

SZERKESZTETTE
NÉMETH ANDRÁS
PUKÁNSZKY BÉLA

GYERMEKEK, TANÁROK, ISKOLÁK -EGYKORON ÉS MA

TANULMÁNYOK
A 90 ÉVES MÉSZÁROS ISTVÁN
TISZTELETÉRE

GYERMEKEK, TANÁROK, ISKOLÁK – EGYKORON ÉS MA
TANULMÁNYOK A 90 ÉVES MÉSZÁROS ISTVÁN TISZTELETÉRE

GYERMEKEK, TANÁROK, ISKOLÁK – EGYKORON ÉS MA

Tanulmányok a 90 éves Mészáros István tiszteletére

Németh András és Pukánszky Béla (szerk.)

Budapest, 2017



© A kötet szerkesztői és szerzői, 2017

ISBN 978-963-284-855-6



www.eotvoskiado.hu

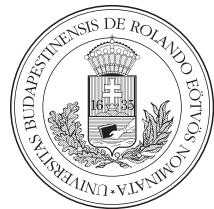
Felelős kiadó: az ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar dékánja

Projektvezető: Sándor Júlia

Felelős szerkesztő: Gaborják Ádám

Tipográfia: Bornemissza Ádám

Borító: Csele Kmotrik Ildikó



TARTALOM

Gyermekek, tanárok, iskolák – egykoron és ma	7
<i>Garai Imre</i>	
Teleki Pál, a Báró Eötvös József Collegium curatora	9
<i>Golnhofer Erzsébet és Szabolcs Éva</i>	
A hagyományok megszakítása, átértelmezése a pedagógiai tankönyvekben az ötvenes évek első felében	22
<i>Hegedüs Judit</i>	
Nők az iskolák élén a 19. századi Magyarországon	32
<i>Kéri Katalin</i>	
Egy páratlan gyerekkortörténeti forrás a reneszánsz korból: Vives latin nyelvkönyve	43
<i>Mikonya György</i>	
Szemponatok az egyetemi nációk kutatásához	52
<i>Nagy Péter Tibor</i>	
Magyar állami oktatáspolitikai – a középkorban	64
<i>Németh András</i>	
Az életreform-kommunák és a reformpedagógiai közösségi nevelés elveinek forrásai és 19. századi előzményei	80
<i>Nóvik Attila</i>	
Tanítóképzős neveléstörténeti tankönyveink a dualizmus korában	101
<i>Pethő Villő</i>	
Kodály zenei nevelési koncepciójának értelmezési lehetőségei	113

Pukánszky Béla

A testi-fizikai nevelésre, illetve az egészségnevelésre vonatkozó ismeretek megjelenése és kanonizálódása a 19. század első évtizedeinek magyar neveléstani kézikönyveiben 126

Rébay Magdolna

Az általános iskola megszervezéséről szóló rendelet hatása a budapesti református iskolákra 138

Sáska Géza

Embernek lenni sötét időkben. A neveléstudományi marxizmus-leninizmus a sztálini korban 165

Ugrai János

Felbiger és az ausztriai tevékenysége 177

Vincze Beatrix

A kertmotívum Németh László pedagógiai és életreform/koncepciójában 189

„A pedagógiatörténet főhőse, tárgya, központi alakja az ember. Mégpedig egyrészt az »esendő« ember: a gyermek, a fiatal, aki – a természet rendje szerint – testi, lelki, szellemi segítségre szorul. És másik főhőse a pedagógus, aki ugyancsak – más vonatkozásokban – sokféleképpen »esendő« ember.”

(Mészáros István)

GYERMEKEK, TANÁROK, ISKOLÁK – EGYKORON ÉS MA

A kilencvenesztendős Mészáros Istvánnak, a magyar neveléstörténet-írás doyen-jének ajánljuk ezt a kötetet. A szellemi összetartozást, a szakmai közösségvállalást is demonstrálja ez a könyv, hiszen a tanulmányok szerzői – akik az Ünnepelt tanítványai, a tanítványok tanítványai, barátai, kollégái és tisztelői – mind osztják Tanár Úr ars poeticáját arról, hogy mi a művelődéstörténeti alapozású neveléstörténet-írás fő témája, fő feladata.

Mészáros István sokoldalú tudós, aki a művelődéstörténet és neveléstörténet számos korszakát kutatta elmélyült alapossággal. Első neveléstörténeti tárgyú publikációi – a középkori nevelés témakörében – az 1960-as évek elején jelentek meg. Kutatásainak tematikai gazdagodásáról ezekkel a szavakkal nyilatkozott egy korábbi interjújában: „Először a középkori oktatás-nevelés érdekelt. Igen színes, érdekes világ volt az. Később bemelegkedtem a reneszánsz idejébe is. Az 1970-es években azután tovább terjeszkedtem a 17–18. század felé: Apáczai és Comenius, valamint a Ratio Educationis foglalkoztattak. Ezek köréből írtam könyveket, tanulmányokat. A következő évtizedben váltott át érdeklődésem a gyönyörű reformkorra, majd a dualizmus időszakára. Az 1980-as években már a két világháború közötti időszak iskoláival is foglalkoztam, míg végül az 1990-es években térhettem rá az 1945 utáni hazai iskola- és nevelésügyre, többek között ennek kritikájára is. De az 1990-es években időm nagy részét már az 1945–1990 közötti hazai egyháztörténet kutatására fordítottam.”¹

Hatalmas tudományos életművet tudhat magáénak Mészáros István Tanár Úr. Csak könyveinek, szaktudományos monográfiáinak száma meghaladja a hatvanat.

¹ Tölgyesi József (2004): Beszélgetés Mészáros István professzorral, nevelés- és művelődéstörténetessel. *Neveléstörténet*, 2004. 1.

De akár neveléstörténeti, akár művelődéstörténeti vagy később egyháztörténeti témát dolgoz fel, kutatói hozzáállására mindig a rendkívül impozáns forrásgazdagság, a tények feltétlen tisztelete, a minden tekintetben alapos és igényes feldolgozásmód, és mindezek mellett az olvasmányos stílus, az esztétikai értelemben is szép szövegminőség a jellemző. Műveit olvasni nemcsak tanulságos dolog, hanem élmény is egyben: a meggyőző, tudományos okfejtések tartalmát könnyen magáévá teszi az olvasó az ő elbeszélő, narratív szerkesztésmódjának köszönhetően.

Ez a lebilincselően érdekes történetekben testet öltő „mesélőkedv” érhető tetten működésének másik emblematikus területén, amelyet a tudomány-népszerűsítő írások, esszék, rádió-előadások műfajában fejtett ki. A régi és újabb történeti korok iskolás gyermekeiről, tanáraitól, az iskolai szokásokról, az iskola életét jellemző érdekes rekvizitumokról szóló népszerűsítő könyveit, írásait, rádióelőadásait örömmel és érdeklődéssel hallgatták a fiatalok és idősebbek egyaránt. A tanulás könnyed szórakozás is lehet, ha az író, az előadó ilyen elbeszélő vénával rendelkező karizmatikus egyéniség.

Mészáros István a katedrán állva is nagyon sokat tett a nevelői gondolkodásmód és az ezt megalapozó történeti szemléletmód kialakításáért. Előadásában a nagy történeti ívek felrajzolása, az összefüggések érzékeltetése mellett a konkrét forrásanyagban nyugvó tényeket is mindig megismertette érdeklődő hallgató-ságával.

Egykori tanítványaiként sokan életre szóló szellemi és erkölcsi indíttatást kaptunk tőle: példát emberségből, tanításból, a tudás, a tudomány iránti alázatból. De mindenekelőtt az eszményeivel, értékeivel együtt is esendő ember iránti tiszteletből és elfogadásból, hiszen ő valamennyi történeti tárgyú írásának, valamennyi művének a főszereplője. Jó egészséget kívánunk, kedves Tanár Úr!

Budapest, 2017. január 2.

A kötet szerkesztői és szerzői

TELEKI PÁL, A BÁRÓ EÖTVÖS JÓZSEF COLLEGIUM CURATORA¹

Garai Imre

Teleki Pál személyével kapcsolatban általában közéleti, politikai funkciói mellett a kultúra területén az úgynevezett „vörös térkép” megalkotását, a budapesti egyetem közgazdasági karán elnyert egyetemi tanári kinevezését, itt betöltött dékáni funkcióját (*Ablonczy*, 2005. 242–244.), illetve a magyarországi cserkészlet megszervezésében és fejlesztésében betöltött szerepét emeli ki a szakirodalom (*Ablonczy*, 2005. 290.). A magyar École Normale Supérieure, a Bárá Eötvös József Collegium élén curatorri tevékenysége életének kevésbé tárgyalt és ismert részét képezi.²

A Bárá Eötvös József Collegium a magyar középiskolai tanári szakma kialakulásában és 19–20. századi fejlődésében fontos szerepet játszott (*Németh*, 2012. 46.; *Németh*, 2004. 489–490.; *Garai*, 2011. 199–201.), hiszen a dualista oktatáspolitikai által is támogatott „tudós tanárképzés” alapelveire épült. Emellett egy olyan időszakban jött létre, amikor a budapesti egyetem tanárképzési intézményrendszere jelentősen módosult, a tanárképzés új intézményes rendje alakult ki (*Garai*, 2016. 50.), valamint az 1883: XXX., az 1890: XXX, illetve az 1894: XXVII. törvények által keltett súlyos tanárhiány a Vallás- és Közoktatásügyi Minisztériumot (VKM) is aggodalommal töltötték el (*Garai*, 2016. 46–47.).

Az internátus vezetéséhez kapcsolódó elvárások először a Collegium létrehozásra irányuló minisztériumi tárgyalásokon vetődtek fel. A Wlassics Gyula VKM-miniszter elnökletével működő szervezőbizottság tagjai abban egyetértettek, hogy az új intézmény napi ügyeinek vezetésére nagy tapasztalattal bíró személyt kell kinevezni, s a létrehozandó internátus semmi esetre sem veszélyeztetheti az egyetemi tanszabadságot, az egyetemi tanulmányokat legfeljebb kiegészítheti.³ Legkésőbb 1895 májusának végére eldőlt, hogy a curator szerepét maga Eötvös Loránd, míg az igazgatói teendőket egykori tanítványa, Bartoniek Géza látja majd el. Saját szerepkörének kialakításában, illetve meghatározásában maga

¹ Jelen tanulmány a 90 éves Mészáros István professzor úr tudományos pályafutása előtt tiszteleg.

² Munkámban arra törekszem, hogy az Ablonczy Balázs által írott Teleki Pál-biográfia vonatkozó részét árnyaljam, illetve kiegészítsem (*Ablonczy*, 2005. 283–288.).

³ 28.258/1895. A VKM-ben 1895. május 23-án tartott értekezlet jegyzőkönyve a felállítandó tanárképző internátussal kapcsolatban. Budapest, 1895. május 23. MDKL 88. doboz 185/1. dosszié.

Eötvös is részt vállalt azzal, hogy a minisztériumi háttértárgyalások mellett az intézet szervezeti szabályzatának kialakításában és véglegesítésében is aktív szereplő volt, ezzel nyomatékot adva annak az elképzelésének, hogy a létrehozandó intézetnek fontos szerepet szán a tanárképzés problémáinak orvoslására.⁴ Eötvös az igazgató, illetve a curator feladatkörét nem kívánta túlságosan szabályozni, annak érdekében, hogy kísérleti jelleggel létrehozott internátus munkája nehegy sikertelen maradjon a túlszabályozás következtében (Garai, 2016. 49–50.).⁵ Így a Collegium 1895-ös szervezeti szabályzatában a curator feladatköre a következőképpen került szabályozásra: „*A collegium közvetlenül a vallás-és közoktatásügyi miniszternek van alárendelve. Az intézet élére áll a curator ki, mint a miniszter külön megbízottja, a felügyeletet minden irányban gyakorolja.*”⁶ A curator tehát a VKM és az igazgató közötti összekötő személy volt, aki pozícióján keresztül az intézmény autonómiáját testesítette meg, ebből fakadóan minden, a minisztérium felé irányuló felterjesztés ügyében láttamozási jog, továbbá az intézetbe felveendő tanárok és tagok személyére, a szervezeti szabályzat módosításai ügyében kizárólagos felterjesztési jog illette meg. Emellett elnöklente alatt zajlottak a félévi, illetve év végi tanulmányi értekezletek, amelyeken a tagok teljesítményét értékelték.⁷ Eötvös gyakran jelent meg személyesen a Collegiumban, s idejének igen nagy részét szentelte a kísérleti jellegű internátus ügyeinek intézésére. Tudományos, közéleti súlya révén pedig több alkalommal elhárította a Kerkápoly-ház, majd az 1911. októberi avatőnnepséget követően hivatalosan is átadott Ménesi úti palota felett gyülekező viharfelhőket. Szerepvállalását és szerepfelfogását a curatorai tisztségben jól jellemzi, hogy Bartoniek Géza igazgató 1919-es jelentése szerint Eötvös még halálos ágyán is figyelmet szentelt az internátus ügyeinek.⁸

⁴ 33111/1895. Wlassics Gyula VKM-miniszter levele Báró Eötvös Loránd részére a Collegium létrehozása ügyében. Budapest, 1895. június 26. MDKL 88. doboz 185/1. doboz.

⁵ Eötvös Loránd levele Wlassics Gyula VKM-miniszterhez a szervezeti szabályzatra vonatkozó véleménye tárgyában. Budapest, 1895 júliusa. MDKL 88. doboz 185/1. dosszié.

⁶ A Báró Eötvös József Collegium szervezeti szabályzata. Házi tanulmányi és könyvtári rendje. 1895. MDKL 50. doboz. 95/a. dosszié.

⁷ A Báró Eötvös József Collegium szervezeti szabályzata. Házi tanulmányi és könyvtári rendje. 1895. II.3. b.; II. 3. g.; III. 4.; III. 6.; III. 9–10.; IV. 13. pontok. MDKL 50. doboz. 95/a. dosszié.

⁸ 92/1919. Bartoniek Géza igazgató jelentése Eötvös Loránd curator halála utáni helyzetéről. Budapest, 1919. szeptember 16. MDKL 88. doboz 185/6. dosszié.

TELEKI PÁL KINEVEZÉSE AZ EÖTVÖS COLLEGIUM CURÁTORÁVÁ

Az első világháborút követően az országhoz hasonlóan az Eötvös Collegium is súlyos kihívásokkal találta magát szemben. A Tanácsköztársaság időszakában felmerült önállóságának korlátozása, illetve a Középiskolai Tanárképző Főiskola való beolvasztása.⁹ Emellett a Nemzeti Hadsereg egy tisztii különítménye az intézet helyiségeit lefoglalta katonai célokra. 1920 januárjában a VKM közbenjárására a katonák ugyan távoztak, de a fizetőeszköz romlása súlyos anyagi nehézségeket teremtett az intézet költségvetésében, amely miatt a minisztérium költségvetési felügyelőket rendelt ki az internátushoz (*Garai*, 2016. 178–179.).

Teleki tehát egy pénzügyileg kétségbeejtő helyzetben levő, a minisztériummal pedig megromlott kapcsolatú Collegiumot vett át 1920 októberében. Curatori kinevezésének háttere nem tisztázható egyértelműen. Bartoniek Eötvös Loránd halálát követően azt is felvetette a VKM részére, hogy sürgősen újabb curátort rendelnie az intézethez, hiszen úgy vélte, hogy huszonnégy évi működési tapasztalattal maga is képes a napi ügyek vitele mellett a curator reprezentatív szerepét is ellátni.¹⁰ A VKM ugyan megbízta ideiglenes jelleggel az igazgatót a curator feladatok teljesítésével,¹¹ ám a minisztérium IV. ügyosztályának megjegyzéséből az is kiderült, hogy Haller István miniszter Teleki Pált szemelte ki a poszt végleges betöltésére. Valószínűnek tűnik azonban, hogy az eredeti elképzelés nem Hallertől származhatott, hanem esetleg a Collegiumtól vagy Teleki köreitől. E feltételezés mellett szól, hogy Teleki nemzetnevelési elképzeléseihez megfelelően illett egy olyan intézettel való kapcsolatba kerülése, amely működése korábbi szakaszában jelentős tudományos tekintélyt szerzett, emellett állami, kultúrdiplomáciai feladatok teljesítésébe is bevonták (*Garai*, 2016. 21.). Emellett Teleki tudományos pozícióit is erősíthette a kinevezés, hiszen nyilvános rendes egyetemi tanárrá való kinevezése habilitációs dolgozatának elfogadása előtt történt (*Ablonczy*, 2005. 242.).

A felkérését a minisztérium részére maga Bartoniek Géza segítette összeállítani, megvilágítva egyúttal annak hátterét, hogy a VKM hogyan kérte fel 1895-ben

⁹ Lukács György népbiztos helyettes az Eötvös Collegium beolvasztása tárgyában. Budapest, 1919. július 14. MNL K 636. 49. doboz, 25. tétel (1919).

¹⁰ Bartoniek Géza arra hivatkozott, hogy „némi alakiságtól eltekintve” maga és a tanári kar is elkötelezett Eötvös szellemiségének továbbvitelére, s a működés biztos feltételeit semmi sem veszélyezteteti. 92/1919. Bartoniek Géza igazgató jelentése Eötvös Loránd curator halála utáni helyzetről. Budapest, 1919. szeptember 16. MDKL 88. doboz 185/6. dosszié.

¹¹ 191.327/1920.IV. a. ügyosztály. Bartoniek Géza igazgató ideiglenes curatorii megbízatása. Budapest, 1920. május 17. MOL K 636. 49. doboz, 25. tétel (1919).

Eötvöst a feladat ellátására. A Bartoniek által írott felkérés szerint Teleki kinevezése nyugvópontra helyezhetné az intézet körül kialakult problémákat: „*Nagyon kedvező jövőt jósolnék a kiválóan fontos intézménynek, ha fő vezetését a nagy magyar tudós kezéből ismét nagy magyar tudós venné át. Teljesülve látnám vágyamat, ha a B. Eötvös József Collegium curátori tisztét Nagyméltóságod kezeibe tehetném.*”¹² Ebben a várákozásában nem kellett csalódnia, hiszen a curátorrá kinevezett miniszterelnök ahhoz hasonló stratégiát követett az Eötvös Collegiumban, mint az önálló intézménnyé formálódó közgazdasági kar esetében (Ablonczy, 2005. 243–246.). Felmérve az intézmény belső viszonyait, megpróbált az internátus autonómiájának sértetlenségét szem előtt tartva közvetíteni a VKM és a Collegium között kialakult konfliktusokban. Teleki maga is azt hangsúlyozta a felkérést elfogadó levelében, hogy tudomása van az internátus tudományos súlyáról, s azt nemzetnevelési szempontból igen fontosnak tartja. Rávilágított egyúttal arra, hogy közéleti szerepvállalása miatt hivatali elődjétől szerepfelfogása eltérő lesz: „*Egyúttal szerencsém van jelenteni, hogy csak a legfontosabb személyi, vagy szervezeti ügyekre vonatkozó beadványokat kívánom láttamozni. A kisebb jelentőségű folyó ügyekre vonatkozó felterjesztéseket az igazgató fogja rövid úton Nagyméltóságod elé terjeszteni.*”¹³

TELEKI PÁL CURATOR KÜZDELME A COLLEGIUM AUTONÓMIÁJÁÉRT

A curator szerepének fontossága hamarosan nyilvánvaló lett azok számára is, akik ebben kételkedtek, hiszen a VKM különösebb indok nélkül, de a költségvetési problémák, illetve az intézet huszonöt éves fennállása alkalmából tartott ünnepség körüli félreértés miatt¹⁴ tulajdonképpen nem teljesen váratlanul nyugalomba helyezte Bartoniek Géza igazgatót.¹⁵ Teleki, hasonlóan a közgazdaságtudományi kar esetében mutatott szerepéhez, ezúttal is az intézményi stabilitás

¹² Bartoniek Géza levele Haller István VKM-miniszterhez Teleki Pál miniszterelnök curátorrá történő felkérése kapcsán. Budapest, 1920. szeptember 30. MOL K 636. 49. doboz, 25. tétel (1919).

¹³ 115/1920–1. Cur. szám. Teleki Pál levele a VKM-miniszterhez. Budapest, 1920. október 23. MDKL 40. doboz 69. dosszié.

¹⁴ Az internátus 25 éves fennállása alkalmából tartott Te Deumról a VKM a sajtóból értesült, amely miatt az igazgató külön felterjesztésben kényszerült megmagyarázni, hogy miért nem hívták meg az ünnepségre a minisztert személyesen (Garai, 2016. 181.).

¹⁵ 6792/1921. Vass József VKM-miniszter levele Bartoniek Gézának nyugdíjazásáról. Budapest, 1921. június 9. MDKL 38. doboz 63. dosszié.

őreként lépett fel, s a Collegium Szervezeti Szabályzatának III. 4. pontjára hivatkozva kérte,¹⁶ hogy a minisztérium tekintszen el Bartoniek nyugállományba helyezésétől.¹⁷ A VKM engedve Teleki kérésének Bartonieket visszahelyezte előbb ideiglenes jelleggel, majd 1923 áprilisában további intézkedésig véglegesen hivatali pozíciójába (*Garai*, 2016. 163.).¹⁸

Az igazgató elmozdításának kísérlete megfelelő ürügyet szolgáltatott arra, hogy az ideiglenes jellegűnek szánt *Szervezeti Szabályzatot* felülvizsgálja, s a számos stiláris javítás mellett három ponton tartalmilag is módosítson a szövegezésen. Az új szövegezés II. 2. pontja bővítette a curator jogköreit, hiszen valamennyi tanulmányi, illetve személyi ügyben kizárólagos felterjesztés illette meg a VKM-miniszter felé.¹⁹ Ez a kitétel nyilvánvalóan a Bartoniek nyugdíjazása nyomán kialakult politikai természetű nyomásgyakorlás hatására került a végső szövegváltozatba. Ugyancsak a Collegium vezetését érintette, hogy a II. 3. f. szerint az igazgató felügyeleti munkáját a tanári karból választott aligazgató segítette. A szabálymódosítás azt is rögzítette, hogy az intézet vezetői közül az egyik vezetőnek matematikai-természettudományi szakcsoporthoz, míg a másiknak a történeti-nyelvészeti szakterületekhez tartozó collegistákat kell felügyelnie, s ehhez megfelelő szakképesítéssel kell rendelkeznie.²⁰ A III. 4. pont a tanári karral kapcsolatosan állapította meg: „*A collegiumi növendékek tanulmányait a Curátor felterjesztésére a miniszter által kinevezett tanári testület vezeti,*

¹⁶ A *Szervezeti Szabályzat* vonatkozó része a szakvezető tanárokkal kapcsolatban állapítja meg, hogy őket 3 évi időtartamra a VKM-miniszter bízta meg a szakvezetői feladatok ellátásával a curator javaslatára. A Báró Eötvös József Collegium szervezeti szabályzata. Házi tanulmányi és könyvtári rendje. 1895. III. 4. pontja. MDKL 50. doboz. 95/a. dosszié. Teleki tehát a vonatkozó részt „kreatívan értelmezve” lényegében közéleti és tudományos súlyával lépett fel Bartoniek védelmében.

¹⁷ 75/1921. Teleki Pál curator levele a VKM-miniszterhez Bartoniek Géza igazgatói teendőkkel való megbízásáról. Budapest, 1921. június 21. MDKL 38. doboz 63. dosszié.

¹⁸ 164207/1922. VKM-miniszter levele Bartoniek Gézának. Budapest, 1923. április 7. MDKL 38. doboz 63. dosszié. A Collegium válsága nyomán érelődött meg a tekintélyes collegisták egy részében az a gondolat, hogy létrehozzák az Eötvös Collegium Volt Tagjai Szövetségét, amely az egykori és az aktív tagok tudományos kutatását, pályafutását támogatta, másfelől pedig a Szövetség tagjainak közéleti súlyánál fogva erkölcsi, politikai támogatást biztosított az intézet számára. Az alakuló ülést 1921. július 3-án tartották, amelynek során a szervezet Teleki Pál curator számára üdvözlő feliratot intézett. Jegyzőkönyv az 1921. május 11-én tartott előkészítőbizottsági ülésről. Budapest, 1921. május 11. MDKL 83. doboz 163/1. dosszié.

¹⁹ Az Eötvös József Collegium szervezeti Szabályzata, 1923. II. 2. pontja. *Hivatalos Közlöny*, 1923. szeptember 1. MDKL 50. doboz. 95/a. dosszié.

²⁰ Az Eötvös József Collegium szervezeti Szabályzata, 1923. III. 3. f. pontja. *Hivatalos Közlöny*, 1923. szeptember 1. MDKL 50. doboz. 95/a. dosszié. Aligazgató kinevezésére 1928-ban került sor.

*a szükséghez képest igénybe vett ideiglenes tanerők bevonásával.*²¹ Ez a változás részben a korábbi évtizedek gyakorlatát szentesítve kerülhetett be a szövegezésbe, másfelől ugyanakkor abban a tekintetben fontos változást eredményezett, hogy az ideiglenes jelleggel kinevezett tanárok révén lehetőség nyílt a Collegium képzésébe új szakterületek bevonására (v. ö. *Ablonczy*, 2005. 284.; *Garai*, 2016. 182.). Az új Szervezeti Szabályzatot Klebelsberg Kunó felterjesztésére Horthy Miklós kormányzó hagyta jóvá, aki Teleki Pált ismételten megerősítette curatori tisztségében.²²

A Szervezeti Szabályzat módosítása kapcsán jelezte Teleki a VKM-nek, hogy mint felettes hatóságnak meg kellene fontolnia a Collegium ügyeinek áthelyezését a Középiskolai Ügyosztálytól az Egyetemi, főiskolai és tudományos intézetek Ügyosztályához. 1919 óta tartozott az intézet a VKM Középiskolai Ügyosztályához, s ez nem állt összhangban az internátus különleges státusával, így áttételesen az intézet autonómiája is sérült.²³ Az intézet önállóságának kivívása, illetve garantálása a tanári kar és az igazgató fizetési státuszának rendezésén, illetve az internátus egyetemi intézményrendszerben elfoglalt pozícióján keresztül vetődött fel, s Teleki curatorságának két évtizedét lényegében végigkísérte.

1924-ben a középiskolai tanárképzésről szóló törvény elfogadásával (1924: XXVII. törvény) lényegében ugyanaz a tanárképzési intézményrendszer vált országos léptékűvé, mint amely 1899-re kialakult a budapesti tudományegyetemen (*Garai*, 2016. 183.; *Pukánszky*, 2013. 81.) A jogalkotó elismerte az internátus szerepét a magyar középiskolai tanári szakma kialakulásában, hiszen a törvény 9. §-a arról rendelkezett, hogy a tanárképző intézetek székhelyén tanárképző internátusok állítandók fel. Mivel a törvény erős felhatalmazást adott a tanárképző intézetek számára a középiskolai tanárképzés területén, a vonatkozó részt a budapesti egyetem bölcsészeti kara mellett működő tanárképző intézetében úgy értelmezték, hogy a Collegium tagjainak látogatniuk kell egyetemi stúdiumaik mellett a tanárképző intézeti óráikat is.²⁴ Ez a sajátos jogértelmezés teljesen ellehetetlenítette volna az internátus saját képzését, mivel a növendékek képtelenek lettek volna mindhárom intézeti (egyetemi, tanárképző intézeti, collegiumi) órákat látogatni.

²¹ Az Eötvös József Collegium szervezeti Szabályzata, 1923. III. 4. pontja. *Hivatalos Közlöny*, 1923. szeptember 1. MDKL 50. doboz. 95/a. dosszié.

²² 95.001/1923. sz. IV. Klebelsberg Kunó VKM-miniszter értesíti Teleki Pál curatort Horthy Miklós kormányzó legfelsőbb elhatározásáról a Szervezeti szabályzat és a curator személyének jóváhagyásáról. MOL K 636. 161. doboz, 25. tétel (1923).

²³ 88/1921–4 Cur. sz. Bp., 1921. július 18. Teleki Pál felterjesztése a VKM-miniszterhez. MOL K636. 161. doboz, 25. tétel (1923).

²⁴ Bartoniek Géza jelentése a VKM-miniszterhez a tanárképző intézeti igazgatótanácsi üléséről. Budapest, 1925. október 15. MDKL 50. doboz 95/4. dosszié.

A végleges rendezés ezúttal is Teleki Pál személyéhez kötődik, aki finom diplomáciai érzékkel közvetített az ügyben érdekelt felek között. A VKM a törvény 13. §-ára hivatkozva kötelezővé tette az internátus tagjai számára a tanárképző intézeti tagságot, ám a 4. § második bekezdése nyomán a Collegiumot olyan főiskolai jellegű intézetként ismerte el, amelynek tagjait felmentette a tanárképző intézeti órák látogatása alól. Az internátusnak ezért cserébe minden félévben egyeztetnie kellett tanrendjét a tanárképző intézettel, s jeleznie, hogy mely stúdiumok feleltethetők meg a tanárképző óráinak (*Garai*, 2016. 186.).²⁵ A Collegium így betagozódott az 1924: XXVII-es törvény által létrehozott tanárképzési struktúrába tanulmányi autonómiájának részleges feladása árán.

Az intézmény autonómiája gazdasági tekintetben is sérült, hiszen a 7000/1925 (XI. 6.) miniszterelnöki rendelet egy költségvetési cím alá rendelte a budapesti tanárképző intézetet, illetve az Eötvös Collegiumot, amelynek nyomán az igazgató és a tanári kar tagjainak egy részét is alacsonyabb fizetési osztályba sorolták be. Két évvel később, a 9000/1927. (XI. 1.) ismét szabályozta az oktatói személyzet bérielőírását, amelynek kapcsán a minisztérium azt kérte az országban működő főiskolai jellegű intézményektől, így az Eötvös Collegiumtól is, hogy közös beadványban tegyenek javaslatot a bérezés rendezésére. Mivel ennek felterjesztését követően érdemi intézkedés nem történt, a curator 1935-ben²⁶ és 1936-ban is kérte a tanárok státuszrendezését, illetve az intézmény főiskolai jellegének újbóli elismerését. A VKM ugyan elismerte, hogy az intézkedések nyomán a Collegium és annak tanárai kedvezőtlen helyzetbe kerültek, de a kért intézkedések végrehajtására egyelőre nem találtak költségvetési fedezetet (*Garai*, 2016. 235.). A státuszrendezés, illetve az internátus főiskolai jellegének miniszteri döntéssel való elismerése stratégiai célként lebegett a Collegium mindenkori vezetése előtt, így Teleki Pál 1938. május 14-i VKM-miniszteri kinevezését követően 1938 októberében az igazgatóság ismét felelevenítette az ekkor már egy évtizede rendezetlen kérdéseket,²⁷ ám csupán azt sikerült elérni, hogy az igazgatói bérielőírást rendezze a minisztérium (*Garai*, 2016. 298.). A tanári kar fizetésének rendezésére, valamint a főiskolai jellegű intézetként való elismerésre egészen 1946-ig kellett várnia az intézetnek.

²⁵ 88.200/1926. IV. sz. Tóth Lajos államtitkár rendelete az 1924: XXVII. törvény 4. § (2) érvényesítése az Eötvös Collegiumra tárgyában. Budapest, 1926. december. 3. MDKL 50. doboz 95/4. dosszié.

²⁶ 13/1935. cur. sz. Teleki Pál curator felterjesztése a VKM-miniszterhez, amelyben kéri a Collegium főiskolai jellegének elismerését. Budapest, 1935. MDKL 41. doboz 73/3. dosszié.

²⁷ Szabó Miklós igazgató felterjesztése Teleki Pál VKM-miniszterhez a Collegium ügyeiről. Budapest, 1938. október 2. MDKL 41. doboz 73/4. dosszié.

TELEKI PÁL CURATOR TANULMÁNYI
JELLEGŰ REFORMJAI

1927 folyamán Bartoniek Géza igazgató egészségi állapota oly mértékben megromlott, hogy az igazgatói feladatokat már nem tudta ellátni. Teleki elérkezettnek látta az időt, hogy a Collegium legtekintélyesebb tagjainak egyetértésével az 1927/1928. tanév folyamán tanulmányi reformokat hajtson végre. Teleki Gombocz Zoltánt, az internátus egykori neveltjét szemelte ki az igazgatói posztra, ám ő külföldi kiküldetése miatt csak 1928 szeptemberétől tudta ellátni teendőit.²⁸ Az átmeneti időszakban Szabó Miklós vette át az intézet vezetését,²⁹ aki segédkezett a reformok végrehajtásában. Szabó a tanári kar 1928. május 4-i értekezletén jelentette be, hogy a curator beleegyezésével „*realisabb alapon*” vizsgálják meg a felvételre pályázókat, s személyes elbeszélgetés útján győződnek meg előzetes tájékozottságukról, tudományos hajlamukról.³⁰ Korábban ugyanis a felvételi folyamodvány alapján, illetve Bartoniek Géza kiterjedt kapcsolatrendszerének köszönhetően gimnáziumi tanároktól, igazgatóktól és tanfelügyelőktől szereztek információkat a jelöltek személyéről.

A felvételi mellett a tanulmányi munka felügyeletének erősödését jelentette a Collegium tagjai által látogatott stúdiumokról készített jelentések fél évekre történő bontása, illetve a tanári kar üléseinek gyakoribbá válása. A Collegium szelekciós rendszere háromszintűvé vált, első szintjét a „fejkopogtatás” jelentette, második elemét az internátusi órákon nyújtott teljesítmény, amelyet különösen az első két évben vizsgáltak szigorúan,³¹ harmadik elemét pedig az alapvizsgákon, illetve a szakvizsgákon nyújtott teljesítmény. A tanulmányokban bekövetkezett hirtelen romlást, elégtelen teljesítményt különösen vizsgák esetében általában az intézetből való kizárással szankcionálták. A szelekciós rendszer változásainak hatására a tanári jelentésekben a minősítési kategóriák is átalakultak: kiváló minősítést csak azok kaphattak, akik tudományos érdeklődést árultak el a tanórák során. A második kategóriába azok a hallgatók kerültek, akiknek a teljesítménye elegendő volt ahhoz, hogy magasan képzett középiskolai tanárrá váljanak, míg a harmadikba azok tartoztak, akik „nem ütötték meg a mércét”; őket rend-

²⁸ Gombocz a berlini Collegium Hungaricum igazgatójaként működött ebben az időszakban a korábbi vezető, Gragger Róbert váratlan halála miatt.

²⁹ 9/1927. Teleki Pál curator levele a VKM-miniszterhez Szabó Miklós ideiglenes igazgatói megbízásáról. Budapest, 1927. december 28. MDKL 40. doboz 67. dosszié.

³⁰ Az 1928. május 4-én tartott tanári értekezlet jegyzőkönyve. MDKL 54. doboz 102/b. dosszié.

³¹ Az 1929. június 14-én tartott évrzáró tanári értekezlet jegyzőkönyve. MDKL 54. doboz 102/b. dosszié.

szerint figyelmeztetést követően két egymást követő félévi elégtelen teljesítmény után elbocsátották (*Garai*, 2016. 232.)³² A bevezetett tanulmányi reformok hatására a Collegium képzési rendszerében a középiskolai tanárképzés mellett meghatározóvá vált tudományos utánpótlás biztosítása azokra a tanszakokra, amelyeket a Collegium hallgatóinak első generációi az 1920-as években foglaltak el hazai egyetemeken, s különösen a fővárosban. Teleki elképzeléseit Gombocz Zoltán és Szabó Miklós is támogatta, aki 1935-t követően átvette az intézet igazgatását.

A tudományos képzést erősítette a szabadpolcos könyvtár, amelynek bővítését lehetőség szerint a curator is támogatta, emellett fontos volt a nyelvi lektorok jelenléte az intézetben, valamint a megfelelő tudományos szakvezetés biztosítása. Gombocz Zoltán tragikus halálát követően részben Teleki közbenjárására sikerült az internátusnak az elhunyt könyvtárát megvásárolnia.³³ A nyelvi lektorok intézeti jelenléte Gombocz európai kapcsolatrendszerének, valamint Teleki közbenjárásának volt köszönhető. Az első olasz lektor, Italo Siciliano a curator olasz kormányzattal folytatott tárgyalásainak eredményeképpen szerződött a Collegiumhoz.³⁴ Angol nyelvi lektorok is hasonlóan érkeztek az internátusba: Barker Vernon Duckwortht 1928-ban Londonban győzte meg Teleki arról, hogy legyen angol nyelvmester,³⁵ Duckworth távozását követően pedig Neville Mastermant sikerült megnyernie a megüresedett hely betöltésére. Az új lektor tevékenységére azonban rányomta a bélyegét a II. világháború kitörése, amely miatt kénytelen volt előbb félbeszakítani tevékenységét, majd 1940 szeptemberére végleg távozott az intézetből (*Garai*, 2016. 291–292.).³⁶

A tanári kar összetétele a curator kifejezett kérésére több alkalommal is módosult. A földrajz tanszak vezetésére Teleki Fodor Ferencet ajánlotta az intézet figyelmébe tiszteletdíjas tanárként, aki 1923 és 1939 között látta el ebben a minőségben feladatát.³⁷ Utódját is maga választotta ki Bulla Béla személyében

³² Az 1928. december 22-én tartott félévzáró tanári értekezlet jegyzőkönyve. MDKL 54. doboz 102/b. dosszié.

³³ 4/1936. cur. sz. Teleki Pál curator jelentése Gombocz Zoltán könyvtárának megvásárlása ügyében. Budapest, 1936. január 9. MOL K 636. 655. doboz, 42. tétel, 697. csomó (1932–1936).

³⁴ 168/1922. Bartoniek Géza felterjesztése Klebelsberg Kunó VKM-miniszterhez Italo Siciliano szerződötetése ügyében. Budapest, 1922. október 25. MDKL 47. doboz 84/b/4. dosszié.

³⁵ Barker Vernon Duckworth levele Gombocz Zoltán igazgatóhoz. London, 1928. október 13. MDKL 46. doboz 84/1. dosszié.

³⁶ 39/1940. Szabó Miklós igazgató levele a VKM-miniszterhez Neville Mastermann és Eddy József alkalmazásáról. Budapest, 1940. február 6. MDKL 46. doboz 84/1. dosszié.

³⁷ Fodor Ferenc személyi anyaga: MDKL 41. doboz 72/1. dosszié.

(V. ö. *Ablonczy*, 2005. 284–285.).³⁸ Az 1932-es kommunista szervezkedés leplezését követő sajtóbotrány mind az igazgató személyét, Gombocz Zoltánt, mind pedig a curatort kényelmetlen helyzetbe hozta. A szervezkedést követő időszakban kérték fel Pauler Ákost filozófiaórák tartására a collegisták világnézetének formálása céljából. Előadássorozata azonban 1932 októberében félbeszakadt.³⁹ Teleki nemzetnevelési elképzeléseinek érvényesítése végett kapott lehetőséget Mátrai László filozófiai,⁴⁰ míg Ortutay Gyulát néprajzi stúdiumok vezetésére.⁴¹ Ortutay munkatervet is kidolgozott a hallgatók részére, amelynek célja az volt, hogy évfolyamalapú bontásban valamennyi intézeti tag hallgathassa a néprajzot (*Garai*, 2016. 284.).⁴² Emellett Teleki arról is gondoskodott, ugyancsak nemzetnevelési szempontokra hivatkozva, hogy a kötelező testnevelési órákat az internátusban látogathassák a collegisták.⁴³ A cserkészeti mozgalom hazai vezetőjeként pedig elősegítette a Báró Eötvös Loránd Vencserkészcsapat szervezését, illetve a cserkészisztiképzés kialakítását (*Garai*, 2016. 192.).

Az 1920-as évek második felére közéleti szerepvállalásának csökkenésével arányban Eötvös Lorándhoz hasonlóan Teleki is gyakran megjelent a Collegiumban a felvételik alkalmával, tanévnyitó, tanévzáró értekezleteken vagy a Collegium belső életéhez kapcsolódó egyéb rendezvényeken. Ezekben az alkalmakon gyakran maga is nyilatkozatot tett az internátust érintő tanulmányi kérdésekről.⁴⁴ Kultuszminiszteri, majd 1939 februárjában második miniszterelnöki megbízását követően intézeti jelenléte azonban teljesen megszűnt. A kapcsolatot a Collegiummal azonban ekkor sem szakította meg teljesen, a legjelentősebb ügyekben továbbra is tájékoztatást kért az igazgatótól. Felmerült annak is a gondolata, hogy a tudományos, közéleti befolyással bíró egykori növendékek közül

³⁸ 13/1940. Szabó Miklós igazgató felkérése Bulla Béla részére földrajz szakórák tartására. Budapest, 1940. január 17. MDKL 41. doboz 72/1. dosszié.

³⁹ 153/1932. Gombocz Zoltán meghívója Szily Kálmán VKM-államtitkárnak Pauler Ákos előadására. Budapest, 1932. október 11. MDKL 51. doboz. 97/1. dosszié.

⁴⁰ Szabó Miklós igazgató levele Mátrai László egyetemi könyvtári segédőr úrnak. Budapest, 1939. szeptember 12. MDKL 41. doboz 72/3. dosszié.

⁴¹ Szabó Miklós felkérése Ortutay Gyulának néprajzi órák tartására. Budapest, 1940. február 21. MDKL 41. doboz 72/3. dosszié.

⁴² Ortutay Gyula néprajz órai munkaterve. Budapest, 1940. május 15. MDKL 41. doboz 72/3. dosszié.

⁴³ 203/1936. Teleki Pál curator felterjesztése a VKM-miniszterhez testnevelő tanár megbízásáról. Budapest, 1936. november 16. MDKL 51. doboz 98/a/2. dosszié.

⁴⁴ Az első általa elnökölt tantestületi ülésen hangsúlyozta, hogy egyetért a testület pedagógiai célkitűzéseivel, s maga is szorgalmazza, hogy a német nyelvet minél több collegista sajátítsa el. Jegyzőkönyv az Eötvös Collegium 1921. június 25-én Teleki Pál curator elnöklésével tartott tanári értekezletről. MDKL 54. doboz 102/a. dosszié.

curatorhelyettest neveznek ki a hozzájárulásával, de erre végül nem került sor. 1941. április 3-i halálát súlyos csapásként élte meg a Collegium közössége. Szabó Miklósnak, az internátus vezetőjének egykorú értékelése szerint Teleki Pálnak volt köszönhető, hogy az intézet első generációja által elért eredményeket a tanulmányi felügyelet fokozásával, illetve a nemzeti szempontú képzés kialakításával sikerült megőrizni.⁴⁵

ZÁRÓGONDOLATOK

Teleki Pál curatorságának időszaka alatt több, a Collegium létét vagy működésének hangsúlyos elemét fenyegető kihívás merült fel. Sikerült elhárítania tekintélyével az I. világháborút követő politikai természetű támadásokat az intézettel szemben, s az internátus közvéleményének egyetértésétől övezve hajtott végre szervezeti, tanulmányi reformokat Bartoniek Géza nyugállományba helyezése után. Ezek a reformok az internátus képzésében a tudományos utánpótlás kinevelésére helyeztek nagyobb súlyt, emellett a néprajzi és filozófiai órák bevezetésével a növendékek világnézetének formálását is ösztönözték.

Az 1924: XXVII. törvény jogértelmezése nyomán a budapesti egyetem tanárképző intézetével felmerült vitát, amelynek kedvezőtlen megoldása esetén lehetetlen helyzetbe került volna az internátus képzési rendszere, kompromisszumos megoldási javaslatával sikerült rendeznie, ami ugyanakkor a tanulmányi autonómia részleges feladásával járt együtt. Egyúttal elősegítette, hogy a Collegium intézményi különállása fennmaradjon, mégis a tanárképzési intézményrendszer szerves részévé váljon. A gazdasági önállóság korlátozását nem tudta megakadályozni, s a főiskolai jelleg miniszteri döntéssel való elismerésére sem került sor 1946-ig.

1920. október elején, a curatori poszt elfogadásakor írott soraival ellentétben – részben akaratan kívül – igen aktív szerepet vállalt a Collegium életében. Tekintélye és pedagógiai elképzelései áthatották az intézmény képzési rendszerét, s ennek köszönhetően a gazdasági világválság, illetve az 1932-es kommunista szervezkedés körüli botrány ellenére az internátus képzése sokrétű maradt, tagjainak munkássága révén pedig továbbra is az egyik legfontosabb hazai kulturális intézményként tartották számon, amelyet ugyanakkor Európa-szerte ismertek.

⁴⁵ Jegyzőkönyv az Eötvös Collegium 1941. május 29-i évváró tanári értekezletéről. MDKL 54. doboz 102/c. dosszié.

FELHASZNÁLT FORRÁSOK

LEVÉLTÁRI FORRÁSOK

MAGYAR NEMZETI LEVÉLTÁR (MNL)

- K 636. Egyetemek, főiskolák és tudományos intézetek (1919–1944).
 49. doboz, 25. tétel (1919). Az Eötvös Collegium ügyei 1918–1919-ben.
 161. doboz, 25. tétel (1923). Az Eötvös Collegium ügyei 1923-ban.
 42. tétel, 697. csomó (1932–1936) Az Eötvös Collegium ügyei 1932–1936 között.

MEDNYÁNSZKY DÉNES KÖNYVTÁR ÉS LEVÉLTÁR (MDKL)

38. doboz 63. dosszié. Bartoniek Géza igazgató személyi anyagai.
 40. doboz 67. dosszié. Szabó Miklós igazgató személyi anyagai.
 40. doboz 69. dosszié. Teleki Pál curátorra vonatkozó iratok.
 MDKL 41. doboz 72/1–5. dosszié. Az Eötvös Collegium tiszteletdíjas tanárainak anyagai betűrendben, 1895–1945.
 41. doboz 73/3. dosszié. 41. doboz 72/a. dosszié – 41. doboz 73/4. dosszié. Kimutatás a tiszteletdíjakról, 1895–1945.
 46. doboz 84/1–2. dosszié. Az Eötvös Collegium angol, illetve amerikai állampolgárságú nyelvi lektorai, 1895–1949.
 47. dob. 84/b/4. dosszié Az Eötvös Collegium olasz nyelvi lektorainak anyagai, 1922–1944.
 50. doboz. 95/a. dosszié. A Bárá Eötvös József Collegium szervezeti szabályzata. Házi tanulmányi és könyvtári rendje. 1895.; 1923.
 50. doboz 95/1–4. dosszié. Az Eötvös Collegium vezetésére, oktatására vonatkozó iratanyagok. 1895–1945.
 51. doboz 97/1–6. dosszié. A Collegium belső életére vonatkozó iratok, 1895–1949.
 51. doboz 98/a/1–3. A Collegium testnevelési óráira vonatkozó iratanyagok, 1895–1949.
 54. doboz 102/a–d. dosszié. Az Eötvös Collegium tanári karának gyűléseiről készült jegyzőkönyvek, 1897–1950.
 83. doboz 163/1. dosszié. Az Eötvös Collegium Volt Tagjai Szövetségének ügyei, előkészítés. 1921–1923.
 88. doboz. 185/1. dosszié. Az Eötvös Collegium 1895-ös évére vonatkozó dokumentumok
 88. doboz 185/6. dosszié. Az Eötvös Collegium curatoraira vonatkozó iratanyagok, 1919–1941.

FELHASZNÁLT IRODALOM

- Ablonczy Balázs (2005): *Teleki Pál*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Garai Imre (2011): A magyar középiskolai tanári szakma kialakulása. In Horváth László, Laczkó Krisztina és Tóth Károly (szerk.): *Lustrum. Ménesi út 11–13. Sollemnia aedificii a D.MCMXI inaugurati*. Typotex – Eötvös József Collegium, Budapest. 176–202.
- Garai Imre (2016): *A tanári elitképzés műhelye. A Báró Eötvös József Collegium története 1895–1950*. ELTE Eötvös József Collegium, Budapest.
- Németh András (2012): *Magyar pedagógusképzés és pedagógus szakmai tudásformák I. 1775–1945. Nemzeti fejlődési trendek, nemzetközi recepciók hatásai*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- URL:[https://edit.elte.hu/xmlui/bitstream/handle/10831/32150/pedagoguskepzesnemeth2011_korr1_120124_JAV.pdf?sequence=1&isAllowed=y]
(Letöltés ideje: 2016. 12. 14.)
- Németh András (2004): A pedagógusszerep történeti változásai. In Németh András és Pukánszky Béla: *A pedagógia problémátörténete*. Gondolat Kiadó, Budapest. 457–504.
- Pukánszky Béla (2013): A tanárképző intézet szerepének alakulása a magyarországi tanárképzés történetében. *Pedagógusképzés*, **10–11.** 39–40., 73–91.

A HAGYOMÁNYOK MEGSZAKÍTÁSA, ÁTÉRTELMEZÉSE A PEDAGÓGIAI TANKÖNYVEKBEN AZ ÖTVENES ÉVEK ELSŐ FELÉBEN.¹

Golnhofer Erzsébet és Szabolcs Éva

A PLURALIZMUS FELSZÁMOLÁSA A PEDAGÓGIÁBAN 1945 ÉS 1949 KÖZÖTT

A magyar neveléstudomány az 1930-as, 1940-es évekig dinamikusan fejlődött, erre az időszakra intézményesülése is kiteljesedett (*Németh*, 2005. 366–367.), aminek fontos jellegzetessége volt, hogy a neveléstudomány hazai képviselői számos tudományos produktumban, így szakkönyvekben, tankönyvekben foglalták össze a pedagógia alapkérdéseit, értékeit, fogalmait, elméleti és gyakorlati problémáit. Fináczy Ernő, Prohászka Lajos értekezései, monográfiái a korszak neveléstudományi irányzatainak megfelelően, magas színvonalon foglalták össze azokat a pedagógiai nézeteket, amelyek illeszkedtek a tudományterülettel szembeni korabeli elvárásokhoz.² A 2. világháború után rövid időre feléledtek különféle pedagógiai nézetek, de a neveléstudomány területén is egyre nyitottabbá vált a kommunista párt részéről a hatalomátvétel igénye. *1947 második felétől a pedagógia külső meghatározottsága felerősödött.* A hatalmi-uralkodó törekvéseit egyre radikálisabban érvényesítő kommunista párt elvetette az ún. polgári pedagógiákat, és a kommunista párti szakemberek közvetítésével kezdte beilleszteni a pedagógiát mint szaktudományt egy vulgárizált marxista ideológiába és egy voluntarista politikába. 1948–49-től a szovjet mintára kiépített *kommunista állampárt totális ellenőrzés alá vonta a társadalom minden alrendszerét, így az oktatást és a tudományokat is.* A kibontakozó monolitikus politika felszámolta a pluralizmus intézményi hátterét, számos régi szakembert egzisztenciálisan ellehetetlenített, eltüntette a szakmai autonómiát, lebecsülte a polgári szaktudományosságot, éles cezúrát teremtett a magyar pedagógiában (*Huszár*, 1995; *Golnhofer*, 2004; *Németh*, 2009).

A negyvenes évek végétől a pedagógiai szakirodalomban a polgári pedagógiák nemcsak kevésnek, de társadalmi, ideológiai funkcióik alapján károsnak,

¹ A tanulmány a 100496 sz. OTKA-kutatás keretei között készült. Témavezető: dr. Németh András.

² E szerzők munkásságával itt nem foglalkozunk.

reakciónak, esetenként fasisztának minősültek. A *szovjet sztálinista pedagógiával azonosított szocialista pedagógia átvétele*, a politikából eredő, a politika által támogatott mintakövető magatartás, valamint ezzel együtt a polgári múlt és jelen tagadása talaján *megszakadt a nyilvános szakmai életben a folytonosság* (Golnhofer, 2006; Németh és Biró, 2016; Szabolcs, 2006a).

AZ EURÓPAI ÉS A HAZAI TRADÍCIÓK MEGSZAKÍTÁSA, ÁTÉRTELMEZÉSE A PEDAGÓGIAI SZAKKÖNYVEKBEN

A diszkontinuitást, azaz a sztálini pedagógia drasztikus térfoglalását 1949–50-tól egyrészt a növekvő számban magyarul megjelenő szovjet folyóiratcikkek és önálló művek jelzik, másrészt a magyar szerzők munkáinak témái, megközelítési módjai tükrözik. Az utóbbiakat leginkább a szovjet példa kritika nélküli másolásával, az európai és a hazai hagyományokkal, értékekkel, nézetekkel való szakítással és átértelmezéssel lehet jellemezni. A sztálinista pedagógia térhódítása legerőszakosabban 1950 és 1956 között érvényesült a pedagógiai és pszichológiai jellegű publikációkban (v. ö. *Nóvik*, 2008). Tanulmányunkban – részben terjedelmi, részben tartalmi okokból – csak a szovjet pedagógia térhódításának néhány sajátosságával foglalkozunk.³

A SZOVJET PEDAGÓGIA MEGJELENÉSE

A szovjet pedagógia magyarországi megjelenését és terjesztését számos pártállami döntés alapozta meg, pontosabban kényszerítette ki, így többek között a szocialista pedagógia szükségességét kinyilvánító 1950-es márciusi, a közoktatással foglalkozó párthatározat; lista összeállítása az ajánlott pedagógiai művekről (*ONI Értesítő*, 1949); a kiadói és könyvterjesztői hálózat államosítása; a köz- és iskolai könyvtárak állományának felülvizsgálata; könyvek, folyóiratok bezúzása, kivonása a forgalomból (v. ö. *Mészáros*, 1989; *Romsics*, 1999. 357–374.). Mindez az elitcsere kiterjedésével együtt felerősítette a politikai és az ideológiai kényszerek érvényesülését a neveléstudomány területén is, így a marxizmus-leninizmus-sztálinizmus elfogadásának, egyeduralmánának erőltetését, valamint azt a folyamatot, amelynek során kiterjedt munka indult a szovjet pedagógiai művek fordítására és kiadására.

³ A téma részletesebb kifejtését lásd: *Golnhofer és Szabolcs*, 2014.

MILYEN KÖZEGBE ÉRKEZTEK A SZOVJET PEDAGÓGIAI MUNKÁK?

1945 előtt a hazai szakembereknek kevés ismeretük volt a szocialista és a szovjet pedagógiáról. A szovjet közoktatásügyről és pedagógiáról főként a két világháború között szűk olvasóréteghez eljutó folyóiratok közvetítették az információkat (a *Korunk*, a *Társadalmi Szemle*, a *100%*). Többen a húszas évek szovjet reformtörekvéseiről német pedagógiai folyóiratokból tájékozódtak (Simon, 1967). A hazai pedagógiai lapok főleg a húszas és a harmincas évek törekvéseit ismertették, gyakran párhuzamot vonva a fasiszta és a bolsevik típusú totális államszervezés kereteiben megvalósított közoktatási szándékok, intézkedések között. A szocialista pedagógiát nem szűkítették le a „létező szocializmus”, a *Szovjetunió* pedagógiájára, beletartozónak vélték *Marx*, illetve a marxisták, szocialisták pedagógiai gondolatait, a szocialista pártok ilyen irányú nézeteit, törekvéseit. Ez az értelmezés érvényesült 1945 után rövid ideig (v. ö. *Faragó és Kiss*, 1949). A megjelenő cikkek azt jelezték, hogy a 2. világháború után kialakult helyzetben, a hatalmi szituációhoz igazodva a pedagógiai nyilvánosságban az előző évekkel szemben a szovjet berendezkedést is demokráciának tekintették, és nemcsak a nyugati demokráciák pedagógiáitól kívántak tanulni, hanem a keletitől is. A megszállt országban a pedagógiai szakirodalomból eltűntek azok az 1945 előtti vélekedések, amelyek a szovjet valóságra figyelve a *Szovjetuniót* totális államként értelmezték, és azok is, amelyek baloldali elkötelezettség alapján a szocializmus tévútra jutását látták a szovjet szocializmusban. Az 1945-ben, 1946-ban megjelenő cikkekben döntően a szovjet közoktatási törekvésekkel foglalkoztak, kiemelve a tömegoktatás megteremtésének pozitívumait, de emellett többen hangsúlyozták, hogy az eltérő gazdasági, társadalmi és kulturális háttér miatt *Magyarországon* szó sem lehet e rendszer utánzásáról. Ebben, azaz a nyilvános szakmai közegben jelentek meg az első szovjet pedagógiai könyvek, amelyek közül a legnagyobb figyelmet Makarenko *Az új ember kovácsa* című pedagógiai regénye keltette 1947-ben.

A pedagógiai szakirodalomban és néhány azon kívül megjelenő ismertetésben a szerzők pozitívan fogadták a *Pedagógiai Höskölteményt* (Gáspár, 1988), de a nyilvánosságban megjelenő elemzések többségéről elmondható, hogy keveredtek bennük a szakmai, az ideológiai és a politikai szempontok. Többen (pl. *Várkonyi*, 1947; *Karácsony*, 1948; *Sík*, 1949) a szociális nevelési koncepcióba illesztették Makarenko művét, mások (pl. *Mérei*, 1947) a mű szocialista jellegét hangsúlyozták. A pedagógiai szakirodalomban a valószínűleg létező *nézetkülönbségek nem artikulálódtak*, az elismerő szavakhoz kapcsolódó néhány kritikai észrevétel nem pedagógiai szaklapban jelent meg (pl. *Makay*, 1947).

1947 végétől a *Magyar Kommunista Pártban* (MKP) a hatalom nyílt és gyorsabb ütemű megszerzése került előtérbe. A kommunista párt vezető kultúrpolitikusa, *Révai József* 1947 decemberében tartott beszédében ismertette a demokratikus nevelés új elveit, amelynek középpontjába a régi ellen harcoló fegyelmezett, felelősségteljes közösségi ember nevelését állította. A váltás megvalósításához Makarenkóban találta meg a mintát (vö. *Golnhofer*, 2004). A politikai, hatalmi fordulat következtében Makarenko nézetei átértelmeződtek: már nem a szociális nevelés egyik lehetséges útjaként kezelték, hanem a régi, a polgári, az individualista pedagógiával való szakítás kontextusában. Az ideológiai és politikai váltás kiteljesedéseként az 1950-es évekre a szovjet minta mentén átalakuló pedagógiában, a nyilvánosságban Makarenko pedagógiája kritikai elemzésektől mentes *vonatkoztatási ponttá vált* hazánkban is.

A SZOVJET PEDAGÓGIA KIZÁRÓLAGOSSÁ VÁLÁSA

1948–49-től, ahogy már az előzőekben jeleztük, a „szocialista fordulat” egyértelművé tette, hogy a pedagógiát csak a kommunista párt által értelmezett marxizmus talaján lehet művelni (*Mérei*, 1949; *Ortutay*, 1949), amihez – különösen 1950-től – a szovjet minta erőszakos érvényesítése társult. A szakirodalmat elárasztotta a szovjet pedagógia szelleme, ideológiai, politikai nyelvezete, illetve maga a szovjet pedagógia. Ez időtől a hazai szaksajtóból kiszorultak az európai és a hazai hagyományokra támaszkodó szerzők művei, s egyre inkább a szovjet pedagógiai munkák átvétele, alkalmazása jellemezte a hazai szakirodalmat. (Például 1949-ben a *Köznevelés* cikkeinek 28,5 százalékát szovjet szerzők írták, az 1948 és az 1956 között megjelent önálló műveknek kb. egyötöde szovjet művek fordítása volt.)⁴

A negyvenes évek végétől a magyar pedagógia művelői megismerhették a kommunista nevelés alapelveit, amely szerint a nevelés legfontosabb feladata az osztályharc maximális segítése (*Kalinyin*, 1948). A későbbiekben a hétkötetes Makarenko-művek, a Kalinyin-könyv további kiadásai (1949, 1950, 1951) és más szovjet szerzők (például *Jeszipov és Goncsarov*, 1950; *Kairov*, 1950; *Konsztantyinov*, 1949; *Krupszkaja*, 1949; *Medinszkij*, 1951) munkái váltak igazodási ponttá, ezekre támaszkodva, gyakran szó szerinti átvételeket alkalmazva hoztak létre magyar pedagógiai munkákat.

A neveléstudomány átalakított intézményrendszerében az oktatási minisztérium – gyakorlatilag a kommunista párt – kontrollja alatt számos új pedagógiai sorozatot indítottak. Ezek közül illusztrációként néhány: az *Országos Neveléstudományi*

⁴ Az adatok forrása: *Valér*, 1975.

Intézet (ONI) kiadványai 1949 és 1950-ben, amelyek orosz művek fordításai voltak; majd az ONI megszűntetése után a *Pedagógiai Tudományos Intézet (PTI)* az *Anyagszolgáltatás a pedagógia oktatói számára* című, 27 kötetből álló sorozatot gondozta 1954 és 1957 között, amelyben négy orosz szakkönyv jelent meg. *A szocialista nevelés könyvtára* 1950 és 1957 között 133 önálló művel jelentkezett, amelynek majdnem fele szovjet pedagógiai munka volt. Kiadtak 14 kötetben *szovjet speciális pedagógiai jegyzeteket* is 1950–1951-ben a *Gyógypedagógiai Főiskolán*. Folytatni lehetne még a felsorolást, de talán ezek voltak a legjellegzetesebbek és a legismertebbek.⁵

Megállapítható, hogy az ötvenes években, különösen 1956-ig, alapvetően a sztálini harmincas években formálódott neveléstudomány, illetve az e megközelítésben létrejött pedagógia érkezett a magyar pedagógiába, így döntően a sztálini bürokratikus pártállam időszakának jegyeit magán viselő munkák jelentek meg, és a különböző pedagógiai munkák értelmezése is ebbe az irányba tolódott el. Előtérbe került többek között a nevelés osztályjellegének kiemelése, az állampolgári (a munkásosztály diktatúráját szolgáló) nevelés, a harcos, fegyelmetten ember mint nevelési cél, a kollektivitás mint érték az egyén hátrányára, az egyénnel szemben, a termelőmunka mítosza a nevelésben (különösen az erkölcsi nevelésben), a politikai célszerűségnek alárendelt pedagógiai logika, a fegyelem és a munkaverseny nevelési jelentőségének túlhangsúlyozása, torzítása. Az oktatás kérdéseinek tárgyalásánál a vulgáris marxista-leninista ismeretelmélet érvényesítése, a normatív szemlélet dominanciája, a túlhajtott tervszerűség, a burzsoá nézetek harcos elítélése beleilleszkedett az előzőekben röviden leírt pártos, dogmatikus nevelélméletbe. A túlkoncentrált hatalmi mechanizmusban az osztályharcos, a pártos és az egyedül autentikus szovjet szocialista/kommunista pedagógia vált egyeduralgoddóvá a nyilvánosságban, a forrásként kezelhető szak- és tankönyvekben.

KORABELI REFLEXIÓK A SZOVJET HATÁSRA

A szovjet minta másolása legerőteljesebben, ahogy az előzőekben már jeleztük, 1949–50 és 1956 között érvényesült, ugyanakkor különféle szövegek elemzése alapján megállapítható, hogy az egyszínű szakmai nyilvánosságban a mintakövetésben és a hatás értelmezésében kisebb, főként árnyalatbeli különbségek felfedezhetőek a politika hullámzásainak függvényében.

A szovjet pedagógia megjelenésével és hatásával a magyar pedagógiára többször többen foglalkoztak a korabeli pedagógiai folyóiratokban, a *Magyar Tudo-*

⁵ Az adatok forrása: Valér, 1975.

mányos Akadémia (MTA) Pedagógiai Főbizottságának az ülésein és az MTA kiadványaiban. Az engedélyezett szakmai nyilvánosságban a fent említett időszakban a szovjet mintára úgy tekintettek, mint amely *szerves része* a burzsoá pedagógia, illetve az ellenséges nézetek elleni küzdelemnek és a szocialista jellegű köznevelésért folytatott *harcnak*.

A korabeli szerzők az ötvenes évek első felében *mérföldkőként* értelmezték a Magyar Dolgozók Pártja (MDP) *1950-es márciusi párthatározatát*, amely véleményük szerint lehetővé tette, hogy *Magyarországon* kibontakozzzék a marxista pedagógia a lefordított, megjelentetett szovjet pedagógiai művekre támaszkodva. Az ötvenes évek első három-négy évében ez a megközelítés sok esetben társult *Mérei Ferenc* és a magyar pedológusok elítélésével, kárhoztatásával, miszerint ők azok, akik meggátolták a szovjet pedagógia tudományos eredményeinek elterjedését hazánkban.⁶ *Nagy Imre* színre lépéséig, korabeli szóhasználatnál az *új szakasz* kezdetéig tartalmában és stílusában a szovjet pedagógia fogadásában a *sztálini személyi kultusz érvényesült*. A totális párt- és minisztériumi kontroll alatt működő szakmában a szakmai fórumokon kinyilvánították, hogy a pedagógia tudományának követni kell – többek között – azt a sztálini tanítást, miszerint el kell fogadni a párt által megfogalmazott kritikákat, és ezen az alapon kell újjáépíteni a pedagógiát (például: *Székely*, 1953).

A hatalomnak kiszolgáltatott pedagógiában eluralkodott a szovjet pedagógia iránti kritika nélküli, gyakran rajongó stílus, hangvétel, amelyet a szovjet pedagógiával való teljes azonosulás kifejezéseként is értelmezhettek a kortársak, illetve értelmezheti az utókor. A politikai megfélemlítés légköre is nagyban hozzájárulhatott ahhoz, hogy a szakmai nyilvánosságban normává vált a szovjet pedagógia. Ugyanakkor alig van megbízható, széles körű információ a tényleges azonosulás mértékéről, szűkebb értelemben arról, hogy valójában miképpen vélekedtek a kutatók, a pedagógiát oktatók és a pedagógusok a szovjet pedagógiáról. Kutatási kérdés lehet, hogy a hivatalos források mellett honnan lehet informálódni a tényleges elfogadás mértékéről, a neveléstudományi szakemberek gondolkodásáról. Érdemes figyelembe venni, hogy a negyvenes évek végétől a szovjet pedagógiai művek központilag irányított, mennyiségileg szinte robbanásszerű megjelenése még nem utal egyértelműen a teljes mértékű elfogadásra, azonosulásra. Bár a korabeli cikkekben több, a hatalom által kinevezett, elfogadott, a korabeli nómenklatúrához tartozó szakember jelzi, hogy megnőtt az érdeklődés a szovjet pedagógia iránt a pedagógusok körében, a korabeli adatok

⁶ Lásd például az MTA Pedagógiai Főbizottságának 1954-es vitaankétjét vagy az MTA 1955-ös ülésének előadásait, hozzászólásait.

kétségeket is ébresztenek. A nagy (egy- és háromezer közötti) példányszámban megjelenő szovjet pedagógiai művek és az azok szellemiségét követő munkák nagy része éveken át raktáron vagy a könyvesboltok polcain maradt. (Az adatokról lásd pl. *Szokolszky*, 1955.)

A szovjet pedagógia fogadtatásában kisebb, de érezhető változást lehet megragadni az 1953–54-es reformpolitikához, Nagy Imre miniszterelnöki idejéhez kapcsolódóan. Teret kapott a kritikai hangvétel is a szovjet pedagógia hazai megjelenése kapcsán az MDP *1954-es februári párthatározatának* „ösztönzésére”. A kor sajátos viszonyai közepette a kritikák *nem a szovjet pedagógiát érintették*, hanem a magyar befogadó közeget, így inkább önkritikákról, önostorozásról beszélhetünk. Nézzük meg, hogy *mit tartalmaztak a korabeli kritikák, pontosabban önkritikák*. A párthatározathoz igazodva elismerték a neveléstudomány hiányosságait és hibáit, különösen azt, hogy a magyar pedagógiai szakemberek elemző feldolgozás nélkül, mechanikusan másolták a szovjet pedagógiát, nem hangolták össze a magyar közoktatás gyakorlatával, problémáinak elemzésével. Elmaradt a szovjet pedagógia tervszerű, rendszerezett, átfogó áttekintése és alkotó felhasználása (*Székely*, 1955). Hiányolták a konkrét tudományos kutatómunkák konkrét eredményeinek és kutatási módszereinek bemutatását (*Szokolszky*, 1955). Esetenként kemény állítások is megfogalmazódtak a szovjet pedagógia alkalmazásának minőségéről (*Kelemen*, 1954). Ezek a kritikák különböztek a pedológia elleni harcban megjelentektől: egyrészt *nem személyeket támadtak* a szovjet munkák hibás, helytelen felhasználása kapcsán, másrészt a kritikus észrevételek mellett arra törekedtek, hogy felsorakoztassák azokat az eredményeket, amelyeket a szovjet pedagógiára támaszkodva az új szellemiségű munkák létrehozása testesített meg. Itt kerültek megemlítésre azok a szakemberek, akik a későbbi évtizedekben – bár nem egyforma súllyal és nem azonos hivatalos elfogadottsággal –, de meghatározó szereplői lesznek a hazai hivatalos pedagógiának: *Ágoston György, Jausz Béla, Nagy Sándor, Szokolszky István, Tettamanti Béla, Zibolen Endre*. (Lásd az MTA 1954-es ankétját és az MTA 1955-ös ülésén elhangzott előadásokat, hozzászólásokat.)

A politika újabb hullámainak, így az 1955-ös visszarendeződésnek, resztálinizálásának, majd az 1956-os eszmélésnek, a Petőfi Kör pedagógiai vitájának, a balatonfüredi pedagóguskonferenciának a hatásai szintén erőteljesen érintették a szovjet pedagógia hazai fogadtatását, de ennek elemzése, értelmezése kívül esik jelenlegi munkánk határain (v. ö. *Szabolcs*, 2006b).

Összegezve megállapítható, hogy az ötvenes években a szovjet munkák dominanciája mellett az erős politikai, ideológiai kontroll alatt született hazai pedagógiai munkák uralták a pedagógiai diskurzust. Úgy véljük, hogy bár egyre több

kutatás foglalkozik az ötvenes évek pedagógiájával, ez az állítás közhelyszerű marad mindaddig, amíg nem nyer valódi alátámasztást további pedagógiai sajátörténeti, tankönyvtörténeti kutatások eredményei alapján.

FELHASZNÁLT FORRÁSOK

- Az MDP KV határozata a közoktatás helyzetéről és feladatairól. *Pedagógiai Szemle*, 1954. 4. 1. sz.
- Ágoston György (1954): Vitaindító. Az MTA Pedagógiai Főbizottságának vitája a neveléstudomány helyzetéről és feladatairól. *Pedagógiai Szemle*, 4. 4–5. 396–408.
- Faragó László és Kiss Árpád (1949): *Az új nevelés kérdései*. Egyetemi Nyomda, Budapest.
- Jeszipov, B. P. és Goncsarov, N. K. (1950): *Pedagógia*. Tankönyvkiadó Vállalat, Budapest.
- Kairov, I. A. (1950): *Pedagógia. Segédkönyv a felsőbb pedagógiai tanintézetek és egyetemek számára*. Közoktatásügyi Kiadó, Budapest.
- Kalinyin, M. I. (1948): *A kommunista nevelésről*. Szikra Kiadó, Budapest.
- Karácsony Sándor (1948): A növekedés éposza. *Új Szántás*, 2. 1. 1–9.
- Kelemen László (1954): Hozzászólás az MTA 1954-e vitaankétjén. In: Az MTA Pedagógiai Főbizottságának vitája a neveléstudomány helyzetéről és feladatairól. *Pedagógiai Szemle*, 4. 4–5. 423–25.
- Konsztantyinov, N. A. (1949): *A szovjet pedagógia harminc éve*. Egyetemi Nyomda, Budapest.
- Krupszkaja, N. K. (1949): *Válogatott pedagógiai tanulmányai*. Hungaria, Budapest.
- Makarenko, A. Sz. (1947): *Az új ember kovácsolása*. Új Magyar Könyvkiadó, Budapest.
- Makay Gusztáv (1947): A „fiúk városa” szovjet-országi változatban. *Vigilia*, 12. 9–10. 647–652.
- Medinszkij, E. N. (1951): *A nevelés története*. Közoktatásügyi Kiadó, Budapest.
- Mérei Ferenc (1947): Makarenko hőskölteményéről. *Társadalmi Szemle*, 2. 11. 828–830.
- Mérei Ferenc (1949): Utópia és valóság a magyar nevelésben. *Embernevelés*, 4. 2. 49–73.
- Ortutay Gyula (1949): Újlesztendő. *Köznevelés*, 4. 2. 1–2.
- Pedagógia. II. rész. A tanítóképzők III–IV. osztály számára. (1952) Tankönyvkiadó, Budapest.

- Révai József (1947; 1974): A demokratikus nevelés szelleme. Előadás a NÉKOSZ ifjúsági akadémiáján (1947. dec. 12.). In: *A valóság pedagógiája. Közösségi nevelés a népi kollégiumokban*. Tankönyvkiadó, Budapest, 356–360.
- Sík Sándor (1949): Makarenko. *Vigilia*, **14**. 4. 325–330.
- Székely Endréné (1953): A marxista neveléstudomány helyzete és feladatai a Szovjetunióban és hazánkban az SzKP XIX. kongresszusa és a sztálini mű fényében. *Pedagógiai Szemle*, **3**. 5–6. 385–393.
- Székely Endréné (1955): *A szovjet pedagógia tudományos eredményeinek alkotó felhasználása a magyar pedagógia tudományban*. Akadémiai Kiadó, Klny. Budapest, 249–272. *Hozzászólások*: 272–296.
- Szokolszky István (1955). Hozzászólás. In Székely Endréné (1955): *A szovjet pedagógia tudományos eredményeinek alkotó felhasználása a magyar pedagógia tudományban*. Akadémiai Kiadó, Klny. Budapest, 282–285.
- Valér Pálné (1975): *Magyar pedagógiai irodalom: önálló kiadványok*. 2. kötet: 1945–1958. OPKM, Budapest.
- Várkonyi Hildebrand (1947): Makarenko és eszméi. In Makarenko, A: *Az új ember kovácsa*. Új Magyar Könyvkiadó, Budapest, VI.

FELHASZNÁLT IRODALOM

- Gáspár László (1988): A szocialista neveléstan eredeti felhalmozása (1948–1956). In Baló Gyöngyi, Bárdossy Ildikó és Gáspár László: *A Makarenko-hatás magyarországi történetéhez*. Művelődési Min. – OPKM, Budapest, 7–39.
- Golnhofer Erzsébet (2004): *Hazai pedagógiai nézetek 1945–1949*. Iskolakultúra, Pécs.
- Golnhofer Erzsébet (2006): Rendszerváltások és egyéni élettörténetek. *Educatio*, **14**. 3. 539–551.
- Golnhofer Erzsébet és Szabolcs Éva (2014): Pedagógia a tankönyvekben az ötvenes évek első felében. *Könyv és Nevelés*, **15**. 4. 88–101.
- Huszár Tibor (1995): *A hatalom rejtett dimenziói*. Magyar Tudományos Tanács. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Mészáros István (1989): *A tankönyvkiadás története Magyarországon*. Tankönyvkiadó – Dabasi Nyomda, Budapest–Dabas.
- Németh András (2005): *A magyar pedagógia tudománytörténete*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Németh András (2009): A magyar neveléstudomány szocialista paradigmájának kialakulása 1945–1953 közötti időszakban. In Németh András és Biró Zsu-

- zsanna Hanna (szerk.): *A magyar neveléstudomány a XX. század második felében*. Gondolat Kiadó, Budapest, 26–56.
- Németh András és Biró Zsuzsanna Hanna (2016): A magyar neveléstudomány diszciplína jellemzőinek és kognitív tartalmainak változásai a 20. század második felében. In Németh András, Garai I. és Szabó Z. A. (szerk.): *Neveléstudomány és pedagógiai kommunikáció a szocializmus időszakában*. Gondolat Kiadó, Budapest, 7–118.
- Nóbik Attila (2008): Neveléstörténeti tankönyvek az ötvenes években. In Pukánszky Béla (szerk.): *A neveléstörténet-írás új útjai*. Gondolat Kiadó, Budapest, 166–179.
- Romsics Ignác (1999): *Magyarország története a XX. században*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Simon József (1967): A szovjet nevelésügy hírforrásai Magyarországon a két világháború között. *Pedagógiai Szemle*, **17**. 11. 1037–1049.
- Szabolcs Éva (2006a) (szerk.): *Pedagógia és politika a XX. század második felében Magyarországon*. Eötvös József Kiadó, Budapest.
- Szabolcs Éva (2006b): „Pedagógiánk ...valóban népünk nevelőihez fog szólni” *Educatio*, **14**. 3. 609–622.

NŐK AZ ISKOLÁK ÉLÉN A 19. SZÁZADI MAGYARORSZÁGON

Hegedűs Judit

Ez a tanulmány¹ tisztelgés Mészáros István munkássága előtt, aki iskolatörténeti kutatásainál nemcsak a kronológiai szempontokat tartotta szem előtt, hanem az iskola belső világát is vizsgálta. Tanulmányomban arra vállalkoztam, hogy a 19. század végén tevékenykedő iskolai igazgatónők feladatait, működésük főbb területeit röviden bemutassam.

A női emancipáció egyik legfőbb területe az oktatásügy volt. 1869-ben Zirzen Jankát kinevezték az első állami tanítónőképző élére, ezzel elindult az a folyamat, melynek során a nők is egyre fontosabb szerepet kaptak az állami intézményes oktatás területén, a dualizmus korától kezdve elsősorban a tanítónőképzők és a felsőbb leányiskolák élére kerültek női vezetők.

AZ ISKOLAI IGAZGATÓNŐK FELADATAI

Az első iskolai igazgatónők feladatai igen szerteágazóak voltak a dualizmus korában. Ahhoz, hogy tudják irányítani intézményüket, meg kellett teremteniük a működésükhöz kapcsolódó feltételeket. Például *Eötvös József* nem csupán az intézet vezetésével bízta meg *Zirzen Jankát*, hanem a tanítónőképző megszervezésének nehézségei is rá hárultak. Legelső feladata az volt, hogy berendezze a tanítónőképző intézet számára kibérelt Novák-házat, amely Budán, az Alsó-bástyán állt. Itt nemcsak a tantermek berendezésére, padok, asztalok, tanszerek, táblák beszerzésére kellett gondolnia, hanem az internátus lakó- és háztartási helyiségeit is fel kellett szerelnie, hiszen „*az intézet nemcsak bejáró, hanem egyszersmind, legalább bizonyos számig, benlakó növendékek számára is volt tervezve*” (*Zirzen*, 1885. 5.). Ezenkívül a tanerő kiválasztása is *Zirzen Janka* feladata volt az intézeti élet belső rendjének, a házirendnek a megállapítása mellett. *Zirzen Jankához* hasonlóan *Győrött Kasztner Jankának*, *Kolozsvárott De Gerando Antoninának*, *Aradon Mársits Rozinának* is meg kellett küzdenie ezekkel a feladatokkal.

¹ A tanulmány a Hegedűs Judit (2002): *Iskolai igazgatónők a XIX. századi Magyarországon*. In Szabolcs Éva és Mann Miklós (szerk.): *Magyar neveléstörténeti tanulmányok: Új szempontok, új források*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest. 41–59. (Magyar neveléstörténeti tanulmányok) 2. kötetében megjelent írás átdolgozása.

A tárgyi feltételrendszer megteremtésén túl a működés kereteinek biztosításával is foglalkoztak az első igazgatónők: az intézményekbe járó növendékek létszámának emelkedésével egyre több lett az igazgatónők adminisztrációs kötelezettsége, például megszerkesztették az órarendet, elkészítették a munkabeosztást, meghatározták a tanulók napirendjét. Ha a szülők igényeltek magánórákat, akkor az igazgatónőknek kellett keresniük megfelelő tanárt. Az igazgatónők adminisztrációs feladatai közé tartozott az anyakönyvek vezetése, az ügyviteli könyvben a rendeletek nyilvántartása. Minden év végén leltárt kellett felvenniük a szertárakról, az intézményben található vagyontárgyakról. Az állami elemi tanító- és tanítónőképző-intézetek rendtartása (*Rendtartás*, 1899) előírta az igazgatóknak, hogy kötelesek vezetni az iskola krónikáját.

Az iskola vezetője volt az, aki tartotta a kapcsolatot az intézmény és a felsőbb hatóságok, a királyi tanfelügyelő, az igazgatótanács, illetve a vallás- és közoktatásügyi minisztérium között. Minden évben az igazgatónőknek jelentést kellett tenniük a tanfelügyelő útján a vallás- és közoktatásügyi miniszternek az iskola ügyeiről, gazdasági helyzetéről, a tantestületben történő változásokról, a növendékek egészségügyi állapotáról, magatartásáról és tanulmányi eredményeiről, illetve az iskolában történt fontos eseményekről, látogatásokról, kirándulásokról. Mindezek az információk megjelentek az iskola értesítőiben, melyek szerkesztője általában az igazgatónő, az igazgatóság volt. A jelentések mellett kérvények, felterjesztések útján érintkezett az iskola vezetősége a minisztériummal.

Az iskolai rendszabályokból igen sokat megtudhatunk arról, hogy az igazgatónőknek még milyen kötelességeik voltak. Az igazgatónőnek gondoskodnia kellett arról, hogy mindenkit értesítsenek a felvételtől, a beiratkozás idejéről és az iskolai év kezdetéről. A beiratkozásnál rendszerint jelen volt, és üdvözölte a hallgatókat. Az igazgatónőnek gondosan kellett ügyelnie azokra, akik nem a szüleinél laktak, és az internátusban sem kaptak helyet. Ha az igazgatónő személyes látogatás után nem tartotta megfelelőnek a szállást, a tanuló fejlődésére nézve károsnak vélte a környezetet, akkor joga volt *„megkövetelni, hogy a tanuló számára a lehető legrövidebb idő alatt más, megfelelőbb szállás fogadtassék”* (Katonáné, 1904. 94.).

Az igazgatónőnek kapcsolatban kellett lennie a szülőkkel, elküldte a növendék értesítőjét, illetve közölte a szülőkkel, ha bármilyen probléma volt a gyermekükkel, megbetegedett, igazolatlan órája volt, vagy a tanulmányi eredményei nem mutatkoztak megfelelőnek. Az igazgatónőnek tudnia kellett arról, és beleegyezését kellett adni ahhoz, hogy valaki iskolán kívüli társulatnak, egyesületnek a tagja legyen, illetve bármilyen felolvasáson, előadáson, táncmulatságon részt vehessen.

Az igazgatónőnek mindemellett tanítania is kellett. Nem volt nagy eltérés a különböző iskolatípusok igazgatónőinek óraszámjaiban. Például az aradi községi polgári leányiskola igazgatónője, *Simon Karolin* 1898-ban heti 14 órában tanított természettant, csillagászatot, földrajzot, háztartástant, tornát és gazdaságtant (*Simon*, 1899). Ugyanebben az évben a II. kerületi tanítónőképző intézet igazgatónője csupán 2 órával kevesebbet tanított. A szabadkai tanítónőképző intézet vezetője, *Hoffmann Amélie* pedig szintén heti 14 órában oktatta mindhárom évfolyamot pedagógiai tárgyakra (*Katonáné*, 1899; *Hoffmann*, 1899). Egyedül Zirzen Jankával kapcsolatban találtam olyan információt, hogy 1887-ben a miniszter felmentette a tanítás kötelessége alól.

Láthatjuk, hogy az igazgatónő munkája igen sokrétű volt: *„tiszte a nevelés és oktatás összhangú vezetése, a tanárok és tanítónők munkájának állandóan figyelemmel kísérése, a netalán felmerülő hiányok orvoslása. Neki jutott a legfontosabb teendő; ő tekintheti át az egész iskola működését; az ő kezében futnak össze a bonyolult szervezet összes szálai. Az igazgató arravalósága s lelkiismeretes kötelességteljesítése az iskola eredményes működésének legjobb biztosítéka”* (Szuppán, 1896. 70.).

ÍRÓI MUNKÁSSÁGUK

Az igazgatónők többsége gyakorlati tevékenysége révén szerzett tapasztalatait írásban is megosztotta a *Nemzeti Nőnevelés* olvasóival. A *Nemzeti Nőnevelésen* kívül a *Magyar Tanítónőképzőben*, a *Magyar Paedagógiában*, a korszak tudományos életének kiemelkedő orgánumaiban is jelentek meg cikkeik, tanulmányaik. A szakmai folyóiratokban megjelenő cikkek mellett többen önálló könyveket is írtak.

Munkásságuk egyik fő területe az iskolatörténeti írások készítése volt. Tudjuk, hogy az igazgatók feladatai közé tartozott az intézet krónikáinak vezetése, minden év végén jelentést kellett írniuk az iskolájuk állapotáról. Mindez alapot nyújtott ahhoz, hogy egy-egy jubileum alkalmával vagy cikkben vagy pedig rövidebb könyvben beszámoljanak iskolájuk, intézetük történetéről és jelenlegi állapotáról. Például *Zirzen Janka* 1874-ben állította össze a budapesti VI. kerületi állami tanítónőképző-intézet múltját és jelenét. Ezt a művét bővítette ki 1885-ben az elmúlt tizenegy év történetével. (Zirzen Jankának ez volt az egyetlen műve). A II. kerületi tanítónőképző történetét *Katonáné Thuránszky Irén* írta meg, míg a győri tanítónőképző intézet történetével *Lázárné Kasztner Janka* foglalkozott. Lázárné Kasztner Janka győri és kolozsvári működése után az Állami Erzsébet Nőiskola vezetőjeként a VI. kerületi tanítónőképző történetével ismer-

tette meg az érdeklődőket (*Kasztner*, 1908). Ezekben a munkákban rendszerint kitértek az iskola, az intézet alakulásának körülményeire, hangsúlyozva azt, hogy milyen nehézségekkel kellett megküzdeniük. Majd az egyes évek történéseit, a tantestületben történt változásokat, az iskolát érintő miniszteri rendeleteket mutatták be. Az iskola történetével foglalkozó írásokat a minden évben kiadott értesítők rövid összefoglalásának lehet tekinteni, hiszen mindezek az információk ott is megjelentek.

A gyakorlati tapasztalataikból kiinduló, a különböző tantárgyak tanításával kapcsolatos műveik mellett olyan kérdésekkel is foglalkoztak, amelyek az iskolai élet mozzanatait, problémáit emelték ki, illetve munkáikból megismerkedhünk az általuk elképzelt „ideális pedagógussal”. Ha megnézzük az igazgatónők módszertani írásait, akkor szinte valamennyi tantárgy tanításához olvashatunk jó tanácsot. *Lázárné Kasztner Janka* a Nemzeti Nőnevelésben megjelent cikkében a fogalmazás tanításáról értekezett (*Kasztner*, 1880), míg *Kalocsa Róza* a kertészet jelentőségét hangsúlyozta a Néptanítók Lapjában megjelent tanulmányával (*Kalocsa*, 1881). *Mársits Rozina* jóval megelőzte korát a leányok szünidei foglalkoztatásáról írott cikkével, melyben kiemelte, hogy a szünet ne legyen „teljes kéthavi tétlenség és mulatozás” (*Mársits*, 1889). Az egyik legtöbbet publikáló igazgatónő De Gerando Antonina volt, akinek nevéhez sok cikk és könyv fűződik. *Geöcze Sarolta* brassói évei alatt az egészségügyi oktatással foglalkozott részletesen, az iskola értesítőjében több tanulmányt is írt ezzel kapcsolatban. A későbbiek során is megmaradt a természettudományok tanítási módszertanánál, és a számtani ismeretek fontosságát hangoztatta a *Nemzeti Nőnevelésben* megjelent cikkében.²

Elméleti jellegű hosszabb munkát két igazgatónő írt: De Gerando Antonina és a későbbi nemzedékhez tartozó Geöcze Sarolta. Kettejük munkássága között van különbség: a kolozsvári igazgatónő elsősorban gyakorlati tapasztalataiból próbált – kritizálói szerint kevés sikerrel – elméletet „gyártani”, míg Geöcze Sarolta erős elméleti, nemcsak pedagógiai, hanem szociológiai ismeretek birtokában tárta fel többek között az akarat, az erkölcs nevelésének problémáit. Az elméleti jellegű írások közül De Gerando Antonina *Neveléstan* című könyve emelkedik ki, mely kritizálói szerint „nem neveléstudományi szakmunka” (*Nemzeti Nőnevelés*, 1881. 206.), mégis hangsúlyozni kell szerepét a magyar neveléstörténetben. Ez volt az első olyan neveléstan könyv, amelyet nő írt. Nem elvont elméletekkel foglalkozott, hanem „életrevaló szabályokat” (*De Gerando*, 1881. 15.)

² Geöcze Sarolta műveinek felsorolását lásd Deák Gyula (1942): *Polgári iskolai tró-tanárok élete és munkái*. Budapest.

adott, abból indult ki, hogy az anyák számára használható kézikönyvet adjon. Írt az egészséges táplálkozásról, a mozgás fontosságáról. A könyv második része már inkább a nevelés fogalmával, feladataival és céljaival foglalkozik. Szerinte „...nevelni az anyyi, mint a gyermeknek minden tehetségét harmonikusan fejleszteni, vagy legalább elősegíteni, hogy minden tehetsége harmonikusan fejlődjék, hogy minél hamarabb tudja önmagát vezetni; hogy kívánja, magamagától, mindenben a tökélyt elérni. Tudjon gondolkodni, szeretni, akarni, teremteni...” (De Gerando, 1909. 105.). Érdekes, hogy Geöcze Sarolta *Az akarat nevelése* c. könyvéről megjelent kritikában is ugyanazt rótták fel, mint De Gerando Antoninának: „... nem szakemberek – annak nem elég mély – hanem a nagyközönség számára készült... A mű sok elismert jó gyakorlati tanáccsal szolgál s nagy érdeme, hogy a figyelmet ily nagyjelentőségű kérdésre tereli” (Nemzeti Nőnevelés, 1901. 455.).

Fontos kiemelniük az igazgatónők által írt tankönyveket, hiszen szinte majdnem mindegyikük foglalkozott tankönyvírással. Az igazgatónők betartották a De Gerando Antonina által megfogalmazott alapelveket, melyeket a tankönyvek írásánál szem előtt kell tartani. Az alapelvek közül az egyik legfontosabb, hogy mindent a lehető legkevesebb szóval és legvilágosabban fejezzenek ki, rövid mondatokban megfogalmazva. A legtöbben a háztartástan tantárgyhoz írtak könyvet, ezek közül is kiemelkedik Thuránszky Irén könyve, mely számos kiadást ért meg. Kalocsa Rózáról³ viszonylag keveset tudunk, holott írói munkássága kiemelkedő volt az igazgatónők között. Tankönyvei közül az 1865-ben megjelent irálytannal foglalkozó írás volt meghatározó. Kalocsa Róza közvetlen stílusban íródott tankönyvében az alapfogalmakat játékos formában ismertette, majd példák és kérdések segítségével próbálta elmélyíteni a növendékek ismereteit.

A szakmai munkák mellett többük tollából jelentek meg olyan írások, melyeket a szépirodalom körébe lehet sorolni. Ha átnézzük munkáikat, akkor elsősorban fordításokkal, fiatalok számára íródott színpadi művekkel találkozhatunk, illetve utazási élményeiket is közzétették. Még egy kategóriát kell hangsúlyozni az irodalmi munkásságukon belül, mégpedig a folyóiratok szerkesztését. Szinte valamennyi igazgatónő nagyon jól beszélt több nyelven, talán ezzel magyarázható az, hogy elsősorban idegen nyelvű ifjúsági regények, történetek fordításával foglalkoztak. Ha megnézzük például Kalocsa Róza irodalmi munkásságát, lát-

³ 1838 februárjában született Kovácsházán. Édesapja, aki szintén pedagógusként dolgozott, gondos nevelésben részesítette lányát. Kalocsa Róza pályafutását nevelőnőként kezdte, négy éven át Pesten nevelőnősködött, majd 1864-től 1875-ig a pesti református felső leányiskola igazgatónőjeként dolgozott. Ezután öt éven át állt a szatmárnémeti református leánynevelő intézet élén. A következő években Újpestre, Ceglédre, majd a somorjai állami polgári leányiskolához került. Utolsó működési helye a debreceni református felsőbb leányiskola volt.

hatjuk, hogy több regényt fordított le németről magyarra. Szintén német nyelvű ifjúsági regények történeteivel ismertette meg a magyar ifjúságot Lázárné Kasztner Janka. Francia nyelvű regényeket De Gerando Antonina és Geöcze Sarolta ültetett át magyar nyelvre. Ők már nemcsak ifjúsági irodalmat fordítottak, hanem tudományos műveket is. De Gerando Antonina a család barátjának, Michelet-nek a francia forradalomról szóló könyvével foglalkozott, míg Geöcze Sarolta természettudománnyal, néprajzzal kapcsolatos könyveket tett hozzáférhetővé magyar olvasók számára is. A másik kategória, melyben igen sok mű született az igazgatónőktől, az ifjúsági regényeké és a színpadi műveké. Az igazgatónők szépirodalmi munkásságán belül kiemelkednek az utazásairól írott beszámolók. Ezek között is meg kell említeni Uhrl Józst, aki 1888-ban a pozsonyi Toldi-körben tartott előadást római utazásáról, majd ugyanebben az évben megjelent beszámolója *Nápoly, Pompeji, Florencz* címmel. Kalocsa Rózát kora a gyermekirodalom legfőbb művelőjének tartotta. Valóban nagyon sok, gyermekeknek, fiataloknak szóló regénye, meséje, színdarabja jelent meg. Írói pályáját a *Családi Kör* c. folyóiratnál kezdte el, majd írt Arany *Koszorújába*, különböző gyermeklapokba. Nevéhez fűződik több ifjúsági folyóirat szerkesztése (*Méhecske, Leányvilág*). A folyóirat szerkesztők között szólni kell még *Vargyas Endréné, Petz Vilma* győri leányiskolai igazgatónőről, aki miután nyugdíjba vonult, 1909-ben kiadta a *Magyar Hölgykoszorú* című folyóiratot. Ez a folyóirat családi, háztartási és társadalmi feladatokról szólt.

Az igazgatónők fontos szerepet töltek be a nőmozgalomban: szinte mind-egyikük írt a nők helyzetéről, a női természetről. Igen fontos szerepük volt a nőmozgalomban, a nőnevelés megerősítésében, különösen De Gerando Antonina és Geöcze Sarolta szerepét érdemes kiemelni.

A KÖZÉLETBEN BETÖLTÖTT SZEREPÜK

Magyarországon a női tagokkal alakult szervezetek első hulláma a reformkorra, illetve az azt megelőző néhány évtizedre tehető: arisztokrata nők alakítottak jótékony egyleteket vagy nőegyleteket. A jótékony egyesületek céljait az „anyai keretben” fogalmazták meg, hangsúlyt fektetve a nők anyai, családmegtartó szerepére. Ugyanakkor ezt összekapcsolták a nemzet jólétével is. Ezzel párhuzamosan szerveződtek a nőket tömörítő vallási egyesületek. Céljaikat szintén az „anyai keretben” fogalmazták meg, ehhez hozzátéve a vallásos misszió céljait is. A 19. század végére a nőegyleti munkában való részvétel elvárt, presztízst adó tevékenységgé vált a magyar nőtársadalom felső rétegeiben.

Az igazgatónők a társadalomban igen előkelő helyet foglaltak el. Tőlük nemcsak azt várták el, hogy iskolájukat jól vezessék, hanem a közéletben is aktívan szerepet kellett vállalniuk. Társadalmi tevékenységük fokozódása azzal is magyarázható, hogy a megnövekedett létszámú tanítónőkkel szembeni negatív megkülönböztetés miatt érdekvédelmi feladatokat is el kellett látniuk.

A nők és így az igazgatónők közéleti szereplésének egyik legfontosabb színterei az egyesületek voltak. 1891-ben Bereczki Sándor szerint 50 különböző nőegylet működött (Bereczki, 1984). Voltak azonban olyan egyesületek, amelyek elutasították a női tagok részvételét, így például a Kisfaludy Társaság, amely azt mondta: „*nő a társaság tagja nem lehet, női Kisfaludyak nem születnek*” (Geöcze, 1899. 49.).

A különböző egyesületek jelentőségéről De Gerando Antonina hosszasan értekezett a *Női élet* c. munkájában. Felhívta a figyelmet arra a tényre, hogy túl sok olyan egyesület működik, mely alig tud eredményt felmutatni, és működése kimerül a külsőségek betartásában: „*Mert többé-kevésbé mind kis országgyűlések akarnak lenni. Megválasztják az elnököt, alelnököt, választmányi tagokat, jegyzőt. Jegyzőkönyvet vezetnek, dictiókat tartanak, a lehető legnagyobb ünnepélyességgel. Harmadfél óráig tanácskoznak azon, a mit öt perc alatt el lehetne igazítani. És az erők legnagyobb részét ezen szertartásos formákra vesztegetik. 3-4 ember dolgozik valóban, a többi csak nagy ünnepélyesen és szertartásosan ülészik, dictiózik vagy teszi magát mintha a többiek hallgatné, országgyűlést játszik*” (De Gerando, 1892. 191.).

A kolozsvári igazgatónő szerint nem elegendők a jótékony egyletek, a jótékonykodás mellett még más célok is kitűzhetnének maguk elé. Így például munkát szerezhetnének azoknak, akik szeretnének dolgozni, vagy betegápolónőket nevelhetnének. A felnőtteken kívül a gyermekvédelemre is gondolt, az elhagyott gyermekekre, a szegény sorsú anyákra. Összefoglalva, De Gerando olyan egyesületek működését tartotta szükségesnek, amelyek valóban az elesettekért, az igazságtalanságok ellen küzdenek, „*nem annyira pénzbeli áldozatok árán, mint inkább személyes erkölcsi befolyás, személyes fáradozás, személyes érintkezés útján, hogy kiki személyesen tegyen ki önmagáért és érezze az áldásos tevékenység jótékony hatását, mely csak akkor áldásos önmagára és másokra nézve is, ha azt magunk visszük véghez, buzgalommal, odaadással*” (De Gerando, 1892. 191.).

Természetesen a sokféle egyesület között voltak olyanok, melyek igen sokat tettek a nőnevelés területén. A magyar tanítónők országos mozgalma, a *Mária Dorothea Egyesület* két fő céllal jött létre 1885-ben:⁴ egyrészt segíteni akart

⁴ Bereczki Sándor helytelenül 1884-re teszi az alapítás idejét, holott a Mária Dorothea Egyesület saját tájékoztatófüzete is az 1885-ös évet jelölte meg. Bereczki Sándor (1984): A tanítónők részvétele az egyesületi életben, szervezeteik Magyarországon az 1868–1945-ös években. In

a rászorult pályatársakon, az elesett, özvegy, támasz nélkül maradt tanítónőkön. Másrészt szakmai céljuk is volt: a tanítónői hivatás tökéletesítésén akartak dolgozni az egyesület tagjai. Az egyesület alapeszméjének megfelelően igyekezett a tanítással és neveléssel foglalkozó magyar nőket egyesíteni, s anyagi és szellemi érdekeik javulását előmozdítani. Hosszú küzdelmek árán, 1889. december 12-én, sikerült megnyitni az „Otthont”, melynek állandó lakói az Egyesület tájékoztatója szerint a „*magyar honos nyugdíjas és működő tanítónői és nevelőnői*” közül kerültek ki. Ugyan kellett némi pénzt fizetniük az itt lakóknak, azonban az Otthon fenntartása az Egyesületre hárult. Ennek érdekében *Zirzen Janka* vezetésével „*gyűjtő-bizottság*» alakult, melynek fő feladata az adományok gyűjtése lett: *gyűjtőíveket küldtek szét*» *Az örök szeretet nevében*» s *Zirzen Janka a levelek százait írta országszerte tanítványainak, jó barátainak, a mozgalom támogatására kérve, a gyűjtésre bízta őket*» (Sebestyénné, 1910. 204.).⁵ A gyűjtőíveken gyakran lehetett találkozni ismerős nevekkel: *De Gerando Antonina*, *Mársits Rozina*, *Wollmann Elma*, aki a pozsonyi tanítónőképzőnek volt igazgatója. A Mária Dorothea Egyesületen belül megalakult a tanítónői szakosztály, mely a másik fő feladat teljesítésére, a tanítónők és nevelőnők szellemi érdekeinek előmozdítására vállalkozott. Minden hónapban tartottak előadásokat olyan témakörökben, melyek számottevő érdeklődésre számíhattak a tanítónők körében. Így például beszámoltak a külföldi útjaikon szerzett tapasztalataikról, a nők helyzetéről és jogairól, valamint módszertani cikkeik is megjelentek. Az előadók között találhatjuk – többek között – Geöcze Saroltát és De Gerando Antoninát. A Mária Dorothea Egyesületnek megalakultak a vidéki körei, szám szerint négy vidéki kör működéséről vannak adataink, ezek az Erdélyrészi Kör, az Újvidéki Kör, a Győri Kör és a Fiumei Kör. Élükön rendszerint a vidéki igazgatónők álltak.

A jótékonyági egyesületek mellett a szakmai társaságok tagjai között is találkozhatunk igazgatónőkkel. Közülük többen (például Geöcze Sarolta) tagjai voltak a *Magyar Paedagógiai Társaságnak*, ahol elismerték és támogatták munkásságukat. Az egyesületeken, társaságokon belül az igazgatónők gyakran tartottak előadásokat, gondoljunk csak a Mária Dorothea Egyesületre. Sokszor a különböző egyesületeknek köszönhették, hogy kijuthattak külföldre, kongresszusokra, és figyelemmel követhették a hazánk határain túli nőmozgalmakat. Úgy hiszem, ezek az egyesületek és az ott dolgozó igazgatónők nagyban hozzájárultak a hazai nőnevelés ügyének fejlődéséhez.

Balogh László (szerk.): *Neveléstörténeti füzetek*. 1. OPKM, Budapest. 91–103. V. ö. Tájékoztató a Mária Dorothea Egyesületről és a Magyar Tanítónők Otthonáról. Az Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum irattárából D 85 210.1.

⁵ Sebestyénné Stetina Ilona (1910), i. m. 204.

AZ IGAZGATÓNŐK TÚLTERHELTSÉGE

Áttekintve az igazgatónők feladatait, kötelességeit, azonnal feltűnik, mennyire nehéz lehetett helytállniuk. Egyrészt meg kellett felelniük az iskola, gyakran az internátus élén is, másrészt pedig jó kapcsolatot kellett kialakítaniuk a szülőkkel, a növendékekkel és nem utolsósorban a felsőbb hatóságokkal.

Mindezen feladatok gyakran megviselték az igazgatónők egészségét. Fennmaradt Geöcze Saroltának több olyan kérvénye, amelyekben szabadságot kért a vallás- és közoktatásügyi minisztertől. Ezekben rendszerint azzal érvelt, hogy az iskolai év megfeszített munkája annyira megviselte, hogy szüksége van levegőváltásra. Az alábbi kérvényből megtudhatjuk azt is, hogy az igazgatónő nemcsak a kötelező munkáknak tett eleget, hanem ügyelt a növendékek egészségügyi állapotára is:

„Nagyméltóságú Miniszter Úr! Kegyelmes Uram!

Közeledvén a husvéti szünet, legyen szabad engedélyt kérnem arra, hogy azt egészségem teljes helyreállítása végett a fővárostól távol tölthessem... Ugyanis februárban az influenzát az internátusi növendékektől elkaptam s azt nem heverhettem ki teljesen, mert ép, mikor magam is lábbadozó voltam, akkor volt az internátusban is legtöbb influenzásunk, köztük két súlyos beteg kiket nem hagyhattam magukra s így még félig betegen kellett fölkelnem, köztük lennem és mindenben intézkednem. Ez és az értük való, betekig tartó sok gond megviselt.”⁶

Természetesen, ha az igazgatónő szabadságra ment, akkor mindig gondoskodott helyettesítésről, s emellett – amennyiben szükséges volt – szünete alatt is rendelkezésre állt. Az igazgató 2-3 napra csak a tanfelügyelő engedélyével mehetett szabadságra, három napon túl a tanfelügyelő javaslatára a miniszter adhatja meg az engedélyt. Az igazgató a rendtartás szerint hatheti szabadságra jogosult.

A közvélemény, illetve a tanárkollégák is elismerték az iskolaigazgatók túlterheltségét. Többen, köztük Nagy László, is megfogalmazta, hogy az adminisztrációs teendőik miatt, szinte alig jut idő másra: *„Az igazgatók hatóságaik által az adminisztratív ügyek pontos elvégzésére szorítottván, ez irányú elfoglaltságuknak rendszeren a növendékeknek a szó szoros értelmében vett nevelése esik áldozatul”* (Nagy, 1899. 397).

⁶ Geöcze Sarolta szabadságot kér, 1911. márczius 27. 234. szám/1911. MOL K szekció 502. 131. cs.

BEFEJEZŐ GONDOLATOK

Nemcsak a közvélemény, hanem a kormány is elismerte az igazgatónők érdemeit, erről tanúskodnak mindazok a kitüntetések, melyeket munkájuk során kaptak, azok az ünnepségek, melyeket tiszteletükre rendeztek. A társadalom, a közvélemény és a volt tanítványok rendszerint hálásan emlékeztek vissza tanítónőikre, igazgatónőikre, akiknek neve gyakran már életükben fogalommal vált. Számos más visszaemlékezést idézhetnék, de – a névtől eltekintve – mindenütt hasonló gondolatok fogalmazódtak meg: a szeretet nevében a volt tanítványok és a város kegyelettel emlékeztek rájuk. A méltatott igazgatónők tulajdonságai közül rendszerint a jóságot, az emberszeretetet, az önzetlenséget és az „anyai” szigorúságot emelték ki.

FELHASZNÁLT FORRÁSOK

- Az állami elemi tanító- és tanítónőképző-intézetek rendtartása és képesítő vizsgálati szabályzata.* Magyar Tanítóképző, 1899.
- Bereczki Sándor (1984): A tanítónők részvétele az egyesületi életben, szervezeteik Magyarországon az 1868–1945-ös években. In Balogh László (szerk.): *Neveléstörténeti füzetek*. 1. OPKM, Budapest. 91–103.
- De Gerando Antonina (1881): *Neveléstan*. Kolozsvár.
- De Gerando Antonina (1892): *Női élet*. Kolozsvár.
- De Gerando Antonina (1909): Nevelés az iskolában. *Nemzeti Nénevelés*, 105–109.
- Deák Gyula (1942): *Polgári iskolai író-tanárok élete és munkái*. Budapest.
- Geöcze Sarolta (1899): A nő a modern társadalomban I. *Nemzeti Nénevelés*, 49–56.
- Hoffmann Amélie (1899) (szerk.): *A szabadkai m. kir. áll. tanítónőképző-intézet értesítője az 1898–99-ik tanévről*. Szabadka.
- K. Thuránszky Irén (1900): *Háztartástan és gazdaságtan*. Budapest.
- Kalocsa Róza (1865): *Nönövendékek irálytana*. Pest.
- Kalocsa Róza (1881): A kertészet a leányok nevelésében. *Néptanítók Lapja*, 14. sz. 5–8.
- Kasztner Janka (1880): A fogalmazás tanításáról. *Nemzeti Nénevelés*, 292–297.
- Kasztner Janka (1908) (szerk.): *Állami Erzsébet Nőiskola*. Budapest.
- Katonáné Thuránszky Irén (1899) (szerk.): *A Budapesti II. kerületi állami tanítónő- és nevelőnőképző intézet értesítője az 1898/99. évről*. Budapest.
- Katonáné Thuránszky Irén (1904) (szerk.): *A Budapesti II. kerületi állami tanítónő- és nevelőnőképző intézet értesítője az 1902/903. évről*. Budapest.

- Mársits Rozin (1889): Leányaink a szünidőben. *Nemzeti Nőnevelés*, 332–337.
- Nagy László (1899): *A tanítóképző-intézetek igazgatása*. Magyar Tanítóképző, 394–398.
- Sebestyénné Stetina Ilona (1910): A Mária Dorothea Egyesület. *Nemzeti Nőnevelés*, 199–210.
- Simon Karolin (1899, közli): *Arad sz. kir. város államilag segélyezett községi polgári leányiskolájának értesítője az 1898–99. tanévről*. Arad.
- Szuppán Vilmos (1896): *A magyar felsőbb leányiskolák múltja és jelene*. Budapest.
- Zirzen Janka (1885, állította össze): *A budapesti VI. ker. állami tanítónőképző-intézet és a vele kapcsolatos gyakorló-iskola (leánynevelő-intézet) múltja és jelene. (1869–1885)* Franklin, Budapest.

FELHASZNÁLT IRODALOM

- Hegedűs Judit (2002): Iskolai igazgatónők a XIX. századi Magyarországon. In Szabolcs Éva és Mann Miklós (szerk.): *Magyar neveléstörténeti tanulmányok: Új szempontok, új források*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest. 41–59.

EGY PÁRATLAN GYEREKKORTÖRTÉNETI FORRÁS A RENESZÁNSZ KORBÓL: VIVES LATIN NYELVKÖNYVE

Kéri Katalin

VIVES ÉS ÉLETMŰVE A HAZAI NEVELÉSTÖRTÉNET-ÍRÁSBAN

A humanizmus pedagógiai törekvései régóta a neveléstörténeti kutatások egyik fókuszpontját jelentik. A forráskutatásokra alapozott elemzések bemutatják a korabeli szerzők, nevelők, iskolaszervezők életútjának főbb lépéseit, és számos problémátörténeti csomópont is kiemelésre került az elmúlt évtizedek vizsgálataiban. Ezek között az akkori időszak újszerűnek számító nevelési-oktatási módszerei fontos kutatási területet jelentenek. Juan Luis Vives (1492–1540) gazdag életművének bemutatása Európa-szerte a neveléstörténeti kánon része: személye pedagógiai rendszeralkotóként, a keresztény nőnevelést fontos művel segítő szerzőként és a latin nyelvtanulás megújítójaként is figyelmet érdemel. 1539-ben kiadott és sok száz későbbi kiadást megért, a földrajzi felfedezések nyomán nem csupán kontinensünkön, hanem világszerte használt latin dialógusgyűjteménye a reneszánsz kori gyermekkortörténet egyedülálló és nagyon érdekes, rendkívül adatgazdag írott forrása. A műnek máig nem létezik magyar fordítása, pedig pedagógiai módszertani, tankönyvtörténeti értelemben is páratlan ez a korabeli kötet.

Magyarországon már a 16–17. században is ismert volt a pontos és veretes latin nyelven író, valenciai származású Vives neve és több műve. Pázmány Péter (1570–1637) a *Mint kell keresztényen leányt nevelni?* című prédikációja elkészítésekor például biztosan támaszkodott a spanyol humanista lánynevelésről írott gondolataira (*H. Kakucska*, 1985). A 18. századtól hazánkban is többször születtek műveiről, azok részleteiről fordítások, elemzések, és nevével rendszeresen találkozhatunk a neveléstörténeti kézikönyvekben és pedagógiai lexikonokban. A *renaissancékori nevelés története* című könyvében Fináczy Ernő is ismertette Vives nőnevelési gondolatait, az eredeti, latin nyelvű forrásszövegekre támaszkodva.¹ Kornis Gyula 1927-ben publikált, *A magyar művelődés eszményei 1777–1848*

¹ Megjegyzés: Fináczy lábjegyzetében azt jelezte, hogy a *De institutione feminae christianae* című – 1935-ig magyar fordításban nem olvasható – munka 1540-es bázeli kiadását használta.

című művének második kötetében, „A régi magyar leánynevelés” című terjedelmes fejezetben szintén írt Vives nőnevelési gondolatairól (*Kornis*, 1927).

Péter János erdélyi latin nyelvtanár 1935-ben jelentette meg Kézdivásárhelyen Juan Luis Vives válogatott pedagógiai munkáit (*Péter*, 1935), benne a középkori keresztény nőeszményt leíró, a fentebb említett, korábbi szerzők által már többször bemutatott *A keresztény nő neveléséről* című művel. Ugyanő készített elemzést – számos latinból átültetett forrásrészlettel – Erasmus nevelési elképzeléseiről, benne külön a lánynevelésről szóló fejezettel (*Péter*, 1911). Újabban H. Kakucska Mária és jelen tanulmány szerzője foglalkozott több írásában is Vives életművének pedagógiai tartalmával (*H. Kakucska*, 1985, 2007, 2013; *Kéri*, 1993, 1995, 1997).

A NYELVKÖNYVÍRÓRÓL

Juan Luis Vives 1492-ben született Valenciában, gyermek- és ifjúkorát szülővárosában töltötte, ám csak nagyon keveset tudhatunk arról, hogy milyen körülmények között. Édesapja Filopono mester iskolájába íratta be a tehetséges kisgyermeket, azután pedig az Estudi Generalba ment, mely 1500 januárjában nyitotta meg kapuit. Vives itt különösen a latin nyelvben művelte magát, tanára Jeromos Amiguet volt, emellett görögül tanult Bernardo de Navarrótól. Valenciái diákévei alatt Vives nemcsak humán tudományokat, de jogot is hallgatott (*Porto-Bompiani*, 1973. 936.). 1509-ben Vives Párizsba ment, és a Sorbonne-on folytatta tanulmányait. Az ifjút a francia fővárosban is skolasztikus oktatási módszerek várták, melyek ellen már hazájában is lázadott. Három évet töltött Párizsban, ahol elsősorban filozófiát hallgatott, különösen a spanyol nominalisták érdekelték. Tanult még retorikát, jogot, természettudományokat, és Dullardus vezetésével jártasságot szerzett az irodalomban (*Guy*, 1985. 74–75.). A Valenciában családját üldöző inkvizíció miatt nem tért többé vissza szülőföldjére, 1512-ben Párizsból Flandriába ment, és ott előbb Brugge, majd 1516-tól Leuven városában élte le élete nagyobb részét (angliai kitérőkkel).

Leuvenben először Guillermo de Croy nevelője volt, az 1519-es év pedig már az egyetem katedróján találta – fiatal kora ellenére addigra már ismert volt tudós körökben: tanító célzatú szónoklatai és egyéb írásai elismertté tették, szókimondására és ékes latinságára még Erasmus és Morus is felfigyelt. Itt, Leuvenben ismerkedett meg Erasmusszal, akihez élete végéig szoros barátság fűzte. Számos levél tanúskodik barátságukról, melynek alapja a hasonló gondolkodásmódjuk volt, a skolasztikus pedantériával szembeni ellenállásuk, valamint az új módszerek keresése, a latin nyelv helyes használatáért való harc. Tanított egyetemeken,

és nevelte mások kisgyermekait. Tanítványai között volt Margarita Valladaura, akit később feleségül vett, valamint V. Károly fia, Fülöp herceg, Montjoy Vilmos és az angol királykisasszony, Tudor Mária. Barátja volt Erasmus mellett Thomas Morus, Guillaume Budé, Thomas Wolsey és VIII. Henrik első felesége, Aragóniai Katalin. Erasmus és Budé mellett kortársai őt tartották a humanista triumvirátus harmadik tagjának. 1540-ben Brédában érte utol a halál. (Keresztény hitre áttért, zsidó származású családja történetéről, Vives életéről részletesebben lásd *Kéri*, 1993. 3–11.) A filozófiatörténészek Bacon és Descartes előfutárának tartják (*Prat*, 1981. 6.), pedagógiai rendszeralkotóként pedig egyértelműen Comenius elődjének tekinthető, aki műveiben többször hivatkozott is rá. Nyelvészeti munkái kapcsán a nagy salamancai grammatikus, Brocense (Francisco Sánchez de las Brozas) emelhető ki a követői közül.



1. ábra. Vives portréja

VIVES LATIN NYELVTANULÁSHOZ KÉSZÍTETT KÖNYVE

Vives, aki valamennyi művét latinul írta, nagyon termékeny tollú szerző volt, és korának Európájában könyvei, értekezései, levelezése nagy hatást gyakoroltak a művelt humanistákra, különösen filozófiai, pedagógiai és nyelvtudományi írásai. Műveinek hatása későbbi korokban is jól kimutatható (például Locke, Bacon, Comenius, Fénelon, Rousseau életművében), és jelentős részük forrásként használható a korabeli Nyugat-Európa általa bejárt, különböző tájainak bemutatásához, az eltérő korosztályok életének felidézéséhez. Magyarul csak kevés műve jelent meg, első ízben 1779-ben – Szlávay Pál átültetésében – a *Bölcsességhez vezető út* (Szlávay, 1779), 1935-ben pedig Péter János fordításai (*Péter*, 1935). Vives pedagógiai munkásságának egyik sarkkővét jelentik a nyelvtanításról és nyelvekről írott értekezései, tankönyvei. A kisgyermekkor szerinte az anyanyelv helyes elsajátításának ideje. A nélkülözhetetlennek tartott latin nyelv tanulásának megkezdését hétéves kortól képzelte el. Miként a reneszánsz kor számos gondolkodója, úgy Vives is az eredeti források tanulmányozásában látta a világ megismerésének kulcsát. Több humanistával együtt ő is fáradozott ezért olyan szövegválogatások

és nyelvi segédkönyvek összeállításán, melyek megkönnyíthetik a latin nyelv elsajátítását. Vives, aki kortársaihoz hasonlóan helytelennek vélte a megcsontosodott skolasztikus módszereket, életszerű és sokoldalú ismeretszerzésre vágyott. Bár több írásában fejtegette a latin nyelv fontosságát, ennél jóval messzebb jutott. Kiemelte – az elsők között Európában – az anyanyelven való tanítás jelentőségét. Mivel a nyelvet úgy tekintette, mint a kultúrák közötti közeledés lehetséges eszközt, katalán elődjéhez, Raimundus Lullushoz hasonlóan a latin mellett Vives az arab nyelv tanulását is javasolta. Hitt abban, hogy muszlimok és keresztények békét köthetnének, és sorsukat egyesíthetnék, ha volna egy olyan nyelv, amelyet mindkét fél ismer. Az ógörög és a héber, mint a Biblia eredeti szövegeinek olvasását lehetővé tevő nyelvek, szintén kiemelt helyen szerepeltek írásaiban. *A tanulmányok rendszeréről* című terjedelmes pedagógiai munkájában lépésről lépésre leírta az általa helyesnek tartott nyelvtanítás menetét (Péter, 1935. 66–71.).

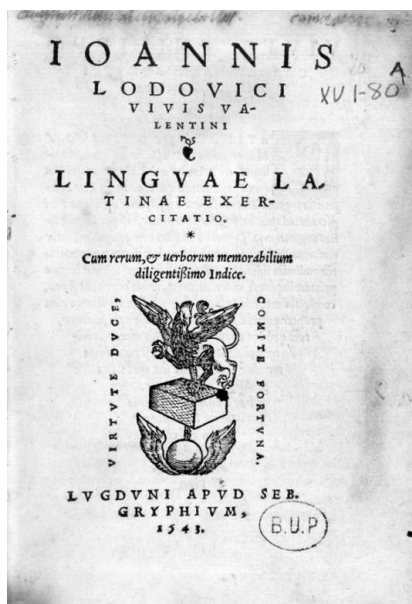
1538-ban Vives megírta élvezetes és pergő dialektusokból álló nyelvkönyvét, a *Linguae latinae exercitatio* (Latin nyelvi gyakorlatok) című művet. A kötetet V. Károly császár tizenegy éves fiának, Fülöp hercegnek ajánlotta. A könyv bizonyos szempontból válasz volt Erasmus 1518-ban írott *Colloquia* című, eredetileg 70 oldalas nyelvkönyvére, melyet a szerző annyiszor kibővített, hogy a végén a csaknem 1000 oldalasra bővült kötetet már nem lehetett tankönyvként használni (Péter, 1911. 45.; González és Rodríguez, 1999. 60.). Vives szerint Erasmus „beszélgetései” túl csípősek, ironikusak voltak, és ezért vajmi kevéssé segítettek a gyerekek erkölcsi nevelését és nyelvtanulását. Ő maga világos és egyszerű stílusban, kifejezetten a gyermekek fejlettségi szintjéhez igazítva készítette el dialógusgyűjteményét. Mindez persze Vives eltérő habitusából is következett, hiszen míg Erasmus energikus, éles nyelvű férfiú volt, a valenciai humanistát mézszavúnak („doctor mellifluus”-nak) hívták, csendes és visszahúzódo embernek ismerték kortársai (Guy, 1985. 79.). A kutatások szerint a párbeszédnek nagyobb része már 1523-ban készen állt, és azokat később egészítette ki, illetve az 1530-as évek történéseit beemelve aktualizálta is a szerző (González és Rodríguez, 1999. 55.).

Vives nyelvoktatási módszerei messze előremutatóak voltak, sokáig alig talált követőkre Európában az az elgondolása, hogy elsősorban beszédcentrikusan, és csak másodsorban a nyelvtani szabályokra ügyelve kell idegen nyelvet tanítani. Az ő koráig a nyelvtanítás legfőbb célja a régi szerzők nyelvi fordulatainak, veretes szövegeinek megtanulása, utánzása volt. A humanizmus idején már több szerző szorgalmazta és kezdte meg a nyelvtanítás megújítását, például a spanyol Nebrija vagy a flamand Despauterius. Megújultak a korábbi levélgyűjtemények is, de mindemellett szinte töretlen volt a régi klasszikusok kiadása. Vives *Dialógusok* című művéről jeles kutatója, Watson azt írta, hogy a spanyol humanista

korában egyetlen olyan latin nyelvkönyv sem létezett, mely ezt a praktikus tan-könyvet tartalmában, újszerűségében akár csak megközelítette volna, és amely ek-kora segítségére lett volna az iskolák tanárainak és diákjainak (Riber, 1947. 211.).

Vives nyelvkönyve végül 1539-ben je-lent meg Bazelban, Robert Winter nyom-dájában (Riber, 1947. 208.). Könyve megírásánál több ókori szerző műveit fel-használta, az elemzők szerint például jól felismerhetők benne a terentiusi nyelvi fordulatok. Furfangos módon fűszerezte a hasznos (nyelvi) tudnivalókat olyan ér-dekességekkel, melyek megragadhatták a gyerekek képzeletét. A dialógusok olyan témákról szólnak, amelyek érdekelhették az akkori kisdiakokat. A korábbi hagyománnyal szakítva Vives nem történeti hősököről szóló olvasmányokat gyűjtött egybe, és nem is régi irodalmi művekből vett idézetek antológiája a kötet. Módszertanilag a legnagyobb görög filozófusok által használt párbeszédés formát találta leginkább célravezetőnek.

A könyv dialógusai a 16. század elejének kisgyermekét körülvevő világról szólnak. A gyerekek mindennapjai, az iskolai tanítás, az utcai játék, az otthoni léghő bementatása tölti ki a nyelvkönyv lapjait. A szövegekben szereplő kérdések az akkori diákok kérdései a világról; a jelenetek résztvevői pedig a környezetükhöz tartozó emberek: szülők, tanítók, szomszédok, tanulótársak, cselédek. A párbeszédekben a hétköznapi (otthoni és iskolai) szituációk, a mindennapok tárgyai (például ételek, italok, testrészek, tanszerek, hangszerek, közlekedési eszközök, játékok) nevei szerepelnek. Vives világlátása, emberismerete, gyermek-szeretete és páratlan humora egyaránt megnyilvánul ebben a munkában.² [Erre utalnak a humanista életműve kapcsán egy Vives-szemelvényhez fűzött kommentárjukban jeles hazai neveléstörténészeink is (Mészáros, Németh és Pukánszky, 2003).]



2. ábra. A nyelvkönyv 1543-as kiadásának címlapja

² A nyelvkönyv teljes magyar fordítása még nem készült el. A tanulmány szerzője által spanyolból fordított „Hazatérés az iskolából” és „Gyermekjátékok” című fejezetei megtalálhatóak *A tudás kapui* című neveléstörténeti szemelvénygyűjteményben. PSZM – Tárogató, Budapest, 1995. Újabban H. Kakucska Mária publikált egy írást a nyelvkönyvről: H. Kakucska, 2007.

A NYELVKÖNYV KIADÁSTÖRTÉNETE

Manapság, amikor a nyelvkönyvek nagy többsége a nyelvtanulót körülvevő világot tükrözi vissza, Vives latin nyelvkönyvének tartalma cseppet sem tűnik meglepőnek. Saját korában viszont ez a közelítés, ez a témaválasztás rendkívüli újdonságnak számított. Nyilvánvalóan ennek köszönhető, hogy a könyvnek óriási hatása volt, számtalan kiadást megért, Ázsiában és Latin-Amerikában is használatban volt. A mű kiadásainak négy és fél száz éves történetét feltáró szerzőpáros, González és Rodríguez monográfiájukban arra világítottak rá, hogy tizenöt év alatt a mű kiadása több mint 60 esetben történt meg, egy évszázad alatt ez a szám 200-ra, a 20. század végéig pedig félezernél is magasabbra emelkedett, és bizonyos várható még újabb, eddig nem feltárt kiadások előbukkanása is. Leírásuk szerint több körülmény is nehezíti a mű kiadástörténetének vizsgálatát, például az, hogy ez a praktikus, kifejezetten diákbarát mű gyakran éppen azért nem maradt ránk az évszázadok során, mert eltérően más, terjedelmes, veretes, bőrbe kötött latin nyelvkönyvektől, amelyeket megőriztek különböző könyvtárak mélyén, ez a tankönyv a használat során tönkrement, aztán elkallódott. Gyakran csupán egyetlen ránk maradt példány tanúskodik egy-egy újabb kiadás tényéről (*González és Rodríguez*, 1999. 19, 51–52.). Ráadásul gyakran megtörtént, hogy Vives dialógusgyűjteményét más, a latin nyelv tanulásához használt könyvvel egybekötötték, és az ő szerzői nevét sem a címlapon, sem a tartalomjegyzékben nem szerepeltették. Az anglikán egyházhoz kapcsolódó kiadásokban pedig többször is látható volt a 16–17. század során, hogy Vives nevét egyáltalán nem, csupán fordítójáét, Juan Justinianus nevét közölték (*González és Rodríguez*, 1999. 18.). Lorenzo Riber adatai szerint 1554-ben jelent meg a mű először Európán kívüli kiadásban: a források alapján kitűnik, hogy attól az évtől Mexikóban is kiadták és használták a könyvet, ahová egy Francisco Cervantes de Salazar nevű szerzetes vitte magával úti csomagjában, egy katekizmus és egy grammatikakönyv társaságában (*Riber*, 1947. 213.). A 16. század közepének forrásadatai szerint a Goán működő jezsuita misszionáriusok is ebből a könyvből tanították diákjaikat, Európában pedig több helyszínen, de főként az olasz és spanyol iskolákban egészen a 20. századig van nyoma a könyv kiadásának és használatának (*González és Rodríguez*, 1999. 48.). A González és Rodríguez kutatópáros által összegyűjtött, aprólékos adatok elemzése felszínre hozta azt is, hogy a *Dialógusokat* milyen más könyvekkel használták együtt különböző korszakokban a latin nyelvet tanulók, és kiderült, milyen célokra használták leginkább ezt a művet (elsősorban iskolai nyelvtanulásra). Világossá vált, hogy a hivatalos kiadások mellett (mint más, népszerű műveknél) számtalan kalózkidadás is létezett az

időben és térben egyaránt nagyon széles körű hatást gyakorló nyelvkönyvből (*González és Rodríguez*, 1999. 48.). A nagy sikernek az is oka lehetett, hogy Vives (mivel csak kevéssel élte túl a mű megjelenését) nem dolgozta át újra és újra a nyelvkönyv szövegét, nem bővítette azt folyamatosan, mint más korabeli szerzők, és ennek köszönhetően a mű csupán egyetlen szövegváltozatban élt és terjedt az évszázadok során. A latin nyelvkönyvekkel ugyancsak telített 16. századi és későbbi könyvpiacra az is biztosan a Vives-féle könyv előnye volt, hogy nem volt túlzottan terjedelmes, ráadásul érdekes és jó stílusban megírt, humoros, a tanulók nyelvi szintjének, érdeklődésének megfelelő munka volt, amelyet nem terheltek a korszak teológiai vitáit tükröző (illetve azokra felkészítő) szövegrészek, így valamennyi felekezet hívei használhatták.

ÖSSZEGZÉS

Vives nyelvkönyve elérhető közelségbe hozza az 1500-as évek elejének iskolásait. Karnyújtásnyira állnak tőlünk azok a diákok, akik Párizsból visszatért társukat faggatják, és a valenciaiak büszkeségével fitymálják a francia egyetemekről hozott híreket. Bekukkanthatunk polgárházak ablakán, ahol húst, sajtot és almát tálnak vacsorára, és csak ügyel-bajjal tudják asztalhoz parancsolni az utcán hancúrozó gyerekeket. Bár sokszor hajlamosak vagyunk azt gondolni, hogy régi korok gyerekei teljesen mások voltak, mint a maiak, vélekedésünk nyomban megváltozik, ha beleolvasunk Vives latin nyelvkönyvébe: „– *Miért (nem játszunk), hiszen az iskolát játéknak (= ludus) hívják?*” – nyaggatja idősebb diáktársát egy kisfiú a könyv lapjain, aki labdázni, bűgöcsigázni szeretne a lecke magolása helyett. „– *Anyám! Mennyi hangyát hoz Tuliolus az ábécés-könyvében!*” – kiált egy másik kisfiú a betűk láttán, aki nem elég idős még ahhoz, hogy iskolába járjon. A dialógusok szövegei szerint a gyerekek többsége Vives idejében is hasonlóképpen vélekedett az iskoláról, mint manapság: aki már bent volt, kifelé igyekezett, a kicsik képzeletében viszont ez a hely maga volt a mennyország, a káprázatos csodák birodalma...

Vives nyelvkönyvének tartalma a korabeli iskola- és gyermekkortörténet páratlanul érdekes forrása. A tanulmányban bemutatott kiadástörténeti adatok a jövőben még biztosan bővülni fognak, gazdagítva ismereteinket ennek a fontos forrásnak a hatás- és recepciótörténetéről, tágabban pedig a latin nyelvoktatás módszereinek históriájáról.

FELHASZNÁLT DOKUMENTUMOK

- Péter János [é. n. (1911)]: *Erasmus nevelési eszméi*. Gyulafehérvár. (Különlenyomat a gyulafehérvári gimnáziumi értesítőből) <http://mek.oszk.hu/01800/01851/html/> (Letöltés ideje: 2016. 12. 27.)
- Péter János (1935): *Vives Lajos Válogatott neveléstudományi művei*. Kézdivásárhely.
- Szlávy Pál (1779) (ford.): *Böltességhez vezető-út mellyet Deák nyelven ki-adott régenten Valentziai Vives János Lajos Most pedig azzal Magyar nyelvből édes Hazája nevendék Iffjainak kedveskedik Szlávy Pál*. Pest.

FELHASZNÁLT KÉPEK

- A nyelvkönyv 1543-as kiadásának címlapja: <http://regards-enfance.edel.univ-poitiers.fr/1330-2/> (Letöltés ideje: 2016. 12. 25.)
- Vives portréja: http://blogs.ua.es/humanistaluisvives/files/2012/12/juan_luis_vives_universidad.jpg (Letöltés ideje: 2016. 12. 25.)

FELHASZNÁLT IRODALOM

- Fináczy Ernő (1919): *A renaissancekori nevelés története*. Hornyánszky Viktor, Budapest.
- González González, E. és Gutiérrez Rodríguez, V. (1999): *Los Diálogos de Vives y la imprenta. Fortuna de un manual escolar renacentista (1539–1994)*. Institució Alfons el Magnànim, Valencia.
- H. Kakucska Mária (1985): Juan Luis Vives és Pázmány Péter a nőnevelésről. *Irodalomtörténeti Közlemények*, **89**. 4–5. 479–485.
- H. Kakucska Mária (2007): Joannes Ludovicus Vives és a „Linguae Latinae Exercitatio”. *Classica, mediaevalia, neolatina*, 2. 51–61.
- H. Kakucska Mária (2013): Vivesz János Lajos, Pázmány Péter, Juan Luis Vives (Orczy Lőrinc) és Hargittay Emil. In: *Pázmány nyomában. Tanulmányok Hargittay Emil tiszteletére*. Mondat Kft., Vác.
- https://btk.ppke.hu/uploads/articles/115865/file/225_230_Kakucska.pdf (Letöltés ideje: 2016. 12. 27.)
- Guy, A. (1985): *Historia de la filosofía española*. Tomo 3. Antrophos Editorial, Barcelona.

- Kéri Katalin (1993): Juan Luis Vives élete és művei. In Balogh László (szerk.): Vivestől Kodályig. OPKM, Budapest. *Neveléstörténeti Füzetek*, 12. 3–11.
- Kéri Katalin (szerk.) (1995): *A tudás kapui. Szemelvénygyűjtemény*. PSZM – Tárogató Kiadó, Budapest.
- Kéri Katalin (1997): Egy nyelvkönyv 1539-ből. *Iskolakultúra*, 5. 1. 109–111.
- Kornis Gyula (1927): *A magyar művelődés eszményei 1777–1848*. 1–2. k. Királyi Magyar Egyetemi Nyomda, Budapest.
- Mészáros István, Németh András és Pukánszky Béla (2003) (szerk.): *Neveléstörténet. Szöveggyűjtemény*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Porto-Bompiani, G. (1973): *Diccionario de Autores de todos los tiempos y de todos los paises* Tomo 3. Montaner y Simon S. A., Barcelona.
- Prat, V. A. (1981): *Historia de la literatura española*. Tomo 2. Gustavo Gili, Barcelona.
- Riber, L. (ford., szerk.) (1947): *Juan Luis Vives: Obras completas*. Tomo 1. (Lorenzo Riber előszavával.) Aguilar, Madrid.

SZEMPONTOK AZ EGYETEMI NÁCIÓK KUTATÁSÁHOZ

Mikonya György

BEVEZETÉS

A viszonylag jól feltárt peregrinációtól eltérően visszafogottabb *az egyetemi nemzetek (nációk)* kutatása, igaz, az ezzel kapcsolatos források is töredékesek. Egyes egyetemekenél pontosan ismert a nációkba való besorolás rendje (Bologna, Párizs, Prága, Bécs, Krakó), másutt töredékesek az adatok, vagy egyáltalán nincsenek meg. A kutatás azért fontos, mert kezdetben maguk a nációk mint a diákok kizárólagos tartózkodási helyei, az oktatás elsődleges színhelyei voltak. A nációk mint behatárolt szervezeti egységek körül gyakran keletkeztek konfliktusok, lásd a német náció kivonulását Prágából. Különösen hiányos a nációk későbbi sorsának a kutatása, holott tudjuk: Párizsban és Bolognában a 18. századig, Lipszében a 19. századig, Bécsben egészen 1849-ig létezett az egyetemi nemzetek szerinti szerveződési forma.

A töredékes egyetemináció-kutatás visszafogottságának további oka abban rejlik, hogy gyakorlatilag 1849 után már nem nagyon történik említés nációkról, akkor is talán utoljára a bécsi egyetemen. Ennek ellenére az újabban publikált egyetemtörténeti kutatások során – a régi források összevetése és újraértékelése eredményeként – szórványosan ugyan, de újra megjelennek ezzel kapcsolatos publikációk. A legkiterjedtebb irodalma ezen a téren továbbra is a peregrináció-kutatásnak van (*Szögi*, 1995. 2006), de az egyetemi anyakönyveknek és a nációk matrikuláinak tanulmányozása lehetővé teszi egy a korábbinál teljesebb összkép felvázolását.

Az egyetemi nemzetekkel való foglalkozás első lépése egyfajta definíció megismerése, eszerint „*a natio a különböző földrajzi helyekről érkező diákok (nemzetek) szerinti beosztási rendje, mely szerint többnyire az azonos vagy egymással szomszédos helyről érkezők kerültek egy nációba. A nációk összetétele minden egyetemen más és más, sőt történeti időszakon belül is változott. Egyes egyetemeken csak a rektorválasztások idején működtek a nációk, másutt önálló intézményként is funkcionáltak az egyetemen belül. Bolognában egy időben 20 majd később már 33, Orléansban 10, Párizsban 4 nációba szerveződtek a diákok*” (*Mikonya*, 2014. 474.).

A NÁCIÓK SZERVEZŐDÉSE ÁLTALÁBAN

A nációk az egyetemen belül többnyire nagy önállósággal bírnak, saját pecséttel és anyakönyvvvel rendelkeznek, működésük rendjéről alapszabályt fogadnak el, pénztárkönyvet vezetnek, és megőrzik fontosabb irataikat. A nációk fontossága bizonyos időszakokban még az egyetemen is túlnő, különösen akkor, ha még nincs, vagy más okból (tűzvész, háborús viszály) megsemmisült az egyetem főépülete, ugyanis ilyenkor maga az oktatás a nációk szálláshelyén vagy a professzorok házában történt. A nációk működése legegyszerűbben a ciklikusan visszatérő elemeket sorba véve írható le, amelyek a következő mozzanatokból állnak:

1) Minden újonnan érkezett diák számára a legelső feladat megfelelő szálláshely találása. Helyismeret és a lakáskörülmények ismerete nélkül a diákok nagyon kiszolgáltatottak, ezért hamar felismerték a korporációba tömörülés szükségességét és előnyét. A szerveződés alapjaként pedig legkézenfekvőbb módon a közös anyanyelv jöhetett szóba. A továbbiakban a lakbérekről már nem a kiszolgáltatott egyének, hanem a helyismerettel és tapasztalattal rendelkező képviselők tárgyaltak, saját maguk és társaik hasznára.

2) A szállás után vagy azzal közel egy időben a megfelelő „iskola” kiválasztása a feladat. Ez a kezdeti időszakban az egyetemi tanulmányokhoz szükséges latin nyelvet és a vele együtt járulékosan elsajátított művelődési tartalmakat jelenti. Robert de Sorbonne feljegyzései szerint az újonnan érkezett diákok főleg azokat a magánoktatást végző magisztereket részesítik előnyben ahová nemzettársaik is járnak (*Denifle*, 1885. 141.).

3) Az újonnan érkező diákok felvétele és anyakönyvbe történő bejegyzése. A felvétel az esetek többségében egy meghatározott pénzösszeg befizetésével járt együtt, ami sokáig a náció fő bevételi forrása volt. Ebből adódóan a nációk vezetői igyekeztek a vagyonos személyek fiait magukhoz vonzani. Nációba bekerülni főleg egyházi ajánlással és gyakran az ezzel együtt járó javadalommal lehetett. A választást befolyásolta még az a tény, hogy a középkorban szinte kizárólag az egyház rendelkezett azokkal az információkkal, amelyek alapján dönteni lehetett a tanulmányok megkezdésének célszerű módjáról és helyszínéről.

4) A náció belső életének központi eleme a náció védőszentjének megünneplése köré szerveződő események sorozata. A magyarok bécsi nációja esetében ez Szent László ünnepe, ami minden év június 17-én esedékes. Az ünnepséget hosszú előkészületek előzik meg, ennek részeként az egyik tisztázandó kérdés, hogy ki tartja az ünnepi szónoklatot. Ennek a tudományos színvonal mellett egy másik fontos szerepe is van, ugyanis ha vagyonos személy a szónok, akkor

ő vállalja az ünnepi lakoma (collatio) költségeit. Ilyen szónok találása és felkérése a prokurátor egyik kiemelt feladata. Alkalmanként ezek a szónoklatok írásban vagy később nyomtatásban is kiadásra kerültek.

5) A nációk további fontos kötelezettsége a végtisztesség megadása a valamilyen okból elhunyt társak számára. A középkorban és a kora újkorban ez nem is ritka történés. A halott melletti virrasztásnak és a megfelelő temetési szertartásnak nagy jelentősége van. Ezt sok apró részletre vonatkozó szabály is bizonyítja, például az egyik szerint a prokurátor külön erre a célra rendelve tart gyertyákat, szigorúan elzárva más felhasználóktól.

6) A nációk számára kötelező volt évente legalább két alkalommal közgyűlést tartani. Az első közgyűlésen ünnepélyesen felolvasták a náció alapszabályát, és ezen mindenkinek jelen kellett lennie. Ez gyakran egybeesett a prokurátor választásával vagy tisztségének megerősítésével. A második közgyűlésen általában egyéb, időközben felmerült ügyeiket intézték.

7) A nációk vezetőjét többféleképpen említik a források – prokurátor, Rektor sociatatis stb. – a tisztség viselőjének fontos sajátossága, hogy a náció vezetése és képvisellete mellett, többnyire egy magasabb fakultáson is tanulmányokat folytat (Mészáros, 2010. 281.).

8) A náció prokurátorának fontos szerepe volt a mindenkori rektorválasztásban. A prokurátor működhetett a rektor tanácsadójaként, és az egyetemi bíróságnak is tagja lehetett.

A továbbiakban a nációk történetét a kezdeti viszonyok, azaz a párizsi és a bolognai egyetem nációinak ismertetésével, a prágai egyetemen történt konfliktushelyzet és az utolsó formáció, vagyis a bécsi egyetem példáján szemléltetem, ahol a legtovább maradtak fenn nációk.

A KORAI IDŐSZAK – A KEZDETEK

A *párizsi egyetem* és a nációk kapcsolatának vizsgálatában az első kérdés az egyetemhez tartozás kérdésének vizsgálata. Ehhez komoly segítség a pecséthasználatra való jogosultsággal kapcsolatos dokumentumok megmaradása és értékelése (Denifle, 1885. 77–106.). Eszerint tudható, hogy amikor Párizsban a dominikánus studium generale 1255-ben megszűnik, akkor a nációk megmaradnak. Ez bizonyítéknak tekinthető arra vonatkozóan, hogy a nációk ekkor az egyetem elődjétől elkülönültek. Egy másik tény szerint az egyetem pecsétje egész biztosan régebbi, mint a nációké. Ha időben be kell határolni a nációk keletkezését, akkor stabil pontnak a 13. század eleje tekinthető, ugyanis ekkoriban a skolasz-

tikusok vitába keveredtek az egyetem kancellárjával, és panaszukkal III. Ince pápához fordultak. A kéréseik között pedig ott szerepelt, hogy a pápa engedélyezze a nációknak prokurátor megbízását. A kérést a pápa teljesítette. Ez a döntés azt bizonyítja, hogy a klerikusok ekkor még nem önálló korporációként működtek. Viszont a növendékek minden valószínűség szerint már spontán módon összefogtak egymással, hogy idegen földön könnyebben boldoguljanak, de kezdetben még nincsenek választott tisztségviselőik és így kezdetben az egyetemi tisztségek választásába sem szólhatnak bele.

A párizsi egyetemen négy náció – a gall vagy francia, a picard, a normann és az angolszász – jött létre. A négyes felosztást többféleképpen próbálják értelmezni. Néhányan a nációk számát is megkérdőjelezik, Jacob de Vitry történetesen 12 nációt említ (*Denifle*, 1885. 85–86.). Utóbbi nagy számnak a magyarázata az lehet, hogy a gall nációt a „diákok” jelentkezéséhez rugalmasan alkalmazkodva további alcsoportokra, provinciákra bontották. Maga a párizsi provincia négy egyházmegyét jelentett. Ebbe a nációba tartoztak az olaszok, a portugálok és a spanyolok is. A picard nációba a németalföldieket, az angolba pedig a germán népeket sorolták, és minden más népet, így a magyarokat is (*Fináczy*, 1926. 261.). Tehát a többféle magyarázat között a legelfogadottabb az a nézet, hogy az első három nációba alapvetően francia diákok csoportosultak, és a negyedik, angolszász csoportba kerültek a többiek. A minta rögzülését segíthette az a tény is, hogy Szent Bonaventura 1268-ban hasonló felosztást alkalmazott a ferenceseknél is. A hagyományokhoz ragaszkodva később sem tértek el ettől a felosztástól, és a párizsi mintát követő egyetemek – Bécs, Prága, Lipcse – ugyanezt a módszert követik. Bologna és néhány más egyetem viszont más mintát választott, és a merev elrendeződés helyett a spontán szerveződést követte, ezért jött létre ott olyan sok náció.

Egy további kérdés a fakultások és a nációk viszonya. Párizsra vonatkozóan ez a kérdés úgy pontosítható, hogy milyen az ars fakultás és a nációk viszonya. Ebben a tekintetben is sajátos Párizs gyakorlata, ugyanis itt az ars fakultás magiszterei és a nációk között kifejezetten szoros a kapcsolat, a többi fakultással pedig nincs említést érdemlő kontaktus (*Denifle*, 1885. 104.). Paulsen szerint a nációk létrejöttében és fennmaradásában fontos szerepe van annak, hogy így egyszerűbb és könnyebb a növendékekkel bántani. Tehát a nációk főleg igazgatási egységek. Ezzel szemben a fakultások szerveződési elve más, mégpedig a tudományoknak megfelelő (*Paulsen*, 1902).

Magyar vonatkozása miatt érdekes Denifle közlése, amennyiben a pécsi egyetem működésének előfeltételeit elemezve arra utal, hogy 1353-ban csak egy teológiai végzettségű személy ismert Magyarországon, mégpedig a nyitrai püspök,

akihez később egy Miklós nevű ágostonos szerzetes csatlakozott másodikként. A szerző ebből arra következtet, hogy a magyarok nem vonzódnak a teológiai stúdiók iránt, és csak a lábjegyzetben teszi hozzá, hogy ez érvényes más országokra is. Ezzel magyarázza többek között, hogy 1367-ben a pécsi egyetemen nem engedélyezi V. Orbán pápa a teológia tanítását (*Denifle*, 1885. 415–416.).

A nemzetek szerveződési elveivel kapcsolatban tudható, hogy a párizsi mintát követő egyetemeken általában négy nációba sorolták az egyetemi polgárokat, a bolognai mintát követőknél pedig sokkal több, esetenként 15–20, sőt 33 náció is létezett, azaz nem feltétlenül voltak össze nagyobb egységgé népeket. A nációk képzésének alapja egyrészt az, hogy hány résztvevő van jelen az egyetemen egy adott időszakban valamelyik nép képviselőiből, és akkor a többség nációbéli hovatarozása lesz a meghatározó. A másik szempont szerint a nációk képzésére attól függ, hogy az egyetemről mint központi helyről kiindulva, attól koncentrikus körben távolodva milyen népek élnek. A párizsi négyes felosztás magyarázatára nincs egyértelműen pontos magyarázat. Egy további vélemény szerint ebben a középkorban nagy fontosságú szimbolikának lehet szerepe, ugyanis az egyetemet az egész világ tükörképének tekintették, ahová mint középpontba összefutnak a négy világtáj szálai, ahonnan a diákok is érkezhettek. Mindezen összefüggések alapján a párizsi négyes szerveződésű nációk szervezett korporációkénti működésének időpontja 1249-re tehető.

Bolognában a nációk szerinti szerveződést több tényező is befolyásolta. Ezek között meghatározóak a következők:

1) A diákok számára követhető mintaként az idegen városba került kereskedők praktikus okokból kialakult együttműködési formái tekinthetők.

2) A bolognai jogi képzésre igény tartó „diákok” valamilyen szintű előképzettséggel rendelkeznek, és életkorukat tekintve idősebbek, mint a párizsiak, adott esetben 20–30 év közötti személyek.

3) A római jogi tanulmányok miatt valamennyire érvényesülnek a klasszikus római hagyományok, így például a consulok szerepének felelevenítésével.

4) Az egyik fontos szerveződési elv a lakhatási körülmények megoldása. Ilyen tekintetben élesen elhatárolódnak a helyben lakó és a más országokból érkezett diákok.

5) A nációképződés folyamata kezdetben spontán módon történik, és fokozatosan fejlődik, attól függően, hogy hányan jönnek egy-egy vidékről. A későbbi citramontan–ultramontan felosztás csak a 14. századtól fordul elő (*Denifle*, 1885. 139.).

A bolognai egyetem sajátossága, hogy a diákok a 14. századtól már 33 nációba tömörülnek, ebből 17 citramontan és 16 ultramontan (*Prohászka*, 2004. 75.).

Mindkét korporáció külön-külön eltérő belső szabályozás szerint választott rektort, kétéves időszakra. 1344-ben Magyarországi Péter személyében a magyarok közül is választottak rektort (*Denifle*, 1885. 414.). A rektorok számos tanácsos és más egyetemi tisztségviselő segítségével képviselték és irányították az egyetemet. A nációkat igazgató rektorok megnevezése Rector societatis, megkülönböztetve a más feladatot ellátó Rector scholarumtól (*Denifle*, 1885, 145.).

A nációk szerveződése tekintetében az északi egyetemek nagyrészt a párizsi mintát, a déliek pedig a bolognai mintát követik. Néhány példa más egyetemek nációiról: Montpellier-ben 3, Orleans-ban 10, Potiers-ben 4, de Oxfordban csak kettőt, azaz északi és déli nációt említenek a források (*Fináczy*, 1926. 276.).

PRÁGA EGYETEME

– AHOL A NÁCIÓK KONFLIKTUST OKOZNAK

Kezdetben párizsi mintára négy nációja van ennek az egyetemnek is, minden náció, összetételét tekintve, jellegzetesen több csoportosulásból áll, amit a később keletkező, nemzeti színezetű konfliktusok miatt érdemes részleteiben is bemutatni. Kezdetben a legnépesebb a bajor, és a legkisebb a cseh náció. Egy átlagos klerikus diák tanulmányi rendje akkoriban a következőképpen alakult: a tizenhat év körüli ifjak lehetőség szerint egy saját nációjukhoz tartozó magiszternél jelentkeztek, jó esetben nála is lakhattak egy olyan bursában, ahová bonyolult felvételi procedúra után juthattak be. Közülük néhányan letették a baccalaureatusi vizsgát, még kevesebben magiszterek lettek. Ők tovább tanulhattak a magasabb karokon, vagy állást kerestek. A nációk beosztását a következő táblázat szemlélteti.

Cseh	Lengyel	Bajor	Német
csehek szlovákok magyarok morvák	lengyelek sziléziaiak litvánok poroszok türingiaiak Lausitz és Meissen püspökségből származók	bajorok frankok svábok rajnaiak hesseniek westfáliaiak osztrákok tiroliak karintiaiak németalföldiek	skandinávok finnek

1. táblázat. Nációk a prágai egyetemen (Forrás: *Moraw*, 1999. 139–140.)

Prágában a konfliktusok a nemzetek beosztása és a választási rendszer miatt keletkeztek, a lengyel nációban ugyanis hamarosan átvették a vezetést a németek, és ezzel három német szavazat állt szemben az egy szlávval, azaz a csehek kiszorultak a vezetésből, ami főleg a beneficiumok elosztására hatott előnytelenül. Az ellentéteket növelte még a Vencel király idején megerősödő cseh nemzeti öntudat is. A konfliktust fokozta az is, hogy 1384-ben Jan z Jenštejna érsek két kollégiumot ad a cseheknek. Időközben elérték Wycliffe tanai Prágát, és a kardinálisok tanácskozássra gyűlnek össze Pisában a schisma feloldására. Prága érseke és vele a három német náció ebben a döntési helyzetben Rómához húz. A csehek, akik önmagukban is megosztottak, Wycliffe követésében egységesek annyiban, hogy elfordulnak Rómától, és nagy várakozással tekintenek a zsinati döntések felé. A csehek a korábbi visszás helyzet miatt Vencel királyhoz fordulnak, aki most három szavazatot ad a cseheknek és egyet a németeknek, ez az úgynevezett kutna-hora-i dekrétum 1409-ből. Ennek a döntésnek több súlyos következménye lesz:

1. elmennek Prágából a bajorok, a sziléziaik és a szászok, egy részük Lipcsében iratkozik be a meissenai őrgróf által alapított egyetemre;

2. az elvándoroltak új helyükön erős csehellenes propagandát fejtenek ki.

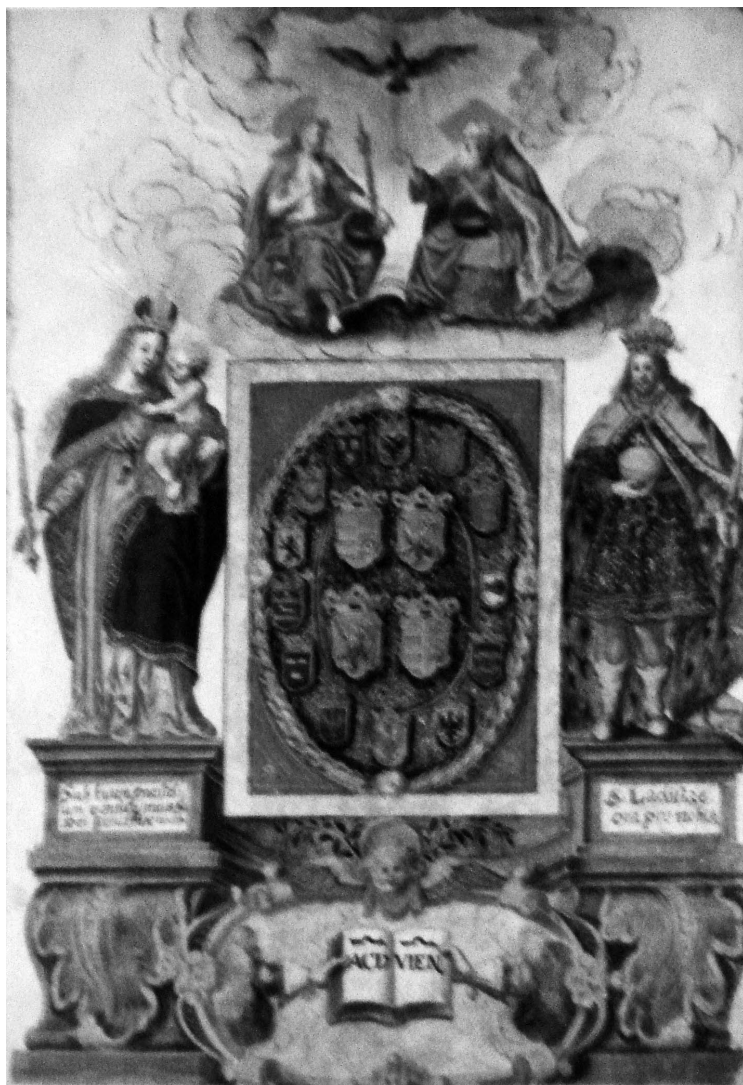
A nációk közötti nemzeti színezetű konfliktusok hátterében a gazdasági tényezők is fontosak, ugyanis az igazán kemény harcot a javadalmak elosztása okozza, amelyek csak korlátozottan állnak rendelkezésre. Mindez összefüggésbe hozható a huszita-problémával, amennyiben az úgy is felfogható, mint az „elnyomott” artista fakultás lázadása az összetartó teológiai doktorok és a jogászok ellen, akik a hivatalos egyházat támogatták.

Prága ekkor már az eretnokség egyik fészkének számít, és ez jelentősen befolyásolta a konstanzi zsinat döntéseit, amelyek következtében Husz Jánost és prágai Hieronymust máglyahalálra ítélik. Husz János egyébként 1401-ben még a prágai egyetem dékánja és a cseh megújulási mozgalom, a cseh *devotio moderna*-mozgalom egyik vezető képviselője. Prága érseke a 14. század végéig még uralja a helyzetet, de mindez megváltozik akkor, amikor erősödnek a Husz-ellenes támadások, és a cseh klérus, reformpárttá alakulva, elfordul az egyházi tekintélyektől. Mindehhez a wycliffe-iánus tanok adják az ideológiai alapot. Az artista karon zavargások kezdődnek. Egyébként itt oktat Stanislaus de Znoyma (Stanislav ze Znoyma), Husz egykori tanára, az ő és mások tevékenységének eredménye, hogy a wycliffe-i teológiai és filozófiai tézisekből nyíltan Róma-ellenes teológiai tanítás lesz. Husz János konstanzi elítélése után Znoyma és Štěpán Pálež elfordulnak ettől a tanítástól, viszont Jacobellus von Jacob of Mies (Jakoubek ze Stříbra) ezután még Husznál is radikálisabb nézeteket képvisel.

A prágai egyetem hanyatlása már a szkizmával kezdődik (1378), és az azt követő események csak fokozzák ezt a tendenciát, a diákok kétharmad része elvándorol, és így jön létre 1409-ben a lipcsei egyetem. A Prágában maradtak radikalizálódnak, a konstanzi zsinat (1414–1418) megszünteti az egyetem privilégiumait, így az itteni graduáltakat már sehol sem fogadják el, hiszen ahhoz legalább három főből álló doktori kollégium jóváhagyása kellene. A három fakultás lényegében megszűnik. Az 1419-en kitört huszita felkelés és a háborúk sem kedveznek az egyetemi életnek, így a prágai egyetem a 15. század elejére már közepes szintre süllyedt vissza, csak egy huszita szellemiségű artista fakultás maradt meg, amely legfőképpen tanárokat képez Csehország számára.

A NÁCIÓK FOKOZATOS MEGSZŰNÉSE A BÉCSI EGYETEM PÉLDÁJÁN

Az 1384-es bécsi statútum szerint az universitas egésze négy nációba van sorolva: 1) az osztrákok, ahová az olaszok is tartoznak; 2) a rajnaiak, ahová Nyugat-Európa egyes népei; 3) a magyarok a szláv népekkel együtt és 4) a szász nemzet fiai, ahová a németek, a skandinávok és az angolok tartoznak (*Fináczy*, 1926. 276.). Kezdetben a magyar nációhoz tartoznak a cseh, a morva, a lengyel és a sziléziai nemzet tagjai. A matrikulák alapján arra lehet következtetni, hogy magyarus nációban a növendékek mintegy kétharmada Magyarország területéről származott (*Mészáros*, 2010. 281.; *Szögi*, 2006). A nációk bécsi hosszú fennmaradásának összetett okai vannak. Ezek között talán a legfontosabb a gondosan szerkesztett egyetemi statútum, amelyik kiküszöbölte azokat a problémákat, melyek másutt a nációk felbomlásához vezettek. Az intézkedések között első helyen említendő, hogy a viták elkerülése céljából véglegesen rögzítették a nációk rangsorát. E szerint első helyen áll az osztrák, második helyen a rajnai, harmadik helyen a magyar és a negyedik helyen a szász náció. A négy nemzet prokurátorának fontos szerepe volt a bécsi egyetemen, ugyanis a négy kari dékánnal együtt ők választották meg minden félévben a tudományos fokozattal rendelkező oktatók közül az egyetem rektorát (*Mészáros*, 2010. 281.). A magyar nációból két bécsi rektor is kikerült Peremartoni Mihály (1507) és Saltzer Ambrus (1523) személyében (*Mészáros*, 2010. 288.). A bécsi egyetem archívuma őrzi a magyar náció anyakönyvét.



1. kép. A *Liber Nationis Hungaricae* címlapja a bécsi egyetemen (1632)
(Forrás: Archiv der Universität Wien)

A *Liber Nationis Hungaricae* a bécsi magyar akadémiai nemzet prokurátorainak anyakönyvi és más bejegyzéseit tartalmazza az 1632 és 1772 közötti időszakból, értelemszerűen az ebbe a nációba tartozó cseh és lengyel diákok adataival együtt. A címlapon a Szentháromság alatt középen az országcímer, a két szélén Szűz Mária a gyermek Jézussal, illetve a náció védőszentje, Szent László látható.

A kép alsó részén a bécsi egyetem címere. Alul középen egy nyitott könyvön az ACD VIEN (Academica Viennensis) felirat olvasható. A könyvet két, felhőből kinyúló kéz tartja.

Azokon az egyetemeken, ahol nem rögzítették mereven a rangsort, ott megjelent az állandó rivalizálás, sok-sok felesleges nyugtalanságot keltve.

Bécsben a második hatékony intézkedés abban rejlett, hogy kifejezetten ügyeltek arra, hogy a nációkat vezető prokurátorok egymást váltva mindegyik kart képviseljék. A rajnai náció anyakönyvében fennmaradt az 1563-as esztendőre vonatkozóan a rektorok és a prokurátorok kari hovatartozása, mely a következőképpen alakult:

rektor	osztrák náció	rajnai náció	magyar náció	szász náció
teológus	teológus	jogász	orvos	filozófiai kar
jogász	filozófiai kar	teológus	teológus	orvos
orvos	orvos	filozófiai kar	jogász	jogász
filozófiai kar	jogász	orvos	filozófiai kar	teológus

2. táblázat. A prokurátorok kari hovatartozása a bécsi egyetemen (Forrás: Steindl, 1993. 36.)

A bécsi egyetemen kínosan ügyeltek ennek a rendszernek a betartására. A jegyzőkönyvekben mégis előfordul olyan esetek említése, amikor megfelelő jelölt hiányában az adott náció nem tudott jelöltet állítani. Ilyen esetben azt a megoldást választották, hogy a náció más karhoz tartozó tagját posztulálták a prokuratori tisztségre. Nem nációhoz tartozó személy megbízásáról nem maradtak fenn dokumentumok.

A pozitívumok és a gondos tervezőmunka ellenére a bécsi nációk sem teljesen konfliktustól mentesek. Az egyik legfőbb probléma – ami végső soron a nációk itteni megszűnését eredményezte – abban rejlett, hogy a nációk vezetését fokozatosan átvették a fokozatot szerzetek, és így a tanulmányaikat alacsonyabb szinten végzőknek egyre kevesebb beleszólási lehetőségük maradt. Ennek az lett a következménye, hogy a nációk exkluzívá váltak, és már messze nem minden diák törekedett arra, hogy a nációba is kérje a felvételét. 1453 és 1630 között a magyar náció esetében az egyetemi anyakönyvbe bejegyzett diákoknak csak mintegy a fele szerepel a nációba jelentkezettek nyilvántartásában. A másik problémát a soknemzetiségű Habsburg Birodalom népei közötti feszültségek nációk szintjén történő megjelenése okozta. Ennek hatására Bécsben 1838-ban átalakították a nációkba való besorolás rendjét. Az új rendelkezés szerint, alkalmazkodva

a megváltozott körülményekhez, a magyar nációból kiváltak a csehek, a morvák, a sziléziaiak és a galíciaiak. A magyar nációba pedig besorolták a Magyar Királyságból származó diákok mellé Szlavónia, Horvátország és Erdély diákjait (Steindl, 1999. 19.). Mindez azonban nem tudta már megakadályozni a nációk tíz év múlva bekövetkező végleges megszűnését. Érdekes, hogy a magyar nációban – a várakozással ellentétben – nem említenek konfliktusokat. Ahol viszont nem számítottak ilyesmire az Prága egyetemén történt meg, ahol a német és a cseh egyetemi polgárok közötti feszültség szakadáshoz vezetett.

A nációk általános megszűnésében még két további tényezővel kellett számolni. Az egyik ilyen abban rejlik, hogy egyre több az újonnan alakult egyetem, hiszen a legtöbb ország és az egyes fejedelmek is igyekeznek saját területükön presztízsük növelése érdekében felsőoktatási intézményt alapítani, így a peregrináció lassan megszűnik, és nem lesz létalapja a nációk fenntartásának sem. A másik tényező a korábbi ars fakultások fokozatos megszűnéséből fakad, ugyanis az „egyetemi előkészítő jelleg” fokozatosan átkerült a gimnáziumok 7–8. osztályába. Ezzel a gimnáziumok megerősödtek, kialakulnak az igényes tanárképzés rendszerének előfeltételei, és teljesen átalakul a filozófiai karok belső rendje.

Ebben a tanulmányban az egyetemi nációk szerveződésének négy eltérő típusa került említésre. Utalásszerűen említés történt más variánsokra is. Az eddigi bemutatás alapján joggal feltételezhető, hogy a további minták megismerése alapján még újabb kutatási szempontok merülhetnek fel, és ezek megválaszolása után differenciáltabb képet kaphatunk a nációk működésének további részleteiről.

FELHASZNÁLT IRODALOM

- Denifle, H. (1885): *Die Entstehung der Universitäten des Mittelalters bis 1400*. Wedmannsche Buchandlung, Berlin.
- Fináczy Ernő (1926): *A középkori nevelés története. Vezérfonal egyetemi előadásokhoz*. Kir. Magyar Egyetemi Nyomda, Budapest.
- Kaufmann, G. (1888): *Geschichte der deutschen Universitäten*. 1–2. kötet. Cotta, Stuttgart. Utánnymás Akademische Druck- u. Verlagsanstalt, Graz, 1958.
- Mészáros István (1964): *A középkori nevelés*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Mészáros István (1972): *A Szalkai-kódex és a XV. század végi sárospataki iskola*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Mészáros István (1981): *Az iskolaügy története Magyarországon 996–1777*. Akadémia Kiadó, Budapest.

- Mészáros István – Németh András – Pukánszky Béla (1999): *Bevezetés a pedagógia és az iskoláztatás történetébe*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Mészáros István (2010): *Művelődéstörténeti tanulmányok 1960–2009*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.
- Mikonya György (2014): *Az európai egyetemek története 1230–1700*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- Moraw, P (1999): Prag. In Demandt, A. (Hrsg.): *Städten des Geistes. Große Universitäten Europas von der Antike bis zur Gegenwart*. Böhlau Verlag, Köln–Weimar–Wien. 127–146.
- Németh András és Pukánszky Béla (2004): *A pedagógia problémátörténete*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Paulsen, F. (1902): *Die deutschen Universitäten und das Universitätsstudium*. Asher, Berlin.
- Prohászka Lajos (2004): *Az európai középkor, reneszánsz és a 16. század neveléstörténete*. (Szerk. és kieg. Orosz Gábor), Egyetemi Nyomda, Debrecen.
- Steindl, A. (1993): Akademische Nationen. In Mühlberger, K. – Maisel Th. (Hrsg.): *Aspekte der Bildungs- und Universitätsgeschichte: 16 bis 19. Jahrhundert*. Archivs der Universität Wien, Wien. 15–40.
- Szögi László (1995) (szerk.): *Régi magyar egyetemek emlékezete 1367–1777*. ELTE, Budapest.
- Szögi László (2006): *Budai, pesti és óbudai diákok külföldi egyetemjárása I. 1526–1867*. Budapest Főváros Levéltára, Budapest.

MAGYAR ÁLLAMI OKTATÁSPOLITIKA – A KÖZÉPKORBAN

Nagy Péter Tibor

A fiatalabb kutatók számára vélhetőleg hihetetlen, de a magyar neveléstudomány késő 1980-as években uralkodó légkörében az oktatáspolitikai szó használata sok neveléstörténészben erős ellenérzéseket keltett. Mi, az akkori fiatalok sokáig úgy gondoltuk, hogy Mészáros István tanár úr ezek közé az általunk is nagyra becsült, de a tudományos nyelv változásaival szembenálló „konzervatív” tudósok közé tartozik. Azután – eme előítélet világos cáfolataként – 1990-ben megjelent Mészáros István Pázmány Péter oktatáspolitikája című tanulmánya. Nem is akarhol, hanem a Magyar Tudományban, az MTA folyóiratában. Nincsenek persze kutatások arról, hogy mindez hogyan hatott a neveléstudomány közegében, de az tény, hogy 1991-ben több magát kifejezetten „oktatáspolitikai szemléletűnek” nevező neveléstörténeti kandidátusi védésre kerülhetett sor. Mészáros Istvánnak tehát nemcsak azért tartozunk sokan köszönettel, amit szűkebben vett szakterületén, azaz a középkori – kora újkori oktatás történetében nyújtott, hanem a fenti gesztusért is. E születésnapj kötetben – egykori tanárom szíves jóindulatát kérve – átlépek saját kronologikus határait, s megpróbálom Mészáros klasszikus korszakára, a középkortörténetre alkalmazni az oktatáspolitikai szemléletmódot. A szöveg nem saját kutatásokra támaszkodó szaktanulmány, inkább afféle neveléstörténeti előadás.

ÁLLAM ÉS EGYHÁZ EURÓPÁBAN

Az állam oktatáspolitikai szerepvállalásáról már az ókortörténetben is beszélhetünk. Általánosságban azt mondhatjuk, hogy ha több magasan szervezett társadalmat egy birodalomba szerveznek, s e birodalom legalább egyik integráló erejévé az oktatási rendszert vagy az eredetileg igencsak sokszínű elit közös műveltségét teszik, akkor a hagyományosan helyi kereslet és kínálat által szabályozott, illetve helyi hatalmi viszonyoknak alávetett, esetleg lokális vallási személyek által felügyelt oktatásügy szükségképpen állami ügygé válik. És az állami ügy természete szerint: politikum.

Gyanúm szerint ilyesmi történt az asszír birodalomban, amikor a ninivei könyvtár központi gyűjteménye felől szabályozták a tananyagot a távoli iskolákban is, de ne menjünk ilyen messze, csak a „már a régi görögök is” szokásos szó-

fordulatáig. A görög félszigetre kiterjedő macedón hódítás korában érkezünk el a politika és az oktatás modern viszonyához. Arisztotelész (aki ekkoriban a birodalom legfontosabb iskolájának irányítója) szerint nem az oktatás dolga egy meghatározott – vagyis az oktató és a morálfilozófus által helyesnek gondolt – politikai renchez adekvát morálra való nevelés, hanem a politika (az alkotmányozás, a törvényhozás) alrendszere teremti meg azt, hogy az államnak milyen állampolgárra van szüksége: az oktatást igénybe vevő állampolgár pedig abban érdekelt, hogy az adott rendben boldoguljon neveltetése által. Levonja a görög fejlődés, a politikai állam létrejöttének egyetlen lehetséges logikus konzekvenciáját: *„az egész államnak csak egy a célja [...] az állam összes tagjaira nézve a nevelés is okvetlenül egy és ugyanaz [...] a nevelés a törvényhozás tárgya és közüggé teendő”*. A tanulásban pedig semmiféle születési kiváltságnak vagy az ideák világával való misztikus kapcsolatnak helye nincs: minden tudomány tanítható és tanulható.

A számtalan népből álló utódállamok egyetlen integráló ereje a közös hellenisztikus műveltség volt. A kialakuló birodalmi ideológiák szerint a hellénséget nem a származás, a vér, hanem a műveltség teszi: ez lehetővé tette a régi elitekkel való keveredést. A hellenisztikus kultúra iskolai tanítását állami politika szabályozza. A másik alapvetően új elem, hogy míg hagyományosan az egyes filozófiai irányzatok önálló filozófiai iskolákat hoztak létre – sokféléet tanulni tehát csak úgy lehetett, ha a diák több különböző iskolát elvégzett –, az egyiptomi macedón uralkodók i. e. 322-ben létrehozták a hatalmas alexandriai kutatóegyetemet, a Muszeiont, melynek élén már főállású egyetemi vezető állott, s amelyben több párhuzamos, egymással versengő tanszék működött. A professzorokat az uralkodók nevezték ki, magas fizetést, gondtalan kutatási lehetőségeket, kiváltságokat biztosítva. Az egymással rivalizáló hellenisztikus birodalmakban is hasonló tudományos központok jöttek létre, a pergamoni könyvtár és iskola Róma felé, az antiokhiai India felé exportálta a hellenisztikus műveltséget.

Ez a hagyomány azonban megszakad: Róma ebben az értelemben nem épít ki egységes oktatási rendszert, s a lassan rendszerré váló új oktatási forma a keresztény hitoktatásé sem állami vagy városi ügy, hanem a püspökségek felügyelete alatt áll. Mi több, míg a római állam kontinuitása megszakad, a püspökségé nem – ezek német, francia, itáliai területen régebbi intézmények, mint bármely középkori államalakulat. Talán ez a magyarázata annak, hogy az oktatást hagyományosan egyfajta egyházi „belügynek” szokás titulálni, legalábbis valami olyasfajta jelenségnek, mely iránt az állam érdeklődése csak valamikor a 17–18. században éled fel.

A neveléstörténészek a 18. század előtti oktatást egyértelműen *társadalmi* ügynek tartják, s az egyházi oktatást mint valamely társadalmi csoport magán-tevékenységét értékelik. A nyugat-európai neveléstörténet-írás és oktatáskutatás

hatalmas bizonyító anyagot halmozott fel erre nézve. Két jelenségcsoport (két időszak) mond csupán ellent az öntörvényű egyházi oktatás Nyugat-Európára kétségtelenül igaz koncepciójának: noha az egyházszervezet maga régebbi mint az államok, az európai alap- és alsóközépfokú oktatás gyökerei abban a 8. századi frank *birodalmi politikában* gyökereznek, mely a különböző szintű egyházkormányzati egységek feladatává tette *a püspöki, illetve plébániai iskolák* létrehozását és rendszerszerű működtetését. (Mi több, azt, hogy a bencés *kolostorokban* nemcsak elmélkedni, téríteni és dolgozni, de tanítani is kötelező, szintén a 789-es királyi rendelet írta elő.)

A másik tény, hogy a 12–13. sz-tól az *egyetemen* zajló teológiai küzdelmek háttérben előbb a császárság/pápaság, majd a zsinati elv / a pápaság, végül a nemzeti állam / az egyetemesség vitái állottak, és ennek megfelelően a pápával vagy a helyi egyházi vezetéssel szembekerülő teológusok és egyetemi tanárok Occamtól és Marsiliustól Lutherig *politikuskok, uralkodók támogatását és védelmét élvezték*. Ezek a látszólag teológiai, valójában azonban a tudásról, a műveltségről, a politikáról, a jogról szóló viták (ezt hajlamosak vagyunk elfelejteni) nem pusztán az „igazi” egyetemistákat, hanem az ars fakultások révén *az egész 15 év feletti tanuló korosztályt befolyásolták*, így ekkoriban (tudatosan történetietlen kifejezésével élve) a „felső középiskola” éppúgy állami politikai kérdés *is*, mint az egyetem. Kétségtelenül elfogadható azonban, hogy a nyugat-európai egyházkormányzat, egyházi oktatás a 9–13. század *között* sajátos módon „öntörvényű” volt, azaz a külső politikai körülmények viszonylag kevésbé befolyásolták. (Tehát pl. a feudális anarchiába süllyedő állam nem rántotta magával az oktatásügyet.) Az is elfogadható, hogy a 13. század utáni időszakban az egyházkormányzat kiterjedtsége, az egyházi társadalom belső sokszínűsége, az egyes egyházi áramlatok mögé felsorakozó erős polgárság a nyugat-európai régióban még hosszú évszázadokra (tulajdonképpen a 17–18. századig) szükségtelessé tette (illetve a „sok tényező egyikének” rangjára fokozta le) az állam oktatáspolitikai szerepvállalását. A továbbiakban azt szeretnénk igazolni, hogy *a magyar oktatásban – először a magyar feudális állam viszonylag késői kiépülése kapcsán, majd más okokból – az állam szerepe mindig lényegesen nagyobb volt, mint Nyugat-Európában*. Továbbá, hogy noha Magyarországon is igaz a szerzetesrendek, illetve az egyházkormányzat által fenntartott iskolahálózat kettőssége, Magyarországon *mindketőben* nagyobb az állam befolyása, mint ezt a neveléstörténeti köztudat tudni véli. (Az érvelésből logikailag következhet az az itt nem igazolt állítás, hogy esetleg más későn jövő területeken – pl. a lengyel és a balti térségben is – a nyugat-európainál nagyobb az állam szerepe).

AZ ÁLLAM ESZKÖZEI

Alapfeltevésünk szerint az egyház tevékenységére gyakorolt állami befolyás nem csupán az egyháznak mint politikai és hatalmi tényezőnek a befolyásolása (e jelenséget ugyanis az egymással egyébként szembenálló koncepciók, Szűcs Jenőé vagy Gerics Józsefé is elismerik), hanem azoknak az „*ágazatoknak*” az *áttételes igazgatása, felügyelete* is, melyeket az egyház ebben az időszakban ellátott.

Az állam „oktatáspolitikájának” értelmezéséhez számba kell vennünk, hogy a modern (mondjuk 18 századi) szempontok (pl. *hasznos*, mert szakképzett állampolgár nevelése) csak igen óvatosan alkalmazhatók a középkori motivációk között. De mint látni fogjuk, valamennyire mégiscsak alkalmazhatók, hiszen a mezőgazdasági termelés növelése, a mezőgazdasági kultúra terjesztése Magyarországon sokkal inkább állami ügy, mint Nyugaton. Az állami oktatáspolitikai modern funkciói közül nincs például szükség a *tömegek* politikai szocializációjára, legalábbis az istentiszteletek szocializáló hatását meghaladó mértékű nevelésére. De az istentiszteleteket tartó *papok képzése* – és a kor egyes áramlatai közötti választás, ti. hogy milyen szellemben történjék a képzésük – már állami ügy. Nyilvánvaló az állam érdekeltége az értelmiségképző funkciók kapcsán, hiszen az iskolai oktatás mindenekelőtt a *középrétegekbe* való *bekerüléssel* kapcsolatban, az állami és egyházi feladatok ellátásával kapcsolatban képzett *szakembereket*.

A középkorra vonatkozóan tanügyigazgatáson, állami tanügyigazgatáson tehát azt érthetjük, hogy a) az állam törvényekkel szabályozza az egyház ezzel kapcsolatos tevékenységét, az egyházszervezet bizonyos pozícióiban ülők *tanügyigazgatási* kompetenciáját; b) az állam birtokadományozással szabályozza, konkrétan kik (pl. mely szerzetesrendek) *tartsanak fenn* iskolát; c) az állam a közép- és felső szintű egyházi vezetés *személyi összetételének* befolyásolásával szabályozza, hogy az iskolákat ellenőrző egyházi tisztviselők milyen beállítottságúak közül kerüljenek ki; d) az állam saját hivatalnokainak kiválasztásával, illetve más munkáltatók befolyásolásával szabályozza, hogy mely iskola növendékei jussanak pozíciókhoz a hierarchiában és az államhivatalokban, ezzel mintegy a „*kimenet felől*” szabályozva az egyes iskolák presztízsét; e) mivel a kor tudattartalmának pluralizmusa abban jelent meg, hogy az egyház bizonyos csoportjai egymástól eltérő teológiai- filozófiai- egyházszervezeti-jogi álláspontot vallottak: az állam személyi döntései, illetve (ha már ez az eltérő álláspont manifesztálódott) az egyes rendek javára történő alapításai, valamint a nemzeti történelem és joganyag oktatására vonatkozó elvárásai az oktatás *tartalmát* is befolyásolhatták; f) az állam saját közigazgatási beosztásához igazítással szabályozva az egyház és az iskolarendszer *területi* eloszlását. Ilyen értelemben az Árpád-házi

királyok *egyházpolitikáját* (mely kifejezés már régebben is használatos volt) nem túlzás *oktatáspolitikaként* is leírni.

AZ ÁLLAM ÉS A KOLOSTORI ISKOLÁK

Magyarországon – állami döntésnek, azaz egy konkrét szerzetesrend megkeresésének köszönhetően – a kor három alapvető *bencés* szerzetesi reformáramlatából nem a világi hatalomtól függetlenedő (s a tevékenység helyett a liturgiára koncentráló) *cluny-i* vonal és nem is a *ravennai* aszketizmus hatott, hanem az a (lotaringiai) *gorze-i* irányzat, melynek hívei a clunyekkel szöges ellentétben nem vonták ki magukat hűbéruraik, királyuk, császáruk alól. Az állam a bencés rendnek még az egyházszervezet kiépülése előtt biztosít kolostorokat: a rend az iskoláztatást, az államszervezet kiépítéséhez oly fontos tisztviselőképzést fel tudta vállalni. Márton-hegy – a későbbi Pannonhalma – számára a *király* – és nem a helyi egyházi vezetés vagy nem a külföldi bencések – megbízottjai járják ki a Monte Cassinó-i jogokat – azaz a püspökségektől való függetlenséget – a pápánál, s a kolostort a *király* teszi a papképzés központjává. Néhány évvel az első kolostor alapítása után már 11. század első évtizedében beszélhetünk kolostori iskoláztatásról.

István 1015 körül olyan kiváltságot kapott a szentszéktől, hogy megvizitálhatta a monostorokat, és ekkor a szerzetesek őt püspököt megillető szertartással fogadták. Tehát – ha nem is maradt fel erre vonatkozó dokumentum – *az állami kontroll („iskolalátogatás”) a szerzetesiskolák felett közvetlenül működhetett.* Még fontosabb, hogy egyházi kontroll viszont nem működhetett: a pannonhalmi főapát mind a mai napig az egyetlen olyan magyarországi egyházi tisztviselő, aki nem beosztottja az esztergomi érseknek. Noha a világi birtokosok is építettek templomot, István korában monostort még nem alapítottak. A korai középkorban tehát a magyar oktatást érintően a szerzetesek tevékenységén keresztül *csak a központi állam* tanügyirányító tevékenysége érvényesül, a *helyi* uralkodó köröké még nem. A 11. században alapított tucatnyi bencés apátság mellett feltehetően mindenütt működtek szerzetesképző iskolák, melyek az állami célú értelmiségképzést is ellátták. Nem tekinthető véletlennek, hogy éppen az állandó királyi kancelláriát megteremtő, sajátos bürokratikus robbanást előidéző s gazdaságpolitikai okokból a hazai mezőgazdaság intenzívvé válásában érdekelt III. Béla idején (a 12. században) terjedt el gyorsan az a *ciszterci* rend, mely a mezőgazdasági kultúra növelését tűzte ki célul, s ahol a tanult szerzetesek tanulatlan parasztokkal dolgoztak együtt.

A nagybirtokos bencés rend „elavulását” is a királyi udvar ismeri fel: IV. Béla támogatta a *dominikánus* rend – mely az elmélkedéssel, jámborsággal, liturgiával szemben a tanulást, a tudás megszerzését, az egyetemi pozíciók meghódítását helyezte előtérbe – magyarországi terjedését, s ő temettette magát először a (térítést és szegénységet középpontba helyező) *ferencesek* templomába. Az új rendek elterjedése mögött Nyugat-Európában a középnemesség és a városi polgárság szellemi és anyagi igényei állnak: túl gazdagnak, anyagilag túl igényesnek látták e rétegek a bencéseket. Magyarországon ezek az új igények a társadalomban még nincsenek meg, csak az előző rendszer válsága gyűrűzött be, s kényszerítette ki a központi állam lépését. A nyugati városok, ill. egyetemek talajából kinőtt megoldások (ferences, dominikánus, Ágoston-rendi) nem elégítették ki azokat az egyházi tisztviselőket, akik a Mecsekbe és a Pilisbe vonult remeték összefogását tekintették feladatuknak a tatárjárás után: így született meg az első sajátosan magyar rend, a *pálos*. Az egyes (különböző oktatási programot megfogalmazó) rendek behívásával, működésük anyagi biztosításával az állam képes volt befolyásolni a magyarországi kolostori oktatás konkrét kínálatát.

AZ ÁLLAM ÉS A KÁPTALANI ISKOLÁK

Még jelentősebb az állam, a világi hatalom befolyása, ha a püspöki hatalom alatt álló iskolarendszert vizsgáljuk meg, a káptalani és plébániai iskolák hálózatát. *Az állam törvényben szabja meg, hogy a püspökök feladata az egyházmegyei papok képzése* – ennek eldöntése tehát soha nem tartozott az egyház belső ügyei közé, a helyi alsó-értelmiségi funkciókról mindenképpen (s helyben) gondoskodni kellett. A finanszírozást is állami törvény garantálja: két szolgacsaládot rendeltek egy pap ellátására. Hasonlóképpen *állami törvény* tette a püspökségek feladatává a templomok könyvellátását, székhelyeiken *kódexíró papokat is ki kellett képezniök*, ha nem kívántak a szerzetesekre, „importra” szorulni. (E két funkció radikálisan különbözött: az egyházmegyei papságnak ugyanis nem kellett tudnia írni, csak olvasni és énekelni.) Ezek a törvények Nagy Károly több évszázaddal korábbi törvényeire emlékeztetnek, és nem a kortárs uralkodók gyakorlatára.

Az egyház szervezeti beosztása és elhelyezkedése és ezzel az egyes *régiók, településcsoportok iskoláztatása* sem számított egyházi belügynek. A püspökségek hálózatának tervét még Géza készítette el s nyújtotta be jóváhagyásra Rómában 992 és 995 között. Később a templomok mindig az ispán vára mellett emelkedtek fel elsőnek, s az lett az esperes székhelye, azt pedig természetesen világi

szempontok, hagyományok, ill. katonai megfontolások szerint jelölték ki. Az egyházszervezés területi haladása Nyugatról Keletre pedig a német fenyegetés növekedésével, az állami központ vándorlásával áll összefüggésben. Az egyházmegyék határait még Szent László is (a 11. század végén, több generációval a kereszténység felvétele után) szabadon vonja meg, mert (a Balkán felé irányuló) expanziós politikája ezt így kívánja. Mindez szöges ellentétben áll a nyugati helyzettel, ahol a püspökségek központjai és határa sokkal régebbiek, mint bármely középkori államalakulat, világi közigazgatási központ. Minthogy pedig a káptalanok mindig a püspök székhelyén tartózkodtak, a káptalani iskolák is (akár van róluk okleveles nyom, akár nincs) e világi központokban álltak fel.

A *tananyag* egyik meghatározó részét képező egyházi ünnepeket sem pusztán az egyházi megfontolások determinálják, például az Endre király által elrendelt Szent Péter-ünnep a pápaság-császárság küzdelmében elfoglalt hely dokumentálására szolgál. A tanulandó dolgok között mindig kitüntetett hely illette meg a Szent Istvánról szóló ismereteket, azokat, melyeket döntően állami szolgálatban álló történészek alakítottak ki. A már hanyatlásnak indult veszprémi káptalani iskola 1276-os újjászervezésének nyíltan megfogalmazott oka a királyi oklevél szerint, hogy az *ország* jogát (tehát nem egyházjogot) őrizték és oktassák. A szerzetesrendek és a világi papság közötti harcba – ami az egyes iskolákkal kapcsolatos személyi politikát és tananyagot egyaránt meghatározta – az állam könnyedén beavatkozhatott, példa erre, hogy a világi hierarchiában kisebbségben lévő *cölibátus*-hívőket a somogyvári apátság alapításával, külső erők bevonásával erősítette meg 1091-ben.

Nem szabad persze elhallgatnunk, hogy az állami beavatkozással egyidejűleg az *egyházi iskolarendszer nemzetközi normáit az egyetemes zsinatok szabályozták*. Az 1179-es lateráni zsinat a tanítók *fizetését* a püspökség feladatává tette, az oktatást viszont ingyenessé a szegények számára. Az 1215-ös lateráni zsinat ehhez hozzáfűzte, hogy a püspök és a káptalan azért is felelős, hogy más templomok tanítói is fizetést kapjanak. Az iskola vezetője ettől kezdve a káptalan olvasókanonokja volt, közreműködött az éneklőkanonok. Ezzel relatíve standardizálódtak a tanítók képzettségére és az iskolarendszer finanszírozására vonatkozó szabályok. Az ellenőrzés pedig felügyelői látogatásokkal folyt.

Ezeket a döntéseket azonban nemzeti szinten is legitimálni kellett. Ezt szolgálta az 1309-es budai zsinat, amelyből jól érzékelhető a centrum és a periféria közötti fáziseltolódás. (S nyilván az sem véletlen, hogy erre a budai zsinatra már az Árpád-ház kihalása és a pápa által támogatott Anjou-dinasztia idején kerül sor.) Fontos tény – zsinati határozat ide, pápai döntés oda –, hogy a tanítók és tanulók rekrutációja *nem folyhatott szabadon*: a szolgák taníttatásához meg kellett szerezni a földesúr előzetes engedélyét.

AZ ÁLLAM MINT AZ ISKOLÁT VÉGZETTEK „MUNKÁLTATÓJA”

Több politikatörténeti tény mutatja, hogy az egyházzal kapcsolatos személyi politika nem függetlenedhetett az illető világi szempontból mért hivatali alkalmasságától és a magyar társadalomban betöltött helyétől. (Mivel ebben az időben a világi papok családot alapítottak, a későbbieknél még fokozottabban belefónódtak az uralkodó körök csoporttharcaiba.) István személyesen nyerte meg a velencei Gellértet, egy nagy befolyású velencei család tagját, hogy – átutazás helyett – maradjon Magyarországon, s legyen az egyik legbizalmasabb (és éppen oktatástörténeti szempontból igen fontos) állami pozíció, *Imre herceg nevelői pozíciójának betöltője*, majd csanádi püspök. A leendő uralkodó nevelésének irányítása beláthatatlan fontosságú lehet az ezt kézben tartó értelmiségi egyének vagy csoportok jövője szempontjából.

A királyi *kancelláriát* frank mintára először az esztergomi érsek vezette. A tény, hogy a 13. századi magyar kancelláriákon döntő mértékben a bolognai egyetemen képzetteket alkalmaztak – tehát nem az egyház irányítása alatt álló párizsi egyetemen képzetteket – is bizonyítja: az állam *az egyes egyetemi képzési formákkal szemben munkaadóként állást foglalt*, s ezzel nyilvánvalóan kihatott az e felsőoktatási intézményekre felkészítő (vagy éppen azok látogatását tilalmazó!) hazai kolostori iskolákra is.

Gyakran szokták hangsúlyozni, hogy az egyház a magyarországi *történetírás*, az ismeretek felhalmozásának gazdája is. Hasznos tudnunk: a magyarországi egyház nem szervezetszerűen, hanem egyes tagjaiban felelt meg államtól elvárt ideológiai funkciójának: a hatalom *történeti legitimálásának*. A köztudatban használt kifejezéssel ellentétben a korai magyar történetírásban alig vannak (a Nyugaton döntően kolostorokhoz kötődő) krónikák és legendák: dominánsak a (királyi udvar megrendelésére születő) geszták. Sőt, a jellegzetes egyházi műfaj, a legenda sajátosságai is másmilyenek, mint Nyugaton: „*Szent István legenda Kálmán-kori szövegezésében egyértelműen megfogalmazódik a magyar király hatalma az egyház fölött, a pápasággal szemben, ami egy legenda esetében mégsem magától értetődő*” – érvel Gunst Péter. Nyugaton sokkal több volt a történetíró, Magyarországon igen kevés: ők is állami szolgálatban álló hivatalnokok voltak. De nemcsak az egyházak nem jelentenek önálló (a királyi udvartól elkülönült) történetírói központokat (és ezzel *az iskolák számára nemzeti tananyagtermelő központokat*), hanem a többi főúri udvar sem. Egyrészt azért, mert a királyi udvar – Könyves Kálmán udvaráról ez talán közhelyszámba megy – az elit átlagos kulturális igényeiből kiemelkedett, másrészt viszont azért nem, mert

a nyugati utazók – otthoni viszonyaikkal összehasonlítva – csodálhatták a 12. század közepi magyar királyok hatalmát az urakkal szemben. (S a megerősödő arisztokráciát legitimáló Anonymus, a régi és új arisztokrácia egyenlőségét hangsúlyozó Ákos is királyi kancelláriai munkatársként juthatott csupán a megfelelő ismeretek, oklevelek birtokába.) A kor magyarországi egyházai a nyugati kolostorokkal s hatalmas könyvtáraikkal ellentétben nem egy meglévő régi tudás őrzői, hanem az állami központban (külföldön képzett papok és klerikusok által megalkotott) nemzeti tudás továbbadói. Elmondhatjuk tehát, hogy a magyar történelem e korai századaiban a központi állam építette ki az egyházi oktatást és tudományosságot, formáltatta meg az iskolákban továbbadandó „nemzeti” ismeretanyagot. A „társadalomnak”, azaz a nemesi arisztokráciának legfeljebb annyi szerepe volt a dologban, hogy fiait papnak adva egyházi méltóságot kívánt szerezni, s ezzel maga is használta ezt az iskolarendszert, illetve annyi, hogy megadta rá vagy megvonta az engedélyt az alávett jobbágság iskoláztatásától.

Az esetleges egyetemes történeti párhuzamokat ismerőkkel szemben hivatkoznunk kell arra, hogy a magyar állam rendkívül kiterjedt jogköre az egyház irányításában *nem pusztán az investitúraharcokat megelőző és ezért „mulandó” pillanatnyi helyzet szülte volt*, hanem olyan geopolitikai meghatározottság, mely a magyar állam és az egyház viszonyát később meghatározta: nemzetközi értelemben az, hogy Magyarország a nyugati kereszténység keleti határvidéke, azaz Bizánc és a muszlim birodalom, majd az orosz birodalom közelsége mindenkor akkora mozgásteret adott az országot vezető politikai csoportoknak – vagy ha úgy tetszik, sajátos politikai játékot kényszerített rájuk –, hogy Róma a megtartásuk érdekében mindig többet „engedett” nekik, mint az Európához közelebb eső szomszédoknak. Belpolitikai értelemben pedig az, hogy a dinasztia (az Árpád-ház) Európában talán egyedülálló módon régebbi és mélyebb gyökerekkel rendelkezett Magyarországon, mint az egyház. S nyilván nem véletlen, hogy Róma minden erőfeszítése ellenére nem vesztetett ki a magyar politikai köztudatból, hogy István király senkire, a pápára sem szorult hatalma elismeréséért, s hogy a koronát sem tőle, hanem a középkori tudat szerint „közvetlenül Istentől” kapta – állapítja meg Váczy Péter. A felekezetek (és felekezeti iskolák) közötti kulturális versengés – melyet Archer a protestantizmus kezdetétől definiál Nyugat-Európára nézve – Magyarországon, a keleti és nyugati kereszténység találkozási területén jóval korábbi jelenség: Erdély a kora középkortól tele van kéttemplos falvakkal.

ÚJ ERŐK ÉS ÚJ MÓDSZEREK AZ OKTATÁSPOLITIKÁBAN

Kétségtelen tény ugyanakkor az is, hogy a nagyszámú birtokadományozás, illetve az egyházi rend függetlenségének növekedése következtében talán a 14. századra *az egyház mintegy saját lábára állt*, s az egyházi oktatás közvetlen állami befolyásolása feltehetően lecsökkent. (Szemben a modern „folyamatfinanszírozó” oktatáspolitikával, mely bármikor megvonhatja egy-egy iskolatípustól a támogatást, a középkorban az egyszer már eladományozott birtok jövedelmét csak igen nehézkesen lehetett elvonni a tulajdonostól. Így az évtizedekkel, évszázadokkal korábbi állami döntések az állami preferenciák megváltozása után is jelen voltak a kor oktatásügyi valóságában. Megítélésünk szerint az iskolák önfenntartó ambíciójára utal az is, hogy a magas pozícióba jutott egykori tanítványokkal visszafizettették az iskola által tanításukba, ellátásukba fektetett költségeket.) A közvetlen – birtokadományozó – oktatáspolitikai jelentőségének beszűkülésével egyidejűleg azonban a 14. század folyamán az iskolák *„munkáltatói piaca”* szélesedett ki. A bíróságok, a kancelláriák, ahol a káptalani iskolai növendékek elhelyezkedtek, saját mintaoklevél-gyűjteményeiket taníttatták az iskolákkal, tehát az ilyen értelemben vett „szakoktatás” irányításában a legkorábbi időktől kezdve részt kaptak az államgépezethez tartozó világi munkáltatók. A városi fejlődés pedig azt hozta magával, hogy a fenntartói kontrollt is össze kellett hangolni az egyházi törekvésekkel. Folyamatos alkumechanizmus alakult ki a szabad királyi városok és a káptalanok között, hiszen az előbbieket választhatták plébánosaik és iskolarektoraiikat, az utóbbiak viszont megtagadhatták a választás megerősítését. A városi tanítói pálya szociológiai értelemben részben a városi jegyzőség előszobája, részben a papi pálya előszobája lett. A falusi, mezővárosi tanítót viszont a földesúr választhatta ki.

Ezek a változások – látszólag – az állami befolyás relatív csökkenését jelzik. Kétségtelen tény, hogy az oktatási tér ebben az időszakban többszereplőssé vált, hasonlóképpen a nyugat-európai oktatási térhez. *A „munkáltatói” befolyás azonban Magyarországon sokkal inkább az állam oktatásbefolyásoló módszerének megváltozását jelenti, mintsem államtól függetlenedett új szereplők megjelenését.* Ugyanis a 14–15. század Magyarországon befolyást szerző dinasztikák (az Anjou-, a Luxemburg-, a Jagello-) fejlettebb területek (Itália, Brandenburg, Csehország) lovagi kultúráját, igazgatási mintáit, gazdaságpolitikai mintáit hozták magukkal: azaz a magyar társadalom „belső” igényrendszerét meghaladó mértékű lovagi és hivatali írásbeliség éppúgy az állami központ felől árad, mint ahogy a hivatalnokok alkalmazója is nagyobb arányban az állam, mint például Nyugat-Európában.

Az állami hivatalok (és a „hivatalnokképző” káptalani iskolák) lényegesen fontosabb munkáltatók Magyarországon, mint az egyház „belső” (tudományos vagy teológiai) tevékenysége. Mi sem bizonyítja ezt jobban, mint hogy a magyar diákoknak lényegesen nagyobb része tanul *világi jogot* a külföldi egyetemeken, mint ahogy ez Európában megszokott. A középkori erdélyi peregrinusokból például 4 filozófusdoktor, 5 orvos és 5 teológust ismerünk – míg a jogi doktorok száma: 57!!! (Egyébként ez a 71 doktorátust szerzett személy az összes peregrináns mindössze 3,5%-a. A doktori fokozatot nem szerzettek között is elsősorban vannak a jogászok.) A külföldi telepes polgárság által lakott városok – melyek, mint láttuk, szintén az oktatási tér új szereplői – mozgásteret a magyar nagyurakkal (és püspökökkel) szemben sokkal inkább az államtól és a királytól függött, mint a korabeli „Nyugaton”. (A városok jogainak és lehetőségeinek 1405-ös robbanásszerű kiterjedése nem a városok erejét, hanem Zsigmond világpolitikai szemhatárát jelzik. Még a század végén is csak 80-90 000 városlakó lehetett a hárommillió országban)

AZ ÉRTELMSÉG ÉS AZ ÁLLAM

Az európai reneszánsz által kitermelt *új értelmiségi funkció* kettős: a reneszánsz értelmiségiek (akiket ezekre a funkciókra új, gyakorlatias művésziskolákban, a „megcsontosodott” egyetemekkel tudatosan szembenálló antik, illetve természettudományi irányultságú akadémiákon képeznek) egy része a megrendelő polgárság kiszolgálója, másik része pedig igazi Castiglione-féle udvari ember. E két rész aránya a Kelet–Nyugat-tengely mentén meghatározott. Amszterdamban bizonyos, hogy a polgári megrendelők és a polgársághoz alkalmazkodó (és nyilván erre képzett és erre képző) értelmiségiek vannak többségben, Firenzében már jóval több lehet az udvarhoz kötött értelmiségi, Budán pedig szinte kizárólag Hunyadi Mátyás udvara jelentette a humanista értelmiség (nemcsak a művészek és tudósok, de például a hivatásos katonatisztek) megélhetésének lehetőségét. A reneszánsz idején tehát az új értelmiség Magyarországon talán még inkább a központi államhoz kötött, mint a régi értelmiség.

Joggal ellenünk vetheti bárki: ha igaz is ez, hogyha ezeknek az értelmiségi funkcióknak a betöltésében nagyobb is az állam befolyása, mint Nyugat-Európában, a tiszta egyházi értelmiségi funkciók (s kétségtelenül ez az értelmiségi szerepek nagyobb hányadára terjed ki, mint a polgárosultabb országokban) nyilván kevésbé determináltak az állami politikától, mint az Árpád-házi időszakban. Fraknoi Vilmos és más történetírók munkáiból jól ismert, hogy a 14–15. század-

ban a legfelső egyházi pozíciók betöltésére az uralkodó (illetve a kormányzó) és a pápa egyetértésével került sor. Ezeknek a pozícióknak, nagyjavadalmaknak nyilván nem sok közük volt az oktatás irányításához, ezt a kialakult és függetlenedett egyházi középrétegek, *egy független egyházi értelmiség végezte*. (Mindez nem csak nálunk volt így: Southern írja le, hogy Németország egyes területein politikai okokból kiválasztott írástudatlan (!) püspökök kezében voltak a nagyjavadalmak, az egyházkormányzat, a szociális és kulturális funkciók mégis remekül működtek a függetlenedett középszintű apparátusnak köszönhetően. Persze a politikai szempontokat követő kiválasztás sem jelent feltétlenül intellektuális érdemtelenséget, csupán egyházi szempontból nézett közömbösséget: Mályusz Elemér mutatott rá, hogy a 14–15. században általános szokás volt, hogy a kormányzásban közreműködő tanult és érdemdús hivatalnokokat egyházi javadalommal fizeti ki az állam.) Ma már ennek a középrétegnek – köztük a káptalani iskolák vezetőinek, illetve a plébániai iskolázást felügyelő *kanonokoknak* (e kategórián belül az ún. olvasó- és éneklőkanonok végeztek oktatásügyi funkciót) – az összetételéről és rekrutációjáról is elég sokat tudunk. Míg a jog – a konstanzi zsinat határozata – a király számára a jelöltek körének meghatározását tette lehetővé, és a pápának adta a kinevezés jogát, addig a gyakorlat ezt úgy alakította, hogy *„király nevezte ki őket, a pápa pedig jóváhagyta a döntést”*. *Az összes magyarországi kanonoki javadalom adományozása főkegyúri jogából eredően a királyt illeti [...] korszakunkban azonban általánosnak mondható az a gyakorlat, hogy a király kegyúri jogát világi vagy egyházi személynek adományozza*” – hangsúlyozza ugyanakkor Köblös József (Köblös, 1994. 20.).

Ez a középszintű egyházi bürokrácia igen nagy arányban (a Köblös által megvizsgált négy káptalan esetében 39%-ban) tanult *egyetemen*eken. A külföldiek és a polgári származásúak között kifejezetten magas (70, ill. 51%-os) az egyetemre jártak aránya, a köznemeseknél ez az adat már csak 35%. A külföldiségből (azaz a helyi uralkodó körökkel szembeni idegenségből) és a polgári mivoltból (azaz a rendi értelemben vett másodrendűségből) eredő hátrányos helyzet leküzdésének, úgy látszik, feltétele az egyetemre járás. Nem véletlenül mondunk egyetemre *járást* (és nem egyetemet *végzést*), hiszen döntő többségük nem fejezi azt be. A hallgatók leginkább *kapcsolati tőkét* halmoznak fel, ez teszi lehetővé a káptalanokba való bejutást... *„Egyetemet járt kanonokaink túlnyomó többsége tehát rövid tanulmányai alatt vagy után javadalmához jutva beilleszkedett a káptalan mindennapos életébe, tudását a hiteleshelyi teendők végzésénél, a káptalani iskolában való tanításnál kamatoztatva, mások a királyi kancelláriában, a bíróságok mellett, vagy diplomataként a királyt szolgálták.”* Más adatok szerint az erdélyi püspöki káptalan kanonokjainak negyede/fele fordult elő a 15. század egyetemlein.

Valamely konkrét pozícióba előlépéssel (azaz alacsonyabb kanonoki pozícióból való előléptetéssel) vagy egyből, azaz „protekcióval” lehetett bejutni – utóbbiak tették ki az esetek 57%-át. Az egyből bekerültek 53%-a rokoni kapcsolatain révén, 42 %-a udvari szolgálatait jutalmaképpen jutott pozíciójába. A maradék 24%-nak, mely a káptalan belső válogatására jut, közel fele szintén személyi kapcsolatokkal magyarázható. Az egyházi középrétegbe kerülők mintegy 9%-a volt korábban államhivatalnok, 7%-a futott be egyházi karriert, 78% szolgáló kanonok volt, 5%-uk lelképásztor, 1% pedig tudós. Ez magas egyházon belüli rekrutációt mutatna. Ha azonban felbontjuk a réteget, rendkívül izgalmas kép tárul elénk. Az egyházi társadalom alsó rétegét a karpapság képezi, az ő számukra gyakorlatilag nincs felemelkedési mód. A középső rétegbe szinte mindenki kívülről érkezik. A középső réteg alját az egyszerű kanonokok, közepét az éneklőkanonok, felső sávját az olvasókanonok képezik. E középső rétegen belül már van mobilitás. Az efölötti rétegbe (magyarán a püspökök közé) már nincs továbblépés.

„Azok az alacsonyabb származású javadalmasok, akiknek magas udvari pártfogóik nem voltak, nem remélhették, hogy pusztán az egyházi lépcsőfokokat használva eljuthatnak a főpapi rendbe is. Állami szolgálatba lépéssel és pártfogók szerzésével azonban a legmagasabb egyházi posztokra is eljuthattak” – írja Köblös. A Köblös által használt új és rendkívül korszerű történet-szociológiai elemzés a *javadalom* megszerzésére helyezi a hangsúlyt. Számunkra azonban a betöltött funkció érdekes – a *középfokú tanítás, illetve a tanügyigazgatás funkciója, melyre való kiválasztás tehát állami érdemeken alapszik.*

Azt mondhatjuk tehát, hogy az iskolairányításban és tanításban fontos olvasó-, illetve éneklőkanonoki funkció legfontosabb jellemzői, hogy a) *az államhivatalnok karriert futottak messze felülreprezentáltak;* b) az egyszerű papságból (belső egyházi karrierrel) nem emelkedhettek ide; c) innen nem emelkedhettek feljebb, az egyházkormányzat csúcsaira. A fenti elemzésből, ti. hogy az olvasókanonoki, éneklőkanonoki helyek betöltésében ilyen óriási szerepe van az államnak, illetve a világi politikai kapcsolatoknak, azt mutatja, hogy Magyarországon ezekben az évszázadokban is beszélhetünk állami oktatáspolitikáról, illetve hogy mindaz, amit az egyházi oktatásról tudunk, jelentős mértékben állami döntések eredményeképpen alakul ki.

Míndezek az elemek (melyeknek számát más középkortörténeti elemzések újraolvasásával nyilván szaporítani lehet) azt jelzik, hogy az az állítás, hogy a középkori oktatás az egyház szolgálatában, illetve vezetése alatt állott, Magyarországra lényegesen kevésbé igaz, mint Nyugat-Európára. Először is az egyházon keresztül – a korai időszakban személyi döntések, az iskolaalapítók kiválasztása,

az egyházi feladatok és területhatárok állami kijelölése révén – a központi állam fejt ki a maga tanügyigazgató tevékenységét. A későbbiekben a társadalom strukturálódása, az iskolában – a tananyagban, a tanítók alkalmazásában stb. – érdekelt szereplők számának megnövekedése oda vezet, hogy ők maguk is gyakorolni kezdik az iskolaigazgatással és felügyelettel kapcsolatos jogosítványokat. Ám ezek az új elemek sem csökkentik az állam hatalmát, hanem (innen nézve is) áttételessé teszik azt. Az oktatást ténylegesen irányító egyházi középfunckionáriusok jogilag és szociológiailag is igazolható függése az államtól pedig a „tiszán egyházi” célokat szolgáló oktatás állami befolyásolását tette lehetővé.

Befejezésül szeretnénk hangsúlyozni, hogy a protestantizmus magyarországi terjedése sem olyan mértékű, mint Nyugat-Európában. A magyar protestantizmus születése és különösen megszilárdulása nem a magyarországi polgárosodottsággal áll összefüggésben, hanem a világpolitikai helyzettel. Az erdélyi fejedelmi hivatalok és magyar királyi hivatalok egyház- és oktatáspolitikája óriási fontosságú a magyar oktatási helyzet befolyásolásában, sokkal nagyobb, mint a helyi társadalom igényei és kívánságai, illetve az egyházak belső fejlődésének törvényszerűségei.

FELHASZNÁLT IRODALOM

- Archer, M. (1979): *Social Origins of the Educational Systems*. Sage, London.
- Bagi Dániel (2002): Európa és Magyarország Szent István korában. *Századok*, **136**. 4. 959–963.
- Bagi, Dániel (2008): The Development of Literate Mentalities in East Central Europe. *Századok*, **140**. 2. 511–513.
- Bónis György (1972): *A jogtudó értelmiség a középkori Nyugat és Közép-Európában*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Bowen, J. (1981–1983): *A history of western education*. Methuen, London.
- Csukovits Enikő (2001): Klaniczay Gábor: Az uralkodók szentsége a középkorban: Magyar dinasztikus szentkultuszok és európai modellek. *Századok*, **135**. 4. 1031–1033.
- Csukovits Enikő (2008): Körmeny Kinga: Studentes extra regnum 1183–1543: Esztergomi kanonokok egyetemjárása és könyvhasználata. *Századok*, **140**. 2. 513–515.
- Fügedi Erik (1992): A középkori Magyarország történeti demográfiája. *Történeti Demográfiai Füzetek 1.*, Budapest.

- Gerics József (1995): *Egyház, állam és gondolkodás Magyarországon a középkorban*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Gunst Péter (1995): *A magyar történetírás története*. Csokonai Nyomda, Debrecen.
- Horváth Márton (1988) (szerk.): *A magyar nevelés története*. (I. kötet.) Tankönyvkiadó, Budapest.
- Huszár Tibor (1977): *Fejezetek az értelmiség történetéből*. Gondolat Könyvkiadó, Budapest.
- Karácsonyi János (1985): *Magyarország egyháztörténete*. Könyvértékesítő Vállalat, Budapest.
- Klanciczay Gábor (2006): Kísérletek Árpád-házi Szent Margit szentté avatására a középkorban. *Századok*, **138**. 2. 443–453.
- Klanciczay Tibor (1973): *A múlt nagy korszakai*. Szépirodalmi Könyvkiadó, Budapest.
- Kondor Márta (2007): 825 éves a hiteleshelyi írásbeliség: Beszámoló a 2006. december 12-én Pécsen rendezett hiteleshely-történeti konferenciáról. *Századok*, **137**. 2. 502–505.
- Kondor Márta (2008): A királyi kúria bíróságaitól a kancelláriáig: A központi kormányzat és adminisztráció Zsigmond-kori történetéhez. *Századok*, **138**. 2. 403–436.
- Kosza László (2008): 11. századi bencés monostor a Szepességben? *Századok*, **138**. 2. 339–357.
- Köpeczi Béla (1986): *Erdély története*. I. kötet. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Kubinyi András (1994): A Jagello-kori Magyarország történetének vázlatja. *Századok*, **124**. 2. 288–319.
- Le Goff, J.(1979): *Az értelmiség a középkorban*. Gyorsuló idő sorozat. Magvető Kiadó, Budapest.
- Lévai Csaba (2008): Kálvinizmus a perifériákon: Vallás és társadalom Európa perifériáin (Beszámoló a Debreceni Református Kollégiumban 2008. április 23–24-én rendezett konferenciáról). *Századok*, **138**. 4. 1041–1046.
- Mályusz Elemér (1971): *Egyházi társadalom a középkori Magyarországon*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Mályusz Elemér (1984): *Zsigmond király uralma Magyarországon*. Gondolat Könyvkiadó, Budapest.
- Mészáros István (1981): *Az iskolaügy története Magyarországon 996–1777 között*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Mészáros István (1990): Pázmány Péter „oktatáspolitikája”. Pázmány és a korabeli hazai iskolarendszer. *Magyar Tudomány*, **97**. 4. 420–432.

- Nagy Péter Tibor (1996): Az egyház és a modernizáció az oktatástörténetben. *Új Pedagógiai Szemle*, **6.** 4. 73–87.
- Püspöki Nagy Péter (1996): *Európáról és Magyarországról*. ELTE Bölcsészettudományi Kar, Budapest.
- Seidler, G. L. (1967): *Politikai gondolkodás az ókorban és a középkorban*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest.
- Solymosi László (2008): Dreska Gábor: A pannonhalmi konvent hiteleshelyi működésének oklevéltára I. (1244–1398). *Századok*, **138.** 2. 507–511.
- Southern, R. W. (1987): *A nyugati egyház és társadalom a középkorban*. Gondolat Könyvkiadó, Budapest.
- Szűcs Jenő (1988): Szent István intelmei. In: *Szent István és kora*, MTA Történettudományi Intézet, Budapest.
- Szűcs Jenő (1993): *Az utolsó Árpádok*. História – MTA Történettudományi Intézete, Budapest.
- Tapolcai László (2007): Font Márta: Keresztény nagyhatalmak vonzásában: Közép- és Kelet-Európa a 10–12. században. *Századok*, **137.** 4. 1037–1043.
- Thoroczkay Gábor (2003): Kristó Gyula: Magyar Historiográfia I. Történetírás a középkori Magyarországon. *Századok*, **133.** 2. 494–498.
- Thoroczkay Gábor (2008): Koszta László: Írásbeliség és egyházszervezet: Fejezetek a középkori magyar egyház történetéből. *Századok*, **138.** 2. 515–518.
- Tóth Krisztina (2008): Az esztergomi Szent István keresztes konvent hiteleshelyi működése az Árpád-korban. *Századok*, **138.** 2. 375–401.
- Tringli István (2003): A szent királyok szabadsága: A középkori történelmi tudat és a történelem-hagyományozódás sajátosságai. *Századok*, **133.** 4. 809–848.
- Zsoldos Attila (2005): Az ifjabb király országa. *Századok*, **135.** 2. 231–260.

AZ ÉLETREFORM-KOMMUNÁK ÉS A REFORMPEDAGÓGIAI KÖZÖSSÉGI NEVELÉS ELVEINEK FORRÁSAI ÉS 19. SZÁZADI ELŐZMÉNYEI¹

Németh András

Az életreform azoknak a 19. század utolsó harmadában Nyugat-Európában és Amerikában kibontakozó modernizációkritikai mozgalmaknak az összefoglaló elnevezésére szolgál, amelyek legfőbb jellemzői a természethez, a természetességhez való visszatérés, az öngyógyítás, az elveszett teljesség újra megtalálása volt (Németh, 2013. 11–12.). A kezdetben az egészséges életmódot és étkezést középpontba állító, sokféle szellemi hatást magába ötvöző mozgalom több évtizedes előzmény után a századforduló táján nyeri el az alternatív gyógyászatot, a spirituális orientációt és a vegetarianizmus szemléletmódját középpontba állító sajátos arculatát (ennek főbb nemzetközi folyamatait lásd *Krabbe*, 1974, 2001; *Linse*, 1977; *Conti*, 1984; *Baumgartner*, 1992; *Kerbs és Reuleche*, 1998; *Farkas*, 2001, 2008, 2010, 2015; *Wolpert*, 2002). A mozgalom kiterjedt a korabeli életmód legkülönbözőbb területeire, annak szinte minden fontos „testi” és „lelki” dimenziójára; a hús fogyasztását, valamint a dohányzást és az alkoholt mellőző absztinens életmódra, az egészséges életvitelt megalapozó testápolás olyan ma már természetes formáira, mint a fürdés, a zuhanyozás, a masszáz, a gimnasztika, a túrázás és a sport, valamint a mozgást nem korlátozó természetes ruházat használatára. A reformok a társadalmi kapcsolatok új elemeit is megteremtik; átalakítják a szabadidő eltöltésének, a lakókörnyezet kialakításának hagyományos formáit, a nemek közötti kapcsolat érzelmi, szociális, szexuális, illetve erotikus dimenzióit, de kiterjednek a társadalmi élet további területeire, a gazdasági életre, a nevelésre, a művészetekre és a vallásra is. A személyes életmód átalakítására és megújítására irányuló, természetközeliséget és természetességet hangsúlyozó mozgalom, a gyakran egymással is rivalizáló individuális reformtörekvések háttérében ebben az időben már széles körű intézményesült szervezeti formák: egyesületek és társulások, sajtóorgánumok, gyógyintézetek, kommunák, reformüzletek és éttermek állnak.

A 20. század elején virágkorát élő, széles körben érvényesülő modernizációkritika-életforma elemei, a korabeli társadalmi konvenciókat átformáló gondolatai

¹ A tanulmány kapcsolódik a Reformpedagógia és életreform – recepciós tendenciák és intézményesülési folyamatok (111833) című OTKA-projekthez. Témavezető: Németh András.

visszatérnek napjaink számos megnyilvánulásában is. Hatásuk megjelenik például a test szabad mozgását nem akadályozó funkcionális, sportos öltözetben és cipőviselésben, a vegetáriánus étkezés, a biogazdálkodás és a reformkonyha, a természetgyógyászat, a különböző keleti vallások és küzdősportok, az ezotéria iránti vonzalomban, a kertvárosi és a zöld lakókörnyezet kialakítására, továbbá az egyenrangú kapcsolatokra törekvő közösségi élet számos mai megnyilvánulásában, a gyermeki környezet gyökeres változásai, a gyermekközpontú iskola térhódításában.

Az életreform részeként kibontakozó kommunamozgalom lényegében a modernizációkritika sajátos aktivitási formájaként értelmezhető, amelynek középpontjában a korszak romantikus elvagyódást megfogalmazó társadalomutópiái által vizionált ideális közösségi élet állt, amely egyben a természethez, a természetes életkörülményekhez való visszatérést, valamint a megmentés, illetve öngyógyítás helyszíneit is jelentette. A 20. század elején felerősödő kommunamozgalom különböző vagyonszövetségeket hirdető termelőközösségek és szövetkezetek formájában megjelenő törekvései, a korszak aktuálisan jelentkező társadalmi feszültségeire válaszul a „kivonulást”, a „romlatlan” természetbe való visszatérést, a gyógyító tisztulást, az elveszett teljességet választják, ezáltal remélve az evilági paradicsom megteremtését. Az így kibontakozó település- és vidékikommunamozgalom egyben a különböző életreform-törekvések (például étkezési, ruházati reform, természetgyógyászat) háttérében álló életmód-alternatívákat kínáló közösségi keret megteremtésére irányuló törekvést is jelenti.

Tanulmányunkban ennek a 20. századi ellenkultúra mozgalmak történetében több hullámban visszatérő kommunagondolatnak a 17–19. századi gyökereit keressük majd. Munkánk kapcsolódik a több évtizede folyó, a magyar és osztrák életreform, továbbá a magyar életreform és a reformpedagógia kapcsolatát vizsgáló kutatási projektekhez (*Skiera, 2003; Németh, Mikonya és Skiera, 2005; Hopfner és Németh, 2008; Németh és Pirka, 2013; Németh, Pukánszky és Pirka, 2014; Németh, Stöckl és Vincze, 2017*).

A KOMMUNAMOZGALOM TÖRTÉNETI GYÖKEREI, ESZMEI FORRÁSAI

Kommunisztikus elemek már az ókori nagy világvallások mítoszaiban is megjelennek; például a perzsa Mazdak próféta követőinél, a taoizmusban, a zsidó vallásban, az őskereszténységben. Azok motívumai megjelennek a különböző keresztény szerzetesi közösségekben és a középkori eretnekmozgalmakban is.

Ez a motívum tehát olyan ősi, az emberiség múltjába gyökeredző archetipikus forma, a vallások, illetve a mítosz világából táplálkozó utópia is egyben, amely az emberi létfenntartáshoz szükséges javak isteni eredetét, egyben azok közös birtoklását hangsúlyozza. A különböző mozgalmak utópisztikus vonásai az idilli harmóniamodell, az Árkádia, egy eltűnt aranykor nosztalgikus felidézésére vezethetők vissza, mint például a Homérosz munkáiban, illetve a görög mitológiában szereplő Boldogok szigeteként, a bibliai Paradicsomként, továbbá Szent János apostol Apokalipszis-víziójában szereplő ezeréves birodalomként is. A katolikus szerzetesi közösségek és a protestantizmusban is megjelenő kommunisztikus közösségi elv napjainkig fennmaradt például az anabaptista hutteriták vagy hutteri testvérek, magyar nevükön a habánok szigorúan szabályozott vagyongosztáson alapuló közösségeiben. A 16–18. században főként a Magyar Királyság és Erdély területén megtelepülő csoportok később más anabaptista szektához (például az amisokhoz és a mennonitákhoz) hasonlóan a modern élettől elzárkózva az Egyesült Államokban és Kanadában maradtak fenn.

A kora újkor társadalomutópiáiban mintegy korai szekularizációs, kvázi-vallásos elemként a paradicsom-motívum helyére a technikai dimenzió, továbbá a földi boldogság elnyerését biztosító, a jövőben megszülető egyenlőségi társadalom víziója lép majd. Az utópia ókori mintája Platón *Állam* című munkája, maga az utópia kifejezés mint az ideális, kommunisztikus államformára vonatkozó elnevezés Thomas Morus 1516-ban megjelenő munkájából (*De Optimo Reipublicae Statu deque Nova Insula Utopia*) származik. A könyvében szereplő Utópia szigetén mindenki dolgozik, és a megtermelt javakból közösen részesedik. Hasonló elvek jelennek meg Tomasso Campanella 1602-ben megjelenő *A Nap városa* (*La città del Sole*) című művében is. (Az utópia-témakör részletes kifejtését lásd Grunder, 1996; Borst, 2017.)

A 19. századi önreform-mozgalmak kommuna-, megmentés-, illetve gyógyítás-motívumainak a fenti előzmények melletti fontos „forrása” Rousseau civilizációkritikája. A francia gondolkodó a természeti lét paradicsomi állapotának elvesztésének vízióját legplasztikusabban 1754-ben megjelenő *Discours sur l'inégalité parmi les hommes* (*Értekezés az emberek közötti egyenlőtlenségről*) című utópisztikus munkájában jeleníti meg. Miként Bitterli megállapítja, az értekezés a történelmi kereteket kitágítva egy ősi természeti állapot-fikciót feltételező harmóniamodellből indul ki, amelyben az emberek természetes szükségleteiket maradéktalanul kielégítve, romlatlan boldog együttlétben éltek, ahol nem létezett a jó és a rossz, ahol a teremtéssel és a természettel zavartalan összhangban éltek elégedett és gondtalan életüket (Bitterli, 1984, 304.). Ez kultúrákritikai vonulat erősödik majd fel a felvilágosodás racionalizmusával, illetve fejlődéskultuszával

szembeforduló európai romantika, illetve az amerikai transzcendentalizmus életérzésében; a jelenből való menekülés sajátos formáját megjelentető elvágódásban. A romantikus elvágódás legmélyebb szintje transzcendens mélységeket, illetve a lét kozmikus, szakrális dimenzióit célozza meg. Annak konkrétan is megragadható iránya az emberi lélek belső világába, továbbá a történelmi múltba vezet. A romantika életérzésében – Rousseau nyomán – a természethez való visszatérés egyben a nép felé fordulást is jelenti. Ebben az interpretációban a nép az a közösség, amelyben még organikus módon összekapcsolódik a természet és a történelmi múlt; hagyományaiban a múltat, egyszerű életformájában a természetet őrzi meg (v. ö. *Németh*, 2012. 130–131.).

19. SZÁZADI ELŐZMÉNYEK

Az ipari forradalom szociális és mentális következményeinek, a 19. század alapvető társadalmi problémájának megoldására számos, részben utópisztikus elképzelés fogalmazódott meg Európában és az Egyesült Államokban. Az korszak élénk európai, illetve interkontinentális kapcsolatai következtében ezek a gyorsan terjedő reformeszmék erőteljesen befolyásolták a kor szellemi arculatát, illetve a modernizáció negatív kísérőjelenségeinek megoldását kereső különböző társadalmi kísérleteit.

Angliában és Észak-Amerikában a kontinentális gondolkodás tradícióira alapozva két számottevő kvázi-vallásos irányzat bontakozott ki; az európai romantikával rokon amerikai transzcendentalizmus és a kommunizmus különböző változatai. Mindkét mozgalom háttérében az evolúciós elmélet (Erasmus és Charles Darwin, Lamarck, Wallace) tanai által felerősített társadalmi fejlődés, illetve haladás gondolata áll, amely a század második felében az emberiség fejlődésébe vetett, tudományos alapokon nyugvónak feltételezett hitként nyerte el végleges formáját. A fenti szellemi áramlatok megalapozói azok a biológiai evolúció analógiáját követő 19. századi társadalomelméletek lesznek, amelyek szerint a biológiai evolúció folytatásaként bekövetkezik az emberi faj továbbfejlődése, tökéletesedése is. Ez lesz majd a korszak társadalmi mozgalmában megjelenő „új ember,” illetve a Nietzsche által vizionált „emberfeletti ember”. A korszak divatos szociológiai, történelmi fejlődésméleteinek egyik vonulata békés úton, azok militáns-kommunista, osztályharcos marxista változatai szerint forradalmi harccal összekapcsolt fejlődés eredményezi majd az emberi világ gyökeres változását, és teremti meg az igazságos, osztály nélküli társadalmat. Ezek a modern kori szekularizációs irányzatok – például Marx, Engels és Lassalle szocialista

és kommunista elméletei – a vallások megváltás-gondolatát átvéve alakították ki a forradalmi vagy pacifista szocializmus, illetve kommunizmusfelfogás különböző kvázi-vallásos perspektíváit. Közös víziójuk az olyan egyenlőségen alapuló, osztály nélküli társadalom megteremtése, amelyben az anyagi és a szellemi javak mindenki számára egyformán és egyenlő mértékben elérhetőek lesznek majd. Ez a közös célkitűzés, amelyből kiindulva az egymással gyakran összekapcsolódó különböző 19. századi reformviták, reformprogramok, gyakran utópisztikus kommunisztikus reformkísérletek megvalósulnak majd (v. ö. *Skierra*, 2003, 2006).

A mozgalmak pedagógiai szempontból is releváns törekvései – a chartista mozgalom, a társadalomreformer Henry George, továbbá az angol utópista szocializmus eszméit népszerűsítő Robert Owen, illetve a francia Charles Fourier kommunisztikus reformutópiái – legkorábban Angliában és Észak-Amerikában jelentek meg. A gazdag gyáros, Robert Owen reformjait a skóciai New Lanark textilgyár filantróp tulajdonosaként kezdte; felújította nyomorban élő munkásainak a házáit, igyekezett alkalmazottait rendre, takarékosásra, tisztaságra szoktatni. Üzleteiben olcsó, jó minőségű áru vásárlásának a lehetőségét biztosította, amiért a dolgozói pénz helyett a végzett munka fejében kapott jegyekkel fizethettek. Korlátozta a szeszesital árusítását, a munkaidőt 10 és fél órában maximalta, gondoskodott munkásai egészségügyi ellátásáról és nyugdíjáról is. 1816-ban nyitotta meg első bölcsődéjét, emellett üzemében óvoda és iskola is működött. Reformjai hamarosan széles körű társadalmi visszhangot váltottak ki. Már 1821-ben szorgalmazta a szegények helyzetének javítására a különböző fogyasztási szövetkezetek alapítását (London Cooperative and Economical Society).

1825-ben 12 ezer hektár földet megvásárolva az amerikai Indiana államban hozta létre a New Harmony nevű kommunisztikus telepet, amelyen templomot, hatvan lakóházat, malmot, különböző műhelyeket, közösségi épületeket építtetett. Az erőteljes pedagógiai arculatot felvállaló kommuna létrehozásával, miként elnevezése is jelzi, a teljes társadalmi egyenlőség megvalósítására törekedett (New Harmony Community of Equality). A közösség munkacsoportjai életkorok szerint 8 csoportba tagolódtak: 1) 0–5 gyermekek; 2) 5–10 tanulók; 3–4) 10–15 és 15–30 ifjak; 5–8) 20–25, 25–30, 30–40 és 40–60 dolgozók. Az együttélés szabályainak megalkotásában a telep minden húsz év feletti tagja részt vehetett, a telep irányítását a legidősebbek csoportjaiból (6–8) választott tanács végezte, az iskolai és iskolán kívüli oktatás minden korosztályra kiterjedt. A felnőttképzés és a közösségi szórakozás különböző lehetőségeit biztosította a könyvtár és olvasóterem, továbbá az előadó-, a koncert- és a táncterem. A felnőttek képzésére

különböző írást, olvasást és számolást tanító kurzusok szolgáltak. Miután vállalkozása csődbe jutott, Owen 1828-ban elhagyta a telepet. Későbbi reformkísérleteit Skóciában (*Orbiston*, 1826–27), Írországbán (*Ralahine*, 1831–33), majd Angliában (*Queenwood*, 1839–45) folytatta. 1834-ben országos munkásszak-szervezetet alapított, amely a széles körű munkáltatói ellenállás következtében hamarosan megszűnt. Owen ellenezte a gazdasági-politikai harc minden formáját, a változások érdekében a nevelését tartotta az egyetlen elfogadható eszköznek (v. ö. *Grunder*, 1996. 53–54.).

Owen kortársa, a francia társadalomreformer Charles Fourier pedagógiai utópiája 1620 főben határozza meg az általa phalane-nak nevezett közösség optimális nagyságát. Egy falanszter tagjainak (phalanstère) 250 hektár közös földterület jutott, amelyre egy nagy görög ómega betűt formáló közös lakóház felépítését javasolta. Kidolgozta a telepen élő emberek élet- és munkakörülményeire vonatkozó terveit is. Elképzeléseit követve az 1830 és 1850 között francia, orosz földön, továbbá Algériában és az Egyesült Államokban mintegy 50 telep alakult. A Fourier elveire épülő, leghosszabb ideig működő kommunát a francia gyáros, Jean-Baptiste Godin alapította, aki munkásai számára ún. familistèrt hozott létre. Ennek elnevezését az adta, hogy a telepen minden családnak önálló lakása volt. A főépületet három négyemeletes, üvegtetővel fedett belső udvarokkal tagolt épület vette körül, amelyekben iskolák, színházak, mosodák, nyilvános fürdők voltak. Az épületegyüttest az 1880-as évektől kezdve egy munkásszövetkezet vezette (*Grunder*, 1996. 55.).

A pedagógiai nevelőkommunák Rousseau, majd Pestalozzi nyomán, különösen az *Emil*, majd a *Lénárd és Gertrúd* hatására a 19. század elején leginkább Svájcban jelentek meg. Ezekre Rousseau és Pestalozzi mellett a német pietizmus (például Francke halléi intézete) és a filantropizmus (a dessau-i Philanthropium) törekvései is hatottak. A korszak legjelentősebb svájci intézményét Emmanuel Fellenberg alapította, akinek a Bern közelében, Hofwilben működő intézetében a század elején Pestalozzi is megfordult. Fellenberg kezdetben gazdaképzőt működtetett. Később árvaházat, fiú- és lánynevelő intézetet, különböző életkorú tanulók számára népiskolát és ezzel párhuzamosan működő normaiskolát, tanítóképző gyakorlóiskolát (1810 Wehlischule), továbbá 1826-ban egy erdei gyermektelepet (Meikirch Kolonie) is alapított. Ezek alkották a kortársai által „nevelő köztársaságnak” nevezett intézetegyüttest. A hofwili intézetben a világ különböző részeiről érkező mintegy 2000 diák, közülük számos főúri és nemesi származású fiú tanult. Fellenberg pedagógiai elveinek középpontjában a fizikai munka és az oktatás összekapcsolása állt, fontosnak tartotta az esztétikai nevelést is. Az évtizedeken át működő intézet jelentős pedagógiai kezdeményezése

az 1826 és 1835 között működő erdei gyermekkommuna (Maykolonie), amely Pestalozzi szegény gyermekek nevelésére kidolgozott elméletének legsikeresebb korabeli gyakorlati megvalósítását jelentette.

Az angolszász gyökerű utópisztikus kommunizmus mellett a tengerentúli társadalmi reformok másik eszmei megalapozója az Egyesült Államokban kibontakozó transzcendentalista mozgalom. Ennek legjelentősebb képviselői, a korszak fiatal amerikai gondolkodói, művészei, például Ralph Waldo Emerson, Henry David Thoreau, Margaret Fuller, Amos Bronson Alcott voltak. Az irányzatot a különböző vallási előzmények mellett (pietizmus) a német romantika, misztika és idealizmus eszméi is befolyásolták, mely hatások az újplatonizmusig (Plotinusig), illetve Platónig nyúlnak vissza. A fiatal amerikai értelmiség vallási tiltakozó mozgalmaként induló mozgalom háttérében az amerikai unitárius valláson belül jelentkező reformigények álltak. Ezek azt hangsúlyozták, hogy az Egyesült Államok jelentős vallási irányzata nem tud megfelelő válaszokat adni a korszak mind élesebb társadalmi problémáira, a szekularizáció, az iparosodás, az urbanizáció és a technológiaiilag orientált természettudományok térhódításának negatív következményeire.

A reformmozgalom háttérében álló eszmerendszer képezi majd az ún. transzcendentalizmus ideológiáját. Ez olyan, mindent magába foglaló alapelvbe, a világegyetemet felölelő, annak holisztikus összetartozásába vetett világi hit, mely az „egyéni szellem” és a „mindenség szellemének” azonosságára épül. Olyan panteisztikus felfogás lesz, amelyből hiányzik az isten- és a túlvilágfogalom. A felvilágosodás nyomán kibontakozó olyan „racionális hit”, amely az élet különböző formáinak összhangján alapszik, aminek meditatív felismerése, az egyéni önfejlődés folyamatában és eredményeként szerezhető meg.

Ez a szemléletmód erősen kötődik az emberközpontú és bibliai-vallásos világképet a 19. században gyökeresen megrendítő evolúciós elméletek különböző változataihoz (Lamarck, Darwin). Ez az új spirituális viszonyulás azonban nem jelentette a világtól való elfordulást, hanem éppen ellenkezőleg, az univerzum egészének egyetemes összhangját hirdető irányzatként érzékenyen reagált a kizsákmányolás minden olyan formájára, amely megrontja, illetve lerombolja ezt a mindent átfogó ősi kapcsolatot. Ebbe a kozmikus dimenzióba ágyazottan, a másik ember szenvedésében önmagunk lehetséges helyzeteinek felismerésének gondolata alapozza majd meg a mozgalom képviselői által képviselt társadalmi szolidaritási eszményt. Ennek képviselőjeként kerültek a korszak amerikai társadalomkritikai reform- és emancipációs mozgalmainak élére, kapcsolódva a nők emancipációját, a rabszolgák felszabadítását, valamint az állat- és környezetvédelmet hangsúlyozó különböző korabeli reformmozgalmakhoz. Így például

Margaret Fuller az amerikai indián őslakosság brutális elűzése ellen protestált, Alcott az erőszakmentes társadalmat és az ellenállás rendezett, erőszakmentes formáit hirdette. Pestalozzi elveit nyomán 1823-ban megalapítja „The Cheshire Pestalozzi School” elnevezésű reformiskoláját, másik iskolájának egyik tanára Fuller lesz. Barátja, Thoreau életműve és életútja pedig szorosan összekapcsolódik a természetes életmód keresésével. 1849-ben megjelenő *Civil Disobedience* (Civil engedetlenség) című esszéjében fogalmazta meg a kormányzati, illetve gazdasági hatalommal szemben fellépő egyén lelkiismereti szabadságának elsődlegességét hirdető alapelvet. A mozgalom számos későbbi amerikai reformelképzelés eszmei megalapozójaként a 20. század elején Roosevelt és Wilson elnöksége alatt kibontakozó, az amerikai társadalom demokratizálódását szorgalmazó ún. „progressive” mozgalom egyik előfutára, amelyhez a 20. század elején kibontakozó amerikai reformpedagógia, a „progressive education” különböző törekvései is kapcsolódnak majd (v. ö. *Skiera*, 2006. 26.).

A mozgalom képviselői a korabeli amerikai emancipációs projektek mellett kezdeményezői a közösségi tulajdon elvét hangsúlyozó kommunák alapításának is. Ezek a gyakran rövid életű közösségek új életformamodell megteremtésére törekedtek. A legismertebb az 1841 és 1847 között működő, Ripley által Boston közelében létrehozott Brook Farm. Ennek volt tagja a népszerű író, Nathaniel Hawthorne és Ralph Waldo Emerson is. A mozgalomhoz kapcsolódó társadalom-reformer, Henry F. Thoreau 1854-ben Bostonban adja ki *Walden, or life in the Wood* (Walden, avagy élet az erdőben) című emblematikus alkotását, amelyben esszéisztikus napló formájában dolgozta fel a korszak amerikai civilizációs változásaival szembeni tiltakozásaként a Massachusetts államban fekvő Walden tó partján egy önmaga által épített faházban eltöltött két évének élményeit (*Thoreau*, 1854).

Ezekben a kommunákban leginkább Robert Owen és Charles Fourier eszméi is érvényesültek. A 19. századi kommunamozgalom népszerűségét jelzi, hogy az Egyesült Államokban a század második felében több mint 600 különböző, többnyire vallási alapon szerveződő közösség működött, azokban mintegy 100 000 ember élt (*Skiera*, 2004). A talán leghosszabb ideig fennálló, J. H. Noyes által 1849-ben alapított és 1880-ig működő Oneida elnevezésű telep (1849: 87 fő, 1856: 180 fő, 1875: 253 fő) szektaszzerű közössége a magántulajdon és a személyi tulajdon minden formájának kizárására törekedett. Sajátos vonása az ún. komplex házasság, amelybe a szexuális promiskuitás mellett a közös ima, a kölcsönös kritika (home talks), valamint a gyermekek közös nevelése is beletartozott. A Frederik van Eeden által 1898-ban Utrecht (Hollandia) közelében alapított „Walden” nevű termelési kommuna elnevezése Henry Thoreau hatására utal (*Klaniczay*, 2003).

A KORSZAK CIVILIZÁCIÓKRITIKAI MUNKÁINAK KOMMUNAFELFOGÁSA

Az évszázados tradíciókat követve a 19. század utolsó évtizedeiben számos figyelemre méltó új utópisztikus társadalomelmélet született. Ezek közé tartozik Edward Bellamy 1888-ban megjelenő *Looking Backward: from 2000 to 1887* című munkája: ez 2000-re egy olyan közösségi társadalmat vizionál, amely megteremti az ipari munkát bürokratikus pontossággal szabályozó, gazdasági téren egyenlő emberek művelődéséhez szükséges közösségi lét és művészeti tevékenység lehetőségét biztosító békés és boldog új világot (Bellamy, 1888). A munka az utópia eszközeivel keres választ azokra a kiéleződő társadalmi feszültségekre, amelyek a 19. század utolsó harmadában gyakran erőszakos és véres konfliktusok formájában jelentkeztek az amerikai nagyvárosokban. Bellamy a marxizmustól eltérően nem forradalmi úton, hanem békés reform keretében, a monopolkapitalizmusból több egymást követő lépésben kialakított nemzeti tulajdon, az állam által ellenőrzött gazdaság megteremtése útján képzelte el az osztály nélküli társadalom megvalósulását. Munkája nyomán számos ún. „National Club” jött létre az Egyesült Államokban. A regényt számos nyelvre is lefordították, azt a kor történészei és filozófusai, köztük John Dewey az évtized egyik legnagyobb hatású irodalmi alkotásaként értékelték (v. ö. Németh, 2013).

A civilizáció orvoslására az európai kritikai elit más igazodási pontokat is keresett, már a század első felében a múlt „rekvizitumaként” továbbélő, az ipari termelés és az urbanizáció által még meg nem rontott archaikus közösségek, a paraszti kultúra, illetve a „nép” úgymond romlatlan világa felé fordulva. Ez a toposz erősödik majd fel a század közepén Nagy-Britanniában kibontakozó pre-raffaelita művészeti közösség törekvéseiben. A mozgalom szemléletmódjának megalapozásában John Ruskin angol műkritikus, író művei, a múlt megőrzésére buzdító utópiái (pl. *Velence kövei; Szezámok és liliomok*), továbbá William Morris, a későbbi Arts and Crafts-mozgalom (lásd részletesen *Blakesley*, 2006) vezéralakjának, a neves formatervező, költő, festő, szociális reformernek (életútját lásd részletesen *Poulson*, 1989) az elképzelései is számottevő szerephez jutottak.

Morris elsősorban költői és iparművészeti munkássága révén tett szert nagy népszerűsége. Reformeszméit a *The Commonweal* (A Közjó) című szocialista lapban terjesztette, melyek háttérében az 1883-ban alapított „Fellowship of the New Life” (Az új élet közössége) nevű társadalomreformer közösség állt. Morris a Socialist League (Szocialista liga) tagjaként a viktoriánus kor ipari kapitalizmusa ellen (környezetproblémák, városiasodás, giccs) lépett fel. A művészi kreativitás által vezérelt szabad ember ideálját hangoztatva olyan ideális társadalom

eljöttét hirdette, amelyben a művészi tevékenység a lakókörnyezetet és a hétköznapi életet egyaránt pozitív irányba alakítja majd (v. ö. *Skiera*, 2006. 37.). *News from Nowhere* (1890) című utópisztikus beszámolója az anyagi jóléttel és biztonsággal párosuló nemes hagyományokat és gazdag közösségi formákat megőrző „Seholsincsországról” tudósít. Úgy véli, hogy az élet teljessége, az emberi boldogság elképzelhetetlen a műalkotások, a művészi tevékenység nélkül. Ruskin felfogását felvállalva azt vallotta, hogy ez a teljességre törekvő életforma a középkor világában még teljes mértékben érvényesült, amikor a kézműves maga készítette eszközeit, ruháit, bútorait, s mikor a célszerűség és a szépség még szoros kapcsolatban állt egymással. Morris ideális világa 1871-ben Izland szigetén tett látogatásának élményeire alapozódik. A sziget társadalma és gazdasága – annak földrajzi elszigeteltsége, természeti adottságai, történelmi viszonyai következtében – jelentős mértékben eltért az európai fejlődéstől, lakói még a feudalizmus előtti formákat megőrző kis közösségekben éltek (v. ö. *Péteri*, 2003. 28–29.).

Morris munkájában olyan virágzó Édenkert jelenik meg, amely mentes a civilizáció minden gonoszától, amelyben az emberek kreatív érdeklődésüket, anyagi javakra irányuló igényüket az elemi kézművesség eszközeivel elégítik ki. Morris munkája olyan kommunisztikus elveket megvalósító országról tudósít, amelyben nincsenek törvények, börtönök, nincs pénz és politika; a közösségi jólét és az emberek boldogulása mindenki érdeke. Az egyetlen dolog, ami ebben a tökéletes világban ellenségeskedéshez vezet, a szerelem és a szexuális vágy. Országában ezért nem létezik a házasság sem, mivel szerinte két ember kapcsolót külső köteléssel nem szabad és nem is lehet befolyásolni. Országának éltető ereje az alkotómunka öröme. A teljes élethez hozzátartozik a fizikai edzettség és a szellemi munka. Hősei úsznak, eveznek, de a testedzés áhított formája az útéptetés és az aratás is. Házaik a természeti környezet által körülvett, kertvárosi környezetben épített egyforma, egyszerű, de igényes épületek, amelyek belsejét falfaragások és freskók díszítik. Természetes anyagból készül a hímzett és míves csattal összefogott ruháik egyszerűek, kényelmesek, biztosítják a test szabad mozgását. Ebben az országban fontos a természet szeretete, az azzal összhangban álló élet. A természet szépsége, tisztasága erőt adó, éltető forrás. A táplálkozás is természetes, sok gyümölcsrel és friss kenyérral. Az étkezés része a közösségi életnek, amelyre jellemző a természetes közvetlenség és a vendégszeretet. Az országban élő nők szabadok, önállóak és kezdeményezők. Morris országában nincsenek iskolák, a gyermekeket a felnőtt közösség neveli, és elsősorban az élet gyakorlati dolgaira felkészítve a szerszámok és könyvek önálló használatára buzdítják őket. A kor viszonyaihoz képest, akárcsak a nők, feltűnően szabad és önálló életet élnek (v. ö. *Péteri*, 2003. 30.).

Morris kommunisztikus eszméi a korabeli életközösségkommuna-törekvések mellett leginkább a századfordulón kibontakozó brit kertvárosi (Garden City Movement), majd a kontinensen és az Egyesült Államokban is kibontakozó kertvárosépítő mozgalmait inspirálják. Ennek alapelveit Ebenezer Howard 1898-ban megjelenő *Tomorrow: a Peaceful Path to Real Reform* (A holnap: egy békés út a valódi reformhoz) majd 1902-ben kiadott, a nagyvárosok terjeszkedését és túlnépesedését ellensúlyozó kisvárosok építését szorgalmazó *Garden Cities of Tomorrow* (A holnap kertvárosai) című könyve foglalta össze (v. ö. *Dempsey*, 2002. 19–20.). Howard elképzeléseinek három összetartó alapelve: a város és a vidék előnyeinek egyesítése a közösségi földtulajdonban, a városfejlesztésnek a felértékelődő telkek bérelti díjából történő finanszírozása, decentralizált városfejlesztés: elképzelése egy 250 ezer fős kertvárosszövetség, „központi” várossal és „bolygóvárosokkal”. A különböző termékeknek az ipari tömegtermelésnek tulajdonított minőségromlását kritizálva az esztétikailag igényes, kézzel készített termékek készítését szorgalmazva Morris a lakberendezésben és a művészeti iparágakban máig jelen lévő „Arts and Crafts Movement” mértékadó teoretikusaként a csak később meginduló közép-európai törekvések előfutárává és kezdeményezőjévé vált (lásd részletesen *Blakesley*, 2006. 107–207). Ezekben a törekvésekben gyökerzik a 19. század vége táján útjára induló „művészeti nevelési és iparművészeti mozgalom” is (*Brandt*, 1981).

A másik népszerű angol társadalomutópia, Edward Carpenter 1889-ben megjelenő *Civilisation its Cause and Cure* (Civilizáció annak okai és gyógyulása, 1889) című munkája a gyógyulás útját szintén az európai kultúra és az európai ember fejlődésének új irányba fordulásában látja. A könyv egyetemes kultúra-, illetve civilizációelmélet kereteiben értelmezte az emberiségnek a természettel alkotott, a történelem előtti időben organikus módon létező, nem tudatosult harmóniája történelmileg szükségszerű elvesztésének a folyamatát. A munka optimista végkövetkeztetése szerint ez az elveszett harmónia, ez a „paradicsomi állapot” a jövőben, a civilizáció ellentmondásainak megszüntetésével, tudatos munkával magasabb színvonalon – egy magasabb, kozmikus tudat kialakításával –, továbbá a műszaki és tudományos vívmányok értelmes felhasználásával újból megteremthető lesz majd. Ezt a bűnbeesési, illetve önmegváltási folyamatot egy háromlépcsős fejlődési modell keretébe illesztve mutatja be. Ennek valószínű elképzelésekre alapozódó első lépcsője a „Paradicsom” mint harmonikus ősállapot. Ezt követi az ebből való „Kiűzetés”, annak a civilizáció által történő megsemmisítése. Ezt követi majd a jövőben az ember általi – az egyes emberek és a társadalom magasabb szintre történő fejlődése útján bekövetkezhet újbóli – „Megváltás”.

A könyvben a nyugati gondolkodás ősi vallási hagyományai fonódnak össze a modern kor, a századvég problémáival. Ez lesz majd az a szellemi bázis, amely megalapozza a századforduló táján kibontakozó különböző életreform-mozgalom természetes életmóddal kapcsolatos ideológiáját, amelynek közös retorikai eleme egy olyan, a kapitalizmuson, illetve a szocializmuson túlmutató társadalom víziója, amely új fejlődési irányt, társadalmi formát – mintegy harmadik utat – mutat a nyugati civilizáció számára. Olyan, a kapitalizmuson és a kommunizmuson egyaránt túlmutató új irányt, amely végre megteremti azt a 19. századi közösségi utópiák által vizionált igazságos közösségi társadalmát, s melyben az emberek egymás felebarátjává válhatnak majd. Az így bekövetkező gyökeres változás új emberek, új társadalmi viszonyok kialakulását eredményezi majd, elvezet a gyermekek és felnőttek új neveléséhez is. Ez lesz majd a messianisztikus, kvázi-vallásos indíttatású „harmadik út,” amelynek „Evangéliuma” a korszak számos széles körben terjedő, divatos eszméjét ötvözte magában (v. ö. Skiera, 2006. 35–36.).

Ez a vallásos háttér jól nyomon követhető a skót–amerikai utópista Thomas Davidson tevékenységében is, akire leginkább az olasz liberális katolicizmus képviselője, a neves olasz teológus és filozófus Antonio Rosmini-Serbatani tanai és az általa alapított Instituto della Carità elnevezésű szerzetesrend eszméi hatottak. Az itt tevékenykedő világi és egyházi szerzetesek, valamint egy női ág tagjai a nevelésnek szentelték életüket. Davidson bennük látta az őskeresztény kommunisztikus alapelvek szellemében újjászerveződő társadalom modelljét. Ennek megvalósítása nem forradalmi úton, hanem az egyén öntökéletesítése révén következik majd be. Davidson egyik kezdeményezője a „Fellowship of the New Life” elnevezésű szervezetnek, eszméi jelentős mértékben hatottak annak szellemiségére. Hangsúlyozták azt, hogy az emberi lét szellemi szférája magasabb rendű az anyagihoz viszonyítva. Ebből adódóan a nevelés, az egyszerű, természetközeli életforma, a fizikai és szellemi munka, illetve a szellemi élet harmonikus összhangja alapozzák meg a „*mindenben és mindenkiben tökéletes jellem*” kialakítását (v. ö. Armytage, 1961. 327–341.).

Erre a mozgalomra is hatottak az amerikai transzcendentalisták eszméi. Emerson és Thoreau tanait gyakran megvitatták a „Fellowship” rendezvényein is. A mozgalom holdudvarában számos további társadalomújító, nevelő mozgalom is megjelent. Ezek közé tartozik az európai reformpedagógia első közösségi iskolamodellje, a Carpenter barátja, Cecil Reddie által 1889-ben alapított „New School Abbotsholme” elnevezésű angol reformiskola (v. ö. Skiera, 2006).

A KÖZÉP-EURÓPAI KULTÚRAKRITIKA ÉS A KOMMUNAMOZGALOM

A 19. századi modernizáció közép-európai kritikája a német életfilozófiában, Schopenhauer, majd Nietzsche, illetve követőinek munkáiban gyökerezik. Nietzsche 1870-es években írt kultúrákritikai munkáit *Unzeitgemäße Betrachtungen* (Korszerűtlen elmélkedések) provokáló címmel gyűjtötte össze. Életművének népi, illetve faji vonatkozásait felerősítő recepcióját később Lagarde és Langbehn művei jelenítik majd meg. Ezek a szerzők alapozzák meg a 20. század elején kibontakozó különböző népies (völkisch) kritikai irányzatokat. Ezek egyike Paul de Lagarde 1878 és 1881 között kiadott *Deutsche Schriften* (Német írások) című alkotása, amely a német nemzeteszme, a nemzeti vallást hangsúlyozó ősgermán kultusz „völkisch” irracionális motívumai mellett a konzervatív forradalom vízióját is megfogalmazza. A másik Nietzsche-epigon, Julius Langbehn 1890-ben megjelenő *Rembrandt als Erzieher* (Rembrandt mint nevelő) című munkája az életreform népies irányzatai mellett a német ifjúsági mozgalom és a német művészetpedagógia egyik megalapozója.

Ezek a szerzők erősen befolyásolják a századforduló táján kibontakozó német ifjúsági mozgalom törekvéseit, amelynek kezdeteit a Berlin-Steglitz gimnáziumának diákjai által kezdeményezett gyalogtúra-mozgalom jelentette. Ennek hatására 1901-ben alakult meg az első „Wandervogel” [vándormadár] egyesület. A nagyvárosi életforma természettől elidegenítő, „lélekölő” hatása ellen tiltakozó mozgalom a felnőttek világával ellentétes, önálló ifjúsági kultúra megteremtésének igényét is megjelenítette. A század első évtizedében alakuló ifjúsági túraszervezetek sajátos öntörvényű világot, gyökeresen új érték- és normarendszert alakítottak ki, amelynek a polgári értelemben vett „kirándulás”, illetve „séta” gyakorlatával élesen szembehelyezkedő formai elemei közé tartozott például középkori diákszokások, a régi német dalkincs felelevenítése, a szokatlan, meghökkentő ruhaviselet, a romantikus utazás, az omladozó romok között vagy parasztszerűn történő éjszakázás (*Németh*, 1996. 26.).

A fenti források mellett a századforduló utáni közép-európai életreform-közösségek kommunisztikus ideológiájának kialakításában szerepe volt a korszak anarchista eszméket terjesztő agrárszocialista mozgalmainak, illetve vallási szektáinak, továbbá Lev Tolsztoj és Schmitt Jenő Henrik munkáinak is. Tolsztoj, a későbbi világhírű orosz író az 1850-es években Jasznaia Poljana-i birtokán az önmagát fenntartani képes paraszti közösség kommunisztikus ideálját követő közösséget és falusi iskolát alapított, amelyben nem volt osztályzás, házi feladat, kötelező iskolába járás. Az 1880-as években érdeklődése a vallási kérdések felé

fordult. Lefordította orosz nyelvre az Evangéliumokat, írásaiban azt hangoztatta, hogy a krisztusi tanítások alapján megteremthető a Földön Isten országa. Munkáiban a felebaráti szeretet és az erőszakmentesség fontosságát hangsúlyozta. Látványosan szakított korábbi arisztokrata életformájával, parasztként kezdett öltözködni, és paraszti munkát végzett.

Tolsztoj eszméivel rokon Schmitt Jenő Henrik magyar kötődésű, Bács megyében, majd az Igazságügyi Minisztériumban hivatalnokoskodó autodidakta filozófus munkássága, aki egyetemi tanulmányait állami ösztöndíjasként a pesti egyetemen, majd a filozófia doktoraként Berlinben folytatta, ahol megismerkedett a német szociáldemokrácia és az anarchizmus tanaival. 1896-ban lemondott minisztériumi állásáról, 1897-től az általa alapított *Állam nélkül és Ohne Staat* címen megjelenő anarchista lapjában tette közzé eszméit. Kapcsolatba került a Várkonyi István vezette agrárszocialista mozgalommal, tanait a vidéki parasztság és a budapesti értelmiség körében is népszerűsítette. 1899-ben kiadta Tolsztoj és Nietzsche filozófiájára reflektáló írásait. Később Berlinbe költözött, de a későbbi években is gyakran megfordult Budapesten. 1904–1906 között adta ki *Gnósis* című filozófiai főművét. Vallásról való felfogására erőteljesen hatottak a nazarénus szekta eszméi, akik a társadalmi változásokat az állami erőszak tagadásával kívánták elérni. Filozófiájában a nazarénus szekta erőszakmentességet hirdető tanításait a szociáldemokrácia elgondolásával, valamint az agrárszocialista mozgalom eszméivel összhangban vélte megvalósulni (v. ö. *Bozóki és Sükösd*, 1994, 2007; *Szoboszlai-Kiss*, 2010. 476–477.).

ÖSSZEGZÉS: A KOMMUNAMOZGALOM ÉS REFORMPEDAGÓGIA

A kommunamozgalom 19. században megfogalmazott eszméi és gyakorlati megvalósulási formái élnek majd tovább a 20. század elején kibontakozó életreformhoz köthető kommunák jellegzetes formáiban; a természetgyógyász szanatóriumokban, művésztelepeken és a vagyoni egyenlősége alapuló különböző termelőközösségekben (v. ö. *Németh*, 2014; lásd részletesen *Nagy és Németh*, 2017).

Az életreform-kötődésű szanatóriumokban, melyek a természet ősi gyógyító erőire: a fényre, a levegőre, a vízre és a földre, valamint az ősi népi gyógymódokra támaszkodva a természetgyógyászat hatására nyomán alakultak ki Európaszerte, gyakran megjelentek a kommunajellegű együttélés elemei is. Ennek legjellegzetesebb formája a Monte Verità (Igazság-hegy), a svájci Ascona melletti hegycsúcson működő szanatórium, amely a század első évtizedeiben az európai

életreform talán legismertebb színtere (*Böhme*, 2001; *Szeemann*, 1980). Ezek az intézmények a betegségek legyőzésében és elkerülésében a megfelelő táplálkozásnak is nagy jelentőséget tulajdonítottak, így előszeretettel alkalmazták a 19. század elején Európában is megjelenő vegetarianizmus és a hozzá kapcsolódó új táplálkozásban étkezési elveit. Nagy figyelmet fordítottak tehát nemcsak a test, de a lélek higiénijára, egészségére is (*Németh*, 2013. 39.).

A kommunagondolat tovább él az életreformelveket is felvállaló az angol preraffaelita festőközösség és a hozzájuk kapcsolódó Arts and Crafts-mozgalom hatására szerveződő művésztelepek életében is (*Gellér*, 2003). Művészetideáljuk legfontosabb jellemzője, hogy alkotásaiknak – és a hétköznapi tárgyakkal egyaránt – szépeknek és hasznosoknak kell lenniük. Ehhez kapcsolódóan fordulnak a népi kultúrához, a népművészethez, ahol a funkció és az esztétika még természetes egységet alkotott (*Keserű*, 1987). Mindezen gondolatok és ideálok nyomán, gyakran kiegészülve az öltözködési és étkezési reform vagy az életreform-mozgalmak más elemeivel, Európa-szerte jöttek létre a 20. század elején a kommunagazdaságokhoz is kapcsolódó művésztelepek (Tuusula, Skagen, St Ives, Arvika, Tervuren, Laren, Osterbeek, Katwijk, Worpsswede, Dachau, Ahrenshoop, Ekensund, Mathildenhöhe-Darmstadt). Ebbe a körbe tartozik az életreform és az új pedagógiai törekvések hazai kapcsolatát leginkább a századforduló után kibontakoztató hazai életreform-törekvések egyik kristályosodási pontja, a gödöllői művésztelep. A vidéki életformát felvállaló közösségek tagjainak művészeti hitvallása gyakran összekapcsolódott a városi civilizáció gyógyításának, gyökeres reformjának igényével, így azok tagjai különös fogékonysággal közeledtek mindazokhoz a különböző reformtörekvésekhez, amelyek a polgári életmód, az ökológiai, a közösségi gazdálkodás új formáihoz kapcsolódtak. A vidéki életnek a városi környezetben elképzelhetetlen szabadsága jelentős mértékben befolyásolta az új szemléletű művészi alkotómunka kreatív és közösségi életformaelemeinek kialakulását, a művésztelepek életének fontos alapelve lesz a szabadban végzett munka és a hétköznapi és ünnepek közösségi élményként való megélése (*Pesse*, 2002; *Frecot*, *Geist és Kerbs*, 1997; *Gréczy*, 2012).

A századfordulón megjelenő kommunatörekvések harmadik irányzatát a termelőközösségek alkotják majd. Ezekre az irányzatokra az életreform ideológiai hátterén kívül nagy hatást gyakoroltak a földreformmozgalmak és a termelés-fogyasztás egyensúlyának megteremtésére irányuló törekvések (*Németh*, 2014). A termelőközösségeknek három csoportját különböztetjük meg: az önálló kertművelést, a kertvárosi életformát és önálló vidéki mezőgazdasági kommunákat. Az Obstbausiedlung Eden nyomán Európa-szerte megjelenő közösségek különböző típusai különíthetők el (*Scholz*, 2002). A leggyakoribb formát az

önellátó kertművelés, illetve vele rokon kezdeményezésként a természetközeli kertvárosi életforma megteremtésére irányuló törekvések, továbbá az önellátó vidéki mezőgazdasági kommunák jelentik. Ezekben az életreform egészségkultuszának jelszavai mellett a termelő- és fogyasztási szövetkezeti, illetve a földreformmozgalom ideológiai elemei is megjelentek. Magyarországon két, hosszabb ideje önellátó vidéki kommuna működött: a Szolnok melletti bicsérdista telep és a szentendrei Bubán-kolónia. Az 1920-as derekén jelent meg hazánkban az úgynevezett bicsérdizmus, amelynek szellemi atyja Bicsérdi Béla természetgyógyász, életreformer, atléta volt. Bicsérdi Béla egy betegség legyőzése közben teremtette meg sajátos nyerskosztos vegetarianizmusát (*Németh*, 2014. 46.).

Az életreform közösségi, illetve kommunamotívumai legerőteljesebben a reformpedagógia korai szakaszában megjelenő bentlakásos nevelőintézményekben érvényesülnek. Ezek modelljét az 1889-ben Abbotsholme-ban alapított New School jelentette. Az alapító Cecil Reddie barátja, Carpenter révén kapcsolatban állt a „Fellowship of the New Life” köré szerveződő angol társadalomreformerekkel. Az iskolák a várostól távol, szép természeti környezetben helyezkedtek el, munkájuk középpontjában a tudatosan felvállalt sokoldalú nevelési funkcióval, amit elmélyített az intézmények bentlakásos, otthon jellege (v. ö. *Németh*, 1996. 27.).

A fenti célok megvalósítása érdekében az új intézmények számos, a korszak társadalmi reformmozgalmaiban és a korábban bemutatott, az életreform kommunatörekvéseiben is megjelenő elképzelést is felvettek pedagógiai eszköztárukba. Ezek közül a legfontosabbak: a gyermekek egész életének rugalmas kereteket, szabályokat adó napirend, az iskolaállam önkormányzati modellje, az új tanár–diák-kapcsolat, az oktatás korszerű műveltségtartalmai, didaktikai-metodikai elemei, az öntevékenység. A termelőkommunák közösségi életében is alkalmazott gyakorlat a bentlakásos iskolákban is megjelent, vagyis változatos tevékenységformák szolgálták a testi nevelést és a tanulmányi munkát, a pihenést, az alvást és a játékot, a testedzést. A kommunák demokratikus társadalmi gyakorlatra, az egyenlőség elvének gyakorlati megvalósítására irányuló törekvései nem csupán a közösségi élet mindennapjainak életszerű feladatmegoldásaiban, hanem a nevelő–növendék-kapcsolat új elemeiben is megjelentek. Az életreform-mozgalom és a korabeli angol–német életreform-elképzelések (Ruskin, Morris, arts and craft mozgalom) művészetfelfogása is szervesen beépült az iskolák életébe. Az Európa-szerte megjelenő bentlakásos elitképző „új iskolák” mellett az elsődleges életreform különböző mógalmainak elképzelései hatották át a gyermekek egészséges fejlődését, betegségtől való megóvását szolgáló erdei és „szabad levegős” iskolák. A századforduló után Európa-szerte számos erdei iskola

működött, létrejött az orvosi felügyeletet is biztosító iskolaszanatóriumok és az útkezelést biztosító preventóriumok hálózata. Az erdei iskolák gyógyító tevékenységével párhuzamosan bontakozott ki a „szabad levegős” iskolák (open-air school, école de plein air, Freiluftschule), a szabadban folyó nevelés-oktatás európai mozgalma.

A kommunatörekvések és a reformpedagógia kapcsolatát vizsgálva megállapíthatjuk, hogy azok közösségi motívuma a reformpedagógia különböző koncepcióinak legalapvetőbb eleme. További az ehhez kötődő járulékos jegyek közé tartozik a társadalmi és nevelési kapcsolatokban az egyenrangúság, a barátság, a testvériség, illetve a partneri viszony hangsúlyozása. A kommunagondolatból származó közös jegyeket erősíti, hogy mindkét irányzatban fontos szerephez jut a választott vagy a közösség által kijelölt karizmatikus vezető, aki az egész csoport érdekében tevékenykedik, és saját személyében és cselekedeteiben is megjeleníti a csoport akaratát. Közös vonás a természet, illetve a természetközelség, valamint természetesség hangsúlyozása, ami a reformpedagógia gyermekfelfogásában és oktatási módszereiben is megjelenik. Az életreform-mozgalom hatását jelzi, hogy a különböző reformpedagógiai törekvések erőteljesen hangsúlyozzák az élet vitalitásával szemben a lélek elsődlegességét, az alkotó szándék, a művészi törekvések és fejlesztő hatások, valamint az érzelmi átélés és a saját aktivitás, továbbá ezzel összefüggésben az érzékszervi és testi dimenzió fontosságát, annak a tanulásra gyakorolt hatását.

Az életreform különböző irányzatai által vizionált mindenfajta társadalmi és individuális változás, önmagunk és a világ megmentése révén az ember egyéni léte és a társadalom ellentmondásainak feloldása, a földi paradicsom megeremtése feladatot ró a következő ifjú nemzedékekre, akiket tudatosan fel is kell készíteni azok megoldására. Ebből is következik, hogy az életreform-törekvésekben a neveléssel kapcsolatos tennivalók központi szerepet játszanak. Ez a közös vonás is jól jelzi, hogy a korszak pedagógiai reformtörekvései, a reformpedagógia árnyalt képe csak a kibontakozását kísérő civilizációkritikai háttérrel együtt, az életreform-mozgalmaktól kapott impulzusok kölcsönhatásában értelmezhetőek.

A reformpedagógiában megjelenő romlatlan gyermek toposza a jövőbeni élhetőbb, jobb világ garanciája is egyben. Ez arra utal, hogy a reformpedagógia rendelkezett saját megváltóval is. Ez a „gyermek” mint a jobb jövő megtestesítője, egyben a meggyógyuló új világ letéteményese. Ebből adódóan a reformpedagógia-utópia diskurzusaiban számos esetben jelennek meg az életreform retorikájával rokon kvázi-vallásos motívumok is. A leggyakoribb toposz a hagyományos tekintélyétől megfosztott tanár, akinek helyére az új Messiás, a gyermek lép majd. Ezáltal a nevelés, az életreformhoz hasonló missziós feladatot felvállalva

lép túl az adott kor konkrét viszonylatain, és válik az egész emberiség ezt követő jobb jövőjének előkészítőjévé. Ezáltal az „új iskola,” a vágyott „új világ,” a „földi mennyország” megalapozója is egyben, ahol az ember kiteljesedhet, és megélheti egészségességét, ahol a gyermek is „igazi” gyermek lehet majd.

FELHASZNÁLT IRODALOM

- Baumgartner, J. (1992): *Ernährungsreform – Antwort auf Industrialisierung und Ernährungswandel: Ernährungsreform als Teil der Lebensreformbewegung am Beispiel der Siedlung und des Unternehmens Eden seit 1893*. Lang Verlag, Frankfurt am Main.
- Blakesley, R. (2006): *The Arts and Crafts Movement*. Phaidon, London.
- Bozóki András és Sükösd Miklós (1994): *Az anarchizmus elmélete és magyarországi története*. Cserépfalvi Kiadó, Budapest.
- Bozóki András és Sükösd Miklós (2007): *Anarcho-demokraták. Az anarchizmus elmélete és magyarországi története*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Böhme, G. (2001): Monte Verità. In Buchholz Kai et al. (Hrsg.): *Die Lebensreform. Entwürfe zur Neugestaltung von Leben. Band 1*. Häusser Verlag, Darmstadt. 473–476.
- Conti, Ch. (1984): *Abschied vom Bürgertum. Alternative Bewegungen in Deutschland von 1890 bis heute*. Rowohlt, Reinbek bei Hamburg.
- Dempsey, A. (2003): *A modern művészet története*. Képzőművészeti Kiadó, Budapest.
- Farkas, R. (2001): Biologischer Landbau, Siedlungen, Landkommunen, Genossenschaft. In Buchholz Kai et al. (Hrsg.): *Die Lebensreform. Entwürfe zur Neugestaltung von Leben. Band 1*. Häusser Verlag, Darmstadt. 407–409.
- Farkas, R. (2008): Lebensreform in der Donaumonarchie. Personen, Vereine und Netzwerke. In Hopfner, J. u. a. (Hrsg.): *Pädagogische und kulturelle Strömungen in der k.u.k. Monarchie. Lebensreform, Herbartianismus und reformpädagogische Strömungen*. Lang Verlag, Frankfurt/Main. 11–26.
- Farkas, R. (2010): Lebensreform als Antwort auf den sozialen Wandel. In Rumpler, H. – Urbanitsch, P. (Hrsg.): *Die Habsburgermonarchie 1848-1918 Band IX/1: Soziale Strukturen: Von der feudal-agrarischen zur bürgerlich-industriellen Gesellschaft. Teilband 1/1: Lebens- und Arbeitswelten in der industriellen Revolution*. Verlag der österreichischen Akademie der Wissenschaften, Wien. 1349–1367.
- Farkas, R. (2015): Steirische Lebensreformvereine der 1920er Jahre. *Steirische Berichte Folge*, 3, 15–17.

- Frecot, J., Geist, J. F. und Kerbs, D. (1997): *Fidus. Zur ästhetischen Praxis bürgerlicher Fluchtbewegung*. Roger & Bernhard, Hamburg.
- Geller Katalin (2003): Újítás és tradícióvállalás. In Geller Katalin és Keserű Katalin (szerk.): *A Gödöllői Művésztelep, 1901–1920.*, Gödöllői Városi Múzeum, Gödöllő. 5–8.
- Gréczi Emőke (2012): Egykori és mai művésztelepek. *Múlt-kor*. Közzététel dátuma: 2012. augusztus 23. URL: <http://mult-kor.hu/cikk.php?id=37235&pIdx=3> (Letöltés ideje: 2016. 08. 03.)
- Grunder, H.-U. (1996) (Hrsg.): *Utopia. Die Bedeutung von Schule, Unterricht und Lernen in utopischen Konzepten*. Schneider Verlag, Baltmannsweiler.
- Hopfner, J. és Németh, András (2008) (Hrsg.): *Pädagogische und kulturelle Strömungen in der k.u.k Monarchie*. Lang Verlag, Frankfurt am Main.
- Klanciczay Gábor (2003): *Ellenkultúra a hetvenes-nyolcvanas években*. Noran Kiadó, Budapest.
- Krabbe, W. (1974): *Gesellschaftsreform durch Lebensreform: Strukturmerkmale einer sozialreformerischen Bewegung im Deutschland der Industrialisierungsperiode*. Vandenhoeck und Rupprecht, Göttingen.
- Krabbe, W. (2001): Lebensreform. In Buchholz, K. et al. (Hrsg.): *Lebensreform. Entwürfe zu einer Neugestaltung von Leben und Kunst. 1. Band*. Haeussermedia, Darmstadt. 25–29.
- Krebs, D. – Reuleche, J. (1998) (Hrsg.): *Handbuch der deutschen Reformbewegungen. 1880–1933*. Peter Hammer Verlag, Wuppertal.
- Linse, U. (1977): *Die Lebensreformbewegung*. Archiv für Sozialgeschichte. Band XVII, 538–542.
- Nagy, A. és Németh, A. (2017): How Austro-German Life Reform efforts were received based on the examples of the Szentendre Bubán colony and „Életerem” magazine. In Németh, A., Stöckl, C. and Vincze, B. (eds): *Survival of Utopias – Life Reform and Progressive Education in Austria and Hungary*. Peter Lang Edition, Frankfurt am Main. 55–72. doi: 10.3726/b10669/9
- Németh András (1996): *A reformpedagógia múltja és jelene*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Németh András (2005): Életreform és annak magyar pedagógiai recepciója. In Németh András, Mikonya György és Skiera Ehrenhard (szerk.): *Életreform és reformpedagógia: nemzetközi törekvések magyar pedagógiai recepciója*. Gondolat Kiadó, Budapest, 69–98.
- Németh András – Mikonya György – Skiera E. (szerk.) (2006): *Életreform és reformpedagógia: nemzetközi törekvések magyar pedagógiai recepciója*. Gondolat Kiadó, Budapest.

- Németh András (2013): Az életreform társadalmi gyökerei, irányzatai, kibontakozásának folyamatai. In Németh András és Pirka Veronika (szerk.): *Az életreform és reformpedagógia – recepció és intézményesülési folyamatok a 20. század első felében*. Gondolat Kiadó, Budapest. 11–54.
- Németh András és Pirka Veronika (szerk.) (2017): *Az életreform és reformpedagógia – recepció és intézményesülési folyamatok a 20. század első felében*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Németh András (2014): Életreform kommunák és a reformpedagógia – recepció folyamatok a 20. század első felében. In Németh András, Pukánszky Béla és Pirka Veronika (szerk.): *Továbbélő utópiák – reformpedagógia és életreform a 20. század első felében*. Gondolat Kiadó, Budapest. 22–60.
- Németh András, Pukánszky Béla és Pirka Veronika (szerk.) (2014): *Továbbélő utópiák – reformpedagógia és életreform a 20. század első felében*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Németh, A., Stöckl, C. and Vincze, B. (eds) (2017): *Survival of Utopias – Life Reform and Progressive Education in Austria and Hungary*. Peter Lang Edition, Frankfurt am Main. 55–72. doi: 10.3726/b10669/9
- Pese, K (Hrsg.) (2002): *Künstlerkolonien in Europa – im Zeichen der Ebene und des Himmels. Ausstellungskatalog*. Germanisches Nationalmuseum, Nürnberg.
- Péteri Éva (2003): Álom és valóság. A preraffaeliták és a gödöllőiek. In Gellér Katalin (szerk.): *A Gödöllői Művésztelep. 1901–1920*. Gödöllői Városi Múzeum, Gödöllő. 27–31.
- Poulson, Ch. (1989): *William Morris*. Chartwell Books, New Jersey.
- Scheibe, W. (1969): *Die reformpädagogische Bewegung*. Beltz Verlag, Weinheim–Basel.
- Scholz, J.-J. (2002): „Haben wir die Jugend, so haben wir die Zukunft”. *Die Obstbausiedlung Eden/Oranienburg als alternatives Gesellschafts- und Erziehungswerk*. Weidler, Berlin.
- Skiera, E. (2003): *Reformpädagogik in Geschichte und Gegenwart*. Oldenbourg Verlag, München.
- Skiera, E. (2004): Az életreform mozgalmak és a reformpedagógia kapcsolata. In Németh András – Mikonya György – Skiera, E. (szerk.): *Életreform és reformpedagógia: nemzetközi törekvések magyar pedagógiai recepciója*. Gondolat Kiadó, Budapest. 12–23.
- Szeemann, H. et al. (Hrsg) 1980): *Monte Verita. Berg der Wahrheit. Lokale Anthropologie als Beitrag zur Wiederentdeckung einer neuzeitlichen sakralen Topologie*. Electra Editrice, Milano.
- Szoboszlai-Kiss Katalin (2010): Az erőszak nélküli társadalom eszméje. Az anarchista Schmitt Jenő Henrik társadalomfilozófiai eszméi és hatásuk. In Garaczi

Imre és Szilágyi István (szerk.): *A tudomány, a kultúra és a nemzet helye a Kárpát-medencében*. Veszprémi Humán Tudományokért Alapítvány, Veszprém. 471–483.

Thoreau, H. F. (1854): *Walden, or life int he Wood*. Boston.

Wolbert, K. (2001): Die Lebensreform. Anträge zur Debatte. In Buchholz, K. et al. (Hrsg.): *Die Lebensreform. Entwürfe zur Neugestaltung von Leben. Band 1*. Häusser Verlag, Darmstadt. 13–24.

TANÍTÓKÉPZŐS NEVELÉSTÖRTÉNETI TANKÖNYVEINK A DUALIZMUS KORÁBAN

Nóvik Attila

A magyar neveléstörténet-írást a historiográfiai kérdések jellemzően kevésbé foglalkoztatták, néhány, részletkérdéseket feldolgozó munkán (pl. *Németh*, 2008) túl átfogó feldolgozások nem születtek. Tanulmányomban a téma kis szeletének feltárására vállalkoztam: a dualizmus korában megjelent, a tanítóképzők számára íródott neveléstörténeti tankönyveket vizsgáltam.

A tanulmány első részében áttekintem a magyar neveléstörténet-írás kialakulásának hátterét, majd az elemzett tankönyvek néhány jellemzőjét, vagyis a tankönyvek forrásait, a tankönyveket átfogó történet jellemzőit és a pedagógiai klasszikusok egy olyan csoportját, amelynek jelenléte csak ezekre a tankönyvekre jellemző.

A MAGYAR NEVELÉSTÖRTÉNET-ÍRÁS KIALAKULÁSÁNAK HÁTTERE

A neveléstörténet-írás kialakulásának hátterében a modern nyugati társadalmak kialakulásának olyan, most részletesebben nem elemzett részfolyamatai állnak, mint a modern egyetemi tudományok, köztük a pedagógia és a történettudomány kialakulása, a modern oktatási rendszerek fejlődése, a pedagógusképzés létrejötte, valamint a néptanítás szakmászodása (*Németh*, 2009, 2015).

A korai neveléstörténeti próbálkozásokat követően, 1813-ban jelent meg Friedrich Heinrich Christian Schwarz könyve, amely nem csupán azért kiemelkedő, mert az első rendszerezett neveléstörténetnek tekinthető, hanem azért is, mert felállította azt a rendszert, amely a német neveléstörténetet – és hatására a magyar neveléstörténetet is – hosszú távon meghatározta (*Németh*, 2006).

Daniel Tröhler a Schwarz munkájával kezdődő és a század második felére kiforró német neveléstörténeti kánon alábbi sajátosságait hangsúlyozza (*Tröhler*, 2004. 369):

- az erkölcsi nevelés szándékának elsőbbsége a tudományos minőséggel szemben;
- a történelem korszakokra bontása;
- hangsúly a nevelés kiemelkedő alakjain;
- férfidominancia;

- kedvezés a lutheránus protestantizmusnak és
- 1800-tól kezdve a német nevelés felsőbbrendűségének hangsúlyozása.

A korszakok kijelölésében két szintet lehet elkülöníteni. Egyrészt a neveléstörténet két nagy részre, a Krisztus előtti és a Krisztus fellépését követőre osztható. Ez a felosztás alátámasztja a neveléstörténet kapcsolódását a protestantizmushoz, hiszen a modernizálódó – és ezzel párhuzamosan majd egyre inkább szekularizálódó – oktatási rendszerben a tananyagot egy teológiai jellegű elkülönítés szerint osztja fel. Ezen a kettős felosztáson túl a „hagyományos” és természetesen meglehetősen sematikus kronologikus felosztás érvényesül: ókor, középkor, reneszánsz és modernitás. Kialakul az a rend is, hogy az egyes korszakokon belül mit kell és érdemes feldolgozni. Így kerülnek például az egymásra látszólag nem nagy hatást gyakorló kínai, indiai és zsidó kultúrák egy fejezetbe. A kronologikus tárgyalási rend aláhúzza a történelem menetébe, a történelmi haladásba vetett hitet, hogy a nevelés története a nevelési eszmék, filozófiák tökéletesedésének története.

A magyar neveléstörténet-írásra is nagy hatással volt a 19. század két kiemelkedő német neveléstörténelmi szerzője, Karl von Raumer és Karl Schmidt. Schmidt munkája az 1860-as években több kötetben látott napvilágot, halála után Wichharrd Lange folytatta a kiadást. Raumer 1842-ben jelentette meg neveléstörténetét, amely a korszakolás tekintetében túllépett a korábbi hagyományokon. A modern pedagógia kialakulásának kezdetét a reneszánsz időszakára tette. Úgy gondolta, hogy a pedagógia története a művelődési ideálok megfogalmazódásának és megvalósulásának története, és ezek az ideálok kiváló személyek munkásságában testesülnek meg. Ez a szemlélet szintén a klasszikusok szerepének fontosságát hangsúlyozza.

A neveléstörténet igazi áttörésére 1871 után került sor, az újonnan alapított német birodalomban, ahol az iskolarendszer kiépítése a korábbi előzmények után még nagyobb méretekben folytatódott. A nemzet egységének megteremtésére jórészt olyan oktatási feladatként tekintettek, amit az iskolának kell megszerveznie és végrehajtania. Az újjászerveződő pedagógusképzésben a neveléstörténet hatalmas jelentőségre tett szert, amit részben magának a történettudománynak a korabeli megbecsültségével szerzett. A korabeli történetírás a nemzeti egység megteremtését szolgálta, a források kiválasztásától a hősök bemutatásán keresztül a nemkívánatos magyarzatok elhallgatásáig (Tröhler, 2006).

A neveléstörténet historiográfiája meglehetősen állandónak bizonyult, a sarokkövek és a toposzok jórészt változatlanok voltak, és jellemző, hogy az újabb neveléstörténet-írás sok esetben egyszerűen másolja a régebbi eredményeket (Tröhler, 2003, 2004, 2006a).

A szakirodalom Beély Fidelt tartja az első, neveléstörténeti részeket is tartalmazó magyar pedagógia-tankönyv (*Beély*, 1846) szerzőjének. Könyvének 4. fejezetében (A' neveléstan' történeti viszontagságai, és literatúrája) tárgyal neveléstörténeti kérdéseket. Lábjegyzete szerint a nemzetközi részek megírásánál Schwarz munkájára támaszkodott. Beélynek ez a fejezete – valószínűleg a német forrásokra való támaszkodás miatt – megelőlegezi a későbbi tankönyvek néhány tulajdonságát.

Ő is az ókori kultúrákkal kezdte a neveléstörténetet. A kereszténységgel kezdődő időszak ismertetése olyan vázlatos, hogy még a reformációra sem tesz utalást. Utal viszont a modern pedagógia – melyet a filozófia részének tekint – kialakulására, melynek során a németek elévülhetetlen érdemeit hangsúlyozza. A magyar neveléstörténeten belül szintén kiemelt figyelmet fordít a saját korát megelőző évszázad leírására. Ha arányaiban az újkor még nem is meghatározó Beély művében, a leírás módjában és tematikájában már a későbbi tankönyvek tendenciái előlegeződnek meg. Művének szintén a későbbi tankönyvekkel rokon vonása, hogy részletes listát közöl a neveléssel foglalkozó német és magyar irodalmakról. A német irodalomlista 94, a magyar pedig 132 tételt ölel fel. A közölt irodalmak között számos olyan szerző is felbukkan, akiket a későbbi tankönyvekben már a klasszikusok között találunk. A németek közül ilyen pl. Herbart, Jean Paul, Schwarz, Niemeyer, Beneke, Pestalozzi, a magyarok közül pedig Ángyán János, Szilasy János, Kunoss Endre, Peregriny Elek, Fáy András, Edvi Illés Pál, Varga János vagy Szőnyi Pál. A későbbi könyvektől eltérő tulajdonság, hogy alig említ klasszikusokat (Vergerius, Vegius, Erasmus, Locke, Rousseau), munkáikat pedig egyáltalán nem ismerteti.

A magyar neveléstörténet-írás fejlődése a szórványos kezdeteket követően a kiegyezés után vett nagyobb lendületet. A külföldi munkákat másoló vagy kivonatoló írások mellett hamarosan megjelentek az önálló kutatások és forráskiadások. A korszak első rendszerezettebb munkáinak a vizsgált tankönyvek tekinthetők. Az önálló forráskutatáson alapuló munkák kezdetben egyetemes neveléstörténeti témákra fókuszáltak, később került előtérbe a magyar nevelés történetének szisztematikus feltárása. Ennek az első időszaknak a legnevesebb neveléstörténeteszei Kiss Áron, Békefi Remig és Fináczy Ernő voltak (*Németh*, 2008b).

Tanulmányomban a következő tankönyveket vizsgáltam: Dölle Ödön (1871): *A nevelészet története*; Kiss Áron (1872): *A neveléstörténet kézikönyve*, különös tekintettel; Molnár László (1884): *A nevelés történelme*; Erdődi János (1900): *Nevelés-történelem*; Kóródy Miklós (1918): *Neveléstörténet*. Kizárólag a magyar szerzők által írt tankönyveket elemeztem, külföldi szerzők (pl. Dittes és Oscar Browning) magyarrá fordított műveit nem.

A TANKÖNYVEK FORRÁSAI

A dualizmus kori magyar neveléstörténet-tankönyvek nem tekinthetők minden tekintetben önálló szellemi alkotásoknak, amit az is bizonyít, hogy közöttük mind tartalmilag, mind neveléstörténelem-szemléletben nagy a párhuzam. Sok a hasonló vagy teljesen azonos szöveg, ami arra utal, hogy ezek a munkák közös gyökerekre vezethetők vissza. Mivel az egyezések nem mutattak egy irányba, valószínűleg nem egy, hanem több közös eredetit kell keresnünk. A szerzők elsősorban német monográfiákat használtak, ahogy azt Kiss Áron megfogalmazta: „*Eredetiséget munkámnak nem tulajdonítok, s épen ezért föl sem írtam a cimlapra, hogy a fordítási és átdolgozási jogot fönntartom magamnak; hiszen ha a külföldi nevelésügyre vonatkozó részét németre lefordítanák, Schmidt s az ő művének átdolgozóí, Lange, Böhm s mások bizonyára a magukéra ösmernének benne*” (Kiss, 1872. 1.). Kiss a fent említett monográfiák mellett Palmer, Heppe, Raumer és Körner kötetekre hivatkozik bevezetőjében. Dölle Ödön Kiss Áronhoz hasonlóan főleg német forrásokra támaszkodott műve megírásakor. Schmidt, Riecke, Diesterweg, Körner, K. A. Schmid német nyelvű könyveire hivatkozik. Molnár László és Erdődi János nem tesz említést a felhasznált forrásokról, Molnár könyve azonban több helyütt hasonlóságot mutat Lubrich Áhost munkájával (*Lubrich*, 1874, 1876a, 1876b), így vagy ugyanazokat a német forrásokat, vagy, ami még valószínűbb, magát Lubrichot használta.

A fenti listákat összevetve látható, hogy amikor a szerzők neveléstörténetet írtak, elsősorban az oktatásban felmerülő igények kielégítésére, akkor nem kellett nekik önálló forráskutatásokat végezniük, hanem a már akár több évtizede is létező német nyelvű monográfiák alapján írhatták meg munkáik nemzetközi fejezeteit. Ezen szerzők pontos hatása azonban a kutatás jelenlegi állása szerint nem kideríthető, mert egyik szerző sem hivatkozta pontosan a forrásait.

A TÖRTÉNET A TANKÖNYVEKBEN

A dualizmus kori tankönyvek lényegében azonos történetet mesélnek el, melynek célja a népoktatási rendszer és módszertan kialakulásának bemutatása. A nevelés történetében minden esemény és minden személy, minden iskolatípus és tanítási eljárás ebbe a keretbe illeszkedik. A történet fő fejezetei minden szerzőnél ugyanazok. A keleti népek mintegy bevezetőül szolgálnak a nyugati, a fejlett világ és a kereszténység kialakulásához, a nyugati, görög gondolkodókat pedig nem egy esetben a kereszténységhez mérik. A kereszténység kezdetével veszi kez-

detét a tulajdonképpeni népiskolázás, amely a protestantizmus fellépése és a katolikus megújulás nyomán vesz nagyobb lendületet. Ezután a népiskolák tananyaga és módszerei megmerevednek, ami ellen különböző mozgalmak indulnak. Ilyen a pietizmus, a realizmus és a filantropizmus. Mindegyiknek fontos szerepe van a népiskola formálásában. A döntő fordulat azonban a 18–19. században következik be, részben Pestalozzi hatására, részben az állami beavatkozás és a tanítóképzés megszervezésének eredményeképpen.

Visszapillantva a korszakra, Dölle Ödön így ír: *„Azóta a nevelészet belső fejlődésnek indult; a legfőbb nevelési és oktatási alapelvek mély gondolkodású és nagy tudományú tanférfiak által szigorú tudományossággal vizsgáltattak, és a nevelészet terén oly általános, élénk és gyors haladás keletkezett, hogy Pestalozzi fölléptekor a tanítók a tanmód megalapítása, tanítási eszközöknek célszerűbb átalakítása beszerzése iránt nagy hévvel fáradoztak és mindenütt iskolák szerveztettek. A letárgyalt korszakban továbbá föltűnik még az is, hogy a tanítással együtt a nevelés is tétetett az iskola föladatává és kötelességévé”* (Dölle, 1871). Kiss Áron hozzáteszi: *„Ezen időben kezdtek először azon törekedni, hogy az iskolák ne egyes hitfelekezetek, hanem az állam intézetei legyenek, s hogy azokban a vallás-oktatás csak a vallás általános igazságaira s a minden pártra nézve közös erkölcsstanra szorítkozzék, a különleges felekezeti oktatás pedig engedtesse át a lelkészeknek”* (Kiss, 1872. 116–177.).

Pestalozzi hatásáról írja Erdödi: *„A népiskolát eleinte csak a köznép iskolájának tekintették, mostantól kezdve azonban minden emberre szükséges alapvető iskolává, azaz oly intézetté lett az, mely a gyermekeket tehetségeiknek összhangzó fejlesztése mellett annyi s oly ismeretekkel látja el, mennyire s minőkre emberi s polgári rendeltetésük hü és pontos betöltéséhez szükségök van. A népiskola ilyenén meghatározása jelenleg is helyesnek ismertetik el. Ezen meghatározás magában foglalja a tankötelettség szükségét is, mely úgyszólván minden európai államban ki van mondva és 6–9 évig tart”* (Erdödi, 1900. 75.).

Molnár László így summázta a magyar népoktatási rendszer fejlődését: *„A realizmus, pietizmus és philantropismus által eléidézett mozgalmak a nevelés terén nálunk is megtevők kellő hatásukat... A »Ratio« – és »Organisations-Entwurf«-féle iskolai törvények megtermették a kellő hatást és visszahatást; különösen ez utóbbi a nemzetiség ellen intézett törekvései által felébreszté a nemzet önérzelmét... Hogy Eötvösnek 1868. 38. cikk alapján kiadott népiskolái törvénye és az 1876. 28. törvénycikk alapján megjelent utasítások, valamint a magyar püspöki kar által közrebocsátott szabályrendeletek vetélkednek a legműveltebb népek ily terményeivel és haladásra buzdítanak bennünket a népnevelés előmozdításában, azt mindnyájan tudjuk... a magyarok között is voltak és a nemzet nagyságához képest ma is tetemes számmal vannak nevelésbarátok, kik nem szűntek és nem szűnnek meg anyagi és*

szellemi áldozatokat hozni a tanügy érdekében, valamint a műveit külföld nevelészeteti vívmányainak átültetése és továbbfejlesztése ügyében” (Molnár, 1884. 248.). A Molnár-féle összegző idézet arra világít rá, hogy a normatív szemlélet mellett evolúciós felfogás is jellemzi a tankönyveket: a szerzők nem tekintették az iskolaügy fejlődését lezárt folyamatnak.

A jelenkor és a történelem összekapcsolása minden szerző határozott törekvése volt. Ennek a praktikus, tananyagszervezési okokon túl az is mozgatórugója lehetett, hogy a frissen átalakuló magyar népoktatási rendszernek kívántak legitimációt adni azzal, hogy ismertetését a nevelés korábbi történetével egy szintre, sőt egy terjedelemre hozták. A jelenkornak és a történelemnek ez az összefolyása kézzelfogható akkor is, amikor a neveléstörténet-könyvekben a szerzők hosszasan ismertetik koruk népoktatási rendszerét, vagy az egyes tantárgyak tanításához használható tankönyveket. Dölle Ödön ismertette a legbővebben a tanügyi irodalmat. Egyes tantárgyakra lebontva mutatta be azok rövid történetét, a történetre és a módszerekre vonatkozó szakirodalmakat. Kiss Áron a sárospataki népiskolai könyvtár és a kolozsvári kék könyvtár különböző köteteit ismertette nagyon röviden, de ebben a könyvében a népiskolai tankönyvekre vagy a pedagógiai szaksajtóra nem tért ki.

Molnár László a következőképpen indokolta a tanügyi irodalom ismertetését: *„Az 1868. 38. tcz. létrejötte óta ezen törvény szerint alakították át több módszereszeink tankönyveiket és írtak többen újakat is”* (Molnár, 1884. 182.). Ezután felsorolja az általános neveléstani, módszertani, neveléstörténelmi szakirodalmat és a népiskolai tankönyveket, de nem fűz kommentárokat a tanügyi irodalomhoz. Szintén egy fejezetet szentelt a *„jelenkor tanügyi irodalma”* leírásának Erdődi, de ő sem lépett túl Molnár László módszerén. Némi történeti távlatból szemlélve az eseményeket, a következőket jegyezte meg. *„A tankönyvek irodalma rohamosan gyarapodott. Sajnos hogy a gyarapodás inkább csak a tankönyvek számát, de nem azok tartalmát és methodikai belbecsét emelte. Ezen körülmény arra indította a minisztériumot, hogy a tankönyveket szigorú bírálat alá vetette, s csak azok használatát engedte meg, melyeket a hivatalos bírálat általánosan engedélyezendőknek véleményezett”* (Erdődi, 1900. 181.).

A tanügyi irodalom mellett a másik, a népoktatási színtérhez kapcsolódó jellegzetesség volt az iskolarendszer és az oktatási törvényhozás részletes ismertetése. Dölle Ödön (1871) és Kiss Áron (1872), akiknek könyvei legközelebb esnek a népoktatási törvény elfogadásához, a törvényt kivonatolták. Molnár László is részben ezt a mintát követte, ugyanakkor kiegészítette a törvényből származó adatokat a tanítóképzés, a kereskedelmi és gazdasági oktatás, valamint a „közép és felsőtanodák és tanárképezdek” leírásával.

Erdődi szinte kézikönyv részletességével számol be az egyes intézményekről. A többiekkel összhangban ír a népoktatás különböző területeiről, az iskolatípusokról, az iskolaépületekkel, a tanulókkal és a tanítókkal valamint népiskolai hatóságokkal kapcsolatos legfontosabb tudnivalókról. Nem csupán az oktatási-nevelési intézményeket vette sorra, hanem a népoktatáshoz kapcsolódó egyéb szervezeteket is.

PEDAGÓGIAI KLASSZIKUSOK SZEREPE A NEVELÉSTÖRTÉNET-ÍRÁSBAN

A történet fő célja tehát a korabeli népoktatási rendszer és pedagógia legitimálása volt. A történelmi legitimáció volt hivatott biztosítani a tanítójelöltek számára a korszakban kiemelt fontosságúnak tekintett folytonosságot. Ahogy Tröhler is hangsúlyozta, nem elsősorban ismereteket akart közvetíteni, hanem kontextualizálni a néptanítói szakma korabeli kihívásait. Ennek egy másik általános eszköze a történetvezetésen túl a pedagógiai klasszikusok életrajzainak leírása volt.

A nemzetközi és a hazai szakirodalom is kiemeli, hogy a neveléstörténet-írásnak máig meghatározó jegye a pedagógiai klasszikusok életművének részletes elemzése. Daniel Tröhler szerint ennek az oka az, hogy *„ezek a hősök nem csak a múltat képviselik; azt az intellektuális horizontot is keretezik, amelyben manapság a kutatási kérdéseket felteszik, még az empirikus-statisztikai kutatások során is”* (Tröhler, 2006b. 9.).

Tröhlerhez hasonlóan a pedagógia klasszikusainak kiemelkedő szerepét hangsúlyozza Németh András is: *„A pedagógiai klasszikusok elsődleges feladata az identifikáció, amely az újkortól kezdve, attól az időszaktól nyeri el különös jelentőségét, mióta a nevelés nem természetes funkció, hanem megoldandó feladat. Az újkor teremti meg azokat a generációk közötti viszonyban realizálódó társadalom-antropológiai feltételeket, amelyek nyomán a nevelés két pólusa – az individuum oldaláról a szubjektummá válás folyamata, a társadalom felől pedig a társadalmivá válás legitim folyamata – konfrontálódik egymással”* (Németh, 2006. 103.).

Ugyanezeket a szerepeket hangsúlyozza Heinz-Elmar Tenorth is. Azt állítja, a klasszikusok olyan pedagógiai feladatokat és neveléstudományi problémákat képviselnek, amelyeket újra és újra meg kell oldani. Azokat a problémákat és feladatokat jelenítik tehát meg, amelyekkel a neveléstudományi kutatás és a pedagógiai munka szembesül (Tenorth, 2003. 12.).

A kiemelkedő személyek hangsúlyozása tehát nem csupán írói technika. Nem elsősorban maguk a személyek fontosak, hanem amit reprezentálnak. A kiemelkedő

szerzők sarokpontok a frissen konstruálódó neveléstörténet – tágabb értelemben a neveléstudomány – önmeghatározásában. A pedagógusi szakma professzionalizációja során formálódó szakmai közösség identitásának kialakításában a klasszikusok fontos szerepet játszottak.

A pedagógiai héroszoknak nem csupán az identifikációban van fontos szerepük, hanem a kialakuló szakma erkölcsi szabályainak kialakításában, megjelenítésében is. Ezek a kívánatos erények a szakma iránti elkötelezettség, a buzgóság, a motiváció, a szorgalom voltak. Ezek az erények pedig a protestáns erkölcsiség alapelveit viszik tovább a szakmaiság keretei közé, bizonyítandó a neveléstörténet, tágabban az egész német pedagógia és még tágabb értelemben a német filozófia erős protestáns kötődését.

PEDAGÓGUS-ÉLETRAJZOK

A „nagy” klasszikusok minden vizsgált munkában előfordulnak. Van azonban a klasszikusoknak egy olyan csoportja, a „jelenkori klasszikusok”, amely kifejezetten a dualizmus-kori tankönyvekben fordul csak elő.

Dölle Ödön könyvének felét saját korszakának ismertetésére szánta. A mintegy 360 oldalból 180 foglalkozik az Eötvös fellépése utáni történésekkel. Ennek a terjedelemnek több mint a fele pedig magának Eötvösnek a leírásával és a népoktatási törvény országközi vitájával kapcsolatos.

Eötvöst így jellemzi: *„Mivelt, lelkü, az emberiség nagy eszméjét szívén hordó philosoph, a társadalom buzgó tanulmányozója. Eötvös középtermetnél tán valamivel kisebb, szabályos termetű barna ember. Arcszíne halvány, bajsza, szakála és gazdagon nőtt haja, mely kissé fürtözött, fekete. Szeme szikrázó és élénken mozgó. Homloka derült, magas. [...] Eötvöst a legyőzhetlen ösztön, a szükségesség elodázhatlan érzete viszi a politikai térre. Tudja, hogy tudománya, ismeretei s már gazdag tapasztalásai nélkülözhetlenek. Ő az új idők tanainak hódol, a legnemesebb értelemben vett demokrata, s midőn hazánkban fönálló viszonyok ferdeségeit ostorozta s tarthatlanságát kimutatta, egyszersmint a helyettesítendő elvekkel is tisztában volt s azok kifejtésében töltötte el élete jó részét. Országunk fölemelését az európai műveltség színvonalára s a 19. század uralkodó eszméinek beoltását a Verböczi népebe egyik nehéz feladatául tekinti báró Eötvös. Ily kitünő tulajdonokkal bírván hazánknek oktatási minisztere, indokolva van amaz lelkesedés, melylyel őt e méltóságban s mint alantabb következő 1868-iki XXXVIII-dik törvénycikknek teremtőjét mindazok üdvözlík, kik nemzetünk jövődjének legfőbb biztosítékát a jól szervezett népnevelésben keresik”* (Dölle, 1871. 183–184.).

A leírást azért érdemes hosszabban idézni, mert a heroszképzés klasszikus mozzanatai fedezhetők fel benne. Először a külsejével foglalkozik, majd személyes tulajdonságainak méltatásába vált, ami, ahogyan az utolsó mondatból kiderül, Eötvös politikájának legitimálását szolgálja. A laudáció mögött kibontakozó politikusi, emberi tulajdonságok – szorgalmas, szerény, munkaszerető, kötelességtudó – mintaként állhattak a korabeli pedagógusok, de akár a politikus előtt. Eötvös, noha minden adott lett volna hozzá, mégsem vált a dualizmus-kori könyvekben klasszikussá. A későbbi munkákban jelentősége elismerése mellett a klasszikusként való leértékelődés figyelhető meg.

A századfordulón alkotó Erdődi munkájában már nem Eötvös a legfontosabb miniszter, hanem Wlassics, akiről megjegyzi: „*Különben dr. Wlassics eddigi minisztereiink között a legnépszerűbb*” (Erdődi, 1900. 152.). Majd egy másik helyen így folytatja a méltatást: „*Wlassics miniszter az eddigi miniszterek között a tanügy minden ága érdekében a legtöbbet tett. A tanügynek általános fejlődését tulajdonképpen Ő indítja meg igazán*” (Erdődi, 1900. 178.). Wlassics kapcsán már alig kerülnek elő személyesnek nevezhető tulajdonságok, Erdődi az elvégzett munkával szemlélteti Wlassics kiválóságát. Általánosságban megállapítható, hogy az oktatási miniszterek, noha tevékenységük, hatalmi pozíciójuk indokolhatta volna, tartósan nem szerepeltek nagy hatású, jelentőségű klasszikusként a tanönyvekben.

A tágan értelmezett pedagógus-életrajzok másik csoportját a tanítók, pedagógusok biográfiái teszik ki. A szerzők a neveléstörténet nagyjaival egyenlő stílusban, és nem egyszer egyenlő terjedelemben is tárgyalták az arra érdemesnek tartott tanítók életét. Ebben a bemutatásban Molnár László járt az élen, mintegy 90 pedagógust tartott arra érdemesnek, hogy írjon róluk, de a többi szerző is jelentős teret szentelt az életrajzoknak, valóságos Pedagógiai Plutarch érzetét keltve.

Ha összevetjük, hogy kiktől írtak, akkor kiderül, kik voltak azok, akiket mintegy a modern népiskolai pedagógia alapító atyáiként tartottak számon. A jórészt a 19. században tevékenykedők közül Ángyán János, Beély Fidél, Beke Kristóf, Brassai Sámuel, Brunszvik Teréz, Edvi Illés Pál, Fáy András, Kiss Pál, Lubrich Ágost, Májer István, Márki József, Mennyei József, Mirevoi Jankovics Tivadar, Nagy László, Ney Ferenc, Peregriny Elek, Schwarz Gyula, Szalai Báró Barlóczy László, Szilassy János, Szőnyi Pál, Tavassy Lajos, Váradai Szabó János, Warga János és Zimmermann Jakab tartozott közéjük. Ők voltak azok, akikre a korszak tanítóinak, tanítójelöltjeinek illetett felnézniük, akik az átmenetet biztosították a történelem, a közelmúlt és a jelenkor között. Minden szakmai közösségnek – így az akkoriban formálódó néptanítósnak is – szüksége van olyan

meghatározó figurákra, akikhez méri magát, akiket eszményképnek fogad el. A formálódó neveléstörténet változásait mutatja, hogy a fenti szerzők közül van néhány, akikre talán már csak a szűkebb neveléstörténeti közösség emlékszik. Mivel ezek az emberek többnyire gyakorló pedagógusok voltak, beemeljük a tananyagba Rousseau, Pestalozzi vagy éppen Eötvös mellé nem csupán arra nyújtott lehetőséget, hogy a néptanítás megismerje saját történetének hőseit, de életük leírása alkalmas volt a kívánatos tanítói erények bemutatására is. Így nem minden életrajz a valós tevékenységet tükrözi, hanem azokat az idealizált eszményeket, amelyeket követendő példaként állítottak a szerzők a tanítójelöltek elé. Az idealizálás mozzanatait és a reprezentált értékek körét egy konkrét életrajzon mutatom be.

Ladivér Illyés (1630–1686) iskoláit Sárospatakon végezte, ahol Comenius tanítványa volt. Később a wittenbergi és az erfurti egyetem tanult, majd Magyarországra visszatérve Zsolnán és Bártfán, majd Eperjesen lett (igazgató)tanár. *„Ladivér tanításait ritka szerencse kísérte. [...] Már a természet arra teremtette, hogy tanítson. Tanítani nagyon szeretett; akárhányszor megtörtént vele, hogy reggeli öt órakor már székében ült, s csak a nap lenyugtával ment ki belőle, gyakran ebéd nélkül tanítván egész nap. A szüle sem jobb gyermekeihez, mint amilyen ő volt tanítványihoz. Viszont ezek sem vonzódtak inkább szüleikhez, mint ő hozzá. Szerették és félték. Szokása volt bemenni az egyes osztályokba s intéssel, ajándékkal a tudományok szeretetére buzdítani az ifjakat. Vessző, ütleg szerinte nem való az ártatlan növendékekhez. Kicsi pajkosságot nem tartott fenyítendőnek. Az elme, szokta mondani, valamint az alma, javító gond mellett lassanként érik. Tanításait úgy tette sikeressé, hogy miket elmondott, azonnal gyakorlatra vivé át, kedveltető okoskodás közben kérdegetve hallgatóit. Olykor vitába ereszkedett tanítványival, akiknek, ha valamit nem értettek, szabad volt kérdést emelni. Szerette, ha tanítványai lecke után csoportokra oszlottak s a hallottakat megvitatták. Ha fennakadtak, megigazította úgy a védőket mint a támadókat”* (Kiss, 1872. 99–100.).

„Tanuljunk tőle buzgóságot, mert nagyon szeretett tanítani; sokszor reggeli 5 órakor ment tanodába és nap nyugtáig felejté ott magát ebéd nélkül. Tanítványai iránt végtelen szeretettel viselteték. »Az ártatlanokat – mondá ő – veréssel nem szabad büntetni!«. A kisebbeket ajándékokkal buzdítá szorgalomra; amit előadott, azonnal gyakorlatba is vette és gyakran vitába bocsátkozék tanítványival; szerette, ha tanóra után azok csoportokra oszolva a hallottakat megvitatták” (Molnár, 1884. 147.).

„Ladivér tanító volt a szó legszorosabb értelmében. Megtörtént vele nem egyszer, hogy egész nap tanított s az ebédről is megfeledkezett. A gyermekekkel oly barátságosan bánt, hogy ezek jobban vonzódtak hozzá, mint szülőikhez. Pajkosságból származó csekélyebb vétségeket nem tartott büntetésre méltó tényeknek. A szelídséget

többre becsülte, mint a kemény szigort, mert – mondja – »az elme, mint az alma javító gond mellett lassankint érik.« A gondolkodást minden tanítványától megkövetelte s azért igen kedvelte, ha kérdéseket intéztek hozzá, gyakran még vitatkozásba is bocsátkozott velök» (Erdődi, 1900. 106–107.).

A fenti szövegeket olvasva jól nyomon követhető, hogyan tisztult le egy életrajz közel harminc év alatt, s hogyan kristályosodtak ki a kívánatos tanítói erények: a buzgóság, a barátságosság, a motiváció és a gondolkodásra nevelés iránti fogékonyság. Az életrajzok egy-egy történetbe foglalva szinte komplett tulajdon-ságlistát állítanak az olvasó elé.

A leírásokból kirajzolódik a korabeli pedagógus-pantheon, és egyúttal a kívánatos tanítói erényekről is képet kaphatunk. Molnár László tanítónők életrajzát is ismertette. Miképpen a tanítók, úgy a tanítónők esetében is az életút ismertetése egy példaképül állítható karriert, életpályát és követendő erényeket mutat be. A szorgalmas, az akadályokat legyőző, sok tekintetben a férfakkal egyenrangúvá, sikeressé váló nő portréja rajzolódik ki. Nem nehéz azonban észrevenni a hangnem változását, a kissé rácsodálkozó, talán lekezelő tónust.

Következtetésképpen elmondható, hogy a pedagógiatörténeti múlt és jelen a dualizmuskori neveléstörténeti kézikönyvekben szorosan összekapcsolódott. A népoktatási rendszer leírása vagy a példaképül állítható pedagógiai gondolkodók és gyakorló pedagógusok életrajzának bő ismertetése mögött a szerzőknek az akkoriban frissen formálódó néptanítás szakmai identitásának formálására irányuló szándéka húzódott meg.

FELHASZNÁLT FORRÁSOK

Beély Fidél *Alapnézetek a nevelés és leendő nevelő s tanítóról, különös tekintettel a tan történeti viszontagsága s literaturájára*. Pozsony, 1848.

Dölle Ödön (1871): *A nevelészet története*. Lauffer Vilmos, Pest.

Erdődi János (1900): *Nevelés-történelem*. Lauffer Vilmos, Budapest.

Kiss Áron (1872): *A neveléstörténet kézikönyve, különös tekintettel Magyarországra*. Rosenberg, Pest.

Kóródy Miklós (1918): *Neveléstörténet*. Athenaeum Irodalmi és Nyomdai R.-T., Budapest.

Lubrich Ágost (1874): *A nevelés történelme. I. A nem-keresztény vagy nemzeti nevelés korszaka*. Hunyadi Mátyás Intézet, Budapest.

Lubrich Ágost (1876a): *A nevelés történelme. II. rész. A keresztény vagy humanus nevelés korszaka. I. könyv*. Hunyadi Mátyás Intézet, Budapest.

- Lubrich Ágost (1876b). *A nevelés történelme. II. rész. A keresztény vagy humanus nevelés korszaka. II. könyv.* Hunyadi Mátyás Intézet, Budapest.
- Molnár László (1884): *A nevelés történelme.* Lauffer Vilmos, Budapest.

FELHASZNÁLT IRODALOM

- Németh András (2006): A német pedagógiai historiográfia. *Iskolakultúra*, **16.** 4. 93–110.
- Németh András (2008): A magyar pedagógiai historiográfia kezdetei és virágkora az 1930-as évek végéig. In Pukánszky Béla (szerk.): *A neveléstörténet-írás új útjai.* Gondolat Kiadó, Budapest. 13–53.
- Németh András (2009): A magyar középiskolai tanárképzés és szakmai professzió kialakulása a 18–20. században. *Educatio*, **18.** 3. 279–290.
- Németh András (2015): A neveléstudomány nemzetközi modelljei és tudományos irányzatai. *Magyar Pedagógia*, **111.** 3. 255–294.
- Tröhler, D. (2004): The establishment of the standard history of philosophy of education and suppressed traditions of education. *Studies in Philosophy and Education*, **23.** 5. 367–391.
- Tröhler, D. (2006a): The Formation and Function of Histories of Education in Continental Teacher Education Curricula. *Journal of the American Association for the Advancement of Curriculum Studies* **2.** 2.
<http://ojs.library.ubc.ca/index.php/jaaacs/article/view/187646/185735> (Letöltés ideje: 2016. 12. 28.)
- Tröhler, D. (2006b): History and Historiography of Education: Some remarks on the utility of historical knowledge in the age of efficiency. *Encounters on Education*, **7.** 3. 5–24 .
- Tenorth, H.-E. (2003): Klassiker der Pädagogik – Gestalt und Funktion einer unentberlichen Gattung. In Tenorth, H.-E. (szerk.): *Klassiker der Pädagogik. 1. Von Erasmus bis Helene Lange.* Beck C. H Verlag, München. 9–20.

KODÁLY ZENEI NEVELÉSI KONCEPCIÓJÁNAK ÉRTELMEZÉSI LEHETŐSÉGEI¹

Pethő Villő

„*A zene mindenkié!*” – írta *Kodály Zoltán* 1952-ben, s kijelentésével egyúttal programot is adott a következő évtizedekre, egy demokratikus, mindenki által elérhető, zenével gazdagított élet programját vetítve elének (*Kodály, 1952/2007a. 7.*). A zene valóban „mindenkié”, szorosan hozzátartozik az emberi kultúrához. A zene nemcsak harmóniát hoz létre, de kapcsolatot is teremt ember és ember, valamint az ember és a transzcendens világ (Isten) között.

„*A zene mindenkié! De hogyan tehetjük azzá?*” – tette fel a kérdést *Kodály* (*Kodály, 1952/2007a. 7.*). A 19–20. század fordulóján látható, hogy a zene, a muzsikálás egyre kevésbé képezte a kisebb-nagyobb közösségek mindennapjainak fontos részét. Bár az iskolai oktatásban megjelenik a zene, az aktív együtt muzsikálás egyre kevésbé játszik fontos szerepet az emberi közösségekben. A polgári zeneélet intézményei, zenebefogadási szokásai aktív szereplőkből passzív befogadókká formálták a zene iránt érdeklődőket. A századfordulón megjelenő társadalmi megújulás programjaiban pedig nemcsak az iskolai nevelés megújításának kérdése kap helyet, hanem a zenéről való gondolkodás megújítása is. *Dolinszky* szerint az ekkor megjelenő zenepedagógiai reformok – így *Kodály* koncepciója is – nem pusztán zenei-szakmai, hanem éppen társadalmi szempontból is elodázhatatlaná és szükségessé váltak (*Dolinszky, 2007*).

„*A zene mindenkié!*” – *Kodály* szavai ma is aktuálisak, akár csak beszédeiben, nyilatkozataiban, írásaiban felvázolt zenepedagógiai koncepciójának értelmezése, újraértelmezése. Tanulmányomban a zenepedagógiai és pedagógiai sajtóban megjelent értelmezések közül válogattam. *Kodály* az iskolai zeneoktatás megreformálásának igényével lépett fel az 1930-as években, és az őáltala megfogalmazott „reformtörekvések” párhuzamba állíthatóak két reformpedagógiai iskolakísérlet, a *Maria Montessori* és a *Rudolf Steiner* által megalkotott iskolamodellek zeneoktatásával. A tanulmány utolsó fejezetei ezt az összevetést mutatják be.

¹ A tanulmány kapcsolódik a Reformpedagógia és életreform – recepciós tendenciák és intézményesülési folyamatok (111833) című OTKA-projekthez. Témavezető: Németh András.

A KODÁLYI KONCEPCIÓ ÉRTELMEZÉSE A ZENETUDOMÁNY ÉS ZENEPEDAGÓGIA SZEMSZÖGÉBŐL

Kodály 1966-ban amerikai látogatása alkalmával a Berkeley Egyetemen tartott előadást a Corvin Magyar Clubban, s arra a kérdésre, hogy mi az új nevelési módszer, amely iránt a külföld is érdeklődik, a következőket válaszolta: „*Nagyon egyszerű. Három szóval ki lehet fejezni: ének, népdal és mozgó dó*” (*Kodály, 1966/2007b. 187.*). Kodály nem összegezte egyetlen fő műben zenepedagógiai koncepcióját, zenepedagógiájának főbb pontjairól azonban többször írt és beszélt.

Eőszé László tanulmányában (*Eőszé, 2000*) a koncepció főbb elemeinek megjelenését elemzi. A kodályi zenei nevelési koncepcióval kapcsolatosan kifejti, hogy annak három lényeges eleme – 1. a belső hallás fejlesztésének előtérbe helyezése; 2. a zenei írás-olvasás elsajátításának szorgalmazása, valamint 3. a magyar népdalok tananyagba építése – már a tízes években készen állt, hiszen Kodály ezen elvek alapján tanított a Zeneművészeti Főiskolán is. A negyedik, a relatív szolmizáció bevezetése *Eőszé* szerint az angliai utakat követő évtizedekben került bele a koncepcióba.

Miután Kodály – mint már arról írtunk is – nem foglalta össze zenei neveléshez kapcsolódó nézeteit egyetlen műben, nem törekedett részletes módszertan kidolgozására, ez a munka az őt követőkre maradt, akik a koncepció lényegét a fennmaradt írásokból, beszédekből, jegyzetekből érthették meg. Ebből kifolyólag számos értelmezés született. Ezekben az értelmezésekben és általánosságban a Kodály nevelési elképzeléseiről folyó diskurzusokban azonban a „Kodály-módszer”, a „Kodály-koncepció” és a „Kodály-pedagógia” fogalmak értelmezése bizonytalan. *Gönczy László* írásában (2009) törekszik ezeknek a fogalmaknak a pontos meghatározására, definiálására. Ezek alapján:

- *koncepción* azt a nézetrendszert érti, amely a zenei nevelés személyiségformáló erejét és zenén túlmutató jelentőségét tételezi;
- *a módszer* a koncepcióban megfogalmazott célok eléréséhez alkalmas eszközöket foglalja magába;
- *a pedagógia* pedig mindezek összessége, vagyis a koncepció megvalósulása a meghatározott módszer(ek) használatával.

Gönczy szerint a „*Kodály-pedagógia nem kevesebb, mint a pedagógiai tér egészének átalakítása egy olyan hatékony eszközrendszer segítségével, amely Kodály meggyőződése szerint az emberi képességek széles spektrumának kiteljesítésében segít*” (*Gönczy, 2009. 172–173.*).

Kodály zenei nevelési elképzeléseinek egyik legfontosabb értelmezése *Dobszay László* tanulmánya. Ebben Dobszay Kodály pedagógiai tanításait az írásai és nyilatkozatai alapján öt pontban foglalja össze:

1. a zene az emberi nevelés nélkülözhetetlen eszköze, az iskolai nevelésben is vissza kell kapnia a megfelelő rangját;
2. a zenei nevelésnek elsősorban vokálisnak kell lennie, hiszen az énekhang a mindenki számára elérhető hangszer, és az éneklésen keresztül fejleszthetőek leginkább a hallási képességek;
3. a zenei nevelés első számú tananyaga a magyar népdal;
4. a zenei írás-olvasás gyakorlása, melyet Kodály mindig összekötött a belső hallás fejlesztésével;
5. a relatív szolmizáció viszonylag későn került be az elképzelések közé, de Dobszay kiemeli, hogy Kodály szintetizáló „hajlama” itt is megnyilvánult, a szolmizáció alkalmazását a zenei nevelés alapelveivel és a zenei anyaggal alaposan végiggondolta, összeillesztette (*Dobszay*, 1991. 51–52.).

Ittész Mihály a cikkében négy alapelv megfogalmazásával definiálja Kodály zenei nevelési elképzelését; Dobszay megfogalmazásával szemben itt új elem, a gyermekek nevelésének és a tananyag értékközpontú kiválasztásának a hangsúlyozása:

1. „minden gyermek részesüljön zenei nevelésben;
2. a zenei nevelés bázisa az énekhang, az éneklés legyen;
3. a zenével való találkozás az értékközpontúság elvén történjen, s ehhez a zenei anyanyelv jelentse a garanciát;
4. a zeneértővé nevelés feltétele a zenei írás-olvasás elsajátítása, amihez (a megfelelő hangzás-elképzelések, érzetek kialakulásához) a relatív szolmizáció szükséges” (*Ittész*, 2004).

Erős Istvánné Haincz Erzsébet (2008) és *Stachó László* (2008) egyaránt kiemelik a Kodály-elképzelések élményközpontúságát, a zenei élmény elsődlegességét. Erősné fontosnak tartja, hogy Kodály nemcsak a zenei neveléssel, hanem általában a neveléssel, annak különböző területeivel – az anyanyelv helyes használata, az idegennyelv-tudás fontossága, a testnevelés – is foglalkozott.

A KODÁLYI KONCEPCIÓ MEGJELENÉSE A PEDAGÓGIAI SAJTÓBAN

A kodályi koncepció elemzése a pedagógiai sajtóban is fontos témaként jelentkezik. 1967-ben Kodály halálának évében jelent meg *Mészáros István* tanulmánya a *Magyar Paedagogiában* *Kodály és az „Éneklő Ifjúság”-mozgalom* címmel,

melyben Mészáros az Éneklő Ifjúság zenei nevelésben betöltött szerepét elemzi. Mészáros szerint az Éneklő Ifjúság „...*Kodály elvei és inspirációi szerint lerakta a korszerű magyar zenei nevelés alapjait*” (Mészáros, 1967. 521.). Mészáros szerint a mozgalom kiépülésében fontos szerepet játszottak a Kodály köré szerveződött, korszerű nevelési elveket valló pedagógusok, akik egy, az egész országot behálózó társadalmi mozgalom létrehozását tűzték ki célul, mely „*szemben a hivatalos zenei nevelésüggyel, képes diadalra juttatni Kodály zenepedagógiai elveit*” (Mészáros, 1967. 523.). Mészáros kiemeli, hogy a mozgalom rugalmas szervezeti keretei már 1933 őszén kiépültek, ekkor jelent meg az *Énekszó* c. folyóirat, mely hamarosan az ugyancsak ebben az évben szerveződő Magyar Énekoktatók Országos Egyesületének a hivatalos lapja lett. 1934-ben a munkatársak az első Éneklő Ifjúság-hangversenyek megszervezése után lefektették a további koncertek megrendezésének feltételeit is. Az Éneklő Ifjúság-hangversenyek nyomán elindultak az első népdalversenyek és kottaolvasó-versenyek is. A magyar énekoktatásban pedig az Éneklő Ifjúság-mozgalomnak köszönhetően szoros kapcsolat alakult ki a karének és az énekórákon folyó munka között (Mészáros, 1967). Mészáros szerint az Éneklő Ifjúság-mozgalom jelentősége, azon túl, hogy a Kodály által kezdeményezett társadalmi mozgalom „*áthatotta a közvéleményt és fordulatra kényszerítette a hivatalos szerveket*”, hogy „*tíz- és százezer fiatallal ismertette meg a közös éneklés gyönyörűségét*” (Mészáros, 1967. 531.).

1975-ben Kokas Klára a *Pedagógiai Szemlében* írt tanulmányában mutat rá a kodályi zenei nevelési elvek elterjesztésében a tanítványok és követők által betöltött fontos szerepére. Mely tanítványok és követők tehát nemcsak az Éneklő Ifjúság-mozgalom, de Kokas szerint a zenei nevelési rendszer itthoni és később külföldi elterjesztésében is rendkívül fontos szerepet tölthettek be. „*Kodály zenei nevelési koncepcióját a magyar zenében, magyar munkatársakkal és közvetítőkkel, magyar tanítványokkal indította el. [...] a Kodály-módszer kialakításában magyar szakemberek generációi vettek és vesznek részt*” (Kokas, 1975. 1115.).

1982-ben, ugyancsak a *Pedagógiai Szemlében* jelent meg Mészáros István egy újabb tanulmánya, melyben a szerző ezúttal Kodály zenepedagógiai koncepciójának a magyar neveléstudományban elfoglalt helyét vizsgálja (Mészáros, 1982a). Mészáros meglátása szerint Kodály zenei nevelési rendszere cél- és eszközrendszerével a gyermek teljes emberré, teljes személyiséggé nevelését célozza. Kodály a neveléstudomány számára is új gondolatokat fogalmazott meg. Mintegy szintetizálta az ókori Athénben megfogalmazott görög nevelés, a 14–15. századi olasz humanisták és a német neohumanisták által felvázolt nevelési elveket: zenei nevelése szintén a teljes ember nevelését célozta, mely szemben a herbarti iskola értelmi nevelésével értelmi és érzelmi nevelésre egyaránt törekedett.

Mészáros meglátása szerint Kodály koncepciója természetesen kapcsolódik a művészetek fejlesztő és nevelő hatását kiemelő művészetpedagógiai mozgalomhoz, akárcsak *Carl Orff* és *Émile Jaques-Dalcroze* zenepedagógiai koncepciója (Mészáros, 1982a).

Mészáros kiemeli, hogy a teljes emberré nevelés esetében Kodály „*testi és lelki, pszichikus és szellemi, értelmi és érzelmi, tudományos és művészeti, egyéni és közösségi, nemzeti és emberiségi, földi és transzcendens, szemlélődő és kreatív dimenzióiban egyaránt tekintette az embert, s a fejlesztés komplex megoldásait tartotta szükségesnek*” (Mészáros, 1982a. 964.). A koncepció fontos alkotóeleme a magyar népzenei anyag, amely szolgálja a magyarságtudat kialakítását, a magyar nyelv és a magyar zenei nyelv elsajátítását. A népdalkincs a Kodály által összeállított tankönyvekben, pedagógiai művekben, kórusművekben is fontos szerepet játszik. Ehhez kapcsolódik a „mozgó dó”, a kottaolvasás és -írás elsajátítását segítő relatív szolmizáció.

A kodályi zenepedagógiai elvekre, a megfelelő zenei anyagra és tankönyvekre, a megfelelő számú énekórára, a jól képzett, szuggesztív és kreatív énekpedagógusokra épülő kodályi zenei nevelési rendszerben mindenki számára lehetőség nyílhat, hogy az emberi teljességet a zenei nevelés útján is kibontakoztathassa. Mészáros szerint azonban Kodály nevelési koncepciójának kibontakozását két momentum gátolja ebben az időszakban:

- az 1980-as évek iskoláiban nem érvényesül kellőképpen a nevelési cél és eszközrendszer kapcsolata, Kodály nevelési elveinek megvalósulásához pedig sem az elsődleges eszközök, sem a feltételek nem állnak rendelkezésre, valamint
- megváltozott az iskola nevelő-intézményi funkciója, az iskolák aránylag kevésbé képesek befolyásolni a növendékek magatartását, szellemi irányultságát (Mészáros, 1982a).

Ugyancsak 1982-ben a *Magyar Pedagógia* c. folyóiratban jelent meg Mészáros egy másik tanulmánya, melyben *Kodály Zoltán* és *Németh László* pedagógiai elveit veti össze a reformpedagógiai mozgalom törekvéseivel (Mészáros, 1982b). Mészáros tanulmányának fontos pontja, hogy rámutat, sem Németh, sem Kodály nézetei, oktatási-nevelési elképzelései nem újak, hiszen a két pedagógus korábbi és korabeli évtizedek jelentős és aktuális pedagógiai reformgondolatait fedezték fel és fogalmazták meg. Így a koncepciójuk – és kutatásunk szempontjából különösen fontos Kodály-koncepció – párhuzamba állítható például *Ellen Key*-nek a gyermeknek a nevelésben betöltött központi szerepéről szóló gondolataival, s *Dewey* cselekvésre és a gyermek egyéni cselekvésére alapozott pedagógiájával, a gyermektanulmányi mozgalommal. Mészáros meglátása szerint Németh

Lászlóra és Kodályra egyaránt hatott Imre Sándor „nemzetnevelés”- elmélete és Karácsony Sándor magyarságtana (*Mészáros*, 1982b).

Kodály pedagógiai koncepcióját illetően Mészáros kiemeli, hogy a herbarti individuális neveléssel szemben közösségi nevelés valósul meg. A kisgyermek-kori fejlesztés – akárcsak a gyermektanulmány követői eszméiben – rendkívül fontos szerepet játszik a koncepcióban. A tevékenység középpontjába pedig a reformpedagógiai kísérletekben ugyancsak a középpontba állított gyermeki öntevékenység kerül. Kodály „áttör” a merev óratípusok keretein, és zenei nevelési elveinek meghatározó pontja az énekórák alkalmával az éneklés, a zene elsőbbsége. Azonban a koncepció nem ad lehetőséget az egyéni érdeklődés alapján történő tananyag-válogatásnak, ugyanígy nem változtat a „herbarti” tanárképen, vagyis a pedagógus meghatározó, irányító, vezető szerepet tölt be. Ennek ellenére Mészáros véleménye szerint a Kodály által alkotott koncepció jelentős művészetpedagógiai rendszert alkot, melynek köszönhetően a művészeti nevelés az esztétikai nevelésbe épülve a nevelés átfogó egészének része lesz (*Mészáros*, 1982b).

Az első hazai életreform-kutatás során *Pukánszky Béla* foglalkozott Kodály zenepedagógiai munkásságának életreform-motívumaival. Pukánszky elsőként emelte ki, hogy Kodály zenepedagógusi tevékenysége szoros összefüggésben áll zeneszerzői és népzeneudósi munkásságával, életében az egyes tevékenységterületek kiegészítették és egyúttal meg is termékenyítették egymást. Ugyancsak Pukánszky az első, aki a korszak hazai szellemi irányzataival, szellemi műhelyeivel, a Vasárnapi Körrel, illetve a Szellemi Tudományok Szabad Iskolájával való kapcsolatát vizsgálja. A kodályi zenei nevelési elvek nyomán egy, a népzene alapozott új nevelési program születik meg, amelynek nyomán egy új, a zenével való aktív kapcsolatra alapozott életstílus bontakozik ki. Ennek nyomán születik meg az Éneklő Ifjúság-mozgalom is. Pukánszky szerint Kodály általános érvényű pedagógiai rendszert alkotott, melynek célja egy új, esztétikai és etikai tartalmakban gazdagabb embertípus demokratikus eszközökkel való megformálása (*Pukánszky*, 2005b).

ZENEI NEVELÉS A KÜLÖNBÖZŐ REFORMPEDAGÓGIAI KONCEPCIÓKBAN, ISKOLAKÍSÉRLETEKBEN

Pukánszky Béla értelmezése, amely Kodály nevelési elképzeléseinek életreform-elemeit vizsgálta, felveti a kérdést, vajon összevethető-e a kodályi zenepedagógia más reform-iskolakísérletek zenei nevelésével. A századfordulótól kezdődően

„...az új nemzedék, annak születése, gondozása, nevelése válik a társadalom központi feladatává, eköré csoportosul minden erkölcs és törvény, minden társadalmi intézmény” (Key, 1976. 10.). Természetesen a felnövekvő nemzedék lesz a legfontosabb az új iskola és az új pedagógiai koncepciók számára is. A reformpedagógiai elképzeléseket vizsgálva látható, hogy az egyes koncepciók az iskolai oktatással kapcsolatosan markáns változásokat hoznak. Ezekben az iskolakísérletekben nemcsak a tanintézmény szerepe, az iskolai tér, a pedagógus szerepe változik, de talán mindenekelőtt és elsősorban a tananyag megy keresztül nagyfokú változáson. Az életreform-mozgalmak azon törekvése, hogy a mindennapokat új minőségre emeljék, esztétizálják, bekerülni látszik az iskola falai közé is, és ennek köszönhetően a gyermek nevelésében egyre nagyobb szerepet játszanak a művészetek (Kiss, 2005). A 20. század első évtizedére alakult ki a művészet által való nevelés koncepciója, mely szerint a kész személyiség, a harmonikus és teljes ember neveléséhez szorosan kapcsolódnak a művészetek (Mészáros, 1982a). A reformpedagógiai mozgalmon belül megjelenő művészetpedagógiai irányzat első számú feladatának a gyermek alkotóképességének és személyiségének fejlesztését, az esztétikai értékek közvetítése mellett az abból származó pozitív nevelőerő hasznosítását tűzte ki célul (Szilvássy, 1999). Az 1920-as és 1930-as években az esztétikai nevelés elsősorban a képzőművészeti nevelést jelentette. Ugyancsak az esztétikai neveléshez kapcsolódott, de a nevelésben külön utakat járt be az iskolai irodalmi nevelés. A zenei nevelés az esztétikai nevelésben az 1930-as évek előtt nem kapott érdemleges szerepet, csak egy-két intézményben próbálkoztak új megoldásokkal (Mészáros, 1982a).

A legtöbb reformpedagógiai koncepcióban fontos szerepet szántak a művészeteknek és a zenének is. Kérdés, hogy milyen szerepet szántak a teoretikusok, a pedagógusok elképzeléseikben a zenei nevelésnek. Egyáltalán, a reformpedagógusok mit gondoltak a zenei nevelésről, a zene feladatáról koncepcióikban?

Kevesek előtt ismert, hogy *Rousseau* és *Pestalozzi* elvei alapján került kidolgozásra Galin és Chevé számírási módszere (Szabó, 1989). *Németh András* utal rá, hogy *Tolsztoj* a *Jasnaja Poljana-i* birtokán létrehozott iskolájában állandó tanterv híján a tananyagot a növendékek érdeklődése alapján különböző ismeretkörökbe foglalták össze, ebbe tartozott az ének is (Németh, 1996). A pozitívizmus jeles angol képviselője, *Herbert Spencer* a szabadidő színvonalas eltöltésére ajánlotta a művészeteket: az irodalmat, a festészetet, szobrászatot és a zenét. A *John Dewey* által megálmodott laboratóriumi iskolában, a jövő iskolájában az emeleten kapnak helyet a művészeti tevékenységek, a műtermek és a zenetermek (Németh, 1996).

Ellen Key így ír az iskolai muzsikálás szükségességéről *A gyermek évszázada* című könyvében: „A karéneklésre is az egész év folyamán mindennap sort kell keríteni,

otthon vagy a szabadban. Ennek célja azonban az érzelmek kifejezése, nem pedig a zenei készségek kialakítása...” (Key, 1976. 154.). Cecil Reddie abbotsholme-i intézetében a zenei és irodalmi nevelésre az esti összejövetelek alkalmával került sor. A nevelőiskola céljai között szerepelt, hogy sokoldalúan képzett és harmonikusan fejlett személyiségeket neveljenek. Ennek egyik eszköze volt a művészeti – és zenei – nevelés. Mikonya György megjegyzi, Reddie törekedett rá, hogy a művészeti nevelés minden tanévre elosztva, rendszerbe szervezve jelenjen meg az intézet tanrendjében (Mikonya, 2003).

Maria Montessori írásait áttanulmányozva világossá válik – írja Claudia Meyer –, hogy a „dottoressa” számára az óvodai és iskolai életnek egyaránt fontos része volt a zenei nevelés (Meyer, 2001). Montessori 1907-ben nyitott intézetében, a Casa dei bambini (Gyermekek háza) intézményben a zenei nevelést zenei érzékelési gyakorlatokkal alapozták meg. *„Az a gyerek, aki ilyen gyakorlatokat végzett, felkészültebb a zenehallgatásra, és gyorsabban tanul zenét. Szükségtelen megemlíteni, hogy éppen a zene folytatja és segíti az érzékelési funkciók fejlesztését...”* – írta Montessori (Montessori, 2002. 131.). Montessori a gyakorlataival csak elindítani akarja a gyermeket a zene felfedezésének útján, az iskolákban azonban behatóan foglalkoznak a zenei neveléssel, szabad választást és szabad kifejezési lehetőséget nyújtva (Montessori, 2002).

A zenei nevelés bevezetésének tekinthetőek a csendgyakorlatok, a zörejekkel, emberi és zenei hangokkal végzett manipulációs gyakorlatok, melyek egyaránt a hallás fejlesztését szolgálják. *„Az a gyerek, aki ilyen gyakorlatokat végzett, felkészültebb a zenehallgatásra és gyorsabban tanul zenét. [...] Ezzel lerakjuk a további fejlődés alapjait, amelynek a további lépések szempontjából felbecsülhetetlen értéke van”* – írta a dottoressa (Montessori, 2002. 131.).

Claudia Meyer tanulmányában a mai németországi Montessori intézetek zenei nevelési gyakorlatát ismerteti (Meyer, 2001). Ez alapján a Montessori-intézetekben a zenei képzés alapját a hallás és a motorikus mozgások érzékenységének fejlesztése adja, amit a gyermek sajátos aktivitás útján egy előkészített környezetben belül sajátít el. A zenei nevelés faktorai: a ritmus és a ritmikus torna, a táncoktatás, a melódia és a harmónia tanulása, a hangszeres játék, a zenei írás és olvasás. A zenei neveléshez kapcsolódó táncoktatás célja, hogy a mozgásnak tudatos rendet adjon, és a gyerekek tradicionális táncokat ismerjenek meg. A kottairásba való bevezetés már a Gyermekek házában elkezdődhet, a zenei nevelés fontos része a napi óvodai és iskolai életnek. Az intézményekben gyakori, hogy a zenei nevelést tekintve más zenepedagógusok zenei nevelési elveit is alkalmazzák, így például az Émile Jaques-Dalcroze-féle ritmikus gimnasztikát (Meyer, 2001). Több Montessori-intézetben alkalmazzák Orff, illetve Suzuki zenepedagógiai

metódusát. 1991-től a Brit Kodály Akadémia és a Londoni Montessori Centre megegyezése alapján a Montessori-hallgatók megismerhetik Kodály munkásságát, és Kodály-diplomát szerezhetnek (*Montessori*, 2002).

A *Rudolf Steiner* által alapított első Waldorf-iskolában és az egységes tantervnek köszönhetően a Waldorf-iskolákban fontos szerepet játszanak a művészetek: a tanulók számára sokszínű művészeti és kézműves foglalkozások, az iskolai zenekarban való részvétel biztosítja a művészetekkel való aktív kapcsolatot. Steiner szerint a művészi tevékenység hatására „...a test is megváltozik: nyíltabb lesz és fogékonyabb azokra a hatásokra, amelyek az ember benső lényéből fakadnak. Engedelmes és harmonikus hangszerré válik, amin aztán a belső »én« szellemi erői segítségével játszani tud” (*Calgren*, 1992. 60.). A művészetek az akarat „nevelésében”, a személyiség formálásában játszanak fontos szerepet. Steiner szerint a zenére való fogékonyság már igen hamar, a harmadik és negyedik életév körül megmutatkozhat. Már hatéves korban kezdik a zenei foglalkozásokat, de nemcsak a tehetséges, hanem a kevésbé muzikális gyerekekkel is, mert „...a zenei elem, nem kimondottan a zene tartalma, inkább a ritmus, az ütem és ezek átérzése, jó alapot ad az akarat megerősödéséhez, az akarati energiához” (*Calgren*, 1992. 95.). A főtárgy tanítását az óra „ritmikus” része készíti elő, amely ráhangolja a gyermekeket a munkára, és segíti a koncentráció fejlesztését. A gyerekek ilyenkor énekelnek, hangszeren játszanak, szavalnak, beszéd- és ritmusgyakorlatokat végeznek (*Calgren*, 1992. 54.).

A Waldorf-intézményekben (óvoda, iskola) a zenei nevelésben három szakaszt – „kvint -, terc- és oktávhangulatot” – különítenek el. Az egyes időszakok zenei tananyaga a pentaton dallamokon, magyar és más népek gyermekdalain, népdalain keresztül népénekeket, gregorián dallamokat is tartalmaz, a klasszikus zenével való megismerkedés a huszadik századi műveket is magába foglalja. Ehhez kapcsolódóan zenetörténetet, zeneelméletet is tanulnak a diákok. A zenei nevelés célja elsősorban a gyermek önálló zenei világának kifejezése a szabad improvizatív játékokon és gyakorlatokon keresztül. A zenei írás-olvasás, a zeneelmélet kérdései a magasabb osztályokban jelennek csak meg. A zenei foglalkozások alkalmával pentaton furulyát, egyszerű fa és fém ütőhangszereket használnak kezdetben, később pedig a gyermekek közös hangszerek helyett egyéni szólóhangszert választanak, és kisebb együtteseket is alakíthatnak, kórusban énekelnek.

MONTESSORI ÉS STEINER PEDAGÓGIÁJÁNAK ZENEI NEVELÉSI ELVEI ÉS A KODÁLYI ZENEI NEVELÉSI KONCEPCIÓ ÖSSZEVETÉSE

A különböző reformpedagógiai koncepciók zenei nevelési gyakorlatát vizsgálva több kérdés is felmerülhet bennünk: Milyen szerepet játszik a zene a reformpedagógiákban? Milyen párhuzamokat fedezhetünk fel a reformpedagógiai koncepciók zenei nevelése és Kodály nevelési elképzelései között? Erre próbálunk választ adni a két általunk kiválasztott reformpedagógiai törekvés, a montessoroi és a steineri pedagógia zenei nevelése és a Kodály nevével fémjelzett nevelési koncepció összevetésével. Az összevetés során három kérdést vizsgáltunk:

1. Mi a zenei nevelés feladata?
2. Milyen életkorban kezdődik a zenei nevelés? Mi a szerepe az óvodában és az iskolában?
3. Mi a zenei nevelés anyaga? Mely koncepciók tartják fontosnak a zenei írás-olvasás tanítását?

1. A ZENEI NEVELÉS FELADATA

A kérdés elsősorban az, hogy mi a zenével való nevelés feladata. Kodály szerint *„...zene nélkül nincs teljes ember. Ezért az egyetemes nevelésnek valamilyen módon magába kell foglalnia a zenét”* (Kodály, 1965/2007a. 148.). Rudolf Steiner szintén fontosnak tartja a művészi tevékenységet és ezen belül a zenét az akarat „nevelésében”, a személyiség formálásában. *„Amit nevelőként ki kell fejlesztenünk a gyermekben, az nem más, mint hogy művészi módon álljon bele a világ nyüzsgő forgatagába. Akkor észre fogjuk venni, hogy olyan az ember természete, hogy bizonyos értelemben zenésznek született”* (Steiner, 2004. 17.). A Montessoroi-óvodában a zajok, a zörejek, a hangok érzékelésének gyakorlása fejleszti az érzékelést, és ez alapozza meg a későbbi zenei nevelést. *„Az a gyerek, aki ilyen gyakorlatokat végzett, felkészültebb a zenehallgatásra, és gyorsabban tanul zenét. Szükségtelen megemlíteni, hogy éppen a zene folytatja és segíti az érzékelési funkciók fejlesztését...”* (Montessoroi, 2002. 131.).

2. ZENEI NEVELÉS A GYERMEK SZÜLETÉSÉTŐL AZ ÓVODÁN ÉS ISKOLÁN ÁT

Kodály igen korán, már a születés előtt kilenc hónappal ajánlja a zenével való nevelés megkezdését (Kodály, 1966/2007a. 156.). Rendkívül fontosnak tartja az óvoda szerepét, hatását ebben a kérdésben (Kodály, 1941/2007a. 43–46.). Montessoroi már az óvodában megismerteti a gyerekeket a különböző zörejekkel,

zajokkal, hangokkal, melyek a ritmikus gyakorlatokkal együtt megelőlegezik az iskolai zenei nevelést (*Montessori*, 2002). A Waldorf-óvodában pedig a mindennapok bármilyen tevékenységéhez kis dalokat, ritmikus játékokat kapcsolnak, az egyéb tevékenységeket is átítatja a zene.

Az óvoda után az iskolai oktatásban is kiemelt szerepet kap a zenével való nevelés. A Montessori-modelliskolák énekes foglalkozásain nemcsak a melódiák tanulása, a hangszeres játék játszik fontos szerepet, de a ritmus és a ritmikus torna, a táncoktatás, valamint a zenei írás és olvasás tanítása is. A harmónia és a melódia tanulásához hangszerket is használnak (*Montessori*, 2002).

A Waldorf-iskolákban hatéves korban kezdik a zenei foglalkozásokat, nemcsak a tehetséges, hanem a kevésbé muzikális gyerekekkel is. A zeneoktatás minden évfolyamon fontos szerepet játszik, a főtárgy oktatása előtt segíti a koncentrációt, anyaga pedig szorosan kapcsolódik a mindenkori epochához, a hónapokhoz, az ünnepekhez. A cél elsősorban a gyermek önálló zenei világának kifejezése a szabad improvizatív játékokon és gyakorlatokon keresztül (*Calgren*, 1999; *Gajdos*, 2005).

A kodályi terveket teljes mértékben megvalósító ének-zenei általános iskolákban a gyermekek napi kapcsolatban vannak a zenével, a heti 5 énekóra mellett kórusban is énekelnek, aminek Kodály rendkívül fontos szerepet tulajdonított. A kodályi zenei nevelés a többi koncepcióval ellentétben énekközpontú, a hangszeres nevelés elképzeléseiben egyértelműen a zeneiskolákra hárult, Kodály szerint a hangszertanulást csak énekes előképzettség után lehet elkezdni (*Kodály*, 1946/2007a. 59–66.).

3. A ZENEI NEVELÉS ANYAGA AZ EGYES KONCEPCIÓKBAN

Ahogy a reformpedagógiák arra törekedtek, hogy az iskolai tananyag a gyermekekre, a képességeik fejlettségi szintjére legyen szabva, igaz ez a zenei nevelésben is. Az egyszerű felépítésű, kis hangterjedelmű és könnyen énekelhető gyermekdalok, pentaton dallamok valamennyi koncepció zenei nevelésének anyagában megtalálhatóak. A népdalokat Montessori is alkalmasnak tartotta a kisgyermekek zenei nevelésére (*B. Méhes*, 1995. 62.). Míg azonban Kodály kizárólag a magyar népzénét tartotta érdemesnek arra, hogy a gyermekek zenei neveléséhez kiindulópontként szolgáljon, és csak a későbbiekben tartotta szükségesnek más népek dalainak megismerését (*Kodály*, 1966/2007a. 172.), addig a Waldorf-iskolák számára ajánlott zenei anyag nagyon színes, a magyar népdalok mellett például finn, izlandi, indián, izraeli, afrikai, indiai, spanyol, orosz, flamand dalok is szerepelnek benne (*Gajdos*, 2005).

A zenei írás-olvasás elsajátíttatása ugyancsak az iskolai oktatás része. Míg Montessorinál a kottaírásba való bevezetés már a Gyermek házában elkezdődhet,

és Kodálynál szintén ez az alapja, a kiindulási pontja az általános iskolai zenei nevelésnek, addig a Waldorf-iskolákban elsősorban a hangszer tanulással kötik össze a zenei írás-olvasás megtanítását, a zenetanárookra hárul ez a feladat.

FELHASZNÁLT IRODALOM

- B. Méhes Vera (1995): *Montessori pedagógiai rendszere és alkalmazása az óvodában*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Calgren, F. (1992): *Szabadságra nevelés*. Török Sándor Waldorf-pedagógiai Alapítvány, Budapest.
- Dobszay László (1991): *Kodály után. Tünődések a zenepedagógiáról*. Kodály Intézet, Kecskemét.
- Dolinszky Miklós (2007): A Kodály-pedagógia. *Parlando*, **49**. 6. sz. 13–20.
- Eősse László (2000): *Örökségünk Kodály. Válogatott tanulmányok*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Erős Istvánné (2008): Kodály-módszer, Kodály-koncepció, Kodály-filozófia. *Parlando*, **50**. 5. sz. 4–9.
- Gajdos András (2005): *Az ember énekel – Waldorf daloskönyv*. Kláris Kiadó és Művészeti Műhely, Budapest.
- Gönczy László (2009): Kodály-koncepció: a megértés és alkalmazás nehézségei Magyarországon. *Magyar Pedagógia*, **109**. 2. sz. 169–185.
- Irtzész Mihály (2004): Zoltán Kodály 1882–1967: Honorary President of ISME 1964–1967. *International Journal of Music Education*, **22**. 2. sz. 131–147.
- Key, E. (1975): *A gyermek évszázada*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Kiss Endre (2005): Az életreform-törekvések filozófiai alapotívumai. In Németh András, Mikonya György és Skiera, Ehrenhard (szerk): *Életreform és reformpedagógia – nemzetközi törekvések magyar pedagógiai recepciója*. Gondolat Kiadó, Budapest. 40–47.
- Kodály Zoltán (2007a): *Visszatekintés I. kötet* (szerk. Bónis Ferenc), Argumentum Kiadó, Budapest.
- Kodály Zoltán (2007b): *Visszatekintés III. kötet* (szerk. Bónis Ferenc), Argumentum Kiadó, Budapest.
- Kokas Klára (1975): Kodály zenei nevelési koncepciójának amerikai átültetéséről. *Pedagógiai Szemle*, **25**. 12. sz. 1115–1122.
- Meyer, C. (2001): *Das musikdidaktische Konzept Maria Montessoris*. http://www.music-journal.com/html/musunt/kalwa/kalwa_meier.htm (Letöltés ideje: 2008. 03.)

- Mészáros István (1967): Kodály és az „Éneklő Ifjúság”-mozgalom. *Pedagógiai Szemle*, **17.** 6. sz. 521–532.
- Mészáros István (1982a): Kodály és a neveléstudomány. *Pedagógiai Szemle*, **32.** 11. sz. 963–980.
- Mészáros István (1982b): Kodály, Németh László és a reformpedagógia. *Magyar Pedagógia*, **96.** 4. sz. 307–322.
- Mikonya György (2003): *Kiút vagy tévút? Reformpedagógiai újítások a német internátusi nevelésben.* Eötvös Kiadó, Budapest.
- Montessori, M. (2002): *A gyermek felfedezése.* Cartaphilus, Budapest.
- Németh András (1996): *A reformpedagógia múltja és jelene.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Pukánszky Béla (2005): Kodály Zoltán zenepedagógiai munkásságának életreform motívumai. In Németh András, Mikonya György és Skiera, E. (szerk.): *Életreform és reformpedagógia – nemzetközi törekvések magyar pedagógiai recepciója.* Gondolat Kiadó, Budapest. 192–213.
- Stachó László (2008): Érték, öröm és haszon a Kodály-módszerben. *Parlando*, **50.** 2. sz. 21–28.
- Steiner, R. (2004): *A nevelés művészete – metodika – didaktika: tizennégy előadás.* Genius Kiadó, Budapest, Magyar Waldorf Szövetség.
- Szabó Helga (1989): *A magyar énektanítás kálváriája.* Magyar Tudományos Akadémia, Budapest.

A TESTI-FIZIKAI NEVELÉSRE, ILLETVE AZ EGÉSZSÉGNEVELÉSRE VONATKOZÓ ISMERETEK MEGJELENÉSE ÉS KANONIZÁLÓDÁSA A 19. SZÁZAD ELSŐ ÉVTIZEDEINEK MAGYAR NEVELÉSTANI KÉZIKÖNYVEIBEN

Pukánszky Béla

NEVELÉSTUDOMÁNYI RENDSZERTANOK ÉS GYAKORLATI PEDAGÓGIAI KÉZIKÖNYVEK A 18–19. SZÁZADI MAGYARORSZÁGON

Mészáros István 1977-ben megjelent tanulmányában alapos és mélyreható elemzéssel mutatja be Szilasy János teológusnak¹ *A nevelés tudománya* című, 1827-ben Pesten megjelent könyvét (*Mészáros, 1977*). Ez az aprólékos műgonddal megírt neveléstan-könyv első a maga nemében: olyan összefüggő és minden fontos pedagógiai témára kiterjedő elméleti rendszert tár olvasói elé, amelynek alkotóelemei szervesen illeszkednek egymáshoz, fogalomhasználata következetes, koherens rendszert alkot. Fejezetei jó eligazítást nyújtottak a korabeli olvasóközönségnek (elsősorban a papi szemináriumok hallgatóságának) a nevelés és a tanítás elméleti és gyakorlati kérdéseiben egyaránt. A Szilasyt megelőző, magyar nyelven (is) publikáló szerzők – mint *Perlaki Dávid* vagy *Tóth Pápai Mihály* – még nem törekedtek következetesen a minden ízében egymáshoz szervesen kapcsolódó fogalmi rendszer kiépítésére és használatára, hanem a neveléssel, oktatással, iskoláztatással kapcsolatos kérdések egy bizonyos körére koncentráltak, és azok részletekbe menő kifejtését nyújtották műveikben. Mindemellert az is megjegyzendő, hogy a nevelélméleti alapfogalom-rendszer megalkotásának szándéka már korábban megjelenik a magyar neveléstudomány írásának történetében. Az elsőség ebben a tekintetben *Zákány József*é, aki 1825-ben jelentette

¹ *Szilasy János* (1795–1859) a Vas megyei Bögötén született, középiskolába Szombathelyen és Sopronban járt. A bölceleti osztályokat Szombathelyen végezte el, majd papnövendék lett. Teológiát a pesti egyetemen tanult, ahol 1817-ben teológiai doktorrá avatták. Egy ideig magánnevelősködött, majd a szombathelyi papneveldebe került tanulmányi felügyelőnek és a neveléstudomány tanárának. 1830-ban a Magyar Tudós Társaság (Magyar Tudományos Akadémia) elsőik között választotta levelező tagjai közé. 1836-tól a pesti egyetemen a teológia rendes tanárává nevezték ki. 1858-ban a Magyar Tudományos Akadémia rendes tagja lett, székfoglalójának címe *Nemzeti és egyéni fejlődés* volt. Pedagógiai tárgyú művei mellett filozófiai tárgyú tanulmányokat tett közzé, és teológiai témájú cikkeket írt.

meg nyomtatásban a neveléstudomány alapkérdéseit taglaló székfoglaló beszédét, melyet a debreceni kollégiumban tanári beiktatása alkalmával mondott.²

Amíg Zákány József szándéka csupán a székfoglaló vázlatos keretei között marad, és bár nyomtatásban megjelenik, mégsem érlelődik kiforrott rendszerelméletet közvetítő szakkönyvvé, addig Szilasy János műve már szaktudományos „monográfia-tankönyv”, amelyet pedagógusok képzésének segítésére is használhattak a maga korában – feltehetően a papképző szemináriumokban és a pesti egyetem falai között, amely intézménynek 1836-tól 1851-ig maga a szerző is tanára volt.

A neveléstudomány szakmai fogalomkészletének teljességre törekvő építése és következetes használata terén az elsőség tehát Szilasy Jánosé, ahogyan ezt – Mészáros István értékelő véleményhez csatlakozva – *Németh András* is megfogalmazza a magyar neveléstudomány fejlődésének történetét bemutató nagyívű monográfiájában (*Németh*, 2002. 141–143.). Mészáros István és Németh András egyaránt nyomatékosan kiemelik értékelésükben Szilasy kategória-rendszerező és elméletalkotó erényein túl azt a tényt is, hogy a monografikus könyvében erőteljesen érződik a kor közkeletű filozófiai-pedagógiai-pszichológiai áramlatainak (neohumanizmus, filantropizmus, Wolff-féle képességlélektan), filozófus egyéniségeinek (Rousseau, Locke és mindenekelőtt Kant), valamint a 18–19. század fordulóján Magyarországon is népszerű, közkezen forgó német nyelvű pedagógiai alapműveknek (Niemeyer és Milde monografikus nevelélméleti könyveinek) a hatása.

Egy korábbi munkánkban (*Pukánszky*, 2005) azzal az adalékkal csatlakoztunk ehhez a neveléstudomány-történeti, pedagógia-elmélet-történeti diskurzushoz, hogy Szilasy alapvető fontosságú könyvét a korabeli német és magyar nyelvű *pedagógiai szakirodalom* más jelentős monografikus műveinek a kontextusába helyezve tettük összehasonlító elemzés tárgyává. A könyvek két csoportját különítettük el. Az első körbe azok a művek sorolhatók, amelyek a nevelés és oktatás – tehát a tágabb értelemben vett „neveléstan” – kérdéseit a tudományos elemzések kritériumainak megfelelő tudományos igényű monografikus *kézikönyv* műfajában dolgozták fel. Szerzőjük célja lehetett – a tudományos szintezisteremtésen túl – a lelkészek, a középiskolai vagy népiskolai tanárok, tanítók képzésének segítése, a pályán lévő pedagógusok önképzésének előmozdítása és a téma iránt érdeklődő olvasóközönség ismereteinek bővítése is. A *második típusba* pedig „a nevelés és tanítás pályáján fáradozóknak”, valamint a tanítói

² Zákány József: *Rövid beszéd, melyet e nevelés tanító széke legelső megnyitása alkalmatosságával hivatalába való beállításakor tartott a' hely. vallást tartók debreczeni nemes collegiuma oratóriumában, november 13-dik napján.* (A székfoglaló elemzését lásd *Pukánszky*, 1984.)

pályára készülőknek kifejezetten gyakorlatias céllal írt pedagógiai művek, a normaiskolában, protestáns kollégiumokban, katolikus vagy protestáns tanítóképző intézetben használatos *tankönyvek* és *tanácsadó könyvek*³ tartoznak.

A primer forrásanyag szövegtankönyvgyűjteménye *Perlaki Dávid, Tóth Pápai Mihály, August Hermann Niemeyer, Szilasy János, Beke Kristóf, Lesnyánszky András, Warga János, Majer István, Rendek József, Beély Fidél, Peregriny Elek, Bárány Ignác, Mennyei József, Garamszeghy Lubrich Ágost, Felméri Lajos, Kiss Áron, Öreg János, Emericzy Géza, Erdődi János* és *Peres Sándor* neveléstankönyveiből került ki. Ennek analitikus elemzése során is igazolódott az az állítás, miszerint a 18. század végétől kezdődően Magyarországon kialakuló neveléstudományi kézikönyvekben és a pedagógiai tanácsadó irodalomban egyaránt kimutathatóak az aufklérista, kantianus hatások, de emellett jól érzékelhető Locke, Rousseau, a Wolf-féle képességlélektan és a neohumanizmus szellemi befolyása is. Mindezek mellett számunkra új motívumként jelent meg a német romantika (elsősorban *Moritz Arndt, Jean-Paul Richter* és *Friedrich Fröbel*) költői ihletettséggű gyermekképzés receptiója is a korabeli magyar pedagógiai irodalom részében.

LOCKE ÉS ROUSSEAU PEDAGÓGIAI GONDOLATAINAK HATÁSA ÉS A TESTI NEVELÉSRE VONATKOZÓ ISMERETEK MEGJELENÉSE A HAZAI PEDAGÓGIAI KÉZIKÖNYVEKBEN

Ahogy az Mészáros István Szilasy-elemzéséből is kitűnik, a 19. század első felének hazai pedagógiai diskurzusában erőteljes vonulatot képezett a *John Locke* (1632–1704) pedagógiai gondolataira való reflexió, a Locke-recepció. Locke nevelési elvei jól érzékelhető paradigmaként jelentek meg a kor magyarországi pedagógiai közbeszédében is.

A fentebb már említett *Perlaki Dávid*⁴ 1791-ben Komáromban megjelentetett *A' gyermekeknek jó nevelésekről való rövid oktatás* című pedagógiakönyvének első lapjain, amelyet neveléstörténészeink (pl. *Fehér*, 1999) a neveléssel hivatásze-

³ Ez utóbbi kategória közismert német elnevezése: „Ratgeberliteratur”.

⁴ *Perlaki Dávid* (1754–1802) evangélikus lelkész a Veszprém megyei Gergelyben született. Középiskoláit Sopronban és Pozsonyban végezte. 1777-től a göttingeni egyetemen folytatott bölcsészeti tanulmányokat. Hazatérte után több kisebb településen lelkészként működött, majd a református egyház invitálására 1783-ban Komáromba került, ahol tizenhárom éven keresztül lelkészkedett. Itt Péczeli Józseffel és Mindszenty Sámuellel megalapították és közösen szerkesztették a *Mindenes Gyűjteményt*, amelyet sajtótörténetünk az első magyar nyelvű, tudományos ismereteket terjesztő folyóiratként tart számon (*Fehér*, 1999. 81.). Perlaki komáromi lelkészsége alatt több gyermek számára több imádságos és hittankönyvet írt, közöttük:

rűen foglalkozók számára készített első magyar nyelvű kézikönyvként tartanak számon, Locke nevelésfelfogására, pedagógiai optimizmusára utal (*Perlaki*, 1791. 2.). De idézi később „*ama Nagy Lelkü*” Locke más gondolatait is, elsősorban a gyermekek erkölcsi nevelése kapcsán, egyebek között akkor, amikor a nevelésre alkalmatlan házicselédék példájának a gyermekekre gyakorolt rossz hatásáról ír (*Perlaki*, 1791. 17.).

Locke testi fenytékkel kapcsolatos, alapvetően elutasító felfogásmódjára utal *Lesnyánszky András Didaktika és methodika* című, 1932-ben Nagyváradon megjelent, és a korabeli „norma-iskolákban” használt alapvető jelentőségű metodikakönyvében is, amelyben egyébként a szerző figyelemre méltóan széles körű pedagógiai, pedagógiatörténeti forrásanyagra hivatkozik (*Lesnyánszky*, 1832. 719., 723–728.).

A korszak legteljesebb magyar nyelvű Locke-recepciója mégis *Szilasy János* már említett *Neveléstudománya*. Közismert tény hogy Locke az, akinek gondolatvilágában a puritánus embereszmény és az ember evilági boldogulását kereső angolszász filozófiai gondolkodásmód szintézise átfogó pedagógiai rendszert eredményez. *Gondolatok a nevelésről (Some Thoughts Concerning Education)* címen 1693-ban adta ki egyik legjelentősebb művét, amelyben egyrészt általános pedagógiai kérdéseket taglal, másrészt pedig konkrét nevelési tanácsok egész sorozatát fogalmazza meg.⁵ Az esszéisztikus stílusban írt könyv első részében az orvos Locke nyilatkozik meg: részletekbe menő gyakorlati gondozási-nevelési tanácsokat ad a szülőknek az egészség megőrzésének módozatairól, a helyes táplálkozásról, a bélműködés regulálásáról, az egészséges öltözékről, a szabad levegő és az úszás hasznáról és az orvosságok megfontolatlan alkalmazásának ártalmairól. A testi nevelés (amely mellett Locke később az erkölcsi és az értelmi nevelés módozatait is leírja) első ízben itt jelenik meg, itt „tematizálódik” – habár csak vázlatos és esszé jellegű formában – a tudatosan tervezett gyermeknevelés alapvető feladataként [*Locke*, {[1693]} (1914). 42–63.].

A szombathelyi papnevelde tanára, Szilasy János e tekintetben Locke nyomdokain halad, az ő koncepcióját építi tovább. A tartalmi recepció azonban a modell-műtől teljesen eltérő formában, szerkezetben jelenik meg a magyar szerzőnél: amíg Locke voltaképpen egy gondozási-nevelési tanácsokat nyújtó

(1791): *A kisdedeknek első tanúságok, a keresztyén tudományból, melyet urunk Jézus életének rövid históriájával együtt kiadott*. Komárom; (1793): *Gyermekek s ifjaknak imádságos és énekes könyve, melyet az ő számokra készített*. Komárom.

⁵ A kötet fogadtatására jellemző, hogy végig az egész 18. század során ötvenként újra kiadták, s hamarosan franciára és más nyelvekre lefordították. Az első magyar fordítás, *Borosjenői Székely Ádám műve a Coste-féle francia változat alapján készült 1771-ben*.

magánlevelezés füzéréből szerkeszt olvasmányos és tanulságos gyakorlati kézikönyvet, addig Szilasy tudományos igényű szakmunkát ír. Konzekvens és pontos fogalomhasználatra törekedve, mondandóját aprólékos pontossággal körülhatárolt tematikájú egységekbe, fejezetekbe, alfejezetekbe tagoltan fejt ki. Törekvésének eredménye egy átgondolt szerkezetű, a nevelés általános és „különös” (speciális) kérdéseinek teljességre törekvő feldolgozását nyújtó neveléstudományi igényű, de emellett gyakorlati gondozási-nevelési-pedagógiai kérdéseket (két kötetben mintegy hétszáz oldalon) is kifejtő szakkönyv.

Szilasy János művében egy teljes főfejezetet (ahogyan ő írja: „szakasz”-t) szentel „A’ testi erők’ kifejtéséről” címen a fizikai (testi) nevelésnek. A szakasz négy fejezetből tevődik össze, ezek címe: 1. „A’ testi erők’ épen tartásáról”; 2. „A’ testi erők tökéletesítéséről”; 3. „A’ megvesztegetett testi erők’ helyre hozásáról és 4. A’ nevendék arra oktatásáról, hogyan kelljen tulajdon testi erejére vigyáznia, s azokat tökéletesítenie (Szilasy, 1827).⁶ Szilasy mintegy ötven oldalt szentel a fizikai-testi nevelés, az egészségmegőrzés és egészségnevelés gyakorlati kérdéseinek, beleértve a megromlott egészség korrekcióját és az egészséges életmódra törekvő önnevelést is.

A nevelési kézikönyv ezen szakaszában szembeötlő az az eszmei hatás, amely a helyes testi neveléssel és az egészséges életmód kialakításával kapcsolatosan megfogalmazott tanácsok és útmutatások formájában váltak az európai nevelési tanácsadó irodalom kanonizált tudásanyagának részévé a felvilágosodás során. A fentebb már említett Locke-recepció kétségtelen a testi nevelés bizonyos témáinál, ám Szilasy jóval rendszeresebben és részletesebben fejt ki e téren megfogalmazott gondolatait, mint az angol filozófus.

Ugyanígy világosan látható *Jean-Jacques Rousseau* (1712–1778) *Emil, avagy a nevelésről* című „nevelési regényének” a hatása is a magyar szerző pedagógiai felfogására a testi nevelés terén is {*Rousseau*, [1762], 1957.}. A recepció lehetett közvetlen és közvetetten áttételes egyaránt. A francia filozófus paradigmátikus új gyermek- és nevelésfelfogása könyve lapjain olvasmányos esszéstílusban megfogalmazott vélemények, ötletek, tanácsok formájában öltött testet, ám ezek a korabeli közgondolkodást nemegyszer sokkoló ötletek és tézisek sokszor csak

⁶ Az „erők” kifejezés itt arra utal, hogy Szilasy János felfogásmódjára erőteljesen hatott a *Christian Wolff* (1679–1754) által kimunkált *képességlélektan*. Ez a lélektani irányzat a 18. század közepétől a 1830-as, ’40-es évekig igen népszerű volt Európa-szerte. E koncepció szerint az ember születésekor potenciális képességkezdeményekkel rendelkezik, amelyek egymástól többé kevésé elkülönítetten léteznek a lélekben. Közös sajátosságuk viszont, hogy kifejlődésre, kibontakozásra törnek, s ha erre módjuk nyílik, egyre fejlettebb működésre válnak alkalmassá, ellenkező esetben viszont elsorvadnak (*Mészáros*, 1977, 149.; *Pukánszky*, 1984, 1103.).

az őt követő, az őt „recipiáló” pedagógiai szakírók munkáiban érlelődtek tovább, illetve a 18. század végétől kezdődő új tartalmú pedagógiai diskurzusokban formálódtak egységes rendszerré.⁷

A pedagógia századának is nevezett 18. században egyre szélesebb mederbe terelődött az a pedagógiai diskurzus, amelynek alaphangját Locke adta meg, és amelyet – az egyébként vele is vitatkozó – Rousseau folytatott tovább már szinte minden fontos nevelési témát felvetve. Ennek a pedagógiai szakmai és laikus köztudatban egyre jobban terebélyesedő vitának, „querelle”-nek a fő motívumai egyebek között a gyermekről és a gyermekkorral alkotott új felfogás, a praktikus, pragmatikus nevelési célok, a természetelvű, gyermekközpontú nevelési-oktatási módszerek, illetve a veszélyek elhárítására törekvő, javarészt a pedagógiai helyzetteremtés indirekt eszközeit alkalmazó „negatív” nevelés.

Ennek az új, sokszínű pedagógiai tematikájú diskurzusnak és az annak folyamán megjelenő új paradigmát képviselő pedagógiai kultúrának egyik meghatározó eleme lett a *testi nevelés* már részleteiben kidolgozott rendszere.

A PEDAGÓGIAI KÁNON FORMÁLÓDÁSA, A TESTI NEVELÉS MOTÍVUMÁNAK MEGJELENÉSE

A 18. század második felében kibontakozó és a 19. század elején megerősödő, új tartalmú pedagógiai diskurzusnak értékes manifesztumai és egyben igen fontos tudásközvetítő eszközei voltak azok a rendszerező-leíró, már szaktudományos igényű neveléstan-könyvek, amelyek ismeretanyaga néhány év alatt bekerült

⁷ Jól nyomon követhető Szilasy *Rousseau-recepciója* egy olyan közismert toposz példáján át is, mint a szoros pályázat tilalma. Az *Émile* első „könyvében” (fejezetében) Rousseau ezekkel a szuggesztív sorokkal tiltakozik a szoros pályázat ellen: „A szabadon engedett gyermekre szüntelenül ügyelni kell... Ám ha jól megkötozik és odalóditják egy sarokba, vajon kit háborgat a kiáltozása? [...] Főköttő, fásli, pólya? Ki vele! Tágan libegő gyołcsokat neki, melyek valamennyi tagját szabadon hagyják...” (Rousseau, 1762, 1978, 18., 34.). Rousseau e témakörben kifejtett álláspontjának a pedagógiai közgondolkodásra gyakorolt erőteljes hatására jellemző, hogy *Immanuel Kant*, aki 1776-tól 1787 között a königsbergi egyetemen tartott pedagógiai tárgyú előadásokat, szintén a rousseau-i paradigmát követve foglalkozott a pályázat kérdésével: „Csak a mi kényelemszeretettünket szolgálja – írja Kant –, ha az újszülötteket, mint a múmiákat bepólyázzuk azt gondolván, hogy így nem görbül, nem torzul el a testük. Pedig gyakran éppen a pályázat okozza ezt” (Kant, 1803, 1901. 86.). Szilasy János – Rousseau-t és a Rousseau pedagógiai gondolataival azonosuló német filozófust követve – így foglal állást a kisgyermekgondozás hétköznapijainak ebben a sokat vitatott témakörében: [Az anya] „szorgalmasan kerülje, mi a’ gyenge testnek némüképen árthatna, ide tartozik p. o. a’ pályák által való szorongatás...” (Szilasy, 1827. 43.).

a kiformalódó neveléstudományi kánonba. Ezek a kanonizált tartalmakat közvetítő alpművek tankönyvként előbb a lelkészképzésben, majd a magánnevelőképzésben, később az intézményesülő tanárképzésben voltak használatosak.

A német földön megjelent korai neveléstudományi szakmonográfiáknak a hatása a magyar pedagógiai gondolkodásra – így Szilasy János koncepciójának formálódására is – bizonyíthatóan elementáris erejű volt.⁸ A szerző ugyanis maga segít segítségünkre, amikor neveléstana összefoglaló bevezetőjének végén (*Szilasy*, 1827, 43.) felsorolja azokat a szerzőket, akikre elsődlegesen támaszkodott műve írásakor. A lista *John Locke* (1632–1704), *Jean-Jacques Rousseau* (1712–1778), *Joachim Heinrich Campe* (1746–1818), *Immanuel Kant* (1724–1804), *Friedrich Heinrich Christian Schwarz* (1766–1837),⁹ *Vincent Eduard Milde* (1777–1853) és *Jean-Paul Richter* (1763–1825)¹⁰ mellett *August Hermann Niemeyer* (1754–1828) nevét is tartalmazza. A felsorolt szerzők művei – tankönyvé vált tudományos monográfiaként vagy kötetlenebb stílusban írt pedagógiai esszéként – egyaránt részét képezték a 18–19. század fordulóján kikristályosodó pedagógiai kánonnak.

A sorban utolsóként említett *August Hermann Niemeyer* hallei teológiaprofesszor neveléstana eklatáns példája a „kanonizált tudástranzmissziós szíj” szerepét betöltő neveléstani összegző-leíró tankönyv-monográfiáknak. (*A nevelés és oktatás alapelvei szülők, házitánítók és iskolamesterek számára, Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts für Eltern, Hauslehrer und Schulmänner*, 1796). A háromkötetes grandiózus mű kilenc kiadást ért meg. 1814-ben *Leopold Chimani*

⁸ Németh András több monográfiájában és tanulmányában részletesen bemutatja a neveléstudományi rendszertanok genezisést és tudományközvetítő funkcióját, illetve azoknak a többségükben katolikus vagy protestáns teológiai alapokra építkező német szerzőknek a munkáit, akik a 19. század elején a magyar neveléstudományi gondolkodás fejlődését is meghatározó erővel befolyásolták (*Németh*, 2002, 2005a, 2005b). Közéjük tartozott – mások mellett – az első német neveléstudományi tanszék (Halle) professzora, Ernst Christian Trapp (1745–1818), az első osztrák neveléstudományi tanszék (Bécs) professzora, Vincent Eduard Milde (1777–1853) és a hallei egyetem pedagógiaprofesszora, August Hermann Niemeyer (1754–1828).

⁹ Német protestáns teológus, pedagógus, Immanuel Kant kortársa, aki a königsbergi filozófussal hosszas és tartalmas levelezést folytatott. *Erziehungslehre* (Neveléstan) című háromkötetes munkája számos kiadásban jelent meg.

¹⁰ Johann Gottfried Herder (1744–1803), Ernst Moriz Arndt (1769–1860) és Friedrich Fröbel (1782–1852) mellett a pedagógiára elementáris befolyást gyakorló, a gyermekképben paradigmátikus váltást képviselő romantika stílusirányzatának képviselője. Jean-Paul Richter *Levana oder Erziehungslehre* (Levana avagy neveléstan) című, 1807-ben megjelent könyvének bevezetőjében a kisgyermekkor („bimbókor”) különleges lelki érzékenységéről ír. Jean-Paul Richter panteisztikus világképében a kisgyermek már szinte szakrális alakot ölt: „csodálatos, ismeretlen angyal” ő, aki elhozza a civilizáció elgépiesedett világában szenvedő ember számára a megváltást.

elkészítette egy rövidített változatát, amely alapjául szolgált az 1822-ben kiadott, *Ángyán János*-féle magyar fordításnak.

Érdemes áttekinteni azokat a szerzőket, akiket *Niemeyer* műve 1825-ben, Bécsben megjelent kilencedik kiadásának elején felsorol; jól példázzák ezek a nevek a korabeli kanonizált pedagógiai tudás irányultságát, terjedelmét, jellegét. A neveléstan és a didaktika elméletírói között a következőket sorolja fel *Niemeyer*: *Locke, Rousseau, Basedow, Feder, Miller, Bock, Trapp, Heusinger, Schwarz, Kant, Herbart*. A pedagógiai népszerűsítő irodalom szerzői között a következőket említi: *Pestalozzi, Arndt, Wagner, Weiler, Sailer, Graser, Milde*.

Ha mármost a *Niemeyer*-féle neveléstan könyvnek az *Ángyán János* által készített fordítását szemügyre vesszük, akkor láthatóvá válik, hogy az egyetemes pedagógiai diskurzusba bekerült kanonizált pedagógiai tudást ez a könyv milyen rendszerben tárja olvasói elé, és az is láthatjuk, *Szilasy János* hogyan építhetett erre a praktikusan megszerkesztett, jól strukturált szakkönyvre saját munkája írása közben. Okkal feltételezzük azt is, hogy a magyar paptanárról jól ismerte az eredeti *Niemeyer*-művet, illetve használta annak valamelyik kiadását. (Vélelmezhetően nem az utolsót, a kilencediket, mert az 1825-ben látott napvilágot, pontosan akkor, amikor *Szilasy* saját neveléstan-könyvének előszavát befejezte.)

Tanulságos ezek után áttekinteni azt a listát, amelyet *Ángyán József* készített *Niemeyer* neveléstanának *Chimani*-féle átdolgozás alapján, és amely kiadás 1822-ben látott napvilágot Pesten. Ennek elején a következő szerzőkre és művekre hivatkozik a fordító: *J. Locke: Thoughts on Education*. London, 1692. Németül: *Über die erziehung der Jugend, in den gesitteten Ständen, ein Handbuch für Eltern und Erzieher, aus dem englischen des John Locke übersetzt von J. L. Rudolphi mit Anmerkungen von Campe*. Braunschweig, 1787. (*Ángyán* hivatkozik arra is, hogy *Locke* műve „*Magyar Nyelven is kiadatott, még a' múlt Század közepe táján, Gróf Székelyi Ádám által fordításban*”). *Rousseau* (1762): *Emil, oder Erziehung*. Leipzig; *Sulzer* (1784): *Versuch der erziehung und Unterweisung der Kinder*. Zürich; *Basedow, J. B.* (1773): *Methodenbuch für Väter und Mütter der Familien und Völker*. Leipzig; *Miller, J. P.* (1777): *Grundsätze einer weisen und christlichen Erziehungskunst*. Göttingen; *Resewitz, F. G.* (1776): *Erziehung des Bürgers, zum Gebrauche des gesunden Verstandes*. Kopenhagen; *Feder* (1775): *Der neue Emil, oder von der Erziehung bewährten Grundsätzen*. 2. Th. Erlangen; *Trapp* (1788): *Versuch einer Pädagogik*. Berlin; *Heusinger* (1795): *Versuch eines Lehrbuchs der Erziehungskunst*. Leipzig; *Wagner, J. F.* (1795): *Philosophie der Erziehungskunst*. Leipzig; *Schwarz, F. H. C.* (1802): *Erziehungslehre*. Leipzig; *Schwarz, F. H. C.* (1805): *Lehrbuch der Paedagogik und Didaktik*. Heidelberg; *Kant, I.* (1802): *Pädagogik, herausgegeben von F. Th. Rink*, Königsberg; *Herbart, J. F.* (1806): *Allgemeine*

Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet. Göttingen; Ewald, J. L. (1808): *Vorlesungen über Erziehungslehre, und erziehungskunst.* 2 B. Mannheim; Milde, V. E. (1811): *Lehrbuch der allgemeinen Erziehungslehre.* 2 Th. Wien; Grasen (1804): *Wünsche und Vorschläge über Erziehung, und Schulen.* 2 Th. Salzburg; Jean-Paul (Richter) (1814): *Levana, oder Erziehungslehre.* 3 Th. Tübingen (*Niemeyer és Ángyán*, 1814. IX–X). Jól látható, hogy kivétel nélkül eredeti német művek szerepelnek a listán, illetve olyan könyvek, amelyek német fordításban is megjelentek.

A Niemeyer–Ángyán-könyv „Első szakasza” tartalmazza a testi nevelés témakörének feldolgozását (*Niemeyer és Ángyán*, 1822. 28–55.). Ha ezt a fejezetet összehasonlítjuk Szilasy két évvel később megjelent művének azonos tematikájú fejezetével, akkor azt látjuk, hogy az utóbbi szerző differenciáltabb szerkezetben tárja olvasói elé a testi nevelés egyes feladatait.

Mint fent már láttuk, Szilasy négy – további fejezetekre bontott – részben taglalja a testi „erők” (képességek) nevelésének feladatait: az elsőben a testi adottságok, képességek megőrzésével, a másodikban a fejlesztésükkel, a harmadikban a „megvesztegetett” (megromlott) testi képességek korrekciójával, helyreállításával, végül a negyedikben a testi nevelés önnevelés formájában történő kivitelezésének lehetőségeivel foglalkozik.

A Niemeyer–Ángyán-könyv ezzel szemben lineáris, egymást követő pontokba szedett leírás formájában dolgozza fel ezt a témát. Foglalkozik a csecsemők és kisgyermek gondozásának, táplálásának kérdéseivel, az anyagcsere szabályozásával, a levegőztetéssel, az öltözéssel, a testmozgás hasznával, a természetes és mesterséges testgyakorlás módzataival, a kézimunka jelentőségével, a mértékletességgel, a „nemzőöszttönnel való visszaélés”-sel (a szexuális érdeklődés felébresztésével, mintegy nyolc oldalon át tárgyalva ennek veszélyeit, hosszan taglalva a vágyak elfojtásának, a rajtuk való uralkodásnak a fontosságát). Végül egy rövid bekezdést szán a tényleges betegségek előfordulása esetén való teendők leírásának (*Niemeyer és Ángyán*, 1922. 28–55.).

Szilasy János könyvében a testi erőkről – mint azt már fentebb bemutattuk – négy jól tagolt, logikailag egymásra épülő fejezetben értekeznek. A testi erők épen tartásáról szóló rész keretei között ír a fejlődés szerepéről, a testi erőkre való „gondos vigyázat” és az oltalmazás fontosságáról, a helyes szokások kialakításáról, az indulatok megzabolázásáról, a „nemző ösztön megzabolázásáról”, a gyakorlásról. A testi erők tökéletesítése címszó alatt tárgyalja a növendék alkati sajátosságait, azaz termetét és „külső formáját”, a növendék testi egészségét, a szabad levegő fontosságát, az étkezést, az öltözéket, a lakást és annak tisztántartását, a fürdést, a testmozgást, a pihenést, a testgyakorlást természetes és mesterséges úton, gimnasztikával. A megromlott testi erők helyrehozatala alatt ír az egész-

ségvédelem szerepéről, a kényeztetés veszélyeiről, a himlő elleni oltásról (melyet véleménye szerint a nevelő is beadhat növendékének), illetve a „*valóságos betegségekről*”, amelyek gyógyítása már az orvosra tartozik. A „*nevendék arra oktatásáról, hogyan kelljen tulajdon testi erejét őriznie*” cím alatt taglalja a szerző az egészség megóvására szolgáló önnevelés egyes módozatait (Szilasy, 1827. 46–93.).

A PEDAGÓGIAI KÁNON „SZÓLAMAI”

Az előző vázlatos áttekintésből is kitetszik, hogy a 18. században újtára induló és a 19. században kiteljesedő pedagógiai tudáskanonizációs folyamatok – melyek háttérét az időközben folytatott szakmai diskurzusok, recepciók és reflexiók képezték – a magyar neveléstani kézikönyvek tartalmában is érzékletes módon testet öltöttek. Ha csak a testi (fizikai) nevelés (mai szóhasználattal élve az egészségnevelés) tematizálódását követjük nyomon, akkor is láthatjuk, hogy a diskurzust Locke kezdi, majd az ő gondolatait kritikusan továbbépítő Rousseau folytatja, s az addig esszé-köntösben megjelenő tudás rendszerezve és tovább differenciálva és már kanonizálódva jelenik meg a neveléstani kézikönyvek lapjain Niemeyer, az őt követő Ángyán János, végül az első rendszeres neveléstani közreadó Szilasy János munkáiban.

A szakmai kánonba való bekerülés, a „kanonizálódás” jele az adott szerző művére vagy műveire történő gyakori explicit hivatkozás és/vagy tudástartalmak, motívumok implicit átemelése – *expressis verbis* formában történő citáció nélkül. Az előbbi feltárása és összesítése a kánon szereplőinek és műveinek tekintetében viszonylag egyszerű feladat. Az utóbbi elmélyültebb filológiai vizsgáldást igényel.

A fentebb vizsgált művek közvetlen, a szerző által kiemelt hivatkozásait figyelembe véve a Niemeyer–Ángyán–Szilasy szerző-triád által közzétett „névhalma-zok” közös elemei a következők: *John Locke, Jean-Jacques Rousseau, Johann Bernhard Basedow, Immanuel Kant, Friedrich Heinrich Christian Schwarz, Jean-Paul Richter* és *August Hermann Niemeyer*. Ezek a leggyakrabban előforduló, szerzőkre és művekre történő hivatkozások egyben azt is jelzik, hogy kik lehettek az 1820-as évek közepének pedagógiai szakmai köztudatában (pontosabban az 1822 és 1827 közé eső időszaknak) a legnagyobb presztízsű, alapvető jelentőségűnek tartott prominens „kútfők” a neveléstudomány, a pedagógia területén német és magyar nyelvterületen – legalábbis a szintén centrális jelentőségű, sokat hivatkozott szerzők szerint. A fentiek mellett a sort még bővíthetjük a (szintén hivatkozott) romantikus pedagógus-költő *Moritz Arndt* és *Jean-Paul Richter*, valamint

a szikár tudományos rendszert alkotó *Johann Friedrich Herbart* nevével. Köztudomású, hogy a köznegyi pedagógus és az általa kidolgozott filozófiai-lélektani alapozású tudományos pedagógiai koncepció – némi fáziseltolódással ugyan – de a későbbiekben a kánon egyik meghatározó jelentőségű „vezérszólamá” lett.

FELHASZNÁLT FORRÁSOK

- Kant, I. [1803] (1901): *Über Pädagogik*. Mit Kant's Biographie herausgegeben von Prof. Dr. Theodor Vogt. Dritte Auflage, Verlag von Hermann Beyer & Söhne, Langensalza.
- Lesnyánszky András (1832): *Didaktika és methodika avvagy a tanításnak közönséges tudománya és a tanítás módjának tudománya*. Írta Lesnyánszky András. Nagy-Váradonn, Tichy János' Könyvnyomtatóintézetében.
- Locke, J.: [1693] (1771): *A' Gyermekek' Neveléséről, Mellyet, Lock János, Egy Angliai nagy Tudományú Philosophus, és Orvos Doktor Angliai Nyelven írt, A' Londinumi Királyi Tudosok' Társaságából való Coste nevű tudós Frantzia, Frantzia Nyelven adott – ki, Most pedig Nemzetéhez és Hazájához való szeretetéből, Frantzia Nyelvből Magyarra fordított B. J. G. Sz. A.* [Borosjenői Gróf Székely Ádám] MDCCLXIX. Esztendőben Kolo'sváratt, Nyomt. a' Reform. Coll. Betüivel. 1771. Esztend.
- Locke, J. [1693] (1914): *Gondolatok a nevelésről*. Fordította, bevezetéssel és jegyzetekkel ellátta Mutschenbacher Gyula. Kath. Középiszkolai Tanáregyesület, Budapest.
- Márki [Márkli] József (1843): *Neveléstan, mellyet Szilasy János', szombathelyi e. m. áldozópap, egyházi tud. doctora' s. a. t. s. a. t. hasonló nevű munkájából szerkeszte Márkli József*. Pesten, Trattner – Károlyi' betüivel.
- Niemayer Á. H. [1796, 1814], (1822): *Nevelés és Tanítás Tudomány a' Szülék, a' Házi és Oskolai Tanítók' számára*. Petrózai Trattner János Tamás' betüivel, Pest.
- Niemayer, A. H. [1796], (1834–36): *Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts für Aeltern, Hauslehrer und Schulmänner*. I–III. Bde. Mausberger's Druck und Verlag, Wien.
- Perlaki Dávid (1791): *A' gyermekeknek jó nevelésekről való rövid oktatás*. Wéber Simon Péter' betüivel, Komárom.
- Rousseau, J.-J. [1762], (1957, 1978): *Emil vagy a nevelésről*. Ford.: Györy János. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Szilasy János (1827): *A' Nevelés' Tudománya. I–II. kötet*. Királyi Magyar Fő Oskolák' betüjivel, Buda.

FELHASZNÁLT IRODALOM

- Fehér Katalin (1999): *A felvilágosodás pedagógiai eszméi Magyarországon*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.
- Mészáros István (1977): A neveléstudomány rendszere az első magyar nevelésméletben. In Nagy Sándor (szerk.): *Vizsgálatok a nevelés-oktatás korszerűsítésével kapcsolatban*. Tankönyvkiadó, Budapest. 147–172.
- Mészáros István (1980): Az ELTE Bölcsészkar neveléstudományi tanszékének története 1814–1900 között. *Magyar Pedagógia*, **80**. 1. 38–57.
- Mészáros István (1981): *Az iskolaügy története Magyarországon 996–1777 között*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Mészáros István (1984): *Népoktatásunk szervezeti-tartalmi alakulása 1777–1830 között*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Németh András (2002): *A magyar neveléstudomány fejlődéstörténete. Nemzetközi tudományfejlődési és recepció hatások, egyetemi tudománnyá válás, középiskolai tanárképzés*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Németh András (2005a): *A magyar pedagógia tudománytörténete*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Németh András (2005b): A magyar pedagógus professzió kialakulásának előtörténete a 18. században és a 19. század első felében. *Pedagógusképzés*, **3**. 2. 6–24.
- Pukánszky Béla (1984): Egy feledésbe merült magyar pedagógus – Zákány József (1785–1857) kísérlete az első neveléstani rendszer megteremtésére. *Pedagógiai Szemle*, **34**, 11. szám, 1099–1105.
- Pukánszky Béla (2005): *A gyermek a 19. századi magyar neveléstani kézikönyvekben*. Iskolakultúra, Pécs.

AZ ÁLTALÁNOS ISKOLA MEGSZERVEZÉSÉRŐL SZÓLÓ RENDELET HATÁSA A BUDAPESTI REFORMÁTUS ISKOLÁKRA

Rébay Magdolna

BEVEZETÉS

Az államosítás indokaként az egyházakkal kapcsolatban gyakran elhangzott az érv, hogy ellenzik az általános iskolák kialakítását, azaz hátráltatják az 1945. évi miniszterelnöki rendelet végrehajtását (*Mészáros*, 1993. 70–71.). Kutatásunkban – amelyre az MTA Bolyai János Kutatási Ösztöndíjának köszönhetően került sor – a mai Budapest területén található református iskolák történetére fókuszálunk. Azt vizsgáljuk, valóban megtörtént-e a rendelet végrehajtása, s ha igen, mikor, milyen ütemben, kik kezdeményezték a folyamatot, hogyan reagáltak az egyes aktorok – intézményvezető, tantestület, fenntartó, egyházi hierarchia – a döntésre, a mennyire volt zökkenőmentes az átállás, milyen eredményre vezetett.

Forrásaink az egyházkerületi és egyházmegyei közgyűlési jegyzőkönyvek, tanügyi előadói jelentések, a gimnáziumi tantestületi értekezletek jegyzőkönyvei, igazgatótanácsai és iskolaszéki jegyzőkönyvek, iskolai értesítők, iskolai adatlapok voltak.

Kutatásunkat azért tartjuk fontosnak, mert a szakirodalom elsődlegesen a katolikus iskolák átszervezésre koncentrált (*Knausz*, 1994. 14–25.; *Kardos*, 2007. 27–31.). *Kelemen* is így tesz, viszont általában az egyházak – így a református egyház – szemére is veti a folyamat akadályozását: „Az viszont sajnálatos tény, hogy az egyházak, mindenekelőtt a Mindszenty vezette katolikus egyház [...] hátráltatták, sőt bojkottálták az oktatási rendszer elodázhatatlan polgári és demokratikus átalakulását, az általános iskola megszervezését, azaz az oktatásügy elkerülhetetlen modernizációját” (*Kelemen*, 2007. 6–7.). Nagy viszont leszögezi: „több református iskola” átalakítása megkezdődött (*Nagy*, 2000. 170.).

AZ ÁLTALÁNOS ISKOLA MEGSZERVEZÉSÉNEK ELRENDELÉSE

Az általános iskola bevezetését elrendelő jogszabály 1945. augusztus 16-án jelent meg (6650/1945. ME). A nyolcosztályos népiskola helyére behozta a szintén nyolcosztályos általános iskola intézményét. A változás lényege a középfokú és

a középiskolai oktatás átalakítása volt: a népiskola zsákutcás jellegének megszüntetése végett a nyolcosztályos gimnáziumok képzési idejét a felére csökkentették, a polgári iskolák pedig megszűntek (beolvadhattak az általános iskolákba). Az érv az alapozó műveltség általánossá, társadalmi hovatartozástól függetlenné tétele, valamint a továbbtanulás megkönnyítése volt. A koalíciós pártok – néhány kisgazda politikus kivételével – a változtatás mellé álltak, annak politikai hozadéka miatt. A rendelet – jogszerűtlenül, hiszen törvényeket írtak felül – még az új tanév kezdete előtt kibocsátásra került. Az ellenzők, köztük a VKM több munkatársa a szükséges feltételeknek (megfelelő iskolaépület, tantermek, taneszközök) a kedvezőtlen anyagi helyzet miatti hiányát, az uniformizálás veszélyét, a pedagógushiányt, a kiváló eredményeket felmutató intézmények megszüntetésével/átszervezésével keletkező értékvesztést emelték ki (*Kardos*, 2007. 27–31.; *Kelemen*, 2007. 5–8.). A gyors bevezetést az Országos Köznevelési Tanács is ellenezte. Ennek ellenére a rendelet kiadásra került, a VKM az átalakítást az 1945/46-os tanévre vonatkozóan, tehát mondhatni azonnali hatállyal előírta (37 000/1945. V.K.M. sz.) (*Knausz*, 1993. 15.).

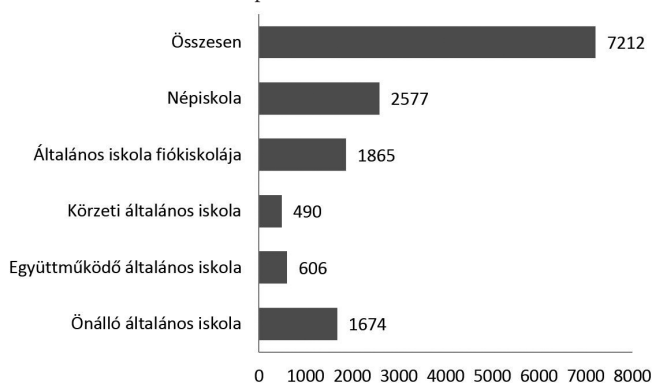
Az iskolák átszervezése felmenő rendszerben azonnal megkezdődött, de néhány évig még működtek régi rendszer szerinti iskolák is. (Az V. osztály indításának feltétele a min. 40 fős osztálylétszám volt.) Szeptemberben megjelent az általános iskola I. és V. osztályának tanterve,¹ a teljes tanterv pedig 1946 nyarán. Magyarországon a kis falvakban számos osztatlan felekezeti iskola működött (*Kelemen*, 2007. 3.). Ezek általános iskolává az alacsony diáklétszám és a felső tagozat szakrendszerű oktatásának kívánalma miatt nem vagy csak más iskolával együttműködve tudtak volna átalakulni. Az összevonások a fenntartók együttműködésével, esetleg a korábbi iskola elvesztésével járhattak. Elsősorban ez volt az oka annak, hogy Mindszenty József hercegprímás 1945. október 2-án a vallás- és közoktatásügyi miniszternek írt levelében tiltakozását fejezte ki az átalakítással kapcsolatban. Szerinte az iskolák egyesülésével sérülhet a szülők szabad iskolaválasztási joga. Hangsúlyozta továbbá a rendelet időszerűtlenségét (*Kardos*, 2007. 27–31.). Mindszenty a VKM tervezett – júliusban keletkezett, de pár hónapra félretett, s végül októberben kiadott – rendeletének a hírére reagált, mely a fenntartókat kötelezte volna az együttműködésre. Felszólalására azonban a VKM engedékenyebb hangot ütött meg: a kooperációt csak „kívánatosá”

¹ Az első osztályban a népiskolai tantervet kellett követni, az V. osztályban a polgári iskolai tanterv volt a minta. Az V. osztályban 5 órát (17%) meghagytak szabadon választható tárgyaknak (ún. szabad foglalkozások): ének-zenének, idegen nyelveknek vagy gyakorlati foglalkozásoknak. Az 1946. évi tantervben ezek száma mind az V., mind a VI. osztályban 6 lett (*Knausz*, 1993. 22.).

tette. A katolikus egyház mindent megtett azért, hogy a közös iskolák katolikus jellegűek legyenek, ha ezt nem sikerült elérnie, akár gátolta is a folyamatot. A tiszántúli tankerületben például a tanfelügyelők nézete szerint az V. osztályt nem indító iskolák 24%-ának esetében lehetséges lett volna az együttműködés (Knausz, 1993. 15–17.). Mindszenty 1947-ben újfent sikerrel lépett fel ugyanabban a kérdésben, mikor a kötelező jelleget a VKM lehetőség szerintre változtatta (uo. 19.) .

Az átszervezés ugyanis folytatódott. 1946/47-ben megnyílt az általános iskola VI. osztálya, amelynek feltétele a szakrendszerű oktatás megvalósítása volt. A VKM július 1-jei rendelete (70 000/1946. V.K.M. sz.) külön kitért azokra a népiskolákra, amelyekben az átszervezés önerőből nem volt megoldható. Három szervezeti formát javasolt számukra: 1. a már említett iskolák közötti együttműködést; 2. körzeti iskolát a felső tagozatok pótlására; 3. teljes általános iskolák osztatlan, 2 tanítós fiókiskoláit, amelyek szakmailag támaszkodhattak az anyaintézményekre. A rendelet hatására az alábbiak szerint alakult át az intézményrendszer (lásd 1. ábra) (uo. 19.; Mészáros, 1989. 6.).

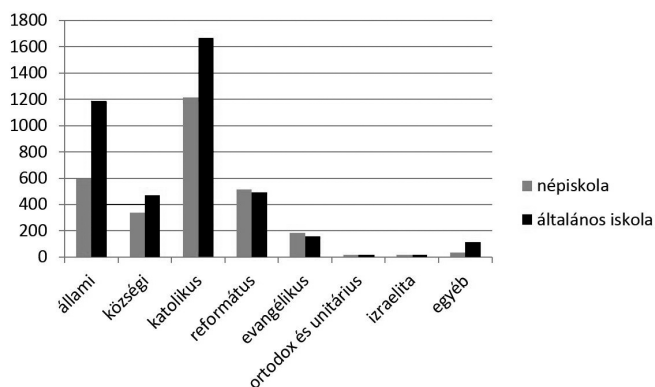
1. ábra. Alapfokú iskolák 1946–47-ben



(Forrás: Angyal, 1947. 7–8. alapján Knausz, 1993. 18.)

Az egyes fenntartók eltérő mértékben ugyan, de megkezdték a népiskoláik átszervezését (lásd 2. ábra). A református alapfokú iskolák 49%-a, 494 intézmény alakult át.

2. ábra. Alapfokú iskolák fenntartók szerint 1946–47-ben



(Forrás: a KSH adatai alapján Mészáros, 1989. 6.)

1947-ben megnyílt az általános iskola VII. osztálya. Ahogy fentebb láthattuk, az iskolák közti együttműködést végül ekkor sem tették kötelezővé, ahogy az iskolaválasztás tervbe vett lakóhely szerinti megkötését, valamint a párhuzamos osztályok tankerületi jóváhagyását sem. Az elképzelések szerint ekképpen akadályozták volna meg a polgári, illetve középiskolákból lett általános iskolák elszívó hatását (Knausz, 1993. 19.).

AZ ISKOLAREFORM FOGADTATÁSA A DUNAMELLÉKI REFORMÁTUS EGYHÁZKERÜLETBEN

A mai Budapest területén működő egykori református általános iskolák a Dunamelléki Egyházkerülethez tartoztak. Mivel a vizsgált korszakban egyházi főhatóságuk az egyházkerület volt, részletesebben foglalkozunk Ravasz László püspök, valamint Ványi Ferenc egyházkerületi tanügyi előadó nézeteivel, s a közgyűlés vonatkozó határozataival. Előzetesen röviden összefoglaltuk a Budapesti Egyházmegye tanügyi előadójának, Kondói Kiss József értékelését.

KONDÓI KISS JÓZSEF ÉRTÉKELÉSE

A Budapesti Református Egyházmegye tanügyi előadója, egyben a Lónyay gimnázium igazgatója 1945 októberében részletes véleményt fogalmazott meg az átalakításról, kitérve annak nehézségeire. Ebben elsősorban a saját iskolájában megtapasztaltak köszönnek vissza. Kondói Kiss hangsúlyozta a rendelet megjelenésének váratlanságát, időszerűtlenségét, hiszen kevéssel a tanévkezdet előtt

adták ki, valamint előkészítetlenségét. Szerinte senki sem hitte, hogy hetek alatt keresztülhajszolnak egy ilyen horderejű változást. A tanárok, különösen az igazgató az egész nyári munka miatt fáradtak voltak. A B-listázás feszültséget okozott a körükben. Kondói Kiss az általános iskolai tantervről nem alkotott kedvező véleményt: kritizálta a szabadon választható tárgyak rendszerét, amelynek megvalósítása a tanár- és teremhiány, valamint a koedukáció miatt órarendi nehézségeket okozott. A felső tagozaton szerinte a színvonal alacsonyabb lett a régi polgári iskoláénál vagy a gimnáziuménál. Az alsó tagozaton azzal, hogy hiányzik a földrajz, a természetismeret, az alkotmánytan, a történelem, a gazdaságtan, nézete szerint két-három év elvész a diákok számára, később pedig összehozódik a tananyag. Gyakorlati szempontból problémásnak tartotta, hogy ugyanaz a tanterv kötelező a falusi és a városi iskolák számára. Szerinte a fennálló óriási különbség csak évtizedek kitartó, tervszerű munkájával számolható fel. Nem lehet elvárni, hogy egy kis falu 14 szakoktatót alkalmazzon – tette hozzá. Nehezményezte a felekezeti tankönyvek késői elkészültét, az új tantervből adódóan a tantestületek átalakításának a kényszerét, az elhelyezési problémákat, amelyek ráadásul az ostrom utáni újjáépítés idején, tehát különösen rossz időszakban érték az iskolákat. Az általános iskola kialakítása véleménye szerint a középiskolák visszafejlesztését hozta, hiszen a párhuzamos osztályokat meg kellett szüntetni, ami pedagógiai szempontból is kedvezőtlen zsúfoltságot eredményezett.²

RAVASZ LÁSZLÓ PÜSPÖK ÉRTÉKELÉSE

Ravasz László dunamelléki református püspök 1945. évi jelentésében részletesen foglalkozott az iskolareformmal: *„Elvben örömmel fogadtuk az általános iskola gondolatát. Gyakorlatban egyre több nehézségét látjuk. Egészen más iskola jön ki abból, ha falun, vagy tanyán a népiskolát fejlesztjük ki általános iskolává, vagy ha városon gimnáziumok és polgári iskolák négy alsó osztályát alakítjuk ki az általános iskola felsőbb osztályaivá. Ez utóbbi eset mintha fenyegetné az egységes lelki szervezetet mutató közép- vagy középfokú iskolát. Nincs megoldva a felekezeti kérdés olyan helyt, ahol két felekezeti iskolából kell egy általános iskolát szervezni. Nem egyenlő mértékű a munka, különösen, ha középiskolai tanártól általános iskolai munkát kívánunk és tanítóra középiskolai szakoktatást bízunk. Tanító és tanár közti különbséget nem küszöböli ki a közös iskola, csak még érezhetőbbé teszi a földszint és az emelet közötti különbséget. Mindenesetre arra törekedtünk, hogy a középiskolánk*

² RL A/3a 3. d. Budapesti Ref. Egyházmegye 1945. október 19-i közgyűlésének jegyzőkönyve, 14–19.

négy alsó osztályát általános iskolává alakítsuk át s ez által a magunk növendékeiből biztosítsuk középiskolánk diákanyagát. De félmunkát végeztünk, ha nem tudunk gondosodni az így támadó általános iskolák négy alsó osztályának az üzembe helyezéséről is. Ha ezt esetleg helybeli elemi iskolánk közül egyikkel megtesszük, a névlegesen egy és egységes általános iskolába két különböző szellemű, különböző történelmi múltú és más-más nevelői munkájú iskolát erőszakoltunk bele s két merőben különböző képzettségű rétegből fog állni a tantestület is” (Ravasz, 1945. 25–26.).

Ravasz az 1946. évi püspöki jelentésében is tág teret szentelt a kérdésnek. Szerinte az általános iskola alap gondolata (egységes népművelés, a nép műveltségének az emelése) helyes, de a megvalósulásban sok a zavar, néhol a kár. Egyrészt elsorvasztják a reformáció óta fennállt kisiskolákat, másrészt az egység maga is kétes, hiszen különböző iskolatípusok összeolvasztásával keletkezett. A pedagógusok idegenkednek egymástól: a tanító tanárnak képzeli magát, a tanár pedig úgy érzi, lefokozták. Az iskolák (pl. elemi és gimnázium) közti különbség tehát iskolán belülivé vált. A felekezetek kényszerű együttműködéséből pedig rengeteg probléma származik, pl. a vallási nevelés, az iskola igazgatása terén. Ravasz szerint az általános iskola veszélyezteti a magyar közoktatás gerincét képező gimnáziumot. Annak túl röviddé vált a képzési ideje, csak „vékonyka, rozoga híd” az alap- és a felsőfok közt. Azok az iskolák vannak szerencsés helyzetben nézete szerint, amelyek maguk alá tudták építeni az általános iskola alsó tagozatát. Ravasz szerint politikai törekvések is kielezik a feszültséget az általános iskola és a középiskola között, mivel a demokrácia, illetve az úri Magyarország, a reakció iskolájának állítják be azokat. Mindezek ellenére Ravasz konklúziója: mindent meg kell tenni annak érdekében, hogy a református középiskolák általános iskolákkal egészüljenek ki, s hogy minél több református általános iskola alakuljon ki. Ha csak kompromisszumok árán lehetséges, akkor is meg kell kötni az együttműködést a többi iskolafenntartóval. A református értelmiségieket pedig be kell vonni az oktatómunkába, míg nem lesz elég pedagógus: *„Az általános iskola legyen magának a közösségnek, a gyülekezetnek, a népnek az iskolája, ahol a maga ősi műveltségét szakszerűen, az iskolai műveltséggel kiegészítve adja át az idősebb nemzedék a fiatalabb nemzedéknek. Fő dolog, hogy az iskolában folyjék a munka, az igazgatási és minősítési kérdéseket ráérünk később is megoldani.”*³ Az 1947. évi jelentésében Ravasz már nem tért ki az iskolareformra.⁴

³ RL A/1a 24. d. A Dunamelléki Ref. Egyházkerület 1946. nov. 21–22. közgyűlésének jegyzőkönyve, 27–28.

⁴ RL A/1a 24. d. A Dunamelléki Ref. Egyházkerület 1947. nov. 20. közgyűlésének jegyzőkönyve, 26. [A jelentés közölve a gépelt változatban.]

AZ EGYHÁZKERÜLETI KÖZGYŰLÉS ÁLTALÁNOSISKOLA-POLITIKÁJA
A Dunamelléki Református Egyházkerült 1945. évi rendes közgyűlésén nem írta elő az általános iskolák megszervezését, a döntést az iskolafenntartókra hagyta. Arra kérte őket, hogy jelöljék ki az átalakítandó iskolákat. VKM-tól pedig az osztatlan hitfelekezeti iskolák együttműködésére vonatkozó rendeleteinek a visszavonására várta, mert az véleménye szerint korlátozza az egyházak törvényben biztosított szabad iskolafenntartási jogát.⁵

1945-ben – ahogy a budapesti példákon láthattuk – a középiskolák átszervezése megkezdődött. A gimnázium I. osztálya helyett mindenütt megnyílt az általános iskola V. osztálya, még ott is, ahol nem kezdték el az alsó tagozat kiépítését. 1946-ban Ravasz püspök az általános iskolák helyi viszonyok szerint lehetséges továbbfejlesztésére kérte a fenntartókat. A középiskoláknak azért is ki kellett építeniük a teljes általános iskolát, mert a VKM anyagi nyomást gyakorolt ennek érdekében. Az egységesség jegyében pedig az általános iskolák leválasztását szorgalmazta.

Számos fenntartó idegenkedése ellenére – 1946 őszéig – 16 esetben az egyházkerület területén is megindult a falusi kisiskolák együttműködése, amelyet a VKM az államsegély feltételévé tett. Nyomós oknak bizonyult az is, hogy amennyiben a felekezetek nem jutnak megállapodásra, az alapfokú oktatás az állam kezébe került volna. A VKM a kooperáció feltételeit részletekbe menően szabályozta. Például a felső tagozat olyan felekezeti jellegű lett, mint a beírt tanulók többsége. Az igazgatót a diákok vallása alapján a többségi felekezet adta, a kisebbségi pedig a helyettesét. Az újabb tanítói állások betöltése felekezeti arányszám szerint történhetett. A saját tanítói fizetését mindegyik felekezetnek magának kellett állnia, a dologi kiadásokat a beíratott tanulók arányában viselték. A hitoktatást mindegyik felekezet saját lelkésze végezte. Az iskoláknak a felekezeti béke ápolására kellett törekedniük. A tantermekben a diákok néma felállással köszöntek a tanárnak stb. Mivel az általános, különösen az együttműködő általános iskolák ügyrendje és felügyeleti módja nem volt még megállapítva, a közgyűlés sürgette a Konventet ennek megtételére. Szükségét látta annak is, hogy a Konvent az általános iskolák szervezése, fenntartása, tanulmányi kérdéseire nézve is egységes irányelveket határozzon meg, hogy országszerte egyöntetű eljárást lehessen követni. Véleménye szerint az iskolareform kapcsán át kell gondolni a református egyház

⁵ RL A/1a 24. d. A Dunamelléki Ref. Egyházkerület 1945. évi rendes közgyűlésének jegyzőkönyve, Budapest, 1946, 125–126. Az egyház utóbb kénytelen volt alkalmazkodni. Az egyházkerületi tanácsülés 1946 szeptemberében napirendre tűzte az általános iskolák együttműködése tárgyában kötött egyezségeket. [RL A/1a 24. d. Dunamelléki ref. egyházkerületi tanácsülés: 1946. szept. 12. (Tárgysorozat).]

iskolapolitikáját.⁶ Az országos rendelkezés azonban váratott magára. Ezért 1947-ben az egyházkerületi szintű egységesítés érdekében születtek lépések. A közgyűlés megbízta a püspököt, az egyházmegyei népiskolai előadókat, a két tanítóképző igazgatóját és neveléstantanárát, hogy tisztázzák az általános iskolát érintő vitás kérdéseket. Az egyházmegyei tanítóegyesületeket pedig az esperesek útján felhívta, hogy tartsanak általános iskolai értekezleteket. Ezeken a lelkészeknek gondoskodniuk kellett a tanítók egyháztudatosságának és vallásos érzületének a mélyítéséről is. Az egyes iskolában pedig a felső tagozatos tanárok számára módszeres értekezletek tartását írta elő a közgyűlés.⁷

Az egyházkerület az átszervezést még nem elindító iskolákat 1946-ban annak megkezdésére buzdította a „*helyi viszonyok megfontolt figyelembevételével*”. Az együttműködéshez ki kellett kérniük az esperes előzetes véleményét. Az hatályba egyébként csak egyházkerületi közgyűlési jóváhagyással léphetett. (Az egyházkerület 1946-ban egy sor református–katolikus-kooperációt el is fogadott.) A szabadon választható tárgyak kiválasztása a helyi sajátos nevelési szükséglet gondos mérlegelésével történjen – hívta fel a közgyűlés az iskolaszéki elnököket.⁸

Az átszervezés folytatódott is. Újabb 26 iskola kért és kapott hozzájárulást az együttműködési megállapodáshoz. Az eredmények különbözőek voltak: volt, ahol zavartalanul folyt a munka, a fenntartók többsége azonban felekezeti szempontból elégedetlen volt. A református szellemiséget ugyanis nem tudták biztosítani az iskolájukban. Másként azonban nem tudták volna megőrizni az iskolát. Volt olyan fenntartó, amely felmondta a katolikus egyházzal kötött kooperációt. Megállapodás nélküli együttműködésre is volt példa, s néhány körzeti református iskola is létrejött. A törpeiskolák átszervezése a kis településeken viszont nem volt megoldható, ezekben nem is léptették életbe az általános iskolai tantervet.⁹

A tanügyi előadó szerint az iskolareform megvalósítását illetően határozott különbség mutatkozott az iskolák között. A középiskolákból viszonylag egyszerűen átalakított általános iskolák megfelelnek a kívánalmaknak, szinte csak a nevük változott meg, a színvonal tehát nem esett. A népszerűségüket mutatja,

⁶ RL A/1a 24. d. A Dunamelléki Ref. Egyházkerület 1946. nov. 21–22. közgyűlésének jegyzőkönyve, 189., 214. Melléklet: Tanügyi előadó jelentése az általános iskolák megszervezéséről, 1–5.

⁷ RL A/1a 24. d. A Dunamelléki Ref. Egyházkerület 1947. nov. 20. közgyűlésének jegyzőkönyve, 242.

⁸ RL A/1a 24. d. A Dunamelléki Ref. Egyházkerület 1946. nov. 21–22. közgyűlésének jegyzőkönyve, 194–208, 212.

⁹ RL A/1a 24. d. A Dunamelléki Ref. Egyházkerület 1947. nov. 20. közgyűlésének jegyzőkönyve. Melléklet: Egyházkerületi tanügyi előadó jelentése az általános iskolák 1946/47. tanévi állapotáról és a folyó tanév munkájának megkezdéséről, 2–3.

hogy az internátusokba a korábbinál többen jelentkeznek. A reformmal a református iskolahálózat még növekedett is. Az anyagi nehézségek ellenére – a VKM ezen iskoláknak nehezen adott segílyt – a folyamat az egyház számára szerinte egyértelműen nyereséggel járt. Az egyházkerület ezen iskolakomplexumokat a hagyományokat felelevenítve kollégiumi keretek közt akarta volna működtetni.¹⁰ E szándék azonban ütközött a VKM külön igazgatásra vonatkozó előírásával. A tanügyi előadó rámutatott néhány megoldatlan kérdésre is, így például az általános iskola felső tagozatán oktató középiskolai tanárok helyzetének rendezetlenségére, valamint az egyházi és az állami felügyelet szabályozatlanságára. Az előadó részletesen foglalkozott a falusi általános iskolák helyzetével is, rámutatva arra, hogy a kívánt egyöntetűség nem megvalósítható. Felhívta a figyelmet a szakoktatás megvalósításának a nehézségére, kitért a latin oktatása körüli vitára, a református tankönyvek hiányára, szorgalmazta a református rendtartás kiadását.

Az új gimnáziumok értékelésére az előadó szerint még nem lehet vállalkozni. Ítéletet szerinte a felsőoktatás tud majd mondani. A bizonytalanságot mutatja szerinte, hogy felmerült az ötévesse fejlesztésük.¹¹ A gimnáziumokkal kapcsolatban megjegyezte, hogy valószínűleg nagyobb lesz a zökkenő az általános iskola és a középiskola közt, mint amilyen egykor a népiskola és a középiskola közt volt. Ez ellen szerinte a diák tehetségének megfelelő iskola kiválasztásával és az erősebb szelekcióval lehet védekezni.¹²

A BUDAPESTI REFORMÁTUS ÁLTALÁNOS ISKOLÁK TÖRTÉNETE 1945 ÉS 1948 KÖZÖTT

A mai Budapest területén 1945 és 1948 között működő református alapfokú oktatási intézményeket négy csoportba oszthatjuk. Az elsőbe a környező falvak iskolái kerülnek: Rákoscscaba, valamint Rákospalota óvárosi és 1900-ban alapított újvárosi iskolája. Ezek egyházközségi fenntartásban álltak, ahogy egyes fővárosi iskolák is. A VI. kerületi fásori egyházközség tulajdonát képezte a hol-

¹⁰ Ezt a célt Ravasz László is kiemelte az 1946. évi püspöki jelentésében.

¹¹ RL A/1a 24. d. A Dunamelléki Ref. Egyházkerület 1947. nov. 20. közgyűlésének jegyzőkönyve, 161–164. Melléklet: Tanügyi előadó jelentése az egyházkerület iskoláinak 1946–47. tanévi állapotáról, 1–4.

¹² Uo. 4–5. o. és RL A/1a 24. d. A Dunamelléki Ref. Egyházkerület 1947. nov. 20. közgyűlésének jegyzőkönyve. Melléklet: Egyházkerületi tanügyi előadó jelentése az általános iskolák 1946/47. tanévi állapotáról és a folyó tanév munkájának megkezdéséről, 1.

land trónörökös nő nevét viselő, 1926-ban – részint holland adományokból – létrehozott a Julianna Elemi Iskola. Ezt a második csoportba soroltuk, ahogy a kelenföldi egyházközség 1947-ben felállított iskoláját is. A harmadik csoportba a(z eredetileg) nem egyházközségi református jellegű iskolák kerültek, így a Skót Misszió (alapítva 1846-ban), valamint a Nagypénteki Református Társaság (1900) iskolája. Az utolsó, negyedik csoport a középfokú és középiskolákból [a Skót Misszió polgári leányiskolája (1907), a pesti Református Gimnázium (1859), továbbá a Baár-Madas Református Leánynevelőintézet (1907)] létrehozott általános iskolák köre.

A RÁKOSCSABAI ISKOLA

Rákoscsabán a református egyházközség valószínűleg rövidesen a megalakulását követően iskolát alapított, amelynek legfontosabb feladata a gyermekek vallásos szellemben történő nevelése volt. A 18. század közepétől a lelkészek helyet világi tanítót foglalkoztatott. A 19. század végén már két tanítóval működött (*Szántó*, 1912. 168–169.). A két világháború közt a helyi állami iskola alapítása miatt az időközben megszervezett harmadik tanítói státusz¹³ veszélybe került. A VKM ugyanis az államsegélyt az alacsony diáklétszámra hivatkozva egy ideig nem folyósította. A szülők mozgósításával végül sikerült az egyházközségnek az iskola helyzetét stabilizálni.¹⁴ 1945-ben a fenntartó egy harmadik tanítói állást szervezett meg. Az ősszel már általános iskola név alatt kezdődött meg a tanítás. 1946–47-ben már öt pedagógust alkalmaztak. Az idegen nyelvek közül a német választására nyílt lehetőség. Az iskola államosítására 1948-ban került sor. Az utolsó tanévben hét évfolyamon 202 tanulója volt.¹⁵

A RÁKOSPALOTAI ISKOLÁK

Rákospalotának két református elemi iskolája is volt. Az első – ún. óvárosi – iskolát a 17. század elején (1604) alapították. A templommal együtt vándorolt. A dualizmus korában ez az iskola is bővült: a harmadik tantermet 1904-ben építették. A Horthy-korszakban államsegélyben részesült. A csabainál népesebb volt: 1938/39-ben már biztosan négy tanítót¹⁶ foglalkoztatott, s négy tanteremmel

¹³ Ez az állás időközben vagy megszűnt, vagy betöltetlen volt.

¹⁴ Pesti Ref. Egyházmegye 1932. október 5-i közgyűlésének jegyzőkönyve, h. n., é. n., 13; Pesti Ref. Egyházmegye 1933. október 5-i közgyűlésének jegyzőkönyve, h. n., é. n., 18, 40; Pesti Ref. Egyházmegye 1934. január 30-i, október 18-i közgyűlésének jegyzőkönyve, Vác, é. n., 49.

¹⁵ RL A/1g 22. d. 1947/48. Református ált. iskola, Rákoscsaba; RL A/7. 7. d. 622/47, 1367/47.

¹⁶ Később bizonyos tanévekben (1940/41, 1942/43) hármat.

rendelkezett. Ekkor 173 tanulója volt. Az iskola nemcsak elemi, hanem továbbképző osztályokkal is rendelkezett. A tanulók száma a következő évben 215-re gyarapodott, közülük 180 elemista és 35 továbbképzős volt. A hómáni népiskolai törvény értelmében nyolcosztályossá fejlesztették: 1941/42-ben VII., 1942/43-ban VIII. osztállyal egészült ki. A tanulók számát az 1. táblázat mutatja. Láthatjuk, hogy a fejlesztés ellenére a létszám csökkent. Pedig az iskola vezetése igyekezett a szegény családok gyermekeinek tanulmányait a beiratkozási díj elengedésével elősegíteni, s így csökkenteni a közeli községi és állami iskolák elszívó hatását, ami azok kedvezményei és jobb körülményei – osztott jellegük – miatt alakult ki.

1. táblázat. A rákospalotai református iskolák osztályozott tanulóinak a száma

	Óvárosi iskola	Újvárosi iskola
1945/46.	157 (I–IV. és VI–VIII. o.)	128 (I–IV. és VI–VIII. o.)
1946/47.	202 (I–V. és VII–VIII. o.)	136 (I–IV. és VII–VIII. o.)
1947/48.	224 (I–VI. o.)	153 (I–IV. o.)

(Forrás: RL A/1g 22. d. 1947/48. Rákospalotai Protestáns Általános Iskola és Rákospalota-újvárosi Arany J. utca 49. sz. állami ált. isk.)¹⁷

Rákospalota második, ún. újvárosi református iskolája 1900-ban létesült az Arany János u. 49. sz. alatt. Az intézményben eleinte négy osztályt egy tanító oktatott. Később az osztályok s így a tanítók száma is gyarapodott. 1938-ban megszervezték a második tanítói állást. Ekkor 108 tanulója volt az iskolának, a tantermek száma kettő volt. Az 1940. évi hómáni törvény értelmében már 1940/41-ben megnyitották a VII., 1941/42-ben a VIII. osztályt. Az átalakítás szükségessé tette a tanítók számának emelését. A harmadik tanítót az államsegély késése miatt 1941/42-ben kiegészítőként alkalmazták. A létszám további tanítók foglalkoztatását is indokoltta tette volna.¹⁸

A felhasznált forrásaink pont az iskolák 1945/46. tanévi működésébe nem engednek bepillantást. Az egyházmegyei tanügyi előadó 1947. októberi értékelése szerint az ostrom óta eltelt két tanévben nem sokat változott a két intézmény

¹⁷ Megjegyezzük: a statisztikai adatokat óvatosan kell kezelni, mert a pestkörnyéki egyházmegyei közgyűlési jegyzőkönyvekben ettől eltérő adatok szerepelnek.

¹⁸ Pestkörnyéki Ref. Egyházmegye 1939. február 2-i, szeptember 27-i közgyűlésének jegyzőkönyve, Budapest 1939, 17., 65., 94–95.; Pestkörnyéki Ref. Egyházmegye 1940. szeptember 18-i közgyűlésének jegyzőkönyve, Budapest 1940, 63–64.; Pestkörnyéki Ref. Egyházmegye 1941. október 2-i közgyűlésének jegyzőkönyve, Budapest 1941, 55–57.; Pestkörnyéki Ref. Egyházmegye 1941. december 30-i, 1942. május 5-i, szeptember 16-i közgyűlésének jegyzőkönyve, Budapest 1942, 91–95.; Pestkörnyéki Ref. Egyházmegye 1943. szeptember 21-i közgyűlésének jegyzőkönyve, Budapest 1943, 67–71.

külső és belső állapota, mintha az egyházak „*mostohagyerekei*” lennének, „*mintha ott lebegne fejük fölött ki nem mondottan ugyan de valóságosan; minek költsünk rájuk többet, hiszen úgys elveszi az állam.*”¹⁹ A taneszközök terén mindkét iskolában, de különösen az óvárosiban igen jelentős hiányok mutatkoztak. Nélkülük – intett az előadó – igazán eredményes munkát nehéz elérni, mindkét intézményt ezért pótlásukra hívta fel. A növendékekért való harcban, az iskolák túlélése érdekében a „*külsőségekre*” feltétlenül oda kell figyelni – tette hozzá. A tanulmányi eredménnyel elégedettebb volt, annak ellenére, hogy mindkét intézményben hosszabb szénzünetet kellett elrendelni. Szerinte – ami a közismereti tárgyak oktatását illeti – mind a kettő iskola megütötte az elvárható színvonalat. Többet – az állami iskolákhoz képest – a vallás erkölcsi nevelésben tudnak nyújtani, ezért gyülekezetté kell válniuk, s ez akkor valósítható meg, ha a tanítók lelki és imádkozó közösséget alkotnak – vélte. Ezért javasolta – s azt közgyűlés el is fogadta –, hogy havonta egyszer a lelkéssel közösen imádkozzanak. Az óvárosi iskolában ekkor 4, az újvárosiban 3 tanító foglalkozott a növendékekkel. Az óvárosi együttműködött a helyi evangélikus iskolával.²⁰ (Hogy miért nem a két református iskola egyesítette erőit, nem tudni. Elképzelhető, hogy a 2 km-es távolság miatt.) 1947/48-ban a két protestáns iskola Rákospalotai Protestáns Általános Iskola néven egyesült. Az óvárosi közös iskolát ekkor 224, az újvárosi református iskolába 153 tanuló végezte el. Az óvárosi iskolának 6,²¹ az újvárosinak pedig 4 osztálya volt, előbbi 8, utóbbi 3 tanítót foglalkoztatott.²² 1948-ban mind a két iskolát államosították. Az újvárosiban esetében az államosításkor vagyonmegosztási problémát jelentett, hogy az iskola egybeépült a parókiával.²³

A FASORI ISKOLA

Az első világháborút követő években a holland szigorú református egyház (*Gereformeed Kirk*) a magyar református egyházon keresztül adományokkal segítette a rászorulókat. Az étkezési akcióban fennmaradó összegből 1926-ban iskolát alapítottak, amelyet Szabó Imre lelkész felajánlására a fasori református templom mögötti kertben álló – átépítésre kerülő – egyemeletes tanoncotthon épületében helyeztek el. Az iskolát a holland trónörökösőről *Juliánna (Julianna)*

¹⁹ RL A/8. 19. d. Pestkörnyéki Ref. Egyházmegye 1947. október 8-i közgyűlése.

²⁰ Uo.

²¹ Az óvárosi iskolának 1942/43. és 1946/47. között volt VIII. osztálya.

²² RL A/1g 22. d. 1947/48. Rákospalotai Protestáns Általános Iskola; Rákospalota-újvárosi Arany J. utca 49. sz. állami ált isk.

²³ RL A/1b 488. d. 4218/48.

Református Elemi Iskolának nevezték el. Az első tanévet négy vegyes osztályban 148 tanuló kezdte meg²⁴ (*Fónod*, 1994. 10–12.). 1936-ban a sötét és szűk épületet jelentősen átalakították. Az osztályok száma azonban ezt követően sem változott (uo. 14.). Nyolcosztályossá történő átalakítását polgári, valamint gimnáziumi tanulmányokat előkészítő funkciója miatt elvetették.²⁵

1944/45-ben az iskola szüneteltette működését. Az épület alagsorában a Szabó Imre esperes kezdeményezésére, a Svéd Vöröskereszt fennhatósága alatt zsidó gyermekek részére otthon működött, amelyet az igazgatónő és diakonissza testvérek vezettek. Az otthonba családokat, menekült katonákat is befogadtak. Február végén, az otthon felszámolását követően, gyermekeknek napközit nyitottak. A rendes tanítás áprilisban kezdődött meg.²⁶ Az 1945/46-os tanévben a beiratkozók sokasága miatt (204 fő) két osztályt (I. és IV.) is párhuzamossá tettek. Ezért a VKM támogatásával gyarapították a tanítók számát.²⁷ Az általános iskolává alakítás nem kezdődött meg.

Az 1946/47-es tanévben az előző évinél is nagyobb számban jelentkeztek diákok az iskolába. A beíratás első napján az I. fiú és az I. leány osztályban minden hely elkelt, annak ellenére, hogy ekkor már a Lónyay gimnázium és a Baár-Madas leánygimnázium kiegészült általános iskolai osztályokkal, köztük első osztállyal. Oka a korabeli értékelés szerint a felekezeti iskolákat övező általános érdeklődésben kereshető. A gyermekek túlnyomó része a VI. és a VII. kerületből jött, de sokan laktak a VIII. és a XIV. kerületben. Az I. évfolyam mellett a II. és a IV. évfolyamon is két-két osztályt indítottak. Az iskolában a négy állandó tanítónő mellett két beosztott tanító(nő) dolgozott.²⁸ Az általános iskolává fejlesztés még ebben a tanévben sem történt meg, ezért azt az egyházmegyei tanügyi előadó szorgalmazta.²⁹ Az iskolaszék csak 1947 tavaszán döntött az átalakítás mellett. 1947/48-ban 43 növendékkal megnyílt az V. osztály. A tantesület létszáma 12 főre emelkedett, a tanévet összesen 335 diák végezte el.³⁰ A fasori egyházközség vállalta az ezzel járó anyagi terheket. A tervet a szülők is támogatták. Az egyházmegyei összevont bizottság szükségesnek nevezte a változást, de részéről minden személyi és dologi támogatást kizárt. Az egyházmegye

²⁴ RL A/22., 16. Iskolaszéki jegyzőkönyv.

²⁵ Budapesti Ref. Egyházmegye 1944. június 16-i közgyűlésének jegyzőkönyve, Budapest 1944, 49–50.

²⁶ RL A/22. Iskolaszéki jegyzőkönyv [Melléklet]; Szabó, 2001. 80., 83., 99., 103.; *Fónod*, 1994. 15.

²⁷ RL A/22. Iskolaszéki jegyzőkönyv [Melléklet].

²⁸ RL A/22. Iskolaszéki jegyzőkönyv; *Fónod*, 1994. 16.

²⁹ RL A/3a 3. d. Budapesti Ref. Egyházmegye 1946. október 10-i, december 11-i közgyűlésének jegyzőkönyve, 14.

³⁰ RL A/1g 22. d. 1947/48. Julianna Ref. Általános Iskola.

közgyűlése ennek kapcsán megígérte a fenntartónak: mindent elkövet a fizetés-kiegészítés elérése vagy menekült állami tanár alkalmazása érdekében. A helyhiány miatt a felső tagozat indítása váltakozó tanítást tett szükségessé.³¹

2. táblázat. A Julianna Elemi, majd Általános Iskola

Tanév	Osztály	Tanító és tanár	Beiratkozott tanulók
1945/46.	6 (I–IV.)	7	239
1946/47.	7 (I–IV.)	6	253
1947/48.	5 (I–V.)	12	335 (319*)

* osztályozott tanulók

(Forrás: RL A/1g. 22. d. 1947/48. Julianna Ref. Általános Iskola.)

Szabó Imre az állami és az egyházi vegyes bizottság 1948. május 22-i ülésén alapításának körülményeire hivatkozva megpróbálta menteni *Julianna Református Általános Iskolát*. Amennyiben érveit elfogadják, legalább az épület megmaradhatott volna egyházi tulajdonban. Az iskola a júniusi zsinati ülésen is szóba került. Szabó ekkor azt javasolta, hogy Baár-Madas és a Lónyay általános iskolája alsó tagozataként ismerjék el (*Ladányi*, 1992. 6.). Júliusban minisztertanácsi értekezleten végül az alapfokú iskolák teljes államosítása mellett döntöttek (*Kardos*, 2007. 49.). Ennek ellenére a Julianna iskoláért Szabó Imre igyekezett mindent megtenni. Augusztusban folytatódtak a tárgyalások: a fasori egyházközség híveinek általános iskolájaként képzelték el a jövőjét.³² Az államosítás elől végül mégsem lehetett kitérni. Az 1948/49-es tanévben az iskola már állami fenntartásban nyílt meg, de mindössze egy évig működött ebben a formában.³³ Holland támogatói az államosításról hírt kapva megpróbáltak közbenjárni az érdekében. 1948. szeptember 10-én írt levelükben arra emlékeztették a közoktatásügyi minisztert, hogy az iskola a hollandok ajándéka Magyarországnak, emlékezés a segítségnyújtásra. Arra kérték, tekintse történelmi emlékné, és hagyja meg a református egyház tulajdonában.³⁴ A kérésnek nem lett fogantatja.

³¹ RL A/3a 3. d. Budapesti Ref. Egyházmegye 1947. június 27-i közgyűlésének jegyzőkönyve, 22–23.; Budapesti Ref. Egyházmegye 1947. október 10-i közgyűlésének jegyzőkönyve, 22–23.

³² RL A/8. 19. d. Budapesti Ref. Egyházmegye 1948. október 8-i közgyűlésének jegyzőkönyve.

³³ *Kortsmáros*, 1994. 7.; RL A/3a 3. d. Budapesti Ref. Egyházmegye 1948. október 8-i közgyűlésének jegyzőkönyve, 19–21.

³⁴ RL A/22. 1948. szeptember 10-én kelt levél.

A KELENFÖLDI ISKOLA

Az 1930-as, 1940-es években több fővárosi református egyházközség fontolgatta alapfokú iskola alapítását. A terv egyetlen esetben realizálódott. A kelenföldi egyházközség presbitériuma „a Szentírás, hitvallásunk, egyházi törvényeink és állami alaptörvényünk keretében foglalt kötelességeire és jogaira hivatkozva az egyházközség tagjai sürgető kívánságának engedve elhatározta, hogy fel kívánja állítani a Budapesti Kelenföldi Egyház Általános Iskoláját”.³⁵ A Budapesti Református Egyházmegye összevont bizottsága a kezdeményezést „tiszteletreméltó”-nak nevezte, amely régi hiányt pótol. „Örömmel” vette a tervet, mivel a környéken több katolikus általános iskola volt, s a gyülekezeti gyermeknevelés szempontjából a saját iskolát elsődlegesnek tartotta. Azt várta továbbá az intézménytől, hogy enyhít a Lónyay utcai általános iskola zsúfoltságán. Az egyházmegyei közgyűlés 1947 júniusában hozzájárult az alapításhoz. Felhívta az egyházközséget a szükséges lépések megtételére. Figyelmeztette: a fizetéskiegészítő államsegély elnyerése akár éveket is igénybe vehet. S hozzátette, maga nem tud hozzájárulni a fenntartáshoz.³⁶ Az iskolát az egyházközségnek 1947 szeptemberében sikerült megnyitnia. Benkó Ferenc egyházmegyei gondnok erről az „*egész budapesti reformátusság jelenlegi örvendezésének tárgya*”-ként emlékezett meg: „*Ennek az iskolának a mai nehéz időkben történt felállítását nyilvánvalóan Isten tetszése szerint való és példaadó cselekedet, kétségtelen bizonyítéka a hit és az egyház ügyéért érzett felelősségteljes szeretetnek és annak a helyes felismerésnek, hogy az egyház léleknevelő és öntudatosító munkájának legbiztosabb támasza az egyház iskolája. Reménységünk szerint ebben az iskolában sok gyermek jut majd helyes ismeretek birtokába és nyer biztos alapot ahhoz, hogy a hazának derék polgára és egyházának hű és öntudatos tagja legyen.*”³⁷ S hozzátette: a református hitbéli öntudat felébresztésére, ébren tartására és erősítésére nagy szükség van. Kondói Kiss József egyházmegyei tanügyi előadó kiemelte és egyben megköszönte a szervezők szívós munkáját, anyagi erőfeszítését. Maga nem is remélte, tette hozzá, hogy ilyen hamar sor kerül a nyitásra. Az iskola két osztályába 69 tanuló (ebből 68 református volt) iratkozott be. Az oktatás váltakozó rendszerben két tanító vezetésével az egyházközség tanácstermében folyt.³⁸ Az intézmény mindössze egy évig működhetett. Ugyan 1948 júniusában felmerült – ahogy a többi akkori fővárosi református általános iskolá-

³⁵ RL A/3a 3. d. Budapesti Ref. Egyházmegye 1947. június 27-i közgyűlésének jegyzőkönyve, 22.

³⁶ Uo.

³⁷ RL A/3a 3. d. Budapesti Ref. Egyházmegye 1947. október 10-i közgyűlésének jegyzőkönyve, 1.

³⁸ Uo. 22–23.

nál –, hogy a Baár-Madas leánygimnázium vagy a Lónyay gimnázium partikulájaként esetleg meg lehetne tartani, július elején megtörtént az államosítása.³⁹

A KAMARAERDEI ISKOLA

A *Nagypénteki Református Társaság*ot (NRT) 1893-ban budai református egyháztagok hozták létre gyermekvédelmi céllal. A társaság 1899-ben 50 gyermek befogadására alkalmas gyermekotthon építésébe kezdett, amely körül tangazdaságot alakítottak ki. Ez konyhakertből, virágoskertből, gyümölcsösből, istállók-ból stb. állt. A *Nagypénteki Református Társaság Erzsébet Háza* nevet kapó intézményt 1900-ban avatták fel. Az otthonba hatévesnél idősebb, (fél)árva fiúkat és lányokat vettek fel felekezeti hovatartozásra való tekintet nélkül. Tizennégy éves korukig maradhattak. Az árvaházban iskolát is kialakítottak, amely 1900 őszén nyílt meg 24 tanulóval. Kezdetben a gyerekek kora miatt csak I–II. osztály indult. Teljes elemi népiskolává 1905/06-ra vált. Ekkor a gazdasági ismétlő osztályt is megszervezték. Az iskolába nemcsak az otthon lakói, hanem mérsékelt tandíj ellenében külsősök is járhattak. Az otthonnak eleinte egy, 1902-től két tanítója volt.

1934-ben a NRT az iskolát anyagi okokból átadta a Budai Református Egyházközségnek.⁴⁰ A társulatiból felekezeti jellegűvé váló intézmény ugyanis magasabb államsegélyt kérhetett. A tanulók létszáma 90–100 körül mozgott. A Hóman-féle népoktatási törvényt követően nyolcosztályos népiskolává szervezték. Az 1943/44-es tanévre egészült ki az utolsó hiányzó (azaz a VIII.) osztállyal.⁴¹

Az ostrom előtt az árvaházban nevelt gyerekek és a személyzet Budapestre költözött. Távollétükben az épületet kifosztották. A NRT az ostromot követően anyagi okokra hivatkozva nem nyitotta meg újra árvaházát.⁴² A Budapesti Református Egyházmegye többször is kérte a budai egyházközséget mint egyházi felsőbb hatóságot a döntés felülvizsgálatára, ugyanis véleménye szerint a gyermekvédelmi intézmény könnyen részesülhetett volna államsegélyben.⁴³ A döntést

³⁹ RL A/3a 3. d. Budapesti Ref. Egyházmegye 1948. október 8-i közgyűlésének jegyzőkönyve, 20.

⁴⁰ A választás oka az volt, hogy a NRT-ot főként budai egyháztagok tartották fenn, s az alapszabályzata szerint vagyona megszűnése esetén a budai egyházközségre szállt. A kérelmet 1935-ben még elutasították, de később megkapta a hozzájárulást. (Budapesti Ref. Egyházmegye 1935. június 27-i közgyűlésének jegyzőkönyve, Budapest 1935, 9.; Budapesti Ref. Egyházmegye 1937. október 15-i közgyűlésének jegyzőkönyve, Budapest 1937, 12.; Pesti Ref. Egyházmegye 1935. október 16-i közgyűlésének jegyzőkönyve, Budapest 1935, 34.)

⁴¹ Budapesti Ref. Egyházmegye 1944. június 16-i közgyűlésének jegyzőkönyve, Budapest 1944, 49–50.

⁴² RL A/3a 3. d. Budapesti Ref. Egyházmegye 1945. július 16-i közgyűlésének jegyzőkönyve, 21.

⁴³ RL A/3a 3. d. Budapesti Ref. Egyházmegye 1945. október 19-i közgyűlésének jegyzőkönyve, 17., 19.; Budapesti Ref. Egyházmegye 1946. június 21-i közgyűlésének jegyzőkönyve, 15.

azonban nem változtatták meg.⁴⁴ Az elemi iskola az árvaházzal ellentétben 1945-ben, ha nehéz körülmények között is, de folytatta működését. 1946/47-ben 28 növendéke volt. 1947/48-ban a hat osztályba (I–IV. és VII–VIII.) összesen 16 tanuló járt. Mindkét évben a tanítást osztatlan rendszerben az igazgatói irodában tartották, mivel a többi helyiséget nem lehetett használni. Az általános iskolává történő átszervezéshez hiányoztak a feltételek. A felettes egyházi hatóság (a Budapesti Református Egyházmegye) az állapotokkal korántsem volt megelégedve. Az egyedüli olyan budapesti református iskola volt, amelynek államosítása ellen nem szólalt fel, mert számolt a megszűnésével. Az államosítás után az iskolába az eddigi mellé új tanítót vettek fel. Vezetője nyugállományba vonulása (1957) az iskola bezárását vonta maga után.⁴⁵

A SKÓT MISSZIÓ ISKOLÁI

Izraelita felekezetűek körében végzett missziói munka céljával 1841-ben alakult meg Pesten a *Skót Misszió*. Vasárnapi iskoláját 1846-ban német nyelvű elemi iskolává fejlesztették. Az V. kerületi intézmény hamar nagy népszerűsége tett szert. Több költözést követően végleges elhelyezést a Vörösmarty u. 49–51. sz. alatt nyert (1910). Erre az időszakra tehető a tanítás magyar nyelvűvé válása. 1907-ben az eddigi vegyes elemi iskola leányiskolává vált, és polgári leányiskolával egészült ki (*Farkas*, 1898, 124–129.; *Kovács*, 2006. 896–906.). Mind a két iskola folyamatosan működött a Horthy-korszakban, az elemi négyosztályos volt. A *Skót Misszió* 1944 tavaszán a kialakult helyzetre hivatkozva beszüntette magyarországi tevékenységét. Vezetői az iskolákat (elemi és a polgári), valamint a velük kapcsolatos internátust a Budapesti Református Egyházmegye gondjaira bízták. Az egyházmegye egy évre⁴⁶ vállalta a két intézmény működtetését, annak reményében, hogy a költségeket utóbb a misszió megtéríti. Fenntartotta továbbá magának a jogot, hogy megváltoztassa – ha szükséges – az iskolák típusát. A Dunamelléki Református Egyházkerület kérésére az egyházmegyei Tanügyi Bizottság mérlegelte a skót elemi iskola nyolcosztályos népiskolává való átalakítását.

⁴⁴ Épületének hasznosítására 1948-ban, az államosítás elkerülése érdekében, a budaörsi lelkész sürgetésére fogalmazódott meg javaslat. A területileg illetékes Pestkörnyéki Egyházmegye úgy határozott, hogy amennyiben egyházi kezelésben árvaházként nem megtartható, alakítsák gyülekezeti munkások üdülőjévé vagy missziói teleppé (RL A/8, 19. d. Pestkörnyéki Ref. Egyházmegye 1948. október 5-i közgyűlése).

⁴⁵ *Géra*, 2006. 1049–1050., 1054–1061., 1071–1075.; RL A/1g 22. d. 1947/48. Budaörs-Kamaraerdői áll. (volt ref.) népiskola; RL A/3a 3. d. Budapesti Ref. Egyházmegye 1948. október 10-i közgyűlésének jegyzőkönyve.

⁴⁶ Végül az államosításig az egyházmegye kezében maradtak.

A lehetőséget azonban elvetette, indoklása szerint arra nincs szükség, hiszen a végzősök polgáriban vagy középiskolában folytatják tanulmányaikat.⁴⁷

1944 őszén az elemi iskolában nem kezdődött meg a tanítás. A polgári leányiskolában elindult a munka, noha a VKM az egyházmegye kérésére sem engedte meg még a megkeresztelkedett zsidó tanulók felvételét sem. Ők végül beiratkozás nélkül látogathatták az órákat. A nyilas hatalomátvételt követően a tanítás a IV. emeleten 2 szobában folyt 2–2 összevont osztály számára váltakozva délutánonként heti háromszor.⁴⁸

1945 márciusában megkezdődött az oktatás mind a két skót iskolákban. (Az internátus viszont többé nem nyílt meg.)⁴⁹ Az általános iskolai rendeletet értelmében 1945-ben az elemi iskola V. osztállyal egészült ki, viszont a két iskolát nem vonták össze. Ezt 1946-ban az egyházmegyei tanügyi előadó nyomtatékosan javasolta. A skót iskolák egyesülésére végül 1947-ben került sor.⁵⁰ Neve Budapesti Református Egyházmegye Skót Általános Iskolája lett.⁵¹ Az 1948/49-es tanévtől állami intézményként működött. Az iskolaépületet – bár a skót egyház tulajdonjogát elismerte – az állam kisajátította („bérbe vette”). A misszióknak mindössze egy kisebb területet hagyott meg: itt volt a székhelye a szocializmus évei alatt (Kovács, 2006, 911–912.).

3. táblázat. A Skót Misszió általános iskolája

Tanév	Osztály	Tanító és tanár	Beiratkozott tanulók
1945/46.	5? (I–V.)	n. a.	141
1946/47.	6? (I–VI.)	n. a.	218
1947/48.	7 (I–VII.)	14	243 (213*)

* *Osztályozott* tanulók

(Forrás: RL A/1g. 22. d. 1947/48. Budapesti Ref. Egyházmegye Skót Általános Iskolája.)

⁴⁷ Budapesti Ref. Egyházmegye 1944. június 16-i közgyűlésének jegyzőkönyve, Budapest 1944, 49–50., 55–56.

⁴⁸ RL A/3a 3. d. Budapesti Ref. Egyházmegye 1944. október 5-i közgyűlésének jegyzőkönyve, 10., 12.; Budapesti Ref. Egyházmegye 1945. július 16-i közgyűlésének jegyzőkönyve, 17.

⁴⁹ RL A/3a 3. d. Budapesti Ref. Egyházmegye 1945. július 16-i közgyűlésének jegyzőkönyve, 3., 7., 5., 11.

⁵⁰ RL A/3a 3. d. Budapesti Ref. Egyházmegye 1945. október 19-i közgyűlésének jegyzőkönyve, 14–19.; Budapesti Ref. Egyházmegye 1946. június 21-i közgyűlésének jegyzőkönyve, 12.; Budapesti Ref. Egyházmegye 1946. október 10-i, december 11-i közgyűlésének jegyzőkönyve, 12–13.; Budapesti Ref. Egyházmegye 1946. október 10-i, december 11-i közgyűlésének jegyzőkönyve, 13–15.

⁵¹ RL A/1g 22. d. 1947/48. A Budapesti Ref. Egyházmegye Skót Általános Iskolája.

A KÖZÉPISKOLÁK ÁLTALÁNOS ISKOLÁI

A nyolcosztályos (leány)gimnáziumokat – ha meg akarták tartani az összes osztályt – ki kellett egészíteni az általános iskola I–IV. osztályával, alsó négy osztályukat pedig általános iskola felső tagozatává kellett átszervezni. Mindkét budapesti református középiskola fenntartója 1945 őszén elindította ezt a folyamatot.

A pesti református egyházközség 1859-ben alapította a későbbi székhelyéről a közbeszédben Lónyaynak nevezett gimnáziumát, amely a főváros népes és jó hírű középiskolájává vált. Az iskola a Budapesti Református Egyházmegye megalakulásával (1932) annak tulajdonába került. A gimnáziumban az 1945/46-os tanév nehéz körülmények között kezdődött meg. Az ostrom alatt a nemrég (1943) átadott új épület igen megrongálódott, a helyrehozatal elhúzódott, és jelentős anyagi ráfordítást igényelt. A nyári teendők miatt az előző tanév szinte megszakítás nélkül átfolyt az újba. Az iskola vezetését teljesen váratlanul érte az iskolareform. Arra pedig azonnal reagálni kellett. A püspök, az esperes, az igazgató és Ványi Ferenc egyházkerületi tanügyi előadó, aki egyben a lánygimnázium igazgatója volt, augusztus végén az általános iskola I. osztályának a megnyitása mellett döntött. A határozatot több templomban kihirdették, de a jelentkezők száma csak lassan érte el indításhoz szükséges szintet (30 fő). Ennek az lett a következménye, hogy osztatlan I–II. osztály nyílt meg. A reform az igazgatóra és a tantestületre is komoly munkát rótt, hiszen el kellett készíteni a tantárgyfelosztást, ezért át kellett gondolni a tanszékek rendszerét, új tanárokat, tanítót kellett alkalmazni. (A VKM fizetéskiegészítést ígért.) A szabadon választható tárgyakra vonatkozóan a szülők részére javaslatot fogalmaztak meg. Az érintett szülők az értekezleten szinte teljes számmal megjelentek. Döntésük alapján az általános iskola V. osztályában a latin és az angol, a gimnázium III. osztályában pedig az angol és a német közül lehetett választani. Az gimnázium V. osztályában pedig elindult a reál és a humán tagozat is. A szülők véleményének ismeretében elkészült a végleges tantárgyfelosztás. Gyorsan kiírtak öt pályázatot, de ezek közül kettőre nem jelentkeztek.⁵²

A következő években felmenő rendszerben megnyílt az összes általános iskolai osztály, így 1947/48-ban az intézmény már 12 évfolyammal működött. Az egyre több évfolyam elhelyezése nehezen megoldható helyzet elé állította az iskola vezetőségét. Alighogy elkészült az új iskolaépület, máris szűknek bizonyult.

⁵² RL A/14 549. cs. Jegyzőkönyv a Budapesti Református Gimnázium Tanári Testületének 1945. évi augusztus 28-án és folytatólagosa 30-án tartott alakuló értekezletéről; Jegyzőkönyv a Budapesti Református Gimnázium tanári karának 1945. szeptember 8-án tartott értekezletéről; Jegyzőkönyv a Budapesti Református Gimnázium tanári karának 1945. szeptember 17-én tartott értekezletéről.

Minden használható helyiségben oktatás zajlott, s a magas osztálylétszámok miatt nagy volt a zsúfoltság. A gimnáziumi osztályok számát 1945-ben így is csökkenteni kellett, noha ezt a szülők igen nehezményezték.⁵³ A helyzet javítására 1946-ban a tanügyi előadó az általános iskola alsó tagozatának áthelyezését javasolta (a Kálvin térre), valamint új gimnázium nyitását Budán.⁵⁴ Az iskola pedig szigorúbb szelekcióval próbálta elérni a diákok létszámának csökkenését.⁵⁵

4. táblázat. A Lónyay utcai gimnázium és általános iskola

Tanév	Osztály	Tanár*	Tanuló			
			Beiratkozott tanuló	Osztályozott tanuló	Osztályozott magántanuló	Érettségizett
1945/46	5 (ált. i.) 15 (g.)	46	176 (ált. i.) 913 (g.)	183 (ált. i.) 697 (g.)	1 (ált. i.)** 105 (g.)**	62
1946/47	8 (ált. i.) 13 (g.)	32 (g.)	932	307 (ált. i.) 603 (g.)	1 (ált. i.)** 54 (g.)**	n. a.
1947/48	n. a.	18 (ált. i.) 27 (g.)	471 (ált. i.) 509 (g.)	457 (ált. i.) 459 (g.)	14 (ált. i.) 29 (g.)	80

* Az igazgató és a nem református vallású tanárok nélkül 1945. októberig.

ált. i. = általános iskola; g. = gimnázium

(Forrás: RL A/1g. 22. d. 1947/48. *Budapesti Református Gimnázium*; **Draskóczy, 1993. 74.; RL A/3a 3. d. Budapesti Ref. Egyházmegye 1945. október 19-i közgyűlésének jegyzőkönyve, 16–17.)

Rendeleti előírásra a tanári kart külön kellett választani. A gimnáziumi és az általános iskolai tanárok azonban továbbra is taníthattak mindkét iskolában, a két intézmény elkülönítése, a pedagógusok státuszrendezése csak 1947/48-ban történt meg (Draskóczy, 1993. 142.). A tanárkérdés egyébként évekig súlyos problémaként nehezedett az intézményre. Az új, általában későn kiadott tantervek alkalmazása – ahogy láthattuk – a tanszékek rendszerének módosítását, a humán (különösen a klasszikus nyelvi) tanszékek számának csökkentését kívánta. A középiskolákban a reál és a humán tagozat kialakítása, a tantervben mind az általános, mind a középiskolában felkínált nagyszámú választási lehetőség (például a nyelvek közt) a magasabb óraszám miatt többletterhet jelentett, s a teremelosztási

⁵³ RL A/3a 3. d. Budapesti Ref. Egyházmegye 1945. október 19-i közgyűlésének jegyzőkönyve, 14–19.

⁵⁴ RL A/3a 3. d. Budapesti Ref. Egyházmegye 1946. október 10-i, december 11-i közgyűlésének jegyzőkönyve, 14.

⁵⁵ RL A/14. 549. cs. Jegyzőkönyv a Budapesti Református Gimnázium tanári testületének 1946. május 15-én tartott II. félévi ellenőrző értekezletéről.

gondokat súlyosbította. Nehézséget okozott a lány- és a fiútanulók⁵⁶ órarendjének összehangolása is. Az általános iskolai szabadon választható tárgyak oktatására nem mindig tudtak szakképzett tanárt alkalmazni. Az általános iskolai tankönyvek hiánya 1945/46-ban különösen hátráltatta a tanítók és a tanárok munkáját. A régi gimnáziumi tankönyveket nem volt szabad használni, az újak azonban késlekedtek. A hivatalos tankönyvjegyzék sem jelent meg időben. A felekezeti tankönyveket csak hosszabb küzdelem után engedélyezték. Ezek beszerzési ára pedig magasabb volt, mint az államiaké.⁵⁷

1946/47-ben diákcserevel fel kellett számolni a szükség hozta koedukációt, mivel az tantervi, tantermi, órarendi és felügyeleti nehézségekkel járt. Ugyanettől az évtől az elemi első osztályába már csak fiúkat vettek fel, a lányokat a Baár-Madasba tanácsolták. A magatartásbeli, erkölcsi problémák csak lassan mérséklődtek. Nehéz feladatot jelentett az iskola szellemiségének megóvása.⁵⁸ Még az 1946/47-es tanévről szóló jelentés is arról számolt be, hogy a kétségtelen előrelépés ellenére az iskolai eredmények még mindig nem érték el az 1938. évit.⁵⁹

A VKM 1947-ben rendeletileg törölte a latin nyelv oktatását az általános iskolai szabadon választható tárgyak köréből, az Egyetemes Konvent viszont a végrehajtást ellenezte. Az V. osztályosok szüleinek 60%-a a latin mellett döntött, így az intézményben a nyelvet továbbra is tanították. A szülők úgy gondolták ugyanis, hogy a gyerekek ebben a korban még könnyen megtanulnak egy holt nyelvet. Az élő idegen nyelv szükségességét pedig idősebb korban maguk is belátják. Az új általános iskolai és az új gimnáziumi tanterv szabad óraválasztási rendszerével szinte lehetetlenné tette az órabeosztást. Egy időben kellett például az V. osztályban kezdő német, haladó német, kezdő angol és haladó angolórát tartani. A jelentkezők száma mind az általános iskolában, mind a gimnáziumban magas maradt. Ennek eredményeképp 1947/48-ban az általános iskolában egy harmadik tanítói állást kellett szervezni. A fizetéskiegészítő államsegélyt az intézmény viszont sem utána, sem a '46 őszén kinevezett két tanító után nem kapta meg. Az intézmény anyagi helyzete folyamatosan romlott, így az elengedhetetlen renoválással csak lépésről lépésre haladtak.⁶⁰

⁵⁶ Az ostromot követően a közlekedési nehézségekre tekintettel mind a két református középiskola kölcsönösen felvette a másik diákját. Tanárok is „áttanítottak”.

⁵⁷ RL A/3a 3. d. Budapesti Ref. Egyházmegye 1945. október 19-i közgyűlésének jegyzőkönyve, 14–19.

⁵⁸ RL A/3a 3. d. Budapesti Ref. Egyházmegye 1946. június 21-i közgyűlésének jegyzőkönyve, 12–13.; RL A/14. 549. cs. Jegyzőkönyv a Budapesti Református Gimnázium tanári testületének 1946. május 15-én tartott II. félévi ellenőrző értekezletéről.

⁵⁹ RL A/3a 3. d. Budapesti Ref. Egyházmegye 1947. június 27-i közgyűlésének jegyzőkönyve, 16–18.

⁶⁰ RL A/14. 532. kötet Igazgatótanácsi ülés, 1947. október 9.

1948. június 16-án az országgyűlés elfogadta az iskolák államosítását kimondó törvényt. A nyáron nyilvánvalóvá vált, hogy az állam nem engedi a felekezeti alapfokú iskolák fennmaradását. 1948 augusztusában a konventi elnökség tájékoztató körlevelet adott ki az államosításról. A Lónyay gimnázium tanári kara eredménytelenül próbálta megakadályozni az egykori alsó tagozat (az általános iskola V–VIII. osztálya) elvételét. Szét kellett választani az intézmény – az általános iskolává való elméleti átszervezés ellenére – egységes tanári karát. A gimnázium régi, összeszokott tanári kara együtt maradt. Főként a fiatalabbak, valamint a nyugdíj előtt állók kerültek át az általános iskolához. Az általános iskolát a főváros vette át (a 90.385/1949-VII. sz. polgármesteri rendelettel). Az állam a helyiségekért és a berendezésért térítési díjat fizetett, azok egyelőre nem kerültek át a tulajdonába. A gimnázium 14 osztálytermet és három igazgatói helyiséget adott át. A tornatermet a két iskola közösen használta. Az állam 21 tanteremegységet állapított meg, és ezen az alapon egységenként évi 400 Ft térítési díjat fizetett. A két intézmény igazgatója között a közüzemi, fűtési, fenntartási és helyreállítási költségekről minden évben megállapodás született.⁶¹

1948/49-ben a Lónyay általános iskolájának vezetője – ahogy a Baár-Madasé is – a helyén maradt. Az állami iskolákat körzetesítették, a református egyháznak azonban sikerült elérnie, hogy ez az előírás volt általános iskoláira ne vonatkozzon, ahogy a középiskoláira sem. Az állam ugyan némi késéssel, de továbbra is fizette az általános iskola „bérleti díját”, és megtérítette a felmerülő költségek ráeső – valójában egyre kisebb – részét. Működött a Lónyay internátusa, s nemcsak a gimnázium, hanem az általános iskola tanulóit is befogadta.⁶² 1950/51-ben az általános iskola már csak a körzetben lakókat vehette fel.⁶³ 1951 júliusától már az internátusnak sem lehetnek lakói.⁶⁴ 1951 nyarán az általános iskola megszűnt, a Baár-Madas régi általános iskolája viszont továbbra is működött.⁶⁵

A Baár-Madas leánygimnázium a pesti református egyházközség és a Budapesti Református Egyházmegye együttműködésének köszönhetően jött létre 1907-ben hat évfolyamos felsőbb leányiskolaként. Az intézményt 1916-ban hétéves felső leányiskolává, 1920-ban leánygimnáziummá, 1927-ben leánylíceummá, majd 1934-ben ismét leánygimnáziummá alakították. Az 1944/45. évi ostrom

⁶¹ RL A/14. 532. kötet Jegyzőkönyv a kiküldött államosítási bizottság eljárásáról (1950. február 20.).

⁶² RL A/14 532. Jegyzőkönyv az 1949. július 9-i ülésről.

⁶³ RL A/14 32. d. Tanügyi előadó jelentése a Dunamelléki Református Egyházkerület Iskoláinak 1949–50. tanévi állapotáról és a folyó tanév kezdetéről.

⁶⁴ A gimnázium ezzel szemben országos beiskolázású intézmény maradt.

⁶⁵ RL A/14 32. d. Tanügyi előadó jelentése az iskolák 1950/51. tanévi állapotáról és a folyó (1951/52-es) tanév kezdetéről.

alatt az iskola Lorántffy Zsuzsanna utcai épülete jelentősen megrongálódott. A helyreállítás itt is komoly nehézségekbe ütközött. A fenntartók 1945/46-ben az általános iskola I–II. osztatlan osztályának megnyitása mellett döntöttek, a leánygimnázium I. osztályából pedig általános iskolai V. osztály lett. Hogy a Lónyay és a Baár-Madas mégis a változás mellett döntött, annak oka egyrészt az I–IV. osztály megőrzése volt, amelyre az alap nélkül nem nyílt volna lehetőség. Másrészt úgy gondolták, a gyermekek tizenégy–tizenöt éves kortól már kevésbé alakíthatóak, érdemes kihasználni, hogy hatéves kortól foglalkozhatnak velük. A következő években újabb és újabb általános iskolai osztályok indultak, a leánygimnázium fokozatosan négyosztályossá vált. Párhuzamosan a tantestületet tanítókkal egészítették ki. A szervezeti különválásra – erőteljes minisztériumi sürgetésre⁶⁶ – csak két év múlva került sor.⁶⁷

Az átszervezés a Baár-Madasban hasonló nehézségekkel járt,⁶⁸ mint a Lónyayban. A zsúfoltság talán kisebb volt, de renoválás itt is csak lassan haladt előre. Gondot okozott, hogy a földreform miatt a Madas alapítvány birtokai elvesztek, így az iskola bevételei csökkentek. A jelentkezők alacsony száma miatt nehezen indították el az elemi iskola I–II. osztályát. Ebben az iskolában is megkérdezték a szülőket a szabadon választható tárgyak felől. A többség akarata szerint az általános iskola V. osztályában az angolt és a németet oktatták, a fiúknak pedig a latint. Noha a szülők zongora- és zeneoktatást kívántak volna, terem és hangszer hiányában a kézimunka került helyett az órarendbe (fiúknak pedig a slöjd). Szükség volt (részben lett volna) új pedagógusok alkalmazására is.⁶⁹ A nyelvoktatás kérdése sokáig nem jutott nyugvópontra. 1947/48-ban más iskolák példájára az általános iskola alsó négy osztályában is bevezették az élő idegen nyelv okta-

⁶⁶ Az elkülönítést a VKM 70.000/1946. sz. nyáron megjelent rendelete írta elő.

⁶⁷ Értesítő Baár-Madas, 1944/45–1946/47. 29., 18–21.; RL A/3a 3. d. Budapesti Ref. Egyházmegye 1945. október 19-i közgyűlésének jegyzőkönyve, 14–19.

⁶⁸ A Dunamelléki Egyházkerület, érzékelve a problémákat, 1947. április 21–22-én Nagykovácsányon pedagógusnapot szervezett. Ennek fő témája az általános iskolák megszervezése, a felső osztályok kooperációjának a kérdése volt. Ravasz László püspök pedig az oktatáspolitikai aktuális kérdéseiről beszélt, így a hitoktatásról és az iskolák fenntartásáról (RL A/15. 100. kötet 7. számú jegyzőkönyv a Baár-Madas református leánygimnázium tanári testületének 1947. évi április 25.-én tartott második félévi módosított értekezletéről).

⁶⁹ RL A/15. 99. kötet 1. számú jegyzőkönyv a Baár-Madas református leánygimnázium tanári testületének 1945. augusztus hó 30-án tartott alakuló értekezletéről; 2. számú jegyzőkönyv a Baár-Madas református leánygimnázium tanári testületének 1945. szeptember hó 10-én tartott értekezletéről; 3. számú jegyzőkönyv a Baár-Madas református leánygimnázium tanári testületének 1945. október 31-én megtartott első félévi ellenőrző értekezletéről; A/15. 4. kötet Jegyzőkönyv a Baár-Madas ref. leánygimnázium igazgatótanácsának 1945. október 23-án a dunamelléki ref. püspöki hivatalban tartott üléséről; Jegyzőkönyv a Baár-Madas ref. leánygimnázium igazgatótanácsának 1946. július hó 20-án az intézet helyiségében tartott üléséről.

tását. (A szülők az angol vagy francia közül választhattak.) A VII. osztályban pedig a modern nyelv mellett külön térítési díj ellenében választható tárgyként latinul is lehetett tanulni.⁷⁰

Az 1948. évi államosítási törvényt követő állam és egyház közti megegyezés eredményeként a Baár-Madast és a Lónyayt közös irányítás alá vonták. Az általános iskolát államosították, ezért ketté kellett választani a tantestületet, elosztani a helyiségeket.⁷¹

5. táblázat. Tanulói létszám a Baár-Madasban

Tanévek	Általános iskola		Leánygimnázium		
	Beiratkozott tanulók	Osztályozott tanulók	Beiratkozott tanulók	Osztályozott tanulók	Érettségizett
1945/46.	161	140	481	443	41
1946/47.	243	212	441	409	48
1947/48.	401	378	347	334	61

(Forrás: *Értesítő* Baár-Madas, 1944/45–1946/47. és 1947/48.)

ÖSSZEGRZÉS

Az 1945. évi iskolareformra számítani lehetett, a hatályba lépésének ideje mégis váratlanul érte a fenntartókat, így a református egyházat – az egyházkerületeket, az egyházmegyéket és az egyházközségeket – is. Az általános iskola bevezetését a baloldali politikai pártok összekötötték az ország demokratizálásának a szükségességével. Fellépni ezért ellene nem lehetett. Az a reakció vádját vonhatta maga után (Kiss Árpád véleményét idézi *Knausz*, 1994. 15.). A VKM 1945/46-ban a fenntartókkal szemben még türelmes volt, s anyagi támogatásáról biztosította őket. A következő tanévtől viszont egyre nagyobb nyomást gyakorolt annak érdekében, hogy az átállás mielőbb megvalósuljon. A református iskola-fenntartók – ahogy láthattuk – a bevezetését maximum elodázhatták, de el nem kerülhették. Autonómiájuk e tekintetben kérdésessé vált. Az átállás gyorsasága az intézmények speciális érdekeitől függött. Ezt jól példázza a Julianna iskola,

⁷⁰ RL A/15. 100. kötet 9. számú jegyzőkönyv a Baár-Madas református leánygimnázium tanári testületének 1947. június 23.-án tartott második félévi osztályozó értekezletéről; 10. számú jegyzőkönyv a Baár-Madas református leánygimnázium tanári testületének 1947. június 30.-án tartott záró értekezletéről.

⁷¹ RL A/1a (24. cs.) 25. d. Dunamelléki Ref. Egyházkerület 1948. november 25–26-i közgyűlésének jegyzőkönyve, Budapest, 1948, 45.

valamint a középiskolák esete. Az egyházi felügyelet sürgette a fenntartókat, miközben nem palástolta a véleményét. A kritikák a fentiek miatt leginkább a gyakorlati megvalósításra vonatkoztak. S meglehetősen nagy az egybecsengés ezekben.

FELHASZNÁLT FORRÁSOK

LEVÉLTÁRI FORRÁSOK

- Dunamelléki Református Egyházkerület Ráday Levéltára (RL) A/1a 24. doboz
 Dunamelléki Egyházkerület közgyűlési és tanácsülési jegyzőkönyvei, 1945–1947.
 RL A/1b Egyházi igazgatási iratok (Püspöki Levéltár), 1945–1948.
 RL A/1g Dunamelléki Egyházkerület, iskolai iratok, adatgyűjtőívek 1947/48.
 RL A/3a Budapesti Egyházmegye iratai, közgyűlési jegyzőkönyvek, 1945–1950.
 RL A/7. Pesti Egyházmegye iratai, 1945–1948.
 RL A/8. Pestkörnyéki Egyházmegye iratai, közgyűlési jegyzőkönyvek, 1945–1948.
 RL A/14. Lónyay Gimnázium, 1945–1952.
 RL A/15. Baár-Madas Leánygimnázium, 1945–1952.
 RL A/22. Julianna Református Elemi Iskola, 1945–1948.

KIADOTT JEGYZŐKÖNYVEK,⁷² ÉRTESÍTŐK, JELENTÉS

- A Budapesti Református Egyházmegye közgyűlésének jegyzőkönyvei, 1935–1944.
 A Pesti Református Egyházmegye közgyűlésének jegyzőkönyvei, 1867–1943.
 A Pestkörnyéki Református Egyházmegye közgyűlésének jegyzőkönyvei, 1932–1944.
 Értesítő Baár-Madas 1944/45–1946/47. = A budapesti Baár-Madas református leánynevelőintézet általános iskolájának, gimnáziumának, továbbképző tanfolyamának és internátusának évkönyve az 1944/45–1946/47. évről. Az iskola fennállásának 38–40. évében. Budapest, 1947.
 Értesítő Baár-Madas 1947/48. = A budapesti Baár-Madas református leánynevelőintézet általános iskolájának, gimnáziumának, mezőgazdasági leányközépiskolájának, továbbképző tanfolyamának és internátusának évkönyve az 1947/48. évről. Az iskola fennállásának 41. évében. Budapest, 1948.
 Ravasz László (1945): *Ravasz László XXIII. és XXIV. püspöki jelentése. Különlenyomat a Dunamelléki Református Egyházkerület 1945. évi jegyzőkönyvéből.* Budapest.

⁷² A lábjegyzetben a jegyzőkönyvek rövidített címe fel van tüntetve.

FELHASZNÁLT IRODALOM

- Draskóczy István (1993): *A Budapesti Református Gimnázium „A LÓNYAY” 1909–1952. A Budapesti Református gimnázium második (csonka) félszázadának szellemi arculata 1909/10–1951/52.* Budapesti Református Öregdiákok Török Pál Egyesülete és Lónyay utcai Református Gimnáziumért Alapítvány, Budapest.
- Farkas József (1898): *A pesti református egyház 101 éves története.* k. n., Kecskemét.
- Fónod Sándor (1994): *Fasori Julianna Református Iskola Története 1926-tól 1992-ig.* Fónod Sándor, Budapest.
- Géra Eleonóra Erzsébet (2006): Nagypénteki Református Társaság. In Kósa László (szerk.): *Reformátusok Budapesten. Tanulmányok a magyar főváros reformátusságáról*, II. kötet. Argumentum, Budapest. 1049–1075.
- Kardos József (2007): *Iskola a politika sodrásában (1945–1993).* Gondolat, Budapest.
- Kelemen Elemér (2007): Az általános iskoláról – a 60. évforduló után. *Iskolakultúra*, **17.** 5. 3–15.
- Kelemen Elemér (2015): Fordulópont a magyar oktatás történetében. *Educatio*, **24.** 4. 36–47.
- Knausz Imre (1994): *Közoktatás Magyarországon 1945–1956.* Kandidátusi disszertáció. Kézirat.
- Kortsmáros Zoltán István (1994): Bemutatjuk a Julianna Református Iskolát. *Baárka*, **3.** 3. 7–12.
- Kovács Ábrahám (2006): A skót presbiterianizmus hatása Budapesten: A Skót Misszió rövid története. In Kósa László (szerk.): *Reformátusok Budapesten. Tanulmányok a magyar főváros reformátusságáról*, II. kötet. Argumentum, Budapest. 895–914.
- Ladányi Sándor (1992): Szeptemberben újraindul a Julianna Református Általános Iskola. Az intézmény államosításának körülményéről. *Reformátusok Lapja*, **34.** 26. 1992. június 28. 6.
- Mészáros István (1993): *...Kimaradt tananyag ...Diktatúra és az egyház 1945–1956.* Márton Áron Kiadó, Budapest.
- Nagy Péter Tibor (2000): *Járszalag és aréna. Egyház és állam az oktatáspolitikai erőterében a 19. és 20. századi Magyarországon.* Új Mandátum, Budapest.
- Pornói Imre (é. n.): *A népoktatás átalakítása Magyarországon 1945 után.* 07_Porni+Imre_A+nepoktatás_45utan.pdf. (Letöltés ideje: 2016. 12. 26.)
- Sáska Géza (2015): Az általános iskola és az emlékezetpolitika. *Educatio*, **24.** 4. 11–35.

- Standeisky Éva (2015): Az oktatáspolitikai háttér négyvenötben. *Educatio*, **24.** 4. 3–10.
- Szabó Előd (2001): „*Kutasd át a régi időket*” Cseresznyevirág. *A Baár-Madas története 1907–1952.* (Szerk. Arany János és Szöllőssyné Gaizler Noémi.) Baár-Madas Budapesti Református Gimnázium, Budapest.
- Szabó Imre (2001): *Ég, de meg nem emésztetik. Naplók 1914–1954.* Budapest-budahegyvidéki Református Egyházközség, Budapest.
- Szántó Géza (1912): *Rákoscaba község régi és újkori ismertetése.* Szántó Géza, Rákoscaba.

EMBERNEK LENNI SÖTÉT IDŐKBEN¹ A NEVELÉSTUDOMÁNYI MARXIZMUS-LENINIZMUS A SZTÁLINI KORBAN

Sáska Géza

Sztálin az utolsó öt évét igazán sikeresnek tekinthette. Felrobbantották az atom-bombájukat 1949-ben, az esetleges harmadik világháború már a győzelem reményével megvívhatónak tűnt. Mindegyik elfoglalt államban egy évvel korábban sikeres volt a kommunista hatalomátvétel. Jugoszlávia kivételével mindegyik kommunista párt politikáját a KOMINFORM irányította. A csatlós országokban megkezdődött az államosítás, az osztályharc, a nyugati neveltetésű-kapcsolatú és az erre tájékozódó csoportok, rétegek kiszorítása, velük együtt a meghaladott rendszer híveinek mint nyilvánvalóan ellenséges elemeknek a megfélemlítése, totális, gazdasági, politikai (olykor fizikai) megsemmisítése. E sötét évek politikáját a régi és az újraértelmezett marxizmus-leninizmus-sztálinizmus ideológiájával igazolták.

Kairov, Sztálin egyik vezető pedagógusa a szovjet Pedagógiai Tudományos Akadémia 1949. július 27-i ülésén² világosan tárta fel valamennyi népi demokratikus ország neveléstudományának a művelői számára a hidegháború lényegét és az ebből fakadó pedagógiai teendőket: „*a demokratikus, haladó tábor, amelynek élén a Szovjetunió áll, és az imperialista, reakciós tábor, amelyet az Egyesült Államok vezet*”. S kifejti az ideológiai háború, a gyűlölet és a félelemkeltés racionális okát: „*Ellenségeink azzal próbálkoznak, hogy a szovjet tudomány, irodalom, művészet egyes képviselőire kiterjesszék befolyásukat; azon iparkodnak, hogy saját érdekükben aknázzák ki a kapitalizmus olyan csökevényeit, melyek egyes szovjet emberek öntudatában még megmaradtak*”, olvasható a két évvel későbbi magyar kiadásban (Kairov, 1951. 7.). A szocialista pedagógia előtt a teendők sokaságából két, egymással összefüggő részfeladat megoldása állt. Egyfelől létre kellett hozni a szocialista öntudatot megteremtő iskolák munkáját támogató új neveléstudományt. Másfelől pedig el kellett járni az ideológiai, politikai akadályokat állító intézményekkel, személyekkel – ahogy Kairov fogalmazott –, a „kapitalista csökevényekkel” szemben, akik történetesen az egyházak és képviselői, továbbá

¹ A címet Veres Máté fordításában Hannah Arendt *Embernek lenni sötét időkben. Gondolatok Lessingről* című esszéjéből másodkézből vettem át. Az eredeti cím (*Von der Menschlichkeit in finsternen Zeiten*) Bertolt Brecht *An die Nachgeborenen* című versének első sorára utal: „*Wirklich, ich lebe in finsternen Zeiten!*” Holmi, 2007. április.

² *Szovjetszkaja Pedagogika*, 1949. évi 9. sz.

a magyar faj nagy szaktudású védői közül 1945-ben kooptáltak (többek között Karácsony Sándor, Kiss Árpád, Simon László), valamint a nem marxista, politikai tekintetben inaktív pedagógia-lélektan kiválóságai (sokak közül Prohászka, Várkonyi) és a nyugati orientáltságú baloldaliak voltak (közülük Mérei Ferenc a legismertebb) (Golnhofér, 2004, 1999; Sáska, 2006; Szabolcs, 2006).

Ebben a légkörben és közegben teremtik meg az igazság kizárólagosságára igényt tartó magyar szocialista neveléstudományt. Mi is volna az?

A SZOCIALISTA NEVELÉSTUDOMÁNY POLITIKAI KRITÉRIUMAI

Ágoston György³ – az MTA Pedagógiai Főbizottságának már két éve, harminckét évesen az elnöke, és a monopolhelyzetű *Pedagógiai Szemle* főszerkesztője – lapjában ismerteti az 1954. június 12-én tartott Magyar Tudományos Akadémia vitaankétján elhangzottakat – az állapotideológiák jellegzetes szófordulatával – a pedagógia tudományának „helyzetéről és feladatairól” (Ágoston, 1955).

Ágoston visszatekintése szerint a marxista pedagógiai elit létrejötté közvetlenül a Magyar Dolgozók Pártja döntéséhez köthető, amelynek tartalma megegyezik Kairov akadémikus fentebb idézett útmutatásával. Ágoston szerint „1950-ig, a Magyar Dolgozók Pártja Központi Vezetőségének emlékeztetes 1950. március 29-i⁴ határozatáig hazánkban a marxista-leninista pedagógia nem tudott kibontakozni. Ellenséges elemek a pedagógiát nyugati, imperialista országokból importált pedagógiával helyettesítették. Ugyanakkor továbbéltek a Horthy rendszer különböző reakciós pedagógiai irányzatai” (uo. 396.).

Menjünk végig sorban az állításokon.

A MAGYAR NEVELÉSTUDOMÁNY ÉS A SZOVJET MARXIZMUS-LENINIZMUS

Lázár György, a fiatal és tehetséges pártideológus (Golnhofér és Szabolcs, 2013) világosan kifejtette az 1950-es oktatáspolitikai fordulat főideológusaként, hogy a neveléstudománynak pártszerű tudományként kell kiépülnie. Egyfelől olyképpen, hogy „szilárdan a marxizmus-leninizmus győzelmes elméletére építkezik”

³ Visszaemlékezéseit lásd Golnhofér és Szabolcs, 2014.

⁴ Lásd a Magyar Dolgozók Pártja Központi Vezetősége által hozott határozatot a Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium munkájával kapcsolatos kérdésekről. In: (1951): Magyar Dolgozók Pártja Központi Vezetőségének, Politikai Bizottságának és Szervező Bizottságának fontosabb határozatai. Szikra, Budapest, 175–181.

(Lázár, 1950. 64.), másfelől úgy, hogy az „osztályharc konkrét menetével és feladataival állandó szoros kapcsolatban maradjon” (uo. 65.). Harmadrészt pedig, hogy kemény kritikával lépjen fel a „Mérei és klikkje teremtette” neveléstudománnyal szemben (uo. 66), és végül: „neveléstudományunknak pártszerűnek kell lenni abban is, odaadón tanuljon nevelni a Párttól (uo.).

Ágoston György azzal, hogy 1954-ben megismételte Lázár György szavait, pártszerű neveléstudósként lépett fel. Az MTA Pedagógiai Főbizottságának elnökeként úgy látta, hogy az új neveléstudományi elit kiválasztásának kritériuma a marxizmus-leninizmus követése és az ebből levezetett szocializmus igénye, amelyeknek mibenlétét (azaz validitását) távolról sem a szakma, hanem közvetlenül a Magyar Dolgozók Pártja állapította meg – áttételeken keresztül pedig a szovjet neveléstudomány jelölte ki. A párt hatáskörébe tartozott, hogy mi értelmezhető marxizmus-leninizmusként és az is, ami az előbbiből fakad: ki tekinthető marxistának, azaz a rendszer hívének, és ki nem, aki – e logika szerint – a rendszer ellensége lett. Az új pedagógiai elit tagjai pedig ugyanezt a sémát fogadták el és alkalmazták a neveléstudomány keretei között.

Mínthogy az MDP 1950-ben adta meg a szovjet és a magyar politikai célokhoz igazított marxizmus-leninizmus tartalmát és jelentését, *következésképpen* csak ezt követően bontakozhatott ki az *igazi* marxista neveléstudomány, amely – e tanulmányban említetteken és nem említetteken kívül – Ágoston felemelkedését is hozta. Az „igazi” és a „hamis” marxizmus közötti határ megvonásával az 1950 előtti és utáni pedagógiai elit között ideológiai, hatalmi, tudományos különbséget is teremtettek.⁵ Mindebből következett, hogy noha 1948-ban az Országos Neveléstudományi Intézet feladata volt még az új, marxista szemléletű neveléstudomány kidolgozása (Knausz, 1994. 45.), 1950-ben már e feladat ellátásából a kommunista Mérei Ferencet ki is zárták, miképpen valamennyi pedagógiai filozófia képviselőjét.

Ahogy az új neveléstudomány képviselői elfogadták politikai függőségüket a politikától, hasonlóképpen a magyarországi politikai vezetés sem volt autonóm, szinte mindenben a Szovjetuniótól függött, többek között a marxizmus minden területre kiterjedő értelmezésében is. Ezt a hatalmi viszonyt írja le Ágoston György: „A legnagyobb jelentőségű tény, hogy 1950-től kezdve a magyar pedagógusok megismerkedhettek a szovjet pedagógia rendszerével, tapasztalataival. Ez az alapvető feltétele volt annak, hogy a marxista-leninista pedagógiai elméleti munka megindulhasson hazánkban [...]” (Ágoston, 1955. 397.). Mindez nemcsak a szovjet

⁵ Nem csak itt. A Rákosi és köre értelmezte marxizmustól való elhajlás a NÉKOSZ, a Szociáldemokrata Párt „jobboldalának”, a hazai kommunistáknak a bűne lett.

pedagógia implementációs kísérletét jelenti, hanem azt is, hogy a párt és a vele szövetséges új elit elvette a védjegyet a marxista-leninista szemléletű neveléstudomány korábbi képviselőitől.

A marxizmus és a szovjet pedagógia Ágoston értelmezésében tehát egy és ugyanaz, amivel a marxizmus kizárólagos és hiteles forrásának a helyét is megnevezi. Mindebből egyenesen következik, hogy a marxizmus jelentését, ezen belül a marxista pedagógia mibenlétét a szovjet pedagógiai elit fogalmazta meg, az ottani párt ellenőrzése és irányítása alatt. A hatalmi, vagy ha úgy tetszik, az országokon átívelő hierarchikus viszonyban szerveződő diskurzus a szovjet és magyar legfelső politikai vezetés, a szovjet és a magyar oktatási ágazatban dolgozók között zajlott. (A részletek a mai napig alig-alig ismertek.)

Annyi bizonyosnak tűnik, hogy a magyar politikai vezetés közvetlenül jelölte meg az ellenségeket, jelölte ki a teendőket és a mindezeket magába foglaló, koherenciára törekvő ideológiát a magyar tudomány és ezen belül a pedagógiai elit számára. A Magyar Tudományos Akadémia 1951-ben, feltehetőleg a Pedagógiai Főbizottság javaslatára is, megfogalmazta a neveléstudományra vonatkozó öt-éves tudományos terv fő vonalait, amely szerint a teendő „köznevelésünk egyes tapasztalatainak elvi feldolgozása; az ellenséges pedagógiai irányzatok, a pedológia, a pedagógiai objektivizmus elleni harc;...” (Erdey-Grúz, 1951. 444.). A neveléstudomány láthatóan szakmásította (azaz adaptálta) a kapott politikai feladatokat, és végső igazságként továbbította a tanügyigazgatás tagjainak és az iskolák pedagógusainak.

Székely Endréné (ekkor negyvennégy éves), az MTA Pedagógiai Főbizottságának titkáráként kijelenti, hogy „[a] nagy Sztálin szellemében akarjuk a magyar pedagógiatudományt olyan magasra emelni, amint azt népünk érdeke, a magyar ifjúság kommunista nevelésének nagy ügye megkívánja” (Székelyné, 1953. 393.). Ebből a perspektívából könnyen értelmezhető a *Pedagógiai Szemle* szerkesztésének szempontja: a szovjet Pártkongresszusok határozatainak és a neveléstudomány tekintetében iránymutatónak tartott marxista cikkek közlése. Az előbb idézett Székely Endréné szavait közli a lap *A marxista neveléstudomány helyzete és feladatai a Szovjetunióban és hazánkban az SZKP XIX. kongresszusa és a sztálini műfényében* című hozzászólásával, amelyet Molnár Erik akadémikus az MTA 1953. évi nagygyűlésén elhangzott *Voluntarizmus és fanatizmus (A társadalmi törvényszerűség kérdése Sztálin A szocializmus közgazdasági problémái a Szovjetunióban című művének megvilágításában)* előadásához fűzött (Székelyné, 1953. 385–393.). Ugyanebben a (4.) számban közlik a közelebbről nem ismert Protopopov professzornak a *Szovjetszkaja Pedagogika* 1953. évi 5. számában megjelent vitaanyagának magyar fordítását is, amelyet Sztálin *Marxizmus és neveléstudomány*, vala-

mint *A szocializmus közgazdasági problémái a Szovjetunióban* című munkáinak fényében készített (*Protopopov*, 1953).

Az 1950. márciusi határozat világhossá tette, amit Ágoston is érzékeltetett, hogy a marxizmus-leninizmus és a neveléstudomány két különböző, de egymással hierarchikus viszonyban álló dolog. A pedagógiai tudományos gondolkodásnak a marxizmus-leninizmusból – jelentsen bármit is – kell származtatnia a mondanóját. Ez az 1948 és 1950 közötti „Nagy Rendszerváltásnak” meghatározó eleme (*Sáska*, 2006), amely 1953-ig szilárdan állt, s az elkövetkező esztendőktől fokozatosan romlott. A szocialista neveléstudomány szerves elemévé vált az ideológiai tisztaság őrzése, ami valójában ideológiai ellenőrzést jelentett, a politikai tisztogatást és mindennek elemeként a neveléstudomány művelését.

A MARXIZMUS-LENINIZMUS ÉS A POLITIKAI TISZTOGATÁS

Az MTA Pedagógiai Bizottsága is a szocialista neveléstudomány tudományos intézményeként működött (*Pukánszky*, 2007), amely a pártállami marxizmus-leninizmus képviselőjének a jogát gyakorolta e tudományterületen. Bizonyíthatóan követte Sztálin útmutatásait, miszerint „*a műveltség – fegyver, amelynek hatékonysága attól függ, ki tartja ezt a fegyvert a kezében, és ki ellen akarják ezt a fegyvert fordítani*” (idézi *Nagy*, 1953. 88.). A Bizottság tagjai tudták, hogy az ideológiát egyaránt fel lehetett használni a pályáról való letaszításnak, illetve az új tagok kooptálásának (*Sáska*, 2016; *Szabó*, 2016) indoklására, valamint a pályán lévők fegyelmezésére. *Nagy Sándor* a Pedagógiai Intézet igazgatójaként dicsérve tessékeli ki *Prohászka Lajost* a neveléstudományból: *Az oktatás elmélete* című könyve „*a maga kultúrfilozófia kiindulású (azaz nem marxista – a szerző megjegyzése) didaktikai rendszerével, amely a legjelentősebb idealista didaktikai rendszerek egyike a Horthy-korszakban*” (*Nagy*, 1956. 34.).

Prohászka Lajost azonos platformról bírálta az 1948-as politikai fordulat után, az akkor még marxistának tekintett Mérei és Faragó. Mérei szerint az új korszaktól idegen kultúrfilozófiát képviselte (*Mérei*, 1948), Faragó úgy látta, hogy a marxizmus elméleti alapjaira épülő szocializmustól idegen Prohászka humanizmusa, ellentétben Makarenkóval, aki a Horthy-rendszer különböző reakciós pedagógiai irányzatainak az alternatíváját képviselte.

A fentebb hivatkozott művében *Nagy Sándor* a materializmus tagadásának bűne miatt ítéli el az Új Iskola pedagógiáját, amely köztudottan a magyar pedológia elleni (a későbbi áldozat, *Mérei Ferenc* is képviselte) oktatáspolitikai

célpontja volt. Álláspontja alátámasztására idézi az iskola vezetőinek szavait, akik szerint az Új Iskola pedagógiája „erőteltjes, bátor támadás [...] az értelem egyoldalúsága ellen, és alapja egy vitalisztikus világszemléletnek, amely ma már (1934! Nagy Sándor kiemelése)⁶ erőteljesen küzd a materializmus ellen” (Faragó és Kiss, 1949. 23.).

LENIN ISMERETELMÉLETE ÉS A NEVELÉSTUDOMÁNY ÉS A PSZICHOLÓGIA SZAKMAISÁGA

Itt csak annyi kitérőt kell tennünk, hogy felidézzük Lenin a *Materializmus és az empiriokriticismus* című könyvében kifejtett, az emberi megismerést leíró „tükrözési elméletét”, amelyet Sztálin a húszas évek végétől mindenre, többek között politikai ellenfelei és az egyház hatalmának megsemmisítésére használt fel – a témánk szempontjából lényeges – a Trockij és az általa támogatott pszichoanalízis és Buharin, valamint a védelmét élvező pedológia ellen.

A neveléstudomány magyar olvasója 1951-ben az Ágoston György által is üdvözölt követendő szovjet minta egyik képviselőjétől, P. A. Zajcsenko⁷ *A tanítási óra színvonalának emeléséért* c. tanulmányából is értesülhetett a tükrözési elmélet lényegéről. Lényegkiemelése szerint „Lenin tükrözési elméletében megállapította, hogy a megismerés útja – »az élénk megfigyeléstől az elvont gondolkodásig és ettől a gyakorlatig vezet«⁸ (Zajcsenko, 1951. 20.).

Mindebből fakad a pedagógia és a lélektan teendője.

A didaktika művelője, N. A. Danilov⁹ szavai szerint Lenin „az ismeretelméleti, logikai alaptörvényeknek érvényesülniök (sic!) kell az oktatásban is. A pedagógiai tudományok és főként az általános didaktika, a lélektan és a szakdidaktika fő feladata: kimunkálni a tudományos megismerés módjait az iskolai oktatásra való alkalmazásukban” (Danilov, 1953. 15.).

Zajcsenko szerint az ismert „tükrözési elmélet” állításait követve négy oktató és ismeretszerző mozzanatot lehet megkülönböztetni, és eszerint szervezni az

⁶ Nagy Sándor megismétli Kairov 1949-ben elhangzott érveit. Az 1934-ben megfogalmazott reformpedagógiai gondolatok, a materializmusellenesség bűne még 1956-ban is ártalmas, mint később látni fogjuk, a szerző szemében elvülhetetlen. A témáról lásd még Mészáros, 1996; Nagy P., 2006.

⁷ Nevét nem tartalmazza a Nagy Sándor (fő)szerkesztette *Pedagógiai Lexikon*.

⁸ V. I. Lenin (1939): *Filozófiai füzetek*. 336. (oroszul).

⁹ Danilov, Mihail Alekszandrovics (1899–1973). A szovjet Neveléstudományi Akadémia tagja (1959–, a Neveléstudományi Akadémia Nevelélméleti és Neveléstörténeti Intézet Didaktikai Osztályának vezetője 1949–63) (Nagy, 1976, 250.).

oktató-nevelő munkát: a) A konkrét tudományos ismeretek tanulói *befogadása* az érzékelés és a logikus gondolkodás útján; b) Az észlelt ismeretek tudatos és értelmes *megértése*; c) Az ismeretek, szokások, készségek bevésésére, általánosítására és elsajátítására irányuló *pedagógusmunka megszervezése*. És az utolsó: a megszerzett ismeretek, készségek és szokások gyakorlati alkalmazása (*Zajcsenko*, 1950. 23.). E feladatból nő ki többek között a tanóra típusainak feltárása, a tanóra vezetésének módszertana és annak kidolgozása, hogy „milyen a jó óra” (uo. 68.).

A marxista pedagógia és a pszichológia hivatalos tudománya együtt emelte dogmává a megismerés folyamatának lenini filozófiáját. A sztálini korban csupán lenini episztemológiára épülő pszichológia létezett, amelynek a dolga a pedagógia szakmai támogatása. Ezt a szerepet a harmincas évektől a marxista pszichológia egyik megalkotója, A. N. Leontyev is megalkotta. Szavait a didaktika művelői gyakorta idézték, mint például Danilov is: „...*az új anyag felfogásának aktív és tudatos módja annál hatékonyabb, minél világosabb a tanulók számára a tanulmányozandó anyag jelentősége*” (*Danilov*, 1953. 45.).

A gyermeki önkibontakozásra épülő pedológiát felváltó szovjet neveléstudomány¹⁰ az állami politikai marxizmus és a lenini megismerésemélet alapján szerveződött és alkotott, amit nemcsak a *Pedagógiai Szemle* és a fentebb említett Szocialista Nevelés Könyvtára-sorozat szovjet szerzőinek munkái bizonyítanak, hanem Nagy Sándor ugyanebben a sorozatban megjelent *A tanítási óra felépítése és elemzése* című könyve is (*Nagy*, 1953.). Munkájában a lenini episztemológiára mint a gyakorlat filozófiája építette fel didaktikáját, támaszkodva az ugyanarra a filozófiai bázisra építkező és politikai tekintetben is hiteles a szovjet kollégák ez irányú munkásságára. A magyar szocialista didaktika fontos könyvében *a hivatkozások túlnyomó többsége*¹¹ *szovjet*. A szerzők névsora ábécésorrendben: *Goncsarova Ivanov, Ivanova, Jeszipov, Jeszipov–Goncsarov Kairov, Kazancev, Komarovszkij, Konsztantyinov–Medinszkij, Ogorodnyikov, Popov, Sackij, Szkátkin, Szombirjev, Titkov, Tvitov, Zajcsenko*.

¹⁰ Itt csupán arra utalhatok, hogy ugyanaz a kéz ejtette el a pedológiát, amelyik a didaktikát emelte fel. Az SZKBP 1931. szeptember 5-ei határozata betiltotta a projekt módszert, és elrendelte a tantervek marxista átdolgozását, és hogy biztosítsák azokban a *rendszeres ismeretek* (Nagy Sándor kiemelése) ... pontosan körvonalazott keretét. Idézi Nagy Sándor *Konsztantyin–Medinszkij A szovjet iskola vázlatos története* című munkáját (*Nagy*, 1953. 97.).

¹¹ Nem számítva az önhivatkozásokat, a közelebről nem ismert Goldhuber országát és tevékenységét, valamint figyelmen kívül hagyva Pataki Ferenc és a több helyen idézett akkori pártpolitikus, Székely Ilona munkásságát.

A MARXISTA-LENINISTA NEVELÉSTUDOMÁNY IDEOLÓGIAI ALAPJAINAK MEGINGÁSA

Az ötvenes évek neveléstudományának főszereplői 1970-ben érzékelték a lenini ismeretelmélet monopolhelyzetének a megszűnését, és látták, hogy a sztálini berendezkedés erodálása kikerülhetetlenül a szocialista neveléstudomány filozófiai alapjainak gyengülését vonja maga után.

1970-ben, Lenin századik születésnapjára készült bevezető tanulmányában Nagy Sándor tényként és örömteli dologként állapítja meg a *Magyar Pedagógia* főszerkesztőjeként, hogy „*Lenin gnoszeológiai munkássága és öröksége, mindennek-előtt a »Materializmus és empiriokriticizmus« című nagy műve, közvetlenül és áttételeken keresztül szinte felmérhetetlenül fontos hatást gyakorol a modern didaktikai gondolkodás formálódására, a didaktikai koncepció fejlődésére*” (Nagy, 1970. 1.). Noha vitatható, hogy a lenini episztemológia modern lenne 1970-ben, az tény, hogy a kommunista didaktika filozófiai gyökere innen ered, amit a főszerkesztő továbbra is vállal.

A szerző pontosan látja, hogy a didaktika korábbi monopolhelyzetéből fakadóan a tanítás-tanulás folyamatára kidolgozott elméleti magyarázóerőt az időközbeni rehabilitált nyugati eszmeiségű pszichológia és szociológia is gyengítette, mint írja: „*újabbban [...] az örömdetesesen erősödő szociológiai és pszichológiai vonatkozások mellett a didaktika ismeretelméleti háttere mintha esetenként háttérbe is szorulna*” (uo.). Voltaképpen a sztálini korhoz mért változás irányáról értesülhetünk.

A szocialista konzervatív álláspont képviselője nem adta fel fiatalkori álláspontját, továbbra is érvényesnek tekinti Herbart és a reformpedagógiával szembeni, az ötvenes évek állami politika irányával egybeeső személyes fenntartásait; érveinek az alapját konzekvensen Lenin episztemológiájában találta meg: „*A herbartizmus nemcsak megengedte, de – amint a történelem – egyenesen lehetővé tette, hogy valaki a megismerés »artikulációját« a leghétköznapibb praktikizmus oldaláról, formálisan értelmezze*” (a szerző kiemelése) (uo. 3.).

Továbbá: „*a herbartianizmus ellen felvonuló ún. modernista áramlatok... már a nevelés célja iránt sem érdeklődtek..., közismerten mindenestől egyféle pszichológiai koncepció függvényévé tették a pedagógiát*” (uo.).

Hol van már az az idő, amikor a materializmus nemcsak filozófia, hanem osztályharc kérdése volt? Elévültek ekkor már Lenin Nagy Sándor által 1953-ban idézett szavai: „*a materializmus... magában foglalja a pártosságot, amely arra kötelez, hogy az események minden megítélésénél közvetlenül és nyíltan egy bizonyos meghatározott társadalmi csoport álláspontjára helyezkedünk*” (uo.).

A régi-régi politikai ellenségek ekkorra már csupán ideológiai ellenfelekké váltak. Ami az ötvenes években a tudományos életből a kizárást jelentette, ugyanaz húsz évvel később már jóval kisebb kockázatú vélekedés. A dogmához kötődés megmaradt, csak a kor változott meg, amelyben feladták a pártosságot és az osztályharcot.

ÖSSZEGZÉS

Az ötvenes évek első felében használt és csak egyféleképpen értelmezhető marxizmus-leninizmus voltaképpen szovjet eredetű politikai és szakmai ideológia, amelynek nyelvén érveltek a neveléstudomány hazai reprezentánsai is, ez pedig az jelenti, hogy a tudományos vita kikerült a nézetkülönbségek ütköztetése, a szakmai diskurzus keretei közül. Következésképpen csak az azonos világnézetűek, azonos ideológiát követők között lehetett szakmainak tekinthető diskurzus. E korszak jellegzetes vonásának tűnik, hogy az új neveléstudományi elit körében a politikai és a tudományos diskurzus határai légiessé váltak.

Amint a párt feladta az ideológiai monopóliumot, ahogy ez a hatvanas évektől fokozatosan bekövetkezett, ezzel magával rántotta azokat a neveléstudósokat is, akik korábban a kapott kizárólagos igazságból vezették le tetteiket és építették fel pedagógiájukat. Paradox módon, ahogy a neveléstudomány emancipálódott a politikától – vagy fordítva: a párt engedte el –, a diktatúrában született szocialista neveléstudomány számára lassan, nagyon lassan egyre sötétebb idők jöttek el. Oktatáspolitikai befolyásuk szinte teljesen elveszett, a neveléstudomány birodalmába egyre-másra a párt iránt el nem kötelezett betolakodók jöttek, főként pszichológiai, szociológiai, történettudományi, politológiai logikával és kutatási módszerekkel, ideológiával, és sikerrel művelték a hosszú ötvenes években elvett területüket, s talán még ennél is többet, mint Mészáros István is tette.

FELHASZNÁLT FORRÁSOK

- Ágoston György (1950): *Harc a magyar szocialista nevelélméletért. Köznevelés*, 5. 479–483.
- Ágoston György (1955): *Magyar Tudományos Akadémia vitaankétja a pedagógia tudományának helyzetéről és feladatairól 1954. június 12. Pedagógiai Szemle*, 5. 4–5. 1–6.

- Danilov, A. N. (1953): Az új tananyag aktív felfogása és tudatosítása a tanórán. In Kardos Lajos (szerk.): *Az oktatás lélektanának kérdései* (tanulmánygyűjtemény). Szocialista Nevelés Könyvtára 66. szám. Tankönyvkiadó Vállalat, Budapest. 15–46.
- Erdey-Grúz Tibor (1951) (szerk.): *Akadémiai Értesítő*. November, LVIII. kötet.
- Faragó László és Kiss Árpád (1949): *Az új nevelés kérdései*. Egyetemi Nyomda, Budapest.
- Kairov, I. A. (1951): Az iskolai oktató-nevelő munka eszmei és politikai színvonalának emeléséről. In: *A kommunista nevelés kérdéseiről*. Cikkgyűjtemény. II. kötet. Szikra, Budapest. 65–77.
- Lázár György (1950): *A magyar neveléstudomány feladatai a szocialista építésben. A magyar nevelésügy általános helyzete és neveléstudományunk általános feladatai*. Szikra, Budapest.
- Mérei Ferenc (1948): A falakon belül. A neveléstudomány feladata. *Köznevelés*, **3**. 22. sz., 549–552.
- Nagy Sándor (1953): *A tanítási óra felépítése és elemzése*. Tankönyvkiadó Vállalat, Budapest.
- Nagy Sándor (1956): *A didaktika alapjai*. Kandidátusi értekezés. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Nagy Sándor (1970): A lenini ismeretelmélet és a modern didaktikai koncepció. *Magyar Pedagógia*, **70**. 1. 1–8.
- Protopopov, V. (1953): A neveléstudomány néhány kérdése. *Pedagógiai Szemle*, **3**. 4. 397–408.
- Székely Endréné (1953): A marxista neveléstudomány helyzete és feladatai a Szovjetunióban és hazánkban az SZKP XIX. kongresszusa és a sztálini műfényében. *Pedagógiai Szemle*, **3**. 4. 385–393.
- Zajcsenko, P. A. (1951): *A tanítási óra színvonalának emeléséért*. Közoktatásügyi Kiadóvállalat, Budapest.

FELHASZNÁLT IRODALOM

- Golnhofér Erzsébet (2004): Hazai pedagógiai nézetek 1945–1949. *Iskolakultúra*, Pécs.
- Golnhofér Erzsébet és Szabolcs Éva (2013): Lázár György és a magyar pedagógia – mítosz és valóság. *Magyar Pedagógia*, **113**. 3. 133–151.
- Golnhofér Erzsébet és Szabolcs Éva (2014): Adalékok egy neveléstudományi életúthoz: Ágoston György 1945–1959 között. In Fizel Natasa és Nóbik

- Attila (szerk.): *Ünnepi tanulmányok a 60 éves Pukánszky Béla tiszteletére*. Szegedi Egyetemi Kiadó, Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó, Szeged. 67–80.
- Golnhofér Erzsébet és Szabolcs Éva (2016): Az 1945 utáni korszak neveléstudományának kutatása: Kutatásmetodológiai megfontolások a személyes dokumentumok forrásértékéről. In Németh András, Garai Imre és Szabó Zoltán András (szerk.): *Neveléstudomány és pedagógiai kommunikáció a szocializmus időszakában*. Gondolat Kiadó, Budapest. 185–202.
- Knausz Imre (1994): *A közoktatás Magyarországon 1945–1956*. Kandidátusi disszertáció. TMB, Budapest. <http://mek.oszk.hu/10000/10080/10080.pdf> (Letöltés ideje: 2016. 10. 26.)
- Mészáros István (1996): *Ateista nevelés iskoláinkban*. Eötvös József Kiadó, Budapest.
- Mészáros István (1999): *Mindszenty és Ortutay: iskolatörténeti vázlat: 1945–1948*. Magánkiadás (Mészáros István), Budapest.
- Nagy Péter Tibor (2006): Világnézetű nevelés az ötvenes évek Budapestjén. *Educatio*, **14**. 3. 566–592.
- Németh András (2005): *A magyar neveléstudomány tudománytörténete*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Németh, A. und Sáska, G. (2007): Veränderungen des Wissens der Reformpädagogik nach den Zweiten Weltkrieg und in den ersten Jahren des realen Sozialismus. In Pehnke, A. (szerk.): *Widerständige sächsische Schulreformer im Visier stalinistischer Politik (1945–1959)*. Peter Lang Verlag, Frankfurt am Main. 229–246.
- Németh András (2016): A magyar neveléstudomány diszciplína jellemzőinek és kognitív tartalmainak változásai a 20. század második felében. In Németh András – Garai Imre – Németh András, Garai Zoltán és Szabó Zoltán András (szerk.): *Neveléstudomány és pedagógiai kommunikáció a szocializmus időszakában*. Gondolat Kiadó, Budapest, 7–118.
- Pukánszky, B. (2007): Das Pädagogische Komitee an der Ungarischen Akademie der Wissenschaften in den Jahren 1950–1956. In Häder, S. und Wiegmann, U. (szerk.): *Die Akademie der Pädagogischen Wissenschaften im Spannungsfeld von Wissenschaft und Politik*. Peter Lang, Frankfurt am Main. 91–105.
- Sáska Géza (2010): A szocialista neveléstudomány kialakulása és függősorba süllyedése – a didaktika példáján. In Németh András és Bíró Zsuzsa Hanna (szerk.): *A magyar neveléstudomány a XX. század második felében*. Gondolat, Budapest. 98–130.
- Sáska, G. (2010): Normal and Abnormal. Scientific foundation of 50's Soviet-style socialist education. In Nóbik, A. und Pukánszky, B. (Hrsg): *Normalität*,

Abnormalität und Devianz, Gesellschaftliche Konstruktionsprozesse und ihre Umwälzungen in de Moderne. Peter Lang, Frankfurt am Main. 39–49.

Sáska Géza (2016): A szocialista neveléstudomány rekrutációja 1952–1962 között. In Tóth Péter und Holik Ildikó (szerk.): *Új kutatások a neveléstudományokban. Pedagógusok, tanulók, iskolák – az értékformálás, értékközvetítés és az értékteremtés világa.* MTA Pedagógiai Tudományos Bizottsága, Budapest. 255–262.

Sáska Géza (2016): Az oktatási rendszer reformja a negyvenes években és a kommunista identitáspolitiká. In Németh András, Garai Imre és Szabó Zoltán András (szerk.): *Neveléstudomány és pedagógiai kommunikáció a szocializmus időszakában.* Gondolat Kiadó, Budapest. 235–284.

Szabó Zoltán András (2016): A jogalkotói szándék egy lehetséges feltérképezési útja a tudományos minősítési szabályozás rendszerében – az előterjesztői indoklások köre (1949–1988) In Németh András, Garai Imre és Szabó Zoltán András (szerk.): *Neveléstudomány és pedagógiai kommunikáció a szocializmus időszakában.* Gondolat Kiadó, Budapest. 203–234.

Szabolcs Éva (2006) (szerk.): *Pedagógia és politika a XX. század második felében Magyarországon.* Eötvös József Kiadó, Budapest.

FELBIGER ÉS AZ AUSZTRIAI TEVÉKENYSÉGE¹

Ugrai János

Mészáros István, a hazai neveléstörténetírás doyenje több ízben tett hitet egyfelől az intézménytörténeti és az azt megalapozó iskolapolitikai összefüggések kutatásának fontossága, valamint a hazai művelődéstörténeti fejlemények európai kontextusba ágyazásának jelentősége mellett. Neveléstörténetet tanulók, később oktatók generációi nőttek fel ebben a szellemben. Írásunkkal ennek a szellemiségnek a jegyében igyekszünk összefoglalni azt, hogy milyen körülmények között került sor Johann Ignaz von Felbiger ausztriai népoktatási reformjára. Felbiger iskolaszervezési és pedagógiai koncepciója hazánkban is ismertté vált, s bár korántsem a tervezett mértékben, a Felbiger és az uralkodó által remélt széles körben, de azért alkalmazták is előírásait. Ily módon közleményünk hozzájárul a magyarországi népoktatás 18–19. század fordulójára, 19. század első harmadára tehető átalakulásának értelmezéséhez, árnyaltabb megértéséhez is.

A FELBIGERI REFORM

Ausztriában a népoktatás történetének döntő fordulata Felbiger 1774. évi meghívásához köthető. Meghívása nem előzmények nélküli, hiszen az 1750-es évek elejétől folyamatosan napirenden szerepelt Mária Terézia apparátusában a tanügyi reformok kérdése. Eleinte azonban nem a kisiskolázás kiterjesztése állt a középpontban: az első évtizedekben jellemzően az egyetemek szekularizációja és modernizációja számított a fő célnak. Emellett pedig az 1760-as évektől az uralkodói (állami) tanügyi irányítás és felügyelet intézményes feltételeinek megteremtésére került sor.

Az alsófokú oktatás kiterjesztésének és átszervezésének igénye az 1770-es években került a tanügyi diskurzus középpontjába. Az akkor meghatározó jelentőségű kameralista tanítások rámutattak arra, hogy a közjó, a társadalom és az állam gyarapodása milyen súlyos nehézségekbe ütközik a képzetlen, alapvető műveltséggel sem rendelkező, az új gazdasági eljárások alkalmazására kevésbé fogékony széles tömegek miatt. A legalapvetőbb tárgyi és személyi feltételek hiányától sújtott primer szektor megújítására először a passai püspök, Leopold

¹ A közlemény alapjául szolgáló kutatást a Tempus Közalapítvány (korábban Magyar Ösztöndíj-bizottság) és a bécsi Collegium Hungaricum által biztosított ösztöndíjai tették lehetővé (U. J.).

Ernst von Firmian tett átfogó javaslatot 1769-ben, *Promemoria* címmel. Firmian egyértelműen szekularizációpárti koncepciója már egy létező jelenség támogatását jelentette. A legtöbb tartományban ugyanis az 1760-as esztendőkből élénk mozgolódás jelezte az újfajta oktatás iránti növekvő igényt. Sőt, Tirolban 1747-ben megkezdődött a kisiskolák összeírása, és már ekkor nagy befolyást szereztek az iskolaügyi döntéshozatalban a tartományi rendi testületek (Moser, 1908. 63–71.; Engelbrecht, 1984. 91–96.; Donnermair, 2010. 14–16.).

A kormányzat eleinte azonban csak részsikereket ért el: így például 1748-tól a mintegy 60 kisiskolát számláló Bécsben és elővárosaiban pusztán az általa elismert-regisztrált tanítók működtek (Panholzer, 1892. 32–33.; Gönner, 1967. 25–26.). Tirolban 1767-ben kezdődött a közel kétszáz éves, II. Ferdinánd-kori Schulordnung évekig tartó modernizációja. A munkát Philipp Jakob Tangl vezette, aki eljutott Saganba, s Felbiger módszereit átültette az innsbrucki viszonyokra. Ennek alapján készült el 1772-re egy új népiskolai szabályzat, amelyet nemcsak Tirolban, hanem Bécsben is bevezettek. Innsbruckban indult meg először a szisztematikus tanítóképzés: a három-négy hónapos kurzust elvégzők először 1774 őszén tehetek képesítővizsgát. Tangl hamarosan Bécsbe hívták. Itt tagja lett az 1770-ben megalakult, az egész monarchia népoktatási reformjának végiggondolásával megbízott alsó-ausztriai iskolaügyi bizottságnak. Ez a testület vetette fel először a normaiskola igényét. Bécs mellett Innsbruckban is létesült ilyen intézmény (Engelbrecht, 1984. 98–100.).

Ilyen előzmények után, azok szerves folytatásaként érkezett a monarchiába Felbiger. A sziléziai származású Felbiger 1724-ben született, jezsuita tanulmányokat folytatott, majd az alsó-sziléziai Sagan Ágoston-rendi szerzetes közösségének lett a tagja. Kolostori szervezőtevékenysége során tapasztalhatta meg, hogy a környéken egyetlen katolikus iskola sem működik színvonalasan, a szülők átpártolnak a jóval eredményesebb evangélikus iskolákhoz. Ezek nyomán mélyült el alaposabban a pedagógiai kérdésekben. Hitét, egyházát veszélyben érezve ismerte meg a pedagógiai klasszikusok műveit és a nyugat-európai iskolakísérleteket. Meglátogatta Johann Julius Heckernek a kortársak körében nagy hírnévnek örvendő berlini reáliskoláját, s a Magdeburghoz közeli tanítóképző szemináriumot. Később három saganai tanárjelöltet is elküldött Heckerhez, akik tizenegy hónapot töltöttek a berlini pietista reáliskolában.

Kevés és viszonylag egyszerű lépéssel kívánt számottevő változást elérni. Saganban – s majd később Bécsben is – az volt az első dolga, hogy tanítóképzőt létesítsen. Ezután az iskolák külső rendtartását készítette el. A sziléziai porosz királyi népiskolák szabályzatát főként észak-német példák alapján dolgozta ki. Ezek után tankönyveket készített, amelyekben módszertani újításait terjesztette. Sagan-

ban és később Bécsben is saját nyomdát alapított, ezzel garantálva az alacsony tankönyvárakat, továbbá a kereslethez rugalmasan alkalmazkodó könyvellátást (*Engelbrecht*, é. n. 8–11.). Különös gondot fordított a tanítók kiválasztására, rendszeres ellenőrzésükre, továbbá az inspektorok körültekintő alkalmazására (*Stanzel*, é. n. 123–131.).

Felbiger a katolikus Szilézia Poroszországon belüli sajátos helyzetét figyelembe véve aktívan bekapcsolódott II. Frigyes népoktatási törekvéseibe. Ennek révén Közép-Európa-szerte ismertté vált, a kontinens leghíresebb katolikus oktatási szakemberévé lett. Bécsbe hívásának az ötlete 1771-ben az Államtanács ülésén merült fel először komolyabban. A hosszas vitákat kiváltó javaslat végül Mária Terézia személyes közbenjárására 1774-ben valósult meg (*Ficker*, 1880. 7–9.).

Mivel kész, Poroszországban már kipróbált alapokra építhetett, alig tíz hónap múlva szentesíthette művét a császárné. A 24 paragrafusból álló *Allgemeine Schulordnung* deklarálta az állam legfőbb irányítási-felügyeleti jogát, toleranciát hirdetett felekezeti kérdésekben, s fontos pedagógiai normákat állított fel, és újításokat vezetett be. Ezáltal egy területi alapú, piramis alakú népiskolai szervezetet követelt meg. Ezt a falvakban a triviális iskolák, a nagyobb településeken a városi kisiskolák, a tartományi székhelyeken pedig a normaiskolák hálózata alkotta. A szabályozás megteremtette a hierarchikus felügyelet rendszerét: a falusi kisiskolákat a helyi plébános és a földesúr által kinevezett uradalmi inspektor vigyázta. A világi felügyelet megjelenése egyébként az új szabályozás egyik lényegi eleme volt, ezáltal foglaltatott írásba a magisztrátusnak s a helyi felsőbbségnek az iskolázással kapcsolatos felelőssége. Körzeti szinten az Oberaufseher, tartományi szinten pedig a Schulkommission volt hivatva az iskolaügy koordinálására. A központi felügyeletet pedig a Studienhofkommission, majd pedig az udvari kancellária egyik szakosztálya látta el (*Stanzel*, é. n. 257–274.; *Donnermair*, 2010. 33–36.).

Az *Allgemeine Schulordnung* továbbá tankötelezettséget vezetett be. Eszerint a hat-tizenhárom éves gyerekeknek kellett iskolába járniuk, majd húszéves korig további heti két óra erejéig vasárnapi oktatáson vettek részt. Felbiger fontos megjegyzése, hogy a lányok és a fiúk tananyaga egyforma. Ugyanakkor az osztrák népiskola Magna Chartájának is nevezett szabályzat – miközben a rendi, nemi és vallási különbségtétel lehetőségét kiiktatta – nem kívánta elősegíteni a tömeges szociális felemelkedést. Ezt meggátolandó vezetett be két különböző elemi iskolatípust. A falusi egyosztályos triviális és a nagyobb városokban működő kétosztályos iskolába lépők sorsát az első perctől kezdve eldöntötte az a tény, hogy hol, milyen típusú településen laktak. Így aztán a drasztikusan csökkentett számú gimnáziumba való továbblépés lehetőségét is hatékonyan tudták korlátozni (*Grimm*, 1995. 46–52.).

Az Allgemeine Schulordnung komoly lépést tett a tanítóképzés megszervezése felé. Ennek kulcseleme a normaiskolák létesítése volt. Bár Felbiger kész koncepcióval érkezett Ausztriába, messzemenően figyelembe vette a bécsi lehetőségeket. Így a császárvárosban a Joseph Messmer által vezetett St. Stephan-iskolát jelölte ki a monarchia vezető minta-népiskolájának (*Felbiger*, 1776b. 151–152.). A normaiskolák legfontosabb feladata a pedagógia, a tanítás-oktatás módszertanának elsajátíttatása volt. Ez még akkor is számottevő újdonság volt, ha a triviális iskolák tanítóit mindössze három, a városi kisiskolákét pedig hat hónapos pedagógiai képzésben részesítették.

Felbiger korábbi írásainak fő tanulságait összegyűjtve és rendszerezve legfontosabb művében, az 1775. évi *Methodenbuch*ban alaposan részletezi, hogy milyen tulajdonságokat, kötelességeket, módszertani ismereteket, fegyelmezési és mesterségbeli alapelveket kell megkövetelni a kezdő és a gyakorló pedagógusoktól (*Felbiger*, 1775). Ennek a terjedelmes műnek aztán összeállította a rövidített kivonatát is: 1777-ben készült el módszertani utasításainak a száraz, rövidített jegyzéke (*Felbiger*, 1777). Végül ez, a *Kern des Methodenbuches* című összefoglaló vált a vidéki tanítók szakmai kánonjává.

A *Schulordnung* aprólékosan részletezte az oktatás napi gyakorlatát, előírva a tananyagot, a tanítás módszerét, de még az iskolaépület javasolt kinézetét, belső térelosztását is (*Felbiger*, 1776. 215–218.). Erőteljesen csökkentette a tanítási napok számát, és ezzel párhuzamosan a triviális iskolák tananyagát is. A napi tanítás idejét öt órában határozta meg. Új könyveket készített, illetve vezetett be (*Felbiger*, 1777b). Ezeket a köteteket Közép-Európában évtizedekig használták, sokszor újranyomtatva, -kiadva őket. E tankönyvek részben tartalmuk miatt jelentettek mást a korábbiakhoz képest, hiszen szekuláris, praktikus ismereteket közvetítettek a diákság felé. Részben pedig felépítésük, metodikai sajátosságaik miatt számítottak újdonságnak: a korábban használatos, szertelenül sokszínű tankönyveket az iskolai könyvek egységes elvek alapján készülő családjá váltotta fel (*Engelbrecht*, 1984. 105–108.).

Bár eredetileg csak az iskolai rendtartás kidolgozásának idejéig kívánt Felbiger Bécsben maradni, hosszú éveket töltött a Habsburgok közvetlen szolgálatában. Tevékenységéhez különleges státuszt kapott, s így az utolsó terézianus esztendőben csaknem mindenhatóvá vált tanügyi kérdésekben. Erre azért volt nagy szükség, mert bár a császárné teljesen megbízott benne, a Studienhofkommission erős ellenérzéseket táplált iránta (*Gönnner*, 1967. 35–37.). Az uralkodó megbízásából iskolákat látogatott a monarchiában mindenhol, beutazta az összes tartományt, és rendszeresen intézkedett a szükséges korrekciókról. Ezek során személyesen érezkelhette azt is, milyen sokféle akadály tornyosul a megva-

lósítás előtt. Korábbi poroszországi szolgálata, vagy az a tény, hogy protestáns tartományokból kívánt új eljárásokat adaptálni, éppúgy a rosszindulatú előítéleteket tüzelte, mint az iskolakötelezettséggel szembeni társadalmi méretű ellenkezés. Hisz a kötelező iskolalátogatás egyfelől munkaerőt vont el a megélhetésüket féltő családoktól, másfelől a tandíj és a taneszközök miatt pénzbe is került. Ráadásul a tömegessé váló iskolázás tanár- és iskolahiánnyal fenyegetett, aminek a felszámolása ismét költséges lett volna. S nem utolsósorban félve tekintettek a jövőbe a tradicionális társadalmi berendezkedés hívei: az egyház az állami fenntartású normaiskolák befolyásának terjedésétől, a nemesek pedig a hagyományos rend felbomlásától tartottak (*Engelbrecht*, 1984. 109–113.).

Mindezek ellenére Felbiger komoly sikereket ért el. Már az 1770-es években látványos fejlődésen esett át a primer szektor. Megalakultak a normaiskolák. Felbiger beszámolója szerint a még az ő érkezése előtt kiépült bécsi és innsbrucki mintaiskola mellett 1775-ben húsz további kezdte meg a működését. Büszkén jelezte, hogy befolyásos arisztokraták is támogatják, s ezáltal törekvései hosszú távon is sikerrel kecsegtetnek (*Felbiger*, 1776b. 160–161.). A normaiskolák mellett 1780-ig közel 40 városi kisiskola létesült – igaz, még így sem sikerült minden körzetbe telepíteni egy-egy ilyen –, s a triviális iskolák hálózata is szépen gyarapodott. Gyorsan átvették a normamódszert a leánynevelésben megkerülhetetlen orsolyiták: bécsi, pozsonyi, innsbrucki és brünni intézetükben áttértek Felbiger újítására. Külön vívmány volt, hogy az igen nagy számú, addig szinte teljesen szem elől tévesztett házi tanítók komoly hányadát sikerült megismertetni a normamódszerrel. Felbiger adatai szerint 1780-ban a határövezetek és Magyarország nélkül a monarchiában összesen 15 normaiskolában több mint 3500-an, 83 városi kisiskolában 10 000-nél is többen, 47 leányiskolában közel 3000-en, míg a 3848 megújított triviális iskolában közel 194 000-en tanultak. Számításai szerint 208 850 tanuló részesült ebben az évben a monarchiában olyan oktatásban, amely már az új módszerek szerint zajlott. A tanulók tizede ráadásul tandíjmentességet is élvezhetett. Ezeket az eredményeket a sagani apát egyértelműen Mária Terézia elszántságának és odaadó támogatásának tulajdonította (*Felbiger*, 1780. 250–256.).

Az iskolalátogatás javuló tendenciáit kiegészítette a viszonylag olcsó tankönyvek, az alkalmazott módszerek egységesülése, valamint a fiúk és lányok koedukált tanításának terjedése. Sőt, egy időben a diákok legszegényebb negyede ingyen jutott az iskolai könyvekhez.

A REFORM SORSA

Mária Terézia halálával Felbiger személyes sorsa hirtelen fordulatot vett. A hangjukat mindig is hallató ellenfelei megerősödtek, s sikerrel jártak közben II. Józsefnél az egyházi rangjait megtartó és közben tekintélyes állami fizetést is kapó apát eltávolítása érdekében. Már 1781-ben távozni kényszerült – pozsonyi prépostként élte le utolsó éveit, 1788-ban halt meg. A népoktatás reformjára a továbbiakban már nem volt befolyással. Pozsonyban ugyan még megpróbálkozott egy névtelen iratban reagálni az újabb fejleményekre, de ezzel semmilyen hatást nem váltott ki. Helyére előbb Joseph Anton Gall, majd az ő linzi püspökké kinevezését követően, 1788-ban Joseph Spendou került. Kettejük személye stratégiai fordulatot jelentett: mindketten bírálták a normamódszert, és a filantropizmus szellemében inkább a szókratészi, heurisztikus módszer hívei voltak. Ugyanakkor jogkörük összehasonlíthatatlanul kisebb volt Felbigerénél. Felbiger távozásával ugyanis helyreállt a tanügyigazgatásban a rend: az immár Gottfried van Swieten vezette Udvari Tanulmányi Bizottságon kívül nem akadt érdemleges hatalommal bíró tanügyi szakember (*Engelbrecht*, 1984. 118–119.).

Ezzel együtt a népoktatás ügye nem szenvedett Felbiger személyes pályájával azonos törést. II. József az édesanyjánál sokkal határozottabban képviselte az alsófokú oktatás – valamint a felsőfokú, például mérnöki, állatorvosi szakképzés – ügyét, s inkább a gimnáziumokat szorította háttérbe. Nem szakítottak ekkoriban a normamódszerrel sem. Sőt a jozefinus évtizedben kiterjesztették azt részint a szerzetesekre, részint a papképző szemináriumok növendékeire. Bár már az *Allgemeine Schulordnung* úgy rendelkezett, hogy a kolostori közösségekbe nem nyerhet felvételt új jelentkező, ha előzőleg nem ismerte meg a módszert, a kolostoroknak csak 1781 novemberétől kellett valóban Bécsbe küldeniük valamelyik tagjukat, hogy elsajátítsák a katekizálás módszerét. Az intézkedés érvényesítése komoly ellenállásba ütközött, a szerzetesek nem szívesen vállalták ezt a feladatot – noha Felbiger hangsúlyozta, hogy nem kizárólag módszertani ismereteik gyarapodnak, hanem az iskolaszervezéssel, iskolafelügyelettel kapcsolatos feladataikhoz is segítséget nyújt az új kurzus (*Felbiger*, 1782. 111–114.).

A szerzetesek mellett egy 1785-ös rendelkezés értelmében a teljesen állami felügyelet alá vont papképző generálszemináriumok növendékei is tanultak pedagógiát. Sőt az utolsó, ötödik év csaknem egésze a normamódszer jegyében telt a számukra. Bár a súlyos lelkészhány miatt már három év múlva csökkentették a szemináriumi tanulmányi időt, a pedagógiai alapozás továbbra is erős maradt. Ebben az évtizedben is folytatódtak az éles viták a normaiskolák finansziális alapjairól, valamint időről időre erősödött az ellenzők hangja. Mindezek

dacára a normaiskolák helyzete a jozefinus évtizedben csaknem változatlan maradt (*Gönnner*, 1967. 41–48.).

II. József uralmának legfőbb eredménye az iskolák számának és az iskolalátogatás arányának növekedése volt. Az uralkodó korábbi utazásain személyesen tapasztalta meg az iskolába járás gyenge mutatóit, ezért előbb kemény büntetőintézkedésekkel kívánta azt növelni: a hanyag szülőket közmunkával és kétszeres tandíjjal sújtotta. Ám a beérkező panaszok és tudósítások alapján szembesült azzal, hogy a népiskolai tandíj eltörlése nélkül nem számolhat hosszabb távon sem sikerrel. Ennek jegyében 1783-ban ingyenessé tette a fiúk számára az elemi iskolázást, a lányok befizetési kötelezettségét viszont meghagyta. Az intézkedés igen sok vitát váltott ki. Gottfried van Swieten például ellenezte a lányok hátrányos megkülönböztetését, mivel szerinte az anyai, háziasszonyi feladatokhoz feltétlenül szükséges az ő módszeres és széles körű tanításuk is. Ráadásul a tandíjbevételek hiányában egyszerre nőtt meg a tanulók száma, és csökkent a tanítók jövedelme. A nehézségek miatt már 1785-ben újra kellett rendezni a kérdést: ekkor a császár visszavonta tandíjmentességet szavatoló rendeletét. Ellenben a szülők és a tanítók terheit csökkentendő rövidíteni akarta a tanulmányi időt. Ezt azonban van Swieten hevesen ellenezte, s a császár végül a négy évig tartó félnapos oktatás mellett döntött. Ám a néhány órás tanítás fontosságát még kevésbé lehetett megmagyarázni a szülőknek, mint korábban az egész napos foglalkozásokat. Így tömegek tekintették komolytalanak az új rendet, s marasztalták inkább otthon, a családi munka közelében gyermekeiket.

A tankötelezettség érvényesítését alapjában akadályozta a kellő számú iskola hiánya, illetve a meglévő intézmények zsúfoltsága, alkalmatlansága. A jozefinus évtizedben iskolák százait alapították (csak Ausztriában 640-et) annak az elvnek a figyelembevételével, miszerint minden 700 fős közösségre jusson egy iskola, s mindenkitől legfeljebb egyórányi járásra legyen a legközelebbi elemi iskola. A türelmi rendelet nyomán a legalább 500 fős protestáns és zsidó közösségek is létesíthettek intézményt. Az iskolaügy rendezésének alapfeltétele volt a tanítók fizetésének szabályozása is. A kieső tandíj- és természetbeni jövedelmek pótlására II. József a Schulfonds és a vallásügyi alap forrásainak egy részét fordította. A tandíj visszaállítás után pedig 100 főre emelte a maximális osztálylétszámot, hogy minél több pénz folyjon be egy-egy tanító számára. Ezenkívül meghatározta a tanítói fizetés minimális mértékét, ám a 130 forintos összeg hallatán a tanítók közel egyharmada élt panasszal, mondván: nem kapnak ennyit. Közvetlen, bár csak szerény anyagi támogatást azonban a császár néhány rövid életű kísérlettől eltekintve csak az idős vagy beteg tanároknak, illetve özvegyeknek biztosított (*Engelbrecht*, 1984. 123–126.).

II. József egyébként rendeletben pontosan meghatározta, hogy hol legyenek kisiskolák. Minden körzetben – konkrét helyszínnel együtt – egy vagy két városi kisiskolának kellett működnie, továbbá ahol pap vagy káplán szolgált, triviális iskolát kellett fenntartani. Ahol nem dolgozott pap, de félórányi járásra lévő területen összegyűlt 90–100 iskoláskorú gyermek, ott is kötelező volt új iskolát létesíteni. Végül azt is megkövetelte, hogy 150 tanuló után már segítő alkalmazásával könnyítsenek az iskolamester terhein. Az iskolafelügyelet terén Felbiger szervezeti megoldásainak szellemét követték. Azaz már körzeti szinten is megszervezték a szakszerű, szekuláris felügyeletet. Ezt a korabeli pedagógiai publicisztika egyöntetűen üdvözölte (*Grimm*, 1995. 206–208.).

Az erőfeszítések legfontosabb eredménye, hogy óriási területi különbségekkel ugyan, de jelentősen nőtt az alfabetizáció. Tirolban például három év alatt ötszörösére emelkedett az elemisták száma, de megnyugtató arányokról – legalább az iskoláskorúak 50%-ára kiterjedő alsófokú oktatásról – számolhattak be a stájer, karintiai, alsó- és felső-ausztriai, valamint a csehországi hivatalnokok is. Így 1781–1789 között az iskolába járó stájerországi gyerekek száma a hétszerezésére, az alsó-ausztriaiaké a négyszeresére, a felső-ausztriaiaké viszont a tizennégyeszeresére nőtt. A többi tartományban azonban nem járt minden második gyermek iskolába. Különösen aggasztó volt a helyzet Galícia, Görz, Gradiška, Krajna és Trieszt tartományokban. Itt eleve igen alacsony szintről kellett megszervezni az iskolába járást. S volt, ahol a jozefinus évtized végére még vissza is esett a tanulók száma (*Beales*, 2009. 313.; *Kowalská*, 1987. 72–79.). Hosszú távon a primer szektor ugyan a korábbiaknál lényegesen több gyermeket fogadott, de a teljes körű iskolázás hosszú évtizedeken át megvalósíthatatlannak bizonyult.

A jozefinus évtized fontos eredménye, hogy immár rendszeresen – jobbra évente – folyt minden iskolára kiterjedő vizitáció. Ehhez széles körű oktatásszervező tevékenységre volt szükség. A tanítók kiválasztása, a munkájukra való előzetes felkészítésük, instrukciókkal való ellátásuk és a javadalmazásukról való gondoskodás átfogó, nagy odafigyelést igénylő folyamat volt. A részletes útmutatás alapján folytatott állapotfelmérést a körzeti iskolafelügyelő végezte, szoros együttműködésben a helyi hatóságokkal és tisztviselőkkel (magisztrátus, helyi bíró, lelkész). A népoktatás állapotának feltérképezéséhez érdemes áttekinteni egy ilyen vizsgálat eredményét. A korneuburgi körzetben 1787-ben 75 triviális iskola és egy városi kisiskola működött – ezek közül 66 kisiskoláról maradtak fenn adatok. Az épületeknek mindössze egyharmada felelt meg a kívánalmaknak, 45 súlyos állapotban volt, 30-at pedig teljesen újjáépítendőnek minősítettek. Az utóbbi csoportból kirívó példák, egészen romos házak is említhetők. Viszonylag pontos képünk van az iskolalátogatás mértékéről is, hiszen a tanító minden

őszi szünetben végigjárta a település házait, és listát készített az iskoláskorúakról, amelyet aztán összehasonlított az egyházi matrikulákkal. A 66 településen 7000, az egész körzetben mintegy 8000 hat–tizenkét éves gyermek élt. A 7000 gyermek közül majd’ 74%-nyian, 5135-en jártak iskolába, ami mindössze tíz évvel az *Allgemeine Schulordnung* után kifejezetten biztató eredménynek számított. A legtöbb iskola egyébként 60–150 tanulóval működött, de 9 intézmény 200, 2 pedig 300 fő feletti létszámmal rendelkezett.

A 66 iskola közül 32-ben volt legalább egy iskolamester a tanító mellett. A tanítók életkori viszonyai aránylag kiegyensúlyozott képet mutatnak: mindössze egyetlen iskolában volt hetvenévesnél is idősebb a pedagógus, s további két helyen töltötte be a hatvanadik életévét. Tizenkét esetben viszont a tanító még harmincéves sem volt. Mindenhol olyan tanítók szolgáltak, akik már legalább kétévnyi iskolamesteri tapasztalatot gyűjtöttek előzőleg. 59-en rendelkeztek valamilyen bizonyítvánnyal – többségük, 1775 és 1779 között az ernstbrunni városi kisiskolában szerezte azt (49-en szereztek bizonyítványt az adott időintervallumban, s 30-an Ernstbrunnban). Az iskola felügyeletét általában jobbára tanulatlan emberek látták el: 42 helyen parasztgazda, 25-ben iparos vagy kereskedő, két esetben piaci felügyelő, négy helyen pedig kirurgus tartotta rajta a szemét az iskola ügyein. A vizitátor meglehetősen lesújtó véleménnyel volt az alkalmazott tanítási módszerekről. Mindössze 5 tanítót és 2 segédet illetett jó minősítéssel, a legtöbben (20–20 fő) közepes vagy gyenge teljesítményt mutattak, s 4-en a kifejezetten gyenge vagy tehetségtelen jelzőt érdemelték ki. Ugyanígy a tanítók szorgalmával sem volt elégedett: 22-en gyenge, ketten nagyon rossz minősítést kaptak. Bár a 66 tanító többségére vonatkozóan erkölcsi jelzőt nem jegyzett fel, a 25 fennmaradt bejegyzés közül mindössze 7 árulkodik jó, 16 közepes, 2 pedig kifejezetten rossz magaviseletről (*Spreitzer*, 1960. 394–396.).

Az 1780-as évek végére már máshol is jól érzékelhetővé vált a számszerű fejlődés. Karintiában például a klagenfurti mellett négy kisebb normaiskola is létesült (Villach, St. Veit, Völkermarkt, Wolfsberg), s több mint három tucat triviális iskola kezdhette meg a működését. Ebben a tartományban már az első néhány évben közel 400 tanító részesült képzésben. A mennyiségi növekedés azonban nagy regionális különbségeket takart: például az erősen központosított Felső-Ausztriában csak Linz városa rendelkezett normaiskolával, miközben Alsó-Ausztriában viszonylag gazdag mintanépiskola-hálózat alakult ki. Ráadásul Karintiában is az alsó-ausztriaihoz hasonló hiányosságok és anomáliák jellemezték az oktatás minőségét (*Gönnner*, 1967. 52–56.).

ÖSSZEGRZÉS

Összességében a jozefinizmus évtizedének mérlege felemás az elemi iskolázás terén. Kétségtelenül nagyot lépett előre II. József az első tisztán állami tanügyi szerv, a körzeti iskolafelügyeleti rendszer megszervezésével. Ezenkívül számottevően bővült a kisiskola-hálózat, a türelmi rendelet révén pedig a nem katolikus alattvalók is a korábbinál összehasonlíthatatlanul nagyobb eséllyel juthattak el iskolába. Ugyancsak fontos újításként emelhető ki a vegyes vagy közös iskolák megalapítása, amivel az egyes településeken kisebbségben élő felekezethez tartozók elemi oktatását látta a császár megoldhatónak. II. József külön figyelmet szentelt a lányok iskoláztatására is, 1787-ben – az angolkisasszonyok, a Notre Dame-kongregáció, az irgalmas nővérek, az orsolyiták és a bencés nők forrásainak államosításával – külön pénzüsszeget rendelt erre a célra fordítani (Wolf 1880. 22–26.). A normaiskolák és a városi kisiskolák tanítói a korábbinál biztonságosabb helyzetbe kerültek, állami tisztviselökként stabil fizetéshez jutottak. Ugyanakkor falusi társaik továbbra is súlyos létbizonytalanságban éltek. A tandíj- és tankötelezettség önellentmondásba sodorta a császári népiskola-politikát, amely már rövid távon is az iskolázás tömeges méretű hanyagolásához vezetett. Nem véletlen, hogy Stájerországban 1790 februárjában, alig egy héttel II. József halála után átfogó tervezet született a tankötelezettség ellen (Engelbrecht, 1984. 128.). Ezzel új, Felbiger munkásságát néhány év múlva felülvizsgáló szakaszba lépett a korabeli ausztriai népoktatás-politika.

FELHASZNÁLT FORRÁSOK

- Felbiger, J. I. von: *Die wahre Saganische Lehrart in den niedrigen Schulen*. Wien, 1774.
- Felbiger, J. I. von: *Methodenbuch für Lehrer der deutschen Schulen in den kaiserlich-königlichen Erbländern...* Wien, 1775. Közli (1892): Panholzer, J.: *Johann Ignaz von Felbigers Methodenbuch*. Freiburg im Breisgau. 119–360.
- Felbiger, J. I. von: Was sind die Trivialschulen? Ist es nützlich Schulen auf dem Lande besser einzurichten? Ist es möglich? Beantwortet von einem Kenner dieser Schulen. Wien, 1776. Közli (1904): Weiß, A.: Beiträge zur Geschichte des österreichischen Elementarunterrichtes. In *Beiträge zur Österreichischen Erziehungs- und Schulgeschichte*. (V.) 185–222.
- Felbiger, J. I. von: Was sollen Normalschulen seyn, die man in den kaiserlich-königlich. Erbländern errichtet hat? Eine Frage beantwortet von einem

- Kenner dieser Schulen. Wien, 1776. Közli (1904): Weiß, A.: Beiträge zur Geschichte des österreichischen Elementarschulunterrichtes. In: *Beiträge zur österreichischen Erziehungs- und Schulgeschichte*. (V.) 149–181.
- Felbiger, J. I. von: *Kern des Methodenbuches, besonders für die Landschulmeister in den kaiserlich-königlichen Staaten*. Wien, 1777.
- Felbiger, J. I. von: Über die Beschaffenheit und Grösse der Wohltat der Verbesserung der deutschen Schule durch Maria Theresia. Közli (1904): Weiß, A.: Beiträge zur Geschichte des österreichischen Elementarschulunterrichtes. In: *Beiträge zur österreichischen Erziehungs- und Schulgeschichte*. (V.) 223–287.
- Felbiger, J. I. von: Vorlesung von der Schuldigkeit der Geistlichen in Absicht auf die Pfarrschulen gehalten am 9. December 1780. Wien, 1782. Közli (1904): Weiß, A.: Beiträge zur Geschichte des österreichischen Elementarunterrichtes. In: *Beiträge zur Österreichischen Erziehungs- und Schulgeschichte*. (V.) 109–137.
- Felbiger, J. I. von: Nachricht von dem für die k. k. Staaten vorgeschriebenen Katechismus, von der Absicht und dem Preise der verschiedenen Ausgaben. Közli (1905): Weiß, A.: J. . Felbigers Kommentar zum ersten österreichischen Lesebuche. In: *Beiträge zur österreichischen Erziehungs- und Schulgeschichte*. (VI.) 89–126.
- Ficker, A. (1880): Der Unterricht in der Statistik an den österreichischen Mittelschulen und die damit zusammenhängende Literatur in den Jahren 1753–1875. In: *Statistische Monatsschrift*, 1–15.

FELHASZNÁLT IRODALOM

- Beales, D. (2009): *Joseph II. Against the World 1780-1790*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Donnermair, Ch. (2010): *Die staatliche Übernahme des Primarschulwesens im 19. Jahrhundert: Maßnahmen und Intentionen. Vergleich Frankreich–Österreich*. Kézirat. Wien, 2010. http://othes.univie.ac.at/9306/1/2010-03-02_7301195.pdf (Letöltés ideje: 2016. 12. 21.)
- Engelbrecht, H. (1984): *Geschichte des österreichischen Bildungswesen. Bd. 3. Von der frühen Aufklärung bis zum Vormärz*. Österreichischer Bundesverlag, Wien.
- Gönner, R. (1967): *Die österreichische Lehrerbildung von der Normalschule bis zur Pädagogische Akademie*. Österreichischer Bundesverlag, Wien.
- Grimm, G. (1995): *Elitäre Bildungsinstitution oder „Bürgerschule“? Das österreichische Gymnasium zwischen Tradition und Innovation 1773–1819*. Lang, Frankfurt am Main.

- Kowalská, E. (1987): *Státne l'udové školstvo na Slovensku na prelome 18. a 19. Stor.* Veda, Bratislava.
- Moser, M. (1908): *Der Lehrerstand des 18. Jahrhunderts im vorderösterreichischen Breisgau.* Berlin–Leipzig. 1908.
- Panholzer, J. (1892): *Johann Ignaz von Felbigers Methodenbuch. Mit einer geschichtlichen Einleitung über das deutsche Volksschulwesen vor Felbiger und über das Leben und Wirken Felbigers und seiner Zeitgenossen Ferdinand Kindermann und Alexius Vinzenz Parzizek.* Freiburg im Breisgau.
- Spreitzer, H. (1960): Beiträge zur Geschichte des österreichischen Landschulwesens unter Joseph II. *Erziehung und Unterricht*, **110**. 8. 390–399.
- Stanzel, J. (1976): *Die Schulaufsicht im Reformwerk von J. I. Felbiger (1724–1788). Schule, Kirche und Staat in Recht und Praxis des aufgeklärten Absolutismus.* Schöningh, Paderborn.
- Wolf, G (1880): *Das Unterrichtswesen in Oesterreich unter Kaiser Josef II. Nach einer Darstellung von Jos. v. Sonnenfels.* Wien.

A KERTMOTÍVUM NÉMETH LÁSZLÓ PEDAGÓGIAI ÉS ÉLETREFORM-KONCEPCIÓJÁBAN¹

Vincze Beatrix

BEVEZETÉS

Az orvos, író és pedagógus Németh László (1901–1975) életművében kiemelkedő helyet kaptak pedagógiai és az életreform-gondolatai, amelyekkel a magyar fiatalság jövőjét kívánta megalapozni és egy új szellemi elit kimunkálásával a nemzet jövőjét a „Kertmagyarország” megvalósításában látta. Németh reformkoncepciói szerves részét képezték a két világháború közötti időszaknak. A fiatal író a „magyar szellemi élet katalizátorává” akart válni (*Németh*, 1965) és vált is. Az értelmiség kiútkeresési szándéka az irodalmi élet meghatározó vitájában, a népies–urbánus szellemi párbajban öltött testet. A népi írók táborának kialakításában fontos szerepet kapott Németh László, akinek nevéhez kötik a mozgalom 1931-es zászlóbontását. Németh a korszak vezető folyóirataiban jelentette meg esszéit, majd a konfliktusok kerülésének tompítására a maga által alapított és szerkesztett *Tanúban* (1932–1937) (*Gombos*, 1990; *Monostori*, 2010, 2011, 2016; *Görömbei*, 2005; *N. Horváth*, 2008).²

A tanulmány célja, hogy Németh László reformjavaslataiban kiemlje a kertmotívumra épülő elemeket, és elhelyezze azokat a hazai és a nemzetközi reformpedagógiai és életreform-mozgalom keretein belül. Keresi a közös kapcsolódási pontokat a kert-motívum értelmezésében, az iskola mint kert, a Kertmagyarország és a kertváros között, igyekszik feltárni a nemzeti sajátosságokat. Választ keres arra, hogy Németh által kifejtett kert – mint sajátos pedagógiai és életreform-motívum – miként reflektál a modernítésra, milyen művelődéstörténeti, szűkebben oktatástörténeti jelentősége van. A magyar reformpedagógiáról és életreform-mozgalomról való diskurzusban megkerülhetetlen Németh László személye, aki korántsem könnyítette meg a róla való komplex gondolkodást. Koncepcióiban nem jelölt meg forrásokat, nem vagy ritkán utalt a szellemi elődökre, de mindez semmit sem von le a nagyságából, mivel kezünkbe adja a kulcsot is.

¹ A tanulmány kapcsolódik a „Reformpedagógia és életreform – recepciós tendenciák és intézményesülési folyamatok (111833)” című OTKA-projekthez. Témavezető: Németh András.

² Publikált a *Nyugatban*, a *Protestáns Szemlében*, a *Társadalomtudományban*, később az *Erdélyi Helikonban*, a *Napkeletben*, a *Tanúban*, a *Kelet Népeben*, a *Híd*-ban, a *Válaszban* és a *Magyar Csillagban* (Monostori: <https://pim.hu/hu/dia/dia-tagjai/nemeth-laszlo#eletrajz>).

A *Tanú* egymásra épülő írásai (és Németh más írásai) jól mutatják a koncepció fejlődését. Németh László reformpedagógiai gondolatainak és jelentőségének felidézése az 1980-as évek oktatáskutatóinak tevékenységére is inspirálóan hatott.³ Az újragondolást maga az író is előmozdította azzal, hogy írásait, 1927 és 1943 közötti eszmetörténeti munkáit már a hatvanas években új kötetbe szerkesztette, kiegészítette, előszót írt hozzájuk. A kötet csak húsz évvel később jelent meg, amelynek szövegén csak kisebb módosításokat tettek,⁴ így magán viseli a szerző szándékát, miszerint az idős Németh újrapozicionálta a gondolatait. Németh életműve zárókötetének szánta a válogatást, amely *Sorskérdések* címmel, 1989-ben látott napvilágot. A korszak(ok) szellemi életének szövevényébe beillesztve Németh kertkoncepcióját, izgalmas kihívás, hogy keressünk egy mintázatot, ami segíthet gondolatainak mögöttes tartalmát feltárni.

A JÖVŐ ISKOLÁJA: „TÁGAS KERT”

Németh a Horthy-korszakban a rendszer elismert írójaként, annak belső kritikusként lépett fel. Nem volt sem klasszikus értelemben vett pedagógus, sőt reformpedagógus sem. De nagy sajtónyilvánosságot élvezett, a Magyar Rádióban is kiváló eszközt látott a kultúra terjesztésére, amelynek irodalmi osztályát 1934 és 1935 között vezette. A minőség jelszavával, a minőségi munka és tanulás híveként, a kapitalizmust és a kommunizmust elkerülő, sajátos harmadikutas gondolkodóként fáradozott a nemzet megmentésén. A Kertmagyarország és a minőségi szocializmus koncepciójával egy lehetséges új jövőkép vázlatát adta. Németh reformelképzeléseiben megjelentek az európai, főként az angolszász reformpedagógiai iskolák lenyomatai és a velük szoros összefüggést mutató korabeli életreform-mozgalom képviselőinek eszméi. Javaslati kétségkívül jelentős mértékben hatottak a magyar oktatásügyre, közvetlen vagy közvetett formában befolyásolhatták a pedagógiát, a pedagógiai reformokat, és némi túlzással a társadalmi reformokról való gondolkodást is (Mészáros, 1981, 1982).

Németh László reformpedagógiai koncepcióját négy fő téma köré csoportosítja: körvonalazza az ideális iskolát, azaz a jövő iskoláját; összeállítja a lehetséges

³ Mészáros István a *Pedagógiai Szemlében* (1981) *A pedagógus Németh Lászlóról*, a *Magyar Pedagógiában* (1982) pedig *Kodály, Németh László és a reformpedagógia* címmel írt tanulmányt. Mészáros István írásai jelzik, hogy a két világháború közötti magyar reformpedagógiai mozgalom újraértékelése jóval a rendszerváltás előtt megkezdődött.

⁴ A kötet szövegét Grezsa Ferenc gondozta és látta el jegyzetekkel, az utószót pedig Juhász Gyula írta.

tananyagot, értelmezi magát a tanítást és a tudást. Szerinte az ideális iskola olyan, mint egy tágas kert, ahol nem osztályokba tagoltan, hanem képességeiknek és érdeklődésüknek megfelelően csoportokban tanulnak a diákok. Két-három hónapig foglalkoznak egy témával, a négy tantárgycsoport szerint. A kert ágyásai és barakkjai (azaz a műhelyek) tanítanak meg a tanulókat olyan hasznos dolgokra, mint a szőlőtermesztés, a zöldségkertészet, a cipőtalpalás és bútorasztalosság. A kert ad teret éppúgy a testi ügyességek kibontakoztatásának, mint a művészkedőknek, és itt rajzolnának, hegedülnének a diákok. A kert többi kulisszája mögött ott van a könyvtár, az önképzőkör, a versenyek. Németh László iskolája több mint a valóság, az ideális iskola képe utópiába csap át. Német szenvedélyes hangvételű reformterve gyorsan magával viszi az olvasót, már-már valóban kertnek látszik az iskola. Könnyedén látjuk ebben az iskolában a nagy elődöket: az ókori szerzőket, Platón neveléstanát, Rousseau-t, aki visszaküldi az európai civilizációt a természetbe, a gyermek nevelésének helyszínéül a falut jelölve meg. Bátran gondolhatunk Tolsztojra, aki a parasztgyermek tanításának reformgyakorlatát maga is kipróbálta (*Németh*, 1980, 1988. 21–25.).

Az oktatás anyaga eltér a korabeli tantárgyakra szabdalt gyakorlattól. Helyette átfogó egységek lesznek, tudománytömbök. Két-három hónapig foglalkoznak a diákok egy témával, mégpedig érdeklődésük és képességeik alapján csoportokba osztva. Utána egyfajta gyakorlati vizsga jön, ami a cserkészpróba-hoz hasonlítható. Az iskolatípusok Németh szerint a hatosztályos elemi követően a következők: ipari vagy mezőgazdasági szakképző iskola, értelmiségi (felsőfokú tanulmányokra felkészítő) szakközépiskola, adminisztratív feladatokra felkészítő, mezőgazdasági és ipari szakközépiskola. A hatosztályos középiskolában (tizenkét–tizennyolc éves kor között) a matematika, a természettudományok, a biológia, a történelem, az anyanyelv és idegen nyelv képviselik a tantárgycsoportokat. Mindegyik iskolatípusban ezek képezik a tananyagot, de differenciált módon. Az értelmiségi szakközépiskolában három év után két „tagozat” jelenik meg: nyelvtudományok és történelem. A tananyag feldolgozásában fontos szempont „a polcon tartott emlékezet” és a „berohanó tanulás” stratégiája, ebben szerepet kap a test és a szellem együttes nevelése, hogy a kertiskola lehetővé teszi, hogy lábra keljen az oktatás. Olyan képességet kell kialakítani, amelyek birtokában cselekvőképessé válik a fiatal (*Németh*, 1962. 178.). Jelentős szerepet kap a műhelymunka, a kert. Jó időben tanácsosnak tartja a reggeli időszakban a gyakorlati órákat (kertben, műhelyben), majd 10 órától következhet a kiemelt téma. Nyáron főként földműves munkának, télen pedig a műhelymunkának kell teret adni (*Németh*, 1945).

A tanítási tevékenységek tekintettel vannak a biológiai alapokra, a legfontosabb az érdeklődés felkeltése, amellyel be kell indítani az életerőt, mégpedig úgy, hogy egyben a diák elé kell tenni az új anyagot (nem porciózva, órákra, napokra tördelve). A diákok érdeklődését az is fokozza, hogy két-három havonta újabb csoportokba kerülnek, új társakkal együtt tanulnak. A tudás nem más mint műveltség, olyan áttekintő és ismeretszerző képesség, amelynek birtokosa képes „berohanni” és átlátni az egészet. A kert a rugalmas iskola metaforája (*Németh*, 1980. 170–174.).

Németh „kert-iskolájának” ideáját számos korabeli elmélet és gyakorlat befolyásolhatta. Módszertanilag a korszak oktatásában érvényre jutott a tanuló-csoportok kialakítása és a tanulói munkáltatás. Mindkettő jelen volt a magyar pedagógiai kultúrában, a reformpedagógia és a hivatalos oktatásügy egyaránt alkalmazta őket. Számos hasonlóságot vélhetünk felfedezni a Waldorf-pedagógiával (epocha, az idegen nyelv fontossága, a műhelymunka) s a H. Lietz által meghonosított vidéki nevelőotthonok (Landerziehungsheim) világával, amely további elődökhöz visz vissza. Köztük van a szintén orvos J. B. Basedow, a filantropizmus atyja, az angol J. Locke és Thomas Arnold nevelélmélete. A tanulói cselekvést támogató gondolatok J. Dewey Gyakorló Iskolájának és H. Parkhurstnek a szellemiségét idézik. A hazai reformiskolák között ott van Domokos Lászlóné Új Iskolája, Nemesné Müller Márta Cselekvés Iskolája. A modern pedagógia és pszichológia képviselőinek hatása könnyen kimutatható Németh László pedagógiai koncepciójának hátterében, köztük Jung, Spranger lélektana, Montessori, Lay, Binet, Piaget tevékenysége, Decroly, Claparede tanai, amelyekhez szerencsére Németh érzékenyen és alkotó módon nyúlt, ösztönzően és hatékonyan terjesztve ezeket (*Mészáros*, 1981, 1982; *Mészáros, Németh és Pukánszky*, 2001).

KERT-MAGYARORSZÁG ÉS MINŐSÉGSZOCIALIZMUS

Németh László a kapitalizmus, a tömegtermelés leküzdésének lehetséges módját a minőségi elv következetes érvényesítésében látta. A minőségi termelésre épül a minőségszocializmus. Az ország jövőjét a következő program alapján vázolta: szükség van a tervgazdálkodásra, amely szabályozza a termelést. A magántulajdon helyébe a munkabizomány lép, a birtokos (a munkaező) felelős a közösségnek. A bürokratizmus megfékezésére, az állami központosítás lazítására és mellérendelő jellegű új politikára van szükség. A kertészet, a minőség-földművelés és minőségipar (az alkotó munka) felszabadítja az ember nembeliségét, a minőségi élet, a kertek pedig elősegítik a lélek önmagára találását (*Németh*, 1940. 5–10.).

Németh korábban kifejtett javaslatait összegezve adja ki a 1940-ben, a *Minőség forradalma* című munkáját. Egy olyan harmadik utat ajánlott, amely se nem kommunizmus, se nem kapitalizmus. A szocializmus követelményeit oltja be a minőség forradalmába. Az új rendszer alapjait a tervgazdálkodás és a termelőszövetkezetek adják. A termelés az emberi kompetenciák teljes kibontakoztatását biztosító kertgazdálkodás és a minőségi kézművesipar keretei között folyik. A minőség forradalmához pedig egy újkonzervatív oktatási reformon keresztül vezet az út (*Németh*, 1940. 5–10.).

Németh a megoldást a hadseregben látja, amely a másfél éves képzés ideje alatt az ország fiataljainak javát kezében tartja. Ezt az időkeretet lehet kihasználni a második oktatás pótlására. A húsz év körüli fiataloknak háromféle képzésre van szükségük: a katonaira, amely megtanítja őket a fegyverforgatásra, a fegyelemre, a pontosságra, a tisztaságra. Majd a fiatalok munkás zászlóaljakban földekre, műhelyekbe, közmunkákra kerülnek. Szükség van a társas életet fejlesztésre, amit versenyekkel és önképzőkör lehet megoldani. Kutatni kell a tehetséges fiatalok után, ki kell őket válogatni, és külön támogatni a fejlődésüket. A műveltség olyan fokát kell elérni, hogy amikor visszamegy a fiatal a szülőfalujába, visszakívánkozzék azokba a helyi művelődési körökbe, amelyeket a hadsereg szervezne (*Németh*, 1940. 133–135.).

A minőségi munka, a földművelés színvonalának emelése lehetővé teszi a sikeres telepítést. A tömegtermelésről áttérnek a kert-termelésre. A munkás-hadseregben mutatott kiválóság alapján lehet a telepeseket kiválogatni. A munkahadsereg képes lesz arra is, hogy a munkanélküli értelmiséget felszívja, különösen a mérnököket, gazdászokat. A létrejövő új értelmiség, az érettségizett fiatalok terelődhetnek a belső gyarmatok, a vidék Magyarország felé. A hadsereg szorosabb kapcsolatba kerülhet a vidékkel, ami árnyalná a kaszárnyák embertelen mivoltát. Csak a képzett fiataloknak van esélyük arra, hogy sikeresen műveljék meg a földet. Németh szerint Magyarországon sok értelmes ember lappang, csak fel kell kutatni, agytrösztte kell őket szervezni, hogy a közéletben megfelelő szerepet játszhassanak (*Németh*, 1940. 146.). Németh reformtervezetében az új ember képzésének pedagógiai fokozatai a következők: az egyetemek, a műhelymunkával egybekötött szakképzés és a középiskolák. A fiatalok tanulását és a tehetséggondozást kollégiumoknak kell segíteniük, különösen a vidéki, paraszti származású gyerekek esetében. A tananyagban a nemzet önismeretét kell leképeznie, kitüntetett szerepet kell, hogy kapjon a magyar nyelv és irodalom, a földrajz és a történelem. Németh a természettudományos képzés fontosságát egyenrangúnak tartotta a humán tudományokéval (*Németh*, 1940. 160.).

Az idős Németh viszont különbséget tesz a *Tanú* cikkeiből szerkesztett és a cenzúrázott 1940-ben megjelent *A minőség forradalma* között. „Az én szocializmusom éppen abban különbözik a 19. századtól, hogy nemcsak a termelés, hanem az élet forradalma” – írta az 1989-es kötet előszavában (Németh, 1989, 8.). Németh mérleget vonva, több ponton árnyalja állításait, és némileg összhangba hozza azokat a Kádár-korszak szocialista világképével. Utal arra, hogy a kapitalizmus fejlődésének megítélésében hibásnak látszó következtetéseket vont le Ferdinand Fried könyve alapján. Németh szerint a kert mint gazdasági modell nem a gyárral szemben áll, a mezőgazdaságon pedig jóval többet ért, a hozzá kapcsolódó iparágakat is. Az intenzív mezőgazdaság a jövő szempontjából nélkülözhetetlen, egyre inkább a kert-modell felé tér ki, sőt az ipar sem vált olyan tömegiparrá, mint feltételezte. Írásainak értékelésekor kitér arra, hogy gondolatai több ponton találkoztak a falukutató mozgalom első megnyilvánulásaival, de ez korántsem jelentette, hogy egy átfogó, országos reform részét képezték. Távol nem maradhatott a mozgalomtól, hiszen fő kritikusként maga törte az utat számukra. A fő cél pedig alapvetően a parasztság földhöz juttatása volt. „Közben azonban elmúlt az a kor, amikor egy kis ország is megengedhette a fényűzést, hogy rendszert építsen magának.” Utolsó felszólításnak szánta a *Kisebbség*bencímű írását, a minőségiszocializmus eszméje pedig a németek elleni védekezés lehetősége maradt, amiben valami többlet-jót feltételezett annál, mint amit az oroszok hoznak. Az évek előrehaladtával, látva a háború veszélyét, a reform halogatásában a magyarság veszét érezte (Németh, 1989. 7–9.).

KERT-GONDOLAT ÉS A HARMADIKUTASSÁG

A 19. század közepétől főként német nyelvterületről kiinduló és a reformpedagógiával szoros összefüggést mutató életreform-mozgalom, alapvetően a modernizáció (az iparosodás, az urbanizáció és a szekularizáció kritikájával) lépett fel. A számos irányzatba torkolló szociális mozgalom a civilizációs betegségek leküzdését a természetközeli élet újbóli megteremtésével kívánta megvalósítani, anti-modern és modern törekvések keretein belül. Az irányzatok egy része az individuum gyógyulásának (vegetarianizmus, antialkoholizmus, nudizmus), mások a társadalom (a közösség) jobbá tételének igényével (kommunák, kertvárosi, telepítési, földreformmozgalmak) és vagy vallásos, újjavallásos irányzatok formájában (teozófia, antropozófia) lépnek fel (Krabbe, 1974; Krebs és Reulecke, 1998; Németh, 2005, 2006, 2014).

A kert-motívum jól illeszkedik az életreformhoz és a vele szoros kapcsolatban álló reformpedagógiához, amelyekben közös összekötő kapocsként jelenik meg a megmentés motívuma, a gyermeknek, a fiatalnak mint megmentőnek a tisztelete, a paradicsomi állapot (az éden, a kert, a falu, a földközösség segítségével), az originális, a természetes állapot elérése (Skiera, 2006). A meglévő viszonyok kritikája kapcsán a lehetséges megoldást az életreformerek szívesen látták egy lehetséges harmadikutas megoldásban. A Franz Oppenheimer (1864–1943) orvos, szociológus, nemzetgazdász által bevezetett fogalmak: „*Se kapitalizmus, se kommunizmus*” (1932), a „*Se így, se úgy. A harmadik út.*” (1933). Elméletének lényege, hogy bizonyos feltételek mellett (a demokrácia biztosításával) párosulva liberális elemekkel lehetséges a szocializmus. Elutasítja az anarchizmust és a forradalmi szocializmust. Az általa vázolt (ideális) állam képes olyan gyökeres átalakulásra, hogy megszűnnek az osztályok és az osztályérdekek. Oppenheimer a szociális piacgazdaság előfutárának tekinthető. Az életreform-mozgalom szempontjából fontos Oppenheimer előléte is, 1902-től a berlini (Schlachtenfeld városrészben) Új Közösség kommuna tagja, amely William Morris hívéként anarchista-kommunista tanokat vallva ös-kommunisztikus elvek alapján kívánt élni. Oppenheimer többek között a német Kertvárosi Társaság alapítója, 1909-ben pedig megalapítja a Német Szociológiai Társaságot. Oppenheimer részese volt a német életreform-mozgalomnak és nagy hatást gyakorolt annak fejlődésére⁵ (Oppenheimer, 1929).

Németh átfogó társadalmi reformja a magyarság életreformja is. Németh kert-gondolata a személyes élményeiből, az antik és a kortársak gondolkodók álláspontjaiból táplálkozik. Németh koncepciója kezdetben egy platóni ideális állam eszméjéhez hasonlított, amelyet idővel új tartalommal töltött meg: a valóság és az ideák között a helyes utat igyekezett megtalálni, amely számára a harmadikutaságot jelentette. Irányadóak voltak az ókori görög, a hellenisztikus és korai kereszténység által képviselt értékek, amelyeket saját korában veszélyeztetve érzett. Az európaiság megmentése az eltömegesedéstől napirenden volt Wittgenstein, Heidegger filozófiájában, miszerint a korábban eszményinek hitt értékek elvesztek, ezzel a létezés is megszűnt (Füzi, 2000. 7.). Németh több tanulmányában foglalkozott Oswald Spenglerrel és J. Ortega y Gasset filozófiájával. Spengler fő művének, *A Nyugat alkonyának* (1918, 1922) kultúra- és civilizációkritikája, a konzervatív forradalomról kifejtett tana erősen befolyásolták korának gondolkodását. Spengler felhívja a figyelmet arra, hogy a világváros és a vidék között áthidalhatatlan szakadék keletkezett. A létrejövő tömegkultúra

⁵ Oppenheimer, F.: *Mein wissenschaftlicher Weg*. <http://www.franz-oppenheimer.de/fo29a.htm>

(a tömegember) a régi, európai értékeket veszélyezteti, bár ezen eszmények már többnyire érvényüket veszítették. Spengler elméletének kiindulópontja volt a Nietzsche által jelzett értékválság, a megoldást az erős államhatalomban látta, de a náci monolit diktatúrát elutasította (Füzi, 2000. 7–9.). Spengler gondolkodásra készítette az európai értelmiséget, így Németh Lászlót is. Németh a klasszikus értékek feltétlen tisztelőjeként az értékválság (társadalmi és gazdasági válság) leküzdését a műveltségben látta. A magyarság sorsában jelenlévő úttévesztés leküzdésének alternatívája, a harmadik út gondolata a romantikus utópiák irányába vitte. Németh elkötelezett humanistaként lépett fel a régi értékek védelmében, bennük látta a nemzet megmentését, a vidék Magyarországnak felemelésében pedig a lehetséges kiutat. *Tanú* című egyszemélyes lapjának ötletét Ortegától vette, aki az *El Espectador*ban (Figyelő, Szemlélő) fejtette ki gondolatait. Németh nem „csak” figyelemfelkeltő akart lenni, sokkal inkább tanú: „*bizonyosságtevő, mindamellelt, ami örök, az az írás, az erkölcs*” (Csejtei, 1996. 79.). Németh Ortegától több filozófiai kategóriát vett át, és értelmezett a magyar valóságra, így kitüntetett szerepet kapott a minőségi-kisebbség fogalma, amelyet Németh „újnemességként” definiált. Spengler és Ortega gondolatai segítettek a korabeli értelmiségnek szembenézni saját küldetésükkel. Felszólították az intelligenciát arra, hogy újradefiniálják az európaiságot. Németh célja pedig folyamatosan az volt, hogy belebeszéljen a közéletbe, felrzza azt, figyelmeztessen a német veszélyre. Kétségtelenül a jövőt formálni kívánó Németh számára Ortega jelentette a szorosabb kötődést (Csejtei, 1996. 80–82.).

A személyes kertélményeket jelentették számára a gyermekkori nyári emlékek, Mezőszilason a nagyszülőknél, és az apósánál eltöltött hosszabb családi nyaralások a Dunakanyar közelében fekvő Sátorkőpusztán. A 200 holdas birtonkon folyó gazdálkodás megmutatta az írónak a földművelés szépségét. A népi írók hatására, 1935-ben villáját felajánlja, hogy nyissanak benne népiskolát a parasztyerekeknek, amit a hatóság nem engedélyezett. Később anyagilag támogatta a hódmezővásárhelyi gimnáziumban a szegény származású parasztyerekek tanulását. 1946-ban külön engedéllyel, a hódmezővásárhelyi gimnáziumban több tantárgyat is tanított, ahol reformpedagógiai elképzeléseit és a vidéki életet is kipróbálhatta. Debrecenben, a Bocskay-kertben egy szőlőkertet vásárolt, itt szeretett volna egy kolóniát alapítani, ami a háború miatt nem került megvalósításra. Rövid ideig a háború alatt és után lakott vidéken. Idősebb korban a Tihanyi-félszigeten élvezte a balatoni táj szépségét, szívesen töltötte nyaralójában, Sajkodon az időt (Tóbiás, 2001).

KERTVÁROS ÉS KERT-MAGYARORSZÁG

A kert fontos szimbóluma (paradicsom, éden, gyermekkert) és terepe lesz a reformpedagógiával szorosan összefonódó életreform-mozgalomnak. A kert gondolat köré épül számos kezdeményezés, mint például a kertvárosi mozgalom, a földreform, a telepítési mozgalom, a kert mint a szabadidő eltöltésének és a gyógyulásnak a színtere (Schrebergarten),⁶ a kommunák földközösségei, a szabad gazdálkodás hívei, a termelőközösségek. De idesorolhatjuk a reformiskolákat és gyakorló iskolákat, amelyekben kitüntetett helyet kapott a kerti munka, a pavilon, a gazdálkodás, a zöldség-, a gyógynövény-, a gyümölcsstermesztés (Jéna, Hamburg, vidéki nevelőotthonok).

A vidék, a táj, általában a természetnek, a mezőgazdaság szerepének hangsúlyozása az iparosodás előrehaladtával egyre nagyobb szerepet kapott. A vidék és a nagyvárosi élet közötti különbség áthidalására, az önfenntartás és a nagyvárosi környezeti ártalmak megszüntetésének céljával születik meg a kertvárosi gondolat. A brit Ebenezer Howard (1850–1928) dolgozta ki a szociális reformmal egybekötött kertváros tervét, amelyről 1898-ban jelent meg első műve. Az 1902-es második kiadás címe *Garden Cities of To-morrow* (A jövő kertvárosai). Howarddal szinte azonos időben, 1896-ban jelentkezett a német Theodor Fritsch (1852–1933) *Die Stadt der Zukunft* (A jövő városa) című munkájával.⁷ Howard nem elővárosnak, hanem központi városnak tekinti az általa megálmodott „zöld várost” (ellentétben a német Fritschsel). A várost zöld körgyűrű (radiális-koncentrikus modell) veszi körbe, ezen helyezkednek el a kertvárosok. Diagonálisan utak és tömegközlekedés köti össze őket a központi várossal, amelynek kb. 58 000 lakosa van, a kertvárosok lakóinak száma pedig kb. 32 000. Ám éppúgy ellátottak iparral és kulturális lehetőségekkel. A „Central Park”-szerű elképzelés szerint minden településnek van Kristálypalotája, amely a kulturális élet központja. Az ipari övezet a külső gyűrűn kívül helyezkedik el. A spekulációk elkerülése végett a kertvárosok telek- és földállománya szövetkezeti tulajdont képez.

⁶ D. G. Moritz Schreber (1808–1861): Orvos és a (fény, levegő, nap, mozgás elemeit egyesítő) mozgásterápia megalapozója. A Schreber-kultusz kialakításában a lipcei iskolaigazgató, E. I. Hausschild működött közre. A Schreberrel elnevezett téren a lipcei Johanna parkban az első virágágyásokat 1865-ben H. K. Gesell ültette.

⁷ Th. Fritsch a német antiszemitizmus egyik vezéralakja volt, 1890-ben az Antiszemita Néppárt alapító tagjai között van. A völkisch gondolatokból táplálkozó jövő városáról szóló elméletével (plágium gyanúja E. Howarddal) jelentős hatást gyakorolt a német kertvárosi és telepítési mozgalomra. Előképként szolgált a brandenburgi *Heimland*- és a berlini *Eden*-kolóniák számára. Utóbbi pedig nagy hatást gyakorolt a Monte Veritára, a művészvilág legnépszerűbb kommunájára. <https://www.dhm.de/lemo/biografie/theodor-fritsch>.

A bevételek a közösségi kasszába folynának, és a bérleti díjakat alacsonyan kell tartani. Howard a vidék és a város ellentétét kívánta feloldani a kertvárossal, amit ő Town-Countrynek (Város-vidék) nevezett. Konceptióját így megkülönbözteti a város szélén épített kertvárostól, amelynek gyakorlata már korábban is kialakult a villanegyedek formájában. Az általa megálmodott „zöld város” pontosabb elnevezése: „város a tájban”. Angliában, 1903-ban kezdik el Letchworthben megépíteni az első Howard-féle modellt, ám neki a későbbi észak-londoni Welwyn (1920) jobban tetszett, ahol maga is élt. Howard kertváros-konceptiója nagy hatást gyakorolt az első világháború utáni elővárosi építészetre hazájában és külföldön, különösen az USA-ban a szuburbánus visszatelepítési programra a harmincas években. Howard szociális reformmal egybekötött elképzelése Németországban a berlini Hellerauban (1912) valósult meg, amelyről ő maga is elismerőleg nyilatkozott, sőt kiemelte, hogy a németek kertvárosi, ipari komplexumai sokkal szebbek, mint az angoloké (*Reps*, 2016).⁸

Számos előfutára van a „kertvárosi gondolatnak”, sokféle céllal és különböző személyek (művészek, írók, orvosok, filantróp jótétevő amatőrök, építészek, tanárok) által támogatva, szoros párhuzamban a különböző társadalmi utópiákkal. Az ember, az élet, a humanitás, a vidék, a föld megmentésének a gondolata régóta visszatérő motívum.

A kapitalista jótétevők a munkaerő tökéletes kihasználásának a reményében törődtek dolgozóik egészségével, lakás- és életkörülményeik, iskoláztatásuk alakulásával. Nem véletlen, hogy az első munkáskolónia építése az ausburgi Fugger család nevéhez fűződik, amely egyben a világ első (1521-ben alapított), szociális alapon létrehozott és ma is működő települése: a Fuggerei (*Balázs és Köves*, 2014. 31.).⁹ Másik ismert példa az 1906-ban, a Krupp család kezdeményezésére, Essenben létrehozott első német kertváros, a Margarethenhöhe. Magyar példaként említhető az óbudai Gázgyár lakótelepének a kialakítása, amelynek építése 1913-ban kezdődött, a belső lakótelep (a gázgyári tisztviselők lakóhelye) tervezője Reich Kálmán, míg a külső munkástelepé Balogh Lóránd. Mindkét település a korabeli viszonyokhoz képest jól felszerelt, vezetékes vízzel, gázzal, angol WC-vel ellátott otthonokat biztosított. A tisztviselőtelei lakásokhoz fürdőszoba is tartozott, és igényesebb építőanyagokat használtak. A kiszolgáló létesítményekkel együtt lakóteleppé, életközösségé alakult a telep (*Balázs és Köves*, 2014. 28.).

E. Howard filantróp egyéni iniciátorként (nem is építészként) álmodta meg kertvárosát, amit majd építési vállalkozók kiviteleznek. De megjelennek majd az

⁸ <http://urbanplanning.library.cornell.edu/DOCS/howard.htm>

⁹ <http://www.fugger.de/geschichte.html>

építészek is, például Jan Wils (1891–1972), aki Hágában 1921-re Papaverhof néven építi fel a maga kertvárosát, amely szintén a mai napig eredeti formában működik. A patkó alakot képző házak tervezésekor a szociális gondolat és a „De Stijl” holland művészeti társulás érezte hatását (*Balázs és Köves*, 2014. 31.).

A kertváros építésének kezdeményezője lehet, maga a város, a kormány. Ez a gyakorlat érvényesült a budapesti, Wekerle-telep esetében, amely nevét az építést tényleges támogatójáról, Wekerle Sándor miniszterelnökről kapta. A terjeszkedő Budapest munkásainak alkotott életteret Fleischl Róbert építész, aki a kormány által kiírt pályázaton nyertesként, családi házakat (iker- és sorházakat, bérházakat, csoportosított házakat és garzonházakat tervezett. A közösségi és a zöld gondolat mellett (közel 50 000 fát ültettek el, köztük 16 000 gyümölcsfát és ribizlibokrot) fontos szerepet kapott a népoktatás biztosítása. A főtér tervezésének jogát Kós Károly építész nyerte el, nevéhez fűződik több épület mellett a keleti (ma Kós-) kapu.¹⁰

A településreform sajátos modelljét dolgozta ki az osztrák Ehrhard Bartsch (1895–1960) antropozófus-mezőgazdász. Először valósította meg a biodinamikus elveken alapuló, önfenntartó gazdálkodást Rudolf Steiner tanai alapján 1927-től a brandenburgi Hof Marienhöfe nevű birtokon. Kezdetben a náci rezsim is érdeklődött munkája iránt, de 1941-től letartóztatták. A háború után Karintiában, a Wurzerhof-birtokon folytatja gazdálkodási kísérletét (*Koepf*, 2016).¹¹ A másik jellegzetes gazdasági koncepció a svájci, J. Silvio Gesell (1862–1930) szabad-gazdálkodási modellje, amely a szabad pénz, szabad föld és szabad valuta hármasságát hirdeti. Gesell az állam kezébe adja a „szabad pénz (papírpénz)” fölötti ellenőrzés jogát, így kívánja a spekulációt, az inflációt kiküszöbölni. A föld a természet része, nem az ember tulajdona, hanem az államé, tehát szabad föld (*Farkas*, 1999). Több próbálkozás követi tanait Németországban, Ausztriában és Svájcban, köztük a legtöbbet emlegetett az osztrák wörgli modell. A ma Villa Gesellként ismert argentin fürdőhely a fia telepítési programjából nőtte ki magát. 1931-ben Carlos Gesell a Buenos Aires melletti dűnéket kívánta fenyővel beültetni, majd a fából gyermekbútort készíteni. Botanikai kísérlete eredménytelen maradt, a telepet tíz év után átalakította üdülőfaluvá, ami a mai napig létezik.¹²

A korai elődök között jól ismert az író L. Ny. Tolsztoj (1928–1910), akinek Jasznaia Poljana-i birtokán megvalósított reformjai (fenyőerdő telepítése, iskola a parasztyereknek, földreform, új vallás) széles körben találtak hívekre (*Laiczius*,

¹⁰ http://wekerletelep.hu/ismerkedes-a-wekerleteleppel/epites_tortenet/

¹¹ <http://biographien.kulturimpuls.org/detail.php?id=39> (Herbert H. Koepf)

¹² <http://www.silvio-gesell.de/villa-gesell.html>

1928).¹³ Tolsztoj nagy példaképe Németh Lászlónak is. A gyógyítás, a megváltás, a megmentés elemei egyaránt jelen vannak mindkettőjüknél.

A felsorolt példák jelzik, hogy az művészek, az írók, orvosok hasonlóan Németh Lászlóhoz, felelősen gondolkodtak koruk társadalmáról, válaszokat kerestek a modernitás kihívásaira. Az élhető élet reményében született megoldási alternatíváik sok hasonlóságot mutatnak, de sok esetben magukon viselik a nemzeti sajátosságokat is. Németh László nem egyszerűen kertvárosban, hanem Kertmagyarországban gondolkodott. Kiterjesztette a kert fogalmát az egész országra. A minőség vezérelte ember- és életreformja egyesíteni akarta a műveltséget és a minőségi termelést. A minőségiszocializmus képes magában foglalni a rendet és a szabadságot, mert értéken alapul (*Füzi*, 2000. 9–12.).

ÖSSZEZÉS

Németh László a társadalmi betegségek feltárásában és gyógyításában a precíz diagnózis felállítása után receptet írt a magyarság bajaira. Németh nem akart politizálni, de közvetve tenni akart az országért. Németh időskori önértékelésben, negyvenéves alkotói múltját összegezve úgy vélekedett, hogy eszméivel sikerült a magyar értelmiség általános közérzetébe beleszólnia (*Németh*, 1965).

Németh Kertmagyarország-konceptiójában a korabeli magyar viszonyok átalakítását a fiatalok nevelésével akarta megkezdeni. A minőségi nevelés és a minőségi munka megvalósításával a vidék Magyarországot kívánta megmenteni és beemelni a nemzetbe. Pedagógiai reformjaival széles körű művelődési reformot akart, amelyet egyébként a hivatalos oktatáspolitikai napirenden tartott, így azok motorja, de bírálója is volt. A Kertmagyarország-gondolat két célt tűzött maga elé: megőrizni az ország agrárjellegét, középpontba helyezve a vidéket, a kisparaszti birtokon történő termelést, másrészt földreformot sürgetni. Németh látva a külső veszélyt, nem kerülte meg a szomszédos népekkel való együttélés problémáját, a határon túli magyarság kérdését. A közép-európaiság kapcsán a Kárpát-medence lakóinak összefogását, az itt lakók konföderációját, a „tejtésztvériség” megvalósítását javasolta. 1935-ös *Magyarság és Európa* című munkájában azt ajánlotta, hogy egymás kultúrájának kölcsönös megismerésére és a másoknak való példamutatásra kell törekedni (*Németh*, 1935, 1939, 1940/1989).

Az első világháborút követő kényszerpálya, a Trianon-trauma, a gazdasági világválság majd a fokozódó jobboldali radikalizálódás folyamatosan sarkallta

¹³ <http://epa.oszk.hu/00000/00022/00451/14091.htm>

az értelmiséget arra, hogy számot adjon a múlttól, és kiutat mutasson a jövő nemzedékének. A két világháború közötti korszak pedagógiai gondolkodásában egyrészt erősen jelen volt a haladást és felzárkózást vagy a sajátos nemzeti utat biztosító reformok, másrészt az állami gondoskodás igénye. Németh annak a reformnemzedéknek a tagja, amely önmagára a kritikus és a katalizátor szerepet osztotta. A magyarság jövőjéért érzett felelősség nagy készítőerő volt. Maga Németh László mondja ki: harmadikutassága a szellemi védekezés eszköze volt, a nép, a parasztság, a földművelés megmentésének egy lehetséges, ám utópikus terve. Németh a pedagógia eszközeihez nyúlva olyan nevelési gondolatokat, reformterveket fogalmaz meg, amelyek napirenden tartották a reformpedagógiát, ösztönösen becsempészték az életreform-mozgalom elemeit. Óriási szellemi hagyatékának alapját képezte páratlan műveltsége, olvasottsága, érzékenysége és alkotói zsenialitása. Életműve ma is jó terepet biztosít az újraolvasáshoz, újragondoláshoz. A pedagógus Németh László ugyan főként halála után kapott némi méltatást, ám a pedagógia osztozik Németh Lászlón az irodalom- és a történelemtudománnyal. Az életreform-mozgalom szempontjából alkotása nem került még kielégítő elemzésre (Vincze, 2010. 2012).

Németh arra készítette a magyar szellemi élet képviselőit, hogy állást foglaljanak, hogy saját pozíciójuk védelmében csoportosulásokat hozzanak létre, terveket készítsenek. Összeütközéseik során gyakran szembetalálták magukat a kormány által képviselt hivatalos állásponttal, aktívan kritizálták egymást is, gyakran löktek félre olyanokat, akik nem megfelelően azonosultak a magyarság problematikájával. Ebben a szellemi párbajban a nevelés egy olyan eszköznek bizonyult, amely az egyén személyiségének fejlesztésével a társadalmi problémák megoldását remélte, az egyénen keresztül megvalósíthatónak látta a közösség, a társadalom jobbá tételét. Németh bízott egy Harmadik Magyarországgban, egy Új Nemzedékben, amely békés eszközökkel, erőszak (forradalom) nélkül jöhet létre, és a kapitalizmus okozta elhajlásokat is elkerülhetővé teszi. Úgy látta, a neveléssel a nemzet megmenthető, de ehhez program kell, amit ő adott.

FELHASZNÁLT FORRÁSOK

Németh László (1940): *A minőség forradalma*. Magyar Élet Mozgalom, Budapest.

Németh László (1945): *A tanügy rendezése*. Sarló, Budapest.

Németh László (1962): *Lányaim*. Magvető, Budapest.

- Németh László (1965): *Negyven év. Tájékoztató pályámról és munkásságomról*. Online. MEK. OSZK, Budapest. <http://mek.oszk.hu/01000/01012/01012.htm> (Letöltés ideje: 2016. 12. 01.)
- Németh László (1974): *Sajkódi esték*. Magvető Könyvkiadó – Szépirodalmi Kiadó, Budapest.
- Németh László (1980): *Pedagógiai írások*. Kriterion Könyvkiadó, Bukarest.
- Németh László (1988): *Négy könyv*. Tudománytörténeti munkák. Válogatta és szerkesztette Németh Judit. Sajtó alá rendezte Vekkerdi László. Szépirodalmi Könyvkiadó, Budapest.
- Németh László (1989): *Sorskérdések*. Magvető Kiadó, Budapest.
- Oppenheimer, F. (1929/1990): *Der Staat*. 3. überarbeiteten Auflage von 1929, Seitenzählung nach dem Neudruck, Libertad Verlag, Berlin. <http://www.franz-oppenheimer.de/staat0.htm> (Letöltés ideje: 2016. 12. 01.)

FELHASZNÁLT IRODALOM

- Csejtei Dezső (1996): Nyílvessző és kör: Ortega y Gasset és Spengler hatása Németh László gondolkodására. *Tiszatáj*, **49**. 3. 74–83. www.lib.jgytf.-szeged.hu/folyoiratok/tiszataj/96-03/csejtej.pdf (Letöltés ideje: 2016. 12. 01.)
- Farkas, R. (1990): Zur Geschichte der Gartenbewegung im deutschsprachigen Raum. *Berichte der Bayerischen Akademie für Naturschutz und Landschaftspflege*, **23**, 133–143. http://www.zobodat.at/pdf/Ber-Bayer-Akad-f-Natursch-u-Landschaftspfl_23_0133-0143.pdf (Letöltés ideje: 2016. 12. 01.)
- Gombos Gyula. (1990): *A harmadik út*. Püski Kiadó, Budapest.
- Koepf, H. H.: *Ehrhard Bartsch*. Forschungsstelle Kulturimpuls. Biographien Dokumentation. Online. <http://biographien.kulturimpuls.org/detail.php?&id=39> (Letöltés ideje: 2016. 12. 01.)
- Krabbe, W., R. (1974): *Gesellschaftsreform durch Lebensreform*. Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen.
- Krebs, D. – Reulecke, J. (1998) (szerk.): *Handbuch der deutschen Reformbewegungen, 1880–1933*. Peter Hammer Verlag, Wuppertal.
- Mészáros István, Németh András és Pukánszky Béla (2001): *Bevezetés a pedagógiai és az iskoláztatás történetébe*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Monostori Imre. (2010): A Németh László-i gondolkodás érvényességéről. *Hitel*, **24**. 4. 93–99.

- Monostori Imre (2011): Német László „organizátori” szerepei és a Tanú. *Irodalomismeret*, **21**. 1. Online http://www.irodalomismeret.hu/files/2011_1/tanulmany/monostori_imre.pdf (Letöltés ideje: 2016. 12. 01.)
- Monostori Imre (2016): *Németh László életrajz*. Digitális Irodalmi Akadémia. PIM, Budapest. Online <https://pim.hu/hu/dia/dia-tagjai/nemeth-laszlo#eletrajz> (Letöltés ideje: 2016. 12. 01.)
- N. Horváth Béla (2007): A népies-urbánus vitáról. In Szegedi Maszák Mihály és Veres András (szerk.): *A magyar irodalom története III*. Gondolat Kiadó, Budapest. 245–262.
- Németh András (2005): Reformpedagógia és életreform. *Iskolakultúra*, **15**. 2. 3–4.
- Németh, A. (2006): Die Lebensreform und ihre pädagogische Rezeption in Ungarn: Lebensreform und Bildungsreform. In Skiera, E., Németh, A. und Mikonya, Gy. (szerk.): *Reformpädagogik und Lebensreform in Mitteleuropa – Ursprünge, Ausprägung und Richtungen, länderspezifische Entwicklungstendenzen*. Gondolat Kiadó, Budapest. 58–89.
- Németh András (2014): Életreform kommunák és a reformpedagógia – recepció folyamatok a 20. század első felében. In Németh András, Pukánszky Béla és Pirka Veronika (szerk.): *Továbbélő utópiák – reformpedagógia és életreform a 20. század első felében*. Gondolat Kiadó, Budapest. 22–60.
- Skiera, E. (2006): Über den Zusammenhang von Lebensreform und Reformpädagogik. In Skiera, E. – Németh, A. – Mikonya, Gy. (szerk.): *Reformpädagogik und Lebensreform in Mitteleuropa – Ursprünge, Ausprägung und Richtungen, länderspezifische Entwicklungstendenzen*. Gondolat Kiadó, Budapest. 22–48.
- Tóbiás Áron (2001): Édenkert-teremtő álmok. Németh László reálutópiái. *Ökotáj*, **20**. 27–28. online. <http://www.okotaj.hu/szamok/27-28/auton2.html> (Letöltés ideje: 2016. 12. 01.)
- Vincze Beatrix (2010): Harmadikutas kiútkeresési kísérletek a két világháború közötti Magyarországon. Szabó Dezső: „Az elsodort falu” és Németh László: „A minőség forradalma”. In Kozma Tamás és Perjés István (szerk.): *Új kutatások a neveléstudományokban. 2009*. Aula Kiadó, Budapest. 297–310.
- Vincze, B. (2012): Reformpädagogik und Erziehung der Nation zwischen den zwei Weltkriegen in Ungarn. *Theorie und Praxis von Pädagogik*, **3**. 2. 29–39.



ISBN 978-963-284-855-6



9 789632 848556