklevelük van, vagy középiskolai érettségi bizonyítványuk van”.⁵

A korábbi végzettségek tekintetében a főiskolások 58%-a képesítő oklevél, 42%-a érettségi bizonyítvány birtokában iratkozott be, a földrajz, természettan, vegytan szakosoknál ez az arány 59–41%.

⁵ A főiskola igazgatójának levele a m. kir. főiskolai tanulmányi és pályaválasztási tájékoztató tekintetes Igazgatóságának, 1930. november 20. SZTE Egyetemi Levéltár VIII. 19. 772/1930.

A képesítő oklevéllel rendelkező hallgatók 5,6%-a elégséges. 46,4%-a jó, 48%-a jeles bizonyítvánnyal rendelkezett. Ugyanezen számok csak a földrajz, természetrajz, vegytan szakos hallgatókat vizsgálva némileg másképp alakulnak. Az oklevelek 7,6%-a elégséges, 56,8%-a jó, 35,6%-a jeles rendű. Ugyanezen szakcsoport érettségivel rendelkező hallgatóinak eredményei: 26,2% elégséges, 42,9% jó, 31% jeles. Ezek a számok egy-két százalékpontos eltéréssel meg-egyeznek az érettségizett főiskolai hallgatók eredményeivel

A földrajz, természetrajz, vegytan szakcsoport hallgatóinak áthallgatása (1928–1937)

A hallgatók legnagyobb arányban a képzés első félévében vettek fel órákat az egyetemen (4. táblázat), visszaesés csak a képzés 4. és 8. félévében tapasztalható. Jellemzően a hallgatók harmada legalább két tárgyat hallgatott az egyetemen félévenként.

4. táblázat. Az egyetemen hallgatott tárgyak százalékos megoszlása a félévek tükrében

<i>A vizsgált időszak</i>	<i>Egy tárgyat hallgatott</i>	<i>Két tárgyat hallgatott</i>	<i>Három tárgyat hallgatott</i>
1. év 1. félév	87,8	34,7	1,4
1. év 2. félév	83,3	29,7	9,5
2. év 1. félév	81,1	28,4	6,8
2. év 2. félév	20,3	8,1	1,8
3. év 1. félév	74,8	29,3	2,3
3. év 2. félév	68,5	24,3	8,1
4. év 1. félév	59,5	27,9	0,9
4. év 2. félév	23,4	6,8	1,4

Az áthallgatások részletes vizsgálata (1. melléklet) során megállapítható, hogy a földrajz, természetrajz, vegytan szakos hallgatók az egyetemen elsősorban saját szakcsoportjuk területeihez kapcsolódó szaktudományos órákat vettek fel. Áthallgatási preferenciáikat vizsgálva kiemelkedik *Kogutowicz Károly* neve, akinek az óráira 1928–1937 között 830 alkalommal történt áthallgatás. Az órák népszerűsége mellett szembetűnő az a változatosság is, amely a meghirdetett kurzusaira jellemző. Szinte minden félévben új címmel hirdetett előadást. Legnépszerűbb kurzusai a *Magyarország*, a *Klimatológia*, az *Amerika*, az *Ember földrajz*, illetve a *Földábrázolástan* című előadások voltak.

A földrajz tudományterületén való elmélyedést szintén segítették *Eperjesy Kálmán* órái, különösen a *Magyarország kulturgeográfiai korszakai* című kurzus.

A természetrajz, azaz az állattan és a növénytan területén segítették a szakmai tudás elmélyítését *Gelei József* és *Györffy István* előadásai. Az előbbi esetében az *Általános állattan*, az utóbbi esetében az *Általános növénytan* című kurzust kell megemlíteni.

A vegytan iránt érdeklődő hallgatók előszeretettel hallgatták *Kiss Árpád* előadásait, például a *Fiziko-kémia* vagy az *Általános kísérleti kémia* című órákat, de *Széki Tibor* és *Szent-Györgyi Albert* kémia kurzusait is nagy számban látogatták.

Fontos kiemelni azt a tényt is, hogy az áthallgatás nem merült ki a szorosan vett szaktudományos kurzusok hallgatásánál. A főiskolai hallgatóknak lehetőségük nyílt mind filozófiai, mind pedagógiai, mind lélektani témájú kurzusok hallgatására is. Így *Bartók György*, *Imre Sándor*, *Mester János*, *Tettemanti Béla* és nagy számban *Várkonyi Hildebrand* kurzusaira is beiratkoztak.

Néhányan nyelv-, sport-, vagy rajztudásuk fejlesztésére (is) használták az áthallgatás lehetőségét.

Összegzés

Tanulmányomban az Állami Polgári Iskolai Tanárképző Főiskolai földrajz, természetrajz, vegytan szakcsoportjának hallgatóit vizsgáltam a főiskolai anyakönyvek alapján. A demográfiai változókat tekintve a vizsgált hallgatók csoportja nem, vallási hovatartozás és nyelvtudás tekintetében közel áll az egyetem bölcsészettudományi karának hallgatóihoz.

Az áthallgatás vizsgálata során kiderült, hogy a hallgatók nagy számban vettek fel az egyetemen kurzusokat, és lehetőségük nyílt a saját érdeklődési területük szerint kurzust választani, továbbá kihasználták az egyetemen meghirdetett pedagógiai-lélektani, illetve filozófiai kurzusok hallgatásának lehetőségét is.

Az elkövetkező vizsgálatok célja a további három szakcsoport áthallgatási szokásainak részletes elemzése majd összehasonlítása lesz.

Irodalom

Apróné dr. Laczó Katalin és dr. Pitrik József (1998, szerk.): *Szegedi Tanárképző Főiskola 1873–1998. Történet. Almanach.* Hungária Kiadó, Szeged.

Az állami polgári iskolai tanárképzés szervezete. Prometheus, Szeged. 1935.

Benda Kálmán (1982, szerk.): *Magyarország történeti kronológiája, III. kötet.* Akadémiai Kiadó, Budapest.

- Biró Zsuzsanna Hanna (2008): A társadalmi nemek közötti különbségek empirikus kutatása a Horthy-korszak bölcsészdiplomásainak példáján. In: Pukánszky Béla (szerk.): *A neveléstörténet-írás új útjai*. Gondolat Kiadó, Budapest. 105–120.
- Biró Zsuzsanna Hanna és Nagy Péter Tibor (2010): Nemi esélyek és nemi döntések a két világháború közötti bölcsészkarokon. In: Nagy Péter Tibor: *Utak felfelé. Oktatás és társadalmi mobilitás a 19–20. századi Magyarországon*. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest. 160–194.
- Fekete Szabolcs (2012): *A pécsi egyetem bölcsészdiplomásainak rekrutációja 1921–1940*. Wesley János Lelkészképző Főiskola, Budapest.
- Fizel Natasa (2013a): *Neveléstudományi tanulmányok a Szegedi Tudományegyetem múltjáról és jelenéről*. Délvidék Kutató Központ, Szeged.
- Fizel Natasa (2013b): Az Állami Polgári Iskolai Tanárképző Főiskola és a Ferenc József Tudományegyetem együttműködése a főiskolai hallgatók áthallgatásának tükrében (1928–1932). In: Baska Gabriella, Hegedűs Judit és Nóbik Attila (szerk.): *A neveléstörténet változó arcai*. Eötvös Kiadó, Budapest. 109–120.
- Laky Dezső (1931): *A magyar egyetemi hallgatók statisztikája 1930*. KSH, Budapest.
- Makk Ferenc és Marjanucz László (2011, szerk.): *A Szegedi Tudományegyetem és elődei története (1581–2011)*. Szegedi Egyetemi Kiadó, Szeged.
- Marjanucz László (2008): A kolozsvári egyetem Szegeden. *Tiszatáj*, **62.** 3. sz. 77–83.
- Nagy Péter Tibor (2000, szerk.): *Oktatáspolitikai és vallásszabadság*. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest.
- Nagy Péter Tibor (2009): Történészdiplomások a két világháború között. *Magyar Tudomány*, **170.** 2. sz. 143–152.
- Nagy Péter Tibor (2010): *Utak felfelé. Oktatás és társadalmi mobilitás a 19–20. századi Magyarországon*. Új Mandátum Kiadó, Budapest.
- Nóbik Attila (2010): A polgári iskola és a polgári iskolai tanárképzés 1928 előtt. In: Kiss Róbert Károly és Vajda Tamás (szerk.): *Az Állami Polgári Tanárképző Főiskola története (1928–1947)*. Belvedere Meridionale, Szeged. 11–32.
- Pukánszky Béla (1999): Pedagógia és Pszichológia. In: *A Szegedi Tudományegyetem múltja és jelene, 1921–1998*. Szeged. 215–223.
- T. Molnár Gizella (2010): A tanárképző főiskola szegedi megnyitása. In: Kiss Róbert Károly és Vajda Tamás (szerk.): *Az Állami Polgári Tanárképző Főiskola története (1928–1947)*. Belvedere Meridionale, Szeged. 77–88.
- Vajda Tamás (2010): Polgári iskolai tanárképzés a '30-as és '40-es években. In: Kiss Róbert Károly és Vajda Tamás (szerk.): *Az Állami Polgári Tanárképző Főiskola története (1928–1947)*. Belvedere Meridionale, Szeged. 89–116.

Mellékletek

1. melléklet. A földrajz, természettudomány, vegytudomány szakcsoport hallgatói által az egyetemen hallgatott kurzusok és oktatóik

Oktató	*	Kurzus címe	*
Bartók György	11	A filozófia egyetemes története	6
		Az erkölcsfilozófia kérdései	1
		Lélektan	2
		Filozófiai erkölcsstan	2
Bruckner Győző	5	Szerves kémiai módszertan	5
Cs. Sebestyén Károly	8	Néprajzi vázlat az európai népekről	8
Décsi Lajos	6	A magyar irodalom története	6
Doroszai Mihály	3	Szerb-horvát nyelv	3
Eperjesy Kálmán	106	A magyar Duna-medence geopolitikája	6
		A településföldrajz feladata és módszerei	29
		Magyar földrajzi kútforrások	26
		Magyarország kulturgeográfiai korszakai	31
		Térképészeti kútforrások	14
Farkas Béla	56	Állatföldrajz	2
		Állatrendszertan	36
		Állattan története	12
		Az ember állati elődei	6
Fröhlich Pál	23	Bevezetés az előadási kísérletezésbe	23
Gelei József	138	A bőr és vázrészek összehasonlító anatómiája	4
		A középiskolai állattan tanításának módszertana	1
		Alkalmazott állattan	3
		Állattípus gyakorlatok	2
		Általános állattan	70
		Az érzékszervek összehasonlító anatómiája	3
		Az idegrendszer összehasonlító anatómiája	5
		Környezettan	11
		Összehasonlító anatómia	39

* Az áthallgatások abszolút száma

1. melléklet folytatása

<i>Oktató</i>	<i>*</i>	<i>Kurzus címe</i>	<i>*</i>
Győrffy István	119	Általános növénytan	97
		Conversatoria-botanica	1
		Hazánk növény földrajza	1
		Növénymorphológia	11
		Növényrendszertan	10
		Növénytani kirándulás	1
		Virágbiológia	8
Hetzel Géza	3	Angol	3
Imre Sándor	2	Neveléstani alapfogalmak	2
Kiss Árpád	70	Általános és anorganikus kémia	11
		Általános kémia	10
		Általános kísérleti kémia	20
		Anorganikus kémia	2
		Fiziko-kémia	23
		Fiziko-kémiai gyakorlatok	2
		Kémiai statika	2
Kogutowicz Károly	830	A Balkán-félsziget részletes földrajza	1
		A Földközi-tenger melléke	41
		A földrajztanítás módszere	16
		Afrika, Ausztrália, Antarktisz	7
		Afrika földrajza	39
		Általános földrajz	39
		Amerika	56
		A Nagy Magyar Alföld	30
		A növénytakaró és az állatvilág földrajzi szerepe	2
		Ausztália és Óceánia	33
		Az Alföld települése	23
		Ázsia	39

** Az áthallgatások abszolút száma*

1. melléklet folytatása

<i>Oktató</i>	<i>*</i>	<i>Kurzus címe</i>	<i>*</i>
Kogutowicz Károly		Biogeográfia	36
		Csehszlovákia, Románia, Jugoszlávia	21
		Dél-Amerika és Ausztrália földrajza	18
		Ember földrajz	47
		Észak-Amerika földrajza	42
		Észak- és Kelet-Európa földrajza	19
		Európa földrajza	35
		Európa részletes földrajza	1
		Földábrázolástan	46
		Geopolitika	45
		Klimatológia	70
		Közép- és Dél-Európa	27
		Magyarország	97
Lengyel Endre	2	Az eruptív kőzetek	2
Mester János	11	A tudományos munka logikája	2
		Bölcseleti problémák története	3
		Filozófiatörténet	2
		Tanítói etika	2
		Társadalmi etika	2
Náray-Szabó István	8	Az anyag szerkezete	8
Nyilasy Sándor	1	Rajz és festés természet után	1
Schilling Gábor	65	A szárazföld fizikai földrajza	12
		Fizikai földrajz	40
		Morfológia	13
Széki Tibor	23	Bevezetés a szénvegyületek kémiájába	20
		Természetes festékanyagok kémiája	1
		Terpének kémiája	2
Szent-Györgyi Albert	21	Organikus kémia	21

* Az áthallgatások abszolút száma

1. melléklet folytatása

<i>Oktató</i>	<i>*</i>	<i>Kurzus címe</i>	<i>*</i>
Szentpétery Zsigmond	31	Általános közzétan	2
		Ásvány és közzethatározás	3
		Ásványok képződése	3
		Ásványtan	11
		Ásványtani kirándulások	1
		Ércek tereptana	2
		Földtan	8
		Kristálytan	1
Tettemanti Béla	1	A nevelésben való elmélkedés főbb irányai	1
Tomanóczy Gusztáv	3	Vívás	3
Varga Lajos	1	A tenger élete	1
Várkonyi Hildebrand	22	A pedagógia története	1
		Bevezetés a neveléstudományba	8
		Gyermeklélektan	4
		Neveléstörténet	7
		Pedagógiai-lélektani gyakorlat	1
		Részletes módszertan	1

** Az áthallgatások abszolút száma*

A GYERMEKFÉNYKÉPEZÉS REISMANN MARIAN MUNKÁSSÁGÁBAN

Géczi János

Pannon Egyetem MFTK, Antropológiai és Etika Tanszék, docens

Somogyvári Lajos

Somogyi TISZK Közép- és Szakiskola

Rudnay Gyula Szakképzője, Tab, középiskolai tanár

A neveléstörténet képi forrásainak vizsgálói előtt számos módszertani probléma tornyosodik. Az eddigi kutatások és közlemények nyomán körvonalazódott, hogy a hazai szaksajtóban megjelent, antropológiai tereket – mindenekelőtt portrékat és pedagógiai tereket – ábrázoló felvételek jelentését mind a nyilvánosságot teremtő lap mint megjelenési közeg, mind pedig a fotót készítő szakember, illetve amatőr fényképész intenciója erősen befolyásolja. A felvételek nagyobb csoportjának szerzője névtelenségben marad, ezért a képek szerepének megállapításáért kizárólag a szerkesztők és kiadók gyakorlatának vizsgálatához fordulhat a kutató. Akadnak azonban olyan munkák is, amelyek autorizáltak, vagy ha nem is azok, a laptestben megjelenik valamely intézmény, amelynek tevékenységéhez kötődik a fénykép előállítása és nyilvánosság felé közvetítése. Jó tucatnyian vannak azok a hazai, hivatásos fényképészek, akiknek a felvételei valamiféle rendszerességgel felbukkannak a hatvanas évek periodikáiban, s ehhez jönnek még azok a lelkes amatőrök, akiknek felvételeit a szerkesztők nyilvános térhez juttatják. A szocialista állam által fenntartott, a dokumentáció-ra szakosodott intézmény(ek) sajtós munkatársai nem feltétlenül egyetlen ágazat dokumentátorai vagy egyetlen művészi-dokumentátori attitűd képviselői. Vannak azonban olyanok is, akik a gyermeki világhoz speciális érdeklődésük révén közelítenek.

A szaksajtó ikonológiai/ikonográfiai kutatásában kikerülhetetlenné válik a sajtófotók készítőinek feltárása és munkásságuk leírása. Mindez számos adalékkal szolgál ahhoz, hogy a kor sajátos propagandafotóinak jellemzése megtörténhessen. Korábbi kutatások során az 1960–1990 közötti évek pedagógiai újságainak képanyagát, a sajtófotókat vizsgáltuk, s az alkotó–mű–befogadó fogalmi hármasságából az utóbbi kettőt emeltük ki. Csak érintőlegesen jelent meg a fotótörténeti megközelítés azon fotográfusok felsorolásával, akik a különböző lapokban publikálva meghatározták e lapok arculatát (Somogyvári, 2012, 2013). A neveléstudomány és ezen belül az oktatástörténet hazánkban még csak a kiinduló lépéseket tette meg a vizuális források hasznosításában (Géczi, 2010; Kéri, 2009; Mikonya, 2006), s ezek az elemzések sem vizsgálták meg a fotográfusok személyét, a tőlük fennmaradt dokumentumokat – a fotótörténet illetékességéhez tartozott ez a terület.

A neveléstudomány és a sajtófotózás együttjárásának vizsgálata kezdetén magától értetődő választás *Reismann Marian* személye. Ő az, aki a gyermekfényképezés legfőbb magyarországi szakértőjeként számtalan szállal kapcsolódott (és kapcsolódik) a neveléstudományokhoz: 78 képpel szerepelt például a hatvanas évek pedagógiai sajtójában (Somogyvári, 2014), és nem elhanyagolható szerepet töltött be a köznapi diskurzust befolyásoló ismeretterjesztő könyvkiadásban.

Mindezek ellenére a fotográfusné neve nem fordul elő a hazai oktatástörténetben, ahogyan kollégái sem ismertek a tudományágban. Ezt a hiányt némileg pótolhatja a *Somogyvári Lajos* forráskutatásán alapuló jelen tanulmány, melynek célja a gyermekfényképezés *Reismann Marian* kifejtette elméletének ismertetése és annak szembesítése a gyakorlattal a hatvanas évek pedagógiai sajtójában megjelent fényképei elemzésével.

A gyermekfényképezés pedagógiai hasznosíthatósága Magyarországon kevésbé kutatott téma, holott a mód, ahogyan a felnövekvő generációt látjuk és láttatjuk, az ön- és külső reprezentáció döntő fontosságú a világlátásban és szocializációban.

E munkát három forráscsoport határozta meg:

- a kecskeméti Magyar Fotográfiai Múzeumban található, *Reismann Marian* személyéhez köthető, nyolc dobozból álló iratanyag;
- a művésznőhöz kapcsolódó könyvkiadás és pedagógiai diskurzus;
- a vizsgált jelenségek neveléstudományi reflexiója, kapcsolata napjaink kutatási irányjaival.

A tanulmány kiindulópontját *Kincses Károly* munkája (2004) jelentette a fényképésznőről és bátyjáról, a döntő lökést pedig *Nagy Péter Tibor* (2011) adta az oktatásügy alapvető nyitottságáról szólva, hogy a hasonló kérdéseknek is helye van a neveléstudományban. Az elemzésben szerepet kapnak *Reismann Marian*

önéletrajzi dokumentumai – a biográfia neveléstudományban való hasznosíthatóságáról számos írás tanúskodik az utóbbi időben (a figyelmet *Pénzes Dávid* hívta fel erre a szempontra, vonatkozó írások: *Golnhofér és Szabolcs*, 2009; *K. Horváth*, 2006; *Méreg*, 2013; *Takács*, 2011), melyek kutatásainkkal is rokoníthatók.

Reismann Marian és a gyermekfényképezés

Reismann Marian – valószínűleg 1951-ben¹ keletkezett – önéletrajzában „speciális képzettségének” a gyermekfotót tartotta, a Magyar Fotóművészek Szövetsége számára 1979-ben készített kérdőíven szintén a gyermekfotót (és a portrét) jelölte meg speciális területként (*Reismann*, 1951a, 1979). A témáról előadásokat tartott, írt és tanított a Képző- és Iparművészeti Gimnáziumban, részletesen dokumentált tevékenysége egyedülálló lehetőséget jelent a fényképész motivációinak, gondolkodásának megismerésében. A gyermekfényképezést nemcsak ő jelölte ki pályafutásának fő irányaként, a róla írók hasonlóképpen definiálták munkásságát: „a köztudat elsősorban a gyerekfényképezés nagy mesterének ismeri” (*Ury*, 1972), „a gyermekfotózás egyik hazai szakértője” (*Keleti és Szarka*, 2009. 124. o.). Életútjából csak azokat a mozzanatokat emeljük ki, melyek a téma szempontjából fontosak, de tudni kell, hogy *Reismann Marian* sokoldalú tevékenységet folytatott a gyermekfényképezésen kívül is: a riport-, propaganda-, politikai, reklám- és művészeti fotózás területein szintén járatos, tekintélyes alkotó volt.

Reismann Marian Németországban, a müncheni Állami Fényképészeti Tanintézetben végzett professzionális fotósként 1931-ben, hazatérése után *dr. Pikler Emmi*vel való kapcsolata révén vált a gyermekfényképezés szakértőjévé. A gyermekorvos *Pikler* a harmincas évek közepén kereste föl a fényképészt, hogy induló praxisának dokumentálásához, újszerű fejlődéslélektani elveinek illusztrálására fényképezze végig páciéntúráját: kisbabákat és kisgyermeket (*Kincses*, 2004. 174. o.). Az együttműködés több évtizedig tartott, számos könyv lett a végeredménye: *Mit tud már a baba?* (*Pikler*, 1940), *A szocializmusban nincsen árva gyerek* (*Pikler*, 1951), *Csecsemőgondozástan I. Hogyan fürösszük a csecsemőt?* (*László és Pikler*, 1951), *Anyák könyve* (*Hirschler, László és Péter*,² 1954). *Pikler Emmi*

¹ Az irat keletkezési dátumára abból a tényből lehet következtetni, hogy az írás döntő része a báty, *Reismann János* letartóztatásáról, a tőle való elhatárolódásról és a fényképész saját munkásmozgalmi múltjának bebizonyításáról szól. Minderre 1951-ben, a Magyar Fotó Állami Vállalathoz való kerülés időpontjában volt szüksége *Reismann Mariannak*. *Reismann Jánost* egyébként a *Rajk*-perrel kapcsolatban tartóztatták le 1949-ben, *Marian* 1954-ig semmit sem tudott a sorsáról, ekkor látogathatta meg először (*Kincses*, 1986. 43. o.).

² *Pikler Emmi* férje *Péter György* közgazdász, egyetemi tanár volt, így néha *Péter Emmi* néven jelentek meg írásai.

nevelési gyakorlata – amit a könyvekben leírt és *Reismann Marian* illusztrált – szakított a hagyományokkal: a csecsemő és a kisgyermek egészséges felnövekvéséhez elengedhetetlennek tartotta az öntevékeny játékot, a saját adottságai, ritmus szerint történő fejlődést és a szabad cselekvést, a felnőtt beavatkozása nélkül (a módszerről részletesebben l.: *Tardos*, 2010; illetve: <http://www.pikler.hu/>). Ugyanezek az elvek hatottak *Reismann Marian* fényképezési módszereire, amiket szóban és írásban is megfogalmazott – a későbbiekben részletesebben ismertetjük majd ezeket. *Pikler Emmi* jelenti az első kapcsolódási pontot a fényképész és a pedagógia-nevelés világa között, ami a fejlődéslélektani, neveléstani, pszichológiai és praktikus – higiéniai ismereteket népszerűsítő – ismeretterjesztő könyvek többszöri kiadásának köszönhetően széleskörű hatást fejthetett ki az ötvenes évektől kezdődően a köznapi életben, cselekvésekben és a csecsemő, kisgyermek percepciójában, illetve reprezentációjában. A második világháború által megszakított kapcsolat 1945-ben folytatódott, immár magasabb szinten.

1944–1945-ben a gyermekvédelem súlyos problémákkal küzdött a háborútól sújtott országban, az állami gondoskodás kiépüléséig a társadalmi összefogás pótolta a hivatalos szociálpolitikát: számos ideiglenes intézet létesült elhagyott, árván maradt kisgyermekeknek, csecsemőknek, főleg elhagyatott villákban (*Gergely*, 1997. 65–80. o.). Ilyen például a Rákosi Mátyás Gyermekotthon, ami *Ágai Béla* (az *Újság* volt főszerkesztője) budai, Cserje utcai villájában alakult meg – a meghalt vagy eltűnt párttagok gyermekeit nevelték itt fel, illetve egész napos ellátást nyújtottak más kicsiknek, segítve az elfoglaltpártmunkás szülőket. Az otthon vezetője *Pikler Emmi* lett, aki ide is elhívta fényképezni *Reismann Marian*at, majd a saját maga által 1946-ban alapított csecsemőotthonban is az ő segítségét vette igénybe, a Lóczy Lajos úton, egy másik volt magánvillában (*Kincses*, 2004. 174. o.). Ez utóbbi Lócziként lett híres később, hivatalos neve ennél hosszabb volt: Csecsemőotthonok Országos Módszertani Pikler Intézete³ (*Kincses*, 1986. 46. o.). *Reismann Marian* élete végéig fényképezett a Lóczipan mint „a dokumentációs gyermekfényképezés különleges szakértője” (*Pikler*, 1950), mindezt pedig rendszeres javadalmazás nélkül tette. A Lóczy-archívumban több ezer „művészi és dokumentatív értékű fotó” gyűlt össze az évtizedek alatt (*Tardos*, 1984), egy-egy gyermek fejlődését több életszakaszban is rögzítve – ez a sorozat-jelleg a publikált képekre is jellemző lett, markánsan eltérve a többi fényképésztől a pedagógiai sajtóban (legalábbis az általunk vizsgált hatvanas években). A fennmaradt iratok szerint *Reismann* az oktatás-nevelés intézményrendszerével több szinten került kapcsolatba (a második összekötő kapocs a pedagógia és a fényképész között): a Teleki Blanka Népi Kollégium például 1948-ban kérte az akkor még magán-

³ A név egyébként többször is változott az idők folyamán.

vállalatként működő Foto Mariant, hogy a főváros óvodáiban készítsen képeket, 1949-ben pedig a Népjóléti, Köznevelési és Tudományos Tanács részére dolgozott ki „kifele gyermekotthonokkal és neveléssel kapcsolatos témákat” (*Teleki...*, 1948; *Jelentés...*, 1949). Az államosításig *Reismann Marian* a riportok mellett főleg a gyermekfényképezéssel foglalkozott – a történelem változása hozott ebben újabb fordulatot, csakúgy, mint 1945-ben.

Az 1945-ös váltás után *Reismann Marian* egy évig dolgozott a MAFIRT-nak (Magyar Filmipari Rt., a kommunista párt befolyása alatt megalakuló régi-új vállalat első évéről l.: *Lajta*, 2001), majd kilépett, mivel úgy érezte, a politikai riporthoz nincsen tapasztalata, és nem tudja gyakorolni a vállalatnál a gyermekfényképezést (*Reismann*, 1951a).⁴ Ezt követően újra önálló fényképésszé vált (Fotó Marian), egészen 1950. december 31-ig. Ezzel a nappal szűnt meg a műterme és fényképész kirakata „a Szocialista Szektorban” való elhelyezkedése miatt (*Reismann*, 1951b): *Reismann Mariant* több kollégájával együtt⁵ „államosították” (*Kincses*, 2004. 220. o.). 1951-től a Magyar Fotó Állami Vállalatnál (az MTI elődjénél) dolgozott, főleg propagandafényképeket készített. Nem véletlen, hogy új terepet keresett magának, ahol a gyermekfényképezéssel kapcsolatba kerülhet: ekkortól kezdte megszervezni *Langer Klárával* és *Barta Évával* együtt a Képző- és Iparművészeti Gimnázium és Szakközépiskola fotótagozatának bővítését, ahol aztán nyugdíjazásáig tanított (*Kincses*, 2004. 251. o.). Az ötvenes évektől az iskolában való tanítás jelentette *Reismann* számára azt a harmadik kapcsolódási pontot fényképészet és pedagógia között, ami menekülési útként is kínálkozott munkásságának kibontakozásához, a gyermekfényképezésről alkotott gondolatai első kifejtéséhez.

Az '50-es évek elejének elnyomó légköre nem kedvezett *Reismann Marian* nézeteinek – egy 1951. június 2-án, a Magyar Fotó Állami Vállalatnál készített személyzeti jelentés például a következőket állapítja meg róla: testvére *Reismann János*, „akit *Rajk* banda leleplezésével kapcsolatban lecsuktak. (...) (*Reismann Marian*) jelenleg semmiféle pártmunkát nem végez (...) Vállalatunk kollektívájába nem nagyon illeszkedik be” (*Rácz*, 1951). Az ugyanebben az évben általa

⁴ *Reismann Marian* jellegzetes munkásmozgalmi-kommunista pályát futott be (ennek tipizálásához l.: *Pennetier és Pudal*, 2001). A harmincas években kapcsolatba került baloldali értelmiségiekkel, illegális pártmunkát végzett („a felszabadulás előtt mint szimpatizáns segítettem az illegális munkát végző elvtársakat”, l. *Reismann*, 1951a), 1945-öt felszabadulásként fogadta, párttag lett, egy ideig dolgozott az újjáépítésben, majd 1949, a *Rajk*-per és bátyja letartóztatása olyan törést okozott gondolkodásában, mely eltávolította őt a hivatalos pártvonalról, amivel innentől kezdve folyamatosan konfrontálódott (*Kincses*, 2011).

⁵ Közülük *Langer Klára*, *Sándor Zsuzsa* és *Zinner Erzsébet* a hatvanas években is aktívan publikált (*Reismann Mariannal* együtt) a pedagógiai sajtóban – főleg az óvodai, kisgyermekkorú képek terén.

fényképezett és *Pikler Emmi* által megírt könyvek is csak a megfelelő ideológiai mázzal jelenhettek meg. *A szocializmusban nincsen árva gyerek* című album egy *Rákosi*-idézzel kezd („A szocializmusban a legfőbb érték az ember”), majd a Szovjetunió gyermekvédelmi intézményeiben élő boldog csecsemőket hasonlítja össze a könyv a kapitalista világ kedvetlen, tompa és üres tekintetű, hospitalizált kisbabáival – ez utóbbi ellen egyébként csak a Szovjetunióban küzdenek sikerrel. Végül a magyar helyzetre tér rá *Pikler* (1951. 5. o.), ahol 1945 után „a Párt vezetésével e téren is igyekszünk felszámolni a mult bűnös maradványait”. A gyermekek megfelelő fürösztéséről szóló *Csecsemőgondozástan I.* pedig az „új típusú, a szocialista országépítésnek megfelelő” bölcsőde kiépítését jelöli ki célnak, a Szovjetunió példáját követve. A mű végén a szerzők megállapítják, hogy 1951-ben „a dolgozók életszínvonala állandóan emelkedik”, az állam és a társadalom együtt küzd a kulturális felemelkedésért, amely területen különösen fontos a gyermekvédelem (*László és Pikler*, 1951. 3., 70. o.). Azért idéztem olyan hosszan ezeket a gondolatokat, hogy megmutassam, ebben a légkörben milyen formában tudta megfogalmazni és szakmai érvekkel alátámasztani *Reismann Marian* a fényképezés tanításának fontosságát, a képzés beindításának szükségességét a Képző- és Iparművészeti Gimnáziumban. Ezzel már a gyermekfényképezés elméletének kifejtéséhez érkeztünk: elsőként az 1950-ben keletkezett, a fotótagozat megindítására vonatkozó javaslatot elemezzük, majd az 1956-ban kiadott, legfontosabb elméleti *Reismann-művet*, *Gyermekfényképezés* címmel (a kibővített német kiadást is felhasználva), végül a fényképésznő előadásait és cikkeiket tekintjük át ebben a témában.

A gyermekfényképezés elmélete

Fényképezés az iskolában

1950-ből két javaslat és egy részletes tanterv maradt fenn a fényképezés iskolai hasznosíthatóságát illetően *Reismann Marian* iratanyagában – a tanterv dátum nélküli, de az irat elhelyezkedése miatt gyaníthatóan szintén ebből az évből származik. Az első dokumentum a fényképészeti szakosztály felállításáról szól a „Művészeti Gimnázium” keretében (*Reismann*, 1950a) – ezzel *Sevcsik Jenő* fényképész-tanár munkája folytatódott egyébként, aki 1946 óta dolgozott az intézményben, ugyanezzel a céllal (*Kincses*, 2004. 251. o.). A javaslat érvelő logikája alkalmazkodik a kor igényeihez: „az ország bel- és külpropagandája” követeli meg a dokumentációs és illusztrációs célú fényképezés fejlesztését. A megállapításban figyelemre méltó, hogy hallgatólagosan tagadja az önértékű

és öncélú (esztétikai) fényképezés, mint művészeti ág eszméjét, amely pedig már létjogosultságot nyert a korábbi évtizedekben. 1949 és 1951 között a művészeti ágakban is fordulatot kényszerített ki az uralkodó párt (*Prakfalvi és Szücs*, 2010), a szocialista realizmus stílusának egyeduralkodóvá tételével, a termelés és propaganda céljainak előtérbe helyezésével – a fényképezés terén is.⁶ Folytatva a dokumentumot: a növekvő igények miatt és a tanoncoktatás megszűnésével (amit a Munkaerő Gazdálkodási Hivatal „nagyon helyesen, kivette a magánszektor kezéből”) szükség van lehetőleg népi származású káderek (tanulók) utánpótlására a fényképezésben. A leendő diákok ugyanakkor nemcsak illusztratív, riport- és propaganda-tárgyakat tanulnának, hanem gyermekportré-készítést is, ez utóbbival *Reismann* szívügyét csempészi a javaslatba.

A III–IV. osztály esetében részletes tanterv is készült (*Reismann*, 1950b) heti 9 órára, ami elméleti és gyakorlati foglalkozást egyaránt tartalmazott. A foglalkozások elnevezései magukért beszélnek: mell-, igazolványképek; tárgyak, árucikkek; riport; áru-, propagandafényképezés; műszaki és épületfelvételek; tudományos fényképezés. Az összkép az alkalmazott fotográfia, a praktikus gazdasági kiszolgálás irányába mutat, habár a tanterv megőrzött valamennyit a szakmai szempontokból is, hiszen tartalmaz gyermekfelvételeket és kiállítási anyag rendezését is a III. év végén, ami a tanulók és tanárok számára némi kreativitást tett lehetővé, ezzel az alkotó részvétel meglepően modern nevelési elvét emelte be a tananyagba. 1950. április 22-én írta *Reismann Marian* az Országos Úttörőközpontnak szóló levelet (*Reismann*, 1950c), ami a harmadik dokumentum a fényképezés és oktatás témakörében. Az Úttörőpalotában felállítandó fényképész szakosztály feltételeit felsorolva napi 50 pajtás két csoportban való foglalkoztatását (5-5 óra) vállalja *Reismann* – nem találtuk nyomát annak, hogy a terv megvalósult volna.

Napjaink oktatáskutatásával számos ponton érintkezik az iskoláskorú csoportoknak tanított fényképezés gyakorlata. A fő célja ennek a tevékenységnek a gyermek saját perspektívájának megtalálása, önálló, döntésképes állampolgárok nevelése, az önkifejezés módszerének személyiségfejlesztő hatása (*Einarsdottir*, 2005). Mindezeket a szempontokat más megfogalmazásban és kontextusban *Reismann Mariann* is hangsúlyozza 1950 utáni írásaiban és előadásában. A résztvevő fényképezés (participatory photography)⁷ módszere az antropológiai kutatás tudományos megközelítésével, a résztvevő megfigyeléssel is rokon: meg kell találni a vizsgálat tárgyát, majd a tanulmányozás után formába kell önteni azt – szóban,

⁶ *Reismann Marian* például mezőgazdasági kutatóintézeteknek (Gyapottermeltetési Nemzeti Vállalat, Agrimpex, Mezőgazdasági Kísérletügyi Központ stb.) dolgozott ebben az időben.

⁷ Az angolszász szakirodalomban számos írás található erről, l.: <http://www.kids-with-cameras.org/community/culturalagents-toolkit.pdf>.

írásban vagy képek segítségével. Persze nagyon fontosak a különböző megközelítések különbségei is: *Reismann Marian* és társai elsősorban a magyar fotográfia szakmai utánpótlás-képzését próbálták megoldani, javaslataik csak mellékesen irányultak az oktatási-nevelési célokra vagy kompetenciafejlesztésre. Később már a fényképezés személyiségfejlődésben betöltött szerepe is fontos lesz *Reismann* számára – erről a következő alfejezetben lesz szó.

Gyermekfényképezés – elméleti írások és előadások

Gyermekfényképezés című műve (*Reismann*, 1956) foglalta össze először és legteljesebben a fényképész nő nézeteit a témáról. A könyv kiindulópontja egy szembeállítás, mely segít körülhatárolni saját nézeteit is: a régi, merev, sematikus, mesterséges, beállított ábrázolásmóddal szemben az őszinteségre kell törekedni, a gyermeket a „maga természetes mivoltában” és környezetében fotózva. Elengedhetetlen a gyermekkel való szoros kapcsolat, az önálló mozgásos-játékos tevékenység rögzítése, az átélés. Nem nehéz felfedezni ezekben a mondatokban *Pikler Emmi* hatását, valamint a pedagógiai közbeszédben időről-időre felbukkanó reformpedagógiai eszméket. A gyermekközpontúság, a pszichológiai megalapozás és a gyermek tanulmányozása (*Németh és Pukánszky*, 1999) olyan elemek, amelyek a gyermekfényképezés elvei is lehetnének, de természetesen nem közvetlen kapcsolatról van szó, hanem inkább olyan gondolati átfedésről, általános fogalmakról, melyek részei a hétköznapi diskurzusnak.

A konszolidálódó Kádár-korszakban (a korábbiakhoz képest) kedvezőbbé vált a szellemi légkör a hasonló megnyilatkozások számára, hiszen a pszichológia '50-es évekbeli diszkreditálása után (l. *Mérei Ferenc* esetét), egy évtizednyi szünetet követően, a hatvanas évek első felében újjászerveződtek a pszichológiai intézmények, újra megindult a pszichológusképzés (*Borgos, Erős és Litván*, 2006. 17. o.). A gyermek felé fordulást ideológiailag is alá lehetett támasztani, mint azt egy későbbi beszélgetés mutatja *Reismann Mariannal* (*Rózsa*, 1973): a harmincas évek „társadalmi beállítottsága” kiforgatta a gyermeket természetes valóságából (vö.: mesterséges beállítás) – ezzel szemben a gyermeket a maga valóságában látni haladó szemléletet jelentett. A fényképész nézőpontja, a tárgy kiválasztása így válik politikai állásfoglalássá, alátámasztva *Apor Péter* történész megállapítását, mely szerint a kommunista államokban a hétköznapi élet is az ideológiai beavatkozás terepének számított (*Apor*, 2008. 27. o.).

A következő *Reismann*-szöveg a fényképezést a nevelés eszközeként elemzi (*Fotografie als Erziehungsmittel*), ennek kéziratos magyar és publikált német nyelvű változata is megmaradt (*Reismann*, 1960a, 1960b), a kettő összevetésével vázoljuk fel a gondolatmenet csomópontjait. Az írásokban saját oktatói gyakorlatát írja le a szerző, 15-16 éves tanulókra alkalmazva a korábban már megismert szempontokat.

A fő elv ezúttal is az őszinteség, az őszinte élmény és kifejezés spontán megtalálása, hiszen csak az a fotós lesz igazi krónikása „fejlődő világunknak, aki az igazat a hamistól, talmitól megkülönböztetni tudja” (Reismann, 1960a, 1a). Ehhez intenzív, közeli kapcsolat szükséges a fényképezés tárgyával, ami a 15-16 éves tanulók (a fényképészek) és a fotózott gyermekek között könnyen létrejön. A tanár általában előre kijelöli a témát, aminek lehetséges megvalósítási módjait megbeszélik a csoporton belül (mindenki hozzászólhat), végül az elkészült produktumokat is közösen értékelik. A fő követelmény az élet fényképezése, a kifejezni kívánt tartalom minősége, ami világunk és környezetünk teljesebb, jobb megismerését szolgálja.

Komplex oktatási-nevelési programot ismertet Reismann, amely modern pedagógiai elveket tartalmaz, hiszen a ráhangolódás és ötletgyűjtés időszaka éppúgy megvan benne, mint a kooperatív csoportmunka szakasza, az önálló jelentésalkotás, majd a visszacsatolás. A tanulmány értékét növeli, hogy a Képző- és Iparművészeti Gimnázium tanulói által készített képek illusztrálják és mutatják be a tanítás gyakorlatát.



1–2. kép

Készítő: A Képző- és Iparművészeti Gimnázium tanulója (diáklány)

Cím: N/A

Megjelenés helye, ideje: *Fotografie*, 1960/12. 466. o.

Képleírás: Három egymás mellé helyezett képből választottuk ki a fenti példát, mivel ez a két kép hasonló témájú (felnőttek és gyermekek együttese), míg a harmadik egy egyedül játszó gyermeket ábrázol. Szabadban, valószínűleg parkban készültek a fotók – közös bennük a pad, a felnőtt és a gyermek kapcsolatának megmutatása és a háttér.

Az 1–2. kép értelmezését *Reismann Marian* cikke is támogatja: a feladat a két kép elkészítésénél felnőttek és gyermekek kapcsolatának ábrázolása volt. A fotót készítő „diáklány két, egymással alapvetően ellenkező megoldást adott be” („Die Schülerin gab zwei – inhaltlich polar entgegengesetzte – Lösungen...”, *Reismann*, 1960b. 468. o.): a bal oldali kép meleg, közvetlen kapcsolatot fejez ki a közös játékban, míg a jobb oldali fényképen egymással nem foglalkozó felnőttet és gyermeket, a negatív pólust, kényszeredett kapcsolatot láthatunk. A képalkotás gyakorlatával egy tizenéves lány így fejez ki mélyebb nevelési és szellemi tartalmakat. A *Fotografie als Erziehungsmittel* című cikk megjelenésének évében Halléban megjelent a *Gyermekfényképezés* bővített, német nyelvű kiadása, amiben már a beleélés és a fényképezésben való bensőséges részvétel fontosságáról van szó („innige Anteilnahme”,⁸ *Reismann*, 1960c. 11. o.).

Az utolsó elméleti szöveget egy előadás gépelt változata jelenti (*Reismann*, 1983), melyben a korábbi témákat árnyalja a szerző. A gyermek személyiségének és természetes környezetének tiszteletben tartása, a játéktevékenység fontossága, bizalomteli kapcsolat a felnőttel: ezek a legfontosabb címszavak az előadásban. Hasonló gondolatokat találunk a motivációról szóló nyolcvanas évekbeli alapműben (*Kozéki*, 1980. 112–180. o.), ahol a pszichológia nyelvén fejezett ki a fényképészhez közeli gondolatokat a neveléstudós. A saját környezet *Reismann*nál gyermeki perspektívát is jelent: béka-szemszögből kell fényképezni és nem felülről, nem szabad rákényszeríteni a gyermekre az akaratunkat, hagyni kell, hogy megmutassa legsajátabb kifejezését. A fotósorozatok jelentik ennek legmegfelelőbb formáját, melyek egyszerre rögzíthetnek történetet és dokumentálhatnak fejlődést. *Reismann Marian* publikált képeinek jelentős része sorozat, ezen belül pedig történetet kifejező szekvencia (a fogalmat később fejtjük ki). A gyermekfényképezés elméletének ismertetése után most a gyakorlat következik, a hatvanas évek pedagógiai lapjainak forrásbázisa alapján.

A gyermekfényképezés gyakorlata

Abban a hat periodikában, amelynek 1960-as évekbeli szerepét *Somogyvári Lajos* PhD-disszertációjában tekinti át (*Család és Iskola, Gyermekünk, Köznevelés, Óvodai Nevelés, A Tanító, A Tanító Munkája*), együttesen 5 371 antropológiai (emberi figurát is ábrázoló) fénykép jelent meg. Ezekben belül *Reismann Mariannak* 78 olyan képe van, amely egyértelműen hozzá köthető – ennél biztosan több kép

⁸ A szóhasználat többféle értelmezést tesz lehetővé, az intenzív foglalkozástól, a misztikus egyesülésig, részvételig, vagy akár vallásos felhangokig.

jelent meg ugyan tőle, de a korszakban nem minden esetben tüntették fel a fényképező személyét, illetve gyakori az az eljárás, hogy az impresszumban együtt sorolták fel a lapszámban szereplő képek szerzőit, és nem különítették el őket képenként.

A 78 képből 62 egy-egy sorozat része. Mindössze 16, egymagában álló fotó jelent meg a művésznőtől – átlagosan négy kép alkotott egy-egy sorozatot. Ez a 17 sorozat, más néven szekvencia egyetlen fényképésznél sem jelentkezett ily mértékben, ami jelzi egyrészt a szerző érdekérvényesítő képességét (hiszen nem mindenkinek engedték meg a lapok szerkesztői, hogy hasonló terjedelmet elfoglalhasson az adott számban), másrészt következetességét saját fotós-gyakorlatához, ami a dokumentálás mellett a művészi szempontokat is érvényesítette. Visszatérve a szekvenciákra: olyan képsorozatok ezek, melyek tér- és időbeli logikai kapcsolatokra építenek. A szekvenciák egyik típusa történetet beszél el (jellemzői az ok-okozati viszonyok és a lineáris időbeliség), a másik pedig szimultán cselekvéseket mutat be, térben elválasztva (Szilágyi, 1999. 152–155. o.). Reismann jellemzően időbeli történéseket mutat be sorozataival, egy-egy gyermekre jellemző mozgássort, tevékenységet bont ki, megtörve ezzel a fényképek rögzített, statikus jellegét, sajátos dinamikát kölcsönözve a képek egymásutánjának.

A lapok szerinti megoszlást tekintve két csoportra oszthatók a hatvanas évek pedagógiai sajtójában megjelenő fényképészek: egyesek neve több újságban is felbukkant (ilyen például Balla Demeter, Harmath István vagy Székely Tamás), míg mások egy-egy újsághoz kötődtek (a Langer Klára és Sándor Zsuzsa páros által jegyzett 567 közös fotó mind az Óvodai Nevelésben jelent meg). Reismann Marian ez utóbbi típusba tartozik, mivel öt képe az Óvodai Nevelésben jelent meg 1960 és 1970 között, a fennmaradó 73 pedig a Gyermekünk című folyóiratban. Meglepő ez, hiszen az ötvenes években a Köznevelés még több címlapfotót közölt tőle, továbbá a Család és Iskolában is rendszeresen publikált 1953-tól az évtized közepéig – eddig nem találtuk meg az okát annak, hogy miért szakadt meg a lapok és Reismann között az együttműködés.

A Gyermekünk 1969-től jelent meg, a Család és Iskola folytatásaként, ugyanazzal a szerkesztői gárdával (Török Sándor szerkesztő, Cs. Horváth Tibor képszerkesztő) – így még feltűnőbb a megjelent képek nagy száma, hiszen két év alatt 73 fotót közöltek tőle, ráadásul ezek többségét egy számára rendszeresített külön rovatban. A rovatnak nincs külön neve, de volt néhány jellegzetes vonása. A lapszámok végén helyezkedett el, egy-egy sorozatot közölt, amiket Reismann fényképezett és Tardos Anna látott el kísérő szöveggel. Mielőtt részletezzük munkakapcsolatukat és a rovatot, egy képi példát mutatok az együttműködésre.



3. kép

Készítő: Reismann Marian

Cím: *Edit fürdik*

Megjelenés helye, ideje: *Gyermekünk*, 1970/1. 28. o.

Képleírás: *A három képből álló sorozat képein a címmel ellentétben (Edit fürdik) valójában a fürdés utáni cselekvéssort láthatjuk: az édesanya megtörölgeti és felöltözteti a kisbabát. A baba arca mosolygós, a szülő-gyermek kapcsolat láthatóan pozitív és meleg légkört áraszt.*

Mind a 17 képsorozatot *Tardos Anna* gyermekpszichológus verbalizálta, aki *Pikler Emmi* lánya volt (*Huszár*, 2010. 57. o.), később az édesanyja által alapított intézet vezetését is átvette.⁹ *Reismann* folytatta a *Pikler Emmi*vel megkezdett tudományos ismeretterjesztést: *Tardos Annával* közös könyvük, az *Ismerkedem a világgal* (*Tardos*, 1968) a kisgyermek látószögének megteremtését kísérli meg a fejlődés állomásainak és szereplőinek (szülők, játszótársak, környezet) bemutatásával. De nemcsak ezzel a folytatólagos kapcsolattal kötődött a fényképész nő a magyarországi pszichológiához: a több kiadást megért, először 1970-ben megjelent *Mérei–Binét-féle Gyermeklélektan* mellékletei szintén *Reismann Marian* képeit tartalmazták (1. pl.: *Mérei és V. Binét*, 1978). Megállapítható tehát, hogy az 1950-es évektől egészen az 1980-as évekig *Reismann Marian* több csatornán (*Pikler*-intézet; *Pikler Emmi*vel, majd *Tardos Annával* készített, több kiadást megért könyvek; szakmai sajtó; kiállítások; előadások; tanítványok stb.) keresztül is befolyásolta a kisgyermekről és csecsemőről kialakított képzeteket, reprezentációkat és lehetséges ábrázolási módokat.

A fentebb bemutatott képsorozat címe (*Edit fürdik*) fontos mondanivalót hordoz: a pedagógiai sajtóban megjelent gyermekképek szereplőinek (a gyermekeknek) többségéről semmit sem tudunk. A szerkesztők nem mindig adtak a képeknek címet, legtöbbször nem nevesítették a figurákat, a fotó illusztráció maradt, behelyettesíthető és általános. Ezzel szemben *Reismann Marianra* jellemző (a *Pikler*-intézetben folytatott munkájának örökségeként is) a gyermekfényképek névvel való ellátása, az egyénivé tétel,¹⁰ amit a sorozatok címei is alátámasztanak: *Béla két játékkal játszik*, *Pisti a lépcsőn játszik*, *Laci és Anikó önállóan esznek*, *Bözsé sétál*. A tipikus gyermekképből így lesz az adott gyermek portréja, ami ugyanakkor általános érvénnyel is bír. A dialektikus érvelés szerint (*Reismann*, 1956. 10. o.) az egyes gyermekekről készített jó képek jellemzőek az egész gyermek-társadalomra nézve, mivel egyéni és tipikus vonásokat szintetizálnak magukban.

⁹ Az intézetnek külföldre is kisugárzó hatása van, köszönhetően idegen nyelvű kiadványainak, illetve a pszichológia humanisztikus koncepcióival való rokonságának. Ez utóbbi esetben különösen fontosnak tartok egy, az USA-ban, 2007-ben megjelent könyvet (*Selver és V. W. Brooks*, 2007) a mű egyébként több *Reismann*-képet is tartalmaz, mely a képi példa értelmezésében is segítséget nyújthat. A szerzők szerint mindennapi életünk hétköznapi cselekvései épp elég felfedezni valót nyújtanak nekünk: a gyermeki szem és játékosság a boldogság kulcsa. Ezek a gondolatok természetesen messze vezetnek, de nyilvánvaló, hogy *Reismann Marian* céljai is hasonlóak voltak, mikor gyermekeket fényképezett.

¹⁰ Az ilyen fajta individualizációra távoli párhuzamot nyújt *Ariès* híres műve (1987), melyben az újkor kezdetén a gyermek kilép a névtelenségből – ezt jelzi például a portrék elterjedése. *Langer Klára* emblematikus képe (*Karcsi*, 1945. 1. *Köznevelés*, 1965/13–14. belső melléklet) hasonló funkciót tölt be, egy történelmi korszakfordulót érzékeltetve a portréval, a háborúban megsérült gyermek ábrázolásával.

A sorozatok másik fontos (és más képektől markánsan eltérő) jellegzetessége a (sajtó)fotó funkciójában mutatható ki: előtérbe kerül, központivá válik a fotó, szemben a fényképek többségének mellékes, illusztratív szerepkörével. Ez a változás maga után vonja az interpretációs stratégia (a képolvasás) fordulatát – a kép nagyobb terjedelmet foglal el, mint a szöveg, így a figyelem a vizuális elemekre összpontosít, amit a szöveg csak kiegészít, pontosít. Maga a példa teljesen hétköznapi jelenetsort – fürdetés utáni öltöztetés – ábrázol, ami *Reismann Marian* célkitűzésének teljesen megfelel. Az újszülött életének pontos ritmusa van (evés, alvás, fürdetés, sírás), a fotósnak ezt kell követnie és rögzítenie (*Reismann*, 1983. II/3); a gyermeki fejlődés dokumentálása analóg ezzel, csak más cselekvések és színterek jellemzik.

Befejezés

A bemutatott életműelemzés számos további kérdést felvet, melyek megválaszolásához további közös és egyéni kutatói vizsgálatok szükségesek. Ilyen a fényképek, azon belül pedig a sajtófotók funkciójára való rákérdezés, illetve a fényképeknek a társadalmi valóság megalkotásában/visszatükrözésében (a megnevezés felfogás kérdése) betöltött szerepe. Fotográfia és pedagógia kapcsolata, a fényképész-személyiségek és a képek funkciója ebben a kölcsönhatásban szintén többretegű és tovább elemezhető problémakört jelent. A fotók megértéséhez érdekes adalékokkal szolgálhat a fényképész jobb megismerése, az intencionalitás feltárása, amit azonban semmiképpen sem szabad eltúlozni vagy abszolutizálni. A neveléstudomány és rokon diszciplínái (pszichológia, szociológia stb.) számára tanulságos lehet a pedagógiai diskurzus megalkotásában részt vevő, de mindeddig kevésbé vizsgált, (a kutatás jelenlegi állása szempontjából) marginális szereplők (fényképészek, szerkesztők stb.) bemutatása.

Reismann Marian életműve jóval gazdagabb a most bemutatottnál, a gyermekfényképezésen túl számos területen alkotott még, de a téma miatt csak erre a tevékenységre szűkít e tanulmány. Számos fontos szereplője akad a fényképésznőn kívül a kor fotós társadalmának, akik szintén jelen voltak a hatvanas évek pedagógiai sajtójában: *Langer Klára*, *Patkó Klára*, *Sándor Zsuzsa*, *Vadas Jolán*, *Zinner Erzsébet*, *Balla Demeter*, *Friedmann Endre*, *Kozák Lajos*, *Kresz Albert*, *Vadas Ernő* – csak néhány a nevek közül, akik a fotótörténetek mellett a művelődéstörténetet, s azon belül a neveléstörténetet kutatók figyelmére is érdemesek.

Irodalom

A könnyebb áttekinthetőség kedvéért az irodalmat a forráscsoportok szerint különítettük el.

Elsődleges források

(a kecskeméti Magyar Fotográfiai Múzeum iratanyagából felhasznált dokumentumok)

Jelentés Reismann Marian eddigi munkájáról. 1949. december 21., gépirat

Pikler Emmi (1950): *A Lóczy Lajos utcai kísérleti csecsemőotthon dokumentációs fényképezésének és laboratóriumának évi költségvetése.* 1950. június 3., gépirat

Rácz Béláné (1951): *Reismann Marianne.* Magyar Fotó Á. V. Személyzeti Nyilvántartás, 1951. június 2., gépirat

Reismann Marian (1950a): *Javaslat a Művészeti Gimnázium Fényképezési Szakosztályának felállítására.* 1950. március 13., gépirat

Reismann Marian (1950b): *Képző és Iparművészeti Gimnázium Fényképezési Szakosztálya.* Szakmai gyakorlatok (Műhelygyakorlatok és szakrajz). é. n., gépirat

Reismann Marian (1950c): *Levél az Országos Uttörőközpontoz.* 1950. április 22., gépirat

Reismann Marian (1951a): *Életrajz.* é. n. (1951 k.), gépirat

Reismann Marian (1951b): *Levél a főváros Hír. Vállalatnak.* é. n. (1951 k.), gépirat

Reismann, Marian (1960a): *Foto als Erziehungsmittel.* é. n. (1960 k.), kézirat

Reismann Marian (1979): *Kérdőív a Magyar Fotóművészek Szövetségének.* kérdőív

Reismann Marian (1983): *Előadás a gyermekfotóról.* 1983. november 15., előadás gépelt változata

Tardos Anna (1984): *Levél, ismeretlen címzett.* 1984. május 25., gépirat

Teleki Blanka Népi Kollégium levele Budapest székesfőváros VII. ügyosztályának. 1948. november 24., gépirat

Ury Endréné (1972): *V. Reismann Marian: Magyar Nemzeti Galéria 1972. Kiállítás-katalógus.* Tervezte: Kass János

Reismann Marianhoz köthető cikkek, könyvek

- Hirschler Imre, László Magda és Péter Emmi (1954): *Anyák könyve*. Egészségügyi Kiadó, Budapest.
- Keleti Éva és Szarka Klára (2009, szerk.): *Elfelejtett képek*. MTI, Budapest.
- Kincses Károly (1986): „Fotó Marian”. *Fotóművészet*, **29.** 4. sz. 3–14., 43–51.
- Kincses Károly (2004): *A két Reismann*. Magyar Fotográfiai Múzeum, Kecskemét.
- Kincses Károly (2011): „Soha nem akartam innen elmenni, most se, és a jövőben sem. Amennyiben van jövő.” Reismann Marian (1911–1991). *Forrás*, **43.** 7–8. sz. 106–141.
- László Magda és Pikler Emmi (1951): *Csecsemőgondozástan I. Hogyan fürösszük a csecsemőt?* Egészségügyi Kiadó, Budapest.
- Mérei Ferenc és V. Binét Ágnes (1978): *Gyermekekléktan*. Gondolat, Budapest.
- Pikler Emmi (1940): *Mit tud már a baba?* Hungária, Budapest.
- Pikler Emmi (1951): *A szocializmusban nincsen árva gyerek: a Lóczy utcai Csecsemőotthon*. Egészségügyi Kiadó, Budapest.
- Reismann Marian (1956): *Gyermekefényképezés*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Reismann, Marian (1960b): Fotografie als Erziehungsmittel. *Fotografie*, **6.** 12. sz. 466–469.
- Reismann, Marian (1960c): *Kinderfotografie*. Fotokino Verlag, Halle. Rózsa Béla (1973): Beszélgetés Reismann Marian fotóművésszel. *Vas Népe*, **18.** 1973. október 7. 9.
- Selver, Charlotte és V. W. Brooks, Charles (2007): *Reclaiming Vitality and Presence: Sensory Awareness as a Practice for Life*. North Atlantic Books, Berkeley.
- Tardos Anna (1968): *Ismerkedem a világgal...* Gondolat, Budapest.

Másodlagos szakirodalom

- Apor Péter (2008): A mindennapi élet öröme. In: Horváth Sándor (szerk.): *Mindennapok Rákosi és Kádár korában*. Nyitott Könyvműhely, Budapest. 13–50.
- Ariès, Philippe (1987): *Gyermek, család, halál*. Gondolat, Budapest.
- Borgos Anna, Erős Ferenc és Litván György (2006, szerk.): *Mérei élet-mű. Tanulmányok*. Új Mandátum, Budapest.
- Dilthey, Wilhelm (1974): *A történelmi világ felépítése a szellemtudományokban. Tanulmányok*. Gondolat, Budapest.
- Einarsdottir, Johanna (2005): Playschool in pictures: children’s photographs as a research method. *Early Child Development and Care*, **175.** 6. sz. 523–541.

- Frank, Manfred (1998): Szubjektivitás és interszubjektivitás. *Magyar Filozófiai Szemle*, **42.** 4–6. sz. 419–443.
- Géczi János (2010): *Sajtó, kép, neveléstörténet*. Iskolakultúra, Veszprém – Budapest.
- Gergely Ferenc (1997): *A magyar gyermekvédelem története (1867–1991)*. Püski, Budapest.
- Golnhofer Erzsébet és Szabolcs Éva (2009): *Iskola és történeti emlékezet. Egy 1947–48-ban született iskolai ankét*. Gondolat, Budapest.
- K. Horváth Zsolt (2006): Szexuál-lélektani szubkultúra Budapesten. In: Borgos Anna, Erős Ferenc és Litván György (szerk.): *Mérei élet-mű. Tanulmányok*. Új Mandátum, Budapest. 37–55.
- Huszár Tibor (2010): *Metszetek nyolc évtized magántörténelméből*. Corvina, Budapest.
- Kéri Katalin (2009): Hervasztó jelen, virágzó jövő. Gyermekábrázolás a Nők Lapja címdalain az 1950-es években. In: Szabolcs Éva (szerk.): *Ifjúkorok, gyermekvilágok II*. Eötvös, Budapest. 111–233.
- Kozéki Béla (1980): *A motiválás és a motiváció összefüggéseinek pedagógiai pszichológiai vizsgálata*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Méreg Martin (2013): Mire jó az önéletírás? In: Baska Gabriella, Hegedűs Judit és Nóbik Attila (szerk.): *A neveléstörténet változó arcai*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 83–94.
- 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 Kiadó, Budapest. 59–114.
- Nagy Péter Tibor (2011): Az oktatásról szóló tudomány kettős nyitottsága. *Magyar Tudomány*, **172.** 9. sz. 1077–1089.
- Németh András és Pukánszky Béla (1999): Magyar reformpedagógiai törekvések a XX. század első felében. *Magyar Pedagógia*, **99.** 3. sz. 245–262.
- Pennetier, Claude és Pudal, Bernard (2001): A kommunista embertípus. *Rubicon*, **12.** 4–5. sz. 48–52.
- Prakfalvi Endre és Szücs György (2010): *A szocreál Magyarországon*. Corvina, Budapest.
- Somogyvári Lajos (2012): Közelítések a portrék és az egyszerreplős képek jelen-ségéhez a magyar pedagógiai szaksajtóban (1960–1970). I. rész. *Iskolakultúra*, **22.** 5. sz. 56–75.
- Somogyvári Lajos (2013): Az 1960-as évek képes pedagógiai szaksajtója Magyarországon. *Educatio*, **22.** 3. sz. 418–423.
- Szilágyi Gábor (1999): *Elemi képtan elemei*. Magyar Filmintézet, Budapest.

- Takács Zsuzsanna Mária (2011): „Nem azért tanultam, hogy falun legyek nagyleány.”
Egy falusi tanítónő élete a 20. század elején. In: Kéri Katalin (szerk.): *Társadalmi nem és oktatás*. Konferenciakötet. PTE BTK OTNDI, Pécs. <http://mek.oszk.hu/09600/09689/html/index.html> (Letöltés: 2014. 09. 14.)
- Tardos, Anna (2010): Introducing the Piklerian developmental approach: History and principles. *The Signal*, **33**. 3–4. sz. 1–5.

ADALÉKOK EGY NEVELÉSTUDOMÁNYI ÉLETÚTHOZ: ÁGOSTON GYÖRGY 1945–1959 KÖZÖTT

Golnhofer Erzsébet

Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar

Szabolcs Éva

Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar

A rendszerváltás körüli évektől a pedagógiatörténet-írás mind tematikájában, mind szemléletmódjában egyre több figyelmet fordított az 1945 utáni korszak pedagógiáinak és közoktatás-politikájának az elemzésére. E történetírói munkák döntő többsége a folytonosság és megszakítottság problematikája köré rendezhető (Golnhofer, 2004). E kérdés foglalkoztatja azokat a pedagógiatörténeti kutatókat is, akik az 1945 utáni nevelés, közoktatás és neveléstudomány kérdéseit vizsgálják szélesebb kitekintéssel, *pedagógiai paradigmák* sorsát érintve. A politikai rendszerek változásai szükségképpen magukkal hozzák az értéktartalmakat soha nem nélkülöző pedagógiai kérdések újragondolását, ami e politikai rendszerek szellemi nyitottságának függvényében szűkítést vagy tágítást jelenthet. Az előbbi történt 1948–49-től, a szocialista pedagógia kizárólagosságra törekvésének időszakától. Golnhofer Erzsébet monográfiájában (2004) részletesen kimutatta a pedagógiai pluralizmus felszámolását, a háború előtti pedagógiák térvesztését, kiszorulását a pedagógiai kánonból. A gyermekközpontú pedagógia ideológiai ellehetetlenítése együtt járt az azt művelő személyeknek, szakmai közösségeknek a tudományos életből való eltávolításával. A vallásos szellemű pedagógiák politikai jellegű bírálatának leegyszerűsítő szemlélete teljes szakítást eredményezett minden korábbi, filozófiai alapú neveléstudományi megközelítéssel és gyakorlattal, és művelőinek szakmai mellőzöttség jutott osztályrészül. A tudományokban, így a neveléstudományban is elengedhetetlen tudományos kritikai nézőpont az 1950-es években nem jelenhetett meg, így megszakadt a tudományterület belső logikájából adódó építkezés.

A folytonosság és megszakítottság kérdése megragadható *személyek életművének, szakmai pályájának* alakulásában is. Különösen érdekes és a történetírói szemléletet próbára tevő feladat olyan személyek szakmai teljesítményét megmutatni, akik 1945 előtt is szerepet játszottak a neveléstudományban, a pedagógiai közéletben, vagy aktív résztvevői voltak a köz- vagy felsőoktatás valamely szegmensének, majd a háborút követő években is aktívak maradtak. Hogyan élték meg a pedagógia és politika 1945 után egyre jobban összefonódó viszonyát tudományterületünk szereplői? Milyen lehetőségei voltak az egyénnek a kialakuló egypártrendszer ideológiai egyneműségében, a hatalmi szempontoknak tudatosan alávetett elitszere időszakában a tudományos meggyőződésnek, általában a tudományos megközelítés szabadságának a vállalására? Mennyiben voltak alárendelve az egyes személyiségek a korszak politikájából fakadó külső kényszereknek? A személyiség jellemzői, az egyéni habitus hogyan befolyásolta a döntéseket? (L. Szabolcs, 2006; Golnhofer és Szabolcs, 2013) E folyamatok dokumentált és mára már láthatatlanná vált mozgatórugói azért is különösen érdekesek, mert többségében olyan személyekről volt-van szó, akiket számon tart a kortárs emlékezetközösség, akik a mai tudományos-szakmai életben tevékenykedők egy részének személyes ismerősei, tanárai, munkatársai voltak. Az emberi viszonyok szubjektivitása és a történészi érdeklődés objektivitásra törekvésének kettőssége sajátos megközelítéseket eredményezhet egy-egy életmű értékelésekor.

A folytonosság és a megszakítottság problematikája, a fenti kérdésekre adandó válaszok keresése minden, a korszak pedagógiatörténetét kutatószakember számára izgalmas kutatási területet jelenthet. Jelen tanulmányunkban mindössze a neveléstudomány egyik olyan kulcsszereplőjének, *Ágoston Györgynek* (1920–2012) a neveléstudományban betöltött szerepét vizsgáljuk, aki 1945 előtt kezdte meg szakmai (tanári) szocializációját, de tudományos pályája csak 1945 után ívelt fel (*Nóvik és Pukánszky*, 2009). Az 1945 utáni, politikai fordulatokban bővelkedő másfél évtizedben ígéretes, elismert szaktekintélyként tekintett rá a hatalom, az akkori politikai rendszerrel azonosuló szakmai kör. (Későbbi szakmai pályafutása nem tárgya e tanulmánynak.)

Koncepcionális és módszertani megfontolások

E karrierív bemutatásában az *Ágoston Györggyel* időskorában készült videós interjúra támaszkodtunk.¹ E forrás felhasználása, értelmezése rávilágít részben a személyes történelem, részben a visszaemlékezésekből kibontakozó narratívák szerepére, lehetőségeire és korlátaira.

¹ Az interjút *Ágoston Györggyel* Falus Iván, Golnhofer Erzsébet és Szabolcs Éva készítette.

A múlt megjelenítésében az élettörténeti interjúval az egyéni emlékezésre építettünk, de nem gondoljuk, hogy az *emlékezés és a történelem* közt nincs különbség, hogy szükségtelen a történettudomány kritikai funkcióinak érvényesítése.² Fontosnak tartjuk, hogy a pedagógiatörténetben is éljünk a személyes emlékezésre támaszkodó kutatás lehetőségével, a *személyes múlt*, a megélt történelem feltárásával. Munkánkban csatlakoztunk azokhoz az értelmezésekhez, amelyek elfogadják az emlékezést, az *emlékezet konstruktív jellegét* és emellett azt az alapvető korlátot, hogy a múlt az emlékezés során a jelen perspektívájában s ezzel együtt a jelen nyelvén kerül elbeszélésre (Gyáni, 2010. 85. o.). Az emlékezést nem azonosítottuk a történetírással, az emlékezőket nem tekintettük a múlt „egyetlen”, igazi tanúságtevőinek, de az elbeszélte történeteiket egyedi történeti forrásként, a történeti megismerés lehetséges kiindulópontjaiként kezeltük (Gyáni, 2010. 84. o.). Az élettörténeti interjúban a személyes történelem megalkotásában nemcsak az emlékezés szándéka jelent meg, de az emlékeztetés, a megismertetés, a megértés, a másokkal való megértetés funkciója is megragadható. A múltba való visszatekintésben érzékelhető az önmegértés, az önelemzés és mások elemzésének az igénye és érvényesítése is, amely az elbeszélő (az interjúalany) szándékától, az emlékezés idejétől, szituációjától, személyiségétől és az élettörténettől függően egyedivé teszi az emlékezést, az emlékezetet, de a kérdezők szándéka is konstruáló tényező lehet. (Kövér, 2014. 303–305. o.).

Számos tudományágban, például a pszichológia, a szociológia és a történettudomány különböző ágaiban, illetve irányzataiban az elmúlt évtizedekben hangsúlyossá váló narratív megközelítések kitüntetett témájává vált az élettörténetek és az identitás kapcsolatának a vizsgálata.³ Kutatásunkban mi is abból indultunk ki, hogy az interjú, mint *elbeszélte személyes történelem* számos olyan önéletrajzi emléket őriz, amely egyben az elbeszélő (az interjúalany) *identitásképzésének* (önazonosság-alkotásának) keretét és nyersanyagát alkotják, s ezek rögzítése, értelmezése hozzásegíthet nemcsak az egyéni életutak (karrier) értelmezéséhez, de – esetünkben – a neveléstudományi elit formálódásának, változásainak megértéséhez is.

Az oral history kialakulásakor az élettörténetek leíró jellegű elemzésében *elemi narratív egységként kezelték az életeseményeket*. Az általunk vizsgált élettörténetben operacionális fogalomként használtuk az életeseményeket, amelyek

² E problémakörhöz kapcsolódó, ma még le nem zárt vita áttekintését lásd többek között: Gyáni Gábor (2010): *Az elveszített múlt*. Nyitott Könyvműhely, Budapest.

³ E kutatások bemutatását, elemzését l. például: Pataki Ferenc (2000); Bögre Zsuzsa (2003); Pierre Nora (2010).

rögzítették az elbeszélő különböző *életszakaszait* (tanulmányok, munkaszolgálat, kapcsolatminták stb.) és életének egyedi, epizodikus *egyszeri eseményeit* is. Az utóbbiak közül kiemelkednek azok, amelyek a *jelentős események* rangjára tartanak igényt (Pataki, 2000. 332. o.), más megfogalmazásokban *sorseseemények* (Tengelyi, 1998), vagy *nukleáris epizódok* (McAdams, 1988).⁴ Kutatásunkban feltételeztük, hogy a szövegben azok a történetek, jól elkülöníthető életesemények lesznek érdekesek számunkra, amelyeket az elbeszélő, *az eseményeket átélő személy szubjektív ítélete minősített jelentősnek*. Ugyanis ezek az élettörténet kontextusába illeszkedő jelentős események értelemképző-jelentésalkotó műveletek tárgyai lettek az elbeszélés (az interjú) során, pszichikus valósággá váltak, nem tűntek el nyomtalanul (Pataki, 2000. 340. o.), kifejezik, megragadják az elbeszélő által megkonstruált életpályát.

A visszaemlékezés történeti forrásként való felhasználása szükségessé teszi, hogy az érintett időhorizontokról, azok egymásra hatásáról kutatóként is gondolkodjunk. Ágoston György visszaemlékezésében a születésétől, 1920-tól kezdődő évekről, évtizedekről esik szó. Interjúalanyunk 2005-ből visszatekintve beszél ezekről az évekről, és ez a saját jelenéből való elbeszélés idő-perspektíváját kínálja. Kutatóként már interjúalanyunk halála után, 2014-ben elemezzük, értelmezzük a hallottakat. Ekkor egy lezárt életpálya képe bontakozik ki a kutatók előtt, amelyről a forrásként kapott információk még a személyes visszaemlékezés termékei, de a jelenbeli kutatói nézőpont által is megérintett olvasatot eredményeznek.

Az interjú szövegének értelmezésében alapvetően a fentiekben már felvetett kutatási problémák (a személyes döntések lehetőségei, a hatalom és a szakma/tudomány viszonya, egyéni autonómia, egyéni felelősség) orientáltak bennünket. A probléma kvalitatív elemzésében támaszkodtunk Pataki Ferenc (2000) megközelítésére. E megfontolások alapján tanulmányunkban a személyes élettörténet elemzésének, értelmezésének eredményeit a következő szempontok mentén mutatjuk be:

- Ágoston György mit tekintett jelentős életeseménynek (az életesemények típusai, kategóriái, szerepük az identitás alakulásában);
- (a) milyen volt a társas háttere az általa kiemelt jelentős eseményeknek (társas világának szereplői, kapcsolataik, kiterjedtségük, intenzitásuk);
- (b) a jelentős életeseményekben milyen szerepe volt a külső (politikai) tényezőknek.

⁴ E fogalmak egymáshoz való viszonyának elemzését lásd Pataki i. m. 337–339. o.

Az elbeszélte személyes történelemből jelenlegi tanulmányunkban, főként terjedelmi korlátok következtében, csak a pályaválasztástól a neveléstudományban elfoglalt stabil pozícióig jutás néhány évtizedét értelmezzük, tehát a harmincas évek közepétől a hatvanas évek elejéig tartó időszakot – az *Ágoston György* által láttatott történések mentén. A szövegből még sokféle értelmezési lehetőség ragadható meg, amelyekkel további kutatásaink során kívánunk foglalkozni.

Ágoston Györggyel nyolcvanhatodik életévében, 2005-ben készült az interjú. Műfaját tekintve az oral history technikájához állt közel a három, egyenként körülbelül másfél órás interjú. A szemtanúként elbeszélte történelem, az életút-interjú sok történész szerint ma már elengedhetetlen a kortárs történeti folyamatokat, a közelmúlt történelmét elemezni-értelmezni kívánó kutatók számára (*Vértesi*, 2004). E forrástípus szubjektivitását oldhatja az a történeti megközelítés, amely – ahogy korábban már említettük – nem a történelmi „igazságot”, hanem a visszaemlékezésből kibontakozó személyes értelmezést tekinti kutatása tárgyának.

A videós interjú szövegét leírtuk, digitalizáltuk, és az elemzést narratív szemlélettel, de a fenti szempontsört szem előtt tartva végeztük. (*Szabolcs*, 2001; *Thomka*, 2000, szerk.). Az interjút mint szöveggörpust tekintettük és az elbeszélés koherenciáját, nyelvi megformáltságát a tartalmi elemzés részének tekintettük.

Az interjúból kibontott életpálya. A szubjektíven jelentős életesemények

Az élettörténeti interjúban *Ágoston György* a szakmai szocializációjához, illetve szakmai karrierjéhez kapcsolódóan több, *számára* kiemelkedően fontos eseményt idézett fel, amelyek a pályaválasztását, a munkaszolgálatban eltöltött idejét, az államosításban játszott szerepét, a munkahelyeit, illetve -váltásait, a marxista pedagógia kialakításához való hozzájárulását, az ideológiához, a rendszerhez való viszonyát ragadták meg és értelmezték.

Az interjú *időszervezetére* a linearitás jellemző, amire szándékosan törekedett az elbeszélő, de a traumatizáló, az erős érzelmeket kiváltó események és az önértékelésében különösen fontosnak tartott történetek széttörték itt-ott a lineáris időkezelést, többször kilengett „a narratívum ingaórája” esetenként akár évtizedet is előre-hátra (1. *Erős és Ehmman*, 1996; *id. Ehmman*, 2003).

A szövegben alapvetően *az elbeszélő nézőpontja* érvényesül döntően *vissza tekintő perspektívában*, csak néhány, erős érzelmi színezetű történetben jelent meg *az átélő perspektíva*. Számos szempontból koherensnek mondható a szöveg, de érzékelhető az interjúban a tartalmi, tematikus *koherencia-teremtés* szándéka.

Pályaválasztás – hivatásra eszmélés

„Körülbelül tizenöt-tizenhat éves lehettem, amikor pályát választottam. Én tanár leszek. Nyilván ezt... a tanárainknak köszönhetem, nem tudom mind név szerint felsorolni azokat, akiknek ezt köszönhetem. Én attól kezdve... nem akartam más lenni, csak tanár. Tudván azt is, hogy megélni ebből nem lesz könnyű. Esetleg állást sem kapok. Tehát ez a hivatástudat, az élethivatás... Bennem megingás nélkül az élt, hogy én tanár leszek.” Mondta mosollyal kísérve *Ágoston György* az interjúbán. Pályaválasztásával kapcsolatos döntését sok, apró életeseménnyel „bástyázta” körül, amelyeknek döntő részét az iskoláival, a tanárai-val kapcsolatos pozitív példák alkották, kisebb részét pedig a támogató családi háttér. Az utóbbi kapcsán fontosnak tartotta megemlíteni, hogy szülei „egyszerű emberek voltak, egyszerű emberek voltak, de hallatlan ambíció volt bennük, annak érdekében, hogy mi tanuljunk, az öcsém meg én. Ez volt talán a legfontosabb életcéljuk”.

Az iskolai életeseményekből a visszaemlékező szubjektív ítélete szempontjából fontossá vált *események típusai*: iskolával kapcsolatos pozitív kognitív és affektív élmények (tanulás, tanárok, társak kedvelése; pozitív iskolai teljesítésmények, sikerek); a piarista tanárok szemléletmódja, magatartása (a vallási különbségek elfogadása); a tanárok mint példaképek (szaktudás, módszertani megoldások). Számos epizód és kisebb akciók, iskolai helyszínek mellett több tanárt idéz meg név szerint *Ágoston György*, s mindegyiknél megjelennek direkt vagy indirekt formában kifejezett érzések, érzelmek is, így például, hogy szeretett tanulni, kedvesen fogadták, nagyon-nagyon szerette az említett tanárt, szerette azt, amit a tanárai csináltak.

A középfokú tanulmányaihoz és egyben pályaválasztásához kapcsolódóan az interjúbán vissza-visszatérően emlékezik arra, hogy Pécsen született „zsidó családban, amely aztán katolizált”, s arra, hogy ez a háttér mit jelentett számára a nagykanizsai piarista gimnáziumban a harmincas évek második felében. Hetven év múltán többször is felidézi a piarista gimnáziumnak, illetve tanárainak számára fontos szellemiségét: „A piaristák semmilyen különbséget soha nem tettek vallás szerint tanítványaik között, semmilyen különbséget. Egyedül az számított náluk, hogy ki hogyan tanul, ki milyen eredményt ér el. Ez az egyetlen szempont volt tanítványaik megítélésében”. Több konkrét esemény is ebben a kontextusban kap értelmet az élettörténetben. Egy jellegzetes példa ezek közül: „Volt egy zsidó fiú közöttünk, aki egy kicsit... ügyefogyott volt, és ezért néhol egy kicsit csúfolgatták. Mi is csúfolgattuk, zsidó fiúk is csúfolgatták, de hát nem azért,... mert zsidó (mondja mosolyogva), mert tényleg egy kicsit ügyefogyott volt. S egyszer berohant az igazgató,... és durva hangon kiabált, hogy »ti disznók, ti haszontalanok, bántjátok ezt a fiút, mert zsidó?! Szégyelljétek magatokat!«. Tehát ez a pap,

ez az ember – többet is említhetnék – ... harmincnyolcban, amikor már azért fűjtak a szelek Németországból, Olaszországból, harminchétben talán... amikor már közeledett a második világháború és az azt megelőző szellem, akkor így tudott viselkedni”. Az élmény intenzitására utal, hogy mindvégig az elbeszélő nézőpontja érvényesül, és a visszatekintő perspektíva mellett megjelenik az átélő narratív perspektíva is. A pozitív tanítási, nevelési mikrotörténetek, a „demokratikus ember”, a „demokratikus iskola” példái egyaránt felfűzhetők arra az értelmezésre, hogy azért maradtak meg az egyéni emlékezetben, mert „hozzátartoznak – állítja Ágoston – az előzményekhez, ahhoz, ami lettem később”.

Feltehetően a piarista gimnáziumi tapasztalatok is hozzájárultak ahhoz, hogy a gimnáziumi tanulmányok végéhez kapcsolódóan jelenik meg az elbeszélésben egy újabb pálya lehetőségének az emléke: „Én magam tényleg hívő katolikus lettem. Annyira hívő katolikus, hogy megfordult a fejemben, hogy pap leszek”. Ez a törekvése a pécsi egyetemi évek alatt felerősödött, ti. kapcsolatba került egy cisztercita pappal, *Molnár Rajmunnal*, aki bemutatta az ottani rendfőnököknek és társainak, sok közös programban vett részt velük (kirándulás, cseresznyézés stb.). „Rendkívül jó barátságba került” *Molnár Rajmunnal*, aki azt javasolta, hogy a domonkos rendbe lépjen be, mert „a domonkosok a legnagyobb tudósok a teológiai munkákban”. Ágoston György jelentkezett is a domonkos rendbe felvételre, s megkapta a behívót is az alapvizsga után, 1940-ben. „Nem tudom, hogy milyen sugallatra, milyen megfontolásból, ezek nem tudatos megfontolások, nem mentem el. Nem tettem eleget a behívásnak. Ma sem tudom, hogy miért, mert akkor tényleg mélyen katolikus voltam.” Vallásos hite, kapcsolata a katolikus egyházzal továbbra is megmaradt, de önmaga számára megmagyarázhatatlanul nem vállalta a papi hivatást. E spontán döntés kapcsán érdemes egyéni helyzetének összetettségére és ellentmondásosságára is figyelni, esetleg a nem tudatos döntés mögötti elhallgatásra. Bár a paptanárok, a papok, a teológiai olvasmányok erős hatással voltak rá, de a piarista gimnáziumi történetekben gyakran azonosította magát zsidó fiúként, friss volt a katolizálása is, s mindemellett látnia kellett a körülötte felerősödő antiszemitizmust, valamint a világháború kibontakozását.

Ezt a pályaválasztási „kalandot” nemcsak azzal tette jelentőssé az elbeszélő, hogy kiemelte, hanem azzal is, hogy összekapcsolta az interjú idejével, illetve az egyik beszélgető partnerével: „... úgy-e sok olyat mondok, amit nem is sejtettél, vagy nem is gondoltál?” A személyes életút elbeszéléséből való „kiszólás” a történet időhorizontjainak sajátos összekapcsolódását mutatja. Olyan jellegzetessége a történetmesélésnek, amelyre érdemes kutatói figyelmet szentelni, hiszen az életút rejtett mozzanatai váltak nyilvánossá.

A pályaválasztás, a hivatásgyakorlás és a külső környezeti kontextus összefonódására többször visszatért az emlékező. Megelégedettséggel említette

az interjúban például, hogy 1945-ben Debrecenben a magyar kormány kinevezte gimnáziumi tanárnak, így elkezdhette azt a hivatást, amit 15-16 éves korában választott, s ami kapcsán a háborús években azt gondolta, hogy sohasem fog teljesülni, mert soha sem fog állást kapni. A tanári álláshoz jutás helyreállítja a pályaválasztáshoz, az iskolai élethez, a jó tanuló léthez kapcsolódó *narratívák koherenciáját* a valóságban és a tudatosság szintjén is.

A pályaválasztáshoz, a hivatáshoz kapcsolódó, az elbeszélő által kiemelt élet-események, narratívumok a jó, a motivált, a sikeres diákot, a támogató családot és a tanári, emberi példaképet reprezentáló paptanárokat jelenítették meg. Tehát *Ágoston György* konstrukciója: pozitív, sikeres életútkezdés a történelmi időkből fakadó nehézségek, tragédiák ellenére is.

Identitásváltások

Fontos életeseményként írta le *Ágoston György* munkaszolgálatra való bevonulását Hódmezővásárhelyre (1943. május 23.), és ehhez az életszakaszhoz kötődött egy olyan élettörténeti fordulópont, amely identitásváltást eredményezett nála, ti. „megtört” a vallásos hite. 1944 áprilisában⁵ történt: „A hitemmel is, a vallásszossággommal is összefügg... Az Ojtozi-szoros fele menet valahol megálltunk... ott valahol nem tudom, melyik erdélyi faluban, ... feküdtünk az istállóban a szalmán, valahogy eljutott a híre, éppen akkor, nem tudom, hogyan, kitől, hogy viszik a szüleimet, viszik a menyasszonyomat, és viszik a szüleit, viszik, akkor nem tudtam, hogy hova, csak, hogy viszik, hogy tehervagonban elvitték őket Kanizsáról. És ma is előttem van, hogy toporzékoltam, sikoltoztam, ordítoztam, döbbenetes volt”. Itt témaváltás és időváltás következik az interjúban, az 1945-ös eseményekhez kapcsolódóan, a kommunista pártba való belépését indokolva, folytatódik a történet: „Hova léphettem volna be? Közben elvesztettem a hitemet, akkor, amikor ordítottam, akkor megrendült bennem minden, ami addig volt. Talán a magyarságom nem. Mert abban hittem, hogy lehet egy új Magyarországot fölépíteni,... ahol nem fordulhat elő ez, ami megtörtént. De hát a hitem megrendült. Mert ma is úgy gondolom, hogy ha van... ha lenne Isten, akkor mindaz, ami történik, ma történik, az utolsó évtizedekben, az nem történne meg. ... megrendült a hitem... nem... elvesztettem a hitemet. Én nem mondom, hogy ateista lettem volna, de semmilyen vallásos érzés nem maradt bennem. Katolikus... a zsidó vallásból sem maradt semmi”. Az átélt extrém esemény, élmény hatására, értékelésére meghasadt az addigi önazonosság, elveszett a vallásos, hívő ember képe, s néhány hónappal később a veszteségérzet, az egzisztenciális

⁵ *Ágoston György* ezt az időpontot említette, de valószínűleg ez később történt.

bizonytalanság csökkentését, illetve a biztonságérzet növelését a progresszívnek minősített erők mellé állásával, az új önazonosság (nem hívő, kommunista, szebb világot létrehozó) megteremtésével oldja meg.

A magát mélyen katolikusnak látó, a teológiai munkák iránt érdeklődő elbeszélő, aki a munkaszolgálatra *Schütz Antal Philosophia perennis*-ével vonult be, a háború után az akkor elérhető szovjet (marxista) pedagógiai művek felé fordul, és az interjú idején is büszkén emlékszik vissza arra, hogy ő írta 1945 után az első pedagógiai könyvet,⁶ ami „marxista ideológiát vallott”. Kiemelt eseménynek tartja tudományos és oktatói tevékenységében az ötvenes évek végén, a hatvanas évek elején nem szovjet szakirodalmat másoló, eredeti „marxista ideológiai alapon készült” pedagógiai tankönyveit.⁷ A világnézeti identitásváltás stabilitását jelzi az interjú, az elbeszélés idejéhez kötődő önvallomás: „Én magamat marxistának tartom, de nem leninistának és nem sztálinistának”. Az elbeszélés koherenciáját itt az átélt és a felidézett múlt hasonló értelmezése adja meg.

A világnézeti identitásváltáshoz, majd fenntartásához kötődő rövidebb-hosszabb történetekben mindvégig az elbeszélő nézőpontja érvényesül, de az ingaóra sokszor kileng, hol a történet, hol az interjú, hol a történetre való reflexiók különböző időperspektívájából történik a visszaemlékezés, jelezve azt, hogy mennyire fontos volt az önazonosság megmutatása *Ágoston György* számára.

Az identitásváltás *az iskolák államosításában* játszott szerepének bemutatásában, értelmezésében is megjelenik, hiszen arról beszél, hogy „meg kellett emészténie” ezt a folyamatot, amelyben ő komoly szerepet játszott, önbevallása szerint is. „Őszintén híve voltam az iskolák államosításának. Annak ellenére, hogy rendkívül szerettem a piarista gimnáziumot. ... nemcsak egyszerűen a kommunista pártnak a közoktatás-politikája tett hívévé az iskolák államosításának, hanem arra jöttem rá, hogy az igazán progresszív, haladó magyar nagy pedagógusok közül nagyon sokan, többen szintén egységes állami iskolát akartak. Tehát én belevetettem magam az iskolák államosításáért folyó harcban, kérlek, élen jártam. Én mondtam a nagy végső szónoklatot Debrecenben, Szegeden.” Az interjúban érveket sorakoztatott fel: tanulmányozta a magyar közoktatás történetét, például az 1848-as tanítói kongresszus anyagát; *Felméri Lajos*, *Imre Sándor*, *Nagy László* munkáit; felidézte 1945 utáni, vidéki iskolákban szerzett tapasztalatait. Ez annyiban tekinthető identitásváltásnak, hogy az interjú korábbi részében a piaristáknál szerzett személyes pozitív tapasztalatait markánsan kiemelte,

⁶ *Ágoston György* (1952): *Közösségi nevelés és az úttörő mozgalom*. Tankönyvkiadó Vállalat, Budapest.

⁷ *Ágoston György* (1959): *Pedagógia I.* Tankönyvkiadó Vállalat, Budapest. *Ágoston György és Jausz Béla* (1964): *Pedagógia II.* Tankönyvkiadó Vállalat, Budapest.

a vallásosság iránti elkötelezettségét hangsúlyozta. Feltehető, hogy az államosításban játszott aktív szerepének magyarázatában olyan *okszági láncolatot konstruált*, amely a személyes történelmét, koherencia-keresését fejezte ki. Valószínűleg az Magyar Kommunista Párt (MKP) államosítást hangsúlyozó, követelő közoktatáspolitikája előbb hatott rá, mint a szakirodalomból megismert szakmai érvek. Az interjú későbbi részében szakmai fejlődése részeként értékelte, hogy a tanulmányozott történeti példák és a személyes szakmai tapasztalatok az iskolák államosításának ésszerűségét alakították ki benne.

Szakmai autonómia – politikai kényszer

A pedagógiatörténet 1945 utáni szakaszával foglalkozó kutatók szerint ebben az időszakban a politika markáns ráhatását figyelhetjük meg a közoktatás és a neveléstudomány alakulásában: a szakmai döntések elsősorban politikai indíttatásúak voltak (Németh, 2009; Sáska, 2006; Szabolcs, 2006). Ágoston György ebben az időszakban kiterjedt szakmapolitikai, szakmai tevékenységet folytatott, és az interjúból kiderül, hogyan reflektál sok év távlatából életének ezekre az eseményeire. Úgy látjuk a szövegből, hogy az 1945-től a pedagógus szakszervezetben folytatott tevékenységét kételyeket is érzékeltetve mutatta be: hasznos és elfogadható feladatként tekintett rá, de visszaemlékezve, részben kiemelte hatalmi pozícióját, részben pedig arra utalt, hogy esetleg érdemtelenül jutott előre a szakmai pályáján, köszönhetően e politikai jellegű tevékenységének: „bizonyos »hatalma« volt egy szakszervezeti titkárnak. Rendkívül jó barátságban voltam a tanfelügyelővel – akkor még volt tanfelügyelő –, a tankerületi főigazgatóval, és tulajdonképpen minden közoktatáspolitikai kérdést, iskolapolitikai kérdést együtt döntöttünk el. Tehát sok minden függött tőlem: kinevezések, igazgatói megbízások, továbbképzői tanfolyamok, beszédek gyűléseken”. „Annak ellenére, hogy nem tanítottam, előléptem: kineveztek gyakorló gimnáziumi tanárnak... Hát egy kicsit szégyelltem is magamat, mert protekciónak éreztem ezt a kinevezést, mert ott voltak idősebb kollegák, akik ott voltak, és nem őket nevezték ki gyakorlógimnáziumi tanárnak... (elneveti magát). De talán ez a szakszervezeti munkám elismerése volt.”

Mind a szakszervezetben befutott pályájára, mind a szakmai előmenetelére úgy emlékszik vissza, hogy a felsőbb szervek őt kiválasztották. A felsőbb hatalom több esetben személytelen szerepét érzékeltette a nyelvi megfogalmazással is: „... ’48 nyarán lejöttek hozzám, és azt mondták, hogy alakítanak a szakszervezetben egy új osztályt...” „És akkor azt határozták el, hogy én leszek a Szegedi Pedagógiai Főiskola igazgatója.” „... azt mondták, hogy én az akadémiára kerülök... Darvas József, akkor ő volt a miniszter, azt mondta, nem mérs az Akadémiára, hanem az Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai Tanszékének vezetője leszel.” „Nagy hiba volt, hogy amikor Pestre kerültem... minden vezető fontos

pedagógiai funkciót rám bíztak.” Ugyanakkor az interjú idején már hibának tartotta ezeknek a feladatoknak, funkcióknak az akkori elvállalását, de olyan jelentést adott e történeteknek, amelyek értelmezhetők önisgazolásként is, annál is inkább, mert hozzátette: „... nem is rosszul csináltam... igyekeztem becsületesen ellátni e feladatokat”. Szövegezése távolságtartó; az interjú idején az eseményekhez fűződő értékítélete azt tükrözi, hogy kettős szemüveggel nézi akkori önmagát: egyrészt passzív elszenvedője a történeteknek, másrészt aktív, feladatokat jól megoldani akaró szakemberként beszél magáról.

A külső kényszerek egyértelműen negatív hatását a *Petőfi Körben* (1956) tartott felszólalásának narratívájában érzékeltette Ágoston György. A Pártközpont egyik funkcionáriusának erőteljes felszólítására ment el az összejövetel második ülésére, és felszólalását úgy értékelte az interjú idején, hogy „gyenge, megtört ember” benyomását keltette, „aki ugyan nem tagadja meg a világnézetét, de bevallja bűneit. ... hát igenis a munkájában felfedezhető a dogmatizmus, a személyi kultusz, mittudmén: a napi pártpolitikához, kongresszushoz való igazodás”. Felszólalásában még kifejtette, hogy megbánta Faragó László munkásságát elítélő cikkét, de jelezte saját érdemeit is. Szövege, metakommunikációja az interjú idején is zaklatottságot, megbántottságot fejezett ki, úgy véljük, hogy részben az őt ért bírálat, „kirohanás” hatásaként, részben saját önbírálata következtében. A Petőfi Körben történtek rekonstruálásában egy sajátos szándékutalajdonítás is tetten érhető nála. 1959-ben Ágoston Györgynek távozni kellett a pesti egyetemről, s a Szegedi Egyetem Neveléstudományi és Lélektani Intézetének az élére került. Elbeszélése szerint Benke Valéria művelődésügyi miniszter távolította el a pesti egyetemről, és hagyta ki mindenből a szakszervezetben és a pedagógiában is. Miért tette mindezt Ágoston értelmezése szerint? Mert Benke Valéria hallotta felszólalását a Petőfi Körben, olvasta egyik jegyzetét, amelyben Nagy Imrére hivatkozott, azaz összegezte a végső érvet: „ellenforradalmár vagyok”. A történetben nehéz logikai, tartalmi koherenciát felfedezni, inkább csak a koherencia-keresés szándékát, ti. Szegedre távozását Ágoston traumaként élte meg, szakmai indokot nem talált, így olyan eseményláncolatot konstruált, amelyben a külső kényszer sajátos értelmezésével meg tudta őrizni pozitív szakmai énképét.

A fenti negatív élmény ellenére Ágoston azt fogalmazta meg, hogy megtalálta helyét a Szegedi Egyetemen. Így azt mondhatjuk, hogy olyan emlékeket hívott elő, amelyek a szakmai feladatokhoz, státuszhoz kötődő életeseményekből egy sokat dolgozó, hivatását megtaláló, felelősségteljes, progresszív, aktív közéletet élő, lényeges oktatáspolitikai kérdésekben (pl. államosítás) komoly szerepet játszó, de a központi politikai, oktatáspolitikai akaratnak megfelelni akaró és tudó ember képét érzékeltetik. Az elbeszélésében megjelenő koherencia-keresési szándék létrehozott egy olyan emlékezeti sémát, amely az ellentmondások ellenére pozitív végkicsengésű.

Társas háttér

Az interjúban megemlített személyek köréből széles kiterjedtségű, változó intenzitású kapcsolatokat tartalmazó társas háttér bontakozik ki. A szociális háló személyei a család, az iskolák, a barátok, a munkaszolgálat, a különböző munkahelyek, szakmai és politikai intézmények társas kereteihez kapcsolódóan kerülnek említésre. Ezek a társas terek több földrajzi térben „éltek”: Pécs, Nagykanizsa, Szeged, Délvidék, Románia, Debrecen, Budapest.

Pozitív kognitív és affektív élményekben gazdag mikrotörténetekben elevednek meg a gimnáziumi és az egyetemi évek tanárai. Így például tanulmányaihoz kötődően a nagykanizsai piarista gimnáziumból *Magos Mihály* igazgató, *Kérkai József* és *Santora Mihály* tanárok, az egyetemi évekből *Sík Sándor* egyetemi oktató, *Molnár Rajmund* és *Badalik Bertalan* szerzetesek, *Polyák Károly* katolikus pap.

1945 után politikai és szakmai feladataihoz és/vagy munkahelyeihez kapcsolódóan részben felsorolásszerűen, egy-két szakmai jellegzetességet kiemelve jelennek meg a szövegben a munkatársak, részben *Ágoston* szakmai élete szempontjából fontosnak tartott életeseményekbe ágyazva. Az idősíkok között csúszkálva az interjú idején megfogalmazott értékítéletei is megjelennek a szövegben direkt és indirekt módon is. Láthatóvá válnak a kornak mai szemmel is meghatározónak tartó személyiségeivel kapcsolatos akkori és mai szubjektív leírásai, értékelései, többek között *Kardos Lajossal* ápoltságú meleg barátsága vagy pozitív munkakapcsolata *Nagy Sándorral*, illetve sajnálkozása, hogy egy magánéleti esemény „kikezdte” ezt a jó kapcsolatot.

Visszatekintésében fontosnak tartotta kiemelni, hogy a negyvenes évek utolsó harmadában *kapcsolatba került* „mindenkivel, aki jelentős volt akkor a közoktatás-politikában. *Mérei Ferenc*cel, ő volt a fő-fő kommunista közoktatás-politikus. A kommunista párt központja mellett működött egy... pedagógusbizottság, amely tulajdonképpen minden kérdésben döntő szerepet játszott. Személyi kérdésekben, közoktatás-politikai kérdésekben”. Feltehető, hogy ezek a kapcsolatok nem csak az emlékezés, de az akkori történetek idején is jelentősek lehettek az emlékező számára politikai, hatalmi és egzisztenciális szempontból (is).

Kevés negatív társas kapcsolatról szólt *Ágoston*, s ezek döntően másoknak róla alkotott képéhez, illetve szakmai karrierjének gyors felíveléséhez kötődtek. Több évtized távlatában is fájó érzéseket keltett benne *Zibolen Endrének* és *Ravasz Jánosnak* negatív véleménye, lekicsinylő értékítélete szakmaiságáról és emberi minőségéről. Többször is visszatért az emlékekben az ő szegedi kinevezése kapcsán *Zibolen Endrének* negatív hozzáállására, ti. hogy „odatettek egy kádert”, s az erre való reakciókra, amelyekben érveket, tényeket hozott fel, s bizonygatta, hogy nem volt szakmai előzmény nélküli a kinevezése.

Tanulmányunkban nem az egész életútról adtunk képet, hanem csak az *Ágoston Györggyel* készült interjúnak az 1959-ig tartó szakaszának visszaemlékezésekre épülő elemzését kíséreltük meg. Narratív jellegű értelmezésünk egy a lehetséges megközelítések közül mind szemléletében, mind módszertanában. Ilyen értelemben hozzájárulhat ahhoz, hogy az 1945 utáni évek közoktatás politikáját és neveléstudományát új szempontok alapján tegyük neveléstörténeti kutatás tárgyává.

Irodalom

- Assmann, J. (1999): *A kulturális emlékezet*. Atlantis Kiadó, Budapest.
- Bögre Zsuzsa (2003): Élettörténeti módszer elméletben és a gyakorlatban. *Szociológiai Szemle*, **13**. 1. sz. 155–168.
- Biró Zsuzsanna Hanna és Pap K. Tünde (2007, szerk.): *Posztmodern kihívások a pedagógiatörténet-írásban*. Gondolat, Budapest.
- Ehmann Bea (2003): Az egyén a történelem sodrában: a pszichikus időélmény egy típusa mint a kollektív élményuniverzum megteremtője. *Magyar Tudomány*, **47**. (108.) 1. sz. 36–48. <http://www.matud.iif.hu/03jan/ehmann.html> (Letöltés: 2014. 07. 24.)
- Golnhofer Erzsébet (2004): *Hazai pedagógiai nézetek 1945–49*. Iskolakultúra, Pécs.
- Golnhofer Erzsébet és Szabolcs Éva (2009): *Iskola és történeti emlékezet. Felmérés 1947–48-ból*. Gondolat, Budapest.
- Golnhofer Erzsébet és Szabolcs Éva (2013): Lázár György és a magyar pedológia – mítosz és valóság. *Magyar Pedagógia*, **113**. 3. sz. 133–151.
- Gyáni Gábor (2010): *Az elveszített múlt*. Nyitott Könyvműhely, Budapest.
- Kónya Anikó (2001): Személyes múlt és történelem. In: Pléh Csaba, László János és Oláh Attila (szerk.): *Tanulás, kezdeményezés, alkotás: Barkóczi Ilona 75. születésnapjára*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 286–293.
- Koselleck, J. (2003): *Elmúlt jövő. A történeti idők szemantikája*. Atlantisz Kiadó, Budapest.
- Kövér György (2014): *Biográfia és társadalomtörténet*. Osiris Kiadó, Budapest.
- McAdams, D. P. (1988): *Power, intimacy and the life story. Personological inquires into identity*. Guilford Press, New York, London. [http://books.google.hu/books?id=cmGCate__tsC&pg=PA172&lpg=PA172&dq=McAdams,+D.P.+\(1988\):+Power,+intimacy+and+the+life+story.+Personological+inquiries+into+identity.%22&source=bl&ots=E0xvs_QXxE&sig=EXqP_0NPNro0WkEOJhJVvAPY4&hl=hu&sa=X&ei=K0u5U7CIIvCS7Aa9lYcGBA&ved=](http://books.google.hu/books?id=cmGCate__tsC&pg=PA172&lpg=PA172&dq=McAdams,+D.P.+(1988):+Power,+intimacy+and+the+life+story.+Personological+inquiries+into+identity.%22&source=bl&ots=E0xvs_QXxE&sig=EXqP_0NPNro0WkEOJhJVvAPY4&hl=hu&sa=X&ei=K0u5U7CIIvCS7Aa9lYcGBA&ved=)

0CDEQ6AEwAQ#v=onepage&q=McAdams%2C%20D.P.%20(1988)%3A%20Power%2C%20intimacy%20and%20the%20life%20story.%20Personological%20inquiries%20into%20identity.%22&f=false

- Németh András (2009): A magyar egyetemi neveléstudomány szocialista paradigmájának kialakulása az 1945–1953 közötti időszakban. In: Németh András és Biró Zsuzsanna Hanna (szerk.): *A magyar neveléstudomány a XX. század második felében*. Gondolat Kiadó, Budapest. 26–56.
- Nóbik Attila és Pukánszky Béla (2009): A tudományos nomenklatura kialakulása a szegedi egyetemen Tettamanti Béla és Ágoston György példáján. In: Németh András és Biró Zsuzsanna Hanna (szerk.): *A magyar neveléstudomány a 20. század második felében*. Gondolat Kiadó, Budapest. 73–97.
- Nora, P. (2010): *Emlékezet és történelem között. Válogatott tanulmányok*. Napvilág Kiadó, Budapest.
- Pataki Ferenc (2000): Életesemények és identitásképzés. *Pszichológia*, **20**. 4. sz. 331–366.
- Sáska Géza (2006): A reformpedagógia alakváltozása az 1945-ös „kis” és az 1947 utáni „nagy” rendszerváltást követő időszakban. *Magyar Pedagógia*, **106**. 4. sz. 263–285.
- Szabolcs Éva (2001): *Kvalitatív kutatási metodológia a pedagógiában*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Szabolcs Éva (2006, szerk.): *Pedagógia és politika a XX. század második felében Magyarországon*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.
- Tengelyi László (1998): *Élettörténet és sorsesemény*. Atlantisz Kiadó, Budapest.
- Thomka Beáta (2000, szerk., vál.): *Narratívák 4. A történelem poétikája*. Kijarat Kiadó, Budapest.
- Vértesi Lázár (2004): Oral history. A szemtanúként elbeszélt történelem lehetőségei. *Aetas*, **19**. 1. sz. 158–173.

NÁRAY-SZABÓ SÁNDOR REFORMTEVÉKENYSÉGE ÉS HATÁSA A SZEGEDI GYÓGYPEDAGÓGIAI INTÉZETEKRE

Hatos Gyula

Eötvös Loránd Tudományegyetem Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar

Varga Imre

*Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar,
Gyógypedagógus-képző Intézet*

Napjainkban emlékezünk a magyar történelem egyik nagy megpróbáltatásának kezdetére, az első világháború kitörésére, amelynek következményei 20. századi történelmünkre kihatottak. Tanulmányunk fókuszában egy olyan kiemelkedő gyógypedagógia-történeti személyiség áll, aki a 19. és 20. század fordulóján felismerte a társadalmi lehetőségeket a fogyatékos személyek iskoláztatásának intézményes megteremtésére és a fogyatékos gyermekeket képző speciális tudású pedagógusok felsőfokú képzésének létrehozására.

Történeti áttekintés

A magyar közoktatási intézmények közé a siketnéma gyermekek oktatására szolgáló iskola lépett be elsőnek a 19. század első éveiben. Ezt a történelmi kort, a reformkort kiemelkedő személyiségek, alkotások jellemezték. *Cházár András*, a gömöri szolgabíró Bécsben szerzett tapasztalatai alapján ekkor teremtette meg hazánkban is a siket gyermekek iskoláját. Huszonöt év elteltével nyitottak iskolát más fogyatékos gyermekeknek, immár a vakoknak Pozsonyban, majd Pesten

a második intézményt. A magyar társadalom világi és egyházi körei nemzeti ügynek fogadták ezeket az alapításokat. Nagy értékű alapítványi vagyron jutott a két országos intézetnek száz esztendőn keresztül.¹ De sokáig, a 20. századba átnyúlóan is késett a fontos lépés, a *tankötelezettség* és a kötelező *iskolaállitás* megoldása.

A 19. század nagy nemzeti történései, a szabadságharc, a kiegyezés sem érintette a siketnémák országos, sem a vakok királyi intézetét. De megfélekedtek róla az 1867-es népoktatási törvény alkotói, a testileg vagy szellemileg gyenge gyermekek felmentést kaptak az iskolába járás alól, a „taníthatatlan tompaelméjűeket” pedig kizárták az iskolákból. 1875-ben azért magánkezdeményezésre megalakult a súlyosan értelmi fogyatékosok intézete, majd 1877-ben az izraelita siketnémák intézete.

A századfordulón tehát alig volt iskola, intézet az Osztrák–Magyar Monarchia magyar királysági részében a fogyatékos gyermekek számára.

Az 1890-es évek elején a források 2 siketnéma intézetet említene körülbelül 100–100 növendékkel és két iskolát kb. 15–15 növendékkel. A vak/látássérült személyek számára egy intézet, a súlyosabban sérült értelmi fogyatékosok számára egy magánintézet működött kb. 60 gyermekkel. Ez *nem volt sem iskola-hálózat, sem iskolarendszer*. Szervezetileg a „*jótekonny intézetek*” körébe sorolták őket (az 1848-as egyetemes tanügyi kongresszuson mint megfigyelők voltak jelen, javaslatokat is tettek, de hatásuk később sem mutatkozott). A század második felében a közoktatás szervezésében az „*emberbaráti intézetek*” elnevezés alá sorolták e pár iskolát, így szerepeltek a millenniumi egyetemes tanügyi kongresszuson is (1896).² Kemény harcok után a kongresszus elismerte a fogyatékosok tanárainak különválását, és mint *Herodek Károly* írja: „Talán nem járok messze attól a gondolattól, ha állítom, hogy ez a körülmény szülte a »gyógypedagógia« elnevezést”.³

¹ *Simon József* történeti áttekintése a Siketnémák és vakok tanárai 1936-os közgyűlésén. *Magyar Gyógypedagógia*, XXIV. 7–10. sz. 106. o.

² Egy résztvevő, a magyar gyógypedagógia történetének kiemelkedő alakja, *Herodek Károly* emlékezésében erről azt írja: „... összeházasítottak bennünket az árva- és szeretetházak és ehhez hasonló egyéb nevelőintézetek szakembereivel...”. Miután ezeket az intézeteket és a siket és vak, gyengeelméjű gyermekek intézeteit is jelentősen adományokból tartották fenn, közel állt a gondolat, hogy a fogyatékosok iskoláit is „ezzel az elnevezéssel illessék, illetőleg e cím alá bujtassák”. Tovább folytatja *Herodek*: „... a határozati javaslatok végső csattanója az volt, hogy a két kategória külön választassék, és az érzékszervi, valamint az értelmi fogyatékosok ügyével foglalkozó szakemberek külön csoportban tárgyalhassák meg ügyeiket”.

³ *Herodek Károly: Életem, kéziratok feljegyzések*. 97. o.

Náray-Szabó Sándor – reformer a 19. század végén

A fogyatékos gyermekekkel foglalkozó intézetek állami intézkedéseket kívánó ügyei a 19. század második felében közvetlenül a vallás- és közoktatásügyi minisztérium irányítása alá tartoztak, az „emberbaráti intézmények” körében. Ekkor már a tanárok külön keretek megállapításáért harcoltak, és az első csatát 1896-ban meg is nyerték.

Ezt megelőzően, 1886-ban került a minisztériumba egy fiatal orvos fogalmazó gyakornokként, aki gyakran járt az intézetekben, megismerte őket, tanulóikat, tanáraikat, és ezek az élmények egész életére a fogyatékos emberekhez kapcsolódó tevékenységhez kötődtek.

Ki ez az ember, akit kortársai halálakor úgy jellemeztek, mint „*a magyar gyógyító pedagógia megteremtőjét*”?⁴

Náray-Szabó Sándor élete a 19. század hazáért lelkesedő, tenni tudó családjában kezdődött. Az akkor még nemesi előnévvel jelzett nárai Szabó Sándor apja, nárai Szabó Miklós⁵ Szombathelyen az egyik legismertebb ügyvéd volt, felesége, bonyhádi Perczel Angéla a Tolna megyei főispán leánya. Három gyermekük volt: két fiú és egy lány.

Sándor fiuk Szombathelyen született 1861. február 25-én. A három testvér között ő volt a legfiatalabb, gyenge szervezetű, vézna gyermek. Édesanyja négyéves korában meghalt, apja nevelte. A hatvanas évek közepén Szabó Miklós nagyon jól jövedelmező ügyvédi irodáját otthagyta, és Pesten telepedett le, Deák Ferenc buzdítására és határozott kívánságára. Szabó Miklós szorgalmával a nemzet újjáébredésének hajnalán, az alkotmányos élet helyreállításának munkájában fontos szerepeket töltött be: volt igazságügyi államtitkár, a budapesti ítélőtábla, majd a magyar királyi kúria elnöke. Mindvégig szoros kapcsolatban volt a család Deák Ferencsel, a „haza bölcsével”, akit példaképének tekintett. Mint azt Náray-Szabó Sándor egy késői visszaemlékezésében írta, „Ilyen példányképekben szerencsére bőségesen volt részem, s azok közvetlen hatását oly fokban érezhettem, mint ez csak keveseknek jut osztályrészül”.⁶ Ugyanitt arról is szól, hogy Deák Ferenchez édesapját igaz benső kötelékek, mély barátság fűzték. Gyakori együttlétük idején Deák kedélyes modorával, elmés kérdéseivel, meglepetésszerű tréfáival, kedves, fordulatos beszédével sokszor nehéz helyzetbe

⁴ Vértess O. József: Náray-Szabó Sándor emlékezete. *A gyermek. A Magyar Gyermektanulmányi Társaság közlönye*, IX. 5–6. sz. 153–170. o. A szerző személyes ismerője volt Náray-Szabónak.

⁵ Az apa és fia névhasználatának közötti különbségre magyarázat, hogy 1904-ig a „nárai” nemesi előnév gyanánt szerepelt, a tényleges családnév Szabó volt, ettől kezdve belügyminiszteri engedéllyel a Náray-Szabó kettős családnevet használhatták.

⁶ Náray-Szabó Sándor dr.: Az én tanítóm. *Néptanítók Lapja*, XLVI. 1913. 5. sz.

hozta. *Deák Ferenc* tréfáiról, szójátékairól, azután önfegyelméről, egész példamutató magatartásáról részletesen is olvashatunk a *Nemzet és emlékezet* sorozatban megjelent kis kötetben.⁷

Mint *Herodek Károly* jellemezte később *Náray-Szabó Sándort*, nemes egyéniségének kialakulására kétségtelenül meghatározó befolyást gyakorolt az a magas intellektusú környezet és miliő, amely gyermekéveit jellemezte. Középiskolába a piaristák gimnáziumába járt, a nyári szünidőt külföldön töltötte, és később is sokat utazott, kitűnően megtanult franciául és németül. Az orvosi egyetemre iratkozott be, itt *Fodor József* professzor mellett asszisztens lett a közegészségtani intézetben. 1885-ben avatták orvosdoktorrá, azonban nem lett gyakorló orvos. 1886. december 2-án *Trefort*⁸ miniszter ajánlatára, apja kívánságára a Vallás- és Közoktatásügyi Minisztériumban fogalmazó gyakornok lett, majd végigjárta a hivatali lépcsőket. 1888-tól kerül kapcsolatba a siketek intézetével. Miniszteri biztos, majd 1898-ban az akkor megalakult gyógypedagógiai ügyosztály vezetője lett.

Több jelentős esemény történt ebben az évben. *Roboz József* országos szakfelügyelő kiadja a *Magyar Gyógypaedagogia* folyóiratot, amelyben *Dr. Náray-Szabó Sándor* *Néhány szó a fogyatékosok oktatásügyéről* címen megírja cikkét. Nyolc pontban foglalja össze mindazokat a kívánalmakat, amelyek érvényesítésével a fogyatékosok oktatásügye területén jelentékenyebb eredmény volna elérhető. *Wlassics Gyula* oktatásügyi miniszter rendeletben választja el a gyógypedagógiai intézeteket az emberbaráti intézetektől, és az intézménycsoportra bevezeti a „gyógypedagógiai intézetek” megnevezést. Új időszak kezdődik.

Náray-Szabó dr. ekkor már ismerős ezekben az intézetekben, gyakran megfordult ott, tanításokat, vizsgákat látogatott, ismerte az ott folyó munkát, problémáikat. 1898-ban a meginduló *Magyar Gyógypaedagogia* szakfolyóirathoz írt cikke⁹ már a jövő programját vázolta fel.

A fogyatékosok oktatásügyének eredményei nem maradtak el, munkásságát fellebbvalói felismerték, értékelték, ennek köszönhetette, hogy gyorsan haladt a ranglétrán. 1906-ban elnöki titkár, ugyanazon évben címzetes miniszteri tanácsos lett.

1911. december 2-án a gyógypedagógiai intézetek megünnepelték *Náray-Szabó Sándor* közszolgálatának 25. évfordulóját, számba véve munkássága eredményeit. Ezután már csak pár rövid évre futotta életéből.

Dr. Náray-Szabó Sándor önzetlen, kötelességtudó, fegyelmezett, becsületes és szerény munkásságának köszönhetően igyekezett a hazai gyógypedagógiai

⁷ *Sándor Pál: Az anekdotázó Deák Ferenc.* Magvető, Budapest. 1986.

⁸ *Trefort Ágoston* (1817–1888), a 19. század kiemelkedő művelődéspolitikusa, a *Deák* párt tagja, 1872-től haláláig öt kormányban vallás- és közoktatási miniszter.

⁹ *Dr. Náray-Szabó Sándor: Néhány szó a fogyatékosok oktatásügyéről. Magyar Gyógypaedagogia,* 1898. 1. sz. 3–10. o.

oktatásügy pilléreit lerakni Magyarországon. A király 1912-ben a kultuszminisztérium államtitkárává nevezte ki, de már egy év múlva nyugdíjba ment, és a háború első hónapjaiban – száz évvel ezelőtt – 1914. november 18-án meghalt.

Az intézmények, amelyek munkássága nyomán szerveződtek, a tanárok és tanulók megőrizték az emlékét a következő évtizedekben.

„Semmi kétség az iránt és ezt teljes objektivitással megállapítjuk mi, de megállapítják mindazok, akik működését ismerték és azzal foglalkoztak, hogy *Dr. Náray-Szabó Sándor a magyar gyógypedagógiai megteremtője* (kiemelés tőlünk *Hatos Gy., Varga I.*), vezetője. Lelkes munkása volt, akinek nevével a magyar gyógypedagógia legújabb története és tudományos fejlődése szorosan összeforrott.” (*Herodek, 1933*)

A XX. századi magyar gyógypedagógia megalapozása

Az emberbaráti intézetektől való, az egyetemes tanügyi kongresszuson történő elválás erősítette a fogyatékosok intézeteiben dolgozó szakemberek egymásra találását, számos személyi és szervezeti nehézség ellenére.

A „Hogyan nevezzük magunkat?” – kérdésre is keresték a választ. Az akkori államszervezetben, az Osztrák–Magyar Monarchiában kínálkozott megoldás, amire többen felfigyeltek, hiszen a vezető szakemberek szorgalmasan járták a külföldet, már a század elejétől kezdve. A Bécs melletti gyógyító-nevelő-gondozó intézet vezetői 1861-ben jelentették meg *Heilpädagogik* című munkájukat. Inkább a súlyosabban sérült értelmi fogyatékosról szólt, de már jelezték az igényt, hogy a többi fogyatékos („nem egészséges”) gyermekre is gondoltak. Magyar szakemberek írásaiban is megjelent a szó tükörfordítása, használata. 1898-ban pedig *Roboz József* már mint elfogadott névvel indította az első szaklapot. A név új volt és elkülönítő, „egybefoglaló”, bár sokaknak nem tetszett. A 20. század folyamán tekintélyes szakemberek ragaszkodtak az általuk megfelelőbbnek tartott névhez, a „gyógyító-pedagógia”, „gyógyítva nevelés” elnevezésekhez. Ez a vita talán mind a mai napig – ha halkan is – itt van közöttünk.

Náray-Szabó 1909-ben – az akkor még igen élénk – ellenvetések kapcsán így vélekedett: „Sokan kifogásolják a »Gyógypedagógia« elnevezést, mint ahogy az nem is egészen megfelelő. Egyrészt ugyanis nem magyaros, másrészt nem fedi teljesen azt az eljárást, mely a gyógyításhoz kötött közfogalomnak felel meg. Tényleg nem gyógyít; mindössze speciális tanítási eljárás segítségével lehetővé teszi azt, hogy egyes érzékek működésbeli hiányát, vagy nagyobb fokú zavarát, más érzékek, illetve érzékszervek igénybevételével kiegyenlítsük”.¹⁰

¹⁰ *Náray-Szabó Sándor: Bevezető. Magyar Gyógypedagógia, 1909. 1. sz. Szerkesztette: Berkes János. 1. o.*

„Képesekké tehetjük a rászorult egyéneket arra, hogy külső behatások vagy fejlődésbeli rendellenességek folytán nehezen hozzáférhetővé vált agybeli központjaik ingerületbe jöhessenek és az értelem élesztésére megkívánható módok alkalmazása által, közhasznú munkásságot végezhesenek.

Minthogy azonban ezen eljárás csak élet- és bonctani, valamint pszichológiai ismeretek birtokában lehet öntudatos és eredményes, mely eljárás alkalmazásával, ha nem is a szervi bajok gyógyítását, de társítás útján a fennállott működésbeli hiányosságnak mintegy orvoslását tényleg elérjük,... ez a magyarázata a »gyógy-pedagógia« elnevezésnek.¹¹

... A modern gyógypedagógia, annak jelen korlátolt extensivitású fejlettsége mellett, nem szolgálhat kizárólagosan egyes irányzatokat. Ez az indoka... a tanító-képzés egyesítésének” – írja a továbbiakban –, majd annak a reményének ad hangot, hogy „... mindazok, akiknek ezen tudományág fejlesztése igazán szívükön fekszik, összefognak; hogy az *egységes gyógypedagógia ügyét* (kiemelés tőlünk – Hatos Gy. és Varga I.) felvirágoztassák... Az összetartás erőt ad!”¹²

E sorokban megmutatkozik, hogy a századfordulón az állami vezetésben olyan szakember volt meghatározó szerepkörben, aki felismerte a szükségleteket, szak-képzettségével, magas műveltségével és közéleti ismertségével, kapcsolataival, nem utolsó sorban együtt érző és támogató magatartásával a fogyatékos gyermekeket nevelő szakemberek ügyét eddig nem látott szinten támogatta.

Széles látókörű gondolkodására, kultúrpolitikus törekvéseire jellemző, hogy a fogyatékosok ügyét nem csak magában, hanem *társadalmi szinten*, szűkebben a *közoktatás* keretei között, tágabban a társadalmi *szociális fejlődés* keretében, különösen a *közegészségügy* szintjén is előmozdítani akarta.

Fentebb idézett cikkében kitér a közoktatásra, a tanító- és tanárképzésre is: „A gyógypedagógia körébe tartozó ismeretekre azonban nem csupán a kizárólag ezen szakmával foglalkozóknak van szükségük. Minden modern pedagógusnak ismernie kell a tanulók fontosabb testi és szellemi rendellenességeit, melyek őket előrehaladásukban gátolni képesek. Ezt a pedagógiai tudomány újabb irányzata már szintén kénytelen elismerni, és az oktatás terén nap-nap mellett felmerülő nehézségek, hova előbb azt fogják eredményezni, hogy a tanító- és tanárképzést oly irányba kellene kiegészíteni, mely a jelzett ismeretekkel számol”.¹³

¹¹ A gyógypedagógia fogalmáról ezekben az években további nagyon igényes, alapos tanulmányok jelentek meg, hogy csak kettőre utaljunk: Dr. Ranschburg Pál: Elmélkedések a gyógypedagógia jelenéről és jövőjéről. *Magyar Gyógypedagógia*, 1909. 4. és 7. sz. (benne A „gyógypedagógia” fogalma fejezet), valamint Dr. Vértess O. József: Gyógyító pedagógia fogalma és köre. *Magyar Pedagógia*, 1915.

¹² Náray-Szabó, i. m. 1909. 1. o.

¹³ Náray-Szabó, i. m. 1909. 3. o.

Náray-Szabó dr. tanulmányai során jó félévet gyakornokoskodott *Fodor József* professzor mellett az orvosegyetem közegészségtani intézetében, ahol már találkozott a népegészséget súlyosan károsító állapotokkal, azok következményeivel, éppen a fogyatékosok létrejöttében, terjedésében, az embereket sújtó következményeiben. Mint *Vértess O. József* professzor írta: „A nagy higiénikus hatása *Náray-Szabó* egész működésén végighúzódik. S ha mesterétől el is válik, tanításai soha többé el nem hagyják”.¹⁴

Még munkája kezdetén „programot adott” a *Néhány szó a fogyatékosok oktatásügyéről* címmel az első gyógypedagógiai szakfolyóiratban megjelenő írásában.¹⁵

Ennek első részében a *fogyatékoságok megelőzése*, a fogyatékosok számának csökkentése szerepel.

A közegészségügyi vonatkozású terveinek lényege: „Profilklahtikus intézkedések foganatosításával apasztassanak a fogyatékosok nagy tömegeit”.

Azt írja: „Statisztikai adatok bizonyítják ugyanis, hogy a fogyatékos gyermekek legnagyobb kontingensét a legszegényebb néposztály gyermekei képezik, tehát olyan családok gyermekei, amelyekben a közegészségügyi szabályok ellen legtöbbet vétnek... A közegészségügyi viszonyok javulásával a siketnémaság, vakság és hülyeség elterjedése lényegesen megakadályoztatik, míg fordítva a közegészségügyi viszonyok rosszabbodása e fogyatékok számarányát növeli”.¹⁶

A *fogyatékoság megelőzésére* vonatkozó gondolat azután a 20. század első felében mint a „fogyatékoságügyi társadalompolitika” (*Tóth Zoltán*)¹⁷ első és fő tényezője szerepel, azóta is időről időre orvosi és gyógypedagógusi közleményekben találkozunk vele.

A századforduló társadalmában olyan kérdésekről volt szó, mint a fertőzött vizek, az egészségtelen lakáskörülmények, az „iszákosság” terjedése, a járványok idején való elkülönítés, a védőoltások energikus végrehajtása, a szülésznők körében a *Credé*-féle eljárás újszülötteknél, a vakság kialakulásának megelőzésére. A vérbaj, valamint a vérrokonság problémái. Harminc évvel később *Tóth* már kiemelve a házasság és családi élet kérdéseit, kiszélesíti és elvonatoztatva tárgyalja a világnézet, a kultúra és a civilizáció szerepét, a törvényes intézkedések kedvező vagy kedvezőtlen alakulását.

A *Náray-Szabó* által felvetett gondolat így a *gyógypedagógiai gondolkodás* részévé vált. Programjának másik része a *közoktatás* területére utal.

¹⁴ *Vértess O. József: Náray-Szabó Sándor emlékezete.* i. m. 155. o.

¹⁵ *Náray-Szabó,* i. m. 1898. 9–10. o.

¹⁶ *Náray-Szabó,* i. m. 1898. 5. o.

¹⁷ *Tóth Zoltán: Általános Gyógypedagógia.* Budapest, 1933. 215–223. o. Sajnos *Tóth* ebben a művében sem *Náray-Szabó*ról, sem az ő 1898-as publikációjáról nem emlékezett meg, irodalomjegyzékéből hiányzik.

Szól az oktatásügy *anyagi-financiális* háttéréről. Ez azért jelentős probléma, mert ebben az időben a népoktatási intézmények fejlesztése az állam anyagi erejét „teljesen igénybe vette”. A gyógypedagógiai intézmények pedig akár *személyzetben* (különlegesen képzett tanerők), kis létszámú *csoportok*, ahol „az osztatlan csoportok” működtetése szóba sem jöhet, (pedig ez abban az időben a népoktatásban igen elterjedt volt), valamint a különleges *felszerelése* (például műhelyek) jelentősek. Számolni kell azzal is, hogy ebben az időben már a gyógypedagógiai intézetekben az elemi iskolákhoz képest hosszabb volt a *képzési idő* (8 év). Megállapítja azt is, hogy az amúgy is elégtelen javadalom „elforgácsolván” az oktatásügy bizonyos rendszeres fejlődés helyett stagnált, visszafejlődött, másutt kevés eredményt mutatott. Egyöntetű tervezés, megfelelő tanerők képzése, szakkönyvek kiadása, minden tekintetben megfelelő felszerelés kell tehát, és az új intézetek, iskolák tervszerű fejlesztése. („Az iskolák felállítása bizonyos meghatározott terv és fennforgó szükség szerint legyen elközölhető.”)

A modernizáció főbb beavatkozási pontjai *Náray-Szabó* szerint:

- A törvényhatóságok közösen állapítsák meg és jelöljék ki az intézet létesítésére és fenn tartására legmegfelelőbb központi fekvésű helyet.
- Köteleztessenek az egyes törvényhatóságok, hogy az intézet fenntartási és fejlesztési költségeinek hozzájárulását biztosítják.
- A törvényhatóságok, városok és községek vagyonuk arányában járuljanak hozzá a beutalt tanulók költségeinek fedezéséhez.
- A közjótékonyági és pénzintézetek kötelességüknek tartsák a humanisztikus ügynek a támogatását.
- Az állam vállalja magára a tanerők fizetését, az egyházak alapítványok létesítését tartsák feladatuknak.

A fogyatékos gyermekek, tanulók képzésének korszerűsítése

A *siketnémák* intézeteiben az élőbeszéd alapján való intellektuális képzés mellett a növendékeket az ipari foglalkozás minden ágára szándékoztak előkészíteni.

A *vakok* oktatásánál is az ipari képzésre helyezték a hangsúlyt az addigi zeneoktatás helyett.

Az *értelmi fogyatékos tanulók* esetében nagy változásokat terveztek: Ebben az időben már miután államosították (megvették a tulajdonostól) a hülyék és *gyengeelméjűek* intézetét, a képezhető növendékek nevelését és oktatását újra szervezték. Úgy vélték, a gyengeelméjűek nagyobb számban való oktatása csak akkor valósulhat

meg, ha olyanok számára, akiknek internátusi nevelése nem feltétlenül szükséges, elemi iskolákkal kapcsolatosan *kisegítő osztályokat és kisegítő iskolákat* létesítenek.

A *dadogók és hebegők* számára elemi, polgári és középiskolákkal kapcsolatosan felállított gyógytanfolyamok számát kívánták bővíteni.

Külön meg kell említeni a *pedagógusok munkája színvonalának* emelésére szolgáló törekvéseit:

A képzés egyesítése után az iskolákban folyó munka támogatása, a *pedagógiai törekvések tudatosságának emelése* és a tanulók biztonságosabb megismerése is Náray-Szabó törekvéseinek középpontjába került. Nem véletlenül, hiszen ismerete a századforduló modern pszichológiai és pedagógiai mozgalmait. Érdemes idézni a kiváló gyógypedagógus, pszichológus kortárs, *Vértess O. József* szavait. „Náray-Szabó Sándor pedagógiája nem esett az egyoldalúság hibájába. A beteg gyermeket, a gyógyító nevelésre szorultakat oltalmába fogadja, de a normális gyermekeket sem téveszti szem elől. A normális gyermekek oktatását, nevelését egészen új pedagógiai alapokra akarja helyezni és ezt az új alapot a gyermektanulmányozásban találja meg.” (*Vértess O. J.*, 1915. 162. o.). Az a véleménye, hogy a *modern pedagógia pozitív eredményeit a gyermektanulmányozásnak köszönheti*.¹⁸ Cikket is ír a gyermektanulmányozás pedagógiai feladatairól.¹⁹ E téma külön részletes elemzést igényelne, amiről jelen esetben le kell mondanunk. De emlékeztetünk arra, hogy ebbéli törekvései már előbb, 1902-ben is érvényre jutottak, amikor új típusú intézményt állított fel a magyar tudományos világ számára, a *Gyógypedagógiai pszichológiai magyar királyi laboratóriumot*, élén *Dr. Ranschburg Pállal*.²⁰ Ez az intézmény jogutódain keresztül a magyar gyógypedagógia máig egyik meghatározó intézménye.

Sokat tettek a gyermekek jobb megismerésért, akik a társaságban és a laboratóriumban dolgoztak: „Igyekeztünk megállapítani azokat a legalacsonyabb határokat, melyek a normálisok leggyengébbjeit a betegesen gyenge értelműektől elválasztják” – írta *Éltes Mátyás* a gyermeki intelligencia vizsgálata könyvének előszavában *Ranschburg Pál* (1914). Mindketten Náray-Szabó nagy tisztelői közé tartoztak.

¹⁸ A *gyermektanulmányozási bizottság* 1903-ban alakult, Náray-Szabó kezdettől részese volt a munkának, 1907-ben a Társaság egyik elnöke lett. Az ott dolgozó kiváló kutatókat, mint *Nagy László*, *Ranschburg Pál*, *Éltes Mátyás* – hogy csak a gyógypedagógiával kapcsolatban állókat idézzük –, személyesen ismerte, támogatta.

¹⁹ Náray-Szabó Sándor dr.: A gyermektanulmányozás pedagógiai feladata. *A Gyermek*. VIII. 2. sz. 1914. 81–86. o.

²⁰ *Ranschburg Pál* a budapesti Pszichiátriai Klinika mellett szervezett kísérleti pszichológiai laboratóriumot (1899), majd annak jogutódjaként a gyógypedagógiai intézményekhez kapcsoltn működő laboratóriumot. (*Gordosné* ezt az időpontot 1906-ra, *Vértess O. J.* 1902-re teszi. [*Vértess O. J.*, 1915. 160. o.]])

A gyógypedagógusok gyakorlati munkáját a már említett szaktanács közreműködésével segítette. Amint *Herodek* írja emlékirataiban: „Szabályzatok, tantervek, utasítások és egyebek készítése vágtak csapást és mutattak utat a zavarosságban”.²¹ A szaktanács előterjesztésére a minisztérium kiadásában 6 iskolai, és két továbbképző, iparos tanonciskolai tantervet adtak ki 1900 és 1910 között. Megjelentettek ún. vezérkönyveket (módszertani szakkönyveket) is, amelyek közül talán a legnagyobb hatású *Borbély Sándor* munkája (1914).

Az intézetek, iskolák működésének megújítása

A gyógypedagógia gyűjtő-elnevezés alá sorolás egy állomás volt a megtervezett úton. Meg kellett erősíteni az *együttműködést*, az *egyenlő ellátást* a különböző szintű munkákban és a különböző fenntartás körülményei között. A minisztérium a kilencvenes évek végéig ún. szakfelügyelőséggel tartotta a kapcsolatot az intézményekkel, *Roboz József* szakfelügyelőn keresztül. Így elkerülhetetlen volt, hogy gyakran egy személy szubjektív ítélete alapján döntsenek intézmények, emberek sorsa fölött. Ekkor jutott *Náray-Szabó* arra a gondolatra, hogy „a szakemberek elitjéből tanácsot alkosson, amely több realitással és mondjuk, objektivitással intézi az ügyeket” – fogalmazott emlékiratában²² az események egyik szemtanúja. *Náray-Szabó 1898-ban* megalkotta a „*gyógypedagógiai szaktanácsot*”. A szaktanácsba az oktatás minden ágából nevezett ki egy-két pedagógust, s így az egyoldalúságot már eleve is kiküszöbölte ez a nagyobb, szélesebb látókörű bizottság. Az elnöki tisztséget, az irányítást magának tartotta fenn, viszont fontos tisztség volt az előadói, amely a működést (szervezeti szabályzatot, a tárgysorozatot, az évi jelentéseket stb.) biztosította. Mint *Vértess O. József* írja, „megingathatatlan elve volt, hogy a különböző gyógyító pedagógiai intézetek működése között kölcsönhatásnak és harmóniának kell fennállnia. Az abnormis gyerekek ügyei szerinte egységes keretbe foglalandók”.²³ A szaktanács ülései – írja egy résztvevő – nem sablonos ülések voltak, hanem szőnyegre került minden olyan tárgy, amely az ügyet akár személyi, akár tárgyi szempontból érintette. A szaktanácsi előadó gondos referátumokban terjesztette elő szakvéleményét, amelyhez mindenki hozzászólt. *Náray-Szabó* mindig részt vett az üléseken, a vitákban. A tanácsot egyéni alkotásának tekintette, nagyra becsülte az ott kialakult véleményt, javaslatokat, demokratikus gondolkodásának ez felelt meg. Sikerült is leszerelni az ellenkezőket, mert látták az eredményeket. Látták, milyen széthúzó erők működtek az egyes ágazatokban és persze az egyéni

²¹ *Herodek Károly: Életem, kézirat. é. n. 278. o.*

²² *Herodek Károly: Életem. i. m. 36. o.*

²³ *Vértess O. J., i. m. 159. o.*

törekvésekben. De nemcsak papírról intézte az ügyeket, felkereste az intézeteket, iskolákat, hogy tisztázza a gondokat és terveket. A *gyógypedagógiai szaktanács* fél évszázadon át – amíg a második világháború következményei el nem sodorták – a gyógypedagógusok érdekeinek képviselője, szakmai irányítója volt, a gyakorlati gyógypedagógia fejlődésének egyik biztosítója. Jelentései pedig a múlt értékes dokumentumai.²⁴

A gyógypedagógusok képzésének újjáalakítása

A századfordulóig a fogyatékos gyermekek nevelői zömében az elemi iskolai tanítókból kerültek ki, és abban az intézetben, ahol alkalmazták őket két hónaptól két évig tartó külön tanfolyamon ismerték meg a teendőiket. Így ment ez például a siketnéma-intézeti tanárok esetében, 1867-től 1895-ig. De külön tanfolyamok működtek a vakok és a gyengeelméjűek budapesti intézetei mellett is. Ezt a rendszertelenséget, szétagazolást, szétágazódást az egységes vezetés már nem tartotta megfelelőnek. *Náray-Szabó* javaslatára a miniszter új tanítóképző tanfolyam létrehozását rendelte el, kiterjesztette a vakok és gyengeelméjűek tanítóira, Vácról pedig Budapestre helyezte át. Ennek az intézménynek tanítási terve, szerkezete, tanítókara *Náray-Szabó Sándor* nevét külföldön is az első pedagógusok közé emelte – értékeli az átalakítást *Vértess O. József* professzor.²⁵

Ettől a változástól vette kezdetét az *egységes magyar gyógypedagógus képzés*, amelynek történetét *Gordosné Szabó Anna* 2000-ben közreadta.²⁶

A gyógypedagógiai intézetek, iskolák fejlődése, a tanárok számának alakulása

Mint az előzőekben láttuk, *Náray-Szabó* már 1898-ban kész programmal állt elő, hogy felállítsa hazánkban a különféle fogyatékos gyermekeket oktató és nevelő intézeteket. Határozott elképzelése volt arról, hogyan működjenek ezek az intézetek, a századforduló legkiválóbb tanárai, igazgatói egyetértésével, támogatásával kezdte meg – közéleti pozícióját felhasználva a hatóságok megnyerésére – a hálózat kiépítését.

²⁴ A gyógypedagógia történeti feldolgozásának mulasztása, adóssága, hogy e jelentéseket megfelelő történeti elemzések kíséretében nem tették közzé.

²⁵ *Vértess O. J.*, i. m. 160. o.

²⁶ *Gordosné Szabó Anna: A magyar gyógypedagógus képzés története.* Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola, Budapest, 2000. 13–46. o.

25 éves szolgálati jubileumán, 1912-ben többen emlékeztették az ünnepeltet az elért eredményekre. A legnehezebb feladat és leghumánusabb teljesítmény a méltatók szerint a siketek és vakok elhanyagolt oktatásügyének megoldása volt. Akkor még csak két kialakult intézet – a váci és a budapesti –, valamint két éppen megnyíló – a temesvári és aradi – tudta befogadni az akkori Magyarország területéről a siket gyermekeket. A vak gyermekek számára még csak egy intézet szolgáltat menedéket, a budapesti. Ebben az időszakban a súlyosabban sérült értelmi fogyatékosok ellátására egy állami kezelésbe vett kis intézet szolgált.

A szaktanács jelentéseiből tudjuk, hogy 1910 elejére a hat intézetből 37 intézet lett, amiből 1900 után kilenc intézet a siketnémáknak, nyolc intézet a vakoknak, bennük nemcsak iskolák, hanem ipari foglalkoztató intézetek, öt intézet „szellemi fogyatékosoknak”, gyengeelméjűeknek, öt iskola („kísérleti iskolák”) a gyenge-tehetségűeknek. Mostani határainkon túl kaptak gyógypedagógiai intézetet Kolozsvár, Temesvár, Arad, Jolsva, Körmöcbánya, Ungvár és Pozsony városok (siketeknek), Kolozsvár, Temesvár a vakoknak. Ez utóbbi két intézet neves gyógypedagógusokat is adott az akkori Magyarországnak. Értelmi fogyatékosoknak Temesvárott és Szatmárban szerveztek intézetet.

Meg kell jegyezni azt is, hogy nemcsak iskolákról volt itt szó, hanem a mai értelemben vett szociális célokat szolgáló foglalkoztatókról, sőt egy ápoló intézetről is. Ezek az intézetek mind a vak emberek támogatását szolgálták. A Vakokat Gyámolító Országos Egyesülettel közösen Újpesten 1904-ben létesült az ápoló intézet.

Igaza volt *Vértes O. József*nek (1915), amikor megállapította, hogy *Náray-Szabó* halálával a „magyar gyógyító nevelés története korszakot zárt be, az *elemi iskolai gyógyító pedagógia korszakát*”. Már életében számos törekvése túlmutatott ezen a korszakon.²⁷

Berkes János, az újonnan létesült gyógypedagógiai szaktanács előadója közölte a részletes adatokat, bemutatva az évenkénti fejlődést, a növendékeket, az osztályokat, a fiú- és lánytanulók számát.²⁸

1900-ban 488 siketnéma, 137 vak és 93 értelmi fogyatékos élt az intézetekben, 1910-ben pedig 1 871 siket, 628 vak és 556 „szellemi” értelmi fogyatékos. (Egy hasonlító szám: Ausztriában, ebben az évben 1509 siket gyermeket tanítottak!)

²⁷ A jelen kutatói adások azzal is, hogy feldolgozzák, elemezzék ezeket a történéseket. Az elméletek, a megemlékezések és „életrajzi gyűjtemények” során túl eljussanak a gyógypedagógiai tevékenység *fejlődéstörténetének*, a fogyatékos személyek életére ható társadalmi-eszmetörténeti kutatásoknak a kidolgozására. (Ezt igényelte már *Tóth Zoltán* is 1933-ban, i. m. 263–266. o.) Ő ide sorolta az intézmények szakmai fejlődéstörténetének, a gyermekvédelem történetének a feltárását. Jelen közleményünkben ilyen értelemben kezdtünk el foglalkozni a 20. század első évtizedeinek váltoásaival.

²⁸ *Berkes János*: A gyógypedagógiai intézetek és növendékek számszerű adatai az 1909. év végén. *Magyar Gyógypedagógia*, **XII.** 1910. 38–39. o.

718-ról 2 563-ra emelkedett az ellátott fogyatékos személyek száma, ami több mint *háromszoros emelkedés*.

Lássuk a tanárok számsorait. 1898-ban, az öt intézményben alig félszázan dolgoztak (59 fő), a század tízes éveire ez a szám elért a 170-et, ami hasonlóan háromszoros emelkedés.²⁹

A már említett egységes, három területre való képzés tovább erősítette a gyógypedagógusok szakmai felkészültségét.

Náray-Szabó munkásságának hatása Szeged oktatásügyére

A nagyvárosok között Szeged is szerepelt, és viszonylag korán, már 1901-ben létesült a *siketek* államilag segélyezett intézete, majd a szegedi ifjú *vakok intézete* (1908) és végül az Állami Kisegítő Iskola (1913).

A szegedi alapításról és Náray-Szabó közreműködéséről a századfordulón fontos szerepet betöltő *Herodek Károly* így elékezett meg: „A siketnémák és vakok államilag segélyezett szegedi intézete értesítője néhány lapidáris mondatban megörökítette (*Náray-Szabó*) tevékenységét, midőn megállapította, hogy különösen előmozdította az intézet létesítésének ügyét, s nemcsak rendkívüli jóindulattal segítette a szegedi intézményeket, hanem személyesen is lejött, hogy a még fennálló akadályokat eloszlassa. Ezt az intézetet és annak nagyra becsült és érdemekben gazdag igazgatóját, a mi szeretve tisztelt szakfelügyelőnket, *Klug Pétert* mindig különös megbecsülésben részesítette, s azért szívesen ragadta meg az alkalmat, amidőn a siketnémák szegedi intézete 10 éves fennállásának évfordulóját ünnepelte, az intézet évfordulóján hitvallást tegyen arra nézve, miként kell az ügyet szolgálni, a szerencsétleneket támogatni, hogy a haza hasznos polgáraivá legyenek”.

„A humanizmus korunkban” – írta *Dr. Náray-Szabó Sándor* – „nem öncél, a jótékonyság magasabb szempontjából való eljárást és céltudatosságot igényel. A valódi segítségnek nem szabad pusztán pillanatnyi, közvetlen szükség enyhítésére szorítkozni, egyben kimerülne, hanem vissza is kell adni a fogyatékos érzékű egyént önmagának. Önbizalmát, önérzetét kell felébreszteni, és táplálni, hogy a tisztességes munka útján való megélhetésre alkalmassá tegyünk.”

Szegeden is megragadta az alkalmat, hogy a tanítóknak elismerését fejezze ki. Megállapította, hogy hazánkban a tanárok és igazgatók vállvetve törekedtek a humanisztikus eszmék népszerűsítésén, nem riadtak vissza az általános tájékoztatatlanságtól, apostolként hirdetik az eszmék megvalósításának fontosságát, azt hogy tanítványaik a társadalom hasznos tagjaivá nevelhetők.³⁰

²⁹ *Magyar Gyógypedagógia*, 1910. 38–382. o. Kimutatás.

³⁰ *Herodek Károly: Dr. Náray-Szabó Sándor emlékezete. Siketnémák és Vakok Oktatásügye*, 1933. 139. o.

A fogyatékos személyekről szóló törvény tervezete

Náray-Szabó együtt érzett és gondolkodott a magyar vezető gyógypedagógusokkal, és együtt alakították a szakma jövőképét. Ezt illusztrálja a fogyatékos személyekről szóló törvénnyel kapcsolatos tevékenysége. A külföldet járó gyógypedagógiai vezetők összegyűjtötték azokat a törvényeket, amelyek más országokban a fogyatékosok nevelését-oktatását biztosították. A törvénytervezethez helyzetképet adtak 18 európai országból, három fogyatékosági csoport létszámáról, valamint a magyarországi helyzetről, a rájuk fordított költségekről. Minden javasolt paragrafust részletesen indokoltak. E helyütt nem tudjuk bővebben kifejteni ennek az adatgyűjtésnek a teljes tartalmát, bár a 20. században a magyar gyógypedagógia figyelmét mindvégig elkerülte, mert a világháború megakadályozta a tárgyalását (a legfőbb indok: „erre most nincs pénz” – elvitte a háború).

A gyógypedagógia megalapozójának azonban a torzóban maradt tervezet készítése, egyetértésével és támogatásával való közreadása jelentős érdeme. (A kortársak sorra kiemelik személyes részvételét a munkában.) A központi kérdés, ami az évtized során újra és újra felmerült, a *tankötelezettség*, amelynek 7 éves korban kell kezdődnie és életük 15 éves koráig (vagy ameddig az intézet valamennyi évfolyamát el nem végezte) tartson. Az öt fejezetből és 39 cikkből álló tervezet, benne a tanerőkkel foglalkozó fejezettel fontos adalék a *gyakorlati gyógypedagógia* fejlődésének történetében.³¹ Feldolgozása és a fejlődés folyamataiba való beillesztése szintén adósságaink közé tartozik.

A gyógypedagógia népszerűsítése

Mint *Náray-Szabó* programjában említettük, felelősséget érzett abban is, hogy a fogyatékos gyermekek oktatása *közoktatásban és a társadalom szélesebb köreiben* ismertté váljék, hiszen abban az időben különösen sok méltatlan támadásnak voltak kitéve nemcsak a kisegítő iskolák, de még a főváros egyik legimpozánsabb épületébe költöző vakok intézete is. Visszaemlékezésekből tudjuk, hogy a pesti bulvársajtó milyen hangon beszélt róluk. De a tájékozatlanság nagy volt a tanítók, tanárok között is. Hiába épültek évről évre újabb intézetek, „fényes paloták”, amelyek befogadták a fogyatékos személyeknek csak egy kisebb hányadát, ha az országban nem volt ismert, kikre, miért költenek ennyit (ami egyébként külföldre viszonyítva igen kevés volt), mi lesz ezeknek az embereknek a sorsa. *Náray-Szabó* fontos elhatározásra jutott, „megindította a gyógypedagógiai könyvtárt, melynek füzeteit mindenfelé terjesztgeti” – írta *Dr. Juba Adolf*, a közoktatási tanács

³¹ Törvényjavaslat. *Magyar Gyógypedagógia*, 1911. 184–188. o.; Indoklás... *Magyar Gyógypedagógia*, 1911. 245–255. o.

tagja.³² A tudományos körök érdeklődését sikerült felkelteni, a híres orvosprofesszor, *Hőgyes Endre* is cikket kért az *Orvosi hetilap* számára. Igény volt az, hogy a fogyatékosok kérdése, ellátása az orvosegyetemen az iskolaorvosok kurzusaiba beépüljön. De ugyanilyen fontosnak tartották a téma megjelenését a tanító- és tanárképzés keretei közt. Álláspontja volt, „minden modern pedagógusnak ismernie kell a tanulók fontosabb testi és szellemi rendellenességeit, melyek őket előrehaladásukban gátolni képesek”.³³

A *Gyógypedagógiai Könyvtár* közérdekű tudnivalókat közvetített magas szinten, a mai gyakorlatnál sokkal igényesebb tájékozódásban az olvasóknak. Szerzői között olyan neves személyeket találunk, mint *Klis Lajos* (a siketek), *Dr. Sarbó Artur* (beszédhibások), *Fürj Pál* (az ideges és gyöngetehetséggű gyerekek), *Herodek Károly* (a vakok, gyengén látók), illetve *Éltes Mátyás* (a kisegítő iskoláról, tantervéről). A sorozat 1905-ben már a 6. számát jelentette meg.

Összefoglalás

Tanulmányunk a 20. századi magyar gyógypedagógia megalapozójáról szól, aki száz éve, 53 éves korában távozott az élők sorából.

Dr. Náray-Szabó Sándor neve nem ment feledésbe, megtaláljuk a lexikonokban, gyógypedagógiai tankönyvekben, igaz, nagyon elvétve. Életrajzi adatait e megemlékezések pontosan felsorolják, kiemelik, hogy *a magyar gyógypedagógia egyik kimagasló (nemzetközileg is elismert) képviselője* volt.³⁴ Az ő elvi megfontolásai alapján kerültek az iskoláskorú fogyatékosok intézményei egységes irányítás alá, létesült a szaktanács, változott a gyógypedagógus képzés, pszichológiai kutatólaboratórium létesült. Mindezeket az előzőekben bemutatni kívántuk, azzal a kiegészítéssel, amely a szervezőn, a minisztériumi vezető hivatalnokon túl (aki az intézményi adminisztratív egység létrehozója) volt, *a gyógypedagógia nagy műveltségű, széles látókörű, alapos ismerője, fejlődésének irányítója, a gyógypedagógiai gyakorlat megújítója, intézményhálózatának megteremtője*, olyan gondolatok elindítója, amelyek később a 20. század folyamán teljesedtek ki.

Tisztelettel emlékezünk arra is, amit szűkebb pátriánk, Szeged kulturális és iskolaügyében tett, ahogy nemcsak a fogyatékos gyermekek iskoláit, hanem a társadalomba való beilleszkedés (korábban, ahogy szívesen nevezték, „boldogulás” – ma egyes esetekben „rehabilitáció”) útját megalapozta.

Alkotásai, emléke ma és a jövőben is a magyar gyógypedagógia fontos örökségét képezik. Pótolhatatlan munkája, melyet szigorú következetességgel végzett, útjelzője a gyógypedagógiának.

³² Juba Adolf: A gyógypedagógia propagálása. *Gyógypedagógiai Szemle*, IV. 1. sz. 1902. 7–9. o.

³³ Náray-Szabó, Bevezető, i. m. 3. o.

³⁴ Gordosné Szabó Anna címszava a *Gyógypedagógiai lexikon* 38. oldalán (ELTE Bárczi Gusztáv Főiskolai Kar kiadása, Budapest. 2001).

Irodalom

- Berkes János (1910): A gyógypedagógiai intézetek és növendékek számszerű adatai az 1909. év végén. *Magyar Gyógypedagógia*, **XII**. Budapest.
- Gordosné Szabó Anna (2000): *A magyar gyógypedagógus képzés története*. Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola, Budapest.
- Gordosné Szabó Anna (2001): *Gyógypedagógiai lexikon*. ELTE Bárczi Gusztáv Főiskolai Kar, Budapest.
- Herodek Károly (1933): Dr. Náray-Szabó Sándor emlékezete. In: *Siketnémák és Vakok Oktatásügye*. Budapest.
- Juba Adolf (1902): A gyógypedagógia propagálása. *Gyógypedagógiai Szemle*, **IV**. Budapest.
- Náray-Szabó Sándor (1898): Néhány szó a fogyatékosok oktatásügyéről. *Magyar Gyógypaedagógia*. Budapest.
- Náray-Szabó Sándor (1909): Bevezető. In: Berkes János (szerk.): *Magyar Gyógypedagógia*. Budapest.
- Náray-Szabó Sándor (1913): Az én tanítóm. *Néptanítók Lapja*, **XLVI**. 5. sz.
- Náray-Szabó Sándor: A gyermektanulmányozás pedagógiai feladata. *A Gyermek*. **VIII**. 2. sz. 1914.
- Pukánszky Béla és Németh András (1986): *Neveléstörténet*. Nemzeti Tankönyvkiadó Rt., Budapest.
- Ranschburg Pál (1909): Elmélkedések a gyógypedagógia jelenéről és jövőjéről. *Magyar Gyógypedagógia*, 4. és 7. sz. Budapest.
- Sándor Pál (1986): *Az anekdotázó Deák Ferenc*. Magvető, Budapest.
- Simon József (1937): Történeti áttekintés a Siketnémák és vakok tanárai 1936-os közgyűlésén. *Magyar Gyógypedagógia*, **XXIV**. 7–10. sz. Budapest. 106.
- Tóth Zoltán (1933): *Általános Gyógypedagógia*. Budapest.
- Vértés O. József (1915): Náray-Szabó Sándor emlékezete. *A Gyermek. A Magyar Gyermektanulmányi Társaság közlönye*, **IX**. 5–6. sz.
- Vértés O. József (1915): A Gyógyító pedagógia fogalma és köre. *Magyar Pedagógia*.

**AZ EGYETEM KULTÚRAHORDOZÓ
ÉS -TERJESZTŐ SZEREPÉRŐL**
**Az OKTE Kolozsvári Köre tevékenységének
főbb jellemzői 1897–1906**

Kékes Szabó Mihály

Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar

Varró Mária

Szegedi Tudományegyetem Bölcsészstudományi Kar

Írásunkban a kolozsvári egyetem tanárainak kezdeményezésére megszerveződött tanári kör (hivatalos megnevezése: az Országos Középiskolai Tanáregyesület Kolozsvári Köre) létrejöttének, működésének, törekvéseinek legfontosabb jellemzőit foglaljuk össze. Témaválasztásunkat, az áttekintés időkereteit több tényező is indokolja. Választott témánk kapcsolódik a *Pukánszky Béla* témavezető irányításával korábban végzett T/018587 számú OTKA kutatáshoz, így a szakirodalmi források megismerése és feldolgozása e kutatás eredményének is tekinthető.¹ Az időhatár részben adott volt (a Kolozsvári Kör 1897-ben alakult meg), részben pedig olyan időszakot tekint át, amely tevékenységben gazdag, jól dokumentált korszakot tartalmaz, és meghatározó szerepet játszottak benne a kolozsvári egyetem oktatói és az egyetemen diplomát szerzett tanárjelöltek.

¹ *A tanárképzés és a pedagógiai tárgyak oktatásának története a kolozsvári–szegedi egyetemen* című, T/018587 sz. OTKA-kutatás legfontosabb eredményei *A tantervelmélet forrásai* 20. kötetében Kékes Szabó Mihály és Pukánszky Béla (1998): *Tanárképzés a kolozsvári–szegedi Ferenc József Tudományegyetemen (1872–1934)*. OKI c. jelentek meg.

Az OKTE (Országos Középiskolai Tanáregyesület) megalakulása, törekvései

Az OKTE megalapításával kapcsolatos próbálkozásokról *Szerelemhegyi Tivadar* írása alapján lehet tájékozódni.² Az egyesület létrehozásának szándéka már 1861-ben felmerült, de a szövetezés országos jellegűvé csak a *Szamosi János* és baráti köre által kidolgozott alapszabály-tervezet elfogadása után (1865-ben) vált.³ Az egyesület működését a helytartótanács helyi jellegű egyesületként engedélyezte, de a rendkívüli tagokról szóló rész nem tiltotta a nem helyi illetékességűek tagságát, így az egyesület hamarosan országossá válhatott. A VKM 10277/867. számú leirata már elfogadta az országos középiskolai tanáregyesület létrejöttét, amelynek neve először Országos Középtanodai Egylet, majd Országos Középiskolai Tanáregyesület (OKTE) lett. Az OKTE *Közlönye* (1861 előtt *Országos Középtanodai Tanáregylet Közlönye*, 1861-től *Országos Középiskolai Tanáregyesületi Közlöny*) főszerkesztőjévé *Szamosi Jánost* nevezték ki. *Szamosi* a folyóirat program-cikkében a lap céljáról így írt: „... egyrészt hozzá fogunk szólni minden tanügyi mozzanathoz, származzék az akár a magas kormánytól, akár pedig máshonnan: másrészt nem lehet és nem lesz semmilyen hang közlőnkben oly iránynak, amely valamely tanügyi nézet, – vagy rendelkezés elvi üldözését tűzné ki feladatául: nem lehet és nem is lesz közlőnk a pártbeli harcok küzdőtere. Higgadt tárgyilagosság és igazság lesz mindenben és mindenfelé feladatunk” (*Szamosi*, 1868. 11. o.).

A *Közlönyben* megjelent írások eszmecserére inspirálták a kortársakat, biztosították a hazai és külföldi tapasztalatok átadását és átvételét, így a lap fokozatosan a középiskolai és egyetemi tanárok közötti szakmai érintkezés fórumává vált. A *Közlöny* közreadta a középiskolai tantervekhez kapcsolódó vitaanyagokat is – az Entwurf tanterve helyett 1861 óta a helytartótanács által kiadott, szakmai szempontból megalapozottan bírált tanterv volt érvényben –, valamint azokat az írásokat is megjelentette, amelyek egyes tantárgyak (pl. a történelem és a földrajz) német nyelven való tanítása iránti ellenérzéseket fejeztek ki. A *Közlönyben* tankönyvbírálatok is megjelentek, amelyeknek a szerzői már 1868-ban megfogalmazták

² *Szerelemhegyi Tivadar* (1857–1942): A budapesti egyetemen szerzett latin-görög szakon tanári diplomát, majd 1880-tól a budai II. kerületi egyetemi katolikus főgimnázium tanára, később vidéki városokban tanár. Idézett írása az *Országos Középiskolai Tanáregyesületi Közlöny* 1891–92. **XXI.** 28. oldalán jelent meg.

³ *Szamosi János* (1840–1909): kolozsvári születésű, élete is ehhez a városhoz kötötte, itt halt meg. Szülővárosában, majd Bécsben tanult, 1861-től a budai egyetemi katolikus főgimnázium tanára, 1872-től a kolozsvári egyetem tanára, 1873-tól 33 éven át a tanárképző intézet igazgatója, 1889–1906 között a tanárvizsgáló bizottság elnöke, az 1886–1887. tanévben a kolozsvári egyetem rektora. Pesti tanárkodása időszakában (1868–1872 között) az *Országos Középiskolai Tanáregyesületi Közlöny* szerkesztője.

azoknak az elvárásoknak a lényegét, amelyeket a dualizmus időszaka tankönyvkiadásában érvényesíteni igyekeztek:

- „... a tankönyvek jobbadán csak az emlékezetnek legyenek segítségére, s csak annyit tartalmazzanak, amennyit az iskolában elvégezni lehet;
- legyenek tisztos magyarsággal, népszerű módon és a tárgyak fokozatos rendjébe szerkesztve;
- csak az okvetlenül szükségessé tartalmazzák;
- legyenek mentül olcsóbbak, egyenlő nagyságúak, hogy a tanuló könnyebben viselhesse gondjukat”.⁴

Szamosi János Miben áll a tanintézetek autonómiája? című írásában a tanintézetek autonómiájának fontosabb ismérveit az alábbiakban foglalta össze:

- „a tanulók felvétele csak a tantestület joga lehessen, illetve a felvétel megtagadása is;
- a tanintézetek rendtartási és fegyelmi szabályaikat a kormány «megerősítése» mellett, de önmaguk alkothassák meg;
- előzetes jelentés kötelezettsége nélkül az intézetéből tanulót kizárhasson;
- a tanári testület maga intézkedhessék az évi és félévi vizsgák tartása, valamint a szülők értesítésének száma és módja felől;
- jogában álljon az ismétlő vagy javító vizsgák felett kivétel nélkül és végérvényesen határozni;
- a tankönyveket maguk választhassák, a kormány ellenőrzése mellett;
- a tantestületet illesse meg a jog a megüresedett tanszékek, illetve igazgatói állások betöltésére” (*Szamosi*, 1870. 210. o.).

Eötvös József minisztersége (1867–1871) után mind az OKTE élén, mind a *Közlöny* főszerkesztői posztjában változás történt. Az OKTE korábbi elnöke, *Ney Ferenc* megromlott egészségi állapota miatt lemondott (utódja helyettese, *Say Mór* lett), *Szamosi János* főszerkesztői helyét pedig *Névy László* vette át (*Szamosi* az újonnan alapított kolozsvári egyetem latin tanszékére lett egyetemi tanárrá kinevezve).

Az OKTE életében új időszakot hozott az egyesület vidéki köreinek (előbb a székelyudvarhelyi, majd a kecskeméti, fiúmei, selmecbányai, csurgói, szabadkai, pozsonyi, szepesi, újvidéki, ungvári stb.) a létrejötté, amelyek nagyfokú autonómiával rendelkeztek, bármilyen pedagógiai kérdést megtárgyalhattak, de tanácskozásuk eredményéről a budapesti székhelyű választmányt értesíteniük kellett, illetve az országos közgyűlés által elfogadott vitakérdéseket és témákat is meg kellett vitatniuk.

⁴ A tankönyvek engedélyezése eljárását, szempontjait 1883-ban nagy körültekintéssel, számos pontjában napjainkban is követésre érdemes módon szabályozták.

Az OKTE Kolozsvári Köre létrejötte

Az OKTE Kolozsvári Körének megalakulása számos tényezővel magyarázható. Bizonyos, hogy a kolozsvári pedagógusokat az országos egyesület törekvéseivel való egyetértés, az anyaegyesület szervező munkája, az aktuális tanügyi témák iránti érdeklődés is inspirálta a szervezetbe való tömörülésre. Ugyanakkor az is tény, hogy a 19. század végére Kolozsvár az iskolák városává, egyetemi várossá, egyértelműen Erdély szellemi életének a központjává vált. Az egyetem szerepének és jelentőségének növekedését jelzi, hogy a beírt hallgatók száma – a megelőző évek lassú növekedése után – a századforduló körüli években kezd ugrásszerűen emelkedni. (Az egyetemnek 1872-ben, a megnyitás évében 258, 1882 első félévében 456, 1892 őszén 624, 1902. I. félévében 1 754, az 1912-1913-as tanév megkezdésekor 2 343 beiratkozott hallgatója volt.) (Márki, 1922. 176. o.) Az egyetemi hallgatók között a tanár szakos hallgatók aránya hagyományosan magas volt (ezt a regionális és országos tanárhiány egyaránt indokolta), de megfelelő anyagi támogatás hiányában a budapestihez hasonló funkciójú gyakorlóiskola felállítására egészen 1917 őszéig, a *Schneller István* által megszervezett reform középiskola megnyitásáig nem került sor (Schneller, 1918).

Kolozsvárott a gyakorlóiskola hiányát a tanár szakos hallgatók szemináriumainak gyakorlatcentrikus működtetésével és a helyi három felekezeti főgimnáziumban biztosított iskolai gyakorlatok által igyekeztek kompenzálni. A szemináriumi működés és a középiskolákban szervezett gyakorlatok a gyakorlóiskolát teljes mértékben nem helyettesíthették, de arra alkalmasak voltak, hogy mind a tanárjelöltek, mind a képzésben közreműködő egyetemi és középiskolai tanárok, valamint kollégáik körében kialakítsák, illetve napirenden tartsák az aktuális pedagógiai kérdések iránti érdeklődést.

A Kör eredményes működéséhez a helyi feltételek kedvezőek voltak. Az egyetem negyedszázados működésének eredményeként a kolozsvári (és erdélyi) középiskolákban egy olyan regionális kötődésű, egymást a korábbiaknál jobban ismerő új tanárgeneráció került túlsúlyba, akik szellemileg és érzelmileg is kötődtek egyetemükhöz, tanáraikhoz. Szerencsés körülménynek nevezhető, hogy a Kör életre hívásában az egyetem oktatói voltak a kezdeményezők. Ismert, hogy a társadalmi megítélésben jelentős távolság választja el egymástól a különböző presztízsű értelmiségi pályákat, de az azonos foglalkozású értelmiségi csoportok, így a pedagógusok esetében is komoly eltérés van az egyetemi, a középiskolai tanárok és a tanítók presztízse között (Nagy, 1994). Kolozsvárott a legnagyobb presztízsű helyi értelmiségi réteg, a Ferenc József Tudományegyetem oktatói, valamint iskolaigazgatók, érdeklődő idősebb és fiatal tanárok közreműködésével, *Márki Sándor* felhívására alakult meg 1897. február 6-án az OKTE Kolozsvári Köre.⁵

⁵ *Márki Sándor* (1853–1925): Sarkadon nevelkedett, majd Nagyváradon, Pozsonyban, 1872–1875 között a budapesti egyetemen tanult, 1876-ban szerzett tanári diplomát. 1877-től Aradon főreáliskolai tanár. 1886-tól a budapesti VII. ker. főgimnáziumban tanít, 1888-ban egyetemi magántanár lett,

A Kör létrehozásában legnagyobb szerepe *Szamosi János*nak volt, aki az egyetem megnyitása óta (1872) szorgalmazta a Kör megszervezését. A tagtoborzás élén *Szamosi János*, *Márki Sándor* és *Kuncz Elek* királyi tanácsos, tankerületi főigazgató állt.⁶ A megjelentek közt volt – többek között – *Szamosi János* és *Halász Ignác* egyetemi és tanárképző intézeti tanár, *Boros Sándor*, *De Gerando Antónia*, *Kiss Sándor*, *Hám Sándor*, *Sárkány Lajos*, a római katolikus, az ev. református és az unitárius gimnáziumok, illetve az állami felsőbb leányiskola és a felső kereskedelmi iskola igazgatói. Megnyitó beszédében *Márki Sándor* először Kolozsvár tanügyi jelentőségével foglalkozva elmondta, hogy a városban több mint 300 fő foglalkozott tanítással, közülük 100 fő középiskolai tanár volt. A várost tudomány-szeretete miatt mint „szamosmenti Athént”, a tudományok városát emlegették, ahol „... az óvodától az egyetemig 8 000 tanuló van, ahol minden negyedik, ötödik emberre egy tanuló esik”. A Kör a szellemi szférában működő, de egymástól elszigetelten tevékenykedő, ugyanazon pályán és célért működők számára kívánt érintkezési lehetőséget biztosítani.

Már az alakuló ülésen megfogalmazódott az a törekvés, hogy a város tanintézményei mellett a vidéki tantestületekkel és a szülői házzal is igyekeznek együttműködni, s egyben a közvélemény formálását, az iskolák iránti jóindulat megteremtését is célul tűzték. A tagok közös állásfoglalásban mondták ki, hogy az országos egyesület kebelében, de a helyi problémák megoldását is szem előtt tartva (gyakorlóiskola felállítása, internátus létrehozása a tanárjelöltek számára, a felsőbb leányiskola gimnáziummá alakítása stb.) és az erdélyrészi tanárok együttműködésének kialakítására fognak törekedni.⁷

A Kör működése 10. évfordulóján *Márki Sándor* külön is hangsúlyozta, hogy a gazdasági fejlődés, a város látványos átalakulása, a kultúra korszerű intézményeinek a kiépülése a tanári munka számára új lehetőségeket teremt. „Csatornázás, vízvezetés, telefon-hálózat, villamos világítás, macskafejű kövezet helyett aszfaltjárda, utcaszabályozás, a díszes új épületeknek, jól berendezett kereskedéseknek, műhelyeknek egész sora teszi most már kellemesebbé, hasznosabbá a környezetet. Táblákkal jelölték meg történelmi épületeinket... új palotát emeltek a színművészetnek... Általában véve a környezet szerencsés és biztos fejlődése Kolozsvárt

1892-től a kolozsvári egyetemen az egyetemes történelem tanára, az 1896–1897-es tanévben a bölcsészet-, nyelv- és történettudományi kar dékánja, az 1914–1915-ös tanévben rektor, 1921 után Szegeden a Ferenc József Tudományegyetem tanára haláláig.

⁶ *Kuncz Elek* (1846–1915): 1868-ban szerzett tanári oklevelet, előbb a nagyszebeni főgimnáziumban, 1875-től a losonci főgimnáziumban tanít, 1890-től az aradi főgimnázium igazgatója, 1892-től a kolozsvári tankerület főigazgatója (*Kuncz*, 1916). Életéről l.: *Kuncz Elek emlékezete*. Az OKTE Kolozsvári Körében 1916. március hó 25-én a tankerület főigazgatója emlékére szentelt díszgyűlésen tartott előadások. Kolozsvár, 1916.

⁷ Az alakuló ülésről szóló ismertetést l. *OKTK*, 1897–98. XXXI. 20. sz. 725. o.

iskolai középponttá tette s tulajdonképpen rajta, illetőleg tanárain áll, hogy ennek megfelelő helyét a társadalmi életben is biztosítsa.”⁸

Az alakuló ülésen elfogadták az alapszabályzatot és megválasztották a Kör vezetőit: elnöknek egyhangúlag *Márki Sándor*t választották, az alelnökök *Hám Sándor* római katolikus és *Sárkány Lajos* ev. református főgimnáziumi igazgatók lettek. Pénztárnoknak *Boros Sándor* unitárius főgimnáziumi igazgatót, ellenőrnek pedig *Török István* tanárt választották meg. *Márki Sándor* indítványára *Szamosi János* egyetemi tanárt, a tanáregyesületek lelkes támogatóját tiszteletbeli elnökké választották. A jegyzőkönyv kimutatása szerint a jelenlévők többségét a középiskolai tanárok alkották: a megjelent 33 tanár közül 15 dolgozott középiskolában, a többi 18 tanár közül 4 egyetemi, 2 teológiai, 4 kereskedelmi iskolai, 5 felsőbb leányiskolai, 1 pedig tanítóképzőben tanító tanár volt.⁹

A Kolozsvári Kör tevékenységének főbb jellemzői

Az OKTE Kolozsvári Köre egyik jellegzetessége és egyben legfőbb érdeme tagjainak változatos összetételében rejlett. A tagok nagyrészt középiskolai, egyetemi és tanítóképző intézeti tanárok voltak, de tanfelügyelők, könyvtári tisztek, iskolák igazgatói, valamint városi orvosok, iskolaorvosok, tanárjelöltek is látogatták az üléseket, sőt a királyi jegyző és a Kolozsvári Nemzeti Színház igazgatója is megjelent a rendezvényeken. A Kör taglétszámának gyors növekedése a nyitottságát is jelezte (az alapító ülésen 33 fő vett részt, az 1897–1898-as tanévben a taglétszám 111-re, a századfordulóra pedig 150-180 fő közötti létszámra bővült), de azzal is összefügghetett, hogy a köri tagság nem jelentett egyben országos egyesületi tagságot is, azaz a tagok tagdíjmentesen vehettek részt, kapcsolódhattak be a munkába (előadást tarthattak, hozzászólhattak, bekapcsolódhattak a vitákba). A taglétszám tudatos bővítésére való törekvés gondolata a későbbiekben is érvényesült. A Kör 10 éves működése jubileumán erről így szólt *Imre Sándor*: „Három irányból kell körünk híveinek gyarapodniuk: első sorban a néptanítók seregéből... másodsor a nagy közönségből, a szülők köréből... harmadszor ide kell vonnunk a tanárságra készülő egyetemi ifjúság idősebb részét”.

A tagság összetételében tartósan megnyilvánuló változatosság a szakmai professzionalizáció olyan sajátos keretének a kialakulását jelzi, amelyben a különböző kvalifikációjú pedagógusok (tanárok, tanítók, tanárjelöltek), mellett szülők

⁸ *Márki Sándor*: Az iskolák városa. *Az Országos Középiskolai Tanáregyesület Kolozsvári Körének ülésén elhangzott felolvasásokból*. VII. Az 1906. október 9-én tartott XI. közgyűlésen felolvasta *Dr. Márki Sándor* egyetemi tanár. Kolozsvár, 1906. 5. o.

⁹ *Imre Sándor*: A Kolozsvári Tanári Kör élete. *Az Országos Középiskolai Tanáregyesület Kolozsvári Körének ülésén elhangzott felolvasásokból*. VIII. Az 1906. október 9-én tartott XI. közgyűlésen felolvasta *Dr. Imre Sándor* gymnasiumi tanár, egyetemi magántanár. Kolozsvár, 1906. 23. o.

és a fiatalok neveléséért, egészséges testi, lelki és erkölcsi fejlődéséért felelősséget érző személyek ismerkedhettek meg az aktuális nevelési és oktatási törekvésekkel. A célok közössége, a nevelési és oktatási feladatok megvalósításához szükséges kooperáció, a különböző nevelési tényezők egymásra utaltsága tényének a felismerése és felismertetése tudatos törekvés volt a Kör vezetősége részéről, és az egyes csoportok társadalmi megítélésében meglévő presztízsbeli különbségeket többé-kevésbé sikeresen ellensúlyozta.

A tagság összetételének változatossága a lakó- és munkahely vonatkozásában is igaz. *Márki Sándor* már elnöki programbeszédjében (1897-ben) az erdélyrészi tanárság összefogásának szükségességéről szólt. A tervezett cél megvalósulását jelzi, hogy már a harmadik ülésen a Körhöz csatlakozott a szamosújvári főgimnázium egész tanári kara, azt követően a nagyenyedi ev. református Bethlen-főiskola minden tanára, 1903-ban pedig a dési állami főgimnázium tantestülete. A vidéki tagság vagy az iskolájukba kihelyezett ún. „vándorgyűléseken” vagy Kolozsvárra utazva vehetett részt az üléseken. A vándorgyűléseken általában az igazgató fogadta az érkezőket, az adott iskola tantestülete pedig lelkesen készült a vendégek fogadására, részt vett a felolvasó üléseken, majd vendégül látta a kollégákat.

A kolozsvári összejöveteleken is minden évben voltak olyan alkalmak, amikor Marosvásárhely, Székelyudvarhely, Zilah, Szászváros, Sepsiszentgyörgy, Szamosújvár vagy Dés tanárai nagyobb számban jelentek meg.¹⁰

A magas taglétszám azzal is összefüggethető, hogy az ülések kolozsvári helyszínei is változóak voltak, a „házigazda” szerepében felváltva szerepelt a református, a katolikus és az unitárius főgimnázium, a városi polgári iskola, a kereskedelmi akadémia, a fa- és fémipari szakiskola, de egyetemi karok és intézetek (pl. az ideg- és elmeorvosi intézet, a közegészségtani intézetek) is helyet biztosítottak a felolvasó üléseknek. Ezeken az üléseken – a tervezett felolvasás mellett – az adott intézmény múltjába, napi működésébe és törekvéseibe is bepillantást nyertek a jelenlévők.

A Kör ülései illeszkedtek a tanárok időbeosztásához és a tanév rendjéhez. Az alakuló és egyben tisztújító üléseket többnyire szeptember vagy október hónapban tartották, a tanévzáró közgyűléseket pedig májusban. Tanévenként 7-8 ülés volt, amelyeken 1-2 témáról hangzott el felolvasás. Kolozsvárott az 1896–97-es tanévtől az 1913–14-es tanévig összesen 118 ülést tartottak.

A Kör által napirendre tűzött témák előadói az alsó-, a középfokú és az egyetemi oktatás, azon belül kiemelten a tanárképzés problémáit vizsgálták, azok megoldásával kapcsolatosan foglalkoztak meg javaslatokat.

A népoktatással való szisztematikus foglalkozás nem tartozott a Kör feladatai közé, mégis többször tűztek napirendre olyan témaköröket, amelyek az elemi iskolai neveléssel és oktatással függtek össze, de az iskoláztatás későbbi időszakával

¹⁰ *Imre Sándor* (1906): i. m. 6–7. o.

vagy a társadalmi beilleszkedéssel is kapcsolatban álltak. 1901 februárjában *Felméri Albin* *Az elemi iskola, mint a középiskola előkészítője* c. előadásában a tankötelessé váló tanulók egy része testi és szellemi fejlettségét nem megfelelőnek tartva a tankötelezettség 7 éves korra emelését javasolta. Azt is kifogásolta, hogy a gimnáziumok első osztályaiban a tanulók 30–35%-a megbukik. Ennek okát a korai iskolakezdésből adódó érettségbeni lemaradásban, valamint az elemi iskolai oktatásban alkalmazott módszerek elmaradottságában látta. Javasolta, hogy a népiskola fordítson nagyobb figyelmet az „emlékező tehetség” fejlesztésére, hiszen a gimnáziumi oktatás erősen épít a memóriára. A Kör Désen rendezett ülésén a tisztaságra és rendre szoktatás kérdéseivel kapcsolatban leszögezték, hogy ezeket a szokásokat – a családdal együttműködve – már az iskoláztatás korai éveiben ki kellene alakítani a diákokban. 1903 májusában *Lechner Károly* egyetemi tanár (orvos) *Az idegesség az iskolában* című értekezésében a túlterhelés, a tanulók iránti irreális szülői és iskolai elvárások ellen emelt szót. Szerinte a kisgyermek „természetes lustasága” miatt elkerüli a túlterhelést, de erős külső presszió esetén károsodás jelentkezhet.¹¹ Az Erdélyrészi Tanítószövetség megalakulása (1906. november 17.) után *Márki Sándor* javaslatára a Kör együttműködést alakított ki a tanítószövetséggel, s ezt követően a *Család és Iskola* címen megjelenő helyi kiadású lapot (a *Tanáregyesületi Közlöny* mellett) a Kör hivatalos lapjává nyilvánították.¹²

A középiskolával összefüggő felolvasások jelentős része tantervi kérdésekkel foglalkozott. A Kör azt az eljárást alakította ki, hogy az egyes tantárgyak bírálatának elkészítésére, a tantárgyak tartalmának meghatározására tagjai közül szakembereket kért fel, akik kollégáik és tagtársaik véleményét meghallgatva mondták el véleményüket az óraszámokról, a ténylegesen biztosított és a szükségesnek tűnő időkeretekről, az iskolai és az otthoni munka arányáról, a tantárgy súlyponti témáiról, az írásbeli és házi dolgozatok számáról, a tantárgyakhoz kapcsolódó önképzőkörök szerepéről. A viták során általában visszatérően, különböző előadók feldolgozásában került napirendre egy-egy tantárgy tanításának kérdése vagy az iskolai nevelési feladatok egyike (pl. egészségre nevelés, testi nevelés, esztétikai nevelés, zenei nevelés, szexuális nevelés stb.). Az ülésekről fent maradt ismertetőkből kiderül, hogy a megközelítési módok különbözősége ellenére az előadó tanárok képesek voltak tantárgyaik oktatásáról (cél, tartalom, módszerek, óraszám, tantárgy iránti érdeklődés stb.) reális helyzetképet adni. Az I. világháborút megelőző években – a helyi hagyományokat követve – a középiskolai tanárok mellett

¹¹ Az említett népiskolai témájú írásokat l.: *OKTK*, XXXVI. 7. sz. 189–191. o. és *OKTK*, XXXVI. 37. sz. 738–739. o.

¹² *Család és Iskola* (1875. február–1918. december 15.): Nevelés- oktatásügyi szakközlöny szülők, kisdnevelők, tanítók, a nevelésügy barátai számára. Kiadta: Kolozs-Doboka megyei Néptanítók Egyesülete, 1877-től Kolozs megyei Tanító Testület. Kolozsvár. Megjelent havonta.

neves egyetemi tanárok is rendszeresen elmondták véleményüket a szakterületük-höz köthető iskolai tantárgyakkal kapcsolatban (Előadóként szerepelt *Csengeri János, Márki Sándor, Cholnoky Jenő, Rigler Gusztáv, Lőte József, Lechner Károly, Filep Gyula, Konrádi Dániel, Schneller István* stb.).

A felolvasások és viták színvonalát a tagság összetétele már önmagában is garantálta, hiszen az egyes témákról a tudományterület legelismerettebbnek tartott szakemberei tartottak előadásokat, mondták el véleményüket.

A nevelés átfogóbb jellegű, több tantárgyhoz is köthető, illetve általánosnak is nevezhető feladataival foglalkozó felolvasások közül két témakört emelünk ki. Az esztétikai nevelés hatékonyabbá tétele érdekében javaslat hangzott el iskolai zenetermek kialakítására, az iskoláknak zongorával, hegedűvel és egyéb hangszerekkel való ellátására, olyan tanterv kiadására, amely a zeneoktatás didaktikai és módszertani utasításait is tartalmazná. Az irodalmi ízlés fejlesztése érdekében a Kör színügyi bizottságot választott, amely – együttműködve a tanár-egyesület üléseit látogató *Jánovics Jenő*vel, a Kolozsvári Nemzeti Színház igazgatójával – ifjúsági színi előadásokat hívott életre. A kéthetente vasárnap délutáni időpontokban tartott előadások népszerűségét jelzi, hogy 1907-ig 103 előadás megtartására került sor.¹³

A Kör javaslatainak harmadik nagyobb csoportja a felsőoktatásra vonatkozott és elsősorban a tanárképzés elméleti kérdéseinek a tisztázásával és a gyakorlati felkészítés hatékonyabbá tételével foglalkozott. A Kör már második ülésén (1897. március 4-én) meghallgatta *Csengeri János*nak *A tanárképzés reformja* c. előadását, amelyben az előadó javasolta, hogy a tanárképzésben érdekelt két kar tanrendjét a tanárképzési céloknak megfelelően állítsák össze, a tanárjelöltek számára létesüljön internátus, együttesen is szorgalmazza a gyakorlóiskola felállítását.¹⁴ *Schneller István* egyetemi tanár több alkalommal is foglalkozott a gyakorlati felkészítés hiányosságaival. A Kör 1903 februárjában tartott összejövetelén *A tanárjelöltek gyakorlati képzése* címen tartott előadást. A gyakorlati

¹³ A színügyi bizottság elnöke *Csengeri János* egyetemi tanár volt, aki az előadások előtt bevezető ismertetőket tartott: rövid korrajzot adott, szólt a művek szerzőiről, a művek megértéséhez nélkülözhetetlen összefüggésekről. L. *Csengeri János: Bevezető fejtegetések a Kolozsvári Nemzeti Színház előadásaihoz*. Kolozsvár, 1901.

Csengeri János (1856–1945): Szatmárnémetiben, majd Debrecenben előbb a piaristáknál, később a Református Kollégiumban tanult. 1879-ben Budapesten magyar-latin-görög szakon szerzett diplomát, azután vidéki és budapesti középiskolákban tanított, magántanári címet szerzett. 1896-tól Kolozsvárott, 1921–1927 között a szegedi egyetemen volt egyetemi tanár.

¹⁴ *Csengeri János: A tanárképzés reformja. OKTK, 1896–1897. XXX. 24. sz. 474. o. (Csengeri javaslatai tartalmazták a budapesti tanárképző intézet gyakorló gimnáziumában 1884–1896 közötti munkájának a tapasztalatait is.)*

képzés érdekében két megoldási lehetőséget tartott kivitelezhetőnek: gyakorlóiskola felállítását, annak hiányában a legkiválóbb középiskolai tanárok felkérését – megbízását a tanárjelöltek fogadására, felkészítésére.¹⁵

Az OKTE Kolozsvári Köre tevékenységének és törekvéseinek vázlatos bemutatásával az egyetem kultúrahordozó és -terjesztő szerepének sajátos alternatív megvalósulási formáját igyekeztünk bemutatni. A tárgyalt időszak, az ún. „boldog békeévek” gyorsuló ütemű gazdasági fejlődése az élet minden területén, így a magyar oktatásügyben is új kérdéseket vetett fel. Ezekre a kihívásokra próbált meg átgondolt, felelősségteljes választ adni az érdemi anyagi eszközökkel és intézkedési jogkörrel nem rendelkező, de megfelelő szakmai felkészültséggel, hivatástudattal és a közös célok eléréséhez szükséges egészséges önkorlátozás képességével bíró Kolozsvári Kör tagsága. Az együttes munkát a résztvevők felekezeti összetételének sokszínűsége, változatos intézményi megoszlása inkább színezte, gazdagította, mintsem akadályozta. Adatokkal, tényekkel nem dokumentálható, de feltételezhető, hogy a szakmai igényesség, a közösségi összetartozás élménye és vágya, a tanulók egyénisége, gondolkodása formálásának az igénye az anyaországtól való elszakítás, a Kör megszűnése után is ambicionáló erőt jelenthetett az egykori tagok számára.

Irodalom

Kuncz Elek emlékezete. Az OKTE Kolozsvári Körében 1916. március hó 25-én a tankerület főigazgatója emlékére szentelt díszgyűlésen tartott előadások. Kolozsvár, 1916.

Márki Sándor (1922): *A M. Kir. Ferencz József Tudományegyetem története 1872–1922.* Szeged.

Nagy Mária (1994): *Tanári szakma és professzionalizálódás.* OKI, Budapest.

Schneller István (1918): A Kolozsvári Országos Tanárképző-Intézet Gyakorló Középiskolájának tanszervezetére és tantervére vonatkozó javaslata. In: *A Kolozsvári Országos Tanárképző Intézet Gyakorló Középiskolájának 1917–18. évi Beszámolója.* Stief, Kolozsvár.

Szamosi János (1870): Miben áll a tantestületek autonómiája? *OKTK*, **III.** 1. füzet *OKTK*, 1868. 1. sz. 2–3. füzet, 112.

¹⁵ Schneller István (1847–1939): életéről és munkásságáról l.: Pukánszky Béla (1995): *Schneller István. Magyar Pedagógusok.* 2. kiadás. OPKM, Budapest. 82. o.; Schneller István: A tanárjelöltek gyakorlati képzése. *OKTK*, 1902–1903. **XXXVI.** 20. sz. 424–425. o.

TUDÓS NŐK A 17–18. SZÁZADI EURÓPÁBAN

Kéri Katalin

*Pécsi Tudományegyetem Bölcsésztudományi Kar,
Neveléstudományi Intézet, Nevelés- és Művelődéstörténeti Tanszék;
Pécsi Tudományegyetem Bölcsésztudományi Kar,
„Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola vezetője*

A tanulmány tárgya

A tanulmány az elmúlt évtizedekben keletkezett nemzetközi szakirodalmak adatainak feldolgozásával és összevetésével, valamint 18–19. századi magyar sajtótermékek vonatkozó cikkanyagának felhasználásával ad rövid és korántsem teljes áttekintést arról, hogy a kora újkori Európában milyen lehetőségeik voltak azoknak a nőknek, akik valamely tudományokkal foglalkoztak. (Az írás egy nagyobb lélegzetű, a 17–19. századi európai és a magyar lánynevelés és női művelődés történetének diakrón és szinkrón feltárását nyújtó kutatás részeredményeit közli.) A tanulmányt számos mikro-biográfia teszi teljessé, melyekből egybevetésük nyomán kibontható a korabeli sajátos és egyedi női életutak több közös, a személyes női sorsokon túlmutató, az adott korra jellemző vonása. A kutatás tárgyának kiválasztásánál kifejezetten segítségemre voltak és inspirációt adtak azok a művek, amelyeket az elmúlt években *Pukánszky Béla* írt a nőnevelés történetéről, kiemelten is *A nőnevelés évezredei* című kötete (2006). Ezt a tanulmányt neki ajánlom, azért, mert kutatóként sohasem hagyta, hogy a nők a „Hold túlsó oldalán” maradjanak, és ezzel nagyban hozzájárult ahhoz, hogy *maga a történelem* egy másik, a korábbi múlt-értelmezésekhez képest sokkal árnyaltabb arcát nyújtsa felénk.

A téma szakirodalma

A világban az elmúlt évtizedekben számos olyan könyv és tanulmány született, amelyek a nők tudománytörténetben elfoglalt helyével, tudományos eredményeivel, egyes *tudós nők* életútjával foglalkoznak. Az egyik kiemelkedő hatású és sokat idézett könyv szerzője, *Margaret Alic* szerint mindez azért fontos, mert a nőknek kiemelt szerepük volt a tudományok fejlődésében, még akkor is, ha ez többnyire nem rögtön tűnik szembe, hiszen például a természettudományok esetében néhány kiemelkedő férfi (leginkább *Arisztotelész*, *Kopernikusz*, *Newton*, *Einstein*) neve fémjelzi a haladást. A szerzőnő szerint azonban a tudománytörténet sokkal több, mint a világrépre drasztikus hatást gyakorló (férfi) elmék és felfedezéseik története. A tudományok fejlődése ugyanis ezrek és ezrek fáradásainak a története, de közülük a nők szerepe gyakran ismeretlen maradt (*Alic*, 1986. 1. o.). Kifejtette azt is műve bevezetőjében, hogy az eredményes tudományos munka intelligenciát, kreativitást, megfelelő nevelést és elkötelezettséget kíván, és éppen ez magyarázza, hogy a nők történetében csak bizonyos kiváltságos helyzetben lévő, a társadalom felsőbb rétegeihez tartozó asszony és lány lehetett az, akinél mindez együttállt, ám helyzetük még kiváló tudományos eredmények felmutatása mellett sem volt ugyanaz, mint férfi társaiké, ráadásul a kutatómunkához többnyire sokkal több akadályt kellett leküzdeniük személyes életükben (*Alic*, 1986. 2–3. o.).

Louis Haber is azt emeli ki a 12 tudós nő életpályáját bemutató (inkább az ifjúsági ismeretterjesztő, semmint a tudományos művek csoportjához tartozó, ám igen színvonalasan és adatgazdagon megírt) könyvében, hogy nem *Marie Curie* munkásságától kell számítani a nők megjelenését a tudománytörténetben (*Haber*, 1979. 3. o.). Művének – melyben a bő irodalomjegyzéken kívül az amerikai tudós nők különböző társaságainak elérhetősége is fellelhető – fontos erénye, hogy a bemutatott nők neveltetésének emlékeit is leírta benne.

Alichoz és *Haberhez* hasonlóan több tudománytörténész készített nagy, évezredek átívelő összefoglalásokat a nők tudományokban elfoglalt helyéről (*Rossiter*, 1982; *Alir-am* és *Outram*, 1987; *Schiebinger*, 1989; *Wobbe*, 2002; *Le May Sheffield*, 2006). Készültek olyan, részletes bibliográfiai ajánlóval ellátott életrajzi lexikonok is, mint például *Marilyn Bailey Ogilvie Women in Science* (Nők a tudományban) című műve (1986) vagy a *Brink* (1980) által szerkesztett, híres tudós nőket bemutató kiváló munka, a *Female Scholars: A Tradition of Learned Women before 1800* (Női tudósok: a művelt nők hagyománya 1800 előtt). A téma tanulmányokban történő olyan tömörített összefoglalásával is gyakran találkozhatunk, mint *Eulalia Pérez Sedenó Las mujeres en la historia de la ciencia* (A nők a tudomány történetében) című műve.

A nőknek természetesen nem csupán a természettudományokban, hanem a bölcséleti tudományokban is születtek jelentős eredményei a történelem során, ahogyan azt a filozófiatörténet vagy éppen a történetírás históriája mutatja. Sok hasonló mű mellett erről a témáról íródott például *Norma Clarke* tanulmánya (2005) az első angol történésznőről, *Elisabeth Elstob*-ról (1674–1752).

Nők tudományos eredményei a felvilágosodás korában

Kontinensünkön már az ókori időktől kezdve ránk maradtak olyan életrajzi adatok, amelyek nők tudományos eredményeiről számolnak be. Jóllehet a férfiak és nők tanulási-művelődési lehetőségei – különösen az iskoláztatás felsőbb szintjein – évezredekken keresztül nem voltak egyenlők, mindig akadtak kivételek. A kiemelkedő hölgyek közül sokan nem intézményesült oktatási keretek között, hanem valamelyik családtagjuktól (leggyakrabban édesapjuktól vagy férjüktől, ritkábban fiútestvérüktől) vagy magántanártól szerezték ismereteiket.

A tudománytörténeti munkák nőkről szólva általában *Hypatia* (370–415) nevét emelik ki elsőként, aki a késő ókor emblematikus alakja volt, és aki apjától kapta matematikai és filozófiai alapismereteit (*Camps*, 1994. 193. o.; *Coulston Gillispie*, 1981. 616. o.; *Sámi*, 1872. 158. o.; *Szeghy*, 1968. 53. o.).¹ Természetesen említhetünk előtte élt, a tudományokkal magas szinten foglalkozó nőket is az ókori társadalmakból, és folytatható a sor a középkor és a reneszánsz esetében is. (Fontosnak tartjuk kiemelni például azt, hogy a középkori századokban mások mellett milyen eredményes tudós asszonyok éltek és dolgoztak az iszlám országaiban. [*Kéri*, 2003]) Valódi áttörést azonban Európában a 17–18. század fordulója hozott. A természettudományok akkor bekövetkezett jelentős fejlődése és kibontakozása nem hagyta érintetlenül a női szférát sem. A matematikai, csillagászati olvasmányok a műveltebb nők érdeklődési körébe is bekerültek. Ezt jelzi például az a tény, hogy az Angliában 1704 és 1841 között kiadott *Ladies' Diary* című lap fontos feladatának tartotta a nők matematikai ismeretekre tanítását. (*French és Poska*, 2007. 261. o.) Mivel ebben az időszakban dinamikusan növekedett a magas műveltségű, tudományokkal foglalkozó nők száma a kontinensen (sőt, a világ más részein is), tanulmányunkban a teljesség igénye nélkül, csupán néhány jellegzetes és kiemelkedő személyiség életútjára vonatkozó utalást teszünk, ezzel érzékeltetve a kor szellemiségét, a korabeli nők tudományos lehetőségeit és megítélésük néhány jellemzőjét.

¹ Megjegyzés: *Hypatia* neve máig szimbolikus a nőtörténet-írásban és a csillagászat történetében is. Emlékét őrzi egy róla elnevezett holdkráter, egy 1884-ben felfedezett aszteroida és több tudós társaság.

A 17. század kiemelkedő európai tudós hölgye volt például a holland-német származású *Anna Maria van Schurman* (holland nyelven: *Schuurmans*) (1607–1678), „Utrecht csillaga”, akit több kortársa a „tizedik múzsának” nevezett.² (*Brinch Pope-Hennessy*, 1909; *Irwin*, 1980. 68–86. o.; *Pukánszky*, 2006. 56–58. o.) A számos (14!) nyelven tudó, a teológiában elmélyülő, művészetekkel is foglalkozó nő igazi kivétel volt kora asszonyai között. *Gisbertus Voëtius* (holland nevén *Gijsbert Voet*) (1589–1676), az *Apáczai Csere János* által is ismert és látogatott kálvinista teológus vezetésével a már tizenévesen kiváló latinos lány például a héberen kívül ógörög, arab, káldeusi, szír és etióp nyelvet tanult, és több európai nyelven is tudott. Vele találkozni kivételes élménynek számított, utrecht otthona valóságos „utazási célpont” – volt nem csupán tudósok és költők, de uralkodónők és hercegek számára is. Például a holland költő, *Jacobs Cats* vagy az író *Constantijn Huygens* (1596–1687) vitték el mindenhová kivételes tudásának hírért, és tisztelői köréhez tartozott *Krisztina*, svéd királynő (1626–1689) éppúgy, mint az angol tudós nők közül *Bathsua Makin* (1600–1675) vagy az ír *Dorothea Moor* (163?–1664), a dán *Birgitte Thott* (1610–1662) (*Irwin*, 1980. 68–69. o.). Erdélyben 1739-ben egy halotti beszédben Csepregi Turkovics Ferenc református lelkész az alábbi módon emlékezett meg személyéről: „a’ kit Seculuma’ Minervájának, Hollandia’ Phoenixének, az Ultrajectumi academia’ Ditsőségének... nevez a Tudós Világ”.³ Gazdag levelezésének ránk maradt darabjai mutatják, hogy *Schurman* kisasszony többször is írt a lányok tanulási lehetőségeiről, pontosabban ennek hiányáról. Egy 1637-ben kelt és „második atyjának”, a francia teológus *André Rivet*nek (1572–1651) írt levelében például azt írta – válaszolva a férfi azon véleményére, hogy a lányoknak nem szükséges magasabb szintű nevelés –, hogy bizonyos nőknek igenis meg kell adni a tanulás jogát. Szerinte a nők művelődési korlátjai nem isteni, hanem nagyon is emberi eredetűek. Bár *Rivet* és *Schurman* levélváltása 1638-ban befejeződött, a hölgy 1641-ben – biztatására – a *Dissertatio de ingenii muliebris ad doctrinam et meliores litteras aptitudine. Accedunt quaedam epistolae, eiusdem argumenti* (Értekezés a nők tanuláshoz és bölcséleti tudományokhoz való értelmi képességeiről. Néhány, ugyanerről a témáról szóló levéllel kísérvé) című munkában részletesen is kifejtette gondolatait a nők tanulmányairól (*Bulckaert*, 2001).

A 17. század egyik kiemelkedő, természettudományokkal foglalkozó hölgye volt a frankfurti *Anna Maria Sibylla Merian* (1647–1717), aki az első természet-tudósok között volt, akik leírták a pillangóvá válás fejlődési fázisait. 1699-ben

² Műveit és a róla szóló írárok bibliográfiai adatait és digitalizált változatát (latin és holland nyelven) 1. az alábbi honlapon: <http://www.dbnl.nl/auteurs/auteur.php?id=schu001> (Letöltés: 2014. 07. 03.)

³ *Csepregi Turkovics Ferenc: Halotti oratio gr. Teleki Ádámné, Wesselényi Zsuzsánna grófnő felett 1739. decz. 13. a kendi-lónai udvarházánál.* Kolozsvár, 1739 (Idézi: *Németh S.*, 1984. 62–63. o.).

tett egy utazást Suriname-ban, ahol rovarokról gyűjtött számos fontos és különleges adatot. Mivel Merian kiváló festő és rajzoló is volt, *Metamorphosis insectorum Surinamensium* című művét pazar illusztrációkkal jelentette meg 1705-ben Göttingenben. (Korábban már több művet is közzétett a virágokról.) (Bernhard, 1996; Dullemen, 2002)

A korábbi századokhoz hasonlóan a 18. században is több nő a rokoni és baráti kapcsolatait használta fel arra, hogy tudományokkal kapcsolatos ismereteit bővítse. A francia *Emilie du Châtelet* (született *Emilie de Breteuil*) (1706–1749) már gyermekként kora leányaitól meglehetősen eltérő nevelést kapott, felnövekedve pedig olyan emberekkel vette körül magát, akik természettudományokra tanították (Ehman, 1986; Zinsser, 2006). Édesapja korán felismerte a tehetségét, és a lány már tíz évesen csillagászati előadásokat hallgatott, tizenkét esztendősen jól tudott latin, görög, német és olasz nyelven is, és fiatalon görög filozófiai írásokat ültetett át latinra. 24 évesen már Richelieu herceg méltó beszédpartnere volt filozófiai, matematikai témákban, aki arra biztatta a fiatal nőt, hogy mélyítse el matematikai ismereteit. Geometriára Pierre Louis Moreau de Maupertuis (1698–1759), a Francia Tudományos Akadémia tagja, neves csillagász és matematikus oktatta (Valentin, 1998.; Beeson, 1992.), a newtoni fizikába pedig Voltaire (1694–1778) vezette be. Ezt követően maga Emilie is részt vett abban a franciaországi tudományos vitában, amit Newton követői és a karteziánusok vívtak, és 1740-ben adta ki Newton *Principia Mathematica* című művének francia fordítását és az ahhoz írott kommentárjait (French és Poska, 2007. 261. o.). Ez a fordítása a mű francia kiadásainak máig az alapját képezi. Több saját művet is alkotott, például az 1737-ben írt *Dissertation sur la nature et la propagation du feu* (Értekezés a tűz természetéről és terjedéséről) címűt, amely a tűzláng és a fény természetéről szól. Az 1740-es *Institutions de Physique* (Előadások a fizikáról) című művében tanúsította, hogy kora több fizikusának is alaposan ismerte a műveit, és képes volt azokra alapozva újabb eredményeket is felmutatni. A kinetikus energiával kapcsolatos elméleti fejtegetései a ma tudósai szerint Einstein relativitás-elméletének korai alapját jelentik (Bodanis, 2000. 55–69. o.). Voltaire egy levelében azt írta erről a tudós hölgyről II. Frigyes porosz uralkodónak, hogy „nagy ember ő, akinek csak az az egyetlen hibája van, hogy nőnek született” (idézi: Hamel, 1910. 370. o.).

Emilie du Châtelet kortársai közé tartoztak azok az olasz nők, akik tudásukkal a 18. századi Itáliában még egyetemi katedrát is kiérdemeltek,⁴ a kor szokásaitól meglehetősen eltérő módon. Laura Bassi (1711–1778) orvos, Maria Gaetana Agnesi (1718–1799) pedig a matematika professzora volt a Bolognai Egyetemen (Kramer, 1970. 75–77. o.). Bassit tizenéves korában hosszabb ideig Gaetano

⁴ Megjegyzés: Itáliában az első nő, aki doktori fokozatot szerzett (filozófiából), Elena Lucrezia Cornaro Piscopia (1646–1684) volt, aki tehát nem a 18., hanem a 17. században élt.

Tacconi tanította, és a hölgy ismereteivel felhívta magára a kor több neves személyisége, például *Lambertini* kardinális (a későbbi *XIV. Benedek* pápa) figyelmét. 21 évesen lett az orvostudomány, 23 évesen pedig a filozófia tanára Bolognában, és a nőellenes szabályok ellenére 1732-ben az Akadémia tagjává fogadták. *Emilie du Châtelet*-hez hasonlóan élénken érdekelte *Newton* fizikája, Itáliában ennek egyik első népszerűsítője és magyarázója volt.

Agnesi a róla szóló életrajzi leírások szerint csodagyerek volt. Matematikus édesapja és a körülötte élő többi felnőtt már néhány éves korában felfigyelt kivételes tehetségére: számos nyelven beszélt, és sok időt szentelt a matematika tanulmányozásának. A Bolognai Egyetemen 1750-ben édesapja katedráját foglalta el annak betegsége után, *XIV. Benedek* pápa nevezte ki a matematika- és filozófia-tanári posztra. Leghíresebb műve az 1748-ban megjelent *Instituzioni analitiche ad uso della gioventu italiana* című könyv, amelyben megtalálható az *Agnesi*-féle görbe⁵ leírása. Egyik híres matematikai értekezését *Mária Terézia*-nak ajánlotta, aki viszonzásképp egy kosárnyi ékszert küldött a tudós hölgynek (*French és Poska*, 2007. 261. o.).

Agnesi és *Bassi* (akikről tisztelete jeléül az utókor egy-egy Vénusz-krátert is elnevezett) esete azonban egyedi volt, és a korszakot sokkal inkább jellemezte az, hogy a nők az egyetemi képzésből és a tudományos testületekből is kizártak voltak, és ha mégis nagy tudásra tettek szert, akkor azt ezen intézmények kihagyásával szerezhették.

Egy sajátos tudományterület: nők a csillagászat kora újkori történetében

Korábbi, több évig tartó kutatásaink során, amelyekben feltártuk a 20. századot megelőző korok csillagásztörténetében előfordult és hírnevet szerzett, önálló tudományos eredményt felmutató nők főbb életrajzi adatait (*Kéri*, 1998, 2007. 375. o.), azt találtuk, hogy számos, ezt a tudományterületet érintő neves felfedezés, ég-megfigyelés és technikai találmány ugyan a hivatalos feljegyzések szerint többnyire férfiak nevéhez fűződik, a háttérben azonban sok esetben évszázadokon át ott álltak (és komoly, állhatatos munkát végeztek) azok a nők, akiknek szinte még a nevét sem jegyzi a tudománytörténet-írás, hiszen nem publikáltak könyveket, nem lehettek tagjai tudományos társaságoknak.

⁵ Ennek értelmezését többek között l. például az alábbi oldalon: *Maria Gaetana Agnesi*. <http://instructional1.calstatela.edu/sgray/Agnesi/> (Letöltés: 2014. 06. 29.)

Kopernikusz műve, az 1543-ban kiadott *De revolutionibus orbium coelestium*, valódi fordulópont volt a csillagászat történetében. A régi görög számításokat felhasználva, több évtizednyi vizsgálódás és töprengés után a lengyel kanonok heliocentrikus világképet írt le, és ezzel új irányt szabott a csillagászati kutatásoknak (Ponori Thewrewk, 1980. 601. o.). A reneszánsz időszakában az új természettudományos eredményekkel a művelt nők is megismerkedhettek, bár ez a korszak – mely kétségkívül jelentős nőalakok nevével is fémjelezhető – általánosságban nem hozta el a nők képzésének fellendülését (Kelly-Gadol, 1977). Azok az előkelő hölgyek, akik tanulni vágytak, általában önállóan sajátították el a matematikai, csillagászati vagy egyéb tudományos ismereteket. Így volt ez például Marie de Coste Blanche esetében is, aki 1566-ban Párizsban olaszból franciára fordította, majd publikálta a *De la Nature du Soleil, de la Terre* (A Nap és Föld természetéről) című, Messie által írott csillagászati művet (Barbier, 1806. 420. o.).

Kopernikusz szellemében dolgozott az uraniborgi csillagdában Sophie Brahe (1556 k.–1643), a nagy csillagász, Tycho Brahe testvére. A hölgy fivérével együtt alapvető jelentőségű számításokat végzett a bolygók pályájának kiszámítására vonatkozóan, amelyeket később Kepler is felhasznált (Alic, 1986. 119. o.). Rajta kívül valószínűleg sok, mára már „elfelejtett” nő is végzett számításokat és megfigyeléseket ebben az időben.

A következő évszázad, az újkor hajnala, több neves csillagásznőt is adott Európának. Marie Cunitz (1610–1664) századának híres lengyel csillagásznője és matematikusa volt. A sziléziai születésű hölgy ifjú korától kezdve ismerkedett a tudományokkal, antik és modern nyelveket tanult, az orvoslás történetével foglalkozott, de leginkább a matematika és a csillagászat érdekelte. Az orvostudományt és a csillagászatot Elias de Löwen tanította a fiatal lánynak, aki 1630-ban feleségül vette lelkes tanítványát (Alic, 1986. 119. o.). Házastársakként csillagászati megfigyeléseket és méréseket végeztek a bolygók mozgására vonatkozóan. A dán Longomontanus táblázatait használták segédeszközként, melyekről azonban bebizonyosodott, hogy megbízhatatlanok. Cunitz és férje ezért Kepler tábláihoz fordultak, és ezek segítségével próbálták tökéletesíteni saját számításaikat. Szűkös anyagi lehetőségeik azonban nem tették lehetővé számukra a szükséges vizsgálati eszközök beszerzését, így számolási műveleteik során többször is hibáztak. A 30 éves háború idején Marie Cunitz-nak menekülnie kellett lengyel földről. 1650-ben adták ki német és latin nyelven *Urania propitia* címmel első táblázatait, mely művét III. Ferdinánd császárnak ajánlotta (Camps, 1994. 108. o.).

Lengyel társnője, Elisabeth Korpman a 17. század végén megpróbálta megfigyelései segítségével pontosítani Cunitz táblázatait. 16 évesen feleségül ment Danzig városának egyik neves rézmetszőjéhez, Hevelius-hoz, aki szenvedélyes csillagász volt, és azon fáradozott, hogy új csillagkatalógust állítson össze, és felülvizsgálja Kepler táblázatait (Csillagásznők, 1885. 562. o.). Háza tetején

csillagvizsgálót is épített, és – miután három rézmetsző segédje is meghalt – kényszerűségből feleségét is bevonta a csillagászati vizsgálódásokba, mialatt ő maga rézmetszéssel kellett, hogy foglalkozzon. *Elisabeth* 10 évig volt szorgalmas társa, amikor is 1679-ben a nagy tűzvészben megsemmisült az obszervatóriumuk, és benne odaégett valamennyi feljegyzésük is. Férje összetört emberként halt meg, az asszonynak azonban volt ereje ahhoz, hogy emlékezetből és újabb számítások alapján csillagkatalógust állítson össze, melyben 1888 csillag pozícióját tüntette fel (*Alic*, 1986. 120. o.).

Kortársnője, a francia *Marguerite de la Sablière* (leánykori nevén *Hessein*) (1630–1693) évszázadának szintén ismert és elismert csillagásza volt, aki korát messze megelőzve tudományos kutatásoknak szentelte az életét. Már ifjú korában érdeklődött a természettudományok iránt, és folyamatosan tanult. Házasságkötése (1654) és három gyermekének születése sem akadályozta meg abban, hogy csillagászati megfigyeléseket végezzen, s bár harminc éves koráig eredményeit nem tette közzé, mégis európai hírnévre tett szert (*Uglow*, 1984. 135. o.). *Marguerite*-et olyan neves személyiségek látogatták meg, mint például *Sobieski*, a lengyel király vagy *La Fontaine*, a híres író, akik csodálattal adóztak kutatásainak. Nem mindenki volt azonban a jóakarója. *Boileau*, a 17. század nagy hatású francia satirikus költője a nők ellen írott művében kigúnyolta őt. *Sablière*-ről szóló soraival azonban – akaratlanul is – emléket állított az éjszakai égboltot asztrolábiummal fürkésző nőnek, aki a Jupiterrel kapcsolatosan végzett megfigyeléseket. *Boileau* csak azt hangoztatta, hogy az efféle foglalatosság tönkreteszi a látást, és sápasztja az arcot, vagyis a női szépség megrontóját látta az éjjeleken át tartó csillagászati vizsgálódásokban. *XIV. Lajos* francia király 2 000 livre kegydíjjal jutalmazta *Marguerite*-et idősebb korában, munkássága elismeréseként (csakúgy, mint korábban *Boileau*-t!), a hölgy azonban továbbra is dolgozott, élete végén gyógyíthatatlan betegek ápolásának szentelte magát, és közöttük is halt meg 1693-ban (*Uglow*, 1984. 135. o.).

Szintén francia volt az évszázad másik nagy női csillagász egyénisége, *Jeanne Dumée*, akinek az életéről kevesebb adattal rendelkezünk. A párizsi születésű nő írt egy munkát, melyben *Kopernikusz* elméletét magyarázta, és melyben védelmébe vette annak és *Galileinek* a tanait (*Camps*, 1994. 123. o.). E munkát ugyan sohasem nyomtatták ki, de az amszterdami *Tudósok Lapja* 1687-ben hírt adott *Dumée* érdekes kéziratáról, mely bizonyította, hogy egy nő is képes lehet arra, hogy tanuljon.⁶

A 17. században *Maria Clara Eimmart* (1676–1707) az elsők között volt azok sorában, akik megpróbálták lerajzolni, lefesteni az égbolt objektumait és jelenségeit. Festő apjától sokat tanult mind a művészetek, mind pedig a csillagászat vonatkozásában, és illusztrációkat készített annak *Micrographia Stellarum*

⁶ *Journal de Savans III.*, 304. Amsterdam, 1687 (idézi: *Alic*, 1986. 204. o.).

Phases Lunae Ultra 300 című, holdfázisokat bemutató munkájához. Férje, *Johann Heinrich Müller* maga is csillagászkodott, sőt ő lett e tudományág tanára Altorfban. *Maria* megfigyelései alapján üstökösöket, napfoltokat és egyéb, mozgást és változást mutató jelenségeket festett, véglegesen megdöntve *Arisztotelész* „tökéletes és állandó égboltról” vallott nézeteit. (*Alic*, 1986. 120–121. o.) E fiatal hölgy azonban rövid életet élt, és mások teljesítették be életművét.

Marie Margaretha Kirch (született *Winkelman*) 1670 és 1720 között élt német csillagásznő volt. Panitz(sch)ban, Lipcse közelében látta meg a napvilágot. 1692-től lett második felesége *Gottfried Kirch*nek, a berlini csillagásznak, aki *Heveliussal* együtt tanult. A férfi bevezette fiatal feleségét és annak három lánytestvérét is a csillagászati kutatások rejtelmeibe, így *Marie* nem csak hitvese, de tanítványa és segítő munkatársa is lett férjének. 1702 volt a csillagásznő pályájának egyik csúcspontja, ebben az évben ugyanis felfedezett egy üstökösöt (*Uglow*, 1984. 258. o.). A tudós világ azonban nem ismerte el ezt a felfedezését, és az üstökösöt sem róla nevezték el. 1710-ben vesztette el a férjét, de özvegy korában is folytatta matematikai és csillagászati megfigyeléseit. *Leibniz* a porosz udvarnál is bemutatta a tudós nőt, ám az igazi elismertséget nem kapta meg. Férje halála után – annak ellenére, hogy a ma ismert adatok szerint a német csillagászok kb. 14%-a nő volt ekkoriban – a Berliini Akadémia nem vette fel őt férje helyére naptárkészítőnek, pedig korábban, annak betegsége alatt mindvégig ő végezte a szükséges számításokat és megfigyeléseket (*Schiebinger*, 1989. 12. o.). 1709-ben írt egy művet a Nap, a Szaturnusz és a Vénusz együttállásáról, 1713-ban pedig a Jupiter és Szaturnusz helyzetéről, mely leginkább csillagászati számításokat tartalmazott, és nem az akkoriban divatos megfigyeléseket. Idősebbik lánya, *Christine Kirch* (1696–1782) maga is foglalkozott csillagászattal, fia, *Christfried* pedig később, a Berliini Csillagvizsgáló igazgatójaként anyját is munkatársként foglalkoztatta. (*Alic*, 1986. 121. o.) A német csillagásznő 1720-ban, Berlinben halt meg, kutatásait félbehagyva. Számításait leányai rendszerezték és foglalták össze a Berliini Tudományos Akadémia *Almanachja* számára.

Ebben az időben született *Nicole-Reine Hortense Lepaute* (*Etable de la Brière*) (1723–1788), aki a felvilágosodás századának legkiemelkedőbb francia csillagásznője volt. Több más tudóstársához hasonlóan, fizikai és matematikai kutatásai után fordította tekintetét az ég felé. Édesapja a spanyol király udvarához tartozott. A fiatal lány *Jean-André Lepaute* francia királyi órákészítő mesterhez ment feleségül 1758-ban. Eleinte az ingamozgásokkal foglalkozott, férje 1755-ben publikált óratani értekezésében közzétette az inga hossza és a lengés közti összefüggésekről szerzett tapasztalatait (*Traité d’horlogerie*) (*Camps*, 1994. 253. o.). Élete hátralévő részét is az jellemezte, hogy férfiak mellett végezte kutatásait. 1759-ben például alkalmazta őt *Lalande*, a Párizsi Csillagvizsgáló igazgatója. *Clairant* matematikussal együtt az volt *Lepaute* asszony feladata, hogy határozza meg,

milyen vonzerőt gyakorol a Jupiter és a Szaturnusz a *Halley* által 1758-ra előrejelzett (később róla elnevezett) üstökösre. Ebben az időben sokan kételkedtek az előrejelzett üstökös létezésében, ám *Hortense* és munkatársai hittek *Halley*nek, és az üstökös pályáját 1910-ig előre kiszámították (*Szeghy*, 1968. 53. o.). A mai technikai segédeszközök mellett szinte lehetetlen elképzelnünk azt a mérhetetlen munkát és türelmet, amelyek szükségesek voltak e hosszantartó számításokhoz. *Lalande* 1803-ban Párizsban megjelent *Bibliographie Astronomique* című munkájában úgy emlékezett vissza erre az időszakra, hogy 6 hónapon át éjt nappallá téve egyfolytában számoltak, és nagyon fontos volt az odafigyelés és a pontosság, hiszen egy kis mérési-számolási tévedés akár másfél évszázadnyi „elcsúszást” is eredményezhetett volna. Az üstökös azonban alig öt héttel az előrejelzett időpont után megjelent, és ez fényesen igazolta *Lepaute* és a többiek számításainak helyességét, a newtoni alapozású tudomány győzelmét (Idézi: *Alic*, 1986. 124. o.).

Egycsapásra *Lepaute* asszony munkáját is elismerték, neve tudós körökben ismertté vált. Ezt követően több kutatást is végzett – immár önállóan – a napfogyatkozásokról (1762, 1764) és a Vénusz mozgásaival kapcsolatosan (1761), mely vizsgálódások eredményeit a francia kormány ki is nyomtatta. 1759 és 1774 között *Lalande*-nak segített az *Connaissance des Temps* (Az idő megismerése) című, évente megjelenő almanach megírásában, melyet csillagászoknak és hajósoknak állítottak össze. 1774-től 1783-ig az *Ephémérides des mouvements célestes* (Égi mozgások naptára) hetedik és nyolcadik kötetén dolgozott, mely művében a Nappal, a Holddal és a bolygókkal kapcsolatos számításai szerepeltek, az 1784. és az 1792. évre vonatkozóan. *Lepaute* asszony látása idős korára nagyon megromlott, ez kutatásait is megnehezítette. E kimagasló tehetségű és szorgalmú, ragyogó szépségű nő emlékét őrzi az a virág, melyet tiszteletére *Lepautia*-nak nevezték el, és amelyet később Hortenziára kereszteltek, valamint egy *Lepaute* nevű holdkráter.

Így volt ez *Caroline Herschel* (1750–1848) esetében is, aki élete végén úgy írt magáról, hogy „Mindent, aki vagyok, mindent, amit tudok, azt a bátyámnak köszönhetem” (idézi: *Uglow*, 1984. 222. o.). Ez a csaknem 100 esztendő megélt német hölgy az, aki talán a legelső olyan nő a csillagászat történetében, akinek a neve szerepel a jelentősebb enciklopédiákban és szakművekben. Ez a tény azonban annak is köszönhető, hogy *William* bátyja és *John* unokaöccse szintén kiemelkedő alakok a tudomány történetében. A Hannoverben nevelkedett *Caroline* gyermekkorától kezdve rajongásig szerette *William*et, és valószínűleg ezért maradt fivére mellett felnőtt nőként is, hogy tudós testvérét segítse angliai csillagászati kutatásaiban. A zenész családból származó testvérpár a muzsikálás iránt is érdeklődött, ezért ment *William* Angliába. Gyönyörű szoprán hangja *Caroline*-nak is nagy énekesi karriert biztosított volna, ő azonban 1722-től az angliai Bath-ban fivére mellett csillagászati tanulmányokba és megfigyelésekbe kezdett, és lassacskán

eltemette énekesi ambícióit az égbolt tanulmányozásának kedvéért. (Életről l.: *Memoir*, 1876; *Clerke*, 1895; *Lubbock*, 1933) Csillagászat iránti érdeklődése lassan alakult ki, testvére tanítgatta a szükséges tudnivalókra. Egy idő után már eredményesen tudott besegíteni annak munkájába. Korabeli feljegyzések szerint, amit éjjel *William* megfigyelt és feljegyzett, azt nappal a húga összegezte. Először csak novellákat olvasott fel *William*nek, miközben az csiszolta a távcső-építéshez szükséges lencsákat, aztán később maga *Caroline* is részt vett e munkálatokban, valamint a távcsövek tervezésében és építésében. 1784 és 1787 között egy 40 láb (30,48 cm) fókusztávolságú teleszkópot építettek, melynek tükre 4 láb átmérőjű volt, és amely egy tonnát nyomott (*Alic*, 1986. 127. o.). *Caroline* felügyelte annak a 24 munkásnak a tevékenységét, akik a lencsákat csiszolták, és ő maga készítette elő azt a lótrágyából keserves munkával előállított porszerű anyagot, amelyet az előzetes modell elkészítéséhez használtak fel. Bár az elkészült óriási méretű távcső tudományos értelemben nem váltotta be a hozzá fűzött reményeket, a kortársak világcsodaként emlegették.

Bátyja gyakori távollétei idején önálló kutatásokat is folytatott *Caroline*, közismert, hogy 1786 és 1797 között 8 üstököst fedezett fel (íj. *Bartha Lajos* ezért „minden idők egyik legszorgosabb üstökös vadászána” nevezte őt), valamint több ködfoltot. Az első nő volt, akiről elismerték, hogy üstököst fedezett fel. Ezt írta naplójába 1786-ban, első „üstököse” felfedezésekor: „Augusztus: 1. – Ma száz ködfoltot számláltam meg, és este láttam egy objektumot, amelyről azt hiszem, holnap éjjel bebizonyosodik, hogy egy üstökös. 2. – Ma 150 ködfoltot számláltam össze. Félek, hogy nem tisztul ki éjszakára az ég. Egész álló nap esett, de most talán kicsit tisztul már. 1 óra – A múlt éjszakai objektum egy üstökös” (idézi: *Alic*, 1986. 128. o.).

1787-től kezdve *III. György* angol király 50 font évjáradékkal ismerte el *Caroline* csillagászati vizsgálódásainak tudományos értékeit. 1788-tól, amikor is testvére megházasodott, a hölgy 10 éven át magányosan élt és dolgozott, és meglehetősen hiányolta bátyja közelségét. Ebben az időben önállóan alakította ki baráti körét, bejáratos volt a királyi udvarba, ahol többek között a lelkesen érdeklődő *Sophia Matilda* hercegnőnek beszélt csillagászati megfigyeléseiről. Folyamatosan vizsgálta a Szaturnuszt és a bátyja által 1781-ben felfedezett Uránusz bolygót, amelyet *William* Georgium sidus-nak nevezett. (*Alic*, 1986. 129–130. o.) A 18–19. század fordulóján a nő több tudományos művét is kiadták, és testvére az ő asszisztálásával fedezett fel mintegy ezer kettőscsillagot.

Bátyja halála után, 1822-ben visszatért szülőföldjére, Hannoverba, és 98 éves koráig ott élt. Kutatásaiért több kitüntetést is kapott. 1835-ben *Mary Somerville*-lrel együtt ő volt az első nő, akit a Royal Astronomical Society tiszteletbeli tagjává fogadott. 1838-ban ugyanezt tette az Ír Akadémia (*Dreyfus* és *Camille et Berthelot*, 1894. 16. o.). 96 évesen elnyerte a porosz uralkodó természettudományos kutatásokért

adományozott aranyérmét, melyhez csak annyi volt a hozzáfűznivalója az idős korában is aktívan tevékenykedő *Caroline*-nak, hogy nemigen veszi sok hasznát kutatásai során, hiszen az egyik szemére alig lát, és a díj ezen a gondján mit sem segít. Fennmaradt visszaemlékezéseit és levelezéseit Nyugat-Európában több ízben kiadták.

A 18–19. században *Herschel* kisasszony sikerein felbuzdulva több nő is foglalkozott az üstökösök megfigyelésével. *Wilhelmina Bottcher Witte*, aki 1777-ben született Hannoverben, valamint leánya, *Minna* is ilyenek voltak, továbbá *Rumkernek*, a Hamburgi Csillagvizsgáló igazgatójának a felesége, aki üstököspályákkal kapcsolatos számításokat végzett. *Yvon Villarceau* a kettőscsillagok pályáinak kiszámításánál támaszkodott *Herschel* megfigyeléseire (*Alic*, 1986. 133. o.). (Tanulmányunknak ezen a pontján szeretnénk megjegyezni, hogy a csillagásznők száma az újkor 19. századi időszakában Európában és az USA-ban is rendkívüli növekedésnek indult. Képzettséget iskolai keretek között először az amerikai női *college*-ok falai között, majd az egyetemeken szerezhettek.)⁷

Női tudósok bemutatása a régi magyar sajtóban

Hazánkban a 18–19. század társadalmi, esztétikai, oktatási változásai sok női tudós és művész tehetségét hozták felszínre. Közülük számos szerepelt a korabeli magyarországi forrásokban, különösen a sajtótermékek hasábjain, csakúgy, mint kivételes tehetségű külföldi nők, akikre a hazai közvélemény is érdeklődéssel és tisztelettel tekintett, életútjukat példaszerűnek tartották.

A *Mindenek Gyűjtemény*ben 1789-ben megjelent egy cikk, a szerkesztő, *Péczei József* tollából, aki egy német nyelvű, nevelési tárgyú könyv bemutatása során arról is írt, hogy külföldön akár már tudományokkal is foglalkozhatnak a lányok. Így fogalmazott: „Sokat ditsekesznek a Külföldiek, tudós Leány s Asszonyaik szép munkáikkal, s valójában öröm is hallani; hogy p. o. ama híres és tudós Királyi Tanácsos Göttingai Prófezsor *Schlötzer* Úr 20. Esztendő s Leány-asszonya, az oda való Akadémiának most két esztendeje tartott 50. Esztendő Jubileuma alkalmatosságával, néhány Fejedelmek jelen-létekben, a böltesség Grádusáért (pro gradu Doctoris Philosophiae) disputálvan, a Doktori Grádust el is nyerte, s azolta letzkéket is ad, e múltt esztendőben a Jénai Túdós Társaságnak tagjai közzé is bé-számláltatott”.⁸ Az írásban szereplő hölgy *Dorothea Slözer* (1770–1825)

⁷ L. róluk az eddig bemutatott műveken kívül az alábbi egyesített bibliográfiát: *Freitag, Ruth S.* (szerk.): *Women in Astronomy: A Comprehensive Bibliography*. The Library of Congress, Science Reference Service. <http://www.loc.gov/rr/scitech/womenastro/womenastro-intro.html> (Letöltés: 2014. 06. 21.)

⁸ *Journal de Savans* III., 304. Amsterdam, 1687 (idézi: *Alic*, 1986. 204. o.).

volt, akinek emlékét a német tudományosságban ma is őrzik. (*Schlözer*, 1937; *Kern és Kern*, 1988; *Küssner*, 1976; *Pilz*, 2007) A franciául, latinul is kiválóan tudó leány 1787. szeptember 17-én, mindössze 17 évesen doktorált. (*Böhme és Vierhaus*, 2002. 183. o.) (A történelmet, politikát, statisztikát tanító professzor, az orosz történelem kritikai kutatásának német megalapozója, *August Ludwig Schlözer* (1735–1809), akinek lányáról szó esik ebben a régi cikkben, abban az időben több, Göttingenben járt magyarországi utazóval is találkozott (*Futaky*, 2007), megemlíti őt írásaiban többek között *Kazinczy Ferenc*, *Mátyási József*, *Berzeviczy Gergely*, *Budai Ézsaiás* és mások. Tanulmányunk témájához tágabb értelemben is tartozó érdekes adalék, hogy maga a professzor kifejezetten érdeklődött a pedagógia, sőt, a leánynevelés kérdései iránt. Franciáról németre fordította például *Le Chalotais* egyik nevelési tárgyú munkáját, és kritizálta *Basedow* pedagógiáját, többek között amiatt, mert különválasztva nevelte a fiúkat és leányokat.)

A 19. század első felében kiadott hazai sajtótermékekben is fellelni olyan írásokat, amelyek egy-egy vagy több, tudományokkal foglalkozó nő életpályáját mutatták be. A *Tudományos Gyűjtemény* 1817-ben Pesten megjelent II. kötetében például az ókori görög és tudós asszonyokról készített bemutatást olvashattak a kortársak.⁹ 1835-ben a Pozsonyban kiadott *Fillértár* című lap az első német orvosnő, *Dorothea Christiana Erxleben* (lánykori nevén *Leporin*) eredményeiről számolt be. Jellemző a korra, amikor ez a cikk született, hogy bár a szerző méltatta a német asszony állhatatos szorgalmát, tudományos pályán való bámulatos előmenetelét, az írás ezzel a sorral zárult: „Annál nagyobb és érdekesebb jelenet volt ez a’ nő-nemben, mivel nagyhirű és érdemű professor fiat hagyott maga után”.¹⁰

A 19. században egyedülálló, forrásértékéhez képest alig méltatott cikk az, a *Tudományos Gyűjtemény* című lap 1827-es számában „*Szivonyáné*” neve alatt megjelent, a nők műveltségi jogairól, írói tehetségéről kibombant több éves vitát lezáró írás, amely *Szózat Napnyúgotról* címmel jelent meg. Ebben ugyanis az ókortól az 1800-as évekig terjedően több tucatnyi külföldi, és egynéhány magyar híres asszony rövid bemutatása szerepel. Közöttük leginkább a tudományok vagy művészetek, az irodalom területén kiemelkedettek szerepeltek, de hadi vitézségben, uralkodásban érdemeket szerző nőkről is írt a szerző. A nők nemzeti hovatartozását illetően is igen tarka a paletta: olaszok, angolok, franciák, németek, hollandok éppúgy szerepelnek a kiemelkedő nők névsorában, mint görögök vagy spanyolok (*Szivonyáné*, 1827).

⁹ „Szép”: *Tudós asszonyok. Közönségesen a’ Görög és Római asszonyokról. Tudományos Gyűjtemény*, 1817. II. 103–107. o.

¹⁰ *Asszony-doktor. Fillértár*, 1836. június 6. II. 15. füzet, 118. o.

A leánynevelés 19. századi kibontakozásával, a nők századvégi egyetemre kerülésével összefüggött a nők tudományokban betöltött lehetőségeinek a kiszélesedése. A dualizmus kori újságokban már rendszeresen közöltek életrajzokat olyan tudós nőkről, akik kivívták kortársaik tiszteletét, köztük például *Fejérpataky László Magyar tudós nők és író nők* című cikksorozata a *Magyarország és a Nagyvilág* című újság 1875–1876-os számaiban. A „kivételes” nőkről szóló híradásokat vélhetőleg sokan elolvasták. Híres természettudós nők (például *Mary Somerville*, *Madame Curie*), író nők, világutazók, művelt uralkodónők életéről szóló leírások rendszeresen olvashatók voltak a *Vasárnapi Újság*, az *Új Idők* és egyéb korabeli lapok hasábjain. Az olvasók közül azonban feltételezhetően kevesen vélekedtek úgy, mint *Maczki Valér*, aki egy felolvasásában azt mondta, hogy „a világ megismeréséből kihagyni a nőt annyi, mint fél szemmel nézni a világot”. (*Maczki*, é. n. 18. o.) *Maczki Valér* hihetetlenül modern szellemben gondolkodott a női tudósokról. Megállapította, hogy a nőnek joga van bírálni és kritika alá vonni a korábbi tudományos eredményeket, a férfias jellegű tudomány vívmányait, melyek neki helyet, kötelességet jelölnek ki az életében. Így fogalmazott: „Majd ha a nők milliói, majd ha emberöltők női megnyilatkoznak a tudomány és élet nagy kérdéseinek minden oldalát megvilágítják, azokba melegséget, változatosságot, a nőiség varázsát lehelik, halad biztosan a tudomány célja felé” (*Maczki*, é. n. 19. o.).

Összegző gondolatok

Tanulmányunkban néhány jellegzetes újkori női életpálya felvillantásával, a nők tudományos eredményeinek értelmezéséhez feltárt adatokkal szeretnénk volna rávilágítani arra, hogy a nevelés- és művelődés, valamint a tudományok története feltétlenül árnyalt, a két nem eredményeit együttesen feltáró és elemző szemléletmódot kíván. A 17–18. században keletkezett források számos esetben szólnak a nők egyedül vagy férfi munkatársaikkal együtt elért jelentős tudományos eredményeiről, ezeket a kútfőket azonban nem minden esetben könnyű fellelteni és értelmezni, illetve sok nem is maradt ránk, vagy még rejtve van a kutatók szeme elől. A felvilágosodás korában sorra-rendre alakuló, tagjaik sorába csakis férfiakat befogadó tudományos társaságok, európai akadémiák iratanyaga és kiadványai, az akkoriban szerveződő tudományos folyóiratok a férfiak kutatási eredményeit és felfedezéseit közölték és őrizték meg az utókornak. A női erőfeszítések és eredmények abban az időszakban más típusú, leginkább a magán-szférához tartozó forrásokból, illetve a nem tudományos igénnyel kiadott nyilvános lapokból tárhatók fel. A tudományok történetéről, a női művelődésről

alkotott képünk azonban kifejezetten új színeket nyer, ha a naplók, magánlevelezések, úti feljegyzések, memoárok, irodalmi művek, ismeretterjesztő és egyéb sajtótermékek, képanyagok körét is bevonjuk a kutatásba.

Ezekből kibontakozik, hogy a 17–18. századi Európában (beleértve a korabeli Magyarországot és Erdélyt is) számos tehetséges, lelkes, tehetségét szorgalmas tanulással és kutatással is alátámasztó nő élt és alkotott, akiket gyakran saját férfi és/vagy női családtagjaik segítettek abban, hogy századokra ható, új tudományos eredményeket érjenek el. Ebben a tanulmányban e tématerület kutatásához kívántunk néhány adalékot és szempontot nyújtani, reményeink szerint újabb, kiterjedt és elmélyült kutatásokra inspirálva írásunk olvasóit.

Irodalom

- Alic, Margaret (1986): *Hypatia's Heritage. A History of Women in Science from Antiquity to the Late Nineteenth Century*. The Women's Press Limited, London.
- Alir-am, Pnina és Outram, Dorinda (1987, szerk.): *Uneasy Careers and Intimate Lives: Women in Science, 1789–1979*. Rutgers University Press, New Brunswick, N. J.
- Aszszony-doktor (1836. június 6.). *Fillértár*, II. 15. füzet, 118.
- Bailey Ogilvie, Marilyn (1986): *Women in Science. Antiquity through the Nineteenth Century. A Biographical Dictionary with Annotated Bibliography*. The Massachusetts Institute of Technology, London.
- Barbier, Antoine-Alexandre (1806): *Dictionnaire des ouvrages anonymes et pseudonymes. II*. Imprimerie Bibliographique, Paris. 7190. bejegyzés.
- Beeson, David (1992): *Maupertuis: An Intellectual Biography*. Voltaire Foundation, Oxford.
- Bernhard, Marianne (1996): *Maria Sibylla Merian. Des plantes et des insectes*. PML, Paris.
- Bodanis, David (2000): *$E=mc^2$: A Biography of the World's Most Famous Equation*. Walker and Company, New York.
- Böhme, Ernst és Vierhaus, Rudolf (2002, szerk.): *Göttingen. Geschichte einer Universitätsstadt. Vom Dreißigjährigen Krieg bis zum Anschluß an Preußen – Der Wiederaufstieg als Universitätsstadt (1648–1866)*. Band 2. Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht.
- Brinch Pope-Henessy, U. (1909): *Anna van Schurman: Artist, Scholar, Saint*. Longmans, Green & Company, London.
- Brink, J. R. (1980, szerk.): *Female Scholars: A Tradition of Learned Women before 1800*. Eden Press Women's Publications, Montréal.

- Bulckaert, Barbara (2001): Une lettre de l'humaniste Anna Maria van Schurman (1607–1678) sur l'accès des femmes au savoir. *Clio. Femmes, Genre, Histoire*, Nro. 13., Intellectuelles. <http://clio.revues.org/index141.html> (Letöltés: 2014. 06. 21.)
- Camps, V. (1994, szerk.): *Diccionario de mujeres celebres*. Espasa Calpe, Madrid.
- Clarke, Norma (2005): Elizabeth Elstob (1674–1752): England's first professional woman historian? *Gender and History*, **17**. 1. sz. 210–220.
- Clerke, Agnes Mary (1895): *The Herschels and Modern Astronomy*. Cassel and Co., Paris – London.
- Coulston Gillispie, Ch. (1981, szerk.): *Dictionary of Scientific biography vol. 6*. Scribner, New York.
- Csillagásznők (1885. augusztus 30.). *Vasárnapi Újság*, **32**. 35. sz. 562.
- Dullemen, Inez van (2002): *Die Blumenkönigin*. Aufbau Taschenbuch, Berlin.
- Dreyfus, F. és Camille et Berthelot, Marcellin (1894, szerk.): *La Grande Encyclopédie*. t. 20. Paris.
- French, Katherine L. és Poska, Allyson M. (2007): *Women Gender in the Western Past. Vol. 2. Since 1500*. Houghton Mifflin Company, Boston – New York,.
- Futaky István (2007): Göttinga. Budapest. Felsőoktatástörténeti kiadványok. *Új sorozat*, **7**. http://leveltar.elte.hu/index.php?option=com_content&task=view&id=101 (Letöltés: 2014. 06. 14.)
- Ehman, Esther (1986): *Madame du Chatelet*. Leamington Spa, Berg.
- Fehér Katalin (1999): Leánynevelésünk és a felvilágosodás kori magyar sajtó. *Magyar Könyvszemle*. **115**. 2. sz. 231–241.
- Freitag, Ruth S. (é. n., szerk.): *Women in Astronomy: A Comprehensive Bibliography*. The Library of Congress, Science Reference Service. <http://www.loc.gov/rr/scitech/womenastro/womenastro-intro.html> (Letöltés: 2014. 06. 21.)
- Haber, Louis (1979): *Women Pioneers of Science*. Harcourt Brace Jovanovich, New York.
- Hamel, Frank (1910): *An Eighteenth Century Marquise: A Study of Émilie Du Châtelet and Her Times*. Stanley Paul and Company, London.
- Irwin, Joyce L. (1980): Anna Maria van Schurman: The Star of Utrecht. In: Brink, J. R. (szerk.): *Female Scholars: A Tradition of Learned Women before 1800*. Eden Press Women's Publications, Montréal. 68–86.
- Kelly-Gadol, Joan (1977): Did Women Have a Renaissance? In: Bridenthal, Renate és Koorz, Claudia (szerk.): *Becoming Visible: Women in European History*. Houghton Mifflin Co., New York. 137–164.

- Kéri Katalin (1998): Nők a csillagászat történetében. *Valóság*, **41.** 2. sz. 84–98.
- Kéri Katalin (2003): *Holdarcú, karcsú ciprusok. Nők a középkori iszlámban*. Terebess Kiadó, Budapest.
- Kéri, Katalin (2007): Flemming, Williamina Paton Stevens. In: Hockey, Thomas (főszerk.): *Biographical Encyclopedia of Astronomers. I.* Springer, New York. 375.
- Kern, Bärbel és Kern, Horst (1988): *Madame Doctorin Schlözer. Ein Frauenleben in den Widersprüchen der Aufklärung*. Beck, München.
- Küssner, Martha (1976): *Dorothea Schlözer. Ein Göttinger Gedenken*. Musterschmidt, Göttingen.
- Kramer, Edna (1970): Maria Gaetana Agnesi. In: C. C. Gillispie (szerk.): *Dictionary of Scientific Biography*. Vol. 1. 75–77.
- Le May Sheffield, Suzanne (2006): *Women and Science: Social Impact and Interaction*. Rutgers University Press, Piscataway, N. J.
- Lubbock, Constance A. (1933, szerk.): *The Herschel Chronicle. The Life-Story of William Herschel and His Sister Caroline Herschel*. Macmillan, Cambridge
- Maczki Valér (é. n.): *A nőnevelés magasabb feladatai* – Fol. Hung. 2466. OSZK, Kézirattár.
- Maria Gaetana Agnesi*. <http://instructional1.calstatela.edu/sgray/Agnesi/> (Letöltés: 2014. 06. 29.)
- Memoir and Correspondence of C. H.* London. 1876.
- Németh S. Katalin (1984): „Az asszonyi tudós világról”. Vélekedések a 18. század közepén. In: *A nő az irodalomban*. Zala Megyei Könyvtár, Zalaegerszeg. 50–68.
- Pérez Sedenó, Eulalia (é.n.): *Las mujeres en la historia de la ciencia*. <http://www.prbb.org/quark/27/027060.htm> (Letöltés: 2014. 06. 27.)
- Pilz, Elke (2007): Dorothea Schlözer és Doktorin der Philosophie In: Pilz, Elke (szerk.): *Bedeutende Frauen des 18. Jahrhunderts. Elf biographische Essays*. Verlag Königshausen & Neumann, Würzburg. 139–157.
- Ponori Thewrewk Aurél (1980): Az egyetemes csillagászat áttekintése. In: Kulin György és Róka Gedeon (szerk.): *A távcső világa*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Pukánszky Béla (2006): *A nőnevelés évezredei*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Rossiter, Margaret (1982): *Women Scientists in America*. Johns Hopkins University Press, Baltimore.
- Sámi Lászlóné (1872. március 31.): Hypatia. (Figuier nyomán) *Vasárnapi Ujság*, **19.** 13. sz. 158.

- Schiebinger, Londa (1989): *The Mind Has No Sex: Women in the Origins of Modern Science*. Harvard University Press, Cambridge.
- Schlözer, Ludwig von (1937): *Dorothea von Schlözer. Ein deutsches Frauenleben um die Jahrhundertwende. 1770–1825*. Deuerlich, Göttingen.
- Szeghy Imre (1968): Híres csillagásznők a múltban. *Föld és Ég*, **III.** 2. sz. 53.
- „Szép”: Tudós aszszonyok. Közönségesen a’ Görög és Római aszszonyokrúl (1817). *Tudományos Gyűjtemény*, **I.** 2. k. 103–107.
- Szivonyáné (1827): Szózat Napnyúgotról. *Tudományos Gyűjtemény*, **XI.** II. k. 61–92.
- Uglow, S. J. (1984, szerk.): *Macmillan Dictionary of Women’s Biography*. Macmillan Press, London.
- Valentin, Michel (1998): *Maupertuis: Un savant oublié*. La découverte, Paris.
- Wobbe, Theresa (2002, szerk.): *Frauen in Akademie und Wissenschaft. Arbeitsorte und Forschungspraktiken 1700–2000*. Akademie Verlag GmbH., Berlin.
- Zinsser, Judith (2006): *Dame d’Esprit: A Biography of the Marquise du Chatelet*. Viking, New York.

ÉRTELMILEG AKADÁLYOZOTT GYERMEKRŐL ÉS FELNŐTTRŐL ALKOTOTT KÉP A KÖZÉPKORBAN

Magyar Adél

*Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar,
Gyógypedagógus-képző Intézet*

A gyermekkor történetével foglalkozó hazai kutatók látóterébe mindeddig szinte kizárólag az ép fejlődésű gyermek került (Pukánszky, 2001), az értelmi fogyatékos gyermekről és felnőttéről alkotott társadalmi kép változásait csak kevesen vizsgálták (Kálmán és Könczei, 2002; Lányiné, 2008). Célunk e tanulmány keretei között nyomon követni az értelmileg akadályozott gyermekkel és felnőttel kapcsolatos társadalmi attitűdök alakulását a középkor időszakában.

Az értelmi fogyatékos gyermekről alkotott kép felfogásunk szerint olyan heterogén szerkezetű mentális konstrukció, amelyben megtalálhatóak az adott korszakban és kultúrában gyakran előforduló, jellemzővé váló, ideologikus koncepcióvá vagy akár szaktudományos teóriává szerveződő narratívumok és a kisebb hatósugárban terjedő naív elméletek és vélekedések egyaránt. Egy adott korszak és kultúra értelmi fogyatékos gyermekképét nem tekinthetjük homogén entitásnak, monolitikus egységnek. Eltérő meggyőződéseken és ideológiai alapokon nyugvó értelmileg akadályozott gyermekképek léteznek és „vitatkoznak egymással” egy-egy történeti korban és kultúrában, hasonlóan az átlagosan fejlődő gyermekekkel foglalkozó gyermekkor-történeti publikációk többségében. (Golnhofer és Szabolcs, 2005) A gyermekkép tehát mindezek fényében egy időbe, térbe és kultúrába ágyazott eszmei konstrukció, amelyet erőteljesen befolyásol annak a kornak és kultúrának a szellemi arculata, „korszelleme” („Zeitgeist”), amelyben megszületett. A gyermekkor történetét vizsgáló kutató részéről pedig „Olyan szemléletmódra van szükség, amely a múlt eredményeit a maguk körülményei között ítéli meg, és nem akarja mindenáron belegyömöszölni azokat egy mindent átfogó fejlődési skémába” (Kálmán és Könczei, 2002. 30. o. idézi Leo Oppenheim könyvét, 1977. 373–374. o.).

A középkor népi hiedelemvilágában elterjedt vélekedés, a „váltott gyermek” képe a kereszténység elterjedése után is élénken élt tovább. A babona szerint az ilyen „alácsempészett” gyermek apja maga az ördög, aki egy óvatlan pillanatban saját gyermekét csempészte be a szülőanya ágyába. Más narratívum szerint az ördög elváltoztatott formát öltve elcsábítja az asszonyt, aki ettől boszorkánnyá válik, és szexuális kapcsolatukból születik a rendellenességet hordozó boszorkányfattyú (*Kálmán és Könczei*, 2002. 47–50. o.; *Kőszeghy és Parragh*, 2010. 528–529. o.).¹ Az ördög által elcsábított nő torz, fogyatékos gyermeke a boszorkányperek anyagában is visszatérő motívum. *Walter Bachmann* német gyógypedagógia-történész több korabeli szerző e tárgyban írt művét is idézi, többek között *Johann Merbitziot* (*Merbitzio*, 1678; *id. Bachmann*, 1985. 102–115. o.), aki azt részletezi, hogy az ilyen gyermek születésében az ördög szerepet játszott, ő tehát nem is ember, elpusztítása tehát jogos cselekedet.

A paraszti kultúra hiedelemvilágában, a meseirodalomban és a tudományosság köntösében megjelentetett értekezésekben egyaránt visszatérő motívum a váltott gyermek, az ördögfattyú, akinek fogyatékoságai az ördögtől valók. A fogyatékoság itt is stigma, csak éppen nem közvetlenül a büntetést osztó Isten büntetésének a jele, hanem az esendő embert elcsábító Gonosz jelenlétére utal. Az értelmileg akadályozott gyermek és felnőtt e felfogás szerint a Sátán megszállottja. A sátáni erő befolyását a babonás emberek azután már a fogyatékos személy feltűnő jegyeivel is magyarázták – mintegy racionális alapot keresve hiedelmüknek. Az értelmi fogyatékos emberek halkán mormoló beszédét az ördöggel folytatott titkos párbeszédnek tartották. Találunk példát azonban arra is, hogy az ilyen személyek megkülönböztetett figyelemben részesültek, szavaikat a körülöttük levő emberek isteni kinyilatkoztatásként értelmezték (*Winzer*, 1993. 23. o.).

Szent Ágoston felfogása a fogyatékos személyekről

A korai keresztény egyházatyák véleménye az értelmileg akadályozott emberekről nem egységes, felfogásmódjuk e kérdésben gyakran ellentmondásokat hordoz. Példa erre *Ágostonnak* (354–430), Hippó püspökének a felfogása az emberi lélek eredetéről, azaz arról, hogy Isten hogyan és mikor „lehel lelket” az emberi teremtményekbe. *Ágoston* itt két álláspont között ingadozik. Az egyik felfogás szerint az utódoknak nemcsak a testét, hanem a lelkét is a szülők hozzák létre a nemzés során. Isten az első ember lelkébe – kibomlásra képes csíra formájában – belehelyezte annak leszármazottainak a lelkét is, ezek adódnak tovább generációról generációra

¹ A „váltott gyermek” etimológiai megfelelője az angol nyelvben a changeling, az „alácsempészett gyermek” megfelelőjét pedig a német nyelvben is megtaláljuk az „untergeschobenenes Kind” jelzős szerkezetben (*Kálmán és Könczei*, 2002. 47. o.).

a szülői közvetítéssel. Ez a *generacionizmus*² vagy más elnevezéssel a *traducianizmus*³ dogmája, amely egyben magyarázat az eredeti bűnnek szülőről gyermekekre történő átszármaztatására is. Az eredeti bűn átszármazásáért így nem Isten, hanem a szülők felelősek. A másik felfogásmód szerint közvetlenül Isten teremti az utódok lelkét minden egyes nemzési aktus során. Ez utóbbi *Ágoston* számára elvileg elfogadhatatlan, hiszen számára a bűn súlyos lelki sérülést okozó, szégyenletes szennyfolt. Bűnös, tehát tökéletlen és fogyatékkal szennyezett emberi lélek pedig nem származhat közvetlenül a teremtő Istentől. *Ágoston* végül isa traducianista paradigma mellett foglal állást (*Kellenberger*, 2011. 137. o.).

Hippó püspökének fogyatékossgal kapcsolatos paradox felfogása más kérdések tárgyalása során is felszínre került. Írásaiból kitűnik, hogy egyfelől híven követte *Szent Pálnak* „a lelki szegények támogatására” felszólító intelmét, és ezen az ösvényen tovább haladva kijelentette, hogy „a gyengébb intellektus nem jelent gyengébb hitet”. Másfelől viszont – ismét *Pál* tanítására támaszkodva, miszerint „a hit a hallás útján jut el hozzánk” – a siketen született embereket nem tartotta alkalmasnak arra, hogy az egyház közösségének tagjai legyenek (*Winzer*, 1993. 22. o.).

Ágoston írásaiban – más egyházatyákkal együtt – a mentális betegséggel és fogyatékossgal élő emberek gyógyulásának lehetőségével is foglalkozott. Felfogásmódja erősen befolyásolta az egyházatyák, majd pedig egyház hivatalos álláspontjának alakulását az 5–6. század folyamán. Eszerint a mentális betegségeket és fogyatékossgot – melyeknek oka a léleknek az ördög vagy a gonosz démonok által való megszállottsága – csak a mirákulum, a csodatétel gyógyíthatja meg, a testi betegségeket pedig a világi orvostudomány. Ez a dogma háttérbe szorította azt a hippokratészi gondolatot is, miszerint az epilepszia és az idegrendszer más megbetegedései az emberi test betegségeinek tekinthetők (l.: *Winzer*, 1993. 22. o.; *Veith*, 1965).

Kolostorok, asylumok, árvaházak – a fogyatékos személyek megsegítésére irányuló karitatív gondoskodás első intézményei

A Római Birodalom összeomlása nem hozott gyors léptékű változásokat a társadalmi struktúrák és viszonyok, valamint a közgondolkodás, a mentalitás terén. Még évszázadokig fennmaradt például az apai teljhatalomnak (*patria potestas*) a római jogban gyökerező deklarációja, amely akár a nemkívánatosnak tartott gyermek elpusztításában és kitevésében is megnyilvánulhatott. Az új vallás, a kereszténység azonban gyorsan terjedt, *Konstantin* császár uralkodása idején, 313-ban államvallássá lett. Egy lassú folyamat vette kezdetét, amely fokozatosan gyökeres

² *Generatio* (lat.): nemzés

³ *Tradux* (lat.): bujtatott szőlővessző, bujtás

változást idézett elő a közgondolkodásban, és ennek részeként a gyermekképpen és a fogyatékos emberről alkotott képben is. Ennek egyik korai jellemző példája, hogy a már az antikvitás keresztény közösségeiben tilos volt a gyermekek kitevése. Kevéssel azután, hogy a kereszténység államvallás lett, 374-ben egyházi törvényt fogadtak el, amely kimondta, hogy a gyermekek meggyilkolása főbenjáró bűn. A gyermekkitevést is megkísérelte szabályozni az egyház. A *vaisoni* zsinat (442) határozata értelmében a kitevésre szánt gyermekeket templomokba, kolostorokba kellett vinni, ahol felnevelték őket: papok, szerzetesek lettek belőlük. Az egyház gyermekvédő, karitatív tevékenységének megjelenését és erősödését jelzi a lelencházak létrehozása is. Az első árvaházat *Dateo*, Milánó érseke alapította 787-ben (Pukánszky és Németh, 1996. 84. o.).

A kereszténység terjedésével párhuzamosan zajlott le Róma széthullása. Amikor 430-ban *Ágoston* meghalt, Hippó városát már a vandálok seregei ostromolták. Az 5. század végére az egykor világuralomra törő birodalom felbomlott. Ezt követően évszázadokig kaotikus társadalmi-politikai állapotok uralkodtak, miközben a nyomorba süllyedő európai kontinens lakosait éhínség és pestisjárványok tizedelték. Az ínséges életkörülmények között a fogyatékos emberek helyzete is rosszabbra fordult. Életben maradásuk esélyei a minimálisra csökkentek.

Európában a keresztény vallás elterjedésével és az egyházi intézmények kialakulásával párhuzamosan jelentek meg a szegényekről, a rászorulókról, a fogyatékos emberekről való gondoskodás első helyszínei. A rászoruló befogadásának első helyszínei a kolostorok voltak, amelyeknek a késő középkorra már a belső architektonikája is alkalmazkodott a funkció bővüléséhez. Több kolostorban látható, hogy már a főbejárat közelében kiépítettek egy helyiséget, ahol a segítségre szorulókat első ízben fogadták és meghallgatták a szerzetesrend tagjai. Az egyszerű vándorok is számíthattak arra, hogy néhány napra szállást kaphatnak a kolostor e célja kialakított helyiségeiben. A betegeket és sebesülteket a kolostor kórház-helyiségében kezelték, a kolostor kertjében pedig gyógynövényeket is termesztettek a patika számára (Greving, 2010. 31–32. o.). Később kialakultak a közelükbe telepített vendégházak (az átutazó idegenek számára, nevük: *xenodichum*), a szegényházak (*ptochium*), az árvaházak (*orphantotrophinum*), lelencházak (*brephotrophinum*) és a rászorultakat válogatás nélkül befogadó, menedékhely jellegű kórházak (*asylum*) (Pálos, 1934. 18. o.).

A fogyatékos személyek számára a külvilág veszélyeivel szemben gyakran a kolostorok nyújtottak menedéket ebben a hektikus korszakban. Tehetős családból származó értelmi és testi akadályozottsággal élő gyermekek és felnőttek – ha a család nem kívánta gondjukat viselni – novíciussá, sőt szerzetes testvérré válhattak, ha megfelelő mértékű adományt vittek magukkal a kolostorba. A szegényebb sorból származó fogyatékos személyek pedig segíthettek a kertben, a konyhában, a gazdaságban, a pincében vagy – ha akadályozottságuk nem

gátolta őket ebben – a kódexmásolóban. (*Häßler és Häßler*, 2005. 14–15. o.) (Köztudomású, hogy a korabeli lakosság túlnyomó többségéhez hasonlóan írni-olvasni nem tudó szerzetesek között voltak olyanok, akik bámulatos ügyességgel és precizitással másolták a kódexeket. Erre a teljesítményre fogyatékos személyek is képesek lehettek.)

Amennyiben a kolostor közösségébe belépő értelmileg akadályozott személy állapota átmenetileg vagy tartósan romlott, akkor az épületkomplexum kórházába kellett költöznie. Fejét kopaszra nyírták, és bottal kellett járnia – ezek voltak a „betegséggel vagy fogyatékossgal szennyezett” állapotának azok a stigmatikus jelzései, amelyeket a korabeli felfogásmód szerint viselnie kellett.

A középkorban széles körben elterjedt vélekedés szerint az értelmi fogyatékos Isten büntetése, amelynek hátterében az érintett vagy pedig a felmenői által elkövetett súlyos bűn húzódik. A frank birodalomban a 8. századig egymás mellett éltek a római, a germán szokások az újabb keresztény viselkedési normákkal. A poligámia, a konkubinátus és a válás gyakori volt. *Kis Pipin* frank király rendeletei a sokkal szigorúbb keresztény erkölcs életvezetési elvvé avatását szolgálták, így a felsorolt viselkedési formák a 8. század közepétől már bűnnek számítottak. Ettől kezdve fokozatosan honosodott meg az a mentalitás, amely szerint a veleszületett vagy szerzett értelmi fogyatékos Isten büntetése, amelyet az Úr az erkölcs-telen életmódot folytató személyekre vagy azok leszármazottaira ró ki. Az értelmi fogyatékos emberek sorsa a köztudatban egyre inkább a bűnnel kapcsolódott össze, mivel a fogyatékosnak született gyermeket és az azzá váló felnőttet a tisztátalan életmód által előidézett jogos isteni büntetés élő bizonyítékának tekintették. Mivel ilyen esetekben a mély „megbánás” és a rendszeres „jócselekedet” nem vezetett a fogyatékos személyek állapotának javulásához, a „konok bűnösöket” – azaz magukat a fogyatékos embereket – még nagyobb mértékben kirekesztették a társadalomból (*Häßler és Häßler*, 2005. 16. o.).

Az értelmileg akadályozott emberekről kialakított korabeli mentális kép rekonstruálásához segíthet bennünket, ha egy pillantást vetünk a középkori embernek az elesettekről és szegényekről alkotott általános felfogásmódjára. *Nagy Károly* 768-tól 814-ig tartó uralkodása idején a szegényekkel való törődés a korábbiaknál nagyobb figyelemben részesült. A „szegénygondozás” egészen addig az egyéni jótékonyosság függvénye volt, ettől kezdve viszont már törvényekkel szabályozott norma lett. A *Károly* korában megalkotott frank törvények (az úgynevezett kapitulárék vagy kapitulárisok)⁴ a felebaráti szeretetre hivatkozva írták elő a szegényekről való gondoskodást. A legismertebb kapituláris, az *Admonitio generalis*⁵ elsősorban a püspököknek, a klérusnak, de általában véve az ország

⁴ *Capitula*: fejezet

⁵ *Általános felhívás*

teljes lakosságának szánt elvárásokat tartalmazott. „Szeressétek felebarátaitokat mint önmagatokat, és erőtkhöz mérten segítsétek a szegényeket az alamizsnákkal. Az idegeneket fogadjátok be házatokba, látogassátok a betegeket, és irgalmazzatok meg a foglyaitoknak” – hangzik az *Általános felhívás* egy részlete (Vönhoff, 1987).

Károly törvényeinek célja az volt, hogy életet szabályozó normákká váljanak a társadalom tagjainak gondolkodásmódjában. Elindult egy folyamat, amely során a rászorultakat segítő karitászkövetendő érték és belülről fakadó életelvvé kezdett válni. A mentalitásbeli átalakulást a korabeli értelmiségiek, filozófusok tanításai is segítették. Ezek közé tartozott *Aquinói Szent Tamás* (1225–1274) alamizsnatana is, amely az anyagi javak egyenlőtlen társadalmi eloszlásának kiegyensúlyozásáról szól, és évszázadokon át hatott a közgondolkodásra. Lényege, hogy a magántulajdon csak akkor legitim, ha az általa biztosított egyéni jóllét a közösség jóllétét is szolgálja. A gazdagok nem rekeszthetik ki tulajdonuk hasznának élvezetéből a szegényeket. Az egyenlőtlenségek kiegyensúlyozásának eszköze a jótékonykodás, az alamizsnálkodás, amely a szűkölködők alapvető szükségleteinek kielégítését szolgálja, és nem többet. *Aquinói Szent Tamás* a rászoruló szegények két csoportját különíti el: (1) a betegségekre, balesetre vagy rossz termésre visszavezethető szegénységben élőket; (2) az önkéntes szegénységet vállaló szerzeteseket és apácákat, aki *Assisi Szent Ferenc* (1181–1226) és *Assisi Szent Klára* (1193/94–1253) példáját követik. A belső készletéből fakadó alamizsnálkodás alapja *Aquinói Szent Tamás* szerint az adományozó belülről fakadó hite és Isten iránti szeretete.

A középkorban egyre gyakrabban fordult elő, hogy a fogyatékkal élő emberek koldulásra kényszerültek, ha nem volt őket befogadó család vagy más közösség. Hamarosan céhek szerveződtek a fogyatékos koldusok köréből. A vak koldusok egyik legjelentősebb és leghatékonyabb céhe például Padovában alakult meg 1377-ben. Szabályozta a koldulást, és nyugdíjszerű járandóságot biztosított az idős koldusok számára (Braddock és Parish, 2001. 20. o.).

A szegényekről, az elesettekről, a rászorultakról való karitatív gondoskodás intézményesülése – mint láttuk – a középkori Európa nagy részén a keresztény egyház tanításaira épülve jött létre.⁶ Ahhoz, hogy ezek a gondolatok tettekben és befogadó intézményekben öltsenek testet, szükség volt a karitást életvezető elvvé avató személyiségek megjelenésére és példaadására.

⁶ Mindemellett az is tény, hogy az arab kultúra e téren kifejtett hatása is kimutatható Európa egy részében, főleg Hispániában. A források szerint az első értelmileg akadályozott embereket befogadó asyllum a marokkói Fez városában létesült a 7. században. Spanyolországban később az arab példa is szerepet játszhatott a mentalitás alakulásában és abban, hogy a 15. század kezdetén vezető egyházi személyek befogadó intézményeket alapítottak az értelmi fogyatékos emberek számára Valencia, Barcelona, Saragossa, Sevilla és Toledo városában (Greving, 2010. 30. o.; Braddock és Parish, 2001. 19. o.). Az is tudható, hogy az arab népek mentalitása szerint az értelmi fogyatékoság nem büntetés, hanem az isteni kiválasztottság jele (Braddock és Parish, 2001. 19. o.).

Ezek közé tartozott például *Borromeo Szent Károly* (1538–1584) milánói érsek, aki magánemberként és egyházreformátorként egyaránt nagyon sokat tett a rászorulókért. Minden vagyonát a szegényekre fordította, éhínségek és pestisjárványok során személyesen vett részt az élelmiszeradományok szétosztásában. A tartományi és egyházmegyei zsinatokon az ő vezetésével reformálták meg a szegényekről való intézményes gondoskodás, a szervezett karitatív segítségnyújtás rendszerét. Az 1576-os nagy pestisjárvány után Milánóban a szegény koldusok számára otthont alapított (*Ospedale⁷ dei Poveri Mendicanti e Vergognosi della Stella*, 1578). A „csillag” („stella”) szó a szegényház közelében korábban működő kolostor nevére utal: „Santa Maria della Stella”. Az épület bejárata fölötti csillag ezt a kapcsolatot szimbolizálja. Az intézménybe befogadott koldusokat ezért a korabeli városi közbeszédben csillagoknak („stelli”) nevezték el. Nagyon valószínű, hogy ebben az „ospedale”-ban testi és más fogyatékkal élő koldusok is oltalmat kaptak – ugyanúgy, mint ahogyan tették ezt a korabeli asylumokban, ispotályokban. Később, a 17. század közepén ez a milánói karitás-intézmény átalakult. Reformátora *Borromeo Szent Károly* unokaöccse, *Borromeo Frigyes* (1564–1631) lett, aki Milánó püspökeként szintén a szegények és az árvák támogatójaként volt ismert az éhínség hullámok és az újra fel lángoló pestisjárvány idején. *Frigyes* a koldusok „ospedale”-ját megszüntette, és szegény árva leányok számára létesített ugyanebben az épületben árvaházat.⁸ Az új intézmény szervezeti struktúrája a 18. században szilárdult meg, ekkor kapta mai nevét is: „Orfanotrofio femminile di Milano”.⁹ Az árvaház lakóinak szimbolikus elnevezése a korabeli köznyelvben tovább folytatódott. Milánó lakosai ekkor már az ott menedéket kapó és nevelendő leányokat nevezték el „csillagocskáknak” („stelline”).

Ezek a példák azt érzékeltetik, hogy a középkori Európa többségében kereszténnyé váló értékrendjének szerves része, viselkedést befolyásoló motívuma lett a karitás, a bajba jutottak, az árvák, a fogyatékkal élő embertársak tetteiben megnyilvánuló támogatása, megsegítése. A kialakuló és egyre szervezettebbé váló egyházi intézményrendszer teremtette meg ennek a segítségnyújtásnak a hátterét, illetve a szervezeti-institucionális kereteit.

Korábban utaltunk már arra, hogy a középkorban formálódó keresztény értékrend és gondolkodásmód szerint a betegség, a fogyatékoság – így az értelmi

⁷ Az „ospedale” szó jelentése itt még nem a mai értelemben vett – betegségek gyógyítására szolgáló hely, azaz – kórház, hanem minden rászorulólt válogatás nélkül befogadó asylum, menedékhely, árvaház, otthon, szeretetház. A milánói intézmény eredeti neve tehát nyersfordításban: „A csillag szegény koldusainak és szégyenletes sorsú elesettjeinek menedékhelye”.

⁸ Az „ospedale”, illetve a köznyelvi „spedale” elnevezés megmaradt és továbbra is szó eredeti, tág értelmezése volt használatos.

⁹ Milánói Női Árvaház.

akadályozottság is – Isten okkal kimért büntetése, amelynek hátterében valamiféle súlyos bűn húzódik meg. A keresztény ember felfogásmódja szerint azonban bűnösöknek is jár a gyámolítás, a támogatás. Ez a karitás, azaz a tettekben megnyilvánuló felebaráti szeretet lényege.

A fogyatékos – különösen az értelmi fogyatékos – személyeket is befogadó és támogató, egyházi fenntartás alatt álló menedékházak jelentőségét akkor tudjuk kellő körültekintéssel értékelni, ha figyelembe vesszük az érem másik oldalát: a korabeli közgondolkodásban és a mindennapi viselkedésben megjelenő erőteljesen megbélyegző és kirekesztő jelenségeket is.

Stigmatizált társadalmi csoportok és a kirekesztés szimbóluma: a „Bolondok Hajója”

Michel Foucault A bolondság története című művében érzékletesen mutatja be azokat a folyamatokat, amelyek a középkori európai társadalmak mentalitásában mentek végbe ennek a sajátos társadalmi csoportnak a megítélését illetően (*Foucault*, 2004).¹⁰ A középkori ember az értelmi fogyatékoságot a betegségek körébe sorolta. Mivel minden betegséget Isten büntetésének tekintettek, a „bolondság” is annak számított. A fertőző betegségek kezelésére kevés hatékony módszert ismertek, a legbeváltabbak közé tartozott a szigorú elkülönítés.

Jól példázza a szeparáció módszerének hatékonyságát a lepra elterjedése, majd visszaszorulása Európában. A járvány tetőzése a keresztes hadjáratok idejére tehető a 11–13. században. A betegséget a keresztes lovagok és kísérik hurcolták be Európába a keleti fertőzési gócból, majd amikor a közvetlen kapcsolat megszakadt, a fertőzési hullám is alábbhagyott.

A leprában megbetegedett személyek megítélése érdekes kettőséget mutatott a késő középkori európai keresztény kultúrában. Egyfelől látványosan, szinte rituálé-szerűen kiközösítették őket, szó szerint kitaszították őket a társadalomból, és a 12. századtól kezdve lepratelepeken (leprosarium) helyezték el őket – lehetőleg távol az egészségesektől. A kitaszítás aktusát *Foucault* érzékletesen mutatja be egy konkrét példa segítségével: „Noha a leprást kitaszították a társadalomból és a látható egyház közösségéből – írja *Foucault* –, léte mindazonáltal Istenről tanúskodik, akinek egyszerre jeleníti meg haragját és jóságát. »Barátom – olvashatjuk a vienne-i egyházmegye rituáléjában –, Urunknak úgy tetszett,

¹⁰ A fordító a kötet eredeti címében szereplő „folie” szót – melynek eredeti jelentése „őrültség” – „bolondság”-nak, a szövegben lépten-nyomon előforduló „fou” kifejezést pedig „bolond”-nak fordította. A magunk részéről ezt a kiterjesztést tovább folytatva, ezt az elemzést nyomon követve a tág értelemben vett – de a szakirodalomban bántó éle miatt ma már nem használatos – „bolond” kifejezés tartalmába soroljuk az értelmi fogyatékosággal élő személyek teljes körét.

hogy megfertőződj ezzel a bajjal, s Urunk nagy kegyet gyakorol veled, midőn meg akar büntetni mindazon rosszért, amit e földön elkövettél» (Foucault, 2004. 15. o.). A büntetés tehát kegyelem is egyben. Isten kegyelméről biztosítja a bűnöst, a súlyos beteget, akire nyilván bűnei miatt mérte ki ezt a sorscsapást vezeklésül. A leprás ember Isten kegyelmében részesül, az ő országának tagjává válik, amikor a világi és a „látható” egyházi közösségből kell távoznia akár úgy is, hogy „a pap és segítői gressu retrogrado”¹¹ vonszolják ki a templomból” (Foucault, 2004. 15. o.). Eközben biztosítják arról, hogy Isten nem fordult el tőle: „Bármilyen messze is taszított az egyháztól és a szentek társaságától, nem távolodsz el Isten kegyelmétől”. (Idézi Foucault, 2004. 15. o.) Ne feledjük, hogy – a céhek, bandériumok, univerzitások korában – az ember életeleme, sőt létének, életben maradásának biztosítója volt a közösséghez tartozás. A világi és a „látható” egyházi közösségből való egyidejű kitaszítás minden egyéb esetben már önmagában is egyet jelentett volna a halálos ítélettel. A leprás embert ezzel szemben egyfajta szakrális távolságtartó tisztelet is övezte, mivel az üdvözléshez vezető utat számára evilági szenvedései jelölték ki. „Ennélfogva türelemmel viseld bajodat – hangzik a vienne-i egyházmegye rituáléja 1478-ból –, mert Urunk nem vet meg miatta téged, s nem taszít ki társaságából; s ha türelemmel vagy, üdvözlölni fogsz, miként a bíborba és patyolatba öltözött gazdag ember háza kapujában kiszenvedett bélpoklos, kinek lelke egyenesen a Paradicsomba került.” (Közli: Foucault, 2004. 15. o.)

Foucault könyvében utal arra, hogy a lepra mint epidémia Európa nagy részén eltűnt ugyan a 15–16. században¹², de a kirekesztés mechanizmusai megmaradtak, és továbbra is léteztek annak eszközei, azaz a településeken kívül (olykor közvetlen közelükben) létesített leprakórházak. Ezek a – Foucault szavaival élve – „nem emberi világhoz tartozó” területek várták új lakóikat: a stigmatizáltakat, a kirekesztetteket, a szegényeket és csavargókat, illetve a „zavarodott főket”, azaz a „bolondokat” (Foucault, 2004. 16. o.).

Egy ideig az egyre növekvő számban megjelenő nemi betegek vették át a leprások helyét. Az ő esetükben azonban nyoma sem volt a közgondolkodásban annak a „szakrális távolságtartó tiszteletnek”, amely a leprások esetében érvényesült. Egy ideig a korábban leprásoknak fenntartott kórházakban kísérelték meg a gyógyításukat. Később már elveszítették megkülönböztetett helyzetüket, és a többi beteggel elvegyülve a kórházaknak kellett őket befogadniuk. (Később látjuk majd, hogy az 1600-as évek – Foucault szóhasználatával élve – „klasszicista” korszakától kezdve a nemi betegeket már stigmatizálva, az értelmi fogyatékosokkal

¹¹ A visszavonás lépésével.

¹² Afrikában és Dél-Amerikában viszont a 15. században erősödött fel a járvány. Brazíliában az első lepratelepet 1766-ban nyitották meg Rio de Janeiro városában (Braddock és Parish, 2001. 20. o.).

együtt tartják elkülönítve és bezárva az e célra átalakított nagy intézményekben, ahol fájdalmas és veszélyes orvosi kezelést kaptak.)

Foucault a stigmatizált csoportok száműzésének sajátos szimbólumaként mutatja be a Bolondok Hajóját, ezt a középkori irodalomban és festészetben gyakran előforduló szimbólumot.¹³ Ebben a korban egyfajta irodalmi divattá válik a Hajó, amely szimbolikus utazásra viszi utasait. *Sebastian Brant* 1494-ben Baselben megjelent satirikus könyvében a Bolondok Hajója olyan utasokat visz a fedélzetén, akik az isteni parancsok és az emberi együttélés szabályai ellen vétnek. Vannak közöttük értelmileg akadályozottak, és vannak, akik nem azok. Közös jellemzőjük az, hogy nem képesek az isteni útmutatást követve élni az életüket (*Häßler és Häßler*, 2005. 25. o.).

A középkorban a fogyatékos személyeket befogadó gesztus és a kirekesztő száműzés dualitásának ténylegesen létező valóságalapja volt. Könnyen hihetnénk azt, hogy egy adott településen, városban az őshonos bolondokat a közösség befogadta és őket megtartotta, az idegeneket viszont kitaszította. *Foucault* könyvében azonban rámutat arra, hogy egyes városok a bolondok gyűjtőhelyeként, „gyülekezési pontjaiként” funkcionáltak: Nürnbergben például az 1300-as évek még több értelmi fogyatékos ember élt, mint ahányan ott születtek. A róluk való gondoskodás abban merült ki, hogy egyszerűen börtönbe vetették őket.

A reneszánsz korabeli Európa városaiban születtek meg azok a sajátos „fogva tartási épületek”, amelyeket a tébolyultak számára tartottak fenn, például ilyen volt a Bolondok Bátyja Caenban és a hamburgi Jungpfer (*Foucault*, 2004. 20. o.). A gyógyítás és a kirekesztés szándéka gyakran összekapcsolódott: a bolondokat olykor egy-egy zarándoklat résztvevőiként csodák helyszínére toloncolták. Ezek a helyek megkülönböztetett szent helyé váltak, ahol a korabeli vélekedés szerint remény volt a bolondságból való kigyógyulására.¹⁴

¹³ *Sebastian Brant* német író *A Bolondok Hajója* című 115 fejezetből álló parabolikus könyve 1494-ben jelent meg német, majd 1497-ban latin nyelven. (A teljes magyar fordítás 2008-ban látott napvilágot.) A mű az emberi gyöngeségeket, a társadalmi anomáliákat és a kor mentalitását satirikus formában kipellengérező, a népi irodalomból kisarjadó „bolondtörténetek” irodalmi kategóriájába sorolható. (Ebbe a sorozatba tartozik még egyebek között *Rotterdam* *Erasmus* könyve, *A balgaság dicsérete* [1509] és a *Till Eulenspiegel* történeteit elbeszélő népkönyv ugyancsak az 1500-as évek elejéről.) *Brandt* párrimes jambusokban megírt satirikus költeményében a „bolond” archetípusába sűrítve ábrázolja az összes emberi fogyatéket, jellemhibát és gyöngeséget, köztük a bűnöket, ferde szokásokat, a magamutogatást és tettetést. *Albrecht Dürer* azonos című sorozata Brant művének illusztrációjaként készült.

¹⁴ Ilyen kultikus helyé vált a belgiumi Gheel városa, ahová a legenda szerint a 7. században egy ír királyleány, a *Szent Dymphna* menekült megtébolyodott apja, *Damon* király elől. A 13. században lejegyzett életrajz („vita”) szerint a királylány édesanyja keresztény volt, leányát titokban keresztelte meg *Gerebernus* atya. A pogány királyi apa felesége halála után nem talált hozzá hasonló szépségű asszonyt magának, ezért leányát kívánta feleségül venni és asszonyává tenni. A megrettent tizenégy éves királylány az őt megkeresztelő pappal és szolgálójával elmenekült,

A bolondok „utaztatása” tehát a középkorban bevett gyakorlat volt.¹⁵ Szimbolizálja a bolondok különleges státuszát a középkorban: életük a közösségi terek határán zajlik, sokszor a város kapuján túl, a veszélyek földjén. A közösség egy ideig befogadja, majd látványosan és sokszor rituális szertartást követve kitaszítja őket. Útrakelésük, kényszeredett hajóra szállásuk ezt a kitaszítottságot és az oda vezető átmeneti, limináris pozíciót szimbolizálja. Az örök utazás szimbóluma a hajó, az út célja a túlvilág, a bűnöktől való megtisztulás lehetőségét (amely bűnök következménye, isteni büntetése a bolondság) a víz jelképezi. A bolond utas sorsa megpecsételődik, a hajó és a víz foglya (*Foucault*, 2004. 23. o.).

Sebastian Brant könyvének szimbolikus hajóján azonban nemcsak értelmileg akadályozottak, bolondok, tébolyultak, mentális betegek utaznak a kideríthetetlen végcél – talán a halál – felé. Az utasok között vannak mindazok a kárhozatos emberi tulajdonságok, bűnök és gyalóságok, amelyektől a középkori ember szeretne megszabadulni. A 108 fejezetből álló verses könyv egyes részeiben a hét főbűn mellett megtestesült formában öltenek alakot olyan balgaságok, mint például a jó tanács figyelmen kívül hagyása, a jóhiszeműség és a kapzsiság. A bolondság ellenpontja *Brant* szatírájában a bölcsesség, amely elérhetetlen, de amely felé a bolondságon keresztül vezet az út (*Turi*, é.n.).

és Gheel városában rejtőzködött el. Az életrajz-legenda folytatása szerint itt menedékházat alapított a környék szegényei és betegei számára. Őrült apja azonban egy évvel később a nyomára bukkant, és arra akarta kényszeríteni, hogy térjen haza vele. A leány erre nem volt hajlandó – mondván, hogy ő már Krisztus menyasszonya. Ezt hallva apja feldühödött, és esztelen tébolyában kardjával lefejezte lányát. Mártíromságában osztozott vele a keresztapja, *Gerebernus* atya is, akit a király katonái öltek meg. A királylányt száz évvel később szentté avatták, ő lett az értelmi akadályozott emberek, a mentális betegségekben szenvedők, a menekülők és az erőszak áldozatainak védőszentje. Tiszteletére 1349-ben templomot emeltek Gheel városában, amely száz évre rá egy tűzben elpusztult. Az új templomot 1532-ben fejezték be, és ma is áll. Az 1400-as évek végére a templom kultikus zarándokhellyé vált. Olyan sok gyógyulást kereső, mentális betegségben szenvedő ember kereste fel, hogy kicsinek bizonyult, és hamarosan a templom körül felállított bódék is zsúfolásig megteltek. Ekkor vette kezdetét az a szokás, hogy a város lakosai befogadták házaikba a mentális betegségekkel élő zarándokokat, akiket „bentlakóknak” neveztek el. A bentlakók egy ideig együtt éltek a családok otthonaiban, együtt dolgoztak velük. Ebből alakult ki a mentális betegek gondozásának és segítségének egy új módszere, a családi ápolási rendszer, amely ma is ismert és alkalmazott eljárás. A bentlakók gyógyulását segítő családi közösségeket a szaknyelv gyógyító közösségeknek („community recovery”) nevezte el.

¹⁵ A hatalom birtokába lévő többségnek az őt bármilyen módon zavaró, irritáló kisebbségtől való megszabadulásának ez is egy olyan technikája, amelyre számtalan példát találunk az emberiség társadalomtörténetében. Hasonló tőről fakadt a gyermekkortörténet-írásban is többször említett, a *Rembrandt* korabeli Hollandiában elterjedt gyakorlat, amely szerint a javíthatatlan garázdálkodásával tisztos polgárokat sorozatosan megbotránkoztató fékezhetetlen fiatalembert apja „törvény adta joguknál fogva” leszerződette matrónak egy-egy Fokföld vagy Jáva felé induló vitorlás hajóra – így szabadulva meg tőle (*Zumthor*, 1985. 117. o.).

Foucault érzékletesen mutatja be azt a folyamatot, amelynek során a bolondság motívuma – a hullámokon hánykódó hajó szimbólumával összekapcsolva – a középkori irodalom az egyik leggyakrabban előforduló toposzává válik. „A Bolondok Hajója azt az általános nyugtalanságot jelképezi – írja *Foucault* –, amely a középkor vége felé kerítette hatalmába az európai világot. A bolond és a bolondság fontos szereplőkké válnak, éppen kétértelműségükkel: fenyegetés és gúny, a világ szédítő esztelensége és az emberek silány nevetségessége ölt testet bennük.” (*Foucault*, 2004. 25. o.) A középkor végére a bolondság tematikája tölti be azt a szerepet az irodalomban és a közgondolkodásban, amelyet korábban a halál-motívum töltött be.

A középkor mentalitása a bolondságot – irodalmi néven nevezve a balgaságot – az emberi jellemhibák és bűnök körébe illesztette, a reneszánsz viszont megkülönböztetett szereppel ruházta fel: „kórusvezető” lett a gyarlóságok kórusában (*Foucault*, 2004. 38. o.). *Rotterdami Erasmus* – engedve az ember ősi listakészítő hajlamának¹⁶ – *A balgaság dicsérete* című szatirájában (1509) már a bolondság megszemélyesített kísérőit is felsorolja. „Ez a felhúzott szemöldökű például a kis *Filautia* (Magamatszeretemke). Ezt a reánk-mosolygó szeműt, aki kezével tapsikál, *Kolakiának* (Hízeltőke) hívják. Az meg itt, aki bóbiskolni és aludni látszik, *Léthé* (Feledőke). Aki ott ül, mellén összefont karjaira dőlve, a szép *Misoponia* (Lustika). Ő, akinek a homlokát rózsakoszorú övezi, és kenőcsökkel van bekenve, *Hédoné* (Kéjecske). Ez a rebbenő, nyugtalan tekintetű itt: *Anoia* (Esztelenke). Ennek a zsíros bőré, jó kövérnek *Trufé* (Élvike) a neve. A leánykák közé keveredve két istenfélét is látok, az egyiket *Konosnak* (Zabáló), a másikat *Negretos Hypnosnak* (Álomszuszek) nevezik. E cselédség híven szolgál, s őáltaluk vetnek alá mindeneket a hatalmamnak. Még az uralkodókon is uralkodnak.” (*Erasmus*, 1958. 59. o.)

Látható, hogy a késő középkor közgondolkodásában, a középkori ember érdeklődésében ekkorra már kitüntetett szerep jutott az átlagtól eltérő viselkedésnek, az emberi jellemhibáknak, a gyarlóságnak, a testi és lelki deformitások legkülönbözőbb fajtáinak. Érdekes, hogy a *David Riesmann* fogalmi rendszere szerint „tradícióktól vezérelt” középkori ember, aki élete során az évszázadok óta létező és csak árnyalatnyit változó társadalmi viszonyok és struktúrák tiszteletét tanulta meg, ilyen felfokozott érdeklődést tanúsított az elfogadott társadalmi mércék szerinti, átlagtól eltérő emberi tulajdonságok, viselkedési formák és fogyatékosságok iránt (*Riesmann*, 1983. 70. o.).

¹⁶ A listakészítés ősi emberi igényének az irodalomban való változatos megjelenési formáit mutatja be *Umberto Eco* könyve: *A lista mámore* (*Eco*, 2009).

Összefoglalva az európai középkor évszázadainak mentalitását az értelmi fogyatékos személyekről kialakított felfogásmód jellemzői tekintetében, az ókortól eltérően itt olyan elemeket találunk, amelyek egy jobban körvonalazható paradigmatis arculat irányába mutatnak. A kép már valamennyivel egységesebbnek mondható, mint az ókorban, még akkor is, ha tudjuk: a középkori emberek gondolkodásmódja, mentalitása is sok eltérést mutatott, például a kulturális beágyazottság, a társadalmi helyzet és a személyes tapasztalat függvényében.

Mint az előzőekben már láttuk, a paraszti kultúrában például elterjed a „váltott gyermekről” kialakított felfogás, amely egyfajta értelmezési keretbe helyezi az értelmi fogyatékos gyermekek születésének körülményeit és okát: az ilyen gyermek eszerint nem közvetlenül Isten büntetése, hanem az esendő embert magához ragadó Gonosz hatalmának megtestesülése. Ebben a gondolkodásmódban az emberkép tükröződik, amit *Szent Ágoston* antropológiai felfogása alapoz meg (*Pukánszky és Németh*, 1996. 82–83. o.). Eszerint a traducionista felfogás szerint az ember veleszületett ösztönei – amelyeket a szülők származtatnak át gyermekeikre a nemzési aktus során –, tehát ezek az átszármaztatott ösztönök magukban hordozzák a bűnre való hajlam „alapanyagát” (*fomes peccati*). Ha pedig az esendő ember nem követi a számára Isten által felkínált utat, és az úgynevezett „beleegyezés”, a „consensus” révén enged bűnös vágyainak (*concupiscentia*), akkor könnyen a „Gonosz karjaiba ájulhat”. A Gonosszal háló asszony fogyatékos gyermeke tehát éppúgy az emberi gyarlóság büntetése, mint ahogyan az isteni útról letévedő ember bűnös életvitelének, kicsapongásainak is lehet büntetésekövetkezménye egy értelmileg akadályozott gyermek világra jövele. Az isteni büntetés-motívum tehát mindkét esetben megjelenik: az elsőben ennek eszköze, instrumentuma a Gonosz, a másodikban pedig maga a haragvó Isten.

A középkori ember világképében azonban a büntetéssel lesújtó „haragvó Isten” mellett ott áll és vigasztalást nyújt a „megbocsájtó Isten”. Ahogyan *Erik Erikson* írja a fiatal *Lutherről* szóló értekezésében: „szeretete révén Istennek szabadságában áll megadni az embernek azt a képességet, hogy ne azonosuljon saját ösztöneivel. De még ha vétkezik is, ott van Isten kegyelme, a *misericordia indebita*, vagyis a könyörület, amely még a méltatlanok számára is elérhető” (*Erikson*, 1991. 265. o.). A bűnös ember számára is nyitva áll tehát még a fejlődés útja, Krisztus áldozatának köszönhetően még a nyomorultnak is „van esélye az életben”.

Az isteni megbocsátás és a tettekben megnyilvánuló felebaráti szeretet alapján állt a kolostori közösségek szerveződésével párhuzamosan felértékelődő karitászi érzülete, amely elsősorban az elesett, rászoruló és közöttük a fogyatékos embereket befogadó és segítő gesztusban öltött testet. A kolostor szigorú renddel és kemény munkával járó biztonsága az életben maradás esélyét jelentette

számukra. Azt is láttuk emellett, hogy az első frank királyoktól kezdve milyen nagy léptékű, törvényekben is testet öltő törekvések vették kezdetüket annak érdekében, hogy a karitásztól érzelme ne csak a világtól elvonuló szerzetesek mentalitásában jelenjen meg, hanem a társadalom legszélesebb rétegeiben is viselkedést szabályozó életelvvé váljon. Ennek a közgondolkodást, mentalitást befolyásoló elszánt reformtörekvésnek is köszönhető a jótékonykodás, az alamizsnálkodás gesztusának határozottabb megjelenése a legínségesebb, járványoktól sújtott korszakokban – noha sokszor ez a gesztus inkább csak egyes, kiemelkedő emberi értékekkel rendelkező egyházi vagy világi személyiségek áldozatvállalásának volt köszönhető, és nem vált hétköznapi normává. A kiváló emberek egyéni kezdeményezéseinek szerepe az emberi segítő gesztusok intézményesülésének történetében felbecsülhetetlen. Ez a személyekhez köthető, az ő segítő szándékukból fakadó aktivitás segítette életre az első kisebb-nagyobb befogadó intézményeket, menedékházakat, asylumokat a rászoruló, elesett és fogyatékos emberek számára.

A karitatív-segítő, befogadó attitűd megjelenése után a középkor végére sajátos módon már felerősödik negatív társadalmi beállítódásként a stigmatizálás, az elzárás és a száműzés igénye is. Foucault érzékletesen bemutatja azt a folyamatot, ahogyan a korábban a leprásoknak fenntartott intézményekben az epidémiák áldozatainak helyét átvették a kitaszítottak, a csavargók mellett a „bolondok” és a „zavarodott fők”. Eközben a „bolondság” kategóriája – a „balgasághoz” hasonlatosan – gyűjtőfogalommá válik, az értelmi fogyatékonyságon túl magában foglalja az emberi jellemhibákat, gyarlóságokat, bűnöket – valamennyit negatív jelentéstartalommal. (A bűnöket, amelyeket a normákhoz alkalmazkodó ember nem követ el, a jellemhibák, amelyektől távol tartja magát, de amelyek mégis felcsigázzák érdeklődését.) A késő középkor irodalmában szívesen és gyakran szerepeltett „bolondok” – mindezeknek a vonásoknak a hordozói – egy olyan kisebbség képviselőivé válnak, amelytől a többség már szabadulni kíván. Az irodalmi művekben (és olykor a valóságban is) feltűnő titokzatos bárka, Bolondok Hajója pedig a kitaszítás, a száműzés metaforája lesz, a vízen úszó börtön, amely a megtisztulást szimbolizáló víztömegben lebegve a túlvilág felé viszi tehetetlen utasait.

Mindezek alapján tehát megállapítható, hogy a középkor európai társadalmában már megjelennek olyan egyházi és világi szereplők és intézmények, akik az isteni büntetést hordozó fogyatékos személyeket – köztük az értelmi fogyatékos embereket – befogadják és felkarolják. Jelentős törekvések figyelhetők meg a jogalkotás területén és a közgondolkodás formálása terén is a szolidaritás és a karitásztól érzelme elmélyítésére. A frank királyok kora középkori törvényein kívül a hosszú korszak végén egy másik törvény is említésre méltó: az Erzsébet-korabeli Anglia *Szegényügyi Törvénye* 1601-ből. Ez a jogszabály

a családi gondoskodás hiánya esetén a helyi közösség hatáskörébe sorolta a szegényekről, elesettekről és a fogyatékos személyekről való gondoskodást. A helyi közösség eljárásának „megfelelő nagyságú pénzösszeget kell biztosítani a bénák, a tehetetlenek (impotent), öregek, vakok és más rászorulóknak támogatására” – írja a törvény (*Braddock és Parish*, 2001. 23. o.). Sajátos ellentmondás, hogy a hosszú középkor Európájának közgondolkodásában mindeközben felerősödik a kirekesztés és a száműzés reflexe is, és ennek lenyomatai a kor irodalmi műveiben is megjelennek.

Irodalom

- Bachmann, Walter (1985): *Die unselige Erbe des Christentums: Die Wechselbälge*. Justus-Liebig-Universität, Giessen.
- Braddock, David, L. és Parish, Susan, L. (2001): *An Institutional History of Disability*. In: Albrecht, Gary L., Seelman, Katherine és Bury Michael (2001): *Handbook of Disability Studies*. Sage Publications, Thousand Oaks, California.
- Brant, Sebastian (2008): *A bolondok hajója*. Borda Antikvárium. Zebegény.
- Eco, Umberto (2009): *A lista mámore*. Európa Könyvkiadó, Budapest.
- Erasmus (1958): *A balgaság dicsérete*. Magyar Helikon Könyvkiadó, Budapest.
- Erikson, H. Erik (1991): *A fiatal Luther és más írások*. Társadalomtudományi Könyvtár. Gondolat, Budapest.
- Foucault, Michel (1970): *Örület és társadalom*. Előadás a Tokiói Egyetemen, 1970 októberében. *Fogyatékoság és Társadalom*, 2009. 1. 2. sz. 175–187.
- Foucault, Michel (2004): *A bolondság története*. Fordította: Sujtó László. Atlantisz Könyvkiadó, Budapest.
- Golnhofer Erzsébet és Szabolcs Éva (2005): *Gyermekkor: nézőpontok, narratívák*. Eötvös József, Könyvkiadó, Budapest.
- Greving, Ondracek (2010): *Handbuch Heilpädagogik*. Bildungsverlag EINS, Troisdorf.
- Häßler, Günter és Häßler Frank (2005): *Geistig Behinderte im Spiegel der Zeit. Vom Narrenhäusl zur Gemeindepsychiatrie*. Thieme, Stuttgart – New York.
- Kellenberger, Edgar (2011): *Der Schutz der Einflätigen. Menschen mit einer geistigen Behinderung in der Bibel und in weiteren Quellen*. Theologischer Verlag, Zürich.
- Kálmán Zsófia és Könczei György (2002): *A Taigetosztól az esélyegyenlőségig*. Osiris Kiadó, Budapest.

- Kőszeghy Miklós és Parragh Szabolcs (2003): „... nem voltak fogyatékosok a történelemben.” A fogyatékoság jelensége a történettudományban. In: Zászkaliczky Péter és Verdes Tamás (2010, szerk.): *Tágabb értelemben vett gyógypedagógia*. ELTE Eötvös Kiadó, ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar, Budapest. 527.
- Lányiné Engelmayer Ágnes (2009): *Intellektuális képességzavar és pszichés fejlődés*. Medicina Könyvkiadó Zrt., Budapest.
- Pálos Károly (1934): *Szegénygondozás*. Martineum Könyvnyomda Rt. Szombathely.
- Pukánszky Béla (2001): *A gyermekkor története*. Műszaki Kiadó, Budapest.
- Pukánszky Béla és Németh András (1994, 1996): *Neveléstörténet*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Riesmann, David (1983): *Magányos tömeg*. Közgazdasági és Jogi Kiadó, Budapest.
- Turi Zita (é.n.): *Shakespeare és A bolondok hajója*. Kézirat. <http://jagonak.com>
- Veith, Ilza (1965): *Hysteria: The History of a Disease*. University of Chicago Press, Chicago.
- Vonhoff, H. (1987): *Geschichte der Barmherzigkeit*. Stuttgart.
- Winzer, Margret A. (1993): *The History of special education. From isolation to inegration*. Gallaudet University Press, Washington.
- Zumthor, Paul (1985): *Hollandia hétköznapijai Rembrandt korában*. Gondolat Kiadó, Budapest.

GONDOLATOK A NÉMET SZELLEMTUDOMÁNY ÉS KULTÚRPEDAGÓGIAI IRÁNYZAT TEORETIKUSAIRÓL

Mikonya György

Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Kar

Bevezetés

Ha a német neveléstörténetben a 16. századot a reformáció, a 17. századot a didaktika, a 18. századot pedig a pedagógia évszázadának tekintjük, akkor a 19. századra már nehéz ilyen egységes jelzőt találni. A 19. század pedagógiai törekvésében két fő irányzatot lehet elkülöníteni (*Ballauf*, 1973. 15. o.): egyrészt az oktatás területén a neohumanista szándékok érvényesítését, másrészt pedig a radikális reformokat követelő, a pedagógiai realizmus irányába mutató elképzelések megjelenését.

Az első irányzat meghatározó személyiségei *Herbart*, *Fröbel* és *Schleiermacher* mellett még az úgynevezett „iskolapedagógusok”, úgy mint *Niemayer* és *Schwarz* szerepe is jelentős. Az utóbbiak alapvetően a filantropista elképzelések továbbfejlesztésében és a szakképzés korszerűsítésében alkottak jelentőset.

A radikális reformokat követelő másik irányzat a francia forradalom által felvetett problémákat vitte tovább: így a tehetség felszabadítása, az individualitás, az emberi nem kiteljesedése és az iskolai tanulmányi kötelezettség kiterjesztését tekintették fő feladatuknak.

A 19. századtól kezdődően egyre szövevényesebb, szorosabb az iskoláztatás, a pedagógia, a gazdaság és a politikai viszonyok közötti kapcsolat, így már a pedagógiai kérdések is szerves társadalmi beágyazottságukban merülnek fel. Talán az egyre nehezebben áttekinthető összefonódás az oka annak is, hogy az ellentmondások egyre ritkábban egyenlítődnek ki, és egyre inkább a különféle izmusokban való elkülönülés lesz jellemző a neveléstudományra is.

A többféle pedagógiai koncepció értelmezése feltételezi a német (porosz) neveléstörténet 1780–1880 közötti eseményeinek vázlatos ismeretét, amit az alábbi táblázatos felsorolás szemléltet (*Herlich*, 1981. 181. o.):

1. táblázat: A német (porosz) neveléstörténet 1780–1880 közötti eseményei

1787. január 24.	A „Felső-iskolai Kollégiumnak” mint a porosz központi iskolafelügyelet intézményének létrehozása.
1788. december 23.	Az érettségi vizsgák bevezetése.
1808. december 16.	A „Felső-iskolai Kollégium” feloszlata. A belügyminisztériumban – <i>Wilhelm von Humboldt</i> irányítása alatt – Kulturális és Közoktatási Szekció létesült.
1809. augusztus 16.	A berlini egyetem megalapítása. Megnyitás 1810-ben.
1810. július 12.	Rendelkezés a magasabb iskolai hivatalokra pályázók vizsgájáról.
1812. június 12.	Az érettségi vizsgarend megújítása.
1816. január 12.	<i>J. W. Süwern</i> Szabályzata gimnáziumok és városi iskolák számára.
1817. november 3.	Önálló porosz Tudományügyi Oktatási és Egészségügyi Minisztérium létesítése.
1818.	Az első kultuszminiszter: <i>báró Altenstein</i> (1818–1840) kinevezése
1819. június 6.	<i>J. W. Süwern</i> <i>Javaslat a porosz állam közoktatási törvényére</i>
1832. március 8.	Időszakos utasítások a polgári és a reáliskolai záróvizsgák megtartásához.
1834. június 4.	Az érettségi vizsga kötelező megtartása.
1837. október 24.	Rendelkezés a gimnáziumi oktatás „Normáltantervéről”.
1839. február 9.	A fiatal munkások gyári foglalkoztatásának szabályozása.
1848. április 26.	Az első egyetemes porosz Tanárgyűlés Berlinben (a Tiroli gyűlés).
1848. szeptember 30.	Az Általános Német Tanáregylet alakuló gyűlése Eisenachban.
1854. október 1–2–3.	Szabályok az evangélikus szemináriumi, tanítóképezdei és elemi oktatásra vonatkozóan.
1856. január 7.	A gimnáziumi Normáltanterv megújítása.
1859. október 6.	A porosz reál és magasabb polgári iskolák tan- és vizsgarendje.
1872. október 15.	Általános határozatok a porosz szemináriumi, tanítóképezdei és népiskolai oktatásra vonatkozóan.
1878. október 19.	Törvény a szociáldemokrata törekvések közveszélyességéről (A Szocialista törvény)
1882. március 31.	A revidált tantervek bevezetése a magasabb iskolákban.
1889. május 1.	<i>II. Vilmos</i> oktatásügyi rendelkezései.
1890. december 17.	Tárgyalások Berlinben felsőoktatási kérdésekről.

A táblázatos felsorolásból kiolvasható, hogy a felgyorsult társadalmi és gazdasági változásokkal szinkronban egyre gyakoribb az iskolai szabályzatok változása, az új elemek bevezetése terén, mint például az érettségi esetében folyamatos pontosítások válnak szükségessé. A magyar viszonyokkal összehasonlítva néhány esetben viszonylagos szinkronitás tapasztalható, ilyen a tanítói egyesületek alapítása, a tanítóképezdék létrejötte; másutt jelentős elmaradás figyelhető meg, ilyen az érettségi vizsga vagy a tantervi szabályozás megkésettisége. Az igazán érdekes azoknak a részleteknek a tanulmányozása, ahol és ahogy eldőlt a humanisztikus és a természettudományos oktatás rendje, a vizsgák szabályozása. Az mindenesetre mélyebb elemzés nélkül is megállapítható, hogy a kezdeti éles ellentmondások fokozatosan, több lépésben egyenlítődnek ki. Az újítások megítélése mindig kétséges, ezt a konzervatív szemléletet tükrözi például *Börne* szélsőséges kijelentése, mely szerint „Ő milyen szerencsétlenül tett ő bennünket (*Luther*). Elvette a szívünket és a logikát adta helyette, elvette tőlünk a hitet és a tudást adta helyette” (*Sengle*, 1971. 170. o.).

A humanisztikus és a természettudományos szemlélet tantervekben és szabályzatokban rögzített előírásait vizsgálva a következő részproblémák megoldási igénye merült fel:

- a nyelvek elsőbbsége a reáliskolákkal és a tudománnyal szemben;
- a klasszikus elsőbbsége a modernnel szemben;
- a történelem elsőbbsége a jelennel szemben;
- a szellemi elsőbbsége a testivel és az anyaggal szemben;
- az általános képzés elsőbbsége a célra orientált szakmai képzéssel szemben.

A fejlődés logikájának megfelelően a kezdeti teljes szembenállást követően, e részterületeken is elkezdődik a jelentős változásokkal járó kiegyenlítődés. A fejlődés ritmusa egyenetlen, a kultúra részeit képező struktúrák beszűkülése és bizonyos túlhaladott hagyományok továbbélése jellemzi. Ilyen megmerevedésnek tekinthető az elemzett problémakörben:

- a jelen történetiségtől megfosztott szemlélete;
- a technikai és műszaki elemek egyoldalú kiemelése a verbálissal szemben;
- a racionalitás, a hatékonyság, a tervezés és az eredmény döntő szerepének előtérbe kerülése;
- a humanisztikus eredetű nyelvi képzés ellenpólusaként a természettudományos szemlélet kizárólagosságának hangsúlyozása.

A 20. század elejére már letisztultabbá váltak a korábban felvetett ellentmondások. Ezek megoldásai alapvetően két fő irányba kanalizálódtak, az egyik alapvetően az empirikus alapú elemekre épített, a másik irány az intuitív, érzelmi és „megértő” megközelítésre helyezte a hangsúlyt. (Pukánszky és Németh, 1994. 419. o.) Ennek az utóbbi irányzatnak a képviselői a szellemtudományi és a kultúrpedagógiai program megvalósítói. Ez az irányzat a neohumanista, a neokantiánus és más hatások összegződésével létrejött szellemi áramlat, amelynek vezető teoretikusa *Wilhelm Dilthey* (1833–1911). További fontosabb képviselői *Dilthey* tanítványai közül *Eduard Spranger*, *Hermann Nohl* és *Theodor Litt*.

Wilhelm Dilthey (1833–1911)

Dilthey Baselben, Kielben, Breslauban és Berlinben oktatott, és azt a célt tűzte ki maga elé, hogy kidolgozza a szellemtudományokkal való foglalkozás filozófiai és módszertani alapjait. Felfogása szerint a szellemtudományok a természettudományokhoz hasonlóan általános érvényű ismereteket és igazságokat nyújtanak. A történelmi megismerés lehetőségeit kutatva vitába szállt a hegeli történetfilozófiai felfogásnak azzal a részével, amelyik a történelemben az abszolút ész vagy szellem munkálkodását feltételezte. *Dilthey* szerint „A hegeli történetfilozófia nem a valóságos emberi történelmet mutatja meg, hanem egy megkonstruált és utólagosan elrendezett, nagyszabású fikciót tár elénk, ugyanakkor mégis biztos és jól működő modellt kínált a történelmi gondolkodás számára”. (Boros, 2007. 972–973. o.) *Dilthey* szellemtudományok alatt „azon tudományok egészét értette, mely tudományok tárgya a történelmi-társadalmi valóság”. (Mészáros, Németh és Pukánszky, 2003. 273. o.) Felfogása szerint a természetet magyarázzuk, a történelmet megértjük. (Mészáros és mtsai, 2003. 248. o.) A megértéshez viszont szükség van az értelmezés művészetének, azaz a hermeneutikának az elsajátítására. Erre azért van szükség, mert a pszichikai tények megértése során nincs biztosítékunk arra, hogy nem pusztán önmagunkat vetítjük-e bele a megismerendő történésbe. *Dilthey* felismerésének újdonsága, „hogy az életben nem merő pszichikus tényekkel kerülünk szembe, vagyis nem képzeteket és érzéseket kell megértenünk, hanem e képzetek és érzések megnyilvánuló és ezáltal *objektíválódó jeleit*, vagyis szavakat, *kifejezéseket, gesztusokat, műveket* stb. A szellemi tények esetén, éppen azért, mert objektíválódott alakzatok, már van valamiféle biztosítéka az objektivitásnak. A kulcs a *szabályszerűség* és a *nyelviség*: a szellemi tények ugyanis az élet kifejeződései, és minden kifejezés szabálykövetés” (Boros, 2007. 976. o.). Ha ezt a feladatot jól végezzük, akkor „A hermeneutikai

eljárást végző végső célja az (lesz), hogy a szerzőt jobban megértsük, mint ahogy ő magát megértette” (Boros, 2007. 976. o.).

Dilthey gondolatai három értelemben is gazdagítják a pedagógiát. Legelőször a didaktikai-módszertani hatás említhető. Ez az élmény–kifejezés–megértés összefüggésből adódik, ugyanis ezen koncepció hatására a neohumanisták szolid törekvéseit meghaladva – újra előtérbe került az irodalmi alkotások élményszerű elsajátítása, a műalkotások megtekintésének fontossága. Ezen összefüggések jegyében kapott újabb erőre az élménypedagógia. A második hatás a nevelés elméletéhez kapcsolódik. E szerint a nevelés folyamatát más kultúrterületekkel való kapcsolatában értelmezték, és olyan jelenségeként fogták fel, amelyik saját struktúrával rendelkezve az emberi élet megújításának és a tudás átszarmaztatásának legfontosabb területe. Harmadikként jelenik meg az a gondolat, hogy ha a neveléstudomány a korábbiak szerinti társadalmi hálózatos beágyazódottsággal rendelkezik, akkor ez a tény vissza is hat rá, azaz joggal tehetnek annak avatott képviselői általános érvényességű kijelentéseket (Reble, 1992. 344–346. o.).

Dilthey egyik további elgondolása – a társadalmi valóságra vonatkozóan – annak struktúrákba rendezettségének feltételezése. E szerint a kultúra olyan önállóan működő alrendszerekből épül fel, mint az állam, a vallás, a tudomány, a gazdaság, a technika vívmányai, a művészet, a filozófia, a nevelés rendszere és a jog. Az alrendszerek között „a vallások fejlesztik ki minden kultúrrendszer közül a legszilárdabb organizációkat”. (*Dilthey*, idézve in: Mészáros és mtsai, 2003. 276. o.) A kultúra struktúrálódása szervezett szövetségek vagy a tudomány területén például különféle központok létrehozásával következik be. Ezen struktúraelemek részletező elrendezése és elemzése azonban *Dilthey* tanítványának – *Sprangernek* – a munkásságában teljesedik ki.

Eduard Spranger (1882–1963)

Eduard Spranger 1882-ben született Berlinben, kereskedő családban. Gimnáziumi tanulmányait befejezve a berlini egyetemen szerzett diplomát, és *Wilhelm Dilthey* asszisztenseként doktorált *Friedrich Paulsennél*. 1909-ben habilitált, előadásának címe *Wilhelm von Humboldt humanitáseszménye*, ami szakkönyvként is megjelent. *Spranger* ebben a korai fázisában a német idealizmus feltétlen híve, ami végigkísérte egész pedagógiai tevékenységét. 1911–1920 között *Spranger* a lipcsei egyetem filozófia és pedagógia professzora, innen a berlini egyetemre ment, ahol a II. világháború végéig dolgozott. 1946-tól egészen 1963-ban bekövetkezett haláláig a tübingeni egyetemen tanít.

Spranger rendkívül termékeny és széles körben hatást kifejtő pedagógiai teoretikus, mintegy 900 munkája ismert és róla is 500 feletti számban írtak könyvet, tanulmányt Németországban és külföldön is (*Scheibe*, 1994. 392. o.). *Spranger* egyfajta sajátos szellemi tekintélyként jelenik meg a német pedagógiában. Állásfoglalásaival főleg az 1920-as évek oktatáspolitikáját befolyásolta. Lipcsei évei alatt szinte minden pedagógiai témával foglalkozott a népiskolai oktatástól a nőmozgalmakig vagy éppenséggel a tanárképzés kérdéseivel. Jelentősen hozzájárult a felsőfokú, akadémiai tanárképzés németországi modelljének létrejöttéhez. Barátságát *Kerschensteinerrel* egy a reformpedagógiai kérdéskörében lefolytatott kritikus hangvételű vita sem szakította meg. *Spranger* írásainak első pedagógiai rendszerezése a *Kultúra és nevelés* (*Kultur und Erziehung*) című kötet. Már a könyv előszavában arról ír, hogy számára elképzelhetetlen bármilyen tudatos nevelés a kultúrában való elmélyedés nélkül. Annak ellenére, hogy a reformpedagógia fő irányait támogatta, azért a részleteket illetően kritikát is megfogalmazott: „Az individualitás és a közösségi élet, a munkaiskola és állampolgári ismeretek, ezek szép dolgok, de az embereket mindenekelőtt felelősségtudatra kell nevelni és nem az élvezetek iránti fogékonyságra, nem a követelésre és az önmegvalósítás elsőbbségére. Abban kell erősíteni az embereket, hogy képesek legyenek elviselni azokat a terheket, amelyek most rájuk rakódnak... azaz a német jövő iránti felelősség kialakítása a legfontosabb” (*Spranger*, 1923. 28. o.).

Spranger műveiből a pedagógia számára rendkívül fontos a *Lebensformen. Geisteswissenschaftliche Psychologie und Ethik der Persönlichkeit* című könyv. Ebben az írásban fogalmazódnak meg a szellemtudományi koncepció alapjai, itt mutatja be *Spranger* az individuális személyiség alaptípusait. *Spranger* e műben kifejtett antropológiai rendszere alapján a lelki élet következő típusait különíti el: (1) az elméleti, (2) a gazdasági, (3) az esztétikai, (4) a szociális irányultságú, valamint (5) a hatalomra törekvő és (6) a vallásos habitusú személyiséget.

Spranger elméletrendszerében az „én” a szubjektív szellemet, a kultúra pedig az objektív szellemet jelenti, amely felé az ember csak közeledhet, de sohasem érheti el teljesen. A lélek szellemi struktúrája alatt egy élmény- és teljesítmény-diszpozíciókból álló zárt összefüggést ért, amelyik az értékorientáció szerint tagolt, de amelynek egy megélhető életegységben, azaz a szellemi „én”-ben van a középpontja (*Spranger*, 1922. 20. o.).

A személyiség struktúrája az értékdiszpozíció irányán és rétegződésén alapul. A személyiségstruktúra csúcsán mindig egy meghatározott irányú, átélt érték áll, a többi változó erősségű és tartalmú érték pedig alárendelt szerepet játszik. Az értékorientáció különbözősége eredményezi az eltérő embertípusokat.

A kultúra értékterületei megfelelnek a személyiség értékorientációinak. A kultúra egy tagolt egész, egy zárt egység.

Milyen értékek tartoznak a lelki élet struktúrájához? A biológiai-ökonómikus, a megismerési és az esztétikai értékek. A társadalmi kapcsolatok formáiként ide kötődnek még a szociális és a hatalmi értékek. Ahol ezek az irányultságok találkoznak, ott vannak a vallásos etikai értékek, a vallásos értékek a világ lényegét, az etikai értékek pedig az egyéni élet értelmét fejezik ki. Ezek az értékek alkotják a normatív szellemet.

Az értékstruktúra minden emberben, minden kultúrperiódusban egyéni módon konkretizálódik. Minden egyes ember feladata az egyéni értékdiszpozíció mind teljesebb megvalósítása és ideális szellemi struktúrájának elérése.

A képzés fokozatos értékmegvalósítás. Sohasem lehet lezárt, hanem mindig a személyiség középpontja körül, meg-megújuló évgűrűként növekszik. A képzésre jellemző a végtelenbe való kiterjedés, az univerzalitás. Ahhoz, hogy ez a kiterjedés ne vezessen a széteséshez, az individualitás és az univerzalitás mellé egy harmadik, az individualitásnak formát szabó tényezőt is fel kell venni, ez a totalitás, ami nem más, mint az egyén törekvése arra, hogy teljes és egész emberré váljon. Így a magasan fejlett individualitás, az emberi lét végtelen sok lehetséges alakjából, egy konkrét alak kifejtéseként jelenik meg. A teljesen kifejlett jellem egy műalkotáshoz hasonlítható: nemcsak a sokféleség egységét, hanem egy univerzumot is jelent a véges határán.

A lelki fejlődés az egyedi lélek felnövekedése az objektív és a normatív szellem világába. A kultúra felvétele alatt azonban nem annyira ismeretek gyűjtése, hanem sokkal inkább a kultúrában realizálódott értékek megragadása értendő alatta, lehetőleg azok élményszerű átélésével együtt.

Arról, hogy mikor alakul ki egy élmény a növendék és a kultúrjavak érintkezésekor, ez ugyan a nevelés hatáskörén kívül van, de nem is a véletlen által determinált. A nevelő csak a feltételeket teremtheti meg a szikra kipattanásához. És ha már sikerült egyszer a növendéket az érték élményszerű átéléséhez eljuttatni, akkor az képessé válhat arra, hogy más érték és élményalakzatokat is befogadjon.

Spranger klasszikusnak tekinthető műve *Az ifjúkor pszichológiája* (*Psychologie des Jugendalters*) az 1920-as évek ifjúságának jellemzőiről szól. Az akkori ifjúságot szerinte zárkózottság, dacos önállóság és nagy lelki gyámoltalanság jellemzi. *Spranger* érdekes megállapítása, hogy „Életünk egy korszakát sem felejtjük el annyira, mint a pubertás éveit” (*Dilthey*, idézve in *Mészáros és mtsai*, 2003. 281. o.).

Spranger élénk érdeklődést tanúsított Magyarország iránt, a hazai pedagógia teoretikusai közül kapcsolatban állt *Kornis Gyulával* és *Prohászka Lajossal*. Az utóbbival folytatott terjedelmes levelezését megőrizte a levéltár (*Mikonya*, 2010. 53–65. o.).

Összegezve *Spranger* nevelésfelfogását, elmondható, hogy szerinte a személyiség több mint nyers individualitás. A személyiség arra van hivatva, hogy egyedi, konkrét módon megjelenítse a végtelen ideát. *Spranger* utalt *Leibniz*nek a monász egyediségéről alkotott elméletére. Az idea megjelenítése számára értékek megvalósítását jelenti.

Az elv, amely az emberek értékorientációját irányítja, egy immanens teleológia, azaz a szellem. A szellem egy olyan tagolt egész, amelyben az értékek hierarchiába rendeződtek. A szellem az a formai törvény, amely az individuumokat azonos módon irányítja. A szellem erejével valósít meg az ember újra és újra örökörvényű értékeket, igaz, behatárolt tartalommal. Az ember nemcsak egyedi kulturális teljesítményeket valósít meg, hanem magát az életet is realizálja a totalitás szellemében.

A képzés célja tehát az, hogy az embert arra képesítse, hogy individuális eszmeiségét kulturális teljesítmények során valósítsa meg. Ehhez életre kell kelteni az értéktudatát, ami a „megformált szellemmel” való érintkezés során tökéletesedik. A képzés maga állandó ritmusban történik: a kultúra egyéni teljesítményként való befogadásában, asszimilálásában, a kultúra továbbadásában, úgy ahogy *Goethe* mondta, a légzésben (im Einatmen und Ausatmen).

Hermann Nohl (1879–1960)

Hermann Nohl, *Dilthey* tanársegéde és a szellemtudományi pedagógiai irányzat képviselője. Mestere munkájához főleg esztétikai és etikai problémák kifejtésével járul hozzá, de gyakorlati tevékenysége is említést érdemel. Különösen fontos az ifjúsági mozgalomhoz és a nép főiskolai és a szociálpedagógiai törekvésekhez való kapcsolódása.

Nohl is használta a szellem fogalmát, de az egységesen alakuló életet, a jelenlét hatóerejét értette alatta. *Nohl* a szellemet viharos elevenséggel jellemezte. A szellem szerinte az élet, a spontaneitás (*Nohl*, 1949. 147. o.). Az élet lényegét a szubjektív életérzésben és nem az élet objektív eredményeiben ragadja meg.

A pedagógus munkáját a művészettel azonosítja. A művész megtalálja az adott sokféleségben az egységet, amiből azután újra sokféleség keletkezik, mintha az a művésztől eredne. A pedagógus is alkotóan keresi az adott sokféleségben az egységet, miközben úgy tűnik, ez az egység magától teremődik meg. A spontaneitás elsőbbségét hangoztató *Nohl* számára az élet maga jelenti az egészet, a totalitást, amit a tudományos megismerés csak egyoldalúan tükrözhet. A nevelő feladatát abban látja, hogy felkeltse, erősítse a gyermek spontaneitását és

lehetőséget teremtsen annak megvalósítására. A spontaneitás felkeltése szempontjából fontos, hogy milyen közösségben él és tanul a gyermek, valamint az, hogy milyen kulturális értékekkel kerül kapcsolatba.

A nevelés alaphelyzetét így látja: az egy érett ember szenvedélyes viszonya egy „leendő emberhez”, annak érdekében, hogy a gyermek a saját életét megformálja. A pedagógusnak a gyermek jogai mellett a környezet jogaira és elvárásaira is tekintettel kell lennie. A gyermek nemcsak spontán módon nevelődik, hanem a társadalom részeként foglalkozást is kell tanulnia.

A pedagógia alapellentmondását abban látja, hogy egyrészt létezik az „én”, amelyik a saját erejéből fejlődik és a célja is önmagában van, másrészt pedig léteznek a nagy objektív tartalmak, a kultúra és a szociális társadalom összefüggései, amelyek igényt tartanak az individuumra, és saját törvényekkel rendelkeznek, amelyek viszont közömbösek az adott személyiség akarata és fejlődése iránt. A nevelőnek számolnia kell ennek az ellentmondásnak a létezésével is, mivel ő a felelős a szubjektumért és konfliktusok esetén mindig a gyermek oldalán kell állnia.

Nohl gondolkodásában az élet és az elvont fogalmak egymással ellentétben állnak. Az élet: egész, totalitás, közvetlenség, alkotó és terjeszkedő. Ezzel szemben a fogalom szükségszerűen egyoldalú, absztrakt, meseszerű és „halott” forma. Mély szakadékot lát a tudományos gondolkodás és az „életgondolat” között. Az alkotó élet mindig különböző alakzatokat ölt, de amint ezek a képződmények a világba lépnek, életidegenné, öntörvényűvé válnak.

A világ szemben áll az emberrel. A világhoz tartozik egyrészt a „külvilág”, azaz a természet, másrészt pedig az objektivációk, amelyek eredetüket tekintve az embertől származnak, de attól elválva önállóak lettek. Ennek a világnak saját törvényei vannak, amelyeket az embernek tevékenysége során figyelembe kell vennie. Ebben a világban a tudományos megismerés feltárhat a világot irányító törvényszerűségeket.

A pedagógia sajátos helyzetben van ebben a folyamatban: a világ és a szubjektum között, a gyermek saját jogai és a világ törvényszerűségei között, a tudományos megismerés és az „életgondolat” között áll. A pedagógia számára nem marad más megoldás, mint az életgondolatnak való megfelelés, úgy, hogy lehetőség szerint a tudományos megismerés se szenvedjen kárt. A praktikus tevékenység során a gyermek „életigényeit” ki kell elégíteni, de a világ igényére is tekintettel kell lenni. Konfliktushelyzetben, ha az egymásnak ellentmondó elvárások nem egyeztethetők össze, alapszabály, hogy a pedagógusnak mindig a gyermek oldalán kell állnia. Neki van joga a gyermeket a világ követeléseivel szemben megvédeni. Ő a gyermek védőügyvédje, és ebben rejlik hivatásának sajátságossága.

Theodor Litt (1880–1962)

Litt a kultúrpedagógia irányzat képviselője. Felfogása szerint a gondolkodó ember nem olyan passzív a természettel szemben, mint a tükör, amelyik a környezetről változatlan képet tükröz. Az ember ismeretei alapján szellemi képet alkot környezetéről, ami a visszatükrözéssel szemben újat jelent. A természet keletkezése és az ember tökéletesedése egymástól elválaszthatatlan, korrelatív előrehaladás. A világ és az ember ősrégi, töretlen kapcsolatban állnak egymással. Az ember feladata: kiemelkedni ebből a viszonyból. A kiemelkedés pedig az akarat és a teljesítmény fejlesztésével lehetséges.

Az erkölcsi lét és az erkölcsös tevékenység nem az általános törvényszerűségek megvalósítását, hanem meghatározott konkrét, emberi szituációkban való tevékenykedést jelent. Az erkölcsi döntés pedig a konkrét szituációkban jelentkező felszólításra adott válasz. A szabadság amellett, hogy az ember érdeme, egyúttal a legnagyobb hiány is.

Litt az antropológiát a szellem filozófiájának nevezte. Szellem alatt a valóság olyan semmivel sem összehasonlítható erejét értette, amelyik nem engedi magát a szűk vitalitásba zárni, amelyik arra van hivatva, hogy a világot átfogja. Az ember szabad, ami állandó felelősségét és egyúttal a hibázás állandó veszélyét is jelenti (*Litt*, 1949. 5–38. o.).

Litt szóhasználatában fontos a konkrétság és az általános fogalmának a tisztázása. Az általánosba emelkedésnél a mozgás, míg a konkrétban a követelés és az akarat szerepe érvényesül. Antropológiájában az embert a világmindenség koncentrációs pontjának tartja. Ennek ellenére a konkrét sohasem emelkedhet teljesen általánosba, ahol a lét kiteljesedhetne (das Sein zu sich selbst kommt). Az ember arra hivatott, hogy a konkrét lét általános értelmét keresse, és a felszínre hozza.

A nevelés lehetőségére vonatkozóan *Litt* úgy látja, hogy az ember arra hivatott, hogy vitatkozva lépjen kölcsönhatásba a világgal. Az ember a „legtöbbre hivatott lény”, de mert nem tud a világ dolgain felülemelkedni, és gondolkozó lényként, konkrét módon él a maga jelenvalóságában (*Dasein*), ez okozza tragédiáját. Az ember csak egyet tehet: átláthatja a helyzetét, és ebben a tiszta gondolkodásban megtalálhatja önmaga békéjét. Igaz, ez a béke nem idilli, hiszen gondolkodóként is „konkrét én” marad, de ezzel együtt a gondolkodásba emelkedés az ember számára a megváltás egyetlen formája, és ebben rejlik a nevelés végső célja is. A nevelés így végső soron nem más, mint a nevelt felszólítása és útbaigazítása a világgal való szellemi érintkezésekre és a tiszta gondolkodásba való felemelkedéshez. Indítékokról, amelyek alapján a gyermek konkrét szituációban dönteni tudna, vagy a cselekvésre ösztönző motívumokról nem esik szó. Így a gyermek lelkiismeretét csak az absztrakt, általános formában létező kötelesség, a szellem öntökéletesedése irányítja.

Összegzés

Spranger, Nohl és Litt elgondolásában a számos eltérés mellett azonosságok is találhatók. Nevelés alatt egységesen a gyermek szubjektumára való ráhatást értették. A nevelő kiemelt felelőssége, hogy a gyermek saját elhatározásához jusson. A nevelőnek segítenie kell a gyermeknek a világ értelmezésében. A segítségnyújtás a pedagógus bizalmán és szeretetén keresztül valósul meg. A tanárnak természetesen nemcsak a világ értelmezésében, hanem a világ dolgaiban való eligazodásban és a tevékenységben is segítenie kell tanítványait.

A világ és az észlelő szubjektum között lényegi összefüggés van. A szubjektum saját lehetőségébe merül, amennyiben a világot és annak igényeit megtapasztalja, de a világ a nevelésben nyeli el az értelmét, amennyiben a szubjektum számára feladatként és igényként indítóokat nyújt. Az ember önalakítása és a világ igényének való megfelelés egymást erősítő folyamatok. A nevelés általános fogalma ennek megfelelően a gyermek számára olyan indítóokok közvetítését jelenti, amelyek lehetővé teszik, hogy a világ igényeinek megfeleljen és benne saját elhatározáshoz jusson. Ez egyúttal jelzi a nevelés határait is, ami a gyermek saját döntéséig terjed, ugyanis ez, a saját döntés joga a gyermeket és csak őt illeti, és ehhez kell őt elvezetni (*Cillien*, 1961. 13. o.).

Irodalom

- Ballauf, Theodor és Schaller, Klaus (1973): *Pädagogik eine Geschichte der Erziehung. Band III.* Verlag Karl Alter, Freiburg/München.
- Boros Gábor (2007, főszerk.): *Filozófia.* Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Cillien, Ursula (1961): *Das Erziehungsverständnis in Pädagogik und evangelischer Theologie. Band. 2.* Schwann Verlag, Düsseldorf.
- Herlich, Hans-Georg, Hopf, Wulf és Titze, Hartmut (1981): *Deutsche Schulgeschichte von 1800 bis zur Gegenwart. Eine Einführung mit 15 Abbildungen und Tabellen.* Atheneum.
- Litt, Theodor (1949): *Einleitung in die Philosophie, 2. Aufl.* Klett Verlag, Stuttgart.
- Mikonya György: Egy barátság töredékei – Prohászka Lajos és Eduard Spranger levelezése 1926–1963 között. In: Brezsnyánszky L. és Fenyő I. (2010, szerk.): *Kutatás és Képzés. In honorem Orosz Gábor.* Debrecen – Nyíregyháza. 53–65.
- Nohl, Hermann (1949): *Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie, 3. Aufl.* Verlag G. Schulte-Bulmke, Frankfurt am Main.

- Mészáros István, Németh András és Pukánszky Béla (2003): *Neveléstörténet. Szöveggyűjtemény*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Pukánszky Béla és Németh András (1994): *Neveléstörténet*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Reble, Albert (1992): *Geschichte der Pädagogik*. Klett-Cotta Verlag, Stuttgart.
- Scheibe, Wolfgang (1994): *Die Reformpädagogische Bewegung 1900–1932. Eine einführende Darstellung*. Beltz Verlag, Weinheim – Basel.
- Sengle, Friedrich (1971): *Biedermeierzeit. Deutsche Literatur im Spannungsfeld zwischen Restauration und Revolution 1815–1848. Band 1*. Metzler Verlag, Stuttgart.
- Spranger, Eduard (1921): *Lebensformen. Geisteswissenschaftliche Psychologie und Ethik der Persönlichkeit*. Quelle und Meyer, Leipzig.
- Spranger, Eduard (1922): *Der gegenwärtige Stand der Geisteswissenschaften und die Schule*. Quelle und Meyer Verlag, Leipzig.
- Spranger, Eduard (1923): *Kultur und Erziehung*. Quelle und Meyer, Leipzig.

A FELSŐFOKÚ VÉGZETTSÉGŰEK SZÁMÁNAK ALAKULÁSA A 20. SZÁZAD ELSŐ FELÉBEN¹

Nagy Péter Tibor

Wesley János Lelkészképző Főiskola

Béla némely attitűdje példaként szolgál az embernek. Ezek közül az egyik öniróniája. „Én vagyok a csellisták között a legjobb neveléstörténész, és a neveléstörténészek között a legjobb csellista” – mondotta nem is egyszer. E mondás gyenge parafrázisaként ezt az írást oktatástörténészként ajánlom szociológusoknak és szociológusként oktatástörténészeknek.

A magyar oktatástörténész – ha nemzetközi konferenciákon forgolódik – általában elégedetten konstatálhatja, hogy a magyar oktatástörténet statisztikai dokumentáltsága kiváló. Ez a kiválóság azonban némiképp el is kényelmesíthet. A magas szinten részletezett intézménystatisztikai adatok a legutóbbi időkig – egészen konkrétan *Karády Viktor* munkásságának kezdetéig – mintegy felmentést adtak az alól, hogy a kutatók nem használták ki az egyedülállóan részletes polgári iskolai, középiskolai, felsőoktatási anyakönyveket, sőt statisztikai értelemben még az értesítőket sem. Az egyes szakmákból diplomázottak számának rendelkezésre állása felmentett az alól, hogy az iskolázottsági adatok hiányait megpróbáljuk pótolni. (Ez utóbbi már csak azért is sajnálatos, mert azt mindig is tudtuk, hogy a magyarországi népesség felsőiskolázása sosem volt azonos a magyarországi felsőoktatási intézmények tevékenységével, hanem egyes korokban különböző arányban, de mindig is nagy szerepet játszott a külföldi diplomázás. Míg tehát a „nyolc középiskolai osztályt végzett” népszámlálási kategóriájának

¹ A tanulmány sok tekintetben támaszkodik a 2014 őszén az *Educatioban* megjelenő tanulmányomra.

1910 előtti hiányát talán pótolja a középiskolai érettségizők, a kereskedelmi iskolát végzők és a tanítóképzőt végzők együttes száma, addig a diplomázottak száma – a külföldi tanulmányok miatt – bizonyosan meghaladja a hazai egyetemeken kibocsátott diplomák számát. Ráadásul a diplomások számáról először 1920-ból van népszámlálási adat. Ez nem egyszerűen tíz év adatvesztéset jelent – hiszen az hogy a 4-6-8 középiskolai osztályt végzettek számáról 1910-ben tájékoztat a népszámlálás, nem az 1910-es időpont felmérhetőségét jelenti, hanem korcsoportos adatok segítségével a 19. század utolsó harmadának állapotai is megbecsülhetők, s természetesen az egész történelmi Magyarországra. (Ennek jelentőségét meglehetősen hosszú ideig nem ismerte fel a történetírás, úgyhogy a megye és korcsoportos adatok csak napjainkban kerülnek publikálásra [Karády és Nagy]).

A statisztikai évkönyvi adatok az éppen „termelő” diplomásokról persze ismertek. *Ladányi Andor* is a korabeli statisztikai évkönyvek bázisán közli az adatot, hogy a hallgatólétszám az 1891-es 8 ezerről már 1901-re 14 ezerre nőtt (*Ladányi*, 1969. 13. o.). Legutóbb *Biró Zsuzsanna Hanna* szedte össze a hallgatószámokat, így kiderül, hogy az utolsó békeév 15 ezer fős adatához képest a területileg egyharmadára, lakosságszámban felére zsugorodott országban az 1921-es adat 14 ezer, az 1931-es 16 ezer, az 1941-es 17 ezer. (Az utóbbi persze ismét a megnövekedett ország adata, érdekesebb tehát, hogy az 1938-as létszám 13 ezer.) (*Biró*, 2013) Ötéves csúszó-átlagot vizsgálva 1903 előtt a hallgatók számának éves növekedése 5–600 fő volt, ez azt jelentette, hogy évről évre 1,05-szorosára nőtt a hallgatószám. A növekedés ezt követően mérséklődött, s hosszabb ideig évi 100 és 300 között maradt, ami 1,01–1,02-szoros növekedésnek felel meg. A világháború előtt ismét gyorsult a növekedés, elérve a 400 főt. A két világháború között ezzel szemben a '20-as évek elején csökkenést, az évtizedfordulón szerény (1,002 és 1,012 közötti) növekedést, majd ismét csökkenést tapasztalhatunk, mely csak a területi visszacsatolások miatt fordul növekedésbe, ami azt jelenti, hogy az egymillió lakosra jutó egyetemisták/ főiskolások száma csak egészen szerény mértékben nő. Tanulmányunk egyik feladata lesz: magyarázatot találni arra, hogy miért lassul le, áll meg a növekedés abban az időszakban, amely – a napjainkig élő közhelyek szerint – kiemelt figyelmet fordít a kultúrfölény megőrzésére, megteremtésére.

Összességében tehát, a dualizmus utolsó negyedszázadában növekvő, a két világháború között stagnáló hallgatószámról beszélhetünk – bár az egymillió lakosra számított hallgatói létszámot tekintve ez a stagnáció magasabb szinten történt.

Az elmúlt évek történet-szociológiai kutatásai *néhány új megközelítési lehetőséget* vetnek fel, ezeket ismertetjük ebben a rövid írásban.

A szociológiai kutatások a következő adatokból indulhatnak ki a felsőoktatás tömegesedésének leírásakor:

- (1) a felsőoktatási végzettséggel rendelkezők korcsoportos adataiból;
- (2) a diplomával rendelkező értelmiségi csoportok adataiból, diplomás csoportonként/ korcsoportonként;
- (3) a felsőfokú intézmény hallgatójaként eltartottak adataiból;
- (4) az egyetemi-főiskolai hallgatóság adataiból;
- (5) az egyes években kiadott diplomák számával kapcsolatos adatokból.

Az (1)–(3) adat forrása mindenekelőtt a népszámlálás, illetve különböző időpontokban végzett, a felnőtt lakosságra reprezentatív szociológiai adatfelvételek. A két forrás nem váltja ki egymást, hiszen a népszámlálás teljes körűsége miatt meglehetősen pontos számokat feltételezhetünk, a szociológiai felvételek esetében viszont esélyünk van arra, hogy a főiskolai és egyetemi végzettséget és a különböző életkorban szerzett iskolai végzettségeket különválasszuk, a diplomászerzők szociodemográfiai hátterét specifikáljuk.

A (4)–(5) adat forrása az éves államigazgatási statisztika, illetve a szociológiai felvételek, amelyek részben – a régebbi korokra vonatkozóan – egyetemi beiratkozási anyakönyvek, diplomakönyvek feldolgozásával, részben minták lekérdezésével vették fel. A két adattípus egymást kiegészítő jellege itt is igaz.

A felsőfokú végzettség, a felsőoktatási diáklétszám, a diplomásszám növekedése, illetve az érintettek társadalmi összetételének kutatása – forrástani, módszertani szempontból – három szakaszra osztható.

Az első szakasz 1850-től kb. 1880-ig tart. E szakaszt jellemzi, hogy a diáklétszámmal kapcsolatos adatok, ill. a népszámlálási diplomásadatok egyaránt bizonytalanok. Személysoros adatbázisok gyakorlatilag nem készíthetők.

A második szakasz kb. 1880-tól 1920-ig tart. Jellemzője, hogy szisztematikus és megbízható hallgatólétszám, diplomaszám statisztikával rendelkezünk, számos nagy diplomáscsoportra korcsoportos bontásban áll rendelkezésre népszámlálási adat. Az iskolázottsági statisztikában nincs még külön adat a felsőfokú végzettségre, de későbbi korszakban felvett korcsoportos adatok alapján végezhetünk visszavetítő becsléseket. A személysoros adatbázisok alapján a diplomászerzők etnikai, felekezeti, regionális és nemi összetételéről rendelkezünk adatokkal. A hallgatóságról (mármint a diplomát nem kapottakról) nem rendelkezünk adatokkal, mert a beiratkozási anyakönyvek – legalábbis Budapesten – elpusztultak. Két csoportra nézve más a helyzet: az apa foglalkozására és lakóhelyére is kiterjedő adatokkal rendelkezünk a külföldi egyetemekre járók és a kolozsvári egyetem hallgatóinak vonatkozásában. A középiskolásként megtalált diplomások iskolai útjáról, illetve az eltartó foglalkozási hátteréről rendelkezünk adatokkal, de ennek reprezentativitása még vizsgálatot igényel.

A harmadik szakasz 1920-tól 1949-ig tart. A hallgatói és frissdiplomás létszámadatok jó minőségűek, a népszámlálásból a felsőfokú végzettségűekre nézve korcsoportos adat hozzáférhető. A népszámlálási adatok kielégítően tükrözik a folyamatokat, egyrészt, mert az egyetemjárás és diplomaszerezés elsősorban a huszas évek első felében járók tevékenysége, másrészt pedig mert a felsőfokú végzettség zömében egyetemi végzettséget jelent. A hallgatókról és diplomásokról egyaránt személysoros adatokkal rendelkezünk, összetételük immár nemcsak etnikai, felekezeti, regionális és nemi szempontból írható le, hanem iskolázási út és az eltartó foglalkozása, ill. lakóhelye szempontjából is.

Az első korszakkal kapcsolatban nincsenek igazán új eredményeink. Bizonyos foglalkozásokra nézve vannak ugyan személysoros adatbázisok, de ezek nem korcsoportosak, tehát a felsőoktatás 1880 előtti fejlődése a részletes társadalomtörténeti vizsgálódás számára egyelőre rejtve marad.

Az 1920 előtti diplomások számának becslése az 1920-as és 1930-as népszámlálási adatok segítségével

A „felsőfokú végzettségű” kategóriát a hazai népszámlálások 1920 óta tartalmazzák. (A publikált adatok sokkal részletesebbek és éppen ezért érdekesebbek, mint a korabeli külföldi népszámlálásokéi.) Ezért azt a lehetőséget, ami az érettségizettekkel kapcsolatban rendelkezésre áll – tehát, hogy össze lehet hasonlítani a Trianon előtti és Trianon utáni adatokat, sőt a teljes egészében megmaradt vármegyékre nézve pontosan, a többségben megmaradt vármegyékre nézve megközelítőleg ki lehet azt is számolni, hogy a trianoni országterületen 1920 előtt hány érettségizett élhetett – nem lehet alkalmazni.

Első megközelítésben azt mondhatjuk, hogy az érettségizettek és a diplomások 1920-as és 1930-as egymáshoz viszonyított arányát – korcsoportonként – jellemzőnek ítéljük, és kiterjeszthetőnek tartjuk 1910-re is. (Az 1920-as, 1930-as adatok kiterjesztése ellen felhozható legfontosabb érv, miszerint világháborús veszteségek vannak, ez esetben nem áll meg, mert a diplomások és a teljes lakosság arányát ugyan nyilvánvalóan módosítja, hogy a diplomások – tehát a tisztek – más arányban haltak, mint az altisztek és közlegények, az érettségizettek és a diplomások viszont egyaránt tartalékos tisztek voltak.) Minthogy 1910-ből rendelkezésre áll a középiskolázottak száma és lakossági aránya korcsoportonként, tehetünk egy becslést a nagyobb országterület diplomásainak számára is.

Ezt a becslést pontosíthatjuk is, ha azt mondjuk, hogy az érettségizettek és diplomások aránya Budapesten és vidéken nyilvánvalóan különbözik. A pontosítást tehát azon a módon végezhetjük el, hogy az előző becslésünket külön végezzük el Budapestre és a Budapesttel csökkentett országos népességre nézve.

További pontosítást igényelhet az az ellenvetés, hogy az érettségizettek és diplomások korcsoportos aránya eltérhet azokon a vidékeken, ahol több, és ahol kevesebb a nagyváros. Szerencsére a népszámlálásban rendelkezésre áll a törvényhatósági jogú városok és a megyék adata is, s ha az 1920-as és 1930-as városi adatokat az 1910-es városi adatokra alkalmazzuk, akkor a „megyék”, a „nagyvárosok” és „Budapest” külön-külön megbecsült diplomásszámának összegéből korcsoportonként összeáll a diplomások 1910-es száma és korcsoportos aránya. Persze még ezzel a becsléssel szemben is emelhetők kifogások: egyrészt az, hogy a történelmi Erdélyben – az 1848 előtti törvények különbözősége miatt – aránytalanul kevesebb törvényhatósági jogú város alakult ki, mint az ország többi hasonló fejlettségű részén, tehát Erdély (törvényhatósági joggal nem rendelkező, de igen fejlett) szászvárosai indokolatlanul felfelé húzzák a „vidék”, mint aggregátum országos átlagszámait. Másrészt viszont az, hogy az ország többi részén számos kisváros történelmi okokból önálló törvényhatósági joggal rendelkezik, tehát adataik egyrészt a nagyvárosi blokkot „lefelé” húzzák, másrészt gyöngítik a környező megye adatát, pl. olyan kisebb városok, mint Komárom, Marosvásárhely, Pancsova. Lehetséges tehát egy olyan megoldás, amely a törvényhatósági jogú városok közül néhány nagyobbak az adataiból alkotja meg a „nagyvárosi” blokkot.

Megmarad ugyanakkor az az ellenvetés, hogy az így létrejött „vidék” fogalom túl heterogén: a megyék diplomás-arányszámai erősen eltérnek egymástól, melynek egyik fő oka, hogy a törvényhatósági jogot el nem érő (tehát a környező megyébe beleszámító) városok elhelyezkedése az országban egyenetlen. A körülötte lévő megye diplomásadatait erősítik pl. olyan 30 ezresnél nagyobb városok, mint Brassó vagy Kiskunfélegyháza is, sőt a 40 ezres lakosságot már 1900-ban meghaladó, tehát Székesfehérvárnál, Sopronnál, Kassánál, Győrnél, Fiuménél is nagyobb városnak számító Újpest.

Aki a pontosságnak olyan mértékét igényli, ami e körülményt is figyelembe veszi, az egy bonyolultabb eljárást vállalhat.

Ennek első lépéseként a törvényhatóságokhoz többféle módon fejlettségi számokat rendelünk.

(1) Az első beosztás azt mutatná, hogy 1910-ben, 1920-ban és 1930-ban hány százalékot tett ki a lakosságban a legalább négy középiskolai osztályt végzett lakosság aránya. Ez a polgárosultságnak egy jó mutatószáma, hiszen a négy középiskolai osztályt végzetteken kívül a négy polgárit végzetteket is tartalmazza.

(2) A második beosztás azt mutatná, hogy 1910-ben, 1920-ban és 1930-ban hány százalékot tett ki a lakosságban a legalább nyolc középiskolai osztályt végzett lakosság aránya. Ez a középréteghez tartozásnak egy jó mutatószáma, hiszen a nyolc középiskolai osztályt végzetteken kívül a tanítókat és a felsőkereskedelmi iskolát végzetteket is tartalmazza.

(3)–(4) A harmadik és negyedik beosztás ugyanezt az adatot úgy módosítaná, hogy levonja az érettségizettek számából a nagy közszolgálati foglalkozásokhoz tartozók négy középiskolai végzettjeinek, illetve érettségizettjeinek a számát. Ugyanis abból indulhatunk ki, hogy a tanítók, községi jegyzők számát nem az adott megye társadalmának „igénye” határozza meg, hanem a településméret, hiszen a központi állam és nagyegyházak gondoskodnak arról, hogy valamennyire minden terület „ellátott” legyen, ez pedig – paradox módon – ahhoz vezethet, hogy egy kistelepülés megyében a 10 000 lakosra jutó tanítók száma magasabb lehet, mint az átlagosan nagyobb (de nem fejlettebb!) településekkel bíró megyékben. A települések eltérő mértékű többfelekezettisége is megmozdítja az arányt, hiszen a vegyes vallású falvak nagyobb eséllyel jutnak egy második paphoz és tanítóhoz, mint a hasonló fejlettségű/hasonló méretű egyfelekezettű települések. A községi jegyzőkkel és a tanítókkal ellentétben, akiknek kevesebb, mint egy huszada volt diplomás, a világi papság diplomával rendelkezett.

(5)–(6) Az ötödik és hatodik beosztás a vidéki törvényhatóságok érettségizettjeinek számából leemeli a közlekedési tisztviselőket, hiszen a törvényhatósági jogú nagyvárosokat leszámítva nincsen tömegközlekedés – tehát a közlekedési tisztviselő az valójában vasutas. De: nem az egyes megyék társadalma dönti el hány vasutas tisztviselőt tart el, hanem az ország vasúti szerkezete. Az utóbbi ugyan összefüggésben áll a fejlettséggel, de az nem determináns, hiszen távoli, fejlett városokhoz gyakran fejletlen területen át vezet vasútvonal.

(7)–(10) A hetedik–tizedik beosztás az ipari népesség, a négy középiskolát végzett ipari népesség, a nyolc középiskolát végzett ipari népesség arányai alapján állít fel skálákat.

(11)–(13) A tizenegyedik–tizenharmadik beosztás a kereskedelmi népességgel végzi el ugyanezt.

(14) A tizenegyedik beosztás a húsz munkásnál többet alkalmazó gyárak alkalmazottainak száma alapján állít fel sorrendet, hiszen a nagyobb üzemekhez inkább tartozik olyan gazdasági adminisztráció, ami felsőfokú végzettségű szakembert igényel.

Ezeket az adatokat 1920-ban és 1930-ban összevetjük az adott népszámlálás által kimutatott diplomás aránnyal. Ezt követően nincs más teendőnk, mint hogy azt mondjuk: *az elcsatolt területek bármely megyéjének diplomáseltartó képességét a két hozzájuk (a fenti 14 szempont alapján) leghasonlóbb megmaradt megye diplomáseltartó képességéből meg tudjuk becsülni.* Ez pedig azt jelenti, hogy elő tudjuk állítani azt az arányszámot, ami a későbbi trianoni terület diplomásainak száma és az elcsatolt terület diplomásainak száma között 1910-ben fennállt. (Mi több, ha elég magas korrelációt találunk a 14 változóból azok között, amelyek felhasználták és amelyek nem használták fel az iskolázottak arányát, akkor az 1890-es és 1900-as népszámlálás foglalkozási adatai alapján is tehetünk becsléseket, annak ellenére, hogy ott még az érettségizettek száma sem áll rendelkezésre.)

Minthogy az 1920-as és 1930-as országterületen maradt megyékre az érettségizettek aránya és a diplomások aránya korcsoportos bontásban is előállítható, a diplomás népesség korcsoportos aránya az 1910-es országterületre is – minthogy az érettségizettek aránya ekkorra is korcsoportosan áll rendelkezésre – (az egyes megyék fejlettségének függvényében) megbecsülhető.

Ez az eljárás – bár kissé hosszadalmas – a történelmi Magyarország diplomásainak számát és korcsoportos arányát a későbbiekben becsülhetővé teszi.

Az 1920 előtti, a trianoni határokon később kívül kerülő diplomások arányának becslése az 1941-es népszámlálás segítségével

Tudomásom szerint mindeztidáig kihasználatlanul maradt lehetőség rejlik az 1941-es népszámlálás egyik adatközlésében. Történész és szociológus körökben el van terjedve az a nézet, hogy az 1941-es népszámlálás pusztán az 1970-es években megjelent történeti statisztikai kiadványból hozzáférhető, mert 1941 és 1945 között a háborús viszonyok, 1945 után pedig a politikai helyzet nem tette lehetővé, hogy – mint minden korábbi és későbbi népszámlálás – a felvételt követő negyed-háromnegyed évtizedben rendszeresen megjelenjen. Ennek a köztudomásnak az alapján mindenki ezeket a gondosan összeállított „zöld” köteteket használja, különös tekintettel arra, hogy bennük különös értéként rendelkezésre áll az 1949 utáni foglalkozási kategóriákra átszámított adattáblák sora is. E kiadvány azonban kilóg a népszámlálások közül, mert a mai Magyarország területére vonatkozó adatokat közöl, míg az 1969–2011-es népszámlálási kiadványok mindegyikére jellemző, hogy a kiadványok a mindenkori országterület adatait közölték.² A KSH azonban – természetesen – 1941-ben a négyszer megnagyobbodott Magyarország adatait gyűjtötte, s az adatokat az 1940-es évek *Statisztikai Szemléi*-ben publikálni is kezdte. Ez pedig azt jelenti, hogy az 1941-es népszámlálás 1970-es években megjelent „zöld” kötetei csak a trianoni országterület 9,3 millió lakosára eső diplomástömegéről tájékoztatnak, addig az eredeti közlések egy közel 14,7 milliós területre vonatkoznak. A kettő közötti különbség rendkívül fontos információkat szolgáltat ennek az ötmillió ember által lakott területnek a diplomásellátottságára nézvést. A Csehszlovákiától átszatolt területek olyan jelentős diplomáscentrumokat emelnek a megfigyelhetők közé, mint Komárom,

² Különösen érdekes e vonatkozásban, hogy sem a trianoni sokk hatása alatt született 1920-as, sem az aktív revíziós külpolitika szellemi légkörében megjelenő 1930-as népszámlálási kötetek nem élnek a lehetőséggel, hogy az elcsatolt országrészekről adatokat szerezzenek.

Rimaszombat, Kassa, Ungvár, Munkács és Beregszász. A Romániától átcsatolt területek olyanokat, mint Máramarossziget, Szatmárnémeti, Nagykároly, Nagyvárad, Zilah, Dés, Kolozsvár, Beszterce, Marosvásárhely, Csíkszereda, Székelyudvarhely, Sepsiszentgyörgy. A Jugoszláviától elcsatolt területek pedig olyanokat, mint Zombor, Újvidék, sőt a legnagyobb trianoni területen kívüli város, Szabadka.

Természetesen a tengelyhatalmaknak köszönhető országgyarapítás határvonalai csak az új határok kisebb részében (északkeleten, délen és délnyugaton) jelentették a történelmi határvonal elérését. Az északi határmódosítás néhány trianoni csonka vármegyét komplettírozott, s újabb csonka vármegyét eredményezett. Az átcsatolt területek tehát nem alkalmasak a szlovák területekkel kapcsolatos reprezentatív számításokra, különösen, mert a nyugati szlovák régió legfontosabb városa Pozsony, illetve az északkeleti szász városok – ahol pedig sok értelmiségi élt – nem estek a határrevízió alá. A keleti adatok Észak-Erdély és Székelyföld megyéinek vizsgálatát teszik lehetővé, sőt annyiban Közép-Erdélyét is, hogy bár a két domináns közép-erdélyi megyét, Bihart és Kolozst kettévágta az 1940-es határ, az értelmiségi centrumaik önálló törvényhatósági jogú városokként elemezhetőek, s mindkettő a határ magyar oldalára került. Persze ezen adatok alapján sem becsülhető biztonságosan az egész Romániához csatolt terület, hiszen olyan diplomásokban gazdag nagyvárosok, mint Temesvár és Arad 1910-es és 1941-es adatainak összehasonlítása nem lehetséges. A „vidéki” Erdély 1910-es és 1941-es adatainak összevetése pedig a déli szász városokat tartalmazó megyék át nem kerülése miatt nem lehetséges.

1. táblázat Korcsoportos adatok 1941-ben

<i>Korcsoport</i>	<i>1941-es Magyarország</i>	<i>Trianoni ország 1941-ben</i>	<i>Arány</i>
25–29	17 977	10 890	1,65
30–34	36 604	24 664	1,48
40–44	30 805	21 723	1,41
50–54	23 095	15 879	1,45
60–69	11 869	8 380	1,41
70 feletti	5 216	3 496	1,49

Szathmári, 1943. 648. o.; 1980. évi népszámlálás 36. kötet 213–219 o. alapján saját számítás

Az arányszámok azt mutatják, hogy miközben a teljes népességszám különbözősége a trianoni és az 1941-es terület között 1,58-szoros, addig a diplomások száma között a különbség szinte minden korcsoportra kisebb. Ez érthető is, hiszen az egész Kárpát medence diplomáscentruma, Budapest a trianoni terület adatait erősíti. Ugyanakkor két jelenség figyelemre méltó: a 70 feletti arány relatíve magas:

ennek vélhető oka Trianon után az akkor fiatalabb – legalábbis 50 év alatti – diplomások költöztek el nagyobb számban az elcsatolt területekről, az a felettiak kevésbé mozogtak. A 25 és 29 évesek vonatkozásában a visszacsatolt területek diplomásokban gazdagabbnak tűnnek. *Ami azt jelenti, hogy az elcsatolt területek fiatal vidéki lakossága – mely már az utódállamokban szerezte a képzettségét mindenképpen sokkal iskolázottabb, mint a trianoni ország vidéki lakossága.*

E szám a napjainkban széleskörű Klebelsberg- és sokak által képviselt Hóman-kultuszt azért némiképp szembesíti a realitásokkal.

Az 1941-es népszámlálás korcsoportos iskolázottsági adatait természetesen torzíthatja, hogy cseh területről illetve a régi szerb és román területek felől bizonyosan volt diplomás-bevándorlás, már csak azért is, hogy – funkcionalistán fogalmazva – az új államokra fel nem esküdött magyar tisztviselőket pótolja, konfliktusos paradigmában fogalmazva, hogy az új központok – Bukarest, Prága, Belgrád – elitjei számára befolyást biztosítson. E tisztviselők egy része az 1938–1941-es visszacsatolások után önként, vagy a berendezkedő magyar közigazgatás hatására távozott. Ekkoriban jelent meg a magyar publicisztikában az „ejtőernyős” fogalom is: annak a tömeges jelenségnek a leírására szolgált, hogy a visszacsatolt területek értelmiségi pozícióit sokkal nagyobb eséllyel kapák meg a trianoni Magyarország megfelelő kapcsolati tőkével rendelkező jelöltjei, mint a helybeli magyarok. Mindez tehát egyelőre pontosan fel nem mérhető módon torzíttja a korcsoportos diplomás adatokat.

Sajnos az utódállamok népszámlálásai csak igen kevés adatot tartalmaznak (*Recansimintul*, 1940. 3., 24., 27., 30. o.).

Saját prozopográfiai vizsgálataink azonban hamarosan bizonyos eredményekkel kecsegtetnek. Csíkszeredai kollégákkal³ együttműködésben a román lexikonokban szereplőkből vett mintát lekódoltunk aszerint, hogy az 1918 előtti Romániában születettek közül kik töltötték be pozíciókat az 1920 és 1944 között Romániához tartozó Erdélyi és Partiumi területeken. Az 1944-es tiszti címtár adataiból pedig arra vonatkozó becsléseket tehetünk, hogy a magyar elit mely csoportjai kerültek pozícióba a visszacsatolt területeken. Az 1942-es tanári zsebkönyv – minthogy a tiszti címtárral ellentétben a vizsgált személyek alapvető adatait is közli, az oktatási szférában még pontosabbá teszi becslésünket.⁴ (A tiszti címtár adatai alapján a gyakori nevűekről természetesen nem jelenthető ki, hogy magyarországi jövevények, pusztán azért, mert egy azonos nevű személyt 1938-ban a trianoni határon belül találhattunk meg.)

³ Mandel Kinga csíkszeredai hallgatói Hosszú Emese és Nagy Krisztina román nyelvtudása tette lehetővé 2014 júliusában a három legfontosabb román általános lexikon a és b betűs személyi címszavainak feldolgozását

⁴ Az 1906, 1922, 1928, 1936, 1942-es tanári zsebkönyvek adatait OTKA kutatásom keretében Szűcs László Gergely kollégámmal dolgoztuk fel. Ebből rekonstruált tanári karriermintákat Bíró Zsuzsanna Hanna.

A diplomás foglalkozást betöltők 1920 előtti számának becslése a jelenlegi területre vonatkozóan

Számos értelmiségi foglalkozásra rendelkezünk megyesoros adatokkal, s az 1890-es, 1900-as, 1910-es népszámlálásban ez durva korcsoportban is rendelkezésre áll, azaz összevethetjük, a 39 év alattiakat a 40–60 év közöttiekkel. (Ha akarnánk, a 60 év felettiek adatai is rendelkezésre állnak, de ott a mortalitás bonyolítaná a becslést.)

Megvizsgálhatjuk, mely foglalkozások tekinthetők diplomás foglalkozásnak. Megnézhetjük, hogy az 1920-as népszámlálás szerint mely foglalkozások diplomás foglalkozások, s annak alapján úgy dönthetünk, hogy ugyanazokat a csoportokat a korábbi népszámlálásban ugyanolyan arányban tekintjük diplomásnak. Ezzel a módszerrel azonban baj van: az 1920-as népszámlálás természetesen informál arról, hogy az 1910-ben ifjabb nemzedékhez tartozók nagyjából milyen mértékben lehetnek diplomások, de arról természetesen nem, hogy az 1910-ben idősebb nemzedékhez tartozók milyen arányban azok, hiszen ők 1920-ra már jórészen meghaltak. Tehát éppen a korcsoportok összehasonlítását lenne bajos elvégezni.

Bizonyos értelmiségi foglalkozások esetében elmondhatjuk, hogy az adott értelmiségi foglalkozáshoz tartozók korcsoportos száma jól informál az évtizedekkel korábbi képzési nagyságrendekről. Tipikusan ilyen lenne az orvosi és a mérnöki pálya. Csakhogy épp e pályák vonatkozásában a népszámlálásból fel nem becsülhető mértékű diploma-importról is szó van: a mérnökök vonatkozásában felnőtt-korban bevándorolt külföldi személyekről is, az orvosok esetében viszont a hazai születésűek tömeges külföldi képzéséről. Ennek a nagyságrendjét a népszámlálásból nem tudjuk megítélni, viszont ma már léteznek nagy személyi adatbázisok. A működő orvosok listáját – a személynév és születési év azonossága alapján – összevethetjük a *Karády–Nastase*-féle kolozsvári orvostanhallgató listával, illetve *Karády–Nagy*-féle budapesti orvosi diplomás listával. Ennek alapján – korcsoportonként – megbecsülhető azoknak az orvosoknak a száma, akik itthon és akik külföldön szereztek diplomájukat. Ha azonban a *Szögi*-féle, külföldön beiratkozott diákok adattárával összevetjük a hazai diplomás és hallgatói névsorokat, világossá válik, hogy igen sokan mindkét helyen szerepelnek. Azaz a magyarországi diplomászerzők jelentős része néhány félévet külföldön töltött. Azaz bármely év orvosdiplomásainak száma nulla lemorzsolódás esetén sem az előző félévekben beiratkozott hallgatók számának egynyolcada (nyolc féléves az orvosképzés), hanem annál rendre több.

Sok kérdést vet fel a bölcsészképzés, a jogászképzés és a foglalkozások korcsoportos adatainak összekapcsolása. A bölcsészkar diplomásai nem szükségképpen lettek középiskolai tanárok – erre már csak azért sem számíhattak, mert

a középiskolai tanárok munkáltatói piacát minden más értelmiségi foglalkozásnál nagyobb mértékben dominálták a szerzetesrendek, illetve a protestáns egyházak. Ez pedig azt jelenti, hogy a – saját középiskolát 1919 előtt nem működtető – zsidók kisebb mértékben léphettek középiskolai tanári pályára (Biró, 2013). A középiskolai tanárok korcsoportos száma tehát nem jól informál a bölcsészkar tömegesedéséről.

Más természetű a probléma a jogászoknál. A jogászok jelentős része közigazgatási tisztviselőként helyezkedett el, viszont a népszámlálás nem tartja számon külön táblában azokat a közigazgatási foglalkozásokat, melyeket zömében diplomások töltenek be. A többi diplomás jogász foglalkozásra mégis érdemes rápillantanunk, hiszen a legnagyobb diplomaágról van szó.

Az 1873 és 1890 között diplomázott nemzedékben (ha a nemzedéket 15 év hosszúságúnak tekintjük) egy évre 74 bíró jut, a húsz évvel idősebb nemzedékben 64. Ez a mortalitást is kalkulálva akár azt is jelentheti, hogy a „bíróképzésben” nincsen növekedés (1920. népszámlálás, 170. o.). Az ügyészeknél a két szám 9,5, illetve 3,6. Ez ugyan komoly növekedés, de az abszolút szám olyan kicsi, hogy a jogászképzés-történet egészére nem hordoz komoly információt. Az ügyvédek vonatkozásában mindkét szám 116, tehát – ha mortalitást is kalkulálunk – még csökkenés is lenne. Természetesen az ügyvédek számát ki kell egészítenünk az ügyvédbojtárokéval. Ez az idősebbek számát gyakorlatilag változatlanul hagyja, a fiatalabb nemzedékét viszont majdnem duplájára emeli. Tehát az ügyvédképzés vonatkozásában duplázódásról beszélhetünk.

A legnagyobb diplomáságazat, a jogászok számának növekedése elsősorban az ügyvédek számának növekedését jelenti. Nemcsak arról van tehát szó, hogy a közigazgatási apparátus mértéktelenül megnövekedett – ahogyan ezt a dualista kori kormányok korabeli kritikussai, s nyomukban a történetírás – oly szívesen hangsúlyozza, hanem arról is, hogy egy modern társadalomhoz illő módon mind kevesebb dolog dőlt el pusztán szokásszerűségi alapon vagy a nyers erő bázisán, a vitákat mind inkább peres úton döntötték el, azaz az ügyvédségnek piaca lett.

Hasonló számításokat végezhetünk a többi diplomás vagy részben diplomás csoportra is.

A diplomások 1920 előtti száma a jelenlegi országterületen

Tételezzük fel, hogy a diplomás népesség 1920-as népszámlálás által konstatált életkori összetétele jól informál a 10-20-30 évvel korábbi viszonyokról is. Azaz az első világháborúval és az ország összeomlásával kapcsolatos óriási népmozgás nem annyira életkor-specifikus, hogy jelentősen eltorzíthassa a diplomások számát.

Tételezzük fel továbbá, hogy a diplomásokat jellemző mortalitás az I. világháború előtt hasonlatos a következő évtizedekéhez.

2. táblázat. Az egyes kohorszokhoz tartozó diplomások számának csökkenése 1930 és 1941 között

		Férfiak		Nők	
1930-as életkor	1941-es életkor	Csökkenés évtizedenként	Csökkenés a 30–34 éves állapothoz képest	Csökkenés évtizedenként	Csökkenés a 30–34 éves állapothoz képest
30–34	40–44	0,84	0,84	0,93	0,93
40–44	50–54	0,77	0,65	0,90	0,84
50–54	60–64	0,69	0,45	0,80	0,67
60–64	70–74	0,49	0,22	0,66	0,44

3. táblázat. A 25–30 éves diplomások számának becslése 1880–1910-re

Születési idő	25–30 éves kor melyik népszámlálás idejére esett	Életben lévő diplomás férfiak száma 1920-ban	Kalkulált fogyás reciprokával emelt létszám	Életben lévő diplomás nők száma 1920-ban	Kalkulált fogyás reciprokával emelt létszám
1883±2 év	1910	10 391	11 295	689	714
1873±2 év	1900	6 324	8 489	306	346
1863±2 év	1890	4 604	8 371	187	248
1853±2 év	1880	2 539	7 579	78	140

Az egyes korcsoportok „eredeti” diplomásszámát tehát úgy kapjuk meg, hogyha az 1920-ban az egyes életkorokban megfigyelt diplomáscsoportokat a feltételezhető halandóság mértékében – annak reciprokával szorozva⁵ –

⁵ Könnyen belátható, hogy ha két időpont között egy népesség az eredeti szám 90%-ára, azaz 9/10-re csökkent, akkor a későbbi népesség számát 10/9-del 1,11-gyel kell szoroznunk ahhoz, hogy megkapjuk a korábbi népesség számot.

megnöveljük. A magyar halandósági statisztika sajnos nem tájékoztat arról, hogy az egy-egy kohorszhoz tartozó diplomások száma az életkor előrehaladásával mennyiben csökken. *Az egyes kohorszokhoz tartozó diplomások számának csökkenése 1930 és 1941 között* című táblázatból (mely az 1941-es népszámlálás jelenlegi országterületre korlátozott adatait tartalmazza) mégis nyerhetünk bizonyos számadatokat arról, hogy évtizedről évtizedre mennyit csökken az egy korhosszhoz tartozó diplomások száma. Ezt a csökkenést vetítjük vissza 1920 előttre. (Vannak, persze, itt nem részletezhető torzító körülmények, pl. maga a világháború...)

Pontos számokhoz épp ezért nem juthatunk, *Az egyes korábbi népszámlálások időpontjára kikalkulált diplomásszám* című táblázat adatait csak ezres nagyságrendben lehet komolyan venni. Azt tudjuk tehát becsülni, hogy az egyes születési csoportok ezres nagyságrendben hány diplomást termelnek. Abban az esetben természetesen, ha azt gondoljuk, hogy az egyes évtizedekben nem változott érdemben a diplomázás átlagéletkora. Ennek az előfeltételnek az ellenőrzésére a népszámlálás iskolai végzettségi, korcsoportos adatai nem alkalmasak, hanem az egyetemi adatokhoz kell nyúlnunk – *Karády Viktorral* közösen végzett egyetemi anyakönyvi felvételeink az első pillantásra megerősítik ezt a lehetőséget.

Ezen belül nehezebb a helyzet a nők esetében. Ugyanis az 1920-as népszámlálás tanúsága szerint nagyszámban vannak olyan diplomás nők, akiknek fiatalkorában még nem volt lehetséges a nők számára sem az érettségizés, sem a diplomaszerezés. (Az érettségizettek vonatkozásában az 1910-es népszámlálási adat megtévesztő, mert a „nyolc középiskolai osztályt végzett” kategóriába a hatosztályos lányiskolát végzetteket is besorolták...) Az 1920-ban 50 évnél idősebb diplomás nőkről már mindenképpen elmondhatjuk: vagy külföldön, vagy mindenképpen „normál kornál” idősebben szereztek diplomát. Míg a 30 évnél idősebb férfi diplomások között az 50 év feletti diplomások aránya 31% volt, ugyanez az arány a nőknél pusztán 19%.

Célszerűbb tehát úgy fogalmazni, hogy az 1850 körül született férfiaknál évente ezer, az 1860 körül születetteknél 1 200, az 1870 körül születetteknél 1 500 az 1880 körül születetteknél 2 000 diplomással számolhatunk évente.

Személysoros adatbázisaink a felekezeti, etnikai és regionális háttérre vonatkozó adatokat nyújtanak, s az elemszám – a teológiák kivételével – gyakorlatilag minden felsőoktatási intézményre nézve lehetővé teszi, hogy az 1900 előtti 1900 és 1910 közötti, illetve 1910 és 1918 közötti állapotokat külön vizsgáljuk. Ez pedig a létszámváltozás és a társadalmi összetétel változása közötti összefüggést teszi leírhatóvá. A két háború közötti és az 1945 és 1949 közötti időszakra nézvést pedig ezen adatok mellett az apára, eltartóra vonatkozó adatok is adóttak.

A növekedéshiány és a növekedés fő faktora: a nők

1920-ban a diplomások elsöprő többsége férfi. Míg Európa más pontjain már több évtizede képeztek nőket – tehát a külföldi tanulásnak a magyar közép-retegek számára sem volt akadálya, az első magyar orvosnő pl. már 1879-ben diplomázott –, addig Magyarországon csak a '90-es évek óta engedték a lányok egyetemre lépését.

Ez a szám azonban gyors növekedésnek indul.

Ugyanis az első világháború négyféle módon is kihatott a nők diplomaszerezésére.

Egyrészt anyagilag megroppantotta a középosztályt – így annak lányai számára a tanulás immár nem annyira intellektuális ambíció, mint kenyérkereseti kérdés lett. Másrészt az értelmiségi férfiak, mindenekelőtt a tanárok frontra kerülésével hirtelen pozíciókat nyitott a már diplomás nők számára. Ez pedig – éppen az akkor már lánygimnáziumokat látogató diáknépesség és szüleik számára – vonzó példaként szolgálhatott. Harmadrészt – a világháborús ember-veszteségek hamar belátható következményeként – csökkent a nősülni kívánó értelmiségi férfiak száma, ez pedig a diplomás családok státuszmegőrzést ambicionáló lányai számára a státuszmegőrzés hagyományos (tehát megfelelő férj révén történő) útja mellett mind kívánatosabbá tette az önálló státuszmegőrzés lehetőségét, azaz a diplomaszerezést, diplomás életutat.

Negyedrészt elmélyült és a társadalmi-politikai élet fő konfliktusává vált a politikai katolicizmus és a radikális-szocialista értelmiség ellentéte. Az utóbbi csoport számára a feminizmus, a nők bevonása a nyilvános térbe elvi kérdéssé vált, melynek alapján az ehhez az oldalhoz tartozó, magukat ide pozicionáló családok számára lányuk egyetemre járatása akkor is fontossá vált, ha egyébként – egyéni habituális okoknál fogva – nem is ambicionálták volna azt. De a politikai katolicizmus erősödése a radikális-szocialista oldallal nem rokonszenvező, de a politikai katolicizmussal való – kormánypárti, rendszerhű alapon álló – szembehelyezkedést fontosnak tartó protestáns (mindenekelőtt evangélikus) középosztály számára is kívánatosabbá tette a lányok taníttatását. A női tanulás összekötődése a radikalizmussal és szocializmussal ugyanakkor egyre valószínűbbé tette, hogy a lányiskolák tanári kara a klerikális konzervatív oldal számára nem kívánatos elemekkel töltődik fel. Így a klerikális konzervatív oldal is szorgalmazni kezdte, hogy a keresztény-konzervatív családok is taníttassák lányukat.⁶

Míthogy magyar felsőoktatást domináló és a társadalom hatalmi struktúrájának gerincét alkotó jogászképzésbe és a gazdaság elitpozícióit domináló

⁶ Az 1918 őszén *Tormay Cecil* által megalapított Magyar Asszonyok Nemzeti Szövetsége.

műegyetemre nem léphettek hölgyek, a nők részvétele a nagyobb szakmák közül a közgazdasági, orvosi és a bölcsészkar létszámára lehetett befolyással, de míg az előbbi kettőnek a tizedét, utóbbinak majd felét tették ki a hölgyek. Az 1924–25-ös tanév 1 458 nőnemű hallgatójából 578-an bölcsészek, 367-en orvosok és 114-en közgazdászok voltak. Ezek a számok nagyon kicsik ahhoz képest, hogy 14 424 férfi iratkozott be, s közülük 4 238-an jogászként. *A felsőfokú végzettségűek számának csekély növekedését tehát a jogásképzés által dominált felsőoktatás viszonyai között a nőkre vonatkozó formális tilalom is fenntartotta.*

A második világháborúban nemcsak érvényesültek mindazok a hatások, amelyeket az első kapcsán megemlítettünk, de a nőoktatással kapcsolatos politikai összefüggések még markánsabbak voltak: a világháború után a régi rendszer összeomlott, s azok kerültek kormányra, akik már korábban is szorgalmazták a nők felsőoktatási egyenjogúságát. (A két háború közötti parlament egyetlen nőnemű képviselője, a szociáldemokrata *Kéthly Anna* szakterületét tekintve éppen oktatáspolitikával foglalkozott – s 1945-ben pártján belül is megerősödve került a parlamentbe.) A nemzetközi kontextus is erősebben támogatta a nők diplomássá válását, mint az első világháború után, a Szövetséges Ellenőrző Bizottság hatalmai kevés dologban egyeztek meg, de ezek közé tartozott, hogy a nők felsőoktatási korlátozását egyértelműen helytelenítették.

Mindennek eredményeképpen 1946-tól a teljes felsőoktatás megnyílt a nők számára is.

A két háború közötti csekély növekedés egyik oka, a nők felsőoktatási korlátozottsága tehát megszűnt. Ez mindenképpen erős létszámnövekedéshez vezetett.

A növekedéshiány fő faktora: a numerus clausus

Az 1920 előtti növekedési tendenciák az egyetemisták, illetve a leendő diplomások számának rendkívüli növekedését vetítették előre. A kiegyezés utáni évtizedekben született férfiakról elmondhatjuk, hogy bármely időpontban született férfinek kb. másfélszer akkora esélye volt arra, hogy egyetemi diplomát szerezzen, mint egy tíz évvel korábban születettnek. Ez a növekedés természetesen nem egyenletesen érinti az egyes felekezeti csoportokat.

A növekedés egyik nagy tényezője a zsidók számának és arányának növekedése valamennyi felsőfokú képzési ágban. Az egyetemre járókról az országos és fővárosi statisztika alapján vagy azt tudjuk megmondani, hogy milyen felekezeti összetételűek, vagy pedig azt, hogy a szüleik foglalkozási összetétele, a kettő kombinációjával nem rendelkezünk. Ráadásul a budapesti egyetem beiratkozási anyakönyvei 1918 előttre nézvést elpusztultak.

Ugyanakkor, hogyha kísérletet teszünk arra, hogy a középiskolai anyakönyvi adatok alapján⁷ az egyetemre, főiskolára járók szociológiai beazonosítását elvégezzük, arra a következtetésre juthatunk, hogy a zsidó kispolgárság – a legfeljebb polgári iskolai végzettségűek – egyre növekvő arányban járatta egyetemre gyerekeit.

Mármost ez a zsidó kispolgárság rendkívüli mértékben megnövekedett. Ha a hallgatók apáinak nemzedékéhez tartozó minimum négy polgárit vagy a négy középiskolát végzetek számát tekintjük kiindulópontnak, akkor a zsidó egyetemi hallgatók számának 1920 után nem alacsonyabbnak, hanem magasabbnak kellene lennie, mint 1910-ben. Mivel a szekularizációt a világi egyetemi tanulás tolóerejének tekintjük, s a történelmi Magyarországon nagyobb arányban éltek haszid, ill. ortodox csoportok, a maradék zsidóság „egyetemi hallgató kibocsátó potenciálja” növekedett. Ha a jó tanulmányi eredményű középiskolások számát tekintjük az egyetemi hallgatóság forrásának, szintén a zsidó egyetemisták számának növekedését várhatnánk.

A numerus clausus, amikor korlátozta a zsidók arányát az egyetemen, egyben véget vett az expanciónak is, hiszen egyszerűen nem volt elegendő középiskolát végzett és egyetemre járást ambitionáló fiatalember ahhoz, hogy a diplomáslétszám növekedjen. Ennek világos bizonyítéka, hogy a vidéki egyetemek a '20-as években azért nem tartották be a numerus clausus zsidóellenes cikkelyét, mert ha betartják, egyszerűen nem tudták volna feltölteni a miniszteri rendeletben engedélyezett keretszámot: ez pedig intézményi létüket súlyosan megingatta volna.

A numerus clausus és a zsidók tanulását korlátozó rendeletek eltörlése után – 1945–1948-ban – megnövekszik ugyan az egyetemre beiratkozó zsidó vallású – és felekezeti hovatartozását megnevezni nem kívánó, életkora alapján vélhetően korábbi megghiúsult tanulmányokat pótolni kívánó, tehát vélhetőleg zömében zsidó háttérű hallgatók aránya, de a Holokauszt következtében töredékére zuhant lélekszámú zsidóság a felsőoktatási létszám érdemi megnövelésében már nem játszott szerepet.

⁷ A Wesley János Lelkészképző Főiskolára telepített (<http://wesley.hu/sociology>) *Karády Viktor* és magam vezette európai kutatás (<http://elites08.uni.hu>) teljes körben felvette az 1918 előtti érettségizők adatait. A több százezres adatbázis létrehozásának koordinálása *Biró Zsuzsanna Hanna* érdeme, az adatbázist *Bendzsák Csabával* közösen gondoztuk. Az adatbázis eddigi legfontosabb felhasználása *Karády Viktor* elemzése a tantárgyspecifikus tanulmányi eredményeségről (*Educatio*, 2013. 4. o.).

A növekedéshiány és a növekedés harmadik fő oka: az iskolaszervezet

Ha belátjuk, hogy a *Horthy*-korszak növekedéshiánya egyik fő oka a felsőoktatásba lépést ambicionáló keresztény diákok hiánya volt, akkor az is könnyedén belátható, hogy az iskolázottsági piramis közepét jelentő felső-középiskolázással kapcsolatos politika jelenti a felsőoktatás merítési bázisa szűköségének fő okát. A századforduló tantervpolitikája a szélesebb tömegek számára belátható polgári iskola és a reáliskola között átjárhatóságot teremtett. Ez némi esélyt jelentett arra, hogy a polgári iskolát elvégzők néhány százaléka főreáliskolában folytassa tanulmányait, s a főreáliskolai érettségivel beiratkozzon a műegyetemre vagy akár a bölcsészkar természettudományi szakjainak valamelyikére. Egy egyébként komplett reáliskolai érettségi birtokában – gyakran egy évvel később – sokan latin érettségit is tettek valamelyik gimnáziumban – ettől kezdve pedig a felsőoktatás valamennyi szektora nyitva állt előttük. A polgári iskola és a reáliskola közötti átjárhatóság már az 1920-as években csökkent, a '20-as évek második felében csökkent a főreáliskolák száma. A már alsó tagozatában is latint tanító reálgimnáziumok – melyekké a reáliskolák jórészt átalakultak – ötödik osztályai pedig sokkal kevésbé jelentettek vonzó továbbtanulási lehetőséget a polgáristák számára. Az 1934-es középiskolai törvény pedig egyszerűen megszüntette a reáliskolát mint iskolatípust. Ez az iskolaszervezeti átalakulás a potenciálisan felfelé tartó társadalmi rétegek iskolája a polgári iskola elől gyakorlatilag elzárta az érettségihez vezető felső-középiskolai osztályokat.

Az iskolaszervezet 1945-ös reformja megnyitotta az utat a polgári iskolákból létrejött általános iskolai felső tagozatok diákjai számára az immár négy osztályos gimnázium felé, ami viszont továbbvezetett az egyetemek felé. Az egyetemi rendszer 1945 utáni növekedésének előfeltétele tehát *nem a középiskola reformja, hanem az általános iskola létrejötte volt.*

Irodalom

1920. évi népszámlálás, összefoglaló kötet

1980. évi népszámlálás 36. kötet

B. Kádár Zsuzsanna (2009): Kéthly Anna. *Rubicon*, **20.** 4. sz.

Biró Zsuzsanna Hanna (2013): *Német szakos bölcsészek és középiskolai német-tanárok Magyarországon (1895–1945)*. Kollektív életútelemzés. PhD értekezés

- Karády Viktor (1995): A középiskolai elitképzés első történelmi funkcióváltása Magyarországon (1867–1900). *Educatio*, **4.** 4. sz. 639–667.
- Karády Viktor (2012): *Allogén elitek a modern magyar nemzetállamban. Történelmi-szociológiai tanulmányok.* (Szociológiai dolgozatok 6.) John Wesley Publisher; Wesley Egyház- és Vallásszociológiai Kutatóközpont, Budapest. 2012.
- Karady, Victor és Lucian, Nastă (1994): *The University of Kolozsvár/Cluj and the students of the Medical Faculty, 1872–1918.* Central European University, Ethnocultural Diversity Resource Center, Budapest.
- Ladányi Andor (1969): *A magyarországi felsőoktatás a dualizmus kora második felében.* Felsőoktatási Pedagógiai Kutatóközpont, Budapest.
- Mazsu János (2012): *Tanulmányok a magyar értelmiség társadalomtörténetéhez, 1825–1914.* Gondolat, Budapest.
- Nagy Péter Tibor (2006): A humboldti és a post-humboldti egyetem diplomásai a magyar társadalomban. *Educatio*, **15.** 4. sz. 703–718.
- Recensămîntul General al Populației Române din 29 decembrie 1930.* (1940) Volumul V. Editura: Institutul Central de Statistică București Tipărit: București.
- Statisztikai Évkönyvek
- Szathmári Gábor (1943): Az 1941. évi népszámlálás műveltségi adatai. *Statisztikai Szemle*. **21.** 12. sz. 643–649.
- Szögi László (1994–2013, szerk.): *Magyarországi diákok egyetemjárása az újkorban.* Sorozat. Szeged – Budapest.

A TÖRTÉNETI–ANTROPOLÓGIAI MEGKÖZELÍTÉS NAPJAINK NEVELÉSTUDOMÁNYÁBAN

Németh András

Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógia és Pszichológia Kar

Az elmúlt évtizedekben a neveléstudomány nemzetközi diskurzusaiban számos új tudományelméleti téma is megjelent. Ennek egyik jellegzetes irányzata az empirikus hagyományokra visszatekintő kognitív irányzat, amelyben a kvantitatív kutatómódszertani megközelítés dominál. A tudományfejlődés másik pólusát a posztmodern megközelítéshez kötődő megértő, hermeneutikai megalapozottságú, az emberi világ történeti megértését hangsúlyozó irányzatok, az emberi világ történeti megértését hangsúlyozó, illetve az azokhoz kapcsolódó kvalitatív nézőpont térhódítása jelenti (Németh, 2002, 2005, 2006, 2013). A fenti tudományfejlődési tendenciák háttérében az elmúlt évtizedek robbanásszerű világméretű társadalmi átalakulásai állnak. Ennek folyamataira a leggyakoribb tudástársadalom elnevezés mellett használatos az információs társadalom (information society), továbbá a poszt-indusztriális társadalom (post-industrial society), valamint a posztmodernitás (postmodernity), továbbá a Castells által használt hálózati társadalom (network society) elnevezés is (Castells, 2005; Stehr, 2007).

A korszak alapvető jellemzője a piaci folyamatok hegemoniájával párosuló globális fogyasztói társadalom térhódítása, a világméretű nemzetközi gazdasági-kereskedelmi integráció, a multinacionális cégek és a nemzetközi tőke egyre fokozódó befolyása. Az ennek részeként kiteljesedő információrobbanás hatására bekövetkezik a távközlési és elektronikus média globalizációja, ami az információ és a tudás szerepének felértékelődéséhez vezet. A posztindusztriális társadalomban az információ és tudás előállítása kerül a középpontba. A társadalom legfontosabb stratégiai erőforrása lesz az ún. kodifikált tudás, vagyis a rendszerezett koordinált információ előállítása és birtoklása. Ennek következtében egyre fontosabb szerephez jutnak a tudás előállítását és elosztását végző szakértők; a tudósok, közgazdászok, mérnökök, a számítógépes szakemberek, a különböző szakértelmiségiek.

A változások legfőbb pedagógiai összetevője a tudás szerepének gyökeres ártérkelődése, annak előállítása, termelése, adása, vétele és felhasználása iparszerű tevékenységgé válása. Az iskola által közvetített, korábbi formalizált, „tudományközeli” diszciplináris tudás helyett a gazdaság egyre inkább az adott területen azonnal felhasználható, a feladat jellege szerint szerveződő tudást igényli. Ezek gyakran több különböző tudományág eredményeiből építkező tudástartalmak (például orvosi, mérnöki tudás, kommunikációs szaktudás). A gazdasági szférákon belül kialakulnak a tudás megszerzésével, közvetítésével kapcsolatos szervezetek, önálló tevékenységgé vált az ún. tudás menedzsmen. Ezek az erőteljes gazdasági igények egyre határozottabb elvárásokat fogalmaznak meg a közoktatással kapcsolatban is (Csapó, 2004. 31. o.).

A tudományfejlődés másik pólusát a 20. század második felében kibontakozó modernizációkritikai irányzata, a posztmodern nézőpontja határozza meg, amely megkérdőjelezi a modernizáció felvilágosodásban gyökerező alapnarratívájának, a modern tudomány és technika társadalmi és kulturális haladást megalapozó egyértelműen pozitív hatását és hatóerejét. A posztmodern gondolkodók szerint a modern tudomány legitimációja arra a meggyőződésre épült, hogy annak különböző tudományos intézményei olyan alapvető intellektuális hatalommal rendelkeznek, amely képes mélyrehatóan átalakítani az egyes emberek tudatát, attitűdjeit, világnézetét. Ezen az alapon álltak – és ezt a hitet fel is használták céljaik megvalósítására – a 20. század olyan egyetemességre törekvő politikai ideológiái és mozgalmi, mint például a szocializmus és a liberalizmus. Ezek alapozták meg a töretlen fejlődés „nagy elbeszélésébe” vetett hitet. A posztmodern követői a nagy elbeszélésekkel szembeni bizalmatlanság képviselőiként szakítanak a tudományos forradalom különböző „sikertörténeteivel”, így a technikai fejlődést nem tekintik az emberi felsőbbrendűség csálhatatlan jelének. Több posztmodern gondolkodó úgy vélekedik a modern korról, hogy a természet demisztifikálásával elkezdődött annak brutális kizsákmányolása, ami végül annak teljes elpusztításához vezet. Miként a modern társadalmak válságjelenségeit elemző munkájában *Stehr* megfogalmazza, ebből a nézőpontból leginkább azok a korszakok tekinthetők a jelenleginél „jobb koroknak”, amelyekben a természet és az ember viszonyát még nem a tudomány határozta meg. (*Stehr*, 2007. 35. o.)

A tudományfejlődésre is kiterjedő kritikai attitűd háttérében a francia posztstrukturalizmus jelentős képviselői, *Foucault*, *Derrida* és *Lyotard* munkái állnak. A posztmodern lényegét megragadó alaptézis *Lyotard*, a későmodern kor különböző tudástípusait elemző *A posztmodern állapot* (La condition postmoderne 1979, magyarul: 1993) című munkájában fogalmazódik meg. Eszerint a tudományos igényű tudás státusa megváltozott, amikor az európai társadalmak az ún. posztindusztriális, a kultúrák pedig az ún. posztmodern korba léptek. A változás lényege

abban ragadható meg, hogy a felvilágosodással kezdődő modernitás alapnarratívája szerint a történelemnek formája van, „teljesítőképesseggel” rendelkezik, „valamilyen irányba halad”, és ez „fejlődést” eredményez. Ez a feltevés, mint az európai modernizáció tudományos diskurzusainak közös előfeltevése áthatotta a korszak meghatározó tudományos elméleteit, az evolúciós elméletet éppen úgy, mint a pozitivista-pragmatista tudományfelfogást, *Parsons* társadalomelméletét, vagy a marxizmus különböző irányzatait. *Lyotard* állítása szerint a 20. század utolsó harmadára ez az eszme elveszítette legitimációs erejét. Miként megfogalmazza, nem léteznek többé afféle „nagy elbeszélések” – vagyis a közös legitimációt megalapozó, átfogó történelem- és fejlődéskoncepciók –, amelyek a kora újkortól a felvilágosodáson, majd a modernizáció különböző időszakain át közös keretet biztosítottak az európai kultúrának (*Lyotard*, 1993).

A kognitív megismerés-tudomány és a tényekre alapozott oktatáskutatás

A fentiekben vázlatosan jelzett változások a tudás és a tudomány státusát is gyökeresen átformálják. A tudomány terén egyre fontosabb lesz a közös elvek által szabályozott határokon és régiókon átívelő nemzetközi tudományos kooperáció és kommunikáció, amelynek hatására létrejön egy mind összehangoltabban működő, szimbolikus értelemben és a mindennapi kommunikáció valóságos gyakorlatában is egy nyelven beszélő nemzetközi tudományos kutatóközösség. Ez a mind jobban szinkronizált, közös fegyelmező kereteket biztosító rendszer nem csupán a kutatási témák és kutatásmethodikai eljárások összehangolásában, hanem a tudományos eredmények azonos elvek szerint történő minőségbiztosításában, és azzal összefüggésben minőségi-tudományos publikációk színvonalának kritériumait szabályzó közös elvárásokban is megjelenik. Az egységesülési folyamat további közös vonása az angolszász, amerikai empirikus tudomány-szemlélet erőteljes dominanciája. Ennek folyamatai a nagy nemzetközi empirikus oktatáskutatási projektek révén egy, nemzeteken és határokon átnyúló, az oktatási rendszer, nagy társadalmi-iskolai makro-folyamataira fókuszáló, azon belül első-sorban az annak eredményeit leglátványosabban megjelenítő iskolai teljesítmények mérését középpontba helyező, kvantitatív kognitív *kutatási szemléletmódban* ragadhatók meg.

Miként az irányzat egyik neves magyar képviselője *Csapó Benő* az empirikus, illetve kognitívorientációjú neveléstudomány legújabb fejlődési folyamatait elemző tanulmányában (*Csapó*, 2011) megállapítja, a neveléstudomány nagyjából az utóbbi negyedszázadban kiteljesedő fejlődésének közös jellemzői a kutatás

nemzetközivé válása, az eredmények globális megosztása, országokon és diszciplínákon átívelő egységes tudományos értékrend kialakulása, az új eredmények folyóiratokban való közlésének felértékelődése. Ezzel összefüggésben kialakultak a tudományos folyóiratok közlési standardjai, normává vált a bírálati rendszer (peer review), megjelentek a hivatkozásokra épülő indikátorok, létrejöttek a nagy presztízsű nemzetközi tudományos folyóiratok. A neveléstudományon belül is létrejöttek a nemzetközi és nemzeti tudományos szervezetek, s kialakult az általános, illetve rész tudományok szerint szervezett, speciális tematikájú konferenciák rendszere, amelyek szelekciós rendszere szintén a benyújtott prezentációk előzetes bírálatára épült, a nemzetközi-tudományos kommunikációban szinte kizárólagos szerephez jut az angol nyelv. A számítógépes hálózatok révén az elmúlt két évtized drámai változásokat hozott az információs hozzáférés és hozzáférhetőség világában is, megteremtve az infokommunikáció új pedagógiai felhasználásának, illetve neveléstudományos kutatásának igényeit és lehetőségeit is.

Ez az empirikus megközelítés leginkább az 1970–1980-as évek neves empirikus neveléstudósai (*Bloom, Anderson, Bowman, Husén*) által 1967-ben meghirdetett program a „world as a single educational laboratory” szlogennel jellemezhető (*Husén és Postlethwaite, 1967. 27. o.*). A program nyomán az OECD elmúlt öt évtizede alatt a tagországok társadalmi-gazdasági makro-folyamatai leírására alkalmas, hatalmas statisztikai adatbázis jött létre, mely a társadalom és a gazdaság szinte minden területét átfogja, beleértve az oktatás makro-folyamatait is. Ez a rendkívül gazdag statisztikai adatsor, illetve rendszer részletesen leírja az egyes országok oktatási rendszereit, a beiskolázási adatoktól kezdve a tanárok létszámán és fizetésén át a különböző szinteken végzettséget szerzők számadataiig bezárólag.

Az empirikus vizsgálatok a kognitív tudományok szemléletmódját követve elsősorban a megismerés, gondolkodás, tanulás és tanítás iskolai és iskolán kívüli folyamatait vizsgálják. Az irányzat háttérében álló, tágabban értelmezve ún. kognitív megismerés-tudomány a 20. század utolsó harmadának az Egyesült Államokból és Nagy-Britanniából kiinduló kísérleti pszichológiai irányzata, amely azzal lép túl a korábbi hegemon irányzat, a behaviorizmus szemléletmódján, hogy újra a megismerő embert, illetve az emberi megismerés belső modelljeit állítja vizsgálatainak középpontjába. Ennek szellemében az embert olyan modelláló lényként értelmezi, akinek viselkedést nem csupán az ingerek, hanem azok belső modellje, azok reprezentációja határozza meg. Ebből adódóan elsősorban az emberi észlelés, figyelem, emlékezés, továbbá az ún. magasabb megismerési funkciók, gondolkodás és a modern nyelvészet eredményeinek felhasználásával, a nyelv jelenségeinek vizsgálatával foglalkozik. A kognitív tudományok nem képeznek egységes rendszert, számos szerteágazó irányzatuk ismeretes. A közelmúltban megjelenő további radikális irányzat, a konnektionizmus túllép a szekvenciális gondolkodásmóddal és az emberi megismerést

olyan magasan szervezett tanulóképes rendszerként értelmezi, amelyben az egyes hálózategységek a környezet statisztikai viszonyainak gyors leképezésével és a társas elvárásoknak való megfeleléssel teremtik meg a logikus gondolkodás látszatát (l. részletesen *Pléh*, 1996. 284–294. o.; *Pléh*, 1998; *Eysenck és Keane*, 2003; *Nahalka*, 1998. 125–129. o.).

A kognitív megközelítés az emberi emlékezetet az információ tárolására és előhívására kialakuló organikus rendszernek tekinti. Az ember a világra vonatkozó információit érzékszerveivel szerzi meg, az érzékszervi tapasztalatok határozzák meg észleleteit is. Az emlékezést befolyásolják az előzőleg látott, hallott, esetleg szagolt vagy tapintott dolgok. A kognitív pszichológia számos elmélete foglalkozik az emlékezet, illetve memória információtárolásával, valamint az információ későbbi előhívásának idegrendszeri reprezentációival és folyamataival, melyek többsége a téri metafora segítségével értelmezi az emlékezés folyamatait. Eszerint az emlékek az elme speciális helyein tárolódnak, ahonnan előhívhatók. A legismertebb az ún. többszöröstár-elmélet, amely szerint külön érzékelő, rövid távú és hosszú távú tárákkal rendelkezünk, az emberi agyban számos, minőségileg különböző memóriatár létezik. Ezt a felfogást bírálva több kutató a memória szerkezete helyett inkább az emlékezet idegrendszerben lejátszódó folyamataira helyezik a hangsúlyt. *Craik és Lockhart* feldolgozási szinteken alapuló modellje szerint a hosszú távú memória működését, a feldolgozás mélységét annak részletezettsége és a feldolgozás egyedisége határozza meg. Az emlékek előhívásával kapcsolatos elméletek elsősorban a felidézésre és a felismerésre összpontosítottak (vö. *Eysenck és Keane*, 2003. 184. o.).

A kognitív pszichológia szemléletmódját követik az ún. kognitív neveléstudomány kérdésfelvetései, melyek nyomán új értelmet kap a képesség és az intelligencia, továbbá az értékes, érvényes, hasznosítható tudást jellemző kompetencia, szakértelem fogalma. Az oktatáselméleti kérdések közül a tudás sajátosságaira irányuló témák kerülnek a vizsgálódás középpontjába. Így például: mi a tudás, annak milyen típusai léteznek, mi annak szerkezete, miként tároljuk az információkat. A vizsgálódás tanítás-tanulás folyamatainak változásai szempontjából legfontosabb területe a tudás olyan változásainak vizsgálata, mint a tanulás, képességfejlődés, képesség elsajátítás folyamatai, továbbá a tudással kapcsolatos tudás változásai (például a tanulás tanulása, metakogníció), a tudás változásának feltételei, egyéni különbségei, annak tartalmi kérdései (l. részletesen *Csapó*, 1992; továbbá *Csapó*, 2004. 32–36. o.).

Az irányzat attraktív eredményei közé tartoznak az iskolarendszer gyakorlati kérdéseire, például a tanulók képességeinek, tudásának felmérésére fókuszáló, különböző nagy nemzetközi kutatások. Például azok a nagyszabású iskolai teljesítményvizsgálatok, amelyek az olvasási szövegértésre, továbbá a matematikai és természettudományi tudásra irányultak. Ennek nyitánya az első nagyszabású

1959 és 1962 között lezajló IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) vizsgálat, az ún. Pilot Twelve-Country Study volt, amely 12 országban vizsgálta a 13 éves tanulók matematikai, földrajzi, természettudományos tudását, szövegértését és nonverbális kognitív képességeit (Foshay et al. 1962). Ezt követte az 1964. évi IEA matematikai tudásvizsgálat (First International Mathematics Study), majd az 1970–1971. évi Six Subjects Study, amely a korábbiak mellett vizsgálta a francia és angol mint idegen nyelv és az állampolgári ismeretek oktatásának hatékonyságát is. A későbbi években ezek a vizsgálatok négyéves ciklusban ismétlődnek a matematika és a természettudományok (Trends in International Mathematics and Science Study TIMSS) terén, ötéves ciklusban folytak a PIRLS (Progress in Reading Literacy Study) vizsgálatok, továbbá a közelmúltban lezárult IEA kompetencia vizsgálatok (Law, Pelgrum és Plomp, 2008). Ebbe a körbe tartoztak a különböző pedagóguskutatások, elsősorban szakmai kompetenciavizsgálatok (például *Teacher Education and Development Study in Mathematics* [Tatto et al. 2008]). A közelmúltban zárult le a mintegy húsz éves metszetet felölelő nagy empirikus összehasonlító vizsgálat (IEA Pre-Primary Project 1986–2003) (vö. Lehmann, 2010. 21–25. o.).

Ezek a vizsgálatok az elmúlt három évtizedben három fő területen, a szövegértés, a matematika és a természettudomány terén váltak általánossá. Ezek újabb sorozatát jelentették a 2000-ben induló PISA-felmérések, amelyek háromévenként ciklikus ismétlődéssel azt vizsgálták, hogy milyen alkalmazható tudással rendelkeznek az egyes országok tizenöt éves fiataljai. Az oktatási rendszerek teljesítményére vonatkozó nagy mérések adatai lehetővé teszik például az olyan matematikai alapokon nyugvó közgazdasági modellek megalkotását is, amelyek leírják a tudás és a gazdasági fejlődés közötti összefüggések makrofolyamatait, illetve kimutatják azok hatékonyságát. A sokdimenziójú közgazdasági elemzések nyomán lehetőség nyílik a fejlődést prognosztizáló reális forgatókönyvek elkészítésére is. Az első három PISA-ciklus eredményeinek felhasználásával a közelmúltban az OECD felkérésére elkészült egy átfogó tanulmány az egyes országok statisztikai adatait és a PISA-eredményeket felhasználva (Csapó, 2011).

Miként Csapó hangsúlyozza, az empirikus dominanciájú pedagógiai kutatás alapvető jellemzője a pragmatikus orientáció, így az újabb empirikus kutatások széles területen érintkeznek a közoktatás gyakorlati problémáival. Egyre általánosabbá válnak a konkrét problémák köré szerveződő interdiszciplináris projektek, amelyekben fontos szerepet kapnak az informatikusok, alkalmazott matematikusok, statisztikusok. Ezek a kutatások elsősorban az egyre „keményebb” módszerekkel dolgozó olyan rokondiszciplinákra alapozódnak, mint például a közgazdaságtan mind kifinomultabb ökonometriai módszerei, továbbá a pszichológia terén

a kora gyermekkori fejlesztésekre és a tanulási zavarok kezelésére, illetve az ahhoz kapcsolódó valószínűségi tesztelméletek kidolgozására fókuszáló kognitív idegtudomány nyújt jelentős támogatást ezekhez a pedagógiai kutatásokhoz (vö. *Csapó*, 2011. 172–174. o.).

Ezek az eredmények is hozzájárulnak a közelmúlt neveléstudományos fordulatának másik sajátos irányához, az *oktatáspolitikai* új, tudományos alapokra helyezését szorgalmazó közelmúltban megerősödő törekvéshez, amely a fentiekben bemutatott empirikus vizsgálatok eredményeinek az oktatáspolitikai döntések megalapozásához történő szisztematikus felhasználását szorgalmazza. Az angol–amerikai szakirodalomban ezzel kapcsolatban az *evidence-based education policy* kifejezés terjedt el, ami nagyjából a tudományos bizonyítékokon alapuló oktatáspolitikát jelöli. A magyar szakirodalomban ez *bizonyítékokra* vagy *tényekre alapozott oktatáspolitikai* elnevezéssel honosodott meg. Ennek legteljesebb hazai recepcióját *Halász Gábor* tanulmánya (2007) jelenti, amely az eredeti jelentéséből kiindulva az oktatáspolitikai döntéshozatal meghatározott vizsgálati módszerekkel kutatott és minőségbiztosítási eljáráson alapuló tényekre (bizonyítékokra) helyezését szorgalmazta. *Csapó Benő* munkáiban (2008, 2008a) ennek tágabb értelmezése jelenik meg. A tudományosan megalapozott oktatáspolitikai napjainkban mind nagyobb teret nyer, számos ország és nemzetközi szervezet tesz mind jelentősebb erőfeszítéseket kutatási kapacitásainak olyan irányú bővítése érdekében, amelyek lehetővé teszik az oktatással kapcsolatos döntések tudományos alapokra helyezését. Az OECD az elmúlt években a tényekre alapozott oktatáspolitikai elterjesztésére nemzetközi konferenciasorozatot szervezett. Némely országok (például Nagy-Britannia) oktatásügyi hatóságai képzett kutatókat alkalmaznak arra, hogy tudományos felkészültségüket hasznosítva folyamatosan elemezzék az oktatás jelenlegi vagy várható problémáit, és a szakirodalom alapján bizonyíthatóan vagy valószínűsíthetően jó megoldásokat találjanak azokra. Némely esetben a politikai döntéseket megalapozó kutatásokat indítanak (vö. *Halász*, 2007; *Csapó*, 2008, 2008a).

A posztmodern és a neveléstudomány

A tudományfejlődés kritikai vonulatát jelentő posztmodern a fenti pozitivistai racionalitásra alapozódó felfogással szemben olyan nyitott attitűd-együttesként definiálja önmagát, amelynek a 20. századi tudományosság különböző – a pragmatizmustól, az egzisztencializmustól, a marxizmustól a pszichoanalízisen át a feminizmusig, a hermeneutikáig és a dekonstruktivizmusig, valamint a poszt-empirista tudományfilozófiáig terjedő – irányzatai „ágyaztak meg”. A posztmodern szemlélet közös vonásai: a valóság és a tudás plaszticitásának, állandó

változásának hangsúlyozása és annak hangoztatása, hogy egyetlen megközelítésmód sem lehet kizárólagos a vélemények, illetve kutatási irányok kialakítása terén. Világossá vált, hogy az emberi tudást számos szubjektív tényező befolyásolja, az igazság kritikus keresését csak az ambivalencia és a pluralizmus elvének elfogadása keretezheti. A valóság nem valami szilárd adottság, hanem képlékeny, folyamatosan változó folyamat, az ember cselekedetei és vélekedései által folyamatosan formálódó „nyitott univerzum”.

A konstruktivista neveléstudomány

Az elmúlt évtizedek népszerű pedagógiai irányzata, a posztmodern számos elemét felvállaló konstruktivista neveléstudomány szintén kétségbe vonja az empirizmus tudományfelfogását. Az irányzat számos tudományos megfigyelést és elméleti kritikai észrevételt felhasználva törekszik az emberi tanulási folyamatokat új alapokra helyező olyan elméleti koncepció kialakítására, amely az oktatás terén is jól alkalmazható. Az irányzat kiinduló tétele szerint a megismerés minden formája, így a tudományos megismerés is sajátos emberi konstrukció. Az emberi megismerés nem csupán információk tárolása, annak tudatban történő kummulációja, hanem a tanulás és tudás maga is aktív konstrukciós folyamat, amelynek kialakulásában a befogadónak éppolyan kulcsszerepe van, mint az átadónak. Ennek során a tanuló által birtokolt, már meglévő kognitív struktúrái (előismeretei) kerülnek a tanulási folyamat középpontjába. Ebben a folyamatban aktív szerepet játszanak azok a korábban megszerzett ismeretei, amelyek képesek kapcsolatba kerülni az új információval. Ezek „naív elméletek”, világképek, tudományos alaposságú rendszerek, forгатókönyvek formájában léteznek a tanuló személyek tudatában (*Nahalka*, 1998. 139. o.) Ezekre az elvekre épül az 1970-es években kibontakozó konstruktivista mozgalom, amely két egymástól független irányzatként jelent meg, ezek a módszertani, illetve a radikális konstruktivizmus.

A konstruktivista megközelítés tanulásfelfogása a kognitív pszichológiával rokon módon értelmezi a megismerés törvényszerűségeit. Eszerint a tanulás az ember belső világának folyamatos építése, strukturálása, amelyben kiemelt szerephez jut az előzetes tudás (prior knowledge), amelynek használata (előrejelzés aktusa) vezet el ahhoz, hogy felismerjük az előzetes koncepciók feladásának, illetve megváltoztatásának szükségességét, vagyis a tanulás folyamatához. Eszerint a tanulás nem induktív folyamat, az új ismeret, a felfedezendő összefüggés mögött mindig ott van az értelmező kognitív struktúra. A megismerés mindig egy értelmezési keretből álló szűrő működtetésével alakulhat csak.

Az értelmezési keretek alakítását mindig maga a tanuló végzi, a kognitív rendszer annak tevékenysége révén változhat. Ebből adódóan a tanulási folyamatokat nem a külső körülmények irányítják. A belső értelmező rendszerek és a tanulás tárgyának találkozása dinamikus folyamat (vö. *Glasenfeld*, 1995; *Nahalka*, 1997; *Nahalka*, 1998. 140–149. o.).

Posztstrukturalizmus – Foucault neveléstudományos recepciója

A posztmodern tudományfelfogás nézőpontváltásában fontos szerepe volt a francia társadalomtudományos-filozófiai gondolkodás hatvanas-hetvenes években előtérbe kerülő új generációjának (például *Lacan*, *Lyotard*, *Deleuze*, *Foucault*, *Derrida* et al.). A posztmodern neveléstudomány területén is érvényesülő tudományos szemléletváltását nagymértékben befolyásolta *Michel Foucault* poszt-, illetve újstrukturalista irányzatként definiált életműve. Ennek a „tudás archeológiája” elnevezéssel elterjedt komplex metodológiai rendszerében jól megfér egymás mellett a történelemanalízis, a filozófiai fejtegetés és a műelemzés (1990, 1998, 2000a, 2000b, 2000c).

A francia filozófus munkásságának egyik fontos vonulatát alkotják az ismeretelméleti megközelítésű művek – például *Les mots et les choses* (A szavak és a dolgok, 1966), *L'archéologie de savoir* (A tudás archeológiája, 1969), amelyek a tudományos tudás létrejöttének történeti vetületét a szigorú akadémiai-tudományos gondolkodás fejlődése szempontjából vizsgálják. *Foucault* pedagógiai szempontból is jelentős későbbi munkái a hatalom mikrostruktúráit vizsgálják. 1975-ben jelent meg nagy hatású *Surveiller et punir* (Felügyelet és büntetés, magyarul: 1990) című munkája, amely a fegyelmezés és a fegyelmező hatalom társadalmi szerveződésének változásait vizsgálta. A munka kiinduló tézise szerint a középkori fegyelmezési és büntetési módszerek brutalitása helyett az egyre finomabb és civilizáltabb formák létrejötte a fegyelmezési és büntetési mechanizmusok működési területének nagyarányú kiszélesedésével jár, így elemzéseiben megjelenik a kaszárnya, a kórház, a modern gyár, az internátus, a kollégium, illetve az iskola vizsgálata is. Ezek arra utalnak, hogy egy-egy korszak fegyelmezési módszereinek különböző formái mögött olyan közös alapok állnak, amelyek változásai meghatározzák a látszólag gyökeresen eltérő funkciókat ellátó intézmények működését. Alapvető változást jelent az is, hogy az újkortól az emberi testre irányuló mind fegyelmező hatást – a katonai kiképzéstől a manufaktúrákon belüli munkafázisok kialakításáig – olyan módon változtatják meg, hogy az egész test fegyelmezése helyett inkább egy-egy pontjának készségeire helyeződjek a fegyelmező kontroll iránya. Ezáltal egyrészt megnövelt

hatékonyságú „alkalmassággá”, „képességgé” formálja azokat, másrészt a belőlük nyerhető energiát és hatalmat megfordítva azokat szigorú függőségi viszonyra alakítja át. *Foucault* aprólékos elemzései részletesen tekintik át az egyes intézmények fegyelmezési-ellenőrzési mechanizmusainak változásait, hogy ezek révén kimutassák a tudás és a társadalmi mikro hatalom minden területre kiterjedő totális jellegét (vö. *Foucault*, 1990. 189. o.; *Pokol*, 1995. 25–26. o.; *Messerschmidt*, 2007. 292–298. o.).

Az antropológiai nézőpont és a posztmodern

A posztmodern tudományfelfogás szemléleti és módszertani konzekvenciái legteltesebben a német történeti, illetve az angolszász kultúrantropológiában jelennek meg. A történeti antropológia, amelynek recepciója legkorábban a neveléstudomány történeti orientációjú részdiszciplínájában jelentkezett (*Németh*, 2010, 2012), a posztmodern jegyében – önmagát eleve olyan sokféle nézőpontot egymás mellett vizsgáló, interdiszciplináris – interkulturális tudományként értelmezi, amely a makro- és mikroszintű megközelítést a többi embertudomány tudományos nézőpontjával összeötvözve viszi tovább. Ez a posztmodern tudomány jellegét hangsúlyozó önértelmezés több szerzőnél is megjelenik. Az osztrák *Dresser* a diszciplína lényegét abban látja, hogy a „lehetőségek antropológiaként” olyan tudományos szemléletmódot testesít meg, amelynek érdeklődése minden kultúra történeti összefüggéseire kiterjed, és ezek vizsgálata során elsősorban hermeneutikai módszerek alkalmazására törekszik. Szkeptikus továbbá azokkal a történelmi modellekkel szemben, amelyek a történelmi folyamatokat egyirányú, ideális végpont felé tartó célok, az adott tértől és időtől függetlenül érvényes univerzális érvényességű kategóriák megfogalmazására törekednek. Ebből adódóan a történeti antropológia mindig egymás melletti történeteket fogalmaz meg, és programjára jellemző „radikális historizmus” szellemiségében (*Lenzen*), egyrészt az ember elemi tapasztalati élményeinek (gyermekkor, szexualitás, halál, nem stb.), másrészt a történelem és a többi tudomány évtizedek hosszú során felhalmozott tudásának historizálására törekszik. Ennek érdekében a makroszintű nézőpont struktúrákat és folyamatokat vizsgáló szemléletmódját összeötvözi hétköznapi történetének szemléletmódjával (*Dresser*, 1996. 224–226. o.). A legjelentősebb német kézikönyv szerkesztője, *Christoph Wulf* azt az interkulturális nézőpontot hangsúlyozza, melynek jegyében mind az embertudományok Európa-centrikus szemléletmódjával, mind pedig a történelem hagyományos megközelítési formáival szakítva elsősorban a jelen és a jövő nyitott problémáinak megválaszolására törekszik (*Wulf*, 1997. 14. o.).

Ez a kritikai szemléletmód több vonásában a megértő – hermeneutikai irányzatok újabb térhódítását is eredményezte. Ezek a 20. század utolsó harmadától kezdődően több egymást követő szakasz vagy más néven nagy fordulat (turn) sorozatában bontakoztak ki, amelyek első állomása ún. nyelvi fordulat (linguistic turn) volt. A kifejezés először egy *Richard Rorty* által szerkesztett, 1967-ben megjelenő munkában szerepelt (*Rorty*, 1967). A nyolcvanas évektől kezdődően az irányzat követői a történeti szövegeket, a strukturális nyelvészet és a pszichoanalízis eszközeit is felhasználó kritikai eljárás segítségével mint sajátos diskurzusokat vizsgálják. A nyelvet jelek olyan zárt rendszerének tekintik, amelyben a jelek közötti összefüggések újabb jelentéseket hoznak létre, ahol a valóság nem a diskurzuson kívüli viszonyítási alap, hanem a nyelv terméke (*Leduc*, 2006. 205. o.).

Ez az első antropológiai szemléletváltás kihatott a kultúra értelmezésének egészére. Erre utala nyelvi alapokon nyugvó kultúra-fogalom legfontosabb alapmetaforája, amely szerint *a kultúra egésze szöveggént fogható fel*. Ebben a folyamatban a kutatók érdeklődése elsősorban a kultúra jel- és szimbólum-rendszerére irányult, amelynek elméleti megalapozásában kiemelt szerepe volt a szimbolikus antropológia kiemelkedő képviselője, *Cliffort Geertz* munkásságának. Eszerint a felfogás szerint minden társadalom önmaga interpretációjára meghatározott szimbolikus kifejezési formákat, mint például művészet, színház, rituálék, ünnepek hoz létre. A különböző humán- és kultúra tudományok az elmúlt évtizedekben kialakuló új orientációs pontjai közé tartozik a tér és az idő természetének vizsgálata. Ez a szemléletváltás alapozza meg a *téri fordulatot* (spatial turn), amely arra hívja fel a figyelmet, hogy az emberi viszonylatok, a kultúra megalkotása során a jelek és szimbólumok, illetve a szöveg mellett fontos szerepe van a téri viszonylatokban reprezentálódó, megfogható matériának, az anyagi tényezőknek is.

A kultúra szimbolikus „nyelve” megértésének további új dimenzióját a képi fordulat (iconic turn) teremtette meg. Az ennek nyomán kialakuló képtudományok a képekkel, a képi világgal való foglalkozás különböző jelenkori és történeti dimenziójának feltárására vállalkoznak. A képek megismerése helyett a képek és a vizualitás segítségével történő megismerésre helyezik a hangsúlyt. Törekednek a világnak a képek segítségével, a látás és a rápillantás sajátos kultúrája révén történő megismerésére (*Bachmann-Medick*, 2009. 36–42. o.; *Wulf*, 2007).

A kultúra mint szöveg értelmezéséből következik a felismerés, hogy az emberi cselekvések mint a „kultúraszöveg sajátos” formái gazdag szimbolikus jelentés hordozói. Az emberi cselekedetekbe kódolt „testszövegek” megfejtésére vállalkozik az ún. *performatív fordulat*, mely megközelítés elsősorban *Victor Turner* ritualizációs, továbbá *John Austen* performatív nyelvi aktus elméletére alapozódik. Az emberi cselekvések performatív vonatkozásait a különböző

tudományok irányából vizsgáló megközelítések arra keresik a választ, milyen eljátszott elemei vannak a különböző emberi cselekedeteknek, amelyek például az ünnep és karnevál formájában, illetve különböző sportrendezvények, politikai események, vallási rituálék és nem utolsósorban a színház által kerülnek előadásra. Eszerint a kultúra szövegei a hétköznapi cselekedetek sajátos előadásai, a társadalmi drámák keretében kerülnek bemutatásra, amelyek színrevitele, azok kulturális szimbolizációja során kiemelt szerepük van a különböző rituáléknak.

A performatív fordulat nevelési, illetve pedagógiai vonatkozásait a közelmúltban megjelenő német pedagógiai munka (*Wulf és Zifras, 2007*) széles ívű interdiszciplináris, illetve kultúratudományos keretbe ágyazottan tárgyalja. Ennek elméleti megalapozását a szerzők *Erving Goffman: The Presentation of Self in Everyday Life* (1959), *Richard Sennett: The Fall of Public Man* (1974, magyarul: *A közéleti ember bukása, 1998*), *Pierre Bourdieu: La distinction. Critique sociale du jugement* (1979), *Michel Foucault: Histoire de la sexualité: Le souci de soi* (1984, magyarul: *A szexualitás története III.: Törődés önmagunkkal, 2001*), *Ulrich Bech: Risikogesellschaft* (1986), *Gerhard Schulz: Erlebnisgesellschaft* (1992) című munkáiban látják.

Ezek alapján úgy vélik, hogy napjaink társadalma mintegy a „színre lépés” társadalmaként értelmezhető, amelyben minden egyes ember élete olyan „kis színház” is egyben, amely az egyes embereket folyamatos nyilvános szereplésre kényszeríti. Amennyiben a pedagógia meg akarja tartani empirikus karakterét, illetve gyakorlatközelségét, kutatásainak meg kell célozni napjaink világának felfokozott erővel jelentkező performatív jelenségeinek vizsgálatát is. Ennek megalapozásában a fenti elméleti munkák mellett a korábban már említett *Victor Turner* és *John Austen* mellett *Noam Chomsky* nyelvelméleti munkásságát, továbbá a 20. század második felének különböző, erőteljes performatív karakterrel rendelkező művészeti irányzatainak (happening, fluxus, body-art, performance), valamint *Judith Butler* performatív gender-elméletének befolyását hangsúlyozzák.

A pedagógiai gyakorlat mikro-elemzéseéhez sokszínű módszertani eszköztár igénybevételére van szükség, amelyben a legkülönbözőbb megközelítések, így a fenomenológiai, etnográfiai, interakcionista, konstruktivista nézőpontok egyaránt helyet kaphatnak. A pedagógiai jelenségek performatív vonatkozásainak vizsgálata terén a legjelentősebb eredmények a rituálé kutatás terén születtek, amelynek kapcsán elsősorban a család, az iskola, a különböző médiák, továbbá az ifjúsági kultúra rituálék vizsgálata által igyekeztek azok performatív karakterét megragadni (vö. *Wulf és Zifras, 2007. 10., 19. o.*).

A nevelés és kultúra viszonyával kapcsolatos vizsgálatok megállapítják, hogy jóllehet a két jelenség szoros kapcsolatban áll egymással, azok mégsem tekinthetők egymás szinonimáinak. Inkább a valóság olyan két egymást kiegészítő

komplementer oldalát alkotják a nevelés, a kultúra eszközeként, a kultúra megszerzése pedig a nevelés céljaként fogható fel. Ebben a megközelítésben a kultúra nem ismeretek, szimbólumok és értékek statikus rendszere, hanem az emberi viselkedés ideáljainak, tartalmainak állandó változásán alapuló olyan dinamikus folyamat, amelyben fontos szerepet kap az aktív tevékenység. Lényegében minden kulturális alkotás emberek, illetve azok közösségeinek áthagyományozási folyamata, ami sajátos kommunikáció is egyben. A nevelés a folyamatos kommunikációban kibontakozó kultúraközvetítő folyamat. Az áthagyományozás bonyolult kollektív viselkedésmintáinak kialakulási folyamataira alkalmazza *James Scott* „hidden transcripts” (rejtett transzkripció, átírás) metaforát. A kutató által feltárható történeti forrásanyag kvalitatív elemzése számos rejtett tartalom, eltakart kép feltárására alkalmas. Miután a valóság számos eleme elkerüli az adott kor „hivatalos” eseményeit írásban rögzítő elit tagjainak figyelmét, azokat gyakran a hivatalos történeti elemzések is elhanyagolják. A levéltári források úgy rögzítették a különböző társadalmi eseményeket, ahogyan azokat a társadalom vezető csoportjai saját kultúrájuk részeként megélték, ahogyan azokat meg kívánták őrizni.

Az antropológiai nézőpontú „pedagógiai emlékezet” a fogalmi gondolkodás és a kultúra átszármaztatás fontos eszközének vizsgálata a nevelés jelenségeinek új elméleti és metodológiai megközelítését teszi lehetővé. A „történeti emlékezet” és jelenségeinek tudományos vizsgálata két kutató, az angol pszichológus *Frederic Bartlett* (1932) és a francia szociológus *Maurice Halbwachs* munkássága során került kidolgozásra. Az emlékezés olyan társadalmi folyamat, amelyben az idővel az adott hellyel és a szociális renddel kapcsolatos alapvető személyes emlékek olyan mnemonikai struktúrák alapján jönnek létre, amelyek révén kerülünk kapcsolatba a többi emberrel. Az emlékezés kizárólag a közös kulturális viszonyítás rendszerében értelmezhető (*Halbwachs*, 1985): az emlékezet a szocializáció folyamatában válik az egyén sajátjává. Jóllehet mindig az egyén rendelkezik emlékezettel, de az emlékezőképesség kollektív alkotás, amelynek alapvető közös mentális keretét alkotja a „kollektív emlékezet” (vö. *Assmann*, 1999. 35–43. o.).

Az amerikai pedagógiatörténész *Larry Cuban* által kidolgozott „grammar of schooling” azt a rendet vizsgálja, amelybe az iskola alapvető elemei, az iskolai oktatás tevékenységei és módszertani eljárásai betagolódnak. Az oktatás íratlan, ám megváltoztathatatlan szabályai közé sorolja például az évfolyamosztályt, a tanulók teljesítmények szerint történő csoportokba tagolását, az ismeretek tantárgyak szerinti elrendezését, a tanulói teljesítmények bizonyítvánnyal, illetve diplomával történő jutalmazását. Szerinte ez a „grammar of schooling” minden iskolai reformtörekvés ellenére elpusztíthatatlanul él tovább az iskola minden napjaiban (*Catteeuw, Depaepe és Simon*, 1998. 316–318. o.).

Összegzés: a kvantitatív és kvalitatív nézőpont egyenrangúsági „kényszere”

A neveléstudomány legújabb nemzetközi fejlődési folyamatainak vázlatos áttekintése megvilágítja a két paradigmátikus irányzat – a kvantitatív, illetve kvalitatív – komplementer jellegét, és az ebből fakadó egyenrangúsági „kényszert”. Ez azt jelenti, hogy *a különböző elméleti nézőpontok és az azokhoz kapcsolódó különböző kutatási megközelítések jellegükből adódóan egyenrangú szereplőként, egymást kiegészítve vizsgálják a társadalmi valóság (a neveléstudomány esetén a nevelés-oktatás-képzés, illetve a tágabb értelemben vett művelődés folyamatainak pedagógiai jelenségvilágát) három különböző, ugyanakkor egymással szoros kapcsolatban álló, eltérő mennyiségi és minőségi és érvényességi területét. Ezek az emberi pszichikum belső individuális szférájától az egyes szubjektumok közötti (intra-individuális) interakciókon át a társadalom makroszociális folyamatainak vizsgálatáig terjednek.*

Fontos hangsúlyozni azt is, hogy a két irány eltérő jellegéből adódóan minden egyes részszféra teljes feltárására önállóan és kizárólagosan nem alkalmasak sem a természettudományok kutatásmetodikai eljárásaiban érvényesülő, annak ok-okozati logikáját változatlan formában követő, hagyományosan értelmezett kvantitatív eszközökkel vizsgáló empirikus tudományok, sem pedig a hagyományos szellem-, történet-, illetve társadalomtudományok. Az egyik esetben a társadalmi valóságot természetszerű formaként értelmezve, objektíven megragadható tárgyi vilákként definiálják, míg a másik esetben a társadalmi valóság, az egyes individuumok, valamint a társadalmi intézmények és szerveződések strukturált, történetileg leírható összefüggéseiként állnak a vizsgálódás középpontjában (vö. Kron, 1999. 175–176. o.).

Azt is hangsúlyozni kell, hogy a társadalmi valóság makro-folyamatai kvantitatív vizsgálatának sikere nagymértékben függ attól, mennyire alapozzák kutatási előfeltevéseiket (ha úgy tetszik hipotéziseiket) a kvalitatív kutatások által feltárt szimbolikus társadalmi és individuális valóság elemeire. Ez egyben azt is jelenti, hogy a jól megfogalmazott hipotézis elképzelhetetlen egy a vizsgált jelenség emberi társadalmi-kulturális vagy mélyebb lelki kontextusait feltáró, megértő hermeneutikai előfeltevések megfogalmazása nélkül.

Hasonlóan vélekedik Pléh Csaba a pszichológia kapcsán, amikor a természettudományos, oksági és hermeneutikai, jelentéstulajdonító tudományos megközelítés dilemmáját elemezve megállapítja: „Az emberi elme gondolkodásmódja egyszerre okságtulajdonító és értelmezéstulajdonító. (...) Az, amit hermeneutikának tartunk, nem kiemel a természetből, hanem a hidat alkotja a kultúra és emberi biológiai természet között. Mi úgy vagyunk jelentésértelmező lények, hogy a természet teszi azt lehetővé” (Pléh, 2010. 579. o.).

A fentiekben bemutatott felismerésekre alapozva bontakozik ki az 1990-es évektől a megértő–értelmező tudományos hagyományokra alapozódó, ugyanakkor a kvantitatív kutatások szigorú módszertani elvárásainak is mind inkább megfelelő, a neveléstudományi kutatásokban is mind erőteljesebben érvényesülő kvalitatív társadalomtudományos paradigma. Ennek megalapozásában a fentiekben bemutatott tudományos irányzatokon túlmenően az ún. objektív hermeneutika (*Ulrich Oevermann*) mellett a narratív, illetve kvalitatív interjú, továbbá az *Anselm Strauss* és *Barney Glaser* által kidolgozott „grounded theory”, lényegét tekintve a kvalitatív adatok feldolgozására kidolgozott kutatásmetodikai szabályrendszer játszott fontos szerepet. Ennek további hozadéka, hogy a módszertani pluralizmus jegyében az elmúlt évtizedekben egyre jobban oldódnak a kvalitatív és kvantitatív eljárások közötti határok. Így az elsődlegesen kvantitatív orientációjú kutatások nem csupán empirikus megfigyelésekre épülnek, hanem azok összekapcsolódnak például a megfigyelt jelenségek interpretációjával is. A két eljárást gyakran egymással kombinált formában használják, például a kvalitatív interjút sokszor összekötik a kérdőíves vizsgálatokkal, esetleg standardizált interjú kérdésekkel, továbbá a tartalomelemzés különböző formáival, vagy azt kiegészítik a résztvevő megfigyeléssel. Ennek eredménye az a módszertani sokszínűség, amely számos elemében rokonítható a szintén ebben az időben megerősödő posztmodern tudományfelfogás szemléleti sokszínűségével (vö. *König és Zedler*, 1998. 153–166. o.).

Irodalom

- Assmann, J. (1999): *A kulturális emlékezet. Írás, emlékezés és politikai identitás a korai magaskultúrákban*. Atlantisz Könyvkiadó, Budapest.
- Bachmann-Medick, D. (2009): *Cultural Turns*. Rowolts Enzyklopädie, Reinbeck bei Hamburg.
- Castells, M. (2005): *A hálózati társadalom kialakulása*. Gondolat – Infónia, Budapest.
- Catteeuw, K., Depaepe M. és Simon, F. (1998): Forschungsprojekt „Pädagogisches Gedächtnis Flanders”. *Internationale Schulbuchforschung*, **20**. Heft 3. S. 313–325.
- Csapó Benő (1992): *Kognitív pedagógia*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Csapó Benő (2004): *Tudás és iskola*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Csapó Benő (2008a): Az oktatás Magyarországon az ezredforduló körüli évtizedekben – fejlődési tendenciák, megoldásra váró problémák. In: Benedek András (szerk.):

Program és Összefoglalók. VII: Nevelésügyi Kongresszus. Az oktatás Közügy. Budapest, 2008. 35–49.

- Csapó Benő (2008b): A tanulás és tanítás tudományos megalapozása. In: Fazekas Károly, Köllő J. és Varga J. (szerk.): *Zöld könyv a magyar közoktatás megújításáért.* Ecostat, Budapest. 217–233. http://econ.core.hu/file/download/letoltes/zoldkonyv_magyar.pdf (Letöltés: 2012. 06. 08.)
- Csapó Benő (2011): Az oktatás tudományos hátterének fejlődése. *Magyar Tudomány*, **172.** 9. sz. 1064–1076.
- Dressel, G. (1996): *Historische Antropologie. Eine Einführung.* Böhlau Verlag, Wien – Köln – Weimar.
- Foucault, M. (1990): *Felügyelet és büntetés. A börtön története.* Gondolat Kiadó, Budapest.
- Foucault, M. (1998): *Az igazság és az igazságszolgáltatási formák.* Latin Betűk, Debrecen.
- Foucault, M. (2000a): *Nyelv a végtelenhez.* Latin Betűk, Debrecen.
- Foucault, M. (2000b): *Elmebetegség és pszichológia. A klinikai orvoslás születése.* Corvina, Budapest.
- Foucault, M. (2000c): *A szavak és dolgok.* Osiris Kiadó, Budapest.
- Halász Gábor (2007): *Tényekre alapozott oktatáspolitikai. Háttér tanulmány az Oktatási Kerekasztal munkájához.* Kézirat. http://halaszg.ofi.hu/download/Evidence_based_study.pdf (Letöltés: 2012. 06. 08.)
- Halbwachs, M. (1985): *Das kollektive Gedächtnis.* Frankfurt am Main. (orig.: La mémoire collective. 1950.)
- Husén, T. és Postletwaite, T. N. (1967): Chapter 1: Intentions and Background of the Project. In: Husén, T. (szerk.): *International Study of Achievement in Mathematics. A Comparison of Twelve Countries.* Stockholm – New York, 25–34.
- König E. és Zedler, P. (1988, szerk.): *Rekonstruktionen pädagogischer Wissenschaftsgeschichte.* Deutscher Studien Verlag, Weinheim.
- Kron, W. F. (1999): *Wissenschaftstheorie für Pädagogen.* Ernst Reinhardt Verlag, München és Basel
- Law, N., Pelgrum, W. J. és Plomp, T. (2008, szerk.): *Pedagogy and ICT use in schools around the World: Finding from the IEA SITES 2006 study.* Hong Kong.
- Leduc, J. (2006): *A történészek és az idő.* Kalligram, Pozsony.
- Lehmann, R. H. (2010): Die nationale und internationale Bedeutung empirischer Bildungsforschung. In: Gauger, J.-D és Kraus, J. (szerk.): *Empirische Bildung-*

- sforschung. Notwendigkeit und Risiko*. Konrad-Adenauer Stiftung, Snkt Augustin, Berlin. 21–40.
- Lenzen, D. (2004): *Orientierung Erziehungswissenschaft*. Rowohlts, Reinbek bei Hamburg.
- Lyotard, J. F. (1993): A posztmodern állapot. In: Bujalos István (szerk.): *A posztmodern állapot*. Gondolat, Budapest. 7–146.
- Messerschmidt, A. (2006): Michel Foucault (1926–1984). In: Dollinger B. (szerk.): *Klassiker der Pädagogik*. Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden. 289–310.
- Nahalka István (1997): Konstruktív pedagógia egy új paradigma a láthatáron. *Iskolakultúra*, 5. 2. sz. 21–33., 3. sz. 22–40., 4. sz. 21–31.
- Nahalka István (1998): A tanulás. In: Falus Iván (szerk.): *Didaktika. Elméleti alapok a tanulás tanításához*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 117–158.
- Németh András (2002): *A magyar neveléstudomány fejlődéstörténete*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Németh András (2005): *A magyar pedagógia tudománytörténete*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Németh, A. (2006): The relationship between educational science at the universities and educational movements influenced by „new education” outside academia In: Hofstetter, R. és Schneuwly, B. (szerk.): *Passion, Fusion, Tension. New Education and Educational sciences*. Lang Verlag, Bern. 169–190.
- Németh András (2010): A pedagógiatörténet mintázatai: A szakmai önlegitimációtól az interdiszciplináris „új” kultúrtörténet nézőpontjáig. In: Nagy Melinda (szerk.): *Társadalmi jelenségek és változások: A Selye János Egyetem II. Tudományos Konferenciájának kötete*. Selye János Egyetem, Komárom. 389–419.
- Németh András (2012): *Magyar pedagógusképzés és pedagógus szakmai tudásformák I. 1775–1945*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- Németh András (2013): A neveléstudomány főbb fejlődésmodelljei és tudományos irányzatai. *Neveléstudomány: Oktatás Kutatás Innováció* 1. 1. sz. 18–63.
- Pléh Csaba (1996): *Kognitív tudomány*. Osiris Kiadó
- Pléh Csaba (1998): *Bevezetés a megismeréstudományba*. Typotex Kiadó, Budapest.
- Pléh Csaba (2010): *A lélektan története*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Pokol Béla (1995): *Modern francia szociológiaelméletek*. MEK, Budapest. <http://mek.oszk.hu/02000/02027/02027.htm> (Letöltés: 2012. 06. 08.)
- Stehr, N. (2007): *A modern társadalmak törékenysége*. Gondolat Kiadó, Budapest.

- Tatto, M. T., Schwille J., Senk S., Ingvarson, L., Peck, R. és Rowley, G. (2008): *Teacher Education and Development Study in Mathematics*. Michigan State University.
- Wulf, Ch. (1997, szerk.): *Vom Menschen. Handbuch Historische Anthropologie*. Beltz Verlag. Weinheim und Basel.
- Wulf, Ch. (2007): *Az antropológia rövid összefoglalása*. Enciklopédia Kiadó, Budapest.
- Wulf, Ch. és Zifras, J. (2007, szerk.): *Pädagogik der Performativen*. Beltz, Weinheim – Basel.

A DUALIZMUS-KORI PEDAGÓGIAI KÖZÉLET JELLEMZŐI A CSALÁD ÉS ISKOLA PÉLDÁJÁN

Nóvik Attila

*Szegedi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar,
Neveléstudományi Intézet*

Az utóbbi két évtizedben a dualizmus időszaka mind a gyermek- és nőtörténeti mind a professziótörténeti kutatások középpontjába került. A dualizmus-kori magyar pedagógiai sajtó ezeknek a kutatásoknak a kedvelt forrása volt.

A modern magyar iskolarendszer kialakulása együtt járt a tanítói szakma professzionalizációjával, amelynek természetes folyamányaként számtalan szakmai folyóirat jelent meg. Mivel ezeket a folyóiratokat jórészt gyakorló pedagógusok, oktatási szakemberek írták, segítségükkel feltárhatjuk az egyes pedagógusok, pedagóguscsoportok mentalitását, ismereteit, aspirációit.

A pedagógiai szaksajtó neveléstörténeti kutatásokba történő beemelésében nagy szerepe volt *Szabolcs Évának*, aki számos, metodikailag is újszerű kutatásában használta forrásként a különböző folyóiratokat. Tartalomelemzés segítségével elemezte a pedagógusok gondolkodását a gyermekről (*Szabolcs*, 1999). Ez a kutatás sajnos jórészt visszhangtalan maradt. Szintén a gyermekkortörténet szempontjából fontosak azok a kutatásai, amelyek a gyermekkép konstruálását és tartalmának átalakulásait elemzik (*Szabolcs és Hegedűs*, 2008; *Hegedűs és Szabolcs*, 2010; *Szabolcs*, 2009, 2011).

Pukánszky Béla a gyermekkép és az apaszerep változásait elemezte a *Család és Iskola* folyóirat segítségével, *Felméri Lajos* és *Hegedűs István* cikkein keresztül (*Pukánszky*, 1999, 2001, 2002). *Ernest Legouve* recepciója során egy új „apatípus”, a „gyermeküket tanító apák” figurája jelenik meg a szerzők tollán. A szobában „utazó” szülők és gyermekek toposza azonban több korabeli cikkben feltűnik, egy anya-leány kapcsolatban való megjelenését mutatta be egy korábbi tanulmányom (*Nóvik*, 2002).

A dualizmus-kori pedagógiai sajtót a reformpedagógiai és életreform-kutatások is forrásként használhatják. *Pirka Veronika* (2010a, 2010b) az életreform motívumok megjelenését vizsgálta a 20. század eleji pedagógiai sajtóban. Szintén ezeket a motívumokat elemezte *Baska Gabriella* és *Szabolcs Éva* (2005) egy szűkebb forrásbázison, a *Népművelés (Új Élet)* című folyóiratban. A gyermektanulmányi szemléletmód megjelenését a pedagógiai sajtóban *Szabolcs Éva* több tanulmányban (*Szabolcs*, 2002a, 2002b, 2008) tárta fel. Egy korábbi tanulmányomban (*Nóbik*, 2000) pedig egy tanítóegyleti gyűlés jegyzőkönyvének apropóján a reformpedagógiai gondolatok elterjedését elemeztem.

Baska Gabriella, *Nagy Mária* és *Szabolcs Éva* (2001) a korabeli pedagógiai szakajtó elemzésével vázolta fel a 19. és 20. század fordulója tanítói életvilágának jellemzőit. *Baska Gabriella* (1998) a tanítóság hétköznapijai és ünnepei elemzésével a tanítóság identitásformálásába nyújtott betekintést, később egy a 19. és 20. század fordulóján élt néptanító halálára a sajtóban megjelent laudációs szövegek segítségével mutatott rá a hőszképzés folyamatára (*Baska*, 2011). *Szabolcs Éva* (2003) A néptanítói álláshirdetéseket elemezte, *Szűcs Katalin* (2012) pedig a szakmaiz identitás alakításának mikrofolyamatait tárta fel a *Család és Iskolában* megjelent gyászjelentések (nekrológok) vizsgálatával.

Miközben, ahogy az látható, az utóbbi két évtizedben számos vizsgálat használta forrásként a pedagógiai sajtót, kevés ismerettel rendelkezünk annak jellemzőiről. A legrészletesebb adatokkal *Géczi János*nak a 19–20. század fordulója pedagógiai sajtójáról írt tanulmánya szolgál. Megállapította, hogy az „Az 1890. évben 49, 1900-ban 59, 1910-ben 92, a pedagógia világát valamiképpen megjelenítő hazai folyóirat működött” (*Géczi*, 2007. 58. o.). A fenntartók tekintetében vegyes a kép, azok „között helyi, térségi és országos egyesületek, szakférfiak és szaknők, tanfelügyelőségek, felekezetek, nyomdák és magánemberek találhatók” (*Géczi*, 2007. 58. o.). A sajtótermékek profiljáról pedig így vélekedik: „A területi és a felekezeti szempontok minden időpontban megjelenítődtek. Kontúrozottak a kisdédóvói, a népoktatási, középiskolai és a tanítóképzési igények; s a korra jellemzően kezdetben alig-alig jelentek meg a középiskolaitanár-képzés, illetve a pedagógia/neveléstudomány szempontjai” (*Géczi*, 2007. 59. o.).

Tanulmányomban a dualizmus-kori pedagógiai sajtó egyik reprezentáns képviselőjét, a *Család és Iskola* című folyóiratot vizsgálom. Elsősorban arra keresem a választ, hogy az előfizetők névsorát és a tanítónők szerzőként történő megjelenését vizsgálva mennyire jellemezhető egy pedagógiai lapnak a pedagógiai közéletben betöltött szerepe. A kutatás nem vállalkozik a vizsgált téma teljes feltárására. Célja, hogy két „esettanulmánnyal” bizonyítsa, hogy a dualizmus-kori pedagógiai sajtó segítségével a néptanítóság szakmásodásának eddig nem feltárt. A kutatás elméleti hátterét a néptanítói szakma szakmásodásával kapcsolatos vizsgálatok jelentik.

A kutatás elméleti háttere

A nyugati szociológiai és történeti kutatásokban *Talcott Parsons* 1939-es tanulmányával jelent meg a modern professziók kialakulásának vizsgálata (pl. *Parsons*, 1939; *Wilensky*, 1964; *Freidson*, 1986). A professziótörténeti kutatások a német nyelvterületen is teret nyertek (pl. *Tenorth*, 1999).

A professzionalizáció a hagyományos értelmezés szerint az a folyamat, amelynek során a korábbi céhszerű szakmai szervezetekből professzionális szakértelmiségi csoportok alakulnak ki. A magyar szakirodalomban is megtalálható ez az értelmezés. *Kovács M. Mária* az orvosi, ügyvédi és mérnöki kar politikáját vizsgálva szintén a szakértelmiségi csoportok kialakulása értelemben használja a professzionalizáció kifejezést (*Kovács*, 2001).

A kutatás elméleti háttereként szolgáló professzionalizációs elméletekkel kapcsolatban úgy vélem, hogy érdemes megkülönböztetni a professzionalizáció és a szakmásodás fogalmát. Ebben az értelmezésben a professzionalizáció kifejezetten az akadémiai szférára jellemző, amely a fehérgalléros professziók kialakulását jelenti. Szakmásodásnak ezzel szemben az alacsonyabb végzettséget igénylő, alacsonyabb presztízzsel bíró szakmák kialakulását tekintjük.

A téma közvetlen előzményeit a hazai pedagógustársadalom professzionizációs folyamataival foglalkozó kutatások jelentik. A professzionalizációs folyamatokkal kapcsolatos, 2000 után megjelent hazai neveléstörténeti kutatások összefoglalóját *Nagy Péter Tibor* adta az *Iskolakultúrában* 2011-ben megjelent cikkében (*Nagy*, 2011), melyben a szakmásodás és a professzionalizáció kifejezést ugyanarra a folyamatra alkalmazta, nem választotta szét ilyen tekintetben a népiskola és a középiskola pedagógusainak világát.

A magyar neveléstörténetírásban elsősorban *Németh András* kutatásai nyomán terjedt el a professzionalizáció vizsgálata, noha a professzionalizáció folyamatához kapcsolható jelenségeket vizsgáló kutatások már korábban is zajlottak. *Németh András* kutatásaiban éppúgy foglalkozott a középiskolai tanárság professzionizációjával (*Németh*, 2005, 2007, 2009) mint a néptanítói tudástartalom konstruálásával (*Németh*, 2008). Ez utóbbi területtel foglalkozott *Pukánszky Béla* is, aki a néptanító kézikönyvek gyermekképeinek vizsgálatán keresztül mutatta be a néptanítói tudás korszerűsödésének folyamatát (*Pukánszky*, 2005).

A képzők szolgáltatták az intézményi keretet a néptanítói tudás kanonizációs folyamataihoz. A tanítóképzés és az egyes képzők története jól feldolgozott (pl. *Donáth*, 2008a, 2008b; *Kelemen*, 2007; *Bollókné*, 1991). Az egyre szakszerűbbé és modernebbé váló néptanítói tudás elsődleges megjelenési helyei a képzésben használt tankönyvek voltak (*Pukánszky*, 2005; *Nóvik*, 2006). Szintén fontosnak tekinthető a néptanítói tudás megjelenítése szempontjából az *Elemi Néptanítók Enciklopédiája* (*Németh*, 2008).

A fenti, formális szintereken kívül létrejött a néptanítói tudás formálódásának egy jórészt informális szintere is. Ennek az informális szintérnek a médiumai voltak a folyóiratok, valamint évkönyvek, egyleti kiadványok, emlékkönyvek stb. Feltételezhető, hogy a formális szinterek aszimmetrikus hatalmi viszonyai-val szemben ebben a szintérben a hatalom és a tudás elosztása demokratikusabb mintákat követ.

A következő fejezetben ennek a pedagógiai sajtónak néhány jellemzőjét mutatom be.

A pedagógiai sajtó a dualizmus korában

Már 1868 előtt is léteztek nevelésügyi újságok. Az első 1786-ban és 1787-ben jelent meg *Merkur von Ungarn oder Litterarzeitung für das Königreich Ungarn und dessen Kronländer* címen. Szerkesztője a kor nagy polihisztor Kovacich Márton György volt. Mint a címből is látszik, a lap német nyelven jelent meg, viszont teljesen a magyar témáknak szentelve.

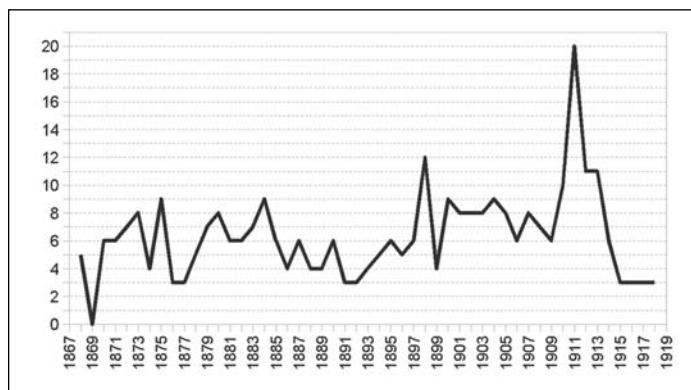
A *Merkur* megszűnése után tanügyi újság jó ideig nem létezett, habár ilyen jellegű cikkek rendszeresen jelentek meg a sajtóban. Sok közleményt tett közzé például a Tudományos Gyűjtemény, az Erdélyi Múzeum, vagy a Tudománytár is. A reformkorban a tanügyi lapok jórészt vallási lapokkal együtt jelentek meg. Ezek közül a két legjelentősebb a *Religió és Nevelés*, valamint a *Protestáns egyházi és iskolai lap* volt.

Az első magyar nyelvű, kifejezetten tanügyi újság a *Nevelési emléklapok* volt, amely 1847 és 1849 között jelentette meg füzeteit. A szabadságharc leverése után, ha nem is szűnt meg teljesen, de erőteljesen pangott a nevelésügyi irodalom. Az abszolutizmus itt sem engedett mozgásteret a nevelésügy barátainak. Jelentős változás csak 1868 után állt be.

1. táblázat. Lapindítások a dualizmus korában évtizedenként

<i>Időszak</i>	<i>Indított lapok</i>
1868 előtt	47
1868–1877	51
1878–1887	64
1888–1897	46
1898–1907	80
1908–1918	83

Az 1. ábra az évenként elindított lapok számát ábrázolja¹. Az évente átlagosan elindított lapszám 7,6 volt. A lapkiadásban az első komolyabb visszaesés az 1870-es évek közepén következett be, ezután azonban a lapszám visszaállt a korábban már megszokott szintre. Az 1880-as évek második felétől csökkent a kiadott lapok száma, alatta maradt az azt megelőző évek átlagának, és igen szeszélyes ingadozást mutatott. A század végén kezdett újra a már megszokott szint közelébe emelkedni a lapszám. Érdekesség, hogy a növekedés beindulása nem kapcsolható a millenniumhoz, hisz abban az évben nemhogy nőtt volna a megjelentetett újságok száma, hanem némileg csökkent. Az ezt követő időszak növekedési hulláma az 1910-es években tetőzött, és 1911-ben érte el a csúcspontját. Aztán a háború éveiben a kiadott lapok száma gyors csökkenésnek indult, és 1915-től addig alig látott alacsony szinten pangott.



1. ábra. Lapindítások a dualizmus korában évenként

Jelen adataink szerint a dualizmus alatt Magyarország Horvátország nélkül számolt területén 382 magyar nyelvű pedagógiai lapot adtak ki. Az egy adott évben létező újságok számát a bizonytalan adatok miatt nehéz kiszámolni.

A nevelésügyi sajtót vizsgálva szembetaláljuk magunkat az országot már akkor is jellemző főváros-központúsággal. Ugyanis Budapesten a dualizmus alatt 131 újságot adtak ki, ami az összes kiadott pedagógiai lap 34%-a. A magyar nevelésügy vidéki bázisának erősségét mutatja azonban, hogy az összes kiadott sajtótermék mintegy 2/3-át, 251 lapot vidéken adtak ki.

¹ Az összes adatot *A magyar nevelésügyi folyóiratok bibliográfiája. 1841–1958.* (Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum, Budapest) című kiadványból vettem. Az ebben található kiegészítés adatait belevettem, a bizonytalan adatokat kihagytam a számításból. Ugyancsak kihagytam a Magyarországon megjelent, nem magyar nyelvű sajtót. Ugyanakkor szükséges lenne a kiadvány adatait ellenőrizni és nagyobb adatbázisba rendezni, mely lehetővé tenné a fentieknél mélyebb elemzések elvégzését is.

Budapestet is beleértve összesen 104 helységben adtak ki a dualizmus alatt pedagógiai újságot. Ez azt jelenti, hogy a lapkiadó helységekben az átlagosan kiadott lapok száma 3,67 volt. Ha a fővárost nem számítjuk, akkor az átlagos kiadott lapszám 2,43 volt.

Ez a szám természetesen átlag. A valóság ezzel szemben az, hogy a 104 település közül 52-ben, vagyis minden másodikban csak 1 lapot adtak ki. Két lapot pedig 17 helységben adtak ki. Ez összesen 69 települést jelent. Az országos lapszámátlag alatt lévő helységek tették ki tehát az összes helység 2/3-át. Vagyis a viszonylag magas szám, a 104 település mögött az húzódik, hogy a helységek többségében csak 1 vagy 2 újság kiadására volt lehetőség.

A vidéki települések között jellemzően a hagyományos oktatási, kulturális, egyházi központok rendelkeztek a legmagasabb lapszámmal. Ezek a következők voltak (zárójelben a kiadott lapok száma): Győr (9), Szombathely (9), Debrecen (8), Pécs (8), Arad (7), Pozsony (7), Kaposvár (6), Kecskemét (6), Kolozsvár (6), Sátoraljaújhely (6), Szeged (6).

Érdekes adatokat szolgáltat a pedagógiai sajtóra vonatkozólag a megjelentetett lapok élettartamának vizsgálata. Feltűnő ugyanis, hogy a sok indított újság mellett milyen sok volt a megszűnések száma is. Ez arra utal, hogy az ügybuzgóságot igen ritkán kísérte hosszú távú siker.

A dualizmus előtt, vagy elején indított újságok közül kettő élte végig az időszakot: a *Protestáns Egyházi és Iskolai Lap* (1857–1919), valamint a *Népnevelők Lapja* (1863–1918). Két lap élte túl ezt az korszakot. Az 1867-ben indított *Országos Középiskolai Tanáregyesületi Közlöny*, valamint az egy évvel később útjára bocsátott *Néptanítók Lapja*. Az 1870-ben kiadott *Kisdiednevelés* is létezett még 1918 után. Ezek az újságok élettartamukat tekintve a dualizmus korának „sikerlapjai”.

Szintén hosszú életűnek tekinthető a *Néptanoda* (1868–1910), a *Család és Iskola* (1875–1918) vagy a *Népiskolai Tanügy* (1878–1912) is.

Ugyanakkor ezek az újságok ritka kivételeknek számítanak. A 2. táblázat mutatja, hogy a dualizmus alatt kiadott pedagógiai lapok hány naptári évben jelentek meg. Látható, hogy többségben vannak azok az újságok, amelyek csupán 1 vagy 2 évig jelentek meg. A hatodik évüket meg nem érő lapok tették ki az összes lap 59%-át.

2. táblázat. A dualizmus-kori pedagógiai lapok élettartama

Élettartam (év)	Lapok aránya	Élettartam (év)	Lapok aránya
1	18%	8	4%
2	16%	9	3%
3	10%	10	1%
4	9%	11–20	13%
5	6%	21–30	6%
6	5%	31–40	3%
7	4%	41–50	2%

A Család és Iskola előfizetői

A *Család és Iskola* Erdély legjelentősebb nevelésügyi folyóirata volt a dualizmus idején. 1875 és 1918 között adták ki. Kiadója a Kolozs-doboka megyei tanítóegyesület volt. Ahogy az előző fejezetben láthattuk, az egyik leghosszabb életű nevelésügyi folyóirat volt, így joggal nevezhető a dualizmus-kori pedagógiai szaksajtó reprezentáns képviselőjének.

1876. április 22-én tűzvész pusztított Kolozsvárott, amelyben jelentős károkat szenvedett a *Család és Iskola* pénztárnokának, *Gazsi Lajos*nak a lakása is. Odaveszett többek között a Kolozs-doboka megyei tanítóegylet könyvtára, a tagnévsorok, a pénztárkönyv, és az előfizetői névsor is. Ezért a folyóirat szerkesztőse úgy döntött, hogy az előfizetők névsorát a folyóiratban közzéteszi. Az előfizetés fél-, illetve egyéves lehetett. A közlés sok esetben átcsúszott az előfizetést követő évekre, amely megnehezítette az adatok feldolgozását. A szerkesztők öt évig publikálták a névsorokat, így ez az időszak képezi a vizsgálat tárgyát.

Az 3. táblázat az előfizetői létszám alakulását mutatja. Az adatokból látszik, hogy a vizsgált időszak első három évében az előfizetők létszáma stabilnak mondható. Az újonnan belépő és a tovább már nem fizető előfizetők számát vizsgálva azonban látható, hogy az állandónak tűnő létszám mögött nagy mozgás tapasztalható. 1880-ban a belépő új előfizetők már nem tudták pótolni a vesztett előfizetőket, így az előfizetők száma az előző évének alig több mint kétharmadára esett. A mozgások és visszaesés okaira nincs utalás a folyóiratban. Az előfizetők jövedelmének ingadozása mellett a szakmai érdeklődés elvesztése és a kezdeti lelkesedés elmúlása is szerepet játszhatott a fenti folyamatokban.

3. táblázat. A *Család és Iskola* előfizetői (1877–1981)

	<i>Előfizető</i>	<i>Vesztett előfizetők</i>	<i>Új előfizetők</i>
1877	251	0	0
1878	247	105	101
1879	240	109	102
1880	172	117	49
1881	168	56	52

A jelentős mozgásokból sejthető, hogy a *Család és Iskolának* alig voltak lojális előfizetői a vizsgált időszakban. Mindössze 15 olyan volt, aki minden félévben előfizetett, és összesen 35 olyan, aki legalább 9 félévig, tehát 5 naptári évben volt a folyóirat előfizetője. Az előfizetők 53%-a csak egy vagy két félévig fizetett elő a lapra. A leghűségesebb előfizetők a következők voltak: Állami felső népiskola (Hosszúfalu), Állami Tanítónőképezde (Győr), Állami tanítóképezde (Sárospatak),

Boga Bálint felső népiskolai igazgató (Gyergyó-Alfalú), *Dömötör Krisztina* gyermekkertésznő/tanítónő/polgári iskolai tanárnő (Kecskemét), *Gazsi József* képezdei gyakorló iskolai tanító (Kolozsvár), *Gunesch Károly* ev. luth. tanító (Kolozsvár), *Kilyéni Endre* felső népiskolai tanító (Bánnfyhunyad/Brassó), Kolozsvári Kör (Kolozsvár), *Páll Sándor* királyi tankerületi főigazgató (Kolozsvár), *Schwarzel Adél* tanítónő (Kolozsvár), *Simon Elek* polgármester (Kolozsvár), *Szentgyörgyi Lajos* ev. ref. tanító (Kolozsvár), *Szöllösi István* (Állami képezdei tanár), *Weinhold Károly* tanító (Apa-Nagyfalu/Balatonfüred).

4. táblázat. Előfizetett félévek számának alakulása

Előfizetett félév	Fő	Százalék
10	15	2,91
9	20	3,88
8	41	7,96
7	12	2,33
6	43	8,35
5	16	3,11
4	66	12,82
3	29	5,63
2	172	33,40
1	101	19,61

A lapnak tehát az elemzett időszakban nem sikerült előfizetői táborát stabilizálnia. A tartós előfizetők hiánya óvatosságra int a folyóirat tényleges hatását illetően. Ha a *Család és Iskolát* a néptanítói tudás konstruálásának egyik informális színtereként értelmezzük, akkor feltételezhetjük, hogy a lap csak kevés olvasója „tudásának” formálódására gyakorolt tartós, erős hatást a vizsgált időszakban.

További adatokat nyerhetünk az előfizetők státuszának elemzésével. A vizsgált időszakban összesen 515 különböző előfizetőt találunk. Legjelentősebb a tanítók, a tanítójelöltek és a népiskolák aránya. Bár további elemzések szükségesek, úgy tűnik, hogy a tanítójelöltek ritkán váltak állandó előfizetővé. Az ő jelenlétük az előfizetők között az egyik lehetséges magyarázata az előfizetett félévek alacsony számára. Kiemelendő, hogy a tanítónők aránya az előfizetők között messze alatta marad az országos és a kolozsvári arányszámoknak. (Erről l.: következő fejezet.)

Az intézményi előfizetők magas aránya azt sugallja, hogy a lap tényleges olvasóinak száma meghaladta az előfizetők számát. Pontos számuk azonban a jelenlegi adatok alapján nem becsülhető.

5. táblázat. A Család és Iskola előfizetőinek státusza

	<i>Fő</i>	<i>Százalék</i>
Tanító	113	21,94
Tanítónő	31	6,02
Tanítójelölt	75	14,56
Egyetemi, középiskolai tanár	18	3,50
Egyéb pedagógus	15	2,91
Egyházi személy	26	5,05
Magánszemély	30	5,83
Népiskola	83	16,12
Egyéb iskola	15	2,91
Tanítóképző intézet és tanára	27	5,24
Tanítóegylet	35	6,80
Egyéb egyesület, könyvtár	17	3,30
Tanügyigazgatás	11	2,14
Ismeretlen	19	3,69
<i>Összesen</i>	<i>515</i>	<i>100</i>

Az előfizető magánszemélyek közül 56 főről, a magánszemélyként azonosítható előfizetők 17%-áról lehet tudni a felekezeti hovatartozását. Ezek jellemzően egyházi személyek, és az előfizetői adatokból kiolvashatóan egyházi népiskolai tanítók. Az 56 fő között mind országos, mind erdélyi arányukhoz képest magasan felülreprezentáltak a reformátusok és enyhén az evangélikusok. Hiányoznak ugyanakkor a görögkeleti és görögkatolikus előfizetők.

6. táblázat. Az előfizetők felekezeti megoszlása

	<i>Fő</i>	<i>Arány (%)</i>
Református	33	58,93
Katolikus	11	19,64
Evangélikus	7	12,50
Unitárius	5	8,93

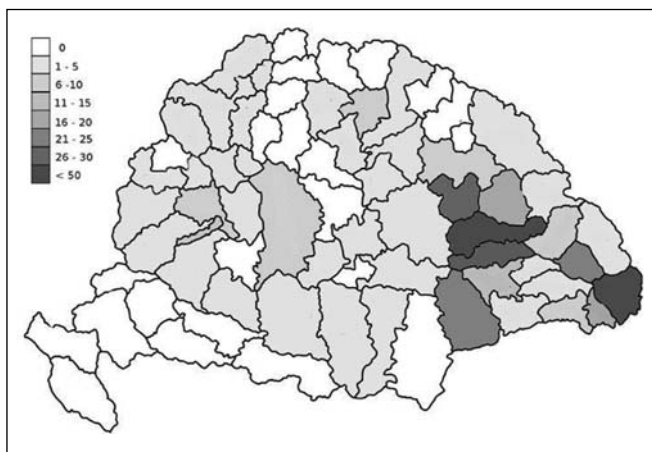
Bár a felekezeti adatok nem alkalmasak általános következtetések levonására, úgy tűnik a *Család és Iskolának* elsősorban a protestáns olvasóközönséget sikerült megszólítania.

A 7. táblázat tovább árnyalja képet. Megvizsgáltam, hogy mely településeken fizették elő a *Család és Iskolát*. Ezek közül Kolozsvár a legjelentősebb. A legtöbb (legalább 5) előfizetőt kibocsátó városok között Budapest kivételével csak erdélyi városok találhatók.

7. táblázat. A legtöbb előfizetővel rendelkező települések

<i>Település</i>	<i>Előfizető (fő)</i>
Kolozsvár	149
Zilah	20
Bánffyhunyad	18
Sepsiszentgyörgy	17
Budapest	15
Torda	11
Brassó	7
Kézdivásárhely	7
Székykeresztúr	7
Nagyenyed	6
Dálnok	5
Zágon	5

Ugyanakkor 196 olyan település volt, ahol volt legalább egy előfizetője a *Család és Iskolának*. Az előfizetők számát megyénként összesítve mutatja az 2. ábra. Az előző táblázat adataival egybecsengően látható, hogy legtöbb előfizetője Erdélyben (Kolozs, Háromszék, Szilágy és Torda-Aranyos vármegyékben) volt a lapnak. Az Erdélyen kívül fekvő országrészekben nagyon alacsony a számuk, sok esetben pedig nincs a lapnak előfizetője. Így kijelenthető, hogy a folyóirat Erdélyben jelentős ismertségre tett szert, de az adott időszakban országos ismertséggel és befolyással nem rendelkezett.



2. ábra. A Család és Iskola előfizetőinek területi eloszlása

A fenti adatok csak a legalapvetőbb jellemzőket vizsgálták. Egy újabb kutatás során az adatok további elemzésével, újabb adatok bevonásával (pl. a települések adatai) további következtetéseket lehet levonni.

Az előfizetőkre vonatkozó adatokból érdemes még egyet kiemelni: a tanítónők alacsony arányát az előfizetők között. 6%-os arányuk kétharmada volt az országos arányszámuknak. „Az 1881/82, tanév végén 20 207 tanító és 2 189 tanítónő volt, vagyis a tanítónők száma az összes létszám 9,78%-át tette. 1869 és 1882 között a tanítónők száma tehát 1 353-mal, és így évenként 113-mal szaporodott.” (Kiss, 1929. 45. o.) A következő fejezetben a tanítónők és a *Család és Iskola* kapcsolatával foglalkozom.

Tanítónők részvétele a szakmai közéletben a Család és Iskola tükrében

Az utóbbi évtizedben megélénkülő, a nőnevelés történetével foglalkozó magyar kutatások (pl. Pukánszky, 2006) elősegítették azokat a vizsgálatokat, amelyek a tanítónői szakma kialakulásának egyes részfolyamatait jól feltárták. Az egyes képzők és a tanítóképzés áttekintő története is ismert (pl. Donáth, 2008a, 2008b). Hegedűs Judit kutatásai a dualizmus korának tipikus tanítónői karrierjeit elemezték (Hegedűs, 2003). A kiemelkedő, a néptanítói elitbe tartozó tanítónők életútja is a kutatás (pl. Kéri, 1996) homlokterébe került. A századforduló tanítói életvilágával foglalkozó kutatásokban (Baska, Nagy és Szabolcs, 2001) is szempontként jelent meg a tanítónők helyzetének bemutatása.

Azzal ugyanakkor eddig nem foglalkoztak, hogy a tanítónők bekapcsolódtak-e, és ha igen, milyen módon a szakmai közéletbe. Ezért a kutatás ezen részének célja a néptanítói szakmásodás „női oldalának” feltárása volt. Azt vizsgáltam, hogy a *Család és Iskola* című kolozsvári szaklap kiválasztott időszakban megjelent számaiban szerzőként megjelentek-e a tanítónők, és ha igen, milyen módon formálták az ott zajló szakmai kommunikációt.

A tanítónők száma a dualizmus időszakában dinamikusan növekedett. 1890-ben az összes néptanító 12%-a nő volt. „A tanítóság nemek szerinti összetétele jelentősen megváltozott a két népszámlálás óta eltelt időszakban. Míg a férfi tanítók aránya csak kb. 2%-kal nőtt meg a tíz év alatt, a tanítónők száma csaknem megduplázódott (87%-os növekedés). Arányuk így az 1890-es 12%-ról 1900-ra 20%-ra nőtt meg, vagyis ekkorra már a tanítóság egy ötödét tették ki.” (Nagy, 2001. 16. o.) A törvényhatósági jogú városokban ez az arány 45% volt, Kolozsváron pedig erre az időszakra már többségben kerültek a nők a tanítói pályán.

A tanítónőképzők számának növekedése szintén dinamikus volt. Míg 1868-ban 39 tanító- és tanítónőképző volt Magyarországon, addigra ez a szám 1918-ra 91 intézményre növekedett. Érdekeség ugyanakkor, hogy ez a bővülés elsősorban a tanítónőképzők számának növekedéséből ered, míg ilyen intézményből 1868-ban csupán 5 volt, számuk 1918-ra 40-re növekedett (Kékes Szabó, 2003). Dinamikusan emelkedett a tanítónőképzőkbe járók száma is. „Míg 1868-ban 119 tanulója volt összesen 5 képzőnek, addig 1880-ban 1283 tanulót találunk összesen 16 tanítónőképzőben. Látható tehát, hogy az iskolák számának növekedése nem követi a létszám növekedését. Míg 1868-ban az egy iskolára jutó átlag 23,8 fő volt, addig ez a szám 1880-ban 80,2.” (Neszt, 2010. 315. o.)

Ezen növekedés miatt azt feltételeztem, hogy a vizsgált időszakban (1887–1891), amely egy évtizeddel későbbi, mint az előző fejezetben vizsgált időszak, a néptanítói pályán egyre nagyobb számban megjelenő tanítónők érzékelhető módon vesznek részt a *Család és Iskolában* folyó pedagógiai diszkusszió formálásában. A fenti feltételezést az alábbi részekre lehet bontani. (1) A kolozsvári tanítónők magas aránya miatt a korszakban természetes férfidominancia ellenére is magas lesz a női szerzők aránya. (2) Az „egyszerű” tanítók által írt *Pedagógiai esetek* című rovaton keresztül a hétköznapi tanítónők is megjelennek a *Család és Iskolában*. (3) A tanítónők által írt közleményekben markánsan jelennek meg a tanítónői szakma korabeli helyzetével kapcsolatos problémák.

A vizsgált időszakban 80 fő névvel is azonosítható szerző publikált a *Család és Iskolában*. Ezek közül azonban mindössze 11 nő volt. Ők a következők voltak: Binder Laura, DeGerando Antonina, (Lázárné) Kasztner Janka, Keményfi Katinka, Lubinszky Emilia, Józsa Dánielné, Schwarzel Adél, Körösi Marcsa, Czukrasz Róza, Nemessányi Adél és Pap Mari. Arányuk az összes szerző között 13,75% volt, így kijelenthető, hogy a nők szerzőként mélyen alulreprezentáltak voltak a lapban,

a *Pedagógiai esetek* című rovatban csupán két tanítónő, *Nemessányi Adél* és *Józsa Dánielné* publikált. Egyetlen nő, *Lubinszky Emilia* tanítóegyesületi titkár esetében jelenik meg valamilyen hivatalos tisztség.

A fenti adatokból látszik, hogy az első két hipotézis egyértelműen hamisnak bizonyult. Érdemes megemlíteni, hogy a lapban megjelenő nők többsége a néptanítói elithez tartozott, vagy oda tartott, igazgatónő volt vagy hamarosan az lett *Binder Laura*, (*Lázárné*) *Kasztner Janka*, *Nemessányi Adél* és *Schwarzel Adél*. *Czukrász Róza* pedig néhány évvel később a fonomimikai módszer megalapítójaként lett elismert. Vagyis miközben a tanítónők egyre nagyobb arányban jelentek meg a pályán, a vizsgált időszakban a *Család és Iskola*ban nem tudták érdemben befolyásolni a néptanítói diskurzust, a néptanítói kánon formálását.

A harmadik feltételezés sem bizonyult igaznak. A megjelenő tanítónők írásai-ban megjelenik ugyan a nőoktatás (*Binder*, 1887; *Lázárné*, 1887, 1888) kérdése, de tanulmányaik jellemzően a folyóirat olyan tipikus témái körül mozognak, mint a módszertan, vagy a család és iskola viszonya. *Nemessányi Adél* (1889) *A magántanítás előnyeiről* írt „pedagógiai esetet”. *Lázárné Kasztner Janka* (1889) pedig *Herbert Spencer* nevelésről vallott elveit ismertette az erkölcsi.

Módszertani közleményeik a földrajz és természetrajz (*Binder*, 1888, 1889) a rajz (*Körösi*, 1888), a matematika (*Schwarzel*, 1889), és az anyanyelv (*Binder*, 1890; *Czukrász*, 1890) tanításával foglalkoztak. Szintén módszertani jellegű volt *Pap Mari* (1890) cikksorozata az *emlézésről*. Ha nem is tantárgyi fókuszú, de szintén módszertani jellegű cikket írt *Keményfi Katinka* *A sympathetikus érzelmek paedagogia fontossága s mivelése* tárgyában.

A tanítónők közül többen (pl. *Binder*, 1889a, 1889b; *Schwarzel*; 1887, 1888; *DeGerando*, 1890) éles tollú, igen kritikus recenzióknak bizonyultak. Kritikáikban a témákban láthatóan magabiztosan mozogva rámutatnak a férfi szerzők által írt tankönyvek módszertani és tárgyi tévedéseire.

Érdemes megjegyezni, hogy az egyetlen, tanítónő által írt olyan cikk, amely a népoktatás szélesebb kérdéseire szólt hozzá (*Nemessányi*, 1890) csak közli a Komárommegyei királyi tanfelügyelő jelentését és ajánlásait.

A tanítónők alacsony arányára a szerzők között magyarázat lehet, hogy a *Család és Iskola* szerkesztői mind férfiak voltak. Az általuk birtokolt valós hatalom igen erősen korlátozhatta a nők részvételi lehetőségeit a szimbolikus hatalom birtoklásában. A szimbolikus hatalom alatt itt most a néptanítói tudáskánon alakításának, és az arról folyó diskurzus formálásának képességét értem. A korábban megfogalmazott hipotézisek azt feltételezték, hogy a vizsgált időszakban ebben már valamilyen formában megjelennek a nők. Hiszen a nőkérdés élénk társadalmi vitát váltott ki, megkezdődött a nők tömeges részvétele az oktatásban, kezdtek megjelenni a munkaerőpiacon stb. Érdekes megfigyelni, hogy csak a valós hatalom garantálta néhány nőnek, hogy bekapcsolódjon a szimbolikus hatalomért folytatott

„küzdelembe”, de ott is marginális szerepbe kényszerülnek a valós és szimbolikus hatalmat egyszerre domináló férfiak mellett.

A küzdelmet azért kell idézőjelbe tenni, mert a *Család és Iskolában* ebben megjelenő női szerzők nem a harc stratégiáját választják. Hanem az idomulás, alkalmazkodás stratégiáját, amelyen keresztül nem csak a bekapcsolódásra nyílik lehetőség, hanem, ahogy azt *Czukrász Róza* példája mutatja, később akár a néptanítói tudáskanon jelentős mértékű alakítására is.

Már a korszakban sem példa nélküli a női tankönyvszerző. *Swarczel Adél* például földrajz tankönyvet írt az elemi népiskola harmadik osztálya számára. De, tudomásunk szerint, *Czukrász Róza* az egyetlen közülük, aki a férfiakhoz hasonló szimbolikus hatalommal rendelkezett.

Az általa feltalált, népszerűsített olvasástanítási elvek a 20. század első felében rendkívül elterjedté váltak. „Olvasástörténetünk leghatékonyabb módszere a fonomimika volt, *Tomcsányiné Czukrász Róza* találmánya. A fonomimika – mint neve is mutatja – a hangot és a mozgást kapcsolta össze: a hanghoz egy kézmozdulatot rendelt, a kézmozdulatot mindig jobb kézzel kellett végezni, s az összeolvasáskor is alkalmazták. Az olvasástanításnak tudniillik két kritikus pontja van: a hang-betű kapcsolat kialakítása és rögzítése, valamint az összevonás/kapcsolás vagy összeolvasás. A hanghoz társított kézmozdulat bevitte a cselektedetést a tanításba (mnemotechnikai szerepe is volt), s az együttmozgással segítette az összeolvasást. *Tomcsányiné* tisztában volt a 20. század eleji reformpedagógia törekvéseivel, tagja volt a Magyar Gyermektanulmányi Társaságnak, ezen kívül igen okos tanítónő volt, elsősorban saját megfigyeléseire és tapasztalatára támaszkodott. Az 1925 és 1950 közötti ábécék fonomimikaiak voltak, a fonomimikát ajánlották a korabeli tantervek is. Rendkívül hatékony módszer volt, tudomásom szerint a tömegoktatásban csak nálunk alkalmazták, magyar találmány, olvasástanításunk jellegzetessége volt. Nyilvánvalóan azért is, mert több érzékszervet mozgatott meg, ezáltal többféle gyerektípusnak volt megfelelő; módszeressége mellett játékos is volt, s ily módon megfelelt a nagyobb mozgásigényű, egyhelyben még nehezen ülő kisgyerekeknek.” (*Adamikné*, 2006. 81–82. o.)

A fenti példák mutatják, hogy a tanítónői pálya feminizálódása nem járt a nők bekapcsolódásával a pedagógiai közéletbe és jelenlétük a vizsgált időszakban a *Család és Iskolában* nem változtatta meg a néptanítói tudásról folyó diskurzus maszkulin természetét.

A *Család és Iskolából* kiragadott példák természetesen csak egyes mikro-folyamatok megvilágítására alkalmasak, idő- és térbeli érvényességük korlátozott. Ugyanakkor felhívják a figyelmet arra, hogy a dualizmus-kori pedagógiai sajtó segítségével a néptanítói szakma szakmásodásának eddig fel nem tárt részletei ismerhetők meg.

Irodalom

- Adamikné Jászó Anna (2006): *Az olvasás múltja és jelene. Az olvasás grammatikai, pragmatikai és retorikai megközelítésben*. Trezor Kiadó, Budapest.
- Baranyai Mária, Keleti Adolf és Jáki László (1987, szerk.): *A magyar nevelésügyi folyóiratok bibliográfiája, 1841–1958*. Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum, Budapest.
- Baska Gabriella (1998): A tanítóság hétköznapijai és ünnepei az 1896. év pedagógiai sajtója alapján. In: Bábosik István és Széchy Éva (szerk.): *Új tehetségek és kutatási eredmények a hazai neveléstudományban*. Pro Educatione Gentis Hungariae Alapítvány, Budapest. 23–31.
- Baska Gabriella (2011): *Gyermek, iskola és tanítói ideál a 19. és 20. század fordulóján*. Gondolat Kiadói Kör Kft., Budapest.
- Baska Gabriella, Nagy Mária és Szabolcs Éva (2001): *Magyar tanító, 1901*. Iskolakultúra Könyvek, Pécs.
- Baska Gabriella és Szabolcs Éva (2005): Életreform-motívumok a Népművelés (Új Élet) című folyóiratban 1906–1918. *Iskolakultúra*, **15.** 2. sz. 5–11.
- Binder Laura (1887): A berlini nők kérvénye a nőnevelés érdekében. *Család és Iskola*, **13.** 178–183.
- Binder Laura (1888): A földrajz alapfogalmai kapcsolatban Szilágy-vármegye és környéke földrajzával. Írták: Boér Miklós és Bardócz Pál. *Család és Iskola*, **14.**
- Binder Laura (1888): Humboldt elve a természetrajz tanításánál. *Család és Iskola*, **14.** 124., 130–131.
- Binder Laura (1889): Földrajz a polg. l. iskolák I. osztálya számára. Írták: dr. Hunfalvy J. és Schneider János. *Család és Iskola*, **15.** 47., 55., 63.
- Binder Laura (1889): Szemléltető eszközök a hazai földrajz tanításához. *Család és Iskola*, **15.** 67–69.
- Binder Laura (1890): Helyesírás és fogalmazás. *Család és Iskola*, **16.** 56–57., 67–68., 77–78.
- Bollókné Panyik Ilona (1991): *A Budapesti Tanítóképző Főiskola*. BTF – Tankönyvkiadó, Budapest.
- Czukrász Rózsa (1890): Szépírás-minták a népiskolában. *Család és Iskola*, **16.** 89–90.
- Degerando Antonina (1890): Gazdaságtan. Írták: Dobóczky L. és Peres S. *Család és Iskola*, **16.** 62.
- Donáth Péter (2008a): *A magyar művelődés és tanítóképzés történetéből, 1868–1958*. Trezor Kiadó, Budapest.
- Donáth Péter (2008b): *Oktatáspolitikai és tanítóképzési Magyarországon, 1945–1960*. Trezor Kiadó, Budapest.

- Freidson, Eliot (1986): *Professional Powers. A Study of the Institutionalization of Formal Knowledge*. University of Chicago Press, Chicago – London.
- Géczi János (2007): A magyar neveléstudományi sajtó a 19–20. század fordulóján. *Magyar Pedagógia*, **107.** 1. sz. 57–66.
- Hegedűs Judit (2003): Tanítónői karriertörténetek a dualizmus korában. *Iskolakultúra*, **13.** 3. sz. 42–52.
- Hegedűs, Judit és Szabolcs, Éva (2010): Constructing normal/abnormal children in educational journals in Hungary 1868–1914. In: Nóbik, Attila és Pukánszky, Béla (szerk.): *Normalität, Abnormalität und Devianz*. Peter Lang, Frankfurt am Main. 237–246.
- Kasztner Janka (1887): A magyar nőnevelésről. *Család és Iskola*, **13.** 79–81.
- Kékes Szabó Mihály (2003): A tanítóképzés kritikus pontjai a dualizmus időszakában. *Iskolakultúra*, **13.** 3. sz. 17–24.
- Kelemen Elemér (2007): *A tanító a történelem sodrában*. Iskolakultúra Könyvek, Pécs.
- Keményfi Katinka (1887): A sympathetikus érzelmek paedagogia fontossága s művelése. *Család és Iskola*, **13.** 162–163., 170.
- Kéri Katalin (1996): A modern leánynevelés útjain: De Gerando Antonina. *Embernevelés*, **8.** 2. sz. 11–18.
- Kiss József (1929): *Nők a tanítói pályán*. kn., Budapest.
- Kovács M. Mária (2001): *Liberalizmus radikalizmus antiszemitizmus. A magyar orvosi, ügyvédi és mérnöki kar politikája 1867 és 1945 között*. Helikon Kiadó, Budapest.
- Körösi Marcsa (1888): Rajz a női kézimunkák szolgálatában. *Család és Iskola*, **14.** 54.
- Lázárné Kasztner Janka (1888): Továbbképző iskolák leányok számára. 1888. *Család és Iskola*, **14.** 64–66.
- Lázárné Kasztner Janka (1889): Spencer Herbert elvei az erkölcsi nevelésről. *Család és Iskola*, **15.** 6–7., 15–16., 23–24.
- Lázárné Kasztner Janka (1890): Megtiltandó-e gyermekeknek, hogy az iskolában történekről ne beszéljenek. *Család és Iskola*, **16.** 98–99.
- Nagy Mária (2001): A tanítóság a századelőn, a statisztikai adatok tükrében. In: Baska Gabriella, Nagy Mária és Szabolcs Éva: *Magyar tanító, 1901*. Iskolakultúra Könyvek, Pécs. 11–37.
- Nagy Péter Tibor (2011): A professzionalizációs folyamatok történetének kutatása a 2000-es években. *Iskolakultúra*, **21.** 1. sz. 3–8.
- Nemessányi Adél (1889): A magántanítás előnye. *Család és Iskola*, **15.** 72–173.
- Nemessányi Adél (1890): Népoktatásunk fejlesztéséről. *Család és Iskola*, **16.** 35–36., 44–45.
- Németh András (2005): A magyar pedagógus professzió kialakulásának előtörténete – a 18. században és a 19. század első felében. *Pedagógusképzés*, **3.** 1. sz. 17–31.

- Németh András (2007): A modern középiskolai tanári és tanítói szakmai tudástartalmak kibontakozásának történeti folyamatai. *Pedagógusképzés*, **5.** 1–2. sz. 5–25.
- Németh András (2008): A néptanítói tudás konstrukciója Az elemi népoktatás enciklopédiájában (1911–1915). *Iskolakultúra*, **18.** 5–6. sz. 86–102.
- Németh András (2009): A magyar középiskolai tanárképzés és szakmai professzió kialakulása a 18–20. században. *Educatio*, **3.** sz. 279–289.
- Neszt Judit (2010). *A tanítói pálya elnőiesedésének történeti előzményei*. **19.** 2. sz. 315–321.
- Nóbik Attila (2000): A reformpedagógia fogadtatása a 19. századi Kolozsváron. In: Dombi Alice és Oláh János (szerk.): *Pedagógiai célkitűzések a XIX. század pedagógiájában*. APC-Stúdió. Gyula, 181–189.
- Nóbik Attila (2002): Gyermekek a dualizmus iskolái és a család hatókörében. *Iskolakultúra*, **12.** 3. sz. 16–20.
- Nóbik Attila (2006): Népiszkolai tanítóság a 19. századi neveléstörténeti tankönyvek tükrében. *Iskolakultúra*, **16.** 4. sz. 41–48.
- Pap Mari (1890): A szóról szóra való emléztetés módjának, tárgyainak és értékének meghatározása a népiszkolában. *Család és Iskola*, **16.** 163–164., 171–172., 183., 191–192.
- Parsons, Talcott (1939): The professions and social structure. *Social Forces*, **17.** 4. sz. 457–467.
- Pirka Veronika (2010a): Az életreform „megmentés” motívumának megjelenése a 20. század eleji magyar pedagógiai sajtóban, a Népművelés példája alapján. *Iskolakultúra*, **20.** 7–8. sz. 3–14.
- Pirka, Veronika (2010b): Reformpädagogische Zeitschriften und das „normale” Kinderbild an der Jahrhundertwende. In: Nóbik, Attila és Pukánszky, Béla (szerk.): *Normalität, Abnormalität und Devianz: Gesellschaftliche Konstruktionsprozesse und ihre Umwälzungen in der Moderne*. Peter Lang Europäischer Verlag der Wissenschaften, Frankfurt am Main. 247–254.
- Pukánszky Béla (1999): Utazás a szobában: Gyermeküket tanító apák a XIX. században. *Magyar Pedagógia*, **99.** 1. sz. 97–106.
- Pukánszky Béla (2001): Felméri Lajos ismeretlen arca – a gyermekkép újszerű vonásai az első kolozsvári pedagógiaprofesszor írásaiban. In: Csapó Benő és Vidákovich Tibor (szerk.): *Neveléstudomány az ezredfordulón*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 423–432.
- Pukánszky Béla (2002): Gyermeküket tanító apák a 19. század pedagógiai irodalmában. *Iskolakultúra*, **12.** 3. sz. 5–15.
- Pukánszky Béla (2005): *A gyermek a 19. századi magyar neveléstani kézikönyvekben*. Iskolakultúra Könyvek, Pécs.
- Pukánszky Béla (2006): A nőnevelés évezredei. Fejezetek a lányok nevelésének történetéből. Gondolat Kiadó, Budapest.

- Schwarzel Adél (1887): Györffy-féle népiskolai képes tankönyvek. *Család és Iskola*, **13.** 47–48.
- Schwarzel Adél (1888): Kis földleírás. Írta: Ribáry Ferencz. *Család és Iskola*, **13.** 186–187.
- Schwarzel Adél (1889): A felsőbb osztályokban szükséges-e a szemléltetés a számtani műveletek tanításánál, s ha igen, milyen legyen az? *Család és Iskola*, **15.** 50–51.
- Szabolcs Éva (1999): *Tartalomelemzés a gyermekkép történeti kutatásában. Gyermekkép Magyarországon 1867–1890.* Tankönyvkiadó, Budapest.
- Szabolcs Éva (2002): A gyermektanulmányi és reformpedagógiai szemléletmód megjelenése a Magyar Pedagógiai sajtóban 1890–1906. In: Szabolcs Éva és Mann Miklós (szerk.): *Magyar neveléstörténeti tanulmányok I.: új szempontok, új források.* Eötvös József Könyvkiadó, Budapest. 40–54.
- Szabolcs Éva (2002): A gyermektanulmányi szemléletmód megjelenése a Magyar Pedagógiai sajtóban. *Iskolakultúra*, **12.** 3. sz. 33–38.
- Szabolcs Éva (2003): Néptanítói álláshirdetések 1901-ből. Kutatásmódszertani megfontolások. *Iskolakultúra*, **13.** 3. sz. 39–42.
- Szabolcs, Éva (2008): The emergence of child study ideas in the educational press in Hungary at the turn of the 19th–20th century In: Hopfner, Johanna és Németh, András (szerk.): *Pädagogische und kulturelle Strömungen in der k.u.k. Monarchie: Lebensreform, Herbartianismus und reformpädagogische Bewegungen.* Peter Lang Verlag, Frankfurt am Main. 135–140.
- Szabolcs Éva (2009): Az iskolás gyermekkel kapcsolatos nézetek, elvárások a pedagógiai sajtó elemzése alapján 1868–1906. In: Szabolcs Éva (szerk.): *Ifjúkorok, gyermekvilágok II.* Eötvös József Könyvkiadó, Budapest. 11–43.
- Szabolcs Éva (2011): *Gyermekből tanuló. Az iskolás gyermek 1868–1906.* Gondolat Kiadó, Budapest.
- Szabolcs Éva és Hegedüs Judit (2008): A gyermekről való gondolkodás differenciálódása a dualizmus korában. *Iskolakultúra*, **18.** 5–6. sz. 77–85.
- Szűcs Katalin (2012): A gyászjelentések pedagógiai vetületei. In: Kozma Tamás és Perjés István (szerk.): *Új kutatások a neveléstudományokban.* ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 155–171.
- Tenort, H. E. (1999) Beitrag der Erziehungswissenschaft zur Professionalisierung pädagogischer Berufe. In: Apel, H. J., Horn, K. P., Lundgreen, P. és Sandfuchs, U. (szerk.): *Professionalisierung pädagogischer Berufe im historischen Prozes.* Bad Heilbrunn. 429–461.
- Wilensky, H. (1964): *The professionalization of everyone.* *American Journal of Sociology*, **70.** 2. sz. 137–158.

EGY DOKTORÁTUS TÖRTÉNETE MAGYARORSZÁGON AZ 1920-AS ÉVEKBŐL

Orosz Gábor

Debreceni Egyetem, Neveléstudományok Intézete

Pénzes Dávid

*Eötvös Loránd Tudományegyetem,
Neveléstudományi Doktori Iskola, doktorjelölt*

Bevezetés

Prohászka – egyes kéziratári és levéltári forrásokban *Prochaska* – Lajos a hazai neveléstörténet-írás homlokterébe került az utóbbi években. Olyan tudós, aki 1948 után politikai okokból már nem taníthatott, szövegei nem jelenhettek meg, és lényegében véve 1989-ig nem is jelent meg sem róla, sem tőle tudományos szöveg.¹ Az 1989-es fordulatot követően többek között a hazai pedagógiai és filozófiai közélet, valamint az új történeti kutatások megindulása is újra felfedezte „elfeledett” öregeit és – ha felemásan is, de – megkezdődött az életművek feldolgozása (*Prohászka* esetében lásd például *Tőkéczi*, 1992; *Lackó*, 1998; *Perecz*, 2001, 2007, 2008 stb.; *Orosz*, 2004, 2012; *Mikonya*,

¹ Kivételt jelent az 1963-ban bekövetkezett halálakor egy Sz. J. monogrammal aláírt nekrológ (véltetően Szarka József, a *Pedagógiai Szemle* szerkesztője) *Prohászka Lajos (1897–1963)* címmel a *Pedagógiai Szemle*, **13.** 1963. 9. sz., a 815. oldalon és egy három oldallal megkurtított tanulmány a *Humanizmus és forradalom. Töredék a szofisztika történetéből* című írás a *Magyar Pedagógia*, **63.** 1963. 4. sz. 405–424. oldalakon. Ugyanakkor a neveléstudomány vezetői ismerték, tudtak róla, számon tartották és egyesek – többek között Szarka József, aki 1962-től volt az OPI főigazgatója – ahol tudták segítették őt.

2010),² valamint ezzel párhuzamosan a szövegek digitalizálása, ezzel is tovább segítve a recepciót.³

Jelen tanulmányunk célja, hogy bemutassa egy tehetséges fiatalember tudományos pályájának indulását, karrierjének kezdetét.

Prohászka Lajos doktori szigorlatára – amelynek keretén belül a dolgozatát is megvédte – 1920. július 28-án került sor.⁴ Olyan korszakban tette ezt, melyet mind világtörténelmi, mind hazai történeti szempontból fordulópontnak tekinthetünk. Az I. világháború, majd a trianoni békeszerződés, az őszirózsás forradalom és a Tanácsköztársaság több vonatkozásban is mélyen érintették a már fiatalon is konzervatív gondolkodót. Érzékenyen szemlélte a társadalmi változásokat: a korábbi társadalmi és gazdasági rend megváltozását, erről tanúskodnak napló-bejegyzései. Tudományos pályájának indulását pedig meghatározták a háború anyagi következményei is: például a papírhány és ennek a doktori dolgozat leadására gyakorolt közvetlen hatása.

A jelen tanulmány elkészítéséhez elsődleges forrásként az Eötvös Loránd Tudományegyetem Könyv- és Kézirattárának (ELTE EKK), az Eötvös Loránd Tudományegyetem Egyetemi Levéltárának (ELTE EL), valamint a Pécsi Tudományegyetem Levéltárának (PTE EL) anyagai szolgáltak. De nagy haszonnal forgattuk azokat a szövegeket is, amelyek a kvalifikációtörténet (*Vincze*, 2011) és a felsőoktatás általános történetével foglalkoznak (*Ladányi*, 2000), valamint az intézménytörténettel (például *Sinkovics*, 1985), illetve a hazai neveléstudomány intézményesülésével foglalkozó munkákat (*Ballér*, 1992; *Kelemen*, 1992; *Németh* és *Pukánszky*, 1997; *Németh*, 2001, 2003, 2004).

A budapesti Magyar Királyi Egyetem doktoráltatási rendje

A honi és nemzetközi tudományos életben – és magának a szaktudománynak az életében is – megkülönböztetett figyelem fordítódik az utánpótlás képzésére. A tudóssá válás mindenkor – politikai rendszerektől független (vö. *Brezsnyánszky*, 2007; *Pénzes*, 2013; *Bársony*, 2014) – első lépése a doktori fokozat megszerzése. A hazai pedagógiai tudományos életben meghatározó volt *Lubricht Ágost*, aki első világi professzorként gyakorlatilag megteremtette az egyetemi neveléstudomány alapjait (*Németh*, 2005. 8.5. fejezet).

A pesti bölcsészkar doktorálási rendjének első – általunk fellelt – változata az 1892. évi szabályzat volt. Ezt követően 1901-ben és 1915-ben jelent meg az

² A témáról részletesebb összefoglalást közöl *Golnhof* (2004).

³ *Orosz Gábor* szerkesztésében digitalizált, pedagógiai szempontból releváns szövegek (a digitális megjelenés dátumát adjuk meg): *Prohászka*, 2004a, 2004b, 2008, 2011, 2013; *Orosz*, 2008.

⁴ ELTE EL 8/I. Bölcsészdoktori szigorlatok jegyzőkönyvei 3. kötet 1913/14–1924/25. 74. o.

eredeti újabb, apróbb módosításokat tartalmazó változata.⁵ Ezenkívül a bölcsész-kari doktorálás szabályairól a *Laky Dezső-féle* gyűjtemény (1926) áll rendelkezésre.

A doktori fokozat megszerzésének első lépése – azaz az eljárás első hivatalos eseménye –, hogy a jelölt a kari dékánhoz folyamodványt nyújt be, melyhez mellékeli a születési bizonyítványát vagy keresztlevelét, tanulmányaival bővített életrajzát, melyeket érettségi bizonyítvánnyal, egyetemi/főiskolai végzettséget igazoló végbizonyítvánnyal (abszolutórium) igazol. *Prohászka Lajos* végbizonyítványát 1919. november 12-én állították ki.⁶ A szabályzat 6.§-a alapján az egyetemi tanulmányoktól eltekintettek abban az esetben, ha valaki kiterjedt szakmai, szakirodalmi munkásságával bizonyítani tudta alkalmasságát. Egy 1919-ben hozott módosítás értelmében, akik tanárképzőt végeztek, és az *Apponyi-kollégium*⁷ tagjai voltak, valamint letették a középiskolai érettségi vizsgát, a tanárképző intézeti tanári szakokból doktorálhattak (*Laky*, 1926. 285. o.). A szabályzat 8.§-a kimondja, hogy doktori szigorlatot egy fő tárgyból és két melléktárgyból kell letenni.⁸ *Prohászka* fő tárgya a Paedagógia volt, kérdezője *Fináczy Ernő*, melléktárgyai Philosophia, kérdezője *Pauler Ákos*, valamint Görög philologia, kérdezője *Hegedüs István*. Mindhárom tárgyból cum laude minősítést kapott.⁹ A 10.§ szerint a doktori disszertáció témája, valamint a doktori szigorlat fő tárgya meg kellett, hogy egyezzen. A doktori szigorlatok esetében a pedagógia fő-, illetve melléktárgyként való felvétele nem tartozott a 19–20. század fordulóján sem a legnépszerűbb tárgyak körébe. Ezt támasztják alá azok a kutatások (*Németh*, 2005. 225. o. 6. táblázat; valamint *Vincze*, 2011. 104. o.), amelyek a pedagógia tudományos életben elfoglalt helyét, presztízsét próbálják meghatározni.

A doktori disszertációk benyújtásának formai követelményét a szabályzat 11.§-a szabályozta (függetlenül a kiadás dátumától). Az 1898-ban Budapesten kiadott

⁵ A tanulmány készítése során nem végeztünk részletes filológiai vizsgálatokat. Itt tartozunk köszönetet mondani *Fecz Ágnes*nek és *Vajda Henrik*nek az Országos Széchényi Könyvtár két – digitális – könyvtárosának, akik rendelkezésünkre bocsátották mindhárom bölcsészdoktori szigorlati szabályzatot. Valamint köszönettel tartozunk *Seres Judit*nak (Szegedi Tudományegyetem, Klebelsberg Könyvtár) a *Laky Dezső-féle* kötet digitalizálásáért és rendelkezésünkre bocsátásáért.

⁶ Bölcsészettudományi Végbizonyítványok 1920–21 ELTE Egyetemi Levéltár 2C11-13. 5. sz.

⁷ A kollégiumról részletesebben l.: *Tóth*, 1992.

⁸ Mindhárom doktori szabályzat (és a *Laky-féle* gyűjtemény is) tartalmaz egy *Függelék*et, amely tantárgycsoportokban meghatározza a fő tárgyat (számmal jelölve) és (a)–(b) pontokba szedve a melléktárgyakat. A pedagógia fő tárgy esetében – mindhárom szabályzat megegyezik ebben – (a) filozófia (b) ókori, középkori vagy újkori egyetemes történelem tantárgyak voltak a „rendes” tantárgy, de ettől el lehetett térni.

⁹ ELTE EL Bölcsészdoktori szigorlatok jegyzőkönyvei 8/1. 3. kötet 1913/14–1924/25. 74. o. – 1921. év 45. bejegyzés

szabályzat¹⁰ 11.§-a alapján 50 kinyomtatott példányban kellett beadni a disszertációt. A 26.§-ban részletezték a szigorlati díjakat, amely négy tételből állt: (1) a bíráló díjából (húsz forint), (2) a szóbeli vizsgálat díjából (negyven forint), (3) a fölvatás díjából (negyvenöt forint) és végül (4) a kari pedellust megillető egy-egy forintból minden díj után. Az 1901-ben Kolozsvárott kiadott szabályzat¹¹ 11.§-a 80 kinyomtatott példányban határozta meg a beadandó disszertáció mennyiségét. A 26.§ értelmében negyven koronát kellett befizetni a doktori értekezés bírálataért, nyolcvan koronát a szóbeli vizsgáért és kilencven koronát a felavatásért. Természetesen a kari pedellust megillető, díjanként két-két korona ezután sem maradt el. A kolozsvári egyetemen kiadott szabályzat azért lehet releváns a mi történetünk szempontjából, mert a pesti és a kolozsvári bölcsészettudományi kar doktori szabályzata megegyezett. Az 1915-ben Budapesten kiadott előírás¹² 11.§-a már 100 nyomtatott példány beadását követeli meg. A díjak az 1901-ben kiadott szabályzathoz képest nem térnek el, „mindössze” 20 fillérrel nőtt a doktorrá avatás díja, amelyet mindegyik szabályzat esetében előre kellett befizetni.¹³ Mivel ekkoriban, azaz 1919 körül *Prohászkaék* még csak édesanyja – egykori vámtisztő – nyugdíjából tartották el magukat, feltételezhető, hogy ez az összeg gondot okozott a számukra.

Ahogy arról már a bevezetőben szó esett, a doktorálás szabályait is módosította a háború okán kialakult papírhelyzet (nyomdaköltségek megemelkedése és a papírhány), így a korábbi szabályokkal ellentétben *Prohászkanak* nem kellett nyomtatva beadnia munkáját. A szabály módosítása az 1917–18-as tanévben történt, a betérjesztés 1917. december 7-én érkezett, és még ugyanazon év december 22-én a levéltárban elhelyezték az iratokat.¹⁴ A módosítást *Siegescu József*¹⁵

¹⁰ Országos Széchényi Könyvtár, Törzsgyűjtemény, Raktári jelzet: 211.515.

¹¹ Országos Széchényi Könyvtár, Törzsgyűjtemény, Raktári jelzet: 206.513.

¹² Országos Széchényi Könyvtár, Törzsgyűjtemény, Raktári jelzet: 205.633.

¹³ A *Laky*-féle kötet 26.§-a ezúttal is a díjszabást ismerteti, amely – az infláció következtében – jelentősen megrágult: „a doktori értekezés bírálataért 397.800 K, a szóbeli vizsgálatért 816.000 K, a fölvatásért 925.000 K. Minden egyes díjhoz a kari pedellus számára 10.200 K díj járul” (*Laky*, 1926. 289. o.).

¹⁴ ELTE EL 8/b A Dékáni Hivatal iktatott iratai. 28. doboz, 1917/18. Iktatószám: b51.

¹⁵ *Siegescu József* (1873. augusztus 29. Székás, Krassó vármegye [ma Krassószerék] – 1931. november 12. Budapest): görög katolikus pap, irodalomtörténész, egyetemi tanár, országgyűlési képviselő. 1898-ban magyar-latin szakos oklevelet szerzett. 1910-ben nyilvános rendkívüli tanárrá, majd 1911. július 8-án – *Apponyi Albert* minisztersége idején – a román nyelv és irodalom nyilvános rendes tanárává nevezték ki. A román nyelvű tanítóképző intézetek állandó miniszteri biztosa és szakfelügyelője lett. 1919-ben a Magyarországon élő oláhok (románok) ügyeivel foglalkozó kormánybiztos. 1921–23 között a Bölcsészettudományi Kar dékánja. 1927-ben nyugdíjazták. Forrás: *Almanach...*, 1917. 78. o. és *Magyar Katolikus Lexikon*. <http://lexikon.katolikus.hu/S/Siegescu.html> (Letöltés: 2014. 07. 05.)

terjesztette be, aki a bölcsészkar nyilvános rendes tanára volt. Javaslata szerint: „A háboru a papírt és a nyomdai költségeket oly horribilis módon emelte, hogy a tanárjelöltek a doktori értekezések kinyomását alig bírják el”. Ezért a dokumentumban javasolja, hogy „a bölcsészeti doktori szigorlati szabályzat 11.§-a a háboru tartalmára és a békekötéstől számítva még két évig hatályon kívül helyeztessék”. Indoklása szerint a szabályzat 9.§-a a szigorlat alapjának a diszsertációt teszi meg, aminek – véleménye szerint – a bírálatát a bírálók el tudják készíteni a kéziratok alapján is (12.§).¹⁶

Egyetemi tanulmányai – érdeklődése a naturalizmus iránt

Prohászka Lajos 1915. szeptember 21-én iratkozott be a Budapesti Magyar Királyi Tudományegyetemre. Tanulmányait görög-latin-filozófia szakos hallgatóként kezdte meg. Az I. világháború miatt – bár eredetileg 1918–19-es tanév második félévének végén abszolválna – 1919. november 12-én szerezte meg az abszolutóriumot.¹⁷ Pályája kezdetén legalább négy terület felé orientálódott, érdekelték a művészetek és a művészetelmélet, a filozófia, a klasszika filológia, valamint a pedagógia. Erősen kötődött a görög-latin nyelven keresztül az ókori műveltséghez.

Már egyetemi tanulmányai első félévében hallgatta *Fináczy Ernőt*, aki 1901-től 1930-as nyugalomba vonulásáig az egyetem pedagógia professzora volt, és akinek hatására komolyabban kezdett foglalkozni a pedagógiával. A második tanévben is hallgatta a professzor előadásait, ezúttal *Comenius*-ről, valamint *Imre Sándort*, aki magyar neveléstörténetet adott elő.¹⁸ Művészeti tanegységeket is felvett, de nem sikerült teljesítenie, így az első évek után abbahagyta ilyen irányú tanulmányait.

A fiatal *Prohászka* nem is sejtette, hogy az 1917-es év milyen fordulatokat tartogat számára. Ebben az évben – az 1916–17-es tanév második félévében – 18. századi neveléstörténetet hallgatott *Fináczy*-nál, és a következő tanévben (1917–18) pedagógiai pályadíjat nyert.¹⁹ 1917 őszén kezdett *Rousseau*-val és *Montaigne*-nyal foglalkozni, naplójában egyre több bejegyzés található a naturalistákról, ugyanakkor *Rabelais* ekkor még kimarad a sorból.²⁰ Még ugyanabban az évben *Rousseau*-ról írt dolgozatot, majd 1917. szeptember 15-én ezt írta

¹⁶ Ezt a változtatást – *Jászi Oszkár* kormánybiztosra is hivatkozva – 1919. szeptember 18-án a Kari Tanács megerősítette. ELTE EL BTK Kari Tanácsai Jegyzőkönyvek, 8/a 52. köt. 1919/1920.

¹⁷ ELTE EL 8/l. Bölcsészdoktori szigorlatok jegyzőkönyvei 3. kötet 1913/14–1924/25. 74. o.

¹⁸ *Prohászka* egyetemi előmenetelének adatait az EKK Ms F 103/X/2 számon található indexéből vettük.

¹⁹ Erről maga *Prohászka* sem ír részletesebben az életrajzában. ELTE Levéltár BTK-1398. Dsz. Önéletrajz.

²⁰ EKK Ms F 103/X/7/d/1 – Napló, 7. könyvecske.

naplójába: „Kár, hogy a naturalizmusnak nincs igaza”.²¹ Meglehetősen fiatalon jutott erre a következtetésre, melyet később a doktori disszertációjában részletesen is kifejtett. Az 1917–18-as tanév első feléve folyamán *Fináczy*nál hallgatta a magyar közoktatás szervezetéről szóló előadást, a következő félévtől pedig szintén egy *Fináczy* előadássorozat hatására behatóbban kezdett foglalkozni *Herbart*tal.²² *Fináczy* és *Prohászka* ekkorra kialakuló mester-tanítvány viszonyának, mintegy „következményeként” 1917-től hat éven át *Fináczy* fizetés nélküli tanársegédjeként dolgozott (vö. *Orosz Gábor* kísérőírását *Fináczy*, 2009 és *Orosz*, 2010).

A pedagógiai naturalizmus pályázatát először 1914/15-ös tanévben írta ki a bölcsészeti kar, és még háromszor hirdette meg *A paedagogiai naturalizmus történeti és kritikai tárgyalása* címmel, jutalma 200 korona. A mindenkori határidő március 31. volt, az utolsó 1918-ban. A paedagogiai naturalizmusról szóló egyetemi pályázati dolgozatát 1918. április 4-én fejezte be.²³ Tizenegy nappal később népfölkelői feladatra²⁴ alkalmatlannak nyilvánították (ebben a döntésben vélhetően szerepet játszott 167 cm-es magassága is).

Az 1918. október 30-án kitört őszirózsás forradalom idején lezajlott eseményekről elítélőleg írt a naplójában. Szemlélődőként maga is részt vett az Országház előtti tüntetésen.

Az 1918–19-es egyetemi tanév *Prohászka* és társai számára meglehetősen zaklatott lehetett. Feszültségekkel terhes a végbizonyítvány megszerzése is, bizonytalan és nehézkes az álláshoz jutás. Ami a tanulmányait illeti: a tanév első félévében *Fináczy*nál felvette a *Didaktika* című tárgyat és a *Pestalozziról* szóló kurzust.²⁵ 1919 februárjában, azaz a tanév második félévének elején felfüggesztették az egyetemek autonómiáját, és *Jászi Oszkár* kormánybiztos lett. Naplója tanúsága szerint 1919 májusában felkereste *Mannheim Károlyt* és *Fogarasi Bélát*, hogy álláshoz és ezzel megélhetéshez jusson. Bejegyzése szerint legfeljebb könyvtárosi feladatra tartották alkalmasnak, amitől rendkívül elkeseredett.²⁶

²¹ EKK Ms F 103/X/7/d/1 – Napló, 7. könyvecske.

²² EKK Ms F 103/VII/17 és EKK Ms F 103/VII/19 – egyetemi jegyzetek, olvasmányjegyzetek egyetemista korából, valamint EKK Ms F 103/IX/2 – indexe. *Herbart* munkássága *Prohászka* számára mindvégig fontos marad. Tanára, *Fináczy Ernő* neoherbartista szemlélete számára is meghatározó lesz mind a tanárképzési gyakorlatában, mint pedig szakírói munkásságában. L. például: a középiskolás tanároknak íródott *Az oktatás elmélete* c. munkáját (2011).

²³ EKK Ms F 103/X/7/d/1 – Napló, 7. könyvecske.

²⁴ Vö. 1886. évi XX. törvénycikk a népfölkelésről, valamint az 1889. évi VI. törvénycikk a véderőről.

²⁵ EKK Ms F 103/IX/2 – Index.

²⁶ *Mannheim Károlyt* – vagy külföldi publikációkban *Karl Mannheim* – a tanácsköztársaság idején nevezik ki a Bölcsészkar Tanárképző Főiskolájának filozófiai előadójává. Ekkor *Fogarasi* pedig mint népbiztos a főiskolai ügyek vezetője tevékenykedik. A tanácsköztársaság bukása után mindketten emigrálnak.

1919 kora nyarán befejezte egyetemi tanulmányait, szigorlati jegye ötös lett. Ezután is megmaradt filozófiai, illetve pedagógiai érdeklődése. Tanulmányai alatt nemcsak az indexébe felvett egyetemi foglalkozásokból, az oktatók személyének megválasztásából – egyre inkább *Fináczy* és *Pauler Ákos* – következtethetünk erre, de olvasmányaiából,²⁷ vásárolt könyveiből²⁸ is. Ezeknél a többséget kitevő szépirodalmi művek mellett a szakmai tartalmúak közül jelen vannak a gondolati-filozófiai és a pedagógiai olvasmányok is.²⁹ A magyar mellett, a németen kívül olvasott és írt francia nyelven is. A tudományos társaságok tevékenységéről a '20-as évek elején kezdett tájékozódni, a Magyar Filozófiai Társaság és a Magyar Paedagogiai Társaság tagja lett, de a későbbiekben a Magyar Történelmi Társulat munkája iránt is érdeklődött. Már a tudományos pályára való készülés szempontjából is fontos volt számára a társasági tagság, és a későbbiekben is az egyik legmeghatározóbb tevékenysége lett szakmai életének.

A pedagógiai naturalizmus kritikája

Prohászka doktori disszertációja három példányban maradt fenn.³⁰ Az első ismert változat 1918-ból származik, amely – a későbbi, megvédett szöveghez képest – alcímekkel (címsorokkal) pontosan tagolt. Ez az a bizonyos, korábban már említett, *Pauler*-díjban – névadó: *Pauler Tivadar* – részesült pályamunka. Bár nyomtatásban végül sohasem jelent meg,³¹ az 1933 és 1936 között kiadott *Pedagógiai Lexikonban* a disszertáció anyagát felhasználva készítette el a *Naturalizmus* szócikket.³²

²⁷ EKK Ms F 103/X/7/d/8 – Jegyzetek olvasmányaimból – I–IV. füzet.

²⁸ EKK Ms F 103/X/7/d – Noteszek, jegyzetek, naplók.

²⁹ EKK Ms F 103/X/7/d/10 – Beszerzendők lajstroma.

³⁰ A beadott, megvédett disszertáció az EKK MS F 103/II./3 – 89 oldal és jegyzetek – Egyetemi doktori értekezés jelzeten érhető el. A pályaműként benyújtott anyagok pedig: EKK Ms F 103/II/2/1 – A paedagógiai naturalizmus 1918. Budapest. Egyetemi pályatétel – k. m. aláírt. 125 oldal 21×15 cm lapokon és EKK Ms F 103/II/2/2 – A paedagógiai naturalizmus történeti és kritikai tárgyalása – egyetemi pályamunka jelisével – k. m. 1–67., 68–150. o. 2 kemény-borítással bekötött füzet.

³¹ A doktori disszertációt 2012-ben digitalizáltuk. Jelen tanulmányban az eredeti, 1920-as dátumot szerepeltetjük de a kéziratban lévő digitalizált szöveg oldalszámait adjuk meg.

³² *Fináczy Ernő*, *Kornis Gyula* és *Kemény Ferenc*, valamint csehszlovákiai és más külföldi pedagógusok közreműködésével és szerkesztésében jelent meg a *Pedagógiai Lexikon*. *Prohászka Lajos* is aktívan közreműködött a lexikon szócikkeinek elkészítésében, valamint sokat segített *Fináczynak* is. A *Prohászka* által írt *Naturalizmus* szócikk (344–349. o.) egy filozófiai bevezetővel indít, majd a 345. oldaltól részletesen ír a pedagógiai naturalizmusról. Ebben a szócikkben tömören összefoglalja a disszertációjában olvashatókat. II. rész. Révai Irodalmi Intézet kiadása, Budapest, 1936. 1–964. o.

Nem csak a lexikon szócikkénél használta fel korai munkáját a szerző, hanem későbbi munkáinál, egyetemi előadásainál is.³³

Az 1918-ban írt nyertes pályamunka, majd az 1920-as disszertáció még nem a sprangeri értelemben vett klasszikus kultúrfilozófiai alapokon íródik, noha egy sajátos kultúrfilozófiai elmélet az alapja, amelynek kulcsfogalmai az egymással ellentétben álló, önmagát építő természet és az ember által alkotott *kultúra*. Olyan gondolkodásmód, szellemiség ez, amely anélkül, hogy egyáltalán ismerné a kultúrfilozófiát és az abból épülő pedagógiát, képes arra, hogy azt megismerje, befogadja és kiépítse saját kultúrpedagógiáját. *Prohászka Lajos* a későbbiekben megismerte, tanulmányozta a kultúrfilozófiát, meg is kezdte felépíteni saját rendszerét, de ez – elsősorban a történelmi események és azok politikai következményei miatt – valójában sohasem készült el. Ennek a kultúrfilozófia-kultúrpedagógia megismerése szempontjából fontos történetnek a feltárása egy későbbi önálló kutatás témája lehet.

Mielőtt az írásról magáról szót ejtenénk, érdemes tisztázni, hogy mit ért a tudomány pedagógiai naturalizmus alatt. A pedagógiai naturalizmus azoknak a gondolati irányoknak, később tudatos mozgalmaknak az összefoglaló neve *Prohászka* idejében, amelynek képviselői a hagyományos pedagógiai gyakorlattal szemben határozzák meg önmagukat, elutasítják a direkt nevelői beavatkozást, a nevelés alapjává és kiindulópontjává pedig a gyermeki természetet teszik. Kortárs kutatók, így például *Németh András* e fogalom meghatározásakor a humanizmusban határozzák meg a jelenség gyökerét (*Németh és Pukánszky*, 1999. 245. o.). Ez a megközelítés már *Prohászka*nál is jelen van, noha a kérdés tárgyalását az antik görög kultúrában felbukkanó gondolatokkal kezdi. Manapság összefoglaló néven reformpedagógiaként emlegetik mindazokat a törekvéseket, amelyeket *Prohászka* még pedagógiai naturalizmus néven foglал össze. A fogalom hazai értelmezésének kialakítása szempontjából nagy jelentősége van az általa alkotott magyarázatnak, s konkrétan a korábban említett, az 1933–36-os *Pedagógiai Lexikon*ban megjelent szócikknek.

Pályamunkájában és későbbi disszertációjában a naturalizmus eredeti forrásoként a sztoicizmust határozza meg, melynek képviselői zászlajukra tűzik a természet-elvűséget. A természet ebben az összefüggésben *Prohászka* szerint öntudatos princípiummá válik, és sokkal inkább eszmény, semmint adottság az ember számára. Amennyiben azonban új eszmény, úgy éppen az emberi kultúrával áll szemben, amely értelmezés már a fiatal *Prohászka* számára is elfogadhatatlan. Úgy véli, hogy a reneszánsz érleli meg a sztoikus gondolatot: „*Montaigne* az stoától vette

³³ Példák a későbbi felhasználásra: ELTE EKK Ms. F. 103/I/17-ben, a *Pestalozzi* előadásban (1941) egy bekezdés szó szerint olvasható. *A nevelés története a hellenizmus korában* ELTE EKK 1947/48/I. sokszorosításban – ELTE EKK Ms. F. 103/I/12 – és A platonista *Cicero* szövegben – Ms. F. 103/III. Kultúrfilozófia 7.

a természetesség jelszavát és a későbbi naturalistáknál is – bár talán csak sokszor közvetve – érvényesül a stoicizmus befolyása” (*Prohászka*, 1920. 2. o.).

Szövege bevezető lépései után végigtekinti az európai kultúra történetét, kimutatva azokat a pontokat, ahol a naturalizmus teret nyer. E térnyerés mindig az emberi kultúra hanyatlásával van összefüggésben. Azokkal a periódusokkal, amikor, ahogy fogalmaz: „az emberi akarat kimerül, amikor az eszmények elfakulnak, a belső hajtóerejük ellankad, és ez visszahat magára a kultúrára is; a fejlődés egysége és egyensúlya megbomlik, mesterkélttségbe vész; különbségek, fölszíniesség jutnak uralomra és ez a közlélekben sajátos feszültséget hoz létre. Ilyenkor azután élénken érezhetővé válik a természetes adottságtól való eltávolodás és föllép a naturalizmus, amely a tudományban és a haladásban akarja látni az elfajulás forrását és ezért követeli, hogy vissza kell térni ismét a természethez, az ösztönhöz, az egyszerű igénytelen életkörülményekhez, ahol megennyhülést találni és új erőt lehet meríteni” (*Prohászka*, 1920. 1. o.).

A disszertáció lényege tehát, hogy bemutatja a napjainkban is a neveléstörténeti kánonhoz tartozó gondolkodók életművének azon elemeit, amelyek összefüggésbe hozhatók a későbbi naturalisztikus pedagógiával. Kiemelten foglalkozik *Vittorino da Feltre*, *Rotterdami Erasmus*, *François Rabelais*, *Michel de Montaigne*, *J. A. Comenius*, *John Locke* életművével, hogy azután *Rousseau*-nál hosszasan elidőzzön. Ezután következnek a filantropisták, majd *Kant*, *Goethe* és *Pestalozzi*, *Herbert Spencer* és *Tolsztoj*. *Nietzsche* „felsőbbrendű emberét” is a természetelvűség produktumának tekinti, és mint ilyet végső soron pedagógiai problémának. A nevelés történetéből is jól ismert nevek mellett olyan életművekkel is foglalkozik, akiket ma már kevésbé ismerünk, de akiknek befolyása lehetett a jelentőssé váló alkotókra, s akiknek szövegeihez a több nyelven beszélő *Prohászka* hozzájuthatott.

Úgy tűnik, saját százada kritikus gondolkodóinak munkáiban is jártas volt, hiszen ismerte kortársai radikális retorikáját. Szövegében említi *Ellen Keyt*, aki szerint kollektív elbutulás felé irányítjuk iskoláinkkal az új generációt, *Heinrich Pudort*, aki a kortárs iskolákat börtönöknek tekinti, ahol megdermed a fantázia, és mások mellett *Paul Lacombe*-ot, aki szerint az iskola a kényszer és a megfélemlítés eszközeire támaszkodik.

A kultúrtörténeti áttekintés jó alapot nyújtott a számára ahhoz, hogy kifejtse saját nézeteit. *Prohászka* már ekkor is abban hitt, hogy a kultúra építésével az ember a fejlődést szolgálja. A kultúrának megvan az a sajátos funkciója is, hogy időnként eszközként bevethető legyen a természet visszahúzó erejével szemben: „A kultúra – és hasonló módon a tudomány és művészet, a vallás és erkölcs és a nevelés is – föllendülés a természet szigorú megkötöttségéből, törekvés egy – a tények világának elébe kerülő, magában álló és magában élő – eszményvilág felé és ennyiben gyakran határozottan küzdelem a természet ellen” (*Prohászka*,

1920. 1. o.). Úgy vélte, hogy az erőfeszítés, az önmegtagadás és a küzdelem, amely a kultúra elsajátításához kell, és amelyet a naturalisztikus nevelés hívei elvetnek, szükséges a jellem fejlődéséhez. A „pozitív” ráhatás a megítélése szerint nem erőszak a gyermekkel szemben.

Szövegének konklúziója határozott állásfoglalása ellenére mégsem az, hogy a naturalizmust teljességgel el kellene vetni. Kiegyensúlyozott hangvételű írásának végén olyan nézetrendszerként határozza meg a naturalizmust, amellyel gazdagítható a pedagógiai gondolkodás, de mint önálló konstruktív elmélet, véleménye szerint nem elfogadható.³⁴

Prohászka vizsgálja és avatása

A védés körülményeiről – a már korábban is idézett – naplójából értesülhetünk. Ebben részletesen, hosszan ecsetelve ír arról, hogy mennyire izgult, mennyire fáradt volt, és azt is hosszasan tárgyalja, hogy saját teljesítményével mennyire elégedetlen volt. Erről a napról – már-már túlzón – mindent leírt: mit vett fel, hogyan készült, milyen hatással voltak izgalmára a készülődés pillanatai. Végül szomorúan konstataálta, hogy az adott pillanatban izgalmában szóhoz sem jutott, talán korábbi teljesítménye okán kaphatott cum laude minősítést. A naplójába bejegyezte azt is, hogy elment *Pauler Ákos* várbeli lakására megköszönni segítő magatartását a doktoráltatásánál. Arról, hogy ez a fajta köszönet szokás volt-e, nincs tudomásunk, az viszont bizonyos, hogy *Prohászka*nak fontos lehetett, hiszen bejegyzést készített róla. Ugyanakkor *Fináczy Ernő*ről nincs hasonló bejegyzés, mégis valószínűsíthető, hogy őt viszont meghívták a családhoz ebédre vagy vacsorára.³⁵

A doktori szigorlat jegyzőkönyve szerint a doktorrá avatása 1920. július 31-én történt meg. A doktorrá avatás szertartása öt fő lépésből állt:³⁶ (1) a rektor megnyitotta a doktoravató tanácsulást, majd felkérte az egyik jelöltet, hogy adja elő kérelmét; (2) fogadalom, melynek során a doktorjelöltek esküt tettek; (3) felavatás; (4) doktorrá fogadás (a jelöltek a rektor és az öt dékán elé léptek és kezet fogtak); végül (5) a felavatottak egyike köszönetet mondott, majd a rektor elmondta jókívánságait, végül bezárta az ülést. *Prohászka* esetében azonban az avatást a Kar és a Kari Tanács szervezte és a jelölteket *Angyal Dávid* dékán avatta doktorrá, az ő aláírása szerepel *Prohászka* doktori oklevelén is.³⁷

³⁴ A disszertációról részletesen lásd: Péntes Dávid: *Prohászka Lajos a pedagógiai naturalizmusról. Egy leendő kultúrfilozófus kritikai észrevételei a reformpedagógiákkal kapcsolatban.* (kézirat)

³⁵ Vö. EKK Ms F 103/XI – *Prohászka Lajos*hoz írt magyar levelek.

³⁶ ELTE EL F-II. Egyéb nyilvántartások és iratok. 5. doboz – A doktorrá avatás korabeli rituáléja a fennmaradt iratok szerint még az 1950–51-es tanévben is érvényben volt.

³⁷ EKK Ms F 103/7e (Mellékletek – 7. egység) – *Prohászka Lajos* bölcsészdoktori oklevele.

Prohászka élete a doktori után – összegzés

A doktori szigorlat után – 1923. február 1-jén³⁸ – *Prohászka a Klebelsberg Kuno* által alapított Országos Magyar Gyűjteményegyetem³⁹ könyvtárában kezdett dolgozni. A gyűjteményegyetem lényegében véve egy integrált intézmény volt, amely az 1922. évi XIX. törvénnyel jött létre. Magába foglalta az Országos Levéltárat, a Nemzeti Múzeumot, a Szépművészeti Múzeumot, az Iparművészeti Múzeumot és az Egyetemi Könyvtárat. Az intézmény egészen 1934-ig létezett, ekkor – az 1934. évi VIII. törvénnyel – megteremtették a Magyar Nemzeti Múzeumot, és egyben átszervezték a nemzeti közgyűjteményeket is. A könyvtár mellett megtartotta fizetés nélküli tanársegédi állását is. Rendszeresen publikált, valamint előadásokat tartott a Magyar Paedagógiai Társaság és a Magyar Filozófiai Társaság rendezvényein.⁴⁰

Mindezeken felül nem elhanyagolhatóak *Prohászka* külföldi útjai sem. 1924-ben és 1927-ben a berlini Collegium Hungaricumban tanult, majd Münchenben. Tanulmányokat folytatott Franciaországban és Angliában is. Ezen tanulmányutak közül kiemelkedik az 1924. évi út, amikor is megismerkedett és életre szóló barátságot kötött *Eduard Spranger*rel, a neves kultúrfilozófussal (barátságukról l.: *Mikonya*, 2010). *Spranger* hatása egyáltalán nem elhanyagolható, hiszen ő volt a szellemtudományos pedagógia megalapozója, amire építve *Prohászka* maga is belefogott saját kultúrfilozófiai alapozottságú pedagógiájának kialakításába (*Prohászka*, 1929).

1929-ben a pécsi Erzsébet Tudományegyetemen (az intézmény névváltozatait l.: *Polyák*, 2014) habilitált.⁴¹ A habilitálását „elméleti pedagógiából” kérte, ehhez pedig korábban megjelent cikkeit nyújtotta be.⁴² A habilitációs dolgozatának a *Pedagógia mint kultúrfilozófia*⁴³ című cikkét jelölte meg. Habilitációs előadását 1929. június 3-án tartotta *Egyéniség és műveltség* címmel. A sikeres pécsi habilitáció átvételét kérte a budapesti tudományegyetem bölcsészeti karára. A *Fináczy* által jegyzett *Előzetes jelentésben* indoklásként az szerepel, hogy a hetenkénti pécsi utazás „nemcsak tetemes időbeli veszteséggel jár, hanem szegény körülményei

³⁸ A habilitációjának anyagából tudható, PTE EL VIII. 107. e. 11. doboz 222/1928–29.

³⁹ A gyűjteményegyetem létrehozásáról lásd az 1922. évi XIX. törvénycikket a nemzeti nagy közgyűjteményeink önkormányzatáról és személyzetükről és a megszűnéséről szóló, 1934. évi VIII. törvénycikk a Magyar Nemzeti Múzeumról.

⁴⁰ A Magyar Paedagógiai Társaságban elhangzott beszédekét l.: *Orosz*, 2008.

⁴¹ L.: a habilitációs anyagát: PTE EL VIII. 107. e. 11. doboz 222/1928–29. – Itt tartozunk köszönetet mondani *Ferenczi Rolandnak*, *Polyák Petrának*, hogy elérhetővé tették számunkra a habilitáció teljes anyagát.

⁴² *Pedagógia naturalismus* (1920), de ezzel a bírálók nem foglalkoztak (kéziratban maradása okán), *Vallás és kultúra* (1928), *Az élet mint tett és mű* (1926), *Pascal emlékezete* (1923), *Zur Theorie des Gegenstandes* (1927), *Pedagógia mint kultúrfilozófia* (1929).

⁴³ A kötet elérhető a Magyar Társadalomtudományok Digitális Archívumában. l.: *Prohászka*, 1929.

közt elviselhetetlen anyagi áldozatot is jelent számára”, ezenfelül megemlíti, hogy a lelki szükségletei szempontjából is előnyösebb a pesti bölcsészkar, „mert minden szellemi érdek a mi egyetemünkhöz fűzi, ahol tanulmányait végezte”.⁴⁴ Majdnem napra pontosan egy évvel a pécsi habilitációt követően 1930. június 11-én megtartotta Budapesten is habilitációs előadását.

1932 és 1936 között jelent meg folytatásokban – a pécsi *Minerva* folyóiratban – legvitatottabb műve: *A vándor és a bujdosó*. Később kötetben, több kiadásban is megjelent (1936, 1941, 1991, 2005) mint esszégyűjtemény, amely a magyar nemzetkarakterológia – vitatott műfajával – a magyar néplélek leírására vállalkozott. Ez a publikációja a pedagógus körökön túl is ismertté tette a személyét. A *Szekfü Gyula* által szerkesztett *Mi a magyar?* (1939) *Prohászka* bujdosójára adott válasz volt (*Kovács*, 2007).

A harmincas években jelentősen hozzájárult az 1933–1936 között megjelent, első magyar *Pedagógiai Lexikon* szerkesztéséhez, melyben a pedagógiai naturalizmus magyarországi értelmezését alapozta meg. A szócikk a doktori kutatásai alapján íródott. Mára a pedagógiai naturalizmus fogalma a magyar neveléstudományi terminológiából kikopott, helyette más terminológiákkal fejezzük ki, fogalmazzuk meg azokat a tartalmakat amiket a *prohászka* definíciós leírás 1936-ban a *Pedagógiai Lexikon*ban adott. Noha még a legutóbbi, 1997-ben megjelent, *Báthory Zoltán* és *Falus Iván* főszerkesztette lexikonban is szerepel egy a pedagógiai naturalizmust magyarázó szócikk⁴⁵ – bár ez alaposabb vizsgálatot igényelne –, úgy tűnik, mára már egyetemi tankönyveinkben nem használják a *Prohászka*-féle terminológiát. Jó példa erre a 2005-ös *Neveléstörténet* tankönyv, amelyben sem *Prohászka Lajos* életművénél, sem pedig a különféle pedagógiai mozgalmak vagy azok előzményei kapcsán nem szerepel már ez a kifejezés (l.: *Mészáros, Németh és Pukánszky*, 2005).

Visszatérve *Prohászka* életére, 1949-ben a megváltozott politikai helyzet miatt távoznia kellett az egyetemről, kényszernyugdíjazták, majd megfosztották nyugdíjától és akadémiai levelező tagságától. Ugyan az 1956-os Balatonfüredi Pedagógus Konferencia utólagos meghívottjai között szerepelt, de nem ment el a tanácskozásra.⁴⁶ 1956-ban részlegesen rehabilitálták, szerény nyugdíjat kapott, 1957-től 1963-ban bekövetkezett haláláig a Magyar Országos Levéltárban dolgozott, fordított és szerkesztett. 1989-ben a Magyar Tudományos Akadémia ünnepi ülésén – posztumusz – visszaállította levelező tagságát.

⁴⁴ ELTE EL BTK – 1398. Dsz – *Prohászka Lajos* tanári képesítése. A habilitációs kérvényében egy önéletrajz is olvasható.

⁴⁵ L.: *Németh András és Zrinszky László* szócikkét. *Báthory Zoltán és Falus Iván* (1997, főszerk.): *Pedagógiai Lexikon*. Keraban Könyvkiadó, Budapest. 152. o.

⁴⁶ Konferenciáról l.: Balatonfüredi Pedagógus Konferencia, 1956. október 1–6. – Rövidített jegyzőkönyv – Pedagógiai Tudományos Intézet. Felelős kiadó: *Zibolen Endre* – 1957. <http://mek.oszk.hu/04200/04283/> (Letöltés: 2014. 07. 05.)

Irodalom

- A budapesti királyi magyar tudomány-egyetem almanachja 1917–1918 tanévre.* Magyar Királyi Egyetemi Könyvnyomda, Budapest. 1917.
- Ballér Endre (1992): Folyamatosság a magyar neveléstudományban. *Magyar Pedagógia*, **92.** 2. sz. 107–118.
- Bársony István (2014): A Bölcsészettudományi Kar története 1949–1999 között. In: Papp Klára (szerk.): *A Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Karának története I.* Debreceni Egyetem BTK, Debrecen. 189–395.
- Breznysnyánszky László (2007): A neveléstudományi kvalifikáció és tudósutánpótlás a Debreceni Iskolában. In: Breznysnyánszky László (szerk.): *A „Debreceni Iskola” neveléstudomány-történeti vázlata.* Gondolat Kiadó, Budapest. 359–375.
- Fináczy Ernő (2009): *Neveléstudományok a XIX. században.* <http://mek.oszk.hu/07200/07285/> (Letöltés: 2014. 07. 05.)
- Golnhofer Erzsébet (2004): *Hazai pedagógiai nézetek, 1945–1949.* Iskolakultúra, Pécs.
- Kelemen Elemér (1992): A Magyar Tudományos Akadémia és a neveléstudomány. *Magyar Pedagógia*, **92.** 2. sz. 119–130.
- Kovács Gábor (2007): Mi volt a magyar 1939-ben és mi 2005-ben? A nemzet-karakterológia problémája tegnap és ma. *Magyar Tudomány*, **167.** 3. sz. 301–309.
- Lackó Miklós (1998): Egy nemes konzervatív. (A kultúrfilozófus Prohászka Lajos). *Történelmi Szemle*, **40.** 3–4. sz. 277–297.
- Ladányi Andor (2000): *Klebsberg felsőoktatási politikája.* Argumentum Kiadó, Budapest.
- Laky Dezső (1926, szerk.): *A m. kir. Ferenc József-Tudományegyetem igazgatását érintő fontosabb törvények és rendeletek gyűjteménye.* Szeged Városi Nyomda, Szeged.
- Mészáros István, Németh András és Pukánszky Béla (2005): *Neveléstörténet: bevezetés a pedagógia és az iskoláztatás történetébe.* Osiris Kiadó, Budapest.
- Mikonya György (2010): Egy barátság töredékei – Prohászka Lajos és Eduard Spranger levelezése 1926–1963 között. In: Fenyő Imre és Breznysnyánszky László (szerk.): *Kutatás és képzés: In honorem Orosz Gábor.* Élmény '94 Bt, Debrecen. 53–64.
- Németh András (2001): A pedagógia egyetemi tudomány jellegének kialakulása és intézményesülése a pesti egyetemen. *Magyar Pedagógia*, **101.** 2. sz. 213–238.
- Németh András (2003): Osztrák tanügyi reformok és a pedagógia egyetemi tudománnyá válásának kezdetei. *Magyar Pedagógia*, **103.** 2. sz. 189–210.

- Németh András (2004): Egyetemi neveléstudomány – reformpedagógia – magyar oktatásügyi reformok. *Magyar Pedagógia*, **104.** 1. sz. 39–55.
- Németh András (2005): *A magyar pedagógia tudománytörténete*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Németh András és Pukánszky Béla (1997): Paradigmatikus irányzatok a magyar neveléstudomány fejlődéstörténetében. *Magyar Pedagógia*, **97.** 3–4. sz. 303–317.
- Németh András és Pukánszky Béla (1999): Magyar reformpedagógiai törekvések a XX. század első felében. *Magyar Pedagógia*, **99.** 3. sz. 245–262.
- Orosz Gábor (2004): Prohászka Lajos egyetemi neveléstörténeti előadásai. In: Németh András (szerk.): *A szellemtudományi pedagógia magyar recepciója*. Gondolat Kiadó, Budapest. 88–122.
- Orosz Gábor (2008, szerk.): *A korszellem és a nevelői felelősség. A Magyar Paedagogiai Társaságban elhangzott beszédek*. <http://mek.oszk.hu/06400/06427/> (Letöltés: 2014. 07. 05.)
- Orosz Gábor (2010): Fináczy Ernő és Prohászka Lajos kapcsolata. In: Rébay Magdolna és Fenyő Imre (szerk.): *Felszántatlan területeken: tanulmányok Brezsnay László 65. születésnapjára*. Csokonai Kiadó, Debrecen.
- Orosz Gábor (2012): Prohászka Lajos A mai élet erkölce című esszéketének írásáról, kiadásáról, fogadtatásáról. In: Pusztai Gabriella, Fenyő Imre és Engler Ágnes (szerk.): *A tanárok tanárának lenni...* Debreceni Egyetem Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központ, Debrecen. 315–342.
- Péntes Dávid (2013): A tudományos fokozatszerzés átalakulása 1948–1953 között Magyarországon. In: Baska Gabriella, Hegedűs Judit és Nóbik Attila (szerk.): *A neveléstörténet változó arcai*. ELTE – Eötvös Kiadó, Budapest. 69–80.
- Percz László (2001): Az élet, mint tett és mű – Prohászka Lajos. In: Percz László (szerk.): *Szép rendbe foglalva*. ISTER Kiadó, Budapest. 207–227.
- Percz László (2007): „Magyar gondolkodás”: ázsiai vagy bujdosó? – Karácsony Sándor és Prohászka Lajos a „nemzeti filozófiáról”. *Magyar Tudomány*, **167.** 3. sz. 290–300.
- Percz László (2008): Antifilozofikus bujdosó. Prohászka Lajos és a „nemzeti filozófia”. *Világosság*, **49.** 1. sz. 3–13.
- Polyák Petra (2014): Az Erzsébet Tudományegyetem névváltozatai. *Per Aspera ad Astra*, **1.** 1. sz. 115–137.
- Prohászka Lajos (1920): *A pedagógiai naturalizmus*. Doktori disszertáció. Budapest.
- Prohászka Lajos (1929): *Pedagógia mint kultúrfilozófia*. Egyetemi Nyomda, Budapest. http://www.mtda.hu/books/prohaszka_lajos_pedagogia_mint_kulturfilozofia.pdf (Letöltés: 2014. 07. 05.)

- Prohászka Lajos (2004a): *Az európai ókor neveléstörténete. Prohászka Lajos egyetemi előadásaiból 1.* <http://mek.oszk.hu/04100/04153/> (Letöltés: 2014. 07. 05.)
- Prohászka Lajos (2004b): *Az európai középkor, reneszánsz és a 16. század neveléstörténete. Prohászka Lajos egyetemi előadásaiból 2.* <http://mek.oszk.hu/04100/04154/> (Letöltés: 2014. 07. 05.)
- Prohászka Lajos (2008b): *Történet és kultúra.* <http://mek.oszk.hu/06100/06142/> (Letöltés: 2014. 07. 05.)
- Prohászka Lajos (2011): *Az oktatás elmélete.* <http://mek.oszk.hu/09700/09775/> (Letöltés: 2014. 07. 05.)
- Prohászka Lajos (2013): *A mai élet erkölcse.* <http://mek.oszk.hu/11700/11726/> (Letöltés: 2014. 07. 05.)
- Sinkovics István (1985, szerk.): *Az Eötvös Loránd Tudományegyetem története, 1635–1985.* ELTE Sokszorosítóüzem, Budapest.
- Tőkéczi László (1992): *Prohászka Lajos.* OPKM, Budapest.
- Tóth Gábor (1992): Az Apponyi Kollégium hallgatói. *Magyar Pedagógia*, **92.** 4. sz. 285–307.
- Vincze Tamás (2011): *Karrierutak és iskolateremtés a XX. század első felének magyar neveléstudományában.* Doktori disszertáció. Debrecen. <http://www.doktori.hu/index.php?menuid=193&vid=7516> 20 (Letöltés: 2014. 07. 05.)

„KEZDJÜNK ÚJ ÉLETET EZEN A KORHADT FÖLDÖN.”¹

Élet(mód)reform Kodály életében

Pethő Villő

Szegedi Tudományegyetem Zeneművészeti Kar

A jelenleg is folyó magyar neveléstörténeti kutatások egy fontos csoportját alkotják az életreformhoz, annak különféle mozgalmaihoz, különösen a reformpedagógiához köthető kutatások. Az első vizsgálatok 2002-ben kezdődtek *Németh András* vezetésével, melynek eredményeit 2005-ben publikálták (*Németh, Mikonya és Skiera, 2005*). Ezen kutatások nemcsak kiszélesítették a korábbi nemzetközi és magyar eredményeket, de egyúttal kijelölték a magyar életreform-kutatások főbb témáit is. A hazai reformpedagógiai törekvéseket, reformiskolákat bemutató tanulmányok (*Németh és Pukánszky, 1999; Pukánszky, 2002; Mikonya, 2005*) mellett megjelent a korabeli reformpedagógiai sajtó elemzése (*Baska és Szabolcs, 2005*), és a hazai reformpedagógiában tevékenykedő, kiemelkedő nők életútjának vizsgálata (*Sztrinkóné, 2005*). Kiemelt témaként jelenik meg az 1901-ben alapított gödöllői művészkolónia, melyhez több tanulmány is kapcsolódik. (*Géczy, 2005; Tészabó, 2005; Németh, 2010a, 2010b, 2010c*). A most közreadott tanulmány szempontjából pedig fontos előzmény, egyúttal kiindulópontként kell megemlíteni *Pukánszky Béla Kodály Zoltán* zenepedagógiája életreform elemeit vizsgáló tanulmányát (*Pukánszky, 2005*), mely szintén az első vizsgálatok közül került ki.

A hazai életreform kutatások újabb fejezete a 2009-ben indult, és a két világháború között vizsgálja magyar életreform törekvéseket. Az új kutatások célja, hogy a modernizáció nyomán megjelenő életérzéseknek a magyar reformpedagógiára és annak intézményeire gyakorolt hatását bemutassa.

¹ *Kodály levele Bartókhoz egy Drezda melletti szanatóriumból 1908-ban (Legány, 1982. 43. o.).*

Jelen tanulmány, kapcsolódva a megemlített első hazai életreform-kutatásokhoz és *Pukánszky Béla* 2005-ben publikált tanulmányához azzal a szándékkal íródott, hogy bemutassa, mely életmódreform irányzatokat ismerte és követte *Kodály*, illetve mely magyar életreform-jellegű szellemi műhelyekkel került, kerülhetett kapcsolatba, és mindezen életreform irányzatok milyen mértékig hatottak, hathattak a zeneszerző-zenepedagógusra, *Kodály* magán- és szakmai életére, illetve zenei nevelési koncepciójára.

Életreform törekvések a századfordulón

Az életreform mozgalmak a 19–20. század fordulóján jelentek meg, amikor a századfordulón bekövetkező gazdasági fellendülés, modernizáció kitermelte saját válságjelenségeit, társadalmi problémáit is. Erre válaszul és ezek ellen felépve születtek meg az emberi élet valamennyi területét átszövő, egymáshoz laza szállal kapcsolódó életreform törekvések. A mozgalmak célja egy emberléptékű világ megteremtése volt, melyben hitelesség, egyszerűség, tisztaság, világosság és természetesség uralkodik (*Buchholz*, 2001). Bár az életreform éppen sokszínűsége, sokrétűsége miatt sem alkotott, alkothatott zárt rendszert és nem hozott létre zárt filozófiát (*Kiss*, 2005), szinte valamennyi irányzatban megjelenik a nosztalgia és vágyakozás a rég letűnt korok paradicsomi állapota után, legyen szó akár az étkezésről, pedagógiáról, emberi kapcsolatokról vagy az ideális lakóhelyről, léteerről. *Wolbert* (2001) úgy gondolja, hogy az életreform központi programja alapvetően az emberre vonatkozik, annak testi, szellemi, lelki síkját és életfelfogását érinti, így segítve a modern, önmagát és környezetét tudatosan védő és formáló ember megszületését. Az életreform főbb irányzatai közt említi a következőket:

- a szülőföld és a természet védelme,
- állatvédelem,
- települések mozgalmi és földművelési mozgalmak,
- kertvárosok,
- természetgyógyászat,
- öltözködési reform,
- táplálkozási reform,
- nudizmus,
- ifjúsági mozgalmak,
- a szexualitás reformja,

- nőmozgalom,
- reformpedagógiai mozgalom,
- művészetpedagógiai mozgalom,
- színházi reformok,
- mozgásművészet,
- új vallások.

Ehrenhard Skiera (2006) mindezen mozgalmakat három nagy csoportba sorolja. Az első csoportot az új közösség és az új otthon teremtésére szolgáló ökológiai típusú respektív szocio-genetikus életreform mozgalmak alkotják. Az életreform ezen formáját teremti meg a középosztály számára létesített kertvárosok és a városoktól messzebb létrehozott kommunák.

A második csoportba az individuál-genetikus életmódreformhoz vagy még inkább életmódreformhoz köthető irányzatok kerülnek, melyek az ember „új emberré” válását segítik elő. Ezek az irányzatok az embert magát „reformálják” meg: vegetarizmus és a természet gyógyító, regeneráló, kiegyensúlyozó hatását hasznosító természetgyógyászat. A víz-, fény- és levegőkúrák a test és lélek tökéletesítését szolgálták. De ide sorolhatók a nudizmus (*Nacktkultur*, *Freikörperkultur*) mozgalma, a különböző antialkoholista és dohányzásellenes csoportok is (*Skiera*, 2006).

A két csoportba nem sorolható törekvéseket a kiegészítő irányzatokhoz sorolja *Skiera*, így ide tartozik a reformpedagógia, a nőmozgalom, az ifjúsági mozgalmak, valamint az új vallási mozgalmak: a monizmus, a spiritizmus, a teozófia és antropológia, és ekkor jelenik meg „importált” vallásként a buddhizmus is. Egyébként pedig maga az életreform is értékelhető egyfajta reformvallásként, akárcsak az életmódreform irányzatok közé sorolt vegetarizmus (*Linse*, 2001; *Baader*, 2007).

Az életreform mozgalmakkal kapcsolatosan több közös jellemzőt is kiemelnek a teoretikusok. *Kiss Endre* (2005) szerint, míg az egyes életreform mozgalmak középpontjában látszólag az emancipált egyén, az önálló individuum, „új ember” áll, addig az életreform valódi célja nyilvánvalóan az egyének alkotta közösség emancipációja, így az életreform egyértelműen a közösségi emancipáció filozófiája. *Reinhard Farkas* a különböző mozgalmak nemzetközi elterjedtségére hívja fel a figyelmet (*Farkas*, 2001), a magyar és a közép-európai tendenciákat, azokon belül is a reformpedagógiai törekvéseket bemutató hazai kutatások pedig az életreform törekvések multikulturális jellegére mutatnak rá (*Németh és mtsai*, 2005; *Skiera*, *Németh és Mikonya*, 2006).

Az életreform mozgalmak, az életreform szellemiségének elterjedése Magyarországon is követhető. Egyrészt ez köszönhető annak, hogy az Európában a 19. század utolsó évtizedében bekövetkező változások – mint elsősorban a gazdaság élénkülése – Magyarországon is tapasztalhatóak voltak. A hazai gazdasági fejlődést pedig

elősegítette a hazai műveltségi szint emelkedése. A Monarchia részeként Magyarország Európa egyik legdinamikusabban fejlődő régiójának, Budapest a leggyorsabban fejlődő fővárosnak számított. De – akárcsak Európában – a társadalmi feszültségeknek köszönhetően nemcsak az alsóbb társadalmi rétegekben, de a magyar értelmiség körében is megfigyelhető a radikalizálódás (*Bertényi és Gyapay, 1992*). Az említett válságra válaszul az értelmiség körében megjelenő új életreform-törekvések követői polgári szalonokban, kávéházakban, újonnan alakult szerkesztőségekben, szellemi műhelyekben osztották meg gondolataikat egymással. *Németh András* tanulmányában a magyar kulturális életben 1906-tól kezdődő időszakot „valóságos művészeti forradalom”-ként értékeli (*Németh, 2005. 73–74. o.*).

A magyar életreform jellegű szellemi műhelyek közül *Kodály* hárommal – Thália Társaság, Vasárnapi Kör, gödöllői művészkolónia – került közelebbi kapcsolatba. E három szellemi műhely és *Kodály*hoz való kapcsolódásuk a tanulmány második felének témája. Még ez előtt, a tanulmány első felében a *Kodály* által követett életmódreform irányzatokat mutatom be, a „kodályi életreformot” saját leveleiből és tanítványai, a hozzá közelállók visszaemlékezéseiből rekonstruálva.

Kodály „személyes életreformja”, életmódreformja

A *Kodály*-levelek tanulmányozása során már feltűnt, hogy a zeneszerző nagyon vonzódott a természethez, a természetes életmódhoz. Ezt a *Kodály*ról írt visszaemlékezések is megerősítették, amelyek egy lelkes életmódreformer képét festették elénk. Ez adta az ötletet, hogy külön, kiemelten is megvizsgáljam, a zeneszerző mely korában divatos életmódreform irányzatokat ismerte, esetleg gyakorolta.

Kodály és a hegyek

Kodály életének személyes életreform-motívumai között igen fontos szerepet játszik a természettel való szoros kapcsolat. A századforduló életreform mozgalmait létrehozó „új” ember egyik fő törekvése a természethez, a természetbe való visszatérés vágya volt. Azok, akiknek nem adatott meg, hogy természetközelen éljenek, igyekeztek minél közelebbi kapcsolatba kerülni azzal, illetve igyekeztek minél természetesebben élni.

A zeneszerző-zenepedagógus számára ebből a szempontból is meghatározóak lehettek a Galántán és Nagyszombatban töltött gyermek- és ifjú évek. Bár Galánta és Nagyszombat is sík vidéken fekszik, (Galánta a Kisalföldön, Nagyszombat pedig a Duna-menti síkság melletti lösztablán) de derült időben idelátszanak a Kis-Kárpátok és a Tribecs-hegység körvonalai is. *Kodály* 18 évesen került Budapestre, és élete nagy részét a fővárosban töltötte. A galántai évek után érhetően számára is rendkívül fontossá válhatott, hogy kiszabaduljon a nyüzsgő,

lűktető világvárossá növekvő Budapestről, és minél többször töltse idejét a szabad levegőn, a természetben. Erről nemcsak levelei, de a tanítványok által írt visszaemlékezések is bőven szolgáltatnak adatokat.

Talán nem véletlen, hogy *Szabolcsi Bence Úton Kodályhoz* című könyve egyik fejezetének címe *Kodály és a hegyek* (Szabolcsi, 1972. 53–63. o.), mely kiemeli és bemutatja a zeneszerző hegyek, hegyvidék iránti rajongását. Szabolcsi szerint Kodály számára „... fontosabb volt a hegyvidék, a budai dombok, a Gugger útja, a ferenchegyí fenyves, a józsefhegyi kilátó, meg a hűvösvölgyi Oroszlán-szikla, a Hármashatárhegy, a Kecsehegy... és minden további rét és hegyoldal. (...) Közte és a hegyvidék között... titkos és szoros összefüggések, mély rokonsági szálak szövődtek; Kodály egész élete, egész műve a szabad levegőhöz, a földhöz, a tájhoz, de főleg a hegyekhez kapcsolódott” (Szabolcsi, 1972. 54. o.). Szabolcsi mellett Eöszé László is természetkedvelő, lelkes turistaként, a természet szerelmeseként írja le a mestert, akinek rendkívül sokat jelentett az erdei és hegyvidéki környezet (Eöszé, 2000).

A hegyvidékhez, a természethez való kötődéséről a levelei is árulkodnak. Későbbi feleségéhez, Gruber Emmához 1905-ben írt levelében Kodály így fogalmaz: „Természetes, hogy ott aludtam fönn a hegyen, a szénában. Szebb éjszakám kevés volt életemben. Az esténél – sötétben sok szállongó Szentjánosbogár, valami csodálatos, – csak a reggel volt szebb, amikor is 3 óra után már fölkeltem, az erdőtisztás fölött csupa vörös az ég stb. (...) Az ágyamat mindjárt szekérre rakták és elvitték” (Legány, 1982. 16. o.).

Kodály külföldi útjai során is kereste a hegyvidékeket. Egy 1909-ban írt levél ugyancsak a hegyek iránti elköteleződést mutatja: „Nem írok sokat, nincs türelmem, időm sincs, nemsokára indul a vonat Viège felé, ahonnan – ha ugyan a Föhn engedi – Zermatt felé megyek a havas hegyeket megnézni” (Legány, 1982. 45. o.). A városból, a civilizációból kiszakadni, az embertömegektől távol lenni, hogy nyugalmat, csendet találjon, talán ez lehetett a cél. Szabolcsi is egyfajta szükséges elvonulást lát a hegyekhez való vonzódásban, amely megtisztulást hoz valós és átvitt értelemben egyaránt: „Szabad levegőn lenni, kint lenni s lehetőleg mindenek kívül lenni, mindentől távol és mindenek felett! Ez volt a jelszó” (Szabolcsi, 1972. 57. o., kiemelés: P. V.).

Kodály lelkes utazó volt, szívesen töltötte idejét a hegyekben, a svájci Alpokban is. 1911 augusztusában immár feleségével, Emmával, Bartókkal és Balázs Bélával töltött két hetet igazi vadromantikus körülmények között, melyről Balázs Naplójában így számolt be: „Magányos hegytetőn, fenyves erdő közepében, egy vászonajtóval begombolható bódében laktunk. Egész nap labdázva, tornázva, fürödve. Este, ha eső esett, vizes lett a fejünk. Az élet szép volt és egészséges és azon kívül egy kezdődő, üldözött, új kultúra részesének érezhette magát az ember” (Eöszé, 2007. 54. o.).

A „kodályi életmódreform”

A századelőn kibontakozó életmódreform irányzatok egyik fontos csoportját alkotják azok, melyek az emberi testtel, annak egészségével és „egész-ségével” foglalkoznak. *Kodály* is számos irányzatnak volt elkötelezett híve.

Bár a visszaemlékezők gyakran hangsúlyozzák, hogy *Kodály* szervezete, testalkata nem volt különösképpen erős, atletikus, ő mégis folytonosa edzette magát. Kisebb, majd egyre nagyobb túrákat tett, 1901 júliusában például öccsével, *Pállal* tett felvidéki útja során Trencsénen, Zsolnán és Dobsinán keresztül jutottak el Kassáig.² Ezek az utak azonban nem csupán az egészségének megőrzését szolgálták, hanem egyúttal felkészülésül is szolgáltak a későbbi népdalgyűjtő utakra. *Kodály* 1905 augusztusában már a Galánta környéki falvakat járta, Nádszegről írt levelében ez áll: „Ma Nádszegen vagyok, közbe egész napig mentem úgy, hogy nem láttam falut, csak erdőket és réteket. Nem hittem, hogy ilyen gyönyörű a Csallóköz. Ezüst víz (Kis Duna), ezüstös fűz és nyárfák, ezüstös rétek (benőtte őket az árvalányhajféle, bojtos növény) erős, mély zölddel aláfestve, hozzá az ég is egész nap ezüstsín volt. Azt hiszem, ez szebb, mint Páris” (*Legány*, 1982. 16. o.).

Testét *Kodály* a kirándulások, túrák mellett sporttal is folyamatosan karban tartotta. *Eősse* és *Szabolcsi* beszámolóí alapján tudjuk, hogy rendszeresen tornázott, sportolt: úszott, teniszezett, korcsolyázott és síelt is (*Eősse*, 1971; *Szabolcsi*, 1972). *Pál Tamás* visszaemlékezése szerint élete végéig naponta járt a Lukácsfürdőbe. Tanítványa, *Molnár Antal* így írt: (*Kodály*) „Egyik fontos alapelve volt: csakis egészséges, erős, strapabíró testtel lehet a művészetnek hasznosan áldozni. Köztudott, milyen pompás úszó, ugró és korcsolyázó volt *Kodály*, mennyire ápolta a turisztikát életének mindegyik szakaszában, egészen nyolcvan éves koráig” (*Bónis*, 1982. 25. o.). A zeneszerző testedzéssel kapcsolatos gondolatairól két írása is árulkodik a *Visszatekintés* harmadik kötetében. A *Magyar testnevelés* című írásában nemcsak a testedzés, de a tánc fontosságáról, a testmozgás és a zene ősi kapcsolatáról is nyilatkozott. *Kodály* úgy gondolta, hogy a test nevelése és a lélek nevelése szorosan összekapcsolódik, és össze is kell kapcsolódnia (*Kodály*, 1943/2007b. 57–58. o.). 1962-ben írt feljegyzése az úzás hatékonyságáról, szükségességéről szól (*Kodály*, 1962/2007b. 519. o.).

Kodály számára a testi-lelki egészsége megőrzése szempontjából a rendszeres természetjárás és sportolás mellett legalább olyan fontos volt a rendszeres pihenés különböző szanatóriumokban, üdülőhelyeken, melyek a kikapcsolódást, feltöltődést, regenerálódást és olykor a gyógyulást is szolgálták. Az 1908. július 20-tól

² Ez a mai útviszonyok között csaknem 300 km-es távolság: Trencsén–Zsolna 62,5km; Zsolna–Dobsina 126,5km; Dobsina–Kassa 94,8km; összesen: 283,8km.

augusztus 7-ig egy Drezda melletti szanatóriumban tartózkodó *Kodály Bartók*nak így számolt be az ott töltött napokról: „... Mit csinálunk itt? fürdünk (uszoda nincs) vízben, levegőben, napon, tornázunk, közbe nagyokat eszünk (az ember étvágya megduplázódik) és nyakig merülünk a gyümölcsbe és főzelékbe...” (*Legány*, 1982. 43. o.). *Kodály* Drezdában töltött napjaiban a korabeli életmódreform gyakorlatát folytatta, hódolt a századelőn oly népszerűvé váló lég- és napfürdőzésnek és vegetariánus – csak zöldségeket, gyümölcsöket tartalmazó – étkezésnek.

További gondolatai is az életreformer „új embert” festik elénk, aki nemcsak testi, de lelki működései iránt is egyre inkább érdeklődik, elkötelezett híve lesz a nudizmusnak, új, egészségesebb életet kezd, mely megmenti őt a betegségektől. „Tornázás közben rájön az ember, hogy sejtelve sincs saját magáról és elkezd érdeklődni anatómia, izmok stb. iránt. (...) És ami a fő, kezdek tájékozódni a világon t.i. egy csomó ilyen hely van még, lehet, hogy jobb is. Ezentúl a nyaraimat, ahogy csak lehet, meztelenül töltöm. Egész újjászületik az ember ettől. A legokosabb, amit tehetnél, ez: hagyd a fenébe az utazgatást, (mindig felöltözve, horreur!) siess ide, itt a legjobb alkalom megkezdeni a levegő fürdést, mert művészet az, óvatosan kell kezdeni. Öltösz szandált, dobod el a kalapot és vetkezz le! Kezdjünk új életet ezen a korhadtt földön. Otthon is terjeszteni kell a meztelenség igéjét. Nagy dolog lesz még ebből! és sok gyönyörűség. A »betegség« belátható idő múlva kipusztul. Csak olyan marad, amit vis major okoz.” (*Legány*, 1982. 43. o.)

Visszaemlékezésében *Bartók* is kiemeli, hogy *Kodályék* több, a századelőn „divatba jött” egészséges életmódirányzatot követtek. „A század elején a legkülönbözőbb apostolai támadtak az egészséges életmódnak. *Kodály* az elsők között igyekezett jónak látszó javaslataikat megvalósítani. (...) *Kodályék* akkoriban (1910-es évek) vegetariánus életmódot folytattak, lehetőleg nyers koszton, aludttejen és salátán éltek és másokat is igyekeztek erre rábeszélteni. (...) így én, *Kodály* hatására húsevés nélkül nőttem fel. A nap- és levegőkúra azonban mindnyájunknak bevált, és *Kodály* megmutatta a modern testedzés módszereit is.” (*Bónis*, 1982. 23–28. o.)

Kodály és társasága valóban korán csatlakozott egy már működő mozgalomhoz, ugyanis Magyarországon már 1883-ban megalakult az első vegetariánus tanokat hirdető társaság, a Magyarországi Vegetárius Egyesület. Az első vegetariánus étterem 1908-ban kezdte meg működését. Több lap is hirdette az újfajta étkezés-sel kapcsolatos vegetariánus tanokat, a kiadók is egyre-másra adtak ki természetes élet- és gyógymóddal foglalkozó könyveket, könyvsorozatokat. Az egyesület tagjai és más érdeklődők számára az éttermekben rendszeresen tartottak előadásokat, szerveztek kirándulásokat. Emellett természetes gyógymód-szanatóriumok kezdték meg működésüket Budapesten és vidéken is: ilyen volt például *iff. dr. Rusznyák István* „hústalan diétás üdülőpanziója” Balatonföldváron, ahol természetesen orvosi irányítás mellett nap- és légfürdő, vízkúra, gimnasztika, masszázs,

strand, hús nélküli diétaformák, böjt, *Schroth*- és nyerskoszt-kúrák állottak a betegek rendelkezésére. Az első magyar „vegetár telep” az 1930-as évek elején *dr. Antolik Arnold* nyugalmazott polgármester vezetésével valósult meg a szentendrei Izbégen. Ehhez 1935-ben 24 család tartozott, mintegy 90 tagja volt. Egy-egy család egy-két holdon gazdálkodott, itt termeltek meg mindent, ami a vegetárius étrendjükhoz szükséges volt (*Oláh, Kállai és Vadnai*, 1990).

Kodály több alkalommal kapcsolódott ki a tenger mellett, például olasz és jugoszláv fürdőhelyeken, 1933-ban és 1935-ben pedig több hetet töltött ivókúrával Karlovy Varyban. Élete utolsó tizenöt évében a magyarországi Galyatetőn pihent szívesen, *Eősse* szerint: „... Galyatetőn érezte magát a legjobban; a nagyvárosi élet bizonyos értelemben mindig megpróbáltatás volt számára, amikor lehetett, menekült belőle” (*Eősse*, 2007. 61. o.).

A levelekből kitűnik, hogy *Kodály* nemcsak saját egészségének védelmét tartotta fontosnak, de a közelebbi családtagok, barátok egészségét is „védeni” próbálta. *Szabolcsi Bencét* ródlizni tanította, *Bartókot* többször figyelmeztette, buzdította az egészséges életmódra. Külön figyelmébe ajánlotta, hogy látogassa meg az Ascona melletti Monte Verita „naplevegőfürdőtelep”-et, melynek megtekintését maga *Kodály* is tervezte (*Legány*, 1982. 44–45. o.). *Emmának* így írt közös barátjukról, *Bartókról*: „Azt hiszem, tudom mi lesz hasznára *B.(élá)nak*. Egész meg kell változni az életmódjának, be kell őt vezetni a fény és nap és levegő gyönyörűségek országába...” (*Legány*, 1982. 44. o.).

Az említett Monte Verita (szó szerint az Igazság Hegye) telepet 1900-ban alapította a 25 éves *Henry Oedenkoven* és párja *Ida Hoffman*. A telepen élő kolónia a vegetárius tanok szerint étkezett, gyakorolták a nudizmust és más természetes életmódírányzatokat, elutasították a házasság intézményéhez, az öltözködéshez kapcsolódó konvenciókat. Hírük gyorsan terjedt a nyugat-európai vezető értelmiségiek körében, az e telepen létrehozott szanatóriumot írók, művészek, a kor meghatározó gondolkodói látogatták, mint például *Hermann Hesse*, *Carl Jung*, *Stefan George*, *Isadora Duncan*, *Paul Klee*, *Rudolf Steiner*, *Lábán Rudolf* vagy *Max Weber*. Ezek után talán nem csoda, hogy a svájci életmódreform kommuna *Kodály* érdeklődését is felkeltette.

Az egészségvédő programból természetesen a feleség sem maradhatott ki, *Emmát Kodály* „módszeresen nevelte a szabad levegős életre” (*Szabolcsi*, 1972. 58. o.), kirándulásokon, hegyvidéken és tengerparton töltött pihenések alkalmával. *Emmához* írt levelében *Kodály* szembeállítja a „beteg várost” és az „egészséges vidéket”, egyúttal a megbetegítő városi és a gyógyító vidéki életmódot, életvitelt, amely ugyancsak életreform-gondolat: „Válassz! Itt a két oldal: egyiken a kocsmá, bor, füst, ájulás, betegség, csúnyaság, a város, a burzsoa; a másikon szabad levegő, szabad látóköri, hegy, erdő, egészség-szépség (a kettő egy) szóval a Mező – és én” (*Legány*, 1982. 45. o.).

A zeneszerző Kodály és a hegyek

A természetnek nemcsak *Kodály* magánéletében volt nagy szerepe, de egyúttal a komponálásban, alkotásban is. „A hegyeknek hangjuk van” – mondta *Kodály* (*Szabolcsi*, 1972. 52. o.), mely megjelent később a *Hegyi éjszakák* című szöveg nélküli a capella női karokban. A Mátrához fűződő viszonyáról másik kórusműve, a *Mátrai képek* tanúskodik (*Bónis*, 1982. 429. o.). Az 1914-ben írt *op. 7-es hegedű-gordonka Duo* első tételét a svájci hegycsúcsok ihlették. 1914 nyarán az I. világháború kitörését követően el kellett hagynia feleségével az üdülőhelyet. „... Egy tiroli határközségben (Feldkirch) kellett vesztegelnünk napokig. Itt jelent meg hirtelen a duó víziója. Soha azelőtt nem gondoltam rá, hogy ilyen összeállításra írjak. Azt hittem nem is írtak soha. (Később megismertem *Haydn*-ét, és olvastam, hogy elég gyakori volt a 18. sz. ban.) Kótapapírt Feldkirch-ben nem lehetett kapni, ezért az I. tétel, amit ott írtam le szinte végig változatlanul, iskolai kótás füzetbe van írva. Ilyen talajból nőtt ki a *Duo*. Hogy mások valaha megtalálnak benne akár hegyóriások leírhatatlan nagyságából akár egy hirtelen háború homályos sejtelmeiből valamit, nagy kérdés marad” – írta később a *Léner vonósnégyeshez* címzett levelében (*Legány*, 1982. 59. o.).

Kodály kapcsolódása magyar életreform-jellegű szellemi műhelyekhez

A tanulmány második felében *Kodály* és a 20. század első felében működő magyar életreform-jellegű, új szellemi műhelyek kapcsolatát mutatom be. Ezekről a kapcsolatokról több, már a kutatás megkezdése előtt ismert forrás is tett említést (*Pukányszky*, 2005; *Eőssze*, 2007). A magyar életreformot kutatók leginkább a gödöllői művészkolónia működését, törekvéseit vizsgálták (*Géczy*, 2005; *Tésszabó*, 2005; *Németh*, 2010a, 2010b, 2010c). A Thália Társaság és a Vasárnapi Kör szerepét pedig *Németh András* elemezte (*Németh*, 2005).

Az említett szellemi csoportosulások és *Kodály* viszonyát illetően az eddig rendelkezésre álló források többször is egymásnak ellentmondó állításokat közölnek. A kutatás során felmerült, hogy az említett források nem mindig konkrét adatokra, sokkal inkább egy elfogadott – bár mára már túlhaladottnak tűnő –, mintegy kanonizált *Kodály*-képre építve tulajdonítanak csak nagyobb jelentőséget ezeket a viszonyoknak. A kutatás során arra törekedtem, hogy elsősorban *Kodály* leveleiből, a vele közvetlen kapcsolatban állók visszaemlékezéseiből merítsek (természetesen itt is fennáll a misztifikálás lehetősége). Ahol erre nem volt lehetőség, ott a fellelhető források sokszor merőben különböző álláspontját mutatom be.

A következő fejezetben elsősorban azt vizsgálom, hogy milyen mélységű volt *Kodály* és az említett szellemi műhelyek közötti kontaktus, ezek a műhelyek, az abban élő gondolkodók, értelmiségiek milyen hatással voltak *Kodályra*, esetleg valamilyen mértékig hathattak-e a később megfogalmazásra kerülő zenei nevelési elvekre.

Kodály és a Thália Társaság színházi kísérletei

Kodály az 1900-as évek elején több életreform-jellegű csoporttal és szellemi műhellyel is érintkezésbe került. Ezek közül az első a magyar színház és színjátszás világát megújítani szándékozó Thália Társaság volt. Magyarországon a társaság alapítása előtt már több művészeti csoport is megkezdte működését. 1900-ban alapították a *Huszadik Század* folyóiratot, 1901-ben alakult meg a Társadalomtudományi Társaság. Ugyancsak 1901-ben hozták létre a szolnoki művésztelepet, a nagybányai festőművészek pedig már az 1890-es évek végétől rendeztek rendszeresen kiállításokat a fővárosban. A Thália Társaság egyik alapítója, *Benedek Marcell* (1885–1969) író visszaemlékezésében így idézi fel a csoport „születését”: „Amikor *Lukács György*, ama bizonyos margitszigeti sétán a Thália megalapításának gondolatát először fölvetette, a későbbi teljhatalmú művészeti bizottság mindhárom tagja éppen hogy túl volt az érettségén. Még nem tudták, hogy amit az érettségire fizikából, lélektanból, irodalomból tanultak, egy-két esztendő leforgása alatt újra kell tanulniok. Nem tudták, de – legalább ami az irodalmat, a drámát, a színházat illeti – megérezték. *Látták, hogy körülöttük készül a zene forradalma, ismerték Bartók és Kodály törekvéseit és tehetségét*, ismerték a festőket, akik harcias kiállításokon képesítették el a maradi kispolgári ízlést. Jókor álltak melléjük. Amikor *Ady Endre* és *Móricz Zsigmond* az irodalom hadszínterén megjelent, a Thália már javában dolgozott. A Thália tehát pontosan akkor jött, amikor jönnie kellett: annak a viharnek a kitörésekor, amely a természettudományoktól a lírai költészetig minden területen végigsöpört, hogy *új világot* készítsen elő” (*Gábor*, 1988. 404–405. o., kiemelés *P. V.*).

A három barát: *Benedek Marcell*, a későbbi Vasárnapi Kör és Galilei Kör meghatározó alakja, a filozófus *Lukács György* (1885–1971) és a fiatal *Bánóczy László* (1884–1945), későbbi rendező, színházi író és műfordító már 1903 tavaszán elhatározta a csoport létrehozását. A színház világát megújítani készülő csoport előtt példaként több európai kísérlet és kísérletező szakember állt. Elindulásukkor a korabeli európai szabad színházak szolgáltak mintaként, így az 1889-ben alapított, *Otto Brahm* vezette berlini Freie Bühne és az 1887-ben elinduló, műkedvelő francia színház, a Théâtre Libre. *Benedekék* példaképeik között tartották számon az orosz színjátszás kísérletezőit, *Sztanyiszlavszkijt* és *Nyemirovics-Dancsenkót* is (*Gábor*, 1988).

A Thália Társaság alakuló ülésére végül 1904. január 24-én került sor *Lukács* lakásán. A Társaság vezetőjének, ideiglenes elnökének *Bánóczit* választották meg, de szavaztak az ideiglenes jegyző személyéről is, valamint megvitatták és elfogadták az alapszabály tervezetét. A vizsgálat szempontjából fontos momentum, hogy *Kodály* már az alakuló ülésen is részt vett (*Gábor*, 1988. 62. o.), és a jegyzőkönyv tanulsága szerint a Thália zenei tanácsadójának választották (*Gábor*, 1988. 213. o.). A Társasághoz olyan személyiségek csatlakoztak ekkor többek között, mint *Kodály* Eötvös-kollégiumi társa *Balázs Béla* (1884–1949) író, költő, *Hóman Bálint* (1885–1951) történész, későbbi vallás- és közoktatásügyi miniszter, valamint *Szilágyi Sándor* (1883–1944) író (*Gábor*, 1988. 94. o.).

A társaság hivatalos, alakuló közgyűlését 1904. március 27-én a Vasúti és Hajózási Kör dísztermében tartották. Itt a csoporthoz az alakuló gyűlés alapító tagjain kívül újabb tagok csatlakoztak, akik létrehozták a társaság választmányát. A tagok elsősorban *Lukács György*, valamint *Benedek Marcell* baráti köréből kerültek ki, de található volt köztük több, a magyar és nemzetközi művészeti, tudományos vagy politikai életben, az 1910-es években, illetve a két világháború között kiemelkedő szerepet játszó személyiség is. A Tháliához csatlakozott például *Jaschik Álmos* (1855–1950) grafikus, festő és iparművész, *iff. Ábrányi Emil* (1850–1920) költő, műfordító, *Lengyel Laura* (1877–1954) író, *Kerpely Jenő* (1885–1954) gordonkaművész, későbbi zeneakadémiai tanár is. Színművészeti szakemberként *Heves Sándor* rendezőt kérték fel. A társaság választmánya kijelölte a művészi bizottság tagjait, *Lukácsot*, *Bánóczit* és *Benedeket*. Ők nemcsak a darabok kiválasztásáért, fordíttatásáért feleltek, de feladataik közé tartozott a szerepek kiosztása és az előadások megszervezése, díszletek, jelmezek kiválasztása (*Gábor*, 1988; *Székelly*, 2001).

A Társaság több célt tűzött ki maga elé. Az egyik legfontosabb volt ezek között, hogy a budapesti és vidéki nagy színházak műsorán addig nem szereplő, Magyarországon ismeretlen kortárs szerzők – köztük *Ibsen*, *Strindberg* és *Hauptmann* – műveivel ismertessék meg a magyar közönséget. A Thália előadásaival kiemelte a színjátszást a szórakoztató szerepből, és komoly társadalomkritikai fórummá tette. Az előadásokon sokkal közelebbi, egyfajta „intim” kapcsolat jött létre a színház és a közönsége között, mint bármely más teátrumban. Az izgalmas színházi kísérlet mégsem reformjellegű műsorpolitikájával, hanem egy modern, máig meghatározó játéktípus kialakításával hatott a budapesti színházakra és a későbbi színjátszásra. A társaság érdemei közé tartozott, hogy egy az akkori színházakban uralkodó színészi játékkal szembenálló, új, a természetességet előtérbe helyező színjátszó stílust alakított ki. A Thália célja volt, hogy fiatal, más színházakban még addig nem fellépő tehetségeket toborozzon. Önálló társulatot építettek, mely többnyire nem hivatásos, hanem műkedvelő színészekből, illetve állástalan színi-akadémistákból állt. *Hevesi Sándor* vezetése alatt később többen váltak

hivatásos művészekké. A Thália legnagyobb erénye, amely minden addigi kezdeményezéstől megkülönböztette az, hogy előadásain egyformán nagy jelentőséget tulajdonítottak a színészvezetésnek és -nevelésnek, a rendezésnek, valamint a modern színjátszás igényeit kiszolgáló scenikai feltételeknek, vagyis a hang és fényeffektusoknak, a színpadi berendezéseknek, a díszleteknek és kosztümöknek (Gábor, 1988).

A Thália a korabeli színházaktól nemcsak műsorpolitikájában és a színjátszás stílusában, hanem szervezeti felépítésében is különbözött. Működését tekintve leginkább a berlini Freie Bühne egyesületi szervezetére emlékeztetett, bizonyos pontokon viszont eltérést mutatott attól. A berlini színház előadásait ugyanis csak a tagok látogathatták, a színpad pénzügyileg független volt, viszont nem volt saját társulata. A Thália Társaság ezzel szemben működését a rendes és pártoló tagok tagdíjaiból, adományokból és a nyilvános előadások bevételeiből kívánta biztosítani. A Thália működése alatt végig pénz- és helygondokkal is küszködött. Ennek köszönhető, hogy játszottak a Várszínházban, a Révay utca 18. alatt működő Folies Caprice nevű mulatóban és a Feld-féle gyermekszínházban. Amikor a pesti játszóhelyekről kiszorultak, a társulat vidéki körútra ment. Közel két hónap alatt negyvenhat előadást adtak tizenkét vidéki városban, így előadásait nemcsak a fővárosi, hanem a vidéki közönség is megismerhette.

A Thália Társaság célja volt, hogy egy átfogó művelődési programot is létrehozson. Nemcsak színésziskolát működtettek, hanem a közönséget „nevelni”, ismereteiket bővíteni is szerették volna. Terveik között szerepelt, hogy a színre kerülő művek szövegét kiadják, a *Thália Esték* című könyvsorozatban azonban csak pár darab szövege jelent meg. Elkészült egy matinésorozat terve is, amelynek keretében olyan neves írók, irodalmárok, irodalomtörténészek és kritikusok tartottak volna előadásokat, mint *Babits Mihály*, *Riedl Frigyes*, *Beöthy Zsolt* és *Osvát Ernő*. Emellett munkáselőadások szervezését kezdték meg, azonban ez a kezdeményezés elsősorban a munkások csekély érdeklődése miatt nem volt túl sikeres. A Thália Társulat négy év működés után 1908 decemberében megtartott utolsó előadás után feloszlott. Az egyesületi tagok és a választmány tagjainak száma fokozatosan csökkent, *Kodály* sem sokáig tartozott a csoporthoz, idővel pedig *Lukács György* és *Benedek Marcell* sem vett részt tevékenyen a munkában. A társulat tagjai főleg egzisztenciális okok miatt távoztak vagy távolodtak el a társaságtól (Székely, 2001).

*Kodály*nak a Társaságban betöltött szerepéről bővebben a dokumentumok, források nem szólnak. Annyit azonban tudunk, hogy neve 1904 decemberében a választmány lemondása és a tisztikar újjáalakítása után is a tagok között volt, és az 1904. december 23-án összeült közgyűlésről beszámoló jelentés is tartalmazza. *Kodály* neve ezen kívül még egy taggyűjtő íven, a művészi bizottság tagjai között jelent meg 1906-ban (Gábor, 1988. 113–114. o.). *Novák Zoltán* (1979) és *Eősse László* (2007) is említést tesz *Kodály*nak a Thália Társaságban betöltött

szerepéről. *Novák* azt is megemlíti, hogy a Thália Társaság szervezésével kapcsolatos megbeszélések során ajánlotta *Kodály*nak *Balázs Béla*, hogy *Goethe Testvérek* című művéhez zenét szerezzen. Ez ugyan elmaradt, de *Novák* szerint *Kodály* többször is segítette zenei tanácsokkal a Thália előadásait (*Novák*, 1979). Ezt *Eősse László* is megerősíti, azonban hozzáteszi, hogy *Kodály* együttműködése a társasággal más elfoglaltságai miatt nem tartott sokáig (*Eősse*, 2000).

Kodály és a Vasárnapi Kör (Szellemi Tudományok Szabad Iskolája)

Kodály nevét nemcsak a Thália Társasággal, hanem a Vasárnapi Körrel, illetve a Szellemi Szabad Tudományok Iskolájával kapcsolatosan is említik egyes források (pl. *Karády* és *Vezér*, 1980; *Eősse*, 2007), más források viszont ezeket a kapcsolatokat nem tartják olyan szorosnak (pl. *Novák*, 1979). Még mielőtt *Kodály* Vasárnapi Körhöz való kapcsolódásáról szólnánk, fontos szót ejteni a mindkét körben résztvevő *Balázs Bélához* fűződő kapcsolatáról.

Kodály 1901–1902-ben, az egyetemre kerülve ismerkedett meg *Balázs Bélával*, és barátságuk tovább mélyült, mikor később az Eötvös-kollégiumban egy szobába kerültek. Ezt az elmélyülést jelzi az is, hogy *Kodály* 1905 tavaszán-nyarán járt *Balázs* családjánál Szegeden, népdalokat is gyűjtött a környéken, 1905–1906-ban pedig több levelet is váltott *Balázs* húgával, *Bauer Hildával* (*Novák*, 1979). 1906–1907-ben berlini tanulmányútja során is kapcsolatban voltak, *Balázs* ekkor szintén Berlinben tartózkodott (*Legány*, 1982). A nyughatatlan költő és a zárkózottabb, józanabb zeneszerző kapcsolata azonban már a kezdetektől sem volt zavartalan, erről *Balázs Naplója* is tanúskodik (*Balázs*, 1982. 83. o.).

Balázs Béla nemcsak a Thália Társaságnak, de a Vasárnapi Körnek is aktív tagja, sőt ez utóbbinak egyik fő szervezője volt. Az 1915 decemberében létrejövő, állandóan változó, bővülő kör alkotta társaság szellemi vezére már a Thália Társaságban is szerepet vállaló *Lukács György* volt. A Kör szellemi előzményei között meg kell említeni a Thália Társaságot és a *Fülep Lajos* és *Lukács György* szerkesztésében 1911-ben két számot megérő *A Szellem* című folyóiratot, melynek szerzői közt a kör későbbi tagjai, *Mannheim Károly*, *Ritoók Emma*, *Zalai Béla* és *Balázs Béla* találhatók (*Németh*, 2005). A Vasárnapi Kör állandó és aktív tagjai hozták létre később, 1917-ben a Szellemi Tudományok Szabad Iskoláját.

A Vasárnapi Körbe tartozók közötti beszélgetések és viták elsősorban etikai és esztétikai kérdésekről folytak, nagy hatással volt rájuk *Kierkegaard*, *Dosztoevszkij*, *Bergson* és *Simmel*. A résztvevők szemléletmódjára pozitivizmus- és impresszionizmus-ellenesség volt jellemző; beszélgetéseiket áthatotta a korabeli viszonyokkal szembeni elégedetlenség, a kapitalizmus és a fennálló világ bírálata, illetve elutasítása. A kör tagjai folyamatos szellemi tökéletesedésre, önművelődésre törekedtek, kizárólag *Bach* és *Beethoven* zenéjét hallgatták és *Fichte* műveit elemezték, és hatottak rájuk a teozófia tanai is (*Karády* és *Vezér*, 1980). A társaságban

folytatott beszélgetések mentesek voltak mindenféle konkrét társadalmi programtól, változatos témák kerültek megvitatásra, így például a festészet, a történelem, a folklór is. *Bendl Júlia* tanulmányában *Hauser Arnold*ot idézi: „A kör természeténél fogva egy nagyon laza szellemi csoportosulás volt; bárki tagja lehetett, aki akart, nem kellett semmi igazolás, se a múltban való produkció, sem egy hitvallás, sem egy tannak az elfogadása, se *Lukács* írásainak egészükbe való elfogadása...” (*Bendl*, 1994). A csoportosulás tagjainak pontos névsorát nem lehet összeállítani, hiszen egy-egy összejövetelen részt vettek olyanok is, akik csak lazán kapcsolódtak a körhöz. *Lesznai Anna* így emlékezett vissza: „Nagyon érdekes volt. *Balázs Béla* otthonában, a naphegyi villában gyűltünk össze. Évekig jártam oda (...) Minden tag egy alkalomra meghívhatott valakit, de állandó tagok csak azok lehettek, akiknek a jelenlétét mindenki akarta” (*Novák*, 1979. 39. o.). Aktív, meghatározó résztvevők között említhetjük *Lukács Györgyöt*, *Balázs Bélát*, *Hajós Editet*, *Schllamadinger Annát*, *Fogarasi Bélát*, *Antal Frigyes*t, *Ritoók Emmát*, *Fülep Lajost*, *Lesznai Annát*, *Láng Juliskát*, *Mannheim Károlyt* és *Hauser Arnold*ot.

Az egyes források abban a kérdésben, hogy vajon *Kodály* látogatta, látogathatta-e a kör összejövetelét különbözőképpen vélekednek. *Bendl Júlia* nem tekinti „tag”-nak *Kodályt*, de nem zárja ki, hogy részt vett egy-egy találkozón. (Megemlíti egyúttal azt is, hogy az érintőlegesen a körhöz tartozók száma jóval nagyobb lehet, hiszen a csoport tagjai a bécsi emigrációban is rendszeresen találkoztak.) (*Bendl*, 1994) *Novák Zoltán* viszont teljesen kizárja *Balázs Bélával* való kapcsolatának alakulása, kölcsönös eltávolodásuk okán, hogy *Kodály* a kör tagja lett volna (*Novák*, 1979. 62–63. o.).

A Vasárnapi Kör aktív tagjai 1917 tavaszán hozták létre *Balázs Béla* munkahelyén, az Országos Pedagógiai Szemináriumban a Szellemi Tudományok Szabad Iskoláját. *Mannheim Károly* a következőkben foglalta össze a Szellemi Tudományok Szabad Iskolája előadássorozatának céljait: „Ha van valami, amit elsősorban fontosnak tartunk, az az, hogy a mai közönségnek céltudatos kiválasztás alapján, egységes keresztmetszetben állítsuk be az őt környező kultúrát. Ha van valami, ami a kultúra mai stádiumában egy iskolának létjogosultságot ad, úgy az csak az lehet, hogy egységes irányban teszi termékennyé a bennünket környező kultúra utáni vágyunkat” (*Karádi és Vezér*, 1980. 186. o.). Az iskola munkáját már március közepén kezdte és két szemesztert ért meg. Az 1917 márciusától júniusig az első szemeszter meghirdetett előadásai és szemináriumai a következők voltak (*Novák*, 1979. 102. o.):

Előadások:

- *Balázs Béla*: Dramaturgia,
- *Fogarasi Béla*: A filozófiai gondolkodás elmélete,
- *Fülep Lajos*: A nemzeti jelleg problémája a magyar képzőművészetben,
- *Hauser Arnold*: A *Kant* utáni esztétika problémái,

- *Lukács György*: Etika,
- *Manheim Károly*: Ismeretelméleti és logikai problémák,
- *Ritoók Emma*: Az esztétikai hatás problémái,

Szemináriumok:

- *Antal Frigyes*: *Cézanne* és a *Cézanne* utáni festészet,
- *Kodály Zoltán*: A magyar népdalról.

Ritoók Emma 1917. március 17-én *Lukács György*höz írott levelében is említést tett a tavaszi előadásokról: „Tehát az előadások már meg is kezdődtek, *Herbert* (*Balázs Béla*) és *Fogarasi* előadásaival. (...) Előadnak még *Fülep*, *Hauser*, *Lukács*, *Mannheim*, *Ritoók*, *Antal*, *Kodály*” (*Karádi és Vezér*, 1980. 139. o.).

Kodály előadását a program 1917. május 4-én, 11-én, 18-án és 25-én 7-8 óra között jelzi. Abban a kérdésben viszont, hogy *Kodály* előadása elhangzott-e, szintén több vélekedést találtunk. *Eősse* szerint *Kodály* 1917 tavaszán aláírta a Szellemi Tudományok Szabad Iskolájának programját, és utal arra is, hogy megtartotta előadását (*Eősse*, 2007a. 68–69. o.). Ennek némileg ellentmondva viszont *Novák* arra hívja fel a figyelmet, hogy erről az előadásról nem maradtak fenn forrásértékű dokumentumok, mint más, a programban szintén meghirdetett előadásokról (*Novák*, 1979. 107. o.).

Azt, hogy a Kör tagjai ismerhették *Kodály* és *Bartók* magyar népzenevel kapcsolatos gondolatait és törekvéseit, és tervezték, hogy erről előadást is tartanak, mutatja *Mannheim* tanulmányának részlete, melyből az is látható, miért volt a Kör gondolkodói számára fontos a magyar népművészet témája. „A népművészet talán éppen eme szociológiai háttérénel fogva is más, mint a mienk, s jelent számunkra idegen kultúrát. A népművészet problémája tudvalevőleg először a romantika számára lett aktuálissá, a kultúra egy olyan szakaszában olyan emberek előtt, akik számára a formáktól való elidegenedés először lett tudatos élménnyé. Bennük is ugyanezért támadt fel az idegen kultúrák iránti érdeklődés, s a népművészet egy ilyen relatíve idegen kultúrát jelentett számukra. Mindez idő óta a népművészet után való szentimentális vágyakozás életben maradt, s most, midőn minden kultúrobjektiváció szerkezetét keressük, a népművészet azért is fontos, mert tőle való természetes distanciánk formáinak szerkezetét még könnyebben követhetővé teszi. Ezért fogjuk meghallgatni *Kodály* és *Bartók* beállításait.” (*Karádi és Vezér*, 1980. 200–201. o.)

A Vasárnapi Kör már *Lukács* 1916-os heidelbergi útja során is törést szenvedett (*Bendl*, 1994). *Novák* szerint a csoportosulás eredeti formájában egészen 1918-ig működött, amikor is *Lukács* belépett a Kommunista Pártba (*Novák*, 1979). A Tanácsköztársaságban vállalt szerepük miatt azonban a kör tagjai emigrálni kényszerültek, a rendszeres találkozókat hagyományát a bécsi emigrációban is folytatták (*Bendl*, 1994).

Kodály és a gödöllői művészek

A Magyarországon megjelenő életreform csoportok között rendkívül jelentős a század elején megalapított életreform kommuna, a gödöllői művésztelep, amelynek működésében több életmódreform törekvése is felfedezhető. Európában és Magyarországon a gödöllői művészteleppel egy időben több művésztelep is működött, köztük a nagybányai művésztársaság vagy a Pont Aven-i, La Pouldu-i festőkolónia (*Gellér és Keserü, 1987*), Gödöllő különlegességét azonban az adja, hogy egy új életmód létrehozásával kísérletező életreform jellegű közösség jött létre. „Nem ez volt az egyetlen művésztelep akkoriban az országban, de talán páratlan volt olyan tekintetben, hogy nem állt meg a művészet korlátainál. Nem csupán művésztelep volt a gödöllői, hanem sokkal inkább emberi közösség, amelyik kutatja a jövő útjait.” (*Gellér és Keserü, 1987. 7. o.*) A *Kriesch Aladár* és *Nagy Sándor* képzőművészek vezetésével létrejövő csoport a művészet, a munka és az élet hármasságának összekapcsolására törekedett. A gödöllői „teljes élet-program”-ban (*Géczi, 2005*) fontos szerepet játszik a közösségi élet, a gyermek- és családközpontúság, az emberhez méltó, meghitt lakókörnyezet. Az „életreform kommuna” (*Németh, 2005a. 85. o.*) mintájaként az angol preraffaeliták működése nyomán kialakított európai művésztelepek és életközösségek szolgáltak. Ilyen volt például az *Isadora Duncan* testvére, *Raymond Duncan* által létrehozott francia kommuna, mely az ipari civilizációtól független, a kézművességet és egyéb alkotótevékenységeket középpontba állító természetes életet alakított ki. *Térszabó Júlia* a svéd *Carl Larsson* morái telepével, *Gellér Katalin* a fennmaradt fotók alapján az asconai Monte Verita művészteleppel rokonítja a gödöllői művészkolóniát (*Gellér és Keserü, 1987; Térszabó, 2005*).

A gödöllői művészek vezetői *Nagy Sándor* (1869–1950), *Körösfői-Kriesch Aladár* (1863–1920) és *Thorockai Wigand Endre* (1870–1945) voltak. *Kriesch Aladár* gödöllői letelepedése után 1907-től lett az iparművészeti telepből művésztelep, ekkor már itt élt *Nagy Sándor* és felesége, *Kriesch Laura*, és ekkor érkeztek a telepre újabb művészek – *Zichy István, Frecskay Endre, Erdei Viktor* és *Moiret Ödön* –, de emellett látogatták a telepet az Iparművészeti Iskola ösztöndíjasai is: *Mihály Rezső, Ramsey Jenő, Rózsaffy Dezső* (*Gellér és Keserü, 1987*). A művésztelep tulajdonképpen a művészek spontán módon történő hol szorosabb, hol lazább társasága nyomán kezdett kialakulni. A 20. század első éveiben fokozatosan kovácsolódott össze ez a közösség. A Gödöllőn letelepedő alkotókat nemcsak művészetfelfogásuk, de az életről alkotott nézeteik is összekapcsolták. Ez magában foglalta a transzcendencia keresését, a szubjektivitás előtérbe helyezését és a társadalmi feladatvállalás igényét egyaránt. A csoportra és vezetőjükre leginkább a már említett *Ruskin* és *Morris*, a preraffaeliták és nazarénusok által vallott nézetek (l. bővebben *Mikonya és Pirka, 2010*), *Lev Tolsztoj, Julius Hart* és *Schmitt Jenő* eszméi, a teozófiai és a buddhista tanítások hatottak leginkább (*Németh, 2005*).

A gödöllői művészek nemcsak egy alkotóközösséget hoztak létre, de tevékenységükkel a magyar nemzeti tradíciók megőrzésére, a magyar házi ipar újjáteremtésére is törekedtek. Céljuk egy az egész társadalmat átható művészeti kultúra megteremtése volt, melynek egyike eszköze a régi kézműves technikákhoz való visszatérés, a gyáripar által előállított anyagok elvetése, a városból való kivonulás, és egy új vidéki közösség megteremtése volt (Gellér és Keserü, 1987). A gödöllői művészek közül többen – *Kriesch Aladár, Juhász Árpád, Undi Mariska és Medgyaszay István, Edvi Illés Aladár* – is részt vettek az 1904-ben *Malonyay Dezső* szervezésében induló néprajzi gyűjtésben, melynek keretében Kalotaszegen és környékén gyűjtöttek. A századelő magyar művészei körében is megfigyelhető a népművészeti formákhoz, motívumokhoz, a tiszta forráshoz, a magyar gyökerekhez való visszanyúlás, mely nem volt egyedülálló Európában: Oroszországban az abramcevoi és talakinói telep művészeinél éppúgy megfigyelhető, mint a dachau (1894) és worswedei (1889) művészek esetében (Gellér és Keserü, 1987).

A gödöllőiek gyűjtőútjai nemcsak Kalotaszegre vezettek, *Thorockai Wigand Endre* korábban nemcsak az országot járta be, de meglátogatta a népművészetet nemzeti stílussá alakító orosz, dán, norvég és svéd művészeket is. *Körösfői-Kriesch* pedig már az 1890-es években készített más vidékeken viselettanulmányokat. A gödöllői művészek népművészetről szóló írásaiból, felméréseiből látható, hogy nemcsak a díszítőmotívumok érdekelték őket, hanem azok helye, rendszere, elsősorban a tárgy maga, illetve annak konstrukciója. A gyűjtés során szerzett ismeretek aztán saját műveikben jelentek meg, kihatott művészetükre, melyben népi motívumok, szerkesztő elvek, fafaragások és varrottasok metamorfózisa fedezhető fel (Gellér és Keserü, 1987). „... a nemzetek tudatában mélyen elrejtve szunnyadó ősi szimbólumokat fel kell támasztanunk s valami új formában új életre kell ébresztenünk őket (...) Ez a magyar művészet feladata” – írta *Körösfői* (idézi Gellér és Keserü, 1987. 210. o.). *Németh Regina* szerint a *Malonyay Dezső* vezette kutatás is arról tanúskodik, hogy mind az ország korabeli vezetői, mind a korabeli értelmiség fontosnak tartott a népművészet értékeinek felfedezését, továbbörökítését (*Németh, 2010b*).

A telepen élők sajátos lakóhelyeket alakítottak ki. Lakótereik kialakításában is új elveket, *Morris* szecessziós házának mintáját követték, mely minta egyértelműen a közösségi életforma kialakítását szolgálta. A házakban kialakított nagy terek a családok együttlétét segítették. A szülők és gyermekeik közötti szoros kapcsolatot pedig az is jelezte, hogy a gyermekszobák a műtermek mellett, közel a felnőttek életteréhez helyezkedtek el (*Tésabó, 2005*).

A művésztelep lakói a természetgyógyászat hívei voltak, a gyógyításban a *Kneipp*-módszerre épülő vízgyógyászati terápiát és a homeopátiát alkalmazták. Napjaik nagy részét a szabad levegőn töltötték, sportoltak, hódoltak a nudista irányzatnak és ruhátlanul napfürdőztek és fürdőztek. Életüket a vegetáriánus

étkezés tette teljessé. *Körösői Kriesch* még fiatalon, egy betegségből való gyógyulásnak köszönhetően, *Nagy Sándor* pedig párizsi útja után lett vegetáriánus: „A vegetarianizmus olyan bölcsélet, amely laikusként gyakorolható – s ez társadalom- (és tudomány-) kritika. Egyszerre szolgálta az univerzum teljességét átérezni képtelen korszakok, a részletekben elvesző emberek holisztikus igényét, s annak kielégítésére egyéni lehetőséget kínált” (*Géczi*, 2005. 157. o.).

A művésztelepi életet egyfajta „ősi közösségi demokratikusság” (*Tészabó*, 2005) érzése hatotta át, az itt élő nők és gyermekek helyzete meglehetősen különbözött a kor polgári családjában élő nők és gyermekek által betöltött szereptől. A művészek mellett dolgozó szövőnők is hozzátartoztak a közösséghez, kibővíve a gyermekekből és szülőkből álló művészcsaládokat. A gyermekeket is egyenrangúan kezelték, nevelésükben az ő érdekeiket és igényeiket tartották szem előtt, az egész kolónia számára fontos volt, hogy a gyermekek kiegyensúlyozottan, teljes szabadságban nőjenek fel. A legtöbb családban több gyermek nevelkedett, akiknek nevelésében a szülők egyformán részt vettek. A nők helyzete a demokratikus elvek mellett is meglehetősen ambivalens volt, gyakorló művészként és anyaként is helytálltak, de sokszor a család összetartására összpontosítva háttérbe szorították művészi ambícióikat.

A gödöllői kommunában felnövekvő gyermekeket a reformpedagógia alapelveinek szellemében – a nevelésben gyermeki individuum önállóságának, szabadságának megvalósítására törekedve – nevelték. Nagy jelentőséget tulajdonítottak a közösségi nevelésnek, nagy szerepet szántak a gyermekek oktatásában a művészeteknek, elsősorban a rajznak és a test nevelésének, a görög nevelés mintáját követve a test és a lélek harmonikus nevelését kívánták megteremteni. A művésztelep reform-elképzeléseinek fontos területe volt az oktatás, *Nagy Sándor* és *Körösői-Kriesch Aladár* rendszeresen publikáltak a pedagógiai sajtóban, írásaikban a korabeli iskolák gyakorlatát bírálva (*Tészabó*, 2005).

A századforduló tetszetős, ám kényelmetlen, orvosok által is egészségtelennek, „abnormális”-nak tartott divatját megújító, az életreform mozgalmakhoz kapcsolódó öltözködési reform elkötelezett híveiként a telep lakói ruházatukat is „megreformálták”. A nők elhagyták a nehézkes és egészségtelen fűzőt, sarut hordtak. A férfiak ruházata leginkább a tolsztoji paraszti viselethez hasonlított, a gyermekek könnyű, szellős, vászonból és szövethől készített ruhákat hordtak. A kolónián élő *Undi Mariska* nemcsak írt a ruházat reformjáról, de tervezett is kabátkából és szoknyából álló, a test vonalát követő reformruhákat (*Németh*, 2010c).

A gödöllői művészek törekvései az „élet művészetének” megteremtésére irányultak, a kolónia 1907 és 1914 között élte fénykorát. „Ezt követően a változtatni akarás, a morális indíttatású társadalombírálat mind inkább elhalványult, kultúrforradalomra, szemlélődő életreformra szelídült.” (*Németh*, 2005. 87. o.)

Kodály és a gödöllői művészek kapcsolatáról kevés kézzel fogható adat áll rendelkezésünkre. Azt tekintve, hogy a telep egyik vezetője, *Nagy Sándor* és *Kodály* között volt-e kapcsolat, milyen mélységű, és vajon *Kodály* járt, járhatott-e Gödöllőn, arról az egyes szerzőknek megoszlik a véleménye (*Polónyi*, 1982; *Gellér és Keserü*, 1987; *Eősse*, 2000). *Polónyi* úgy gondolja, hogy *Kodály* is járt a művésztelepen (*Polónyi*, 1982). *Eősse Kriesch* és *Kodály* személyes kapcsolatára vonatkozólag nem talált adatot, de úgy véli, *Kodály*nak ismernie kellett *Kriesch* nevét a Zeneakadémia csarnokát díszítő, *A művészet forrása* című freskónak köszönhetően (*Eősse*, 2000). A *Legány Dezső* által közreadott *Kodály*-levelek (1982) között három *Nagy Sándor*hoz és két *Nagy Sándorné Kriesch Laurához* írt levél szerepel, de ezek tartalmáról sajnos bővebbet nem tudunk. Akárcsak a *Kodály*-hagyatékban fennmaradt három *Nagy Sándortól* érkező válaszlevélről sem (*Legány*, 1982).

Medgyaszay István hagyatékában szerepel egy *Nagy Sándortól* származó, *Kodály* számára dedikált rajz. Ezenkívül pedig tudunk egy „*Nagy Sándornak* szeretettel” ajánlott kottalapról. *Kodály* a *Pange Lingua* első oldalát dedikálta *Nagy Sándornak*, ez a lap cambridge-i *Hervey* család birtokában van (*Gellér és Keserü*, 1987. 229., 238. o.; *Eősse*, 2000. 31. o.).

Mindezek ellenére a 20. század elején létrehozott gödöllői művésztelep és *Kodály* törekvései között számos párhuzamot fedezhetünk fel. *Eősse* valószínűsíti, hogy *Kodály* szimpatizált a telep életmódreform törekvéseivel, ezt a természethez, természetes életmódhoz való vonzódása ismeretében megerősíthetjük (*Eősse*, 2000. 31. o.).

Párhuzamba állíthatjuk *Kriesch* és *Kodály* a századforduló művészeinek feladatával, egy új kultúra felépítésével kapcsolatos gondolatait. *Kriesch* a *Művészet és művelődés* címmel 1906-ban a *Művészi Ipar* lapban megjelent cikkében arról szól, hogy a művészek feladata egy népi kultúrán alapuló új kultúra megteremtése: „Magyarország most, úgy reméljük, egy újabb kulturális fázisba lép. Egy, talán sok évszázaddal szerzett kultúrának utolsó maradványait, népies primitív művészetét most hányja el magától. Reánk, magyar művészekre hárul az a kötelesség, hogy e régi helyett az új kultúrának megfelelő új művészetet adjunk neki; gondosan összegyűjtögetvén, megőrizvén azért a réginek minden egyes széjjelszórt, veszni induló darabját” (*Gellér és Keserü*, 1987. 136. o.). *Kriesch* gondolatai párhuzamba állíthatók *Kodály* és *Bartók* azon törekvéseivel, mely arra irányult, hogy a magyar népdalt új formában – a *Magyar népdalok* 1906-ban kiadott kötetében zongorakisérettel – a nagyközönséggel megismertesse, megszerettesse (*Kodály*, 1906/2007a. 9. o.). Ugyanilyen új formát képviseltek az első, magyar gyermekdalokat, népszokásokat és játékokat feldolgozó, eredeti népi dallamokon alapuló gyermekkarok is. *Kodály* vallomásaiban a következőket fogalmazza meg: „Magyarországnak van olyan népzeneje, hogy fölér a legmagasabb művészetig s ott méltó

helyet foglal. Hátra van, hogy legyen olyan műzenéje, amely, míg egyrészt szintén fölé – másrészt leérjen a nép lelkéig, illetve abból hajtson ki” (Kodály, 1989. 327. o.). Kodály nemcsak a zenei világot tekintve, hanem a magyar nyelv tekintetében is fontosnak tartotta a falusi, népi kultúrát, gyűjtőútjai során szólásokat, népi kifejezéseket szófordulatokat is feljegyzett: „Nekünk nemcsak a zenét, hanem a nyelvet is a falusi néptől kellett megtanulnunk” (Kodály, 1974. 60. o.).

A gödöllői művészek csatlakoztak *Malonyai Dezső A magyar nép művészete* című munkájához kapcsolódó népművészeti gyűjtéshez. *Malonyai* a gyűjtéssel a lassan kivesző tárgyformáló módokat szerette volna megismertetni és közreadni. Kodály és *Bartók* törekvése a teljes magyar népdalkincs összegyűjtésére, a népdalgyűjtés anyagának rendszerezésére, közreadására szintén a még meglevő, de kiveszőfélben lévő népzenei kincs megőrzését szolgálta.

Németh Regina tanulmányában (Németh, 2010b. 5. o.) *Nagy Veronikát* idézi, aki kiemeli, hogy a gödöllői művészek időt, pénzt, fáradságot nem kímélve utaztak, hogy ősi magyar motívumokat gyűjtsenek, megismerjék a magyar népművészetet. Kodály a népdalgyűjtés során hozzájuk hasonlóan járta a magyar falvakat, egy-egy területre többször is visszatérve gyűjtötte a magyar dallamokat.

Külön ki kell emelni, hogy Kodály gyűjtései alkalmával nemcsak a dallamokat jegyezte le. A gyermekjátékok dallamához hozzáfűzte a játék leírását, a szokásdallamokhoz pedig feljegyezte a szokás leírását is. Hangszeres népzene is gyűjtött, füzeteiben több helyen szerepel a hangszerek rajza, hangolása, részei népi elnevezései is. Feljegyzéseket készített a „rég magyar énekmódról”, az éneklés egyéni és közösségi tempójáról, a díszített, melizmatikus és rubato éneklésről, a ritmus változásairól. A gyűjtésről szóló jegyzeteket szociológiai jellegű, néprajzi jegyzetek egészítik ki. Az énekesek sorsukról, régi hiedelmekről, betyárokról szóló történeteit is megörökíti. Gyűjtőútjairól népi ingeket és hímzéseket visz haza (Szalay, 2004). Azt is mondhatnánk, hogy ahogyan a gödöllői művészek lerajzolták, megörökítették a népi motívumokat, hogy azt később egyrészt közreadják, másrészt művészetükben felhasználják, úgy jegyezte le és használta fel műveiben Kodály a magyar népzenei kincset.

A gödöllői művészek és Kodály között a következő kapcsolódási pontot a pedagógia jelenti. *Németh András* tanulmányában utal rá, hogy a *Népművelés* folyóirat hasábjain, a Pedagógiai Szeminárium népművelő tanfolyamai és tudományos előadásainak előadói és hallgatósága, valamint a Gyermektanulmányi Társaság tagjai között a gödöllői művésztelep tagjai, *Körösfői-Kriesch Aladár* és *Nagy Sándor* mellett Kodály is megtalálható volt (Németh, 2004). A gödöllői telep művészei a rajztanítás megreformálását, Kodály a hazai ének- és zene-tanítás megújítását tűzte ki célul. Mindkét elképzelés alapja a népművészet, a gödöllőiek esetében a természeti formákhoz kapcsolódó népművészet, Kodály esetében pedig a zenei anyanyelv, a magyar népdal.

Összegzés

A kutatás eddigi eredményeit összegezve elmondható, hogy *Kodály* több, nemzetközileg is elterjedt életmódreform irányzatnak hódolt – vegetariánus étkezés, nudizmus, nap-, víz-, levegőkúrák –, és ezeket lelkesen propagálta családjá, barátai körében. Köztudomású, hogy mindemellett *Kodály* nem ivott alkoholt, nem dohányzott, más bódítószerekkel sem élt, de nagyon is törődött a testével, rendszeresen sportolt, túrázott. Ugyancsak fontos volt *Kodály* számára, hogy rendszeresen látogasson a természetes életmódot, különböző életmódreform irányzatokat – vegetariánus étkezés, nudista létezés, fürdőkúrák, napkúrák, levegőkúrák – egyszerre kínáló fürdőhelyeket, szanatóriumokat.

A magánember és a zeneszerző *Kodály* életében is rendkívül fontos szerepet játszott a természet, a hegyvidék. A hegyek közelsége egyszerre jelentett menekülést a sivár, egyre elembertelenedő és zsúfolt világvárosból, Budapestről és ihlető környezetet a komponista számára. A bemutatott életmódreform irányzatok hatása elsősorban és egyértelműen a magánember életében mutathatók ki.

A vizsgálat alapján kijelenthető, hogy *Kodály* és a tanulmány második felében bemutatott három szellemi műhely közötti kapcsolatok nem bizonyultak olyan közelinek és meghatározónak *Kodály* életét és zenepedagógiai koncepcióját tekintve, mint azt a kutatás megkezdésekor feltételeztük. Bizonyos esetekben (Vasárnapi Kör, gödöllői művészkolónia) minden bizonnyal ezeknek a kapcsolatoknak jelentőségét az egyes források túlbecsülik (*Polónyi*, 1982). Az eddig fellelt források alapján kijelenthetjük, hogy *Kodály* nem működött sokáig együtt a vizsgált szellemi műhelyekkel. Az is kérdéses, vajon *Kodálynak* valóban alkalma nyílt-e a Szellemi Tudományok Szabad Iskolájában tervezett előadását megtartani (*Novák*, 1979).

Annak mégis nagy jelentőséget kell tulajdonítanunk, hogy *Kodály* ezeken a csoportokon keresztül kapcsolatba kerülhetett a kor meghatározó szellemi elitjével, illetve, hogy ez a szellemi elit fontosnak tartotta *Kodály* személyét és az általa képviselt szellemiséget, amint azt a Szellemi Tudományok Szabad Iskolája előadás-tervezete is bizonyítja (*Novák*, 1979). A személyes kapcsolatokról meghatározóbbnak tűnik, hogy *Kodály* és a vizsgált szellemi műhelyek egyaránt meghatározó résztvevői annak a „művészeti forradalomnak”, mely a 20. század első éveiben kezdődött Magyarországon (*Németh*, 2005a. 78. o.).

Emellett több párhuzam is felfedezhető *Kodály* és a vizsgált csoportok törekvései között. Ezek köthetők az I.1.6. fejezetben kiemelt jellegzetes életreform törekvésekhez is. Vagyis megjelenik a törekvésekben a kritika motívuma: a Thália Társaság által megfogalmazott társadalomkritika megjelent az új szemléletű színházi előadásokban, a Vasárnapi Kör összejöveteleinek résztvevői

bírálták a fennálló világot, társadalmat, kultúrát. *Kodály* pedig korai publicisztikáiban bírálta kora zenei életét. Valamennyi törekvés egyúttal új közösség(ek) létrehozására is irányult. Új művészeti közösség jött létre a Thália Társaságban, szellemi műhelyt hoztak létre a Vasárnapi Kör résztvevői, új alkotóközösséget teremtettek a Gödöllőre települt képzőművészek, *Kodály* népzeneudósként, pedagógusként és zeneszerzőként is új alkotóközösségek létrejöttét segítette. Ezek a közösségek egyfajta ellenkultúrát teremtettek, mely egyúttal egy új életfelfogást is közvetített. A Vasárnapi Kör, a gödöllői művésztelep művészeire és *Kodályra* is hatottak a korabeli életmódreform törekvések, melyek fontos eleme volt a természethez való visszatérés a természetességre való törekvés. Ugyancsak a Vasárnapi Kör és a gödöllői művésztelep, illetve *Kodály* is törekedett az ősi nemzeti kultúra kincseinek megismerésére, megőrzésére, ápolására.

Mindezek alapján tehát számos párhuzamot fedezhetünk fel *Kodály* és a vizsgált életreform-jellegű csoportok törekvéseiben:

- a Thália Társaság *átfogó művelődési programja* – *Kodály* mindenkire kiterjedő zenei nevelési programja;
- a népművészet értékeinek megőrzése és továbbadása a Vasárnapi Körben, illetve a Szellemi Tudományok Szabad Iskolája előadásaiban – *Kodály* népdalok gyűjtésére, rendszerezésére, közreadására vonatkozó törekvései;
- a gödöllőiek *gyűjtő munkája*, mely a népi motívumokra, tárgyakra vonatkozott – *Kodály* népdalgyűjtése;
- a gödöllőiek *új kultúra felépítésére* vonatkozó elképzelései – *Kodály* új zene-kultúra megalkotására vonatkozó tervei;
- a gödöllőiek *gyermeknevelésről* alkotott elképzelései – *Kodály* új zenei nevelési programja, melyben hangsúlyozza a kora gyermekkori zenei nevelés fontosságát;
- a gödöllőiek *természetközeli életmódja* – *Kodály* természet iránti szeretete, a kor életmódreform törekvéseinek szellemében való élete.

Irodalom

Baader, Meike Sophie (2007): A reformpedagógia környezetéhez: A vallás új formái 1900 körül, nietzscheanizmus, életreform In: Biró Zsuzsanna Hanna és Pap K. Tünde (szerk.): *Posztmodern kihívások a pedagógiatörténet-írásban*. Gondolat Kiadó, Budapest. 34–57.

Balázs Béla (1982): *Napló I. 1903–1914*. Magvető Kiadó, Budapest.

- Baska Gabriella és Szabolcs Éva (2005): Életreform-motívumok a Népművelés (Új Élet) című folyóiratban, 1906–1918. In: Németh András, Mikonya György és Skiera, Ehrehard (szerk.): *Életreform és reformpedagógia – nemzetközi törekvések magyar pedagógiai recepciója*. Gondolat Kiadó, Budapest. 99–112.
- Bendl Júlia (1994): *Lukács György élete a századfordulótól 1918-ig*. Scientia Humana Társulás, Budapest. <http://nyitottegyetem.phil-inst.hu/Tarsfil/ktar/Bendl/tartalomjegyzek.htm> (Letöltése: 2010. augusztus)
- Bertényi Iván és Gyapay Gábor (1992): *Magyarország rövid története*. Maecenes Könyvkiadó, Budapest.
- Bónis Ferenc (1982, szerk.): *Így láttuk Kodályt*. Zeneműkiadó, Budapest.
- Buchholz, K. (2001): Begriffliche Leitmotive der Lebensreform. In: Buchholz, K. (2001, szerk.): *Die Lebensreform. Entwürfe zur Neugestaltung von Leben und Kunst um 1900*. Haeusser-Media, Darmstadt. 41–42.
- Eősse László (1971): *Kodály Zoltán élete képekben és dokumentumokban*. Zeneműkiadó, Budapest.
- Eősse László (2000): *Örökségünk Kodály. Válogatott tanulmányok*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Eősse László (2007): *Kodály Zoltán életének krónikája*. Editio Musica, Budapest.
- Farkas, R. (2001): Lebensreform – deutsch oder multikulturell? In: Buchholz, K. (2001, szerk.): *Die Lebensreform. Entwürfe zur Neugestaltung von Leben und Kunst um 1900*. Haeusser-Media, Darmstadt. 33–35.
- Gábor Éva (1988): *A Thália Társaság (1904–190) Levelek és dokumentumok*. Magyar Színházi Intézet, MTA Lukács Archívum és Könyvtár, Budapest.
- Geller Katalin és Keserü Katalin (1987): *A gödöllői művésztelep*. Corvina Kiadó, Budapest.
- Géczi János (2005): Reforméletmód és szimbólum – Nagy Sándor világképének és művészetpedagógiájának elemei. In: Németh András, Mikonya György és Skiera, Ehrenhard (szerk.): *Életreform és reformpedagógia – nemzetközi törekvések magyar pedagógiai recepciója*. Gondolat Kiadó, Budapest. 136–163.
- Karády Éva és Vezér Erzsébet (1980): *A Vasárnapi Kör. Dokumentumok*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Kiss Endre (2005): *Friedrich Nietzsche evilági filozófiája: életreform és kriticismus között*. Gondolat Kiadó, Budapest.

- Kodály Zoltán (1974): *Utam a zenéhez. Öt beszélgetés Lutz Besch-sel*. Zeneműkiadó, Budapest.
- Kodály Zoltán (1989): *Közélet, vallomások, zeneélet*. (Szerkesztette: Vargyas Lajos) Szépirodalmi Könyvkiadó, Budapest.
- Kodály Zoltán (2007a): *Visszatekintés I. kötet*. (Szerkesztette: Bónis Ferenc) Argumentum Kiadó, Budapest.
- Kodály Zoltán (2007b): *Visszatekintés III. kötet*. (Szerkesztette: Bónis Ferenc) Argumentum Kiadó, Budapest.
- Legány Dezső (1982, szerk.): *Kodály Zoltán levelei*. Zeneműkiadó, Budapest.
- Linse, Ulrich (2001): Lebensreform und Reformreligionen In: Buchholz, K. (2001, szerk.): *Die Lebensreform. Entwürfe zur Neugestaltung von Leben und Kunst um 1900*. Haeusser-Media, Darmstadt. 193–198.
- Mikonya György (2005): Batthyány Ervin bögötei anarchista iskolája. In: Németh András, Mikonya György és Skiera, Ehrenhard (szerk.): *Életreform és reformpedagógia – nemzetközi törekvések magyar pedagógiai recepciója*. Gondolat Kiadó, Budapest. 113–135.
- Mikonya György és Pirka Veronika (2010): Életreform- és társadalmi-pedagógiai megújulási mozgalmak Magyarországon a 20. század elején. *Iskolakultúra*, 20. 3. sz. 87–100.
- Németh András (2004): Fejezetek a magyar egyetemi neveléstudomány és reformpedagógia ambivalens kapcsolatából. In: Németh András (szerk.): *A szellemtudományi pedagógia magyar recepciója*. Gondolat Kiadó, Budapest. 181–206.
- Németh András (2005a): Az életreform és annak magyar pedagógiai recepciója: életreform és művelődési reform. In: Németh András, Mikonya György és Skiera, Ehrenhard (szerk.): *Életreform és reformpedagógia – nemzetközi törekvések magyar pedagógiai recepciója*. Gondolat Kiadó, Budapest. 69–98.
- Németh András (2005b): *A magyar pedagógia tudománytörténete: nemzetközi tudományfejlődési és recepciós hatások, nemzeti sajátosságok*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Németh András, Mikonya György és Skiera, Ehrenhard (2005, szerk.): *Életreform és reformpedagógia – nemzetközi törekvések magyar pedagógiai recepciója*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Németh András és Pukánszky Béla (1999): Magyar reformpedagógiai törekvések a XX. század első felében. *Magyar Pedagógia*, 99. 3. sz. 245–262.

- Németh Regina (2010a): A művészeti nevelés jelentősége a magyar életreform-törekvésekben. *Iskolakultúra*, **20**. 3. sz. 47–57.
- Németh Regina (2010b): A népművészet és a népi kultúra nevelési vonatkozásai a 20. század elején. *Iskolakultúra*, **20**. 12. sz. melléklet 3–14.
- Németh, Regina (2010c): Lebensreform und Normalität am Beispiel der Kleidungsreform. In: Nóbik, Attila és Pukánszky, Béla (szerk.): *Normalität, Abnormalität und Devianz – Gesellschaftliche Konstruktionsprozesse und ihre Umwälzungen in der Moderne*. Peter Lang Verlag, Frankfurt am Main. 189–198.
- Novák Zoltán (1979): *A Vásárnap Társaság. Lukács Györgynek és csoportosulásának eszmei válsága, kiűtkeresésük az első világháború időszakában*. Kossuth Könyvkiadó, Budapest. mek.oszk.hu/07000/07037/07037.pdf (Letöltés: 2010. augusztus)
- Oláh Andor, Kállai Klára és Vadnai Zsolt (1990): *Reformkonyha*. Mezőgazdasági Könyvkiadó Vállalat, Budapest.
- Pukánszky Béla (2002): Reformpedagógia Szegeden a két világháború között. In: Németh András (szerk.): *Reformpedagógia-történeti tanulmányok – Európai kölcsönhatások, nemzeti sajátosságok*. Osiris Kiadó, Budapest. 101–120.
- Pukánszky Béla (2005): Kodály Zoltán zenepedagógiai munkásságának életreform motívumai. In: Németh András, Mikonya György és Skiera, Ehrenhard (szerk.): *Életreform és reformpedagógia – nemzetközi törekvések magyar pedagógiai recepciója*. Gondolat Kiadó, Budapest. 192–213.
- Skiera, E. (2006): Über die Zusammenhang von Lebensreform und Reformpädagogik. In: Skiera, Ehrenhard, Németh, András és Mikonya, György (szerk.): *Reformpädagogik und Lebensreform in Mitteleuropa – Ursprünge, Ausprägung und Richtungen, länderspezifische Entwicklungstendenzen*. Gondolat Kiadó, Budapest. 22–47.
- Skiera, Ehrenhard, Németh, András és Mikonya, György (szerk.): *Reformpädagogik und Lebensreform in Mitteleuropa – Ursprünge, Ausprägung und Richtungen, länderspezifische Entwicklungstendenzen*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Szabolcsi Bence (1972): *Úton Kodályhoz*. Zeneműkiadó, Budapest
- Szalay Olga (2004): *Kodály, a népzene kutató és tudományos műhelye*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Székely György (2001, főszerk.): *Magyar színháztörténet II*. Magyar Könyvklub – Országos Színháztörténeti Múzeum és Intézet, Budapest. <http://mek.oszk.hu/02000/02065/html/2kotet/index.html> (Letöltés: 2010. november)

- Sztrinkóné Nagy Irén (2005): A női szerep változásai és az életreform. In: Németh András, Mikonya György és Skiera, Ehrenhard (szerk.): *Életreform és reformpedagógia – nemzetközi törekvések magyar pedagógiai recepciója*. Gondolat Kiadó, Budapest. 182–191.
- Tészabó Júlia (2005): Reformeszmék és nevelés a gödöllői művésztelepen. In: Németh András, Mikonya György és Skiera, Ehrenhard (szerk.): *Életreform és reformpedagógia – nemzetközi törekvések magyar pedagógiai recepciója*. Gondolat Kiadó, Budapest. 164–181.
- Wolbert, K. (2001): Die Lebensreform – Anträge zur Debatte. In: Buchholz, K. (2001, szerk.): *Die Lebensreform. Entwürfe zur Neugestaltung von Leben und Kunst um 1900*. Haeusser-Media, Darmstadt. 13–24.

A HAGYOMÁNYOS ELIT TAGJAI A BUDAPESTI PIARISTA GIMNÁZIUMBAN A DUALIZMUS KORÁBAN (1897/98–1917/18)

Rébay Magdolna

*Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Kar,
Neveléstudományok Intézete*

Kutatásunkban¹ a hagyományos elit, az arisztokrácia iskoláztatási szokásait vizsgáljuk. Három város (Bécs, Budapest, Pozsony) négy iskolájának történetét kutatva próbálunk az iskolaválasztás okaira magyarázatot találni, s teszünk következtetéseket a tanulmányi idő hosszára, a főnemesek tanórai és azon kívüli iskolai tevékenységére és teljesítményére vonatkozóan. Ennek kapcsán feltesszük a kérdést: az elit vajon az elitiskolákat preferálta-e, vagy más szempontjai voltak.

A budapesti piarista gimnázium története

A piaristák 1717-ben alapították pesti gimnáziumukat. Az első évben a négy osztályba összesen 155 diák járt. 1851-ben itt tartották az egyik első érettségi vizsgát Magyarországon. A dualizmus korában ez volt Pest legrégebbi és legnépesebb működő gimnáziuma. Mellette egyre több intézmény nyitotta meg kapuit: 1917-ben 26 középiskolát találunk a fővárosban. A piarista rendnek számos más iskolája is volt, 1918-ban összesen 24 gimnáziumot tartott fenn (*Borián, Koltai és*

¹ A kutatás a TÁMOP-4.2.4.A/2-11/1-2012-0001 azonosító számú Nemzeti Kiválóság Program – Hazai hallgatói, illetve kutatói személyi támogatást biztosító rendszer kidolgozása és működtetése konvergencia program című kiemelt projekt keretében zajlott. A projekt az Európai Unió támogatásával, az Európai Szociális Alap társfinanszírozásával valósult meg. *A budapesti piarista gimnázium elitjellege a dualizmus korában (1897/98–1917/18.)* cím alatt elhangzott a HUCER 2014. évi konferenciáján Szegeden 2014. május 30-án.

Legeza, 2007. 51–52. o.; *Jelenits*, 2010. 351–352. o.; *Sík*, 1917. 3–4. o.; vö. *Takáts*, 1895. 394–443. o.; *Balanyi*, 1943).

A fővárosi középiskolák számának növekedése ellenére az iskola iránti kereslet nem vagy alig csökkent. Az általunk vizsgált időszakban az alsó (I–IV.) osztályok már párhuzamosak voltak. (Az utolsó tanévben már az V. osztály is.)² A diákok elhelyezése nehézséget jelentett az iskola vezetősége számára, s a zsúfoltság akadályozta a fejlődést. A tankerületi főigazgató, *Erődi Harrach Béla* ezért többször is kifogást tett, s a gimnázium épületének bővítését javasolta.³ Ennek a szükségességét a rend is felismerte, s 1913-ban nagyszabású építkezésbe kezdett, amely a háború kitörése miatt elhúzódott (Vö. *Friedreich*, 1914. 77. o.). 1917 februárjában költözött át az iskola a jelenlegi helyére, a Pesti Barnabás utcába. (A díszterem és a tornacsarnok ekkor még nem volt kész.)⁴ Az új épület (l.: 1. kép) az igazgató szavaival díszes, kényelmes és egyaránt megfelel a pedagógiai és a pszichológiai szempontoknak.⁵



1. kép: A piarista gimnázium új épülete

(Forrás: <http://epiteszforum.hu/galeria/harmonia-caelestis-piarista-kozpont-budapest/94021>)

Az iskola neves tanára, *Sík Sándor* a 200 éves alapítási jubileum alkalmából (1917) a gimnázium szellemiségét az alábbi vonásokkal jellemezte: istenfélelem és bensőséges vallásosság, hazafias szellem, valamint egyszerűség, őszinteség és rugalmasság (*Sík*, 1917. 5–7. o.). Ahogy fogalmazott: „Mire volna égetőbb szükség, mint arra

² Vö. *Értesítő* 1897/98–1917/18.

³ *Értesítő* 1905/06. 22. o.; *Értesítő* 1906/07. 142. o.

⁴ *Értesítő* 1915/16. 4., 10. o.; *Értesítő* 1916/17. 7., 12–13. o.

⁵ *Értesítő* 1916/17. 13. o.

az egészséges, örökifjú, alkotó keresztény szellemre, amely rendíthetetlen nyugalommal ragaszkodik minden értékes régihez, de ugyanakkor mosolygó bizalommal, alakító energiával ölel magához minden egészséges újat. Magyarság és nemzeti öntudat – egyszerűség és igazság – megértés és bízó munka: ezek a mi régi, kipróbált ideáljaink és ezeket sürgeti, szomjazza a jelen, hatalmasabban, mint valaha” (uo. 8. o.).



2. kép. Sík Sándor diákjai körében (1910-es évek)

(Forrás: <http://archivum.piar.hu/siksandor/fenykepek/nagyalaku07.jpg>)

Az iskola – szerzetesrendi intézmény lévén – fontosnak tartotta a vallásos nevelést, de – az értesítők tanúsága szerint – kisebb súlyt fektetett erre, mint az általunk megismert korabeli jezsuita iskolák (kalksburgi és kalocsai kollégium). A napi szentmise-látogatás a fűtés nélküli időszakban, télen pedig a vásár- és ünnepnapokon kötelező volt. A vasárnapi mise előtt a tanulók hitoktatáson vettek részt. Megjelentek az úrnapi körmeneteken. Évente általában négyszer gyóntak és áldoztak. Az előírt életkort elérők az iskolában készülhettek fel a bérálás szentségére. Hitbuzgalmi egyesület nem működött a gimnáziumban, a tanulók más intézmények kongregációjába léphettek be. Ehhez a hittanár engedélyét kellett kikérniük.⁶ Egyszer hosszabb zarándoklatra is sor került: 1907/08-ban Rómában töltötte a Húsvétot a diákok egy csoportja.⁷ A nem katolikus vallásúak felekezetüknek megfelelő hitoktatásban vettek részt. A pesti piarista gimnáziumba ugyanis protestáns, izraelita és görög-keleti diákok is jártak. Arányuk az 1890-es évek végén és a következő évtized elején 13–14%, a háborús tanévekben 10–13% volt.⁸

⁶ Vö. *Értesítő* 1897/98. 53. o.; *Értesítő* 1906/07. 47. o.; *Értesítő* 1909/10. 46. o.; *Értesítő* 1912/13. 77. o.; *Értesítő* 1915/16. 14. o.

⁷ *Értesítő* 1907/08. 54. o.

⁸ *Értesítő* 1898/99. 102. o.; *Értesítő* 1899/1900. 101. o.; *Értesítő* 1900/01. 106. o.; *Értesítő* 1901/02. 107. o.; *Értesítő* 1902/03. 95. o.; *Értesítő* 1914/15. 66. o.; *Értesítő* 1915/16. 73. o.; *Értesítő* 1916/17. 74. o.; *Értesítő* 1917/18. 68. o.



3. kép: Az ifjúsági kápolna az új épületben

(Forrás: <http://epiteszforum.hu/galeria/harmonia-caelestis-piarista-kozpont-budapest/94022>)

Sík Sándor 1911-ben kezdett el tanítani egykori iskolájában. Vallástan és magyar mellett latint és földrajzot is oktatott.⁹ *Sík* mellett az iskolának számos, tudományos téren is kiemelkedő tanára volt. Itt tanított hittant 1906-tól *Schütz Antal*, aki 1916-ban a budapesti tudományegyetem teológia karának dogmatika professzora lett.¹⁰ Szintén egyetemi professzor lett, s emellett oktatáspolitikusként is tevékenykedett *Kornis Gyula*, aki 1907 és 1914 között dolgozott az iskolában magyar, latin és filozófia szakos tanárként. Ebből az iskolából került át a pozsonyi egyetemre a filozófia nyilvános rendkívüli tanárának.¹¹ (A 4. képen mind a hárman láthatók.) *Suták József* 1891-től tanított a gimnáziumban, az 1890-es évek második felében – a magántanári képesítését követően – az egyetemen is tartott órákat. 1912-ben nevezték ki a budapesti tudományegyetem egyik matematika tanszékére.¹² 1916-ban kezdett el az iskolában tanítani *Balanyi György* történész, későbbi egyetemi tanár.¹³

⁹ *Értesítő* 1911/12. 11., 13. o. (Vö. *Értesítő* 1901/02. 64., 94. o.)

¹⁰ *Értesítő* 1906/07. 140. o.; *Értesítő* 1916/17. 12. o.

¹¹ *Értesítő* 1914/15. 7. o.; vö. *Értesítő* 1909/10. 3–39., 42. o.

¹² *Értesítő* 1911/12. 5–6. o.

¹³ *Értesítő* 1916/17. 9. o.



4. kép: Az 1914/15-ben érettségizett diákok
(Forrás: <http://www.gimn.piar.hu/gimnazium/tablok.html>)

Az oktatás az állami tanterv szerint zajlott. Az 1890. évi XXX. törvényt követően bevezették a görög-pótló tárgyak (irodalom- és művelődéstörténet, valamint rajz) tanítását.¹⁴ Kötelező volt a VII. és a VIII. osztályos diákok számára a rendkívüli tárgyak közé számító egészségtan.¹⁵ (Oktatása csak a háborús tanévekben szünetelt a tanár-iskolaorvos katonai szolgálata miatt.¹⁶) Rendkívüli tárgyként a diákok a gyorsírás és az ének, később a francia nyelv közül választhattak. 1909/10-ben bevezették a vívás oktatását, amely két évvel később fegyvernemek szerint (tőr, illetve kard) differenciálódott, s mindkettőben kezdő és haladó csoport is indult. 1910/11-ben a szabadkézi rajz is bekerült a rendkívüli tárgyak közé.¹⁷ A diákok legjobb alkotásait évente rajz-, illetve fényképkiállításon mutatták be.¹⁸ Énekkar és zenekar is alakult az iskola falai közt. Mindkettő rendszeresen fellépett

¹⁴ Vö. *Értesítő* 1897/98. 96. o.; *Értesítő* 1912/13. 79. o.

¹⁵ *Értesítő* 1897/98. 100. o.; *Értesítő* 1904/05. 22. o.

¹⁶ *Értesítő* 1914/15. 11. o.; *Értesítő* 1915/16. 5. o.; *Értesítő* 1916/17. 16. o.; *Értesítő* 1917/18. 16. o.

¹⁷ *Értesítő* 1900/01. 56–57. o.; *Értesítő* 1907/08. 113. o.; *Értesítő* 1909/10. 43. o.; *Értesítő* 1910/11. 46. o.; *Értesítő* 1911/12. 78–79. o.

¹⁸ Vö. *Értesítő* 1903/04. 47. o.; *Értesítő* 1905/06. 73. o.; *Értesítő* 1910/11. 57. o.; *Értesítő* 1911/12. 17. o.

az iskolai ünnepségeken.¹⁹ A konstans helyhiány ellenére az iskolában több szertárt is kialakítottak (l.: 5. kép), és gyűjteménnyel is rendelkezett (földrajzi és történelmi, fizikai, természetrajzi és tornaszertár, filológiai, később rajz-, majd pszichológiai [!] szertár, valamint éremgyűjtemény).²⁰



5. kép: A fizikai szertár (1918)

(Forrás: <http://archivum.piar.hu/index.htm?http&&archivum.piar.hu/rendtortenet/keptar/budapest1918.htm>)

Az ifjúsági egyesületek adtak helyet a diákok önálló tevékenységének, s teremtettek ezzel lehetőséget tehetségük egy-egy területen történő kibontakoztatására. A gimnázium Gyakorló-iskola néven saját önképzőkörrel rendelkezett, amelynek a felsőbb évesek lehettek a tagjai. A kör havonta több ülést is tartott. Az üléseken – többek közt – előadások, szavalatok, bírálatok hangoztak el. A programot zene-számok színesítették. Az egyesület pályázatokat írt ki különböző témákban és műfajokban. A beérkezett műveket díjazták. Az egyesület ünnepségek – ún. ünnepi ülések – megszervezését is elvállalta. Az aradi vértanúk emlékére minden évben külön ünnepséget szervezett. Később március 15-ét is megünnepezték. Írók (pl. az egykori diák, *Vörösmarty*) és/vagy neves történelmi személyek (pl. *Pázmány*) születésének/halálának jubileumát is megünnepezték. A Gyakorló-iskolának saját könyvtára volt, s folyóiratokat is járatott.²¹

¹⁹ Vö. *Értesítő* 1909/10. 51. o.

²⁰ Vö. *Értesítő* 1897/98. 58–59. o.; *Értesítő* 1904/05. 42. o.; *Értesítő* 1908/09. 76. o.; *Értesítő* 1909/10. 55. o.; *Értesítő* 1913/14. 93. o.; *Értesítő* 1915/16. 21. o.

²¹ Vö. *Értesítő* 1905/06. 40–41. o.; *Értesítő* 1907/08. 54–56. o.; *Értesítő* 1908/09. 72. o.; *Értesítő* 1909/10. 49–50. o.; *Értesítő* 1911/12. 17–20. o.; *Értesítő* 1912/13. 83–84. o.; *Értesítő* 1913/14. 89–91. o.; *Értesítő* 1916/17. 17. o.

Az iskolai Segítő-egyesület az 1860-as években alakult. Feladatának a szegény diákok anyagi támogatását tekintette. Ennek fedezetét a tagdíjakból, másrészt a Gyakorló-iskolával közösen szervezett, évente az Urániában megszervezett ünnepség bevételeiből teremttették elő. A gazdag program része volt minden évben egy színdarab előadása. Az egyesület adományokat is elfogadott.²²

A tanulók tudásának bővítését szolgálták az iskolán kívüli programok, például az urániai előadásokon, vetítéseken történő részvétel. Gyárak, üzemek, egyéb intézmények (pl. mentőegyesület, múzeumok) látogatására is rendszeresen sor került. Gyakori célpont volt a visegrádi vár. De más uticélokka is találkozunk (pl. Esztergom vagy Gödöllő). Hosszabb tanulmányi kirándulásra viszont elvétve került sor: 1908/09-ben Erdélybe utazott a diákok egy csoportja, 1910/11-ben pedig az Al-Dunához.²³

Igen aktív sportélet zajlott az iskolában. A diákok házi, iskolák közötti, regionális és kisebb országos versenyeken is összemérték erejüket és ügyességüket tornában, atlétikában, úszásban vagy vívásban, esetleg más sportágban.²⁴ A Sportkör megalakulásával (1913) a testnevelés a korábbinál is intenzívebbé vált. A népes Sportkör – az alakuláskor 126 tagja volt – kezdetben hat szakosztály (atlétika, játék, torna, úszás, vívás, cserkész) keretében végezte munkáját. Délutánonként az FTC vagy a MAC sportpályáján tartottak edzéseket.²⁵ A Sportkör munkája a világháborús években felértékelődött. 1915 januárjától a tornatanár katonai szolgálatra történő behívása miatt a tornaórák elmaradtak, a vívásoktatás szünetelt.²⁶ Mivel helyettest az iskola vezetése nem talált, a tornaoktatás a következő években is elmaradt, sőt egy ideig a Sportkör sem működött.²⁷ 1916/17-ben sikerült az egyesület élére vezetőt találni, így az folytatta tevékenységét, s a következő tanévben is – részint – helyettesíteni tudta a elmaradt tornaoktatást.²⁸

A cserkészlet a Sportkör részeként alakult meg három évvel azt követően, hogy a mozgalom megjelent hazánkban. A csapatot *Sík Sándor* alapította, aki – ahogy említettük – egy évvel korábban került az iskola tanári karába.²⁹ A cserkészlet – valószínűleg – már a következő évben önállósult, s ezt követően a vizsgált időszakban folyamatosan működött.³⁰

²² Vö. *Értesítő* 1908/09. 72. o.; *Értesítő* 1909/11. 58–59. o.

²³ Vö. *Értesítő* 1907/08. 47., 54. o.; *Értesítő* 1908/09. 65., 71. o.; *Értesítő* 1909/10. 46. o.; *Értesítő* 1910/11. 49. o.; *Értesítő* 1911/12. 15. o.; *Értesítő* 1914/15. 11. o.

²⁴ Vö. *Értesítő* 1905/06. 43. o.; *Értesítő* 1910/11. 53–56. o.; *Értesítő* 1912/14. 80–81. o.

²⁵ *Értesítő* 1912/13. 81–82. o.

²⁶ *Értesítő* 1914/15. 5., 8–9., 13. o.

²⁷ *Értesítő* 1915/16. 5., 17. o.

²⁸ *Értesítő* 1916/17. 17. o.; *Értesítő* 1917/18. 16., 29. o.

²⁹ *Értesítő* 1912/13. 82. o.

³⁰ *Értesítő* 1913/14. 88. o.; vö. *Értesítő* 1916/17. 16. o.

Az iskola diákjai

A tudáselit iskolája

Arra vonatkozóan, hogy kik jártak a pesti piarista gimnáziumba, már rendelkezünk kutatási eredményekkel. *Kovács I. Gábor* és *Kende Gábor* a *Horthy-korszak* tudáselitjének középszintű iskoláztatását vizsgálta. Tudáselitnek „a széles értelemben felfogott tudás (ismertek, legitimációk, világképek) termelésében, ellenőrzésében, kezelésében, elosztásában, továbbadásában szerepet játszó intézmények és szervezetek felső pozícióit elfoglaló személyek csoportját” tekintették. (*Kovács és Kende*, 2011. 76. o.) Összesen 1 502 személy középiskolai pályáját vizsgálták meg. Közülük mindössze 10 fő kezdte meg a középiskolai tanulmányait a trianoni Magyarországon. Az adatok tehát döntően az 1860 és az 1920 közötti időszakra vonatkoznak. *Kovács és Kende* megvizsgálta, melyek voltak azok a középiskolák, amelyeket a jövő tudáselit tagjai elsőként választottak. (A különbségtételre azért volt szükség, mert gyakran előfordult, hogy egy személy több középiskolába járt.) Ezek között az első helyen a budapesti piarista főgimnázium állt (67 fő). Második helyre a budapesti királyi egyetemi katolikus főgimnázium (54), harmadik helyre a budapesti evangélikus főgimnázium (33) került. Tőle alig maradt el a VII. kerületi állami főgimnázium (32). Érdekes, hogy második leggyakrabban választott intézmény (15 fő) is a piarista gimnázium volt. Négy diáknak volt ez a harmadik középiskolája, így az összesen itt tanulók száma 86 fő volt, ami a teljes minta 5,7%-át jelenti.³¹ A piarista gimnázium tehát egyértelműen elit középiskola volt, ezt elvégezve lehetett legnagyobb eséllyel bekerülni a *Horthy-korszak* tudáselitjébe. Összesített vezető szerepe egyértelmű, azonban a részleteket megvizsgálva *Kovács és Kende* megállapította, hogy az 1870-es évek végéig nagy valószínűséggel még Buda első középiskolája, az egyetemi katolikus gimnázium volt a későbbi tudáselit utánpótlásának első számú bázisa. Tőle vette át az első helyet Pest első gimnáziuma, s azt a korszak végéig meg is őrizte (uo. 86–87. o.).

³¹ 14 fő negyedik iskolát is választott, de ezeket az intézményeket a szerzők nem nevesítették. A piarista iskolákat – főleg a vidékieket – második vagy harmadik helyen választók száma azért volt magas, mert a rend 1893-tól negyedik osztályos fiúkat is felvett a noviciátusba. Az iskolaválasztás indoka lehetett az iskola jó híre mellett az iskola helyszíne is. A Budapesten belüli és az oda irányuló iskolaválasztás egyik fő „haszonélvezője” éppen a piarista gimnázium volt (*Kovács és Kende*, 2011. 76–84. o.).

A történelmi elit iskolája

a) A Millenium előtti időszak

Ifj. Bertényi Iván szintén megvizsgálta, hogy kik jártak a budapesti piarista gimnáziumba. Véleménye szerint az iskola – az elsősege miatt – minőségi és mennyiségi fölényben volt a többi fővárosi intézménnyel szemben. (Kivétel, mint láthattuk, az egyetemi katolikus gimnázium volt.) *Bertényi* a dualizmus korának egy szeletét, az 1879/80. és az 1896/97. közötti időszakot kutatta behatóbban. Megállapította, a tudáselit mellett a politikai, az egyházi és a művészeti elit több tagja is ebben az iskolában szerezte meg „a tárgyi tudást, erkölcsi hozzáállást, világnézeti alapokat, valamint kapcsolatokat, ismertségeket, barátságokat” (*Bertényi*, 2010. 323. o.). *Bertényi* nem csak azt kutatta, milyen pályát futottak be az egykori diákok, hanem megvizsgálta, kik voltak azok a szülők, akik a piarista gimnázium mellé tették le a voksukat. (Szerinte az iskola elitjellegét ugyanis így lehet „lemérni”).³² Köztük megtaláljuk a politikai, a kulturális vagy a gazdasági élet vezető tagjait.

A *Bertényi* által felsorolt diákok közül – saját kutatásunkra való tekintettel – az arisztokratákat emeljük ki. A növendékek között már az alapítás évszázadában nagy számban találunk főnemeseket. 1780-ig 76 fő járt ide a hagyományos elit tagjai közül (*Friedreich*, 1932. 34–35. o. idézi *Bertényi*, 2010. 333. o.). Számuk ezt követően is magas maradt. Az iskola történetírója – *Takáts Sándor* – az iskola büszkeségei között felsorolja *br. Jósika Miklóst*, *gr. Széchényi Istvánt*, *gr. Dessewffy Józsefet*, *gr. Königsacker Józsefet*, *gr. Haller Lászlót* (írók, költők), *br. Wenckheim Béla* miniszterelnököt, *br. Orczy Bélát*, *br. Eötvös Lorándot*, *gr. Khuen-Héderváry Károlyt* (miniszterek), *gr. Nádasdy Ferenc* érseket, valamint a következő politikusokat: *gr. Ráday Gedeon*, *gr. Keglevich Gábor*, *gr. Forgách Antal*, *gr. Cziráky János*, *gr. Mikes Kelemen*, *gr. Károlyi Tibor*, *gr. Károlyi István*, *br. Aczél Béla*. Majd hozzáteszi, arisztokrata családok³³ sarjai lévén a közélet legkiválóbb alakjai jártak az iskolába (*Takáts*, 1895. 11–14. o.).

³² Ennek kapcsán megállapítja, hogy az iskolaválasztásban az oktatás és a nevelés színvonalán, a működési feltételek minőségén túl a tandíj mértéke, az iskola és a lakóhely távolsága, a felekezeti hovatartozás, a családi iskoláztatási hagyományok, az iskola társadalmi presztízse stb. is szerepet játszott (*Bertényi*, 2010. 317–318. o.). Az iskola helyszíne ebben az esetben különösen fontos volt, hiszen Budapest az ország – politikai, kulturális, gazdasági – centrumává vált, így az elitszociális csoportok egyre nagyobb arányban választották lakhelyükkül (uo. 330. o.).

³³ A grófi családok közül a *Károlyi* mellett a *Csekonics*, a *Batthyány*, a *Szapáry*, a *Hunyady*, az *Esterházy*, a *Cziráky*, a *Pejacsevics*, a *Zichy*, az *Almásy*, a *Dessewffy*, a *Sztáray*, a *Nádasdy*, a *Sigray*, a *Forgách*, a *Pálffy*, a *Chotek* és a *Csáky*. A bárói famíliák közül a *Majthényi*, a *Senney*, a *Rudnyánszky*, a *Prónay*, a *Wenckheim*, az *Orczy*, az *Inkey*, a *Huszár* és az *Eötvös* (*Takáts*, 1895. 14. o.).

Bertényi kutatásaiból tudjuk, hogy *gróf Károlyi Tibor* (1843–1904) országgyűlési képviselő, főrendiházi elnök, a Magyar Vöröskereszt alapítója nemcsak ide járt, hanem a két fiát is itt taníttatta. Az ifjabb, *Imre* (1873–1943) Fejér vármegye főispánja lett. Az idősebb, *Gyula* (1871–1947) még nagyobb karriert futott be, kétszer is volt miniszterelnök, ahogy egy másik pesti piarista diák, *gr. Teleki Pál* (1879–1941) is. A háromszoros pénzügyminiszter, *br. Korányi Frigyes* (1869–1935) az előbbi osztálytársa volt, s egyik kormányának tagja. Ide járt testvére, *Sándor* (1866–1944), a neves belgyógyász is. *Br. Vojnits Sándor* bácskai földbirtokos, a Szabadelvű Párt elnöke négy évig tanult az intézményben. *Gróf Szapáry Gyula* pénzügyminiszter, későbbi miniszterelnök (1832–1905) fia, *György* (1865–1929) a VII. és a VIII. osztályt végezte el a kegyesrendieknél. *Gróf Csekonics Endre* (1846–1929) főasztalnokmester, a Magyar Vöröskereszt elnökének három fia az utolsó gimnáziumi év(ek)et végezte el itt. Az érettségi bizonyítványt *Sándor* 1889-ben, *Gyula* 1892-ben, *Iván* 1895-ben szerezte meg. *Br. Kaas Ivor* (1842–1910) országgyűlési képviselő és publicista gyermeke, az egyetemi tanárrá lett *Albert* (1885–1961) is ezt az iskolát látogatta (*Bertényi*, 2010. 323–325. o.).

Az utóbbival a későbbiekben részletesebben is foglalkozni fogunk. S nem ő volt az egyedüli, akinek az édesapja a saját iskoláját választotta, ami az iskolához való ragaszkodás bizonyítéka, s egyben igazolja az iskola elit jellegét. Hiszen az imént felsoroltak gyermekei, unokái, tehát a 2., esetenként a 3. generáció is ennek az iskolának a padjait koptatta. Ide járt *gr. Károlyi Imre* négy fia (*Gyula*-nak lányai voltak) és *br. Korányi Frigyes* egyetlen fia (*Sándor* más iskolát választott fiainak). (*Gudenus II.*, 1993. 37–39., 96–97. o.) *Br. Vojnits Sándor* fiának, *Miklós*nak is ezt az intézményt nézte ki, *gr. Szapáry Gyula* pedig fiának és egyik lányának (*Gudenus II.*, 1998. 199–200., 13–14. o.). *Gr. Csekonics Endre* egyik unokája járt ide (*Gudenus I.*, 1990. 274–275. o.). (Egyedül *gr. Teleki Pál* választott gyermekének más iskolát.)

Az 1879/80. és 1896/97. közötti tanulók közül összesen 61 diák rendelkezett főnemesi címmel. Egyes családoknak (*gr. Csekonics*, *gr. Károlyi*, *gr. Keglevich*, *gr. Somssich*, *br. [?] Vécsey* és *gr. Wenckheim*) három tagja is tanult itt, más családok (*gr. Kornis*, *br. Majthényi*, *gr. Nyáry*, *gr. Pejacsevich*, *br. Podmaniczky*, *gr. Pongrácz* és *gr. Szapáry*) két-két tagja iratkozott be az iskolába. A *gr. Apponyi*-, a *gr. Batthyány*-, a *gr. Széchényi*-, a *gr. Teleki*- és a *gr. Zichy*-família 1-1 fia tanult a pesti piaristáknál.

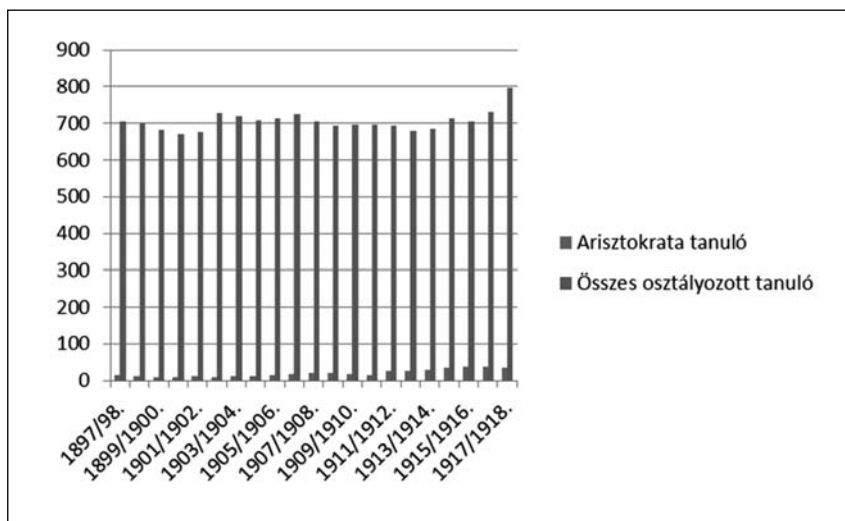
Közülük nyilvános tanulóként csak páran jártak hosszabb ideig az iskolába, amiből *Bertényi* az otthoni nevelés szokásának továbbélésére következtetett. Minimum négy éven keresztül csak tizenketten (20%) voltak az iskola rendes tanulói. A maximum a 7 év: *gr. Wass György* töltött el ennyi időt a kegyesrendieknél (1888/89–1894/95). 29 fő, tehát ennek a csoportnak majd a fele (47,5%),

csak egy évig tanult az iskolában. Közülük többen „csak” magántanulók voltak (uo. 333–334. o.).

A gimnázium tanulói ekkoriban tehát semmiképp nem az arisztokrácia, hanem elsősorban a fővárosi, magyar anyanyelvű, katolikus, művelt és vagyonos vagy legalábbis jómódú lakosság köréből kerültek ki. Emellett nyitott volt a nem értelmiségi háttérű vidéki fiatalok felé is (uo. 335–349. o.).

b) A Millenium és 1918 között

Ifj. Bertényi Iván kutatását folytatva arra voltunk kíváncsiak, a dualizmus hátralevő éveiben hogyan alakult az arisztokrácia jelenléte az iskolában. (Bennünket kevésbé az iskola elitjellege, inkább az arisztokrácia iskoláztatási szokásai érdekelték.) Az általunk vizsgált 21 évben 56 arisztokrata³⁴ család 108 tagját találjuk a pesti piarista főgimnázium tanulói közt. Ahogy az 1. ábrán láthatjuk, az összes osztályozott diákhoz viszonyított arányuk csekély volt. Az első években (1905/06-ig) az arányuk 1–2%-ot tett ki, majd – ha nem is folyamatosan, de – növekedett. A legmagasabb értéket 1915/16-ban érte el (5,4%), végül valamelyest csökkent. Összegezve: a jelenlétük nem volt hangsúlyos, de kevés olyan diákot találtunk (2 osztályt), akinek nem volt főnemes az osztálytársai közt.



1. ábra: Főnemesek az osztályozott tanulók közt

(Forrás: Értésítő 1897/98–1917/18)

³⁴ A gróf Pejacsevich- és a gr. Pejacsevich-Mikó-, valamint a báró Piret- és a báró Piret-Bihain-családot egynek vettük. Az utóbbi mindössze arra utal, hogy a Piret de Bihain családon belül nem volt egységes a névhasználat (*Gudenus III.*, 1999. 85–88. o.). Pejacsevich Endre pedig engedélyt kapott anyai nagyatyja, Mikó Imre vezetéknévének viselésére (*Gudenus III.*, 1999. 59. o.).

1. táblázat: *Arisztokrata családok az iskolában (1897/98–1917/18)*

<i>Család</i>	<i>Családtag</i>
Gr. Zichy	10
Gr. Károlyi	5
<i>Br. Révay</i>	5
<i>Br. Wimpffen</i>	5
<i>Br. Karg</i>	4
<i>Herceg és gr. Esterházy</i>	4
<i>Gr. Almásy</i>	4
<i>Br. Kaas</i>	3
Br. Majthényi	3
<i>Br. Bohus</i>	3
<i>Gr. Pejacsevich és gr. Pejacsevich-Mikó</i>	3
<i>Br. Piret és Br. Piret-Bihain</i>	3
<i>Gr. Csáky</i>	2
<i>Br. Bothmer</i>	2
<i>Gr. Dessewffy</i>	2
<i>Gr. Hadik</i>	2
Gr. Nyáry	2
<i>Br. Sennyey</i>	2
<i>Gr. Serényi</i>	2
Gr. Szapáry	2
<i>Br. Taxis</i>	2
Gr. Wenckheim	2

Forrás: Értesítő 1897/98–1917/18

A családok közül a kettőnél több taggal jelen levőket az 1. táblázatban tüntettük fel. Legnagyobb számban (10 fő) az igen népes és kiterjedt, elkötelezett katolicizmusáról ismert *Zichy*-család tagjai voltak jelen. Őket követték a konzervatív, szintén katolikus nevelést preferáló *Károlyiak* (5 fő). Szintén öt tagja járt az iskolába a *báró Révay*- és a *báró Wimpffen*-családnak. Ha közelebbről is megvizsgáljuk a családtagokat, akkor látható, hogy a szülők szívesen írárták be a már bevált iskolába a gyermekeiket: sok ugyanis a testvér a diákok közt. A családok szinte kizárólag katolikus vallásúak, csak kevés kivétel van: evangélikus volt a *báró Majthényi*-, a *báró Kaas*- és a *báró Karg*-család. Egy unitáriust is találunk az arisztokrata diákok közt (*br. Dániel Elek*). A sorban régi nemzeti családokat (pl. *Csáky*, *Esterházy*, *Zichy*) és újabb nemzeti (pl. *Andreánszky*),

valamint magyar indigena famíliákat (pl. *Kaas, Piret, Wimpffen*) egyaránt fel-lelhetünk. Sőt olyan családok fiai is jártak a pesti kegyesrendiekhez, akiknek a családja nem rendelkezett magyar indigenátussal (pl. *Berg, Born, Karg*). Ketten (*Surányi János* és *Vojnits Miklós*) a gimnáziumi évek alatt nyerték el a bárói cím viselésének a jogát.³⁵

21 év kevés ahhoz, hogy több generáció iskolai jelentétére következtetéseket tegyünk. *Bertényi Iván* kutatására azonban támaszkodni tudunk, így lehetővé válik a trendek megállapítása. Első pillantásra látható, hogy a két névsor között van hasonlóság. Ennek egyik oka, hogy a két mintába ugyanazok a személyek is bekerültek, hiszen többen már 1897/98. előtt is az iskolában tanultak. Közéjük tartozik gr. *Apponyi Antal*, br. *Vécsey Aurél* és a gr. *Nyáry*, a gr. *Pejacsevich*-, valamint a gr. *Wenckheim*-család két-két tagja. Ezen családoknak – a *Vécsey* kivételével – újabb tagja már nem járt a pesti piaristákhoz.³⁶ További nyolc familia mindkét időszakban íratott be gyermeket (vagy gyermekeket) a pesti piaristákhoz: *Batthyány*, *Csekonics*, *Károlyi*, *Keglevich*, *Kornis*, *Majthényi*, *Szapáry* vagy *Zichy* a Millenium előtt és után is megfordult az iskola falai közt. Öt család hiányzik teljesen (*Podmaniczky*, *Pongrácz*, *Somssich*, *Széchenyi*, *Teleki*). Eközben számos (43) új családdal találkozunk (ezen famíliák neveit az 1. táblázatban dőlt betűvel szedtük.) Ezen összevetés is tükrözi a főnemesek számának és egyben arányának növekedését az intézményben.

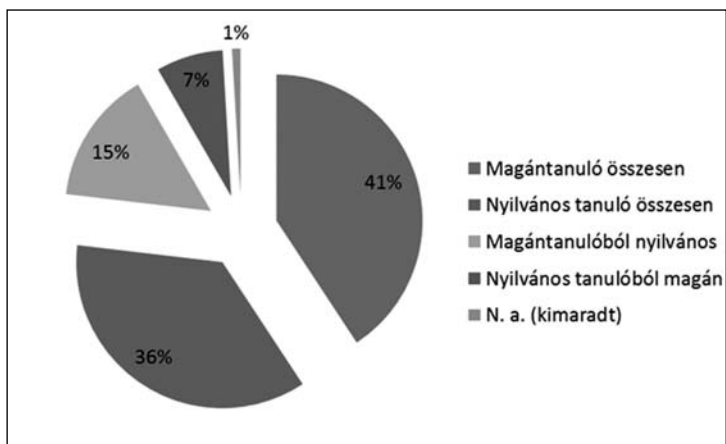
Fentebb láthattuk, hogy az iskolaválasztásnak számos összetevője volt. Ily nagy létszám esetén nem volt lehetőségünk részletekig hatoló kutatást folytatni. Mindössze az eredményeket – azaz, hogy kik jártak ide – tudjuk elemezni. Feltűnő, hogy korábban a *Zichy*-család mindössze egy taggal képviseltette magát, míg ebben az időszakban már tízen jártak ebbe az iskolába. E család esete is mutatja, hogy a szülők a testvéreket szívesen íraták be egy iskolába. (A 10 *Zichy* közül ugyanis 3-3-4 fő testvér volt. [vö. *Gudenus IV.*, 1998. 346–348., 366–367., 374–375. o.]) Az 5 *Wimpffen* fiú is testvér volt (uo. 282–284. o.). A korban közel állók pedig tanulmányaikat gyakorta egyszerre kezdték meg, így fordulhatott elő, hogy egy-két évvel idősebb testvérek is jártak ugyanabba az osztályba. Gr. *Zichy János Géza* és gr. *Zichy Pál* vagy gr. *Zichy Ede* és gr. *Zichy Mária* esete erre jó példa.

³⁵ *Értesítő 1897/98–1917/18.* (Módszertani problémákat vet fel, de az egyszerűség kedvéért a teljes iskolai tanulmányaik szerepelnek az ezután következő statisztikai számításainkban.) Az iskolai értesítők a nevek mellett a címeket is feltüntették, de hogy hiányosságok lehetnek, mutatja, hogy *Majthényi László* neve mellett I–IV. osztályos korában nem szerepelt a bárói rang, noha joga volt viselni. Mivel számos főnemesi családnak köznemesi ága is van, ezen hibák kiküszöbölése nem lehetett a célunk. Csak azt állapíthatjuk meg, hogy a főrangú diákok száma az általunk megállapítottnál magasabb is lehetett.

³⁶ *Értesítő 1897/98.* 102. o.

Kíváncsiak voltunk arra, vajon az arisztokrata fiúk továbbra is inkább magán- vagy pedig nyilvános tanulói státuszban jelentek meg az iskolában. A legnépesebb csoport (41%) végig magántanuló volt. Viszont meglepően magas volt a nyilvános tanulók száma is: egyértelműen nagyobb az arányuk, mint a korábbi 18 tanévben. A magántanulók közt két lányt is találunk. (Nem ők voltak egyébként az első lányok az iskolában.) A fiútestvéreik is ide jártak.³⁷ Közülük az idősebb *gróf Zichy Mária Eugénia* volt, aki 1913/14-ben kezdte meg a gimnáziumi tanulmányait. Egy évvel később íraták be – szintén az első osztályba – *gróf Szapáry Paulát*. Utóbbi az összes gimnáziumi osztályt itt végezte el, 1922-ben érettségizett.³⁸ *Zichy Mária* 1917/18-ban V. osztályos volt. 1919/20-ban már nem járt az iskolába. (A közbülső évben nem jelent meg iskolai értesítő.)

Az arisztokrata tanulók 22%-ának változott meg a státusza minimum egyszer a tanulmányai alatt.³⁹ Érdekes, hogy jóval többen lettek magántanulóból nyilvános tanulók (16 fő), mint fordítva (8 fő). Összességében tehát az arisztokraták többsége (63 fő, azaz 58%) nyilvános tanulói státuszban is megjelent. (Egy tanuló kimaradt, korábbi státusza nem ismert.⁴⁰)



2. ábra: Az arisztokrata diákok a tanulmányi státusz szerint
(1897/98–1917/18., 108 fő)
(Forrás: Értesítők 1897/98–1917/18)

³⁷ *Zichy Mára Eugénia* két öccse, *Domonkos* és *Nándor* (vö. *Értesítő* 1913/14–1917/18.). *Szapáry Paulának* pedig a bátyja, *Gyula* (*Gudenus IV.*, 1998. 13–14. o., Vö. *Értesítő* 1912/13–1917/18.).

³⁸ *Értesítő* 1921/22. 51. o. (Ekkor a húga [?], *Szapáry Marianna* is az iskola tanulója volt [uo. 33. o.]. Ő a *Gudenus*-féle genealógiában nem szerepel.)

³⁹ Az újabb státuszváltást nem vizsgáltuk: előfordult, hogy valaki magántanulóból nyilvános, majd újra magántanuló lett. De olyan diákkal is találkoztunk, aki magán, nyilvános, majd újra magántanuló lett.

⁴⁰ A kimaradók száma ennél magasabb, de a többi esetben a státusz beazonosítható.

Megvizsgáltuk, az arisztokrata fiatalok hány évet töltöttek el a pesti piarista gimnázium falai közt.⁴¹ A korábbi időszakhoz képes megnőtt azok aránya, akik mind a nyolc éven keresztül ebbe az iskolába jártak (12%), viszont továbbra is sokan – a legtöbben – azok voltak, akik csak egy évig tanultak itt (19%) (vö. 2. ábra.). Egyértelműen növekedett az iskolában töltött idő, hiszen az arisztokraták bő egynegyede minimum 6 évig, több mint fele minimum 4 évig volt a gimnázium tanulója. (Pontosabban 6, illetve 4 tanévet kezdett meg.) (Viszont maximum 4 évet 60%-uk töltött itt!) A harmadukat találjuk a VIII. osztály tanulói közt, több mint a felük járt az I. osztályba. Tehát az iskolában töltött idő növekedésével – ugyan az anyakönyvek vizsgálatára nem volt módunk, a kalksburgi kutatásunk eredményeiből arra következtethetünk, hogy – párhuzamosan az elemi iskolai tanulmányokra szorult vissza a házi (vagy magánúton történő) nevelés. Hozzáteesszük, egy iskola adataiból csak arra vonatkozó tendenciákat állapíthatunk meg, hiszen nincs arról információnk, hogy (hol) végeztél el a főnemes fiatalok a többi gimnáziumi osztályt. A VIII. osztály befejezése előtt távozóak, azaz a diákok 38%-a – hiszen ki kellett vonni azokat, akik 1917/18-ban még nem fejezték be a tanulmányaikat (30 fő) – minden bizonnyal más iskolába iratkozott át.

2. táblázat: Az arisztokrata tanulók gimnáziumban eltöltött éveinek száma (1897/98–1917/18)

	Hány tanévet kezdett meg a pesti piarista gimnáziumban?								Az I. osztályba járt	A VIII. osztályba járt
	1	2	3	4	5	6	7	8		
Tanulók száma	20	11	18	16	12	10	8	13	62	37
Tanulók százaléka	19%	10%	17%	15%	11%	9%	7%	12%	57%	34%
Tanulók száma (százaléka)	65 (60%)								–	–
Tanulók száma (százaléka)						31 (29%)			–	–
Tanulók száma (százaléka)				59 (55%)					–	–

Forrás: Értesítők 1897/98–1917/18

⁴¹ Függetlenül attól, hogy tettek-e osztályvizsgát vagy sem. (A beiratkozást vettük tekintetbe.)

Kíváncsiak voltunk arra, hogy az arisztokraták iskolai tanulmányainak voltak-e sajátos vonásai. A fővárosi piarista főgimnáziumban a nyilvános tanulóknak rendkívüli tárgyak (francia, rajz, ének, gyorsírás, vívás) tanulására is módjuk nyílt. Mivel a főnemesi nevelésnek hagyományosan fontos eleme volt a nyelvoktatás, meglepő, hogy a francia nyelv tanulására csak egy fő vállalkozott e keretek közt (*br. Reichlin-Meldegg Tibor*)⁴². A gyorsírni tanulók közt is igen ritka volt az arisztokrata családból származó (*br. Born Gyula* és *br. Andreánszky Sándor*). Utóbbi rendszeresen megmérgette magát a versenyeken is.⁴³ Rajzra vagy énekre 1-1 fő járt közülük.⁴⁴ Leginkább a vívni tanulók közt találjuk őket, de ők is mindössze öten voltak, viszont a részvételük folyamatos volt: valaki mindegyik évben tanult vívni közülük.⁴⁵ Vívástudással azonban nem csak ők rendelkezhetek. Ezt igazolja, hogy a vívóverseny résztvevői közt nem csak gimnáziumi vívásoktatásra járó főrangú ifjat találunk (*br. Karg György*).⁴⁶ Korábbi tanulmányokra utal, hogy a 2 diák (két *Zichy*) rögtön a haladó csoportba került.⁴⁷

A gimnáziumban „Gyakorló-iskola” név alatt – ahogy fentebb láthattuk – a középiskolákban megszokott céllal és módon önképzőkör működött. Ennek tisztviselői közt – akik a legjobb tanulók közül kerültek ki – elvétele találkoznak főnemesekkel. *Br. Vécsey Aurél*⁴⁸ először (1898/99) 2. jegyző⁴⁹, a következő tanévben pedig a legjelentősebb, a főjegyzői tisztség viselője. Az utóbbi megbízást a tagok szavazata alapján lehetett elnyerni. (A vezetőtanár három személyt javasolhatott, közülük kellett választani.)⁵⁰ *Br. Kaas Albert*⁵¹ ellenőr (1901/02),⁵² majd pénztáros (1902/03) volt. Munkájáért jutalomban is részesült.⁵³ *Br. Mandorff Béla*⁵⁴

⁴² *Értesítő* 1915/16. 64. o.

⁴³ *Értesítő* 1914/15. 16., 57–58. o.; *Értesítő* 1915/16. 20., 63. o.

⁴⁴ *Értesítő* 1910/11. 117. o.; *Értesítő* 1911/12. 135. o.

⁴⁵ *Értesítő* 1910/11. 119. o.; *Értesítő* 1911/12. 78–79. o.; *Értesítő* 1912/13. 142–143. o.; *Értesítő* 1913/14. 148. o.

⁴⁶ *Értesítő* 1910/11. 54–55. o.

⁴⁷ *Értesítő* 1911/12. 78–79. o.

⁴⁸ *Br. Vécsey Aurél* pap lett (életrajzát l.: *Vécsey Aurél József*. <http://www.lexikon.katolikus.hu/V/V%C3%A9csey.html>).

⁴⁹ *Értesítő* 1898/99. 55. o.

⁵⁰ *Értesítő* 1899/00. 50. o.

⁵¹ *Br. Kaas Béla* jog- és államtudományból doktorált, egyetemi tanár lett (vö. *Gudenus II.*, 1993. 13. o.).

⁵² *Értesítő* 1901/02. 50. o.

⁵³ *Értesítő* 1902/03. 34–35. o.

⁵⁴ *Br. Manndorff Béla* gépészmérnök lett, és *Kandó Kálmán* munkatársaként dolgozott (életrajzát l.: *Manndorff Béla, báró*. <http://tudosnapta.kfki.hu/historia/egyen.php?nanev=manndorff>).

ellenőr (1908/09), majd főpénztáros (1909/10) volt.⁵⁵ A bírálók és a szereplők (pályamunkát benyújtók, ünnepségeken, üléseken felszólalók) közt a jobb tanulók közül szerepeltek néhányan. Bíráló volt például a jeles tanuló, gr. *Pejacsevich Elemér* VII. és VIII. osztályos korában vagy VII. osztályosként a kitűnő br. *Babarczy István*, a kitűnő (VII.), majd jeles (VIII.) gr. *Almásy Alajos*, a szintén kitűnő (VII.) gr. *Zichy Pál*.⁵⁶ A gyakorló-iskolai aktivitás tehát egyértelműen összefüggésben állt a tanulmányi eredménnyel. (A megválasztás, kinevezés esetleges egyéb szempontjaira nem lehet következtetni.)

A Sportkör vezetésében még ritkábban vállaltak szerepet a főrangúak (mindössze két *Révay gróf* jelenik meg szakosztályvezetőként).⁵⁷ A versenyek díjazottai közt is elvéve találjuk őket. A cserkészcsapatban az értesítők szerint egyáltalán nem vállaltak vezetői feladatot. A Segítő-egyesület tisztikarának a névsora általában nincs feltüntetve az értesítőkben, így általános következtetést nem tudunk levonni. 1916/17-re van adatunk: ebben a tanévben az ellenőr (gr. *Csekonics Endre*) és a jegyző (gr. *Almásy Kálmán*) is főnemes volt.⁵⁸

E réteg vagy legalábbis számos tagja – elitpozíciója miatt – hagyományosan kötelességének érezte, hogy a társadalmi problémák mérsékléséhez hozzájáruljon. A szülők és a diákok szociális érzékenységre több példát találunk az iskola életében. Gr. *Königsegg-Aulendorf Móric* alapítványát felsége, gr. *Csáky Gizella* hozta létre 1873-ben elhunyt gyermekének, az iskola egykori diákjának emlékére a halálát követő esztendőben. A tőke kamatát (120 Ft, majd 240 K) római katolikus vallású, szorgalmas, jó magaviseletű VI., VII. vagy VIII. osztályos tanuló kaphatta meg. Az ösztöndíjat – ha az illető a követelményeknek megfelelt – többször is elnyerhette. A díjazott kiválasztása az igazgató és a tanári kar jogkörébe tartozott, a döntést azonban megerősítésre fel kellett terjeszteni a közoktatásügyi miniszternek.⁵⁹ Még egy alapítvány mellett találjuk arisztokrata alapító nevét. Valójában még a bárói cím megszerzése (1910) előtt, 1904-ben alapította *Dirsztay* (eredetileg *Fischl Guttmann*) *Béla* nagykereskedő az ugyanebben az évben érettségizett fia nevére. Az alapítvány 20 K összegű kamatát magyar nyelvben és irodalomban kiváló eredményt elérő VIII. osztályos fiú nyerhette el.⁶⁰ (Vö. *Gudenus I.*, 1990. 309–310. o.)

⁵⁵ *Értesítő* 1908/09. 72. o.; *Értesítő* 1909/10. 50. o.

⁵⁶ *Értesítő* 1899/00. 50., 95. o.; *Értesítő* 1900/01. 52., 104. o.; *Értesítő* 1907/08. 55. o.; *Értesítő* 1912/13. 83. o.

⁵⁷ *Értesítő* 1916/17. 17. o.

⁵⁸ *Értesítő* 1916/17. 26. o.

⁵⁹ *Értesítő* 1899/1900. 56. o.; *Értesítő* 1913/14. 163. o.

⁶⁰ *Értesítő* 1913/14. 177. o.

Az 1910-es években néhány arisztokrata tanuló (*herceg Esterházy Pál, Antal és László, gr. Batthyány István és br. Orczy Lőrinc* évente, *gr. Almásy Kálmán és br. Reichlin-Meldegg Tibor* egyszer-egyszer) ösztöndíj-felajánlást tett főként osztálytársaik részére. Az ösztöndíj összege 20 és 50 korona között mozgott. Az odaítélés szempontjai – az értesítőkből – nem derülnek ki. A jutalmazottak tanulmányi eredményét megvizsgálva azonban egyértelmű, hogy a szociális helyzet volt a mérvadó. Hiszen nem csak kiváló vagy jó tanulók voltak a díjazottak közt.⁶¹ Hasonló ösztöndíjakat szülők (*br. Hatvany és gr. Károlyi*) is felajánlottak, illetve utóbbi egy korábbi alapítvány alaptőkéjét is felemelte.⁶² Az első világháború éve alatt a főnemesek iskolai szociális aktivitása erősödött. A hadbavonultak és a háború által sújtott szegények tanuló fiai részére adományozók között több arisztokrata tanulót és egy szülőt is találunk.⁶³ A Segítő-egyesület alapítói sorába is ekkor lépett be néhány főrangú diák édesanyja, illetve tanulók is.⁶⁴

Az ösztöndíjasok között arisztokratát csak elvétve találunk, hiszen erre kevesen szorulhattak rá. A külső ösztöndíjasok közt négy főt: *gr. Nyáry Boldizsárt* (VII–VIII. o., *Mária Terézia*-ösztöndíj, 120–120 Ft)⁶⁵, *gr. Nyáry Lajost* (VIII. o., *Alapy*-ösztöndíj, 210 Ft)⁶⁶, *br. Babarczy Istvánt* (III–VIII. o., *Mária Terézia*-ösztöndíj, 240–240 K)⁶⁷ és *br. Vojnits Miklóst* (I–VIII. o., *Rudits [Radits?]-féle*⁶⁸ családi alap, évente 800 [?]⁶⁹, később 300, majd 400 K)⁷⁰. *Br. Born Gyula* a fizika tanulmányában tanúsított szorgalmaért és a gyakorlati fizika iránti érdeklődéséért elhunyt osztálytársa édesanyjának díját (100 K) nyerte el.⁷¹ *Br. Karg Frigyes* pedig *a Dirsztay Béla* által alapított ösztöndíjban részesült (20 K).⁷²

⁶¹ *Értesítő* 1911/12. 25. o.; *Értesítő* 1912/13. 91. o.; *Értesítő* 1913/14. 97–98. o.; *Értesítő* 1914/15. 22. o.; *Értesítő* 1915/16. 27. o.; *Értesítő* 1916/17. 24. o.; *Értesítő* 1917/18. 26. o.

⁶² *Értesítő* 1911/12. 25. o.; *Értesítő* 1912/13. 92. o.; *Értesítő* 1914/15. 22. o.; *Értesítő* 1915/16. 22., 27. o.; *Értesítő* 1916/17. 23. o.; *Értesítő* 1917/18. 25. o.

⁶³ *Értesítő* 1914/15. 22. o.; *Értesítő* 1915/16. 27. o.; *Értesítő* 1916/17. 25. o.; *Értesítő* 1917/18. 27. o.

⁶⁴ *Értesítő* 1915/16. 29.; *Értesítő* 1917/18. 29. o.

⁶⁵ *Értesítő* 1897/98. 64. o.; *Értesítő* 1898/99. 66. o.

⁶⁶ *Értesítő* 1897/98. 65. o.

⁶⁷ *Értesítő* 1903/04. 81. o.; *Értesítő* 1904/05. 46. o.; *Értesítő* 1905/06. 53. o.; *Értesítő* 1906/07. 161. o.; *Értesítő* 1907/08. 64. o.; *Értesítő* 1908/09. 81. o.

⁶⁸ Az értesítőben a név kétféleképpen szerepel.

⁶⁹ Az összeg kirívóan magas, esetleg elírták.

⁷⁰ Az ösztöndíjat Vojnits akkor nyerte el először, amikor még nem rendelkezett bárói címmel (vö. *Értesítő* 1905/06. 53. o.; *Értesítő* 1906/07. 189. o.; *Értesítő* 1907/08. 65. o.; *Értesítő* 1908/09. 81. o.; *Értesítő* 1909/10. 60. o.; *Értesítő* 1910/11. 64. o.; *Értesítő* 1911/12. 26. o.; *Értesítő* 1912/13. 91. o.).

⁷¹ *Értesítő* 1916/17. 24. o.

⁷² *Értesítő* 1917/18. 23. o.

Összegzés

A budapesti piarista gimnázium dualista kori történetét megvizsgálva arra az eredményre jutottunk, hogy az iskolában az Osztrák–Magyar Monarchia fennállásának utolsó két évtizedében az arisztokrata családok száma a *Bertényi Iván* által vizsgált korábbi időszakhoz képest megduplázódott (2,5-szeresére növekedett). Ugyanekkor a főnemes diákok száma is emelkedett, de sokkal kisebb arányban (1,4-szeresére). Többeknek a szülei, nagyszülei is ebbe az intézménybe jártak, ami az iskola elit jellegére, az oktatói-nevelői munka magas színvonalára utal. Emellett számos új család választotta a gyermeke számára az iskolát. Újdonság, hogy az arisztokrata diákok közt két lány is található, akiknek a testvérük (illetve testvéreik) is az intézménybe járt(ak).

Az értesítőben közölt osztálynévsorok alapján azt a következtetést vonhattuk le, hogy az 1879/80 és az 1896/97 közötti időszakhoz viszonyítva – a tárgyalt iskolában – megváltoztak az arisztokrácia iskoláztatási szokásai. A főnemes diákok között jelentősen több lett a nyilvános tanulók száma, illetve megnövekedett az iskolában töltött idő. A min. 4 osztályba beiratkozók aránya 20%-ról 55%-ra emelkedett. Az arisztokrata diákok 12%-a mind a nyolc osztályt ebben az iskolában kezdte meg. Körülbelül harmaduk iratkozott be a VIII. osztályba.

Az arisztokraták egy elég jól körülhatárolható körét – a legvagyonosabb nemzeti családokat – fokozott szociális aktivitás jellemezte. Erre volt példa a diákok által felajánlott ösztöndíj. Az iskolai extracurriculáris tevékenységek terén viszont a főnemesek passzivitást mutattak, aminek egyik oka a magántanulók viszonylag magas arányában kereshető. Rendkívüli tárgyakat ugyanis csak a nyilvános tanulók vettek fel, iskolai egyesületekben kizárólag ők szerepeltek. Meglepő, hogy az arisztokraták által hagyományosan preferált idegennyelv- és vívásoktatásban is mily kevesen vettek részt. (Bár meg kell említenünk, hogy utóbbi tanulására 5,5 tanévben nyílt csak lehetőség.) Ezeken a területeken a magántanulás hagyománya tovább élhetett. A Gyakorló-iskola tisztviselői közt találunk néhány főnemesi címmel rendelkező diákot. Mindegyikük kitűnt tanulmányi eredményével, s minden bizonnyal ennek köszönhette a vezetőségbe történő bekerülést.

Irodalom

Értesítő 1898/99–1921/22 = A kegyes-tanítórendiek budapesti főgimnáziumában értesítője az 1898/99-iki tanévről. Közli Janky Károly igazgató. Hornyánszky Viktor cs. és kir. udvari könyvnyomdája, Budapest. 1899. (Megjelent 1918/19. ki-vételével évente változó címmel 1898/99. és 1921/22. között.)

- Értesítő 1897/98 = A piarista iskolák háromezredes fennállásának emlékünnepe.* Hornyánszky Viktor cs. és kir. udvari könyvnyomdája, Budapest. 1898.
- Balanyi György, Bíró Imre, Bíró Vencel és Tomek Vince (1943): *A magyar piarista rendtartomány története.* (Stephaneum Kiadó), Budapest.
- ifj. Bertényi Iván (2010): Az elit gimnáziumai vagy a gimnáziumok elitje? A budapesti piarista és a Mintagimnázium diákságának vizsgálata (1879/80–1896/97.) In: Forgó András (szerk.): *A piarista rend Magyarországon.* Szent István Társulat, Budapest. 316–350.
- Borián Tibor, Koltai András és Legeza László (2007): *Piaristák.* Mikes Kiadó, Budapest.
- Friedreich Endre (1914): A budapesti piarista telek története. In: *A kegyes-tanítórendiek budapesti főgimnáziumának értesítője az 1913–1914. iskolaévről.* Stefáneum, Budapest. 1–77.
- Gudenus János József (1990): *A magyarországi főnemesség XX. századi genealógiája, I. kötet. (A–J).* Natura, h. n.
- Gudenus János József (1993): *A magyarországi főnemesség XX. századi genealógiája, II. kötet. (K–O).* k.n., Budapest.
- Gudenus János József (1998): *A magyarországi főnemesség XX. századi genealógiája, IV. kötet. (Sz–Zs).* Heraldika Kiadó, Budapest.
- Gudenus János József (1999): *A magyarországi főnemesség XX. századi genealógiája, III. kötet. (P–S).* Heraldika Kiadó, Budapest.
- Jelenits István (2010): A piarista iskolák a 19. és a 20. század fordulóján – az iskolai évkönyvek tükrében. In: Forgó András (szerk.): *A piarista rend Magyarországon.* Szent István Társulat, Budapest. 351–356.
- Kovács I. Gábor és Kende Gábor (2011): A tudáselit középiskolái. A két világháború közötti tudáselit középszintű iskoláztatása 1868 és 1921 között. In: Kovács I. Gábor: *Elitek és iskolák, felekezetek és etnikumok. Társadalom- és kultúrtörténeti tanulmányok.* L'Harmattan, Budapest. 75–98.
- Manndorff Béla, báró. <http://tudosnaptar.kfki.hu/historia/egyen.php?namenev=-manndorff> (Letöltés: 2014. 08. 05.)
- Sík Sándor (1917): A piarista szellem. In: *A kegyes-tanítórendiek budapesti főgimnáziumának értesítője az 1917–1918. iskolaévről.* Stefáneum, Budapest. 3–9.
- Takáts Sándor (1895): *A főváros alapította budapesti piarista kollégium története.* Hornyánszky Viktor Könyvnyomdája, Budapest.
- Vécsey Aurél József. <http://www.lexikon.katolikus.hu/V/V%C3%A9csey.html> (Letöltés: 2014. 08. 07.)

A BETEG TÁRSADALOM, BETEGÍTŐ ISKOLÁJA ÉS A BETEGGÉ TETT GYEREK

Eszmetörténeti vázlat

Sáska Géza

Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógia és Pszichológia Kar

Az „általános gyermek”-ről, az elvi gyermekről kialakított kép többnyire ideologikus, arról igyekezik meggyőzni, hogy milyennek kellene lennie a gyermeknek, s ennyiben utópikus. Voltaképpen egyfajta programideológia eleme, amelyben a majdani felnőtt kíváncsi tulajdonságai jelennek meg, egy majdan eljövendő korban (Nóbik, 2000; Pukánszky, 2005). A programideológiák többnyire polemikusak és agitatívak, általában a jelen bírálatából indulnak ki, és egy jobb társadalom víziójába illeszti a gyermek nevelésének irányát, iskolájának berendezését, életmódját, amelyből a mainál jobb társadalom bontakozik ki (Pukánszky, 2011; Sáska, 2011).

A változtatást sürgetők szemében a ma gyermeke szörnyű állapotban van, rettenetes körülmények között él, amelyet nem önmaga, nem is családja vagy szűkebb környezete okoz, hanem mindezért az iskola, az ország társadalmi viszonyai, végső soron a világ helytelen berendezkedése okolható. A konstruktív jövőképhez destruktív jelen-értelmezés kell (Pukánszky, 2001).

Susane Sontag után nem kell különösebben érvelni, a mellett, hogy a bajt, az egészségtelenséget kifejező „betegség” képzete (*Sontag*, 1983) az oktatás területén is jelentős agitatív erővel ruházható fel (pl. *Vekerdy*, 2003).

Ami korábban az egészséget szolgálja, ugyanaz tesz később beteggé

Az iskoláról is, mint mindegyik közszolgáltatást ellátó intézményrendszeréről (durván) két nézetrendszer áll ma egymással szemben. Az egyik pozitív ideológiákkal támasztja alá a haladást; a nyilvánvaló jó megteremtésének eszközeként tekint az iskolára, amelyben – esetünkben – a gyermek szellemi, testi és lelki egészsége nemhogy fejlődik a jól megtervezett, és ellenőrzött szakszerű ráhatások következtében, hanem egyben védelmet is nyújt a külső és belső testi-lelki egészséget károsító hatásokkal szemben. Még a kezdet kezdetén – a 18. században – a közoktatás- és a közegészségügyi rendszer építői körében az egészségvédelem racionalitás haszna tekintetében teljesnek látszó konszenzus uralkodott, fel sem merült, hogy tevékenységük esetleg kárt is okozhatna.

A másik, többfajta és több tőből fakadó nézet az iskolateremtés során az önkéntelenül létrehozott másodlagos hatások negatív következményét hangsúlyozza: megbetegíti a gyermeket, az itt dolgozó pedagógust, s végső soron egy hibásan berendezett társadalmat szolgálja. Szerintük a mellékhatások következményei súlyosabbak, mint a szándékoltak, a gyermek és a pedagógus állapota rosszabb lesz. A betegséget, mint metaforát használják, mondván: az *létező* iskola eleve betegít.

A fenti két, szembenálló ideológiai alakzat létrejöttének a feltétele, hogy legyen az iskolák sokaságából megszervezett és működtetett iskolarendszer, s ha már van, akkor már egy-egy iskoláról, egy-egy gyerekről vagy pedagógusról elvi szinten lehet beszélni, olyképpen, hogy az a rendszer egészére és valamennyi szereplőjére vonatkozzék. Így lesz a betegség is metafora, amelynek csak annyi a tárgyi alapja, hogy a betegség történetesen az egészség ellentéte. E kettősség használatával – amely azonos a „nyilvánvaló jó” és „nyilvánvaló rossz” organikusnak mutatott szembeállításával, – már bárhová el lehet helyezni akár a gyereket, a pedagógust, az iskolát stb. bárki érdek és értékrendszertől függő univerzumában, olyképpen, mintha az természettől adott lenne.

Az iskola egészségügye

Minden jel szerint az iskola egészségügye három nagyobb területből tevődik össze: a köz- vagy régiesen a népegészség: a járványok, fertőzések elkerülése, a higiéné, a tisztaság, a helyes táplálkozás, az egészségügyi szűrések, a másik az orvosi, az egészségvédő, azaz diagnosztizálás (tehát nincs terápia), a harmadik pedig pedagógiai, az egészségnevelésé.

Az iskola egészségeről, a tanulók és a pedagógusok testi-lelki állapotának milyenségéről, az iskola világának egészségkárosító és veszélyeztető hatásairól, tanterem világításáról, a padok elrendezéséről, magasságáról, az iskola épület

fűtéséről és egyáltalán az iskola elhelyezkedéséről, a tanulás szervezési módjáról, a tananyag mennyiségéről, az étkezésről, valamint a test neveléséről (*Hadas, 2002*) és hasonlókról szóló diskurzusban, a testnevelést nem említve, három nagy, intézményesült foglalkozási csoport vesz részt.

Kezdetben, a művelt laikusokon kívül az oktatási rendszert építő-működtető szakértők (az adminisztrátorok vagy másképpen a bürokráták) a pedagógusok, a pedagógus-képzők, valamint az orvosok, a közegészségügy szereplői lépnek fel. Sokkal később, a pszichológusok csatlakoznak hozzájuk a 19. század második felében; s az intézményesülés sorrendje is ugyanez: az iskola és a pedagógus, majd az iskolaorvos és legvégül az iskolapszichológus. Mind a kettőnek hatósági természetű és kényszerítő elemei vannak, többek között a tankötelezettség és a karanténba zárás. Eszmei rokonságuk a hadkötelezettség.

Haladjunk az idő múlása szerint.

Az államok sokasága egyidőben kezdi el szervezni a közszolgáltatások sokaságát a 18. században, többek között a közbiztonság növelésére, a (titkos) rendőrséget, a hírközlés javítására a postát, az úthálózat kiépítését, az oktatás- és a közegészségügyet is, az utóbbi kettő közül az egyik a tanulatlanságot, a másik a betegséget számolná fel. Mind a kettőnek hatósági elemei vannak, kényszerítő intézkedéseket tehet, az egyik a tankötelezettséggel, a másik például a karantén felállításával.

Szervezeti értelemben egyfajta párhuzamosság alakul ki, amelyben máig kihatóan csekély az átjárás e két ágazat között, noha a közoktatás és a közegészségügy területének nyilvánvalóan van közös metszete.¹

A közegészségügy létrejötté a felvilágosodás terméke (Rosen, 1993). Az uralkodói rendeletek kibocsájtásának időpontjai mutatják egy-egy eszme terjedésének sebességét és irányát, a közegészségügyiét is. Az első, a közegészség igazgatási rendjét leíró dokumentumot, az Orvoslási Rendtartás (*Medizinaledikt*) a porosz *I. Frigyes Vilmos* adta ki 1725-ben. Ugyanehelyt született meg legelőször az oktatás állami érdekeit képviselő szabályozás is, 1717-ben *Oktatásügyi követelmények*, amelyben elrendelték a tan- és iskolaállítási kötelezettséget.

A Habsburg Birodalom örökös tartományainak egészségügyi közigazgatását is a porosz modellt követve szervezték át a 18. század első felében. A Cseh királyságban vezetik be 1753-ban *Medizinalordnungot*, majd rövidesen a többi örökös tartományban is hatályba léptetik (*Kapronczai, 2008*).

Mária Terézia a Habsburg Birodalom egészére vonatkozó átfogó egészségügyi rendelete 1770. január 2-án a Bécsben megjelent *Gesundheitsordnung* (Egészségügyi Rendtartás), mindössze hét évvel korábban az oktatás területét szabályozó *Ratio Educationis* előtt. Magyarországon az egészségügyet érintő alaprendelet *Generale Normativum in Re Sanitatis* néven vált a hazai joganyag részévé, amelyet három

¹ Talán e két külön-külön fejlődő ágazat és gondolkodásmód következménye, hogy nem könnyű megtalálni a közösen beszélhető nyelvet, hiszen a dolgok súlya innen vagy onnan nézve másban mérődik.

évvel később módosítottak, kiegészítettek (*Nachtrag*, 1773). Ezt, az eredeti rendelettel együtt, *Hauptsanitätsnormativ*, a magyaroknak latinul *Generale Normativum* (Egészségügyi Főszabályzat) néven használták. Az örökös tartományokban uralkodó nyelveken közölték orvosokra, sebészmesterekre, patikusokra és bábákra; valamint a járványügyben részvevő civil örök és katonák, illetve a vesztegzári állomások személyzetére vonatkozó szabályokat, teendőiket és kívánatos magatartásukat (Balázs, 2005).

Az egészségügy állami feladatai a hadügyi és a polgári területen egyszerre jelentek meg. Az országos főorvos (a mai értelemben vett egészségügyi miniszter) feladatkörébe tartozott az orvospképzés, az orvosi-közegészségügyi igazgató irányítása, a kórházak, patikák felügyelete, a járványok megelőzése, valamint háború esetén a hadi- és katonai egészségügy felállítása. Ez a rendszer változatlan maradt 1848-ig (Kapronczai, 2008).

Ebben a felsorolásban nem szerepel iskola, hiszen az oktatási ágazatban ekkor még nincs helye az önálló egészségügyi irányításnak. Csak a nagyobb egyházi főiskoláknál és állami intézeteknél praktizált orvos (Zsindely, 1937b. 6. o.). Még 1876-ban a *közegészségügyi törvény* sem intézkedett az iskola egészségügyről (Antall és Kapronczai, 1975), erre majd tíz évvel később kerül sor, amikor az iskolák közegészségügyi felügyeletét a hatósági tisztiorvosok mellett az iskolaorvosokra bízák, amely az egészségügyi szakmai szempontok jelentős érdekképviseleti erejét is mutatja (48.281/1885. VKM. sz. rendelet [Szeles, Lukáts és Székely, 1998]).

Az egészségnevelési, pedagógiai feladatok a *Ratio Educationis* óta minden részletükben az állami oktatásügy területére tartoztak. A testi erő és az egészség ápolására szolgáló ismeretek oktatását a gimnáziumi képzésben a természetrajzhoz sorolva (CXLVII.§.), az emberrel való részletes foglalkozás keretében jelölte ki (Friml, 1913. 151. o.). Száz évvel később, az egészségtani ismeretek átadását az 1868-as Népoktatási törvény szerint az elemi iskola 1–2. osztályában a *Beszéd és értelemgyakorlatok* tantárgy keretei közé tették (Adamikné és Jászó, 2006. 59–72. o.).

Az oktatásirányítás és az egészség

Az oktatás szervezeti rendjét, a kikényszerített művelődést elrendelő *Ratio Educationis* az iskolát feltétlenül jónak, hasznosnak és kívánatosnak tekinti, amely célja, hogy a diákok „a királyhoz hű és a hazára hasznos polgárokká váljanak”. Mindebből következik, „hogy az állam boldogítására alkalmas polgár legyen:

- (1) testileg friss és erős;
- (2) lelkileg tanult és sokoldalúan művelt;
- (3) erkölcsileg derék, jószívű és minden tekintetben tisztességes életű” (Friml, 1913. 213. o.).

Kétségtelen, államérdek lett az emberek fizikai állapota, egészsége, a műveltség és az erkölce, és ezáltal, e három terület értelmezésének joga és lehetősége, valamit valóra váltásának és ellenőrzésének módja állami hatáskörbe került.

A *Ratio Educationis* az *Iskolák Rendtartása* rész II. szakasza a fenti három cél elérése érdekében rögzíti a szükséges iskolai teendőket és eljárásokat. E három terület közül az első fejezet az, ami az egészség problémáját érinti, a másik a tanulóknak engedélyezhető testmozgással járó *játékok* körét, a játszóterek területét szabályozza, a harmadik pedig a *szellemi üdülés* körülményeit és az ehhez szükséges fegyelem fenntartásának módjait taglalja. Az alábbiakban a figyelmünket a két paragrafusból álló I. fejezetre fordítjuk.

Az első, a CCXXII.§ *A tanulóifjúság egészségi állapotát illető rendtartási intézkedésről általában* címet viseli (uo. 214. o.). A program védekező, bajelhárító jellegű. Két dolog egyértelmű benne, az egyik az hogy a gyereket nem tekinti önállóan, sőt önmagára veszélyesnek tartja: „Ha az ifjak magukra hagyatnak és mások fölügyelete alatt nem állanak, egészségüket, sőt még életüket is gyakran veszedelembe döntik” (uo.).

A gyermek – e felfogás szerint – lényegéből fakadóan meggondolatlan, és ezért önmagára veszélyt jelentő lény, s ebből fakadóan folyamatos felügyelet alatt kell tartani. Ha ez az állam feladata, akkor át kell vennie a (szegény) családoktól a felügyelő, óvó szerepet, s szükséges felszerelésről is jó szülőként kell gondosodnia.

„A legtöbb szülőnek szűkebbek az anyagi viszonyaik, semhogy külön nevelőt vagy kísérőt adhatnának gyermekeik mellé. Ezért javarészt az *iskolának fog jutni az a föladat, hogy a távollevő szülők szerepét betöltse* és gondos figyelemmel megelőzzön mindent, ami az ifjúság egészségét megkárosíthatná, tagjainak épségét megronthatná, vagy épen életét veszélyeztethetné.” (S. G. kiemelése) „Azonkívül gondoskodni fog alkalmas segítőszerek és eszközök beszerzéséről, melyek az egészség ápolására, a test megedzésére és erejének fönntartására közrehatnak.” (Uo.)

A paternalista és ezzel együtt egyenlőséget teremtő² állami iskola születésénél vagyunk.

A fentebb ismertetett elvi alapvetést követően kerül sor a feladatok és veszélyek tételes felsorolására (CCXXIII.§ *Az ifjúságot fenyegető veszedelmek elhárítása*). Voltaképpen az egészséget károsító magatartás korlátozásáról, eltiltások sorozatáról van szó.

² Az egészség tekintetében a *Ratio Educationis* etatizmusa két tekintetben is az egyenlőséget szolgálja: egyfelől a szegényeknek is megadná azokat a „segítőszereket és eszközöket”, amelyekre a szülők önmaguk erejéből képtelenek lennének. Másfelől pedig iskoláján keresztül az állam magára vállalja minden szegényebb gyermek felügyeletét, amelynek árát a központi felügyelet alatt álló iskola értékrendjének az elfogadásában szabja meg.

A gyermeket mérlegelés képtelen lénynek tekinti a *Ratio Educationis* különösen, ha – modern kifejezéssel élve – közösségben van, a veszélyeztetettsége annál nagyobb. A felnőttet pedig olyannak látja, aki erővel, és büntetéssel el tudja hárítani a gyermeket veszélyeztető, nyilvánvaló bajt.³

„Senki sem várhat jogosan gondos körültekintést az ifjaktól mindennapi cselekedeteiben. Minél nagyobb a számuk, annál kevésbé készek az óvatosságra dolgaikban. *Így tehát a megfontolás hiányát szigorú fegyelemmel és a vétkezők ellen megállapított büntetésekkel kell pótolni.*” (S. G. kiemelése, uo.)

A 18. században az elhárítandó iskolai veszélyek listája hosszú, s az iskolai agressziótól (Hajdu és Sáska, 2011) eltekintve a tiltott cselekmények nagyobb része ma már kikerült az iskola hatalma alól, s más részük pedig általánosan tiltottá vált, vagy konszolidálódott. A 18. századi erkölcs szerint „A veszedelmeknek forrásai, melyeknek ki vannak téve, főképp a következők: civódások, veszekedések, korcsmák látogatása, éjjeli összejövetelek, nyáron a fürdés, télen a síkos jégen való csúszkálás, kardok, török vagy pisztolyok hordása stb. Ezek elhárítására tehát mindnyájuknak a legszigorúbban tiltva lesz:

- (1) fegyvert viselni vagy pisztollyal lövöldözni;⁴
- (2) veszekedést vagy civódást támasztani, vagy ilyenekbe bele elegyedni;
- (3) éjjel a megengedett időn túl hazulról kimaradni, vagy ami még rosszabb, ide-oda csavarogni;
- (4) korcsmákat látogatni;⁵
- (5) nyáron ragadó folyókban fürdeni vagy úszni;
- (6) télen a jégen csúszkálni vagy a hóban szánkázni” (uo. 214–215. o.).

A tanuló egészségi állapotának védelme egyben erkölcsi szabályozás, amely az iskolának helyet adó település rendjére is épít. A *Ratio Educationis* kijárási tilalmat rendel el a diákoknak.

„Ugyancsak komolyan meghagyatik minden egyesnek, hogy’ az ércharang jelére otthonukba vonuljanak s az adott jelzés után onnan kilépni ne merészeljenek.” (Uo. 215. o.)

³ Az idézetből kivehető pedagógiai értékrend és technika alternatíváját száz évvel később a progresszív pedagógia a gyermek önállóságának gondolatában találta meg. Különbséget nem látva a helyzeténél, koránál fogva óhatatlanul tapasztaltabb felnőtt mintája és a vélt bajt elnyomással elkerülő szintén felnőtt magatartás között (Arendt, 1995. 181–203. o.).

⁴ A 20. század közepén, 1938-ban is a *Gimnáziumok és a leánygimnáziumok számára 1938-ban kiadott rendtartás* szerint közös tilalmas elem a fegyverhordás. 46.§ (Rendtartás, 1939).

⁵ Az 1938-as rendtartás 45.§-a szerint csak szülői társaságba mehetnek a tanulók vendéglőbe, kávéházba, cukrászdába. A mulatók és játékhelyek látogatása tilos (Rendtartás, 1938).

Érdekes, hogy e szabályokat be nem tartó diákok apját vagy szállásadóját arra kötelezték, hogy a szabálysértőt az iskola vezetőjének vagy a diákok erkölcsi nevelésében szerepet játszó hitoktatónak fel, illetve bejelentsék, hogy a vétkesek méltó büntetésüket megkaphassák. Az állami iskola magára veszi az apa szerepét, ezzel megінthető gyermek szerepébe tolja a családfőt.

„Hogy pedig ennek a rendelkezésnek ereje és hatása legyen, a városi hatóság súlyos következmények terhe alatt kötelezze a családátyaakat és házigazdákat, hogy a legelső ilyen kihágást legott vagy magának az intézet igazgatójának vagy legalább a hittanárnak, vagy hitszónoknak bejelentsék; ha pedig a bejelentést elmulasztanak, komoly megintésben részesüljenek. Ha ez sem fog használni, alkalmatlanoknak nyilvánítandók az ifjúságnak szállásba fogadására.” (Uo.)

E feljelentési kötelezettség teljesítésének mértékéről nincsenek közelebbi ismereteim.

A betegítő iskolai terhek

Az csak a legújabb kor fejleménye, hogy az iskolai életet kellemesnek tekintik, amelyből hiányzik a folyamatosan fegyelmező és tanítással-tanulással terhelő mozzanat. A ma érvényes ideálkép szerint baj, ha a diákok számára távolról sem érdekfeszítő dolgokat kell tanulniuk akár a jobb jövőjük, akár a haza érdekében. A *Ratio Educationis* az iskoláról alkotott képe gyökeresen más. Tényként fogadja el, hogy a „tanítási órák okozta *csömör* minden korban, de különösen gyermekkorban *nagyon terhes* és csaknem *elviselhetetlen*” (*S. G.* kiemelése, uo.), s az állam szempontjából hatékony tanulás érdekében keresi a megoldást, amelyet a szabályozott játékban találja meg.

„Amíg tehát eléggé gondoskodunk arról, hogy üdvös intézkedéssel minden bajt megelőzzünk és a fékevesztett rakoncátlankodásnak minden útját elzárjuk: viszont szükséges lesz az unottság elviselhetővé tételére és a szigorú fegyelem enyhítésére alkalmat adni az ifjaknak, hogy fölvidulhassanak és a tanulásban elfáradt lelküket fölüdítsék.” (Uo.) „Hogy ez minden tekintetben a kellő rendben és zavar nélkül történjék, afölött az iskolai igazgatók fognak gondosan őrködni.” (Uo.)

Itt állunk most, a későbbi korban született betegítő iskolát hirdető eszme tárgyi alapjánál.⁶

⁶ Ahol untatnak, onnan menekülj! – mondta *Mérei Ferenc*, idézi *Vekerdy Tamás* és *Honti Mária* (<http://www.akg.hu/miert/vekerdy.php>). Ugyanők fejtik ki, hogy „olyan iskolát kérünk a gyerekeinknek, ahol jól érzik magukat. Ahol nem unatkoznak. »Mi nem az életre készülünk, hanem élünk« – nekünk már ez az egy mondat is elég lett volna. Tehát nem a kívülről erőszakolt »fejlesztés«, hanem a belülről fakadó – de elismert és megtámogatott – *fejlődés* pártján...” (eredeti kiemelés, uo.).

A túlterhelés problémájának eredete

A *Ratio Educationis* szakszerűen rögzítette a tanítandó-tanulandó kötelező anyagot, az iskolában eltöltendő idő hosszát, a házi feladatok adásának módját, és még mindazt, amit „lelkileg tanult és sokoldalúan művelt” emberfők sokaságának neveléséhez technikailag szükségesnek láttak.

A tanulás sikerét rendszeres feleltetéssel és a laikusok által is ellenőrizhető vizsgákkal mérték, ahogy a *Ratio Educationis* fogalmazta CCXXXVI.§ *A vizsgálatok megtartásáról általában* című szakaszban „Az iskolai vizsgálat általában nem más, mint próbája és kipuhatolása az előmenetelnek, melyet a tanulók a különféle kötelező tantárgyakban tanúsítottak. Alakjuk és jellegük nem egyféle: vannak ugyanis közönséges vizsgálatok, –’ melyeket a tanár vagy az igazgató tetszése szerint tarthat, ahányszor az ügy érdekében jónak látja; továbbá nyilvános és ünnepélyes vizsgák és végre rendkívüli vizsgálatok...” (uo. 227. o.).

A vizsgák rendszerének bevezetésével az iskola világát a vetélkedés, a tanulók közötti verseny kultúrája hatotta át, amely egyfelől a felvételi vizsgákon a teljesítményalapú kiválasztás (l.: *A növendékek fölvételénél tanúsítandó óvatosságról, amikor a népiskolából a grammatikai iskolába lépnek* CCXXXI.§-t) és az igyekezet fenntartásának eszköze. A *Ratio Educationis* szerint „Megkíváncsatik..., hogy a tanulók teljesen a tanítók szándékához alkalmazkodjanak s tanításukat odaadó figyelemmel hallgassák, az ő buzgalmukkal a maguk tevékeny és szorgos igyekezetét szakadatlanul egyesítsék... *Világos, hogy verseny nélkül az ifjak igyekezete elernyed*” (S. G. kiemelése, uo. 224. o.).

Az igyekezet elmaradása ugyanis megghiúsítja a szülők terveit, és – itt az államrezon további szempontja – rontja az állami fejlesztés pénzügyi hatékonyságát „hiábavaló az iskola minden munkája, *oda van a szülők vágya, reménye s az államnak a tanügyi célokra áldozott költségei teljességgel kárba vesznek és semmivé válnak*” (S. G. kiemelése, uo.).⁷

Az iskola az államilag támogatott erőfeszítés helye lett, amelyben a sikerességet, a verseny eredményét folyamatosan büntették és jutalmazták. Az iskolának, az iskolai tudásnak megnőtt az értéke, a versenyben lemaradók, a vesztesek a terhelés és az óraszámok csökkentése mellett álltak ki, – talán – ettől remélve versenyhelyzetük javulását.

⁷ Amennyiben ideológia elemzésnek vetjük alá a fenti szövegrészt, szembeszökő, hogy csak azokról a szülőkről lehet olvasni, akiknek célja egybe esik az államéval, s elhallgatja az igen nagy szülői csoport szempontjait, akik kényszerként élték meg a tankötelezettséget, mert – a kulturális különbözőségekből fakadó ellenállást nem számítva – a gyermekük munkaereje kiesik a többnyire paraszti családi gazdaságból.

A jól végiggondolt célok és elérésükhöz megválasztott technológia alkalmazása következtében a pedagógusoknak és a szülőknek, a diákoknak e megfellebbezhetetlen rendhez kellett alkalmazkodniuk, s individuális szükségleteiknek tér csak akkora nyílt, amekkorát a központi hatalom tudatosan engedett, és maguknak megszereztek. Mindezekért cserébe komoly előnyöket kínáltak az iskolai, különösképpen a népiskolák fölöttiek elvégzésért.

Ezt az élethelyzetet, pontosabban életkörülményt az állam teremtetta meg, amellyel szemben ismereteim szerint az elsők között, a közegészségügy szellemével azonosuló orvosok álltak, akik az ekkor születő iskolát a gyermek organikus fejlődését megnehezítő, akadályozó dolognak látják. Ennek a meggyőződésnek nagyhatású összegzését majd a 19–20. század fordulóján *Ellen Key* adja a *Gyermek évszázada* könyvében (*Key*, 1976).

A következőkben alapvetően *Pukánszky Béla A gyermek évszázadának hajnalán* című tanulmányára hagyatkozva idézem fel az orvosok iskolakritikáját, a forrásokat lásd ott (*Pukánszky*, 2000).

1836-ban *Karl Ignatz Lorinser* német orvos: *Az iskolai egészségvédelemről* a gimnazisták túlterhelésére figyelmeztet, megítélése szerint a tantárgyak és a házi feladatok tömege gátolja a természetes testi fejlődést, amelynek leginkább a legjobbak vannak kitéve, a „legszorgalmasabbak a leginkább esendőek, leginkább betegsége hajlamosak”.

Egy breslaui orvos, *Hermann Cohn* kutatásaira hivatkozva 1867-ben azt állította, hogy rövidlátást okoz a fiatalok megnövekedett szellemi igénybevétele, a „teljesítményelvárás”. A hetvenes években publikációk egész sora jelent meg erről, és konferenciákat szerveztek az iskolai túlterhelés témakörében. A szakértők ekkorra már egyetértettek abban, hogy a túlterhelés nem csak a tanórákra korlátozódik. Csökkenteni kell a házi feladatok mennyiségét is úgy, hogy a velük való foglalkozás – a gimnáziumok alsó osztályaiban – ne vegyen igénybe többet napi két óránál.

Pukánszky a hivatkozott tanulmányában feltárta, hogy orvosok egész sora nyilatkozott az idő haladtával egyre kritikusabb hangvételben a gyerekek túlzottnak tartott iskolai igénybevételéről. Hangoztatták, hogy a rövidlátás mellett a fejfájást, az orrvérzést, az emésztési zavarokat és az ún. „szűkmellúséget”, mind-mind az iskola okozta. A század végén a diákok körében elharapódzó öngyilkossági sorozatot is a túlterhelés számlájára írták. Német ideggyógyászok egyik konferenciáján, 1880-ban *Paul Hasse* egész sor olyan esetről számolt be, amelyekben az iskolai túlterhelés pszichiátriai tüneteket eredményezett.

A túlterhelés és a betegség közötti oksági kapcsolat feltételezése általános orvosi szemlélet része lehetett a 19. században. *Zsindely Sándor* idézi a 19. század elején *Kunthe János* sebész beszámolóját, aki a tanulók gyakori betegsége

dolgában megkérdőztetvén, azok okát a hideg, fűtetlen szobákban, a rossz táplálkozásban és a „folytonos és szerfelett sok tanulásban” látta (Zsindely, 1937. 5. o.).

Az iskolai terhek és a jó kedély kizárja egymást, állítja egy német orvos. *Luise v. G.* 1841-es könyvében jelenik meg – talán az első között – a későbbi években általánosan elterjedt antiintellektuális kimenetet is megengedő dilemma, mint írja: „A mi ifjainkat (m.m. Németországban – ZS. S.) már gyermekkorukban tanulásra kényszerítik s az iskolapadhoz kovácsolják, azonközben elvész az eleven-ségük és vidámságuk” (*Siklósy Lászlót* idézi Zsindely, uo.). A német szemszögből az iskolázatlannak mutakozó magyar, éppen emiatt maradt eleven és vidám. „Magyarországon későbbben kezdik tanítani a fiúkat s a napnak csak kevés órájában, így aztán kevesebb ott a tudós, de annál több a vidám, egészséges ember.” (*S. G.* kiemelése, uo.) (*Luise* láthatóan az állami iskolázás előtti korszakot tekinti ideálisnak.)

Annyi bizonyos, hogy a túlterheléssel betegítő iskola érve már korábban, már a 18. század végén megjelenhetett, amit onnan lehet tudni, hogy a *II. Ratio Educationis* (1806) az óraszámok csökkentését a túlterhelés elkerülésével indokolta (*Bély*, 1940). Meglehet, hogy e döntésben a növendékek szempontjai is szerepet játszhattak, de valószínűbb, hogy a kincstáré súlyosabban. A Napóleoni háborúk éveiben vagyunk, és az oktatási rendszer finanszírozása a csak a gazdasági stabilitás idején szokott biztonságosabb lenni.

Vegyük észre, hogy a túlterheléssel betegítő iskola eszméje csak akkor szület-het meg, ha már *van* központi tanterv és központi rendtartás, amellyel szemben lehet a betegítő iskola vádját állítani. Az első tananyagcsökkentés dicsőségét éppen ezért csak a második *Ratio Educationis* szerezhette meg, de csak azért, mert már volt min változtatni. A gyermek egészségét veszélyeztető, a betegítő iskola (rém)képe ezért ered innen.

Születőben a betegítő iskola gondolata

Az új, 19. századi eredetű foglalkozás már a lélekre fókuszál. Az orvosi szemszögből a túlterhelés fiziológiai problémákat okoz, mint fentebb láttuk, ugyanabban a dologban azonban a pszichológusok a szorongást, a félelmet, a bénító (vizsga)-drukkot, a lámpalázat. Mint említettük az öngyilkossághoz vezető feszültségek forrását azonosítják az iskolarendszer valamennyi pontján (*Kóbor*, 1972). Mindennek a gyökerét – ha jól érzékelem – javarészt az iskolai versenyben és a verseny tárgyában, a túlterhelő tananyagban látják, azében, amely a versenyelvű kapitalista berendezkedés lényege. A személyiség elven – ami nem azonos a társadalommal – alapuló oktató és ezért egészségtelen iskolarendszer eszméje még a 20. században is virulens (*McVarish* és *Solloway*, 2002).

A betegség további forrását az iskola épületében és környezetében fedezték fel.

A *Ratio Educationis* elvként mondta ki, hogy minden iskolai osztályt külön-külön tágas, világos, jól szellőzött tantermekben kell majd elhelyezni (Zsindely, 1937a). A tervek és a valóság között ekkor is nagy távolság mutatkozott, amely abból fakadt, hogy az iskolaállítási kötelezettség a sokszor kelletlen és a takarékoskodó – értsd: a minőséget rontó – településeket terhelte. Következésképpen a központi racionális vágyak a helyi pénzügyi racionalitásba ütköztek, amely az egészséges iskola mibenlétéről folytatott vitában jelent meg.

Száz évvel később, a városiasodás konfliktusai között, a gyárak világában a „modern nevelő iskolák” antikapitalista és értelemszerűen város ellenes hívei a természeti környezetben találták meg az alternatívát. A „szabad területen épült, napfényben ragyogó modern nevelőintézetek... ahol erdők, mezők, hegyek találkoznak, folyók, tavak partján, a hazai történelem valamely emlékezetes helyén, egy-egy régi kastély vagy stílszerű új épület szolgál a modern nevelő iskoláknak otthonul. Az épületeket hatalmas parkok övezik, távolabb a gazdasági épületek nyúlnak el. Végül terjedelmes szántóföldek, gazdasági és virágos kertek egészítik ki ez intézetek külső képét. *Ebben a természeti és a rendszerint választékos emelkedett szellemi környezetben látjuk az emberi erőknek kívánatos növekedését és virulását, az ifjú léleknek erős jellemmé fejlődését, ideális harmóniában*” (S. G. kiemelése, Gyulai, 1913).

Kézenfekvő, hogy ezeknek a magán iskoláknak a növendékei nyilvánvalóan a tandíjat megfizetni képes gazdagabb családokból jöttek, s nekik fontos és elérhető a természet közelség, a föld (művelés), a múltba fordulás, „a régi kastély”.

A „szabad lég”, a modern nevelés iskolája,⁸ ahogy Gyulai fogalmaz, annyiban más, amennyiben „a városi iskolákban az orvosi vizsgálatok sok százezer betegséget előidéző baktériumot állapítanak meg,... milyen lehet egy olyan osztályteremnek levegője, melyben 60-70 gyermek lélegzik, maga a test s esetleg a nedves ruhák párolgást idéznek elő, az osztályok ki és bevonulása a tanítási idő folyamán ismételten felveri a padozat porát. A tanulók vérszegénységéhez és idegbetegségéhez hozzájárul tehát magának a városi iskolának hiányos, veszélyessé válható higiéniája” (uo.).

A kívánatos nagyságú osztálylétszám oktatáspolitikai vitájában itt jelenik meg elsőként a létszámcsökkentés egészségügyi érve. Minthogy a reform-nevelőintézetekben kevés és válogatott tanuló jár, ahová a gondos szűrés eredményeképpen csakis az egészséges diákok kerülhetnek, nem meglepő, hogy ezek az iskolák „az iskolai higiéné legmagasabb fokán állanak” (uo.).

Az ipar, a város, összességében (az amúgy rémes) kapitalizmus tagadása adja az egészség jelentését, amelyet sikerrel vettek át a városi, munkásmozgalmak értelmiségi hívei.

⁸ Az ún. „Erdei Iskola” eszméjének forrásánál vagyunk.

A beteg társadalom beteg iskolája

Az állam érdekeit így vagy úgy képviselő iskolával szembeni ellenszenv is kifejeződik a gyermek egészsége iránti aggodalomban vagy az egészség értelmezésével, a tanulmányi versenyszabályok megváltoztatásával, azonban az állami iskolarendszer kiépülésének korai szakaszában még nem merül fel a társadalom, az államrend megváltoztatásának szándéka.

A gyermekek érdekeit hangsúlyozó eszmék lassú terjedése a 19. század végére oda vezetett, hogy az iskolarendszer működésében nem a társadalom, hanem a gyermek – vélt – szempontjai váltak elsődlegessé.

Innen nézve a világot, igencsak rettenetesnek látszik. Az iskola betegít, hangzik *Ellen Key*-től, egy évszázadon keresztül a folyamatos figyelmeztetés. A felvilágosodás eredetű „könyviskolában” a gyermekek „*lélekgyilkolása*” (*Key*, 1976) folyik, ennek alternatíváját kínálja a már ismertetett nevelő iskolában. Nem a társadalomnak, hanem a gyermeknek kell az iskola.

Az elvont, vagy elvi „gyermek” és „iskola” fogalmi megteremtése után szabaddá válik az út „a beteg társadalomnak beteg iskolája” ideológia felé, amely ellen talán a legismertebb terápiát az iskolátlanított társadalom (*Illich*, 1970) kínálja.

Az egészség metaforája itt már azonos a felvilágosodás kultúrájának, a racionalitás elutasításával, az állami szervezésű és érdekű közszolgáltatások tagadásával és a mindettől függetlennek felfogott gyermeki lét, a gyermeki szükséglet kielégítésének követelésével (*Németh és Skiera*, 1999; *Németh*, 2002; *Németh, Mikonya és Skiera*, 2005; *Zrinszky*, 1991, 1992). Az ilyenfajta nézetek egyaránt elfogadottak a jobb és a baloldali egyenlőség-hívő, mélyen piac- és polgárság-ellenes antikapitalista körökben (*Sáska*, 2011). Ideológiájuk szerint az egészséges gyermek nevelésétől függ a betegségtől sújtott szülei és efféle társadalom és állam meghaladása. E népszerű irányzat magyar ideológusa kérdi: „Mi az iskola célja? Az-e, hogy a gyermeket hozzászabjam – hozzáfáragjam – a társadalom, a felnőtt világ (pillanatnyi) elvárásaihoz: (...) Ez a hagyományos kontinentális (alattvaló-nevelő) iskolázás gondolkodásmódja (és a diktatúrák iskolarendszerének gondolkodásmódja). Vagy pedig az a cél, hogy kibontakozáshoz segítse a mindig egyszeri, egyedi gyermeki individualitást, kedvező körülményeket teremtsen számára (...)” (*Vekerdy*, 2004. 3. o.).

A természettudományi értelemben objektívnek tekintett pszichológia és a vele igencsak rokon gyermektanulmányozás (a pedológia) sikeresen kelti annak a látását, hogy a társadalom voltaképpen azonos a személyiség belső tulajdonságaival, amelyet alapvetően az iskola, a gyermeknevelés teremt meg (*Bourdieu*, 1976. 97. o.). A rossz társadalmat a rossz iskola okozza, amely egészségtelen gyermeket bocsát ki, és e képzet hihetőségét az objektívnek beállított betegség metaforával támasztják alá.

Irodalom

- Adamikné Jászó Anna (2006): *Az olvasás múltja és jelene*. Trezor Kiadó, Budapest.
- Antall József és Kapronczay Károly (1975): Fodor József és az iskolaegészségügy. *Magyar Pedagógia*, **75.** 2. sz. 191–200.
- Arendt, Hanna (1995): Az oktatás válsága. In: *Múlt és jövő között. Nyolc gyakorlat a politikai gondolkodás terén*. Osiris Kiadó – Readers International, Budapest. 181–203.
- Balázs Péter (2005): Magyarország egészségügyének európai jogharmonizációja a XVIII. században. *LAM*, **15.** 1. sz. 80–83. <http://www.lam.hu/folyoiratok/lam/0501/18.htm>
- Bély Miklós (1940): *A gimnáziumi testnevelés múltja*. k.n. Budapest.
- Bourdieu, Pierre (1978): *A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése*. Gondolat, Budapest.
- Eötvös József (1999): *Gondolatok*. Palatinus, Budapest.
- Friml Aladár dr. (1913): *Az 1977-iki Ratio Educationis. Pedagógiai Könyvtár I.* Katolikus Középiskolai Tanáregyesület, Budapest.
- Gyulai Aladár (1913): *A reformiskola*. Átdolgozott különlenyomat az első magyar országos gyermektanulmányi kongresszus naplójából. (A modern nevelő iskolák.) Fritz Ármin Könyvnyomdája, Budapest.
- Hadas Miklós (2002): A tornászat, avagy a gimnasztika államosítása. *Szociológiai Szemle*, **12.** 3. sz. 3–23.
- Hajdu Gábor és Sáska Géza (2011): Bántalmazás a középiskolában. *Iskolakultúra*, **21.** 6–7. sz. 40–60.
- Illich, Ivan (1971): *Deschooling Society. Ritualization of Progress*. Harper & Row Publishers Inc., New York.
- Kapronczai Károly (2008): *Az egészségügyi közigazgatás rövid története*. www.eum.hu/hirek-esemenyek/hirek-kozlemenyek/main.php?folderID=33373&objectID=6002773 (Letöltés: 2014. 11. 01)
- Key, Ellen (1976): *A gyermek évszázada*. Budapest, Tankönyvkiadó.
- Kóbor Enikő (1972): *Vizsgafeszültség és az egyetemi teljesítmény*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- McVarish, Judith és Solloway, Sharon Dr. (2002): Self-Evaluation: Creating a Classroom without Unhealthy Competitiveness. *The Educational Forum*, Volume 66. Issue 3. 253–260.
- Németh András (2002): A reformpedagógia gyermekképe. A szent gyermek mítoszától a gyermeki öntevékenyég funkcionális gyakorlatáig. *Iskolakultúra*, **12.** 2. sz. 22–32.

- Németh András, Mikonya György és Skiera, E. (2005, szerk.): *Életreform és reformpedagógiai – nemzetközi törekvések magyar pedagógiai recepciója*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Németh András és Skiera, E. (1999): *Reformpedagógiai és az iskola reformja*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Nóvik Attila (2000): Kísérlet a gyermekkép fogalmának meghatározására. *Magyar Pedagógia*, **100**. 3. sz. 367–376.
- Pukánszky Béla (2000): A gyermek évszázadának hajnalán. In: Pukánszky Béla (szerk.): *A gyermek évszázada*. Osiris Kiadó, Budapest. 9–20.
- Pukánszky Béla (2001): *A gyermekkor története*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Pukánszky Béla (2005): *A gyermek a 19. századi magyar neveléstani kézikönyvekben*. Iskolakultúra, Pécs.
- Rendtartás (1938): *Rendtartás a gimnázium és a leánygimnázium számára*. Kiadta a m. kir. vallás- és közoktatásügyi miniszter 1938. évi május hó 22-én kelt 109.670/1938 IX. ü.o. sz. rendeletével. Királyi Magyar Egyetemi Nyomda.
- Rosen, George (1993): *History of Public Health*. The John Hopkins University Press, Baltimore.
- Sáska Géza (2011): Ideológiák és az oktatás. *Educatio*, **20**. 1. sz. 3–17.
- Sáska Géza (2011): *Új társadalomhoz új embert és új pedagógiát! A XX. századi egyenlőségpárti és antikapitalista pedagógiákról*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Sontag, Susan (1983): *A betegség mint metafora*. Európa Könyvkiadó, Budapest.
- Szeles Veronika, Lukáts Ágnes és Székely Lajos (1998): A magyar iskolaegészségügy története a jogforrások tükrében. *Budapesti Közegészségügy*, **30**. 3. sz. 217–226.
- Vekerdy Tamás (2003): A magyar iskola betegít. Rádai Eszter interjúja Élet és Irodalom jan. 24. In: *Az iskola betegít?* Saxum, 2004.
- Vekerdy Tamás (2004): Kinek mi kell? Iskoláztatási igények. *Educatio*, **13**. 1. sz. Alternatív oktatás.
- Zrinszky László (1991): „Aki gyerekeket akar nevelni, tönkre akarja tenni őket.” Jegyzetek az antipedagógiáról. *Új Pedagógiai Szemle*, **41**. 12. sz.
- Zrinszky László (1992): A nevelés vége? Egy kihívó válasz korunk pedagógiai kihívásaira. *Új Pedagógiai Szemle*, **42**. 7–8. sz.
- Zsindely Sándor (1936): A magyar iskolaegészségügy történelmi emlékei I. *Iskola és Egészség*, **4**. 4. sz.
- Zsindely Sándor (1937a): A magyar iskolaegészségügy történelmi emlékei II. *Iskola és Egészség*, **5**. 1. sz.
- Zsindely Sándor (1937b): A magyar iskolaegészségügy történelmi emlékei III. *Iskola és Egészség*, **5**. 2. sz.

A FILANTROPIZMUS JEGYÉBEN

Johann Generisch pedagógiai koncepciója

Ugrai János

*Miskolci Egyetem Bölcsészettudományi Kar,
Tanárképző Intézet*

Bevezetés

Johann Genersich (1761–1823) közismert alakja volt a magyarországi felvilágosodás korának. Történeti munkái és főként ifjúsági könyvei széles körben ismertté tették nevét már kortársai körében is. Egyes művei pedig a következő generációk számára is fontos maradtak, így írói tevékenységét az irodalom-, egyház- és a neveléstörténetészek is számon tartják. Késmárkon született, s tanulmányai nagy részét szülővárosában végezte. A líceumi éveket egy-egy esztendőnyi tanulással egészítette ki a debreceni református kollégiumban és a sajógömöri iskolában – az előbbiben magyarul, az utóbbiban tót nyelven tanult. Iskoláit jénai peregrinációval koronázta meg. 1785-ben tért vissza Késmárkra, ahol előbb magánnevelőként, majd 1788-tól az evangélikus líceum tanára lett. Élete végén, 1821-ben került Bécsbe: az újonnan nyílt protestáns teológiai intézet egyháztörténeti és egyházjogi tanárává választották.

Genersich aktív részese volt a magyarországi pedagógiai gondolkodás megújításának. Nemcsak egész életét meghatározó gyakorlati ténykedése, hanem írói munkásságának egy része is ezt támasztja alá. Rögtön az első komolyabb munkájában, a *Beyträge zur Schulpädagogik* című kötetében kifejezetten a nevelés elméletét és gyakorlatát gondolta végig. S jóllehet élete későbbi szakaszaiban elsősorban esztétikai és történeti kérdésekkel foglalkozott, nem hagyta teljességgel cserben a pedagógiai témákat sem. Életművének összetétele ebből a szempontból tipikus: a magyarországi pedagógiai gondolkodás még nem állt azon a fejlettségi szinten, hogy bárki kizárólag neveléstanal foglalkozott volna. Sokkal jellemzőbb

volt, hogy érdeklődését több területen fejtette ki valaki, s ezek egyikét jelentette a pedagógia. Talán épp ez a legtanulságosabb: sokan sokfelől érkezve egyaránt fontosnak találták, hogy végiggondolják a nevelés, iskolázás problémáját.

Mindezek jegyében az alábbiakban arra teszünk kísérletet, hogy bizonyos tematikus csomópontok köré szervezve bemutassuk *Genersich* pedagógiai gondolkodását. Munkánk gerincét a *Beyträge zur Schulpädagogik* című kötet elemzése és értelmezése alkotja. Ezt *Genersich* pályája elején, 1792-ben jelentette meg Bécsben (*Genersich*, 1792). E 240 oldal terjedelmű könyvben a nevelés elméletét és gyakorlatát átfogóan, rendszerezetten tárgyalja, így e mű feldolgozása alkalmas *Genersich* pedagógiai koncepciójának teljes feltérképezésére. Még két kisebb írása született szigorúan a pedagógia tárgyköréből: egy a nőnevelés, egy pedig a magyarországi protestáns iskolák szervezeti jellemzőinek kérdéséről (*Genersich*, 1788, 1803). Ezekben egy-egy részkérdés köré szervezte gondolatait, amelyek szellemisége teljes harmóniában áll a monográfia mondanivalójával. Ezért e két művet ezúttal csak kiegészítő jelleggel használjuk fel.

Értékek és célok – Genersich ember-, világ- és társadalomképe

Genersich szerint a nevelés az ember egészének, minden képességének és erejének tervszerű fejlesztése. Ennek megfelelően törődni kell nemcsak az értelemmel, hanem az érzelmekkel és a test igényeivel is. Ezáltal olyan kifejezések jelentőségét emeli ki, mint a pedagógiai etika, esztétika és fiziognómia (*Genersich*, 1792. 25–27. o.). A szellem művelése során az általános cél a lélek felvilágosítása, azaz intellektuális eszközökkel valami általánosabb, értékesebb lelki egyensúly elérése. Ehhez az oktatás a szunnyadó szellemi tehetségek felébresztésével járulhat hozzá – például az ítéletalkotás, a figyelmesség, az emlékezet, az absztrakciós képességek stb. aktivizálásával (*Genersich*, 1792. 54–58. o.).

A test igényeivel való törődés is különös súllyal jelenik meg több helyen a szövegben. Az egészségre figyelés jegyében nemcsak a gimnasztika, a testgyakorlatok fontosságát hangsúlyozza, hanem a mértékletességet evésben, ivásban, alvásban is. Kiemeli a friss levegőn tartózkodás, a futás, birkózás, ugrás, úszás és egyéb sportok előnyeit. Hasonlóan foglalkozik az ideális öltözködéssel, amely nem hivalkodó, hanem egyszerű, s nem a divatot, hanem az időjárás viszontagságait követi. Ugyanakkor – mintegy a további arányokat is magyarázva – kiemeli: ha a szellem és a test pallérozása egymást zárja ki valamilyen okból, akkor inkább az erős szellem legyen gyenge testben, mint fordítva (*Genersich*, 1792. 43–51. o., 1803. 42–44. o.).

A természet törvényeinek fontosságára mutat tehát rá, miközben a neveléshez alapvetően társadalmi célokat rendel. Olyannyira, hogy meglepően kevés helyen, illetve kicsiny hangsúllyal szól istenről, istenhitről. Igaz, a társadalmilag hasznos, nemes időtöltés feltételei, az értelem, az alkotóerő, a gondolkodás, a jóakarát és

az erkölcsösség természetesen kivétel nélkül összhangban állnak az igaz vallásosság erényeivel (*Genersich*, 1792. 17–22. o.). Noha a vallástanítás közel sem szerepel olyan súllyal a kötetben, mint ami a 18. században szokványos volt a magyarországi tankönyvekben, *Genersich* sem hanyagolja el a kérdéskört. Az igaz szeretetre, az elfogadásra, toleranciára épülő nevelés kulcseleme a vallás- és hittan (*Genersich*, 1792. 198–201. o.). A vallásos tanítás így biztos bázisa a nevelés értékrendszerének, amelyre társadalmilag releváns értékeket és főként célokat lehet építeni.

Ezen értékek közül első kulcsfogalomként a *Verdienst* jelenik meg a műben. Olyan sokrétű kifejezésként értelmezi *Genersich*, amely egyaránt vonatkozik az individuumra és a társadalom egészére. A többszöri körülírásból leszűrhető, hogy a szerző a nevelés céljául azt tűzi ki, hogy az ember egyszerre legyen a társadalom hasznos tagja és teremtsen saját maga számára erkölcsös, boldog életet. A két tényező közül a kötetben jóval többször olvasható az ember társadalmi szerepéről, mint az egyéni érvényesülésről. Ezt a tételt erősíti az örömről és boldogságról szóló rövid fejtegetés is. Hiszen ez az elvileg individuális cél is úgy jelenik meg, mint a másokhoz való viszony egyik eleme: az öröm az érdemgazdagságból fakad – ezért: „Amit nem szeretnél, hogy mások tegyenek veled, te se tedd másokkal” (*Genersich*, 1792. 1–32. o.).

Ez az általános érték- és célmeghatározás szoros kapcsolatban áll *Genersich* világgépével. Mint ahogyan az emberiségnek, úgy a nevelésnek is szilárd, általános alapszabályai vannak, amelyek azonban tág keretet hagynak az egyén és a társadalom számára az aktuális kihívásokhoz igazodásra. E szilárd alapokat egyrészt az igaz istenhit, másrészt pedig az ókori klasszikusok hagyománya biztosítja – az utóbbiak közül *Szókratész*t említi név szerint (*Genersich*, 1792. 9–22. o.). Így minden olyan tudomány az emberiség érdekét szolgálja, amelyek az igaz, a jó és a szép érzését fokozzák: a történelemtől a természetismeretig, a klasszikus nyelvektől a földrajzig, a mechanikától az esztétikáig minden tudomány az emberek erkölceit gyarapítja. E ponton kifejezetten szembeszáll *Rousseau*-val és a tudományok, emberi ismeretek harmóniájáról beszél. Ennek az összhangnak a kialakítása az iskolai oktatás egyik legfőbb feladata: minden kurzus közös célja, hogy egyszerre szóljon az értelemhez és a szívhez – a szerző által alkalmazott metaforák: értelem – fény, tisztaság; szív – melegség, emberség (*Genersich*, 1792. 185–208. o.).

A szív képzéséhez, azaz a morális neveléshez számba kell venni az ember – és az egyes ember, tehát az individuum – alapösztöneit. Tíz kategóriát különít el a szerző, amelyek mentén megismerhető a tanuló, illetve amelyek segítségével fejleszthető a személyiségük. Ezek közül különösen fontos az én-központúság (*Selbstliebe*), hiszen mindenki önnönmagára vonatkoztatva gondolkodik; és a tevékenység (*Tätigkeit*), hiszen minden gyermek ösztönösen hajlamos a gyakorlatias gondolkodásra és az aktív tevékenységre. Ezt a játékok és a munka segítségével

is jól ki lehet aknázni, mivel a gyermek önként, örömmel vesz részt ezekben. Nem feledkezhet meg a tanár a szabadság ösztönös igényéről sem, ami megfelelő morális alapok esetén nem gátja, hanem fontos feltétele az egyéni fejlődésnek (*Genersich*, 1792. 208–219. o.).

A kötet több pontján is élesen körvonalazódik, hogy milyen társadalmi be rendezkedést tartott ideálisnak a szerző. Tagolt, foglalkozási csoportokra bontott és viszonylag élesen szétválasztott társadalmi struktúráról olvashatunk. Az emberek természetes egyenlőségének kérdésével nem foglalkozott, e problémát nem is érinti a szerző. Ennek jegyében külön kategóriába sorolta a nőket, s a lányok nevelését elkülönítette a fiúkétól. Olyannyira, hogy a *Beyträge zur Schulpädagogik* című kötetben alig szól a leánynevelésről. Jelzi, hogy a nevelésnek a tanulók neme szerint is el kell különülnie, s a tisztán spekulatív jellegű, valamint a felsőbb iskolai tananyagoktól óvni kell a lányokat. A tudományos ismeretek és a klasszikus nyelvek sem tartoznak rájuk. Ugyanakkor túllép a szerző az alap- és a háztartási ismeretek, valamint a társasági élethez szükséges tulajdonságok tradicionális megkövetelésén. Azt írja egy helyen, hogy a lányok egy részére is tartoznak általános természeti, történeti, földrajzi, ökonómiai, technológiai és pedagógiai ismeretek. Igaz, nem tér ki rá, hogy mindezek tanítását a leányok milyen széles körében és milyen mélységben javasolja. Egy másik helyen viszont az olvasható, hogy a mezőgazdaságból és az iparból élők mellett a katonáknak és a nőknek egyáltalán nem kell latint tanulni. Ezzel a nőket lényegében a gimnáziumi első osztálytól is elzárja a szerző (*Genersich*, 1792. 59–62., 170–171. o.).

A gyermekeket nemük mellett a tehetség és a jövőkép, azaz a leendő foglalkozásuk szerint csoportosítja. Az érdeklődés és a tehetség kapcsán a gazdasági, katonai, irodalmi és művészeti érdeklődési köröket különíti el (*Genersich*, 1792. 59–62. o.). A jövőkép szempontjából pedig a következőket határozza meg: földművesek, polgárok, iparosok, kereskedők, katonai vezetők, tudósok, feltalálók-ipari fejlesztők, tudós miniszterek-politikusok, fejedelmek. Ezekhez a tevékenységekhez rendel olyan jellemző erényt, amelynek tökéletesítése a nevelés célja. Így például a földművesek és polgárok a kötelességeik, a katonák tehetségük és kitartásuk, a tudósok és a feltalálók ötleteik, kreativitásuk, a politikusok vallásosságuk és hazaszeretetük révén válhatnak feladatukra méltóvá. Igaz, minden esetben feltétlenül szükséges az erkölcsi tartás, amely mindig fontosabb az intellektuális és egyéb képességeknél (*Genersich*, 1792. 4–5. o.). A szerző látszólag nyitva hagyja azt a kérdést, hogy mi alapján kerülhet valaki egyik vagy másik csoportba. Sem a származás, sem a tehetség, sem pedig a földrajzi környezet jelentőségére nem tér ki. Úgy tűnik, magától értetődőnek gondolta azt, hogy miként alakulnak az egyéni sorsok. Ám a *Genersich*-féle iskolaszerkezet bemutatásánál majd látni fogjuk, hogy valójában az egyén lakóhelye a leginkább determináló tényező ebben a felfogásban.

Az iskola és az iskolarendszer

Önmagában sokat elárul *Genersich* nézeteiről a kötet címének kulcsszava. A felvilágosodás korában jóval elterjedtebb *Erziehung, Pädagogik*, esetleg *Unterricht, Bildung* kifejezések helyett a ritkábban alkalmazott *Schulpädagogik* használata két következtetést enged levonni. Egyrészt azt, hogy az iskolát a nevelés fő színterének tekintette. Másrészt pedig azt, hogy az iskolai munkát nem kizárólag az oktatásban vagy esetleg a tanítás módszertanában ragadta meg, hanem jóval komplexebben, a nevelés széles körére kiterjedően határozta meg. Fel is veti a 18. század egyik nagy vitatémáját: a nyilvános vagy a magánnevelés hasznosabb-e. A magánnevelés előnyei között sorolja fel, hogy így lehet a legpontosabban feltárni a tanítvány egyéni tulajdonságait és igényeit, s teljesen az ő természetére lehet szabni a nevelési folyamatot. Így könnyen kiküszöbölhetők továbbá a tanítvány értelmi tévedései vagy erkölcsi eltévelyedései. Ezzel szemben hiányzik a növendék életéből a versenyhelyzet, s az alapvető szocializációs tapasztalatokat (az együttélés, együttműködés feltételeit és következményeit) sem sajátítja el időben a növendék. Ráadásul az individualizált nevelési folyamat az elkényeztetés, az engedékenységgel, s így a tanítói-tanulói szerepek felcserélődésével fenyeget.

A szerző árnyalt gondolkodására jellemző, hogy a nyilvános oktatás melletti pro és kontra érvek nem a fentiek egyszerű felcseréléséből, hanem további szempontok mérlegeléséből erednek. Előnyként a tanár ellenőrizhetőségét, a külső szereplők betekintésének lehetőségét; a tanárok nagyobb ismerethalmazát és pedagógiai tapasztalatát; továbbá a kipróbáltabb és tervszerűbb nevelési folyamatot említi. Valamint azt, hogy a tanítványok egymással is kommunikálva, a világ dolgaival gyakrabban szembesülve jóval nagyobb ember- és valóságismeretre tesznek szert az otthon tanuló kortársaikhoz képest. Ezeket csak a nagyobb iskolák tömegességéből adódó fegyelmi problémák, az elkallódás veszélye árnyékolja. Végül *Genersich* megjegyzi, az iskola hajlamos a szemléletmód vagy a módszerek konzerválására, ami mozdulatlanságot idézhet elő – ő a skolasztikus pedantéria kifejezéssel jellemzi ezt a veszélyt. Mindent mérlegelve a kisebb, de felkészült tanárral és tapasztalt segéddel rendelkező iskolát tartotta a lehető legideálisabb nevelési helyszínné (*Genersich*, 1792. 28–31. o.).

Az iskolák belső rendjét és egymáshoz való viszonyát szigorúan szabályozni kell a szerző szerint. A belső törvényekre azért van szükség, mert egyébként az anarchia vagy a despotizmus lesz úrrá az intézményen (*Genersich*, 1792. 85–87. o., 1803. 29–31. o.). Különös jelentősége van a rendezett viszonyoknak a tanulókkal és a szülőkkel való kapcsolattartásban, hiszen a tanár jogai és kötelességei sokszor ellentétesek a szülők s különösen a tanulók különböző igényeivel, érdekeivel (*Genersich*, 1792. 35–38. o., 1803. 37–39. o.).

De a rendezettség leginkább az egyes tananyagtartalmak és iskolatípusok elkülönítése kapcsán játszik szerepet. A tantárgyak klasszifikációjáról alább még szólunk, ezért itt csak annyit jegyzünk meg, hogy mindenkinek szükséges és bizonyos esetekben hasznos tárgyak csoportját határozta el. Hogy kinek milyen tananyagot kell elsajátítani, az – amint fentebb említettük – leginkább a tanuló nemétől és ún. jövőképétől függött. Ehhez a logikához szorosan kapcsolódóan az iskolák három típusa, s a harmadik kategória négy altípusa különböztethető meg. Eszerint a *Land- und Bauerschulé*-k szolgálják a vidéki népesség egyszerű igényeit. A *Stadt- und Bürgerschulé*-k egy jóval tagoltabb kultúra továbbörökítésének fő eszközei. Noha külön kategóriákat nem alkot a szerző, kiemeli, hogy az itteni tanulók tananyaga is eltérhet némileg egymástól – a leendő kereskedők, kézművesek, gazdászok, katonák és művészek érdekeit különbözteti meg. Végül a harmadik csoportba azok az iskolák kerülnek, amelyek a tudósképzést biztosítják. Ez lényegében egy piramis a piramisban, hiszen alsó-, közép- és felsőfokú tudós iskolákat vázol fel. Alsó fokon alapozzák meg a tanulók latin- és görög tudását, illetve történeti, földrajzi és antropológiai ismereteit. Tehát itt már nem az alapkészségek (írás, olvasás, számolás, tiszta és helyes beszéd) elsajátítására kerül sor, hanem egy sokkal bonyolultabb ismerethalmaz megtanulására. A szerző nyitva hagyja a kérdést, miszerint a tudósnak készülő gyermekek milyen iskolában juszanak ezekhez az alapokhoz. A tudós elemiből a kisgimnáziumba, onnan pedig az akadémiai vagy főgimnáziumba lehet továbblépni. Az oktatási piramis csúcsát pedig az akadémiák és az egyetemek alkotják a klasszikus négy fakultással (*Genersich*, 1803. 91–96. o.). Bár ezt a piramist későbbi művében nem vázolja fel ismét a szerző, a magyarországi protestáns iskolaügy kapcsán szerencsésnek tartotta volna, ha a falusi tanítók és lelkészek nem feltétlenül a líceumokban, hanem a nagyobb vidéki iskolákban berendezett szemináriumokban (tehát mintakisiskolákban) tanultak volna. Itt az akadémiai jellegű tananyag helyett az erkölcsi és a pedagógiai talentumon, továbbá a mezőgazdasági ismereteken lehetett volna a hangsúly (*Genersich*, 1803. 61–64. o.).

Nem véletlenül emlegetjük a piramis hasonlatot, amelyet egyébként *Genersich* nem alkalmaz. Ő ugyanis az iskolát és a nevelés egészét több értelemben is az építmény hasonlattal illeti: többször is emlegeti az építőanyag, építőmunkás, épület kifejezéseket. Az iskolázás e jellegzetességét, a rendszer jellegét egyfelől a tananyag koherenciája kapcsán hangsúlyozza. Másfelől az iskolák egymáshoz való viszonyánál is él ezzel a képpel: félkész, romos építménynek tekinti azt a hálózatot, ahol az egyes iskolák nem törődnek az előfeltételekkel, s olyan diákokat is felvesznek, akik az ahhoz szükséges ismeretekkel és bizonyítvánnyal nem rendelkeznek. Ebben az esetben az adott iskolának muszáj átvenni bizonyos feladatokat a másiktól, amelyből hamarosan a funkciók kibogozhatatlan keveredése alakul ki (*Genersich*, 1792. 100–115. o.).

A pedagógus

A nevelői feladatot az egyik legfőbb emberi tevékenységként írja le a szerző. Általános értelemben az emberi lélek nemesítése a nevelő (nemcsak a pedagógus) feladata (*Genersich*, 1792. 6. o.). Ily módon a pedagógus – még a magánnevelő is – a társadalom és az állam hasznos, elengedhetetlenül fontos tagja. Érdekes kiemelni: miközben *Genersich* leginkább közösségről, társadalomról értekezik, többször igen hangsúlyosan szól az állam és az ún. nemzeti karakter jelentőségéről. A kötet összegzésében egyenesen a következő, szintén közösségi jellegű hármas célt fogalmazza meg: általános nevelés – nemzeti nevelés – a nép tagjának egyéni nevelése (*Genersich*, 1792. 31–35., 22–235. o., 1803. 7. o.).

A jó nevelő nála tudós szellem, a felvilágosodás gyermeke. Semmiképp nem a dogmatika, a metafizika vagy a retorika irányában elkötelezett. Sokkal inkább képes az emberi testet, az értelmet, a minket körülvevő világot, a vallást és az esztétikát érintő ismeretek megértésére, átadására, sőt gyarapítására. A szakmai felkészültség mellett pedig a nemes szív jegyében igazságszerető és pártatlan, kötelességtudó és segítőkész. Amint az általános céloknál már kellően hangsúlyozta a szerző az intellektuális és a morális nevelés mellett a testi nevelés szerepét, ezúttal az ideális pedagógus ismérveinél is feltűnnek ezek a szempontok: egy jó tanárnak fizikai jellemzőivel is példaképet kell állítania a tanítványok számára. Ezért nem lehet elhanyagolt és lusta. Küllemében is aktívnak, tetterre késznek kell mutatkoznia. A közvetett példaadás jegyében a tanárnak is sokat kell mozognia, mértékletesen kell étkeznie, s az elegáns, de szerény öltözkéssel is mintát kell közvetítenie (*Genersich*, 1792. 31–51. o.).

Mind az önismeret, mind általában az emberismeret olyan alapvető kritérium, amelyeket nem lehet könyvből tanulni. Saját hiányosságaink és erényeink, testi-lelki igényeink pontos felmérése éppúgy tapasztalatot és folyamatos, tudatos gondolkodást igényel, mint a tanítványok reakcióinak és lehetséges igényeinek feltérképezése. Csak e feltételek teljesülésétől várható, hogy a pedagógus igazán szolgálatkész és barátságos nevelővé váljon, s átlépje a tanárszerep határait. Jellemző *Genersich* gondolkodására, hogy még az akadémiai tanulmányok terén is elvárja a tanártól, hogy ne csak a tudományával foglalkozzon, hanem figyeljen a hallgatóira (*Genersich*, 1792. 41–43., 113–115. o.). Sőt, a magyarországi protestáns iskolák helyzetét áttekintve arra jut, hogy fontos a tanárok egymás közötti kommunikációja – az, hogy a korábbiaknál lényegesen gyakrabban és tudatosabban osszák meg egymással tapasztalataikat, elképzeléseiket (*Genersich*, 1803. 37–39. o.).

Ezek révén válik a tanár autonóm személyiséggé, a nevelési folyamat valódi önállósággal rendelkező irányítójává. Aláhúzza, nem kell és nem is szabad abszolút despotizmust biztosítani a nevelőnek. A tanár tyrannosi szerepét megakadályozza a jóakarát és a tanulóra való odafigyelés igénye, illetve végső soron a nevelés

néhány legalapvetőbb szabálya (pl. istenhit, klasszikus hagyományok tisztelete). A tanár-tanuló kapcsolatát olyan felelős és figyelmes, természetesen bensőséges viszonyként értelmezi, amelyben a tanár őszinteségével, egyszerűségével, türelmével, következetességével, szigorú pártatlanságával és nem utolsósorban a szeretetével magától értetődően válik a tanítványok vezetőjévé. Ehhez kapcsolódóan óvja a szerző a tanárokat a tanuló túlterhelésétől, nehéz célokkal való szembesítésétől, amelyek következményei szörnyűek (*Genersich*, 1792. 51–53., 75–84. o.).

Ezt az autonómiát semmivé teheti az, amit a magyarországi protestáns iskolákban tapasztalt *Genersich*. A már negyedszázados tanári múlttal rendelkező *Genersich* élénk színekkel mutatja be az iskolák és a tanárok rendezetlen anyagi viszonyait. Ennek következtében a tanárok és a falusi tanítók mindenféle magán-oktatással és egyéb tevékenységgel kénytelenek kiegészíteni a keresetüket. Ez nemcsak a szakmai, hanem az erkölcsi pozíciójukat is rontja. Ennek kapcsán szól különös hangsúllyal arról, hogy az iskoláknak szilárd anyagi bázisra van szükségük (*Genersich*, 1803. 8–11., 37–41. o.).

Tananyag az iskolában

A kötet legnagyobb része az iskolában elsajátítandó ismeretekkel foglalkozik. Bár ennek bevezetésében ismét jelzi *Genersich*, hogy a nevelés céljait nem fedheti le teljesen az oktatás, a szellem kiművelése mégis központi jelentőségű az iskolai munkában. A tantárgyak – amint említettük – a tanulók kora, neme, tehetsége és az ahhoz kötött jövőképe szerint különülnek el. Ennek megfelelően előbb két nagy csoportját határolja el az iskolai tananyagnak: mindenki számára szükséges és relatív hasznos ismereteket jelöl meg a tananyag-differenciálás jegyében. Leszögezi, a határok helyes meghatározása döntő jelentőségű a nevelés egészének szempontjából. Egy konkrét példa segítségével ugyan bemutatja, hogy ezt a határt miként lehet megjelölni, de azt sem titkolja el, hogy az esetek többségében nehéz eldönteni, egy-egy ismeretkör mely eleme szükséges mindenkinek és melyik csak a tanulók egy-egy rétegének. Bizonyos, hogy az írás, olvasás, számolás, a helyes beszéd, valamint a vallás- és az egészségtan mindenkinek kötelező tananyag. Minden további kérdés eldöntéséhez *Trapp* kategorizálását javasolja követni (*Genersich*, 1792. 89–91. o.).

Ezt a tradíciókat tiszteletben tartó, ugyanakkor mégis nagyrészt modern fel fogást tükrözi bármelyik tantárgy tanévekre lebontott ismeretanyaga. Vegyük példaként a történelmet és a földrajzot: az első gimnáziumi esztendőben a hazai történelemben, a másodikban az újabb világtörténet és a statisztika, a harmadikban pedig az általános egyetemes történelem és a Német-római Császárság története szerepel a tantervben. Csak a negyedik osztályban jutnának el a tanulók a klasszikus

régmúlt tanulásához, s erre mindössze egyetlen évet áldoznának. A következőkben ugyanis már általános természeti és társadalmi földrajz (5. osztály), majd etnográfia (6.), speciális hazai történelmi és földrajzi ismeretek (7.), végül pedig a modern államok statisztikai alapú megismerése (8.) kerül napirendre. A modern történelmi személyiségek közül a következőkről kell tanulni: *V. Károly, I. Ferenc, I. Szulejmán, Kolumbusz, Luther, Gusztáv Adolf, Erzsébet királynő, IV. Henrik, Cromwell, II. Jakab, Nagy Péter, XII. Károly, II. Frigyes, Voltaire, Rousseau, Mária Terézia, II. József, II. Lipót, Cook, Forster, Washington, Klopstock, Wieland, II. Katalin, XVI. Lajos* (*Genersich*, 1792. 144–161. o.).

A nyelvi stúdiumok kapcsán *Genersich* hosszas fejtegetésbe kezd a görög és a latin nyelv értékeiről. A görög a világ legrégebb tudós nyelveinek egyike, amelynek eleganciája és gazdagsága utánozhatatlan. Az ókori görög klasszikus szerzők művei ráadásul a 18. század végén is elhagyhatatlanok. Így akár a tudományt, akár az irodalmat vesszük alapul, eredeti gondolataik tanulmányozása feltétlenül fontos. Némileg másként áll a helyzet a latinnal: bár ez is kétségkívül az irodalmi és a tudományos műveltség alapfeltétele, ez a nyelv sok helyen a törvénykezésnek, illetve a magasabb társadalmi körökben és a hivatali életben a mindennapi kommunikációnak is az eszköze. Így ezeknek a folyamatos (a görög esetében öt évig, a latin esetében hat évig tartó) gimnáziumi tanítása magától értetődő.

Újabb nagy csoportját képezik a megtanítandó ismereteknek a széptudományok és művészetek: retorika, poétika, esztétika, festészet, rajz, építészet, kertkultúra, rézmetszés, zene, tánc, színházművészet, fiziognómia. Ezek közül az iskolai oktatásban a retorikát és a poétikát kell mindenképpen tanítani, magánnevelésben pedig a zenét és a rajzot (*Genersich*, 1792. 165–184. o.).

A matematika- és a filozófiaoktatás kapcsán is erősen gyakorlatorientált tananyagkiválasztást és módszertant javasol. Jellemző, hogy a matematika kapcsán szinte azonnal említést tesz a mechanikai és az építészeti ismeretek megalapozásáról. A filozófiánál pedig az emberismeretet jelöli meg fő tantárgyi célként és fellép a spekulatív tananyagtartalmak dominanciája ellen (*Genersich*, 1792. 196–197. o.).

Módszer

Genersich metodikai felfogása az eddigi gyakorlat sokféle hibájából indul ki. Áttekinti azokat a megközelítésmódokat, amelyek jellemzőek voltak korok és helyek oktatására. A nevelés módszerei kapcsán kiemeli a büntetés veszélyeit és negatív hatásait. Arra tanítja a tanárokat, hogy büntetés helyett inkább jutalmazásra törekedjenek; és az erkölcstelen hajlamokat példaadással, szoktatással, konkrét tanítással-neveléssel próbálják kezelni, s csak a folyamat végén kíséreljék meg előbb a jutalmazást, s legvégül a büntetést (*Genersich*, 1792. 219–228. o.).

Szól a szisztematikus és az analitikus oktatásról, amelyeket főleg az élővilághoz kapcsolódó, illetve a földrajzi és csillagászati ismeretek elsajátításánál alkalmaztak régebben. Aztán röviden ír a tudományokat rendszerezetten bemutató, az összefüggésekre koncentráló, a szókratészi módszert is felhasználó rendszeres vagy szisztematikus, illetve az egyes ismeretköröket kevésbé összehangoló, biflázásra alapozó rendszer nélküli oktatásról. Az absztrakt megközelítések a szerző szerint nem túl célravezetőek, mert unalmasak, nem életszerűek és nem követik a tanuló életkori sajátosságait. Ráadásul mivel az egyes módszereket rendszerint nem ötvözték az iskolákban, hanem inkább elszeparálták egymástól, az iskola gátolta az összefüggések megértését és az önálló gondolkodás kialakulását (*Genersich*, 1792. 63–68. o.). Egy évtizeddel később a magyarországi protestáns vallásoktatás hibái kapcsán is hasonlóan vélekedett. Különösen a szabad gondolkodásnak teret nyitó disputákat hiányolta a magyarországi protestáns iskolákból (*Genersich*, 1803. 21–22. o.).

A legerencsésebbnek az analitikus és a dialogikus módszerek vegyítését tartotta *Genersich János*. Ugyanakkor a mindenkre érvényes szabályok kidolgozását azért nem látta jónak, mert a helyesen megválasztott módszer részint a tudományág és a tantárgy jellegzetességeitől, részint a tanár tehetségétől és belátásától függ. Azaz nagyfokú szabadságot biztosított a tanárnak, szakmailag autonóm félnek tekintve őt. Ráadásul felhívja a figyelmet a tanulók és a tanulócsoporthoz közti különbségekre is, hisz például a tehetség és az érdeklődés differenciái éppúgy igazodásra készítetik a tanárt, mint a csoport létszáma, összetétele. Mindenesetre biztos alapelvként fekteti le, hogy a tanulói figyelmetlenség és fegyelmezetlenség, a tanár tárgyi tévedései vagy a tantárgyak indokolatlan és tervezetlen keveredései olyan hiányosságok, amelyek módszertani okokra is visszavezethetők (*Genersich*, 1792. 66–75. o.).

Ezek a megjegyzések egyértelmű rokonságban állnak azzal a felfogással, miszerint az iskola nem kizárólag az oktatás helyszíne. Az oktatásnak az annál jóval átfogóbb neveléssel kell szoros összhangban állnia. Így nem elegendő tantervet készíteni egy iskolában, hanem ahhoz szorosan kapcsolódó nevelési tervezetet is rendelni kell – amely most még a legtöbb intézményből hiányzik. Csak ez biztosíthatja a megfelelő tervszerűséget és következetességet, a nevelési folyamat koherenciáját. Ismét felhossa a szerző az építmény hasonlatot: az érték- és a célrendszer, a tananyag és a módszer együttesen alkot egy épületet, bármelyik pillér hiánya összeomlással fenyeget (*Genersich*, 1792. 96–104. o.).

A módszerek helyes megválasztásához elengedhetetlenek bizonyos segéd-eszközök. Itt két tényező hiányát említi *Genersich*. Egyrészt a jó kompendiumok csekély számát, ami miatt a tanulóknak indokolatlanul sokat kell jegyzetelniük, s az oktatás nagy része diktálással telik. Ez metodikailag is káros, hiszen a tanárnak alig marad más választása, mint tollba mondani a fontos ismereteket. Másrészt

hiányoznak a jól válogatott könyvtárak, ami gátolja a legjobb tanulók szellemi fejlődését, valamint az önálló gondolkodás, tájékozódás megalapozását. Egy körültekintően felszerelt könyvtárban a tankönyvek, kompendiumok mellett a klasszikus szerzők művei, az oktatott tudományok fontosabb szakkönyvei, a hazai irodalom remekei mellett útleírások is helyet kapnak. Így a gyűjtemény a lehető legszélesebb körben használható, a tanár számára minden kérdésben kiváló segítséget nyújt. Ez nemcsak a felkészülését teszi könnyebbé és sikeresebbé, hanem az általa kiadott feladatok és alkalmazott módszerek is sokszínűbbé válhatnak (*Genersich*, 1792. 105–110. o., 1803. 8–11., 31–32. o.).

A különböző eljárások és ismeretek tanításához konkrét módszereket is javasolt. Így például szembeszállt a korszakban széles körben használt, *Felbiger*-féle betűzetéssel. Ehelyett hagyni kell a gyereket, hogy gyakoroljon és utánozza a társát. Végül el kell érni, hogy az írásgyakorlás rendszeressé váljon az iskolában. Hasznos, ha az írás- és a rajztanítást összekötik, legalábbis a leendő művészek, tudósok, gazdászok, tudósok, katonák számára. A számtan tanításánál is *Trapp* tankönyvét ajánlja a tanárok figyelmébe és ismét leszögezi, a mechanikus tanítás-tanulás nem célravezető (*Genersich*, 1792. 128–144. o.).

Különösen fontossá válik a módszertani tudatosság a klasszikus nyelvek tanításánál. Mint említettük, *Genersich* kiemelte az életkori sajátosságok akceptálását – s ez főként ennél a kérdéskörnél válik lényegessé. *Trapp*ra hivatkozva írja, hogy például a korán kezdett és nem megfelelő módszerekkel folytatott latintanítás egészen értelmetlen. Mindaddig káros, amíg az anyanyelvén nem beszél a tanítvány pontosan és tisztán – sőt még a latint egy élő idegen nyelv megtanulása is megelőzheti. A száraz, unalmas, értelmetlen szabálytanítástól a későbbiekben is óva int *Genersich*. *Gedikére* hivatkozva az alábbiak mérlegelését javasolja: a tanulandó nyelv természete és szellemisége, a szabályrendszer koherenciája, s a kezdeti tananyag konkrétsága. Felhívja a figyelmet, hogy a megtanított szabályok mindig legyenek átvezetve a tanuló saját jegyzeteibe, valamint hogy a szabályokat minden esetben konkrét példákkal illusztrálják. Hasonlóan óvja a tanárt a szerző a túl korai teológiaoktatástól: a vallástanításban is először a konkrét, könnyen értelmezhető, praktikus ismeretekkel és tanácsokkal kezdődjön a tanítás, s csak a felsőbb stúdiumok során érjenek el az absztraktabb igazságokig. Metodikailag itt is fontos, hogy a dogmatikai jelleget mellőzve mindig maradjanak az erkölcsi elvek szintjén (*Genersich*, 1792. 171–201. o.).

A klasszikus nyelvek tanításához kapcsolódóan *Genersich* kitér a chrestomathiák negatív és pozitív tulajdonságaira. Mindenképpen előnyös, hogy egy-egy kötet egyszerre több szerzőt is megismertet az olvasóval. A különböző, jól kiválasztott példák rávilágítanak az adott nyelv sokszínűségére és zsenialitására, a szövegrészletek kedvet ébresztenek a hosszabb, nehezebben hozzáférhető művek elolvasásához. Ugyanakkor a chrestomathiák a teljesség hamis látszatát keltik, amelyből

hiányoznak az összefüggések, s egy ilyen válogatás sem a szerző, sem a nyelv szellemiségét nem tükrözi vissza teljes valójában. Ennek megfelelően – ismét *Gedikére* hivatkozva – arra jut *Genersich*, hogy a chrestomathiát a tanítás kezdetén eredményesen lehet alkalmazni, de nagy hiba lenne megelégedni vele (*Genersich*, 1792. 177–179. o.).

A koncepció tanulságai

Ha *Genersich* pedagógiai nézeteit el szeretnénk helyezni kora gondolkodásában, mindenképpen érdemes előbb összefoglalóan kiemelni a koncepció legfőbb jellemzőit. Ezek közül elsőként a rendszerben gondolkodást emeljük ki. *Genersich* könyve Magyarországon a legelső között próbált teljes körű nevelési szisztémát felvázolni. Olyat, amelyet önálló s legalább viszonylag részletes érték- és céltételezés alapoz meg, s amelyből könnyen levezethetőek az egyes gyakorlati problémákra adható válaszok. Tételesen foglalkozik a szerző a nevelés-tanítás lehetséges funkcióival, intézményes kereteivel, a tanítást biztosító személyi és tárgyi feltételekkel, valamint a tananyaggal és a módszerekkel. A nevelés elméletét és gyakorlatát gondolja tehát át az alapoktól a megvalósítás legkisebb részleteiig.

E szokatlan vállalkozás során felemás sikereket ért el a szerző, amit megfelelően illusztrál könyvének sajátos szerkezete. Eleinte ugyanis többé-kevésbé következetesen tematikus csomópontok köré szervezi a mondanivalóját *Genersich*. Ekkor hierarchikus logikában következnek egymás mögött a megállapítások, s könnyen elkülöníthetőek a hangsúlyos és kiegészítő megállapítások. Ezt az erőteljes tagolás is segíti, hiszen az általában 2-4 oldalas kis fejezetek már címükben is jelzik az előző egységhez való viszonyukat. Ez a tagolás a kötet felénél megváltozik. A századik oldaltól kezdve – egy-két kivételtől eltekintve – mindig a semmitmondó *Fortsetzung* címet adja a szerző az újabb részeknek. S ezzel együtt a fejezetek egymáshoz való viszonya is megváltozik. A hierarchikus rendszerességet a lineáris logika váltja fel, s a kötet átváltozik egy szinte végtelen felsorolásba. A továbbra is rövid fejezetek funkciója helyenként elvész, mivel sokszor három-négy egységen át ugyanaz a mondanivaló olvasható különösebb különbség nélkül. Nem véletlen, hogy *Szelényi Ödön*, *Genersich* pedagógiai munkásságának legmélyebb ismerője így bírálja a kötetet: „Az ember szinte azt a benyomást kapja, hogy az író nem tud betelni a pedagógiai imperatívosok, a jó tanácsok felsorolásával” (*Szelényi*, 1915. 327. o.). A kötet utolsó 30-40 oldalán ismét fel-feltűnnek az informatívabb fejezetcímek – ezúttal viszont már nem a gondolatmenet folytatásaként, hanem a főbb mondanivalók megismétléseként. Ennek kapcsán pedig – láthatóan nem mindig szándékosan – visszatér a szerző az általános nevelési értékekhez, célokhoz. Hasonló ugrások fedezhetők fel a magyarországi protestáns intézmények problémáinak bemutatásánál.

E következetlenségek ellenére számos kérdésben igen tanulságosak *Genersich* nézetei. A kötetben visszatérően körvonalazódik néhány olyan alapvető újdonság, amelyek bizonyítják, a szerző ismerte és azonosult azzal a paradigmaváltással, amely a 18. században a pedagógia történetében lezajlott. Ezt támasztja alá az istenhittel és a vallásossággal kapcsolatos nézeteinek visszafogottsága. Természetesen nem tagadja ezek jelentőségét, s mintegy erkölcsi alapként, mindennek az előfeltételeként tekint a mély vallásos hitre és a tételes vallásismeretre, de mégsem ebből vezeti le a neveléssel kapcsolatos feladatokat. Az értékek mentén nem, a programban és az eszközök kapcsán viszont eltávolodik a hagyományos, egyházi iskolák nyújtotta keretektől. Erre erősít rá az a tény, hogy a kötetben nem foglalkozik az egyházi iskolák létével sem. Ezzel szemben természetes ténynek tekinti az államnak az iskolázásban betöltött szerepét. Mindezek alapján a szóban forgó kötet a szerző elkötelezett vallásossága ellenére egyértelműen a szekularizáció pártján áll.

Hasonló újdonságként értékelhetjük azt, amint a tanulók egyéni különbségeiről szól. Bár a nevelés értékei és céljai között döntően kollektív szempontokat határoz meg – egy helyen még az egyéni boldogságot is társadalmi aspektusból magyarázza –, mégis fontos elem a tanulók pszichológiai különbségeinek felismerése. A tanítás akkor lehet hatékony, ha az egyéni érdeklődés és hajlam, a tehetség különbségeit a tanár és az iskolarendszer is akceptálja, s ezekből kiindulva határozza meg a feladatokat. Ehhez társul az ideális nevelési szinterről vallott felfogása, miszerint nem túlságosan nagy, de mégis a társas fejlődést, a szocializációt lehetővé tevő iskolában kellene mindenkit nevelni.

Szorosan kapcsolódnak ehhez a tanári autonómiáról szóló fejtegetések. Olyan, a tanári hivatás professzionalizációjának és intellektualizációjának az irányába mutató gondolatokat tartalmaz a kötet, amelyek máig korszerűnek számítanak. A pedagógiai folyamat tudatos tervezése, a tanulók megismerése, a megismert tanulókhöz való rugalmas, menet közbeni alkalmazkodás, a tanítás-tanulás tapasztalatainak állandó értelmezése, értékelése folyamatos szakmai feladatként jelenik meg a szerzőnél. Kora jellemző felfogásával szemben a tanító immár nem egy uniformizált, tömeges méretekben alkalmazott program végrehajtója, hanem a közösség (és az egyének) számára nagy téttel járó folyamat önálló alakítója, vezérlője. Ebből a szempontból is tanulságos, hogy határozottan szembeszáll a Habsburg Monarchia katolikus területein elterjedt tanítási módszerrel, a *Felbiger*-féle mechanikus betűtanulási módszerrel.

A felvilágosodás hatásai érezhetők a szerző tudományokról alkotott véleményében is. A spekulatív, tisztán elméleti oktatás ellen nyilatkozik, miközben a tudományok lehető legszélesebb körét javasolja tanítani. A gyakorlatorientált, a közvetlen hasznosságot szem előtt tartó, ugyanakkor holisztikus, egészen szerteágazó tananyagot felvázoló pedagógus szélsőségesen optimista. Ehhez a derűlátáshoz kapcsolódik a nevelés erejébe vetett hit az egészség megőrzésével, a testi fejlődéssel kapcsolatban. És ezzel harmonizál a jutalmazással-büntetéssel kapcsolatos, gyermekközpontú felfogása is.

Genersich nézetei és a pedagógiai diskurzus a 18–19. század fordulóján

Az 1792-ben megjelent pedagógiai kötet nagy valószínűséggel nem tekinthető teljességgel önálló munkának. Maga a szerző is több helyen hivatkozik forrásaira. De erős a gyanúnk, hogy a kor szokásainak megfelelően jóval több helyen használta fel külföldi kútfőit, mint ahol jelezte. Ezt a feltevésünket támasztja alá például az, hogy a magyarországi fejleményekkel, esetleg saját egyéni tapasztalatairól nem szól *Genersich János*. Feltűnő, hogy az ideális iskolarendszer és iskolatípusok felvázolásánál nem reflektál a magyarországi és azon belül a magyarországi evangélikus iskolahálózat jellemzőire. Sem bírálat tárgyává nem teszi, sem példának nem állítja. Miközben meglehetősen élesen körvonalazódik egy közösség-alapú nevelési felfogás, nem érinti a protestánsok magyarországi helyzetének speciális jellemzőit, sőt a felekezeti különbségek és az abból fakadó eltérő érvényesülési lehetőségek sem jelennek meg a könyv lapjain. Egy helyen pedig, egy földrajzi tananyag bemutatásánál Magyarország neve hátra kerül a felsorolásnál.

Ezzel együtt nincs okunk kételkedni abban, hogy a kompiláció az adott korszak fogalmai szerint önálló szellemi alkotás, amellyel a pályája elején álló fiatal tanár azonosult és fontosnak tartotta annak megjelentetését. Erre utal, hogy a kötethez Bécsben talált kiadót és az is, hogy a később termékeny szerző első komolyabb munkájáról van szó. Ráadásul tudjuk *Genersich János*ról, hogy jénai tanulmányi évei alatt intenzíven érdeklődött a pedagógiai kérdések iránt. Olyannyira, hogy a jénai filantropisták stúdiumainak látogatása mellett Schnepfenthalba is eljutott, hogy személyes tapasztalatokat szerezzen *Salzmann* intézetéről (*Szelényi*, 1916. 13–18. o.). Szintén e feltételezésünket erősíti, hogy egy évtizeddel később a kifejezetten a magyarországi evangélikus iskolázásról szóló írásában olvasható elvek és immár erősen kritikus gyakorlatias megjegyzések teljesen harmonizálnak a pedagógiakönyv koncepciójával.

A filantropista hatás könnyen kimutatható *Genersich*nél, hiszen maga a szerző többször is hivatkozik *Trapp* írásaira. Olyannyira, hogy például a mindenkinek és csak egyeseknek kötelező ismeretek elkülönítésének nehéz feladata kapcsán kifejezetten *Trapp Versuch einer Pädagogik* (Berlin, 1780) című művében található megoldását tartja követendőnek (*Genersich*, 1792. 91. o.). Szintén *Trapp*ra hivatkozva ítéli el a betűtanulósos módszert, majd ugyancsak az ő módszerére alapozva javasolja a számtanoktatást megszervezni. *Trapp* másik, *Unterricht in der Religion* című kötetét természetesen a vallásoktatás terén tartja követendőnek. *Trapp* és *Feder* írására (az utóbbi: *Grundlehren zur Kenntniss des menschlichen Willens*. Göttingen, 1785) hagyatkozva gyűjti össze *Genersich* az emberi alapösztönöket (Grundtriebe). *Trapp* mellett *Gedike Hoffnung und Furcht auf der Wagschale*

des Pädagogen című írását idézi a jutalmazás és a büntetés lehetőségeit tárgyalva (*Genersich*, 1792. 78–80., 134–144., 198–212. o.).

Trappon kívül még a következő forrásokat említi név szerint: egy *Klopstock*-idézzel vezeti be a szerző a művét (*Genersich*, 1792. 1. o.). A könyvtárral felszerelt mintaiskolával, valamint a nyelvtanítás metodikájával kapcsolatban *Gedike* munkáját (*Gesammelte Schulschriften*. Berlin, 1789) hozza fel példának (*Genersich*, 1792. 110., 171–176. o.). A történelemtanításhoz *Schlözer* híres göttingeni tankönyvét, az 1785-ben megjelent *Abriß der Weltgeschichte* című kötetet ajánlja (*Genersich*, 1792. 150–152. o.). Végül összegzőként a nevelés általános meghatározásához *Lessing* gondolataira utal (*Genersich*, 1792. 232. o.).

Egyértelmű tehát *Genersich* művének orientációja a német felvilágosodás irányában. A filantropizmus hatása mind a hivatkozások, mind mondanivalójának egész szellemisége révén könnyen tetten érhető. De emellett láthatóan a göttingeni egyetem és az észak-német protestáns oktatási reformok által felhalmozott szellemi tőke egy részének is a birtokában volt. Ezzel szemben a felvilágosodás francia vagy az angol szerzőiről említést sem tesz. Egyedül *Rousseau* kivétel, akinek a nevét többször említi – tartózkodóan. Olyannyira, hogy egy helyen kifejezetten vitába száll annak tudományellenes pedagógiai felfogásával (*Genersich*, 1792. 203).

Szintén kevésbé befolyásolták *Genersich* nézeteit kora bécsi oktatáspolitikai törekvései. Bár a földrajzi helyzet és a jövőkép alapján kategorizált társadalmi csoportok logikája nagyon hangsúlyos *Joseph von Sonnenfels*nél vagy *Johann Melchior Birkenstock*nál is, szorosabb szellemi kapcsolat nem mutatható ki közöttük. *Genersich* szeme előtt ugyanis nem a jól elrendezett, mérnöki módszerekkel tervezett társadalom lebegett, hanem egy közösségi alapú boldogság, amelynek eléréséhez inkább szükséges az embernek a felvilágosodás által értelmezett sokoldalúsága és harmóniája, mint a szigorú iskolai és társadalmi szelekció. Ily módon a koncepció kevés kameralista jegyet visel magán. Különösen szembeszökő ugyanakkor, hogy mennyire élesen foglal állást *Felbiger* munkásságával szemben.

Végül arra keressük a választ, hogy hol foglal helyet *Genersich* koncepciója a 18–19. század fordulójának magyarországi pedagógiai gondolkodásában. Nem túlzás azt állítani, hogy ebből az aspektusból több mint figyelemre méltó e művek jelentősége. Ugyanis a magyarországi pedagógia, mint tudományos alapokkal rendelkező átfogó elméleti rendszer iránti igénynek a megfogalmazására is éppen csak néhány évvel a *Beyträge zur Schulpädagogik* megjelenése előtt került sor. *Decsy Sámuel* 1790-ben fejtette ki elsőként annak szükségességét, hogy az akadémiák, kollégiumok felvegyék tantervükbe a pedagógiát, s ehhez új tankönyvek és szakszerű szintézisek készüljenek. Ezt megelőzően az 1770-es évektől szaporodtak ugyan a biztató kezdeményezések – így például *Locke*, illetve *Campe*, *Basedow* kisebb-nagyobb írásainak magyarrá fordítása, vagy a piaristák egyre élénkebb

érdeklődése a nevelési problémák iránt –, de a nevelésről való gondolkodás szűk keretek között maradt (Kosáry, 1996. 450. o.) Részint prédikációkban, részint az arisztokrata ifjak magánnevelésének programját felvázoló plánumokban jelentek meg többé-kevésbé összefüggő elképzelések (Fehér, 1999, 2009; Virág, 2012).

Valamivel általánosabb és átfogóbb neveléstani vázlatok a *Felbiger*-féle módszer magyarországi elterjesztéséről születtek az 1780-as években – pro és kontra közelítve a népiskolázás centralizált reformjának módszertanához. A német filantropizmus tanításai *Genersich* evangélikus kortársai révén jelentek meg először Magyarországon. *Perlaky Dávid* komáromi tanító 1791-ben jelentette meg filantropista kisgyermek-nevelési útmutatóját, *Szakonyi József* pápai lelkész pedig 1792-ben *Oskolai vezér* című kötetét (Szelényi, 1917. 216–222. o.; Kosáry, 1996. 448–449. o.). Szintén evangélikus volt a magyar neveléstörténet egyik klasszikusa, *Tessedik Sámuel*, aki Szarvason a német nyelvterületen már népszerű *Industrieschule* egy változatát alapította meg, amelyet tanítóképző szemináriummal is kiegészített. A leginkább *Rochow* tanait követő *Tessedik* írásban is kifejtette pedagógiai nézeteit, így munkásságának elméleti és gyakorlati része is nagy hatást gyakorolt kora és az utókor gondolkodására (Németh, 2007). Az 1790-es években megerősödő pedagógiai érdeklődésnek a következő évtizedekben születtek meg az intézményes keretei. Bár a sárospataki kollégiumban már 1796-tól tanultak a leendő tanítók pedagógiát – a tárgy oktatója, *Tóthpápay Mihály* elkészítette hozzá az első magyar nyelvű tankönyvet is –, a kezdeményezés néhány év múlva megszakadt. Így a reformátusok sárospataki és debreceni kollégiumában is csak a reformkorban szilárdult meg e tudomány helye (Ugrai, 2010. 43–71. o.). Magyarország egyetlen egyetemén, Pesten 1814-től létezett önálló pedagógia tanszék – ekkor vált egyetemi tudománnyá a diszciplína (Németh, 2001). Végül meg kell említenünk, hogy milyen jelentős szerepet játszott a magyarországi pedagógia intézményesülésében a szintén a 19. század első évtizedeiben kibontakozó tudományos sajtó (Fehér, 2001).

Összegzés

Genersich János pedagógiai munkássága annak ellenére döntő jelentőségű a magyar neveléstudomány történetében, hogy a szerző döntően nem a neveléssel kapcsolatos kérdésekkel foglalkozott. Sokszínű életművének csak kicsiny hányadát alkotja a három közvetlenül e témába vágó írás. Ennek ellenére olyan időkben születtek azok, amikor Magyarországon meglehetősen kevesen tudták a nevelés elméleti és gyakorlati kérdéseit globálisan kezelni és rendszerbe foglalni. *Genersich Beyträge zur Schulpädagogik* című kötete az első magyarországi pedagógiai szintézisek legteljesebb darabja.

Mindez annak ellenére igaz, hogy e kötetben is fellelhetők bizonyos következetlenségek, s néha a rendszeresség csorbát szenved. Ezzel együtt is kijelenthető, hogy *Genersich János* úgy gondolta végig a neveléssel kapcsolatos tartalmi, szervezeti és módszertani problémákat, hogy mindvégig szem előtt tartotta a tanítás-tanulás folyamatának háttérében álló értékeket és célokat. A nagyon erősen a német pedagógiai felvilágosodás befolyása alatt álló szerző gondolatai egészen optimisták. Ugyanakkor elsősorban nem a tanuláshoz való egyéni jog oldaláról közelít a pedagógia szükségességéhez, mint *Rousseau*; és nem is az alattvalói kötelesség oldaláról, mint a felvilágosult abszolutizmus és annak teoretikusai, a kameralisták. Hanem sokkal inkább egy olyan eszményi közösség lebeg *Genersich* szeme előtt, amelyben lehetőség van minden ember egyéni különbségeinek akceptálására és humanista alapokon nyugvó, sokoldalú fejlesztésére. *Genersich* emberbarátsága a szilárd filozófiai-teológiai alapokon nyugvó tudományok pártolásával egészül ki. S ezáltal válik *Genersich János* koncepciója a filantropizmus magyarországi közvetítőjévé és a neohumanista pedagógia előfutárává.

Irodalom

- Fazekas, István, Schwarz, Karl W. és Szabó, Csaba (2013, szerk.): *Die Zips – Eine kulturgeschichtliche Region im 19. Jahrhundert. Leben und Werk von Johann Genersich (1761–1823)*. Collegium Hungaricum, Wien.
- Fehér Katalin (1994): Genersich János pedagógiai könyve 1792-ből. *Magyar Könyvszemle*, **110**. 339–341.
- Fehér Katalin (1999): *A felvilágosodás pedagógiai eszméi Magyarországon*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.
- Fehér Katalin (2001): *Sajtó és nevelés a felvilágosodás kori Magyarországon*. Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum, Budapest.
- Fehér Katalin (2009): *Népfelvilágosító törekvések Magyarországon 1777–1849*. Magyar Tudománytörténeti Intézet, Budapest.
- Genersich, Johann (1788): *Ueber die Erziehung des weiblichen Geschlechts, besonders der höheren Stände für Eltern und Erzieher*.
- Genersich, Johann (1792): *Beyträge zur Schulpädagogik*. Wien.
- Genersich, Johann (1803): Ueber die jetzige Verfassung der protestantischen Schulen in Ungarn. In: *Allgemeine für Prediger und Schulmänner*. III. 1–70.
- Kosáry Domokos (1996): *Művelődés a XVIII. század Magyarországon*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

- Németh András (2001): A pedagógia egyetemi tudomány jellegének kialakulása és intézményesülése a pesti egyetemen. *Magyar Pedagógia*, **101.** 2. sz. 218–219.
- Németh, András (2007): Die Philantropismus- und Rochowrezeption in Ungarn. In: Schmitt, Hanno, Horlacher, Rebekka, és Tröhler, Daniel (szerk.): *Pädagogische Volksaufklärung im 18. Jahrhundert im europäischen Kontext: Rochow und Pestalozzi im Vergleich*. P. Haupt, Bern. 198–217.
- Schwarz, Karl W. (2011): Johann Genersich – Der erste Kirchenhistoriker an der Wiener Protestantisch-theologischen Lehranstalt. Ein Gedenkblatt anlässlich 250. Geburtstages. In: *Historia Ecclesiastica. II.* 114–126.
- Szelényi Ödön (1915): Egy régi magyar pedagógus. Adalékok a filantropizmus történetéhez. *Magyar Paedagogia*, **24.** 305–330.
- Szelényi, Edmund von (1916): Johannes Genersich (1761–1823). Das Lebensbild eines ev. Pädagogen und Theologen der Toleranzzeit. Manuskript, Wien. (Universitätsbibliothek Wien, Katholische und evangelische Theologische Fachbibliothek. Diss. alt. 106.)
- Szelényi Ödön (1917): *A magyar ev. iskolák története a reformációtól napjainkig. Különös tekintettel a középiskolákra. Grafikai Műintézet Vigant KF., Pozsony.*
- Ugrai János (2010): *A palléroztatlanság ellenében. Iskolázás a falvakban a polgárosodás hajnalán.* Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest.
- Virág Irén (2012): *A magyar arisztokrácia nevelése (1790–1848).* Líceum Kiadó, Eger.

