



NEVELÉSTÖRTÉNET

NEVELÉSTÖRTÉNET



NEVELÉSTÖRTÉNET

A KODOLÁNYI JÁNOS FŐISKOLA (SZÉKESFEHÉRVÁR) FOLYÓIRATA

Felelős kiadó:

SZABÓ PÉTER rektor

Szerkesztőbizottság:

SZABÓ PÉTER, a szerkesztőbizottság elnöke
AMBRUSNÉ KÉRI KATALIN (Pécs), CSURGAI-HORVÁTH JÓZSEF (Székesfehérvár),
GLAVANOVICS ANDREA (Székesfehérvár), KELEMEN ELEMÉR (Budapest),
KOVÁTS-NÉMETH MÁRIA (Győr), KURUCZ RÓZSA (Szekszárd), LIPCSEI IMRE (Szarvas),
MOLNÁR BÉLA (Szombathely), SIMÁNDI IRÉN (Budapest), UGRAI JÁNOS (Miskolc),
VENTEL GYÖRGY (Nyíregyháza)

Szakmai támogató:

MTA Veszprémi Területi Bizottság Neveléstudományi Szakbizottság
Neveléstörténeti Munkabizottsága

Főszerkesztő:

TÖLGYESI JÓZSEF

A szerkesztőség munkatársai:

BESSENYEI JÁNOS technikai szerkesztő
B. HORVÁTH ELVIRA

Szerkesztőség:

Kodolányi János Főiskola
8000 Székesfehérvár, Fürdő u. 1.
30-600-9186
tolgyesijdr@gmail.com

HU ISSN 1785-5519

TARTALOMJEGYZÉK

A szerkesztő jegyzete	5
Tanulmányok	7
<i>Tóth Dorina Anna</i> : Tanítók a fronton, tanítók otthon. Az első világháború mikrotörténeti megközelítésben	7
<i>Zita Veit</i> : Hapsburg translational. An analysis of literary translations as cultural products.....	31
<i>Kovács Krisztina</i> : Die Wirkung der Lebensreform und pädagogischen Reformbewegungen in dem Schulgesundheitswesen	40
<i>Edvard Protner</i> : Volkshullesebuch als Mittel der Etablierung der herbartianistischen Pädagogik in Slowenien.....	54
<i>Ugrai János</i> : Die protestantische Peregrination und die Verbreitung der aufgeklärten pädagogischen Ideen in Nordost-Ungarn	64
<i>Gécziné Laskai Judit</i> : Néprajzi ismerettartalmak a Nemzeti Alaptanterv- struktúrában.....	74
<i>Horváth H. Attila</i> : Informális tanulás Kispesten és Pestszentlőrincen a két világháború között.....	87
<i>Füle Sándor</i> : A magyar cserkészmozgalom fejlődésének története (1912-1948).....	106
<i>Paksi László</i> : Református nevelés a két világháború között Szabó Magda regényei tükrében	117
<i>Pornói Imre</i> : „Jogok írva és élve.” Az I. világháborút lezáró békeszerződések kötelezettségei az oktatás területén és teljesítésük a '20-as, '30-as években.....	131
Közlemények	147
<i>Molnár Károly</i> : Teleki Géza és Keresztury Dezső a Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium élén (1944-1946)	147
<i>Szabó Róbert</i> : The forming of Health tourism specialisation in the teaching supply of Szolnok College-Business Faculty.....	154
Konferencia	162
<i>Balog Beáta</i> : Pedagoghistoria, antropológia és orkesztika egy térben Németh András professzor tiszteletére	162
Könyvismertetések	165
Baska Gabriella és Hegedűs Judit (szerk.): Égi iskolák, földi műhelyek. Tanulmányok a 65 éves Németh András tiszteletére (<i>Balog Beáta</i>).....	165
Hermann István (szerk.): Magyarország levéltárai (<i>Somfai Balázs</i>).....	168
Donáth Péter (szerk.): Filozófia-Művelődés-Történet 2015 (<i>Dúzs Miklós</i>)	171

E SZÁMUNK SZERZŐI

*A *-gal jelölt szerzők tanulmánya 2007-ben Fürstenfeldben (Ausztria) a II., a **-gal jelölteké 2009-ben a IV. Nemzetközi Neveléstörténeti Konferencián hangzott el. A szerzők beosztása, munkahelye az akkori helyzetüknek megfelelően jelölve.*

Balog Beáta ösztöndíjas PhD-hallgató, Eötvös Loránd Tudományegyetem PPK Neveléstudományi Intézet Neveléstudományi Doktori Iskola – Történeti-Elméleti és Összehasonlító Kutatócsoport, Budapest; *Dúzs Miklós* tanársegéd, Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Kar, Budapest; ***Edvard Protner* professzor, Maribori Egyetem, Maribor (Szlovénia); **Füle Sándor* főiskolai tanár, Budapest; *Horváth H. Attila* egyetemi docens Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Budapest; *Gécziné Laskai Judit* adjunktus, Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Kar Vizuális Nevelés Tanszék, Budapest; ***Kovács Krisztina* főiskolai tanársegéd, Szent István Egyetem Pedagógiai Kar Neveléstudományi Intézet, Szarvas; *Molnár Károly* főiskolai docens, történész, Szombathely; *Paksi László* tanár, Tihany; *Pornói Imre* főiskolai tanár, Nyíregyházi Főiskola, Nyíregyháza; *Somfai Balázs* főlevéltáros, Veszprém Megyei Levéltár, Veszprém; **Szabó Róbert* főiskolai tanársegéd, Szolnoki Főiskola, Szolnok; *Tóth Dorina Anna* PhD-hallgató, Debreceni Egyetem BTK Nevelés- és Művelődéstudományi Doktori Iskola, Debrecen; *Tölgyesi József* főiskolai docens, Kodolányi János Főiskola, Székesfehérvár; ***Ugrai János* adjunktus, Miskolci Egyetem, Miskolc; ***Zita Veit* lektor, PhD-hallgató, Karl-Franzus Egyetem Fordítástudományi Tanszék, Graz (Ausztria).

Címlapkép:

Ruszin iskola belső tere Kárpátalján a 19-20. század fordulóján

A borítót és a kötetet tervezte:

Bessenyei János

Nyomdai kivitelezés:

Alto Nyomda Kft., Székesfehérvár

A szerkesztő jegyzete

Szabó Péter, mint e folyóirat kiadója és a szerkesztőbizottság elnöke – miután megköszönte az eddigi szerkesztőbizottsági tagok szakmai közreműködését –, új szerkesztőbizottság létrehozásáról döntött. Ez természetesen nem érinti a lap struktúráját vagy a tartalmi koncepcióját, de mindenképpen figyelemre méltó az a szándék, hogy az új tagok által szélesebb kitekintésre nyíljon lehetőség a neveléstörténet-kutatás eredményei feltárásában, bemutatásában, és segítsék a folyóirat szerzői köre bővítését olyan új személyekkel, akik publikációs munkássága az utóbbi években, évtizedben tette őket ismertté a szakmai-tudományos térben.

* * *

E lapszám tíz tanulmányt tartalmaz, olyanokat, amelyekből néhány korábbi nemzetközi neveléstörténeti konferenciákon hangzott el, mások pedig az aktuális évfordulók és/vagy kutatások írásos megjelenítései.

Az I. világháborús időszak tanító-sorsai kevésbé kutatott területe a neveléstörténetnek. Tóth Dorina Anna tanulmánya általánosításra is alkalmas: a tanítók hogyan élték meg a tanulóiktól, a családtól való távollétet. Feldolgozása mintaértékű.

A következő négy tanulmány konferencia-előadásként hangzott el. Zita Veit az irodalmi fordítások, mint kulturális termékek elemzéséről írt, Kovács Krisztina az életreform-mozgalomnak az iskola-egészségügyre történt hatását vizsgálta, Edvard Protner azt mutatja be, hogy a herbarti tanok hogyan és milyen mértékben hatottak Szlovénia pedagógiájára, és ezek hogyan jelentek meg a népiskolai tankönyvekben, Ugrai János arról értekezett, hogy a protestáns peregrináció révén a felvilágosodás pedagógiája hogyan hatott Magyarországon északkeleti térségében.

A Nemzeti Alaptantervben jelentős helyet kapott a néprajzi ismerettartalom. Gécziné Laskai Judit ennek a tantervben történt megjelenését vizsgálta. Horváth H. Attila interdiszciplináris témája különleges elemzésre adott lehetőséget: a környezet, a család hogyan befolyásolta két neves labdarúgó sportkarrierjét. Füle Sándor a cserkészmozgalom története áttekintését írta meg, amelyben néhány új vizsgálati szempontra is felhívta a figyelmet. A több éven át tanárként is működött Szabó Magda regényei pedagógiai szempontból számos elemzésre adnak lehetőséget. Paksi László írásában az ezekben megnyilvánuló református nőnevelés gyakorlatát mutatja be. Pornói Imre tanulmánya szintén az I. világháború időszakába vezeti az olvasót: arról ír, hogy a békeszerződésekben meghatározott, az oktatás területére vonatkozó előírásokat hogyan szabotálták el az utódállamok.

Molnár Károly írásában két – rövid ideig működött, de nagy hatású – miniszterünk (Teleki Géza, Keresztury Dezső) munkásságát mutatja be, egyben azokat a párhuzamokat és a különbségeket, amelyek korjelzői a lehetőségeiknek és a

küzdemeiknek is a politikai térben. Szabó Róbert a turizmus főiskolai oktatásáról írt szintén interdiszciplináris megközelítésben.

A Németh András tiszteletére készült tanulmánykötetet Baska Gabriella és Hegedűs Judit szerkesztették. A recenzens (Balog Beáta) széles körű áttekintést ad a számos témát körüljáró tanulmányokról, amelyekben a közös ismérv az, hogy a Németh András köré szerveződött kutatók és kutatójelöltek releváns bázisból építkeztek. Külön figyelemre méltóak Mészáros István professzor sorai, amelyekkel az utódprofesszort köszöntötte.

Somfai Balázs a legutóbbi, a hazai levéltárakat bemutató kötetet ismerteti, úgy, hogy ez – kitekintésével, szempontjaival – minta lehet a hasonló kiadványokról szóló recenziók elkészítéséhez.

A Donáth Péter szerkesztette tanulmánykötetet, amely több témakört ölel fel, Dúzs Miklós ismerteti igen körültekintő szakmai megközelítéssel. Ez (is) egyike azoknak a recenzióknak, amelyekből az olvasók, a tanulmányokban elmélyedni kívánók célzottan kaphatnak információkat arról, miért érdemes belelapozni e kötetbe és ezeket (esetleg) hasznosítani a saját munkájukban.

TANULMÁNYOK

Tanítók a fronton, tanítók otthon Az első világháború mikrotörténeti megközelítésben

TÓTH DORINA

Bevezetés

Egyetemi tanulmányaim alatt került a neveléstörténet az érdeklődésem fókuszába. Előző kutatásomban három Borsod-Abaúj-Zemplén megyei sváb iskola történetét vizsgáltam, így mélyebb betekintést szereztem a 19-20. századi (egyházi) népiskolák világába. E kutatás során találtam meg az egyik iskolában tanító Terebessy László leveleit. Ezekben arra kérte a plébánost 1915 októberében, hogy mentse fel őt a katonai szolgálat alól. Terebessy levelezése külön fejezetét alkotja a dolgozatnak, hiszen Terebessy élete és magatartása egy viszonylag speciális példája az első világháború alatt dolgozó tanítóknak.

A dolgozat további fejezeteiben olyan tanítókról számolok be, akik hosszabb ideig részt vettek a háborúban. Olykor-olykor meghökkentő élményekről, hazafiasságról és hazafiakról, a fronton történő helytállásról szólok. Írok azokról a hősookról is, akik az országban maradván tanították és nevelték a következő nemzedéket. Azt vizsgáltam, hogy a tanítói hitvallás, ethosz szerint cselekedtek-e a fronton? Miben nyilvánult meg a harctéren ez az ethosz, a „tanítói” mivolt? Továbbá, hogyan vélekedtek a tanítók a tanításról a háború idején, a katonatanítók valamilyen módon tartották-e a kapcsolatot az iskolájukkal, a diákokkal? Érdekes volt megfigyelni azt is, hogyan viszonyultak egymáshoz az itthon maradó és a harcoló tanítók.

Kutatásom a sárospataki Római Katolikus Egyházi Gyűjteményben (RKEGY), a Borsod-Abaúj-Zemplén megyei Levéltár Sátoraljaújhelyi Fióklevéltárában, a sárospataki Református Kollégium Tudományos Gyűjteményében, a Debreceni Egyetem Egyetemi és Nemzeti Könyvtár Folyóirat-olvasó és Bölcsészettudományi Kutatóteremben végeztem. A felhasznált folyóiratok között van vidéki sajtótermék, országos lap, ám az ezekben közölt levelek, beszámolók és visszaemlékezések mégis egységes, s egyben hiteles képet adnak a katonáskodó néptanítókról. A Zalai Közlöny 54. évfolyamában találtam releváns cikkeket katonáskodó tanítókról. A Néptanítók Lapjának 47-51. évfolyamait vizsgáltam, ezek 1914. és 1918. között jelentek meg. Tartalomelemzés alá összesen 34 cikket vontam a Néptanítók Lapjából: 7 cikket a 47. évfolyamból, 11 cikket a 48. évfolyamból, 9 cikket a 49. évfolyamból, 6 cikket az 50. évfolyamból és 1 cikket az 51. évfolyamból. Ezekben tipikusan a háborús eseményekről írnak, és ahhoz köthetőek, illetve egy-egy katonai levél is szerepel közöttük.

Vizsgáltam továbbá a vallás- és közoktatásügyi miniszter jelentéseit 1914-től 1918-ig. A besorozások és a helyettesítések körüli statisztikák fő forrásai ezek a jelentések. Jankovich Béla jelentéseiben a királyi tanfelügyelők összefoglalóinak konklúzióit, azok áttekintését, értékelését olvashatjuk. (A miniszternek beszolgáltatott adatok hiányosak lehetnek, de a tendenciák valószínűleg kiolvashatók belőlük.)

A mikrotörténelmi fejezetek megírásához Szabolcs Éva: Mikrotörténelem és pedagógiatörténet című tanulmánya (2013) adott biztos kiindulási alapot. A kutatás során nehézséget okozott a releváns szakirodalom kis száma. Elsődleges céloom az volt, hogy kutatásommal gazdagítsam a magyar tanítókról szóló szakirodalmat (Vö. *Baska – Nagy – Szabolcs*, 2001; *Baska*, 2011; *Kelemen*, 2007; *Nagy*, 2006).

Gondot okozott a kutatás során az, hogy a levelekben, emlékezésekben egyéni nézőpont, sajátos vélemény tükröződik. A szubjektivitás így elkerülhetetlen volt a dolgozat bizonyos fejezeteinél, amelyekben kvalitatív tartalomelemzést alkalmaztam. E források sajátosságának ellensúlyozására és természetesen a további adatok szükségessége miatt használtam fel a hivatalos miniszteri jelentéseket, így a mikro- és makroszint együttesen jelenik meg a dolgozatban. Szeretnék egy általános és átfogó képet nyújtani az olvasónak a katonatanítókról és az itthon maradt pedagógusok összetartó és előremutató munkásságáról a rendelkezésemre álló források alapján.

Kitekintés. Az Osztrák-Magyar Monarchia az első világháború küszöbén és a háborús mozgósítás

„*Mire a falevelek lehullanak, győztes katonáim itthon lesznek*”¹ – hangzott II. Vilmos császár híressé vált mondata az első világháború kirobbanásakor. Senki sem gondolta akkor, hogy véres négy esztendő következik, és a nagy háború közel 15 millió áldozatot jelent a világnak.

A huszadik század elején minden nagyhatalom terjeszkedő politikát folytatott. A két szövetségi rendszer, a hármasszövetség (Osztrák-Magyar Monarchia, Németország, Olaszország) és az antant (angol-orosz-francia „egyetértés”) bázisországai csupán abban különböztek, hogy katonai felkészültségük függvényében más-más időpontra tették a háború kirobbanásának idejét. (*Bertényi-Gyapai*, 1999) 1914 márciusában Európa nagyhatalmai fegyverkeznek. Mind a magyar, mind az angol, a német, a francia és az orosz költségvetési tervezetekben a fegyverkezésre szánt összeg a legmagasabb. (*Karádi*, 1994)

Ebben a helyzetben 1914. június 28-án Gavrilo Princip szerb diák merényletet követett el a Sarajevóba látogató Ferenc Ferdinánd trónörökös és felesége ellen.

¹ *Mire a falevelek lehullanak*. <http://uj szo.com/napilap/regio/2014/10/08/mire-a-falevelek-lehullanak>. (2014. 12. 6.)

(A történészek mind a mai napig vitatkoznak a háború kitörésének okairól.) A Monarchia szeretne volna megbüntetni Szerbiát, a németek pedig támogatták az érélyes fellépést: II. Vilmos már július 3-án a következőket mondja egy jelentésében: „*Most, vagy soha... a szerbekkel le kell számolni.*” (Karádi, 1994. 170. o.) 1914. július 28-án a Monarchia hadat üzent Szerbiának. Júliusban még csak részleges mozgósítás volt Szerbia ellen, augusztusban már általános.

A besorozások folyamatosak voltak a háború alatt. A közös hadseregben a magyar újoncok számát előrebecslések szerint több mint háromszorosára akarták növelni 1918-ra. A statisztikai előrebecsléseket 1923-ig tervezték, hiszen az eltervezett, gyors győzelem után szükség lesz a hatalom megszilárdítására, s ez katonai erőt igényel.²

Tanítók a seregben: miniszteri rendeletek és statisztikák

Az első világháború új kihívás elé állította az oktatásügy szereplőit: a besorozások a tanítókat is érintették, az oktatásnak azonban tovább kellett működnie az országban a művelődés és a kultúra érdekében. Jankovich Béla 1913. február 9-től államtitkár volt a kultuszminisztériumban, majd 1913. február 26-tól 1917 júniusáig vallás- és közoktatásügyi miniszterként dolgozott. A háború kitörése után szeretett volna tisztában lenni a tanítók tevékenységével. A 32.884/915. számú rendeletében kifejtette, hogy a királyi tanfelügyelőkötől várt jelentésekben főként milyen tartalmakra kíváncsi. Ezek a következők voltak:

1. a tanfelügyelő kerületében hány nem állami tanító vonult hadba,
2. a hadbavonult nem állami tanítókat hogyan helyettesítették,
3. hol és hány iskola maradt helyettes nélkül,
4. miként vettek részt a nem állami tanítók az iskolában és az iskolán kívüli háborús viszonyok által előidézett munkában (mint népgondozás [szociális munka], adományok gyűjtése),
5. hol helyezték el azon nem állami iskolákat, amelyek kiszorultak az addigi épületekből,
6. a háború ideje alatt mi volt jellemző a nem állami iskolák tanulói iskolalátogatására.

A helyettesítésről is jelentést kért Jankovich. A többtanítós népiskolákban a besorozott tanítók hiányát osztályösszevonásokkal oldották meg, főként 1914-ben, csak kevés helyen alkalmaztak helyettesítő tanerőket. Utóbbi szerepeket a legtöbb helyen (főleg a falvakban) a lelkészek töltötték be. A lelkészeken kívül okleveles óvó-

² 1914. évi VIII. törvénycikk a közös haderő fentartásához szükséges újoncslétszámnak és a honvédség fentartásához szükséges újoncjutaléknak új megállapításáról (<http://www.1000ev.hu/index.php?a=3¶m=7264>, 2014-12-06)

nők, jegyzők, már nyugdíjazott tanítók és hitoktatók léptek a távollévő tanítók helyére, ha a szükség megkövetelte.³

A vallás- és közoktatásügyi miniszter 1916. június 14-i jelentéséből pontosan leírható a harcoló, a harcra alkalmatlannak ítélt, valamint a felmentett és a szabadságolt tanítók száma (ld. 1. táblázat). Előfordult az is, hogy valakit hivatali eljárás nélkül felmentettek, ha nagy szükség volt rá, ez főleg az 1–2 tanítós népiskolai tanítóknál volt jellemző.

1. táblázat: *Tanítók statisztikája (1916)*

Összes népiskola	16 890
Összes, besorozás előtt alkalmazott tanító	23 115
Alkalmatlan/50 év feletti	7318
Felmentett	4448
Szabadságolt	2171
Tényleges katonai szolgálatban	9178
Elesett	293

A 1. táblázat adataiból látható, hogy a tanítóság 40%-a fegyverben volt 1916-ban. Az elesett tanítók száma az eltűnt katona-tanítók miatt feltehetőleg jóval magasabb volt 293-nál. 1916-ban az iskolák helyzetét pozitívnak ítélte meg Jankovich: az állami iskolákban gondoskodtak a tanítók pótlásáról.⁴

Összehasonlításra alkalmas adatsor maradt fenn Arad vármegye statisztikája alapján. Kétségtől túl többletmunkát kellett végezniük a tanítóknak a kollégáik hadba vonulása miatt. Arad vármegyéből a férfi tanítók 76%-a állt katonának (ld. 2. táblázat), ám ennek ellenére a vármegye tanítósága kiállta a próbát a Jankovichnak küldött beszámoló alapján.

2. táblázat: *Hadbavonult tanítók Arad vármegyében (1914–1917)*

	Bevonult			
	Állami	Községi	Felekezeti	Magán
1914	111	27	112	5
1915	23	2	9	-
1916	5	2	5	1
1917	9	6	4	1
Összesen	148	37	130	7

Az összesen bevonult 322 férfi tehát a férfi tanerő körülbelül 76%-a. Az összes tanító száma a megyében 1914-ben 678 volt. A helyzet sikeres megoldásának in-

³ Magyarország közoktatásügye az 1914. évben. 1917. 20–21. o.

⁴ A hadbavonult tanítók. Néptanítók Lapja, 1916. 25. sz. 4–5. o.

dikátora lehet az (Jankovich szerint), hogy 1917-ben a tanerő száma a pótlásokkal együtt 518 fő volt.⁵

A tanítók sorából kevesen jelentkeztek önként katonának itthon és külföldön is, de volt rá példa. Caspar René Gregory lipcei tanító a Néptanítók Lapjának egyik cikkében arról elmélkedik, hogy mi az oka annak, hogy valaki önként elhagyja a tantermet és katonának áll? Magyar felmenőkkel rendelkezve második otthonának tartotta Magyarországot. A hetvenéves tanító szabad akaratából harcolt Magyarorszáért. Az ezredében, ahol szolgált, egészen a hadnagyi rangig jutott. „*Nehéz, de megérdemli a hazát!*”⁶ – írja levelében a tanító. Tudja, hogy 70 évesen a teste meglehetősen korlátozza őt a harcban, de a lelke és elméje még „mozgékony”. 1917. április 9-én egy gránátszilánk véget vetett életének. Az önkéntes katona-tanító nem a prédikálással nevelt, hanem saját példájával járt mind a tanítóság, mind a magyarok előtt.⁷

Iskolák a háború idején a vallás- és közoktatásügyi miniszter jelentései alapján

A jelentésekből pontos adatokat kapunk a háború éveitől visszatekintve működő iskolák összességéről: az épületről, a tanerőkről, a költségvetésről, a tanítók háborús segítségeiről. A jelentésekben külön szól a miniszter az állami, egyházi és községi fenntartású iskolákról. A háborús oktatás eredményessége érdekében azonban mégis összefogás és kooperáció zajlott az iskolák között fenntartótól függetlenül: maga Jankovich Béla is figyelemmel kísérte a nem állami iskolák működését, és igyekezett problémamentessé és folyamatossá tenni azt. Legjobban talán a helyettesítésekből vehető ki az igyekezet: mindenhova rendelt helyettesítő személyeket, s előfordult, hogy az állami iskolákban egyházi előljárók, hittantanárok tanítottak.

Az elemi iskolákról szóló adatok mennyiségében évről évre megmutatkozik a háború nyoma. Az elemi népiskolák közül az 1914/15-ös tanévben 57, 1915/16-ban 80, 1916/17-ben pedig 20 működő iskola maradt ki az adatgyűjtés köréből. Az 1917/18. tanévi adatgyűjtést az ország időközben történő megszállása akadályozta: ebben a tanévben már 1020 (!) iskoláról nem lehet tudni.⁸

A 3. táblázat a tanítók és a tanulók számát feltüntetve általános képet nyújt a háború alatt az elemi oktatásban végbement változásokról.

⁵ Zomora Samu: *A magyar tanító és a nevelés ügye a háborúban*. Néptanítók Lapja, 1918. 28. sz. 4-6. o.

⁶ *Egy hetvenéves hősi halált halt tanító emlékére*. Néptanítók Lapja, 1917. 28. sz. 11. o.

⁷ Uo. 11-12. o.

⁸ *Magyarország közoktatásügye az 1915-1918. években*. 43. o.

3. táblázat: *Elemi iskolák létszámai 1913-1918*

Tanév	Az elemi népiskolák száma	tanítóinak száma	tanulóinak tanév végi létszáma	Általános és gazdasági ismétlő tanfolyamok száma	tanulóinak tanév végi létszáma
1913/1914.	16 929	35 253	1 971 141	14 340	540 993
1914/1915.	15 038	28 403	1 723 733	12 715	241 624
1915/1916.	15 049	28 997	1 738 494	12 793	273 633
1916/1917.	15 204	29 613	1 795 460	13 086	317 570
1917/1918.	14 370	28 893	1 737 860	12 273	299 545

A 3. táblázat adataiból látjuk, hogy az elemi iskolák száma 2559-cel csökkent 1918-ra. Az első háborús év tanítói és diák létszámaadatainak csökkenése szinte megállt 1915-ben és kis mértékben növekedett a számuk 1915-1917 között, ennek ellenére csökkent a számuk 1918-ra az 1914. évhez képest. Kiugró értékről egy esetben beszélhetünk, amikor az 1913/14-es tanévről az 1914/15-ös tanévre az általános és gazdasági ismétlő iskolák tanév végi tanulói létszáma kevesebb, mint felére csökkent. Ennek magyarázatára az szolgál, hogy az ismétlő képzések 46%-a szünetelt az első háborús tanévben.⁹

1914-ben hat állami népiskola épült nagyobb beruházásnak köszönhetően (Kiskundorozsmán, Kolozson, Háromrevuczán, Sajkásgyörgyén, Rimakokován és Dicsőszentmártonban). Beruházási hitelből 500.000 koronát fordítottak az építkezésekre. A miniszter fontosnak tartotta, hogy az iskolafenntartók bizonyos útbiztosítást kapjanak az építkezéshez, hogy miképpen kell elhelyezni az épületet, azon belül a termeket a szabályozó törvénynek megfelelően. (Az 52.2616914. számú rendelet a már fennálló iskolaépületekre is kötelezően érvényes, pedagógiai és higiéniai szempontokat is felsorakoztatott az iskolákkal szemben.) Az építkezések szinte teljesen leálltak 1915-re a magyar építőipar háború okozta válságos helyzete miatt, de az erre folyósított hitelek rendelkezésre álltak volna. Az előző évben megkezdett felújítások befejezésére koncentrált csak az építőipar. 1915-ből talán a legfontosabb azt kiemelni, hogy a háborús nehézségek dacára helyrehozták azokat az állami épületeket, melyek megrongálódtak valamilyen mértékben az oroszok északi és északkeleti betörésének alkalmával.¹⁰ A népiskolák állapotával a további jelentésekben már nem foglalkoztak.

⁹ Uo.

¹⁰ *Magyarország közoktatásügye az 1915-1918. években.* 1924. 19-21. o.

Terebessy László élete és levelei

Terebessy László Ungváron született 1881. március 3-án. Itt szerezte meg a tanítói oklevelét 1901. szeptember 1-jén. Első tanítói szolgálatát ugyanezen a napon Csap városban kezdte meg Ungvártól mintegy 24 kilométerre. Innen 12 év tanítóskodás után el kellett mennie: Károlyfalvára került 1913-ban, és december 1-jén kezdett el tanítani a faluban, majd Tótsóvárra került 1915 szeptemberében. Nem ismert, miért kellett elhagynia Csapot, Ungvárt, illetve miért ment el Károlyfalváról.

Terebessy 1915 októberében írta a leveleit, amelyekben sokat panaszkodott munkájára, de katonáskodni sem akart. Ahogy említettem, a háborús hadüzenetet mozgósítás előzte meg. Schröder Rezső lengyeli kántortanító naplójában lejegyezte az első sorozás hangulatát: „*Ma vasárnap van, nem merünk elmenni a csibráki búcsúba, mert igen háborús a hangulat. Ma hallottam meg, hogy követünk elhagyta Belgrádot. Ma délben hírlík, hogy általános mozgósítás lesz. Délután 1/4 5-kor, már dobol a kishíró, hogy 48 óra alatt bevonul minden tartalékos, aki még nem töltötte be a 42. évét.*”¹¹

A besorozás előtti levelek

1914 júliusában azonban még nem kellett katonának állnia Terebessy Lászlónak, aki ekkor 33 éves volt. A hadköteles férfiakat 1915 és 1916 elején újra összeírták, és ezt újabb katonai bevonulás követte.¹² Ekkor már Terebessy is sorra került. 1915 októberében ezért több levelet címzett a sárospataki plébánosnak, Gruska Lajosnak, és arra kérte őt, hogy mint tanítót mentse fel a katonai szolgálat alól. Levelei hangvétele egyre fájdalmasabb, szomorúbb. Elkeseredését mutatja a levelek gyakorisága: ezeket kétnaponta írta.

Első levelét 1915. október 6-án címezte Tótsóvárról¹³ a sárospataki plébánosnak. Ebből kiderül, hogy katonai felmentése a tanító szerint csak a plébános jóindulatán múlik. Ebben az időben több tanító társát is felmentették, „*csak tudja a Jóisten, hogy nekem olyan nehezen akar sikerülni, de bízom a Jóistenben, hogy én is átlépek az iskola küszöbét...*”¹⁴ Bizonygatja, ha a plébános felmentené, ott-hon is folytatná a tanítói munkáját. Haza akart ugyanis térni Ungvárra a családjához (feleségéhez és fiához). (Egy táviratából Terebessy feleségének pontos címét is

¹¹ Schröder Rezső volt lengyeli kántortanító naplója az I. világháborús évekről. (http://www.sulinet.hu/oroksegtar/data/magyarorszag_i_nemzetisegek/nemetek/lengyel/tanulmanyok_lengyel_kozseg_tortenetebol/pages/019_Lengyel_es_az_I_vilaghaboru.htm, 2014-10-19)

¹² Terebessy László 1915. október 6-án kelt levele Gruska Lajosnak. RKEGY 85. sz. doboz.

¹³ Sóvár Sáros vármegye részét képezte, közigazgatásilag Eperjeshez tartozott és a Kassai Főegyházmegye egyik espereskerülete volt. (Magyar Katolikus Lexikon: <http://lexikon.katolikus.hu/T/T%C3%B3ts%C3%B3v%C3%A1r.html> 2014. 11. 14.)

¹⁴ Terebessy László 1915. október 6-án kelt levele Gruska Lajosnak. RKEGY 85. sz. doboz.

megtudjuk: Ungvár, Bercsényi utca 52.¹⁵) Tótsóváron (a továbbiakban: Sóvár) elmondása szerint szörnyű körülmények között kell tanítóskodnia: „*Itt oly nehéz az állapot, hogy az ember kénytelen lesz belepusztulni... Most tudom, hogy mi az élet itt és mi oda haza.*”¹⁶ A tanító epekedve várja a plébános válaszát és nagyon sürgeti felmentését.¹⁷

A következő levelét 2 nap múlva, október 8-án írta meg, még mindig Tótsóváról, szintén a plébánosnak. Nagyon sürgeti az ügye megoldását, hiszen tudomást szerzett arról, hogy a „*mars-berájtba*”¹⁸ fogják sorozni: „*Október 20-án a mars berájtba akarnak osztani. Két vagy három hét múlva el kell menni a harctérre... szánjon meg engem, aki oly igen el vagyok hagyatva. Az egészségem sem jó, s ez fokozza bánatomat.*”¹⁹ Rossz egészségi állapotára is hivatkozik: gyomorfekélyhez hasonló betegség gyötörte. A tanítót még otthon, Ungváron megvizsgálták és alkalmatlannak nyilvánították a katonaságra. Úgy véli, hogy Sóváron lefizethetők az orvosok, hiszen sok embert felmentettek, őt azonban nem, ezért rendkívül igazságtalannak tartja a rendszert. Tótsóvárt még mindig el kívánja hagyni, és nem csupán a besorozás, a honvágy és a rettentő félelmei miatt, hanem a gyerekekkel sem jön ki jól az iskolában: „*Istenem a sok cigány gyerekek között kell rukkolnom és borzasztó micsoda káromkodást visznek végbe, sokszor elszorul a szívem.*”²⁰ Érdekes összevetni ezt a hozzáállást a károlyfalvi munkásságával, ahol 50 gyereket tanított egyedül, s óraterveket írt a tanévre a 6 évfolyamnak. (Tóth, 2014. 44-45. o.) Ellentmondásosnak vélem azt, hogy az oktatás szerepét és fontosságát is kiemeli levelében, főként és legtöbbször azzal indokolja felmentését, hogy szükség van rá, mint tanítóra, ám szemmel láthatóan kényelmetlenül érzi magát Tótsóváron, hiszen amint tehetné, felhagyna a sóvári tanítóskodással.²¹

Újabb, október 10-i levelében is megerősíti, hogy rendkívül rossz körülmények között kell tanítania, és szabadságolását kéri: „*...itt sok a káromkodás, a szidkozódás, embertelen elbánás hamarabb tönkre teszi az embert, talán mint a golyó*”. Az előző két levelében leírtakat, amelyekben a felmentéséért könyörög, már csak ismételni és nyomatékosítani tudja. Ungváron a főtörzs-orvos alkalmatlanná nyilvánította őt, „*s itt se szó se beszéd önkényüleg a menetszázadba akarnak osztani*”²² – ismétli meg a plébánosnak. Kiderül, hogy Ungvárról, mint alkalmatlannak, el kellett mennie a katona-orvoshoz, aki tartalékos katonának osztotta be. Ismét az orvosok részrehajlását fessegeti, szerinte „*ha úgy áll a dolog, az orvos, ha akarja hát*

¹⁵ Uo.

¹⁶ Uo.

¹⁷ Uo.

¹⁸ A mars-berájt (németül: bereit) annyit tesz: menetszázad

¹⁹ Terebessy László 1915. október 8-án kelt levele Gruska Lajosnak. RKEGY 85. sz. doboz.

²⁰ Uo.

²¹ Uo.

²² Terebessy László 1915. október 10-én kelt levele Gruska Lajosnak. RKEGY 85. sz. doboz.

alkalmatlan, ha akarja hát alkalmas, ez ellen nincs apeláta.”²³ Egy Será (?) nevű tanítóval példálózik, s felcsillan benne a remény, hiszen Serát úgy mentették fel a sorozás alól, hogy már be volt osztva a menetszázadba – ahogyan Terebessy is –, s ennek ellenére megkapta a fölmentést. Indokként a kiképzése hiányosságait is felhossa: „*Nekem annyiból is nehezemre esik a katonaság, minthogy 1903-ban 2 hónapig nem lettem kiképezve, elbocsátottak betegség miatt, s két évre utána behívtak fegyverszolgálatra s így nagyjából a kaszárnyában töltöttem a 13 napot.*”²⁴

A besorozás után...

Terebessy október 10-e után sokáig nem írt több levelet. Valószínűleg 1915. október közepén besorozták, ám Kassán szinte rögtön egy katonai kórházba került. Innen két hét elteltével szabadon engedték, és visszaküldték őt Tótsóvárra. Utolsó fellelhető levelében a következőt írta: „... *ebből a menetszázadból betegségem miatt kimaradtam, de nem tudom, hogy másikba be nem osztanak. Ilyen gyengélkedő embert, mint én, már rég hazaengedhetek volna, mert ha a gyomrom megfázik, avagy valami nehéz ételt eszem, rögtön rosszul érzem magam.*”²⁵

Terebessy nem számított arra, hogy a kórházban töltött két hét után Tótsóvárra küldik, már nagyon szeretett volna hazamenni. Újabb tanító ismerősét hozza példának, *Figulát*, akit hosszas kérése után már felmentett az iskolaszék. Terebessy október végére kezdi elveszteni a hitét, hiszen kitartó levelezése ellenére sem történik semmi, a plébános nem járt el az ügyében. Elkeseredettségét a következő, levélből vett idézet mutatja: „*Istenem olyan elhagyatottnak érzem magam, hogy néha bánatomban majd össze nem rogyok. A feleségem írt két levelet, s egyet sem kaptam meg belőle [feltételezhetően a besorozás okozta helyváltozás miatt], nem tudok mitévő lenni, a nagy epedéstől, megadja e a jó Isten nekem még azt, hogy a Jézus nevét dicsérhessem.*”²⁶

Felesége és az otthon hiányát gyakran emeli ki a tanító, ám október 30-i levelében említi meg először Sanyi nevű fiát, akit mielőbb szeretne otthon tanítani és gimnáziumba küldeni: „*Igen nagy óhajom lenne a Sanyi végett is hazamenni, rendbe szedném a fiut, hogy jövőre mehetne a gimnáziumba...*”²⁷

²³ Uo.

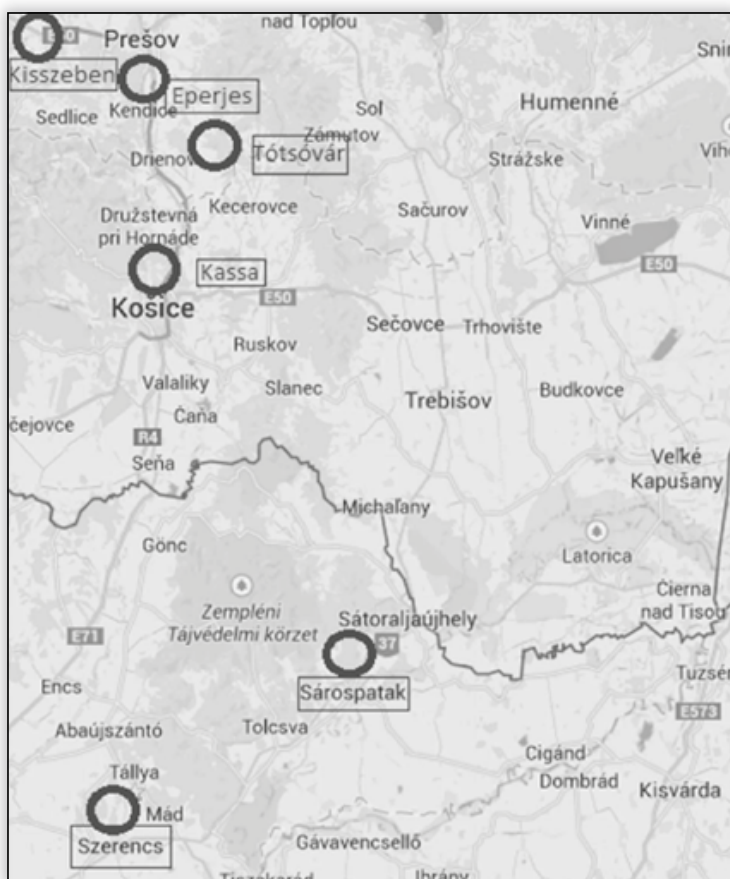
²⁴ Uo.

²⁵ Terebessy László 1915. október 30-án kelt levele Gruska Lajosnak. RKEGY 85. sz. doboz.

²⁶ Uo.

²⁷ Uo.

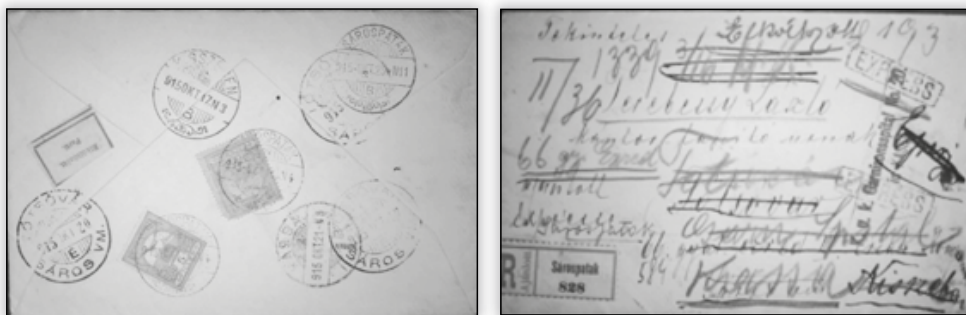
...és a sors fintora, avagy a válaszevél...



1. kép: A levél útja

Ahogy Terebessy László leveleit vizsgáltam, kezembe akadt egy rendkívül színes, „bélyeg- és pecsétgazdag” levél (lásd 2. kép), erősen leragasztva. Ahogy tovább vizsgáltam, feltűnt, hogy nem visszragasztották a boríték fülét, hanem még nem bontotta fel senki! A levél címzettje pedig nem volt más, mint Terebessy László! Történelmi pillanatként élttem meg, ahogy az Egyházi Gyűjteményben én bonthattam fel a levelét és elsőként olvashattam el.

A levél színes volt. Színessé tette az útja alatt rákerült bélyegek és pecsétek sokasága. Az 1. képen mutatom be a hosszú útját. Több postahivatalnál kétszer vagy háromszor (Sárospatakon) is megfordult a levél, ám ma az Egyházi Gyűjteményben való elhelyezéséből arra következtethetünk, hogy Sárospatakon „megállt”, s a tanító leveleivel együtt került a levéltárba. Visszakerülhetett a feladóhoz, Gruska Lajos sárospataki plébánoshoz.



2. kép: A bontatlan levél elő- és hátoldala

Gruska október 16-án írta a levelet a tanítónak. A püspök 4579/1915. számú átiratában értesítette a plébánost, hogy továbbítsa neki Terebessy főtörzsorvosi vizsgálatának eredményét, amelyen alkalmatlannak minősítették, s amint megkapja ezt a katonai bizonyítványt, azonnal felmenti őt a fegyveres hadi szolgálat alól. A plébános tehát megkapta Terebessy leveleit, és továbbította a kérelmét a püspöknek. A katonai bizonyítványt postafordultával kellett volna elküldenie Terebessynek, hogy még a besorozás előtt felmenthessék. A püspök mellett a miniszternek is hozzá kellett járulnia a felmentéshez, de ehhez szükség volt a dokumentumra: „Igyekszik a katonai bizonyítványt megkeríteni és nekem megküldeni, annál is inkább, mert az iskolában nagy szükségünk van Önre” – írja Gruska. A tanítókra valóban szükség volt még a háború éveiben is, hiszen a felnövekvő generáció kinevelése az ő feladatuk volt, ezt a munkát el kellett végezni. Arra is számos példa van, ahogy mint az általam kutatott rátkai sváb iskola esete mutatja, a háború éve alatt, vagy ennek egy töredékében nem működött az iskola, mivel a gyerekek „nyakába szakadt” a besorozott férfiak, apák munkája, onnantól a gyerekeknek keményen helyt kellett állniuk a családi mezőgazdasági termelésben. (Tóth, 2014. 60-64. o.) „Ott-hon jól vannak.” – zárja sorait megnyugtató szavaival a plébános.²⁸ Eszerint a plébános kapcsolatban állt Terebessy családjával.

Minden bizonnyal el is küldte volna postafordultával a korábbi felmentését Terebessy, ha olvasta volna a plébános levelét. Talán a sors fintora, hogy a levél érkezése előtt besorozták egy kassai menetszázadba, ahonnan rövid időn belül egy kassai katonai kórházba került. A bontatlan válaszlevél egyébként ezt a kórházat is megjárta, ám valószínűleg a tanítót ekkor már kiengedték, és Tótsóvárra küldték vissza, hogy folytassa tanítói szolgálatát.

²⁸ Gruska Lajos 1915. október 16-án kelt levele Terebessy Lászlónak. RKEGY 85. sz. doboz.

Tanítók a fronton

„A porosz közoktatásügyi miniszter elrendelte, hogy az otthoni középiskolák a háborúval kapcsolatos egyéb adatok között adják nyilvánosságra a hadban lévő tanítók és tanítványaik erre alkalmas leveleit is, sőt ezeket a minisztérium irattára számára is be kellett küldeni másolatban.”²⁹ A hasonló szöveggel megjelent magyar 5461/1914. számú miniszteri rendelet kultúrtörténeti célból keletkezett, hogy a későbbi történetkutatásoknak alapjául szolgálhassanak e háborús dokumentumok.³⁰ A háború mindegyik évében született rendelet a háborús emlékek gyűjtéséről és feldolgozásáról.

Ma jelentős értékűek ezek a dokumentumok, magánlevelek. A katonatanítók leveleiben egyaránt megszólal a háború nehézségeivel küzdő ember és az elhivatott tanító, ha a szavak mögé nézünk. A rendelet kapcsán fontosnak tartom kiemelni azt is, hogy a sajtó a közlésre alkalmas leveleket közölte csupán: Terebessy László levelei talán nem véletlenül „süllyedtek” egy levéltári doboz mélyére.

A fronton harcoló tanítók leveleikben gyakran emlékeznek vissza iskolájukra, diákjaikra, és sokat törik fejüket a háború alatti tanítás mikéntjéről, menetéről is. Tanítói mivoltuk meghatározó a harctéren is. Legtöbbjükben megfogalmazódik, hogy mi a haza, mi a hazaszeretet, és szinte egységes célkitűzés az is, hogy hazatérve mindezt átadják a fiataloknak, egymás szeretetére és tiszteletére neveljék a következő generációt egy újabb háború elkerülése érdekében.³¹

Nagy Gyula verpeléti tanító levelét a Néptanítók Lapja szerkesztőségéhez intézte. Ebben leírja, hogy már 15 hónapja nem volt szeretett iskolája közelében, gondolatai is iskolája körül forognak. Bízik a hazatérésben, első dolga a következő lesz: „e háború szülte hősiességgel magyarázhatjuk meg kicsiny tanítványainknak: hogy mi a haza?”³² Ahogy a tanító levelében is írja, sokan küldték a laphoz levelüket.³³ A levélírást pedig egyszerű tény motiválta: csökkentette a harctér fájdalmait, általa álmodozhattak és gondolatban elkalandozhattak.

Háborús hősök

Schiffmann Myron és Klein B. Miklós Torontál vármegyei tanítók voltak, 1914-ben mindkettejüket besorozták katonának. „A két tanítóból két katona lett. A két katonából két hős”³⁴ – emlékezik meg róluk levelében Roosz Péter százados. Az egész század csodálattal figyelte a két tanítót. Roosz Péter levélben (1915. novem-

²⁹ *A katona-tanítók levelei.* Néptanítók Lapja, 1915. 28. sz. 1. o.

³⁰ 5461/1914: A háborús eseményekkel kapcsolatos ügyiratok megőrzése tárgyában. Néptanítók Lapja, 1915. 28. sz. 2. o.

³¹ Vö. VI/4. alfejezet.

³² *Levél a harctérről.* Néptanítók Lapja, 1915. 43. sz. 16. o.

³³ Uo.

³⁴ *Két hős tanító.* Néptanítók Lapja, 1915. 48. sz. 11. o.

ber 11-én) megkereste a Torontál vármegyei királyi tanfelügyelőt, hogy meséljen a tanítók érdemeiről, mert kötelességének érezte, hogy értesítse őt a vitézségükről. Schiffman és Klein közel 10 hónapja harcolt a fronton, ebből 3 hónapot Roos századában Doberdónál: „*Hősiességükkel megmutatták, hogy nemcsak a szorgosan vett iskola négy fala között tudnak a hazának szolgálatot tenni, hanem a hosszú, véres napok alatt magaviseletükkel volt alkalmuk megmutatni azt is, hogy jó katonák.*”³⁵ Első és második osztályú vitézi érmet is kaptak a tanítók, és Roos lehetőséget teremtett a levelével arra, hogy a gyerekekhez és az iskolaszékhez is eljusson: hősök!³⁶

A hazafias tanító

Cs. a Vöröskereszt egyik kórházában feküdt súlyos lábsérüléssel, amit a Kárpátokban vívott harcok során szerzett. Szavaiban egy lényeges motiváció is megjelent: a hazaszeretet. Alig várta ugyanis, hogy a lába meggyógyuljon és visszamehessen harcolni a hazáért, hiszen úgy tartotta, ez a hazafiúi kötelessége.³⁷ Fél évig harcolt, és egy történetet emelt ki, amire a legszívesebben emlékezett vissza. Ezredével a Homonnát támadó orosz csapatokat tartották fel egy darabig. Az ezred szenvedett a hegyvidéki hidegtől. 1915. január 22-én parancsot kaptak, miszerint még az éjjel támadják meg az orosz hadállást minden oldalról. A lehető legnagyobb csendben kellett megközelíteniük az oroszokat. „*Ember ember ellen harcolt, a vér ömlött és olvasztotta a lábunk alatt a ropogó havat. A pokol zaja, kínjai, hangja nem lehet rettenetesebb, mint a halálhörgés és ordítással elegyült bábeli zűrzavarra emlékeztető szivettépő, idegbomlasztó állati hangok tömkelege.*” – emlékezett vissza.³⁸ Másfél órán át tartott a harc, és a magyar ezred győzedelmével zárult. Körülbelül 150 (!) orosz hadifoglyot ejtettek – így el tudjuk képzelni, mekkora volumenű csapatok álltak szemben egymással. A foglyokat egy csűrbe terelték, amikor közülük egy Miszkiovszky Teda³⁹ nevű lengyel nemzetiségű orosz fogoly először oroszul, majd tört németiséggel érdeklődött arról, hogy akad-e a magyar katonák között tanító? Cs. „jelentkezett”, majd beszédbe elegyedtek. Miszkiovszky arra kérte Cs-t, hogy írjon egy levelet a fogságáról aggódó családjának. Külön kérte, hogy a levelet ne mint katona, hanem mint magyar tanító írja alá – a lengyelek nagyra becsülik ugyanis a magyar tanítókat, és egy ilyen levélnek nagy hitelt adnának. Cs-nek ez az élmény volt a háború alatt szerzett benyomások egyik legszebbike, hiszen megtudta, hogy az ellenséges csapatban is van tisztelője a magyar tanítónak.⁴⁰

³⁵ Uo.

³⁶ Uo.

³⁷ *A hősök lelki benyomása.* Zalai Közlöny, 1915. 45. sz. 9-10. o.

³⁸ Uo.

³⁹ Lengyelország Oroszországhoz szakadt részéről származhatott a katona.

⁴⁰ *A hősök lelki benyomása.* Zalai Közlöny, 1915. 45. sz. 9-10. o.

A sebesült katona levele

Az igazi tanító élete végéig, annak minden pillanatában követi tanítói hitvallását – vallja ezt Lavotta állami néptanító. A frontról írt levelében azt írja, hogy a tanítóknak két csoportja van: az igazi tanító és a mesterember. Amíg az igaz tanító legjobb hite szerint tanít, a maga örömeért, addig a többi tanító csak egy mester, aki fizetésért dolgozik, akár egy gyári munkás. Két egyforma tanítót persze sosem találunk, de szerinte az igazi tanítóságra kellene törekedni mindenkinek. Lavotta megsérült a fronton, egy hadikórházból írta levelét. Sokat panaszkodik a háború borzalmaira, a vértengerre, ami körülvette őt. *„Együtt van velem minden tanító a csatatéren, még azok is, akik itthon vannak. Szívszorogtatva várom az eredményt és remélem a legjobbakat.”*⁴¹ – írja, mintegy közös keresztet cipelve az itthoni tanítósággal együtt. Nyitott szemmel járt a harctéren, figyelte az embereket. Arra a következtetésre jutott, hogy a tanítók örömeiket lelik a háborúban, de nem az ölésben, sokkal inkább az emberekben, a tanító kollégákban, akikkel a fronton találkoznak. Lavottán kívül még három pedagógus volt a menetszázadban. Sokat beszélgettek egymással. Amíg a betegápolók a testet gyógyították, ők a fronton az emberek lelkeivel foglalkoztak. Mind a négyen máshogy tették ezt. A tanító egyikükről, Polyák Jancsiról a következőképpen emlékezett meg: *„...módszere a jókedv, móka és az élcelődés volt. Mindenki szerette.”*⁴² Egy harcban életét vesztette. *„Polyák Jancsi hűszoros kötelességet teljesített. Öcsém, ha nem is kaptál sohasem csillagot, én mégis hőssé avatlak!”*⁴³ – búcsúzott tőle Lavotta.

Lavotta leveléből kivehető, hogy sorsazonosságot vállal a tanítókkal – legyenek akár a fronton, akár otthon, s bárhol vannak a világon, egy sorsközösséget alkotnak. Ez a hozzáállás több levélben is megfigyelhető, és nem csak a katonáskodó, hanem az otthon maradt tanítók részéről is megnyilvánul az együvé tartozás érzése.

Szívszorító levelek a táborból

A katonatanítók nem csak az itthoni tanítókat emlegették a frontról küldött leveleikben. Gyakran visszagondoltak a tanítványaikra is, szerettek elmélázni, hogy vajon mit és hogyan tanulnak nélkük. Gyakori üzenetváltást nem találtam tanító és diák(ok) között, mégis szeretnék bemutatni két levelet, melyekből megtudjuk, hogyan viszonyult diákjaihoz a tanító és a tanár.

*„Idegen tanít. Idegen helyettesem ajkán függ figyelmed, felém száll néha-néha hűséges megemlékezésed?”*⁴⁴ – vetődik fel a kérdés a tanítóban, aki nevét nem közölte a levele végén. A tanító folyton családjára, otthonára, az iskolára gondol és

⁴¹ Lavotta: *Tanítók a csatatéren*. Néptanítók Lapja, 1914. 43. sz. 16. o.

⁴² Uo.

⁴³ Uo.

⁴⁴ *Levél a táborból*. Néptanítók Lapja, 1915. 42. sz. 6. o.

– saját szavaival – „*a foglalkozásomra, amely nekem nemcsak foglalkozásom, hanem hitvallásom, szentségem, mindenem*”.⁴⁵ A háborút a legembertelenebb találmánynak titulálja, sokat ír a borzalmairól. Vallásosságáról tanúskodik az, hogy a Tízparancsolat parancsát (Ne ölj!) állítja szembe a háború parancsolatával: ölj! A parancsot teljesíteni kell, hát teljesítik háborúban a háború parancsát, vezényszóra. A ruhája folyton átázik és már nagyon rongyos, néha napokig éheznek, de így is a következőt vallja: „*nincs az az áldozat, amelyet örömmel meg ne hoznánk, csak ne hozzuk hiába! Tudjuk, mért küzdünk. A hazánkért*”.⁴⁶ Hazaszeretetről tanúskodnak az idézett sorok. A hazaszereteten pedig nincs különbség, ugyanúgy vele harcol tót, német, oláh, rutén, olasz, horvát, cseh, dalmata és szerb egyaránt: a hazáért. (Azért a tanító szavai után megjegyzem, hogy a csehek nem jeleskedtek ebben; nem érezték magukénak a Monarchiát.) Arra tanítja diákjait a távolból, hogy otthon se tegyen soha különbséget ember és ember között, s „*hogy legyetek egyek a haza szeretetében*”.⁴⁷ Levele egyben végrendelet is, érdekes, hogy pont egy diákjához írja, holott tudjuk leveléből, hogy van családja. Jó tanácsokkal szeretné ellátni a diákjait: „*mondd meg a pajtásaidnak is, hogy mindhalálig gondoltam rájuk és szerettem őket... [mondd meg annak,] aki helyemen ül, hogy áldást kívánok munkájára. Szerető tanítód*”.⁴⁸ A tanító minden bizonnyal bensőséges kapcsolatot ápolt diákjaival. Az is lehet, hogy a diákok levelére írta meg üzenetét.

A másik egy válasz. Hans Huss német tanító felelete tanítványai leveleire. Már az ötödik levelét kapta a diákoktól, ezért úgy gondolta, eljött a válaszadás ideje. Hans Huss egy Hamburg melletti iskola tanítója, valamelyik belga csatatéren halt hősi halált. A neki címzett leveleket mindig szívesen fogadta, „*de még azt a nagy darab csokoládét is köszönöm, amit küldtetek. Jó szívvel veszem, ha máskor is küldtök. Adok belőle más katonáknak is*”.⁴⁹ Sorából egy igaz szívű tanító szól, aki szeretné, hogy emlékezzenek rá a diákjai. Még a frontról is tanít: másoknak is adott a csokoládéból. S hogy megkímélje a gyermekeket a levelek postai költségétől, arra kéri őket, hogy vigyék be az iskolába, ahonnan ingyen továbbítják majd neki, sőt „*a csokira sem kellett volna bélyeg!*”⁵⁰ Ír a mindennapok bajairól, de nem mondható, hogy csüggedne. Azt ecseteli, hogy a belgák csak úgy szaladnak előlük, és az angolok olyan gyávák voltak, hogy inkább félreálltak az útjukból... Törhetetlen lelkesedéssel nyugtatja meg a diákjait: „*ugye látjátok, fiaim, hogy győzünk? ...Ez a győzelem olyan szép, hogy életünket kész örömmest vetjük érte!*”⁵¹ A viszontlátásban reménykedik, de semmit nem ígér a diákoknak. Sokat gondolkozhatott azon, hogyan tanítana, ha visszamehetne az iskolába: „*Nagyon szeretném, ha viszontlát-*

45 Uo.

46 Uo.

47 *Levél a táborból.* Néptanítók Lapja, 1915. 42. sz. 7. o.

48 Uo.

49 Hans Huss – *Egy német tanító táborig levele.* Néptanítók Lapja, 1915. 47. sz. 7. o.

50 Uo.

51 Uo.

nálak mindnyájatokat és taníthatnálak a bibliai történetekre, vagy szépíráásra, ha majd a második osztályba jártok, mert fiaim, addig nem igen láthatlak... És ha vissza nem jönnek, drága szép hazámért szívesen áldozom föl életemet is. Isten áldjon, fiúk, hűséges barátságban üdvözöl tanítótok, Hans Huss.”⁵²

Láthatjuk több levelezésből, hogy az iskola hiánya sok tanítót megviselt a fronton. A családdal való kapcsolattartást nehezebb vizsgálni az adott forrásokból, a családi levelezéseket ugyanis nem közölte a pedagógiai sajtó, többségük magánkézben lehet a mai napig. A hadbavonult tanítók családjai körében még akadtak írástudatlanok. A tanfelügyelők jelentéseiből kiderül számunkra, hogy az iskolák váltalták a levelek, táviratok megírását az analfabéta vagy írástudatlan családtagok nevében.⁵³

Tanítók otthon

Jankovics Béla vallás- és közoktatásügyi miniszter az 1914/1915-ös tanév elején a megüresedett tanítói állásokra az eddigiektől eltérően nem hirdetett pályázatot. Ennek oka az volt, hogy nem pályázhattak azok a tanítók, akiket besoroztak, s szerinte ez nem lett volna igazságos.⁵⁴ Érdekes viszony, kapcsolat alakult ki a harctéren és az itthon lévő tanítók között. A tanító bárhol volt, magára tanítóként gondolt, és tanítónak aposztrofálta magát a fronton is, ebből fakadóan a korabeli sajtóból is úgy tűnik: „nem vált ketté” a magyar tanítóóság. Az itthon maradt tanítók mély együttérzést mutattak a bevonultakkal, a harcoló tanítók pedig az otthoni tanítók munkáját becsülték nagyra.

A népiskolák adatai

A 4. táblázatban a népiskolák pontos számát ismertetem az első világháború éveiben. Évről évre csökkenő étszámokról számolt be jelentéseiben Jankovich Béla, a helyzetet ennek ellenére nem találta súlyosnak.⁵⁵

⁵² Uo. 8. o.

⁵³ Magyarország közoktatásügye az 1914. évben. 1917. 21. o.

⁵⁴ <http://www.huszadikszazad.hu/1914-december/kultura/a-tanitok-es-a-haboru>, 2014. 11. 25.

⁵⁵ Magyarország közoktatásügye 1915-1918. években III/B) Statisztikai táblázatok., 1923. 3-7. o.

4. táblázat: Népiskolák száma Magyarországon az első világháborús tanévekben

Tanév	Népoktatás				
	Elemi				Felső nép- és polgári iskola
	mindennapi	általános ismétlő	nem szaktanítós gazdasági népis- kola	szaktanítós gaz- dasági népiskola	
1915/1916.	16 697	6684	1824	59	585
1916/1917.	15 224	7427	1890	59	545
1917/1918.	15 390	7291	1749	50	554

Tanítás a háború idején

Több felmentett vagy alkalmatlannak ítélt tanítót állított nehéz feladat elé a háború. Fináczy Ernő a Magyar Pedagógiai Társaság 1914. évi szeptemberi ülésén kijelentette, ez a szeptember, félév, tanév más lesz, mint a többi. Fontos kérdés vár megválaszolására: hogyan folyjon tovább a munka az iskolákban? Az elszomorító, tanítókat és tanárokat is megrendítő időszak volt ez, egyértelműen veszéllyel bírt a művelődésre, kultúrára. Fináczy arra kérte a tanítókat, hogy vegyék fel a „szellemi munka fegyverét”, rendíthetetlenül folytassák munkájukat, és terjesszék továbbra is a kultúra fontosságát.⁵⁶

Fináczyhoz hasonlóan vélekedett az itthoni állapotokról egy „névtelen” tanító. Az első óra, az első találkozás szerepe meghatározó a tanár és diákok életében is. A 20 éve tanító pedagógus mindig készségesen készült a pillanatra, és nagy izgalmal várta, hogy felsorakozzon előtte az új, „ifjú had”. Ünneppalának tekintette szeptember elsejét. Az első tanítási napja 1894. szeptember 1-je volt, „és ma – emlékezett vissza erre –, a huszadik évnyitónál, amelyet magamban és csöndben készültem megjubilálni, hálát adván az Istennek, aki szeretett, mikor pedagógusnak teremtett, ma elszorul a szívem az aggodalomtól, a roppant felelősség érzésétől: lesz-e rá erőm, hogy a válságos napok viharában együtt tartsam kis hadseregemet?”⁵⁷ A tanító elhatározta: nincs mit tennie, erőt kell vennie magán, és elmondani diákjainak mindent a háborús eseményekről, a „szabadon szemmel látható Világtörténelemről”.⁵⁸ Szilárdnak akart maradnia a találkozásokkor. Beszédet is tervezett – ahogy eddig mindig –, amelyben meg akarta nyugtatni a gyermekeket. A Néptanítók Lapjában a fogalmazás folyamatába enged bepillantást az olvasónak: a nyárral szeretné kezdeni, amikor még csönd és béke volt. Aztán rátérne az ősz eseményeire, a háborúra és a katonákra. A katonákat hazát védő hősként mutatná be. Néhol elakad, úgy véli, nehéz lesz kiállnia a gyerekek elé: „ne kérdezd...ne kér-

⁵⁶ Fináczy Ernő: *Kultúra és háború*. Néptanítók Lapja, 1914. 47. sz. 1. o.

⁵⁷ *Az első óra a háború idején*. Néptanítók Lapja, 1914. 38. sz. 1. o.

⁵⁸ Uo.

dezd, hogy miért tört ki a háború” – írja.⁵⁹ Ezután történetbe kezd, megemlíti a szarajevói merényletet, ami után „barátunk, a német császár hadat üzent az orosz cárnak...a perbe beleszólt Franciaország és Anglia is”.⁶⁰ Fontosnak érzi kiemelni a gyerekeknek: akik itthon maradtak, ugyanakkora munkát végeznek, mint a harc-téren katonáskodó emberek.⁶¹

Gárdos Mór sem harcolt, folytatta a tanítóskodást a háborús években is. Írt a háború alatti iskolai életről, s arra szólította fel pedagógustársait, hogy minden gyermekben erősítsék a nemzeti érzést, az együvé tartozás tudatát. Szerinte minden pedagógus érzi a nehéz idők komolyságát, s ahhoz, hogy ne legyen több háború, új irányt kell „adni” a jövő nemzedékének. Az új irány alapját vélte felfedezni Gárdos a nemzeti értékekben, de emellett testvéri együttérzésre szólít fel az idegen népekkel szemben is, akik szintén csak a saját hazájukat védik. A cél eléréséhez szerinte nem elegendő a tanítást az iskolai órák keretei közé szorítani, a tanítónak személyes példával kell a diákok és a lakóközösség előtt járni, s mindenekelőtt emberszeretetre kell nevelnie a környezetében élőket, különösen a gyerekeket.⁶²

A tanítás sikerességének a zálogát több tanító és tanár, valamint igazgató is abban látta, hogy aktualizálta a tananyagot: harmóniát teremtett a háborús események és a tananyag között. A háború ugyanis minden népiskolába járó gyermeket foglalkoztatott, nem lehetett figyelmen kívül hagyni a világban zajló eseményeket (főleg, hogy sok gyermek édesapja is érintett volt a harcban). Urhegyi Alajos írásában is ezt az érdeklődést állítja a tanítók figyelmébe. Leírja, hogy ahhoz, hogy eredményes legyen a „háborús tanulás”, fontos, hogy a diákok értelmi szintjének megfelelően építsék be a tananyagba a háborút úgy, hogy minden gyermek tiszta és világos képet szerezzen az eseményekről, azok okairól és kimeneteléről. A lépéseket Urhegyi a következőkben határozza meg:

- I. az érdeklődés felkeltése, célkitűzés;
- II. a háború okai;
- III. a háború lefolyása, eddig elért eredményeink,
- IV. epizódok a háborúból (nevelő hatások: mindenhol harcolnak magyarok, térképen bejelölni a frontokat);
- V. az otthon maradtak kötelességei (takarékoság, gyűjtések a katonáknak, kiemelkedően a hazaszeretet és a jótékonyság fontossága);
- VI. a jövőbe vetett bizalmunk: Himnusz (eredmények, bizakodás).⁶³

Urhegyi javaslata összhangban volt a hivatalos miniszteri rendelkezéssel. A háború már több mint fél éve tartott, amikor 1915 márciusában Jankovich Béla válas- és közoktatásügyi miniszter arra szólított fel minden igazgatót, tanárt, tanítót,

⁵⁹ Uo.

⁶⁰ Uo.

⁶¹ Uo.

⁶² Gárdos Mór: *Iskolai élet háború idején*. Néptanítók Lapja, 1914. 48. sz. 7. o.

⁶³ Urhegyi Alajos: *A háború*. Néptanítók Lapja, 1915. 19. sz. 9–11. o.

hogyan a háború tanulságait nyomatékosítsa minden gyermekben: „*Elvárom tehát az összes állami iskolák tanerőitől, hogy az ifjúsággal az iskolaév végén a növendékek szellemi fejlettsége fokához mért előadás keretében, megismertetik e háború kiváló horderejét és azokat a kötelességeket, amelyekkel a haza és a trón iránt a hazának minden hű fia tartozik.*”⁶⁴

A továbbképző-iskola tananyagának megváltoztatására vonatkozóan 1916-ban miniszteri rendelet készült, miszerint:

1. szükséges visszatekinteni az első, eseménydús háborús évre;
2. beszélni a gazdasági ügyekről, a kivetett hadiadókról és hadikölcsönökről: mennyit és mire költ az ország;
3. tisztában kell lenniük a diákoknak az állami, magán és országos segítőmozgalmakkal;
4. hitre, erkölcsösségre kell nevelni őket, és fontos eleme a nevelésnek a hazaszeretet felébresztése.

Az iskolai munka csendes változáson ment keresztül a háborús években: a háború beépült a tananyagba, a tanulságait felhasználták. A Magyar Pedagógiai Társaság az új tananyagot terjesztő és összefoglaló tanítástervezetet készített 1917-ben, melynek iskolai használatát Jankovich Béla engedélyezte, sőt szorgalmazta is.⁶⁵

Megfigyelhető, hogy mind a vallás- és közoktatásügyi miniszter, mind a tanítók a hazaszeretetre nevelésben, a háború eseményeinek megvitatásában és az ebből levonható tanulságok nyomatékosításában látták a béke zálogát: az új generációt így felnevelve elkerülhetőnek vélték az újabb háborúk kirobbanását.⁶⁶

Az első háborús év nagyjából lefedte az 1914/15-ös tanévet. Tízezernél több tanító harcolt a fronton, közülük több ezren elesetek. 1915 elején a gyász és a fájdalom felülemelkedett a győzelembe vetett hit. A Néptanítók Lapjában az egyik szerző fontosnak tartotta kiemelni, hogy elismerően kell figyelemmel kísérni a katonatanítók és az itthoni tanítók munkáját is. Az itthon maradt tanítók feladata ugyanis megkétszereződött – ahogy a többi, hadban álló nemzet tanítóságáé is. A tanulói ifjúságról pedig így írt: „*ha mint természetes tanulmányaiban helyenként rövidséget is szenvedtek, erkölcsi és érzelmi világuk a csodással határos megtermékenyítésben és nemesítésben részesült.*”⁶⁷

Természetesen, a háború új kihívás elé állította a tanítókat. A tanév 1915-ben nem szünetelt már annyit, mint 1914-ben, mivel az ifjúság gondozása és nevelése a háborús időkben különösen fontos volt, és az elhúzó háborús helyzetet már valamilyen módon tudta kezelni az ország, az oktatásügy helyreállításán munkálkodott a minisztérium. A tanárookra, tanítókra új szerep hárult: tanácsadó, vigasztaló és lelkiatya lett, akikhez a nép a nehéz időkben bármikor bizalommal fordulhat.

⁶⁴ *Az iskola és a háború.* Néptanítók Lapja, 1915. 14. sz. 1. o.

⁶⁵ *Miniszteri rendelet háborús tanításokról.* Néptanítók Lapja, 1917. 15. sz. 1. o.

⁶⁶ *Háborús tavasz.* Néptanítók Lapja, 1916. 19. sz. 7-8. o.

⁶⁷ *Az első háborús év paedagogiai mérlege.* Néptanítók Lapja, 1915. 36. sz. 12. o.

Elengedhetetlen feladat volt – ahogy fentebb láthattuk –, hogy a tanítók a tananyagot összhangba hozzák a háborús eseményekkel.

1916-ban már a második háborús tavasz következett. Ekkor az oktatásüggyel foglalkozók az újjászületést szorgalmazták az országban, abban az értelemben, hogy meg kell újítani a tananyagot és a módszereket úgy, hogy igazodjanak az újabb háborús eseményekhez.⁶⁸ A tanítók munkájáról nagy elismeréssel szólt Jankovich, hiszen úgy látta, a tanítóság felismerte, a rendkívüli korszakban kötelességük gondoskodni az ifjú nemzedék gondos neveléséről, a tanítókon múlik jelentős részt, hogy milyen felnőtté válnak a mostani gyerekek. Az, hogy a tanítók tudatában vannak ennek a felelősségnek, megnyugtatta – nyilatkozta. Az országban 1916-ban sem csak tanításra, hanem nevelésre is szükség van: az iskolán kívül is foglalkozni kell a gyerekekkel, a tanítók nélkül eldurvulnának, sokan az utcán züllebenek.⁶⁹

A hazatérő tanítók és az iskolai munka

*„Isten veletek cimborák, akiket a mi gondos anyánk, a haza elszóltított a másik hazatérre. Sokan már otthon vagytok, sokan csak most készülödtök hazafelé. Lerakjátok az öldöklő fegyvereket és helyükre másik fegyvert vesztek kezetekbe.”*⁷⁰ – írta Kiss József állami tanító. Sajnálja, hogy ő maga megbetegedett a fronton és hazaküldték, szabadságolták. Hazatérve úgy érezte, hogy a község nagyon várta őt, a katonatanítót. A községnek a vigaszon túl iránymutatást adhatott egy új, szebb élet felé. Kiss ezt várta a többi hazatérő tanítótól is: aki hozzá hasonlóan megbetegedett, az *„emeljen kalapot a csöndes munkások tömege előtt és ajánlja magát.”*⁷¹

Mire tudja nevelni a hazatérő tanító a népet? Nemzeti büszkeségre, önérzetre, magyarságra, és nem utolsó sorban türelemre. *„A vihar még tart, a szél még zúg – írja Kiss 1916-ban... Örködjetek minden erőttökkel a ház belső épségén. Nagy ott a kincs, sok ott a félteni való.”*⁷² Kiss a ház metaforát használja az iskolára. Kincs alatt a tisztességet, magát a művelődést, a tanulás folyamatát érti. A hazatérő katonatanító feladata a ház kincseinek megőrzése érdekében az, hogy minden tapasztalatát ossza meg a fogékony diákokkal, nevelje őket egészséges életre és magyarságra.⁷³

Számtalan cikk szól arról, hogy a hazatérő tanítók mennyi mindenre tudják majd nevelni a diákokat, az embereket. A szerzők viszont elmennek egy fontos tény mellett: a világ és ők is megváltoztak. Amíg ők akár évekig harcoltak valamelyik fronton, addig az iskolában nem állt meg a munka, a tananyag és a módszer bizonyos

⁶⁸ *Háborús tavasz.* Néptanítók Lapja, 1916. 19. sz. 7–8. o.

⁶⁹ Jankovich Béla: *A tanítókhöz.* Néptanítók Lapja, 1916. 43. sz. 21. o.

⁷⁰ Kiss József: *A szabadságolt tanítókhöz.* Néptanítók Lapja, 1916. 5. sz. 1. o.

⁷¹ Uo. 2. o.

⁷² Uo.

⁷³ Uo.

tekintetben változott. Kétségkívül eltávolodtak a katonák a gyermeki lélektől, ezért időre és valamiféle felkészítésre, felzárkóztatásra is szüksége lehet a hazatérő tanítónak a munkába állás előtt. Egy névtelenségbe burkolózó katonatanító javaslata erre vonatkozik. Ez ellenpéldájára azoknak sajtócikkeknek, melyek a hazatérő tanítók mihamarabbi tanítói szolgálatba visszaállítását szorgalmazzák (vö. Nagy Gyula, Kovács Ábel és Gárdos Mór esete). A tanító országos központok felállítását tanácsolja, ahol a hazatérő tanítók állami pénzen továbbképzéseken vehetnek részt, ahol nemcsak „felzárkóztatják” őket (mivel kiszakadtak a munkájukból), hanem ahol a tapasztalataikat be is építhetik az oktatásba. Szerinte fel kell frissíteni a tanítás művészetét a katonatanítóknban.⁷⁴

Végül szeretném kiemelni Jankovich Bélának a háborús évek iskolai érdekében folytatott munkásságát. 1917. június 15-éig töltötte be a vallás- és közoktatásügyi miniszteri tisztséget. A Tisza-kormány lemondása után Jankovich saját maga kérelmezte felmentését az állásából. Gróf Tisza István a következőket nyilatkozta Jankovich felmentését követően a levelében: „...és Önnek ezen alkalomból hű és kitűnő szolgálatainak és különösen a háború folyamán kifejtett rendkívüli tevékenysége elismeréséül Lipót-rendem nagykeresztjét díjmentesen adományozom.”⁷⁵



3. kép: A frontról hazatérő magyar katonák 1918-ban⁷⁶

⁷⁴ A hazatérő tanítók és az iskolai munka. Néptanítók Lapja 1917. 47. sz. 1-2. o. (Ezen központok létrejöttéről nem találtam adatokat.)

⁷⁵ Jankovich Béla dr. távozása. Néptanítók Lapja 1917. 25. sz. 1. o.

⁷⁶ <http://budapestcity.org/03-muemlekek/01/Hadtorteneti-Muzeum/index-hu.htm>, 2014. 12. 28. X.

Összegzés

Az első világháború közeledtét minden nagyhatalom és mindkét szövetségi rendszer érezte már 1914 tavaszán. A háború kirobbanása után viszont senki sem gondolta, hogy a négy évig húzódó harc rengeteg áldozatába kerül a világnak.

A háborús időszak alatt történő katonai besorozás alól a tanítók zöme nem menekülhetett: a vallás- és közoktatásügyi miniszter, Jankovich Béla főként az egy- és kéttanítós népiskolák tanítóit igyekezett felmenteni, mert ahol több tanerős iskola volt, ott könnyebb volt pótolni a tanítókat. Ha egy községben mégsem maradt tanító, akkor egy-egy magasabb műveltséggel rendelkező személy helyettesítette, rendszerint okleveles, képesített óvónök, lelkészek vagy épp a közjegyző. Azokban a népiskolákban, ahol maradt(ak) tanító(k), osztályösszevonásokkal oldották meg a helyzetet.

A háború alatt különös gondot fordítottak a felnövekvő generáció nevelésére, új nevelési célokat fogalmaztak meg, módosították a tananyagot az iskolákban, s a nevelés szükségességét kiterjesztették az iskolán kívülre is: a tanítókra nagy felelősség hárult az országban, s legalább kétszer annyi munka szakadt a nyakukba a tanítótársak, kollégák besorozása miatt.

A besorozott tanítókra szintén új feladatok vártak. A legfőbb ezek közül: túlélni a háborút. A fronton szívesen emlékeztek régi iskolájukra, diákjaikra – több tanító a lehetőségeihez mérten tartotta a kapcsolatot az iskolával és tanítványaival is, ezzel csillapítva honvágyukat és a testi-lelki fájdalmaikat. A tanítók szerepe (iránymutatás, vigasztalás, mások meghallgatása, biztatása) sokszor a katonák között is megmaradt, ezt nem tudták (és nem is akarták a véleményem szerint) levetni a seregben sem, büszkén viselték a tanítói szerepeket (mint lámpás, napszámos [Pirka Veronika ONK-n elhangzott kutatásából]).

A kettészakadt tanítótársadalom szinte tudomást sem véve az elszakadás tényéről, egységként definiálta önmagát: hiába voltak többen a fronton, tanítói hitvallásuk sorsközösséggé kovácsolta őket, együtt voltak, akár harcoltak, akár tanítottak.

A célom a kutatás bővítése az említett új forrástípusokkal. További kutatási lehetőségek közé tartozik a katonatanítók vizsgálata az első világháborúban a statisztikai adatok tükrében katonai állománytáblák, katonai anyakönyvi lapok, minősítvényi táblázatok felhasználásával. Ezzel még pontosabb képet adhatnák a harcoló tanítókról. Továbbá szeretném megvizsgálni a hazai háborús oktatás eredményeit nemzetközi viszonylatban is.

Felhasznált források

Levéltári források

Terebessy László 1915. október 6-án kelt levele Gruska Lajosnak. RKEGY 85. sz. doboz
Terebessy László 1915. október 8-án kelt levele Gruska Lajosnak. RKEGY 85. sz. doboz
Terebessy László 1915. október 10-én kelt levele Gruska Lajosnak. RKEGY 85. sz. doboz
Gruska Lajos 1915. október 16-án kelt levele Terebessy Lászlónak. RKEGY 85. sz. doboz
Terebessy László 1915. október 30-án kelt levele Gruska Lajosnak. RKEGY 85. sz. doboz

Egyéb források

1914. évi VIII. törvénycikk a közös haderő fenntartásához szükséges újonclétszámnak és a honvédség fenntartásához szükséges újonc-jutaléknak új megállapításáról. (<http://www.1000ev.hu/index.php?a=3¶m=7264>, Letöltés ideje: 2014.12. 06.)

5461/1914. m. rendelet: *A háborús eseményekkel kapcsolatos ügyiratok megőrzése tárgyában.* Néptanítók Lapja, 1915. 28. sz. 2. o.

A hadbavonult tanítók. Néptanítók Lapja, 1916. 25. sz. 4-5. o.

A hazatérő tanítók és az iskolai munka. Néptanítók Lapja, 1917. 47. sz. 1-2. o.

A hősök lelki benyomása. Zalai Közlöny, 1915. 45. sz. 9-10. o.

A katona-tanítók levelei. Néptanítók Lapja, 1915. 28. sz. 1. o.

A tanítók és a háború. <http://www.huszadikszazad.hu/1914-december/kultura/a-tanitok-es-a-haboru> (Letöltés ideje: 2014. 11. 25.)

Ady Endre összes költeményei. (<http://mek.oszk.hu/00500/00588/html/vers0603.htm#61>, (Letöltés ideje: 2014. 10. 18.)

Az első háborús év paedagogiai mérlege. Néptanítók Lapja, 1915. 36. sz. 12. o.

Az első óra a háború idején. Néptanítók Lapja, 1914. 38. sz. 1. o.

Az iskola és a háború. Néptanítók Lapja, 1915. 14. sz. 1. o.

Baska Gabriella, Nagy Mária, Szabolcs Éva (2001): *Magyar tanító, 1901.* Iskolakultúra, Pécs.

Baska Gabriella (2011): *Iskola, gyermek és tanítói ideál a 19. és 20. század fordulóján.* Gondolat Kiadó, Budapest.

Bertényi Iván, Gyapay Gábor (1999): *Magyarország rövid története.* Maecenas Könyvek, Budapest.

Egy hetvenéves hősi halált halt tanító emlékére. Néptanítók Lapja, 1917. 28. sz. 11-12. o.

Fináczy Ernő (1914): *Kultúra és háború.* Néptanítók Lapja, 47. sz. 1. o.

Gárdos Mór (1914): *Iskolai élet háború idején.* Néptanítók Lapja, 48. sz. 7. o.

Háborús tavasz. Néptanítók Lapja, 1916. 19. sz. 7-8. o.

Hans Huss, egy német tanító táborig levele. Néptanítók Lapja, 1915. 47. sz. 7-8. o.

Hát elkezdődött... (http://nagyhaboru.blog.hu/2010/08/16/borbely_kalman_tuzer_fohadnagy_hadi-utja_3_resz Letöltés ideje: 2014. 12. 06.)

Jankovich Béla dr. távozása. Néptanítók Lapja, 1917. 25. sz. 1. o.

Jankovich Béla (1916): *A tanítókhöz.* Néptanítók Lapja, 1916. 43. sz. 21. o.

Karádi Ilona (1994): *A XX. század krónikája.* Officina Nova, Budapest, 112-250. o.

Kelemen Elemér (2007): *Tanító a történelem sodrában. Tanulmányok a magyar tanítóság 19–20. századi történetéből.* Iskolakultúra, Pécs. (http://www.iskolakultura.hu/ikultura-folyoirat/documents/books/a_tanito_a_tortenelem_sodraban.pdf Letöltés ideje: 2014. 11.02.)

Két hős tanító. Néptanítók Lapja, 1915. 48. sz. 11. o.

Kiss József (1916): *A szabadságolt tanítókhöz.* Néptanítók Lapja, 5. sz. 1-2. o.

- Lavotta (1914): *Tanítók a csatatéren*. Néptanítók Lapja, 43. sz. 16. o.
- Levél a harctérről*. Néptanítók Lapja, 1915. 43. sz. 16. o.
- Levél a táborból*. Néptanítók Lapja, 1915. 42. sz. 6-7. o.
- Magyarország közoktatásügye 1915-1918. években*. Athenaeum Könyvnyomdája, Budapest, 1924.
- Magyarország közoktatásügye az 1914. évben*. Athenaeum Könyvnyomdája, Budapest, 1917.
- Miniszeri rendelet háborús tanításokról*. Néptanítók Lapja, 1917. 15. sz. 1. o.
- Mire a falevelek lehullanak*. (<http://uj szo.com/napilap/regio/2014/10/08/mire-a-falevelek-lehullanak>. Letöltés ideje: 2014. 12. 06.)
- Nagy Mária (2006): *Magyar tanító, 1911-ben*. Iskolakultúra., 2. sz. 33-48. o.
- Schröder Rezső volt lengyeli kántortanító naplója az I. világháborús évekről*. (http://www.sulinet.hu/oroksegtar/data/magyarorszag_i_nemzetisegek/nemetek/lengyel/tanulmanyok_lengyel_kozseg_tortenetebol/pages/019_Lengyel_es_az_I_vilaghaboru.htm, Letöltés ideje: 2014. 10. 19.)
- Szabolcs Éva: *Mikrotörténelem és pedagógiatörténet*. (http://nevelestudomany.elte.hu/downloads/2013/nevelestudomany_2013_3_60-65.pdf, Letöltés ideje: 2014.10. 26.)
- Szenti Tibor (1918): *Vér és pezsgő. Harctéri naplók, visszaemlékezések, frontversek, tábori és családi levelek az első világháborúból*. Szent Tibor. (<http://mek.oszk.hu/08700/08715/html/>. Letöltés ideje: 2015. 01. 01.)
- Tóth Dorina Anna: *Sváb iskolák története: Károlyfalva, Hercegkút és Rátka iskolatörténetei*. (http://karolyfalva.freeweb.hu/bibliogr/bibliogr-reszek/svab_iskolak_toth_dorina.pdf, Letöltés ideje: 2015. 01. 04.)
- Tótsóvár*. In: Magyar Katolikus Lexikon. (<http://lexikon.katolikus.hu/T/T%C3%B3ts%C3%B3v%C3%A1r.html>, Letöltés ideje: 2014. 11. 14.)
- Urhegyi Alajos (1915): *A háború*. Néptanítók Lapja, 19. sz. 9-11. o.
- Zomora Samu (1918): *A magyar tanító és a nevelés ügye a háborúban*. Néptanítók Lapja, 28. sz. 4-6. o.

Hapsburg translational. An analysis of literary translations as cultural products

ZITA VEIT

Hapsburg postcolonial¹

The *cultural turn* which has taken place in cultural studies has led to a reconsideration of the roles and positions of those involved in cultural processes. This is mainly characterised by the paradigm shift which on the one hand makes possible the examination of power as such, that is, power seen in a neutral light, and on the other hand allows those involved in the mediation of culture as ‘cultural mixtures’ and to assess heterogeneity as an important factor involved in the process which gives rise to cultural identities (cf. *Bhabha*, 2004).

Postcolonial studies shed a new light on the reality of the Hapsburg monarchy which – as the second biggest state in Europe – was characterised by plurality, heterogeneity and contradictions. The consequences of these conditions were efforts to achieve more homogeneity which was characteristic of the monarchy (cf. *Feichtinger*, 2003. 15f). Homogenization, however, can never be neutral and linear, because it has always had to do with the application of power. Power can be exercised by the state or by hegemonial social strata, denominations and cultures which enhance the status of the linear world of one-dimensionality. If we apply this consideration to the Hapsburg monarchy, it becomes apparent in what way cultures can be constructed and how the striving for power can be realised by excluding others in a multicultural society. The Austro-Hungarian dual monarchy was characterised by the intended homogenization on the one hand and by pluralism on the other hand. This social reality is described by Feichtinger (2003. p. 18.) as the result of natural processes such as exchange and mixing, which characterised the diversity of culture in the dual monarchy.

Language was used as a tool to create cultural differences. The language policy of the monarchy was aimed at standardization even before the year 1848. The most important goal was the creation of a modern order, viz. a bureaucratic centralisation. In the second half of the 19th century, due to the increasing importance of nationality, language rapidly acquired a symbolic function. This symbolic function of language manifested itself in the use of language which was supposed to represent the differences. Therefore, the use of language played an important role in the formation of national identity. Thus it was attempted to reduce identity to an affiliation to a

¹ This is the title of an anthology published in 2003 the contributions to which deal with the power structure of the Hapsburg monarchy in the 19th century, with the interplay of homogenization and differentiation (diversification) as well as with the breaking up of the dichotomy centre vs. periphery.

collective (i.e. the nation) by annihilating individual identifying characteristics. Since then, nationalities have embodied the ideal for they provided themselves with the appearance of the natural-authentic. Seen from this point of view, multilingual relationships are also regarded as unnatural, although multilingualism was seen as the common communicative practice in most of the dual monarchy, in particular in the cities. With the help of linguistic differences, cultural differences were consciously created and increased (cf. *Feichtinger*, 2003. p. 24f.).

Language, which was seen as a criterion for the greatness of a nationality, was used for the formation of national identity. However, the use of the Hungarian language in Cisleithania had different implications than in Transleithania. What is more, its use in the same geographical location, that is, in certain social spaces, clearly shows that the Hungarian language was seen not only as a means of communication but also as a social practice. Also the (re)presentation of the Hungarian language and culture in the form of literary translations in another culture is to be considered a social practice.

Hapsburg translational

a) *Decoding literature*

If culture is defined as a process in which the encounter, the merging or the rejection of different elements or codes always takes place in the form of a dramatic production (cf. *Lipp*, 1994. p. 207ff.), then culture is to be treated and decoded as a text. Likewise, literary texts are to be decoded for several reasons. Foucault and his followers in the field of discourse analysis made it clear that culture and, within culture, literature, have always been symbolic guidelines for extra-literary discourses. Literary texts are always the subject of intense debates, because the representation as well as the battle waged for the right to representation is indeed not a battle concerning the history of art or literature but a political one (cf. *Foucault*, 1988. p. 211f.). The question of which interests will manifest themselves when and in front of which audience, is decided by intellectuals who are considered to play an important fundamental role in the process of shaping culture. As far as the field of literature is concerned, besides publishers and critics also writers and translators have great responsibility as creators of culture.

Knowledge and representation are seen as central aspects of power. Who exercises power? However, power is not to be seen as a bipolar relationship, power is multilayered. In the multilayered networks of power, translations may assume different positions of mediation, for translation is not simply an act of loyal reproduction but rather an intentional and conscious act of selection and invention (cf. *Tymoczko*, 1999. p. 294.): "Translation is a matter of power" (*ibid.*, p. 298.).

In such a powerful process, that is, the process of cultural representation, literary translations and their initiators, translators and critics play an important role. With the help of translations, the imagological constructions of a nation are consolidated, created anew or devaluated. On the other hand, the aforementioned agents help writers to achieve symbolic capital by translating and publishing their works in the prestigious print media of a cultural centre provided with consecration authorities. At the same time, translation as a cultural product contributes to strengthen the position of the translators (but also of other agents) in the respective field in which these agents act. This can be for example the political or the literary field according to Bourdieu's categorization. Translators do not just "live" in the „translatorischen Vermittlungsraum“ (translational space of mediation) of the monarchy (cf. *Wolf*, 2005), but also in other social spaces. Translation makes it possible to gain capital which can be converted into capital of a different sort, often cultural or economic capital. As Bourdieu describes it, there exists a field which is connected with all other fields and which has an impact on them due its dynamic force: „*Das Feld der Macht ist jener Raum der Kräfteverhältnisse zwischen Akteuren oder Institutionen, die die Verfügung über ein zur Einnahme beherrschender Stellungen in verschiedenen Feldern notwendiges (namentlich ökonomisches oder kulturelles) Kapital vereint*“² (Bourdieu, 1997a, p. 35.). The power struggles for legitimation, which are waged in the paratexts of a translation, have a major impact on the perception of the translation as a cultural product and its „messages“. Therefore, the analysis of paratexts is of great importance for the exploration of translational processes and representative functions.

b) Decoding translations

As Gerald Genette writes in the preface to his monography, we ought to record the fact that – at least in principle – every context acts as a paratext (*Genette*, 1989. p. 1.). In order to include paratexts in analyses with regard to the sociology of translation, it is necessary to reduce this statement to a few elements, as happens in Genette's work, too. According to Genette, paratexts are made up by peritexts and epitexts (cf. *Genette*, 1989. p. 13.).

The first category which Genette terms „typischste Kategorie“ (typical category) (1989. p. 12.), is the peritext. Thus, the peritext is an element of the paratext which appears around about a text within a single volume before or after the real work, like the title, the name of the author, prefaces, dedications, mottos, annotations. Other peritexts like chapter headings or some sort of annotation are sometimes to be found in the spaces in between the text (cf. *ibid.*).

² The field of power is the space of the relations between the agents or institutions united by the disposition over a capital (namely economic or cultural), which is necessary for the capture of dominating positions in various fields. (Translation:Z.V.)

Further examples of epitexts, and thus to the second category of paratexts, are those communications which are placed at a respectful distance and which – at least originally – did not appear within the text. An epitext is each paratextual element which is not to be found materially in one and the same volume as an appendix to a text, but, as it were, circulates in the free space, in a virtually unlimited physical or social space. The epitext is therefore located anywhere out of the book, but can of course always be included in the peritext afterwards (cf. *Genette*, 1989. p. 328.). Interviews and discussions which appear in the media are other forms of epitexts, as are private forms of communication like correspondence or diaries (cf. *Genette*, 1989. p. 12.).

Both peritexts and epitexts constitute basic components of an analysis regarding the sociology of translation, for by means of these paratexts the text is being represented and thus the reception of the translation is being influenced. At the same time, also the power relations between the agents involved in the mediation of culture as well as the processes which give origin to cultural representation are made visible by paratexts. It has to be stressed that paratexts assume „*eine elementare Funktion nicht nur in der Steuerung der Lesart von Translaten*“ (*Wolf*, 2005. p. 460.), i.e. an elementary function not only as far as the control of the variant readings of translations is concerned, but also as far as their reception in the framework of theoretical analysis (of different fields of study) is concerned. Furthermore, their importance becomes visible „*in der Schaffung einer dialogischen Beziehung zwischen Paratext und Haupttext, die auf die Beschaffenheit des letzteren wesentlichen Einfluss haben kann*“³ (*ibid.*). The control function of the paratext is of great importance in the communication between the agents involved. The paratext assumes a central position with regard to these „*Steuerungsmechanismen und wird aktiver Teilnehmer am Kampf um Legitimation im literarischen Feld bzw. im Vermittlungsraum der Übersetzungen*“⁴ (*ibid.*). The peritext has a central function in these social spaces: a preface or an introduction often serves as a site for the power struggles between agents. Thus, conclusions might be drawn concerning the development of the capital sorts of the agents in a social space as well as the creation of capitals and their transformation, which is a deciding factor with regard to the dynamic force of the social space. However, the forms of the epitext are also instigators of change in and between social spaces and their agents.

Due to the characteristics described above, peri- and epitexts of translations play a decisive role in the representation of a culture within another culture (or subculture). Also as far as drama-translations are concerned, paratexts – which by means of processes of creation and reception point out communication flows

³ In the creation of a dialogical relationship between paratext and main text, which have a major influence on the structure of the latter. (Translation: Z.V.)

⁴ Mechanisms of control and becomes an active participant in the struggle for legitimation in the literary field as well as in the space of mediation of translations. (Translation: Z.V.)

and capital flows – achieve major importance for they render reconstructable at least partly the activities of the agents involved in these processes. These activities on their part influence the perception of Hungarian literature, Hungarian drama and therefore also the cultural images of Hungary. In the following section, the conduction of such analyses on the basis of paratexts shall be briefly explained by giving an overview of the instruments of analysis.

Paratextual analysis of published Hungarian-German drama-translations

In the paratextual analysis of translation, the peritext as well as the epitext of the translation are included. As far as the epitexts are concerned, a difference is made between the epitexts of the production of translation and those of the reception of translation. In both cases, public as well as private communications are taken into consideration. The corpus of my analysis consists of Hungarian-German drama-translations published in the 19th century. The first three translations (*Die Tartaren in Ungarn*⁵; *Ilka, oder die Einnahme von Griechisch-Weissenburg*⁶; *Stibor*) were published in a volume titled *Theater der Magyaren* (The Hungarian theatre) in Brünn in the year 1820. The translator was the librarian of the Esterházy library and the director of the Esterházy-Gallery at Vienna: Georg von Gaal. With this volume, the cultural mediator Gaal tries to enter the social space which Wolf called *translatorischer Vermittlungsraum*, i.e. translational space of mediation. Gaal wants to obtain the legitimation of the cultural representation with the help of literary translations, among them the works of the most famous Hungarian writer of that time: Karl von Kisfaludy. On the other hand, the symbolic capital added by the peritexts makes it possible to create a *translatorischen Vermittlungsraum* of drama-translations in Vienna. The positioning of his work in the cultural centre endowed with consecration authority makes it possible for the author to gain symbolic capital which again can be converted into economic capital in the respective field. In the following section, I would like to enumerate some examples in this regard.

Peritexts in translation

a) Dedication

„Seiner Hochgeboren dem Herrn Ladislaus, Grafen Festetics von Tolna ... [titels] ehrfruchtsvoll gewidmet“⁷ (Gaal 1820, p. III) provides the volume *Theater*

⁵ The Tartars in Hungary

⁶ Ilka, or the capture of G-W.

⁷ Humbly dedicated to his highness, count Festetics von Tolna.

*der Magyaren. Übersetzt und herausgegeben von Georg von Gaal*⁸ and thus also the positioning of Gaal with symbolic capital.

b) Acknowledgements

The acknowledgements, which are presented in the form of a letter, aim for the same effect.

„Hochgeborener Graf Gnädiger Herr!

*Indem ich vorliegender Uebersetzung der beliebtesten Werke unserer vaterländischen Dramatiker Eurer Hochgeboren Namen an die Stirne zu setzen mir erlaube, glaube ich dem Wunsche aller der Edlen entsprechen zu begegnen, die Hochdenenselben, als Einen der wärmsten Freunde der Musen, für so manch ausgezeichnetes Verdienstumallseitige Förderung der ungarischen Nationalbildung, einen dank wissen, der gerade mit desto mehr Recht auf Oeffentlichkeit Anspruch macht, je größer die Bescheidenheit ist, womit Euer Hochgeboren auch der schuldigsten Würdigung so schönen Verdienstes sich begeben.“*⁹ (Gaal, 1820. p. VI.).

c) Preface

In the preface various factors are enumerated which present obstacles to the cultural development in Hungary as well as the reasons for the late rise and the slow development of the dramatic art in Hungary.

„Das Schicksal desselben geht mit jenem der dramatischen Dichtkunst, Hand in Hand, das Gedeihen der Einen ist in der andern Stücke bedingt im Vergleiche mit jenen des Auslandes in Ungarn immer noch in ihrem Jugenalter erscheinen.“ (Gaal, 1920. p. XXIV.) (His destiny goes hand in hand with the dramatic art - the flourishing of one is conditioned by the plays of the other which, in comparison with foreign countries, are still in their infancy)

A passage in the volume about Hungary and Karl von Kisfaludy shows the love he bore towards poetry: *„Im kleinsten wie im Größten spricht sich ihr origineller Nationalsinn aus, und diesem sind Ernst und Melancholie so ganz eigen, daß man sie züglich den Typus ihre Wesens und letztere zumal den Firnitz desselben nennen könnte. Bei allen Vorfällen des Lebens äußern diese ihren Einfluß auf des Ungarn Gemüth, und greisen als eben so viele düstre Fäden durchs ganze Geschlechte seiner Wonnen und Leiden.“*¹⁰ (Gaal, 1920. p. XXV.)

⁸ The Hungarian theatre. Translated and published by G.G.

⁹ Your highness, count, dear sir. By placing before you the present translation of the most popular works of our Hungarian playwrights I believe to correspond to the wishes of all those worthy persons who are obliged to your Highness for being one of the greatest friends of the Muses and for promoting the national education in Hungary, which fact deserves all the more to be made public in regard to the modesty of your Highness in this respect. (Translation: Z.V.)

¹⁰ Their original sense of nationality, which is deeply characterised by seriousness and melancholy, manifests itself in little things as well as in big ones. The influence of those two factors on the soul of the Hungarian can be seen in all aspects of his life, running through the whole species of his delights and sufferings like a sombre thread. (Translation: Z.V.)

Epitexts in the production of translation

a) Private communications: letters

Private communications like the intense correspondence between Gaal and Kisfaludy are also to be considered epitexts of the production of translation. I would like to quote only two passages from a letter which was written by the translator and publisher Gaal to the writer Kisfaludy. Here, the importance of the preface is emphasized:

„Nun danke ich Ihnen, dass Sie mir die Nebeldecke von den Augen nahmen. Aber eben dieser Umstand wird es zu unser Beyder Ehre höchst nöthig machen, dass auch das deutsche Publikum in einer Vorrede zu meiner Uibersetzung endlich belehrt werde, mit welchen Augen es das Wesen Ihrer Werke zu betrachten habe.“¹¹ (Gaal, 1820; Komáromy, 1936a. p. 227.)

„Nicht nur lieb, sondern höchst nöthig wäre, mir, durch eine verlässliche Hand, welche sich in der Folge nicht leicht Lügen strafen liesse, über die Zahl und Exitenweise der in Ungarn bestehenden Nationalbühne etwas ausführliches zu erfahren, das ich meiner Vorrede einverleiben könnte. Von der Vorrede hängt viel ab, rede ich darin wie ein Blinder von der Farbe, so wird uns Beyden dadurch schlecht gedient seyn.“¹² (*ibid.*)

In another letter, written by Gaal to Kisfaludy even before the German translation of three Hungarian dramas was published, the importance of entering the social space is stressed.

„Ist ja Ihre Gesinnung die Meinige, so lassen Sie keines von Ihren ersten 3 Stücken auf ein deutsches Theater bringen. Ich äusserte die Meinung, dass Sie meine Uibersetzung auf die Bühne bringen könnten, nur unter der Bedingung: wenn diess [sic] Ihre Absicht und Ihr Wunsch wäre. [Hervorhebung im Original., Z.V.] und an ein Duzend Auswärtige zu bringen. Allein diess [sic] wäre eine höchst unzeitige Geschäftigkeit. Wer zum ersten Mahle zu seiner Empfehlung auftreten

¹¹ I am greatly obliged to you for lifting the veil from my eyes. However, exactly that circumstance will render it necessary for the honour of both of us to finally inform the German audience in the form of a preface to my translation about the way in which they should view the essence of your works.

¹² I deem it utterly necessary to know from a reliable person who cannot be easily proved wrong some detailed piece of information about the number and the modus operandi of the national theatre in Hungary which I can incorporate in my preface. Much depends on the preface. If I speak like a blind man about colour it will harm the interests of us both. (Translation: Z.V.)

*will, der ziehe seinen besten Rock an; ich hoffe, Sie werden deren wohl noch mehrere haben.*¹³ (Gaal, 1820; Komáromy, 1936a. p. 233.)

Epitexts in the reception of translation

a) Private communications: letters

Letters may also present epitexts of the reception of translation. An example in case are Gaal's letters (to Kisfaludy and the Hungarian writer Toldy) concerning the performance of one of these plays, viz. the first Hungarian play on an Austrian stage. The staging of the tragedy *Die Tartaren in Ungarn* at the Theater an der Wien on February 8, 1821, was not crowned by success.

b) Public communications

Under this aspect, the reviews of the dramas, which are the subject of the current research, can be analysed.

Summary

Paratexts of translation function as discursive elements of cultural products which reflect the aim of the agents involved in the translation process, viz. to increase their capital. Paratextual analyses provide information about the habitus and position of the translators, mediators and critics of literary works and thus constitute an important part of the analysis of translation processes and therefore also of processes of cultural transfer. These gain particular importance in a centre provided with consecration authority like Vienna in the 19th century.

*„Ich sage nur, daß diejenigen, die davon wissen, nicht so lesen wie diejenigen, die nicht davon wissen, und daß uns diejenigen, zum Narren halten, die diesen Unterschied leugnen.“*¹⁴ (Genette, 1989. p. 15.)

Bibliography

- Bhabha, H. K. (2004): *The location of culture*. London, New York.
- Bourdieu, P. (1997): *Das literarische Feld*. In: Pinto, L./Schultheis, F. (Hg.) *Streifzüge durch das literarische Feld*. Konstanz, S. 33-148.
- Feichtinger, J. (2003): *Habsburg (post)-colonial. Anmerkungen zur inneren Kolonialisierung*

¹³ As your conviction corresponds to mine, you will have performed none of your first three plays on a German stage. I expressed the opinion that you could stage my translation under the condition that *you really wish to do so* (Original emphasis). If it were thus, I would have given in to your wishes, albeit it would have happened totally against my will. If I intended so, it would have cost me not much effort to have your play *Stibor* immediately performed at the Theater an der Wien and at a dozen other foreign theatres. However, this would not be appropriate. Whoever wants to get on stage to his advantage, should wear their best clothes. I hope, you will have many successful performances. (Translation: Z.V.)

¹⁴ I simply mean that those who know about it do not read like those who do not and that those who deny that difference make fun of us. (Translation: Z.V.)

- in Zentraleuropa*. In: Csáky, M./Feichtinger, J./Prutsch, U. (Hg.) Habsburg postcolonial. Machtstrukturen und kollektives Gedächtnis. Innsbruck, S. 13-31.
- Foucault, M. (1988): *The Subject and the Power*. In: Dreyfus, H. L./Rabinow, P.: Michel Foucault. Structuralism and Hermeneutics. Chicago, S. 208-226.
- Gaal, G. (Hg., 1820): *Theater der Magyaren*. Brünn.
- Genette, G. (1992): *Paratexte*. Das Buch vom Beiwerk des Buches. Frankfurt/Main, New York.
- Komáromy, B. (1936): *Gaal György levelei Kisfaludy Károlyhoz*. In: Irodalomtörténeti Közlemények, 2. sz. S. 220-233. (Komáromy, 1926a)
- Komáromy, B. (1936): *Gaal György levelei Kisfaludy Károlyhoz*. In: Irodalomtörténeti Közlemények, 3. sz. S. 332-347. (Komáromy, 1936b)
- Lipp, W. (1994): *Kultur-dramatologisch*. In: Lipp, W. (Hg.) Drama und Kultur. Berlin, S. 207-249
- Tymoczko, M. (1999): *Translation in a Postcolonial Context*. Early Irish Literature in English Translation, Manchester.
- Wolf, M. (2005): *Die vielsprachige Seele Kakaniens*. Translation als soziale und kulturelle Praxis in der Habsburgermonarchie 1848 bis 1918. Graz.

Die Wirkung der Lebensreform und pädagogischen Reformbewegungen in dem Schulgesundheitswesen

KOVÁCS KRISZTINA

Der Zweck dieser Forschung ist die Darstellung der Änderung des Schulgesundheitswesens in der Zeit der k. und k. Monarchie insbesondere die das Schulgesundheitswesen regulierenden Gesetze und Verordnungen. Weiterhin werden die einschlägigen Studien über das Schulgesundheitswesen und den Gesundheitszustand der Schüler, aus der Zeit des Dualismus, durch eine pädagogische Presse im Spiegel der Zeitung „Néptanítók Lapja“ analysiert. Die Forschung wird durch eine komparatistische Untersuchung des deutschen und ungarischen Schulgesundheitswesens erweitert. Zu der Forschung wurden die Quellenanalyse und die Diskursanalyse verwendet.

Die Bedeutung des Themas beweist, dass die Untersuchung des Schulgesundheitswesens in Ungarn um die Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert noch als Kuriosum angesehen werden kann und die mit Gesundheitserziehung beschäftigten pädagogischen Literaturen noch unerschlossen sind. Mein Vortrag besteht aus zwei Teilen: im ersten Teil stelle ich die Wirkung der Lebensreform für die Tätigkeiten des Schulgesundheitswesens, dann den Zustand des Schulgesundheitswesens im Spiegel der gesetzlichen Verordnungen sowie die Einführung der Schulärzte und Gesundheitslehrer in Ungarn und im internationalen Ausblick vor. In dem zweiten Teil meines Vortrages stelle ich den Zusammenhang zwischen Lebensreform und Schulgesundheitswesen im Spiegel der pädagogischen Zeitung „Néptanítók Lapja“ vor.

Die Wirkung der Lebensreform in den Tätigkeiten des Schulgesundheitswesens

Die lebensreformerischen Bewegungen erschienen seit den siebziger-achtziger Jahren des 19. Jahrhunderts gegen die Veränderungen der entfaltenden Urbanisierungs- und Industrialisierungsprozesse der Modernisierung. Für die Reformbewegungen sind die Verbesserung der alltäglichen Lebenshaltung betreffend neuem Lebensstil und Lebensgefühl charakteristisch. Eines der wichtigsten Motive der Lebensreform ist die Aufwertung der menschlichen Körpers. Im Zusammenhang mit dem menschlichen Körper werden solche Themen wie die Pflege, Gesundheit, Hygiene, Abhärtung und die ästhetische Vervollkommnung in den Vordergrund gestellt. In den sich um die Wende zum 20. Jahrhundert entfaltenden Tätigkeiten des Schulgesundheitswesens spiegeln sich die wichtigeren Motive der Lebensreform wieder.

Seit den siebziger Jahren begann in den wirtschaftlich entwickelten Ländern die Reform der Lebensweise und die alltägliche Denkart, die Mentalität erfuhr auch eine Veränderung, die auch auf die Erziehungs- und Unterrichtsinstitute Wirkung hatten. Die Bewegungen des Schulgesundheitswesens betrachten das Kind als Verkörperung der zukünftig besseren Welt, das zu den Motiven der Lebensreform wie Frieden, Harmonie und das allgemeine Glück führt. Die Bewegungen streben danach die geistliche und körperliche Harmonie zu erreichen.

Die ersten Erscheinungen institutioneller Formen des Gesundheitsschutzes, der Prävention, treten nach der Zeit des österreichisch-ungarischen Ausgleiches 1867 auf. Seit den siebziger Jahren erkannte man, dass die gesundheitliche Pflege nach der Sicherung der körperlichen Gesundheit streben soll. Der Staat hat den Gesundheitsschutz und die Prävention zu öffentlichen gesundheitswesentlichen Aufgaben erklärt. Die Verhütung der gesundheitlichen Schäden aus dem massenhaften Zusammensein der Kinder und auf die Hygiene des Körpers und der Schulgebäude bekam immer größere Aufmerksamkeit. Die Rolle des öffentlichen Gesundheitswesens und darin des Schulgesundheitswesens zeigen die Forschungsergebnisse von József Fodor auf. Er hat die Beziehung zwischen unrichtiger Lebensweise und Gesundheitszustand aufgezeigt und den Zusammenhang zwischen unrichtiger Lebensweise und Tod bewiesen. Er hat der Hygiene und Gesundheitserziehung eine außerordentliche Bedeutung zuerkannt und damit die geistig und körperlich gesunde Entwicklung der zukünftigen Menschen gefördert.

Ein Teil der gesellschaftlichen und pädagogischen Reformbewegungen ist bestrebt, die Lebensschauung der Gesellschaft mit politischen Mitteln, mit dem Ergreifen der politischen Macht, zu verändern. Die andere große Strömung versucht dieses Ziel über das Individuum, durch die grundlegende Verwandlung seiner Mentalität erreichen.

Der Zustand des Schulgesundheitswesens im Spiegel der Gesetze und Verordnungen

Die Wurzeln des Schulgesundheitswesens reichen Jahrhunderte zurück. Schon seit dem sechzehnten Jahrhundert zeigen sich vereinzelte Bestrebungen in diese Richtung, aber erst am Ende des neunzehnten Jahrhundert, mit der Entwicklung der Medizin, wurde sie zum Mittelpunkt der Aufmerksamkeit.

In dem staatlichen Volksschulgesetz vom 1868 sind schon schulgesundheitswesentliche Bestimmungen aufzufinden. Darin setzte man sich u. a. mit der Schulhygiene, die Lage der Schulgebäude, den hygienischen Einrichtungen der Schulräume und der Anzahl der Schüler in einer Klasse auseinander. Es gab allerdings keine schulhygienischen Einrichtungen in den Volksschulen.

Das öffentliche Gesundheitswesengesetz erschien im Jahre 1876, dessen veränderte Variante wurde im Jahre 1887 ausgegeben. Das XIV. Gesetz vom 1876 zähl-

te zu den zeitgemässesten Rechtschaffungen des zeitgenössischen Europa. Das Gesetz besteht aus zwei Teilen: der erste beschäftigt sich mit den gesundheitlichen Bestimmungen und Verordnungen für das Kind- und Schulgesundheitswesen. Der zweite Teil bestimmt den öffentlichen Gesundheitswesensdienst.

Auf notwendige Verbesserungen des öffentlichen Gesundheitswesens machte József Fodor den Kultus- und Unterrichtsminister Ágoston Trefort aufmerksam. Der Minister, das Problem sehend, verlangte von der Behörde den Schulbehörden in der Verordnung vom 1. März 1879 Bestrebungen zum Schutz des guten Gesundheitszustandes der Schüler und die Bekanntmachung von Hygienevorschriften und deren Einhaltung. Durch das Wirken József Fodors wurde die Belehrung der Gesundheitslehre in den Mittelschulen als selbstständiges Schulfach eingeführt (Székely 1968, S. 230).

In den Tätigkeiten des Schulgesundheitswesens wurde die Bestimmung von 1885 über die Bildung und Anstellung von Schulärzten und Gesundheitslehre-Lehrern bedeutend. Diese zwei Aufgaben waren untrennbar voneinander. Die Bestimmung erließ, dass der Schularzt und Gesundheitslehre-Lehrer erst dann angestellt werden kann, wenn er/sie in einem, von der Universität organisierten Kurs, das Gesundheitslehre-Lehrer-Diplom erwarb. Aufnahme fanden überwiegend Ärzte und aus Mangel an Bewerbern auch Kliniker. Der Kurs fand immer im ersten Semester statt, dauerte drei Monate und schloss mit einer praktischen und theoretischen Prüfung ab. In dem Kurs wurde die Betonung auf das Schulgesundheitswesen und dem in der Mittelschule zu lehrendem Gesundheitslehre-Fach gelegt.

Die Aufgabe der Schulärzte und Gesundheitslehre-Lehrer war die Untersuchung des Gesundheitszustandes der Schüler, Vorträge zur Gesundheitslehre nach dem vom Kultus- und Unterrichtsminister vorgeschriebenen Lehrplan in höheren Klassen zu halten sowie die Inspizierung der hygienischen Einrichtungen der Schulräume. Sie waren in den Mittelschulen Mitglied des Lehrkörpers und hatten Stimmrecht in gesundheitswesentlichen Fragen.

Die Gesetzesbestimmungen und -verordnungen waren in dieser Zeitperiode vollkommen, trotzdem konnte der schulärztliche Dienst nicht die erwünschten Ergebnisse vorzeigen. Die Ursache war, dass keine Eintragungsmethode der Untersuchung angeordnet wurde. Es wurde keine Führung eines Gesundheitsbogens verordnet, indem die ganze Mittelschulzeit der Schüler dokumentiert werden musste. So wurde eine einheitliche Arbeit ausgeschlossen. Die andere Ursache der Misserfolge könnte - wie auch bei den Gesundheitsbögen - der Mangel an zentraler Leitung und Kontrolle sein. Die Bestimmung erließ, dass alle Schulärzte jedes Jahr eine Meldung einreichen mussten, aber es ging nicht um den Inhalt der Meldung. Am Anfang gab das Ministerium für Unterricht die Meldungen noch heraus, aber später wurde diese Verfügung eingestellt und das Ministerium war mit der Einreichung irgendeiner Meldung zufrieden. Die Anweisung des Honorars wurde davon abhängig gemacht (Juba, 1929, 31-32).

Nach dem Tod von József Fodor gelang es nicht die Sache des Gesundheitswesens vorwärts bringen. Man kann behaupten, dass die gesellschaftlichen Reformbewegungen des Schulgesundheitswesens sich mit politischen Mitteln nur oberflächlich verwirklichten. Sie erschufen den Grund des Fortschrittes und der Entwicklung.

In ganz andere Richtungen hat sich das Schulgesundheitswesen im Ausland entwickelt. Die Anfänge des Schulgesundheitswesens in Österreich fielen in die Periode der k. und k. Monarchie, wie Martina Gamper (Gamper 2002) in ihrer Studie „Die Entwicklung des Schularztwesens in Österreich“ darstellt. In Österreich erließ das damalige Ministerium für Unterricht und Kultus die erste staatliche Bestimmung, die das Thema „Schulhygiene“ zum Inhalt hatte, am 9. Juni 1873. Darin setzte man sich u. a. mit der Anlage und dem Bau der Schulhäuser, der Beleuchtung, den Toilettenanlagen oder der Wasserversorgung in den Schulen auseinander. Der Staat legte in den folgenden Jahren noch weitere Bestimmungen zur Schulhygiene fest. 1895 erließ das Ministerium für Kultus und Unterricht eine Verordnung zur Schulgesundheitspflege in den Mittelschulen. Man verlangte eine Aufklärung der Lehrerinnen und Lehrer in gesundheitlichen Belangen und wies außerdem auf die Bedeutung von guter Beleuchtung und der richtigen Körperhaltung der Schülerinnen und Schüler hin. 1900 wurde vom Ministerium des Inneren darauf hingewiesen, dass Amtsärzte bei den kommissionellen Verhandlungen für Schulneubauten hinzugezogen werden müssen. Die Amtsärzte wurden zur hygienischen Inspektion von Schulgebäuden eingesetzt.

Vergleicht man diese ministeriellen Erlässe miteinander, so werden zwei Aspekte deutlich. Für die Schulhygiene waren ausschließlich beamtete Ärzte verantwortlich. Sie waren nur für die hygienischen Zustände im Schulhaus und nicht für die individuelle Gesundheit der Kinder verantwortlich. Lehrer und Lehrerinnen hatten sich um die individuelle Gesundheit der Schülerinnen und Schüler und deren Belehrung in medizinischen Belangen zu kümmern. Es gab keine Verordnung des Staates, die sich für „Schulärzte“ aussprach. In den einzelnen Kronländern gab es weitergehende Verordnungen und Bestimmungen, aber diese hatten in den jetzigen österreichischen Bundesländern keine Gültigkeit.

In Troppau (Opava) im heutigen Tschechien wurde 1897/1898 der erste schulärztliche Dienst in der damaligen Monarchie eingerichtet. Für alle Schulen in Troppau gab es fünf Ärzte, wobei die Initiative für diese Einrichtung von den Ärzten selbst ausgegangen sein dürfte. Ihre Aufgabe war es, zu Beginn des Schuljahres jedes Kind zu untersuchen und die Ergebnisse in ein sogenanntes „Grundbuch“ einzutragen. Diese Untersuchung sollte die Bestimmung der Körperlänge (wegen der Maße der Schulbänke), des allgemeinen Ernährungszustands und den Körperbau umfassen. Außerdem wurden die Augen, Ohren, Haare, Haut, Zähne, Brustorgane und Bauchorgane kontrolliert. Dieser Vorgang sollte jedes Jahr wiederholt werden. Die Lehrkräfte und Eltern sollten bei „krankhafter Veranlagung“ verständigt werden. Jeden Monat mussten die Ärzte die Schule inspizieren. Dabei sollten sie auf

die hygienischen Verhältnisse im Schulhaus und den Gesundheitszustand der Kinder achten. In Zeiten von Epidemien sollten sie die Schule öfters besuchen. Am Ende eines jeden Jahres musste ein Bericht verfasst werden.

Den ersten umfassenden schulärztlichen Dienst im heutigen Österreich gab es in *Berndorf* (Niederösterreich). Zu Beginn des Schuljahres 1907/08 untersuchte

Dr. Robert Dehne erstmals alle 1000 Schulkinder von Berndorf. Seine Beobachtungen und Vorschläge sollten den schulärztlichen Dienst in Berndorf in den nächsten Jahren bestimmen.

Arthur Krupp, der Besitzer der dort ansässigen Fabrik übernahm die Kosten der Untersuchungen und in späterer Folge jene der schulärztlichen Einrichtungen und des Schulneubaus. Seine Motivation für die Finanzierung ist nicht eindeutig zu bestimmen. Er könnte dies aus philanthropischen Gründen getan haben.

1908 führte man in Berndorf den regulären schulärztlichen Dienst ein. Zu Beginn des Schuljahres wurden die Schulneulinge im Beisein ihrer Eltern vom Schularzt untersucht. Die Eltern mussten vorher einen Elternbogen ausfüllen. Dieser Fragebogen wurde nach dem Grundsatz gestaltet, dass die Antworten genauer wurden, je detaillierter die Fragen waren. Zu Beginn jedes weiteren Jahres wurden die Eltern gebeten, neuerlich einen Bogen auszufüllen.

Die Ergebnisse der Untersuchung wurden in einem Gesundheitsbogen eingetragen und die Eltern erhielten darüber eine schriftliche Mitteilung. Darin wurden sie auf eventuelle weitere notwendige Behandlungen der Kinder hingewiesen. Da die meisten Eltern über eine Krankenversicherung mit Familienversicherung verfügten, konnten die Kinder in vielen Fällen ohne Probleme weiterbehandelt werden (Gamper, 2002 S. 14-15).

Zusammenhang zwischen Lebensreform und Schulgesundheitswesen im Spiegel der pädagogischen Zeitung „Néptanítók Lapja“

In der zweiten Hälfte des 19ten. Jahrhunderts erschien die Literatur, die anhand experimenteller Untersuchungen wissenschaftliche Kenntnisse über Gesundheit mitteilte. So auch das 1880 erschienene Werk *Die populäre Gesundheitslehre* von Dr. Erismann Frigyes, welches in einem Jahr zwei Auflagen erlebte und in der gesamten deutschen Literatur und in wissenschaftlichen Kreisen Anerkennung fand. Das österreichische Ministerium empfahl es als offizielles Lehrbuch der Schul- und Lehrbibliothek.

Auch in den medizinischen und pädagogischen Zeitungen erschienen mit dem Gesundheitswesen beschäftigte Studien. In den ersten Jahrzehnten des 20ten Jahrhunderts vermehrten sich verschiedene medizinische und pädagogische Zeitungen deutlich, woraufhin sich eine Zunahme der schulgesundheitswesentlichen Schriften ergab.

Die Zeitschrift *Blatt der Volksschullehrer* erschien zwischen 1868-1914 zunächst

wöchentlich, dann zweiwöchentlich und war das offizielle Blatt des jeweiligen Ministeriums für Unterrichtswesen. Der Gründer war József Eötvös, der mit dem Blatt die Verwirklichung des Volksschulgesetzes sowie die kulturelle und pädagogische Bildung der Volksschullehrer bewirken wollte.

Aufgrund der Durchsicht der Nummern der Jahrgänge der Zeitschrift von 1868-1914 wurden nahezu 100 Artikels ausgewählt und analysiert, welche die Fragen des Gesundheitswesens behandeln. Man kann nicht behaupten, dass sich das Blatt regelmäßig mit den gesundheitswesentlichen Fragen beschäftigte; diese erschienen dann anhand eines aktuellen Problems oder wegen einer neuen Verordnung oder Gesetzes. Die Artikel erhalten Entwürfe, Vorschläge für Lehrer und stellen auch konkrete Ergebnisse vor. In der zweiten Hälfte des 19ten Jahrhundert ist das charakteristische Thema die körperliche Erziehung und das Gesundheitswesen in der Schule und nach der Jahrhundertwende der Kampf gegen der Alkoholismus.

Die Verwendung der Artikel des Blattes, die sich mit gesundheitswesentlichen Themen beschäftigen, als Quelle ist noch neu. Die Schreiber des Blattes informieren über Fragen der Leibeserziehung, Bedingungen der Hygiene in den Schulgebäuden, Unterrichtung in der Gesundheitslehre, Krankheiten der Kinder, Krankheiten der Lehrer, selbstmordgefährdete Schüler, Rauchen von Minderjährigen und die Möglichkeiten zur Eindämmung der Ausbreitung von Infektionskrankheiten. Es bietet Gelegenheit, die Eingriffspunkte der gesellschaftlichen Bewegungen und der pädagogischen Reformtätigkeiten des Gesundheitswesens sowie deren Annahme im Kreis der Lehrer und im Volk zu erkennen.

Die körperliche Erziehung

Eines der charakteristischen Themen der Bewegungen der Lebensreform in der zweiten Hälfte des 19ten Jahrhundert ist die Frage der körperlichen Erziehung, was die damaligen Anhänger der Körperkultur als Voraussetzung der geistigen Erziehung betrachteten. Im *Blatt der Volksschullehrer* erscheinen regelmäßig Artikel über Körperkultur.

Ein gesunder Geist wohnt nur in einem gesunden Körper ist der viel betonte Grundgedanke der pädagogischen Reformbewegungen für die Körperkultur. Für die Entwicklung der Körperkultur erschien das Schulturnen erst in den Mittelschulen, dann in den Volksschulen. Am Anfang charakterisierten diese Stunden strenge Disziplin und es gab Kommandowörter zu den Übungen. Die anfangs bezeichnete Steifheit der Turnstunden wird durch die Ordnung der Schlangestehen-Übung dargestellt, die auch das folgende Bild illustriert.

Die Schreiber der Artikel des 20ten Jahrhundert machen schon auf die Gefahren der schweren Übungen in den Turnstunden aufmerksam und forderten stattdessen die Konzentration auf die richtigen Atemübungen. Die Sicherung der Bewegungsmöglichkeiten der Kinder wurde immer mehr betont und dazu auch die

Aufklärung der Eltern, die sich um die körperliche Erziehung ihrer Kinder nicht kümmerten.

Auf dem Weg der Reformen der körperlichen Erziehung wurden ländliche Turnwettkämpfe zu dem Zweck einer gesunden, lebensfähigen und starken Generation organisiert. Die nach der Jahrhundertwende erscheinenden Artikel berichteten auch schon über die Ergebnisse der Turnwettkämpfe.

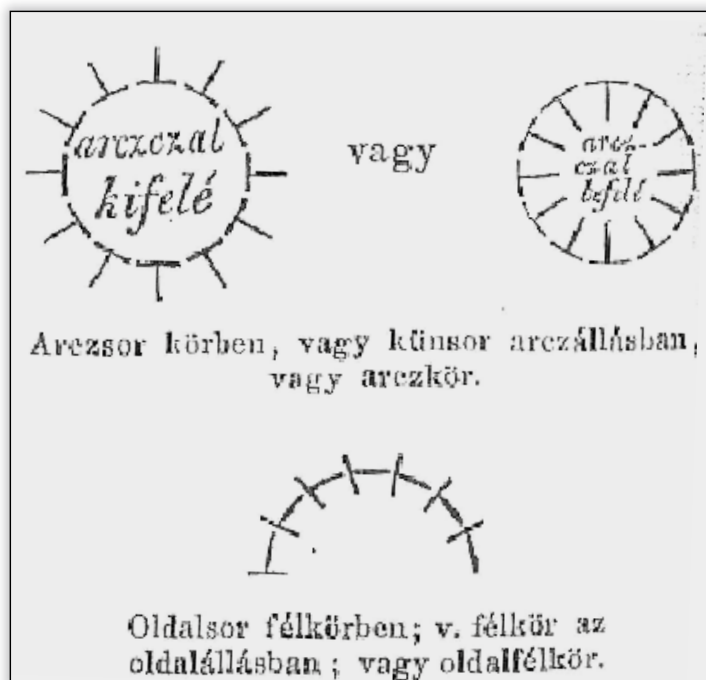


Abb.1. Néptanítók Lapja (32) Buda, 1868, S. 33.

Das Gesundheitswesen in der Schule

Nach dem österreichisch-ungarischen Ausgleich erscheinen die schulgesundheitswesentlichen Tätigkeiten im Zusammenhang mit der Lebensreform. Die Bewegungen gehen auf den Schulbau, Einrichtung, Beleuchtung und auf hygienische Bedingungen der Schule ein, die der Bewahrung der Gesundheit zu Gute kamen. Das Grundprinzip der Bestrebungen ist ein gesunder Geist, in einem gesunden Körper, das neben der geistigen Erziehung auch die körperliche Erziehung und die dazu notwendigen Bedingungen enthält.

Als Folge des Volksschulgesetzes vom József Eötvös erhöhte die Zahl der schulpflichtigen Kinder und die Schulgebäude eigneten sich für die Bedingungen des öffentlichen Gesundheitswesens nicht. Ein großer Teil von den Schülern erhöhte die Zahl der Infektionskrankheiten wegen der schlechten Beleuchtung und den dunk-

len, nassen und überfüllten Schulräumen. In der zweiten Hälfte des 19ten Jahrhunderts wurden die Schulkrankheiten immer mehr hervorgehoben, wie z. B.: Sehfehler, Rückgratverkrümmung und Infektionskrankheiten, die sogar die Schüler der ganzen Klasse krank machen konnten. Dies wurde auch mit experimentellen Untersuchungen bewiesen. Nach diesen Erkenntnissen wurde auf Bestrebungen für die Bewahrung der Gesundheit der Schüler gedrängt. Die Artikel des ausgehenden 19. Jahrhundert berichten regelmäßig über die Möglichkeiten der Gesundheitspflege und über die Rolle der Lehrer dabei. Die Lehrer wurden darauf aufmerksam gemacht, dass sie sich um die Sicherung der Bewegungsmöglichkeit, die richtige Körperhaltung, die saubere Luft der Schule, die Ausschaltung von Staub und die Sauberkeit der Kleidung kümmern sollen.

Diese Forderungen wurden oft wegen der Desinteressiertheit des Lehrers oder den fehlenden gesundheitswesentlichen Kenntnissen nicht verwirklicht, so waren die Schulgebäude staubig und wegen der Mangel an Lüftung stinkend. Die Schulen trugen für den Unterricht, die geistige Erziehung mehr Sorge als für die körperliche Erziehung, dagegen formulierten die Unterrichtsbehörden Vorschläge und kümmerten sich um die Gesundheitspflege der Schüler.

Unter den Schulreformen spielte die Frage der Schulausrüstung und Einrichtung eine wichtige Rolle. Es gab keine schulhygienischen Einrichtungen; trotz der Körperschäden durch unzumutbare Schulbänke, die auch durch experimentelle Untersuchungen nachgewiesen waren, wurde diesen keine große Bedeutung beigelegt. István Gyertyánffy berichtet über die Notwendigkeit zweckdienlicher Schulbänke, deren psychologische und pädagogische Bedeutung nur in wenigen Schulen erkannt wurde. Dies illustriert, dass bei dem Bau der überall im Lande entstehenden neuen Schulen die Größe der Schulbänke nach der Fantasie der Tischler geschaffen wurde. Das folgende Bild illustriert die alten, ungesunden Schulbänke. Die Anforderungen an eine körpergerechte Schulbank waren, dass sie das Sitzen und Aufstehen leicht machen und die Wirbelsäule schützen sollte. Die Lösung der Frage ließ noch auf sich warten, was ein Problem bedeutete, da es auf die Körperentwicklung der Jugendlichen sowie deren ungezwungene, freie Bewegungen und die Erhaltung der Disziplin störend wirkte.

In Österreich nach der Jahrhundertwende wurde dies zu einem Schwerpunkt bei der Untersuchung durch die Ärzte; sie machten auf die Haltungsschäden aufmerksam. Wegen der schlechten Haltung der Kinder wurden weiterführende Fragen diskutiert. Zunächst ging es darum, wie eine ergonomisch richtig gebaute Schulbank aussehen sollte, die eine gute Körperhaltung der Schülerinnen und Schüler fördert. Dies zeigt die folgende Abbildung.



Abb. 2. Schulbank. Aus: Gamper, M. *Die Entwicklung des Schularztwesens*. Wien, 2002, S. 32.

In Ungarn und auch in Österreich wurde die Tatsache immer mehr allgemein anerkannt, dass eine gute Schule, die sowohl auf die geistige Erziehung als auch auf die körperliche Erziehung achtet, die Garantie einer gesunden zukünftigen Generation ist. Dafür setzten sich die pädagogischen Reformbewegungen ein. Es ist möglich, dass nach der Jahrhundertwende mit den neuen Schulgebäuden und den sich verbreitenden gesundheitswesentlichen Kenntnissen die Vorsichtsmaßnahmen für die Schulhygiene allgemein verbreitet waren, weil sich in den Spalten des Blattes nach dem Jahrhundertwende mit dem Thema nur wenig beschäftigt wird.

Alkoholismus

Der Antialkoholismus ist nach der Jahrhundertwende regelmäßig wiederkehrendes und sehr beliebtes Thema der Schreiber des Blattes. In Ungarn wurde die Sturmglöcke geläutet wegen der Einführung der Antialkoholikerbewegungen als Folge des sich verbreitenden Alkoholismus im Kreis der Kinder und Erwachsene. Als ein typisches Element der Lebensreform erscheint die Vermeidung dieses Genussmittels, das zur Verbreitung des Verbrechens, der Armut, der Krankheit und der Unsittlichkeit führt. Es ist in der Benachrichtigung über die Alkoholismus auffällig, wie oft über das Problem der in Schankwirtschaften verkehrenden Kinder geschrieben wird. Dies machte um die Wende zum 20. Jahrhundert auf ein dringend Abhilfe verlangendes Problem aufmerksam.

Trotz der Kenntnisse der körperlichen Folge des Alkoholismus lebte der Irrtum über die heilsame und zur Arbeit Kraft und Ausdauer gebende Wirkung des Spiritus weiter. Deswegen waren vor allem die Eltern in den armen Schichten an der Vermeidung von Alkohol desinteressiert, sie nahmen sogar die Kinder in die Kneipe mit und gaben den Kindern zum Frühstück Schnaps.

Die Bewegungen für Antialkohol griffen erstmal in Amerika, Dänemark, Belgien, Holland, Schweden, Norwegen, Finnland, Russland und Deutschland um sich. In Ungarn am Anfang des 20. Jahrhunderts erscheinen Gesetze und Verordnungen der Komitat, die den Alkoholverbrauch und den Besuch der Kneipe der schulpflichtigen Kinder, die das fünfzehnte Jahr noch nicht vollendet haben, verbieten. Es wurden Vereine ins Leben gerufen, es wurden für die erwachsene Gesellschaft informierende Vorträge gehalten und internationale Kongresse gegen Alkohol organisiert, woran auch Ungarn teilgenommen hatte.

Die Antialkoholikerbewegungen wurden in die Schulen hereingebracht. Da die Gesetze und Verordnungen oft nur „schriftlichen Mumpitz“ bedeuteten, ihre Einhaltung auf Schwierigkeiten stößt. Deswegen war die Aufgabe der Lehrer die Aufklärung der Menschen über die schädliche Wirkung des Alkohols, die Ablenkung des Volks von die Kneipe und; sie sollten mit antialkoholischen Schullesestücken, mit der Unterrichtung der gesundheitswesentlichen Kenntnisse und mit einer gesunden Lebensweise als Beispiel die Schüler zur Zurückhaltung bei Alkohol zu bringen. Diese Tätigkeiten bedeuteten der pädagogischen Gesellschaft eine neue Anforderung, was den Überlasteten eine zusätzliche Aufgabe auferlegte. Vielleicht erscheinen deswegen in dem Blatt häufig Artikel, in denen die Schreiber die Verantwortung des Lehrers betonen.

In dem Jahrgang 1912 wird über die Ergebnisse der Antialkoholbewegungen berichtet und es werden weitere Vorschläge für die Antialkoholismus gemacht. Die Landliga des Antialkoholiker-Vereines rief den Verein der ungarischen abstinenten Lehrer ins Leben.

Die Krankheiten der Schüler/Schülerinnen

In den Spalten des Blattes kann man über die Krankheiten der Schüler/Schülerinnen lesen, die auf die Bestrebungen zur Schulhygiene aufmerksam machen. Die Schreiber der Artikel berichten regelmäßig über die Eindämmung der Tuberkulose, wobei der Schule eine wichtige Rolle zukommt. Die Verbreitung der gesundheitswesentlichen Kenntnisse macht klar, dass die gemeinsam benutzten Trinkgefäße, die Spucke und der Husten die Verbreitung von Infektionskrankheiten fördern. Dies kann man durch die Tätigkeiten der Lehrer eindämmen. Von den Infektionskrankheiten kann man über die infektiöse Augenentzündung und Läuse, als Folge der gemeinsam benutzten Trinkgefäße lesen und es wird noch über die Wirkung

des dauernden Sitzens, der bewegungsarmen Lebensweise und der schlechten Haltung des Kindes berichtet.

Nach der Jahrhundertwende wurde immer mehr über die Bedeutung der präventiven Schultätigkeiten für die Gesundheitspflege der Schüler/Schülerinnen berichtet. Sie gingen von dem Grundprinzip aus, dass die Schule den Schüler Schulkrankheiten verursachte. Die Lehrer kümmerten sich noch immer mehr um die geistige Erziehung als um die körperliche Erziehung. Zur Eindämmung der Schulkrankheiten beschäftigten sich die Lehrerbeamten häufig mit dem Thema und es wurden in den Komitaten Vorlesungen, populärwissenschaftliche Vorträge für die Mütter gehalten. Ein bedeutender Fortschritt ist die Begründung des „Verein der Zsófia ländliches Kindersanatorium“, das unter dem Hauptpatronat von Hohenberg Zsófia und János Zichy Regierung stand. Es stellte erst für den Schutz der schulpflichtigen Kinder ein Kindersanatorium in Almádi zur Verfügung, um die Kindersterblichkeit einzudämmen.

Die Krankheit des Lehrers

Es sind in dem Blatt neben den Kinderkrankheiten auch mit den Krankheiten der Lehrer befasste Artikel zu finden. Die Schreiber beschäftigten sich mit der Ursache und den Möglichkeiten der Eindämmung der Krankheiten und im weiteren ist es eine Frage, wie man die Lehrkontinuität sichern kann, wenn der Lehrer krank ist.

Die Schäden der Modernisierung hatten auch auf die Gesundheit der Lehrer Wirkung. Es kam zu Krankheiten im Kreis der Lehrergesellschaft, häufig wegen der überfüllten Klassen, der schlechten, staubigen Luft, der Überlastung und der schlechten Schulhygiene der Lehrwohnungen vor. Durch die Schwierigkeiten des Lehrerberufs, wie nicht entsprechender Lohn und oft das schlechte Benehmen aus der Gemeinde kam es zu Krankheiten der Lehrer. Die am häufigsten vorkommenden Krankheiten sind Lungenkrankheiten, Kehlkopfleiden und Nervenkrankheit.

Man kann aus den Artikeln erfahren, dass die Dorflehrer gegenüber den Stadtlehrern im Falle von Krankheit im Nachteil waren, weil ihre Heilung wegen der in der Stadt praktizierenden Ärzte ein Problem war. Der Mensch aus dem Dorf musste in die Stadt gelangen, wenn er zum Arzt gehen wollte. Der wegen der Mangel einer eigenen Kutsche erschwerte die Situation. Die Schüler/Schülerinnen wurden auch aufgrund der Krankheit der Lehrer beeinträchtigt, weil es auf dem Lande die Frage der Vertretung der Lehrer nicht gelöst war. Wenn der Lehrer niederlag, wurde Zwangsurlaub in der Schule erlassen, die die Kontinuität des Schulunterrichtes unterbrach. In den größeren Schulen sprangen ausgebildete Lehrer ein, was in den kleineren Schulen noch nicht möglich war.

Diese Tatsache begründet auch, dass wegen die Gesundheitspflege des Lehrers immer mehrere Bestimmungen erlassen wurden, welche meist schon in der Lehrerbildung vorkommen. Die Untersuchungen durch den Schularzt wurden strenger

gemacht, sie sollten jedes Jahr zu Beginn und während des Schuljahres die Lehramtskandidaten untersuchen. So konnten die ungeeigneten Lehrer erkannt werden. Ein Fortschritt in dem Kampf gegen die Zivilisationsschäden war auch die Gründung der Internate durch den Staat, solche wurden in Pápa, Léva, Baja und Sepsziszentygörgy gegründet. Der Entwicklung des Körperkraftzustands wurde in der Lehrerbildung auch große Aufmerksamkeit geschenkt. Regelmäßige Körperübungen wurden eingeführt (wöchentlich zwei Stunden), wozu auch ein obligatorischer Spielnachmittag kam. In der Lehrerbildung konnte man von keinem Fach Befreiung bekommen, so wurde die körperliche Erziehung unter alle Studenten verbreitet. Zum Zweck der Nervenschonung gab es die neue Befähigungsprüfung 1910 und Prüfungsbestimmung 1911 zur Verminderung einer Überlastung der Studenten. Der neue Lehrplan verordnete auch die Belehrung in der Gesundheitslehre, die von Ágoston Trefort erlassen wurde, aber im Jahre 1903 wieder abschafft worden war. Der neue Lehrplan nahm die Gesundheitslehre zu den Fächern wieder auf.

Die Selbstmörder Schüler

Am Anfang der siebziger Jahre erscheinen die gesellschaftlichen Reformbewegungen als „Gegengewicht“ zu den noch nie gesehenen schnellen und tiefgreifenden Veränderungen, als ein Heilmittel gegen die Herausforderungen der sich entfaltenden modernen Welt. Nach der Jahrhundertwende erscheint immer öfter der Selbstmord von Schülern in den Spalten des Blattes, die mit der schnellen Entwicklung der Gesellschaft und Veränderung nicht umgehen konnten. Der Selbstmord der Schüler wurde auf mehrere Ursachen zurückgeführt. Es gibt Schreiber, die den Selbstmord für vererbte Neigung hielten, die von Generation zu Generation vererbt wird. Als eine Ursache von Selbstmord wird das schlechte Beispiel der erwachsenen Gesellschaft für die Schüler genannt, vor allem in der Stadt. Hinter dem Selbstmord der Kinder kann auch der schlechte soziale Hintergrund der Familie, die unrichtige Erziehungsmethode der Eltern und die Schulüberlastungen stehen. Nach den Schreibern der Artikel wurde Selbstmord durch die Familie und die Gesellschaft verursacht.

Zum Verhindern von Selbstmord kommt den Eltern eine große Rolle zu, die ihr Schicksal entscheidet. Die Modernisierung schafft härtere Lebensbedingungen, die nur mit der Veränderung des Erziehungssystems, mit der Vorbereitung auf das praktische Leben und mit der richtigen Erziehung zu bekämpfen ist.

Zusammenfassung

Erstmals in der Welt wurde in 19. Jahrhundert von József Fodor das Prinzip des Gesundheitswesen verordnet, das in Ungarn erst nach langem hin und her, nach dem ersten Weltkrieg entwickelt wurde. Nach dem österreichisch-ungarischen

Ausgleich erscheinen die Gesetze und Bestimmungen des Schulgesundheitswesens, die in einzelnen Teilen nur die Äußerung der prinzipiellen Bestätigung der staatlichen Sorge für die Gesundheit der Einwohner ist. In den Spalten des Blattes der Volksschullehrer ist ein wiederkehrender Gedanke, dass die Einhaltung der Gesetze oft auf Schwierigkeiten stößt oder nicht eingehalten werden kann wegen des Desinteresses des Volks, den nicht entsprechenden Kenntnissen des Gesundheitswesens oder finanzieller Ursache.

In der zweiten Hälfte des 19. Jahrhundert erscheinende Artikel berichten über die Schulkrankheiten, deren Hintergrund die schlechte Schulhygiene war. Unter den Ursachen für die Infektionskrankheiten und die langsamen Entwicklungen des Gesundheitswesens findet man die Irrtümer des Volkes, die schlechten Gewohnheiten der Lebensweise der Volkskultur und die unhygienische Wohnumgebung. Auch diese Tatsachen wurden durch die Entstehung der gesellschaftlichen und pädagogischen Reformbewegungen bekämpft.

Auf Grund der Analyse kann man behaupten, dass mit politischen Mitteln und mit dem Ergreifen der politischen Macht keine nötigen Ergebnissen erzielt wurden in der Veränderung der Lebensanschauung der Gesellschaft. Sie erschufen den Grund des Fortschrittes und der Entwicklung. So wurde die andere große Strömung der Lebensreform, die Entstehung der gesellschaftlichen und pädagogischen Bewegungen notwendig, die es mit dem Individuum, mit der Verwandlung seiner Mentalität und Weltauffassung versuchten.

In der Periode der k. und k. Monarchie zählten die gesellschaftlichen Bewegungen auf die Zusammenarbeit der Schule und der Lehrer, weil sie mit dem Volk, vor allem aus der armen Schicht am direktesten in Berührung kamen. Anfangs kann man aber behaupten, dass die überlasteten Lehrer oft die schulgesundheitswesentlichen Bestimmungen für eine zusätzliche Aufgabe hielten oder sie waren aus Mangel an gesundheitswesentlichen Kenntnissen an den Tätigkeiten desinteressiert. Aber das Blatt wollte die pädagogische Gesellschaft über die Notwendigkeit der schulgesundheitswesentlichen Bestimmungen mit seinen Vorschlägen und Aufmerksamkeit weckenden Artikeln aufklären, deren Wirkung nach der Jahrhundertwende schon nachweisbar ist.

In Österreich kann man im Bereich des Schulgesundheitswesens ähnliche Zustände beobachten, wo die Bedingungen der Schulhygiene vor dem ersten Weltkrieg noch sehr zurückgeblieben waren. Nach dem ersten Weltkrieg kann man bedeutende Veränderungen erkennen. Für die Körperkultur wurde die Turnbeitrag für die Schüler eingeführt (das war der 20 Prozent des Schulgeldes). Mit diesem Geld wurden die Körperübung, die Kosten des Spiels und der Schularzt bezahlt. Um die Schüler in den Volksschulen sollten sich die Komitaten selbst kümmern. In diesem Bereich war Wien ausgezeichnet, wo die Schulärzte täglich Untersuchungen in den Schulen machen mussten.

Die weiteren Forschungsbereiche des Themas können die komparatistischen Un-

tersuchungen zwischen Staatlicher- und Konfessionsschule, oder die komparatistische Untersuchung zwischen Stadt- und Dorfschule sein.

Literatur

- Ackermanné Kelő, K. (2006): *Iskola-egészségügyi törekvések a XIX-XX. század fordulóján. Az egészségtan beépülése a hazai tantárgyi rendszerbe.* In: Károli Gáspár Református Egyetem (Hrsg.): *Studia Caoliensia.* (2) Budapest, S. 5-20.
- Aujeszky, A. (1929): *Fodor József emlékezete.* In: Gerlóczy, Zs. (Hrsg.): *Előadások az iskolaegészségügy köréből.* Budapest.
- Bardócz, P. (1902): *A tanító egészsége.* In: Néptanítók Lapja (Blatt der Volksschullehrer). (15.) Budapest, S. 11-12.
- Bezerédy dr. Herteleny, M.–Hencz, A.–Zalányi, S. (1967): *Évszázados küzdelem hazánk egészségügyéért.* Budapest.
- Füsti Molnár, S. (1983): *Egészségünk útja.* Budapest.
- Gamper, M. (2002): *Die Entwicklung des Schularztwesens.* Wien .
- Gerlóczy, Zs. (1929): *Előadások az iskolaegészségügy köréből.* Budapest.
- Juba, A. (1912): *A tanítóság egészsége.* Néptanítók Lapja (Blatt der Volksschullehrer). (38) Budapest, S. 11-13.
- Juba, A. (1929): *Az iskolaegészségügy szervezése Magyarországon és külföldön.* In: Gerlóczy, Zs. (Hrsg.): *Előadások az iskolaegészségügy köréből.* Budapest.
- Kührner, É. (2005): *Egy iskolaorvosi szaklap a harmincas években.* In: Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum (Hrsg.): *Elektronikus Könyv és Nevelés.* (4) Budapest .
- Lakatos, L. (1907): *Öngyilkos gyermekek.* Néptanítók Lapja (Blatt der Volksschullehrer). (39) Budapest, S. 1-3.
- Morlin, E.–Szuppán, V. (Hrsg.) (1898): *A magyarországi népoktatásügy kereskedelmi és ipari szakoktatás szervezete és közigazgatása. A kisdédováásra, népoktatási tanintézetekre (elemi és felső népiskolákra, polgári iskolákra, tanítóképző intézetekre), felsőbb leányiskolákra, kereskedelmi tanintézetekre és a vallás- és közoktatásügyi ministerium hatáskörébe tartozó ipariskolákra vonatkozó összes törvények, szabályrendeletek, utasítások, rendeletek és döntvények gyűjteménye. Band II.* Budapest.
- Németh, A.–Mikonya, Gy.–Skiera, E. (2005): *Életreform és reformpedagógia – nemzetközi törekvések magyar pedagógiai recepciója.* Budapest.
- Palágyi, L. (1908): *Öngyilkos tanulók.* Néptanítók Lapja (Blatt der Volksschullehrer) (30) Budapest, S. 1-3.
- Schlosz, Lajos (1905): *A kiskorúak dohányzása ellen.* Néptanítók Lapja (Blatt der Volksschullehrer) (49) Budapest, S. 1-3.
- Schlosz, L. (1905): *Az országos ifjúsági tornaverseny után.* Néptanítók Lapja (Blatt der Volksschullehrer) (23) Budapest, S. 3-5.
- Székely, L. (1968): *Adalékok az oktatási intézmények egészségnevelési törekvéseiből.* In: *Egészségügyi Felvilágosítás,* (5), S. 230.
- Vörösváry, B. (1902): *Iskolás gyermekeink egészsége.* Néptanítók Lapja (Blatt der Volksschullehrer). (11) Budapest, S. 3-4.

Volksschullesebuch als Mittel der Etablierung der herbartianistischen Pädagogik in Slowenien

EDVARD PROTNER

1902 stellte der führende slowenische Muttersprachendidaktiker (*Ilešič*, 1902) in seinem Buch *Von der Lehre der slowenischen Sprache* fest, in den Lesebüchern für die Unter- und Mittelschulstufe waren die Inhalte, die sich auf die Moral und Poesie beziehen streng von den Realien getrennt. Im Gegensatz dazu hätten seiner Meinung nach die „Realien in der Poesie und Moral“ eine Zukunft, was bedeutet, die Realien sollen „in der Erzählung und im Lied, die aber eine eher poetische, als moralisierende Charakteristik haben, eingebunden werden“ (*ebd.*, S. 36.). Er stellte zustimmend fest, dass das Motto „die Welt in der Poesie und die Poesie der Welt“ zum Leitprinzip der neuen Lesebücher avancierte, die vor kurzem von Henrik Schreiner und Fran Hubad im *Slowenischen Schulliteratur Verlag* (Slovenska šolska matica)¹ herausgegeben wurden (*ebd.*).

Dieses Motto und Prinzip „die Welt in der Poesie und die Poesie der Welt“ verbindet man nicht ohne Vorbehalt mit dem Herbartianismus – eher umgekehrt: mit der ästhetisch-künstlerischen und etwas romantischen Betonung erinnert dieses Motto mehr an die Ideen, die zur Jahrhundertwende im Rahmen der Reformpädagogik auftraten, also mit demjenigen Konzept, das sich um die Jahrhundertwende explizit auch in den Gegensatz zum Herbartianismus setzte.

Die genannten neuen Lesebücher (*Schreiner/Hubad*, 1902, 1902a) stellten das Ergebnis der Bemühungen der slowenischen Lehrerschaft um die Reform der Volksschullesebücher dar. Diese Reform kann als eine der größten pädagogisch-didaktischen Reformen im Zeitraum vor dem 1. Weltkrieg in Slowenien verstanden werden. Es handelte sich um die Bemühung, reale Inhalte (sachliche Texte) aus dem Lesebuch auszusondern und durch ausschließlich literarische Texte zu ersetzen. Als Initiator dieser Reform gilt der oben genannte Henrik Schreiner – damals die führende pädagogische Autorität und gleichzeitig ein charakteristischer Vertreter der herbartianistischen Pädagogik.² Doch an dieser Stelle soll die Aufmerksamkeit nicht auf die Analyse der charakteristischen herbartianistischen Themen, wie z. B. die Formalstufen, die kulturhistorischen Stufen oder die Konzentration der Leh-

¹ Dieser pädagogisch-literarische Verein wurde 1899 gegründet, mit dem Zweck, die Herausgabe der slowenischen pädagogischen Literatur zu fördern (Lesebücher, didaktische Handbücher, Fachmonografien, periodische Jahrespublikationen).

² Schreiner wurde 1890 Direktor der Lehrerbildungsanstalt für Männer in Maribor (vgl. *Protner*, 2002). Die slowenische Universität wurde erst nach dem Ende der Monarchie Österreich – Ungarn gegründet (1919), weshalb die pädagogischen Doktrinen im Zeitraum vor dem 1. Weltkrieg in Slowenien nicht von Universitätsprofessoren entwickelt wurden. Die führenden pädagogischen Autoritäten kamen bei uns aus den Lehrerbildungsanstalten und aus den Reihen der Schulleiter.

re gelenkt werden. Wir sind vielmehr an der Reformbemühung interessiert, die zumindest auf den ersten Blick nicht unmittelbar mit dem Herbartianismus zuzuordnen ist. Anhand dieser Bemühungen wollen wir den organisatorisch-logistischen und in gewisser Hinsicht auch standespolitischen Hintergrund der Etablierung des herbartianistischen Konzepts in Slowenien rekonstruieren. Die Analyse zeigt unter anderem auch, dass diese Reformbemühung von einem fachlichen Engagement begleitet waren, das versuchte, im Rahmen des multinationalen Verbandes Österreich-Ungarn eine eigene nationale pädagogische Doktrin zu bilden.

Die Diskussion bleibt auf den nationalen Rahmen beschränkt, weil die Originalquellen für eine tiefere Analyse der herbartianistischen Doktrin, vor allem im Umfeld ihrer Entstehung (in Deutschland) für uns leider nur schwer zugänglich sind. Gleichwohl bin ich überzeugt, einige Schwerpunkte dieser Diskussion dienen durchaus als Anregung für die Prüfung in und den Vergleich mit anderen nationalen Umfeldern.

Zunächst einmal betrachten wir die gesetzlichen Bestimmungen und Inhalte der Grundschullesebücher vor der Etablierung des neuen Konzepts.

Gesetzgebung und Inhalt der Lesebücher vor der Reform

Der Lehrplan für Bürgerschulen und für verschiedene Kategorien der allgemeinen Volksschulen (Verordnung /.../, 1874) erläuterte in seinem Einleitungsteil, alle Lehrprogramme seien bemüht, die *Methode* so zu beeinflussen, dass sich das *Prinzip der Konzentration der Lehre* geltend macht, welches vor allem eine zu frühe Etablierung des Fachunterrichts verhindern sollte. Deshalb lehnt sich der Realienunterricht auf der niedrigeren und der Mittelschulstufe zur Gänze an den *Lesebüchern* an. Obgleich man dieser Lehre von der 3. Klasse an Sonderstunden widmete, handelte es sich nicht um eine selbständige Lehre, sondern sie wurde im Rahmen der *Lesebücher* behandelt, wobei *Veranschaulichungsgegenstände* und *Erläuterungsdemonstrationen* anzuwenden waren. An Einklassen-, Zweiklassen- und Dreiklassenvolksschulen waren die Sonderlehrbücher der Realien verboten. Die Sonderlehrbücher für die einzelnen Fächer durften erst ab der 4. Klasse an Vier- und Mehrklassenschulen verwendet werden.

Es durften nur amtlich bestätigte Lehrbücher benutzt werden, und die Lehrer konnten in amtlichen Konferenzen darunter auswählen. Da die meisten Schulen in Slowenien niedriger organisiert waren, waren die Lesebücher (und das Abecedarium) die am meisten verbreiteten und angewandten Lehrbücher.

Nach dem Inkrafttreten des *Reichsvolksschulgesetzes* von 1869 verwendete man auf slowenischem Gebiet Lesebücher, in denen moralisch-erzieherische und belehrende Geschichten mit explizit christlicher Moraltendenz vorherrschten. Ferner schlossen sie auch reale Beschreibungen beziehungsweise Realaufsätze und Gedichte mit ausgesprochen erzieherischem Schwerpunkten ein. Diese Lesebücher

drückten immer noch den Stil jener Ära aus, in der das Schulwesen dem kirchlichen Einfluss untergeordnet war. (Vgl. *Cencič*, 1988).

Ein wesentlicher Schritt lässt sich in den Lesebüchern beobachten, die im Geiste des neuen Gesetzes geschrieben wurden. Die moralisch-erzieherischen Aufsätze begannen, den realistischen, sachlichen und populärwissenschaftlichen Beschreibungen zu weichen. In den Lesebüchern finden sich neben Wegbeschreibungen, verschiedene Arten von Prosaaufsätzen und Liedern, welche die Geheimnisse der Natur, die Schönheit der Länder und die Heldentaten historischer Persönlichkeiten besingen. (*Ebd.*, S. 188.).

Aufbau und Inhalt dieser Lesebücher ähnelten sich sehr. Die Themen stimmten verhältnismäßig weitgehend mit den Lehrplänen überein und umfassten alle realen Bereiche: Heimatkunde, Geschichte, Erdkunde, Naturkunde, Regeln des Gesellschaftslebens.

Im Vergleich zu früheren Lesebüchern fällt nun eine größere Anpassung an den Stand der geistigen Entwicklung der Kinder auf. Die Lesebücher sind nicht mehr so sehr mit trockenen Fakten angefüllt, und die Kinder lernen nicht nur Tatsachen kennen, sondern werden zugleich zum Verständnis von Verbindungen und Prozessen angeleitet, dabei spielt auch die Berücksichtigung der Heimatlichkeit eine besondere Rolle. Die reale Lehre wurde ebenfalls in diese Ansätze eingeschlossen. Im Unterschied zu denen aus dem vorigen Zeitraum waren die Beschreibungen jedoch nicht mehr statisch – sie orientierten sich vielmehr an den Jahreszeiten und Lebensphasen. Was geschichtliche Themen betraf, so stand die einheimische, auf Legenden und Erzählungen aus der Vergangenheit beruhende und in Heimatlichkeit eingebettete Volksgeschichte immer mehr im Vordergrund.

Die Lesebücher enthielten also reale und literarische Texte. Die Lehrer erläuterten in den, den realen Fächern gewidmeten Stunden deren Inhalt. Für den Muttersprachenunterricht wählte man reale und literarische Aufsätze mit der entsprechenden Thematik aus.

Kritik der bestehenden Lesebücher und herbartianistische Herkunft des neuen Konzepts

Seit Beginn der 90iger Jahre wurde die Lehrerschaft immer unzufriedener mit den bestehenden Lesebüchern. Bereits 1892 trat Schreiner auf der steirischen Landeslehrerkonferenz für das neue Lesebuchkonzept ein. Hier nahm man seine Anregung zustimmend auf, Lehrerkonferenzen sollten sich künftig intensiv mit der Frage der Schullehrbücher beschäftigen und so die Reform der Lesebücher vorbereiten, die nun nur noch literarische Inhalte umfassen sollten (*Peta štajerska /.../,* S. 290.). Die Kritik der alten Lesebücher erreichte 1894 ihren Höhepunkt auf der 6. Versammlung der *Vereinigung der slowenischen Lehrervereine*, also auf der Konferenz, welche die slowenischen Lehrervereine mehrerer Länder vereinigte. Zwei

Referenten diskutierten über die Lesebücher. Während der Erste lediglich kleinere Korrekturen vorschlug, trat der Zweite – unter erkennbarem Einfluss Schreiners – für eine radikale Reform ein. Das Lesebuch sollte sich vor allem dem Sprachunterricht und der *Linderung des Herzens* in sittlicher und ästhetischer Hinsicht widmen; deshalb sollte die etablierte Aufteilung in den sittlichen und den realen Teil abgeschafft werden. Ähnlich wie der vorausgehende Referent betonte auch er, die Lehrbücher sollten dem Lehrstoff der einzelnen Stufen entsprechen und an die geistige Reife der Schüler angepasst werden, wobei er die Bedeutung ihres *sittlichen und literarischen Werts* hervorhob. Eine wesentliche Neuigkeit im Konzept der Grundschullehrbücher stellte seine Forderung dar, alle realistischen Texte auszugliedern und mit solchen zu ersetzen, „*welche die reale Lehre beleben, die Phantasie anregen, das Fach interessant machen und das Herz lindern*“ (*Šesti glavni zbor /.../, S. 227*).

In Verbindung mit der vorgesehenen Reform trat auch die Frage auf, worauf sich der Lehrer im Unterricht der realen Fächer nunmehr stützen sollte, wenn diese Inhalte aus den Lesebüchern ausgegliedert würden. Die Antwort auf diese Frage deckt zusätzlich die Kraft von Schreiners Initiative auf, aber auch deren fachliche Konsistenz. Schreiner fungierte 1893 als Hauptreferent in der 5. Versammlung der *Vereinigung der slowenischen Lehrervereine*. (*Peta skupščina /.../, 1893*). Es handelte sich um eine programmatische Ansprache, welche die Geltendmachung der herbartianistischen Pädagogik in Slowenien schicksalhaft kennzeichnete, da er der Erste war, der öffentlich für die Geltendmachung der Formalstufen und der Konzentration der Lehre in der Schulpraxis eintrat. Der erwähnte Referent antwortete auf die oben gestellte Frage vor allem im Geiste der programmatischen Ansprache Schreiners. Die realistischen Inhalte in den Lesebüchern sollten von einem Lehrhandbuch ersetzt werden, welches aus vier Teilen bestehe. Der erste Teil behandle die Konzentration der Lehre und moderne Trends im Bereich der Lehrmethodik, der zweite Teil stelle die genauen Lehrpläne für alle Schulstufen dar, der dritte Teil beinhalte naturkundliche Themen, die für die fachliche Fortbildung des Lehrers bestimmt seien, und der letzte Teil erläutere die Theorie der Formalstufen und biete den Lehrern „*vollkommen ausgearbeitete Lehrbilder nach den Formalstufen für jedes einzelne Fach und für jede Stufe*“ (*Šesti glavni zbor /.../, S. 276*). Die Geschlossenheit und planmäßige Koordination der gesamten Aktion wird durch die Tatsache dokumentiert, dass 1899 – wie erwähnt – der Slowenische Schulliteratur Verein gegründet wurde, dessen Zweck die Herausgabe slowenischer fachpädagogischer Literatur war. Natürlich war Schreiner einer der Begründer dieses Vereins und er entscheidend an der Ausprägung der Verlagspolitik beteiligt. Nicht nur, dass der Slowenische Schulliteratur Verein den bereits erwähnten Vorschlag über die Ausarbeitung entsprechender didaktischer Hilfsmittel für die Lehre der realen Fächer

verwirklichte – Schreiner verfasste zusammen mit Hubad³ auch jene einleitend genannten Lesebücher, die mit dem gesamten Reformprojekt abgestimmt waren.

Alles deutet darauf hin, dass die Verbindung zwischen der Lehre von den Formalstufen und den Wirkungen der Konzentration (als charakteristischen herbartianistische Kategorien) einerseits und dem neuen Lesebuchkonzept andererseits nicht zufällig ist. Dieses Konzept hatte einen erkennbaren herbartianistischen Ursprung, was aufgrund der Diskussion von B. Maennel (1906)⁴ offenkundig wird, die dieser in Reins *Enzyklopädische[m] Handbuch der Pädagogik* veröffentlichte.

Der Autor nannte im Kapitel über die Suche nach der Idealform des Lesebuchs einige bisherige Mängel desselben, vor allem den übertriebenen *Enzyklopädismus*, die zu schwache psychologische Fundiertheit und Ziellosigkeit. Einen großen Fortschritt stelle seiner Meinung nach der Anspruch der Herbartianisten dar, den Inhalt der Lesebücher der Idee von der Konzentration unterzuordnen. Da die Bemühung um die Etablierung solcher Lehrpläne, auf die die Lesebücher abgestimmt seien, erfolglos blieb, kam es lediglich zu ersten, von T. Ziller, E. Thrändorf, T. Wiget, W. Rein und einigen anderen Herbartianisten durchgeführten Versuchen. Diese hatten nach Maennels Auffassung bisher zwar wenig Erfolg, aber sie seien wertvoll, da sie neben der Konzentrationsidee auch die kulturgeschichtliche Entwicklung berücksichtigten (*ebd.*, S. 585).

In der Fortsetzung beschrieb er die verschiedenen Sichtweisen der Gegenwart der Realien und/oder der literarischen Texte in den Lesebüchern. Er lehnte Dörpfelders Forderung, wonach realistische Texte in den Lesebüchern vorherrschen und zugleich der Sprachlehre dienen sollten, kritisch ab und hob dagegen Stoys Forderung hervor, wonach in den Lesebüchern der *nationale Humanismus* von denjenigen klassischen und künstlerischen Literaten vertreten werde, die „auch die sog. Realien, denen der Zutritt im Lesebuche keineswegs verwehrt sein soll, in den Dienst der Humanitätsidee“ zu stellen vermögen (*ebd.*, S. 587). Unter Stoys Einfluss entwickelte sich die Bewegung, welche die nationale Literatur als „wesentliche Bildungsmittel zur Nationalität“ hervorhob. Als besonders lobenswerte Exemplare nannte Autor insbesondere die Lesebücher von Rein und seinen Mitarbeitern (Pickel und Scheller), die die räumlichen Charakteristiken verschiedener Länder gebührend berücksichtigten.

Stoys Anspruch, nur klassische und moderne künstlerische Inhalte in Lesebü-

³ Außer den genannten Lehrbüchern von 1902 hat Schreiner zusammen mit Hubad später noch Lesebücher für die höheren Klassen (*Schreiner/Hubad*, 1904, 1909) sowie begleitende didaktische Anweisungen für Lehrer (*Schreiner/Hubad*, 1904) herausgegeben. Bei der Vorbereitung der didaktischen Anweisungen (Lehrbilder) für die Arbeit mit Grundschullesebüchern hat Schreiner auch mit anderen Autoren zusammengearbeitet (*Schreiner/Bezjak*, 1903, 1903a, 1904, 1905; *Schreiner/Bežek*, 1902).

⁴ In der Literaturliste hat Maennel am Ende der Diskussion auch seine (1897 herausgegebene) Arbeit mit dem Titel *Zur Reform des Volksschullesebuchs* und dem Untertitel *Geschichtliche Beiträge* genannt. Viel sagend ist seine Anmerkung, dass die Arbeit unter der Schirmherrschaft des pädagogischen Seminars in Jena, das damals von Rein geleitet wurde, entstand.

cher Eingang finden zu lassen, hielt der Autor als Ausgangspunkt des ideellen Konzepts der *idealen* Lesebücher fest. An ihrer Ausarbeitung sollen Experten aus verschiedenen Bereichen beteiligt sein, wie psychologisch ausgebildete Pädagogen, Literaten, Literatur-, Kulturgeschichts- und Sprachkenner, Historiker, Naturforscher und nicht zuletzt auch praktische Lehrer (*ebd.*, S. 588-589).

Die Schwerpunkte, welche die Vertreter der Reform in Slowenien zu verwirklichen trachteten, umfassten vor allem die Ablehnung des *Enzyklopädismus* der Lesebücher, das Eintreten für ein Überwiegen künstlerischer Texte, ihre psychologische Begründung und nicht zuletzt die Forderung, neben Experten aus verschiedenen Bereichen auch praktische Lehrer an ihrer Ausarbeitung zu beteiligen. Diese Forderungen findet man danach auch in der Schrift mit dem Titel: *Denkschrift der „Vereinigung der slowenischen Lehrervereine“*, die sich auf die Reform der Volksschullesebücher bezieht (im Folgenden kurz: *Denkschrift...*), wie das Dokument genannt wurde, welches der Ausschuss der *Vereinigung der slowenischen Lehrervereine* aufgrund der geführten Diskussion im Mai 1895 fertig stellte (*Spomemica /.../, 1895*). Dieses Dokument war für das Ministerium für Lehre und Religion bestimmt.

Sehen wir uns nun einige Betonungen in diesem Dokument an

Denkschrift der „Vereinigung der slowenischen Lehrervereine“, die sich auf die Reform der Volksschullesebücher bezieht

Die Autoren der *Denkschrift...* wiesen im ersten Teil darauf hin, dass die Lesebücher der Regelung der Schulen hinsichtlich ihrer organisatorischen Regelung (verschiedene Klassenzahl) nicht entsprächen und zu umfangreich und teuer seien. Im zweiten Teil zeigten sie inhaltliche Mängel und deren Unabgestimmtheit auf geltende Lehrpläne auf. Im dritten Teil machten sie zunächst auf die Schwierigkeiten aufmerksam, die mit der Änderung der Form der Lehrbücher bei ihrer Ausgabe (besonders der Änderung der Seitenzahl) sowie in den zahlreichen Druck-, Grammatik-, Stil- und Sachfehler der bestehenden Lehrbücher lägen. Es folgte die pädagogisch-didaktische Begründung des Bedarfs an neuen Lehrbüchern. Nach Meinung der Autoren *„darf ein Volksschullesebuch keine sozusagen Enzyklopädie der gesamten Wissenschaften sein. Es gehören keine umfangreichen Abhandlungen realistischer Inhalte hinein (historische Diskussionen wie in Geschichtslesebüchern, oder Erdkundediskussionen, in denen eine Landkarte nur mit Worten beschrieben wird /.../; des Weiteren naturkundliche Aufsätze über Dinge, die der Schüler viel besser in der Natur selbst kennen lernt, schließlich Beschreibungen von Darstellungen, Apparaten oder Maschinen und Versuchen, die der Schüler selbst beobachtet, usw.).“* (*Ebd.*, S. 163.)

Schauen wir uns nun die didaktische Begründung der vorgesehenen Reform an. Der Forderung nach einem Realienunterricht mit Hilfe von Lesebüchern wider-

sprach man mit der Begründung, dies schränke die Arbeit des Lehrers zu sehr ein. Ferner betonte man, die neue Methodik verlange die Berücksichtigung räumlicher Verhältnisse, natürlicher Gegebenheiten sowie der Schul- und einheimischen Umgebung, von Heimatmärchen und historischen Erzählungen. Erst dieses ermögliche die Anpassung der Lehre an die Auffassungsgabe, den Horizont und die Sprache des Kindes. Realistische Texte in den Lesebüchern schaden auch dem Sprachunterricht. Der gewissenhaft handelnde Lehrer behandle den Lehrstoff zuerst frei und in der Form, die dem Horizont, dem Denken und der Sprache entspreche, an die das Kind gewöhnt sei. *„Die Schüler finden sich jetzt nicht in der im Lesebuch angewandten Sprache, auch nicht der Sprache des Lebens und des Volkes, sondern in der konventionellen, der Schulsprache – der wissenschaftlichen Sprache – die sie nicht verstehen, die sie nicht erwärmt. Dennoch halten sich die Schüler an den weiteren Erscheinungen der Buchsprache, deren Text sie sich bald merken, fest. So kommen die Erfolge der vorherigen Lehre zu Schaden, der Unterricht wird zum toten Verbalismus, in Folge dessen verschwinden bald das Interesse, die Aufmerksamkeit und die Freude am Lernen aus der Schule.“* (Ebd.). Die enge Anbindung der Lehre an die realen Texte in den Lesebüchern habe dort, wo die Lehrer auf die freie Behandlung des Stoffs verzichteten und den Text ohne Hilfe von Veranschaulichungen nur verbal erläuterten, noch negativere Auswirkungen. *„Es muss nicht erst bewiesen werden, dass ein solcher Unterricht jeder Didaktik und Methodik widerspricht und allen Prinzipien der natürlichen, sich entwickelnden und den Geist bildenden Unterrichtskunst entgegensteht. Doch ermöglichen die jetzigen Lesebücher mit ihren beschreibenden, realistischen Texten ein solches Verfahren und verlangen, dass in Realien auf ihrer Grundlage gelehrt wird. Ja, die jetzigen Lesebücher laden sogar zu einem solchen pädagogischen Kindesmord ein. Gerade damit eröffnen sich dem didaktischen Materialismus Tür und Tor!“* (Ebd.).

Im fünften und sechsten Teil der *Denkschrift*... formulierten die Autoren ihre grundlegenden Forderungen hinsichtlich des Inhalts und der Form der neuen Lesebücher und unterbreiteten ihre Vorschläge. Im Wesentlichen handelte es sich um eine Zusammenfassung des vorhergehenden Textes. Eine besondere Aufmerksamkeit verdient allerdings der 5. Vorschlag. *„Die Zusammenstellung von Lesebüchern für slowenische Volksschulen sollte vom hohen K. und K. Ministerium so geregelt werden, dass der gesamte slowenische Lehrkörper die Gelegenheit hat, unter der Leitung eines ausgezeichneten Experten mitzuarbeiten. Die ‚Vereinigung der slowenischen Lehrervereine‘ erlaubt sich in Verbindung damit, sich an das hohe K. und K. Ministerium, den Direktor der K. und K. Lehrerbildungsanstalt in Maribor zu wenden, in den sie vertraut, dass er die Aufgabe glücklich lösen wird.“* (Ebd., S. 164.). Dieser Direktor war natürlich Henrik Schreiner.

Die behandelte *Denkschrift*... war für die Entwicklung der slowenischen Pädagogik und Didaktik außerordentlich wichtig, da sie – als Ausdruck des Willens der slowenischen Lehrerschaft – die grundlegende Unterrichtsreform ankündigte. Ob-

gleich es sich um eine Zusammenfassung fremder (wie wir gesehen haben herbartianistischen) pädagogischer und didaktischer Ideen handelte, stellt die *Denkschrift...* zweifellos den Ausdruck der Entwicklung der pädagogischen Theorie bei uns dar, die damals ausreichend entwickelt und selbstbewusst war, so dass sie ungeachtet der Aktualität, beginnen konnte, das Aussehen der slowenischen Schule selbständig zu formen. Die größten Verdienste für diese Entwicklung können Schreiner zugemessen werden, der an der Lehrerbildungsanstalt in Maribor begann, ein gewissermaßen modernisiertes herbartianistisches Konzept zu entwickeln, zu etablieren und stufenweise auf das gesamte slowenische Gebiet anzuwenden. Diese Etablierung verlief zunächst über persönliche Kontakte (Mitarbeiter an der Lehrerbildungsanstalt), setzte sich über einzelne Lehrervereine sowie die *Vereinigung der slowenischen Lehrervereine* fort und festigte sich letztlich im pädagogisch-didaktischen programmatischen Konzept des *Slowenischen Schulliteratur Verlags*, das in den wesentlichen Zügen gerade von Schreiner festgelegt und zielgerichtet wurde. Erst die Gründung des *Slowenischen Schulliteratur Verlags* ermöglichte die Errichtung des organisatorischen Rahmens, der die führenden pädagogischen Theoretiker (und auch praktische Lehrer) in der Bemühung um die pädagogisch-didaktische Reform und ihrer theoretischen Stärkung bzw. Begründung verband.

Schluss

Die Rezensenten begrüßten die Herausgabe des Lesebuchs von Schreiner und Hubad 1902 begeistert (z.B. *Čitanka l...l*, 1902; *Žalčanov*, 1902; X, 1902; *Heric*, 1903; *Ilešič*, 1904). Sie erkannten sie als Teil einer erweiterten Reform, die – zusammen mit der Formalstufentheorie – zu einer größeren Qualität und vor allem zur erziehenden Dimension des Unterrichts beitragen sollte. Sie stellten ohne Ausnahme fest, dass diese Reform – also die Reform im Geiste der herbartianistischen Pädagogik – den Abschied vom einengenden Mechanismus der alten didaktischen Doktrin bedeutete. Jedoch brach im Jahr 1903 eine der bekanntesten Polemiken im slowenischen pädagogischen Druck aus – die Polemik über die Formalstufen, die bis heute den vorherrschenden Stereotyp vom *Mechanismus*, *Formalismus* und *Schematismus* der herbartianistischen Pädagogik festigte. Wie ist es möglich, dass einem didaktischen Konzept das, was es bekämpft, als sein Nachteil vorgeworfen wird? Die Antwort liegt nicht in der Theorie der Pädagogik verborgen, sondern in der praktischen Pädagogik, die in jener Zeit am stärksten von der Schulaufsicht gesteuert wurde. Geschehnisse, die sich genauer beschrieben finden in: *Protner*, 2009.

Literatur

- Cencič, M. (1988): *Vpliv družbenih razmer na vsebino realnega izobraževanja v slovenski ljudski šoli (1774-1941)*. Dissertation. Ljubljana und Rijeka.
- Čitanka za obče ljudske šole. In: Učiteljski tovariš (42), 1902. S. 150-151, 166-167, 179-182, 199.
- Heric, M. (1903): *Slovenska jezikovna vadnica za tesno združeni pouk v slovnici, pravopisju in spisju*. In: Popotnik (24), S. 219-221.
- Ilešič, H. (1902): *O pouku slovenskega jezika. Njega dosedanje smeri in bodoča naloga*. Ljubljana.
- Ilešič, F. (1904): Čitanka za obče ljudske šole. In: Popotnik (25), S. 117-124.
- Josin, M. / E. Gangl (1897): *Drugo berilo in slovnica za obče ljudske šole*. (Tretje šolsko leto.) Ljubljana.
- Maenel, B. (1906): *Lesebuch in der Volksschule*. In: Rein, W. (Hrsg.): *Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik*, 2. Ausg., Band 5, Langensalza, S. 584-591.
- Peta skupščina „Zaveze slovenskih učiteljskih društev“ v Mariboru*. (1893). In: Popotnik (14), 1893, S. 209-210, 241-244, 257-263, 278, 290-294, 305-312, 324-327.
- Peta štajerska učiteljska konferenca*. In: Popotnik (13), 1892, S. 275-278, 289-291, 306-308.
- Protner, E. (2001): *Herbartistična pedagogika na slovenskem (1869-1914)*. Maribor.
- Protner, E. (Hrsg., 2002): *Delo in pedagoški nazori Henrika Schreinerja*. Maribor.
- Protner, E. (2009): *Die Fornalsufen und die „Verdammung“ des Herbartianismus am Beispiel Sloweniens*. In: Adam, E./Grimm, G. (Hrsg.): *Die Pädagogik des Herbartianismus in der Österreichisch-Ungarischen Monarchie*, Wien, Berlin, S. 113-130.
- Schreiner, H. / J. Bezjak (1903): *Slovenska jezikovna vadnica za tesno združeni pouk v slovnici, pravopisju in spisju*. V petih zvezkih. Prvi zvezek. Za drugo šolsko leto. Wien.
- Schreiner, H. / J. Bezjak, (Hrsg., 1903a): *Učne slike k ljudskošolskim berilom*. Drugi del: Učne slike k berilom v Schreinerjevi-Hubadovi Čitanki za obče ljudske šole, izdaja v štirih delih, II. del in v Josinovem-Ganglovem Drugem berilu. 1. snopič. Ljubljana 1903. (Schreiner/Bezjak, 1903a).
- Schreiner, H. / J. Bezjak (Hrsg., 1904): *Učne slike k ljudskošolskim berilom*. Drugi del: Učne slike k berilom v Čitanki za obče ljudske šole, II. del in v Drugem berilu. 2. snopič. Ljubljana.
- Schreiner, H. / J. Bezjak (Hrsg., 1905): *Učne slike k ljudskošolskim berilom*. Drugi del: Učne slike k berilom v Schreinerjevi-Hubadovi Čitanki za obče ljudske šole, izdaja v štirih delih, II. del in v Josinovem-Ganglovem Drugem berilu. 3. snopič. Ljubljana.
- Schreiner, H. / V. Bežek (Hrsg., 1902): *Učne slike k ljudskošolskim berilom*. I. del: Učne slike k berilom v Začetnici in v Abecednikih. Ljubljana.
- Schreiner, H. / F. Hubad (1902): *Čitanka za obče ljudske šole*. (Izdaja v štirih delih.) II. del. (Za drugo in tretje šolsko leto štiri-in večrazrednih ljudskih šol). Wien.
- Schreiner, H. / F. Hubad (1902): *Navodilo k II. delu čitank za obče ljudske šole*. Wien. (Schreiner/Hubad, 1902a).
- Schreiner, H. / F. Hubad (1904): *Čitanka za obče ljudske šole*. (Izdaja v štirih delih.) III. del. Wien.
- Schreiner, H. / F. Hubad (1905): *Navodilo k III. delu čitank za obče ljudske šole*. Wien.
- Schreiner, H. / F. Hubad (1909): *Čitanka za obče ljudske šole*. (Izdaja v štirih delih.) IV. del. Wien.
- Spomenica „Zaveze slovenskih učiteljskih društev“, *tičoča se preosnove ljudskošolskih čitank*. In: Popotnik (16), 1895. S. 161-165.
- Šesti glavni zbor „Zaveze slovenskih učiteljskih društev“ v Gorici. In: Popotnik (15), 1894. S. 225-227, 241-244, 257-260, 273-276, 310-314.
- Verordnung des Ministers für Cultus und Unterricht vom 18. Mai 1874, Z. 6549, an die*

Landesschulbehörden, mit ausnahme jener von Galizien, betreffend Lehrpläne für Bürgerschulen und für verschiedenen Categorien der allgemeinen Volksschulen. (1874) V: Verordnungsblatt für den Dienstbereich des Ministeriums für Cultus und Unterricht. Wien 1874. S. 187-239.

Žalčanov, F. I. (1902): *Čitanka za obče ljudske šole*. In: *Popotnik* (23), S. 250-252.

X.: *Čitanka za obče ljudske šole /.../*. In: *Slovenski učitelj* (3), 1902. S. 218-219.

Die protestantische Peregrination und die Verbreitung der aufgeklärten pädagogischen Ideen in Nordost-Ungarn¹

UGRAI JÁNOS

Einleitung

In dieser Studie befaße ich mich mit der pädagogischhistorischen Bedeutung der späten ungarischen protestantischen Peregrination. Mit dem Beispiel der ausländischen Studien der Sárospataker Jugendlichen versuche ich vorzustellen, welche Rolle die persönlichen internationalen Beziehungen und Interessen der Berufsanfänger in der Verbreitung der west-europäischen Ideen in Ungarn spielte. Zuerst möchte ich mich über die gemeine kulturhistorische Bedeutung der protestantischen Peregrination beschäftigen, dann illustriere ich alldas mit den charakteristischen Faktoren der Interessen der nordost-ungarischen kalvinistischen Jugendlichen für die pädagogischen Fragen. Ich setze darauf die Hoffnung, dass ich so auf zwei interessante und wesentliche Fragen eine Antwort finden kann. Einerseits wird hiermit untersucht: Wie und auf welche Art und Weise die Ideen des Philantropismus und der Aufklärung in ein ländliches ungarisches Kulturzentrum verbreitet wurde? Andererseits: Ob diese Auswirkung zerstreuet, etwalig, oder einheitlich und planbar war?

Bedeutung der protestantischen Peregrination

Die protestantische Peregrination ist eine sehr wichtige Erscheinung in der Geschichte der ungarischen Kultur. Wegen des Verbotes der Habsburg-Regierung konnten nämlich die ungarischen Protestanten keine eigene Universität gründen. So war ihnen die einzige Möglichkeit, ihre Intelligenz-Nachwuchs zu garantieren das Studium an ausländischen Universitäten und Akademien. Alldas führte dazu, dass bis Mitte des 19. Jahrhunderts verhältnißmäßig große Menge im Ausland weiterstudiert hat.

Die Konsequenzen dessen sind kaum überschätzbar. Die Länder und Regionen, die über eigene Universität verfügt haben, haben nämlich eine autonome, aber in vieler Hinsicht geschlossene Kulturentwicklung überstanden. Oft haben sich diese Universitäten lange Jahrzehnte eingeschlossen, wodurch die geistigen Verhältnisse steif werden, und so konnten hier die neueren wissenschaftlichen Aspekte und Ergebnisse – trotz der Existenz der Universität – nur schwer und spät erschienen werden. Eigentlich haben alle Universitäten entwickelnde und stagnierende Phasen,

¹ Diese Studie wurde durch OTKA und das MTA Bolyai János Stipendium für Postdoktoranden unterstützt.

Zyklen. Und dort, wo es nur eine einzige Universität oder Akademie gibt, haben die Zyklen der Universität auf das ganze wissenschaftliche Leben eine große Wirkung ausgeübt. Ein gutes Beispiel darauf ist irgendwelches katholische Land in der ersten Hälfte des 18. Jahrhunderts, also im Zeitalter des Höhepunkts des jesuitischen Bildungsmonopoliums. Dann waren nämlich die Jesuiten stark genug, die äußerlichen Innovationen zu blockieren, zwar war ihre Position zur innerlichen Modernisation nicht sicher genug. Deshalb wurde das Rückstandsgefühl in der Mitte und in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts in diesen Ländern gegen die protestantischen westlichen und nördlichen Territorien massiv und ganz bekannt.

All das hat sich in den protestantischen Teilen von Ungarn anders ergeben. Die lutheranischen und kalvinistischen Jugendlichen konnten in West-Europa frei lernen, lesen und mit den Einheimischen Kontakt pflegen. Wenn sie von der zentralen Regierung die Erlaubnis und Reisepass bekommen haben, konnten sie die bürgerliche Lebensform, Mentalität ohne politische und staatskirchliche Kontrolle kennenlernen. Sie haben verschiedene moderne Gewohnheiten, Ideen und wirtschaftliche Methoden erlernt, die sie nach der Rückkehr eigentlich unbemerkt importiert haben. Unter diesen erredenswerten Erfahrungen haben natürlich die philosophischen und politischen Gedanken der europäischen Aufklärung hervorstechend. Es gibt zahllose Beispiele dafür, dass die im Ausland studierten Jugendlichen die Hauptwerke von moderner Europa intensiv vertrieben haben, obwohl es durch die Zensur natürlich verboten und verfolgt war. Dank dessen konnten sie ihre direkte Umgebung nicht nur durch persönliche Erlebnisse und eigene Gedanken formen, sondern auf exakte Weise auch in breiterem Kreis.

Verhältnisse und Unsicherheiten der protestantischen Peregrination

Andererseits müssen wir einsehen, dass die Folgen der Peregrination in jeder Hinsicht nur gestreut zur Geltung gekommen sind. Man konnte natürlich nicht planen oder programmieren, was und wie die Jugendlichen erfahren und hoch geschätzt haben. Man konnte die Zahl der an Peregrination teilnehmenden Jugendlichen auch nicht vorher vorschreiben, wie das auch nicht, wo und wie lange sie dort aufhalten. Sogar gab es keine institutionellen Bedingungen, um die Peregrinationserfahrungen der heimkehrenden Jugendlichen zu sammeln und zu publizieren. Die wissenschaftliche Presse hat sozusagen ganz gemangelt und deshalb war es auch nachträglich unrekonstruierbar, was man im Ausland kennengelernt hat. In jeder Hinsicht wurde die Peregrination durch große Unsicherheiten charakterisiert. Eine unerwartete Krankheit oder Raubfall konnte schnell alle früheren Pläne vereiteln. Es hat vom Glück abgehängt, ob ein Junge einen Mentor gefunden hat oder immerwieder eine neuere Stadt und Universität aufsuchen musste. Wir kennen solchen Priester, der in seiner Autobiographie nicht verzeichnen möchte, in welchen

ausländischen Städten jahrelang gelernt hat. Und es kam natürlich auch häufig vor, dass jemand eine erredenswerte Karriere weit vom Heimatland begründen konnte.

Diese große Unsicherheit ist für die Peregrination der nordost-ungarischen Calvinisten in gesteigertem Maße charakteristisch. Das hiesige Kollegium war nämlich in einer ganz speziellen Situation, was besonders dann auffallend ist, wenn wir sein Verhältnis zum größten und berühmtesten Debreziner Kollegium vergleichen. Es gibt einen wesentlichen Unterschied in der geografischen Lage der Schulen. Mit 30 Tausend Einwohner Debrezin war die größte ungarische Stadt, und auch das wichtigste Zentrum der Calvinisten. Das Kollegium war die Herzenssache der städtischen wohlhabenden, selbstbewussten und kirchlich fast homogenen Bürgerschaft. Debrezin war sogar auch das Zentrum des stärksten kalvinistischen Bistums (oder Superintendentia), und die Leitung des Bistums und der Stadt hat sich ganz verflochten. So hatte die Schulinstitution ein bestimmtes Hinterland.

Dagegen war Sárospatak eine wirtschaftlich unbedeutende Marktstadt mit 2-3 Tausend Einwohner in Nordost-Ungarn, nur 80 Kilometer weit von Debrezin entfernt. Neben den Calvinisten, die hier in Minderheit gelebt haben, existierten hier 3 verschiedene Kirchen. Das Kollegium war ein fremder Körper in der Stadt und es verfügte über keinen wahren Patron, weil die Leitung seines Bistums (Superintendentia von Tiszáninnen) gespalten war. Die Interessengruppen haben miteinander oft rivalisiert, und diese Kämpfe haben sich vielmal auf dem einzigen "gemeinsamen Nenner", dem Kollegium niedergeschlagen. Die Vergangenheit der Kollegien illustriert diese Verschiedenheit ausgezeichnet. Die Debreziner Schule konnte auch während der Zeit der heftigsten Gegenreformation ungestört funktionieren. Im Gegensatz dazu hat das Pataker Kollegium seinen ehemaligen wichtigsten Patron, die berühmte und freigebige Rákóczi-Familie in dieser Epoche verloren; sogar mußte es seine wichtigsten Schätze, die Bücher jahrelang in verschiedene Orte sicherstellen. Die Güter in der Nähe von Sárospatak wurden durch die Habsburg-Regierung konsequent der katholischen – mehrmals fremden – Aristokraten gegeben, so das Kollegium konnte mit der Hilfe eines Patrons nicht rechnen.

Infolgedessen verfügte das Debreziner Kollegium über 3 Einnahmequellen, auf die es eine ruhige, planbare Wirtschaft aufbauen konnte, und die in Sárospatak ganz gemangelt haben. Einerseits gibt es traditionelle, einträgliche Foundationen noch aus dem 17. Jahrhundert – unter denen mehr von siebenbürgischen Fürsten gestiftet wurden. Andererseits muss hier die regelmäßige und bedeutende Hilfe der Stadt betont werden. Die wichtigsten Posten: der Magistrat hat das ganze Gehalt der drei Professoren gezahlt; das Essen der Schüler und Studenten wurde durch die städtische Einwohner garantiert; das Kollegium durfte die örtliche Mühlen und die Brunnen benutzen; die Professoren hatten Steuerfreiheit usw.) Und natürlich haben auch die ausländische Partner und Hilfe eine wichtige Rolle gespielt: das Debreziner Kollegium als die größte ungarische kalvinistische Schule hat jährlich 2-3

Tausend Forint schweizerische und niederländische Unterstützung bekommen, und auch die Peregrination der Debreziner Studenten wurde aus dem Ausland geholfen.

Der Sárospataker Magistrat hat ins Leben des Kollegiums nur dann eingegriffen, wenn die Schüler oder Akademiker einen Skandal gemacht oder Wasser vom Brunnen gebracht haben... Die Institution konnte nur so fortbestehen, wenn es weit verzweigte Wirtschaft geführt hatte. Es hatte Weingärten, Getreidefelder, Gärtnerei, eigene Mühle, Fleischerei, Kneipe und auch Steinbruch. Hier haben auch die Studenten viele Aufgaben bekommen. Neben dem traditionellen, feudalen Gehöft hat die Finanzwirtschaft, die Kreditgewährung immer größere Rolle gespielt. Wegen der unübertragbaren adeligen Güter gibt es in dieser Epoche in Ungarn noch keinen Finanzmarkt und Banken. Nur einige Institutionen haben Ausnahme gebildet, so zum Beispiel die kirchlichen und die schulischen Kassen Kredit durften zu 6 Prozent geben. Mit dieser Möglichkeit hat auch das Sárospataker Kollegium gelebt. Aber dazu haben die alten, großen Stiftungen gemangelt, deshalb mußte die Schule regelmäßig neue Gaben sammeln. Manchmal wurden ganz verzweifelte Pläne geboren, um die Einnahme zu mehren. So wurden sogar die arme Gläubigen ins Sammeln auch einbezogen. Neben diesen ganz kleinen Hilfen gibt es aber natürlich auch größere Foundationen mit einigen Tausend Forint von den adeligen Mittelbesitzern der Region. Und es ist der substantielle Unterschied zwischen der Sárospataker und Debreziner Kreditgewährung: Debresin konnte seine einigen alten großen Stiftungen in einem auf lange Zeit ausleihen. Dagegen wurde der zersplitterte Pataker Kapitelbestand in viele Richtungen aufgeteilt und es hat die Registratur der Schuldner und das Eintreiben der Schulden sehr erschwert.

All dies hat auch auf die Übung der Peregrination einem bedeutenden Einfluss ausgeübt. Unter den Pataker Studenten konnten viel weniger ins Ausland reisen als aus Debresin. Das Debreziner Kollegium verfügte über ernste Stiftungen, wodurch seine Studenten bei der Vorbereitung und der Reise unterstützt werden konnte. Und als das erste ungarische kalvinistische Kollegium hatte es auch stabile ausländische Partnerinstitutionen. So wurden die Debreziner Jugendlichen in Zürich, Bern und Genf ständig und gerne aufgenommen, aber es ist auch auffällig, wieviele Debresiner auch an der ziemlich kostspieligen Universität Göttingen studiert konnten. Viel weniger Sárospataker Jugendlichen waren so glücklich. Es illustriert, dass der Anspruch – alle Priester über ausländische Erfahrungen zu verfügen – am Ende des 18. Jahrhunderts in Nordost-Ungarn aufgegeben wurde. Bei einer Bestandsaufnahme im Jahre 1808 hat nur die Hälfte von 200 Priestern über solche Erinnerungen abgelegt. Sogar war es ab 1790er Jahre im Sárospataker Kollegium ganz gewöhnlich, dass ohne Peregrination auch zum Professor ernannt werden konnte. Es ist in Debresin aber unvorstellbar geblieben. Dazu konnte Sárospatak keine stabilen Partnerbeziehungen ausbauen und so hatten seine Studenten an ganz verschiedenen Universtiät zu studieren.

Pädagogische Studien und Wirkungen

Trotz diesem starken Unterschied war die Pädagogik in beiden Kollegien in gleicher Situation. In den ungarischen Kollegien und Lyzeen wurde die Pädagogik in dieser Epoche noch nicht gelehrt. Nur einige Versuche haben die Einführung dieses Lehrfaches bezweckt. Die Jugendlichen in Sárospatak konnten solche Vorlesungen in der Wende des 18-19. Jahrhunderts provisorisch hören und dann erst in den 1820er Jahren hat der Lehrplan eigenständige Pädagogik enthalten. Aber der Stand dieses Faches hat sich im Kollegium erst für die 1840er Jahre stabilisiert. Die Situation war auch in Debrecin ähnlich: hier wurde dieses Studium als ordentliches Unterrichtsfach ab die Jahre 1820 regelmäßig gelehrt.

Also es gab keine fachliche Grundarbeit in den hiesigen Kollegien und so wurde es von den Peregrinanten auch nicht erwartet, dass sie im Ausland ausgesprochen ihre pädagogische Kenntnisse vermehren oder vertiefen. Ihr Ziel war hauptsächlich die Verstärkung ihrer theologischen und philosophischen Bildung. Alles andere galt nur nebensächliche Aufgabe.

Solche „drittklassige“ Ertrag der Peregrination war auch die Verbreitung der pädagogischen Ideen. Im Sárospataker Kollegium und in seiner Region wurden die modernen pädagogischen Prinzipien und Ideen seit dem Ende des 18. Jahrhunderts immer öfter erschienen, die die Altergenossen ausschließlich von den heimkehrenden Peregrinanten kennenlernen konnten. Die Nachweise dessen sind in zwei Gruppen einzuteilen. Einerseits kennen wir mehrere, die im Ausland bewusst angestrebt haben, die neueren pädagogischen Innovationen zu erfassen. Zum Beispiel einer der späteren Priester, Mihály Katona ist nach Schnepfenthal gekommen und hatte dort die Möglichkeit die Methoden von Salzmann direkt zu untersuchen. Das Beispiel von Katona illustriert, dass die pädagogische Orientierung immer mehr eine natürliche Folge des Hauptziels der Peregrination, der Vorbereitung auf Priester- oder wissenschaftliche Laufbahn wurde.

Noch ein besseres Beispiel darauf ist der Fall Pál Beregszászi Nagy. Beregszászi hat in Erlangen ganz ungewöhnlich lange, mehr als 7 Jahre lang gelebt. Hier wurde er zum Doktor der Philosophie promoviert und daneben hat er auch anerkannte sprachwissenschaftliche Forschungen ausgeübt (er hat die Verwandtschaft der ungarischen Sprache mit der arabischen, hebräischen und persischen Sprache untersucht). Aus einem von seinen Briefen stellt sich heraus, dass er neben den philosophischen und linguistischen Studien auch einen besonderen Akzent darauf gelegt hat, das berühmte Landschullehrer Seminar in Kassel aufzusuchen, um die Möglichkeiten, neuere Methoden und Mittel der Modernisierung des Volksschulunterrichts an Ort und Stelle studieren. Es ist schon eine andere Frage, dass seine Absicht gescheitert war, weil er unterwegs krank wurde und so musste er alle seine Energien und Geld auf seine ärztliche Behandlung verwenden.

Im Gegensatz zu Beregszászi oder Katona war das Ziel von János Váradi Szabó

(der seine Peregrination in Deutschland und in der Schweiz verbrachte) schon vom Anfang an ursprünglich pädagogisch. Er war nämlich der Hauslehrer einer der angesehensten nordost-ungarischen kalvinistischen Familie, der Familie Vay und so reiste er ausgesprochen mit diesem Zweck ins Ausland. Er hat zuerst in Heidelberg studiert, dann hat er monatelang in der Yverdoner Schule von Pestalozzi verbracht. Váradi Szabó wurde ein begeisterter Anhänger Pestalozzis, sogar so sehr war er es, dass die Familie Vay auf seinen Rat den direkten Kollegen von Pestalozzi, Wilhelm Egger aufs Vay-Gut eingeladen hat. Übrigens er war derjenige, der die schon im Ausland bekannte Konzeption der Industrieschule auf ungarisch erstens zu Papier brachte. Dieses Buch wurde im Vormärz oft zitiert.

Obwohl sich Ábrahám Komjáthy nicht wegen pädagogischen Grund auf den Weg gemacht hat, hat er diesbezüglich auch direkte Erfahrungen gesammelt, die er in seiner späteren Arbeit benutzt hat. Seine Laufbahn ist auch ganz außergewöhnlich. Der im Sárospataker Kollegium als Senior tätige junge Komjáthy machte sich auf den Weg, um die berühmten Akademien Europas aufzusuchen. Nach dem 8-jährigen Aufenthalt in Holland wanderte er noch weitere 10 Jahre und erst danach kehrte er heim. Er erwarb in Holland nicht nur einen Dokortitel, sondern wurde ihm auch ernste gesellschaftliche Anerkennung gespendet, als er für würdig gehalten wurde, um den einzigen Sohn eines besandten der damaligen Republik zu erziehen. Nachdem er heimgekommen war, wurde er nicht sofort Prediger, sondern zuerst Professor im Miskolcer Gymnasium und erst 8 Jahre später übernahm er die Führung der Gemeinde in Igrici. Danach hat er sein Leben in einer anderen Gemeinde im Komitat Borsod, bzw. als Propst von Felső-Borsod abgelebt.

Seine ehrbare Priesterkarriere wurde auch mit erredenswerter literarischer, fachliterarischer Arbeit ergänzt. Im Druck haben seine Utrechter theologische Dissertation und ein Prediktsammelband erschienen. Aber wir kennen darüber hinaus weitere zehn Handschriften von ihm – zum Beispiel über die richtigen Landwirtschaftsmethoden oder die antropologischen Kennzeichen der Leute. Unter diesem ist eine fast 100 seitige Studie über die Kindererziehung zu betonen.

In dieser Arbeit nimmt der Schriftsteller für die aufklärerischen pädagogischen Diskussionsthemen Stellung. Zum Beispiel erweise betont er die Wichtigkeit des Schulunterrichts statt der Hauserziehung. Er erkennt und hebt die Bedeutung der Selektion und Bildung der Lehrer hervor. Unter der Erziehung versteht er keinen uniformierten, trockenen Prozess, sondern legt auf die individuellen Gefühle, Interesse, bzw. auf die Berücksichtigung der persönlichen Differenzen und Ansprüche einen besonderen Akzent. Als wichtigste Eigenschaften eines Lehrers zählte er solche Charakterzüge auf wie: Freundlichkeit, Gemeinverständlichkeit, gute Laune, Mässigkeit, Schamhaftigkeit ebenso wie die Aufmerksamkeit und die Empfindlichkeit für die Kinder. Das letztere bedeutet seiner Meinung nach, dass der Lehrer die Fähigkeiten, das Talent und die Persönlichkeit aller Kinder kennen muss und abhängig davon sorgt er für das Wecken und Aufrechterhaltung des Verlangens nach

dem Lernen. Komjáthy argumentiert eindeutig in einer in seiner Epoche noch immer aktuellen Frage: es bezieht sich auf die intellektuelle Erziehung der Mädchen, was er ebenso für wichtig hält wie in Fall der Knaben. Alle anderen, gegensätzlichen Meinungen sind die Sünde der die Frauen erniedrigenden Männer.

Komjáthy kritisiert das leere, mechanische Schreib- und Lesenlehren hart, weil es seiner Meinung nach dazu geführt hat, dass die aus der Schule herauskommenden Knaben nicht einmal nicht lesen konnten. Er lehnt den Rechen- und Religionsunterricht ohne Buch auch kategorisch ab, so treffen sich die Schüler nämlich nur mit unverständlichen Phrasen. Deshalb kritisierte er auch die Übung des Lateinunterrichts: er hat die Nützlichkeit des Lateins nicht in Abrede gestellt, aber hat die zeitgenössischen Methode falsch gefunden. Er hat außerdem das auch betont, dass die traditionellen Teile des Lehrplanes auch mit den zur Arbeitsverrichtung unentbehrlichen Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten ergänzt werden müsste. Hier an diesem Punkt kommt Komjáthy gegen die Konzeption des einheitlichen Lehrplanes an. Wie so viele andere in seiner Epoche hat er auch so gedacht, dass die Bauer- und Bürgerkinder andere Lehrstoffe erlernen müssen, weil sie im Leben auch verschiedene Aufgaben haben werden.

Es ist nicht zu behaupten, dass Ábrahám Komjáthy ein vollständiges und zusammenhängendes System aus seinen pädagogischen Vorstellungen gemacht hätte. Dagegen hat er einen aufschlussreichen Ratgeber nach gründlicher Überlegung und Erwägung einiger, für ihn wichtigen Fragen und Aspekten zusammengestellt. Diese Studie, aus der seine umfassende Bildung, Toleranz für die Mädchenerziehung oder Lesen kirchenkritischer Bücher, die Abneigung gegen zeitgenössischen mechanischen Unterrichtsmethoden und die Verpflichtung für das verständnisvolle Lernen scharf hervorleuchtet auf eine beneidenswerte fachliterarische Basis gebaut. Komjáthy hat hier Locke, Rousseau, Salzmann, bzw. Basedow zitiert. Er hat also die wesentlichen Probleme der pädagogischen Aufklärung gut gekannt.

Wie ich es schon erwähnt habe, ist es immer schwer, die indirekten, langstreckigen Wirkungen der Peregrination zu erfassen. Es ist immer eine große Frage, ob die von einigen für wesentlich gehaltene Bücher und Gedanken auf diese unsichere Art und Weise zum breiteren Publikum überhaupt hingelangen, und wenn ja, wie sie aufgenommen werden. In weiteren versuche ich zwei Lebensläufe kurz vorstellen, die als Beweis dienen, wie gut die sich für Pädagogik interessierenden Peregrinanten ihre Aufgabe geleistet haben. Es ist ohne Übertreibung zu sagen, dass die Probleme um die Erziehung auch in der Region von Sárospatak zum zentralen Thema der gebildeter Kreise wurden, und die Teilnehmer an der Diskussion die wichtigeren zeitgenössischen Schriftsteller und Bestrebungen gekannt haben.

Es ist besonders aufschlussreich – und zugleich weist auf das niedrige Prestige der Pädagogik hin –, dass zwischen 1790 und 1830 in Sárospatak zwei Professoren pädagogischen Vorlesungen gehalten haben, die nie im Ausland, in der Peregrination waren. Erstens hat Mihály Tóthpápai pädagogische Kurse zwischen 1796 und

1805 gehalten. Tóthpápai hat eine nachhaltige Wirkung auf den zeitgenössischen pädagogischen Denken in Ungarn ausgeübt, weil er derjenige war, der das erste Pädagogik-Lehrbuch auf ungarisch geschrieben hat.

Dieses 100 seitige Büchelchen behandelt die Hauptanforderungen dem Lehrer gegenüber in 6 Kapiteln. Diese auf den Grundsätzen von Comenius basierende Studie ergänzt sich auch mit zahlreichen aufgeklärten Neuerungen. So legt Tóthpápai beispielweise auf den Sport und die gesunde Lebensweise einen besonderen Akzent. Er schrieb darüber, dass die entsprechende Bekleidung, regelmäßiges Bad, häufige Lüftung und Reinigen des Wohnhauses, bzw. das genügende Schlafen, Essen und die regelmäßige Bewegung tragen zur gesunden Lebensform bei. Zur Verbesserung der mentalen und physischen Strapazierfähigkeit führen die verschiedenen Spiele und die Handfertigkeit und praktisches Denken erfordernde Betätigungen (z. B. Zeichnen, Malerei und die Handwerkerarbeiten) – und all das gehört auch zur Aufgabe der Schule.

Schließlich sprechen wir über die Pädagogik von István Nyíri. Dieser Polyhistor-Professor (der während seiner langen Laufbahn Zeichen, Mathematik, Philosophie, Naturgeschichte, Geographie, Statistik, Mechanik und Pädagogik gelehrt hat) zwischen 1822 und 1824 pädagogische Vorlesungen gehalten. Nyíri nahm an Peregrination nicht teil. Dagegen war er einer der begeisterten Anhänger von Pestalozzi, er hat die Arbeiten, didaktische Innovationen und auch die Konzeption der Industrieschule von Pestalozzi gut gekannt. Nyíri hat sich auf Pestalozzi und auf den ungarischen Sámuel Tessedik berufen, als er die neue Ziele und Mittel der dörflichen Volksschulen zusammengestellt hat. Die scharfe Kritik des herrschenden Systems und die moralische und nützliche, wirklich der Gesellschaft dienende neue Annäherung entstanden im Zeichen des praktischen Denkens. Es ist nicht genug, den Kindern das Leben bzw. Schreiben beizubringen und von ihnen die grundlegendsten moralischen und religiösen Erwartungen zu verlangen. Da der Unterricht, der einen an keine fleißige und zweckmäßige Arbeit gewöhnt, leer und inhaltslos blieb, was sowohl im finanziellen als auch im moralischen Sinn nur Schaden verursacht. Im Gegensatz dazu macht die gut organisierte, die Schüler zur Arbeit erziehende Volksbildung die Gesellschaft in jeder Hinsicht reich.

Dementsprechend war er dafür, dass sich die Kinder – so früh wie es nur möglich – die Feinheiten allerlei Handwerke aneignen. Als Wichtigste lebt er die Feinheiten des Gartenbaues, der Tiermedizin und der fachgemäßen Lagerung der Ernte hervor. Aber in seiner Aufzählung erwähnt er noch zahlreiche Berufe wie z. B.: Bienenzucht, Seidenraupenzucht, Leinwandbindung, die Herstellung von Seil, Korb, Nadel, Strumpfhose, Bastflechten, die Erzeugung wichtiger Arbeitsgeräte (wie: Pflug, Hacke, Fuhrwerk), Tischlerarbeiten. Endlich möchte ich noch hinzufügen, dass Nyíri die Erneuerungen von Pestalozzi auch als Mathematik-Professor verwendet hat. So hat er zum Unterricht der Mathematik in der Volksschule Schulbuch geschrieben,

woran er die überall in Europa bekannten Tabellen von Pestalozzi angefügt hat. Er hat sogar je 1000 Stück davon nach Sárospatak bestellt.

Zusammenfassung

Und endlich zussammenfassend den Inhalt meines Referats möchte ich drei Behauptungen betonen. Einerseits, dass die Peregrination der ungarischen Protestanten eine eigenartige, außergewöhnliche kulturhistorische Erscheinung war, was der ungarischen geistigen Elite Frische bzw. Offenheit für das Neue mitbrachte. Es ist vielleicht nicht zufällig, dass die Fortschrittlichkeit des ungarischen Vormärzes sowohl in politischen als auch im wissenschaftlichen und literarischen Bereich mit der Dominanz der Protestanten zu charakterisieren ist. Andererseits möchte ich darauf nochmal hinweisen, dass die Peregrination eine präsystematische, nur schwer planbare und überprüfbare Studiensform war. Wegen der mannigfachen Unsicherheiten um die Peregrination hatten die Zeitgenossen keine genauen Erwartungen den im Ausland studierenden Jugendlichen gegenüber, sondern sie erwarten von ihnen nur das kennenlernen der Ideen vom gebildeten Westen. Letztens möchte ich hervorheben, dass dieses Präsystem – trotz des Mangels der Planmäßigkeit – gut funktionierte. So konnte es vorkommen, dass die modernsten Kenntnisse und Konzeptionen in der Umgebung eines benachteiligten ländlichen geistigen Zentrum fast vollkommen erschienen. Ganz zu schweigen davon, dass sie diese nicht nur kannten, sondern waren fähig, all das zu verwenden, bzw. weiterzudenken.

Fachliteratur

- Bajkó, M. (1976): *Kollégiumi iskolakultúránk a felvilágosodás idején és a reformkorban*. [Schulkultur der Kollegien im Zeitalter der Aufklärung und im Vormärz.] Budapest.
- Bényei, M. (1994): *Oktatáspolitikai törekvések a reformkori Magyarországon*. [Unterrichtspolitische Bestrebungen im ungarischen Vormärz.] Debrecen.
- Donáth, R. (1955): *Adalék a magyarországi cenzúra XVIII. század végi történetéhez*. [Angaben zur Geschichte der ungarischen Zensur am Ende des 18. Jahrhunderts.] In: *Magyar Könyvszemle* (71), S. 307-312.
- Fehér K. (1999): *A felvilágosodás pedagógiai eszméi Magyarországon*. [Die pädagogischen Ideen der Aufklärung in Ungarn.] Budapest.
- Fülöp, G. (1978): *A magyar olvasóközönség a felvilágosodás idején és a reformkorban*. [Der ungarische Leserkreis im Zeitalter der Aufklärung und im Vormärz.] Budapest.
- Hörsik, R. (1996): *A Sárospataki Református Kollégium gazdaságtörténete 1800-1919*. [Die Wirtschaftsgeschichte des Sárospataker Calvinistischen Kollegiums 1800-1919.] Sárospatak.
- Kosáry, D. (1996): *Művelődés a XVIII. századi Magyarországon*. [Kultur im 18. Jahrhundert in Ungarn.] Budapest.
- Rácz, I. (1992): *A magyarországi protestáns peregrináció szükségesszerűsége és lehetősége*. [Die Notwendigkeit und die Möglichkeiten der ungarischen protestantischen Peregrination.] In: Rácz,

- I. (Hrsg.): Politikai gondolkodás – műveltségi áramlatok. [Politisches Denken – kulturellen Strömungen.] Debrecen, S. 133-142.
- Rácz, I. (1995): *Az ország iskolája. A Debreceni Református Kollégium gazdasági erőforrásai.* [Die Schule des Landes. Die wirtschaftlichen Kraftquellen des Debreciner Calvinistischen Collegiums.] Debrecen.
- Ugrai, J. (2007): *Önállóság és kiszolgáltatottság. A Sárospataki Református Kollégium működése, 1793-1830.* [Autonomie und Ausgeliefertsein. Die Geschichte des Sárospataker Calvinistischen Collegiums, 1793-1830.] Budapest.
- Ugrai, J. (2007): *Professzorok a „pataki reformkorban”. A sárospataki kollégium és négy professzora a XIX. század első harmadában.* [Professoren im „Pataker Vormärz”. Das Sárospataker Kollégium und seine vier Professoren im ersten Drittel des XIX. Jahrhunderts.] Sárospatak.
- Zsoldos, B.(1911): *A sárospataki főiskola összeköttetése a genfi akadémiaival a XVIII. században.* [Die Beziehungen der Sárospataker Hochschule mit der Genfer Akademie im XVIII. Jahrhundert.] In: Sárospataki Református Lapok (VII), S. 296., 303.

Néprajzi ismerettartalmak a Nemzeti Alaptanterv-struktúrában (1995-2007)

GÉCZINÉ LASKAI JUDIT

A néprajzi ismerettartalmak jelenlétét, az állami tantervek három nagy korszakának (Az Eötvös-féle népiskolai törvénytől 1948-ig, a pártállam ideje 1988-ig, és a rendszerváltozás utáni időszakig) tükrében korábban¹ részletesen bemutattam.

E tanulmány a Nemzeti alaptanterv²-struktúra (1995-2007) néprajzi ismerettartalmait tárja fel, ill. közvetlen folytatása, majd (egy újabb tanulmányban) a releváns 2012-es tanterv jellemzése követi.

Emlékeztetőül elmondható, hogy a tantervek az Eötvös-féle törvénytől kezdve már tartalmaztak néprajzi vonatkozású ismereteket, amit az azt követő pártállami ideológia jelentősen lecsökkentett, és csak a tanórán kívüli tevékenységek biztosítottak terepet a népi kultúra megismeréséhez. Az 1980-as évek kezdetétől az oktatásügy rendszerváltásával szűk körű iskolai kísérletek³ keretében egyre több helyen választottak alternatív pedagógiai programot, amelyben a néphagyomány-ismeret is megjelent.

NAT-struktúra (1995-2007)

1989-ben az oktatáspolitikai progresszió a NAT-decentralizált, kétpólusú tartalmi szabályozás mellett döntött. A Köznevelés hírt adott a célokról: „Az alaptanterv a műveltségnek azokat a fundamentális elemeit foglalja magában, amelyek minden magyar embernek állampolgári jogon járnak...” (Mészáros, Németh, Puskás, 2001. 430-431. o.)

Az 1995-ös NAT a Magyar Köztársaság közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvénye alapidokumentumaként jött létre.⁴

¹ Gécziné Laskai Judit (2011): *A néprajzi ismerettartalmak a tantervekben*. Neveléstörténet, 2011. 1-2. sz. 67-90. o. és Gécziné L. Judit (2011): *A néprajzi ismerettartalmak a tantervekben*. Neveléstörténet, 2011. 3-4. sz. 50-73. o.

² A továbbiakban: NAT

³ Ilyen a próbálkozás volt a Winkler Márta nevéhez fűződő Kincskereső Iskola, amely 1988-ban alakult meg a budapesti Teleki Blanka Általános Iskola alsó tagozatos tagiskolájaként, 1996. szeptember 1-től pedig a Bethlen Gábor Zene Tagozatos Általános Iskola és Újreál Gimnázium tagiskolájaként működik. Fokozatosan bővült először 4, majd 6 évfolyamossá. Programjuk keretében a minden évfolyam ún. kincskereső órái jelentős részben tartalmaznak néprajzi ismereteket. 1971-ben kezdődött Zsolnai József olyan, a tanulók egyéni képességeinek sokirányú és intenzív fejlesztésére irányuló komplex pedagógiai program-együttesének a kidolgozása, mely idővel számos hazai iskolában talált követőkre. Az új pedagógia kimunkálása anyanyelvi-helyesejtési fejlesztő programmal indult, amelyet 1979-ben a nyelvi-irodalmi-kommunikációs nevelés (NYIK) koncepciója követett. Végezetül 1981-től 1996-ig tartott az értékközvetítő iskola modelljének kialakítása.

⁴ Bevezetése az 1998/99. tanévben kezdődött el (1998. szeptember 1.) az 1. és a 7. évfolyamokon.

„A NAT nemzeti, mert a közös nemzeti értékeket szolgálja. Fontos szerepet szán a nemzeti hagyományoknak, valamint a nemzeti azonosságtudat fejlesztésének, beleértve az ország nemzetiségeihez, etnikumaihoz tartozók azonosságtudatának ápolását, kibontakoztatását. A NAT követelményeinek meghatározásakor ugyanakkor az európai, humanista értékrendre, azokra a tartalmakra összpontosít, amelyek Európához tartozásunkat erősítik.”⁵ Hangsúlyozza az ország és tágabb környezete, a Kárpát-medence megismerésének, a nemzeti hagyományoknak, valamint a nemzeti identitás fejlesztésének, az ország nemzetiségeihez, kisebbségeihez tartozók azonosságtudatának ápolását, kibontakoztatását.

A NAT tartalmában újítás volt az, hogy az addigi tantárgyi szemléletet a tanítási tartalom integrációja váltotta fel; a műveltség kánonját 10 területéből az Anyanyelv és irodalom (magyar nyelv és irodalom; kisebbségi nyelv és irodalom), Ember és társadalom (társadalmi, állampolgári és gazdasági ismeretek, emberismeret; történelem), a Földünk és környezetünk, a Művészetek (ének-zene; tánc-dráma; vizuális kultúra, mozgóképkultúra és médiaismeret), és az Életvitel és gyakorlati ismeretek (technika; háztartástan és gazdálkodás; pályaaorientáció) tartalmazott néphagyomány-ismeretet.

A dokumentum tartalmazza azt is, hogy a magyar oktatási rendszer szerves részeként tekintendő a hazai nemzeti és etnikai kisebbségi oktatás, melynek célja az önazonosság megőrzése és erősítése, a népköltészet, a zene, a hagyományok megismertetése az anyanyelvi kultúra, a történelmi ismeretek és a hon- és népismeret oktatásával.

A NAT korrekcióira a 2000., 2003., 2007. években került sor.

Tartalomelemzés-NAT

Az 1995-ben felülbírált tanterv a korábbi filozófiai, tudományos szelekciós elv helyett már a pedagógiai és pszichológiai, ill. helyi igényeket is figyelembe vette. Kiemelt fejlesztési feladatai az énkép, önismeret, hon- és népismeret, európai azonosságtudat és egyetemes kultúra, aktív állampolgárságra és demokráciára való nevelés, gazdasági nevelés, környezettudatos nevelés, tanulás tanítása, teljes lelki egészség, felkészülés a felnőtt lét szerepeire.

Egyik fontos újdonsága volt az ún. modernizációs tartalmak beépítése a magyar közoktatásba. Ilyen volt a – korszerű műveltség közös követelményeinek sorában, az iskolai oktatás valamennyi elemét átható és kötelezően megvalósítandó – hon- és népismeret is.

⁵ NAT [Melléklet a 130/1995. (X. 26.) Korm. rend.] Művelődési és Közokt. Min., Korona Kiadó, Budapest.

Kulcskompetenciák

A 2003-as NAT kiemelt fejlesztési feladatai az ún. kulcskompetenciákra⁶ épülnek. A 2007. évi NAT szerint az iskolai műveltség tartalmát a társadalmi műveltségről alkotott közfelfogás, a gazdaság, a versenyképesség és a globalizáció kihívásai is alakítják.

A Hon- és népismeret, mint általános és kiemelt fejlesztési feladat

„Minden tanuló ismerje meg népünk kulturális örökségének jellemző sajátosságait, nemzeti kultúránk nagy múltú értékeit. Ismerjék a kiemelkedő magyar államférfiak, tudósok, feltalálók, művészek, írók, költők, sportolók tevékenységét, munkásságát. Legyenek jól tájékozottak a haza földrajzában, irodalmában, történelmében, mindennapi életében. Sajátítsák el azokat az ismereteket, gyakorolják azokat az egyéni és közösségi tevékenységeket, amelyek az otthon, a lakóhely, a szülőföld, a haza és népei megismeréséhez, megbecsüléséhez, az ezekkel való azonosuláshoz vezetnek. Ismerjék a városi és a falusi élet hagyományait, jellegzetességeit. A tanulók legyenek nyitottak a hazánkban és szomszédságunkban élő más népek, népcsoportok értékeinek és eredményeinek megismerésére, megbecsülésére. A hon- és népismeret segítse elő harmonikus kapcsolat kialakítását a természeti és társadalmi környezettel. Alapozza meg a nemzettudatot, mélyítse el a nemzeti önismeretet, a hazaszeretetet, ösztönözzön a szűkebb és tágabb környezet történelmi, kulturális és vallási emlékeinek, hagyományainak feltárására, ápolására. Késztesen az ezekért végzett egyéni és közösségi tevékenységre.”⁷

Néprajzi tartalmú műveltségi területek

A műveltségi területekhez (tantárgyak) köthető általános fejlesztési követelmények és az életkori sajátosságokhoz igazodó részletes követelmények rendszerében kapnak helyet a néprajzi tartalmak.

Az alábbi táblázat összegzi, hogy a NAT műveltségi területein előforduló hagyományismereti tartalmak horizontján számottevő néprajzi tartalommal és gyakori átfedéssel rendelkezik az Anyanyelv és irodalom, az Ember és társadalom, a Művészetek (tánc és dráma) ill. a Földünk és környezetünk műveltségi terület. A néphagyomány egyáltalán nem szerepel az Élő idegen nyelv, Matematika és a Testnevelés tananyagában.

⁶ Az Európai Unióban e fogalmi hálóba rendeződtek azok a tudások és képességek, amelyek alkalmassá tehetik az unió polgárait a gyors, hatékony alkalmazkodásra a változásokkal teli modern világhoz, ill. az aktív szerepvállalásra, a változások irányának, tartalmának a befolyásolásához.

⁷ 130/1995. (X. 26.) Korm. rendelet, NAT 11. 1. o.

	1-4. évfolyam	5-8. évfolyam	10. évf. végéig
<i>Anyanyelv és irodalom</i>	- népi mondókák, szólások, közmondások, ünnepi népköltések, rigmusok, népmesék, dramatikus játékok	népmonda, mesetípusok, balladák, mitológiai ismeretek, bibliai történetek, dramatikus népszokások	
<i>Ember és társadalom</i>	- közösségek ismerete, közös tevékenységek, szüret, vásár, a lakóhely nevezetességei, története, hagyományai, népművészete - Magyarország lakói, nemzetiségei, etnikai csoportjai, a határon túli magyarok - a nemzet jelképei, jeles személyiségek, történetek, események a múltból	- a lakóhelyre jellemző foglalkozások, helyi hírek, dokumentumok - hazai és külföldi családok, települések - a hajdani és jelenlegi életmód - az emberiség első nagy építményei - a család, a háztartás, a társadalom, az alkotmányos rendszer, a foglalkozási, vagyoni, nemzeti, nemzetiségi, etnikai csoportok	- erkölcs, hit és vallás, szokások, hagyományok, normák, népi vallásosság - a múlt eszközhasználat, élelemtermelése, a mesterségek, hiedelmek és szertartások
<i>Földünk és környezetünk</i>		- a népek természeti és gazdasági körülményei, gondolkodása, gazdasági helyzete, világszemlélete - a Kárpát-medence népei, települései, gazdasága	- a magyar nép táji-történeti tagolódása, nemzetiségek, földrajzi környezet és természeti adottságok hatásai gazdálkodásra, építkezésre és az életmódra
<i>Művészetek</i>	- a szülőföld népdalai, népi gyermekjátékok, szerepjátékok, az ünnepkör játéka - a népi díszítőművészet	- a szülőföld népzeneje - népdalfeldolgozások, a népi zenekarok	- a hazai és etnikai kisebbségek, európai kultúrák dalai, népzeneje, ill. azok formai szerkezete, a népzene rétegei és műfajai
<i>Informatika</i>	- helyi könyvtári dokumentumok		
<i>Életvitel és gyakorlati ismeretek</i>	- a helyi kézművesség, tárgyak, játékok, ajándékok készítése	- népművészeti tárgyalakítás a természet anyagaiból, varrás, hímzés, népviseletek, falusi és városi életmód - magyar és nemzetiségi ételek	

1. ábra. Hagyományismereti tartalmak a NAT műveltségi területein

Hon- és népismeret-modul

A 2000. évi NAT a tantárgyak feletti új műveltségi területe – a hon- és népismeret – tananyagát is meghatározta. A komplex jellegű modernizációs terület elemei valamennyi tantárgyban előfordulhattak;⁸ a kerettantervi követelmények az általános iskolai képzés valamennyi területét érinthették az egyes műveltségi területeken belül. Az iskolai program, ill. a helyi tanterv konkrét lehetőségeket kínált a kerettantervi követelmények megvalósítására, előírta népünk jellemző kulturális öröksége és a nemzeti kultúra értékei ismeretét, a tájékozottság megszerzését a haza és a régió irodalmában, ill. a lakóhely kulturális hagyományaiban. Igénye a nemzeti identitás és a nemzettudat formálása, valamint más népek kultúrájának tisztelete is. Célja a szülőföld (városi és falusi jellegzetességek) hagyományainak feltárása és az ápolása is.

A kerettanterv az alapfokú nevelés-oktatás kezdeti szakaszában (1-4. osztály) a magyar nyelv és irodalom, ének-zene, rajz és vizuális kultúra, társadalmi ismeretek, tánc és dráma témakörein és tevékenységein keresztül a hon- és népismereti modul alapozó bázisa.

A magyar nyelv témája a nyelvtörténet, nyelvrokonság, a táj- és köznyelvek viszonya, a magyar nyelv helye a világnyelvek között, a helyes nyelvhasználat, a nyelv tisztelete és a nemzeti és etnikai kisebbség nyelvének elemi ismerete. Az irodalom foglalkozik a népköltéssel, a dramatikus népszokásokkal, irodalmi alkotásokkal, a nemzeti és etnikai kisebbségek irodalmával és szerzőikkel. Jellegzetes témája a nemzet, haza, sors, tájak, és a különböző korok városa és faluja is.

A 2003-as rendelet a hon- és népismerethez nem rendelt óraszámot és a tananyag sem különült el, a szabályozása inkább a néprajzi/hagyományismereti⁹ ismerettartalmak integrált oktatását támogatta (*Palotás, Radó, 2003.*) A felmenő rendszerben alkalmazott tanterv (2007) az 5. évfolyamon a 2008/2009-es tanévben lépett érvénybe.

A NAT-ból következő lehetséges tantervi modellek

A NAT módosításának eredménye a 2000-re elkészült kerettanterv lett. Célja a NAT és a helyi tantervek között korlátozás, egységesítés és szabályozás. A NAT korrekciójára került sor azért, hogy tartalmilag és időarányban is korlátozta a helyi tanterveket. A tantárgyak feletti új műveltségi területek tananyagát, amit a ko-

⁸ Uo. 11-14. o.

⁹ A hagyományismeret műveltségi univerzumához a 21. sz.-ban messze nem csak a paraszti élet leírására szerveződött néprajzi tudáselemek tartoznak, a pedagógusi közfelfogás – olykor a tudatosabb szakmai reflexió a praxisban szinonimaként kezeli a két kifejezést. A magyar iskolának ezt a több mint száz éves, a „nemzeti” oktatáspolitikákban mindig felerősödő (olykor kirekesztő) folklorisztikus, neofolklorisztikus irányultságát, ihletettséget kéri számon a programokon.

rábbi keresztantervek tartalmaztak – a kerettanterv átalakította kötelező, ún. modultantárgyakká. Ezek felhasználási módját az iskolák önállóan határozhatták meg; önálló tantárgyként (autonóm), vagy hozzákapcsolták nagyobb óraszámú, hagyományos tantárgyhoz (integráció), a modultárgyi óraszámok összekapcsolásával létrehozhattak önálló modultárgyi keretet, vagy kialakíthattak komplex tanítási szakaszokat (témaheteket, epochákat, projektek).¹⁰ Modultárgy lett a hon- és népismeret is, amely az 5. és 6. évfolyam óratervében (évi 18-18 óra) szerepelt.

A hon- és népismeret modul az első OKM kerettantervben, „A és B” variáns

A hon- és népismeret modulból két variáns készült az általános iskola 5. és 6. osztálya számára. Két változata (A és B) eltérő tartalmú, önálló cél- és feladatrendszerű.

„A” változat

Az 5. osztály témakörei: a ház, a szoba, a konyha, hétköznapiak a paraszti házban és a ház körül, ünnep a paraszti házban, a karácsonyi ünnepkör, a farsang.

A 6. osztály témakörei: a kamra és a gazdasági épületek, a paraszti munka éves rendje, a munkaalkalmakhoz kapcsolódó szokások, a falu közössége, társadalmi kapcsolatok a falun belül, az emberi élet fordulóihoz kapcsolódó szokások, húsvéti ünnepkör, a pünkösdi ünnepkör és a nyári napforduló. A tematika nem a szaktudomány rendszerét követi, hanem a pedagógiai szempontok a közvetlen környezetet, a tapasztalati ismerkedést, a hagyományos paraszti életet veszik alapul.

„A hagyományismeret tanításának célja: a hagyományos paraszti kultúra és értékrend megismertetése. A természet közelben élő, a természetet tisztelő, azt felhasználó és nem kihasználó paraszti életmód értékeinek bemutatása. A szűkebb szülőföld hagyományainak alaposabb ismeretén keresztül a hazaszeretet megerősítése, olyan egészséges identitástudat kialakítása, amely pátosz és romantika nélkül tanítja meg nemzeti örökségünket megbecsülni, szeretni és tisztelni. Saját kultúránk megismerése mellett először a közvetlen környezetben majd a tágabb hazában élő más hagyományú kisebbségek, nemzetiségek kultúrájának, tiszteletének megtanítása. Ösztönzés a szülőföld cselekvő felfedezésére, felkészítés a magyar kultúra egyre tágabb és egyre mélyebb megismerésére. A saját szűkebb környezet, szülőföld példáin keresztül általános kép kialakítása a hagyományos paraszti kultúra rendjéről és szokásairól. Nagyobb városok esetében a tágabb régiót, Budapest esetében szabadon választható néprajzi tájakat hozunk fel példának, ill. olyan vidékeket, amelyekhez a gyerekek érzelmileg kötődnek, akár közös élmény, akár roko-

¹⁰ A Kormány 243/2003. (XII. 17.) Korm. Rendelete a NAT kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról. In: Magyar Közlöny, 2003/43/II. szám, 3. 65-66. o.

ni kapcsolatok révén. Az érdeklődés felkeltése a 'hétköznapi történelem', a néprajz, a művelődéstörténet, a népköltészet iránt. A történelem és a néprajz forrásainak (archív fotók, filmek, múzeumi tárgyak, régi dokumentumok, családi történetek, fényképek és iratok, könyvek stb.) bemutatása. A hagyományos családi formák, a természet ismeretéhez alkalmazkodó munkarend, a paraszti erkölcs- és értékrend megismertetésén keresztül olyan biztos háttér nyújtása, amely segít eligazodni a világban, amely megvéd a fogyasztói társadalom szélsőséges megnyilvánulásaitól és az értékválságtól.”¹¹

A fejlesztési követelmények megfogalmazása mértéktartó, a gondolkodás és a viszonyulások formálása a hangsúlyos. A módszertani ajánlások Belépő tevékenységformák címen jelennek meg. A leírás igazodik az életkori jellemzőkhöz. Változatosak a tevékenységek; rajzoljanak, fessenek népművészeti motívumokat, hagyományos tárgyakat, tanuljanak meg kívülről folklóralkotásokat, bővüljön a szókincsük, játsszanak el élethelyzeteket, munkafolyamatokat, hasonlítsanak össze néprajzi csoportokat, ill. a magyar kultúrát távoli népek kultúrájával stb. Ez a módszertani gazdagság reménytelően megóvja a lexikális adathalmazként történő tanítástól. (Baloghné, 2002, 49. o.)

„B” változat

Az 5. osztály témakörei: etnikai csoportok, nemzetiségek, földrajzi, néprajzi tájak egységek, a lakóhely természeti adottságai, gazdasági, társadalmi, hon- és népismereti, néprajzi jellemzői; néprajzi és nyelvjárási tájegységek; a tanév során az alábbi témák közül legalább egyet kötelező feldolgozni: Dunántúl és Kisalföld, Észak-Magyarország, az Alföld, a tájegységeken belül a tematika komplex: történeti, gazdasági, társadalmi, népművészeti és szellemi hagyományokat is tartalmaz.

A 6. osztály témakörei: kitekintés a szomszéd és a világ népeinek kultúrájára, néprajzi és nyelvjárási tájegységek (szintén két tájegység feldolgozása a tanév során): Erdély és a Rések, Kalotaszeg, Mezőség, Székelyföld, Gyimes, a Kárpátokon túl: Moldva és Kárpátalja.

Célok és feladatok: *„A tanulók ismerjék meg lakóhelyük, régiójuk, a magyar nyelvterület földrajzi-néprajzi-nyelvjárási tájegységeinek legjellegzetesebb néphagyományait. A néphagyományok iránti érdeklődés felkeltésével segítse elő olyan tanulói magatartás kialakítását, amelynek lényeges eleme a hagyományőrzés, népi kultúránk, nemzeti értékeink és a nyelvjárások megbecsülése. Fedezze fel a tanuló, hogy nemzedékeken át létrehozott közösségi hagyomány összeköti a múlttal, és segíti a jelenben való eligazodást, hiszen az emberiség évszázadok óta felhalmozódott tapasztalatait a legegyszerűbb és éppen ezért a legfontosabb mindennapi kérdésekre adott gyakorlati válaszok tárháza. A hon és népismeret ösztönözzön a szűkebb és a tágabb szülőföld szellemi és tárgyi hagyományainak, történelmi, val-*

¹¹ Az alapfokú nevelés-oktatás kerettantervei 2000. Budapest, 355 o.

lási emlékeinek felfedezésére, a nyelvjárás megbecsülésére. Készítsen a még emlékezetből felidézhető vagy a még élő néphagyomány gyűjtésére.”¹²

A „B” modulban megjelenik a néprajzi ismeretkörnek az a specifikuma, hogy a különböző tantárgyakban rejlő ismeret funkcióit kap (integrálódik) egy népcsoport kultúrájának sokoldalú bemutatása által. A fejlesztési követelményekben az élményszerűség biztosítása a fő cél, ill., hogy a néphagyományokat a földrajzi környezet, a történeti fejlődés és a gazdasági tényezők is alakítják.

A modultárgy tartalmi kérdései

A modultárgy „A” változatában a következő kérdéseknek és problémáknak direkt, vagy indirekt, áttételes formában érvényre kellene jutniuk a tanítás során:

Az ember természetes és épített környezete, munkája, gazdálkodása, emberi kapcsolatai, társadalmi érintkezései között fellelhető összefüggések megértése. A falu társadalma és kultúrája modell lehet az egész társadalom és az egész nemzet kultúrájának megértéséhez, egyben a történelem tantárgy összefüggéseinek könnyebb és gyorsabb átlátásához. Az egyes témakörökből (pl. a ház, a konyha, a paraszti munka éves rendje, az ünnepek stb.) összeálló tananyagának összességében a falut mint együtt élő közösséget kell bemutatnia. Ez a közösség, bár sokféle kapcsolattal rendelkezett (pl. kereskedelmi a piacozási körzet által, rokonsági a házasodási körzeten belül, vagy ún. interetnikus kapcsolat két különböző nemzetiségű falu vagy tájegység között), és ezért sokféle hatás érte, alapvetően mégis zárt közösség volt, amelyben a kapott információk a meglévő szokásokkal együtt szerves egésszé, sajátos, csak arra a közösségre jellemző kultúrává, szokásrendszerre szerveződtek. Az új információkat (pl. a divatokat) a közösség egységesen dolgozta föl és illesztette be szokásai (viselete) közé. Mindez azt is jelentette, hogy az adott szűkebb vagy tágabb, de mindenképpen közös identitástudattal rendelkező közösség anyagi kultúrája, gazdálkodása, társadalma, szellemi kultúrája együtt élt és együtt alakult, és ha bármelyik elemét valamilyen külső vagy belső hatás érte, együtt változott. Fontos annak a megértése is, hogy a kultúra térben és időben is változik, hogy folyamatos kölcsönhatások között azok által alakul, hogy nincs minőségileg jobb vagy rosszabb állapota. A paraszti kultúra és művészet mindenütt az egyetemes ősi szimbólumokban megjelenő tudás, a helyi kulturális hatások, a közvetlen környezetben élő más nemzetiségű kultúrák, a városi, polgári kultúra hatásának együtteseként jön létre. Ahogy a karácsonyi népszokásokban is egyesülnek a kereszténység előtti elemek, az európai szerzetesrendek által közvetített elemekkel, a szláv hatásokkal és a polgári kultúra hatásaival, ugyanúgy a viseletben vagy a többi népművészeti alkotásban is megtalálhatjuk ezt az összetettséget. A 20. sz. technikai fejlődésével folyamatosan bomlottak föl azok a gazdasági és társadalmi viszo-

¹² Uo.

nyok, amelyek a néprajztudomány által hagyományosan kutatott paraszti kultúrát fenntartották. A század közepén már csak azokon a területeken volt ez a kultúra fellelhető, amelyek az urbanizációtól elzárva éltek, ill. amelyek számára nemzeti önazonosságuk fenntartása érdekében létkérdés volt archaikusabb kultúrájuk megőrzése. Bár az utóbbi 70-80 évből valóban csak ezekről a zártabb, többnyire határon túli területekről tudunk példákat felhozni, a hon- és népismeret modul tanítása során óvakodjunk attól, hogy az archaikusságot önmagában értéknek tekintsük.¹³

„A hon- és népismeret modul tárgy szerkezetét felépítését úgy alakították ki, hogy önálló tantárgyként két félévben és integráltan is tanítható legyen. Úgy épülnek egymásra a témakörök, hogy a naptári évhez

Integrált módon, a történelemhez kapcsolódva a témakörök jól illeszthetők részben az őskori kultúrához, részben a honfoglalásról tanultakhoz. Összehasonlítható a halászó-vadászó életmód és a földművelés kezdetei a hagyományos falu életmódjával. A ház, az építkezés technikája és a gazdálkodás módjának kapcsolata bemutatható a nomád népek és a letelepedett földművelők lakóhelyének elemzésével. A 6. évfolyamon a középkori város és a Mátyás-kori táplálkozási kultúra mellett összehasonlítási alap lehet a falu életmódja és táplálkozása, ebben az esetben viszont tekintettel a történelmi korszakokra, válasszuk szét a középkori és a 19. sz.-i falu példáit. (Itt találhatóunk módot arra, hogy az időbeni változásokat bemutassuk, hogyan változik a viselet, a 19. sz.-ban teljesednek ki és virágzanak a helyi színes népviseletek és a táplálkozásban megjelennek a kapás növények, de a gazdálkodás módjában, a munka éves rendjében, a hétköznapi és ünnepek szétválásában nincs jelentős változás.)

Elképzelhető, hogy egy olyan helyi tantervben, amelyben nagyobb hangsúlyt kapnak a művészetek, ill. a kézműves technikák, a hon- és népismeret a rajz- és vizuális kultúrához vagy a technika és életvitelhez kapcsolódik. Ebben az összefüggésben a paraszti életmód gyakorlata kerül előtérbe, a tárgyalható népművészet, az építkezés technikái, a fonás, a szövés, a fafaragás, a kerámiaedények készítése és használata, a sütés-főzés stb. lehet a kiindulópont az elméleti összefüggésekkel kiegészítve.

Önállóan a modult az 5. évfolyamon az első, a 6. évfolyamon a második félévben, de leginkább egy tanévben a 6. évfolyamon a legcélszerűbb tanítani, figyelve a más tantárgyakban fellelhető kapcsolódási pontokra. A paraszti kultúra és értékrend megismerése jól előkészíti a 7. osztályos ember- és társadalomismeretet és az etikát is.”¹⁴

Összehasonlítva a hon- és népismeret két modulváltozatát, több szempontból azonosak: a fogalmak és összefüggések hangsúlyozásában, a környezet és a kultúra kapcsolatának kiemelésében, a hagyományok sokszínű felsorakoztatásában.

¹³ Ágh Zsófia: *A hon- és népismeret modul tantárgy „A” változat bevezetésének tapasztalatai* In: URL: <http://www.oki.hu/cikk.php?kod=tantargyak-agh-hon.html> (2009. 06. 19.)

¹⁴ Uo.

Mindkét változat felhívja a figyelmet a néphagyományok időbeli és térbeli változásaira, a konkrét és általános célkitűzések között központi szerepet kap a megszerzett tudásnak a jelen körülményekkel történő megfeleltetése, a napjainkig érvényes hatásaik és a felhasználható tapasztalatok értékelése. Mindkét variánsban lényeges szempont az ismeretek élményszerű megszerzése, a gyűjtőmunka és a csoportos munkaformák alkalmazása. A tanultak földrajzi-gazdasági-társadalmi összefüggéseinek felismertetése is egyaránt jellemző a variációkra, azonban a hagyományos paraszti kultúrához más-más módon közelítenek: az „A” változat az összefüggések és a közösség irányából, a „B” változat pedig a földrajzi adottságok, a gazdasági jellemzők felől.

Az „A” változat központjában a hagyományismeret áll, példái többsége a 19. sz. végén és a 20. sz. első felében élt gazdálkodó parasztsalád életéből valók. A kisebb településeken élő tanulóknak helyi ismeretek bevonásával, a saját szűkebb környezet, szülőföld példáin keresztül ajánlja az általános kép kialakítását a tradicionális paraszti kultúra rendjéről és szokásairól. A nagyobb városban lakóknál a tágabb régiót, a budapestiek számára szabadon választható néprajzi tájakat javasol példának, vagy olyan vidékeket, amelyekhez a gyerekek érzelmileg kötődnek, akár közös élmény, akár rokoni kapcsolatok révén.¹⁵

A tantervi modul „B” változata néprajzi tájak, népcsoportok bemutatásán keresztül ismerteti meg a tanulókkal lakóhelyük, régiójuk, a magyar nyelvterület földrajzi-néprajzi-nyelvjárási tájegységeinek legjellegzetesebb néphagyományait. A tradíciók iránti érdeklődés felkeltésével elősegíti a népi kultúra és nemzeti értékeink tiszteletét, a tudatosan hagyományaikat őrző térségek megbecsülését.¹⁶

A belépő tevékenységformák között az „A” változat a magyar nyelv és irodalom tananyag koncentrációt emeli ki, hangsúlyozva a változások vizsgálatára. A tanulók szókincse és fogalomismerete bővül egyrészt a paraszti háztartás és gazdálkodás tárgyainak megismerésével, illetőleg a népköltészeti szövegek, a szokások és a dramatikus játékok megtanulása révén. Az irodalmi olvasmányélmények beépülnek az egyes témakörök példái közé, ha használják a diákok a könyvtárat, megismerik a legfontosabb néprajzi, népköltési gyűjteményeket, a magyar szólások és közmondások gyűjteményét. *„Beszélgessünk közösen, vagy írjanak fogalmazást arról a tanuló, hogy mi változott meg a paraszti világból végérvényesen.”*

A továbbhaladás feltételeként az „A” változat az időbeli és térbeli változások rögzítését és a múzeumlátogatás jelentőségét hangsúlyozza; a paraszti kultúra térbeli és időbeli változásának néhány példával való indoklása a városi kultúrától való eltéréseinek és annak felismerése, hogy a társadalmi változások a történelem részét képezik. A múzeumok látogatása, az ott látott tárgyak, enteriőrök alapján az életmód elemeinek azonosítása.¹⁷

¹⁵ *Az alapfokú nevelés-oktatás kerettantervei 2000.* 355-357. o.

¹⁶ Uo. 362-363. o.

¹⁷ *Kerettanterv;* 2000. 361. o.

A „B” variáns földrajzi koncentrációja arra a tájegységre összpontosít, amelynek a részletes ismertetését a továbbhaladás feltételeként is megszabja, kiemelve a helytörténeti vonatkozásokat is. A tanulók a térképen megmutatják a magyar nyelvterület legfontosabb földrajzi és néprajz tájegységeit, áttekintik az ott élő etnikai csoportokat és nemzetiségeket. Megismerkednek a lakóhely természeti adottságaival, a hagyományos gazdálkodás tevékenységeivel, néprajzi jellemzőivel és történetének nevezetes eseményeivel.

A tanulók az 5. évfolyam végére részletesen megismernek egy régiót, vagy tájegységet, összegyűjtik és leírják annak helytörténeti, nyelvjárási, néprajzi sajátosságait. A 6. évfolyam végére megismernek egy szabadon választott néprajzi-nyelvjárási tájegységet, értelmezik a nevét, elhelyezik a térképen, felsorolják néhány nevezetes települését, tájékozódnak a lakóhelyükhöz köthető, kötődő neves személyiségek tevékenységéről.¹⁸

A „B” variáns beállítottsága a továbbhaladás feltételeiben is tetten érhető: a választott tájegység nyelvhasználatának behatóbb ismeretét írja elő, de kiemeli a koncentráció fontosságát is; a tanuló tudja megfogalmazni a tapasztalatait, megfigyeléseit, ismerje a vidék nyelvének és kultúrájának néhány jellegzetes kifejezését, ismereteit tudja más tárgyakban tanultakhoz, a történelemhez, irodalomhoz, a vizuális kultúrához, és az ének-zenéhez kapcsolni.¹⁹

Összességében a két modul eklatáns különbségét a témakörök és tartalmaik mutatják. Az „A” modul átfogóbb képet nyújt a hagyományos paraszti kultúra összességéről, a „B” modul inkább a helyi viszonyok, néprajzi, nyelvjárási tájegységek mélyebb, alaposabb megismertetését nyomatékosítja. Az „A” modulhoz képest a „B” modulban a hagyományok megismertetésére irányuló tevékenységi formái inkább mentálisak. Kevesebb a manualitás és a játékoság benne, mint az „A” változatban.

Tantervi változatok a néphagyomány tanítására²⁰

A NAT műveltségi területeit és tantervi moduljait, valamint az oktatás-nevelés közös követelményeit szem előtt tartva számos elgondolás volt a gyakorlati megvalósításról. A programtervezetek, a tananyag helyi sajátosságokhoz és az adott korosztályokhoz igazításával kívánták megvalósítani a NAT implementációját.

A tantervemlétek Ágh Zsófia, Tarján Gábor, Paládi-Kovács Attila, Olsvai Imre nevéhez köthetők, a részletesen kidolgozott integrált tantervek a Kalendárium művészeti tanterv és a Kútbanézők néven váltak ismertté. Vázlatos tematika fűződik Pongráczné Gál Elvira nevéhez, és a szerves-organikus műveltség elméletét alkotta meg Pap Gábor, Molnár V. József, Hintalan László és Makoldi

¹⁸ Uo. 272-283. o.

¹⁹ *Kerettanterv*, 2000. 367. o.

²⁰ A tantervemléleti modellek és integrált tantervek részletes bemutatása egy újabb tanulmány témája lehet.

Sándor. Részletesen kidolgozott autonóm hagyományismereti-honismereti-néprajzi tanterveket készített Vasvári Zoltán, Kraiciné Szokoly Mária, Németh Ervin, a Zsolnai József vezette Értékközvetítő és képességfejlesztő iskola (ÉKP), Baksa Brigitta és Ágh Zsófia.

Néhány tantervben megjelentek a NAT-üzenetek. Ilyen volt a kazincbarcikai Dózsa-tanterv, amelyben a néphagyomány, népi természetismeret, gyermekélet és a gyermekjátékok, népszokások, viseletek, az építészet, táplálkozás, kézművesség, népzene, történelem, helytörténet és természeti környezet kiemelt szerepet kapott. (Kissné, 1997) Egy másik reformiskola-modell, az ún. Menta- program kiemelt szerepet szánt a gyűjtőmunkának, az egyéni feldolgozásnak, a könyvtár- és múzeumlátogatásnak, a tanulmányi kirándulásoknak, a művészi bemutatásnak és a dramatizálásnak. (Hüséné, 2001. 69-72. o.) Egyházasközárón Albert István, a helyi tanító vállalta, hogy az ének-zene tantervébe integrálja települése (német nemzeti-segi kisebbség és a jövevény csángók) gazdag zenekincsét.

Összességében megállapítható, hogy a vizsgált időszak NAT rendeletei és a Kerttantervek előírásai megteremtették a néprajzi ismeretek oktatásának lehetőségét a hazai iskolákban.

Felhasznált irodalom

- Albert István: *Nyomatóbarát változat: Helyi ének-zene tanterv Egyházasközárón. Új Pedagógiai Szemle*, 1997. szeptember. In.: <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00008/1997-09-nm-Albert-Helyi.html> (2013. 10. 01.)
- Baloghné Zsoldos Julianna (2002): *A néphagyomány az iskolában*. Pedellus Kiadó, Debrecen.
- Báthory Zoltán (2001): *Maraton reform*. Önkönet, Budapest.
- Gécziné Laskai Judit (2011): *A néprajzi ismerettartalmak a tantervekben*. Neveléstörténet, 2011. 1-2. sz. 67-90. o.
- Gécziné L. Judit (2011): *A néprajzi ismerettartalmak a tantervekben*. Neveléstörténet, 2011. 3-4. sz. 50-73. o.
- Hüséné Sinye Erzsébet (2001): *Honismereti program – Menta*. In.: Kissné K. Piroska (szerk.): *Honismereti módszertani kézikönyv. Honismeret és életmód – Dózsa-program*, Soros Alapítvány, Budapest.
- Kissné Király Piroska (1997.a): *A keresztntanternv mint tanulásszervezési technológia, avagy mi is az a Dózsa-program?* In: *Új Pedagógiai Szemle*, 1997. 9. sz. In.: <http://www.ofi.hu/tudastar/keresztntanternv-mint> (2010. 12. 10.)
- Kerber Zoltán (2004): *Tartalmak és módszerek az ezredforduló iskolájában. Tanulmányok a tantárgyi helyzetfelmérésről 2001-2003*. In: *Új Pedagógiai Szemle*, 2004. július-augusztus. Oktatáskutató Intézet, Budapest.
- Mészáros István (1996): *A magyar nevelés- és iskolatörténet kronológiája 996-1996*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Mészáros István-Németh András-Pukánszky Béla (2001): *Bevezetés a pedagógia és az iskoláztatás történetébe*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Palotás Zoltán-Radó Péter (2003): *A közoktatás tartalmi szabályozásának rendszere Magyarországon*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.

- Báthory Zoltán-Falus Iván (szerk., 1997): *Pedagógiai Lexikon* I. kötet. Keraban Kiadó, Budapest.
- Trencsényi László: *Helyi tanterv-helyi kultúra*. Új Pedagógiai Szemle, 1997. szeptember. In: <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00008/1997-09-nm-Trencsenyi-Helyi.html> (2013.10. 01.)
- Trencsényi László (2010): *Kulcskompetenciák fogalomrendszere – a 9. kompetencia*. In: Kútbanzók XVI. Academia Ludi et Artis, Budapest. In.: http://www.nefmi.gov.hu/letolt/kozokt/nat_implementation_090702.pdf (2012.01.27.)
- Nemzeti alaptanterv*. [Melléklet a 130/1995. (X. 26.) Korm. rendelethez.] Kiadja a Művelődési és Közoktatási Minisztérium megbízásából a Korona Kiadó, Budapest.
- 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról*. OKKER Oktatási Iroda, Budapest, 1996.
- Az alapfokú nevelés-oktatás terve 2000*. Budapest.
- Hon- és népismeret modul A és B változat*. In: Kerettantervi segédlet az alapfokú nevelés-oktatás tantárgyaihoz és tantervi moduljaihoz. Oktatási Minisztérium, Budapest.
- Balla Árpád (szerk., 2000): *A kerettantervek alkalmazása*. Oktatási Minisztérium, Budapest. In.: www.nefmi.gov.hu/letolt/kozokt/kerettanterv_alkalmazasa.rtf (2016.12. 03.)
- Nemzeti alaptanterv*. A Kormány 243/2003. (XII. 17.) Korm. Rendelete a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról. In: Magyar Közlöny, 2003. 43/II. sz.
- A NAT kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról* szóló 243/2003 (XII. 17.) Korm. rendelet. A 202/2007 (VII. 31.) Korm. rendelettel módosított egységes szerkezetbe foglalt szöveg. In.: http://www.nefmi.gov.hu/letolt/kozokt/nat_070926.pdf (2011. 07. 12.)
- Nemzeti alaptanterv* - A Kormány 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelete a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról. In: Magyar Közlöny, 2012. 66. sz.

Informális tanulás Kispesten és Pestszentlőrincen a két világháború között

HORVÁTH H. ATTILA

Probléma

Az oktatási rendszer világválságának a jelzése, leírása, illetve a válaszok keresése már régóta foglalkoztatja a kutatókat. (Coombs, 1969; Husén, 1979) Napjainkban sincs nyugvóponton a kérdés (Mihály, 2002), de az élethosszig tartó (lifelong learning) és az élet minden területét átfogó tanulás (life wide learning) fogalmi körül látszik körvonalazódni a tanuláshoz olyan paradigmája, amely átfogó válaszlehetőséget kínál arra, hogy az oktatás hogyan viszonyuljon világunk felgyorsult és egyre gyorsuló technológiai, gazdasági, társadalmi változásaihoz. (Halász, 2008)

Az egész életen átívelő tanulás gondolata nyitott rendszerként tételezi a tudást, amiből még nem következik egyértelműen – rövid távon is nehéz pontosan meghatározni –, hogy mire készítse fel az iskola az új nemzedéket. Az a paradigmából adódik, az oktatási intézmény feladata, hogy fejlessze a tanulást, mint az ember alapvető kompetenciáját, hogy az egyénben meglegyen az az attitűd, képesség és ismeret, amellyel a változásokra adaptív módon reagálhat. A miként és a hogyan kérdéseire, és általában az iskola funkcióinak meghatározására folyamatosan gyarapodnak a válaszok.

A lifelong learning (LLL) fogalma sem előzmények nélkül való, Field (2006) éppen a kontinuitásra hívja fel a figyelmet, hogy a 20. század eleji permanens nevelés és oktatás (lifelong education) fogalmának az utódaként, újraértelmezéseként is tekinthető. Az LLL fogalmához kapcsolódóan fontossá vált a tanulás keretei szerinti megkülönböztetése, ami alapján beszélhetünk formális, nem formális és informális tanulásról. (Tót, 2008) Napjaink oktatásügye számára az is világosan látszik, hogy a tudásszerzés iskolán kívüli helyszínei mind fontosabb szerepet töltenek be (Csapó, 2002), ezért lényeges szemponttá, megoldandó feladattá válik a más forrásokból szerzett tudások legitimálása (Tót, 2005), illetve az oktató munkában való tudatos integrálása (Csapó, 2008). Ebben a felvetésben egyszerre hangsúlyos az informális tanulás szerepe az iskoláztatás mellett és az iskola által adható integrációs többlet, amely a különböző keretek között szerzett tudások összeillesztését segítheti.

Az Európai Bizottság (2000) úgy értelmezi az informális tanulást, mint ami „a mindennapi élet természetes velejárója”. Kiemelik azt is, hogy „nem feltétlenül tudatos tanulás, és lehet, hogy maguk az egyének sem ismerik fel tudásuk és készségeik bővülését”. Ez a megjegyzés is – közvetett módon – arra irányítja a figyelmet, hogy mennyire fontos a reflexió, a tanulásra való felkészültség és készenlét ahhoz, hogy az informális tanulás alkalmi és tartalmi tudatossá váljanak. Ugyanakkor

az informális tanulás a tudás megszerzésének „ősi” formája, ami megvolt az iskola intézményének kiépülése, kötelezővé válása előtt, és azt követően is. Lényeges a kérdéssel foglalkozni azért is, mert az egyén életében az informális tanulás jelentős időt és teret tölt ki még a magasan képzett személyek esetében is (Coombs, Ahmed, 1974).

A kutatás célja, kérdései

Az általánosabb cél annak a vizsgálata, hogy milyen szerepet játszott az iskolán kívüli nevelés, az informális tanulás az egyén szociális fejlődésében a két világháború közötti időszakban. A kutatás egy olyan csoportra fókuszál, amelynek sikere a testneveléshez köthető, ahhoz a területhez, amelyre az adott kor vezetői kiemelt figyelmet fordítottak.¹ A csoport sikerességét nemzetközi elismerés bizonyítja, hazai tekintetben pedig legendásnak számít – ez az Aranycsapat. A kutatás jelenlegi szakaszának konkrétabb célja az informális tanulás „történeti” formáinak a feltárása két szomszédos település, Kispest és [Pest]szentlőrinc fejlődésében. Azért ez a két település, mert a kispesti klub adta az Aranycsapat egyik kulcsjátékosát, a kapitány Puskás Ferenc személyében. Szentlőrinc pedig azért, mert – bár 1910-ben önállóvá vált Kispesttől –, a két település fejlődése sok szállal kötődött össze nemcsak a korábbi évtizedekben, hanem a későbbiekben is. Még a 20-as évek végén is napirenden volt a két település egyesítése. Kíspest azért is figyelmet érdemel, mert a 20. századi Magyarország egyik legdinamikusabban fejlődő községe, majd városa. Statisztikai adatok bizonyítják, hogy Kíspest lakosságának növekedési üteme magasan meghaladja a hasonló méretű – 10 ezernél több lakossal bíró – községek népességének gyarapodását.²

A következő kérdésekre keresünk választ: Milyen közösségi színterekhez kapcsolódtak az iskolán kívüli nevelés, az informális tanulás alkalmai? Mennyire tudatosodott a részvevőkben az informális tanulás, mennyire volt hatással a későbbi

¹ Mutatja ezt egyrészt a 1921. évi LIII. tc., amely a testnevelést állami feladattá tette (és egyúttal létrehozta a levante intézményét). Másrészt a sportlétesítmények számának alakulása: A háború előtt kb. 700 ilyen objektumot tartottak számon, az 1935-ben készült statisztika már 6822 létesítményt rögzített. (Romsics, 2005, 221.)

² A 10.000-nél több lakossal bíró községek népességének szaporulata 1900-tól 1910-ig*

A község neve	Jelenlévő népesség		Tényleges szaporodás	
	1900-ban	1910-ben	abszolút számban	%-ban
Kispest	9804 fő	30212 fő	20408	208,2
Rákospalota	11594 fő	25147 fő	13553	116,9
Erzsébetfalva	15732 fő	30970 fő	15238	96,9
Petrozsény	7765 fő	12193 fő	4428	57,0
Soroksár	8871 fő	13345 fő	4474	50,9
Budafoke	7273 fő	10.954 fő	3681	50,6

* A statisztikában 61 magyarországi község szerepel, amelyek közül a táblázatunkban csak az 50% feletti népesség szaporulattal rendelkezőket tüntettük fel. (Forrás: Magyar Statisztikai Évkönyv 1910: 15.)

életükre? Milyen volt a fiatalok tanulás iránti attitűdje? A feltett kérdések megválaszolásához és az érintett nemzedék személyessé tételéhez a két település egy-egy ikonikus alakjának – Puskás Ferencnek, a legismertebb magyarnak, és Deák Ferencnek, az örökös gólkirálynak a gyermekkorát, ifjú éveit vizsgálva kívánunk közelebb kerülni.

Feltételezzük, hogy a két játékosnak otthont adó települések társadalom- és helytörténeti vizsgálatával, az egykori klubtársakkal, kortársakkal, a családtagokkal, rokonokkal készített interjúk alapján, valamint a helyi újságok kapcsolódó hírei analízisével, az időszakot ábrázoló képanyagok gyűjtésével és ikonográfiai elemzésével megragadhatók az informális tanulás fő színterei. Mindezeket összekapcsolva Deák és Puskás életrajzával, meglehetősen pontos és életszerű képet alkothatunk majd a két labdarúgó gyermek- és ifjúkorának mindennapjairól, a kisközösségek nevelést és tanulást kínáló helyszíneiről.

A két játékos sportpályafutásának a párhuzamba állítása ahhoz is adalékul szolgál, hogyan épült, alakult ki az Aranycsapat. Mindketten ott voltak, pályára léptek a kísérletezések, a csapat formálódásának az időszakában, aztán az egyikük kulcsszerepet kapott a sikert sikerre halmozó gárdában, a másik pedig nem került bele.

A vizsgált közösségi színterek

Az informális tanulás közösségi színtereit vizsgálva ezen írás keretei között nem térünk ki a korban fontos szerepet játszó levante- és cserkészmozgalomra, a vallási életre, és az iskolai vonatkozásokra is csak utalásokat teszünk. Itt és most a település, a család, a grund (játsszótér), a vendéglő és a sportegyesület kerül a figyelem középpontjába.

A település

Az 1870-es évek folyamán a világvárosi fejlődésnek indult Budapest közvetlen szomszédságában kialakult egy sajátos település, Colonie-Klein-Pest, amelyet több szempontból is kettősség jellemzett. Egyfelől azért, mert a fővároshoz közelebb fekvő része dinamikusan fejlődött: Pest, Buda és Óbuda egyesülésének évében Kispest megkapta a község címet, és egy évvel később már nagyközség lett. A közigazgatásilag idekapcsolt Szentlőrincen azonban – Budapest és Kispest lendületes fejlődéséhez képest – szinte megállt az idő, de éppen ez volt a vonzó a nagyvárosból elvagyók számára. Másfelől azért is kettősséget mutat Kispest, mert kétirányú volt a betelepülés. A „bevándorlás” egyik iránya a fővároshoz köthető, ahonnan a jómódúak igyekeztek maguknak elővárosi telket, villát szerezni. Ők a Budapesttől távolabbi, ligetes Szentlőrincet vették célba. Nyugaton a 18. században – az ipari városok terjeszkedése, a metropolizsok zsúfoltsága miatt –, már meghatározó életérzéssé vált a városból való elmenekülés vágya. Ezt erősítette az a korabeli orvosi

gyakorlat is, amely üdülőhelyek, gyógyfürdőhelyek hosszabb idejű látogatását ajánlotta a klienseknek az egészségük visszanyerése, megőrzése céljából. A kiáramlás a városokból később (a 20. század elején) tömegessé vált, amelyet elősegített a vasút, a nagyvárosi tömegközlekedés. (Mumford, 1985. 449-452. o.)

A bevándorlás másik fő ága az Alföld felől irányult Kiszestre. Azokban az években, amikor Kiszest létrejött, közigazgatása kiformalódott, a magyar társadalom egyik jellemző vonása volt, hogy felgyorsult a belső vándormozgalom. A gazdasági modernizáció, a mezőgazdaság tőkés átalakulása és az iparosodás hatására milliók hagyták el régi lakóhelyeiket és hagyományos életkereteiket. A belső migráció méreteit mutatja, hogy „1880-ban már minden negyedik, 1910-ben pedig minden harmadik ember máshol élt, mint ahol született”. (Encyclopaedia Humana Hungarica) A kétirányú betelepülés következtében Kiszest egyszerre mutatta az üdülőtelepek, elővárosok jellemzőit és a pionírok telepeinek célszerű rendjét tükröző vonásokat. Ez utóbbit szemlélteti, hogy a Klein-Pesten megépült házak által kialakított 17 utcának nevet is adtak, s a településen iparosok, kereskedők nyitottak üzletet, műhelyt. A község ügyeit bíró, jegyző, tanácsnokok intézték. Megkezdte a működését – egy bérelt házban – az első iskola is. (Téglás, 1996. 133-134. o.)

A vizsgált időszak elején, az 1920-as években, a két település mind a nagyközségi, mind a városi működés formáit megmutatja. A helyi politikára, miként a „nagypolitikára”, az ország megcsonkításából fakadó döbbenet nyomta rá a bélyegét. A trianoni békeszerződés értelmében nemcsak jelentős területet és népességet csatoltak el Magyarországtól, hanem „megfosztották [...] vasúti hálózata, út- és csatornahálózata kétharmadától, erdei és bányái 80%-ától [...] Ezek a büntetések sokkal szigorúbbak voltak azoknál, amelyeket a szövetségesek [...] legfőbb ellenségükre, Németországra mértek.” (Cartledge, 2009. 90. o.) Az új határok miatt az a sajátos feladat hárult a Népjóléti Minisztériumra, hogy otthont biztosítson annak a 350-400 ezer menekültnek, akik az elcsatolt területekről húzódtak a trianoni Magyarországra. Csak 1920 tavaszán, „egy hónap leforgása alatt, mintegy 100 000 menekült érkezett, zömében tisztviselők, vasúti alkalmazottak, de voltak közöttük iparosok és gazdálkodók is. Befogadásukra a magyar állam nem volt felkészülve, ezért ezek az emberek családostul hónapokon át az őket szállító tehervagonokban maradtak”. (Csicsay, 2002. 32. o.)

Szentlőrinc kivette a részét a menekültek letelepítéséből. A Lipták-féle lőszergyár – amelyet 1916-ban hoztak létre és a termelés jellege miatt fallal vettek körül, továbbá törpe vízművel, csatornával és áramfejlesztővel is elláttak –, olyan nagy barakkokkal rendelkezett, amelyeket viszonylag könnyen lakhatóvá lehetett tenni. Ezen a 130 hektáros területen jött létre az Állami-lakótelep.

A barakkok vasvázás építmények voltak, amelyek oldalát mészteglákból húzták fel, a tetejét pedig deszkákkal borították, s végül kátránypapírral fedték le. Ezeket a kb. 100-120 m hosszú, 25-30 m széles csarnokokat válaszfalakkal osztottak fel lakásokra: a két végén két-két kétszoba-konyhás, közöttük pedig egyszoba-kony-

hás tereket alakítottak ki. Volt víz- és villanyvezeték, vízöblítéses mellékhelység, és kis előkert tartozott a lakásokhoz. (*Bárdi közlése*, 2010) A telepen a munkálatok 1921 és 1926 között folytak, és az átalakítások mellett új részekkel is gazdagodott, amelyek jobb minőségű otthonok voltak, mint a barakkból kialakított/leválasztott tűzveszélyes lakások. A korabeli sajtó 1921 szeptemberében adott először hírt³ a vállalkozásról. 1922 decemberéig mintegy 800 család kapott itt elhelyezést, 1924-re már öt-hatezer lakónak adott otthont a telep. A főváros korabeli ínségtelepeivel – Mária Valéria-telep, Augusztá-telep – összehasonlítva kijelenthető, hogy „az Állami-lakótelep lakásai jelentősen felülmúlták a szükséglakások színvonalát”. (*Téglás*, 2002. 10. o.)

Azért, aki tehetett, jobb körülményeket keresett magának, s az innen elköltözők helyére fővárosi szegények kerültek. „1927-ben 400 lőrinci gyereket utaltak be az Állami Gyermekmenhelyre. Ezek legnagyobb része az Állami-lakótelepről került ki.” (*Pestszentlőrinci Újság*, 1927. augusztus 6.)

A család

A Deák-család az Állami-lakótelepen

Deák Dezső, a gólkirály apja, 1927-ben költözött a frissen elkészült Állami-lakótelepre. Az itt lakást kapottak többsége erdélyi vagy felvidéki menekült volt, Deákék más minőségben kerültek ide. A családfő a telep gondnokságán vállalt állást, amihez a fizetés mellett szolgálati lakás is járt. A kétszoba-konyhás lakásba, amihez még előszoba, WC és egy kamra is tartozott, hat gyerekkel érkeztek a szülők: a három serdülő leánnyal, Laurával (16), Máriával (15) és Juliannával (13), valamint a 9 éves ifj. Dezsővel, az 5 éves Ferivel és a kis Ilonkával, aki még be sem töltött az első évét. (*Bárdi közlése*, 2010)

Az Állami-lakótelep akkori gondnoka bognármesterként alkalmazta a Deák-család fejét, akinek a fő feladata annak a 8-10 kocsinak a javítása, karbantartása volt, amelyeket elsősorban szemétszállításra használtak a telepen. Hetenként kétszer gyűjtötték össze a hulladékot. A járműpark nagyobbik fele négykerekű szekér volt, a másik részt a kétkerekű kordék adták, amelyeknek a rúdja is kettős volt: e közé fogták be a lovat. A helyenként szűk utcák miatt volt szükség a kordéokra.

Deák Dezső egyedül, segéd nélkül dolgozott a bognárműhelyben, amelynek az egyik oldalán az istálló volt, ahol a muraközi lovakat gondozták. A műhely másik oldala a raktárral volt határos, ahonnan gyakran vételeztek különböző anyagokat a munkások, akik a telep épületeinek, közműveinek a karbantartását végezték. Ezek az emberek mindig munkában találták a bognárt, mert ha éppen nem volt javítani való szekér vagy kerék, akkor kedvére faragott, így készített el egy pompás hintót

³ Az *Est* 1921. szeptember 3-ai számában.

a gondnok számára. A bognármester munkájával, határozott személyiségével tiszteletet vívott ki magának a telepen. (*Bárdi közlése, 2010*)

Deák Dezső magas, szikár férfi volt, határozott fellépésű, szigorú ember, aki a kor divatja szerint pödrött bajuszt viselt. Az 1900-as évek elején jött Pestre Kalo-csáról, ahol 1884-ben született. Azt, hogy a szakmájában dolgozott-e, vagy másképpen kereste a kenyerét, nem tudjuk. Házasságkötése után házmesterséget vállalt, amivel szolgálati lakáshoz és megélhetést biztosító jövedelemhez jutott. Felesége, Mistrik Julianna, aki erős felépítésű, melles palóc asszony volt, közel olyan magas, mint a férje, s csak egy évvel volt fiatalabb az uránál. Ő Besztercebányáról került Budapestre, és férjhez menetele előtt egy grófi családnál volt cseléd. A házasság után – mivel sorban jöttek a gyerekek –, háztartásbeli lett. (*Bárdi közlése, 2010*)

A család megélhetését a házmesterség biztosította, amely tevékenységet először a IX. kerületi Tompa utca 13. szám alatt gyakorolták, ahol a földszint 13-ban laktak. Később (szintén a „Franzstadt”-ban) a Viola utcában – kétudvaros, körfolyosós – házban végezték munkájukat. A házfelügyelői foglalkozást mind többen választották a 20. század első évtizedében, hiszen a nagyléptékkel fejlődő fővárosban egyre több bérlakás épült, s szükség volt a „hausmeister”-ekre. Másfelől a faluról a városba kerülők számára az altisztté válás volt a társadalmi mobilitás járható útja, aminek sokak által választott formája volt – a vasúti vagy postai szolgáltatón túl – a házmesterség. Az altisztek közül sokan a meglévő hivataluk mellé vállalták fel a házfelügyelői teendők ellátását. Az ilyen összevont jövedelem már tisztességes megélhetést nyújtott. A „szakma” erősödését az is jelzi, hogy a fővárosi házmesterek betegsegélyző és társadalmi egyesülettel is rendelkeztek.⁴

Deák Dezső számára a házmesteri státusz a társadalmi pozíciójának a megőrzését jelentette, hiszen iparosként és altisztként is a kispolgársághoz tartozott.

Deák Bamba a Viola utcában született 1922. január 16-án. Négyéves korában kezdte el rúgni a rongylabdát a ház udvarán vagy a közeli grundon. (*Pongrácz 1992. 155. o.*) Mondhatjuk, hogy a ferencvárosi levegővel a foci szeretetét is magába szívta, de az igazság az, hogy az alsóbb társadalmi rétegek fiúgyerekei körében egyre népszerűbbé vált ez a játék. A focit az új helyen, az Állami-lakótelepen is folytatta, hiszen itt még több lehetőség, szabad terület kínálkozott, és társak is kerültek szép számmal. Persze, a „rúgó labdán” kívül más játéka is akadt az itt élő gyerekeknek. A fiúk szívesen versenyeztek, hogy ki tudja messzebbre ütni a pilinckát

⁴ A budapesti házfelügyelők betegsegélyző- és társadalmi egyesülete könyvtárának jegyzéke. Budapest, 1911. Fritz Ármin kny. 8-r. 20 1. <http://epa.oszk.hu/00000/00021/00155/pdf/184-185.pdf>

vagy bigét⁵. Az ügyesebbek nemcsak könnyedén játékba hozták a földön fekvő bigét (hegyre ütéssel), hanem a husángjukkal a levegőben többször megtáncoltatták a pecket, és csak ezután ütötték el. Volt olyan, hogy lyukra játszották, mint a másik kedvelt játékukat, a golyózást. Kedvelt játék volt még a fiúk körében az Adj, király, katonát!, aminek a rituális párbeszéde után komoly fizikai erőpróba következett. A lányok inkább ugróiskolát játszottak, vagy szívesen babáztak, de különös ügyességgel pörgették a diabolót is: két pálcát összekötő zsinóron táncoltatták az orsót, időnként a magasba lendítették, majd elkapták a zsinórral, és folytatták a pörgetést.

Feri leány és fiú testvéreivel egyaránt jól kijött, jól megértették egymást, ami nem volt nehéz, mert az ifjú nagyon szelíd volt, ami igencsak ellentmondásban volt ijesztő természetével.

Mivel az Állami-lakótelepen nem volt elemi iskola, ezt a községben járta ki. A polgárit már a lőszergyári gépházból kialakított tantermekben végezte el. Az iskolának tornaterme nem volt, jó időben a lakótelep sportpályáján játszottak a fiúk. Gyárfás Károly igazgató igyekezett gondoskodni arról, hogy a szűkös körülmények között elfogadható pedagógiai munka folyjék. (Tomory, 1996. 161. o.) Deák a polgári befejezése után előbb pék, majd hentes tanoncnak állt, teljes mértékben megfelelve már a későbbi törvénynek is, amely hat elemi elvégzését írta elő a tanoncság megkezdéséhez (1936. VII. tc.). Meg kell jegyezni, hogy a mesterek – akiknek több mint 15%-a analfabéta volt 1920-ban –, a négy elemi elvégzésének előírását sem igazán tartották be. (Gyáni-Kövér, 2006. 299. o.)

Mistrik Julianna, Deák Bamba édesanyja, valószínűleg valamilyen iparos bálon, vagy más táncmulatságon ismerkedhetett meg élete párjával. Az asszony hitű katolikus volt, aki rendszeresen gyakorolta a vallását, hétköznaponként litániára, vásárnap reggel misére járt. Deák Dezsőről ezt nem lehetett állítani, ő valószínűleg a házasságkötésen kívül nem volt templomban. Pedig minden vasárnap – reggeli után – elegánsan felöltözött: fekete csíkos öltönyt vett magára, kézbe fogta a sétálopálcáját és tett egy kis sétát a telepen. (Bárdi közlése, 2010)

A Purczeld-család Kispesten

Purczeld Ferenc – Öcsi édesapja –, aki szintén futballozott, 1929-ben lett a Kispest AC játékosa. Mivel városi alkalmazásba is került, ezért feleségével és két éves fiával Kispestre költözött, ahol az ún. városi házakban talált otthonra a család.

⁵ Ütőfával röptető csoportos versenyjáték. Nagy elterjedtségére vall sokféle elnevezése passzív játékeszközéről (*bigé, pige, pike, brige, brincka, peca, pilincka, pilincke, dólé*), egy 10–12 cm hosszú, 2–3 cm átmérőjű keményfa pecekről, amelyet mindkét végén meghegyezték. Ütője (aktív játékeszköze) a *kánfa, kámpa, kámba, verő, kampaverő, bigeütő, bigefa, levater, levatta*, egy 60–70 cm hosszú lécs vagy husáng. A játékosok igyekeznek a földön fekvő bigét hegyre ütéssel felütni, majd a levegőben elütni. Lépésben számolják, hogy ki tudja messzebbre röptíteni. A bigéző igyekszik egymás után minél többször játékban maradni, ezért a felütrött bigét oldalütéssel el kell találnia, különben „lesül”, át kell adnia az ütést a társának. <http://mek.niif.hu/02100/02115/html/1-734.html>

A városi házak nyolc, egyenként négylakásos földszintes házat jelentett, amelyek a temető és a focipálya (ma Bozsik-stadion) között helyezkedtek el. A szoba-konyhás, kamrával és kis verandával rendelkező lakásokat elsősorban a város alkalmazottainak szánták, akik labkért fizettek a tulajdonos Kispest városnak. A szoba, amelyben az ágyakon kívül nemigen fért el más, a meleget a konyhai sparhelttől kapta. A nyolc ház lakói két udvari csapról kapták a vezetékes vizet, és közösek voltak a vécek is. Öcsi legnagyobb öröme, a lakás közel volt a kispesti pályához

Az id. Purczeld, aki „*taksonyi sváb családból származott, nagyszülei még csak németül tudtak, szülei is svábul beszéltek egymással*”, 1902-ben született, és Soroksárról került a fővárosba. Ő már kizárólag a magyart használta odahaza, és az asszimilációs folyamat másik jellemző nyilvánulása, hogy magyarosította a nevét. Fiatalemberként a lakatosmesterséget tanulta ki, és a labdarúgásban is hamar megmutatta az ügyességét. A szakmájához híven a Vasasban játszott. Házasságkötését követően feleségével, Bíró Margittal, aki egy kecskeméti földműves család leánya volt, a Józsefvárosi József utcában laktak. Ide hozták haza az 1927. április 1-jén született első gyermeküket, az ifjabb Ferencet. Második gyermekük, Éva már Kispesten látta meg a napvilágot. A családfő a kispesti „*vágóhídon dolgozott mázsamesterként, de egy időben borellenőrként járta a környéket, mindenestre városi alkalmazottként kapta a fizetését, amelyet tehát közvetve már ő is a futballnak köszönhetett*”. (Szöllösi, 2006. 37. o.) Az anya varrónőként, illetve a közeli mosoda vasalónőjeként hozott pénzt a családba. A szülők jó kedélyű emberek voltak, Öcsinek volt honnan örökölnie a jó kedvét. Az apa gyengéje a fröccs volt, amire szívesen betért valamelyik kisvendéglőbe, ami Kispesten bőven akadt. Nemcsak az unokatestvére (Schubert-féle) vendéglőjét részesítette előnyben, hanem gyakran betért az Aranykulacsba is, ahova edzés után a srácok is követték. A fiatalok málnáztak, ő pedig kitarzott a fröccs mellett. (Buza, 1998. 127. o.) Nemesyszer előfordult, hogy nem kellett a számlát rendezni, mert így támogatták a vendéglősök a csapatot, a Kispesti Atlétikai Clubot.

Az ifjabb Ferenc 10 éves volt, a Szekfű utcai iskolába járt, amikor apja befejezte labdarúgó pályafutását, és gondolva a jövőre, edzői vizsgára készült. Ebben az évben (1937) változtatott nevet. „*A felvetődött lehetőségek, a Pusztai és a Puskás közül az utóbbit választotta. Nem tudhatta, hogy ezzel a döntéssel a majdani legismertebb magyar szót szentesítette*”. (Szöllösi, 2006. 37. o.) Az utókor lelkesedése mellé meg kell idéznünk a korszakot, amelyben a névváltoztatás történt.

A családnév-változtatások (elsősorban a névmagyarosítások) végigkísérik a 19-20. századi történelmünket, de az addigi legnagyobb kampányt Keresztes-Fischer Ferenc belügyminiszter 1933. július 22-i rendelete indította el. „*A rendelet kiadásának egyik burkolt célja az volt, hogy névváltoztatásra ösztönözze a közalkalmazottakat, illetve a közszolgálatban állókat. Ennek érdekében bizonyos kedvezményeket biztosítottak számukra*”. (Nagy, 2009. 173. o.) A kampány népszerűsítésére a belügyminiszter egy bizalmas körrendeletet is kiadott alig két héttel a rendelet meg-

jelenése után. Keresztes-Fischer azzal érvelt, hogy „*A múltban a nemzet ez idegen neveknek kárát nem látta. Itthon komoly hazafiaknak ma sem jut eszébe, hogy idegen nevű honfitársaik magyarságát nevek hangzása után ítéljék meg. A közelmúltnak világot felforgató és hazánkat megsemmisüléssel fenyegető eseményei azonban a nemzetet példátlan küzdelemre kényszerítik.*” (Idézi: Nagy, 2009. 174. o.) Gondosan elkerülve Trianon megemlézését, annak revíziójára utal, amely küzdelemben elejét kívánja venni az ellenfelek azon érvének, amely a hazai lakosság egy részének magyarságát vonja kétségbe. Ezért a hazának tett szolgálatként tekinti a névváltoztatást, amelyben a közigazgatási tisztviselőktől várta el, hogy példát mutassanak azért, hogy „*Ne állíthassa többé senki, hogy honvédségünk, tisztviselőink, levéteink, cserkészeink, sportolóink között és a lakosság többi rétegében helyet foglaló honfitársaink – mert idegen a nevek – nem magyarok.*” (Idézi: Nagy, 2009. 174. o.)

Azt, hogy a júliusi rendelettel elindított, és a titkos népszerűsítési felhívással is támogatott kampánynak volt fogantatója (különösen az alsóbb hivatalnokok körében), mutatják az alábbi táblázatnak a '30-as évekre vonatkozó adatai. (Kozma, 2009. 351. o.) Ezek a névváltoztatások nyilván nem csupán a megszólított tisztviselők belátásából, kötelességérzetéből fakadtak, s nem csupán az alispánok, polgármesterek kellő felvilágosító munkájának és aktivitásának az eredményei, hanem valamiféle nyomásgyakorlás is működött. Ezt támasztja alá Keresztes-Fischer 1934. január 9-i bizalmas körrendelete, amelyben elrendelte, hogy a fenyegetésnek és a kényszernek még a látszatát is kerüljék. (Nagy, 2009. 176. o.)

1. táblázat. *A hatóságok által engedélyezett névváltoztatások száma, 1933-1956 (becsült esetszámok)⁶*

Időszak	Engedélyezett kérelmek becsült száma	Évi becsült átlag
1933-1935	61 500	20 500
1936-1937	15 800	7900
1938-1939	8100	4050
1940-1943	23 700	5925
1944	2600	2600
1945-1946	28 600	14 300
1947-1950	11 500	2875
1951-1953	3000	1000
1954-1956	7500	2500

Öcsi a tanulmányait a Petőfi Sándor utcai iskolában folytatta, ahova már Puskás Ferencként iratkozott be. Nem igazán az iskola érdekelte, de igyekezett eleget tenni a követelményeknek, bukás nélkül vette az akadályokat. Energiáit, figyelmét a

⁶ „A korszakból ismert számokra (korabeli minisztériumi feljegyzések, iktatókönyvek) és egy nagyszabású mintavételes kutatás eredményeire támaszkodó becslések. Erről lásd Kozma 1997, Karády-Kozma 2002.” (Kozma, 2009. 351. o.)

foci kötötte le, az töltötte be a gondolatait, álmait. Jó játékos szeretett volna lenni. Az, hogy már ekkor megcsillant valami a tehetségéből, mutatja, hogy a Kispest csapata egy évvel korábban leigazolta, mintsem azt hivatalosan tehette volna. Ehhez más nevet és születési dátumot kellett használniuk, de ebbe is belementek. Ebben szerepe lehetett az apja megbecsültségének is, de annak a családi légkörnek mindenképpen, amilyen a Kispest AC-t jellemezte. A csapat intézője (később edzője), Szűcs Nándor is a lelkén viselte Öcsi és elválaszthatatlan jó barátja, Bozsik Cucu sorsát, és különféle megbízásokkal – a nővére Sárkány utcai fűszerüzletében kellett segíteni a srácoknak –, próbálta őket egy kis pénzkeresethez juttatni. (Szöllösi, 2006. 40. o.)

Öcsi kissrácként is alakította magáról a „legendát”, mivel nem akarta, hogy esetleg csúfolják április elseje miatt, ezért a környezete úgy tudta róla, hogy 2-án született. Azt is sikerült elérnie, hogy elfogadják a többiek az időnként harsány megjegyzéseit, és kis termete ellenére ő legyen a társaság központja.

Az altiszti réteg

Kispest és Szentlőrinc lakosságának a zömét a kispolgárság adta. A kispolgárság az 1910-es népszámlálás szerint (családtaggal együtt 2,3 millió fő) az ország népességének egynolcadát adta. (Encyclopaedia Humana Hungarica) E társadalmi rétegen belül három jól körülhatárolható típus különíthető el: az iparosok, a kereskedők és az altisztek. Az első két csoporthoz tartozók létszáma 1930-ban 300 000 fő, ami – ha hozzá vesszük az eltartottakat is –, kb. egymillió népességet tesz ki. A kereskedők, akik a jelzett létszám több mint egynegyedét adták, iskolázottabbak voltak az iparos kispolgároknál, jóllehet a kereskedői élethivatás gyakorlása nem volt szakképzettséghez kötött. Ők alkották „a magyar társadalom egyik legvárosiasabb rétegét”. (Gyáni-Kövér, 2006. 301. o.) „Kispolgárnak a szó legigazibb értelmében a segéd nélküli és a legföljebb 3 segédet tartó iparos számított a Horthy-korban. E társadalmi csoport fontos vonása volt a kisszerűség, a szűkösség, valamint a szegénység”, amit „nemcsak a műhelyek átlagos alkalmazotti létszáma, hanem a kispárosok alacsony jövedelme” is magyaráz. (Gyáni-Kövér, 2006. 296. o.) Az említett gazdasági pozíció ellenére e rétegben működött a parasztgazdákkal szembeni felsőbbiségérzés, amelynek intézményes formáját jelentették az iparos körök.

A kispolgárság harmada alkalmazottként kereste kenyerét. Ide sorolhatók mindenekelőtt a közszolgálatban álló kistisztviselők és altisztek, akik az állami és városi hivatalok, a hadsereg, a csendőrség és a rendőrség alacsonyabb szintű, végrehajtó-jellegű feladatait végezték. A közlekedés és a hírközlés forradalmi fejlődése is tízezrekkel gyarapította a kispolgárságot (vasúti és postai altisztekkel). Élethelyzetük hasonlósága alapján közéjük sorolhatók a gyárak művezetői, az uradalmak ispánjai és a nagy bérházak házmesterei is. Az altiszti rétegbe tehát egymástól igen távol álló foglalkozások képviselői tartoztak, de számos közös jellemzővel ren-

delkeztek: többnyire egyenruhát viseltek, munkavégzésüket, magatartásukat aprólékosan meghatározták a szabályzatok. Az ilyen mentalitás inkább jellemző volt Deák apjára, az id. Purczeld – talán a futballista időszaknak is köszönhetően –, nyitottabb volt.

„Az *altishti réteg* [a társadalom egyik leginkább dinamizált csoportja] *arculatát és identitását döntően meghatározza, hogy mintegy átmenőcsatornát képez a lent és a fent (pontosabban a közép) világa között. [...] Az 1930-as mobilitási statisztika tanúsága szerint az altisztté válás mindenekelőtt a parasztság leszármazottai előtt nyitotta meg a fel- és a kiemelkedés útját [...] a létszámában roppant dinamikusan gyarapodó foglalkozási csoport utánpótlását kizárólag külső forrásokból fedezte; [...] az altisztek fiai rendszerint felfelé léptek tovább*” (Gyáni-Kövér, 2006. 304-305. o.) Ez a megállapítás érvényesnek bizonyult Deák és Puskás esetében is.

„Az *altisztek feltűnő iskoláztatási hajlama már a kortársaknak is szemet szúrt. Németh László az 1930-as évek derekán, midőn átmenetileg iskolaorvosi állást töltött be egy budai polgári iskolában, felfigyelt a jelenségre, és megállapította, hogy ez a réteg a polgári iskola talán legbiztosabb társadalmi bázisa.*” (Gyáni-Kövér, 2006. 305. o.)

Ez a megállapítás a két Ferire nem teljesen illett. Az iskola iránt egyikük sem mutatott nagy elhivatottságot. S ha elvégezték is a polgári iskolát, igazából nem az iskolán keresztül szerettek volna előrébb jutni, érvényesülni. Deák még beállt szakmát tanulni, de az öt évvel fiatalabb Puskás már abból a tevékenységből akart megélni, amit a világon a legszívesebben végzett: a fociból. A két labdarúgó gondolkodásában is nyomott hagyott a rétegre jellemző szűkösség, szegénység: mindkettőjüket erősen motiválta a biztos megélhetés vágya, a 'jól lakni' közvetlen és átvitt képzete.

A grund

A kispesti grundokon a Bozsik fivérek a többi sráccal együtt lelkesen rúgták a rongylabdát. Ide, a grundok porfelhős csatáiba kapcsolódott be még az iskola megkezdése előtt Puskás, azaz az ifjabb Purczeld Feri is. A Bozsik fiúk közül Jóskaival került nagyon jó barátságba. Akkor ott a grundon, később a Kispest csapatában, majd a válogatottban is elválaszthatatlan jó barátok voltak. A nagyszájú, a kivagyiságával provokáló, a másoknak odamondó, megjegyzéseivel nem ritkán kötözködő kis Purczeld kiváló barátira lelt a nála másfél évvel idősebb szótlan, szerény fiúban. Jóska is benne volt a különböző csínyekben, de tudott megálljt mondani, ha valami túlhajszolt, örült ötlete támadt a folyton 'pörgő' társának, és ő hallgatott rá. Erre a nyugtalanságra is utalt a már idős Puskás az egyik nyilatkozatában: „Minél több gölt lösz, annál nyugodtabb vagy.” (Almási, 2009) Ebben benne van, hogy a játék célt tud adni a nyugtalanságból eredő energiáknak, és a foci sava-borsát je-

lentő gól megszerzése megnyugvást, örömet, sikert jelent, de úgy, hogy újabb és újabb gólt kell rúgni.

Igazán elemében Feri a játék közben volt, és szemtelenül pimasz cseleket csinált, gyakran az idősebb és nagyobb fiúk lába között gurítva át a labdát, kihasználva a maga fürgeségét és az ellenfél lassúbb fordulékonyágát. Ezt a cselet – a láb között átgurított labdát – a futballban köténynek vagy bőrnek szokták nevezni, és elég megalázónak tartják arra nézve, akit így csap be az ellenfele, főleg akkor, ha ilyen többször is előfordul. Márpedig a kis sváb fiú szinte sportot űzött abból, hogy egy meccsen minél több „kötényt” kiösszon az ellenfél védőinek. Szerencsére, a góllövés vágya és öröme nagyobb volt benne annál, hogy belefeledkezzen az öncélú cselezgetésekbe.

Ha a fiúk nem meccset vívtak, akkor „cicáztak”, vagyis úgy játszottak, hogy egy kört alakítottak, és egymásnak rúgták a labdát. A nehézséget az jelentette, hogy egy valaki középre állt, neki az volt a feladata, hogy futva, támadva megakadályozza az átadást, hogy megszerezze lábbal a gömböt. Ha ez sikerült, akkor az állt a helyére, akitől elvette. Ezt játszották úgy, hogy szabad volt többször is hozzáérni a labdához, vagyis lehetett cselezni, de volt olyan változat is, amikor kikötötték, hogy egyérintős a játék: ha valaki már belerúgott a játékszerbe, legközelebb csak akkor tehet, ha már egy másik is hozzáért. Máskor – akár két meccs között is – gyakorolták a különböző trükköket, szelídítették a labdát, esetleg órákon át dekáztak, mintha a lábukhoz nőtt volna a játékszer. Próbálgatták, gyakorolták megtartani a lábfejen, onnan felemelni a homlokra, ott pattogatni, dekázni egy darabig, majd beejteni a nyak és hát közé, s ott megtartani egy kis időre, hogy aztán újra lábra lehessen venni, és felváltva jobbal, ballal belerúgni, hogy közben ne érjen földet. (*Muraközi közlése, 2010*) Mert a labdának varázsa van, akkor is, ha nem bőrből készült, mint a „nagy”, az igazolt játékosoké, hanem rongyból, vagy éppen szalmából készült.⁷ A varázs egyik jele, hogy aki már közelebbi kapcsolatba került a gömbbel, az, ha meglátja, mindjárt késztetést érez a játékra. A fiúk alig várták, hogy befejeződjön az iskola, rohantak a grundra focizni. (*Muraközi közlése, 2010*) Gyakran előfordult, hogy a szülők – akik nem szerették volna, hogy az iskola kárára menjen a foci –, háttározott tiltása ellenére titokban lopakodtak ki a grundra. (*Boreczky, 2001. 154. o.*)

Akármelyik játékot is játszották a fiúk, az szabály nélkül nem ment. A meccsnél is, ahol a futball szabályai voltak a mérvadóak, külön megállapodtak abban, hogy meddig tart a pálya, hogy milyen magasságig ér a gól (hiszen a kapufákat fűcsomóval, kövel, esetleg leszúrt bottal jelezték, így felsőléc nem volt), hogy hány gólig megy a mérkőzés, hogy vitás helyzetekben ki dönt stb. Ugyanígy szükségük volt a szabályra, ha csak gyakoroltak, trükköket próbáltak. Mivel egy labda volt, be kellett osztani, kire mikor kerüljön sor. Ezt – ha fontos volt –, sorsolással (két kereszt-

⁷ Puskás – húga elmondása szerint – a labdakészítésben is ügyesnek bizonyult. A jól kitömött harisnyát a földhöz ütögette, tömítette, formázta, majd gondosan, gyönyörű öltésekkel varrta össze. (*Almási, 2009*)

be tett marok közül melyikben van a kavics) döntötték el, ha hamar végére akartak érni a dolognak, akkor az kezdett, aki hamarabb kikiabálta, hogy ő az első. (A további helyek is kikiáltással dőltek el.) Persze előfordult, hogy valaki úgy érezte, hogy nagyon közel jár az adott csel, trükk megvalósításához, és ahelyett, hogy tovább adta volna a labdát, próbálta gyorsan megismételni a kunsztot. Az ő büntetése az volt, hogy a következő körből kimaradt. (*Nemes* közlése, 2010)

A csoportban kialakultak a szerepek. A kapusposzt betöltése körül voltak nehézségek, mert egyfelől erre kevés volt a jelentkező (a többség inkább gólt szeretett rúgni), másfelől fizikailag nagy fiúra volt szükség, aki bátran szembenéz az erős lövésekkel, s akinek nagyobb az esélye megakadályozni, hogy a kapuba kerüljön a labda. Formálódott a rangsor, ami nagymértékben attól függött, hogy ki milyen jól focizott, de belejátszott az életkor is. A rangsor elején lévők választottak csapatot, ha egymás között játszottak, és ők határozták meg, ki lép pályára, ha a másik grundbeli fiúkkal mérték össze a tudásukat. Ezek a külső ellenfél ellen folytatott küzdelmek tovább erősítették a csapat összetartását.

A grundon, miként a focicsapatban is, mindenkinek volt beceneve. A kis Purczeld gyereket egymás között „Sváb”-nak szólították, (az Öcsi nevet később kapta), Bozsik Józsefet „Cucu”-nak, fivérét, a kiváló kapust „Cigány”-nak hívták. Érdekes, hogy az álmodozó szemű, daliás kiállítású Deáknak, aki másik grundon kergette a labdát, nem volt beceneve. A „Bamba” később, már középcsatár korában ragadt a nevéhez. (*Bárdi* közlése, 2010)

A grundon előfordult, hogy nem akármilyen nézői akadtak a játéknak. A sportegyesületek intézői időnként ellátogattak a grundokra és invitálták a gyerekeket, hogy menjenek el a klub játékos-toborzására.

A vendéglő

Vendéglők már a 20. század elején is szép számmal működtek Kispesten és a hozzá tartozó Szentlőrincen. Egyfelől Budapest közelsége adott – ha nem is állandó, de szép számú – közönséget. Voltak fővárosi asztaltársaságok, egyletek, más szakmai közösségek (többek között a gyógyszerészek), akik egy-egy rendezvényüket Kispesten, vagy éppen Szentlőrincen tartották, ami akkoriban felért egy kirándulással. Másfelől a vendéglők a szűkebben vett helyi lakosságra, a kb. egy-két kilométer sugarú körön belül lakókra számítottak, innen igyekeztek kialakítani a törzsközönségüket. A fizetőképes kereslet meglétét mutatja, hogy rendre-másra nyíltak meg a kávéházak is.

Voltak kis családi vállalkozásban működő vendéglők is, amelyek valóban csak a szűk környezetben lévő lakosságból tartották el magukat. Ilyen volt a Kispesten született színész, Sinkovits Imre szüleinek a vendéglője is a Damjanich utcában. A szülők Vas megyéből jöttek, ami újabb adalék ahhoz, hogy milyen sokfelől érkeztek Kispest lakói. Azért kerültek ilyen messze hazulról, mert a feleség apja, aki

vízimolnár volt, kijelentette, hogy nem adja a lányát egy pincérhez. Egy élő példa a már fentebb említett iparos gögre. Eleinte jól ment a Sinkovits család vendéglője, de a gazdasági krízis elvitte a vállalkozást 1929-ben, ezért kisebb lakásba költöztek. (*Sinkovits Imre* visszaemlékezése.)

A nagyobb vendéglősök törekedtek arra, hogy üzlethelyiségük a főútvonal közelében legyen, de ugyanilyen fontos volt, hogy különleges kínálatokkal is odavonzák, illetve megtartsák vendégeiket. Így helyet adtak báloknak és színházi daraboknak, egyesületi ülésnek és hangversenynek, mozielőadásnak és a sportklubok rendezvényeinek. Tartottak a vendéglőkben farsangi esteket és szüreti bálakat, a nyári időszakban pedig elengedhetetlen volt a kerthelyiség működtetése, ahova a tulajdonosok igyekeztek kitűnő zenekarokat szerződtetni. A kerthelyiségek fontos tartozéka volt a kugli, amely játékból szívesen szerveztek versenyeket is komoly nyereményeket kitűzve. A versenyek nyereményeinek változásán keresztül is érzékelhető a gazdasági világválság hatása. Míg a század elején zenélő automata, aranyóra, opálgűrű volt az első három díj, addig a húszas évek végén bárány, kakas és egy pár csirke jelentette a nyereményt. (*Kispest-Szentlőrinc*, 1929. április)

A kugli révén a grundbeli srácoknak lehetőségük nyílt kicsit más oldalról betekintést nyerni a felnőttek világába. Néhányan olyan kiválasztásban részesültek, hogy szombaton és vasárnap állíthatták a bábukat néhány fillérért cserében, és fültanúi lehettek a játék közbeni beszélgetéseknek. Ilyenkor szóba kerültek a Kispest-Szentlőrinc hasábjain megjelent hírek csakúgy, mint a pletykák, találgatások, de fontos téma volt a foci is. A helyi csapatok mérkőzései mellett figyelemmel kísérték a Ferencváros szereplését a bajnokságban. A fővárosi vendégektől hallottak a kéregvasútról és az orfeumok világról is. (*Nemes Jenő* közlése, 2010)

Gyakorta került szóba a nehézkes közlekedés a főváros irányába és az utakon lévő nagy por, ami különösen nyaranta okozott gondot (a vendéglők működésének is). Az utóbbin gyakori locsolással igyekeztek úrrá lenni, az előbbi tekintetében pedig a bérfuvarosokkal egyezkedtek, és ennek alapján Kispestről Budapestre jutányos autóközlekedést kínáltak este 8 órától reggel 5 óráig. A '20-as években katonazenekarral, és péntekenként szegedi halászlével hirdette magát a kispesti Városi Vigadó. (*Saly*, 2004. 28. o.)

A vendéglők fontos színterei voltak a közösségi létnek, otthon adva az országos és a helyi ünnepeknek, de a hétköznapokban is. A tulajdonosok maguk is támogatták az egyesületek, asztaltársaságok létrejöttét és működését. A város vezetésében (pl. a Varjú-dinasztia feje) és a sportegyesületek tisztikarában egyaránt vállaltak tisztségeket, vagy szponzorálták a klubokat. A két szomszéd település vendéglősei rendszeresen játszottak barátságos labdarúgó mérkőzést egymás ellen. (Ilyen öszszecsapáson felkért bíró Deák is, Puskás is volt, amikor már ismertebb játékosok lettek.)

A klebelsbergi program az iskolák építése mellett kultúrházak létrehozásával is támogatta a lakosság tanulását, művelődését. A kultúrházak népszerűek és láto-

gattottak voltak: Kispesten 1923-ban nyitotta meg kapuit a Munkásotthon, amely közadakozásból épült. 1928-ban a szentlőrinci Állami-lakótelep is egy új, 200 főt befogadó kultúrházzal gazdagodott. A Komlós-család nevéhez köthető a kulturális központ színes és nivós műsorának kialakítása, és számos műkedvelő polgárnak köszönhető, hogy segítségükre voltak a megvalósításban.

A sportegyesület

A sport a Horthy-korszakban már tömegek időtöltésévé vált. Világméretű jelenséggel állunk szemben, hiszen a munkaidő szabályozása, a szabadidő növekedése kedvezett ennek a folyamatnak. Magyarországon még inkább elősegítette a tömegsportok kialakulását az, hogy az ifjúsági testnevelést – katonai szempontok miatt –, tudatosan támogatta a kormány. Minden sportot tekintve a versenyzők száma meghaladta a 100 ezer főt. Az elért eredmények, az olimpiákon felmutatott sikerek azt bizonyítják, hogy Magyarország a versenysportok terén kezdett nagyhatalommá válni. (Romsics, 2005. 221. o.)

A legnépszerűbb sportág a labdarúgás volt.⁸ Egyfelől azért, mert könnyen hozzáférhető, olcsó volt: létesítmények és felszerelés nélkül is lehetett üzni. Mint ahogy rengeteg fiú tette a külvárosi grundokon vagy a faluszéli libalegelőkön, akár mezít-láb is. Másfelől a népszerűségét az magyarázza, hogy egy roppant élvezetes és kreatív játékról van szó, amely egyszerre nyújtja az önfeledtség örömét, az egyéni és a közös siker lehetőségét és átélését, a küzdelem, az ügyesség és az erőpróba feszült-ségét. A futball a külső szemlélőt is megragadta hihetetlenül kombinatív mivoltá-
val, nem véletlenül hétről hétre ezeket vonzottak a mérkőzések.

A vizsgált települések első két sportegyesülete 1908-ban Szentlőrinci Atlétikai Club (SZAC), illetve 1909-ben Kispesti Atlétikai Club (KAC) néven alakult meg. Ekkor egy közigazgatási egységként működött a két település Kispest irányításá-
val, és Szentlőrinc önállósodási törekvése magyarázza, hogy élen járt a klubalapít-
ásban. Mindkét egyesület több sportág (atlétika, kerékpározás, tenisz, torna stb.) fej-
lesztését tűzte ki célul, de a népszerűségben itt is a foci volt az első. Jellemző
adat, hogy alig készült el a Wekerle-telep, 1913-ban létrejött a Wekerle-telepi Sport
Club (WSC).

Korszakunkban gomba módra szaporodtak a sportegyesületek, 1934-ben tizen-
kettő működött Szentlőrincen (PIHGY, 2007), és szinte kivétel nélkül mindegyik-
ben a foci volt a húzósportág.

A labdarúgó klubok jellemzően kölyök (10-13 év), ifi (14-17 év) és felnőtt (18.
életévtől) csapattal rendelkeztek. Mindhárom korosztályban két-két csapatot szer-

⁸ „A ’rúgólabdázás’, azaz a foci 1895-ben indult hódító útjára Magyarországon. Az első nyilvános mér-
kőzést 1897-ben játszották. Ezen a mérkőzésen 2000 néző jelent meg. Alig másfél évtized múlva, ami-
kor a Ferencvárosi Torna Club, a Fradi labdarúgócsapata 1911-ben hazatért első külföldi turnéjáról, a
Keleti pályaudvaron már 30 ezer szurkoló várta a sikeres játékosokat.” (Romsics, 2005. 100. o.)

veztek, ami a felnőttek esetében a nagy csapatot, illetve a tartalékot jelentette, az első két kategóriában az életévek szerint csoportosítottak, de itt is szerepet kapott a pályán mutatott tudás. Erőteljes hierarchiát jelentett a játékosok között, hogy ki melyik szintű csapatban játszott. A kölyöcsapatba bekerült kisserácok áhítattal nézték a „nagyok” játékát, és tervezgették, hogy milyen lesz, ha följebb és följebb kerülve már ők húzzák magukra a klub felnőtt bajnoki mezét, miközben már arra is büszkék voltak, hogy a grundról egyesületbe igazoltak.

A hierarchia a felnőttek között, az első csapatban is érvényesült: megmutatkozott abban, hogy kinek mennyire volt szava az öltözőben, vagy hányadik volt a fürdésnél (jutott-e még meleg víz neki). Magától értetődött, hogy a fiatalabb játékosok magázták a náluk nyolc-tíz évvel idősebb társakat. Az megtiszteltetésnek számított, ha egy fiatal játékos a csapat utazásánál vihette a már befutott játékos-társ vulkánfiber bőröndjét, vagy kipucolhatta a cipőjét. A beilleszkedési folyamat része volt, hogy a fiatalabb játékosokkal hozattak az idősebbek maguknak fröccsöt. (Borsi-Kálmán, 2008. 97-98. o.)

Deák sportpályafutása igen balszerencsésen indult, és kis híján kudarcba fulladt. Ferire termete miatt a kapus posztot osztották, és az egyik kölyökmeccsen úgy találták fejbe a fűzős bőrlabdával, hogy elájult. A kemény csatár Bozsik Cucu fivére volt. A testi épségét féltve a szülei eltiltották Ferit a focitól, és csak egy véletlennek köszönhető, hogy visszatért a zöld gyepre. A SZAC egyik játékosborzása alkalmával az első csapat trénera, Berkessy Elemér is jelen volt, aki arra lett figyelmes, hogy a jelentkezők által pontatlanul ellőtt labdákat valaki kapu mögül nagy erővel és pontosan rúgja vissza. Invitálta volna Ferit a csapatba, de ő tiszteletben tartotta a szülők akaratát. A megoldást az jelentette, hogy a csapat egyik mecénása, Danninger János – az edzőtől hallva a rúgótehetségről –, maga mellé vette a 16 éves Deákat hentes tanoncnak, ami azt is jelentette, hogy az ő házában lakott a fiú. Danninger apjaként viselte gondját Deáknak, miközben a SZAC és a maga érdekét is szem előtt tartotta.

Puskásnak egyenesebb volt az útja a KAC-ba, mivel korábban mutatkozott meg a tehetsége, amit az is jelez, hogy már 17 évesen helyet kapott az első csapatban, egy évre rá pedig a válogatottban. Fontos segítség volt az edző édesapa, aki kellően kézben tartotta a fejlődését. Idősebb Purczeld Ferenc jól értett a játékosok felkészítéséhez, s mivel kitűnően ismerte a fiát, jól tudta motiválni: visszafogottan dicsérte, s mindig elejtett egy-egy olyan megjegyzést, ami Öcsit arra sarkallta, hogy megmutassa – csak azért is –, hogy mire képes. Az edző azt is mondta a fiának, hogy sohasem lesz nagy játékos, mert lusta. Ez erős nyomot hagyott a fiúban, aki onnan kezdve mindig futott: fától fáig, saroktól sarokig, versenyzett a villamossal is. (Almási, 2009)

Az, hogy kinek hogyan sikerült beilleszkednie a csapatba, sok összetevőn múlt, de amin mindenkinek át kellett esnie, az a beavatási rituálé volt. Ez általában azon a napon történt meg, amikor az újonc játékos lejátszotta az első meccsét az új

klubjában. Fürdésnél lekapták a tíz körméről, egy padra szorították, és minden játékos rácsapott a csupasz hátsójára. Utána – élén a csapatkapitánnyal –, kézfogással és széles vigyorgással maguk közé fogadták a beavatottat. Szintén fenékre csapással avatták fel a válogatottban debütálókat. (*Rejtő*, 1966) Buzánszky úgy emlékszik vissza, hogy az ő beavatása a válogatott meccsről hazafelé jövet, a vonaton történt. (*Buzánszky* közlése, 2010)

Ez a beavatás azt is jelentette, hogy a csapattagok olyan szövetségre léptek egymással, hogy a pálya, a játék az szent, azt nem zavarhatja meg semmiféle játékosok közötti ellentét, ott és akkor együtt és egymásért kell küzdeni.

Következtetések

A két településre és a vizsgált társadalmi réteg két képviselőjére koncentrálnak jól körvonalazhatóvá vált, hogy

- A korábbi korokban is fontos szerepe volt az informális tanulásnak;
- Az informális tanulás milyen nagymértékben van hatással az egyén fejlődésére;
- A mikroszisztéma milyen finom nyomvonalai befolyásolhatják az életpálya alakulását.

Jóllehet írásunk keretei között a közösségi színtereknek csak egy részéről tudunk szólni, mégis megállapítható, hogy a nem formális keretek között folyó tanulás jelentős szerepet játszott a Horthy-korszakban felnövekvő generációk életében. Az iskolán kívüli nevelés lehetőségeire – a trianoni béke következményeként is –, a korabeli kormányok kiemelt figyelmet fordítottak, ezt mutatja az 1921. évi testnevelési törvény vagy a kultúrházak építésének programja.

A dolgozat nem tekintette feladatának Klebelsberg koncepciójának és tevékenységének bemutatását, miként nem tért ki a testnevelési törvénnyel szoros összefüggésben álló levante intézményének a tárgyalására sem. A téma bővebb kifejtésénél mindkettőt érinteni kell, csakúgy, mint a cserkészmozgalmat és az egyházi életet, miként arra már korábban is történt utalás. Fontosnak tartjuk, hogy a későbbiekben a lányok helyzetéről, informális tanulásuknak a lehetőségeiről is adjunk képet.

Írásunkban azt igyekeztünk bizonyítani, hogy olyan kevésbé figyelembe vett közösségi színterek, mint a grund, vendéglő, a sportegyesület, mennyire befolyásoló tényezők voltak a korabeli, elsősorban a kispolgársághoz tartozó fiatalok szocializációjában, informális tanulásában. Az e területeken szerzett tudások a későbbi életútban is kimutathatóan szerepet játszottak. Jó példa erre Puskás játékos karrierjének másodvirágzása Spanyolországban. (*Borsi-Kálmán*, 2008. 76-92. o.)

Felhasznált irodalom

- Almási Tamás (2009): *Puskás Hungary*. Színes magyar életrajzi film. 116'
- Bárdi Tibor közlése (2010), Deák Ferenc unokaöccsével készült interjú.
- Bocsák Miklós (2007): *Aranykönyv - Hogyan éltek? Hogyan haltak meg?* Miksport BT.
- Boreczky Ágnes (2001): *Változások a szülők gyerekfelfogásában, a gyerekek életkörülményeiben és szocializációjában (1910-1990)*. Magyar Pedagógia, 101. évf. 2. sz. 151–169. o.
- Borsi-Kálmán Béla (2008): *Az aranycsapat és a kapitánya*. Kortárs Könyvkiadói Kft., Bp.
- Búza Péter (1998): *Kispest anno: képeskönyv a régi jó világról*. Kispest Polgármesteri Hivatal, Bp.
- Buzánszky Jenő közlése, 2010. Beszélgetés Buzánszky Jenő labdarúgóval, az „Aranycsapat” tagjával. Veszprém, 2010. november 3.
- Cartledge, Bryan (2009): *Trianon egy angol szemével*. Officina Kiadó, Bp.
- Coombs, Philip H.(1969): *Die Weltbildungskrise*. Ernst Klett Verlag, Stuttgart.
- Coombs P.H., Prosser R.C., Ahmed M.: *New Paths to Learning: For Rural Children and Youth*. Essex, Connecticut, 1973, International Council for Educational Development.
- Csapó Benő (szerk., 2002): *Az iskolai műveltség*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Csapó Benő: *A tanulás dimenziói és a tudás szerveződése*. Educatio, informális tanulás, 2008 http://www.hier.iif.hu/hu/educatio_reszletes.php?id=70
- Darvasi László (2006): *A titokzatos világválogatott. A labdarúgás története*. Magvető, Bp.
- Encyclopaedia Humana Hungarica 08*. CD-ROM, Enciklopédia Humana Egyesület, Budapest, 2001 <http://mek.niif.hu/01900/01905/html/index8.html#a2>
- Európai Bizottság (2000): *Memorandum az egész életen át tartó tanulásról*. Brüsszel.
- Field, John, (2006) *Lifelong Learning and the New Educational Order*. Trentham Books, Stoke on Trent.
- Frank Gabriella (2004): *A lőrinci zsidóság története*. Pedagógiai Intézet és Helytörténeti Gyűjtemény, Bp. <http://pihgy.hu/files/zsidotort-1.pdf>
- Gergely Ferenc, Kiss György (1976): *Horthy leventéi. A leventeintézmény története*. Kossuth Könyvkiadó, Budapest.
- Gyáni Gábor – Kóvér György (2006): *Magyarország társadalomtörténete a reformkortól a második világháborúig*. Osiris, Budapest.
- Hadas Miklós (1999): *Stílus és karakter. Futballhabituológiai traktátus*. Replika, 36. sz. 125–144. o.
- Hadas Miklós–Karády Viktor (1995): *Futball és társadalmi identitás*. Replika, 17-18. sz. 89-121. o.
- Halász Gábor (2008): *A jelen és jövő iskolája – közoktatás Magyarországon és Európában*. In: Benedek András – Hungler Diána (szerk.): *Az oktatás közügye* (a VII. Nevelésügyi Kongresszus programja). Művészetek Palotája – Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem. Budapest, 17-34. o.
- Horváth H. Attila (2010): *Aranyló rongylabda. Fragmentumok a magyar foci virágkoráról*. Iskola-kultúra. 2. sz. 127-134. o.
- Husén, Torsten (1994): *Az oktatás világproblémái*. Keraban Kiadó, Bp.
- Jóboru Magda (1972): *A köznevelés a Horthy-korszakban*. Kossuth - Tankönyvkiadó, Bp.
- A kispesti kézműves iparosság története 1886-1936*. Kispest, 1936.
- Kő András (1997): *Szemétből mentett dicsőségünk. Volt egyszer egy aranycsapat*. Magyar Könyvklub, Bp.
- Kun László (szerk., 1982): *A magyar testnevelés és sport története*. 2., jav., bőv. kiad., Bp.
- Lévai György (főszerk., 2002): *Magyar sportenciklopédia*. Kossuth Kiadó, Bp.
- Magyar Statisztikai évkönyv, 1910*. <http://www.lib.pte.hu/elektkonyvtar/efolyoiratok/PTEdigitalizalas/StatisztikaiEvkonyv/1910/hm/015.htm>

- Mihály Ildikó (2002): *Élethosszig tartó tanulást mindenkinek! Az OECD oktatáspolitikai alapelveiről*. Új Pedagógiai Szemle, 2002. március, 101-110. o.
- Muraközi Tibor közlése (2010), a volt SZAC kapussal készült interjú.
- L. Nagy Zsuzsa (1996): *A haszonból élő kispolgár*. Multiplex Média, Debrecen
- Negyedi András, Hegedüs István (1988): *Sportnaplóm a 80 éves SZAC öregfűkről*. Kézirat.
- Nemes Jenő közlése (2010), a volt SZAC játékosal készült interjú.
- PIHGY (2007): *Pedagógiai Intézet és Helytörténeti Gyűjtemény [Bp. 18. ker.] Naptára*.
- Pongrácz György (1992): *A Bamba. Minden idők legnagyobb gólkirájáról. Deák Ferenc életregénye*. SZAC, Budapest.
- Puskás Ferenc (1955): *Captain of Hungary*. Cassell & Company Ltd, London.
- Rejtő László (1966): *Az aranycsapat és árnyai*. Sport, Bp.
- Romsics Ignác (2005): *Magyarország története a XX. században*. Osiris, Bp.
- Russell, L. Robert: *Informal Learning in Context*. <http://www.informallearning.com/archive/Russell-77.htm>
- Saly Noémi (2004): *Pörköltestély, csodaszámár*. Kispesti Krónika, 2004. 1. sz. 23-34. o.
- Sinkovits Imre visszaemlékezése
<http://szineszkepzes.honlapepito.hu/?modul=oldal&tartalom=1110796>
- Szőllősi György (2006): *Puskás*. Bőv. kiad. Nemzeti Sport Könyvek 37., Bp.
- Téglás Tivadar (szerk.,1996): *Pestszentlőrinc Krónikája. Múltunkról a mának*. Bp.
- Téglás Tivadar (2009): *Pestszentlőrinc évszázada a helyi sajtó tükrében, 1895-1990: adalékok a XVI-II. kerület, Pestszentlőrinc-Pestszentimre történetéhez*. PIHGY, Bp.
- Tót Éva (2005): *Kutatási összefoglaló. A munkavégzéshez kapcsolódó informális tanulás jellemzői, az így szerzett tudás feltárásának és hasznosításának lehetőségei* www.ofa.hu/index.php?WG_NODE=WebIntRedirect&WG.
- Tót Éva, Derényi András, Török Balázs (2008): *A nem-formális és informális tanulás elismerése*. OECD RNFIL project Country Backgroud Report –Hungary. http://www.erak.hu/szemelvenyek/rnfil_01.pdf

A magyar cserkészmozgalom fejlődésének története (1912–1948)

FÜLE SÁNDOR

Az Osztrák-Magyar Monarchia utódállamai oktatásügyében a magyarországi nevelőintézmény, a cserkészzet is hozzátartozott. Magyarországon 1912. december 28-án alakult meg a Magyar Cserkész Szövetség.¹

1910-től néhány csapat szervezése megkezdődött. A mintája Angliában Robert Baden-Powell (a cserkészek „Bi-Pi”-nek becézték) munkájaként az 1907-1908 évektől szerveződött. A magyar cserkészmozgalom fejlődésének történetét vizsgálva megállapítható, hogy Magyarország a világcserkészlet fejlődésében a legelső közt volt. A hivatalos megalakulástól a megszűnésig, 36 éven át, a fejlődése nagy ívű volt és jelentős értékeket eredményezett.

A magyar cserkészetről az első közlemények már 1909-ben megjelentek a Nagybeckskereki Piarista Gimnázium értesítőjében. A cserkészzet első magyar terjesztői Szilassy Aladár, Megyericsy Béla és Sík Sándor voltak.² A nagy munkában őket, Karácsony Sándorral az élen, többen követték.

A számunkra oly jelentős témáról szóló előadásunkban, az elért forrásanyagokat mindenekelőtt neveléstörténeti és pedagógiai szempontból vizsgáljuk.³ Csak „éppen érintjük” a magyar cserkészmozgalommal kapcsolatos gyakori ideológiai és politikai vonatkozásokat. A jelentős kutatási eredmények közül elsősorban Sík Sándor, Karácsony Sándor, Dobos László, Bodnár Gábor, Gergely Ferenc, Mészáros István kiváló munkáit használjuk fel. A leírtakat egybevetjük az átélt tapasztalatainkkal, az 1938–1948 évek közötti cserkész életünkkel. Sokakkal együtt mindezek alapján nekünk is meggyőződésünk, hogy „...a magyar cserkészlet története a nevelési tanulságok kimeríthetetlen tárháza”.⁴

A 36 éves fejlődés folyamata

Jelentős magyar neveléstörténész (Mészáros István) megállapítása, hogy az 1916–1946 évek között a magyar cserkészpedagógia a virágkorát élte.⁵ Ebben a virágkorban voltunk magunk is cserkész, nagy szerencsénkre a miskolci 794. Szitytya cserkészcsapatban Bodnár Gábor parancsnok vezetésével.

¹ Bodnár Gábor (1989): *Cserkészkönyv III.* 93. o. Püski Kiadó, Budapest.

² Uo. 91-92.o.

³ Nem foglalkozunk az 1956-ban és az 1989. év után újra szerveződő magyar cserkészlet történeti tényeivel, valamint az 1945-től a mai napig meglévő világ magyar cserkészlet tényeivel sem.

⁴ Gergely Ferenc (1989): *A magyar cserkészlet története (1910-1948)*. Göncöl Kiadó, Budapest.

⁵ Mészáros István (1997): „Cserkészlet, cserkészmozgalom” címszó. Pedagógiai Lexikon. (Főszerk. Báthory Zoltán, Falus Iván.) Keraban Kiadó, Budapest.

Bodnár Gábor a magyar, de 1945 után a külföldön szerveződő magyar cserkészmozgalom jelentős vezetője volt. Az Egyesült Államokban élt haláláig.

Az I. Világháború előtt, Sík Sándor munkájának hatására is, lendületessé vált a cserkészcsapatok szerveződése.⁶ Különösen a II. Világháború után a cserkészetről egyoldalúan, felszínesen ítélezők a cserkészlet militarista jellegét emelték ki. Sokan mások – nem helytállóan –, elítélő jelzőket is használtak. Az ilyen megbélyegzéseket a pedagógiához valójában értők, és a cserkészmozgalmat alaposan ismerők meggyőzően cáfolták.⁷

Az I. Világháború kirobbanása sajnos megtörte a cserkészmozgalom hazai fejlődése lendületét is. Egy válságos időszak következett az egyébként is számos kezdeti problémával küszködő ifjúsági mozgalomban. Tudományosan feltárt tény, hogy már ebben az időszakban a magyar pedagógus társadalom, de a szülők egy része is felismerte a cserkészletben meglévő pedagógiai lehetőségeket, és támogatta ennek az iskolákban történő fejlesztését.

A háború alatti és az ezt követő (1914–1919) események a magyar cserkészmozgalmat is alkalmazkodásra kényszerítették. A háborús és a forradalmi viszonyok tényeiről alapos részletezettséggel Gergely Ferenc ír a 396 oldalas könyvében. A Horthy-rendszerben, jelentős előzetes viták alapján, kialakultak a magyar cserkészmozgalom megváltozott körülmények közötti működésének alapelvei. A kialakulásban jelentősek voltak Klebelsberg Kunó és Hóman Bálint miniszterek megnyilatkozásai. Klebelsberg szerint „...az utolsó 15 év legnagyobb pedagógiai mozgalma a cserkészlet...”. Hóman szerint „...az iskola is sokat nyer általa azzal, hogy a tanítás mellett a nevelést ápolja erősebben”.⁸

Kiemelten említést érdemel, hogy a Cserkész Szövetség, sokáig Sík Sándor irányításával, nagy gondot fordított a cserkészvezetők cserkészpedagógiai, nevelésmódszertani képzettségének növelésére! Ilyen tartalmú cikkek, könyvek gyakran jelentek meg. Erőteljesen megindult, és folyamatosan tökéletesedett a magyar cserkész-tiszt-képzés. A tapasztalatok felhasználásával ez a képzés (az évek során) rendkívül magas színvonalat ért el.⁹ A test- és jellemnevelés, az erkölcsi és a hazafias nevelés egyre inkább középponti kérdéssé vált a cserkésznevelésben is. Ez teljesen összhangban volt a Horthy-rendszer nevelési törekvéseivel. Az 1930-as évek elejétől a cserkész-tiszt-képzést az őrsvezető-képzés, az ilyen táborok szervezése követte. Több őrsvezetőképző táborban magunk is részt vettünk. Egy „házi őrsvezetőképző” táborban, amelyet Bodnár Gábor parancsnokunk vezetett, nagy élményeket szereztünk. A tábor elvégzésekor egy mai napig őrzött nagyalakú emléklapot kaptunk. Ennek jobb sarkában Bodnár Gábor írásával olvasható a jellem-

⁶ Gergely Ferenc (1989): i. m. 29. o.

⁷ Dobos László (1960): *A cserkészlet kritikája a hazai pedagógiai sajtóban*. Tanulmányok a nevelésméltet köréből. Budapest. A 1966. évi Pedagógiai Lexikon címszava., 242. o.

⁸ Gergely Ferenc (1989), i. m. 58. o.

⁹ Uo.: 60-75. o.

zésünk: „Igyekvő, szorgalmas, értelmes cserkész”. Egész életünkben igyekeztünk, hogy ezt az első írásos jellemzést kiérdemeljük.

Az egyházak, a vallásfelekezetek cserkészmozgalommal való kapcsolatáról, a lényecserkészet, a farkaskölyök-mozgalom kezdeteiről, az öregcserkészetéről bőséges kutatási anyag áll rendelkezésre.¹⁰ Ezekről a témákról előadásunkban nem beszélünk. Ugyanígy bőségesen feldolgozták a II. Világháború alatti és utáni nagyon nehéz, sok oldalról akadályozott fejlődés tényeit is.¹¹ Magunk ez alkalommal inkább a lényeggel, számunkra a legfontosabbal, a cserkészpedagógiával foglalkozunk.

A cserkészpedagógia értékei

A Baden-Powell-i örökség (az angol boy scout cserkészmozgalom) lényege a jellem képzése és a tábori ügyesség fejlesztése. A tevékenység során mindig a fiúk természetéhez alkalmazkodtak. Számukra sok megbízást adtak. „Élni hagyni” volt a fő jelszavuk. Ezért a cserkészek nagy feladatok elvégzésére voltak képesek. A cserkészmozgalom alapítójának nézetei (aki nem neveléstudós volt), természetesen nem alkottak egy új tudományos pedagógiai rendszert. Pedagógiai nézeteinek legfőbb jellemzője a gyermekközpontúság volt! A feladatok meghatározásakor figyelembe vették a cserkészek életkori sajátosságait. Fő törekvésük az öntevékenységre és az önállóságra szoktatás volt. Az egyéni és a közösségi nevelés összhangjának megteremtésére törekedtek. A cserkészvezetőket a fiatalokban (az emberben) való bizakodás, a pedagógiai optimizmus és a gyakorlatiasság jellemezte. Döntő elv volt a másokon való segítség! Baden-Powell szerint a cserkészszellem bátorságot, tette- készséget, önállóságot, megfontoltságot jelentett.¹²

A cserkészet figyelemre méltóan értékes neveléstanával számos angol, amerikai, de magyar írás is bőven foglalkozik.¹³ A cserkészpedagógia legfontosabb értékeit a magyar neveléstudományi munkákban általában elfogadott rendszer, annak alrendszerei szerint foglaljuk össze. A továbbiakban már csak a cserkészet magyar tartalmi kérdéseire összpontosítunk.

A cserkészet célrendszerének magyar tartalma

Pedagógiai szempontból fontosnak tartjuk, hogy a cserkészpedagógia elveiben – a 20. század elejei reformpedagógiával erős kapcsolatban Rousseau, Dewey,

¹⁰ Uo.: 75-92. o.

¹¹ Uo. 299-379. o. és Bodnár Gábor (1989): *A magyarországi cserkészet története*. Karácsony Sándor (1946): *Demokrácia és cserkészet*. Budapest.

¹² Gergely Ferenc (1989): i. m. 13-15. o.

¹³ Boden-Powell (1908): *Scouting for boys*. London; Sik Sándor (1930): *A cserkészet*. Budapest; Mészáros István (1984): *Cserkészet és pedagógia*. Pedagógiai Szemle. 7-8. sz. 722-732. o.; Mészáros István (1988): *Sik Sándor magyar cserkészpedagógiája*. Budapest; Gergely Ferenc, i. m. 390-392. o.

Claparède, Ellen Key hatásai és tanításai ismerhetők fel.¹⁴ A cserkészpedagógia Herbart és Foerster elméletét is hasznosította.¹⁵ A magyar pedagógiai gondolkodók közül elsősorban Nagy László, Imre Sándor és Karácsony Sándor pedagógiájának elemei épültek be a magyar cserkészpedagógiába.¹⁶ Weszely Ödön *Pedagógia* című könyvének kiváló tartalma azonban ebből hiányzik!

A cserkészpedagógia alapjait – a fentebb már kiemelték mellett – a cserkész-törvények jelentették. A törvények ereje főként abban volt, hogy nem tiltásokat rögzített, hanem a 10-16 éves cserkészeket pozitív cselekvésre ösztönözte.

A cserkész-törvények a cserkész tevékenység fő céljait és fő követelményeit foglalták össze. A magyar, az angol és az amerikai stb. cserkész-törvény-változatok között bizonyos különbségek voltak.¹⁷ Az első magyar törvények megfogalmazásban (sorrendben): a becsület; a hazához való hűség; a másokon való segítség; a barátság, és minden vallásnak, nemzetnek a tisztelete; lovagiasság; az állatok szeretete; a vidámság; a takarékoság; a gondolatban, szóban, tettben való tisztaság erényei emelkednek ki.¹⁸

A végleges magyar törvényi megfogalmazásban a sorrend a következő: az igazmondás; a kötelességteljesítés; a mások segítése; másokkal való testvéri kapcsolat; másokkal szembeni gyengédség, a saját magával való szigorúság; a természetszeretet; az engedelmesség; takarékoság; testi-lelki tisztaság emelkedik ki.

A cserkész-törvényekből a valláserkölcsi nevelés hatása egyértelműen kiderül. Voltak (és bizonyára vannak) olyanok, akik ezt a tényt pozitívan, míg mások negatívan ítélték, ítélik meg. Magunk a jelzett kiváló csapatban történő neveltetésünk tényleges hatásaira gondolva, a valláserkölcsi tartalmat egyértelműen pozitívan értékeljük. A cserkész-törvények megtartásához (ezt rendkívül szigorúan vették) a cserkésznek erős akaratra volt szüksége! Az akarat és a jellem nevelése egymástól elválaszthatatlanul a cserkészlet alapvető célja volt. Itt jegyezzük meg, hogy a szocialista társadalom éveiben, amikor pedagógusképző főiskolákon pedagógiát oktattunk, az akarat- és a jellemnevelés témája erősen háttérbe szorult. A szakkönyvekben ilyen témák kifejtése nem is szerepelt. Az oktatás során e témára különös gondot fordítottunk.

A cserkész-törvények betartását, az akarat és a jellem nevelését a cserkészcsapatokban, mint célt elérték, mint követelményt megvalósították. Nagy szükség lenne arra, hogy a 21. század elején hazánkban ilyen célokat, követelményeket kitűző és megvalósító ifjúsági mozgalmak működjenek. Sajnos, a II. Világháború után Magyarországon az ilyen pozitív személyiségformálást végző ifjúsági mozgalmakat

¹⁴ *Pedagógiai Lexikon* (1976): I. kötet (Főszerk.: Nagy Sándor) Akadémiai Kiadó, Budapest, 241-242. o.; *Pedagógiai Lexikon* (1997): I. kötet. 254-256. o. (Főszerk.: Báthory Zoltán, Falus Iván) Keraban Kiadó, Budapest.

¹⁵ Gergely Ferenc, i. m. 19. o.

¹⁶ Uo. 19. o.

¹⁷ Uo. 16-20. o.

¹⁸ Gergely Ferenc, i. m. 17. o.

„szétverték”. Kétségtelen, hogy a létrejövő úttörőmozgalom (csapatonként különböző színvonalon) pótolni tudta a gyermekek nevelésében ezt a hiányt. Sajnálatos, hogy a 1989. évi rendszerváltozás után az úttörőmozgalom is a „probléma-rovatba” került. Az úttörőcsapatok, a cserkészcsapatok újjáalakulva viszonylag kevés számú gyermek nevelésével tudnak foglalkozni. A cserkész- és az úttörőmozgalmak célkitűzései között jelentős különbségek, de azonosságok is találhatóak. Magunk az 1948–1951 években úttörőcsapat-vezetőként is működünk. Cserkész tudásunkat és tapasztalatainkat ott jól tudtuk hasznosítani (a Budapest III., Szentendrei út 129. Általános Fiú Iskolában).

A cserkész-tevékenységrendszer gazdagsága

A magyar cserkészlet sokoldalú és folyamatosan gazdagodó tevékenységét a legjobban és legrészletesebben Bodnár Gábor háromkötetes munkája, a *Cserkészkönyv* (1989) mutatja be. A könyvet tanulmányozva ráismerünk arra, hogy annak továbbfejlesztett tartalmát, vagy jelentős tartalmát velünk is megvalósították. A körülmények változásával – természetesen – ez a tartalom több részletében változott. Ez a cserkész-tevékenységrendszer alakításában mindig így történt.

A *Cserkészkönyv* I. kötetében az alapok, a törvényértelmezés, a cserkészfogalom mellett a táborozás elemi tudományának elsajátításáról van szó. A magyar mondák, a rovásírás, az íjkészítés, az állatnyom, útjelek, sípjelek, csomókötések ismerete egészen konkrét, könnyen utánozható, megvalósítható leírásokkal található. A sátorverés, a tűzrakás, a szalonnasütés stb. tudományának elsajátítása volt a legfontosabb. (Mindezeket még ma is tudjuk.)

Az erdőn való izgalmas, egyedüli időtöltés életkoronként változott. Először egy óra nappal, több óra nappal, majd 24 óra, benne egy éjszaka is. Nekünk (már őrsvezetőként) egy különpróba alapján egy éjszakát kellett egyedül az erdőben töltenünk. Közben a Bükk-hegységben Szent-Lélek és a Mária-forrás környékén, különböző helyeken kaptuk az utasításokat, mit kell csinálnunk. Azt nem tudtuk, hogy idősebb cserkész társaink (pl. a cserkész tisztt unokatestvérem, Ádám István) vigyáztak ránk.

A tavaszi, a nyári és a téli táborozás előtt (amelyeket leggyakrabban a Bükk-hegységben, Királykúton és Mályinka faluban az iskolába szerveztünk), alapos kiképzést kaptunk. A felszerelésről, a csomagolás módjairól, a sátor felveréséről, az egészségügyi szabályokról, az elsősegélynyújtás alapelveiről, a reggeli tornagyakorlatokról a táborozás előtt „elméleti vizsgát” is kellett tennünk.

A I. kötetben még a Tanítvány, a Csodaszarvas, a Vérszerződés, a Szemfüles fiú, a Vasgyúró próba újabb követelményei, tevékenységei találhatóak meg.¹⁹

A *Cserkészkönyv* II. kötetében ugyancsak a Próbarendszer más követelményei és tevékenységei találhatóak. A Próbarendszer tárgykörei mindhárom kötetben azo-

¹⁹ Bodnár Gábor (1989): *Cserkészkönyv* I. kötet. Püski Kiadó, Budapest.

nosak: Jellemnevelés; Cserkészstudás; Embertársak szolgálata; Magyarságismeret; Testi teljesítmény. A próbák tartalmát 10-12, 12-14, 14-16 éves korosztályok szerint csoportosították és alakították. Ezek rendkívül jól áttekinthetőek.

A II. kötetben alaposan kidolgozott a Hitvalló próba (Cserkészjellel; Kötelességek Istennel, a hazával, az embertársakkal szemben); a Kalandozó próba (pl.: Táborozás; Térképismeret; Morzejelek; Főzés; Éjjeli őrség; Cserkészjátékok); a Táltos próba (pl.: Táltosok; Balesetek; Mentődoboz-összeállítás; Betegápolás; Őrsi élet); a Halász-Vadász próba (pl.: Magyar állatmesék; Népdalok; Természet megfigyelés; Nyomolvasás; Vadászat; Halászat; Egy nap egyedül az erdőn); és a Bujdosó próba (Önnevelés; Önmegtartóztatás, pl. szomjasak vagyunk, forráshoz is értünk, de megálljuk, hogy nem iszunk vizet; Akadályverseny; Sportok; Éjjeli gyakorlatok; Megfigyelőverseny) egészen konkrét, fiúknak tetsző, hasznos, de boldog gyermekkorot biztosító tevékenységi formái és alkalmazási módszerei találhatóak.²⁰

A Cserkészkönyv III. kötetében az Apostol próba követelményei, tevékenységei (pl.: Példamutatás; Jellemnevelés; Önnevelés; A szónoki beszéd követelményei); a Julianus próba (pl.: Honfoglaló magyarok életmódja; A csillagos ég, az ásványok, a kőzetek, a termőtalaj megismerése; térképészeti ismeretek); a IV. Béla próba (pl.: Az emberi test ismerete; Elsősegélynyújtási ismeretek; Balesetvédelem; Gyógyóvénnyek ismerete, gyűjtése; Házi gyógyszerek készítése; Természetjárás szabályai); a Tinódi próba (pl.: Magyar népdalok, népmesék, népszokások; Néptánc; Népviselet; Helyi díszítőművészet; Magyar történelmi ismeretek; Más népek megbecsülése; A magyarság nagy értékei; Cserkész történelem); Toldi próba (pl.: Egyedül 24 óra az erdőben. Ezt az én cserkész koromban Indián próbának hívták; valamint Táborok szervezése; Teljesítménypróbák; Sport; Házimunkák végzése) követelményei és gazdag tevékenységi formái, alkalmazási módszerei találhatóak.²¹

A magyar cserkészpedagógia gazdag (a legjobban ismerjük a Bodnár Gábor által kidolgozottak) próbarendszerét, annak követelményeit, tevékenységi formáit, tartalmát és módszereit ismerők egyértelműen megállapíthatják a cserkészmozgalom politikamentességét.

A leírtak alapján, a 21. században, a cserkészlet nélkül is, szükséges lenne a magyar nép, a magyar nemzet, Magyarország, de a világ minden más népének, az emberiségnek a szeretetére és szolgálatára nevelés. A cserkészmozgalomban a fentiek elemzése alapján is kiderül, mindez hangsúlyos volt.

A bemutatott három kötetben egyetlen egy szó sem található (!), amely fasiszta, nacionalista, antiszemita, vagy rasszista nézeteket mutatna! Azt is hangsúlyozzuk, hogy 10 éves cserkésztevékenységünk során mi egyetlen egy más népeket lebecsülő, vagy a zsidók negatív megítélésére utaló megjegyzést nem hallottunk. Ilyen tanításokra nem emlékszünk. Így soha nem voltunk, nem vagyunk „olyan magya-

²⁰ Bodnár Gábor (1989): *Cserkészkönyv* II. kötet. Püski Kiadó, Budapest.

²¹ Bodnár Gábor (1989): *Cserkészkönyv* III. kötet. Püski Kiadó, Budapest.

rok”, mint amiket a magyarokat általánosítva megítélők (sajnos, bizonyos pártok képviselői is) hangsúlyozni szoktak. „Címkézik” az 1948-tól, de az 1989. évi rendszerváltozás után is (és differenciálás nélkül) az egész magyarságot! A magyar értelmiség, sőt, a demokratikus pártok szinte mindegyike ezt eltűri. Jó lenne, ha ez a felületesség hazánkban nem folytatódna! Inkább a környező országokban (pl. Szlovákia, Románia, Szerbia, Ukrajna) fellelhető magyarelles megnyilvánulások ellen küzdenék közösen! Igaznak érezzük Bodnár Gábor intelmét (Cserkészkönyv III. kötet 1. lapján) „*Kedves fiúk! Győzzétek le a magyarság ellenségeit*”. Mert a magyarság ellensége az, aki róla differenciálatlanul általánosító megjegyzéseket tesz, és aki pl. nem felemelni, nem fejleszteni, hanem züllesztetni kívánja a magyar ifjúságot, a magyarságot. Az EU fejlett tagországainak népei és pedagógiai ezt a kérdést így értelmezik. Érdemes alaposabban megismerni a demokratikus felfogásokat! A média ezeket is közölhetné!

A cserkészpedagógia módszertana

A cserkész-tevékenységrendszer kimeríthetetlen gazdagságát a fentiekben csak érzékeltetni tudtuk. Fontos lenne – a meglévő kutatási anyagok felhasználásával – kutatóknak, kutatócsoportoknak erről, valamint az eszközrendszeréről és a módszerekről is egy átfogó monográfiát készíteni.²²

Ezt a kívánt monográfiát a 19. és a 20. századi magyar pedagógiai gondolkodók értékes szellemi hagyatékával együtt jól lehetne használni egy időtálló, valójában politikamentes Magyar Pedagógia Könyv elkészítéséhez. Ez a könyv bizonyára gazdagíthatná az Európai Unió tagországainak pedagógiáját is. Megismerhetnék az igazi magyar szellemiséget és a demokratikus pedagógiai kultúrát. Csak remélhető, hogy egy ilyen könyv a 21. század első felében készül. Nagy szükség lenne rá!

A cserkészpedagógia eszközrendszere, módszertana alaposan átgondolt és jól kidolgozott volt. A cserkészneveléstanával, azon belül a speciális eszközökkel és módszerekkel a Magyar Cserkészvezetők Könyve IV. kiadásában (amely három kötetes munka) foglalkozik.²³ Ez a módszertan gyakorlatorientált volt!

A cserkészotthon, a műhelymunkához műhely, a rendgyakorlatok, a játékok, a sportok, a szolgálatok, a kivonulások, az ünnepélyek, a kiállítások, a táboroztatások, a próbáztatások tevékenységi formáival kapcsolatos módszerek számos más magyar cserkészkönyvben és folyóiratban is bőven megtalálhatóak. Az elmélet és a gyakorlat egységben volt!

Előadásunkban a magyar nevelés elméletében tudományosan kidolgozott nevelési hatásrendszerrel és módszerekkel hasonlítjuk össze, illetve azok elemeihez viszonyítjuk a cserkészélet gyakorlatában leggyakrabban alkalmazott módszereket.²⁴

²² Gergely Ferenc, i. m. 390-392. o.

²³ Uo. 106-114. o.

²⁴ Bábosik István (1999): *A nevelés elmélete és gyakorlata*. 83-148. o. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

A cserkészzet nevelési folyamatában a közvetlen (direkt) és a közvetett (indirekt) nevelő hatások egyaránt érvényesültek. A cserkészvezetők (parancsnokok, tisztek, segédtisztok, őrsvezetők) a cserkészélet normáit, eszméit, ideáljait, céljait, magatartási követelményeit a cserkészek számára életkoruknak megfelelő módon, jól érthetően közölték. Ezt magunk is sokszor tapasztaltuk. Alapvető követelmény volt (és remélhetőleg az 1989 utáni magyar cserkészcsapatokban is az), hogy a tanulatkat mindenkinek szinte azonnal alkalmaznia kellett. A konkrét feladatokat jól meg kellett oldani.

A felnőtt cserkészvezetők tekintélye és nevelő hatása jelentős volt. A 794. Szitytya cserkészcsapatban Bodnár Gábor parancsnokunk (és Szentkúti Félix, a csapat tanárelnöke) számunkra igazi minta, kiváló példa volt. Követeléseiket mindig nyugodtan megmagyarázták. De az is igaz, hogy csak egy alkalommal.

A feladatok megoldásához a cserkészvezetők és a társak segítséget adtak. A vezetők ellenőriztek, értékelték, ha kellett, újra felvilágosítottak. A nehézségek esetén ösztönöztek. A legkisebb igyekezetet is elismerték.

A cserkészcsapatok életében nagy szerepe volt a szokások kialakítását szolgáló („beidegző”) módszereknek. A gyakoroltatás jellemző volt.

A magyar történelmi eszményképek, példaképek állítása tudatos és rendkívül hatásos volt. A cserkészmozgalomban soha nem alkalmazták a kényszerítés módszerét. A meggyőzés módszere dominált. A közvetett (indirekt) hatásrendszer a cserkészpedagógiában a legkiemeltebben érvényesült. A közösségi szellem (igazi demokratikus alapokon) maximálisan érvényesült. Ez a közös fizikai tevékenységekben (otthonakarítás, díszítés, táborverés, tűzrakás stb.) állandóan megmutatkozott. A kiscsoportos tevékenységekre és az őrsök által végzett (a legtöbbször versenyszerű) munkákra épült minden. Ezek, napjaink „világi” pedagógiája szerint is, a közvetett hatásrendszer alapvető forrásai.²⁵

A cserkész szervezeti egységekben a tagok között szoros baráti, „testvéri” kapcsolat volt. Értelmetlen vitára, ellenkezésre nem emlékszünk. Az okos viták, érvelésekkel a cserkészek jellemzői voltak. Ezt a vezetők tanították (már 10 éves kortól), és megkövetelték.

Az egymás (és mások) kölcsönös segítése (cserkész törvény alapján) a legfontosabbak egyike volt. Az esetünkben is jellemvonásunkká vált.

A kölcsönös ellenőrzés és értékelés módszere minden elvégzett cserkésztevékenységre kiterjedt. A példaadás minden cserkész számára kötelező volt. Erős volt a cserkészek „jóra való” motiváltsága. (Bár így lenne ez a mai „tanárverő” tanulók esetében is!)

²⁵ Kohlberg, L. (1966): *Moral education in the schools. A Developmental View.* School Review 74. 1-30; 37-42.

A cserkészpedagógia módszertanában az együttműködés (a kooperáció) a leginkább alkalmazott eljárás volt. Ez a legnehezebb erdei terepeken végzett akadályversenyeken is megmutatkozott.

A cserkészközösségekben elért jelentős nevelői eredmények, a kitűzött célokkal, a világos követelményekkel, az élményt nyújtó tevékenységekkel, az elérhető perspektívákkal, az erős „tradicionális” és az őrsönként, csapatonként kialakított hagyományokkal is magyarázhatók!

A cserkészpedagógia gyakorlatában az értékrendszer, a célrendszer, a követelményrendszer, a tevékenységrendszer, az eszközrendszer, az ellenőrzési és értékelési rendszer szoros egységben volt! „Ebben állt a nagy titok!” Ezért volt jó!

Elmélyült további kutatások alapján érdemes lenne a cserkészpedagógiát még teljesebben összegezni! Nagy érték lehetne az összegzés valamennyi magyar ifjúsági mozgalom, az iskolai és pl. a napközi otthoni nevelés pedagógiáinak fejlesztési koncepcióinak kidolgozásakor.

A magyar cserkészlet problémái

A már említett forrásmunkák készítői a problémákat alaposan feldolgozták. Így most azokról csak egy vázlatos áttekintést adunk.

A súlyos és állandó pénzügyi nehézségek akadályozták a cserkészpedagógiai rendszer még eredményesebb megvalósítását.²⁶ A szegénység jellemezte a legtöbb cserkészcsapatot. Ezt magunk is átéltük.

Az egyházak és a vallásfelekezetek mozgalommal való kapcsolatának problémái számos helyen és tartósan jelentkeztek.²⁷ Pozitív példák is bőven voltak!

Sok problémát okozott (egy bizonyos korszakban) a leventeintézménnyel való kapcsolat. A cserkészlet militarizálására tett „felső” lépések a legnagyobb problémát jelentették a demokratikus és magyar szellemű cserkészcsapatok számára.²⁸

A legnagyobb problémát az 1919 és az 1992 években Európa-szerte jelentkező súlyos politikai változások jelentették.²⁹ E problémák elkerülése érdekében számos cserkészvezető „próbált” cselekedni. A mi csapatunkban sikeresen!

A II. világháború után az úttörőmozgalommal való egyesítési törekvések okoztak problémákat.³⁰ Az említett (főként a szovjet és hazai kommunista nyomásra jelentkező) problémák megoldhatatlanná váltak. Ezért 1948 szeptemberében, (mert „megszüntették”), a magyarországi cserkészmozgalom bejelentette, hogy a törvényes keretek közötti működését befejezi.

²⁶ Gergely Ferenc, i. m. 179-180., 260-262. o.

²⁷ Uo. 75-84. o.

²⁸ Uo. 131-138. o.

²⁹ Uo. 45-321. o.

³⁰ Uo. 348-380. o.

Néhány tanulság

A magyar cserkészmozgalom (az angol alapítók megismert pedagógiáját használva), a vizsgált (viszonylag rövid) időszakban jelentős fejlődést ért el. Gergely Ferenc idézett, alapos könyvében jelzett politikai „eltévelyedések”, torzulások elsősorban egyes felső vezetői körökben mutatkoztak. A mi 794. Szittya cserkészcsapatunkban csak a „honvéd-őrsvezetőképzés” néhány gyakorlati követelményét (pl. lövészet) érzékeltük!

A cserkészvezetőkről az 1948-1988 közötti években alkotott, gyakran szélsőséges véleményeket soha nem tartottuk elfogadhatónak. Például Bodnár Gábor cserkészparancsnokunktól egyetlen egy megjegyzést nem hallottunk, amelyek a zsidók ellen irányultak volna. Csapatunk több tagjának (nekünk is, Révész Miklós) zsidó barátja volt. Soha nem voltunk antiszemiták! Szüleinktől (akik zsidó családoknál, pl. Borstein Soma fűszerkereskedőnél dolgoztak), iskoláink pedagógusaitól, osztályfőnökeinktől, cserkészparancsnokainktól, rokonainktól, barátainktól (Miskolcon) soha zsidóellenességet nem tapasztaltunk. Sőt, élelemmel segítettek a bujkálásra kényszerített zsidó üldözötteket. Ezek tények!

A mi cserkészcsapatunkban vezetőink részéről egyetlen egy uszító megjegyzésre sem emlékszünk, amely például a szomszéd országok népei ellen szólt volna. Ilyen témák semmilyen cserkész foglalkozáson és egyéb beszélgetések során sem vetődtek fel. Az igaz, hogy a trianoni igazságtalanságokról gyakran volt szó. (De erről az 1989. évi rendszerváltozás után a média hiteles értékeléseket ad.)

A legfontosabb tanulság az elmondottakkal kapcsolatosan az, hogy a cserkészcsapatokban erőteljesen a magyarság, a magyar nép, a magyar haza szeretetere neveltek! De más népeknél (számos országot, népet közvetlenül is megismerve), ugyanezt tapasztaltuk.

Az is tanulság, hogy a cserkészcsapatok életében a legfontosabb, a leghangsúlyosabb feladat az erkölcsi, az akarati és a jellemnevelés volt! Ezt a feladatot a legtöbb magyar cserkészcsapatban magas színvonalon és igen eredményesen oldották meg. Ugyanezt teszik az EU fejlett tagországaiban és a világ legtöbb országában. A tanulásra, a becsületes munkára, a nehéz, küzdelmes magyar életre nevelték a fiatalokat. A cserkészvezetők világosan megmutatták azt az utat, amelyen egy magyar cserkészfiatalnak járnia kell. A cserkészekben azt is tudatosították, hogy a mindennapi életükben milyen hibákat kell elkerülniük. A dohányzás, az italozás (drogozás akkor még nem volt), a korai szexuális élet, az azonos neműek közötti kapcsolat, az önző, tartalmatlan, az erőszakos élet elkerülésére készítettek fel. És hangsúlyozták a családi élet, a leendő gyermekek iránti felelősségérzet fontosságát.

A magyar cserkésznevelésnek, pedagógiának nagy tanulsága, hogy a családi és az iskolai nevelést jól kiegészítve értékesebb emberekké, jó magyarokká nevelték a 10-16 éves fiatalokat. Bár így lenne ez napjaink magyar cserkészcsapataiban és a világban (a 15 millió magyarságot érintő) magyar cserkészcsapatok életében is!

Tanulásként fogalmazható meg, hogy változatlanul fontos a cserkész múlt értékeinek, természetesen a hiányosságainak, problémáinak is egyre objektívebb feltárása. A cserkészpedagógia hatásaival a 21. század elején már nem az egyoldalú, sokszor a szélsőséges politikai nézetek képviselői, hanem a magyar neveléstudomány jól képzett és objektivitásra képes, higgadt képviselői foglalkozzanak. Erre jó példát ad Karácsony Sándor és Mészáros István jelentős munkássága.

A közeli években érdemes lenne a cserkészpedagógia témakörében egy nemzetközi konferenciát szervezni Magyarországon. Ez egy fürstenfeldi neveléstörténeti konferencia fő témája lehetne! Erre azért is szükség lenne, mert Magyarországon, Európában, a világban – a sok problémát is felvető – ifjúság nevelésében jóval erőteljesebb és eredményesebb nevelésre van szükség. Ehhez a tevékenységhez a cserkészpedagógia értékeinek még teljesebb feltárása jó alapot jelentene.

Előadásunk befejezéseként megemlíjtük, hogy 40 évi „szünetelés” után 1989-től újra él a magyarországi cserkészmozgalom.

Az ifjúság jelentős része számára erőteljesebben kellene létrehozni és fejleszteni a cserkészcsapatokat!

Az 1989. év rendszerváltozás idején – A „Régi magyarság” sorozatban – megjelent kiváló cserkészpedagógiai könyvben összegezték az 1910–1948 közötti években működő cserkészcsapatok nevelési értékeit, nagy eredményeit.³¹

Az ismert cserkészpedagógiai értékek és a 19-20. századi magyar pedagógiai gondolkodók szellemi hagyatékának felhasználásával ifjúságunk egy részének neveltségi állapota jelentősen javulhatna.³²

Magyarország 21. századi elmaradhatatlan felemelkedése, gazdagodása csak egy erős haza- és népszerűtettel, egy korszerűen képzett, becsületes, tettekkel kitűnni vágyó ifjúsággal képzelhető el. Ilyen ifjúság neveléséért a cserkészmozgalom sokat tehetne.

„Ragyogi cserkészliliom!”

³¹ Bakay Kornél (1989): *Ragyogi cserkészliliom*. Metrum Kiadó, Budapest.

³² Füle Sándor (2007): *A magyar pedagógiai gondolkodók szellemi hagyatéka*. Előadás a II. Nemzetközi Neveléstörténeti Konferencián. Fürstenfeld, Ausztria. 2007. október 12-13.

Református nőnevelés a két világháború között Szabó Magda regényei tükrében

PAKSI LÁSZLÓ

Magyarországon a református egyház a protestantizmus legerősebb városaiban hozott létre nőnevelő intézményeket, amelyek a már meglévő református kollégiумok mellett az egyházmegye irányítása alatt jöttek létre (Debrecen, Pápa, Sárospatak stb.).

A két világháború közötti kormányok oktatáspolitikája révén jelentősen átalakult a korábban létrejött oktatási rendszer. Ezek a folyamatok nem kerültek el a felekezetek irányítása alatt álló intézményeket sem. Ennek az időszaknak az oktatáspolitikai törekvései és a trianoni Magyarország lehetőségei, céljai mind befolyásolták a kor nevelését, ezen belül is a nőnevelést. A vizsgált téma a 20. század első felében a női egyenjogúságért folytatott harcok szempontjából sem elhanyagolható, mert ebben az időszakban sikerült a nőknek olyan – korábban nem, vagy csak részben meglévő – jogokat kivívniuk, amelyek a társadalom teljes jogú tagjává tette őket.

Nőnevelésünk a 19. század végéig

A nőnevelést támogató széles körű társadalmi mozgalom igényét mutatja az is, hogy az 1806-ban kiadott második Ratio Educationis már nyomatékosan ajánlja elkülönített leányiskolák felállítását. Ez az első tanügyi rendelet Magyarországon, amely az elkülönítetten megszervezett leánynevelés kérdésével foglalkozik. (*Pukánszky*, 2006. 123. o.) Korábban a hazai intézményes neveléshez kapcsolódóan külön nem volt szó a lányok neveléséről.

A 19. század elején a leánygyermek nevelésére elsősorban a katolikus nőnevelő szerzetesrendek – mindenekelőtt az angolkisasszonyok – vállalkoztak. Emellett némelyik vallásfelekezet népiskolákat is alapított a lányok számára. A leánynevelés elsődleges célja a családanyai és gazdaasszonyi szerepre való felkészítés volt.

Az 1845-ben megjelent *Magyarország elemi tanodáinak szabályzata* minden fiúnak és leánynak kötelezővé tette az alsó elemi iskola két osztályának elvégzését. Ezt a két osztályt a gyerekeknek 6-12 éves koruk között kellett elvégezniük, tehát hat év állt rendelkezésükre két osztály elvégzésére, ahol a legalapvetőbb ismeretek elsajátítására került sor.

A szabadságharcot követően a centralizáció eredményeként a tankerületek és a mellettük működő iskolatanácsok közvetlenül Bécsből kapták az utasításokat. Az iskolatanácsokon keresztül az iskolai élet irányításába a Habsburgok bizalmát élvező katolikus egyház jelentős szerepet kapott. A protestáns egyházak iskolái ezért

hátrányba kerültek: a bécsi kormányzat megvonta tanügyi autonómiájukat, az iskoláik állami felügyelet alá kerültek. (*Mészáros – Németh – Pukánszky*, 2003. 303. o.)

Az 1868-as népoktatási törvény (1868. évi XXXVIII. tc.) létrehozta a polgári iskolát, amely a lányoknak négy éves képzést írt elő. A polgári iskolában tanítandó tantárgyakat a polgári életforma szükségletei alapján állították össze. A polgári fiúiskolák tantárgyai között helyet kapott a „hittan, anyanyelv és más hazai nyelv, számtan és mértan, történelem, földrajz, természetrajz, fizika, kémia, statisztika, könyvvitel, mezőgazdaság és ipartan, jog, rajz, szépírás, ének és testgyakorlás. A lányok négy év alatt – a fiúkéval megegyező tantárgyak mellett – női kézimunkát, kertészetet és háztartástant is tanultak”. (*Mészáros – Németh – Pukánszky*, 2003. 311. o.) Ezek mellett rendkívüli tárgyak is szerepeltek a polgári fiú- és leányiskolák tantervében: a latin, a francia és az angol nyelv, vagy a zene.

Ugyanez a törvény rendelkezett a tanítónőképző intézetekről is. A tanítónőképzőkben az oklevél megszerzésének feltétele között a sikeres záróvizsgán túl 1-2 évi gyakorlat is szerepelt, ám ezt a tanítónők esetében gyakran elengedték. (*Kiss*, 1929. 21-22. o.) A törvény eredményeként az első világháború végéig 8 állami, 22 római katolikus, 2 görög katolikus, 2 görögkeleti, 5 református és 2 evangélikus tanítónőképző intézetet hoztak létre. (*Pukánszky*, 2006.127. o.)

A század második felében még mindig hiányoztak azok az iskolák, amelyek a polgárság lánygyermekéi előtt megnyitotta volna az utat a felsőoktatás felé. Az 1870-es évektől egyre jobban terjedtek a hat évfolyamos felsőbb leányiskolák: az 1894/95-ös tanévben 4185 tanulóval, az 1899/1900-as tanévben pedig 27 iskola 4902 lánytanulóval működtek. (*Felkai*, 1984. 45. o.)

Nőnevelésünk a 20. század elején

A 19. század végi oktatáspolitikai intézkedéseknek köszönhetően 1910-ben már 50 093 leány járt polgári iskolába. Az egyes iskolatípusokat a középiskolákról szóló 1924. évi XI. tc. elfogadásának évében, az 1924. június 24-i 80.000 sz. tantervi rendelet az alábbi profilokra alakította ki: A gimnázium a reform értelmében elsősorban a történelmi kultúrát közvetítette. Műveltségi anyagának középpontjában a görög és a latin nyelv állt, vagyis alapvetően a humanisztikus műveltség. A reál-gimnázium főtengelyébe is a latin, de mellette a modern nyelvek és irodalmak oktatása került, a reáliskola pedig a modern nyelvek és irodalom, valamint a természettudományi, főként a matematikai műveltséget kívánta biztosítani. (*T. Kiss*, 1998. 88. o.)

A törvény által lehetővé vált a középosztály gyermekeinek óvatos áttelése a reál-gimnáziumokba. Amíg az 1922/23-as tanévben 34 403 tanuló járt gimnáziumba és 8103 reáliskolába, az 1924/25-ös iskolaévben már csak 12 157 gimnáziumi tanuló volt 25 166 reál-gimnáziumi és 8854 reáliskolaival szemben. Tíz év múlva, az

1933/34-es tanévben, 13 480 tanuló járt gimnáziumba, 29 218 reálgimnáziumba és 6822 reáliskolába. (*Tar*, 1983)

A leány-középiskola megreformálásának a szükségessége már az 1920-as évek legelején felmerült. Elvileg három nyolcosztályos középiskola létezett Magyarországon. A négyosztályos alsó tagozatra leánygimnázium, felső leányiskola és felső kereskedelmi iskola épült. Érettségit azonban, és ez által továbbtanuláshoz való jogot csak a leánygimnázium adott, ezért a másik kettő sorvadásnak indult, valósággal megszűnt. (*T. Kiss*, 1998. 89. o.)

Az 1926. évi XXIV. tc. alapján megkezdődött a leány-középiskolák átszervezése. A reform alapelvei a következők voltak: Többféle leányközépiskola-típust szükséges létrehozni; mindegyik intézmény egyformán jogosítson egyetemi-főiskolai tanulmányok folytatására; a tanítandó tantárgyak kiválasztásában figyelembe kell venni a női személyiség jellemző jegyeit. A törvény szerint a leány-középiskolának az a feladata, hogy a tanulót vallásos, erkölcsös, és nemzeti szellemben magasabb általános műveltséghez jutassa, és képessé tegye az egyetemi és főiskolai tanulmányokhoz szükséges szellemi munkára.

A törvény két leányközépiskola-típust hozott létre: a leánygimnáziumot és a leányliceumot. A leánygimnázium főként a latin és modern nyelvi és irodalmi tanulmányok segítségével, a leányliceum pedig elsősorban a modern nyelvek és irodalmak alaposabb tanításával kívánta a közös nemzeti tárgyakon kívül a kitűzött célt elérni. A törvény az említett két leány-középiskola mellett még egy harmadikat is létesített: a leánykollégiumot. Ez nem volt középiskola, csupán „középfokú intézmény”. A törvény megfogalmazása szerint a leánykollégium vallásos és nemzeti szellemű, magasabb általános műveltséget nyújt tanulóinak, és főként a nők sajátos hivatására, családi és társadalmi szerepére helyezi a hangsúlyt. A leány-középiskola tanterve 1927-ben jelent meg, a tantervi utasításokat 1930-ban adták ki. (*Mészáros*, 1988. 113. o.)

A Bethlen-kormány kultuszminisztere, Klebelsberg Kunó nevéhez kötődő nőnevelési reform kezdő lépést jelentett a középosztályon belül is a nők tanulási egyenjogúsítása felé. A törvényben azonban az is szerepelt, hogy a miniszter a leányoknak egyetemi karra, illetve főiskolára történő felvételét rendeleti úton korlátozhatja. Később Klebelsberg élt is ezzel a jogával: a 63.000/1927. sz. rendeletével a tudományegyetemen, a műegyetemen, a jogakadémiákon és az egyetemi közgazdaságtudományi karokon korlátozta a nők felvételét.

Magyarországon az 1932/1933-as tanévben összesen 159 középiskola volt. A leány-középiskolák közül a gimnáziumok száma 21, közülük 3 állami, 2 városi, 10 katolikus, 3 protestáns, 1 izraelita és 2 egyesületi iskola. A leányliceumok száma 21, közülük 7 állami, 3 városi, 3 katolikus, 4 protestáns, 1 egyesületi és 3 magániskola. (*A magyar középiskolák... 1933*) Az adatok jól mutatják, hogy még az 1930-as években is a lánynevelő intézmények száma jelentősen elmaradt a fiúk nevelését, oktatását biztosító intézményekétől.

A Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium 1923-ban elrendelte az ötosztályos tanítóképzést, megemelve ezzel a korábban csak négy éves képzési időt. Ennek ellenére a tanítóképzők hallgatóinak létszáma nem csökkent, hanem növekedett. Az 1928/1929-es tanévben 3277 férfi és 4788 nő tanítójelölt volt. Az 1932/1933-as tanévre ez 3455, illetve 6563 főre emelkedett. (Szakál, 1934. 130. o.)

A tanítóképzés sajátos specializálódását jelentette a református lelkésztanító-képzés. Bevezetésére azért volt szükség, mert több olyan református község volt az országban, amely nem volt képes eltartani a lelkészt és külön egy tanítót is. Ezekben a községekben a lelkésztanítók töltötték be mindkét tiszteletet. A teológushallgatók a lelkészképzésükkel egy időben szerezték meg a tanítói hivatásukhoz szükséges ismereteket is a pápai állami és a sárospataki református tanítóképző-intézetek valamelyikében.

Az egyházi iskolák helyzete a két világháború között

Az első világháborút követően minden egyház igyekezett korszerűsíteni iskoláit, valamint emelni a képzés színvonalát. Több oktatással és karitatív tevékenységgel foglalkozó katolikus rend telepedett meg Magyarországon, amely következtében kétszeresére nőtt az apácák száma. (Vö. Kósa, 2006. 525. o.) Ezzel egy időben a betegápolással és gyülekezeti munkával foglalkozó evangélikus és református diakonisszák tevékenysége is kiszélesedett.

A társadalmi élet legáltalánosabb formája az egyesületi volt, mert a korábban túlnyomórészt az egyházi szervezeten kívül működő vallásos egyesületeket az egyházak befogadták, ezzel együtt nyitottak az egész társadalom felé. 1933-ban a református egyház törvényt is hozott arról, hogy az egyházukkal csak laza, vagy semmiféle kapcsolatot sem tartókkal való foglalkozást hivatalos programjává teszi.

Az egyesületi tevékenység bővülését és differenciálódását mutatja többek között a Soli Deo Gloria (SDG) református diákszövetség 1921-es megalakulása is. A megélt szociális tevékenységet az Országos Református Szeretetszövetség fogta össze, mely 1938-ban már 34 karitatív intézményt tartott fenn. (Kósa, 2006. 527. o.)

„Ha az állam egyfelől kimondja – érvelt Klebelsberg –, az általános tankötelezettséget, akkor másfelől, a terhek nagy részét viselje, és ez által tegye is lehetővé a tankötelezettség végrehajtását.” (T. Kiss, 1998. 67. o.) Ezek az iskolák növelték a világi oktatás szerepét az egyháziakkal szemben. Túl azon, hogy „a népiskolai nevelés megreformálása a kereszténynemzeti értékrend jegyében történt, utat is engedett a középosztályba 'alulról' történő, több generációs bekerülésre”. (T. Kiss, 1998. 70. o.)

Az iskolán kívüli népoktatás ügyét a kormány és az egyházak közös feladatnak tekintették. „... Az ország csak akkor lesz szilárd, ha a felépítményt a vallás és erkölcs vasbetonjaiba fektetjük” (Klebelsberg, 1929. 60-61. o.) – hangoztatta Klebels-

berg, aki azt vallotta, hogy a jövőt az egyházak és a szocializmus harcának győztese fogja meghatározni. Ezért azt tartotta kívánatosnak, hogy az egyházak ne egymás ellen küzdjenek, hanem inkább a radikalizmus ellen.

Református nőnevelés

A református iskola egy keresztyén közösség, amely olyan hitvalló pedagógusokat feltételez, akik hivatásukat Istentől kapott küldetésnek tekintik. Életpéldájukkal, minden megnyilvánulásukkal keresztyénné, krisztusi emberré kívánják nevelni tanítványaikat. E feltételek teljesülése nélkül senki nem vállalhatott oktatói-nevelői munkát az egyház fenntartása alatt működő intézményekben.

Az iskolák alapítói vallották, hogy nemcsak az egyénnek, hanem egész közösségeknek, népeknek is Istentől rendelt küldetésük van. A református iskola ennek jegyében mindig osztozott és osztozik még ma is a nemzeti sorskérdésekben. Ez egyben azt is jelenti, hogy alapvetőnek tartják a nemzeti értékek, hagyományok tudatosítását és ápolását, a magyarságtudatra való folyamatos, a különböző évfolyamú diákok értési fokának megfelelő nevelést. Nemcsak az erre különösen alkalmas szaktárgyi órákon – magyar nyelv és irodalom, történelem, ének, művészettörténet –, hanem minden más – tanórai és iskolán kívüli – alkalommal is.

Szabó Magda és a két világháború közötti református nőnevelés

A nőnevelés, a nőnevelő intézetek világának megismeréséhez segítségül hívhatjuk Szabó Magda írói szépirodalmi munkásságát, aki nemcsak tanulóként, hanem később pedagógusként is ott volt az iskolai mindennapokban. Két népszerű regénye a vizsgált korszak nőnevelő intézményét mutatja be: az *Abigél* a második világháború idején egy kisvárosi lánynevelő intézetben (Matula Gimnázium) játszódik, míg a *Für Elise* valamivel korábban, az 1930-as évek Debrecenében (Dóczi Gedeon Leánynevelő Intézet). Regényeiben a megélt iskolai mindennapok világát ismerhetjük meg, műveit neveléstörténeti dokumentumként is vizsgálhatjuk.

Szabó Magda életében nagy szerep jut a vallásnak: édesanyja, Jablonczay Lenke, katolikus, míg édesapja, Szabó Elek, református. Az írói apja vallásában nevelkedik fel, így kerül a debreceni református Dóczi Gedeon Leánynevelő Intézetbe. Nem véletlen az írói pályaválasztása, hiszen édesanyja, Jablonczay Lenke is tanítónőként dolgozott: „*A kettétört pályájú tanítónő saját, egyszem lányát játékosan, nevetve, szórakoztatóan tanította meg mindarra, amit a tanterv előírt.*” (Könyve, 1977. 52. o.)

Regényeiben hitelesen, reálisan ábrázolja az iskolai élet mindennapjait és a pedagógusokat. Arról, hogy ő maga milyen volt pedagógusnak, így olvashatunk egy volt tanítványával készült interjúban: „*Hódmezővásárhelyen születtem, a lánygimnáziumba jártam. Nagyon jó társaságba kerültem, nyolc évfolyamos osztályban végez-*

tem el a gimnáziumot. Szerencsés voltam. Az a társaság, amely a majdani drága jó nyolcadik lett, az elsőtől kezdve végig, érettségig megmaradt. Abban is szerencsém volt, hogy az előző magyartanárom Szabó Magda volt, az írónő. Szerettük Magda nénit, meglehetősen szigorú volt, igyekezett megszerettetni velünk az irodalmat, de az osztály csintalan volt, sokszor olyanokat is csináltunk, ami talán méltatlan volt az orvos-, ügyvédgyerekekhez, a jólszituált családok gyerekeihez.”³³

Az Abigél, mint neveléstörténeti forrás

Az *Abigél* megírása közben Szabó Magda nagymértékben támaszkodott a Dóczyban átélt emlékekre, és Vitay Georgina történetébe beleírta saját élményeit, tapasztalatait is. Így lett a Matula intézet Szabó Magda iskolájának hasonmása.

Az *Abigél* az árkodi Matula Gimnáziumban játszódik. Az iskola a város egykori püspökéről kapta nevét. A középkorban még kolostorként működött, csak később lett a nőoktatás helyszíne. A városról Szabó Magda a következőket írja: „*Árkod hetvenezer lakos, Kelet-Magyarország legősibb iskolavárosa. A lakosság kilencvenhét és fél százaléka protestáns, ipara most van fejlődőben. Céhjei a középkorban világszerte ismeretesek voltak, egyeteme skót, németalföldi, skandináv és német egyetemek testvérintézete. Híres felsőkereskedelmi iskolája, református fiúgimnáziuma és a Matula püspökről elnevezett leánynevelő intézete, amely Magyarország első olyan intézménye volt, ahol hivatásos nevelők rendszeres nőképzést folytattak.*” (Szabó, 2006. 22. o.) A Matula épülete zömök, rideg és labirintusszerű volt a növendékek számára. Kicsik voltak az ablakok és rácsosak, a bejárati kapu vassal volt pántolva, Ginát megérkezésekor egy erődre emlékeztette. Az épület még az 1930-as években is erősen emlékeztetett a korábbi kolostorra.

A főhős, Vitay Georgina, az iskola zárt világában nagyon egyedül érezte magát, csak Abigél volt az, aki a reményt tartotta benne. Ginát egy „árulása” miatt kiközösítették a lányok, majd megpróbált megszökni. De szökésében megakadályozta König tanár úr, akiben az írónő egyik volt tanárára ismerhetünk. Gina ezután nagyon gyűlölte Königet, akit a diákok csak gúnyoltak, és nem tiszteltek. Nem látták a tanár mögött az embert. Hiába állt a lányok oldalán, kénytelen volt felvenni a távolságtartó tanár szerepét, mert a Matula vallásos világa megkövetelte a fegyelmezett tanárokat.

Az árkodi kisváros Matula nevelőintézetébe csak vidéki lányok járhattak. A lányokat teljesen elzárták a külvilágtól, még a városban lakó fiatalokkal sem érintkezhetek. Az iskola falait csak nevelő kíséretében lehetett elhagyni. Az iskola épületén belül a lányoknak szigorú házirendet kellett betartaniuk, minden személyes tárgyuktól megfosztották őket már az első napon. Az egyenruha viselése kö-

³³ members. iif. hu/visontay/ponticulus/rovatok/hidverok/nemeth-laszlo-univerzuma-05. html - 50k - (utolsó megtekintés: 2015. október 21.)

telező volt, senki nem tűnhetett ki a többiek közül eltérő ruházatával, ékszereivel. Az egyéniség kifejlődését nagymértékben korlátozták. Mindenkinek istentiszteletre kellett járnia, és a Bibliát alaposan kellett ismerniük. Minden osztály élére kineveztek egy internátusi nevelőt, egy prefektát (diakonisszát). A Matula falain belül az elemi osztályokban csak tanítónők tanítottak, de a gimnáziumban a szaktanárok között már megjelentek a férfi tanárok is.

Szabó Magda sorainak hitelessége annak is köszönhető, hogy az író nő néhány évig Hódmezővásárhelyen is tanított. A regény megírásához mind diákévei, mind tanári pályafutása alatt összegyűjtött tapasztalatait felhasználja.

A Matula gimnázium szigorú házirendje megkövetelte azt, hogy a lányok egyforma öltözetben jelenjenek meg. Nem lehetett köztük semmilyen különbség, nem fejlődhet ki a lányoknak saját stílusuk, egyéniségük. Még a hajukat is egyformán kellett viselniük. *„Ahogy elhaladtak előttünk, mind hátrafordult, kihúzta magát, és köszönt. Kötényt viseltek valamennyien, hosszú ujjú, egész testüket elfedő, alsó láb-száruk közepéig érő, piros paszpolos, fekete klottkötényt, s Gina azt gondolta, talán sose fogja tudni megkülönböztetni őket, hiszen olyan egyformák, még csak a hajukat is középen elválasztva viselik mind, hosszabb-rövidebb copfba fonva, s copfjaik végét pertlivel kötötték át, olyasmí fekete pertlivel, mint a cipőzsinór.”* (Szabó, 2006. 34. o.)

Az iskolákban – azokon belül is elsősorban a bentlakásoknál –, a szigorú házirend mellett szigorú napirenddel is találkozhatunk. A lányok csak a Bibliát olvashatták olvasmányként. Telefonálni csak nagyon ritkán lehetett, akkor is csak az igazgató és a diakonissza jelenlétében. Ezzel megakadályozták, hogy a lányok panaszkodjanak szüleiknek, amivel szintén arra nevelték őket, hogy viseljék el a problémákat. Levél írásához is csak egy papírt és ceruzát kaptak, de a megírt leveleket a tanárok ellenőrizték, tehát az iskoláról, az iskolai mindennapokról a lányok semmi rosszat nem írhattak szüleiknek. Tulajdonképpen minden lépésüket és gondolatukat ellenőrizték, felügyelték; ami szintén a nevelési elvekben foglaltak megvalósulását jelezte.

Nem volt lehetőségük olyan időpontot találni, amikor kedvük szerint egyedül lehetnek volna, félre tudtak volna vonulni. A délutáni sétákon is minden osztályt a kirendelt diakonissza kísért. A városban tett sétákon nem állhattak meg, nem beszélhettek senkivel, még az iskola portásával sem.

Für Elise – az önéletrajz

A *Für Elise*ben az író nő a Dóczi Gedeon Református Leánynevelő Intézetben hatévesen kezdi meg a tanulmányait, majd 1935-ben itt teszi le az érettségi vizsgát. A leánynevelő intézetet 1823-ban alapították, majd a Tudományegyetem gyakorlóiskolája lesz. A Dóczi két épületből áll. Az egyik az Ó-Dóczi: itt zajlott a hit-tani előkészítő, és ez az épület adott teret az elemi és a polgári iskolai oktatásnak.

A másik egy új épület volt, ahol a gimnazisták tanultak, illetve itt működött a tanítóképző a gyakorló elemi iskolával. Ez a leánynevelő intézet már különbözik az *Abigél*ben bemutatott árközi Matula gimnáziumtól, abban mindenképp, hogy ide nem csak vidéki lányok járhatnak, hanem a városból is fogadtak tanulókat. Ennek köszönhető, hogy a napirend kötöttségei itt nem jelennek meg olyan erősen.

Ebben az iskolában is találkozhatunk diakonisszákkal, mivel az iskolának volt bentlakásos része is. Diakonisszaként dolgozott az író nő testnevelés tanára is, akit a lányok nem kedveltek. Szabó Magda a városban lakott, és minden nap onnan járt be az intézetbe. A városban lakó tanulók iskolai órák után hazamentek, és nem töltötték az egész napjukat az iskolában. Így a nevelőkön kívül a szülők is hatékonyabban szólhattak bele gyermekük fejlődésébe, nevelésébe.

Az író nő nagy szeretettel és alaposággal mutatja be egykori iskoláját, ahol fiatal éveit töltötte: „*Már említettem, a régi épületnek óriási udvara volt, teleültetve illatos virágú cserjével, s ahogy eljött a tavasz, játszhattunk kabát nélkül a tágas helyen, elfértünk, ha nem is kényelmesen.*” (Szabó, 2005. 117. o.)

Mindkét regényben jelentős szerepet kapnak a tanárok. Az *Abigél*ben és a *Für Elise*ben is olvashatunk fiatal férfi tanárokról, akikért rajonganak a serdülő lányok. Sőt, ha még tovább keressük a hasonlóságot, mindkét írásban olvashatunk olyan tanárokról, akik segítik a főszereplő életét. Gondoljuk csak König tanár úrra és Korondy tanár úrra. Mindkét férfi egyfajta apaszerepben jelenik meg: „*Apám, igazi apám, te ott a távolban, annyiszor sértettem meg, ahányszor csak alkalmam volt – mivel tudom valaha jóvátenni, hogy csak most ismertem fel König tanár úrban Abigélt?*” (Szabó 2006. 466. o.), illetve: „*Korondy meg a második apám volt, magánkincsem ...*” (Szabó, 2005. 190. o.)

A regényekben olyan iskolatípussal találkozhatunk, ahol a lányok teljesen ki vannak szolgáltatva tanáraiknak. Erről az alábbiakban olvashatunk: „*A két világháború közt kibontakozó női karriert valamiképpen univerzálissá teszi ez a mű, úgy, hogy ez ellen a felvilágosult iskolatípus ellen emel szót, mely valójában gúzsba kötötte a lányokat és testileg kiszolgáltatta őket tanáraiknak, de már bizonyos tudást képes volt átnyújtani nekik.*” (Kiss, 2003. 103. o.)

Iskolaszervezet

Az alapfokú oktatás terepe az elemi népiskola volt. Ennek négy osztályos képzését követően az ugyancsak négy évfolyamos polgári iskolában vagy a gimnázium, a reálgimnázium és a reáliskola intézményeiben lehetett folytatni a tanulmányokat. A gimnáziumokra jellemző volt, hogy a matematikai-természettudományos tárgyak alacsonyabb óraszámban jelentek meg, mint az ezeket a területeket preferáló reáliskolákban.

A középfokú oktatás célja az volt, hogy a tanulóknak gyakorlati irányú, de általános műveltséget alakítson ki, amely a mindennapi életben való boldogulásra, vagy

a középfokú szakiskolákra készít elő. A polgári iskola elvégzéséről kiállított bizonyítvánnyal már tovább lehetett tanulni a tanítóképző intézetekben, a felső kereskedelmi iskolákban, a mezőgazdasági vagy ipari iskolákban.

Az egyes intézményeknél gyakran előfordult, hogy egy épületben kapott helyet több iskolatípus is. Ilyen intézmény volt a debreceni Dóczy Gedeon Református Leánynevelő Intézet is, amelyet csak „kisasszonygyárként” emlegettek városszerterte. Az iskolában „együtt élő” iskolafokokat Szabó Magda érzékletesen mutatja be: „*Sokan voltunk odalenn, mi, elemisták, aztán gyakorló elemisták, akikről nem tudtuk bizonyosan, micsodák, később megértettem, hogy náluk és rajtuk tanulnak tanítani a leendő nénikék és ebbe az épületbe járnak még a tanítóképzősök és a polgáristák is. A polgáristák kasztja külön kaszt volt, a gazdag vállalkozók és iparosok lányaié (...) a négy elemi után még négy polgárit végeztek, komoly követelményekkel. Aki ott jelesre vizsgázott, elmehetett később tisztviselőnek, tovább képezhette magát felelős irodai munkára.*” (Szabó, 2005. 117. o.)

Tantárgyi rendszer és tananyag

Megkerülhetetlen kihívásként jelentkezett a 20. század elején szinte mindegyik iskolaformában a tananyag korszerűsítése. „*A vesztt háború, a forradalmak, Trianon sokkja feladattá tette a különféle iskolatípusok tananyagának újragondolását. A tudományok fejlődése az új eredmények gyarapodása ugyancsak ezt az igényt fogalmazta meg.*” (T. Kiss, 1998. 65. o.)

Az egyes intézményekben „*Voltak fő- és melléktárgyak, nálunk főtárgynak számított a francia, a magyar, történelem, latin, földrajz, természetrajz, német, számtan, hittan, ének, melléknek a rajz, a kézimunka és a testnevelés.*” (Szabó, 2005. 146. o.) A modern nyelvek oktatását különösen fontosnak tartották a hazánkkal diplomáciai kapcsolatokat ápoló államokkal való együttműködés, a nemzet kulturális területen való újbóli felemelkedése szempontjából. „*Tantárgyaink száma az első négy évben nem szűkült, nem bővült, mindig ugyanazt tanultuk, csak egyre részletesebben taglalva, a történelemnek mindig más-más szakaszát tárgyaltuk, akár a földrajzot, biológiát, természetrajzot, tágult az ismeretanyaggal együtt a világ.*” (Szabó, 2005. 149. o.)

Az 1930-as évektől egyre nagyobb hangsúlyt kapott egy – addig nem, vagy csak kevés iskolában tanított – tantárgy, a honvédelmi ismeretek. Ez a tantárgy komoly politikai és világnézeti tartalmú volt, így szorosan kapcsolódhatott a történelem tantárgy anyagához. Elég csak az *Abigél*-ben Gina osztályfőnökére, Kalmár Péterre gondolnunk, aki a történelem tanáraként hatalmas lelkesedéssel szötte át történelmóráit az első világháború és a nemzeti politika aktuális kérdéseivel.

Szabó Magda a politikai neveléssel kapcsolatban a következőket írja: „*...alkotmánytan és közjog, országot érintő fogalmak, történelmi események akár a tizenkilencedik, akár a huszadik században (...) Ilyen tenger idő alatt sok minden tör-*

tént, de hál' Istennek el is múlt, és a kormányzó békéje biztosítja az ország rendjét.” (Szabó, 2005. 341. o.)

A hazafias neveléssel kapcsolatban pedig a következőket olvashatjuk: „(...) *aki nem tudja egyetlen hiba nélkül felmondani érettségén a Himnuszot és a Szózatot, már nem is kap kérdést, felelet nélkül megbukott.*” (Szabó, 2005. 342-34. o.)

Az iskolában tanított kötelező tantárgyak megtanulásán túl a lányoknak táncórákra is kellett járniuk, amelyeket az iskolán kívül szervezett keretek között oldottak meg. Az ifjú növendékek elemiben elsősorban balettot tanultak, középiskolában pedig valamilyen szalontáncot, de a tehetségesebbeknek lehetőségük nyílt a zongorán vagy a hegedűn való muzsikálás elsajátítására is.

Az iskolai tananyagot több helyen megkritikították: Elítélték és mellőzték Petőfi Sándor forradalmi költészetét és prózáját, Ady Endre költészetét dekadensnek nyilvánították, József Attiláról – mint kortársról – pedig említést sem tettek. A természettudományokat sem lehetett a maguk teljességében tanítani, hiszen egy dogmatikus világképet, a világ teremtésének bibliai elméletét kellett megtanulni és egyedülként elfogadni.

Az ismeretek „titkolása” túllépett a tananyag megszabott keretein is. Az iskolás lányok körében egyre jobban terjedt a szexualitás iránti fokozott érdeklődés, kérdéseikre azonban nem kaphattak választ: „... *a szexuális élet kérdéseiről ... nem-hogy egyházi neveléssel foglalkozó protestáns iskolában nem eshetett szó, de (...) hallgatott a magyar társadalom is*”. (Szabó, 2005. 117. o.) A másik nem jelenléte azonban óhatatlanul is magával hozza a szexualitás kérdését. Az *Abigél*ben Gina osztálya szerelmes volt az osztályfőnökükbe, Kalmár Péterbe. Ám gyakori volt az is, hogy nem élő személy volt a „rajongásuk tárgya”, hanem a lányok választottak maguknak bizonyos – a tanteremben található – tárgyakat, amelyekhez a diakonisszák tudta nélkül férjhez szoktak menni. Ezzel próbálták elviselhetőbbé tenni az intézetben töltött sivár napokat. Aki nem akart ebben a játékban részt venni, azt a lányok kiközösítették maguk közül, így ő véglegesen egyedül maradt az idegen és zárt világban.

Az egyházi iskolák nemcsak szemléletmódjukban, de a taneszközökben is eltértek a világi iskoláktól. Vitay Georgina egy liberális szemléletű pesti iskolából került az árkodi Matula gimnáziumba: „*Tankönyv, füzet úgyis csupa új kell, eddig állami iskolába járt, most egyháziba viszik, ott mások a tankönyvek, még az írópapír is*”. (Szabó, 2006. 12. o.) A taneszközökön túl minden személyes tárgytól meg kellett válnia, új ruhát, táskát, de még új fogkefét is kaptak.

A református gimnáziumok első évétől minden növendéknek kötelezően részt kellett venni a cserkészcsapat munkájában.³⁴ A cserkészlet céljai között szerepelt, hogy a magyar lányokból egészséges, edzett, illemtudó fiatalokat neveljen, akik

³⁴ A cserkészletet Robert Baden-Powell angol tábornok alapította még 1908-ban kizárólag 10-18 éves fiúk számára. Két évvel később, 1910-ben hozta létre a hazánkban is elterjedt leánycserkészletet. (Csicsay, 2002. 212)

mindenkor hűek a hazához, a nemzethez, valamint a magyar nemzet erkölcsi és kulturális értékeihez.

Az iskolák felszereltsége mindenben alkalmassá kellett, hogy tegye az intézményt arra, hogy a tantervben és a nevelési programban meghatározott feladatoknak és céloknak maradéktalanul meg tudjanak felelni: „*A földszinten a képzősök és a kisgyermek kényelmére különleges metodikával dolgozó elemi működött, s ami az épületből létrejött, iskolánkat az ország legmodernebb oktatóintézményévé tett. Először láttunk életünkben oktatóintézetben laboratóriumot, vetítógépet, tejtűveg táblákat, amelyekre színes krétával írnak, először tisztálkodásra, tizórai elfogyasztására kijelölt szobákat és kamrát a takarító személyzetnek, a kellékeknek, vedreknek, nyeles felmosó-készleteknek, porszívóknak. Volt a háromemeletes csodaházban külön ima-, torna- és díszterem szélesre tárható dupla ajtókkal, elrekesztett szárnyas rész a nevelőtestület nyugalmanak biztosítására, és volt előszoba igazgatói iroda.*” (Szabó, 2005. 132-133. o.)

Az *Abigélben* hasonlóan jól felszerelt osztálytermekkel találkozunk: „*Osztályuk közel esett a testülethez, Gina most látott először tantermet a Matulában, s megint csak meglepődött, mert olyan csillogóan modern volt, olyan mindennel felszerelt és gazdag, hogy sokszorosan felülmúlta a Sokoray Atala-beli helyiségeket. Voltaképpen nem is olyan volt, mint egy átlagos osztályterem, hanem inkább mint valami tribün, a katedraasztaltól a hátsó falig egymás mögött két-két lépcsőnyit emelkedő, félkör alakú padosorok futottak a két keskeny szélső és valamivel szélesebb, középső lépcsős feljárat, ahonnan ki-ki megközelíthette a helyét, még inkább szokatlanlanná tette az osztályt. A falakon, szorosan egymás mellett, berámázott reprodukciók és portrék sorakoztak, a tanterem legmagasabb pontján, az utolsó padosor mögötti széles, üres sávon vetítógép állt.*” (Szabó, 2006. 72-73. o.)

A vallás kiemelt szerepe

1929-ben *Az ifjúság keresztény neveléséről* szóló pápai körlevélben az olvasható, hogy a nevelés joga az egyházat illeti, és a nevelés alapelveivel ellenkezik, ha az iskolából kizárják a vallást. Ennek értelmében természetesen nem csak a katolikus iskolák tekintették joguknak a vallásos nevelés beemelését az iskolai mindennapokba, hanem a protestáns felekezetek is.

Szabó Magda maga is sokat ír a vallás szerepéről, hiszen vallásos, református apás családban nőtt fel. Családjában öröklődött a református vallás iránti elkötelezettség (apai ágon több református lelkész is volt a családból). Ezért is került a kislány a debreceni Dócziba. Itt a tanterv fontos része volt a hittanóra, ezen túl kötelező volt a vasárnapokon és az ünnepnapokon az istentiszteleteken való részvétel. A *Für Elise*ből az is kiderül, hogy az elemi iskola első osztályába csak azt vették fel, aki járt hittani előkészítőre, és volt elég ismerete a vallás terén. (Szabó, 2005. 85. o.)

Az egyház erőteljesen éreztette jelenlétét az oktatásban, a diákoktól feltétlen en-

gedelmességet követelt, és ellenezte a tanulói autonómia minden megnyilvánulását. „Ezt is meg kell tanulnod, hogy az ember nem kérdez, anélkül engedelmeskedik” – figyelmezteti Zsuzsanna Ginát. (Szabó, 2006. 36. o.). „Az egyház keze itt emelkedett először figyelmeztetővé: vigyázz, tanuló, itt egy vagy a többivel, nem henceghetsz öltözetteddel, ékszert nem viselhetsz, le a fülbevalókkal, hajba kötött masli tilos. Volt egyensapkánk, egyenkalapunk, barna vagy fekete rádlis patentharisnyánk, bokánkat feszesen rögzítő félmagas lábbeli védte.” (Szabó, 2005. 133-134. o.)

A református iskolák leánynevelése a felekezeti oktatáson túl a jövőre való felkészítést is célul tűzte ki: „...itt magyar református lányokat készítettek elő részint a hétköznapi egysíkú, részint, ha Isten szándéka így döntene, fényes pályát ígérő rendkívüli életre.” (Szabó, 2005. 87. o.) A vallásos nevelés már az iskolai nevelés megkezdése előtt, az ún. hitbéli előkészítésen megkezdődött, ahol az imádságokat tanulhatták meg: „Egyházunk alapimádságai közül a miatyánkot már elemezte a hitbéli előkészítés, s miután Trianon után voltunk, a magyar hiszekegy is a megtanulandók között szerepelt, nem csak Krisztus, Magyarország feltámadásában is hinnie kellett, aki Dóczi Gedeon intézetének valamelyik ágazatát látogatta.” (Szabó, 2005. 88. o.)

A vallásos nevelés része volt a személyes példamutatás is. Erre példa Zsuzsanna esete az *Abigé*lből: „Minden, amit Zsuzsanna tesz, az én veszedelmem volt, én nyitottam ki a kaput, azt a kaput, amin elvitték a gyerekeket. Valóban elvitték a gyerekeket, a veszélyeztetett gyerekeket. Hogy a szülők hogy értek el engem, arról inkább ne beszéljünk, valahol elértek. Nem lehetett, hogy egy gyereket pusztán a felekezete miatt elvigyenek, az elviselhetetlen gondolat volt. S amellet igazán nem tudom, mit szólt volna hozzá Jézus Krisztus ...” (Szurmainé, 2007. 70. o.)

Fegyelem és szigor a nőnevelő intézetekben

A nőnevelő intézményekben normatív nevelési koncepció szerint folyt a nevelés és az oktatás, amely szerint kiemelten fontosak a hosszabb távon fennmaradó emberi és etikai értékek, magatartási normák közvetítése, és ezek elsajátíttatása a tanulókkal. E nevelési koncepció követői úgy gondolták, hogy az ember csak abban az esetben tud konstruktív módon beilleszkedni a társadalomba, amennyiben magatartása és életvezetése irányításában a fenti szempontok, értékek vezérlő elvként jelennek meg. Ennek érdekében kívánták minél fiatalabb korban megismertetni a tanulókkal az alapvető értékeket.

A mindenekelőtt a jellem fejlesztését célul tűző módszer Comenius és Herbart nevéhez is köthető. A nevelési folyamat olyan külső tényezők által irányított, mint a pedagógus. A tanulók szigorú tanári irányítás alatt álltak, mindent a pedagógus írt elő, a tanulók gondolatait pedig nem vették figyelembe, ezáltal nem hagytak teret a személyiség megfelelő kibontakozásának. Ez a túlzott szabályozottság vezetett ahhoz, hogy a szigorúsághoz nagymértékben hozzászokott lányok nem tudtak

mit kezdeni az olyan pedagógusokkal, akik „gyengébben” fogták őket. Ilyen pedagógus a *Für Elise*ben a hatodik osztályba érkező új franciatanár, aki megértő volt, megengedte, hogy a lányok sírjanak, kifogásokat emeljenek, meghallgatta ellenvetéseiket, magyarázataikat. Az oktatásban ilyen módszer alkalmazásának megvan ugyan az az előnye, hogy a tanulók normaismerete, ítélőképessége, tudatossági szintje fejlődik, hátrányként azonban megjelenik az, hogy a lányoknak kevés gyakorlási és tapasztalatszerzési lehetőséget hagyott.

Az iskolában a – még ma is elterjedt – frontális tanítási módszerrel tanították a diákokat. Ennek nagy hátránya, hogy a tanár ismertette, bemutatta a tananyagot, míg a tanulók csak passzívan figyeltek, esetleg jegyzeteltek. Ezzel nem ösztönözték a tanulók önálló gondolkodását. Jó példa erre Szabó Magda *Für Elise*ben leírt esete, amikor az író nő sorozatos büntetéseket kapott kirívó írásai, dolgozatai és fogalmazásai miatt. Konkrét példa erre a Munkácsy-kép (*Ecce homo*) esete, amikor Szabó Magda a képen látható kutya szemszögéből meséli el a történetet: „*Dolgozatom meglepő sorsra jutott, személyesen kellett izekre szagatnom az osztály előtt, mert megsértettem írásommal Jézus Krisztust. Sokáig sziszegte rám magyarázatát Mórre Mária, mert nehezen tudtam felfogni, hogy lehet valami tilos, ha szabadon választható, mi a vétek abban, ha én, aki a nagy tablón mindenkit ismertem, Jézust, Pilátust, Kajafást, Máriát, még Magdolnát is, miért nem választhattam a kép előterében érdeklődve figyelő kóbor kutyát, az egyetlen, akinek nem tudtam múltját és jövőjét*”. (Szabó, 2005. 143-144. o.) Aki valamilyen módon kilógott a sorból, annak az nem csak kellemetlen, de kifejezetten hátrányos volt, hiszen az ilyen tevékenység nemkívánatos, sőt egyenesen tilos volt.

* * *

Szabó Magda regényei a szépirodalmi értékeken túl neveléstörténeti (elsősorban nőnevelés-történeti) értékűek is, mert általuk képet kapunk a két világháború közötti oktatásról, a református nőnevelésről.

Irodalom

- A magyar középiskolák statisztikája az 1932-1933. tanévig.* Budapest, 1933.
- Csicsay Alajos (2002): *Iskolatörténet.* Lilium Aurum, Dunaszerdahely.
- Felkai László (1984): *Az 1883. évi középiskolai törvény létrejötte és jelentősége.* In: Pedagógiai Szemle, 5. sz.
- Kiss József (1929): *Nők a tanítói pályán.* Budapest.
- Kiss Noémi (2003): „*Cili én vagyok*” avagy a régimódi textuális tér (Szabó Magda: *Für Elise*). Al-föld, 11. sz. 103. o.
- Klebsberg Kuno (1929): *Küzdelmek könyve.* Athenaeum Kiadó, Budapest.
- Kósa László (szerk., 2006): *Magyar művelődéstörténet.* Osiris Kiadó, Budapest.

- T. Kiss Tamás (1998): *Állami művelődéspolitikai az 1920-as években*. MMI-Mikszáth Kiadó, Budapest.
- Kónya Judit (1977): *Szabó Magda alkotásai és vallomásai tükrében*. Szépirodalmi Kiadó, Budapest.
- Mészáros István (1988): *Középszintű iskoláink kronológiája és topográfiája 1996-1948. Általánosan képző középiskolák*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Mészáros István – Németh András – Pukánszky Béla (2003): *Neveléstörténet. Bevezetés a pedagógia és az iskolázás történetébe*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Pukánszky Béla (2006): *A nőnevelés évezredei. Fejezetek a lányok nevelésének történetéből*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Sárközi István (1980): *Az ellenforradalmi rendszer népiskolapolitikája Magyarországon (1919. augusztus – 1944)*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Szabó Magda (2005): *Für Elise*. Európa Könyvkiadó, Budapest.
- Szabó Magda (2006): *Abigél*. Európa Könyvkiadó, Budapest.
- Szakál János (1934): *A magyar tanítóképzés története*. Hollóssy János Könyvnyomtató, Budapest.
- Szurmainé Silkó Mária (2007): *Ajándékomat megbecsüld! Töredékek Szabó Magda életművéhez*. Tóth Könyvkereskedés és Kiadó Kft., Debrecen
- Tar Károly (1983): *A debreceni közép- és középfokú iskolák helyzete az ellenforradalom idején*. Debreceni Szemle, 1.s z. 113-121. o.

„Jogok írva és élve.” Az I. világháborút lezáró békeszerződések kötelezettségei az oktatás területén, és teljesítésük a '20-as, '30-as években

PORNÓI IMRE

A múlt

Az 1868. évi és az 1877. évi általános tantervekben, s a nem magyar ajkú iskolák 1879. évi tantervében sem állapították meg a nemzetiségi nyelvű népoktatás feladatát, s az egyes tárgyak közül is csak a magyar nyelv és az anyanyelv tanításában elérendő célokat határozták meg. Ezekkel szemben az 1905-ös tanterv részletesen szólt a népoktatás feladatán kívül az egyes tantárgyak céljairól is.¹

Ugyan a felekezeti népiskolák tantervét az egyes hitfelekezetek állapíthatták meg, azonban az állam által hozott intézkedések rájuk is vonatkoztak. Mivel nem térhettek el nagymértékben a hivatalos tantervtől, ezért tantárgybeosztásuk és módszereik jórészt azt követték. Ez az államnak azt a törekvését jelezte, hogy a népiskola elvégeztetésével, a fenntartó személyétől függetlenül, „egységes” népkultúrát hozzon létre.²

Az 1868. évi 38. tc. 80.§-a ugyanakkor kötelezte az államot, hogy ott, ahol sem a felekezetek, sem a községek nem állítottak népiskolát, illetve azok nem az állam érdekeivel megegyezően működtek, neki kellett erről gondoskodnia. Ez hosszabb távon lehetővé tette, hogy a kormányzat saját politikai céljainak megfelelően tudja felhasználni a népoktatást.

Kisebbségi jogok a dualista kori Magyarországon

Magyarországon ezt az 1868. évi 44. törvénycikk szabályozta, mely a nemzeti egyenjogúságról szólt. Ebben azt rögzítették, hogy az ország honpolgárai politikai tekintetben egy nemzetet, az oszthatatlan egységes magyar nemzetet alkotják, s bármely nemzetiséghez való tartozás annak egyenjogú tagjává teszik. Ennek biztosítására szükséges volt a különféle nyelvek hivatalos használatának lehetőségeit meghatározni. Teljes mértékben magyar volt az országgyűlés tanácskozása, ügykezelése, törvényei, s a kormányzat minden ága. Ugyanakkor a törvényeket minden más nemzetiség nyelvén hiteles fordításban meg kellett jelentetni, s a törvényhatósági jegyzőkönyvek nyelve lehetett más nyelv is, ha a tagok 20%-a ezt kí-

¹ *Tanterv és Utasítás az elemi népiskolák számára.* (Kiadta a vallás- és közoktatásügyi miniszter 1905. évi június hó 16-án 2202. eln. sz. rendeletével.) Magyar Királyi Tudományegyetemi Nyomda, Budapest, 1907.

² *A közoktatásügy Magyarországon* Kiadja a M. Kir. Vallás- és Közoktatásügyi Miniszter. Hornyánszky Könyvnyomda, Budapest, 1908. 32-36. o.

vánta. Szintén a törvényhatóságoknál engedélyezte a törvény, hogy a felszólalási joggal rendelkezők bármely bevett nyelven felszólalhattak. Szintén a törvényhatóságok magyarul és a jegyzőkönyvekben használt nyelven egyszerre fordulhattak az államhoz, ugyanakkor egymáshoz, intézetekhez, magánosokhoz a helyi hatóságok jegyzőkönyvi nyelvük bármelyikét használhatták.

Az egyén saját községi bírósága előtt anyanyelvét, minden más esetben az ott bevett nyelvet használhatta. Ugyanakkor a bíróság, ha az államkormány nevezte ki, s ezért hivatalos nyelve kizárólag a magyar volt, szükség esetén köteles volt gondoskodni a feleknek tolmácsról. Kivételt az egyházi bíróságok képeztek, ahol az ügykezelés nyelvét ők határozták meg.

A törvény 17 §-a a közoktatás sikere érdekében szükségesnek tartotta az állami iskolákban is az anyanyelvű képzés biztosítását. Emellett a 27.§ a hivatalokba a nemzetiségi nyelveket ismerő hivatalnokok alkalmazását ígérte. Ugyanakkor a mindennapi életben mindenki saját, az általa alapított intézetek nyelvét és egyletek nyelvét is saját maga határozhatta meg.³

Államosítás-elközösítés a dualista korszakban

Az 1890-es évektől a községek már szívesen szabadultak meg iskolaügyi terheiktől, áthárítva azokat az államra. A felekezeti iskolákat elközösítő mozgalom az 1870-es években indult, amikor az állam átvette az első népiskolákat. A századfordulón az állam a felekezeti népiskolák 8,3 %-át vette közvetlen rendelkezés alá. Ugyanakkor a nemzetiségi (román-szerb) görögkeleti népiskoláknak csak 1,3 %-át, az izraelitáknak 0,9 %-át államosították!

Az államosítás különösen a századforduló időszakában erősödött fel, amely következtében az 1907/08. évi adatok szerint az összes népiskola 13,7% -a élt meg korábban egy vagy két jellegváltozást.

A magyar, mint tanítási nyelv

Az 1868/69-1907/08. tanévek között 43,4%-ról 75,8%-ra nőtt a magyar tanítási nyelvű népiskolák aránya főleg a rutén, szlovák és a német nyelvűek rovására. Legkevésbé a román és a szerb tannyelvű görögkeletieket érintette ez a folyamat.

Az 1907/08. tanévben kivétel nélkül magyar tanítási nyelvű volt az összes állami, vármegyei, az örmény katolikus, a református, az egyesült protestáns, az unitárius és az izraelita népiskola. Domináló volt a magyar nyelv a magániskolákban, a társulati és a római katolikus népiskolák nagyobb részében és a községi iskolákban is. Az evangélikusoknak is a 25%-nyi német és 12%-nyi szlovák mellett a többség magyar

³ Az 1868. évi XLIV. Törvénycikk a nemzetiségi egyenjogúság tárgyában.

tanítási nyelvüként működött. Ezekkel szemben ez az arány a görög katolikusoknál már csak 36,1% volt, viszont a görögkeletieknél még a fél százalékot sem érte el.

Az elemi népiskolával való ellátottság

A magyar nyelvűségeen kívül fontos kultúrpolitikai kérdésként vetődött fel az elemi népiskolával való ellátottság biztosítása. Az 1907/08. tanévben a települések 14%-ának nem volt saját népiskolája, s 1,9%-ának népiskolája az év javarészeiben vagy teljesen szünetelt. A népiskolával nem rendelkező 1756 községből 1381-nek a tanköteleseit be tudták iskoláztatni valamely szomszéd helység iskolájába az átjárás lehetősége miatt. Ez azonban a hegyvidékeken sokszor megoldhatatlan volt, különösen télen. A századfordulón az ország településeinek egyharmada 500, s egy hetedede 300 főnél is kevesebb lakossal rendelkezett, s nagyobbik része az ország periferiáin, főleg nemzetiségi lakta hegyvidékeken helyezkedett el. A népiskolába nem járó tanköteleseknek mégis 9/10-e az iskolával rendelkező településekről, főleg azok külterületeiről került ki. A legnagyobb problémát a szétszórt tanyák iskolaköteleseinek iskoláztatása jelentette. Ilyen kis tanyákon együttvéve több magyar gyermek lakott, mint a nem magyar anyanyelvű az iskoláztatlan hegyi falvakban. Megoldásként a vándortanítói intézményt ajánlotta a kormányzat, mely révén a tanítás helyének év közbeni többszöri változtatásával egyfajta iskolázottsági szintet lehetett biztosítani.⁴

A fejlődés nem tudott lépést tartani a szükséglettel, annak ellenére, hogy a századfordulóig eltelt negyedszázadban az állam hozzájárulása az iskolák fenntartásához 45-szörösére nőtt. A szegénység mellett a nagy felekezeti és nyelvi széttagoltság is gátolta a népiskolák osztoztatásának növelését. Míg az állami népiskolák teljes osztoztatása 44,4 % volt, addig a gör. katolikus és gör. keleti népiskolák majd 100 %-a osztoztatlanul működött.⁵

A három legnagyobb iskolafenntartó közül a községek és az állam saját iskoláinak több mint 70%-át tartotta fenn önerőből, míg ez a felekezetek esetében csak 39%-os volt. Utóbbiak közül a legnagyobb arányban (60 %) a görögkeletiek, míg az unitáriusok csak 20%-ban fedezték saját iskoláik fenntartási költségeit. Ugyanezen két felekezet volt az, amelynek iskolái a legnagyobb (unitáriusok 37,2%-a), illetve legkisebb (görögkeletiek 3,0%-a) mértékben részesültek államsegélyben.⁶

⁴ *A magyar Szent Korona országai népoktatásügyének fejlődése.* Szerk. és kiadja : A Magyar Kir. Központi Statisztikai Hivatal. Atheneum, Budapest, 1913. (Magyar Statisztikai Közlemények, 31. köt.) 41-44. o.

⁵ *A magyar Szent Korona országai népoktatásügyének fejlődése.* Szerk. és kiadja: A Magyar Kir. Központi Statisztikai Hivatal. Atheneum, Budapest, 1913. (Magyar Statisztikai Közlemények, 31. köt.) 47-52. o.

⁶ Szakál János (1934): *A magyar tanítóképzés története.* Hollósi János Könyvnyomtató, Budapest, 85-86. o.

Az a bizonyos „magyarosítás”

A „magyarosítás” leginkább támadott törvénye az 1879. évi 18. törvénycikk volt, mely a magyar nyelv tanításáról intézkedett a népoktatási tanintézetekben. Mivel az államnyelv nem ismerete minden egyes országban hátrányos helyzetbe hozta és hozza a lakosság nem államnyelv-anyanyelvű részét, ezért ez a törvény módot és lehetőséget akart biztosítani az államnyelv elsajátítására abban az intézménytípusban, ahová tankötelezettségi alapon mindenkinek járnia kellett. Egyébként már az 1868. évi 38. tc. kötelezővé tette a magyar nyelv tanítását tantárgyi formában a nem magyar nyelvű tanító-és tanítónőképzőkben, s az itt végzetek magyar tudásának tanfelügyelő előtti bizonyítására is szükség volt.

Ennek ellenére az 1879-es törvény 2§-a az, mely 1882 után (14 évvel 1868 után) nem tette lehetővé a tanítók és a segédtanítók magyar nyelvismeret nélküli oklevélszerzését és alkalmazását. Ugyan a nyári hónapokban tartottak nyelvi póttanfolyamokat, ezek inkább kiadásokkal, semmint tényleges haszonnal jártak. Az autonóm egyházak tudatos passzivitása ezen a téren sikeres volt.

Szintén e törvény hívja fel a figyelmet az 1868. évi 38. törvénycikk 58. §-ában és az 1876. évi 28. tc. (A népiskolai hatóságokról) 13. §-ának 2. és 3. kezdetében foglalt rendelkezések szigorúan végrehajtására. A törvény 58.§-a az anyanyelvi oktatáshoz való jogot deklarálta, amelyhez az adott községben használatos nyelveket ismerő, azon tanítani tudó tanítók, illetve a népesebb többnyelvű helyeken különböző anyanyelvű segédtanítók alkalmazását látta szükségesnek.

Csak ekkor történt intézkedés a 4.§-ban megfogalmazottról, hogy a magyar nyelvet valamennyi népiskola vegye fel a kötelező tárgyai sorába. Ezt azonban a magyar nyelv oktatására alkalmas megfelelő számú tanító kiképzéséhez kötötte, vagy a fokozatos bevezetése mellett állt ki.

Betartásáról az 1868. évi 38. tc. 15. és 22 §-ai, illetőleg az 1876. évi 28. tc. 7. §-a gondoskodott. Ennek megfelelően lehetőség volt arra, ha „*a hitfelekezetek főhatóságai a kormány által félévenként történt három ízbeli megintés után sem teljesítenék: a kormány közös községi iskola felállítását rendelheti el; a község felhatalmaztatik azon hitfelekezetekre is kivetni a törvényben megállapított iskolai adót, a melyek a fennebb érintett szakaszokban foglalt föltételeket, a mondott háromszori megintés után sem akarják, vagy nem képesek saját felekezeti iskoláikra nézve teljesíteni*”, és a 22.§ a tanintézetek bezáratását, felfüggesztését is kilátásba helyezte. A 7. § szerint a közigazgatási bizottságnak kellett fellépnie abban az esetben, ha álmilag „*eltiltott tankönyv vagy taneszköz használata büntetendő cselekményt képez, mely a körülmények szerint 300 forintig terjedhető bírsággal, vagy 3 hóig terjedhető fogsággal, vagy a tanítót illetőleg hivatalvesztéssel is sújtható*”.

A közigazgatási bizottság az ügylet szabályszerű bűnvádi eljárás végett a kir. törvényszéknek átadja. Egyidejűleg a tanítót hivatalától és fizetésétől felfüggesztheti, vagy, ha a felekezeti iskola tanítója: jelentést tesz a vallás- és közoktatásügyi

*miniszternek, ki az illető egyházi főhatóság útján, a vétkes tanítónak állomásától és fizetésétől felfüggesztését elrendelheti.”*⁷

Apponyi Albert kultuszminiszter volt az, aki 1906 és 1910 között elődei elképzeléseit törvényi szintre tudta emelni. A nevéhez fűződő ún. Lex Apponyi törvénycsoport rendelkezett az államsegélyhez való jutás feltételrendszeréről, a tanítói képesítővizsga tartalmáról is. Mivel 1908-ban ingyenessé vált a népoktatás, sok nemzetiségi népiskola csak államsegéllyel tudta volna tovább folytatni a működését, ám ezt a hozzátartozó feltételekkel inkább nem vették igénybe. Ez fogyásukat okozta.⁸

Az állam a községi tanítók fizetésének minimumát 1893-ban már a felekezetekre is kiterjesztette, melyhez államsegélyt is biztosítottak. Az állami tanítók fizetés-rendezésére az 1907. évi 26. tc.-ben került sor, alapfizetesként 1100-1200 koronát szabva meg. Ezt az 1907. évi 27. tc. a községi és a felekezeti tanítóknak is biztosította. Amennyiben ezt az iskolafenntartó nem tudta teljesíteni, államsegélyt kellett kérnie. Ezt azonban csak akkor kaphatták meg, ha a nem magyar tannyelvű népiskolák a magyar nyelv tanítására, a tankönyvekre, a tantervre, valamint a tanítók képzésére nézve a törvényben megállapított kötelezettségeknek eleget tettek. A görög katolikus és görögkeleti egyházakat a VKM kénytelen volt újból és újból figyelmeztetni, hogy alkalmazzanak okleveles tanítókat, s azoknak adják meg a törvény szerinti fizetést, hogy a tanítók ne kényszerüljenek napszámba járni. Azonban a tanítók képzésére és a magyar nyelv megfelelő szintű tanítására vonatkozó törvények betartása az államsegélyt nem kérők számára is kötelező volt.⁹

Még az 1909-ben kiadott Szabályzat biztosította, hogy minden nem állami, de fizetés-kiegészítő államsegélyt kapó képző részére kötelezővé tették az állami tantervet és utasítást és a rendtartási, valamint a képesítővizsga szabályzatot.¹⁰

1909-ben adták ki azt a rendeletet, mely a felekezeti képzők államsegélyhez jutását szabályozta. Mivel ezek az intézmények is ugyanazt a feladatot látták el, legalábbis elvben, mint az államiak – ugyanakkor anyagi eszközeiket tekintve sok esetben azok alatt álltak –, ezért a kormányzat legalább a legalapvetőbb feltételeket, azaz a szakszerű tanári kart biztosítani akarta. Emellett állandó testületek kialakítását is célozták. Mindehhez egy sor feltétel teljesítése esetén fizetés-kiegészítő államsegélyt kaphattak. Így többek között más intézménytől függetlennek, 4 évfolyamosnak kellett lennie a képzőnek legalább 4 állandó, rendszeren alkalmazott tanárral. A magyar nyelvű képesítő vizsga miatt a meghatározott tárgyakat a nem magyar anyanyelvűekben is magyarul kellett tanítani. Ezeken túl előírták a felsze-

⁷ www.1000ev.hu

⁸ Mann Miklós (1993): *Kulturpolitikusok a dualizmus korában*. OPKM, Budapest, 83-135. o.

⁹ *A magyar Szent Korona országai népoktatásiügyének fejlődése*. Szerk. és kiadja: A Magyar Kir. Központi Statisztikai Hivatal Atheneum, Budapest, 1913. (Magyar Statisztikai Közlemények, 31. köt.) 80-89. o.

¹⁰ Szakál János (1934): *A magyar tanítóképzés története*. Hollósi János Könyvnyomtató, Budapest, 102-112. o.

reltséget, a használható tankönyveket, a gyakorlóiskola és a gyakorlóterület meglétét is.¹¹ Ennek ellenére az előírt képesítéssel a görögkeleti és görög katolikus tanítók kevesebb mint 70%-a rendelkezett, szemben az államiakkal, ahol ez majdnem 100%-os volt.

A felekezetek többsége egyre szélesedő oktatási feladatainak ellátásához nem rendelkezett elégséges anyagi erővel. Az állam fejlesztette volna a népoktatást, de feltételeit – magyar nyelv ismerete, magyar nyelven tudó tanító – a főleg nemzetiségieket tömörítő egyházak (görög katolikus és keleti) elutasították. Emiatt ezeknek a népiskoláknak a helyzete katasztrofális volt, ami megmutatkozott az alacsony kulturáltsági (írni-olvasni tudás) szintben. Ezt viszont a nemzetiségi és a határon túli nemzettársaik politikusai a magyar kultúrpolitika rovására írták, amely politika szerintük szándékosan sorvasztotta a nemzetiségi oktatásügyét. A dualista kormányok nemzetállamban gondolkodtak, s a magyar nyelv, mint államnyelv ismeretét mindenkitől meg akarták követelni. Utóbbi törekvés a 19-20. század valamennyi polgári államát jellemezte és jellemzi, így képmutatás a magyar kultúrpolitika elítélése akkor, amikor más nemzeteknél az államnyelv tudása természetesnek tekinthető.

A leírtak

Az I. világháború utáni kisebbségi szerződések

Az I. világháborút lezáró békeszerződések láncolata a legnagyobb változásokat Közép-Kelet-Európa térségében hozta. Az Osztrák-Magyar Monarchia felszámolásával független államok sora jött létre. A nemzeti önrendelkezésre való hivatkozás keveredett a nyers hatalmi érdekek jelentkezésével. Az Antant-hatalmak igazságosztása az egyik fél irányába, a másik féllal szembeni igazságtalansággal járt együtt. A politika síkján jelentkező, a „győztes mindent visz” elve 1918-at követően emberi sorsok tragédiáját okozta.

A soknemzetiségű állam helyébe, Ausztriát és Magyarországot kivéve, soknemzetiségű államok sora lépett. Így a korábban felerészben nem magyar anyanyelvű lakossággal rendelkező Magyarország nemzetiségi politikáját erőteljesen támadók ott álltak a zömmel magyar nemzetiségű tömegekkel.

A korábbi magyar kultúrpolitika jellemzőivel és támadott elemeivel már megismerkedtünk. Most nézzük, hogy az ún. utódállamok saját magukkal szemben is ugyanolyan követelményeket állítottak-e fel, mint amit korábban a magyar államtól elvártak.

¹¹ *Szabályzat a felekezeti Tanító- és Tanítónőképző-Intézetek igazgatóinak, tanárainak, tanítónőinek és gyakorlóiskolai tanítóinak engedélyezendő fizetésekiegészítő államsegélyről.* (A Vallás- és Közoktatásügyi M. kir. Miniszter az 1909. évi márc. hó 16-án 46.447. szám alatt kelt rendeletével.) M. Kir. Tudományegyetemi nyomda, Budapest, 1911.

Kisebbségvédelmi egyezmények Közép-Kelet-Európában

- A szövetséges és társult főhatalmak és a Cseh-Szlovák Állam között Saint-Germain-en Laye-ben 1919. évi szeptember hó 10-én aláírt szerződés.
- A szövetséges és társult főhatalmak és Románia között Párizsban 1919. évi december hó 9-én aláírt szerződés.
- A szövetséges és társult főhatalmak és a Szerb-Horvát-Szlovén Állam között Saint-Germain-en Laye-ben 1919. évi szeptember hó 10-én aláírt szerződés.
- Az 1921. évi XXXIII. törvénycikk az 1920. évi június hó 4. napján a Trianonban kötött békeszerződés becikkelyezéséről.

Ezek a szerződések a következő területekre terjedtek ki: általános jogegyenlőség, élethez és szabadsághoz való jog, nyelvi jogok, lelkiismereti és vallásszabadság, állampolgársági jogok, intézményalapítási jogok, oktatási jogok, vallási és oktatási autonómia. E jogokat Magyarországon az 1868. évi XLIV. törvénycikk biztosította.

Ezek betartását az aláíró államok részéről a Nemzetek Szövetsége ellenőrizte, a védelme alá helyezték a szerződéseket. A kisebbségi szerződésekben a kötelezettségek felsorolása megegyező, s egy-egy kivételtől eltekintve szövege is azonos. A nyelvi rendelkezések is alapvetően egységes szövegezésűek. Az utódállamok eltérő belső jogrendjéből, alkotmányos berendezkedéséből, hagyományaikból eredően azonban más-más gyakorlat keletkezett, így maradéktalan végrehajtásukról sem beszélhetünk.

A csehszlovákok, a románok, a szerb-horvát-szlovének számára ugyanazt írta elő a 7. cikk (1), mely szerint „minden... állampolgár faji, nyelvi vagy vallási különbség nélkül a törvény előtt egyenlő, és ugyanazokat a polgári és politikai jogokat élvezi.”¹²

Magyarország az 55. cikkben arra kötelezte magát hogy „az ország minden lakosának születési, nemzetiségi, nyelvi, faji vagy vallási különbség nélkül, az élet és szabadság teljes védelmét biztosítja. Magyarország minden lakosát megilleti az a jog, hogy bármely hitet, vallást vagy hitvallást nyilvánosan vagy otthonában sza-

12 Halmosy Dénes (1983): *Nemzetközi szerződések 1918-1945*. Közgazdasági és Jogi Kiadó, Gondolat, Budapest.

– *A szövetséges és társult főhatalmak és a Cseh-Szlovák Állam között Saint-Germain-en Laye-ben 1919. évi szeptember hó 10-én aláírt szerződés.*

– *A szövetséges és társult főhatalmak és Románia között Párizsban 1919. évi december hó 9-én aláírt szerződés.*

– *A szövetséges és társult főhatalmak és a Szerb-Horvát-Szlovén Állam között Saint-Germain-en Laye-ben 1919. évi szeptember hó 10-én aláírt szerződés.*

badon gyakoroljon, amennyiben ezeknek gyakorlata a közrenddel és a jó erkölcsökkel nem ellenkezik”.¹³

A 7. cikk (3) mind Csehszlovákia, mind Románia, és a Szerb-Horvát-Szlovén Királyság számára is előírta, hogy *„egyetlen állampolgár sem korlátozható bármely nyelv szabad használatában a magán- vagy üzleti forgalomban, a vallás, a sajtó útján történő, vagy bármilyen természetű közzététel terén, vagy a nyilvános gyűléseken*”.¹⁴

Ugyanezt Magyarország számára az 58. cikk írta elő, miszerint *„Egyetlen magyar állampolgár sem korlátozható bármely nyelv szabad használatában a magán- vagy üzleti forgalomban, a vallás, a sajtó útján történő vagy bármilyen természetű közzététel terén, vagy a nyilvános gyűléseken*”, melyet jóval bővebben is leírtak: *„Minden magyar állampolgár faji, nyelvi vagy vallási különbség nélkül a törvény előtt egyenlő és ugyanazokat a polgári és politikai jogokat élvezi*.

Vallási, hitbéli vagy felekezeti különbség a polgári és politikai jogok élvezete, így nevezetesen: nyilvános állások, hivatalok és méltóságok elnyerése vagy a különféle foglalkozások és iparok gyakorlása tekintetében egyetlen magyar állampolgárra sem lehet hátrányos.”¹⁵

A 7. cikk (4), valamint az 58. cikk is valamennyi esetben megegyező, miszerint a hivatalos nyelv megállapítására vonatkozó intézkedéseket nem érintve, a nem államnyelvű állampolgárok nyelvüket a bíróságok előtt akár szóban, akár írásban való használata tekintetében megfelelő könnyítésekben fognak részesülni.¹⁶

Ugyanakkor az 58. cikk Magyarország számára még előírta, hogy *„azok a magyar állampolgárok, akik faji, vallási vagy nyelvi kisebbségekhez tartoznak, jogilag és ténylegesen ugyanazt a bánásmódot és ugyanazokat a biztosítékokat élvezik, mint a többi magyar állampolgárok. Nevezetesen: joguk van saját költségükön jótékonyági, vallási vagy szociális intézményeket, iskolákat és más nevelőintézeteket létesíteni, azzal a joggal, hogy azokban saját nyelvüket szabadon használják és vallásukat szabadon gyakorolják.*”¹⁷

A 9. cikk (1), a románoknál a 10. cikk (1), és az 59. cikk a közoktatásügy kisebbségi jogairól szólt, miszerint, ahol „jelentékeny arányban” kisebbségi nyelvű állampolgárok élnek, ott a kormányok „megfelelő könnyítéseket” fognak engedélyezni avégből, hogy az ily állampolgárok gyermekeit az elemi iskolákban saját nyelvükön tanítsák. Kivéve a csehek esetében, ahol az elemi iskola említése nem szerepel. Ugyanakkor ez a rendelkezés nem akadályozta az egyes kormányokat abban, hogy az államnyelv tanítását kötelezővé tegye.¹⁸

¹³ Az 1921. évi XXXIII. Törvénycikk az 1920. évi június hó 4. napján a Trianonban kötött békeszerződés becikkelyezéséről. VI. Cím. A kisebbségek védelme. www.1000ev.hu

¹⁴ Lásd: 12. jegyzet.

¹⁵ Lásd: 12-13. jegyzet.

¹⁶ Lásd: 12-13. jegyzet.

¹⁷ Lásd: 13. jegyzet.

¹⁸ Lásd: 12-13. jegyzet.

Ezektől függetlenül a 9. cikk (2), a románoknak a 10. cikk (2), és az 59. cikk szerint azokban a városokban és kerületekben, ahol jelentékeny arányban élnek olyan állampolgárok, akik faji, vallási vagy nyelvi kisebbségekhez tartoznak, ezeknek a kisebbségeknek méltányos részt kell biztosítani mindazoknak az összegeknek az élvezetéből és felhasználásából, amelyek a közvagyon terhére állami, községi, vagy más költségvetésekben nevelési, vallási, vagy jótékonyági célokra fordíthatnak.¹⁹

Románia külön cikkben (11.) vállalt kötelezettséget arra, hogy „*hozzájárul ahhoz, hogy az erdélyi székely és szász közületeknek a román állam ellenőrzése mellett vallási és tanügyi kérdésekben helyi önkormányzatot engedélyezzen*”.²⁰

Ezen túl a 60. cikkben Magyarország hozzájárul ahhoz, hogy amennyiben a jelen cím előző cikkeinek rendelkezései oly személyeket érintenek, akik faji, vallási vagy nyelvi kisebbségekhez tartoznak, ezek a rendelkezések nemzetközi érdekű kötelezettségek és a Nemzetek Szövetségének védelme alatt fognak állani. Ezek a rendelkezések a Nemzetek Szövetségének Tanácsa többségének hozzájárulása nélkül nem változtathatók meg. A Tanácsban képviselt Szövetséges és Társult Hatalmak kölcsönösen kötelezik magukat arra, hogy nem tagadják meg hozzájárulásukat az említett cikkeknek egyetlen oly módosításától sem, amelyet a Nemzetek Szövetsége Tanácsának többsége megfelelő formában elfogadott.

Magyarország hozzájárult ahhoz, hogy a Nemzetek Szövetségének Tanácsa minden egyes tagjának meg legyen az a joga, hogy a Tanács figyelmét e kötelezettségek valamelyikének bármilyen megsértésére vagy megsértésének veszélyére felhívja, és, hogy a Tanács oly módon járhasson el, és oly utasításokat adhasson, amelyek az adott esetben alkalmasnak és hathatósaknak mutatkoznak.

A Magyar Kormány hozzájárult ahhoz, hogy a kisebbségekről szóló egyezményekkel kapcsolatban bármilyen vitás kérdés felmerülne, azt a Nemzetközi Állandó Bíróság elé kell terjeszteni, amelynek a döntése ellen fellebbezésnek nem volt helye.

A magyarság népoktatásügye az utódállamokban a '20-as évek elején

A történelmi Magyarország utolsó béketanévében meglévő népiskoláinak 62,2%-a került elcsatolásra, javarésze Romániához (29,1%) és Csehszlovákiához (25,3%) került. Az elcsatolt népiskolák 24,5%-a volt állami, de az összes állami népiskola 73,8%-a került a határon túlra. Mivel ezek magyar tannyelvű népiskolák voltak, a magyar tannyelvű felekezetiakkal együtt az elcsatolt népiskolák 56%-a volt magyar tannyelvű. A Csehszlovákiához került népiskolák 71%-a volt magyar tannyelvű, míg a Romániához kerülteknek csak 41,8%-a. Tulajdonképpen ezek azok az is-

¹⁹ Lásd: 12-13. jegyzet.

²⁰ Lásd: 12. jegyzet. *A szövetséges és társult főhatalmak és Románia között Párizsban 1919. év december hó 9-én aláírt szerződés.*

kolák, amelyek helyzetét a kisebbségvédelmi egyezmények és ezek helyi betartása alapvetően meghatározta.²¹

Trianont követően a magyar politika természetes érzékenységgel követte nyomon a határokon túlra került magyarság népoktatásügyének, nemzetiségi jogainak alakulását. Mindezt a már érintett békeszerződések garanciája is támogatta.

Romániában erőteljesen hozzákezdtek a kisebbségek kultúrájának visszaszorításához, s a románság kultúrájának nagy ütemű fejlesztéséhez. Az 1922-1925 közötti időszakban egyedül csak az erdélyi szászok tudta megőrizni korábbi kulturális helyzetét. 1919 és 1924 között a 3025 magyar kisebbségi népiskolából csak 955 tudott tovább működni, de már magyar-román tannyelvvel, és részben nyilvánossági jog nélkül. A 29 volt magyar tanítóképző közül 23-at vettek el vagy zártak be. A román kormánynak a trianoni szerződésben vállaltakkal teljesen ellentétes magatartását jelzi, hogy egyedül csak az udvarhelyi 41 egyházközségből álló református egyházmegye tiszta magyar lakossága a fent jelzett öt évben elveszítette református népiskoláinak 54, tanítóinak 55, s tanulóinak 70%-át (!).

A kisebbségi közoktatás erőteljes visszaszorítását követően került sor 1924-ben a népoktatásügy rendezésére. A törvény indoklásában az állam által megkövetelt egységes oktatásról szóltak, amely egyféle iskolát és egyféle lelket kívánt. Az óvodák szerepét abban látták, hogy az általuk elmagyarosodottnak és eloroszosodottnak tartott lakosságot visszaramánosítsák.

Az elemi népiskola 7 osztályos lett, amelynek a törvény csak az első négy osztályában engedte meg az anyanyelvű oktatást. A felső háromban a tanítás nyelve csak román lehetett.(!) A zsidóság azonban mind a hét osztályban csak románul tanulhatott.

A törvény a nemzeti kisebbségek anyanyelvi oktatásával csak mellékesen foglalkozott. A román kormányzat a kisebbségi egyezmény már jelzett 10.§-át azzal a cinikus magatartással hagyta figyelmen kívül, hogy a kisebbségi iskolákba csak románul tudó tanítókat küldött. Természetesen a törvény hitet tett a megfelelő kisebbségi népiskolai hálózat működtetése mellett. Igaz, ezek állami iskolák nem lehettek, mivel azokban a korábbi magyar gyakorlatnak megfelelően kizárólag a román államnyelven oktathattak. Nem véletlen tehát a volt állami magyar tanítók jelentős tömegeinek Magyarországra menekülése.

A román kormány az erdélyi székely és szász településeknek ígért vallási és tanügyi önkormányzatának biztosítását úgy védte ki, hogy az ország területét kultúrzonákra osztotta fel, külön tanügyi közigazgatást rendezve be, s a tanítókat más, román zónákból hozatta. E tanítóknak nagyobb fizetést, gyorsabb előrehaladást és földet ígért az állam, sőt, a miniszter elrendelhetette a tanítóképzőkből kikerülteknek, hogy 3 évre mely zónákba mehetnek.

Ezzel kapcsolatban a román kormányzat a több évszázados önkormányzati jo-

²¹ Buday László (1921): *A megcsönkített Magyarország*. Pantheon, Budapest, 243-244. o.

gokat, mint középkori maradványt, nem ismerte el. Nem vett figyelembe semmiféle hagyományt, korábbi törvényes jogot, de az általa is aláírt nemzetközi szerződést sem. Ily módon az iskoláztatás területén egyfajta tabula rasát csinált. A római katolikus, a református, az unitárius és az evangélikus egyház megpróbálták fellépni e folyamat ellen. Visszaszorításukra az 1925-ös magánoktatásról szóló törvényben intézkedtek. Ennek szellemiségét jelzi, hogy ezekben az iskolákban a tanulók az óráközi szünetekben hetenként három napon büntetés terhe mellett csak románul beszélgethettek, hogy a románosan, vagy németesen hangzó nevű tanulók – ha vallásuk meg is egyezett –, magyar felekezeti iskolába nem voltak felvehetők, illetve el kellett őket távolítani onnan.⁽¹⁾²²

Hasonló folyamat zajlott le a Magyarországtól elcsatolt déli vármegyékben is, melyek a Szerb-Horvát-Szlovén királysághoz kerültek. Az arányokat jól jelzi, hogy míg Szerbia 2025, a hozzácsatolt területek 5486 iskolával rendelkeztek. Ezért a '20-as évek közepéig átmenetileg az 1904. évi szerbiai népoktatási törvény és annak 1919-es módosítása volt érvényben. Ez ugyan 6 osztályos népiskoláról szól, de mivel csak négynek az elvégzését tette kötelezővé, visszalépést jelentett. Az V.-VI. osztályok megszervezését a helyi hatóságokra bízták. Lényeges előrelépést jelentett elvben a '20-as évek második felében az elemi oktatás 8 évre történő emelése.

A kisebbségek számára hátrányos volt, hogy a szerb törvény csak állami és magániskolát ismert el. Így történhetett meg az, hogy már 1919-ben az ún. Vajdaság területén minden felekezeti, társulati, egyesületi és községi népiskolát államivá minősítettek át. Ez az intézkedés a párizsi egyezmény autonóm intézményekre vonatkozó passzusainak felrúgásával volt egyenlő. Emellett előírták, hogy szerb szülő csak szerb tannyelvű iskolába járathatja gyermekét. A földrajzot és a történelmet mindenkinek szerbül kellett tanulnia, tehát a szerb nyelv ismerete nélkülözhetetlen volt. A fenti rendelkezéseket követően az 1924/25. tanévben a hivatalos statisztikák szerint a Vajdaság 1038 iskolájából 273 volt magyar tannyelvű.²³

Csehszlovákiában is a '20-as évek az erőteljes állami beavatkozás időszaka volt a népoktatásügy területén. A volt magyar állami népiskolák mint cseh állami népiskolák folytatták tovább működésüket cseh nyelvű tanítók alkalmazása mellett. Ez utóbbi a magyar mellett szlovák érdekeket is sértett.

Az iskolák autonómiájára vonatkozó szerződést a csehek sem tartották be, hiszen az államsegélyek megvonásával lehetetlen helyzetbe hozták a kisebbségek felekezeti népiskoláit. Emellett nem elégedtek meg a magyar tannyelvű népiskolák visszaszorításánál a 20%-os létszámhatárral, hanem még adminisztratív eszközökkel is igyekeztek csökkenteni a magyar tanulók számát. Amennyiben valaki szlovák

²² Barabás Endre (1927): *A romániai állami elemi oktatás*. In: Kornis Gyula szerk.: *Az elszakított magyarság közoktatásügye*. MPT, Budapest, 13-50. o.

²³ Berkes József: *Szerbia közoktatásügye*. I.m. 148-161. o.

községben született, vagy neve szlovákosan hangzott, akkor a gyermeket csak szlovák vagy cseh nyelvű népiskolába lehetett beírni.²⁴

Az Ausztriához került nyugat-dunántúli területen – mely a Burgenland elnevezést kapta –, minden iskolában német nyelven kellett tanítani, csupán abban a néhány községben engedték meg a magyar (5) vagy horvát nyelvű oktatást, amelyekben a lakosság teljes egészében ilyen nyelvű volt.²⁵

A Trianonban elszakított területek iskolaügye az 1930-as években

A szomszédos államok már érintett '20-as évekbeli nemzetiségpolitikája is jelzi, hogy míg 1918 előtt a dualista Magyarország kormányzatától nagyvonalú nemzetiségpolitikát igényeltek, addig az utódállamok kormányzatai önmaguktól ezt nem követelve meg, minden eszközt megragadtak a magyarság asszimilációjának gyorsításához.

Romániában részben a földbirtokreformmal, részben az államsegélyek megvonásával, részben a felekezeti iskolák létszámhatárainak szigorú betartatásával igyekeztek a nemzetiségi nyelvű oktatást tönkretenni. A magyar szülők sokszor inkább az ingyenes, de román tannyelvű állami iskolába adták gyermekeiket. Mivel az állami iskola létesítése és fenntartása is a településeket terhelte, így azok sok esetben rákényszerültek anyanyelvi felekezeti iskoláik feladására. Ugyanakkor a kisebbségi szerződés értelmében felállított magyar tagozatokat fokozatosan elrománosodtak, részben az ún. kultúrzóna intézményének hatásaként.²⁶

Míg az állami iskolák személyi kiadásait a kultusz-kormányzat viselte, addig a magyar felekezeti iskolák némi államsegélyt csak 1921-ben, 1929/30-ban, és 1939/40-ben kaptak.²⁷

A magyar nyelvű oktatást gyakorlatilag a felekezetek látták el. Ezek nehézségeit jelzi, hogy a községeknek sokszor nem volt anyagi lehetőségük a fenntartásukra. Ugyanakkor a felekezeti iskolába való beiratkozáshoz az állami iskola igazgatójának az engedélyére is szükség volt. Az erdélyi magyar nyelvű egyházak hatalmas erőfeszítéseit mutatja, hogy az ellehetetlenítésükre irányuló román kormányzati szándékok ellenére a népoktatás terén 483 református, 297 római katolikus, 36 unitárius és 6 evangélikus népiskolát tudtak meg- és fenntartani a '30-as években. Ezek az iskolák csak 75 580 magyar tanulót tudtak befogadni, így a tanulók 57,6%-a kénytelen volt döntően román tannyelvű népiskolába beiratkozni.²⁸

A középiskolák területén is nagy hiány mutatkozott magyar tannyelvű szakis-

²⁴ Pechány Adolf: *A Felvidék közoktatásügye*. I. m. 186-218. o.

²⁵ Csuppay Lajos: *Az Ausztriához csatolt terület közoktatásügye*. I. m. 219-226. o.

²⁶ Mikó Imre (1941): *Huszonkét év. Az erdélyi magyarság politikai története 1918. dec. 1-től 1940. aug. 30-ig*. A „Studium” kiadása, Budapest, 161-163. o.

²⁷ Botlik József (1988): *Erdély tíz tételben (1918-1940)*. A szerző kiadása, Szombathely, 109-143. o.

²⁸ I. m. Mikó Imre.

kolákban. Az 1925. március 7-i bakkalaureatusi törvény eltörölte az addig Erdélyben fennálló érettségit, s helyette a felekezeti iskolák tanulóinak is állami tanárokból álló bizottság előtt kellett vizsgázni még a magyar nyelven tanult tárgyakból is románul. Így az első években a magyar tanulók 70-80%-a megbukott, s ezzel megbénították az értelmiség utánpótlását.²⁹

A középfokú oktatás területén 1930/31-ben 23 polgári iskola, 17 líceum, 7 tanítóképző, 4 felsőkereskedelmi és 4 gazdasági téli iskolája volt az Erdélyben élő 1 480 712 magyarnak, valamennyi felekezeti fenntartásban.

Az anyanyelvi oktatás a '30-as években még inkább visszaszorult, mert a gazdasági válság időszakában a tanulók jelentős része nem tudta fizetni a felekezeti iskolák tandíját.

Romániában 1938-ban, a pártok feloszlatása, a korporatív rendszer hivatalos megteremtése után jött létre a gróf Bánffy Miklós vezette Magyar Népközösség a magyarság kulturális és gazdasági-társadalmi képviselőjének ellátására. Ekkor indultak meg a tárgyalások a kisebbségi státúmról, mely az oktatásban, a kulturális intézmények és az egyházak működésében ígért javulást.³⁰

A kisebbségi főköormánybiztosság irányelveinek 5. cikkelye megfogalmazta, hogy a szülők jogosultak egyedül a gyermek etnikai hovatartozásának megállapítására, s beíratják őt bármely iskolába. A 8. cikkelyben az érettségi vizsgákon a tanulók anyanyelvét beszélő és értő bizottság felállítását határozták el. A 14. cikkely ugyan lehetővé tette a helyi hivatalokhoz való anyanyelvi fordulást, de csak hivatalos román fordítás birtokában! A 16. cikkely a kisebbség nyelvét ismerő tisztviselőket ígért. A 19. cikkely a családneveknek ismét eredeti formájában való írását engedélyezte.

Az 1939. máj. 27-i új népiskolai törvényből kihagyták a régi törvénynek a névelemzésekre vonatkozó szakaszát. Ugyanakkor a felekezeti iskolák osztálylétszámait 40 főre csökkentették. Ez azt a veszélyt hordta magában, hogy új párhuzamos osztály nyitásának lehetetlensége esetén e létszám felettieknek állami népiskolába kellett volna tanulniuk. A közoktatásügyi minisztérium azonban átmenetileg az 1939/40. tanévre magasabb osztálylétszámokat is engedélyezett.³¹

Az 1940/41. tanévben azonban Észak-Erdély számára a 2. bécsi döntés értelmében a magyar rendszerre való áttérés kezdődött meg. Ez azonban nem ment egyik pillanatról a másikra. Ez derül ki a Marosvásárhelyi Tankerületi Királyi Főigazgatóság egyik 1941-es jelentéséből. Szükségesnek és kívánatosnak tartották, hogy az 1941/42. tanévtől átvegyék az erdélyi megyék is a hazai óraterveket. Különösen fon-

²⁹ I. m. Bottlik József.

³⁰ *Erdély története III. kötet*. Főszerk.: Köpeczi Béla, szerk.: Szász Zoltán Akadémiai Kiadó, Budapest, 1986. 1733-1759. o.

³¹ I. m. Mikó Imre.

tosnak látták a nemzetismereti tárgykörök és a román nyelv ismeretét, s az erőszakos eszközök elkerülését ajánlották a magyar nyelvtanítás ügyében.³²

Csehszlovákiában a törvényileg bevezetett 8 osztályos népiskola (obecna skola) csak a települések 15-20%-ában épült ki a '30-as években. A városokban ez az arány 65-70%-ot tett ki. A falvakban nagyrészt 5 osztályos iskolák működtek.³³

Az 1930-as népszámlálás szerint Szlovákia 571 988 főnyi magyarságának 735, Kárpátalja 109 472 magyar nemzetiségű lakosságának 110 népiskolája volt. A felekezetek „magyarságmentő” funkcióját jelzi, hogy 1932-ben Csehszlovákiában a 822 magyar tannyelvű népiskola 42%-a római katolikus (347), 30%-a protestáns (ref., ill. ev.) (245) volt, 11%-uk (93) viszont állami fenntartásban működött.³⁴

A csehszlovák iskolapolitikát dicséri, hogy 1933-ban Rusinsko (Kárpátalja) magyar tanulóinak 88,6%-a tanulhatott anyanyelvén, míg a cseh tannyelvű állami népiskolákban 50, a magyar nyelvű reformátusokban 80, a római katolikusokban 100 gyermek jutott egy tanítóra.³⁵

Az első bécsi döntést megelőző 1937/38-as tanévben a Szlovákiában működő 4 297 népiskolából 754, a 11 709 osztályból 1 879 volt magyar tannyelvű 85 507 tanulóval. Míg azonban 1921-től mind az iskolák, mind az osztályok száma nőtt, addig a magyar tanulóké 15,5%-kal csökkent.³⁶ A visszanyert Felvidéken működő népiskolákat fenntartók sorában a legkiemelkedőbbek a római katolikusok (406 iskola, 1237 tanító), a reformátusok (342 iskola, 378 tanító) és az állam (342 iskola, 1537 tanító) voltak.³⁷

A visszatért Kárpátalján az 1939/40. tanévben 2 332 tanító 524 népiskolában 2 308 osztályban tanított. Valamennyi tanító oklevéllel, vagy tanítói érettségivel rendelkezett, de még így is tanítóhiány állt elő, mivel zömmel eltávoztak a cseh és ukrán nemzetiségű tanítók.

A tanulók zöme rutén (97 142) és zsidó (10 205) volt. Mellettük 4 113 szlovák, 2 882 magyar és 1 630 német járt népiskolába. (A tankötelezettek száma 116 143 fő volt.)

Magasabb szinten 11 állami és 1 izraelita polgári iskola működött 2 622 tanulóval és 106 tanárral. A térség 3 gimnáziumában 1 943 tanulót 79 tanár oktatott. Ezek közül a munkácsi és ungvári ruszin, a huszti ruszin-magyar tannyelvű volt.

A visszatérést követően 2 519 tanárt és tanítót vontak igazolási eljárás alá, melyek után megtörtént a megfeleltetők kinevezése és rangsorolása.³⁸

Jugoszláviában az elemi oktatás a 7-15 évesek számára volt kötelező. Az a kisebbségi szülő, akinek gyermeke nem beszélte az államnyelvet (szerb), hatéves ko-

³² HBmL. VI. 501/b. 2347/1941-42. a. 1077-1940-42.sz. (42.cs.)

³³ Bajkó Mátyás (1978): *Összehasonlító pedagógia I.* (Iskolakultúrák). Tankönyvkiadó, Budapest, 96. o.

³⁴ Moravék Endre (1937): *A felvidéki magyarság iskolaiügye.* Néptanítók Lapja, 13. sz. 493-497. o.

³⁵ *Rusinsko (magyar) népoktatásügye.* Néptanítók Lapja, 1933. 15. sz.. 557. o.

³⁶ Gyönyör József (1990): *Mi lesz velünk magyarokkal ?* Madách, Pozsony-Bratislava, 24. o.

³⁷ Szombatfalvy György (1938): *A népoktatás a Felvidéken.* Néptanítók Lapja, 22. sz. 900-903. o.

³⁸ Csehily István (1942): *Három év a kárpátaljai iskola életében.* Néptanítók Lapja, 5. sz. 262-264. o.

rában az ún. előkészítő osztályba írathatta be az államnyelv megtanulása érdekében. Mivel a felső tagozat (V-VIII.o.) nyelve mindenkinek a szerb volt, ezért az alsó végzett magyar gyermekek nagy része nyelvtudás hiánya miatt nem tudott beiratkozni oda. A jugoszláv tantervben a magyar és a szerb nyelv óraszámai a következőképpen alakultak az alsó tagozatban: I.osztály : 6-4, II-ban 5-4, III-ban 5-5, s IV-ben már 4-5!³⁹

Az ausztriai Burgenlandban 1933-ban magyar nyelvű elemi iskolai oktatás 5 magyar többségű község 6 népiskolájában folyt. (Felsőpulya, Középpulya, Felsőőr, Alsóőr: róm.kat., Felsőőr: ref., Őrsziget: ev.) Emellett néhány magyar nyelvű óvoda is volt. Magyar tannyelvű középfokú tanintézet nem működött, ezért sokan a hátramenti magyar városokban végezték tanulmányaikat. A kismartoni kereskedelmi iskola volt az egyetlen középiskola, ahol a magyar nyelvet kötelezően tanították.

Magyar nyelvű tanítóképzés sem volt ugyan, de az osztrák tanügyi szervek elfogadták a magyarországi tanítóképzőkben szerzett oklevelet, ha német nyelvből vizsgát tettek. Ennek sikertelensége esetén ismételni is lehetett, így gyakorlatilag mindenki megkaphatta a képesítését. Az első osztrák köztársaság idején csak az 1937-es tartományi iskolai törvény 7.§-a értelmében készültek el a magyar, illetve magyar-német tanítási nyelvű elemi népiskolák tantervei.

Ausztriában az elemi népiskolákat az 1923/24. tanévtől nyolcosztályúvá fejlesztették, s ezeknek zöme 1931-ig felekezeti fenntartású volt. 1931-ben az osztrák nemzetgyűlés egy szavazattöbbséggel kimondta államosításukat, ám az 1934/35. tanévtől a keresztény-szocialista kormányzat visszaállította a régi rendet, sőt a korábbi állami népiskolákat is községivé, vagy felekezeti szervezték át. Az Anschluss követően az iskolákat újra államosították. A magyar tannyelvű iskolákban megszavaztatták a szülőket a tanítás nyelve felől, akik a nyílt szavazásban a magyar nyelv mellett álltak ki. A szavazatszedők azonban ezt meghamisították. Így a magyar és német tanulók vegyesen tanultak. Végül is a lakosság ellenállása kivívta, hogy a magyar legalább mint részleges tanítási nyelv megmaradjon egyes iskolákban.⁴⁰

Nemzetiségi oktatás Magyarországon a két világháború között

Magyarország nemzeti kisebbségi iskoláinak jogait az 1919. évi 4044.sz.M.E. rendelet és az 1919. évi 289.494.sz.VKM. rendelet biztosította, melyeket a trianoni békeszerződés becikkelyezése (1921:XXXIII.tc.) után a törvény végrehajtására szolgáló 1923. évi 4800. sz. M.E. rendelet és az 1923. évi 118.478.sz. VKM. rendelet erősített meg

Létrehozásukat a szülők kezdeményezhették, ha legalább 40 ugyanazon anyanyelvű tanköteles élt egy településen. Ahol a lakosság többségében idegen anya-

³⁹ Nagy István (1941): *A Délvidék iskolái*. Néptanítók Lapja, 19. sz.. 939-942. o.

⁴⁰ Éger György (1991): *A burgenlandi magyarság rövid története*. Anonymus, Budapest, 70-85. o.

nyelvű volt, ott a helyi iskolai hatóság, vagy a községi képviselőtestület határozta meg a tanítás nyelvét még az állami iskolákban is.

Az „A” kisebbségi tannyelvű volt a magyarral mint kötelező tantárggyal. A „B”-ben a földrajzot, a történelmet, a testnevelést magyarul, a számtant és az éneket magyarul és az anyanyelven, a többi tárgyat pedig a kisebbség nyelvén kellett tanítani. Természetesen a magyar itt is mint kötelező tárgy szerepelt. A „C” típus magyar tannyelvű volt a kisebbségi nyelvnek, mint kötelező tárgynak a tanításával. Ott, ahol a nemzetiségi iskolába járó magyar anyanyelvű gyermekek aránya a 20%-ot elérte, számukra magyar tannyelvű oktatást kellett biztosítani. A megfelelő tanítói gárda kiképzéséhez a képzőknek kisebbségi nyelvi tanfolyamok tartását írták elő.

A 20-as években a nemzetiségi iskolák közel háromnegyede „C” típusú, azaz magyar tannyelvű volt. E rendszert módosította a 11.000/1935. sz. M.E., illetve a 760/1936. eln. sz. VKM. rendelet, megszüntetve az A, B, C típust, s a korábbi B típushoz közel álló formát alakított ki. Ennek megfelelően a tanuló anyanyelvén folyt a hitoktatás, az anyanyelvi, szülőföldismereti tárgyak, a természeti és gazdasági ismeretek, valamint a számtan oktatása. Ugyanakkor a IV-VI. osztályokban a számtant, a természeti és gazdasági ismereteket magyarul, a földrajzi, történeti és állampolgári ismereteket anyanyelven kellett ismételni. Változást jelentett, hogy ott is meg kellett kezdeni a kisebbségi nyelvi oktatást, ahol a korábbi 40 helyett, 20 mindennapi tanköteles szülei ezt kívánták.

A területi visszacsatolások – 1938 után – újabb módosításokat követeltek. Főként a nemzetiségi területeken élő magyar gyermekek anyanyelvi iskoláztatására fordítottak nagy figyelmet. A 25.360/1941. VKM. sz. rendelet alapján ezeket a tanulókat vagy magyar iskolai tagozatban, vagy vándortanító segítségével, vagy magyar internátusban, vagy magyar környezetben elhelyezve kellett anyanyelvi oktatásban részesíteni. Ahol volt magyar tannyelvű iskola, a magyar anyanyelvűek csak oda járhattak. Ugyanakkor a 25.370/1941. VKM. sz. rendelet alapján a korábbi vegyes tannyelvű iskolákat teljesen anyanyelvivé alakították át. A vegyes tannyelvű fenntartásához 20 kisebbségi anyanyelvű mindennapi tanköteles szüleinek kérésére volt szükség. Hasonlóan 20 fő kérhette azt is, hogy ahol csak magyar iskola működött, ott az anyanyelvi ismereteket is oktathassák.⁴¹

⁴¹ Somogyi József (1942): *Hazánk közoktatásügye a második világháborúig*. Eggenberg, Budapest, 12-298. o.

KÖLEMÉNYEK

Teleki Géza és Keresztury Dezső a Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium élén (1944-1946)

MOLNÁR KÁROLY

1944 szeptemberében a szovjet csapatok átlépték a magyar határt, és ezzel megkezdődött a II. világháborús szerepvállalásunk befejezése. December 22-én Debrecenben Ideiglenes Nemzeti Kormány alakult, amely 28-án semmisnek nyilvánította a Németországgal kötött szerződéseket, hadat üzent Németországnak, és 1945. január 20-án Moszkvában fegyverszünetre lépett a szövetséges hatalmakkal. A szerződés érvénytelennak nyilvánította a bécsi döntéseket, s az ország határát az 1937 decemberi állapotnak megfelelően jelölte ki.

Az Ideiglenes Nemzeti Kormányban a Vallás- és Közoktatási Minisztérium (VKM) vezetésére Teleki Géza kapott megbízást, aki erre ebben az időben a legalkalmasabbnak látszott, tekintettel a katolikus egyház vezetőivel és a hercegprímással, Mindszenty Józseffel való kapcsolatára, ugyanakkor szakmai tekintélyére és a Magyarország átállási kísérletének előkészítésében játszott szerepére is. Vitathatatlan, hogy Teleki óriási feladatra vállalkozott, hiszen minisztériuma az egyik legnehezebb, legbonyolultabb ügyet kapta: az oktatás újraindítását, az 1944/45-ös tanév befejezését és a tanügy demokratikus áthangolását. Ezek igényében a reformtörekvései elsősorban a tanügyigazgatás újjászervezését, a tantervek és tankönyvek felülvizsgálatát, a Tankönyv Bizottság és a hiányzó Tankerületi Közoktatási Tanácsok felállítását, az iskolai rendtartás korrigálását, valamint tanári tájékoztató öszszejevetelek tartását határozták meg.

Teleki a felszabadult országrészek közoktatásügyi igazgatásának megszervezéséről szóló rendeletét a Magyar Közlöny 1945. február 10-i számában adta ki. A rendelet a tankerületek területi beosztását az 1935. évi VI. tc. I. §-a szerint határozta meg, így az ország területén nyolc tankerület felállítására került sor.

1945. február 26-i dátummal jelent meg a VKM 1944/45. iskolai évet szabályozó rendelete, március 1-jén pedig az általános utasítás, amely a tanév oktató-nevelő munkájának legalapvetőbb tartalmi kérdéseiben foglalt állást, és adott figyelemre méltó utasításokat. E rendelkezés az igazgatók és a nevelők számára a korábbiaknál nagyobb önállóságot helyezett kilátásba, s az iskolák vezetőit öntevékenységre ösztönözte. Felhívta a tantestületek figyelmét az iskola munkájának minél teljesebb és tökéletesebb biztosítására, arra, hogy valamennyi tanuló folytathassa a harcok miatt megszakított tanulmányait. Külön pontban foglalkozott azoknak a diákoknak a problémáival, akik a falusi tehetségmentő mozgalom segítségével jutottak be középiskolákba: „nemzeti érdek követeli, hogy ezeknek az ifjaknak tanulása

a lehetőségekhez mértén zökkenőmentes legyen”, s az ilyen tanulók anyagi nehézségeik miatt ne kerüljenek hátrányos helyzetbe.

Az utasítás pontjaiból érdemes néhányat külön is kiemelnünk.

Az 5. pont megerősítette az 1944/45-ös tanév szabályozásával kapcsolatban hangoztatott nevelési feladatot, *„a világnézeti áthangolás demokratikus szellemét”*. Ezt követően előírta, hogy *„le kell küzdeni a kaszt szellem, a faji és felekezeti gyűlöletet, a vak tekintélyimádat minden formáját. Az ifjúságot élő közösséggé kell szervezni, és minden körülmények között meg kell szüntetni az ’úr-szegény’ elkülönítést. Az iskolai értékelés egyedüli alapja az egyéni teljesítmény értékfoka lehet. A szellemileg értékes szegény sorsú tanulók támogatása minden iskolai közösség elsőrendű kötelessége”*.

A 8. pont a megváltozott társadalmi és politikai igényekhez való nevelés átalakításával foglalkozott. *„Az új nevelésnek az új társadalmi és politikai világnrend követelményeihez kell igazodnia. Minden nevelőnek tisztában kell lennie azzal, hogy nemzetünk életének egyik legjelentősebb átalakulásán megyünk keresztül, amely hasonlíthatatlanul maradandó változásokat fog hozni, mint az 1918. évi.”* A továbbiakban arról olvashatunk, hogy valamennyi pedagógusnak önvizsgálatot kell tartania, s véglegesen szakítania azzal a társadalmi rendszerrel, amely sok hazugsággal, imperialisztikus ábrándjával és kiáltó szociális igazságtalanságaival, vétkes német büvöletével, a faji kérdés egyoldalú felfogásával, a keresztény jelző értékeinek lejáratásával romlásba döntötte hazánkat.

A 9. pont az ifjúsági szervezet kérdésével foglalkozik. 1944 december elején Debrecenben megalakult a Magyar Demokratikus Ifjúsági Szövetség (MADISZ), amely az ifjúságot egyetlen egységes demokratikus szervezetbe kívánta tömöríteni. Az iskolák, a tantestületek többsége ezt nem támogatta, és nem is engedélyezte, hogy a tanulók bekapcsolódjanak az ifjúsági szervezet munkájába. Amikor Teleki erről tudomást szerzett, január 25-i interjújában úgy nyilatkozott, hogy rövidesen lehetségessé válik a tanulóifjúság MADISZ-ba belépése, és ehhez kérte a tanári kar segítségét. Az utasítás már ennek szellemében intézkedett, bár óvta a tanulóifjúságot az idő előtti pártpolitikai harcoktól, a politikai életben való cselekvő részvételtől, de a demokratikus ifjúsági mozgalomba való bekapcsolódást szükségesnek tartotta.

A 10. pont az egységes nevelői eljárások kialakítására ösztönözte a pedagógusokat, és szükségesnek tartotta, hogy a tantestületek a felmerülő kérdések, problémák megvitatására, megtárgyalására minél gyakrabban tartsanak összejöveteleket. Ezt követően a főigazgatóságokon keresztül – a pedagógus szakszervezetek és a nemzeti bizottságok közreműködését is kérve –, a nevelői kar átképzésének, szakmai és pedagógiai továbbképzésének megszervezéséről, tanfolyamok beindításáról intézkedett. A továbbiakban a tankönyvhiányra, a meglévő tankönyvek negatívumaira hívta fel a figyelmet, majd az utasítás további részében a honvédelmi ismereteket kiiktatta a tantárgyak közül, megtiltotta a Magyar Hiszekegy mondását, kívánatos-

nak tartotta az orosz nyelv tanításának megkezdését a közép- és középfokú szakiskolákban, s elrendelte a vallásoktatás korábbi keretek közti folytatását.

Az Ideiglenes Nemzeti Kormány 1945. április 9-én költözött Budapestre. Teleki május 28-án tette közzé a minisztérium első ügy- és személyzeti beosztását, (a múlthoz képest erősen csökkentve az ügyosztályok és tisztviselők számát), majd 1945. június 28-án a nemzeti bizottságokhoz intézett körrendeletében közölte, hogy a tanügyigazgatást az egész ország területén átvette.

A fent vázoltak közben egyre több kifogás merült fel a miniszter tevékenységével kapcsolatban. Ezek a bírálatok főleg a szakszervezetek, a nemzeti bizottságok, a radikális pedagógusok és pártfunkcionáriusok részéről hangzottak el, amelyek jogossága az esetek többségében megkérdőjelezhető. Vitatható, mert 11 hónap alatt egy lerombolt, kifosztott országban, melyben új rend volt születőben, aligha lehetett többet felmutatni. Kár, hogy a miniszter egyáltalán nem reagált a bírálatokra, és ezzel maga is hozzájárult az elmarasztaló ítéletekhez. Sajnos, egyes nyilatkozatai is rontottak helyzetén. „*Én tulajdonképpen, hogy őszinte legyek, részleteiben nem is tudom megmondani, mit is akartam*” – vélekedett a Köznevelés 1945. november 15-i számában. (Elég lett volna, ha csak az előzőekben leírtakra hivatkozik!) A tanügyigazgatásra kevésbé felkészült, ugyanakkor a politikai csatározásokhoz nem szokott Teleki a támadások tüzeiben végül is elhitte, hogy mindaz, amit tett, kevés, és ezért távoznia kell. Biztos, hogy a konzervatív miniszter korszakos oktatási reformra egy percig sem gondolt, viszont az is tény, hogy a legfontosabb feladatokat, például a tanév befejezését (osztályozó, érettségi vizsgák, tanerőpótlások), a tanügyigazgatás újjászervezését, a minisztérium felállítását – az adott körülmények között – sikeresen megoldotta, ugyanakkor az 1945/46-os tanévet a lehetőségekhez képest előkészítette, és ennél többre nem is volt hivatott.

Teleki minisztersége idején, 1945. augusztus 16-án – kemény viták eredményeként – készült el az Ideiglenes Nemzeti Kormány legjelentősebb közoktatás-politikai dokumentuma az egységes nyolc osztályos általános és ingyenes iskoláról. (66506/1945. ME. sz. rend.) A rendelet értelmében 1945 szeptemberétől meg kellett nyitni az általános iskola I. és V. osztályát, és fokozatosan megszüntetni az elemi népiskola I-VIII osztályát, a polgári iskolát és a gimnázium négy alsó osztályát. Az új iskolatípus célja az volt, hogy felszámolja a magyar iskolarendszer zsákutca jellegét, hogy valamennyi településen a tanulóknak egységes művelődést biztosítson, és ez által az arra érdemesek számára megnyissa a továbbtanulás lehetőségét.

Az iskolareformmal összefüggésben egyre többen követelték, hogy a kormány szervezett keretek között segítse elő azoknak a dolgozóknak a továbbtanulását, akik a múltban iskolai végzettséget önhibájukon kívül nem szerezhettek. Egyes helyeken öntevékenyen „szabadiskolát”, „esti munkás középiskolát” szerveztek rövidebb szorgalmi idővel, máshol előkészítő tanfolyamra toborozták a fiatalokat. 1945 nyarán már nem csak egyes iskolák, de valamennyi demokratikus párt – pártközi értekezleten elfogadott határozat alapján – javasolta a miniszterelnöknek, hogy

intézményesen tegye lehetővé a dolgozók közép- és középfokú iskolákban való továbbtanulását. Mindezek hatásaként az Ideiglenes Nemzeti Kormány 11130/1945. ME. sz. rendeletével – aláírói között szerepelt Teleki Géza is –, létrehozta az iskola-rendszerű felnőttoktatást. A rendelet végrehatása már egy másik miniszterre várt, (Keresztury Dezső aláírásával 1946. február 7-én jelent meg), ugyanis Teleki Géza az 1945. november 4-i választások után nem vállalt kormánytiszséget, és távozott a politikai életből is.

Az 1945. november 4-i nemzetgyűlési választások után, a november 15-én alakult Tildy-kormányban egy parasztpárti politikus kapott helyet a VKM élén, Keresztury Dezső. Nem kevesebb feladat várt rá, mint a tanügy megkezdett demokratikus átalakításának folytatása, ugyanakkor az iskolán kívüli népművelés felkarolása, hálózatának kiépítése, és ez által az ország műveltségi állapotának előbbre vitele. Miniszteri tevékenysége abban az időszakban volt, amikor már a politikai élet felszínén mutatkozó egység mély ellentéteket takart. A győztes pártok konszenzusa csak látszólagos volt, amit a művelődéspolitikában is figyelembe kellett venni, mert a kabinet valamennyi lépése a koalíciós egység megmaradásának próbakövet jelentette. Keresztury, e nagy műveltségű, a magyar kultúra valamennyi területét jól ismerő politikus ebben a helyzetben a minisztérium vezetésére alkalmasnak bizonyult. Az a 16 hónap, amit a tárca élén töltött, gyors és gazdag eredményeket hozott, ami elsősorban annak köszönhető, hogy művelődéspolitikájában, ugyanakkor a legaktuálisabb kulturális kérdésekben a különböző irányzatok között szintézist tudott teremteni. *„Hitet kell tennünk a magyar politikai és gazdasági élet reformja után a magyar művelődés alapos és teljes reformja mellett.”* – hirdette már az 1945. április 25-én tartott A mai magyar művelődéspolitikai irányelvei című előadásában. Ezzel a programmal – amihez minisztersége idején is hű maradt –, az akkori Magyarországon a kommunistáknak, szociáldemokratáknak, kiscgazdáknak, de valamennyi demokratikus erőnek egyet kellett értenie. Viszont az is igaz, hogy a „legáltalánosabb” kérdésekben a pártok között (1946-ban) lényegi nézetkülönbség nem volt, sőt Keresztury egyházakkal kapcsolatos álláspontja is – a politikai erők többsége számára – elfogadhatónak bizonyult. Az volt a felfogása, hogy a „feudális egyházak” helyébe „szociális egyházak” lépjenek, ami által az egyházi iskolák munkája is megújodik.

Keresztury minisztersége idején jelentősen előrehaladt az általános iskolai reform megvalósítása, a felnőttoktatás szervezetének kiépítése, az új tankönyvek megírása. Kiadták az általános iskola első tantervét. Létrejöttek a szülői munkaközösségek, az állami népiskolai gondnokságok megszüntetésével pedig az iskolák igazgatói elsőfokú tanügyi hatósággá léptek elő. Megtörtént a tandíjrendszer demokratikus reformja, rendeződött a nemzetiségi tanulók oktatása, és széleskörű szabadművelődési mozgalom bontakozott ki.

Az általános iskola teljes tantervét az 1946. július 6-i 75000/1946. VKM sz. rendelet tette közzé. Fogyatékoságai (maximalizmusa, tantárgyi aránytalanságai) el-

lenére is figyelmet érdemel, mert korszerű pedagógiai elvek alapján készült: lehetővé tette az egyéni hajlamok kibontakozását, bevezette a választható tantárgyak rendszerét és törekedett a munkáltató oktatásra.

1946 márciusában a VKM elkészítette a nemzetiségi iskolák szervezésével kapcsolatos új jogszabályát. (330/1946. ME. sz.) Amíg korábban a nemzetiségi tanítási nyelv bevezetését, illetve osztályok felállítását a szülőknek kellett kérnie, addig e rendelet kötelezővé tette, hogy mindazokon a helyeken, ahol meghatározott számú, egy nemzetiséghez tartozó tanköteles volt, iskolát (osztályokat) kellett felállítani. 1946-ban az itt tanító pedagógusoknak tanfolyamokat szerveztek, majd kiadták a nemzetiségi oktatásának óratervét. Mindez annak ellenére történt, hogy az 1945 utáni szlovák-magyar lakosságcserevel és a németek kitelepítésével töredékre zsugorodott a nemzetiségi lakosság aránya.

A minisztérium feladatainak gyors és sikeres végrehajtásához jelentős segítséget kapott az 1945. április 19-i 1140/1945. ME. sz. kormányrendelet nyomán július 19-én alakult Országos Köznevelési Tanácstól, amely az Országos Közoktatási Tanács (1871) és az Országos Felsőoktatási Tanács (1936) hatáskörét vette át, mint a VKM tanácsadó szerve. E szervezet, melynek elnöke a Nobel-díjas biológus, Szent-Györgyi Albert volt, különös hangsúllyal kezelte a tankönyvek felülvizsgálatát, a VKM által 1946-ban meghirdetett általános iskolai tankönyvpályázatot, a tantervek kialakítását. (A Tankönyv Bizottság élén Sík Sándor, az MTA/Magyar Tudományos Akadémia tagja, piarista rendi egyetemi tanár állt.)

A középiskolai reformok elsősorban nem szervezeti, hanem tartalmiak voltak, amelyek a természettudományos tárgyak fontosságát, a szakképzés előtérbe állítását jelezték, ugyanakkor némelyike az érettségihez jutás megkönnyítését, és ezzel a továbbtanulás lehetővé tételét szolgálta. A szabályrendeletek többségének kiadása inkább 1947-re tevődött át, és ezek már egy egységesebb középiskolai rendszer létrehozását célozták meg. Átfogóbb középiskolai reformra csak 1949-ben került sor, amikor az általános iskolák első nyolcadikosai befejezték tanulmányaikat.

Keresztury miniszterségével kapcsolatban a magyar felsőoktatás két jellegzetességére figyelhetünk fel. Az egyik a hallgatói létszám növekedése, a másik az oktatás tartalmi átalakítására tett kísérletek, amelyek háttérben – különösen a humán tudományokban –, már világnézeti tendenciák is meghúzódtak. Az új értelmiség nevelésében kitűnt az 1946-ban nagy lendülettel induló népi kollégiumi mozgalom, amelynek előde a kitűnő néprajztudósról, Györffy Sándorról elnevezett kollégiumban már a háború előtt is jelentkezett, s amely elsősorban a parasztszármazású fiatalok továbbtanulását segítette. E mozgalom vezetői a népiességet és a marxizmust igyekeztek ötvözni, s éppen ezért kezdetben segítséget kaptak a Magyar Kommunista Párttól éppúgy, mint a Nemzeti Parasztpárttól. A népi kollégiumok több mint tízezer értelmiségit indítottak újukra, akik köréből számos, később közismert tudós, szakember, művész, közéleti személyiség került ki. (A Népi Kollégiumok Or-

szágos Szövetsége /NÉKOSZ - a népi kollégiumokat összefogó szerv/ 1946. július 16-án alakult.)

Keresztury miniszterségével kapcsolatban nem hagyhatjuk figyelmen kívül a szabadművelődésben betöltött szerepét sem, amely mellé felsorakoztak mindazok, akik a demokrácia elvével és eszközeivel a nemzet ügyét kívánták szolgálni, azaz a társadalom műveltségének emelését, a szellemi földosztást. Durkó Mátyás A szabadművelődés korszaka Debrecenben című munkájában erről a következőket írja: „Nem volt más választás, mint arra a liberális álláspontra helyezkedni, hogy minden demokratikusan engedélyezett párt, társadalmi szervezet, kulturális egyesület – beleértve még az egyházakat is –, szabadon, öntevékenyen szervezhesse a saját arculatú kulturális életét.” A művelődés kérdésében tehát zöld utat kaptak a különböző világnézeti alapokon álló pártok és társadalmi szervezetek, ha a társadalmi haladás ügyét össze tudták kapcsolni a magyar demokrácia művelődéspolitikájával.

Ez az össznépi mozgalom több volt, mint a népfőiskolák, tanfolyamok, művelődési estek tömeges megjelenése a magyar kultúrában, falvakban és városokban egyaránt. Ez a mozgalom teljesen átalakította az egész iskolán kívüli művelődést, melynek tartalmi gazdagságához az is hozzájárult, hogy felsorakoztak mellé a haladó értelmiségiek: egyetemi tanárok, írók, művészek. Említhetjük például Sebestyén Gézát, az Országos Széchényi Könyvtár helyettes főigazgatóját, Lengyel Balázs író, Orbándy Gyula irodalomtörténész, Vidács Aladár, Tárnok János kiváló filmszakembereket, vagy a Szabad Művelődési Főtanácsban Karácsony Sándor professzor közvetlen munkatársát, a zenetudós Ujfalussy Józsefet, a Zeneművészeti Főiskola rektorát, az MTA alelnökét, továbbá Illyés Gyulát, aki a Népi Művelődési Intézetet irányította.

Keresztury a fent vázolt eredményei ellenére is hamarosan a baloldal támadásainak kereszttüzébe került. A munkáspártok mindenekelőtt azt vetették a szemére, hogy nem küzdött kellő eréllyel az oktatásügy területén tapasztalható „reakciós törekvések” ellen, és követelték a VKM és a tanügyigazgatás radikális megtisztítását a Horthy-érában exponált személyektől. Az SZDP (Magyarországi Szociáldemokrata Párt) ezen túlmenően a konzervatív nevelői karral szemben is határozottabb fellépést sürgetett, amelyhez az MKP (Magyar Kommunista Párt) májusi, júniusi kampányával elsősorban a katolikus iskolák miatt kapcsolódott. A Szabad Nép például egyenesen katonai erődítményekként tüntette fel az egyházi iskolákat. 1946 őszén a kommunista párt – nyíltan az egyházak korlátozása céljából –, már a tankönyvkiadás állami monopóliumát követelte, egyben élesen bírálta Kereszturyt is az új tankönyvek lassú megjelenéséért. Az MKP véleményét az oktatás legfelső irányításáról a párt III. kongresszusán Rákosi Mátyás a következőkben összegezte: „A demokrácia még nem kezdte meg a közoktatás új, valóban népi alapokra történő építését, sőt helyenként megállapítható, hogy egyben-másban a Horthy-rendszerhez képest is visszaestünk. Az iskolákban, különösen a középiskolákban a reakciós szellem ha lehet, még erőteljesebb, mint akkor volt, amikor Hóman vezette a kul-

tusztisztvisztériumot.” Hasonló tartalmú, de még keményebb támadások érték Kereszturyt az SZDP részéről. A kialakult helyzet megítélésében figyelembe kell vennünk, hogy a kormány egyetlen parasztpárti tagja az a Keresztury Dezső volt, aki ekkor politikailag a Nemzeti Parasztpárt Kovács Imre vezette jobboldalához közeledett, szolidaritást vállalva azzal a törekvéssel, amely a parasztpártot leválasztani igyekezett az MKP-ról. Az SZDP részéről pedig számításba kell vennünk a párt művelődéspolitikai ambícióit és az Magyar Polgári Párttal szembeni szinte hagyományosnak nevezhető politikai ellenszenvét.

Keresztury a körülötte kialakult bizalmatlanság miatt 1946. december 6-án lemondott, amit Nagy Ferenc miniszterelnök elfogadott.

1946 végén, 1947 elején az ún. köztársaság-ellenes összeesküvés leleplezése hatásaként, amely tulajdonképpen a Magyar Kommunista Párt eltúlzott koholmánya volt és elsősorban a Kisgazdapárt szétverésére irányult, megerősödtek a baloldali pozíciói. Ezzel is magyarázható, hogy a kommunistákkal együttműködésre kész, határozottan baloldali gondolkodású Ortutay Gyula került a VKM élére 1947. március 14-én. Már az ő miniszteri időszakában történt a pedagógusok 3 éves ideológiai, szakmai továbbképzésének kibontakozása, a tankönyvkiadás államosítása, a középfokú felnőttoktatás kiépülése, az általános iskolai tanárképzést szolgáló pedagógiai főiskolák létesítése, az egyetemi reform és az iskolák államosítása, ami a magyar oktatás történetének egy új fejezetét nyitotta meg.

Felhasznált irodalom

Horváth Márton (1975): *A népi demokrácia közoktatási rendszere (1945-1948)*. Tankönyvkiadó, Budapest.

Köpeczi Béla (1977): *A magyar kultúra 30 éve (1945-1975)*. Kossuth Könyvkiadó, Budapest.

Molnár Károly (1988): *Dolgozatok az 1867-1967 közötti idők magyar neveléstörténetéből*. Szombathely.

Vaskó László (1980): *A köznevelésügy a tiszántúli tankerületben*. Debrecen.

The forming of health tourism specialisation in the teaching supply of Szolnok College-business faculty

(Az egészségturizmus oktatásának alakulása a szolnoki főiskola üzleti fakultásának képzési kínálatában)

SZABÓ RÓBERT

Introduction of the College

Since 1993, Szolnok College has been one of the most dynamically developing institutions in Hungarian higher education. It has now become an intellectual and educational centre for the Hungarian Great Plain. The College operates a branch in Budapest, and also provides extensive distance learning facilities. In the past five years, Szolnok College has doubled the Majors offered, including International Business, Business & Commerce, *Catering & Hotel Management*, *Tourism & Hotel Management* and during the last years, the student numbers have grown almost tenfold.

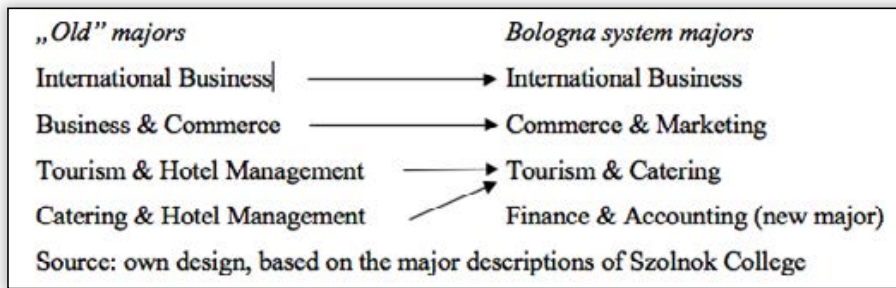
But in the semesters of 2007-2008, as the effect of the new matriculation system, what is strongly Budapest centred, the number of the students drastically decreased, as in the other small colleges out of Budapest.

For the successful survive, the Szolnok College try to working towards becoming a major (or an important) European-focused Business School in the East of the European Union, retaining important national values and embracing the best international standards in theory and practice. Building on the commitment of a dedicated staff supplemented by highly qualified external lecturers and native speakers, the College is introducing a range of subject taught in the English language, eventually leading to the award of international degrees, diplomas, and vocationally-focused qualifications.

Majors of the Szolnok College in the past, and in the new Bachelor system

Szolnok College currently teaches students to Bachelor degree level in four Majors, and paralelly the outrunning „old” majors. The 1. figure shows, how changed the old majors into the new majors.

Figure 1.: *Changes in the majors of Szolnok College*



Source: own design, based on the major descriptions of Szolnok College

As can be seen in this figure, the earlier existing Tourism & Hotel Management and Catering & Hotel Management majors were transformed into one, and a totally new major was created, Finance & Accounting. That was necessary to make some changes on the faculties in order to better align with the Bologna Process. The Bologna process has some disadvantages too, next to the advantages. For example in this case the number of the earlier majors decreased: Tourism and Catering majors together. That's why the number of the subjects decreased, and can be found decrease in staff number too (growth of unemployment between lecturers). Another disadvantage can be the less traineeship period (practice time) for students, and this new major isn't known on the labour market. Some of the experts, directors from the hotel business have doubt about this new major, because of the lack of traineeship period, and the lack of earlier existing subjects. According to the view of the colleges, the competition between these small colleges will strengthen.

Originally the period of the qualification was in the full-time course 8 semesters, which includes at the 8th semester manager assistant practice. At the 5th or 6th semester will be 3+3 months long (hotel + travel agency) practice, and during the 3rd semester one week in travel agency, during the 4th semester one week hotel practice. (The correspondence, distance learning, and post-graduate qualifications take also 8 semesters, but it doesn't include the practice semesters.) The purpose of the qualification was to train such specialists, those are able to plan, organise, coordinate, execute the business and non-profit, management activity in the field of tourism (catering) and hotels. They have up-to-date theoretical knowledge (management, marketing, economics), necessary skills, and are able to communicate in foreign languages, that fits to the needs of the labour market. Another purpose is to prepare them for the university-level economics studies. They can choose between different specialisations, like Free-time management, *Health tourism*, Water tourism, Hotel management.

Connects with the North-Plain Region tourism development human resource management strategy

Nowadays the Tourism grew into popular job, and appears in the (over)supply of the higher education. The tourism, catering, hotel managements is an important element of the economist degrees, mostly with it's strong practice oriented background. As the situation of correspondence or postgraduate students, to complete their basic degree (e.g.: geography teacher), usually choose the tourism, as second or third degree.

In the changing higher education, according the Bologna process, the number of subjects and practice period decreased (major contractions). Paralelly, the number of institutes, those offers Tourism& Catering (BA) faculty will increase, and the competition will stronger and stronger. The hungarian labour market hasn't information about this new faculty, about it's profession contents, and hasn't enough trust in it.

The North-Plain region has valuable higher education traditions, the main base of the tourism training situated in Szolnok. Additionally in the University of Debrecen (Faculty of Nature Sciences) or in Nyíregyháza College can learn in Geography faculty, where they have tourism content subjects too. Also can be mentioned the higher vocational trainings (two years studies), as Tourism manager or Travel guide. In Master level can mention the University of Debrecen (Regional Development and Agriculture Faculty), where can be take part in specific tourism studies, but small number of students.

While there is overqualification in the higher education, there are lack of some professions in the tourism sector: lack of valuable and useable health tourism special knowledge, and also lack of well trained labour (in lower level) in the catering. But the higher vocational trainings (two year studies) spread form the basic level to advanced or higher level trainings, focused on catering and hotel business.

According the System of Standarized Job Predicamental (FEOR) as some years ago, the third most popular job group is the financial (economic) assistant (17,9%), techincal (informatics) assistant (18,7%), trade and catering jobs (15,8%). Analysing the job positions, the tourism area got the „altering” postion, and there's no tourism area jobs mentioned as „failing position”or „seeked positions”, „permanently filled positions”.

In the region can be found two of the nine official registered training institutes (according Accomodation National Economic Main section), which is outstanding in the country level. Although the oversupplied labour market offers enough good qualified labour in tourism, but according the regional experience, there's lack of the well trained middle leaders in the hotels of the region (like F&B, banquet manager, wellness expert)

The regional experience shows, that the travel agents, medical masseurs, cooks,

waiters are well prepared, but compared to the country statistics, the language knowledge is not enough. Example: at the reception desk is enough one foreign language in conversational level (intermediate level). The situation is more worse in other jobs, like housekeeping, F&B, bath and therapy divisions, there's no or only a little language knowledge. The accommodation service and catering shows dynamic increase from 2001 in the national economy, and if the linear trend remains, it will grow in the future.

Strategic points of the regional human resource development

The main points of the human resource development strategy in the field of medical and wellness tourism are the followings:

1. Making connections with the sanitary
2. Modern development strategies
3. Support of indoor bath complexes
4. Modernisation and upgrading of thermal and medical baths
5. Creation of health tourism centers attached to hospitals
6. Development of medical tourism centers attached to rehab, physiotherapy, recreation centers
7. Development of complex health tourism products (packages)

Human resource development elements connected with higher education:

- Support of high vocational trainings (according to the specific demand of the region)
- Installation of the Tourism & Catering (Ba) major to the higher education, support the infrastructural background of practice
- Installation of the Tourism & Catering (Ma) major to the higher education
- Support of advanced (correspondence) trainings like marketing-management, total quality management, environment
- Support of foreign language (especially English and German) courses for the workers of tourism sector, develops their communication skills
- Support „Tourist friend” attitudes in the region

The new subjects of the Health Tourism specialisation

Now I introduce the wide range of the subjects of the specialisation (connected with the human resource development strategy), those try to fit for the labour market needs. The aims and short description of the contents of the subject are the follows.

Health oriented alimentation

The subject reviews the basic requirements of the health oriented alimentation, its role in health prevention and the possibilities of the dietetic methods of widespread diseases connected to malnutrition by promoting dietetic services in catering in practice. The subject gives a survey of nutritional-physiological role of foodstuffs, eating habits of the Hungarians, the requirements of proper alimentation of different age-groups. The subject discusses the requirements of menu- planning based on nutritional recommendations, the general and specific features of planning-, and organising in catering depending on health status, the possibilities of dietetic treatments of widespread diseases connected to malnutrition, the connection between wellness life-styles and alimentation, health orientation, preventive attitudes, consciousness, being well-balanced.

Recreation

The students can get acquainted with the basic concepts of body-, and health-culture, the forms of recreation and the beneficial effects of physical activities on health. The aim of subject is to call the attention to the importance of recreation and the necessity of establishing a healthy life-style.

The course highlights the role of physical activities in health prevention and preservation, and the opportunities of condition surveys. (tests, and methods of measuring fitness)

The subject discusses the basic concepts and interpretations of recreation and sports recreation, supports the importance of physical activities in establishing a healthy life-style by transferring ideas about recreational and training theories (training, loading, training devices and methods, skills development) giving a survey of domestic and Western European habits of spending the leisure time, providing help in the management of sports events and programmes.

The course acquaints the students with different sports and rehabilitating programmes as being the main demand elements in health tourism, the importance of exercise as a main tool of health prevention.

The aim of the wellness

Subject is to provide theoretical and practical knowledge of organising leisure time and wellness programmes. By using this acquired knowledge the students will be able to set up, organise and arrange wellness programmes for people of different ages, preliminary training, and motivation. The students get to know the various concepts of wellness and health, their content elements, and the supply ele-

ments of health and wellness services, the possible forms of wellness programmes will be also introduced.

On the basis of domestic and foreign case studies the students can get familiar with the definition, types, and role of animation in tourism.

Furthermore, the subject discusses those personal (experts and their work) and objective (devices, establishments) factors that form the background of wellness programmes.

During the semester the students will take part in mini-golf and bowling trainings that serve the acquisition of some life-time physical activities that represent a constituent of wellness programmes.

Health marketing

The main objective of the subject is to discuss the most important marketing tasks in health tourism and the main characteristic features of health tourism products by synthesising the students' theoretical and practical knowledge. The course surveys the basic elements of health tourism, definitions, the situation, and role of health tourism on the domestic and international market.

The subject will introduce the subjective and objective factors of health tourism, and the main characteristic features of the services, transfer information on the motivation system of health tourism, market segments, and target markets. The course will also deal with the condition-system of health tourism, the main characteristic features of services, the direction of product development and forms of spa concept. Other topics that will be included in the course material: levels of planning, partnerships – cooperation, mutual marketing. There will be case studies to use the acquired theoretical knowledge in practice. The students will prepare a marketing plan of a health-, wellness programme in the framework of team work.

Psychological harmonisation

The aim of the course is to draw the attention to the importance of psychological harmony in health prevention. In the framework of the subject the students will be acquainted with the different character types, methods used in character building, and stress relief. The subject discusses the concept of mental hygiene and its importance in health tourism. By obtaining this sort of knowledge the students will be able to treat the stress-level of the guests in their surroundings and help them to keep their psychological harmony. The application of psychology in the field of tourism gains more and more importance. Different relaxation techniques and ways of psychological harmonisation and character building (Shultz autogenic training, yoga, stretching, massage techniques, meditation) will be demonstrated by providing theoretical and practical knowledge. The students can get familiar with the alternative

motion methods (Tai-chi, Wing-Chun kung-fu, Chi-kung, and PNF exercises) of the Far-East. The course provides an opportunity to practice these techniques and treatments in the form of group trainings: social balance, sociometry, group programmes, and character trainings. The students get to know those therapies, and other treatments of wellness hotels that appear as important demand elements in keeping the psychological harmony and stress relief

Fun oriented sport

The aim of the subject is to acquaint the students with tennis which is one of the most popular manager sports and one of the most fashionable supply elements in wellness hotels. By using this acquired knowledge the students will be able to do this sport successfully and develop such important character features as healthy competitiveness, willingness to fight, fair-play that are indispensably important not only in sports fields but in the business life as well.

The students will learn about the origin of tennis, tennis equipments, rules of the game, exercises to improve skilfulness, achieving ball-rocket connection, improving sense of ball, the domestic and international tournament system of tennis.

Besides the technical acquisition of tennis (forehand and backhand stroke, serve, etc.) the subject provides opportunity for practicing correct motions and playing individual and twin matches which make the motion more enjoyable. Deeper acquisition of tactical knowledge is provided by video analysis. As each paired ball-game, tennis also helps to get to know the partner better and strengthen the competitive moral which is very important in the business life as well.

Wellness hospitality

This subject presents the role and the current situation of the health- and wellness tourism which is a prominent potential in the tourism sector in Hungary. It introduces the students to the material and financial requirements of launching and operating a business in this field. The students will learn during the lessons about the maintenance of the market competitiveness, the application of the marketing mix, the possible communication methods and the establishment and operation of trade unions. During the course case studies and individual creative assignments will be applied to develop the students' skills. The students will get acquainted with the legal environment for the health- and wellness hotels and the list of services financed by the social insurance. Further topics to be covered: the special characteristics of the health- and wellness services, product development, role of marketing in the health- and wellness tourism, different ways of communication and financing wellness hotels. In group projects the students will apply the special knowledge concerning the health- and wellness hotels.

Conclusion

As I introduced the problems and also the touristic opportunities, human resource capacities, training institutes, local higher education institutes, and the growing demand of the labour market for tourism area, we can be optimistic in the future, because there can be find hope to jump over the economic problems, decreasing situation. With enough goodwill, support, well trained and well motivated labour force the region can stand successfully in the competition of the other regions of the country, and also the regions of the EU.

Bibliography

1. Bokor Judit (2001): *Rekreáció és sportturizmus*. In: Magyar Sporttudományi Szemle, 2. sz. 14-17. o.
2. *Az Észak-alföldi régió turizmusfejlesztési stratégiája 2007-2013*.
3. Kenneth H. Cooper (1990): *A tökéletes közérzet programja*. Sport, Budapest, 19-26. o.
4. Müller Anetta – Bíró Melinda – Szabó Róbert – Kristonné Bakos Magdolna – Könyves Erika (2006): *A wellness turizmus humánerőforrása*. I. Nemzetközi Neveléstörténeti Konferencia, Fürstenfeld (Ausztria), 2006. október.
5. Müller Anetta – Könyves Erika (2006): *A testnevelő tanárok kapcsolódási pontjai az egészségturizmushoz*. In: Acta Academiae Pedagogicae Agriensis- Az Eszterházy Károly Főiskola tudományos közleményei. XXXIII. kötet. Eger. 119-132. o.
6. Szolnoki Főiskola, Idegenforgalmi és szálloda szak, Egészségturizmus szakirányának tantárgyi tematikái.

KONFERENCIA

Pedagóhiória, antropológia és orkesztika egy térben Németh András professzor tiszteletére

BALOG BEÁTA

2015. november 6-án rendezték meg Németh András professzor tiszteletére azt a meglepetés-konferenciát, amely 65. születésnapja alkalmából volt az Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar Pedagógiatörténeti Tanszékének szervezésében. A tudományos ülésnek a Kar Kazinczy utcai épülete adott otthont, ahol az ünnepelt immáron 20 éve végzi hivatását az említett tanszék, később kutatócsoport vezetőjeként is. A rendezvény célja Németh András nemzetközi szinten is jelen lévő munkásságának áttekintése volt, amely során pályatársainak és tanítványainak kutatási eredményeit és szakmai-érdeklődési körét is megismerhette a hallgatóság.

Az ünnepeltet a tanszék e jeles alkalomra egy tanulmánykötettel lepte meg. Az *Égi iskolák, földi műhelyek* című, Baska Gabriella (ELTE-PPK) és Hegedűs Judit (UNI-NKE) által szerkesztett, csaknem négyszáz oldalas vaskos kötet 31 tanulmányt foglal magában 34 szerzőtől vagy szerzőpárostól. Az egyes írásokat témájuk alapján hat nagy fejezetre osztották a szerkesztők. Hangsúlyt kapnak olyan meghatározó kérdéskörök, mint a professzió-történet, az életreform-mozgalom, a 20. századi oktatáspolitikai, valamint a kultúra és szocializáció alkotó elemei (tér, idő, rituálé), és a klasszikus neveléstörténeten túl a gyógypedagógia-történet is. E 31 tanulmány közül 6 kapott szerepet a konferencián 20-20 perces előadások formájában is.

Demetrovics Zsolt (ELTE-PPK), Lénárd Sándor (ELTE-PPK) és Pukánszky Béla (SZTE-JGYPK) köszöntője után az első előadó Kéri Katalin (PTE-BTK) volt, aki az ünnepelt hazai és nemzetközi szakmai tevékenységében meghatározó életreform kutatásokhoz, az időszakot tekintve előzményekhez illeszthető témakört tárgyalt, a lányok 18-19. századi testi nevelését. Történeti és kulturális szempontból is fontos téma, hiszen a nőtörténeti kutatásokban a női és férfi testről való álláspontok a nők adott helyzetét tükrözték a társadalomban. Kéri Katalin az orvosi és pedagógiai írásokban megjelenő női testképet, a test kiművelésének hangsúlyozását, lehetőségeit is ismertette az elsődleges források által.

Másodjára Mikonya György (ELTE-TÓK) beszélt az egyetem történetének kutatásáról, mely egy tágabb, mondhatni makroszintű megközelítés volt történeti, kutatás-módszertani elemeket involválva. Az egyetem történeti kutatások kiaknázatlan területeit ismerhettük meg előadásában. Felhasználható és felhasználandó forrá-

sokról, konkrét kutatási témákról, egyetemtörténeti kutatási irányokról, egyetemi tipológiáról is hallhattunk. Németh András a témában hazai és nemzetközi tekintetben is végzett kutatásokat, például külföldi egyetemi modellek és hazai adaptációjuk ismertetésére, a neveléstudomány hazai egyetemeken való megjelenésére vonatkozóan.

Egy rövid kávészünetet követően két nagy témakör kapott szerepet az előadások során. Egyfelől a professzió-történeten belül a tanítói és a tanári szakma professzionalizációjához kötődő előadások kaptak helyet Pukánszky Béla (SZTE-JGYPK) és Nagy Péter Tibor (WJLF) előadásában. Másfelől az oktatáspolitikát jelent meg Sáska Géza (ELTE-TÁTK) és Szabolcs Éva¹ (ELTE-PPK) előadása során.

Pukánszky Béla a magyar középiskolai tanárképzés történetének több mint ötven éves időszakát, folyamatát tekintette át a szervezeti keretek kialakulásától, a kibontakozó professzionalizációs és intézményesülési folyamatokon át a meghatározó törvénykezések ismertetéséig. A diskurzusok ismertetése által betekinthe-tünk a középiskolai tanárképzés tartalmi és szerkezeti kérdéseiről folyó vitákba is. Ehhez szorosan kapcsolódott Nagy Péter Tibor előadása, amely a pedagógustársadalom, kiemelve a középiskolai tanárok társadalmi-szociológiai helyzetének vizsgálatát, pályaválasztásuk motivációs hátterét, elért végzettségük ismertetését helyezi fókuszba, mindezt táblázatokkal szemléltetve, összefoglalva, és mindezzel reflektálva arra, hogy az ünnepelt számos kiemelkedő kutatással, publikációval járult hozzá a pedagógus professzió európai és hazai történetének megismeréséhez a szakmai tartalmak, intézményesülési folyamatok vizsgálata által.

Sáska Géza a felvilágosodás eredetű észkultusz és az ezt ellenző rendszer, ellenideológia pedagógiai fogalomhasználatát vette górcső alá, mint a nevelés-oktatás, képesség-ismeret fogalompárosokról szóló vitákat, értelmezési lehetőségeket a pedagógia és a politika oldaláról. Érdekes volt annak társadalmi-politikai szemléltetése, hogy kik, miért és hogyan helyezkedtek szembe az észkultusszal. Szabolcs Éva a Golnhofer Erzsébettel együtt végzett kutatásának lényegét és egy kis szeletét ismertette, melyben a történeti narratíva szemléleti és módszertani megközelítésére támaszkodtak. A Petőfi kör 1956-os pedagógusvitájának diskurzuselemzését végezték el kvantitatív és kvalitatív elemzések során, pótolva ezzel azon kutatások hiányát, melyek olyan széleskörű forrásokra támaszkodnak, amik segítségével a neveléstudomány intézményesüléséről, szakmai kommunikációjáról, egyéni életutak alakulásáról adnak számot.

A közös ebédet követően a kulturális élvezetek kerültek előtérbe. Először Baska Gabriella mutatta be a meglepetés-kötetet, majd Fenyves Márk (MOHA) mozdulatművész vezetésével az orkesztika és mozdulatművészet látványa tárult elénk egy érdekes koreográfia keretében. Végül pedig annak rendje és módja szerint stílu-

¹ Szabolcs Éva az előadáshoz kapcsolódó kutatást Golnhofer Erzsébettel végezte, a tanulmánykötetben szerzőpárosként jelennek meg.

sosan születésnapjával és pezsgővel zárult a szakmai és egyben családi hangulatban telt délután.

A nap folyamán nagyon jól kiemelkedtek az ünnepelt szakmai életútját meghatározó főbb témák, kutatási területek, úgymint a neveléstörténet – különös tekintettel a modern korra; a neveléstudomány tudománytörténete; a pedagógusképzés és a pedagógus professziók története; a reformpedagógia elmélete és története vagy a történeti pedagógiai antropológia. A több mint negyed évszázados oktatói-kutatási tevékenysége során Németh András professzor számos meghatározó publikációval járult hozzá a különböző pedagógusjelöltek képzéséhez és kollégák szakmai ismerete bővítéséhez. Ilyen például a ma is kötelező irodalomként jelen lévő Mészáros Istvánnal és Pukánszky Bélával közösen írt *Neveléstörténet* című mű² és ugyanezen című szöveggyűjtemény³. A táncművészeknek szánt nevelélméleti, neveléstörténeti kötete⁴ is kiemelendő, hiszen 1996 óta a Magyar Táncművészeti Főiskola meghatározó oktatója is. A reformpedagógia és a életreform témában kutatók körében alapirodalomnak számítanak Németh András e témában megjelent hazai és nemzetközi munkái.⁵ Kiemelendők a neveléstudomány fejlődésével, a tanítóképzés történetével, a tér és idővilágok történetével foglalkozó írásai.⁶

2 Mészáros István, Németh András és Pukánszky Béla (2003): *Neveléstörténet. Bevezetés a pedagógia és az iskoláztatás történetébe*. Budapest, Osiris Kiadó.

3 Mészáros István, Németh András, Pukánszky Béla (2003): *Neveléstörténeti szöveggyűjtemény*. Budapest, Osiris Kiadó.

4 Németh András (1997): *Bevezetés a nevelés elméleti és történeti kérdéseibe: táncpedagógusok számára*. Budapest, Planétás Kiadó.

5 A teljesség igénye nélkül: Németh András (1996): *A reformpedagógia múltja és jelene*. Budapest, Tankönyvkiadó; Németh András, Skiera Ehrenhard (1999): *Reformpedagógia és az iskola reformja*. Budapest, Tankönyvkiadó; Németh András, Mikonya György, Skiera Ehrenhard (2005, szerk.): *Életreform és reformpedagógia: nemzetközi törekvések magyar pedagógiai recepciója*. Budapest, Gondolat Kiadó. (Neveléstudomány történeti tanulmányok; 6.); Németh András, Pirka Veronika (2013, szerk.): *Az életreform és reformpedagógia – recepció és intézményesülési folyamatok a 20. század első felében*. Budapest, Gondolat Kiadó. (Neveléstudomány-történeti Tanulmányok; 12.)

6 A teljesség igénye nélkül: Németh András (1990): *A magyar tanítóképzés története*. Zsámbék: Zsámbéki Tanítóképző Főiskola. (Főiskolai Füzetek; 11.); Németh András (2005): *A magyar pedagógia tudománytörténete*. Budapest, Gondolat Kiadó; Hopfner Johanna, Németh András (2008, szerk.): *Pädagogische und kulturelle Strömungen in der k.u.k. Monarchie: Lebensreform, Herbartianismus und reformpädagogische Bewegungen Frankfurt am Main*. Peter Lang Verlag. (Erziehung in Wissenschaft und Praxis; 2.); Németh András, Biró Zsuzsanna Hanna (2009, szerk.): *A magyar neveléstudomány a XX. század második felében*. Budapest: Gondolat Kiadó. (Neveléstudomány-történeti Tanulmányok; 9.); Németh András (2010): *Emberi idővilágok: Pedagógiai megközelítések*. Budapest: Gondolat Kiadó.

KÖNYVISMERTETÉSEK

Baska Gabriella és Hegedűs Judit (szerk.): *Égi iskolák, földi műhelyek. Tanulmányok a 65 éves Németh András tiszteletére.* Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Budapest, 2015. 390 o. – A kötet Németh András, az iskolateremtő neveléstörténész, egyetemi tanár tiszteletére készült, s tartalmazza az ünnepelt pályatársai és tanítványai kutatási eredményeit és szakmai-érdeklődési körét, s tükrözi kollégájuk, professzoruk életművének pályájukra, munkásságukra gyakorolt hatását is.

A könyv 31 tanulmányt foglal magában 34 szerzőtől vagy szerzőpárostól. Az egyes írásokat témájuk alapján hat nagy fejezetre osztották a szerkesztők. Hangsúlyt kapnak olyan meghatározó kérdéskörök, mint a professzió-történet, az életreform-mozgalom, a 20. századi oktatáspolitikai, valamint a kultúra és szocializáció alkotóelemei (tér, idő, rituálé), és a klasszikus neveléstörténeten túl a gyógypedagógia-történet is.

A kötet szerzői között megtaláljuk az idősebb kutató generáció tagjait és a fiatal kutatókat egyaránt, akik jelenleg az ország különböző tájain felsőoktatási intézményekben tevékenykednek (ELTE, Wesley János Lelkészképző Főiskola, Pécsi Tudományegyetem, Szegedi Tudományegyetem, Pannon Egyetem, Debreceni Egyetem, Miskolci Egyetem). E recenzió, bár minden egyes írásra kitér, – terjedelmi korlátok okán – pusztán a legújabb generáció szerteágazó szakmai érdeklődését kívánja bemutatni a teljesség igénye nélkül, minden témakörből kiemelve egy fiatal kutató tanulmányát.

Az *Iskolák és műhelyek* című fejezeten belül olyan témák kaptak helyet, mint az ókori nevelésügy (Mészáros László); az egyetem történetének kutatása (Mikonya György); a modern szakképzés kialakulása (Sanda István Dániel), melyek tágabb kontextusban jelenítik meg a vizsgált témákat, mondhatni makroszintű megközelítések. Emellett mikroszintű, kisebb egységekre, egyénekre fókuszáló témák az Enciklopédiában tükröződő magyar kultúra (Kováts-Németh Mária); a miskolci református gimnázium működése a 19. században (Ugrai János); Tóth Zoltán és a gyógypedagógia kapcsolata (Zászkaliczky Péter); és egy vidéki szakközépiskola indulása (Somogyvári Lajos). Somogyvári Tab város kísérleti Mezőgazdasági Gépszerelő Szakközépiskolájának kezdeti működését tárja fel politikai iratok dokumentumelemzésével és az intézmény egy volt tanulójának, később igazgatóhelyettesének személyes visszaemlékezése interpretálásával. E kvalitatív módszerek alkalmazása lehetővé tette számára a történeti-antropológiai és mikrotörténeti nézőpont megragadását, személyes, konkrét tapasztalatok megismerését, mellyel a szöveges, dokumentált anyagok által közvetített tények árnyalhatók és élményszerűbbé tehetők. A tanulmányt egy fotó is kíséri, amely a Szakközépiskola első ballagási ünnepségét örökíti meg, s mely az iskola fontos kulturális emlékeként él.

A következő nagy témakör *A professzió történetéhez* című. A fejezeten belül olyan, a tanítói és a tanári szakmához kötődő tanulmányok kaptak helyet, mint a néptanítói professzionalizálódás folyamata és az iskolai tér, mint foucault-i értelemben vett fegyelmező eszköz az Elemi Népoktatás Enciklopédiájának tükrében (Nóbik Attila); a magyarországi középiskolai tanárképzés szervezeti kereteinek és szabályozásának története és az erről alkotott korabeli diskurzusokba való betekintés (Pukánszky Béla); a bölcsészdiploma megszerzésének lehetséges módjai a két világháború közötti időszakban (Biró Zsuzsanna Hanna); illetve a tanári szakma, a „tanártársadalom” tagoltsága szakmai és társadalmi megítélés szempontból (Nagy Péter Tibor). Továbbá olvashatjuk e fejezetben a tanárképzés folyamatának ismertetését európai nemzetközi kitekintésben, összehasonlító elemzéssel vizsgálva (Vincze Beatrix, Garai Imre). A tanárképzéshez kapcsolódóan helyet kapott itt a 20. század eleji szegedi tanárképző főiskola története és hallgatóinak kurzuskinálata és kurzusválasztása (Fizel Natasa). Fizel a szegedi Állami Polgári Iskolai Tanárképző Főiskola rövid történeti áttekintését követően mutatja be a főiskolán a hallgatók által felvett pedagógiai, pszichológiai és filozófiai témájú kurzusokat, milyen eredménnyel abszolválták azokat, kik voltak az oktatók, közülük kiket és miért preferáltak, preferálhatták a hallgatók. Kevert kutatási módszerrel teszi ezt meg, kvalitatív (a hallgatói anyakönyvek tanulmányozása) és kvantitatív (számadatok összegzése adatbázisok segítségével) megközelítéssel, táblázatokban, szemléletesen közölve az eredményeket.

Az ünnepezt hazai és nemzetközi szakmai tevékenységében meghatározó terület emeli ki a harmadik témakör is Élet és reform címmel, mely az életreform-mozgalmakra utal. Olyan témák kaptak itt helyet, mint a testi nevelés a századfordulón (Kéri Katalin), az orkesztika története (Boreczky Ágnes és Fenyvesi Márk), az egyes életreform elemek tükröződése Kodály szövegeiben (Pethő Villó), az életreform motívumok megjelenése szakrális térben (Sófalvi Emese) és egy Waldorf intézmény belső élete (Amati Gergely Márton). Amati érdekes megközelítésmódot alkalmaz tanulmányának megírása során, amikor egy Pest megyei Waldorf iskola tanári kollégiumának konferenciáját mutatja be, mint egyfajta rendszeres műhely és szakmai megújulás, fejlődés-fejlesztés színhelyét. Az írás további érdekessége, hogy a szerző maga is ebben az intézményben dolgozik, tehát ahogyan ő maga is fogalmaz: „a mindennapi munka során szerzett tapasztalatokra való reflexió”-t olvashatunk (Amati, 238.). És bár egy konkrét intézmény működését ismerteti, vizsgálja a szerző, konklúziói mégis relevánsak lehetnek általánosságban is, ide értve például azt az aspektust, hogy egy szakmai konferencia működhet belső képzésként, szakmai diskurzus keretként, ahol aktuális témák, problémák, helyzetek megtárgyalására is sor kerülhet.

A dualizmus korának vizsgálata jelenik meg a következő tanulmány-csoportban, mely a magyarországi arisztokrácia dualizmuskori iskoláztatását (Rébay Magdolna), a gyermekkorral, óvodaüggyel kapcsolatos témákat (Pornói Imre, Hegedűs Ju-

dit, Tészabó Júlia), korabeli pedagógiai folyóiratok reflektivitás szempontjából történő tartalomelemzését (Fáyné Dombi Alice) és az első világháborúban megsérült, rokkant katonák oktatásának kérdését (Vörös Katalin) tárgyalja. Vörös hivatalnokok és szakemberek tanulmányai, politikai rendeletek és a Magyar iparoktatás című folyóirat segítségével igyekszik bemutatni az állami hadigondozás szervezését. Ahogy a szerző tanulmányában is olvashatjuk, a fogyatékosok intézményes keretek között megvalósuló általános képzése, iskoláztatása fontos, tárgyalt téma a neveléstörténet diszciplínán belül, ennek ellenére szakképzésük, szakoktatási vonatkozásai kevésbé kerültek a kutatások középpontjává, leginkább forráshiány miatt. A tanulmány e hiány pótlására tesz kísérletet gazdag forrásanyag bevonásával.

Az utolsó nagy témakör fókuszja az oktatáspolitikára, melyet címe is elárul: *Oktatás, eszme és politika. A felvilágosodás időszakától (Sáska Géza) egészen a huszadik század második feléig (Darvai Tibor) lezajló oktatáspolitikai változásokról olvashatunk itt, részletezve az 1924-es középiskolai reformot (Szabó Zoltán András), a rituális elemek megjelenését a pedagógiai szaksajtó szövegeiben (Baska Gabriella) és a Petőfi Kör pedagógusvitáját is (Golnhofer Erzsébet és Szabolcs Éva). Darvai a hatvanas évek eleji oktatáspolitikának szocialista-kommunista ideológiai változásait tárja fel törvények, tervek, reformok tükrében. E korszak (és az ezt megelőző évtizedek is) fontos szerepet töltenek be Németh András tudományos kutatásaiban jelenleg is, melyet tanúsít az Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Karának Pedagógiatörténeti Tanszékén 2012 és 2015 között megvalósuló, A magyar neveléstudomány története a szakmai folyóiratok tükrében (1945–1989) – tudományos kommunikáció, szakmai diskurzusok című OTKA-kutatás melynek vezető kutatója az ünnepelt volt és amely kutatás eredményeiből 2016-ban zárókötet készül.*

A kötet befejező része, vagyis a Kóda, Berzsenyi Emese és Szécsi András tanulmányát foglalja magában. A szerzők által írt értekezés Németh András 2010-ben megjelent *Emberi idővilágok – Pedagógiai megközelítések* című művére reflektál. Berzsenyi egy református lelkipásztor, Szécsi András (1923-2013) kéziratát interpretálja saját gondolataival kiegészítve, átdolgozva, az evilági és szakrális, vallási időélmény, időfelfogás megjelenésének, jellemzőinek aspektusából. A szerző e tanulmányt, esszét mindazoknak ajánlja, akik a mai, rohanó világban szeretnék átgondolni, szeretnének elmélyülni az idővilágok létezésének kérdésén, történeti és szakrális megközelítésén.

Ebből a rövid összefoglalóból is látható, hogy nagyon színes a paletta a tanulmányok tematikáját illetően, ami Németh András széleskörű kutatói érdeklődésére és munkásságának főbb területeire reflektál. Az ünnepelt számos kutatási téma meghonosításában vállalt meghatározó szerepet, és nemzetközi kapcsolatai révén ezeket a hazai neveléstudomány színterébe be is tudta emelni.

A könyv fizikai megjelenésével kapcsolatban fontos kiemelni a borító esztéti-

káját, melyen egy egyesült államokbeli levéltárban őrzött, 1913-ból származó fotográfiát láthatunk. E kép szimbóluma lehet Németh András oktatómunkájának, annak, hogy számtalan hallgatónak, kutatónak vált és válik meghatározó mesterévé. Pozitívként elmondható még, hogy a kötet elektronikus változatban, online is elérhető az olvasóközönség számára: <http://mek.oszk.hu/14600/14688/>

Balog Beáta

* * *

Hermann István (szerk.): Magyarország levéltárai 2014. Magyar Levéltárosok Egyesülete, Budapest, 2015. 143 o. – Tetszetős kötet! Érdemes kézbe venni. De mielőtt belelapoznánk, pillantsunk vissza az előzményekre!

Az ország levéltáiról a könyvespolcon nem ez az első összefoglalás egyetlen kötetben. A szakkönyvekben, szakfolyóiratokban időnként közölt áttekintéseken, és a néhol a rendszertelenül megjelent ismertetéseken kívül általános áttekintést, tudtommal először, egy idegen nyelvű könyv nyújtott igazán nyilvánosan Magyarország levéltári intézményeiről: a szakmai körökben csak „Gájd”-nak titulált, mai szemmel szerénynek tűnő kötetke. (Balázs Péter szerk.: *Guide to the archives of Hungary*. Kiad.: a Kulturális Minisztérium Levéltári Igazgatósága, Bp., 1976. 229 o.) Nemzetközi terjesztésre készült, és azért érdemel különös figyelmet, mert a saját korában először szembesítette a levéltárakat, főleg a megyei intézményeket az a feladattal, hogy lényegre törően, szabatosan, és az előírt logikus rendben kell bemutatkozniuk az igényes, bár nem feltétlenül szakértő közönség előtt.

Történelmi léptékkal mérve, alig valamivel később jött ki a nyomdából az újabb *Magyarország levéltárai* című könyv. (Szerk.: Balázs Péter. Kiad.: Franklin Nyomda, Bp., 1983. 391 o.) Részletesebb és – nem melleleg, színes borítójával – mutatósabb is volt ez a kötet. Ezt követte már a rendszerváltás után a még újabb *Magyarország levéltárai* című kiadvány. (Szerk.: Blazovich László, Müller Veronika. Kiad.: Magyar Levéltárosok Egyesülete, Bp.–Szeged, 1996. 180 o.) Mi sem jellemzőbb az idők változásaira, mint az, hogy e kötet megjelent párhuzamosan angol nyelven is. Az előzmények közül megemlítendő még a *Magyarországi levéltárak* c. kiadvány (Fel. szerk.: Bana József. Kiad.: Magyar Levéltárosok Egyesülete, Bp., 2004. 176 o.) Mádl Ferenc köztársasági elnök ajánlójával és még több parádés képvel. Ez angolul is megjelent.

És akkor itt a legújabb *Magyarország levéltárai* című kötet, amelynek a címét – nagyon helyesen –, kiegészítették a mű tartalmára, adataira vonatkozó kort jelölő 2014-es évszámmal, ami azért lényeges, mert a kötet 2015-ben jelent meg. A kötetet Hermann István szerkesztette. (A hibátlan cíMLEÍRÁS érdekében jelzem, hogy ő a korábban ifj. Hermann Istvánként jegyzett szerző, PhD-fokozatú, a Magyar Nemzeti Levéltár Veszprém Megyei Levéltárának igazgatója, s nem tévesztendő össze

a dr. Hermann István néven ismert idősb Hermann Istvánnal, a pápai Jókai Mór Városi Könyvtár igazgatójával.) A nagy szakmai átlátást igénylő lektori teendőket Boross István teljesítette, aki jelenleg az említett Veszprém Megyei Levéltár megbízott igazgatója. A kiadás előkészítése az MNL Veszprém Megyei Levéltárában történt, a művet a levéltár alkotócsoportja gondozta. A könyv legújabb ízlésű dizájnya, a borító, az oldalpárok gondos megformálása, a fejezetek reliefszerű kezdő oldalai, a sokszor frízként alkalmazott szép szemléltető képek a levéltár reprográfusa, Gáty István fantáziáját és keze munkáját dicsérik. A könyv kiadását ezúttal is a Magyar Levéltárosok Egyesülete vállalta, a kötet köszöntőjét az egyesület elnöke, Tyekvicska Árpád írta.

Az egyes levéltári intézményekről, ill. csoportjaikról a kutatók, az érdeklődők eligazítására írt ismertetéseket is neves személyek, általában az ismertetett levéltárak igazgatói állították össze. Fontos, hogy mivel a *megyei levéltárak*, a hazai levéltárügy derékhadát képező intézmények 2012. október 1. óta szervezeti egységben állnak az Országos Levéltárral, így a Magyar Nemzeti Levéltár megyei levéltárai címen kaptak összevont ismertetést. Igaz, ez az előbb említett 2004-es kötetben is hasonlóan volt már. A kötet párhuzamosan megjelent angolul is. További nevezetesség, hogy a könyv egyes fejezetei – a megyei levéltárakról ráadásul egyenként és a kötetbelinél bővebben, kb. 1 ívnyi terjedelemben – külön is megjelentek ízléses *füzetekben*, mint egy rejtett kiadványsorozat.

A könyvet lapozva az olvasó átfogó képet kaphat a Magyar Nemzeti Levéltár és tagintézményei, aztán Budapest Főváros Levéltárának és a többi városi levéltár, továbbá a szaklevéltárak, az egyházi levéltárak és még néhány különleges levéltár történetéről, anyagának eredetéről és összetételéről, az intézmények szakmai (feltáró) tevékenységéről, a kutatószolgálatról, a közművelődésről, a tudományos kutató- és kiadványmunkáról. Ez így azonban csak elnagyolt vázlat, a könyv tartalmi keretei dióhéj méretűre szabták az elmondható információk körét. Ez főleg a megyei levéltárakra vonatkozik, amelyek hagyományosan a helytörténeti-helyismereleti, honismereti kutatások terén és az *oktatásügyben* lehetnek hasznosak. Örömdetes tehát, hogy az imént említett *füzetek* valamivel konkrétabban szólnak ezekről a tagintézményekről.

Érdemes ezen a ponton megállnunk. Felmerül ugyanis a levéltár iránt érdeklődőben a kérdés, hogy hol, hogyan és milyen tárgyban lehet kutatni, adott témára keresve miként lehet eligazodni a levéltárak anyagában. Előrebocsátva, hogy a fondjegyzék forgatása és a levéltári kutatószolgálattal való konzultáció elkerülhetetlen, néhány információt még jó tudni a levéltárakról. Legyen szabad ezt levéltárosként megosztanom Olvasóimmal!

Fontos tudni, hogy a levéltárak létének legfontosabb életeleme, amely még a történetiségnél is lényegesebb, a *rendszer*, a jól kitalált rend és rendezettség. Mindennek – a közfelfogástól eltérően és a természetes elvárások ellenére – *elsődlegesen* nem a kor, nem valamely történelmi tematika, és nem is a dokumentum fajtája, kül-

ső megjelenése az alapja, hanem az iratanyag „termett” mivolta. A társadalom által produkált hatalmas iratanyagnak belső összefüggései alapján kialakult és többnyire szervek, szervezetek, hivatalok, intézmények, vállalkozások, egyházak, társadalmi szervezetek, pártok, egyesületek, aztán családok, egyének és egyéb „irattermelők” szerint tagolódó gazdag összetétele, melyet szakszóval „szervtipológiának” mondunk. Ez a levéltárügy alapköve az egész világon.

Tudni kell, hogy országosan szemlélve a hazai levéltárügy szakmailag igen szerény képet mutatott a II. világháború előtt. Szomorú bizonyítéka ennek az, hogy az ország levéltári anyagának háborús sérüléseiről, vármegyei, városi, községi levéltárak, családi, főúri, uradalmi és gyári levéltárak vagy csak így hívott: történeti iratgyűjtemények veszteségeiről sokszor alig lehetett képet alkotni a háború után, mert ezekről nem álltak rendelkezésre megfelelő színvonalú leírások, jegyzékek, listák, vagy ezek is odavesztek. Nem túlzás tehát azt állítani, hogy az ország a levéltárügy terén az 1940-es évek végétől, főleg a '60-as évektől zárkózott fel az elérhető európai színvonalhoz. Ennek pedig döntő, és máig érvényes lépése volt az anyag szervtipológiai szempontú tagolása és csoportosítása, azaz *rendszerezése*.

Kérdezhetné bárki: ezek szerint minden levéltár felépítése azonos, ugyanolyan akár külföldön is? A reális válasz lehangoló: a fond fogalma igen, de az ezekből szerkesztett rendszerek még határainkon belül sem egységesek; számos intézmény (főleg a nem „általános levéltárak”) saját rendszere szerint őrzi és gyarapítja anyagát, holott egész anyagukat elvben be lehetne sorolni az átfogó nemzeti levéltári szisztémába. Ezek az eltérések azonban végül is nem gátolják a kutathatóságot. Akad azonban más nehézség is! Mint nemzetközi szakmai ügyekben is forgolódo levéltáros, tapasztalnom kellett, hogy a múlt rendszerbeli sorstárs államokban, így a szomszédos országokban (melyekkel pedig 1918-ig azonos ívásúak az archíváliáink), más-más módon építették fel a levéltári anyag elvi vázát, ugyanúgy a szervtipológiára hivatkozva. Az igazán jelentős problémát viszont az okozta, hogy nálunk még ebben is túlzásba vitték a szent mintának tekintett szovjet példa követését! Lényegében politikai-ideológiai alapon („forradalom előtti” és „forradalom utáni” főperiódusokra szakítva) indokolatlanul megkettőzték a fondfőcsoportok elvi vázlatát. Ez a szerencsétlen lépés idők során számos módosításhoz, sok későbbi besorolási problémához vezetett. Mindazonáltal eredményezett olyan rendszert, amely szerint el lehetett találni a levéltári anyag egészében.

Végül egy időszerű kérdésről. Az ezredforduló táján hangos volt a szakma a „paradigmaváltás” híretől. Ez az akkoriban félelmetesen hangzó kifejezés azt a *gyökeres változást* akarta jelenteni, amely az informatika és a digitalizáció széles társadalmi elterjedésének fenyegetésével, az addig ismeretlen *elektronikus irat* megjelenésével előbb-utóbb a mi szakmánkban is felüti a fejét. A közben eltelt idők során valóban végbement ez a folyamat, amely a levéltárakat egyrészt a törvény szerint felügyelt szervek iratkezelésében történt alapvető változásokkal érinti, mely során a hagyományos papíralapú iratok fokozatosan visszaszorulnak és rob-

banásszerűen elterjed a számítógépes iratkezelés. Másrészt jelenti azt az örvendetes fejleményt, miszerint egyre több történeti dokumentum: a legfontosabb testületi jegyzőkönyvek, oklevelek, térképek, tervrajzok, anyakönyvi adatok, fényképek, röplapok és számos más anyag digitálisan kerül rögzítésre, adatbázisok matériájává válik és a világhálón keresztül bárholnan elérhető lesz. Mindez a megfelelő programokon keresztül forradalmasíthatja a kutatói munka módját, módszereit és eredményességét. De a kutató okszerűen akkor élhet vele, ha nem szédül meg a látványos lehetőségektől, ha kézben tartja a kutatás vezérfonalát, nem feleli a digitalizáláshoz el nem jutott anyagrészeket sem, és a végső szót, az eredmények megfogalmazását sem bízza a gépre. Ez a kényes folyamat visszahat a levéltárak tevékenységére is: olyan minőségű feltáró munkát kell teljesíteniük, amely a kifinomult levéltári módszerek sajátos rituáléját kölcsönös megalégedésre tudja egyeztetni a korszerű informatika lehetőségeivel és a kutatói igényekkel. A maga módján ehhez kínál utat a bemutatott kiadvány is.

Somfai Balázs

* * *

Donáth Péter szerk.: *Filozófia – Művelődés – Történet 2015*. Trezor Kiadó, Budapest, 2015. 396 o. (Az ELTE Tanító- és Óvóképző Karának Tudományos Közleményei XXXVI.) – Ez a kiadvány, mint az előző harmincöt kötet is, mestermű. Szerzői szakterületük kiemelkedő képviselői, akár mint kutatók, és/vagy mint oktatók. A kötet ajánlása A Magyarországi Tanítók Országos Bizottsága és a Tanítóképző Tanárok Országos Egyesülete megalakulásának 125. évfordulójára szól.

Donáth Péter a kötet előszavában arra tudományos és oktatói tevékenységre utal, amelyre a szerzők joggal lehetnek büszkék. Nem szabad elfeledni, hogy ezek tanulmányok az egyetemi oktatás napi tevékenységei mellett (annak nehézségei ellenére) íródtak.

Ez a mű is – a hagyományokhoz híven –, három nagy részre osztható: filozófia, mint művelődés (művelődéstörténet), és mint történet (történelemtudomány). A filozófiai részben Lehmann Miklós írását olvashatjuk *Kozmológia és Elme* címmel. Ebben a tanulmányban nagy realitásérzékkel fogalmazza meg azt a számos támadásnak kitett (kreacionisták által), ámde a tudományos körökben evidens álláspontot, hogy az Univerzum anyagból áll, az Univerzum része az ember, így ő is anyagból áll, tehát az anyagra vonatkozó törvények érvényesek az agy – mint anyagi struktúra – termékére, az elmére. Ismerteti a gyenge és az erős antropikus elvet. Logikai következetességgel vezeti le a tervezettség szükségszerűségének tarthatatlanságát Paley példája segítségével, illetve annak hibáit megmutatva. Cáfolja a kreacionizmus azon érvét, miszerint is elenyésző a valószínűsége (illetve szerintük semmi), hogy véletlenszerűen pont olyan világegyetem alakuljon ki, amely megfelelő az emberi létnek. Kitérően illeszti bele gondolatmenetébe az evolúció szük-

ségszerű alakító mechanizmusait, melyek a hosszú évmilliók alatt pontosan azt a jelenlegi állapotot hozták létre, melyet ha kiveszünk a folyamatból és egy adott időpillanatban megtekintünk, akár úgy is tűnhetne, az Univerzum teremtett.

A következő fejezetben az evolúciós mechanizmusok általános érvényűséget vizsgálja, mely ily módon nem csak az élőlények fejlődésére igaz, hanem az anyagi világra is. A Multiverzumok végtelen számát, és az ebből fakadó végtelen variációs lehetőséget is vizsgálja, hiszen ez adhat egyfajta magyarázatot az evolúció minden szerveződése igaz voltára.

Az Információ és evolúció részben valójában megerősíti az evolúció mindenre kiterjedő érvényességét, s mindezt az információ, mint az univerzumot felépítő alapegység segítségével. Azt állítja (teljes joggal), hogy az univerzum pusztán információ, így természetesen az anyag sem más. Azonban tovább menve ismerteti a kulturális információáramlás alapegységeit, melyek a biológiai gének mintájára (hasonlóképpen) terjednek, a *mémeket*. Később visszatér az információ eredeti értelméhez, és eljut ahhoz a következtetéshez, melyet nagy gondolkodóink egyfelől az emberi gondolkodás több ezer éve alatt körüljártak, és melynek modellezésére és megértésére manapság nyílt lehetőség az informatikatudomány felfedezésével. Így a tudomány ma már képes megengedni annak a lehetőségét, miszerint is az egész létezés, a multiverzumok és minden, elképzelhető, hogy egy holografikus szimuláció.

Lehmann Miklós másik tanulmánya Wittgenstein: Diagram. Fénykép és filozófia kapcsolata címmel került be a kötetbe. Itt felemlíti azt a sajátosságot, miszerint a filozófiában a filozófusok, talán Wittgenstein kivételével, nem használtak képeket, bár szövegeikben sokszor említenek a képekkel, látással kapcsolatos kifejezéseket. Wittgenstein a műveiben használt képeket, diagramokat, bár ezek egy része nehezen értelmezhető. Nem meglepő módon, mivel Wittgenstein mérnök volt, ábrái többnyire vonalas képi elemek. Némely ábrája színes, vagy foltokból áll, melyek összekapcsolják korai és kései alkotói időszakát. A képek nem ötletszerű elhelyezések, hanem az értelmezés szempontjából lényeges szerepet játszanak. Különös észrevételeit jól összeszedett, feszes logikával vezeti le, sok hivatkozással teszi nyilvánvalóvá Wittgenstein képalkalmazását és illusztrációját.

A következő részben egy szociológiai tanulmány olvasható Déri András és Szarka-Bögös Réka közös munkájaként, amely az online közösségi élet diskurzusairól szól. Ebben az online közösségi élet diskurzusainak a mindennapi életre gyakorolt hatásának percepcióit vizsgálják meglehetősen alaposan. Hipotézisük: az attitűdöket az online egyenlőtlenségek egyik dimenziójaként is tekinthetjük. Az optimista elvárások szerint az internet elterjedésével csökkenni fognak a társadalmi különbségek. A hátrányos helyzetűeknek is lehetőségük lesz a minőségi oktatásra, az infrastruktúrához és az új munkalehetőségekhez, illetve könnyen juthatnak információhoz. A pesszimista nézőpont ezzel ellentétben azt állítja, hogy tovább növekszik a már meglévő szakadék a szegényebbek és a gazdagabbak között. Egyikük

jobban, hatékonyabban tudja kihasználni a kínált lehetőségeket, míg a másíknak ez komoly nehézségeket fog okozni. Megjelent a digitális szakadék fogalma. A hozzáférés lehetősége önmagában nem jelent magas szintű képességeket, tudásgyarapodást, illetve mérhető hasznot. Utal Csepeli György érdekes kutatási eredményére, mely szerint az ember nem bír el nagyobb számú kapcsolatot, pontosabban, csak bizonyos számú kapcsolatot tud kezelni, az e fölöttiek már felszínes és esetleges kommunikációt jelentenek. Kitér még a barátság különféle lehetőségeire és a kommunikáció módozataira, továbbá a különféle kommunikációs csatornák (Facebook, Skype, Viber stb.) használati lehetőségeire és azok felhasználóra gyakorolt hatására.

Összegzésében utal a posztmaterális értéktulajdonítások, a barátságok értelmezési lehetőségeire, az erős és gyenge kötések kétféle értelmezésére és a kommunikatív cselekvésemélet keretei közötti vizsgálat lehetőségeire.

Ezt Kolosai Nedda tanulmánya követi a nevelépszichológia területéről: Tanító emlékek 1940 és 1956 között iskolát kezdők kisiskoláskorai mikro-történetek tükrében. A szerző rámutat arra, hogy jelenünk eseményeit, hozzáállásunkat a felmerülő kérdésekhez milyen nagy mértékben határozzák meg a múltbéli események és attitűdök, amelyek a szülőkön keresztül hatnak ránk. Jelen esetben a II. Világháború utáni évekről és a Rákosi-féle önkényuralmi rendszerben szerzett élményeket vizsgálja. A források főként a rendszer által hátrahagyott dokumentumokból képződtek, de ezek, a rendszer lényegéből fakadóan, erősen torz és valótlan képet mutatnak, szükséges a személyes mikro-történeteket is felhasználni a valósághű kép kialakításához. Interjúk elemzésével és az abból levont következtetésekkel igyekszik egy szinte pointillista képalkotási módszerrel érzékeltetni, hogy milyen volt az '50-es évek kisiskolai léte. Nem szabad elfeledni, hogy a valóság nem csak adatokból tevődik össze, hanem személyes élményekből, képekből, viselkedésünk mintázataiból, melyek talán ezekben az években alapozódtak meg, akkor is, ha szüleink, nagyszüleink tapasztalatai voltak, hiszen ők neveltek minket, az ő mintáikat (*méme*ket) örököltük, az ő történeteiken nevelkedtünk fel.

A szerző először a tanítókra történő emlékezést dolgozza fel, ahol meglehetősen „szigorú” kép rajzolódik ki a kor pedagógusairól és a tanítás mindennapjairól. Ezután a tanító munkájának hatását vizsgálja az életpálya alakulására, valamint a kisiskolás-lét mindennapjaiba és annak minden szegmensébe enged betekintést, amelyből a mai olvasó párhozamot vonhat jelen helyzetével kapcsolatban, és ez minősítési alapot jelenthet a mai állapotok értékeléséhez. Olyan észrevételek tehetők meg, hogy mennyiben volt más az akkori iskolák fegyelmezési, óravezetési, élelmezési, egészségügyi gyakorlata. Ezek ismeretében milyen a mai párhuzam, mi van visszaesés, avagy fejlődés? Igazán gondolatébresztő és önvizsgálatra inspiráló, érdekes tanulmány.

Neveléstörténeti mű Mikonya György Mozaikok Eötvös József pedagógiai munkásságából című tanulmánya. Egy rövid életrajzzal kezd, mintegy bevezetve a ké-

sőbbi életmű történéseinek ok-okozati összefüggéseit, a vallás- és közoktatásügyi miniszterként meghozott közoktatási törvényeit. Ismerteti sokoldalú életútját, amely az író, államférfi, közéleti ember, a pedagógia hazai apostola, a liberalizmus magyar képviselője és ideológusa mintázata. Ő volt az, aki külföldi útja hatására felfedezte az oktatás minősége – amely mindenki számára hozzáférhető kell, hogy legyen –, és a nemzet felemelkedése közti összefüggést. Tehetsége és kapcsolati tőkéje segítségével meg is tett mindent, hogy elősegítse nemzete felemelkedését. Kitér az életmű hagyatékára is, amely korunkban is megszívlelendő tanácsokat és hozzáállásbeli attitűdöket tartalmaz. A szerző összegzésében e tanácsokat pontokba foglalva közli.

Mikonya György másik műve Gyertyánffy István a tanítóképzés megújításáért címmel szerepel a kötetben. A nagyszerű magyar pedagógus, tanügyi szakíró az eötvösi hagyaték realizálója, a Pedagogium megalapítója, aki sokat tett a hazai közoktatás reformjáért. Számos külföldi tanulmányútja tapasztalatait felhasználva Eötvös József második felkérésére elvállalta a budai tanítóképző vezetését. Ez az intézmény vált a hazai pedagógusképzés zászlóshajójává. Ez a tanulmány átfogó képet ad Gyertyánffy munkásságáról és ennek hasznáról a következő generációk számára. Látszik, hogy a szerző kiterjedt tudással és nagy rálátással rendelkezik ennek a kornak az oktatáspolitikai és neveléseméleti kérdéseire. Kitűnően mutat rá arra a kapcsolatra, amely a eötvösi idők és az ezt követő korszak történései és jelen világunk problémái közt fennáll. Kiváló tanulmány.

„Kezdődik a cirkusz.” Ciszterciek a Mindszenty-perben (alcíme: Baranyay Jusztin szerepe a hercegprímás elleni koncepciók eljárásban) címmel írt érdekes történelmi áttekintést Cúthné Gyóni Eszter. Az 1945 utáni vallásellenes intézkedések egyik kiemelt fontosságú pere volt az 1948-ban lefolytatott Mindszenty bíboros, hercegprímás elleni koncepciók per. Ebben a perben másodrendű vádlott volt Baranyay Jusztin, a tudós (jogászprofesszor) ciszterci szerzetes. A perben nem mint ciszterci szerzetest (legalább is a vád nem erre volt kiélezve), hanem mint a hercegprímás bűntársát vádolták. Ez a tanulmány hű képet fest a korszak önkényuralmi rendszere által lefolytatott, az ellenzék, illetve a vélt vagy valós veszélyt jelentő, másként gondolkodók elleni koncepciók perek világáról. Nyilván speciális színezetet ad a történéseknek az egyházi vonatkozás is. Baranyay bízott abban, hogy hazájában segítségére tud lenni az embereknek, pedig tudta, hogy keresni fogja a hatóság, s ennek ellenére sem távozott külföldre. A Habsburg-restauráció hívének tartották. Súlyos börtönévek után, súlyosan beteg emberként 1956-ban kapott amnesztiát, és még ebben az évben meghalt.

Kelelemen Elemér munkája található a 192. oldaltól, amely Reform, vagy ellenreform? Az 1972-es oktatáspolitikai párhatározatról címmel olvasható. Ez a párhatározat volt az, amely a reformvárákozások ellenére egy évtizedre konzerválta és stabilizálta a meglévő oktatási viszonyokat. Az 1961-es III. (oktatási) törvény utópisztikus és voluntarista rendelkezéseit, az 1972-es KB-határozat haladáselle-

nes ellenreformba váltotta át. Mindezek ellenére maradtak benne a jövőbeni fejlődés lehetőségét biztosító, illetve majdan elindító elemek. A változást a társadalom mélyrétegeiben lezajló folyamatok okozták, de a jogi alapok ettől a KB-határozattól eredeztethetőek. Mindazonáltal a kérdés nincs lezárva. Azóta is vita folyik erről a KB-határozatról: Milyen hatást gyakorolt az elkövetkező húsz év oktatáspolitikájára? Valóban fékező ellenreform-kísérlet volt-e, vagy sikeresen túllépve rajta a történelem kihasználta a benne rejlő lehetőségeket? Nagyszerű oktatáspolitikai értékezést olvashatunk, s megérthetjük belőle az oktatásügy mai állapotát. Elemzésének végén arra a megállapításra jut, hogy ez az ominózus párthatározat egy sikertelen ellenreform-kísérlet volt

A kötet záró dolgozata Donáth Péter műve, mely a Tanítói, tanári viták a magyarországi tanítók társadalmi küldetéséről, helyzetük javításáról, a tanítóképzés korszerűsítéséről, felsőfokúvá tételéről 1890-1905 címmel szerepel. A kötet közel felét (151 oldalt) kitevő tartalmas és alapos írás bemutatja a századfordulás tanítói fáradozásokat, küzdelmeket, amelyek a népiskolai rendszer kiterjesztését szorgalmazták, és egyben korszerűsítését is, valamint a társadalmi megbecsülésük emelkedésének kivívását, amely a javadalmazásban is megmutatkozzon. Kiemeli azt a fáradozást, mely az elemi/általános iskolázás jelentőségét, erősíteni igyekezett, hiszen funkciója a társadalom, illetve az állam szempontjából elsődleges. Utal arra, hogy Eötvös József még a társadalmi mobilitás elősegítését is remélte a kötelező iskoláztatás kiterjesztésétől, de a tanulmány által tárgyalt időszakra ez már szinte teljesen érdektelenné vált. Eötvös az anyanyelvi iskoláztatás híve volt, törvényei is ezt tükrözték (még a magyar nyelv, az államnyelv) kötelező tanítását sem írta elő 1868-ban a nemzetiségű nyelvi iskolákban, ami talán túlzás volt. Ezzel szemben a századforduló táján a kb. 50%-ban nem magyar anyanyelvű lakosság Magyarországhoz lojális nevelését, és – kétértelműen beszélve erről –, de valójában az egységes magyar nemzetállam kialakításának szolgálatát várták az elemi iskola „kohójától” (ami persze illúzió volt). Ez a parttalan magyarkodás természetesen ellenállást váltott ki a nemzetállamuk megerősítésében érdekelt hazai román és szerb nacionalisták körében. A tanítói és tanári szervezetek a hatalomnak megfelelni vágyásuktól vezérelve követelték az iskolák, illetve a tanítóképzők magyar nyelvűvé tételét, vagy legalábbis a magyar nyelv hatékony oktatásának bevezetését.

Kitűnően észrevételezte a szerző, hogy az állam alapvetően szabályozó, segélyező szerepre törekedett, s csak akkor államosított, amikor ezt nemzeti/nemzetiségi szempontból szükségesnek látta. Az állami tanítók és tanárok vezető szerepet játszottak az oktatás korszerűsítéséért, s a pedagógusok jobb anyagi elismeréséért folytatott küzdelemben, mozgalmakban, szervezetekben, és beleszólást kértek az oktatáspolitikai kérdések, oktatási reformok alakításába is.

A tanítók a helyi társadalom értelmiségi szereplőivel (lelkésszel, gazdásszal, jegyzővel stb.) szerettek volna egyenrangúvá válni, „úriemberré” lenni, ami akkoriban az érettségit követelte meg, mint minimumot, s esetleg felsőfokú képzettség-

get. Ők ezért követelték ezt ebben a korszakban, továbbá a már akkor is botrányosan alacsony bérük emelését, s azt, hogy nyugdíjuk legyen (az egyháziaknak is), még hozzá ne 40 év szolgálati viszony után, hanem a középiskolai és képzős tanárokhoz hasonlóan 30-35 év munkaviszony után. Mivel a pedagógusok körében a bérrendszer akkor is végzettséghez kötött volt, ezért követelték a tanítóképzés szintjének emelését. Ez viszont fenyegette a tanítóképzős tanárok egzisztenciáját, akik egyébként a gimnáziumi tanárokkal hasonlították össze magukat, s a velük való egy szintre kerülés érdekében a pedagógiumi képzés helyett egyetemi tanítóképző intézeti tanárképzést követeltek (ami szembe ment a budai képzősök és Gyertyánffy István törekvéseivel). De a tanítók törekvéseit is fékezni próbálták, hiszen maguk jellemzően tanítóképzőt végeztek, ami nem adott érettségit, majd polgári iskolai tanárképzőt, és tanítóképző intézeti tanári tanfolyamot (ekkoriban még a pedagógiumban, majd később az egyetemen), de mivel nem volt érettségijük, nem doktorálhattak, nem is habilitálhattak, ezért a felsőfokú tanítóképzés bevezetése egzisztenciájukat fenyegette. Így a tanítók és tanáraik érdekeik ez ügyben szemben álltak egymással a korabeli iskolarendszer által determinált erőterben.

Mindketten törekedtek legjobbjaiik számára a tanfelügyelői státusz megszerzésére, melyet akkoriban gyakran hozzá nem értő laikusok végeztek. Ennek kapcsán a viták során az egységes színvonal biztosítása érdekében felmerült a felügyeleti rendszer erősítésének igénye, s ennek összeegyeztethetőségének kérdése a tanítói/tanári autonómiával, ami ma sem érdektelen, hiszen most erősítik a felügyeletet. Akkoriban ennek elsősorban a nemzetiségi törekvések kontrollálása és a szocialista-szociáldemokrata törekvések korlátozása szempontjából volt politikai jelentősége. A tanfelügyelők ellenőrizték a népiskolák mellett a tanítóképzőket is, ami újabb feszültségforrássá vált, hiszen jogászok, vagy tanítók felügyelték a képzős tanárok munkáját megfelelő hozzáértés nélkül. Így volt ez egy ideig az iskolaszékekkel is, melyek tagjaiként a záróvizsgákon a laikusoknak több joga volt egy ideig, mint a szaktanárnak.

Valójában a tét az egységes tanítóképzés volt, mely a műveltségben az egységes magyar állam biztosítója. Fontos volt a nemzeti szellem erősítése. A saját tanítóképzős tanfelügyelet közelinek tűnő megvalósítását a Tisza István vezette első kormány bukása, és vele minisztere, Berzeviczy Albert tárcájától való megválása elnapolta, illetve keresztül húzta. Céljuk tanügy-igazgatási szempontból a tanítóképzőknek a középiskolákkal való egyenrangúságának elismertetése volt. Nem lehet észre nem venni az ebben az időben történeteknek és az azokat irányító folyamatoknak a mai párhuzamait.

A tanulmány kitűnő, számos adatot tartalmazó alapos munka, melyből megismerhetjük a századforduló oktatáspolitikáját és az azon javítani akarókat.

Ez a kötet is méltó része ennek a nagyszerű sorozatnak, noha biztosan nem lesz belőle bestseller.

Dúzs Miklós