



# 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

<b>A szerkesztő jegyzete</b> .....	<b>5</b>
<b>Tanulmányok</b> .....	<b>7</b>
<i>Füle Sándor</i> : A „legfontosabb” nevelési tényezők együttműködésének történeti előzményei .....	7
<i>Pirka Veronika</i> : Das Motiv des heiligen Kindes im romantischen Kinderbild anhand der Fachliteratur .....	17
<i>Lipcsei Imre</i> : Zsidó fiatalok a Békés vármegyei evangélikus gimnáziumokban a Horthy-korszakban.....	27
<i>Takács Zsuzsanna Mária</i> : Das Bethlen Gábor Kollegium von Nagyenyed in der Zeit des Dualismus .....	37
<i>Szabó József</i> : Népművelő, művelődési menedzser, andragógus. Egy régi-új szak útkeresése gyakorlatorientált képzés bevezetésével .....	45
<i>Gécziné Laskai Judit</i> : A néphagyomány, mint tananyag a 2012-es Nemzeti Alaptantervben .....	56
<i>Györe Géza</i> : Már 1786-ban, a településalapítás évében felépült az iskola. Bácskossuthfalva közoktatásának fejlődéstörténete.....	68
<i>K. Farkas Claudia</i> : Változatok az oktatásügyi diszkriminációra a fasiszta Olaszországban.....	85
<i>Kovács-Bardi Renáta</i> : A székesfehérvári Mancz János Óvoda története .....	98
<i>Fáyné Dombi Alice</i> : Rezeption der ausländischen Literatur anhand von zwei ungarischen pädagogischen Zeit Schriften aus dem 19. Jahrhundert .....	111
<i>Judit Hegedűs – Judit Podráczy</i> : Manner und/oder Frauen? Die Vertretung und Differenzierung beider Geschlechter im schülerischen und kindergärtnerischen Beruf in der k. u. k. Monarchie.....	120
<i>Kékes Szabó Mihály</i> : Klebelsberg Kunó nézetei nemzeti erényeinkről és hibáinkról .....	131
<b>Közlemények</b> .....	<b>137</b>
<i>Erdélyi Margit</i> : A magyar pedagógusképzés Szlovákiában.....	137
<i>Dráviczki Sándor</i> : Felvidéki és kárpátaljai magyar nyelvű tanítóképzés a két világháború között .....	145
<i>Bognárné Kocsis Judit</i> : The reform of the higher education according to Sándor Karácsony .....	150
<i>Kerpel Péter Józsefné</i> : Egy reformkori pápai diáklap, a Rózsa .....	155
Szakmai – civil – egyesületi lét a pedagógus szakmában ( <i>Trencsényi László</i> )...162	

<b>Könyvismertetések.....</b>	<b>167</b>
Neveléstörténeti „perspektívák”. Fókuszban a Pécsi Tudományegyetem „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola évkönyvei ( <i>Molnár-Kovács Zsófia</i> ) .....	167
Erdős István (szerk.): A Boldogasszony Iskolanővérek magyar tartományának története 1858-1989 ( <i>Tóth Dorina Anna</i> ) .....	173
Kurucz Rózsa (szerk.): Alma és fája. Pedagógus családok világa ( <i>Mihalovicsné Lengyel Alojzia</i> ) .....	176

#### E lapszám szerzői

*Az egy \*-gal jelölt tanulmány 2006-ban az I., a két \*gal jelölt 2007-ben a II., a három\*\*\*-gal jelölt a III., a négy \*\*\*\*-gal jelölt szerzők előadásában hangzott el a Kodolányi János Főiskola szervezésében Fürstenfeldben (Ausztria) megtartott Nemzetközi Neveléstörténeti Konferencián. A szerzők beosztás, munkahelye az akkori helyzetnek megfelelően jelölve.*

\*\*\**Bognárné Kocsis Judit* PhD-hallgató, középiskolai tanár, Padányi Schola, Veszprém;  
\*\*\**Dráviczki Sándor* főiskolai tanár, Nyíregyházi Főiskola, Nyíregyháza; \*\**Erdélyi Margit* egyetemi tanár, tanszékvezető, dékán, Selye János Egyetem, Komarno (Szlovákia); \*\*\*\**Fáyné Dombi Alice* egyetemi tanár, tanszékvezető, Szegedi Tudományegyetem, Szeged; *Füle Sándor* főiskolai tanár, Budapest; *Gécziné Laskai Judit* adjunktus, ELTE Tanító- és Óvóképző Kar, Vizuális Nevelés Tanszék, Budapest; *Györe Géza* adjunktus, Pannon Egyetem Neveléstudományi Intézet, Veszprém; \*\*\*\**Hegedűs Judit* tanársegéd, ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar Neveléstudományi Intézet, Budapest; *K. Farkas Claudia* docens, Pécsi Tudományegyetem Kultúratudományi, Pedagógusképző és Vidékfejlesztési Kar, Szekszárd; *Kerpel Péter Józsefné* tanár, Pápai Szakképzési Centrum Jókai Mór Közgazdasági Szakgimnázium és Művészeti Szakközépiskolája, Pápa; \*\*\**Kékes Szabó Mihály* főiskolai tanár, Szegedi Tudományegyetem Alkalmazott Pedagógiai és Pszichológiai Tanszék, Szeged; *Kovács-Bardi Renáta* óvodapedagógus, Szárazréti Óvoda, Székesfehérvár; \*\*\*\**Lipcsei Imre* főiskolai tanár, dékán, Szent István Egyetem Pedagógusképző Kar, Szarvas; *Mihalovicsné Lengyel Alojzia* egyetemi docens, Veszprém; *Molnár-Kovács Zsófia* egyetemi tanársegéd, Pécsi Tudományegyetem BTK Neveléstudományi intézet, Pécs; \*\*\*\**Pirka Veronika* PhD-hallgató, ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Budapest; \*\*\*\**Podráczky Judit* főiskolai docens, Eötvös Lóránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Neveléstudományi Intézet, Budapest; \**Szabó József* egyetemi adjunktus, Debreceni Egyetem Andragógia Tanszék, Debrecen; \*\*\*\**Takács Zsuzsanna Mária* PhD-hallgató, Pécsi Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskola, Pécs; *Tóth Dorina Anna* PhD-hallgató, Debreceni Egyetem BTK Nevelés- és Művelődéstudományi Doktori Iskola, Debrecen; *Tölgyesi József* főiskolai docens, Kodolányi János Főiskola, Székesfehérvár; *Trencsényi László* egyetemi docens, Eötvös Lóránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar – ügyvezető elnök, Magyar Pedagógiai Társaság, Budapest.

#### Címlapkép:

*Az Eszterházy Károly Egyetem főépülete, Eger*

#### A borítót és a kötetet tervezte:

*Bessenyei János*

#### Nyomdai kivitelezés:

Alto Nyomda Kft., Székesfehérvár

## A szerkesztő jegyzete

E lapszámban számos figyelemre méltó *tanulmány* olvasható. Ezek két időszakban készültek: közülük néhány korábbi (Fürstenfeldben megtartott) konferencián hangzott el, más részük aktuális kutatási eredményekről szól.

Aligha lehet sorra venni azokat a könyveket, tanulmányokat, amelyek azt mutatják be, hogy milyen kiterjedtek azok a tényezők, amik befolyásolják a gyermekek nevelését. Autentikus szerző, Füle Sándor foglalta össze azt, hogy a szakirodalom és saját kutatásai alapján melyek azok az emberi és környezeti hatások, amelyek döntő módon befolyásolják a nevelést. Írásában a hangsúlyt a személyi környezetre helyezi, elsősorban azt mutatja be, amely a gyermek-pedagógus-szülő kapcsolati hálóban valósult meg.

Szintén karakteres nevelési témáról írt Gécziné Laskai Judit. Az állampolgárrá válás egyik lényeges területét elemzi: a néphagyomány szerepét a nevelési folyamatban. A közelmúlt egyik jelentős felsőoktatási területéről írt Szabó József, arról, hogyan módosult a szakma felfogása, változása a népművelőtől az andragógusig tartó képzési folyamatban.

Több tanulmány korábbi időszakokba vezet vissza: Lipcsei Imre a Békés vármegyei evangélikus gimnáziumokban tanuló zsidó gyermekek statisztikai alapú elemzését mutatja be, Györe Géza egy kis település közoktatása történetét vázolja fel, benne számos tanulsággal és olyan neveléstörténeti adalékokkal, amelyek a helyi népoktatás nehézségeit, de szépségeit is megjelenítik. Kékes Szabó Mihály az Eötvös József mellett a másik nagy hatású oktatáspolitikus, Klebelsberg Kunó írásából azokat a gondolatait válogatta ki és elemzi, értékeli, állítja párhuzamba, amelyek nemzeti erőnyeinket és hibáinkat tükrözik. Az olvasó ezeket párhuzamba állíthatja akár napjaink oktatáspolitikai történéseivel is: a tanulságok jobbító szándéka figyelemfelhívás is lehet a pedagógusok és az oktatásirányítók számára is.

Székesfehérvár nagy hírű, egykor mecénás által alapított Mancz János nevű óvodája története magán viseli a hazai óvodáztatás számos olyan vonását, amely egyaránt hordoz követésre méltó tradíciót, hagyományt, ugyanakkor a szerző, Kovács-Bardi Renáta azokról a nehézségekről is ír, amelyekkel a városnak, az óvodavezetésnek és a szülőknek, óvodapedagógusoknak számos alkalommal meg kellett küzdeniük. A ma már sikerorientált nevelésük példakép a hazai óvodaintézmény-palettán. K. Farkas Claudia – az olasz neveléstörténet kutatója – az olasz fasiszta időszak oktatási rendszerében a zsidó gyermekek, fiatalok oktatási diszkriminációját vizsgálta a törvények és a gyakorlat párhuzamba állításával.

A Fürstenfeldben elhangzott előadások tanulmányváltozatai sorában Pirka Veronika az istengyermek-motívum gyermekképi ábrázolását vizsgálta a Monarchia időszakában, Takács Zsuzsanna erdélyi témát választott ugyanebből az időszakból: a nagyenyedi Bethlen kollégiumról írt (az akkor ott történt oktatás egyik kiemelke-

dő neveléstörténeti örökségünk), Fáyné Dombi Alice a tanulmányában két 19. századi pedagógiai folyóiratban közölt külföldi irodalom recepciójával ismerteti meg az olvasót. Hegedűs Judit és Podráczky Judit közös munkájukban (Férfiak és/vagy nők?) azt vizsgálja, milyen mértékű volt a két nem képviselete az óvodai és az iskolai nevelői hivatásban a Monarchia időszakában.

A *Közleményekben* közölt írásokban felvillan pedagógiánknak az a színes témakalálja, amelyben előszeretettel kutatnak az erre hivatottak. Századunk első évtizedében indult meg a magyar nyelvű felsőoktatás a szlovákiai Komáromban a Selye János Egyetemen. Az első dékán, Erdélyi Margit ezeknek az éveknek a történéseit, a sikereiket, a küzdelmüket és a lehetséges további teendőket írta meg. A további három közlemény szintén figyelemre méltó: Dráviczki Sándor a Felvidék és Kárpátalja térségében vizsgálta a két világháború közötti magyar nyelvű tanítóképzést, Bognárné Kocsis Judit (az utóbbi évtizedekben újra a pedagógiai kánonba emelt) Karácsony Sándorral foglalkozik, Kerpel Péter Józsefné pedig egy elfeledett reformkori pápai diáklappal kapcsolatos kutatását összegezte.

Hazánkban számos civil, szakmai és tudományos pedagógiai egyesület működik. Trencsényi László arról írt, hogy ezeknek és az ezekben résztvevőknek milyen az a szakmai léthelyzete, amelyben az oktatáspolitikai hektikusságából adódóan nem csak közösségi, hanem egyéni szinten is meg kell küzdeni a szakmai érdekek képviseletéért.

E lapszámban (is) kitűnő neveléstörténeti témájú könyvekről készült ismertetés. A Pécsi Tudományegyetem neveléstudományi doktori iskolája hallgatói publikációit évkönyvekben jelentetik meg. Ez Molnár-Kovács Zsófia áttekintésében olvasható. A Boldogasszony Iskolánővérek magyar tartománya története kötetté szerkesztett tanulmányokban került feldolgozásra, amelyet Tóth Dorina Anna ismertet. A pécsi egyetem szekszárdi kara a térség szakmai-tudományos konferenciaközpontja. A konferenciákon a tágabb térség és országhatárunkon túli előadók is közreműködnek. A Mihalovicsné Lengyel Alojzia által bemutatott kötet (Alma és fája) témája a nemzedékeken átívelő pedagógus dinasztiai létrejöttéről, a hivatás, a pedagógus professzió áthagyományozódásáról szól családtörténeti tanulmányokban megjelenítve.

# TANULMÁNYOK

## A „legfontosabb” nevelési tényezők együttműködésének történeti előzményei

FÜLE SÁNDOR

„Osztani magad: - hogy így sokasodjál;  
kicsikhez hajolni: - hogy magasodjál;”  
(Váci Mihály)

A kiemelkedő magyar neveléstudós, Fináczy Ernő, az 1930-ban megjelent Elméleti pedagógia című munkájában írta, hogy a nevelésben a pedagógusok és a szülők együttműködése a legfontosabb viszony. A Magyar Tudományos Akadémián 1986-ban megvédett, A pedagógusok és a szülők együttműködése című kandidátusi (Ph.D) értekezésében ennek a viszonynak a történeti előzményeit is feltárta. Az összegzett anyag, terjedelmi okokból az értekezésében nem jelenhetett meg. Ebben az írásomban azonban néhány tanulságos tény kiemelése lehetséges.

### Kiindulási pont

Az iskola és a szülők kapcsolatának vizsgálatában kiindulási pontként választottam a felvilágosult abszolutizmus művelődéspolitikájának eredményét, az I. Ratio Educationist. (1777). Az 1100 éves magyar közoktatásban ennek a témának voltak korábbi neveléstörténeti előzményei is. A kiindulási pontnak vett mű részletesen foglalkozik az iskolai és a családi nevelés kapcsolatával is.<sup>1</sup>

A magyar pedagógia több jeles képviselője ezt a jelentős munkát kritikusan értékeli. Egyikük (1922 előtt) erről a műről például ezt írja: „...*ha százszor magyar ész alkotása is, nem szerves része a magyar pedagógia fejlődésvonalának, mert idegen eleme a magyar szellemtörténetnek*”.<sup>2</sup> A kritikus értékelést is figyelembe véve, a történelmi előzmények áttekintésekor, mégis ettől a munkától indulok el. Ezt követően majd egy, az 1855. évtől kezdődő gimnáziumi iskolatörténeti tanulmány, majd levéltári forrásanyagok alapján egy középfokú tanítóképző intézeti témával kapcsolatos fontosabb eredményei, továbbá Karácsony Sándor Ocsúdó Magyarország (1942) című értékes könyve alapján tárom fel a pedagógusok és a szülők kapcsolatának történeti előzményeit.

<sup>1</sup> Bereczki-Komlósi-Nagy: *Neveléstörténet*. Tanárképző főiskolai tankönyvek. Tankönyvkiadó, Budapest, 1971. 89 o.

<sup>2</sup> Karácsony Sándor: *A magyar észjárás*. Magyar Hírmondó sorozat. Magvető Könyvkiadó, Budapest, 1985. 126 o.

A I. Ratio Educationist megelőző és követő időben hazánkban feltehetően rendkívül laza lehetett a pedagógusok és a szülők együttműködése. Ha a szülők többségének otthon szükségük volt gyermekeikre, nem engedték őket iskolába. A Ratio egyes pontjai intézkedtek a gyermekeiket iskolába nem küldő szülő megbüntetésének módjairól.<sup>3</sup> Ebben az időben fontos téma volt az iskolába járás biztosítása. Olyan problémával is lehet találkozni, hogy a népiskolából a latin iskolába igyekvők egy részét szülei erőltették oda. *„Túlzott igényeket támasztottak velük szemben.”*<sup>4</sup> Jelentős problémák jelentkeztek a 18. század végén is a magyar pedagógusok és a szülők számára. A probléma lényegét egy 1787. évben kelt levélből (Révai Miklós) idézem: *„Kimondhatatlan, mi igen fáj az magyar szüléknek, hogy gyermekeik, mire kijöttek az oskolákból, ott töltvén hat-hét esztendejeket, közönségesen olly tanulatlanok a magyar nyelvben, hogy tsak egy becsületes magyar levelet se tudnak feltenni* (megfogalmazni, F. S.)”<sup>5</sup> A népiskolákban olyan probléma is volt, hogy a szülők nagyobb része nem szívesen vett gyermekének tankönyveket. Ez egyáltalán nem volt magától értetődő.<sup>6</sup> Ez is sokáig téma lehetett a pedagógusok és a szülők együttműködésében. Kétszáz évvel ezelőtt hazánkban (számos forrásból erre következtetünk), a pedagógusok és a szülők kapcsolata a legtöbb helyen feszült lehetett. A szülők gyakran teljesen elzárkóztak attól, hogy gyermekeiket iskolába küldjék.<sup>7</sup> A pedagógusok már annak is örültek, ha a szülők gyermekeiket iskolába engedték. Legalább az olvasás, az írás és a számolás megtanulása volt a legfontosabb elérendő cél.<sup>8</sup> Az arisztokrácia több képviselője (pl. József nádor) szerint *„Szükségtelen a szülőket arra kényszeríteni, hogy gyermekeiket az iskolába járassák.”*<sup>9</sup>

Az 1806. évi II. Ratio Educationis 11. pontjában erőteljesen felhívja a megyei szervek, a plébánosok, rajtuk keresztül nyilván a pedagógusok figyelmét is arra, hogy a szülőkből tudatosítsák az iskolába járás, a tanulás jelentőségét. *„Az a szülő, aki nem járattja gyermekét a népiskolába, büntetés alá eső vétséget követ el. Büntetésül testi fenyítést is kiszabhat rá a hatóság.”*<sup>10</sup> Ez csak a jobbágyi kööttség alatt álló parasztcsaládokra vonatkozott. A nemesi származásúakat és a városi polgárral rendelkezőket nem kötelezték gyermekeik iskolába járatására, s ezt jól tudjuk, hogy miért tették.

<sup>3</sup> Mészáros István: *Népoktatásunk szervezeti-tartalmi alakulása 1770-1830. között*. Pedagógia Közlemények, 26. sz. Tankönyvkiadó, 1984. 40-41. o.

<sup>4</sup> I.m. 57. o.

<sup>5</sup> I.m. 73. o.

<sup>6</sup> I.m. 87. o.

<sup>7</sup> I.m. 89. o.

<sup>8</sup> I.m. 90. o.

<sup>9</sup> I.m. 114. o.

<sup>10</sup> I.m. 121. o.



## A témával kapcsolatos értékeesebb forrásmunkák

Népoktatásunk tartalmi alakulásának adatai közül a most vizsgált téma szempontjából ezt az időszakot érintve a következőket emelem ki. Figyelemre méltó, hogy 1805-ben az ún. Debreceni ABC-s könyv a tanítókhöz és a ’szülékhez’ szólóan egyaránt adott eligazító bevezetést, nyilván, módszertani útmutatásokat is. Ebben a könyvben ma is korszerű gondolatok találhatók a pedagógusoknak és a szülőknek szólóan egyaránt. Például ezt olvashatjuk: *„A szülők otthon a könyv segítségével hasznosan gyakoroltassák az olvasást. Beszéljenek a gyerekekkel arról, amit olvasott. A szülők is csináljanak kedvet a tanuláshoz. A gyermek az elmegyakorlásban és az új eszméretekre való jutásban szintúgy gyönyörűséget találjon, mint a játékban.”*<sup>11</sup>

Előre mutatónak tartom Losonczy István Hármaskis tükör című, 1773-ban megjelent tankönyvét. A szerző a pedagógusokon kívül a szülőknek (felnőtteknek) is szánta munkáját, számukra is megkönnyítve a mondanivaló megértését, és bizonyára azt is, hogy a szülők a tanulásban gyermekeiknek jobban tudjanak segíteni. Ilyen témájú tankönyveket hazánkban angol nyelvről is fordítottak. Még egyszer kiemelem, hogy a tankönyvek írói, a tanulók és a pedagógusok mellett a szülökre is gondoltak.<sup>12</sup>

Azt is jelentősnek tartom, hogy pl. az 1791. és az 1801. években a szülők számára több pedagógiai tárgyú könyvet adtak ki. Az 1800-ban Pesten megjelent Pedagógia könyv már konkrétan felveti a pedagógusok és a szülők együttműködésének fontosságát. *„A szüléknek, kikbe a természet a gyermekeik eránt való szeretete maga beoltotta, szoros kötelességük, hogy valamit véghez vihethetnek, gyermekeik boldogításokra a jó nevelés és tanítás által, azt el ne mulassák.”* Ezzel kapcsolatosan a szerzők (akiknek neve nem szerepel a címlapon), írják a következőket: *„De a legtöbb szülő vagy nem ér rá erre, vagy alkalmatlan rá, ezért (1801. évi), a társaságot igazgató elöljáróknak kell kipótolni és amit egyenként a szülék nem tselekedhetnek azt közönséges (közös, F. S.) erővel véghezvinni”*.<sup>13</sup>

Már korábban, az 1796. évben jelentős, és hazánkban is jól ismert pedagógiai tárgyú könyv jelent meg két kötetben, August Hermann Niemeyer: Nevelés és tanítástudomány a szülék, a házi és iskolai tanítók számára. Ez a könyv több kiadásban is megjelent.<sup>14</sup> 1828-ból való Beke Kristóf Kézi könyv a magyar falusi oskolamesterek számára című kiváló műve. Ebben sok szó esik a pedagógusoknak a szülőkkel való kapcsolatáról is. Pl. azt is írja a szerző, hogy a tanító egyeseknek ne mondja meg a vizsgakérdéseket (tehát ne kivételezzon) *„mert ez a szülőknek és egyéb jelenlévőknek csúfos megcsalása volna”*. Ne szégyenítse meg a tanító a jó erkölcsű gyermekeket, mert *„a tanuláshoz való kedvet megfojtaná, a szülőket pedig méltó*

<sup>11</sup> I.m. 171. o.

<sup>12</sup> I.m. 172-174. o.

<sup>13</sup> I.m. 252-253. o.

<sup>14</sup> I.m. 264. o.

neheztelésre és bosszankodásra gerjesztené”. A könyv záró fejezetében, Az oskolamester különbözőféle viszonyai című részben a tanítóknak a tanulók szüleivel való viszonyáról is szó van.<sup>15</sup>

Kiss Pál Tanítás módja a városi és falusi iskolamesterek számára” című, 1830-ban írt könyvében is erőteljesen szól a pedagógusok és a szülők együttműködéséről. Újszerű a szerző következő javaslata: „Még több hasznot lehetne várni, ha néha-néha az iskolamesterek, legalább egy-két különben is egymást látogató és közel lakó férfiak összevegyülnének avégett, hogy a gyermekek körül iskolájukban tett tapasztalásokat egymással barátságosan közöllyék és arról tanácskozzanak, miképp kellyen a gyermekekkel, ezeknek szülőivel, sőt az egész helybeli közönséggel legokosabban bánni.”<sup>16</sup> Kiss Pál hangsúlyozza, hogy az iskolai vizsgákra „kivétel nélkül hivattassanak meg a szülők (nemcsak a vagyonosabb szülők) gyermekeik által e próbatételre.”<sup>17</sup> Az idézett jelentős javaslatok bizonyára csak elméleti elképzelések, javaslatok voltak. Jelentős gyakorlati tapasztalatokra is támaszkodhatnak. A 18. és a 19. századi Magyarországon a pedagógiai a valóságban még kialakulatlan lehetett a szülők és a pedagógusok együttműködésének tartalmi, formai és módszertani kérdésköre. Az idézett gondolatokból viszont helyes törekvésekre lehet következtetni. Ebben a periódusban a pedagógusok és a szülők kapcsolatában csak a tartalmi kérdések dominálnak. Kutatásaim során az együttműködés formáiról és módszereiről nem találtam adatokat.

A következő száz évet érintően egy középiskola iskolatörténetét tanulmányozva ismertem meg a pedagógusok és a szülők együttműködésének a helyzetét.<sup>18</sup> A békéscsabai gimnázium 1855-1980. éveket felölelő iskolatörténeti tanulmánykötetében ezt a fejlődést a következőkben tudtam feltárni. (*Kropok Lászlóné*, 1980) Ebben a gimnáziumban az 1855-1897. évek között a szülők számára a tanulmányi munkával kapcsolatos ellenőrző értekezletek voltak jellemzőek. A pedagógusok a szülőkkel közölték a tanulók tanulmányaival kapcsolatos tudnivalókat. Később az írásban való értesítések is elterjedtek. Ezt az együttműködési formát az érintettek nem tartották elégségesnek és eredményesnek. Hiányolták a pedagógusok és a szülők személyes találkozásait. Az 1897-1924 közötti években elterjedt ebben a gimnáziumban a szülők konferenciája forma is. Itt (mint napjaimban is), főként a pedagógusok közöltek. Ritkán voltak bizalmas, személyes beszélgetések a pedagógusok és a szülők között. A pedagógusok leginkább a szülői értekezleteket említik a szülői ház és az iskola kapcsolatának fontos formája miatt.

Az első világháború után a Horthy-rendszerben az 1945-ig terjedő időszakban a békéscsabai gimnáziumban már gazdagabb tartalommal és változatosabb formákban realizálódott a pedagógusok és a szülők együttműködése. Pl. rendszeresek vol-

<sup>15</sup> I.m. 266-271. o.

<sup>16</sup> I.m. 272-273. o.

<sup>17</sup> I.m. 275. o.

<sup>18</sup> *A Békéscsabai Rózsa F. Gimnázium 125 éve*. Iskolatörténeti tanulmányok. (Szerk.: Kruchio Gábor.) Békéscsaba, 1980. 433-444. o.

tak a szülői értekezletek. Az összevont szülői értekezleteken fontos pedagógiai témákról hangzottak el előadások. Minden tanár külön-külön órában fogadóórákat is tartott. A szülők az óraközi szünetekben is felkeresték a pedagógusokat. A fentiek mellett rendszeressé vált az ellenőrző füzet használata is.

### A levéltári kutatások eredményei

Az 1945 előtti fejlődés néhány tényét egy másik országrész (Győr) középfokú intézményeit érintően levéltári kutatásokkal tártam fel.<sup>19</sup> Ezek sok ismeretet nyújtottak számomra is. Úgy gondoltam, hogy a pedagógusok és a szülők együttműködésének előre mutató elemei a győri öt éves középfokú tanítóképző intézetben és annak gyakorló iskolájában jobban feltárható, mivel ott korábban megjelentek már a pedagógusi és a szülői együttműködést dokumentáló formák. Ez a várákozásom lényegében nem igazolódott be, bár a levéltári kutatások, ahogy már említettem is, számomra rendkívül hasznosak voltak. Az 1927/28. tanév tárgyyszerű jegyzőkönyveiben még semmiféle utalást nem találtam a pedagógusok és a szülők kapcsolatára vonatkozóan. Ezt követően az alábbi adatokból következtethettem a pedagógiai gyakorlatban megvalósult pedagógus és szülő együttműködésre. Az 1929. október 31-én tartott tanári értekezlet jegyzőkönyve tartalmazza, hogy *„Az osztályfőök látogassák meg növendékeiket lakásaikon. A tapasztalataikról a legközelebbi értekezleten számoljanak be.”* A legközelebbi értekezlet jegyzőkönyvében azonban nem találtam utalást arra, hogy ez meg is történt volna. Azt is furesának találtam, hogy elsősorban mindig csak a szülőket említik, és csak utánuk van szó a pedagógusokról. Az én véleményem szerint a pedagógusok feladata elsősorban a szülőkkel való együttműködés fejlesztése.

Az 1929. december 9-én tartott tanári értekezletről szóló jegyzőkönyvben (amikor a növendékek tanulmányi és magaviseleti állapota volt a téma), találtam a következő szöveget: *„Az elnök-igazgató indítványára a tanári kar úgy határoz, hogy a növendékek magaviseletét és tanulmányi eredményeit vizsgáló értekezlet megállapításait ...írásban közölni fogják.”* Ezt olyképpen teszik, hogy azokból a tantárgyakból, amelyekből a növendék tudása elégtelen, vagy nagyon kevés, a régi intőcédulák átjavításával, pl.: *„a történelemből elégtelenül”*; *„a mennyiségtanból gyengén tanul”*; – adják tudtul a pedagógusok. A szülő így mégis tájékoztatva van gyermekük tanulmányi előrehaladásáról. Az 1930. április hó 1-jén és az 1931. november 30-án tartott tanári értekezlet jegyzőkönyveiben (és később is) szinte ismétlődik, hogy az egyes tantárgyakból elégtelenül tanuló növendékek szüleit írásban értesíteni kell.

A győri Tanítóképző Intézetben szülői értekezlet tartásáról az első jelzést az 1932. június 6-i jegyzőkönyvben leltem meg. *„Elnök bejelenti, hogy ő és a gyakorló iskola tanítója megtartották a gyakorló iskola szülői értekezletét. Az értekezlet*

<sup>19</sup> A győri királyi katolikus tanítóképző intézet tanári értekezleteinek jegyzőkönyvei. 1927. IX-X hónapoktól 1934. VI. 26-ig. Győr-Sopron Megyei Levéltár. (Sáry István főlevéltáros nagy segítségével.)

*nagyon látogatott, igen hasznos, értékes volt.*” Az 1933. április 27-i és a június 6-i jegyzőkönyvek a gyakorló iskolai szülői értekezletekről ismét tudósítanak. Ez utóbbiban az is olvasható; „melyen az 5. osztályos (tanítóképzős) növendékek is jelen voltak. Az értekezletnek nagy pedagógiai sikere volt. Megjegyzem, hogy az 1945-1948. években Miskolcon az Evangélikus Tanítóképző Intézetben mint hallgató, magam is több ilyen élményben részesültem.

Az 1936. március 31-én tartott rendes havi értekezlet jegyzőkönyve a most vizsgált téma szempontjából fontos tényrt rögzít. *„A I. osztály osztályfőnöke bejelenti, hogy a kint lakó növendékeket kevés kivétellel meglátogatta. Sok helyen szegénységet talált.*” Egy jegyzőkönyvben olvastam, hogy ezekhez a növendékekhez a szeretet pedagógiájával kell hozzáférközni. Nagyon sok ilyen tanítónőre és tanárra emlékszem tanulmányaim során. A III. osztály osztályfőnöke a jegyzőkönyv beírása alapján a következőket mondta: *„Az osztályfő sokat tanult a látogatásokból.”* A téma befejezéseként ez olvasható: *„Az igazgató köszöni az osztályfőnökök fáradtságát. Kéri az osztályfőnöki látogatások gyakori és váratlan megismétlését.”*

Az 1936. május 1-i jegyzőkönyv az intőknek a szülőkkel való aláírásáról emlékezik meg. Az 1937. július 9-i évi záró jelentésben olvasható: *„A családi környezet ismerete elősegítette a növendékek megismerését.”* (Ezért tartom döbbenetesnek azt az újabb gyakorlatot, hogy sok pedagógus elhanyagolja, vagy elhagyja a családlátogatásokat.) Az intézet és a szülői ház kapcsolatát célozták a szülői értekezletek. Egyértelműen olvasható a jegyzőkönyvekben, ebben még van javítani való. (Ismételten megjegyzi, a fentiekben is volt egy ilyen utalás.) A növendékek általában a szegényebb néposztályból valók. Így a szülők elfoglaltságuk miatt a hétköznapokon tartott értekezleteken nem tudtak megjelenni. (Az én édesanyám is reggel 6 órától sokszor este 11 óráig dolgozott, hogy a megélhetésünkhöz szükséges pénzt megkeresse.) A jegyzőkönyvekben megfogalmazzák pl. azt, hogy *„rajta leszünk, hogy vasárnap tartsuk az értekezletet és így módot adjunk mindenkinek, hogy megismerje nevelő-oktató eljárásunkat és tanulhassanak belőle”*. (Aláírás: Frőész József igazgató.) A győri öt évfolyamú Középfokú Tanítóképző Intézet tíz oktatási évig rendkívül tartalmas jegyzőkönyveiből vett fenti kiemelések mutatják, hogy az 1929. évtől a szülők és az iskola kapcsolatát a családlátogatások, a szülők írásos tájékoztatása és szülői értekezletek formájában igyekeztek biztosítani. A leírtak egyértelműen azt mutatják, hogy az intézet vezetői, oktatói, bizonyára a szülők többsége is, felismerte a pedagógusok és a szülők együttműködésének pedagógiai jelentőségét.

A szülői értekezletek, ahogyan ezt a jegyzőkönyvekben olvastam, nagyon látogatottak, igen hasznosak, értékesek voltak. Az is szembetűnő, hogy hazánkban az 1927-1934 közötti években már kiemelik az osztályfőnökök is azt, hogy sokat tanultak a szülőkkel való találkozások során. Azt is rögzítették, hogy az intézet nevelő-oktató eljárásainak megismeréséből a szülők is tanulhattak. A jegyzőkönyvekből az is kiderül, hogy (1937) a hétköznapi szülői értekezletek megtartása akkor is probléma volt. Figyelemre méltónak tartom, hogy egy katolikus egyházi tanítókép-

zöben a szülői értekezletek vasárnapi megtartásának határozott kívánságát megfogalmazták. Úgy vélem, hogy a szülőknek – az akkor elterjedtnek tűnő – írásos tájékoztatása a tanulmányi és magatartási kérdésekről ma is követésre méltó, ez pl. az sms-ek útján talán még könnyebb lehetne. A szülők és a pedagógusok együttműködésének általam feltárt tényeiből mégis azt a következtetést vonom le – ebben a saját elemi iskolai tapasztalataim is megerősítenek –, hogy a Horthy-rendszerben az iskola és a szülők kapcsolata még nem volt rendszeres, és főként nem kellő eredményű. Természetesen számos iskola e vonatkozásban kivétel lehetett. A következő tények ezt a megállapításaimat alátámasztják.

Az 1. tény: A tanulók az iskolába lépés alkalmával – önköltségi áron – ellenőrző könyvet kaptak. Ezt kötelesek voltak az iskolába magukkal vinni. A szülő vagy helyette köteles volt az iskola minden értesítését tudomásul venni, azokat minden megjegyzés nélkül aláírásával igazolni. Ha a szülő az aláírást esetleg megtagadta, az igazgató először a meggyőzés szavával élt, ha ez sem használt, a tanulót az igazgató az iskola látogatásától eltilthatta.<sup>20</sup> Mindez meglehetősen jellemző volt az akkori iskola és szülő kapcsolatra és az akkori iskolai demokráciára. (Az idézett szöveg tartalma valamennyi iskolatípusban azonos volt.)

A 2. tény: A fentieknek ellentmondani látszik az, hogy a Horthy-rendszerben a polgári iskolákban a pedagógusok és a szülők között jó kapcsolatok épültek ki. Simon Gyula kutatásai alapján meglepő adatot is találtam. A budapesti Pannónia úti Polgári Fiúiskola 1935. október 27-én tartott szülői értekezletén 450 szülő, hozzátartozó vett részt.<sup>21</sup>

### Karácsony Sándor véleménye a legfontosabb viszonyról

A szülők és az iskola együttműködésének hazai történeti előzményei között az Ocsúdó Magyarság kiváló pedagógiai tárgyú könyv. A szülők megszervezése nevelésre című részt nagy élvezettel elemeztem.<sup>22</sup> Ebből a részből néhány fontosabb gondolatot megemlítek. A szerző A szülők iskoláját hézagpótló és feladatát kitűnően ellátó intézménynek nevezi. Kiemeli, hogy a szülők között a népszerűsége nőttön-nőtt. Mégis megragadja a lehetőséget, hogy e fontos témáról elmélkedve a pedagógusok és a szülők együttműködésének kritikáját adja. Karácsony Sándor azt írja, hogy „a nevelés összes tényezői, nem utolsósorban” a szülők, milyen „komoly képpel” ülnek egymás mellett és a nevelés eszményeiről tárgyalva, mindenki azon van, hogy a hibáért a felelősséget a másik félre áthárítsa.<sup>23</sup> Említést tesz olyan „papáról”, aki az elemi és a középiskolákban újabban rendszeresített szülői értekezletek

<sup>20</sup> Az 1938. évi Rendtartás a fiú- és leánygimnázium számára. Királyi Magyar Egyetemi Nyomda, Budapest, 1938. 33 o.

<sup>21</sup> Simon Gyula: *A polgári iskola és a polgári iskolai tanárképzés története*. Tankönyvkiadó, Budapest, 1979. 275 o.

<sup>22</sup> Karácsony Sándor: *Ocsúdó magyarság*. Exodus Kiadó, Budapest, 1942. 342-358. o.

<sup>23</sup> I.m. 343. o.

befejeztével „... hízeleg az iskola igazgatójának” és „a kedves tanár uraknak”. A szerző szerint a nevelésben mindig „bűnbakkeresés” folyik. Hibás a nevelési szervezet, a kormányzat, a tananyag, a tanmenet, a tankönyvek, a tanárok, a diákok, a szülők egyaránt. Van olyan elméletileg nem kellően képzett pedagógus, aki a szülői házat hibáztatja, mert szerinte a tanároknak minden esetben igazuk van.<sup>24</sup> Az említett elfogult pedagógusvélemény szerint az iskolát kritizálók „súlyosan vétenek a konszolidáció ellen”.

Karácsony Sándor a könyvében arról is említést tesz, hogy (a szülők iskolájában, az értekezleteken) a sok tanári megbeszélés után a szülők beszéltek. Panaszkodtak, hogy gyerekeik a tömérdek lecke miatt (1940-es évek) soha sem kerülhetnek délutánonként szabad levegőre. A gyerekeknek sok a mellékes elfoglaltsága. Pl. ifjúsági körök, önképzőkör, cserkészet, edzés. Ebben az időszakban magam is tanuló voltam, és a felsorolt tevékenységeket magam is végeztem. Az is igaz, hogy szabad időt „szakítottam” magamnak, a barátaimmal kerékpároztunk, úsztunk, kirándultunk.

A szülők iskolája vitáján – írja Karácsony Sándor –, „*a végén sem tudtam meg, mi a szülői ház hozzáadni valója az iskolai nevelés és tanulás munkaközösségének feladatai körül*”.<sup>25</sup> A szerző azt javasolja, hogy olyan szülői és nevelői értekezlet kell, ahol a panaszkodás és vádemelés helyett a közös tennivalókban állapodnak meg. Fontos gondolattal válaszol arra a kérdésre, mit tehet a nevelésben a szülői ház. A következőket mondja: „*Itt segíthet aztán a szülői ház hatalmasat az iskolának, talán egyes egyedül ezen az egy ponton: hogy milyen emberanyagot küld be szeptemberenként a nagykapun, az iskola kapuján.*” Hangsúlyozza, hogy az iskolának az új nemzedék nevelésében „csak a szülői ház” segíthet.<sup>26</sup> Ez a megállapítása is egyértelműen bizonyítja, hogy a pedagógusok és a szülők a nevelésben a legfontosabbak. Majd arról ír, hogy „*az egész emberek a szülei házból valami titkos módon ilyen egész emberkéket küldenek az iskolába, megtévén ezzel az egyetlen, amivel az iskola és a nevelés ügyét gyermekeiken keresztül, közvetve, de megsegíthetik*”.<sup>27</sup>

Karácsony Sándor következő gondolatai is rendkívül fontosak, ekkor mint szülő nyilatkozik meg. „*Szülőnek lenni talán még a diák sorsnál is nehezebb. Szülőnek lenni és tárgyilagosnak maradni iskolai ügyek közben: nem nehéz, hanem talán lehetetlen is.*”<sup>28</sup> Egy tanár más szemmel nézi és bírálja tanítványait, ha neki is „hancúrozik” néhány gyereke odahaza. Még a leckét is másképpen adja fel, mert jobban érti a gyermekeket. A szerző szerint a szülői elfoglaltságot meg kell érteni, mert olyan tényeket akar a pedagógus tudomására hozni saját gyermekéről, amit az nem ismer. (A gyerek „kincs”!) Úgy véli, hogy jó volna komolyan venni az iskolában a szülőknél a gyermeke tehetségére vonatkozó „túlzásait” és „tévedéseit” is.<sup>29</sup>

<sup>24</sup> I.m. 344. o.

<sup>25</sup> I.m. 347. o.

<sup>26</sup> I.m. 348-349. o.

<sup>27</sup> I.m. 353. o.

<sup>28</sup> I.m. 353. o.

<sup>29</sup> I.m. 355. o.



Azt is javasolja, hogy az értékelésben inkább fölfelé kerekítsünk, mert ezzel kevesebb problémát okozunk a gyermek fejlődésében.

Karácsony Sándor hatalmas tudása és nagy tapasztalatai alapján említést tesz azokról a szülőkről, akik a pedagógust „ellenségként” kezelik. Sajnos napjainkban is vannak ilyen szülők. Leplezik előtte a család tényleges helyzetét és megtevesztik a pedagógust. Megértően beszél az „óvatos szülőkről”, akik nem hiszik el, hogy gyermekeiket más is, pl. a pedagógus is szeretheti. Szeretet nélkül pedig – mondja –, nincs iskola! A pedagógusok és a szülők kölcsönös – napjainkban is előforduló – bizalmatlanságának megszüntetésére is ad programot. *„Ne törődjék semmivel a szülő, ha tudja szeretni a gyermekét, meg az iskolát, nem történhetik igazi baj. Mondjon el mindent a gyermekről is, ami a lelkében felgyülemlett.”*<sup>30</sup>

Az a véleményem, hogy a pedagógusok és a szülők kapcsolatának lényegét ki-tűnően látó pedagógiai professzor A szülők megszervezése nevelésre kérdésről írt, a fentiekben kiemelt gondolatai ma is időszerűek. A pedagógusok és a szülők számára a leírtak egyaránt hasznosíthatóak, mert rendkívül elgondolkodtatóak.

A legfontosabb viszony kutatása során engem különösen az a kérdés érdekelt, hogy az 1945. évtől, a korábbi évekhez viszonyítva, a bekövetkezett társadalmi rendszerváltás következtében változott-e a lényeg a pedagógusok és a szülők együttműködésében. A kandidátusi értekezésemben ezzel kapcsolatosan tártam fel részletesebben a tényeket. Kutatásaim eredményeit, a kapott adatokat, a tudományos módszerek előírásai szerint alaposan elemeztem és az együttműködés tartalma, formái és módszerei szerint csoportosítottam.<sup>31</sup>

A kutatásaim alapján jelent meg a Ph.D-értekezésemet felhasználva több könyvem, amelyekben az eredményeket, a hiányosságokat és a problémákat részletesen leírtam.<sup>32</sup>

Budapesten és három megye iskoláiban kapott adatok alapján megállapíthattam, hogy az 1945. évtől megindult társadalmi változások új helyzetet teremtettek a pedagógusok és a szülők együttműködésében is. Ezeket a változásokat, amelyek között – rendkívül sok volt a pozitívum is –, az 1948. évtől mintegy igen jó budapesti iskola tanítója, majd tanára átéltem. Az iskolákban elért eredmények megvalósításában aktívan részt vettem. Pl. nevelőmunkámat és a szülőkkel való kapcsolatot rendkívüli mértékben segítették a kötelező családlátogatások. Mint fiatal pedagógus nagyon sokat tanultam az óvodás gyermekű művelt munkás szülőktől. Az is pozitívum volt, hogy a szülők a pedagógusokat a rendszeres szülői értekezletek és fogadóórák mellett gyakrabban felkereshették. Az iskolám kiváló igazgatója (Cserháti Ferenc) mint elméletileg frissen felkészített pedagógust, engem bízott meg a

<sup>30</sup> I.m. 358. o.

<sup>31</sup> Füle Sándor: *A szülők és a pedagógusok együttműködése*. Kandidátusi (Ph.D) értekezés. Budapest, 1986. 225 o. (A Magyar Tudományos Akadémia Levéltárában érhető el.)

<sup>32</sup> Füle Sándor: *A pedagógusok és a szülők együttműködése*. Tankönyvkiadó, 1989. 170 o. (Ez a könyv a kandidátusi értekezés alapján készült.); Füle Sándor: *Párbeszéd a szülők és a pedagógusok között*. Okker Kiadó, Budapest, 2002. 252 o.

Szülők Akadémiájának fejlesztésével. Ott a legtöbb előadást én tartottam és a vitákat vezethettem. Ezek az alkalmak szinte ünnepélyesek voltak és a szülők rendkívül nagy számban jelentek meg, a tornatermet teljesen megtöltötték.

Azt már sokszor elmondtam, de itt is megemlítem, hogy e fontos témakörben az 1980-1986. évek között terveztem meg és végeztem el kutatásaimat. Az elkészült kandidátusi, Ph.D doktori értekezésemet a Magyar Tudományos Akadémián védhettem meg. Kutatásaim alapján feltártam a pedagógusok és a szülők együttműködésének az 1945 utáni éveket követő eredményeit, hiányosságait és problémáit. Ezek lényegéről és a megjelent könyveimről *A pedagógusok és a szülők együttműködésének fejlesztése* című legújabb írásomban számoltam be.<sup>33</sup> Ennek az írásomnak a befejezéseként is hangsúlyozom, hogy a magas szinten képzett magyar pedagógusoktól a 21. század elején joggal elvárható, hogy alaposan ismerjék a pedagógusok és a szülők együttműködésének tudományos elméleti eredményeit, és ezt a gyakorlatokban igyekezzenek minél eredményesebben alkalmazni. Sajnálatos, (szerettem volna egy pozitívabb előjelű megjegyzést tenni), hogy a pedagógusképzésben, a pedagógus továbbképzésben és a pedagógusok önképzésében ez a téma inkább csak gyakorlati szempontból ismert. Szívesen venném tudomásul, hogy ez a megállapításom nem lenne a valóságnak megfelelő. Azt remélem, hogy az ebben az írásban a történeti előzményekről írtak is hozzájárulnak az alaposabb elméleti felkészültség megszerzéséhez.

<sup>33</sup> Füle Sándor: *A pedagógusok és a szülők együttműködésének fejlesztése*. Tanítók, 2015. 10. sz. 13-15. o.



# Das Motiv des heiligen Kindes im romantischen Kinderbild anhand der Fachliteratur

PIRKA VERONIKA

## Einführung – begriffliche Erklärung

Das Kind als bloße Naturtatsache gibt es also nicht. Es ist stets ein Konstrukt der Erwachsenen in einer Kultur, deswegen ist zum Beispiel die Einteilung des Kindesalters in unterschiedlichen Kulturen von einander abweichend.

Das Kind tritt als neues Mitglied in eine bestehende soziokulturelle Lebenswelt ein. Es unterscheidet sich in seiner Gestalt und in seinem Verhalten in einer Vielzahl von Faktoren von dem Jugendlichen und von dem Erwachsenen. Das Kindesalter ist die Lebensphase des stärksten körperlichen Wachstums und der vielfältigsten seelisch-geistigen Entwicklung.

Kindheit ist „ein multifaktorielles Konstrukt, das heißt: wissenschaftliche, außerwissenschaftlich-weltanschauliche, philosophische und biographische Hinsichten koinzidieren in der Bestimmung dieser Lebensphase“. (Hufnagel, 1991. S. 138.)

Das Bild des Kindes – nach Schmidt 1991, S. 1 – ist eine Einheit von Wissen (über das Kind), von normierten Bewegungen (seines Soseins und Werdens) und von ethischen Gesinnungen, die wir in die Partnerschaft mit dem Kind einbringen.

Unter dem Begriff der Romantik versteht man die am reichsten differenzierte Phase der großen geistigen Bewegung in Deutschland, die von 1797 bis ca. 1830 dauerte. „Die Pädagogen schließlich belegen in der Erziehungslehre der Romantik auch schon die die Formen der Mystifikation der ‚Kindheit‘ und des ‚Kindes‘, in der sie sich nicht nur von der Welt abwendet, sondern zugleich auch der hypertropen Gedanken entwickelt, vom Ursprung aus, in der Rückkehr zum Kind die Welt durch Erziehung neu zu ordnen.“ (Tenorth, 1988. S. 134.)

Unter Kinderbild versteht man Folgendes: Kinderbilder regeln den Blick der Erwachsenen auf das Kind. Das Bild mit dem der Erwachsene das Kind betrachtet bestimmt auch die Art seiner Begegnung mit ihm. Von seinem Kindbild hängt es ab, ob der Erwachsene fraglos an der Selbstverständlichkeit des Eigenen Festhält oder ob er durch die Zulassung der Eigenaktivität und Widerständigkeit des Kindes auch sich selber von Scheinsicherheiten befreien kann. (Ullrich, 1999. S. 361.)

## Der romantische Blick auf das Kind in der Pädagogik von Früher

Das Kindbild der antik mittelmeeischen Kulturen ist von keinerlei romantischen Zügen bestimmt. Der Wert des Kindes liegt in seiner zukünftigen Bedeutung für den Fortbestand der Familie und der Gemeinde, nicht in der Entfaltung seiner Fähig-

keiten. Die hat hier ihren Wert nicht in sich sondern nur als Vorbereitungsphase für das erwachsene Leben. Die Einstellung zum Kinde in der griechischen und römischen Antike ist im Grunde getragen von einer ursprünglich positiven Wirkung des nützlichen Kindes und vom spontanen Gefallen am Umgang mit ihm. Diese positive Haltung wird noch bestärkt durch die Auffassung der besonderen Bildsamkeit des Kindes. Auf der anderen Seite fehlt in der Antike die Achtung vor dem Kind als eigenständiger Person und ein Verständnis für die Eigentümlichkeiten der kindlichen Seele. Das Kind ist vor allem eine Geduldsprobe, weil es primär als ein noch nicht erwachsener Mensch erlebt wird. Es ist gekennzeichnet durch den Mangel – den Mangel an Ernst, an Einsicht und an Erfahrung. Andererseits wird das Kind für seine Unschuld und geschlechtliche Reinheit über die Erwachsenen gestellt. Durch seine Heiligkeit erhält das Kind auch besondere Aufgaben im Kult als Helfer bei Opferhandlungen und anderen religiösen Feiern, denn gerade durch das Kind kann man wieder dem Göttlichen näher kommen. Bei dieser Auffassung geht es aber nicht um das tatsächliche Kinderleben, sondern um ein Kindheitsideal. Neben der Hochschätzung des Kindes gehören noch die Aussetzung und die Ausnützung des Kindes zur alltäglichen Realität.

Das Kindbild des Christlichen Mittelalters und der beginnenden Neuzeit ist im tiefsten Grunde ambivalent: Einerseits ist jedes Neugeborene in seiner Anmut und Hilfsbedürftigkeit Ausdruck von Gottes Menschenliebe und Güte. Andererseits steht jedes Kind von seinem ersten Lebenstag an unter dem Fluch der Erbsünde, von der es nicht durch eigene Glaubenskraft, sondern nur durch die Gnade Gottes wieder befreit werden kann. Aufgrund dieser Lehre hat Gott eine Gesamtseele der Menschheit geschaffen, von der bei jeder Zeugung eines Kindes über den Samen des Vaters ein schon sündiger Teil sich mit dem neuen Organismus verbindet. Dadurch steht jedes Kind schon zwangsläufig im gesamtgeschichtlichen Zusammenhang der Unschuld. Im Mittelalter spielte noch die Frage von der Säuglings- und Kindertaufe eine zentrale Rolle und die Kirchenväter streiten über Jahrhunderten durch über dieses Problem. Zum realen Kindheitsbild der Mittelalter gehören noch solche Erscheinungen wie die oft bemerkbare Lieblosigkeit der Mütter, die sich symptomatisch im zu festen Wickeln des Neugeborenen, in der Verweigerung des Stillens, in der Weggabe zu einer Amme und in der Teilnahmslosigkeit am Tode eines eigenen Kindes zeigen. Bis zum Ende des 18. Jahrhunderts erreichte nach Schätzungen nur jedes zweite Kind das fünfte Lebensjahr und in den meisten Fällen gab es für Tote Kinder keine besonderen Begräbnisse. In ein Tuch gewickelt wurden sie der Erde übergeben, oft nicht einmal zum Friedhof getragen.

Das Kindbild der Aufklärung ist dagegen von der Zuversicht getragen, dass auch eine innerweltliche Vervollkommnung des Menschen möglich ist. Das Selbstvertrauen auf die menschliche Vernunftnatur und auf den geschichtlichen Fortschritt der Menschheit führt auch zu einer optimistischen Auffassung von der Natur und der Bestimmung des Kindes. Für die Pädagogen der Aufklärung stehen das Kind und

seine Erziehung auch im Dienste der Heranbildung von aufgeklärten und nützlichen Bürgern in einem aufgeklärten wohlständigen Staat. Erziehung wird auch als bedeutsames Instrument zur Verbesserung der menschlichen Verhältnisse betrachtet. Der erzieherische Optimismus kommt zum Ausdruck in eine besondere Kinderkleidung, in der Fürsorge für die Kinder bei Müttern und Ärzten und bei der Einstellung von Erziehern und Privatlehrer in den wohlhabenden Familien.

Die Romantiker idealisieren das Kind literarisch und ästhetisch zum Gegenbild einer entfremdeten bürgerlichen Lebensform. In der ursprünglichen Vollkommenheit des Kindes erblicken sie den Vorschein künftiger menschlicher Bestimmung. (Ullrich, 1999. S. 32-33.)

### Die Theoretiker der Romantik und ihr Kinderbild

Im letzten Drittel des 18. Jahrhunderts entsteht im deutschen Bürgertum das neue Leitbild der privatisierten Kernfamilie, das eine besondere Wortschatzung der ehelichen Liebe und eine geschichtlich neue Form des Umgangs mit den Kindern mit sich bringt. Die Traditionellen Bindungen des Menschen lösen sie sich auf, das Individuum tritt in die entstehende Marktgesellschaft ein es kommt zu eine tief greifende Mentalitäts- und Verhaltenswandel. Die Verbreitung der Liebesehe bringt mit sich eine Veränderung der Rollen des Vaters und der Mutter, die Erziehung der Kinder rückt in den Mittelpunkt des Familienlebens. Es kommt langsam zum Abbau der herkömmlichen sozialen Distanz zwischen Eltern und Kindern, auch der Interaktionsstil ändert sich: das Duzen verbreitet sich sehr schnell. Die Kinder bekommen ihre eigene pädagogisch gestaltete Welt: das Kinderzimmer mit vielerlei Spielzeug und mit einer eigens für die Kinder konzipierten Vorleseliteratur mit den „Kinder und Hausmärchen“. Es erscheint auch die Kinderkleidung, die sich jetzt schon nach den Grundsätzen der Natürlichkeit und Bewegungsfreiheit richtet. Man fing an, die Kindheit als eigene und spezifische Lebenszeit zu entdecken, was Biographien und Bildungsromane reichlich dokumentieren.

Nach Jean Paul ist die Kindheit eine kulturell noch nicht entfremdete, ursprünglich gute und mit sich im Einklang stehende Daseinsform des Menschlichen sowie als phantasiebetontes, poetisches und schöpferisches Lebensalter, in dem sich eine frühere, primitive Stufe der Menschlichen Kulturgeschichte wiederholt. (Ullrich, 1999. S. 234.) Deswegen gekennzeichnet der Schriftsteller die Kindheit durch ihre Heiligkeit. Die Heiligkeit des Kindes zeigt sich in seinem Kinderglauben und in seiner Freudigkeit. Aus seinem Glauben entspringt das Urvertrauen zu den Eltern, ohne welches es keine gelungene Erziehung gibt.

Der Dichter und Philosoph Novalis äußerte auch seine Meinung in pädagogischen Fragen. Er denkt, wie in der Welt der Blumen die vegetativen Kräfte wirken, so lebt das Kind noch ganz aus den Kräften des Unbewußten. In seine Träumen und Spielen, in seiner Märchenwelt, läßt es sich noch ganz von der Einbildungskraft, von

der Phantasie bestimmen. Das Kind ist also der spontane, schöpferische Mensch, der sich noch nicht aus der Vertrauten Natur losgerissen hat. Das Kind lebt noch im Zustand „roher Unschuld“ (Novalis, 1968. S. 302), wo es noch so erscheint als der noch in ursprünglicher Einheit und vollkommener Harmonie lebende Mensch vor jeder Entfremdung.

Ein Vertreter der deutschen Neohumanismus – Herder – entwickelte unter anderem auch ein Pädagogisches Programm (1769) über den genetischen Lehren und Erziehung. In dem ist er darauf gerichtet, die sinnliche Erfahrung und die Einbildungskraft des Kindes als mächtigsten Triebfedern des Seelischen zu bewahren. Seine pädagogischen Empfehlungen sind folgende:

1. Jede dauerhafte Einsicht beruht auf dem selbstständigen Gebrauch der Sinne, deshalb ist es unabdingbar, alle Begriffe und Theorien der Wissenschaften auf die sinnliche Erfahrung zurückzuführen, aus der sie entsprungen sind.
2. Nur wenn alle Sinne gebrauch werden, bleibt das Denken produktiv.
3. Am bedeutsamsten sind die ersten Eindrücke, sie starken die Einbildungskraft und das Gedächtnis.

Ein anderer Theoretiker und praktizierender Pädagoge – Fröbel (1782-1852) – nähert sich zum romantischen Kindheitsbild anderer Arts und er übersetzt die romantische Idee des Kindes in ein vollständiges pädagogisches Programm. Er schuf die umfassendste Konzeption der romantischen Pädagogik, dessen vollständige Behandlung über diese Studie geht, deswegen werden hier nur die Eckpfeile der Fröbelschen Pädagogik erwähnt:

1. Die Phantasie des Kindes in der Form der Ahnung hat eine besondere überrationale Erkenntnisleistung.
2. Die Pflege des Spielens ist bedeutsam, weil das Kind hierin schon Unbewusst die Möglichkeit übt. Aus dem Zustand der Notwendigkeit in den der Freiheit einzutreten.
3. Der Kindergarten wird dazu eingerichtet, um die ursprüngliche, vollkommene Daseinsform des Kindes zu pflegen; deshalb nennt Fröbel ihn als das zurückgebende Paradies.
4. Durch den pädagogischen Umgang mit dem Kind verjünge sich der Erwachsene, und durch Pflege der Einheit im Kind entstehe der neue Mensch.

Die Entstehung des romantischen Kinderbildes gehört noch ganz dem 18. Jahrhundert an, aber gegen Ende dieses Jahrhunderts schlägt es in eine Metaphysik des Kindes um und bereutet den Boden für einen mystisch-religiösen Kindheitskult vor. In der Literaturgeschichte unterscheidet man Früh- und Spätromantik. Für die Frühromantiker erscheint in der Kindheit nicht nur das vergangene. Sondern auch das künftige goldene Zeitalter. Die Spätromantiker haben aber den geschichtsphilosophischen Optimismus und die Hoffnung auf eine innerweltliche Verwirklichung des Reichs der Freiheit verloren. Für die Spätromantiker geht es deshalb darum, die

von den gesellschaftlichen Tendenzen der Rationalisierung bedrohte Lebensform der Kindheit zu schützen.

Rudolf Lassahn skizziert in seiner „Pädagogischen Anthropologie“ (1983) aufgrund der abendländischen Ideengeschichte folgende Periodisierung der Kindheit:

1. Das Kind als ein Noch-nicht-Sein der Vernunft (Antike),
2. Das Kind als ein von der Erbsünde belastetes Wesen (Mittelalter),
3. Die Kindheit als das goldene Zeitalter des Menschen (Spätaufklärung)
4. Das Kind als Genius und Künstler (Reformpädagogik)

Die beiden letzteren Konzepte sind wichtige Bestandteile des romantischen Kinderbildes.

Zum romantischen Kindheitsbild gehören nicht nur Unschuld, Harmonie und erfüllte Gegenwart, sondern auch schöpferische Phantasie. Die neue Vorstellung vom Genius im Kinde gründet Schopenhauer auf die Beobachtung, dass sich beim Kind die Erkenntniskräfte schneller entfalten als seine Bedürfnisse, der Intellekt also bei ihm stärker ausgebildet sei als sein triebhafter Wille. Nietzsche meint, die Kreativität des spielenden Kindes macht es zum Schöpfer, auch für den Übermenschen. Im „Zarathustra“ muss der Mensch auf dem Weg zur schöpferischen Lebenseinheit bekanntlich drei Verwandlungen erfahren: zuerst zu wissensbeladenen, dienstbaren Kamel, dann zum macht- und freiheitserfüllten Löwen und schließlich zum spielenden Kind, welches die Vollkommenheit des göttlichen Schaffens zum Ausdruck bringt. (Ullrich, 1999. S. 36.)

### **Der romantische Blick auf das Kind in der Pädagogik der Gegenwart**

Heutzutage wird der Begriff der Reformpädagogik in sehr breitem Kontext verwendet, obwohl der Begriff oft nur „Ausdruck der kulturübergreifenden Verbindlichkeit eines bestimmten Kinderbildes“ sei. (Ullrich, 1999. S. 21.)

In der Reformpädagogik ist ein zentrales Motiv die Auffassung über dem autonomen Kind. Damit ist gemeint, dass die Persönlichkeit des Kindes sich gleichsam von selbst entfaltet, wenn man dazu nur die Bedingungen schafft. Seine ursprüngliche Vollkommenheit zeigt sich in der Wissbegierde, der Phantasie, der spielerischen Selbsttätigkeit und Kreativität.

Hans Tiersch meint über die Kinder, dass „repräsentieren in ihrer Art von Erfahrung und Lebensstrategie auch ein Stück konkreter Utopie selbst. Kinder leben eine Einheit von Fühlen, Körperausdruck und Denken, von Singen und Reden; für sie ist der Augenblick wichtig, die Zeit angefüllt mit Ereignissen, Unternehmungen, Katastrophen; die Erfahrung, die Tätigkeit zählt, nicht das Produkt; sie spüren und sind darauf angewiesen, es zu spüren, dass man für einander da ist, aufeinander eingeht. Kinderaussprüche und -bilder sind gleichsam naturwüchsig kreativ; Kinderspiele erinnern in manchem an die Arrangements von Pantomimen oder Thea-

*terleuten; Kinder leben noch, was die Erwachsenen in der Anstrengung der Kunst mühsam herstellen müssen. Mit ihrer Offenheit, ihrer utopischen Vitalität und ihren alternativen Lebensansprüchen provozieren und verführen sie uns Erwachsene.“* (Tiersch, 1980. S. 213.)

Hans Tiersch und Andreas Flitner geben einen Umriss einer pädagogischen Anthropologie des Kindes, dessen wichtigste Thesen folgende sind:

1. Das Kindsein ist nicht nur noch eine defizitäre Vorstufe späterer Erwachsensein, sondern die bereits eigene Formen von Vollkommenheit auch ermöglicht.
2. Der Prozess der Entwicklung des Kindes zum Jugendlichen und erwachsenen bringt mit sich nicht nur Gewinne, sondern auch Verluste. Daher kann das Kind in mancherlei Weise dem Erwachsenen sogar überlegen sein.
3. Deshalb haben nicht nur die Kinder von den Erwachsenen zu lernen, sondern auch Erwachsene von den Kindern. (Ullrich, 1999. S. 23.)

Eben dieser Gedanken beschäftigt auch Werner Loch, da er meint der Erzieher soll den Weg der Erinnerung zurück in die vergessene eigene Kindheit wieder finden und das Kindliche in sich lebendig halten: „*Das Kind hat Zeit, dem Erwachsenen nachzueifern, und der Erwachsene hat Zeit, das Kind, das er gewesen ist, in sich lebendig, aufgeschlossen, zum Staunen bereit, lernfähig. Ja schöpferisch bleiben zu lassen, nicht zuletzt, um auf die Kinder eingehen und sie besser verstehen zu können, mit denen er zu tun hat.*“ (Loch, 1989. S. 424.)

Loch sieht aber das Lernen vom Kind problematisch, vor allem deswegen weil dass grundsätzlich auf einen konstruktiven Dialog mit dem Kind zurückzuführen sei, worauf sich der Pädagoge normalerweise überhaupt nicht vorbereitet ist, „*weil er die Tradition seines Denkens, von ganz wenigen Ausnahmen abgesehen nur aus der Selbstreflexion des Erziehers gewonnen hat.*“ (Loch, 1984. S. 126.) Also, man kann damit einverstanden sein, dass das pädagogische Verstehen ein konstitutives Element der pädagogischen Praxis ist.

In der Fachliteratur tauchen auch bedeutende Einwände gegen den Romantischen Kinderbild auf. Eine von diesen vertritt Dieter Lenzen., wobei er über die Dekonstruktion der traditionellen hierarchischen Ordnung der Lebensalter schrieb. So wie die tradierten Formen der Geschlechterdifferenz allmählich nivellieren, löst sich auch die Stufenordnung der Lebensalter auf: „*Die heute ausbleibenden Riten der Transition von Lebensphase zu Lebensphase bewirken nun, dass die Menschen in unserer Kultur gleichsam mental in der ersten Lebensphase verharren, in der des Kindes. Dieses ist die strukturelle Expansion der Kindheit in der Kultur des 20. Jahrhunderts*“ (Lenzen, 1989. S. 857.) Also nicht die Kindheit verschwindet, sondern die Erwachsensein. Diese Aussage manifestiert sich für Lenzen in der Idee Vergöttlichung des Kindes: „*Die Alltagskultur ist in nie gekanntem Umfang durchgesetzt von Symbolen, die den Kindern göttliche Merkmale attributieren. In zahlreichen Alltagsphänomenen wird an einen alten Mythos appelliert, an den von der Göttlichkeit, Heiligkeit und Reinheit der Kinder. Wichtig ist daran dass den Kindern nicht*



*irgendwelche Attribute der Göttlichkeit beigegeben werden, sondern insbesondere solche, die denjenigen Göttern zueigen waren, welche mythengeschichtlich als Erlöser erscheinen“.* (Lenzen, 1989. S. 857.)

Über die ideologischen Funktion des romantischen Kinderbildes schreibt H. J. Heydorn Folgendes: *„Der Gedanke, dass sich im Kinde die reine Natur offenbart, derer wir verlustig gegangen sind, ist die Fortsetzung der religiösen Sentimentalisierung der Kindheit in einer säkularisierten Welt. Kindheit wird zum letzten Residuum der zerstörten Träume der Menschen, hier finden sie eine kurze Statt“.* (Heydorn, 1980. S. 130.) Also im Kind erscheint dem Menschen auf einer späten Stufe der kulturellen Entwicklung das verlorene Paradies. An der Unschuld des Kindes ermisst der bürgerliche Mensch den Grad seiner Entfremdung.

In seinem romantischen Kinderbild entfaltet Langeveld den Gedanken von der Entwicklung als selbst-schöpferischer Genese: *„Das Kind ... wiederholt nicht, es realisiert nicht bloß einen vorgegebenen Plan, sondern es entdeckt, erfindet, schafft Nie-Dagewesenes. Es ist schöpferisch in der Sachwelt, aber auch in personalen Welt und ganz besonders auch in der seines eigenen Ich.“* (Langeveld, 1959. S. 16)

In der Pädagogik ist auch bekannt der Topos vom Kinde als naivem Künstler. In den spontanen Gestaltungen des Kindes manifestiert sich für viele gleichsam noch eine ästhetische Unschuld. (Ullrich, 1999. S. 37)

Eine ganz besondere Kindheitsidee entwickelte Aleida Assmann, die eine relative und eine absolute Kindheitsauffassung vertritt. *„Unter relativer Kindheit verstehen wir die auf einen bezogene, deren existenzielle Grundsituation die der Hilfsbedürftigkeit, der Nicht-Autarkie ist. Von der allgemeinen conditio humana, der erbsündigen Verfassung der Menschheit, ist das Kind nicht ausgenommen, dessen Einfalt und Gefügigkeit in dieser Situation jedoch vorbildlich ist. Das Konzept einer absoluten Kindheit kennt dagegen keine solche dominierende Vaterfigur, die existenzielle Grundsituation ist hier die der Vollkommenheit, ja Göttlichkeit. Nur wo diese Form einer Absolutsetzung des Kindes erreicht ist, können wir mit Fug von einem Kinderkult sprechen. Hier wird das Kind als eine Ausnahmeerscheinung von der menschlichen Grundbefindlichkeit verehrt. ... Die relative Kindheit stellt den im Wesentlichen vom Christentum geprägten Typus dar und kennzeichnet als das, was wir werden sollen' ein asketisches Leitbild für die gefallene Menschheit. Die Vorstellung von einer absoluten Kindheit hat ihre Wurzeln in der heidnischen Spätantike und kennzeichnet als das ‚was wir waren‘ die ursprüngliche Integrität des Individuums.“* (Assmann, 1978. S. 123.)

Also den Beiträgen Aleida Assmanns ist eine Differenzierung zwischen zwei positiven Kindheitsideen zu verdanken. An diesem Befund schließt sich an Dieter Richter. In seiner Monographie schreibt er, dass die Stilisierung des Kindes zum Vorbild und Heiligen ein Grundmuster der abendländischen Kultur seit der Spätantike sei. Er erklärt diesen Kult des Kindes aber psychologisch aus einer Haltung der Erwachsenen, in der sie das Kind als ein anderes, fremdes Wesen betrachten. Diese

zunächst religiöse Erfahrung des „fremden Kindes“ wird dann in der bürgerlichen Gesellschaft säkularisiert und zur Konstitutionsbedingung des romantischen Kindheitsbildes generalisiert. (Ullrich, 1999. S. 40.) Richter unterscheidet zwei Kindheitsbilder des bürgerlichen Zeitalters, in einem erscheinen die Kinder den Erwachsenen zunehmend als unzivilisiert, als kleine Wilde, und in dem anderen romantischen Bild wird „... *das Kind zum kleinen Heiligen. Immer wieder muss es die Menschheit erlösen und die Welt retten ...*“ (Richter, 1987. S. 27) So trägt das romantische Kindbild zunächst die Züge einer Wunschprojektion, einer Utopie.

### **Wirkung und Bedeutung des romantischen Kinderbildes**

Man kann eine zick-zackartige Linie durch die Wirkungsgeschichte der historischen Pädagogik ziehen. Den Dichter Ernst Moritz Arndt (1769-1860) und seine „Fragmente“ betrachtet der 23-jährige Hauslehrer Friedrich Fröbel als seinen „Bibel über Erziehung“. Der Franzose Rousseau war ein Ausgangspunkt für fast alle Theoretiker. Die Romantiker beeinflussten ganz tief auch die aufkommende neue Wissenschaft die Herausbildung der Kinderpsychologie durch das Laboratorium von Wundt und seiner späteren Mitarbeitern wie Jeansch. Der Redakteur und vormalige Hauslehrer Bertold Otto vereinigt in seinem bahnbrechenden Vortrag „Die Schulreform im 2. Jahrhundert“ im 1897 die Ereignisse der Romantiker und der empirischen Kinderpsychologie. Otto sieht sich und seine Zeitgenossen an der Wende zwischen dem historischen und dem psychologischen Jahrhundert. Er vertritt die These, daß Kinder die Schöpferkraft des Genies besitzen und jedes Kind, jedes ohne Ausnahme, ist bis zum sechsten Lebensjahr ein Genie. Alle Kriterien des Genies kehren für die nüchternste psychologische Prüfung bei jedem Kind wieder, die Plötzlichkeit der Erkenntnis, das sprungweise Denken, die Unmöglichkeit, den Geist in bestimmte Gedankenbahnen zu lenken. Otto meint auch, dass im Spracherwerb des Kindes der organische und schöpferische Vorgang der menschheitlichen Sprachentstehung immer aufs Neue sich wiederholt. Seine neuen Entwicklungen z.B. die Einrichtung eines Schulgerichts bahnen schon den Weg für die Reformpädagogik, die in Deutschland von 1890 nur bis 1933, anderswo bis 1950 die Erziehungswissenschaft beschäftigte. Professor Oelkers fasste in zwei Thesen zusammen seine diesbezügliche Meinung:

1. Was die Gesichtsschreibung gemeinhin „Reformpädagogik“ nennt ist keine Epoche oder soziale Bewegung mit einer originären und originellen Theorie und Praxis der Erziehung, sondern lediglich die Fortsetzung des Projekts der neuzeitlichen Pädagogik.
2. Die Praxis der Reformpädagogen und deren pädagogischer Gehalt ist ebenfalls nicht grundlegend neu, sondern schließt sich an die Prinzipien der klassischen Pädagogik, so wie: Anschauung, Naturmäßigkeit und Selbsttätigkeit. (Oelkers 1989, S. 11)



Zwei Formen der romantischen Kinderanthropologie sind im romantischen Kinderbild des Lebensreforms und der Reformpädagogik erschienen. Einerseits ist rousseauer Topos, andererseits Uhroriginelles Topos.

Das Kinderbild von Rousseau sieht so das Kind ist der neugeborene göttliche Mensch. Die Verjüngerung der Erwachsenen ist durch das Mitwirken mit den Kindern und ein Denken von Schleiermacher: Motive des unschuldigen Kindes mit Glück, mit freier Phantasie und mit Spiel verbinden.

Das Uhroriginelle Kinderbild zeigt das göttliche erscheint wieder durch Kindheit. Mit der Kindheit kommt ein Rückkehr zum Guten, zum Offenen, Vertrauen in die Welt. Im Erwachsenen kommt während des Spiels die kindliche Seele zum Vorschein. (Baader, 1996. S. 60-102., 152.)

In seiner Habilitationsschrift analysiert Ullrich das pädagogische Ursprungdenken und die Reformpädagogik mit Hilfe von folgenden Aspekten – 1. die Anthropologie des Kindes, 2. die Auffassung von pädagogischem Verhältnis, 3. Die Methoden des Lernens, 4. die Gestaltung der Schule und 5. die Aufzählung der Lerninhalte. (Ullrich, 1999. S. 345.) Anhand des ausführlichen Vergleichs ist die Kontinuität in der Erziehungswissenschaft in Details zu studieren.

Zusammenfassend sieht man, dass das romantische Kindheitsbild, das also im wesentlichen von Rousseau und Herder begründet und von Dichtern und Denkern der Romantik vollendet wird, dient bei Fröbel als Ausgangspunkt einer neuen Praxis frühkindlicher Erziehung. An der Wende zum „Jahrhundert des Kindes“ bewegt das romantische Kindheitsideal die Klassiker der Kinderpsychologie, insbesondere Stanley Hall, E. Calaparede, aber auch noch den frühen Jean Piaget. Es begleitet auch die Pioniere der Reformpädagogik bei der Formulierung ihrer Programme und bei der Gründung ihrer neuen Schulen. Im Laufe des 20. Jahrhunderts bestimmt das romantische Kinderbild zunehmend den Lebensstil, die Gestaltung der Erziehungskultur der kindzentrierten Familien im breiten Spektrum der sozialen Mittelschichten. Leider bedeuteten diese Innovationen ganz wenig für Arbeiterkinder für Kinder von unteren sozialen Sichten!

Also der Topos von der ursprünglichen Schöpferkraft des Kindes findet sich bei allen Repräsentanten der Pädagogik, die tief greifenden Unterschiede zwischen ihnen ergeben sich aus der Art ihres Umgangs mit den Ursprüngeerzählungen und deren gedenklichem Substrat. So spricht vieles dafür, daß es vom jeweiligen Umgang eines Pädagogen mit dem romantischen Kindheitsbild abhängt, ob seine Konzepte als anachronistisch, antimodernistisch zu bewerten sind oder als humanistisch und zukunftsfähig bewertet werden können.

Also das romantische Kinderbild hat mit seiner anschaulichen Präsenz und seiner ideellen Gehalt nicht nur die historischen Reformpädagogen zu ihrer kopernikanischen Wende inspiriert, sondern es bestimmt noch bis heute die Konzepte der pädagogischen Anthropologie. In dem Diskurs über Kind – als Schlußwort, kann man einverstanden sein mit dieser Aussage: „*das gibt es nur als kulturelles Konstrukt inner-*

*halb einer gesellschaftlich hervorgebrachten generationellen Ordnung. Jede Vorstellung vom Kind enthält also immer auch einen räumlichen, zeitlichen und politischen Standpunkt, ist immer aus einer besonderen, eingeschränkten Erwachsenen-Perspektive aus erfunden“.* (Honig, 1966. S. 10.)

## Literatur

- Assmann, A. (1978): *Werden was wir waren. Anmerkungen zur Geschichte der Kindheitsidee*. In: Dille, A. (Hrsg.): *Antike und Abendland* Bd XXIV. Berlin/ New York, S. 98-124.
- Baader, M. S. (1996): *Die romantische Idee des Kindes und der Kindheit: auf der Suche nach der verlorenen Unschuld*. Berlin: Luchterland, S. 35-69., 107-159.
- Heydorn, H.-J. (1980): *Exkurs: Kindheit*. In: Ders.: *Ungleichheit für alle. Zur Neufassung des Bildungsbegriffs*. Frankfurt a.M., S. 123-131.
- Honig, M.-S. (1996): *Normative Implikationen der Kindheitsforschung*. In: *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie* 16. S. 9-25.
- Hufnagel, E. (1991): *Kindheit als Konstrukt. Eine historische Spurensuche in systematischer Absicht*. In: Ruhloff, J./ Schaller, K. (Hrsg.): *Pädagogische Einsätze 1991. festschrift für Theodor Ballauf zum achtzigsten Geburtstag. Sankt Augustin*, S. 131-148.
- Lassahn, R. (1983): *Pädagogischen Anthropologie. Eine historische Einführung*. Heidelberg.
- Langeveld, M. J. (1959): *Kind und Jugendlicher in anthropologischer Sicht*. Heidelberg.
- Lenzen, D. (1989): *Kindheit*. In: Ders. (Hrsg.): *Pädagogische Grundbegriffe 2*. reinbek, S. 845-859.
- Loch, W. (1984): *Die Wenden des pädagogisches Bewusstseins als Herausforderung einer phänomenologischen Pädagogik*. In: *Bildung und Erziehung* 37, S. 119-130.
- Loch, W. (1989): *Die Erneuerung der Pädagogik aus dem Gespräch des Erwachsenen mit dem Kind*. In: *Bildung und Erziehung* 42, S. 421-438.
- Novalis: *Schriften. Die Werke Friedrich von Hardenbergs*. In: Kluckhohn, P./ Samuel, R. (Hrsg, 1968): *Das philosophische Werk II*. 2.erw.u. verbess., Darmstadt.
- Oelkers, J. (1989): *Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte*. Weinheim, München.
- Richter, D. (1987): *Das fremde Kind. Zur Entwicklung der Kindheitsbilder des bürgerlichen Zeitalters*. Frankfurt a. M.
- Schmidt, H.-D. (1991): *Das Bild des Kindes und seine pädagogische Konsequenzen*. In: Schmidt, H.-D. (Hrsg.): *Dem Kinde zugewandt. Überlegungen und Vorschläge zur Erneuerung des Bildungswesens, Hohengehren*, S. 1-12.
- Tenorth, H.-E. (1988): *Geschichte der Erziehung. Einführung in die Grundzüge ihrer neuzeitlichen Entwicklung*. Weinheim, München.
- Tiersch, H (1980): *Können wir noch unsere Kinder lieben?* In: *Neue Sammlung* 20, S. 208-224.
- Ullrich, H. (1999): *Das Kind als schöpferische Ursprung. Studien zur Genesemdes romantischen Kindbildes und zu seiner Wirkung auf das pädagogische Denkens*. Klinkhardt, Berlin.

## Zsidó fiatalok a Békés vármegyei evangélikus gimnáziumokban a Horthy-korszakban

LIPCSEI IMRE

### Bevezetés

A zsidó és a protestáns felekezeti kultúrában a szent szövegek olvasása, tanulmányozása során jelentős szerep jut az egyénnek és a családnak. A szöveggyógyomány tekintélye már fiatal kortól megjelenik, ami az oktatás eredményességében is kimutatható. A zsidóságnál ez hatványozottabban érvényes, hiszen, mint a „könyv népe”, mindig nagy szerepet tulajdonítottak a tudás megszerzésének, ami megmutatkozott az iskoláztatásban és a diákok tanulmányi munkájában is.

A zsidók és az evangélikusok között az oktatás vonatkozásában esetenként párhuzam állítható fel. Mindkét felekezet kisebbségben élt a trianoni Magyarországon, és e két vallási csoport közel azonos demográfiai súlyt képviselt az össznépességben belül. A társadalmi marginális helyzet kompenzálására a gyermekeik iskoláztatásával próbáltak válaszolni, ami lehetőséget adott a magasabb társadalmi közegbe való bejutásra, így növelve az érvényesülés lehetőségét.

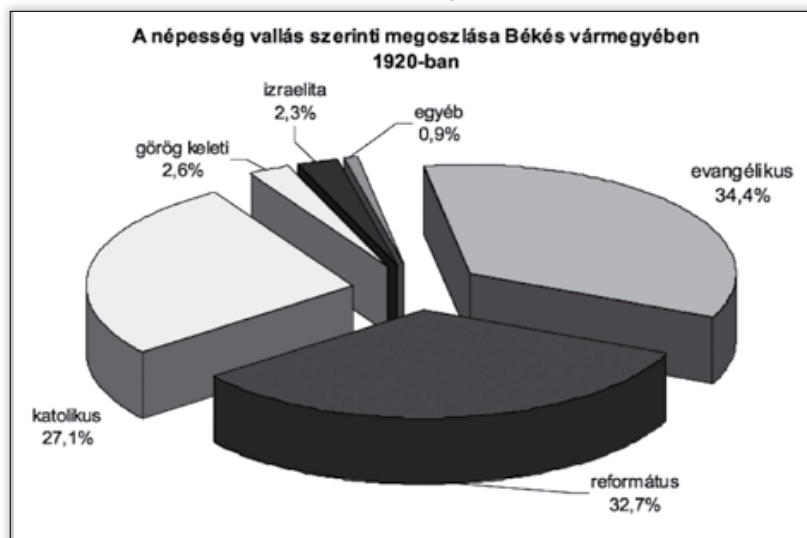
Tanulmányomban a Trianon utáni Békés vármegye két evangélikus gimnáziumának vizsgálatát mutatom be a zsidó tanulókra fókuszálva.<sup>1</sup> Az anyakönyvekben fellelt adatokat történeti szociológiai módszerrel feldolgozva arra kerestem a választ, hogy rendelkezett-e valami sajátossággal a vármegyei zsidó diákság az országos trendhez képest, és volt-e valami, ami megkülönböztette őket más felekezethez tartozó diákoktól.

### Az evangélikus gimnáziumok a vármegye oktatási struktúrájában

Egy régió jelentős ismérve, hogy milyen vallású, milyen nemzetiségű a populációja. Békés vármegye a felekezeti megoszlás szerint relevánsan eltért az országos helyzettől, hiszen a 18. századi újratelepítést követően erőteljes protestáns dominancia jellemezte. Az egyharmad evangélikus és egyharmad református vallású lakosság mellett az izraeliták aránya az országos helyzethez viszonyítva jelentősen alulreprezentált volt, hiszen a megcsonkított országban élő izraeliták 5,9%-ához képest Békés vármegyében csak 2,3% az ehhez a valláshoz tartozó lakosok aránya.

<sup>1</sup> Békés vármegyében a harmadik evangélikus gimnázium Orosházán működött, ahol 1937-ben indult az oktatás, ezért az adatait nem lehetett figyelembe venni.

1. számú diagram



Forrás: Karner K (1931): *Felekezetek Magyarországon a statisztika megvilágításában. Debrecen. Debrecen Szabad Királyi Város és a Tiszántúli Református Egyházkerület Könyvnyomda Vállalata, Debrecen. IV. számú táblázat*

A helyzet nem változott a vizsgált időszakban, így elmondható, hogy az izraeliták végig jelentős kisebbségben éltek a vármegyében. Ez azonban nem jelentett különösebb hátrányt, hiszen az izraelita lakosok munkájuk során kapcsolatban álltak az emberekkel, és abban a vármegyében, ahol négy nemzetiség élt együtt, nem okozott különösebb problémát a vallási hovatartozás miatti kisebbség. A tanuláshoz való viszonyuk azonban az országos trendhez igazodik, hiszen az 1. számú táblázat adataiból látható, hogy a vármegye középiskoláiba járó diákok átlagában közel ötszörösen felülreprezentáltak az izraelita diákok.

1. számú táblázat: A vármegyei diákok vallási megoszlása az 1920-40 közötti időszak átlagában

	r. kat.	g. kat.	ref.	ev.	gör.kel.	izr.	egyéb
Bcs.Lőrántffy Áll.	32,7%	0,5%	11,8%	33,9%	0,8%	20,1%	0,2%
Bcs. Rudolf Ev.	33,8%	1,1%	12,1%	37,5%	0,4 %	14,7%	0,4%
Békési Ref.	22,4%	0,2%	63,4%	6,7%	1,1%	5,4%	0,8%
Gyulai Kat.	69,5%	1,2%	16,6%	1,9%	2,5%	8,5%	0,6%
Orosházi Ev.	23,3%	-	11,5%	54,7%	1,2%	8,9%	0,4%
Szarvasi Ev.	26,4%	-	9,4%	53,3%	0,4%	10,2%	0,3%

	r. kat.	g. kat.	ref.	ev.	gör.kel.	izr.	egyéb
Szeghalmi Ref.	18,9%	0,4%	69,4%	2,9%	0.7%	6,8%	0,9%
Összesen:	32,3%	0,4%	27,8%	27.4%	1%	10,6%	0,5%

Forrás: *A Békés vármegyei középiskolák értesítői*

Ha a diákok százalékos megoszlását vizsgáljuk, összefüggést figyelhetünk meg az izraelita tanulók és az iskolafenntartók között, hiszen a legmagasabb arányban az evangélikus gimnáziumokban, illetve a békéscsabai leánygimnáziumban tanultak. Viszonylag magas volt a számarányuk a katolikus intézményben is, de a két legalacsonyabb érték a református gimnáziumokhoz kapcsolódik. A fenti számadatok az országos helyzethez viszonyítva nem meglepőek, kapcsolódnak Karády Viktor kutatásaihoz, aki a zsidókkal szembeni szegregáció gyökereit vizsgálva megállapította, hogy a zsidóság alulreprezentáltsága a katolikus és – kisebb mértékben – a református intézetekben „már az első világháború előestéjén világossá vált, és a világháborúk között csak tovább mélyült”.<sup>2</sup>

A Lórántffy Zsuzsanna Állami Leány Gimnáziumnál egyértelmű a preferencia oka, hiszen a vármegye egyetlen leánygimnáziuma volt.<sup>3</sup> Itt nyilvános tanulóként az iskola mindennapi munkájában vehettek részt a lányok, míg a többi középiskolában csak magántanulóként, és az egyéni tanulás nehézségeivel küszködve juthattak érettségijükhez. Az evangélikus középiskoláknál az országos trend itt is érvényesült: Karády Viktor a kutatásaiban kimutatta, hogy az iskoláztatáson túl a zsidóság és az evangélikusok között kisebb a csoportközi távolság, és az élet több területén is közeledést hozott.

A táblázatban közölt három evangélikus gimnázium közül csak kettőt, a békéscsabait és a sarvasit veszem vizsgálat alá, mert az orosházi csak 1938-ban nyitotta meg kapuit, így ennél nem lehet vizsgálni a folyamatosságát.

### A diákok létszámadatai

Tanulmányomban a trianoni békeszerződést követő első tanév eredményeit hasonlítottam össze a húsz évvel későbbi adatokkal. Kíváncsi voltam arra, hogy a két világháború közötti időszak társadalmi és oktatáspolitikai változásai milyen mértékben hatottak a diákok, ezen belül is az izraelita tanulók életére. Legelőször a létszámadatokat vizsgáltam. A 2. számú táblázat adataiból kitűnik, hogy a tanulók összlétszáma jelentősen csökkent a kiinduló 1920-21-es tanévhez képest. Ennek oka

<sup>2</sup> Karády Viktor (1994): *Felekezeti státusz és iskolázási egyenlőtlenségek*. In Karády Viktor Iskolarendszer és felekezeti egyenlőtlenségek Magyarországon (1867-1945). Budapest, Replika Kör, 42. o.

<sup>3</sup> Fehér Géza (szerk., 1931) *Békéscsabai M. Kir. Áll. Lórántffy Zsuzsanna Leányliceum 1930/31. tanévi Értesítője*. Körösvidék Nyomda Rt. Békéscsaba.

abban keresendő, hogy a második adatvételi időszakig megnyílt két gimnázium és több polgári iskola is, melyek átrendezték a vármegye oktatási térképét. Ráadásul Szarvason és Békéscsabán az 1920-as évek közepén középfokú mezőgazdasági iskolák is megkezdték az oktatást. A XIII. törvénycikk értelmében 1938-tól már érettségit is szerezhettek itt a diákok, így főként az alacsonyabb társadalmi osztályhoz tartozó szülők szívesen választották gyerekeik számára a gyakorlati ismereteket nyújtó iskolát. A diákok létszámának csökkenése tehát törvényszerű volt, hiszen az iskolák expanziója több választási lehetőséget adott a korabeli fiatalok számára, így nagymértékben hatottak az evangélikus gimnáziumok életére.

2. számú táblázat: *A szarvasi és a békéscsabai evangélikus gimnáziumokban végzett diákok száma*

	1920-1921		1940-1941	
tagozat	alsó	felső	alsó	felső
létszám	618	378	402	287
ebből izraelita %	9,5%	20,3%	7,5%	10,1%

Forrás: *A Békés vármegyei evangélikus gimnáziumok anyakönyvei*

Az adatok vizsgálatakor szembe ötlük, hogy az országos helyzetnek megfelelően lényegesen több tanuló látogatta az első négy osztályt, mint a felső tagozatot, ez azonban nem azt jelenti egyértelműen, hogy a tanulók lemorzsolódtak volna. A gimnázium alsó négy osztályának elvégzése ugyanis már előnyt jelentett az alkalmazotti szférában történő elhelyezkedésnél, lehetőséget adott ún. „nadrágos állások” betöltésére is, ezért a szegényebb szülők eleve csak ezt a szintet célozták meg gyermekeik számára.

Az izraelita tanulók aránya a felső tagozatban mindkét évben magasabb, ami azt jelzi, hogy a többi felekezethez viszonyítva a zsidó szülők következetesen ragaszkodtak gyermekeik érettségijéhez, így a lényegesen lecsökkent felső tagozatban erőteljesebben jelenhettek meg. A vizsgált időszak második tanévében az arányok csökkentek, főként a felső tagozaton jelentkezik az izraelita tanulók arányának visszaesése, ami a korabeli politikai törekvésekkel magyarázható.

### A diákok tanulmányi munkája

A tanulmányi munka vizsgálata során hat tantárgy eredményeit hasonlítottam össze. A magyar oktatásügyben az 1945 előtti időszakban a maitól eltérő osztályzási rend volt. A tanulókat négyes skálán mérték, és a mai gyakorlathoz viszonyítva fordítva használták az érdemjegyeket: 1 – jeles, 2 – jó, 3 – elégséges, 4 – elégtelen. Ennek megfelelően az átlagok vizsgálatánál figyelembe kell venni, hogy a jó teljesítmény az 1-es érték felé tendál.

3. számú táblázat: *A békés vármegyei izraelita diákok összesített tanulmányi eredménye az 1920-21-es tanévben*

Ev. Összesített	1920-21							
	evangélikus		katolikus		református		izraelita	
	alsó	felső	alsó	felső	alsó	felső	alsó	felső
Hittan	2,12	2,00	1,74	1,78	1,60	1,63	1,56 I.	1,30 I.
Latin	2,46	2,55	2,65	2,74	2,66	2,64	2,79 IV.	2,28 I.
Magyar	2,90	2,31	2,72	2,68	2,54	2,53	2,64 II.	2,19 I.
Történelem	2,81	2,40	2,60	2,42	2,70	2,32	2,34 I.	2,31 I.
Német	2,82	2,58	2,73	2,73	2,78	2,71	2,40 I.	2,31 I.
Mennyiségtan	2,72	2,50	2,63	2,57	2,53	2,59	2,46 I.	2,16 I.

Forrás: *A békés vármegyei evangélikus gimnáziumok anyakönyvei*

A tantárgyakat összehasonlítva az izraelita diákok esetében nem láthatunk különösen nagy eltérést, ami arra utal, hogy kiegyensúlyozott teljesítményt nyújtottak. Mind a két tanévben az alsó tagozaton két-két tantárgy volt, amelyben nem a legjobb eredményt érték el, de a felsőben 1920-21-ben, és húsz év múlva is minden tantárgyból a képzeletbeli dobogó élén végeztek. Természetesen, közöttük is voltak rosszabbul tanuló diákok, de a többiek kiváló teljesítménye nagyot javított az átlagon. A tantárgyak nehézsége az osztályzatokban mutatkozott meg. Karády Viktor magyarországi vizsgálatainak eredményeképpen megállapítja, hogy „elsősorban a latint és a matematikát, utánuk a németet, a magyart és a fizikát osztályozták a legkeményebben — így ezek tekinthetők a legkomolyabb tárgyaknak —, míg a vallástant és a testnevelést ugyanez a mérce egyértelműen melléktárgyként minősíti”.<sup>4</sup> Ezek az értékek hasonlóan jelentek meg a Békés vármegyei evangélikus középiskolákban is. A hittan mindkét vizsgált tanévben a legkönnyebbnek tűnt, míg a latin legtöbbször a legrosszabb eredményt hozta. A többi tárgy is országos „hírének” megfelelően nehéznek bizonyult az izraelita tanulók számára.

4. számú táblázat: *A Békés vármegyei izraelita diákok összesített tanulmányi eredménye az 1940-41-es tanévben*

Ev. Összesített	1940-41							
	evangélikus		katolikus		református		izraelita	
	alsó	felső	alsó	felső	alsó	felső	alsó	felső
Hittan	1,59	1,33	1,35	1,40	1,81	1,13	1,57 II.	1,12 I.
Latin	2,52	2,05	2,72	2,66	2,57	2,33	2,48 I.	1,44 I.
Magyar	2,19	2,02	2,42	2,64	2,31	2,33	2,30 II.	1,82 I.
Történelem	1,97	1,84	2,51	2,27	2,20	2,07	1,95 I.	1,68 I.
Német	2,22	2,14	2,88	2,47	2,60	2,20	2,00 I.	1,56 I.
Mennyiségtan	2,35	2,05	2,47	2,77	2,57	2,40	2,34 I.	1,81 I.

Forrás: *A Békés vármegyei evangélikus gimnáziumok anyakönyvei*

<sup>4</sup> Karády Viktor (1997): *A középiskolai piac társadalomtörténeti problémái Magyarországon*. In: Sasfi Csaba (szerk.): *Iskola és társadalom*. Zalaegerszeg, 28. o.



A számadatokat elemezve megfigyelhető még, hogy az 1940-41-es tanévben az átlagok jobbakként, mint húsz éve. Mi lehet ennek az oka? Hipotézisem szerint nem egyszerűen arról van szó, hogy a tanárok követelményrendszere csökkent volna, inkább a jól szervezett oktatásügy állhat a jobb tanulmányi eredmények mögött. Az 1920-as évek közepétől 1932-ig, a „Klebsberg-iskolák” elterjedésével (*134 új tanterem épült a vármegyében*)<sup>5</sup> Békés vármegyében nem volt olyan lakott terület, ahonnan ne lehetett volna eljutni elemi népiskolába három-négy kilométeres körzetben. Ez azért is fontos, mert a vármegye lakosságának közel egyharmada élt tanyákon, majorokban, külterületeken, így a mindennapi iskolába járás nehézségekbe ütközött az évtized első éveiben. Emellett a zsúfoltság egyre több helyen történő megszüntetése, a képzettebb tanítók megjelenése a tanyasi iskolákban azt eredményezhette, hogy a középiskolába már egy jobban felkészített, biztosabb tudással felvértezett diákság került. Ezért a tanulók előmenetelében is pozitív változás történt a vizsgált két évtized alatt.

### A diákok megoszlása az eltartók foglalkozása szerint

A tanuláshoz való hozzáállás szempontjából jelentős előnyt adhat a szülői háttér.<sup>6</sup> Az, hogy a szülő milyen jelentőséget tulajdonít az iskoláztatásnak, a tudás megszerzésének, nagymértékben meghatározza, hogy milyen iskolába íratja gyermekét. A két világháború közötti időszakban ez hatványozottan érződött, hiszen a fent említett iskolai expanzió következtében megnőtt a választási lehetőség. Akik szerették volna gyerekeiket továbbtaníttatni, egyértelműen a gimnáziumot választották, hiszen csak innen nyílott reális esély bekerülni olyan felsőoktatási intézménybe, ahol elérhetőek voltak a magasabb körökbe való bejutást biztosító diplomák. Az izraelita szülők ezek közé tartoztak. A foglalkozásuk szerint nem voltak annyira megosztottak, mint a más felekezethez tartozók, így az 5-ös számú táblázatban jelentkező adatok viszonylag homogén értékeket mutatnak.

5. számú táblázat: *Az izraelita diákok megoszlása az eltartó foglalkozása szerint*

	kereskedő	magánzó	ügyvéd	orvos, állatorvos, gyógyszerész	földbirt. malomtulajdonos	Kis-iparos	mérnök	tanító, tisztviselő
20-21	109	7	6	8	4	11	2	18
40-41	23	2	8	9	5	7	4	19

Forrás: *Az evangélikus gimnáziumok anyakönyvei*

<sup>5</sup> Szentkereszty Tivadar (1933): *Békés vármegye népoktatásának története*. Körösvidék RT. Békéscsaba. 30. o.

<sup>6</sup> Karády Viktor (1997): *A középiskolai piac társadalomtörténeti problémái Magyarországon*. In: Sasfi Csaba (szerk.): *Iskola és társadalom*. Zalaegerszeg. 20. o.



Az adatok pregnánsan mutatják, hogy az 1920-21-es tanévben az izraelita diákok szülei között kétszer annyi kereskedelemről élő volt, mint a többi, más foglalkozású összesen. Ez egyezik Karády kutatásainak eredményeivel, mely szerint a zsidó kereskedők műveltségi szintje volt a legmagasabb az összes szakmabeli között. Az ő gyerekeik rendszerint továbbvitték a szakmát, így a műveltségi többlet apáról fiúra szállt.

A '40-es években már kiegyenlítődtek az arányok, ami magyarázható azzal is, hogy a polgári iskolák expanziója, valamint a felső kereskedelmi, valamint a középfokú mezőgazdasági iskolák megnyitása új lehetőségeket nyitott a középosztály gyermekei számára.

Az értelmiségiek köréből a vármegyei állapotoknak megfelelő az alacsonyabb részesedés, hiszen Békés vármegyében az alapvetően szükséges értelmiségen (köz-tisztviselő, orvos, gyógyszerész stb.) kívül a más értelmiségi szférába tartozók (művész, mérnök, ügyvéd stb.), az országos átlagnál kevesebben voltak, helyüket a középiskolákban a kereskedők és az iparosok vették át. A vármegyére jellemző földműves és kisbirtokos réteg, amely egyébként relevánsan megjelenik a Békés vármegyei intézményekben, az izraelita szülők esetében nem mutatható ki.

### A diákok megoszlása lakóhelyük szerint

Békéscsabán mind a kettő vizsgált esztendőben a helyi diákok voltak túlsúlyban, és húsz évvel később sem változtak az arányok. Elsőre talán furcsa ez az adat, hiszen a vármegye legnagyobb városában működő középiskola általában vonzotta a fiatalokat. Békéscsaba azonban sajátos helyzetben volt. Alig 20 km-en belül több középiskola, illetve középfokú intézmény működött. Így Békésen református gimnázium és leány polgári iskola, Gyulán katolikus gimnázium, valamint fiú és leány polgári.<sup>7</sup> Ennek megfelelően a környező településeken lakó diákoknak több választási lehetőségük volt. Távolabbról sem jelentkeztek tanulók, hiszen a vármegye jól le volt fedve a különböző típusú intézményekkel.

6. számú táblázat: Izraelita diákok megoszlása lakóhelyük szerint

	Békéscsaba	20 km-en belül	távolabb
1921-21	46 fő	11 fő	9 fő
1940-41	27 fő	4 fő	5 fő
	Szarvas	20 km-en belül	távolabb
1921-21	37 fő	18 fő	5 fő
1940-41	16 fő	10 fő	22 fő

Forrás: *Az evangélikus gimnáziumok anyakönyvei*

<sup>7</sup> Szentkereszty Tivadar (1933): *Békés vármegye népoktatásának története*. Körösvidék RT. Békéscsaba.

A 6. számú táblázatból kiolvasható, hogy az 1920-21-es tanévben hasonló volt a helyzet a Szarvasi Evangélikus Gimnáziumban is, ahol az izraelita diákok jelentős része Szarvason lakott. A környező településekről (Békésszentandrás, Öcsöd, Gyoma, Kunszentmárton) többen járt be, ami annak is betudható, hogy Szarvas a vármegye szélén található, így több diák választotta a szomszédos vármegyéből is. Az első vizsgált tanévben még kevesen jöttek távolabbról (Pilis, Rákoshegy, Budapest), ők vagy rokonoknál, vagy az internátusban laktak. Az 1940-41-es tanévben azonban látványosan megváltozott az izraelita diákok lakhely szerinti összetétele. Lényegesen csökkent a helyi lakosok száma, a 20 km-en közelebből járók aránya nem változott, azonban a messzebből Szarvasra jelentkezők száma relevánsan megugrott. Ennek okát nem írták meg az évkönyvekben, de a lakóhelyből következően lehet a nagy változást kiváltó eseményekre, hiszen Budapestről és környékéről érkeztek sokan. Feltehetően az akkor már egyre feszültebbé váló helyzet miatt küldték az izraelita szülők gyermekeiket a vidéki rokonokhoz. Azt remélhették, hogy a fővárostól távol talán védettebbek lesznek a gyerekek a kibontakozó politikai helyzettel szemben.

### Tandíj

Minden vármegyei gimnáziumban tandíjat kellett fizetni beiratkozáskor, melynek összege változó volt. Nem csak az iskolák között voltak különbségek, hanem az iskolán belül is. Általános gyakorlat volt, hogy a gimnáziumot fenntartó egyházközséghez tartozó diákok fizették a legkevesebbet, a más vallásúak és a más vármegyéből származók többet. Egyöntetű volt azonban az izraelita diákok diszkriminációja, hiszen minden középiskolában a legtöbb tandíjat ők fizették. Példaként említem a Szarvasi Evangélikus Gimnázium Kormányzó testületének határozatát 1926-ból.

- I. Helybeli keresztyén tanuló fizet egész évre 60 pengőt.
- II. A békési és csanád-csongrád megyei protestáns 70 pengőt.
- III. Egyéb vidéki protestáns 80 pengőt.
- IV. Vidéki, nem protestáns 90 pengőt.
- V. Izraelita növendék egész évre 120 pengőt.<sup>8</sup>

A fizetési kötelezettségből azonban több kedvezményt adtak, a tisztviselők, al-tisztek, szolgák, csendőrtisztek, továbbá hadiözvegyek gyermekei a rendes tandíj felét fizették. Minden intézményben a szegénysorúak, ha rendelkeztek szegénységi bizonyítvánnyal és jó előmenetelűek voltak, részben vagy egészben tandíjmentességben részesültek.

<sup>8</sup> Saskó Samu (szerk., 1926): *Szarvasi Ág. H. Evangélikus Gimnázium 1925/26. tanévi Értesítője*. Szarvas.

## Összegzés

Békés vármegyében a két világháború közötti időszakban hét középiskola működött, melyek a Szegedi Királyi Tankerületi Főigazgatóság alá tartoztak. A főigazgatóság által delegált tanfelügyelő minden évben tematikus látogatást tartott, mely során a feltételrendszerről, a működésről és az oktató-nevelő munkáról átfogó jelentést készített.

A vármegyére jellemző sajátos felekezeti megoszlás a középiskolák fenntartói jellegében is megmutatkozik. A hét középiskolából ötöt a protestáns egyházak (három evangélikust, kettő reformátust) működtettek, mellettük egy katolikus és egy állami intézményben folyt tanítás. Az izraelita diákok, az országos helyzetnek megfelelően arányukban felülreprezentáltak voltak a vármegyei gimnáziumokban. Az országos eredményeikhez hasonlóan itt is inkább az evangélikusok felé vonzódtak, ami megmutatkozott abban, hogy az evangélikus gimnáziumok izraelita diákjainak aránya általában kétszerese volt a többi középiskoláéhoz képest. A tanulmányi munkájukkal a jók, a legjobbak közé tartoztak, ami nem vármegyei sajátosság, hanem megfelelt az országos trendnek. Ez arra utal, hogy az izraelita szülők felismerték az oktatás jelentőségét. Tudták, hogy a tudással magasabbra lehet emelkedni a társadalmi ranglétrán, mert akkoriban egy érettségi bizonyítványt kaput nyitott a társadalmi elit felé. Az izraelita diákok a tanulmányi munkán túl az önképzőkörökben, a segélyegyletekben, az ifjúsági szervezetekben is közreműködtek, így szervesen kapcsolódtak a gimnáziumok mindennapjaihoz a magyar történelem egyik legnehezebb időszakában.

## Felhasznált irodalom

- Karády Viktor (1994): *Felekezeti státus és iskolázási egyenlőtlenségek*. In: Karády Viktor Iskola-rendszer és felekezeti egyenlőtlenségek Magyarországon (1867-1945). Budapest, Replika Kör, 15-57. o.
- Karády Viktor (1997): *A középiskolai piac társadalomtörténeti problémái Magyarországon*. In: Sasfi, Cs. (szerk.): *Iskola és társadalom*. Zalaegerszeg.
- Karner Károly (1931): *Felekezetek Magyarországon a statisztika megvilágításában*. Debrecen.
- Korniss Géza (1930): *Békéscsaba város közoktatási ügye*. Békéscsaba.
- Lipcsei Imre (2006): *A Békés vármegyei oktatásügy története a két világháború közötti időszakban*. Szarvas, 2006.
- Nádor Jenő (1941): *Szarvasi Ág. H. Ev. Vajda Péter Gimnázium 1940/41. tanévi Értesítője*. Szarvas
- Pataki S. (1941): *Békéscsabai Ág. H. Evangélikus Rudolf Fiú Gimnázium 1940/41. tanévi Értesítője*. Békéscsaba.
- Raskó K. (1931): *Szarvasi Ág. H. Ev. Vajda Péter Gimnázium 1930/31. tanévi Értesítője*. Szarvas.
- Rell L. (1921): *Békéscsabai Ág. H. Evangélikus Rudolf Fiú Főgimnázium 1920/21. tanévi Értesítője*. Békéscsaba.

Rell L. (1931): *Békéscsabai Ág. H. Evangélikus Rudolf Fiú Reálgimnázium 1930/31. tanévi Értesítője*. Békéscsaba.

Saskó S. (1921): *Szarvasi Ág. H. Evangélikus Főgimnázium 1920/21. tanévi Értesítője*. Szarvas.

Saskó Samu (szerk., 1926): *Szarvasi Ág. H. Evangélikus Gimnázium 1925/26. tanévi Értesítője*. Szarvas.

Sebő L. (1974): *Békéscsaba közoktatásának története*. Békéscsaba.

Szentkereszti T. (1933): *Békés vármegye népoktatásának története*. Békéscsaba.

Alispáni iratok, Tanfelügyelői jelentés. Békés Megyei Levéltár XIV.646/1930.

Szegedi tankerületi Főigazgatóság iratai. Csongrád Megyei Levéltár VI. 501.39.

# Das Bethlen Gábor Kollegium von Nagyenyed in der Zeit des Dualismus

TAKÁCS ZSUZSANNA MÁRIA

„... ich möchte ein guter Mitreisende sein...meine Schüler ganz nahe an mir heranlassen, durch die Liebe und Freundlichkeit ihnen immer mehr von den Kenntnissen geben, die sie in ihrem immer schwerer werdenden Beruf brauchen.“ (dr. Károly Berde)

Im Bethlen Gábor Kollegium von Nagyenyed, das 2003 Ungarisches Erbe wurde, läuft schon seit Jahrhunderten eine Erziehungsarbeit, die versucht, die pädagogischen Reformgedanken verschiedener Zeiten in Praktik umzusetzen. Im Laufe der Zeit gerieten Lehrer und Priester in alle Teilen von Siebenbürgen, die in diesem Kollegium gelernt haben, aber sehr lange existierte in diesem Landteil keine Lehrerbildungsanstalt. In diesem Essay wird das Bethlen Kollegium in der Zeit der k. u. k. Monarchie, vor allem die Entstehung und die Anfangsbetätigung der Lehrerbildungsanstalt dargestellt. Ausserdem werden die Erinnerungen der ersten Schülerinnen bearbeitet, in erster Linie die von Amál und Mária Berde, die sie in einem Kollegium erlebten, welches mehrere Jahrhunderte lang nur für Jungen offen war.

Die Erziehungsgeschichte von Siebenbürgen zeigt ein sehr vielfarbiges Bild. Das Schulsystem von diesem Landteil passte immer mit den Erziehungsordnungen des Landes, wozu es gerade gehörte, zusammen, aber am besten ist dem ungarischen und österreichischen Unterrichtswesen ähnlich. Nach 1541, aber meistens unter der Zeit der Selbständigkeit des siebenbürgischen Fürstentumes (1571-1690), als die Erziehung eine sehr wichtige Rolle im Politik der Fürsten spielte, hatte das Schulsystem eine eigenartige Entwicklung.

## Von dem Academicum Collegium bis zur Lehrerbildungsanstalt

Gábor Bethlen, der Fürst (1613-1629) gründete das Academicum Collegium in seiner Hauptstadt, Gyulafehérvár (Alba Iulia/Karlsburg). Seit dem 15. Jahrhundert war hier eine katholische Schule, die nach 1550 protestant wurde und auf dem Grund der Entscheidung der Nationalversammlung von Kolozsvár im Jahre 1622 bekam diese Schule den Rang, Academicum Collegium. (vgl. *Bakó*, 2004, S. 1.) Zuerst funktionierte die Schule als Gymnasium (gymnasium illustre), danach begann mit der Finanzierung von Bethlen ein grosses Ausbau des Kollegiums. Dieses Academicum Collegium wurde eine kleine Universität von Siebenbürgen, die im Jahre 1629 schon drei Fakultäten hatte: die theologische, philosophische und philologische Fakultäten. (*Chronologie*, 2009) In dieser Zeit arbeitete im Kollegium der Polyhistor, Johann Heinrich Alsted, sein Schwiegersohn, Johann Heinrich Bisterfeld, die an der Hohen Schule in Herborn studierten und der Dichter, Martin Opitz. (vgl.

*Vita*, 1995. S. 104; *Bakó*, 2004. S. 1.) In der Mitte des 17. Jahrhunderts, nach den tatarischen, türkischen Verwüstungen wurde die Schule zugrunde gegangen. Die 35 Schüler lernten in der Schule von János Apáczai Csere in Kolozsvár weiter. Mit dem Dekret von Kocsárd im Jahre 1662 hat der Fürst, Mihály Apafi I. (1661-1690) das Kollegium im Zentrum seiner Besitzungen, in Nagyenyed wiedergegründet. (*Vita*, 1995, S. 109.) Das Kollegium bekam grosse Spende von den Fürsten und am Anfang des 18. Jahrhunderts gab der englische König, Georg I. das Kirchengeld von in seinem Land lebenden Protestanten der Schule (vgl. *Bakó* 2004, S.1). In der alten Schule begann ein neues Leben, weil Apafi keine neue Schule gründete, sondern an einem sicheren Ort gab er die Möglichkeit das Kollegium wieder aufbauen. Im Jahre 1712 übernahm die Calvinistische Kirche das Kollegium. (*Chronologie*, 2009) Aus ganzem Siebenbürgen haben viele Städte und Dörfer, wie zum Beispiel Marosvásárhely, Nagybánya, Déva, Vizakna, Szászváros, Kovászna und Fogaras, Kézdivásárhely, Székelyudvarhely, etc. Lehrer von Nagyenyed gebeten. Seit 1680 finden wir in der Matrikel des Kollegium (Matricula Studiorum) die Namen des Schulmeisters oder wie dort lesen können, Rektors (vgl. *Bakó*, 2003. S. 13.) Diese Schulmeister arbeiteten danach nicht so lange als Lehrer. Das war nur ein Sprungbrett zwischen den verschiedenen, sozialen, gesellschaftlichen Stockwerken. Sie konnten ihr Studium in der philosophischen, theologischen Fakultät nicht beenden. Aber war noch ein anderes Teil: Schüler, die im Ausland, meistens in Deutschland, Niederlanden oder in der Schweiz studieren wollten, sollten sie dazu Geld sammeln. Diese junge Männer wurden sehr oft Juristen, Stuhlrichter, Lehrer einer reichen Familie oder arbeiteten in Führungsebenen der Wirtschaft. (vgl. *Bakó*, 2006. S. 351.) Die Leitung des Bethlen Kollegiums übernahm im Jahre 1712 die Calvinistische Kirche und begann die Zeit, in der das Kollegium eine der berühmtesten kalvinistischen Schulen in dem Ungarischen Königreich wurde.

Von 1768 bis 1829 wurden 300 Schüler *ludi magister* (Schulmeister/Rektor), *instructor* oder *praeceptor publicum* (öffentliche Lehrer) in Siebenbürgen und im 18. Jahrhundert bekamen sie schon pädagogische Bildung auch (vgl. *Bakó*, 2003. S. 13). Mihály Ajtai Abód (1704-1776) unterrichtete separiert die Fachlehrer und die *Praeceptors*, aber er war der erste Professor in Nagyenyed, der eine heute noch unbekannte Lehrbuch für Methodik geschrieben hat. (vgl. *Szinnyei*) Im 19. Jahrhundert lernten die Schüler manchmal pädagogische Fächer, seit 1839/40 war im Kollegium einer Lehrerbildungskurs auch und ab 1844 lernten sie regelmässig Pädagogik im Sinne von Pestalozzi. (vgl. *Bakó*, 2003. S. 13.) Pestalozzis Ziel war es, den Menschen zu stärken und ihn dahin zu bringen sich selbst helfen zu können. (vgl. *Prohászka*) Das Bethlen Kollegium wollte seiner Schülern graduelle Selbstätigkeit geben, weil im grössten Teil ganz weit von den Städten, in kleinen Dörfern arbeiten sollten. Diese Jungen konnten später das Prestige des Kollegiums im ganzen Land erhöhen.

Nagyenyed, wenn wir die Landkarte sehen, liegt im Herzen von Siebenbürgen.

Die Stadt wurde das Schulzentrum des südlichen Landteils, aber aus dem ganzen Land, zum Beispiel aus dem Partium oder der Tiefebene kamen die Kinder der protestanten Familien hier zu studieren. Die Schüler waren im größeren Teil Ungarn (ungefähr 100%) und Calvinisten. Am Ende des 19. Jahrhunderts lernte im Kollegium ein rumänischer Schüler (1890-95) und ein Jahre lang einer Deutsche (1905). Neben den Calvinisten gab es katholische, evangelische und unitarische Schüler auch, die ihre Glauben ganz frei üben konnten. (vgl. *Bakó*, 2006)



Siebenbürgen

## Gründung der Lehrerbildungsanstalt

Die erste Lehrerbildungsanstalt wurde 1775 in Temesvár gegründet, aber das war sehr weit von dem östlichen Teil des Landes. Im Jahre 1842 stellte der Graf, Imre Mikó, der Hauptkurator von dem Lehrkomitee des Kollegiums, den Vorschlag, eine Lehrerbildungsanstalt in Nagyenyed zu gründen. (vgl. *Bakó*, 2004. S. 2.) Nach dem Entwurf (Entwurf der Organisation Gymnasien und Realschulen, 1848) sollte man acht Klasse in den Gymnasien bis 1858 ausbauen. Im Lyzeum wurde die pädagogische Bildung aufgehört. Zur Synode der siebenbürgischen Calvinistischen Kirche in Kolozsvár (1851) unterbreitete József Salamon, Theologielehrer, neben Mikó, den Vorschlag in Nagyenyed eine Bildungsanstalt für Pädagogen zu eröffnen. Die Synode stellte eine Komitee (Mihály Incze, József und Károly Zeyk, János Gáspár)



auf, das einen Plan für die neue Schule erarbeiten sollte. Ihr Ziel war es, den Unterricht in der Lehrerbildungsanstalt am Anfang des Schuljahres 1852/53 beginnen zu können. Im Januar 1853 öffnete der neue Direktor, János Gáspár „die Lehrerbildungsanstalt des kalvinistischen Bethlen Kollegium von Nagyenyed“ in Kolozsvár, in dem Kalvinistischen Kollegium. Der finanzielle Grund waren die Spenden der siebenbürgischen kalvinistischen Kirchengemeinden. (vgl. Bakó, 2006. S. 352.) Zwei Lehrer des Bethlen Kollegiums arbeitete in Kolozsvár und im Namen gehörte die Schule schon dem Kollegium, deshalb kam das Idee, sie nach Nagyenyed umziehen lassen wird. Im Jahre 1858 zog die Lehrerbildungsanstalt nach Nagyenyed um und ab 1858/59 begann die Zeit von dem Ausbau der Schule. Botond Bakó zitierte István Mészáros, dass ein Umzug im Leben einer Schule soll nicht unbedingt eine Brechung in der Schulgeschichte induzieren, sondern kann es eine Aufschwung geben. (vgl. Bakó, 2006. S. 353.) So war das bei dieser Schule auch. Die Lehrerbildungsanstalt wurde zuerst ein verknüpftes Institut/Gastinstitut von dem Bethlen Kollegium neben den Stamminstituten (Gymnasium und Elementarschule), aber später wurde sie das wichtigste Teil des Kollegiums und hatte die Aufgabe, Lehrer für alle Dörfer und Städte Siebenbürgens zu bilden (vgl. Bakó, 2003. S. 15.) Zwischen 1858 und 1900 kamen die Schüler von Szolnok bis Brassó, aus dem ganzen Teil der Monarchie, das auf der linken Seite der Theiss lag und dieses Sammlungsgebiet wurde nach der Jahrhundertwände noch grösser. Diese grosse Schulgemeinschaft hatte ein interessantes Führungssystem auch. Der Schuldirektor war der Rektorprofessor und er führte das Kollegium zusammen mit den zwei Lehkörper der Schule, weil das Gymnasium und die Lehrerbildungsanstalt hatten eigenen Lehrkörper, aber die Lehrer arbeiteten meistens in beiden Instituten. (vgl. Bakó, 2003. S. 17.)

### Ausbildung der Lehrer

#### *Wer konnte in der Lehrerbildungsanstalt lernen?*

Die Lehrerbildungsanstalt, wie das Bethlen Kollegium, war lange eine Jungenschule und die erste Mädchen konnten erst ab 1893 als Privatschülerinnen lernen, aber im Jahre 1917 wurde im Bethlen Kollegium eine Lehrerinnenbildungsanstalt gegründet, die zehn Jahre lang arbeitete. (vgl. Bakó, 2006. S. 372.) Die Schüler sollten den Kriterien der Lehrerbildungsanstalt entsprechen. Bis 1900 konnten sich nur die Jungen melden, die sechs Klassen im Gymnasium beendet haben. Ab 1900 kamen weitere Kriterien hinzu: ein Alter zwischen 14 und 17 Jahren, den Abschluss der ersten vier Klassen der Bürgerschule oder Mittelschule beendet haben, ein ärztliches Zeugnis vorlegen, außerdem noch ein Gemeindezeugnis über den Vermögensstand der Familie und den Beruf des Vaters. Ab 1908 sollten sie bei der Immatrikulation auch Singen, Vortragen und Sportmachen. Der erste Jahrgang und



ebenso die größeren Schüler sollten Schulgebühren bezahlen. Wer ein Bett hatte, sollte im ersten und zweiten Jahrgang 6 Forint bezahlen; wer nur ein kleines Bett hatte nur 4 Forint 50 Kreuzern. Diesbezüglich betrugen die Schulgebühren für den dritten und vierten Jahrgang 10 Forint, aber wer Zimmervorstand war, bekam eine kleine Vergünstigung eingeräumt, womit seine Gebühr nur 8 Forint 40 Kreuzern betrug. (vgl. *Bakó*, 2006. S. 373.) Alle Schüler bekamen seit der Zeit von Gábor Bethlen bis 1915 jeden Tag zwei Brotlaibe und die „Meister“, die Schüler der Bildungsanstalt, bekamen noch Taschengeld von dem Kollegium. (vgl. *Bakó*, 2003. S. 51.) Zuerst war die Lehrerbildungsanstalt nicht so berühmt und besaß kein so großes Prestige, wie das Gymnasium und die Theologie. In den 1890-er Jahren begann die Metamorphose des Kollegiums. Die juristische (1872) und theologische (1896) Fakultäten sind nach Kolozsvár umgezogen und die Lehrerbildungsanstalt begann eine immer größer werdende Rolle im Leben des Bethlen Kollegium zu spielen. Im Jahre 1896 endet die Zeit der Hochschule in Nagyenyed, die mit den ersten ungarischen Kursen 1790 begann und endete 275 Jahren später, als der theologische Unterricht eingestellt wurde. (vgl. *Bakó*, 2004. S. 3-4.) Das Kollegium brauchte einen Teil, neben der Elementarschule und dem Gymnasium, der später Hochschule werden konnte. Die Lehrerbildungsanstalt wurde im Jahre 1912 gleichberechtigter Teil des Kollegiums und am Ende der Zeit des Dualismus lernten 111 Schüler in diesem Institut.

### *Was haben die Schüler gelernt?*

Die Ausbildung der Lehrer dauerte zuerst zwei Jahre (1858-1863), danach zwischen 1863 und 1885 drei Jahre lang und ab 1885 begann die vierjährige Ausbildung. Die Bildungssysteme waren anders, aber die Sprache des Unterrichtes in der Lehrerbildungsanstalt war seit 1858 die ungarische Sprache, die Muttersprache der Schüler, von denen ein viertel auch Rumänisch gut konnte. (vgl. *Bakó*, 2003. S. 38.)

Die Schüler lebten im Kollegium, weshalb sie den ganzen Tag Stunden hatten und am Samstag hatten sie auch Unterricht. Die Humanfächer finden wir immer in größerer Zahl, als die Realfächer. In der zweijährigen Bildung kennen wir die Stundenzahlen nicht, weil die Lehrer/Schulmeister keine bestimmten Stunden hatten, sondern Einzelunterricht mit den Schülern hatten, so viel, wie die Schüler brauchten. Neben den Human- und Realfächern hatten sie auch pädagogische Fächer: Unterrichtslehre, zwei Jahre lang Ökonomie und Pädagogik in der zweiten Klasse. (vgl. *Bakó*, 2006. S. 363.) Aus der Zeit der dreijährigen Bildung kennen wir die Fächer und die Stundenzahl besser. Zwischen 1863 und 1885 besuchten die Schüler mehr pädagogische Fächer und hatten auch mehr Praktikum. Pädagogik lernten sie zweimal in der Woche. Zuerst gehörten der Lehrerbildungsanstalt vier Räume im Kollegium und in einem davon gab es eine Übungsklasse, in der die Schüler ihr Praktikum machen konnten. Später wurde das Institut immer größer und Ende des

19. Jahrhunderts ist es in ein neues Gebäude umgezogen. In dieser Klasse konnten die ersten zwei Jahrgänge eine Stunde pro Woche zuerst beobachten und anschließend, im zweiten Jahr, Unterrichtsversuche durchführen. Im ersten Semester des letzten Jahres waren sie wöchentlich zwei Stunden hier und zu dem, was sie so erfahren haben, schrieben sie eine Reproduktion. Im zweiten Semester hielt jeder Schüler zehn bis vierzehn Probestunden nach Plan und nach jeder gab es eine Besprechung mit dem Direktor sowie dem Lehrer der Übungsklassen. (vgl. Bakó, 2006. S. 365.) Nach 1885 veränderte sich das Schulsystem der Lehrerbildungsanstalt und es begann die vierjährige Ausbildung. Die Stundenzahl erhöhte sich in allen Fächern und das Praktikum absolvierte man in der neuen Jungenschule der Bildungsanstalt durch. Humanfächer (Ungarisch, Deutsch, Geschichte, Geographie, Jura) lernten die Schüler in 38 Stunde pro Woche und Realfächer 26 Wochenstunden. Daneben hatten sie noch pädagogische Fächer: Religionslehre, Psychologie, Unterrichtsmethodik, Erziehungsgeschichte und Schulorganisationslehre. Das Praktikum dauerte drei Jahre lang: ab der zweiten Klasse waren sie, in kleine Gruppen (2-3 Schüler) eingeteilt, täglich in der Übungsklassen und machten Notizen; in der dritten Klasse unterrichteten sie zweimal in der Woche nach Plänen, die der Direktor und der Lehrer der Übungsklasse zuvor durchgelesen hatten. Eine Stunde bestand aus drei Teilen: Im ersten Teil unterrichtete der Lehrer, danach kam der „kleine Meister“ und zuletzt die Stundenbesprechung, die eine Kritik des Klassenlehrers war und oft war auch der Direktor der Lehrerbildungsanstalt mit anwesend. In der letzten Klasse unterrichteten sie in jeder Woche viereinhalb Stunden, also hatten im letzten Jahr alle Schüler im Allgemeinen 15 Stunden als Praktikum. (vgl. Bakó, 2006. S. 365-366.) Diese jungen Männer stammten aus Bauern- oder Handwerkerfamilien und als sie ihr Studium beendeten, konnten ein neues Leben auf einem anderen sozialen Stand beginnen.

Pädagogische Fächer (1885-1918)	Klasse	Stunden/Woche
Religionslehre	I-IV.	8
Psychologie	II.	3
Unterrichtsmethodik	III.	2
Praktikum	III-IV.	8
Erziehungsgeschichte	IV.	2
Schulorganisationslehre	IV.	2

*Pädagogische Fächer in der Vierjährigen Bildung<sup>1</sup>*

### Mädchen im Kollegium

Das Bethlen Gábor Kollegium war Jahrhunderte lang eine Jungenschule und an dieser Schule lernen, bedeutete auch für die Jungen immer Prestige. Am Ende des

<sup>1</sup> Das Grund dieser Tabelle war die Statistik von dem Bethlen Kollegium (vgl. Bakó, 2006. S. 386-389)

19. Jahrhunderts veränderte sich das Schulsystem und die Mädchen bekamen das Recht Abitur zu machen, an der Universität zu studieren oder an einem alten Jungenkollegium zu lernen. Die ersten neun Mädchen finden wir im Jahrbuch der Lehrerbildungsanstalt 1893 und sie konnten noch als Privatschülerinnen die Prüfungen machen. Die ersten Lehrerinnen, die im Kollegium ihr Studium beendeten waren Ilona Asztalos, Katinka Elekes, Ilona und Róza Szilágyi, Jolán Váró, Jolán Bihari, Nelli Makkai, Katinka Székely und Adél Zaida. (vgl. *Bakó*, 2003. S. 18.) Im Gymnasium lernten schon auch Mädchen, zunächst als Privatschülerinnen, aber seit den 1900-er Jahren fand man sie auch in normalen Klassen.

Unter den ersten Mädchen war Amál Berde (1886-1976), die älteste Tochter des Theologieprofessors Sándor Berde. Sie lernte noch als Privatschülerin im Gymnasium des Bethlen Kollegiums, aber ihre Schwester, Julianna Mária (1889-1949), war das erste Mädchen in einer normalen Jungenklasse. (vgl. *Molnár*, 1986) Die Berde-Schwester konnten ihre Studien nicht so leicht in diesem alten, über viele Traditionen verfügenden Kollegium machen, aber nicht wegen ihren Studienergebnissen, sondern der gesellschaftlichen Traditionen wegen. In dieser Zeit gab es einen großen Diskurs in der ungarischen Volksmeinung, ob die Mädchen das Lernen bräuchten, Abitur machen dürften oder sie sich vorbereiten sollten, als Hausfrau ihre Kinder zu erziehen und den Haushalt zu führen. Die große Frage war: Was wäre füglich? Was dürfen die Mädchen lernen? Viele sagten, dass ihre Töchter, genauso wie ihre Söhne, ein Recht darauf haben, Abitur zu machen oder an der Universität zu studieren. Die Gegenstimmen waren genauso laut, oder noch lauter. Mária, oder als Kind Julmár genannt, lernte in der Klasse mit den Jungen zusammen, aber sie war dennoch nicht gleichgestellt. Sie hatte einen Tisch und einen Stuhl neben der Wand und sollte dort am ganzen Tag, separiert von den Jungen, sitzen. Mit ihren Klassenkameraden durfte sie kein Wort reden, aber die Anderen wollten mit ihr auch nicht reden. Sándor Adamovits zitierte die Schrift von Jenő Szentimrei, in der über Mária zu lesen ist: „*Sie war das Erste, als die Mädchen sich in das Kollegium einschreiben lassen konnten... als namen Júlia ging sie in die Jungenklasse. Seitlich hatte einen kleinen Tisch und Stuhl. Ihre Klassenkameraden haben sich genügend geschämt, weil dieses kleine Mädchen alles besser wusste.*“ (*Vita*, 1983. S. 236.; *Adamovits*, 2005) Manchmal bekam sie von den Lehrern unanständige Prüfungsfragen, wie zum Beispiel vom Biologielehrer. Sie hatte eine Prüfung zum Thema der Sexualität und Vermehrung. In der ganzen Stadt folgte diese Prüfung einen Diskurs und einen großen Skandal, weil Mária die Fragen zurückgewiesen hatte. (vgl. *Vita*, 1983. S. 238.) Im Jahre 1907 machte Julianna Mária das Abitur. Im selben Jahr begann sie Ungarische und Deutsche Literatur an der Universität von Kolozsvár zu studieren. In diesem Jahr hielt der Politiker Károly Kmety eine Ansprache im Parlament und mit seinen Wörter befreite er den Geist aus der Flasche, wie es Katalin Kéri geschrieben hat. (vgl. *Kéri*, 1996. S. 101.) Kmety dachte, dass die Studien der Frauen in der Universität Vandalismus sind. Alle sollten die jungen Frauen schnell

zum Aufhören bewegen, oder wenn jemand studieren möchte, dann gelte es strenge Grenzen zu setzen und er beendete seine Rede mit dem Bild einer neuen Frauenart, dem weiblichen Scheusal. (vgl. Kéri, 1996. S. 102.) Im ganzen Land begann eine große Diskussion und Mária hat darüber geschrieben, dass manche Lehrer im Kollegium zu Kmety standen, aber diese Meinung kann sich nicht mehr durchsetzen. Am Ende des 19. Jahrhunderts öffneten die Schulen und die Universitäten ihre Tore für die Frauen, die ein anderes Leben wollten.

### Ende der Veränderungen

Am Ende der k.u.k. Monarchie hatte das Bethlen Gábor Kollegium ein ganz anderes System als früher. Neben der Elementarschule und dem Gymnasium wurde die Lehrerbildungsanstalt ein genauso wichtiger Teil des Kollegiums wie es früher die juristische und theologische Fakultäten waren. Im Jahre 1917 wurde im Kollegium die Lehrerinnenbildungsanstalt gegründet und in diesem Institut wurden Lehrerinnen Amál, die Malerin, sowie Mária, die Schriftstellerin.

### Bibliographie

- Adamovits Sándor (2005): *Helikoni Nagyasszonyok. Berde Mária, a pedagógus és az író (I)*. Hargita Népe, 127. sz.. o. sz. n.
- Bakó, Botond: *A nagyenyedi Bethlen Kollégium*. <http://www.termesztvilaga.hu/szamok/tv2004/tv0404/bako.html> [ Letöltés: 2009. 02. 13.]
- Bakó, Botond (2003): *A nagyenyedi tanítóképzés története*. In: Bakó, B.; Demény, P.; Józsa, M. (szerk.): 150 éves a nagyenyedi tanítóképzés, 1853-2003. Marosvásárhely, 11-64. o.
- Bakó, Botond (2006): *A nagyenyedi tanítóképzés*. In: Sebestyén, Mihály (szerk.): Az erdélyi magyar tanító- és óvóképzés történetéből. Az erdélyi magyar tanító- és óvóképzés évszázadai Aradtól Zilahig (1777-2000). Mentor Kiadó, Marosvásárhely, 351- 412. o.
- Berde, Károly (1932): *Beköszöntő*. Különlenyomat az Orvosképzés 1931. évi 6. Füzetéből. Kir. M. Egyetemi Nyomda. Budapest, 14 o.
- Die Chronologie von dem Bethlen Gábor Kollegium*. <http://bethlengabor.ro/files/kronologia.htm>
- Die Landkarte von Siebenbürgen*. <http://jupiter.elte.hu/nagyenyed/neterkepek.htm> [Letöltés: 2009. 03. 20.]
- Köpeczi, Béla (szerk., 1989): *Erdély rövid története*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Kéri, Katalin (1996): *Kmety képviselő úr és a „női szörnyetegek”. Egy 1907-es parlamenti felszólalás sajtóvisszhangja*. Iskolakultúra, 3. sz. 101-103. o.
- Prohászka, Lajos: *Johann Heinrich Pestalozzi*. <http://mek.niif.hu/04100/04159.htm> [2009.02.27.]
- Szinnyei, József: *Magyar írok élete és munkái*. 1-14. Budapest, 1891-1914. <http://mek.niif.hu/03600/03630/html/a/a00151.htm> [Letöltés: 2009. 05. 20.]
- Molnár, Szabolcs (1986): *Berde Mária*. Kriterion Könyvkiadó, Bukarest.
- Vita, Zsigmond (1983): *Emlékezés Berde Mária nagyenyedi éveire*. In: Vita Zsigmond: Művelődés és népszolgálat. Tanulmányok. Kriterion Kiadó, Bukarest, 232-242. o.
- Vita, Zsigmond (1995): *A Bethlen-kollégium az erdélyi kultúrában*. In: Hadházi Ferenc (szerk.): A Bethlen Kollégium emlékkönyve. Nagyenyed-Kolozsvár-Budapest, 104-122. o.

# Népművelő, művelődési menedzser, andragógus

## Egy régi-új szak útkeresése gyakorlatorientált képzés bevezetésével

SZABÓ JÓZSEF

### Bevezetés

Az embernevelés tudományában való megvalósulásához, mélyebb megértéséhez az élet multidiszciplináris, holisztikus szemlélete szükséges. Ez a követelmény nem radikálisan új „szüleménye” a mai tudományos gondolkodásának, hanem már eleve is „ab ovo” minden tudomány lényegét alkotta, de a mai társadalmi, történeti, kulturális követelmények sokszorosán felgyorsult és bonyolulttá vált fejlődéssel meghatározó hangsúlyt adtak ennek a tendenciának.

A fejlődésnek ez a trendje valóban egyetemes érvényű, a tudomány és az élet minden területét jellemzi, így mára még időszerűbb a multidiszciplináris integráció szerepéről szólni a nevelésben, amellyel végső soron az embernevelési kultúra fejlesztésének egyik sarkalatos kérdését érintjük.

### Antropagógia és népművelés

Fontos szembenézni azzal a problémával, hogy a rendszerváltást követő piaczgazdasági környezet mennyire volt erjesztője a gondolkodásmód fentiekben vázolt fejlődésének.

A rendszerváltó átalakulás a társadalom kultúraközvetítő intézményeiben és az azok által előállított illetve „forgalmazott” (immateriális) termékek között is viszonylag új jelenséget hozott. Míg a szocializmus évtizedeiben a tudás és műveltségközvetítő (kulturális és oktatási) intézményrendszer hasonlóan a társadalom többi szervezetéhez elsősorban az állam tulajdonában volt és az állam felügyelete alá tartozott, a leggyorsabb átalakulás éppen a „tudáspiacon” azaz a gazdasági felnőttképzés piacán jött létre. (Bujdosó, 1995, Semjén, 1992, Vitányi, 1995) Új szemlélettel közelítették a világot, a gazdasági és társadalmi folyamatokat a frissen megjelent tanfolyamok, és ezek hatással voltak a hagyományos felsőoktatásra is. Különösen nagy átalakulás történt a felnőttnevelés, illetve ekkor még a népművelés területén.

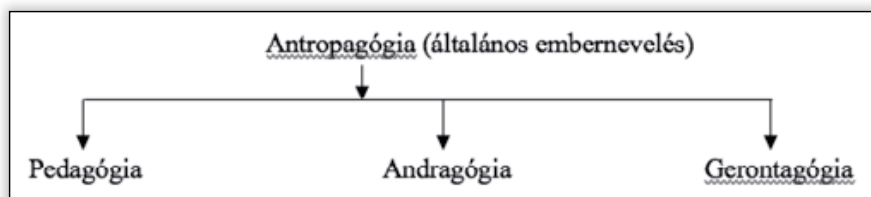
Minden tudomány önállóságának az egyik alapvető ismérve a sajátos kutatási tárgy. Ezt esetünkben a felnőttnevelési sajátosságok kategóriájában foglalhatjuk össze. A felnőttnevelés jelenségei elemzése közben fontos konzekvenciákra jutottunk a felnőttnevelés sajátosságai értelmezésére vonatkozóan.

Elméleti, de gyakorlati vonatkozásban is fontos a tudományrendszertani konzekvenciák levonása. Tanulságos ennek a folyamatnak a tudománytörténeti áttekintése.

Történetileg elsőnek Medinszkijnél (1923-25) merült fel az a gondolat, hogy a pedagógia nemcsak a felnövekvő nemzedék nevelésére vonatkozó tétéleket, általánosításokat foglalja magába, hanem több felnőtt- és öregkori nevelésre is érvényes. Véleménye szerint helyesebb lenne ezt antropedagógiának, „általános embernevelési tudománynak” nevezni, és ennek alárendelt fogalomként kezelni a pedagógiát és az ezt követő „iskolán kívüli enciklopédiának” nevezett felnőtt- és öregkori művelődést.

Közben a társadalmi nevelés a polgári társadalmakban is kiteljesítette a felnőttnevelést és az ezzel a nevelési területtel foglalkozó neveléstudomány jelölésére – mivel a felnőttpedagógia megnevezést ellentmondásosnak tartotta a szóban etimológiailag benne rejlő görög „pais” gyermek, gyermeknevelés kifejezés miatt – a pedagógia megnevezés analógiájára javasolta az „aner” férfi, felnőtt előtag használatával az andragógia megnevezés bevezetését. Hanselmann (1951) és Pöggeler (1957) már tudományterületileg is feltárta az andragógia, felnőttnevelés gyermekneveléstől, pedagógiától eltérő sajátos vonásait. A holland felnőttnevelési iskola alapítója, Ten Have professzor (1969) az Amsterdami Egyetemen 1954-ben kezdett előadni az andragógiáról, és 1959-ben publikálta az andragógia körvonalairól szóló tanulmányát. Pöggeler és Ten Have önmaguktól jutottak a pedagógiát és andragógiát összefoglaló nemfogalomként kívánatos embernevelés tudománya = antropagógia fogalom szükségességéig, melynek rendszerét ki is teljesítették, amikor a pedagógia és andragógia mellett az antropagógia harmadik fajfogalmaként hangsúlyozták az öregkori nevelés = gerontagógia létezését is. Ez azt is jelenti, hogy messzemenően elhatároljuk magunkat azoktól, akik manapság többek között a lifelong education gondolatkörére hivatkozva úgy gondolják, hogy a felnőttnevelés és a gerontagógia a pedagógia részének tekinthető, hiszen – leegyszerűsítve – mindegyik esetben oktatásról van szó. Figyelmen kívül hagyják azokat a lényeges különbségeket, amelyekre alapozva a multidiszciplinaritás problémakörével együtt feltárhatók a felnőttnevelés és a gerontagógia lényeges eltérései, sajátosságai, amelyek alapján megtörténhet a lényegi elhatárolás a pedagógiától. Így tehát a pedagógia, az andragógia és a gerontagógia azonos szinten elhelyezkedő elemek, és ezek szervesen kapcsolódnak az általános emberneveléshez.

A rendszer sémája tehát:



A magyar neveléstudományi elmélet a rendszer első formáját az antropagógia felosztását (L. Durkó, 1968) egyre általánosabban átvette, Ten Have további osztályozásából azonban egyesek az agológia (pl. andragológia) megnevezést a tudomány jelölésére szükségesnek tartják.

Így jutott a neveléstudományi gondolkodás a nézetünk szerint ma is korszerűnek ítélt neveléstudományi rendszer kidolgozásához. Ennek a folyamatnak a másik oldala, hogy az időközben részekre, szakágakra tagolódó felnőttnevelés az iskola-rendszerű felnőttoktatás, felnőttek szakoktatása, a politikai-közéleti felnőttnevelés, a katonai nevelés, stb. sajátos vonásai is összehasonlító elemzésre kerüljenek, integrálódjanak, ezzel teremtve meg az integráló andragógia alapjait. Ugyanezt a folyamatot gazdagítja a felnőttnevelési jelenségek multidiszciplináris elemzése során kialakuló tanulságok általánosítása is. Ez lehet az andragógia továbbfejlesztésének prognosztizálható iránya.

Ezt a szemléletet követve működött a népművelő szak 1957-től 1992-ig Debrecenben. Modern volt abban az értelemben, hogy a kor körülményei között az egységes embernevelési modellt elemezve és alkalmazva működtette a szakot. Bár már a 80-as évek végén módosították a tematikát az oktatók, a szak további fennmaradása már nem volt lehetséges, mivel sokan a megfelelő háttérismeretek hiányában az előző rendszer olyan csökevényének tartották, amitől érdemes minél előbb megszabadulni. A felvetésnek volt alapja, hiszen a képzés tematikája és az oktatók is elsősorban a nagy intézmények közművelődési feladatainak ellátására koncentráltak, még akkor is, ha néhány esetben megjelentek az új kezdeményezések.

### **Piaci hatások – művelődési menedzserek**

A változások követése elmaradt, a hallgatók, a szülők és a piac is úgy ítélte meg, hogy a rendszerváltás után egy ilyen képesítést és tudásanyagot nyújtó képzésre nincs szükség. A tematikát az addigi hagyományos kereteken belül nem sok értelmű volt módosítani, teljesen új oldalt kellett találni úgy, hogy az értékeket át lehessen menteni, de ezzel együtt az új követelményeknek is megfeleljen az oktatás. Az újrakezdést Debrecenben elsősorban Rubovszky Kálmánnak köszönhetjük, aki felismerte a piaci változásokhoz való alkalmazkodás szükségességét. Összekapcsolta a piaci igényeket és a felnőttnevelés sajátosságait.

Melyek is ezek a felnőttnevelési és felnőttkori sajátosságok? Elsődlegesen a felnőtt sajátos élethelyzetéből, társadalmi, szociológiai körülményeiből, abból a sajátos helyzetből, amelyet a művelődés, nevelés játszik – éppen a sajátos felnőtt élethelyzet miatt – a felnőtt életében. Ez a legdöntőbb mozzanat, ez az egyértelműen meghatározó tényező, amely elsősorban a felnőttnevelés társadalmi helyét, funkcióit, feladatait, jelentőségét befolyásolja a társadalomban, továbbá sajátos körülményeit, szervezeti feltételeit határozza meg. Csak példaként említjük meg magát a munka melletti tanulás sajátosságait, amely konzekvenciaként magával hozza a



felőttnevelésnek azt a jegyét, hogy benne az elmélet gyakorlattá válásának folyamata lerövidül, ami ma megtanult ismeretanyag, holnap már a felnőtt termelési, társadalmi, családi, stb. tevékenységét pozitívan gazdagító tényező lehet.

Ellentmondásosabb az andragógiai sajátosságok másik fő forrásának a felnőttkori pszichikus sajátosságoknak a felnőttnevelést befolyásoló szerepe. Ezek ugyanis – mint az összehasonlító kutatásokból kiderült – egyszerre foglalnak magukba az emberre (gyerekekre, felnőttre) egyaránt jellemző, általános, pszichikus vonásokat és a csak felnőttre jellemző, gyermekétől eltérő különös pszichikus funkcionális sajátosságokat. Ez magyarázza meg, hogy a megismerés, kulturális recepció folyamatiban a folyamatok ismeretelméleti, pszichikus alapjait tekintve sok közös vonás található a pedagógia és az andragógia között, itt a specifikumok nehezen, vagy egyáltalán nem fogalmazhatók meg, illetve az általános, közös pszichikus folyamatokra épülve érvényesülnek, mint esetleg csak másodrendű módosító tényezők.

Az andragógiai sajátosságok harmadik forrása a művelődés, nevelés, tanítás-tanulás folyamatainak sajátos nevelési-didaktikai szervezettsége, elsősorban az iskolarendszerű, a tanfolyami és az iskolán kívüli jellegű strukturálása, annak kötöttsége vagy szabadsága, kötetlensége, amelyek már erőteljesebben a felnőttoktatásra lesznek jellemzőek, bár sok analógiás hasonlósággal találkozhatunk a fiatalok iskolán kívüli nevelési folyamata keretei között is. Mindebből általános andragógiai konzekvenciaként azt kell kiemelnünk, hogy a felnőttnevelési sajátosságok megfogalmazása folyamán rendkívüli mértékben óvakodnunk kell mindenféle „leegyszerűsítéstől”, elsziett általánosítástól, mert a pszichikai vagy didaktikai sajátosságok megfogalmazása mindig csak az általános és különös dialektikája egységében és különbségében nagyon differenciáltan oldható meg. E harmadik forrásból származó, a nevelési (didaktikai) folyamat szervezettségére vonatkozó konzekvenciákat – mint az iskolarendszerű és az iskolán kívüli felnőttnevelés fő különbségeit – összefoglalóan kell feltárni éppen azért, mert ennek az összefoglaló képnek a szükségességét nagyon fontosnak tartjuk az andragógiai közgondolkodás számára.

Felöttnevelési szemléletünk tehát – a felnőttnevelési sajátosságok keresése kapcsán – egyre inkább az embernevelés általános elméleti alapjai felismerése felé is vezetett. Nyilván annak a tudományelméleti és rendszertani folyamatnak az érvényesüléséről van szó, amely oda vezetett, hogy társadalmi szükségyszerűség lett az egész emberi életen át tartó, általunk permanens nevelésnek nevezett folyamat megvalósítása – tudományelméletileg ennek tükröződéseként egy általános embernevelés elméletének (antropedagógiának) a megteremtése, amelynek részeiként szükségessé vált – három fő, sajátos nevelési terület szerint – három neveléstudományi szakág: a gyermeknevelés elmélete (pedagógia), a felnőttnevelés elmélete (andragógia) és az öregek nevelésének elmélete (gerontagógia) kidolgozása. De történeti fejlődésben eredetileg csak egy egységes pedagógia alakult ki tükrözve a nevelés törvényszerűségeit – mint utólag egyre többször kiderült – nemcsak a speciálisan felnövekvő nemzedék nevelése, hanem az általános embernevelés törvényszerűségeit is. De

ez csak akkor válik tisztává, ha megfelelő mennyiségű empirikus részanyag kerül általánosításra s összehasonlításra a gyermeknevelés, a felnőttnevelés és az öregkori nevelés folyamati tényeiről. Végső soron csak az általános embernevelési alapok összehasonlító feltárása után kerülhet sor az igazi pedagógiai, andragógiai és gerontológiai sajátosságok, specifikumok megismerésére.

Létezik a szükséges integrációnak még egy nagyon lényeges oldala: minden ember(felnőtt)nevelési folyamat kiegészítő párjának, az önnevelésnek a beillesztése ebbe a rendszerbe.

A Medinszkij által kezdett út abbahagyása azt hozta magával, hogy az iskolán kívüli nevelés, művelődés problémái nem kerültek részletes kidolgozásra az embernevelés tudományán belül, így egy, az antropagógiával párhuzamos legátfogóbb tudományágként a művelődéstudomány alakult ki, még szélesebben a kultúraelmélet, amely az iskolán kívüli és utáni művelés és a művelődés, mint a kultúra önálló területe sajátosságait foglalja össze.

Szükségszerűen itt is felmerül az a tudományelméleti és módszertani kérdés, hogy az önneveléstudomány, mint tudomány hogy illesztődik be az eddig elemzett kérdéskörbe. Arra, hogy tudomány-e, határozott igennel felelhetünk. Sajátos tárgya (az önfejlesztő, önalakító folyamat az embernél), és sajátos kutatási módszertana van. De arra, hogy önálló tudomány-e, már bizonytalanabban nemmel válaszolhatunk. Úgy önálló, ahogy a pedagógia, az andragógia és a gerontológia önálló tudomány az általános emberneveléshez, antropagógiához képest. (A tárgyak másszerűsége mellett a módszertan lényegében azonos az antropagógia egész területén.) Ezért megítélésünk szerint az embernevelés tudománya, az antropagógia jelent – a hozzá legközelebbi, más vezetési tudományokhoz képest – önálló tudományt. A többi ennek az egésznek egymástól lényeges jegyekkel eltérő egy-egy részága.

Az antropagógiának egy sajátos – vele párhuzamosan futó – de egész területére kiterjedő, specifikus ága az önneveléstudomány. Részben mint a bipoláris embernevelési folyamatban a résztvevő alany önfejlesztő, önalakítási mozzanatának elmélete, szerves részét képezi az antropagógiának, részben mint kifejlett önnevelés, önművelés elmélete és gyakorlata interdiszciplináris helyet tölt be az antropagógia és kultúratudomány, vagy művelődéstudomány között.

Az új piaci helyzetre adott válasz a művelődési menedzser szak alapítása volt. A kor igényeinek megfelelően a hagyományos menedzserképzések mintájára, azok elméleti alapjait részben átvéve indulhatott meg a non-profit szféra számára a már menedzserszemléletű szakemberek képzése. Az egyik fő jellemző tehát a menedzserszemlélet alkalmazása, ami magában foglalata az üzleti tervezést, a stratégia kialakítást, a pénzügyi tervek készítését és a hatékony célpiacon marketinget. Mindezt úgy, hogy a kulturális értékeket tartotta szem előtt. Az igényeknek megfelelően azonban kiterjesztette az ismeretek körét a civil szféra területére is. Ez különösen azért volt indokolt, mert erre a területre más egyetemek nem képeztek szakembert, mindeközben az egyesületek, alapítványok és társadalmi szervezetek száma ugrás-

szerűen emelkedett. Fontos volt, hogy ezek a szervezetek az új körülmények között, a piaci viszonyokhoz és a pályázati rendszerhez alkalmazkodva tudjanak hatékonyan működni. Tehát a Debrecenben végzett szakemberek valóban menedzserek lettek, akik képesek voltak a nem profitorientált szektor működtetésére. A képzés hatékonyságát bizonyítja, hogy a piac felismerte ezeknek a szakembereknek az előnyeiket, így a végzettek jelentős része az üzleti szféra marketing és kommunikációs területein tudott elhelyezkedni. Rendelkeztek ugyanis azokkal a piaci és gazdasági alapismeretekkel, amelyek birtokában bármely szervezet marketing tevékenységét képesek voltak irányítani. Úgy is mondhatjuk, hogy ez volt a képzés fénykora, mert a szak elnevezésében, tantervében és piaci fogadtatásában is megfelelt az elvárásoknak. A jelentkezők növekvő száma is bizonyította, hogy az új elképzelés beváltotta a hozzá fűzött reményeket. A művelődés kérdéskörének menedzserszemléletű megközelítése mellett a rendszerváltozás után fontos volt a felnőttképzés hasonló szintű kezelése. Ennek az előzménye a kilencvenes évek elején hirtelen megjelenő új felnőttképzési tanfolyamok növekvő száma.

Az átalakulás gyorsasága és a képzési magánvállalkozások gyors létrejötte nem előzmény nélküli. A magyarországi sajátosságok közé tartozott az oktatás (ezen belül különösen a felnőttoktatás) hatvanas évektől kezdődő diverzifikációs tendenciája, a kulturális piac viszonylagos autonómiája, a rendszer hatalmi centrumának és állami ideológiájának alternatíváját jelentő civil szerveződések kialakulása. (Tót, 1997)

A felnőttképző magánszféra a piacgazdaság fellendülésének igényei szerint szinte egyik pillanatról a másikra ki- és átalakult, alkalmazkodott a megváltozott elvárásokhoz, felvette a kapcsolatot a külföldi intézményekkel, és a magánosított korábbi állami képző szervezetekkel együtt érdekeit több kamarai szerveződéssel közösen igyekszik érvényesíteni. A magyarországi rendszerváltozás jellemző bizonyítéka és természetes laboratóriuma lett a korábban az emberi tőkébe történő beruházások elméleteinek. (Tót, 1997, Semjén, 1992, Tímár, 1996)

A piaci helyzet a világ szinte minden táján piaci magatartást szül. A felsőoktatási intézmények (vagy attól függetlenül az oktatók) egy jelentős része hamar észrevette, hogy a képzési piacba való bekapcsolódásuk egyéni és intézményi szinten is javítja a forráshiányos helyzetüket. A nyugat-európai standardokat követő Szakképzési Törvény a vizsgáztatásnak, illetve a kimeneti szabályozásnak kedvezett, így a felsőszintű szakértelmet és a kapcsolati tőkét, azaz a humán tőkét kiválóan tudták kamatoztatni az oktatásban. (Tímár, 1996)

A Debreceni Egyetem a belső kezdeményezések ellenére ezen a téren rugalmatlannak bizonyult. Addig, míg a piacon működő vállalkozások sorra szervezték a kulturális szervező, kulturális menedzser és más hasonló tanfolyamokat, az egyetemen nem lehetett elérni hasonló programok indítását. Így az oktatók döntő többsége a máshol szervezett tanfolyamokon tartott előadásokat, a haszon pedig a szervezőknél

csapódott le. Sajnálatos tény, hogy az egyetem azóta sem tudott bekapcsolódni a felsőfokú szakképzés rendszerébe, pedig erre minden lehetősége adott.

### **Távolabb a piactól – művelődésszervező képzés**

Újabb lendületet adott a felsőoktatásnak a hagyományos magyar (a XIX. századi porosz hagyományokra épült) oktatási szisztémájának az angolszász képzési rendszer felé fordulása, illetve a négyfokozatú felsőoktatás rendszerének mára már jól láthatóan kissé ellentmondásos kialakítása.

Ám a változások előszeleként megjelent átalakulás már nem kedvezett a szaknak. Elsősorban a gazdasági felsőoktatási intézmények kezdeményezésére a menedzser elnevezéstől meg kellett válni. Hiába végeztek a diplomával rendelkezők menedzser szintű munkát, a gazdasági lobbis úgy gondolta, hogy menedzser jellegű képzés csak a gazdasági felsőoktatás keretein belül képzelhető el. Ezért a művelődési menedzser elnevezés egyetemi szintű képzések esetén sem volt védhető, át kellett nevezni művelődésszervező képzéssé. Ez a névváltozásnak tűnő eset azonban lényegesen súlyosabb volt, mint azt sokan gondolták. Az egyetemi végzettséget ezután már nem lehetett egyszerűen megkülönböztetni a főiskolaitól, és a munkaerőpiacon a két végzettség közötti felkészültségbeli eltéréseket nem is hangsúlyozták. Elvezetett az a vezetői imázs, ami a menedzser foglomban megvolt, ezért az egyszerű szervező több helyen hátrányos helyzetbe került. Saját magának kellett meggyőzni környezetét, ehhez intézményi háttértámogatást nem kapott. Ráadásul az elnevezés és a ténylegesen adott tudás nem fedte egymást. Ez a negatív hatás meglátszott a jelentkezők számában is, mert az új elnevezéssel együtt átmenetileg csökkent az érdeklődés a szak iránt. Különösen nagy problémát jelentett, hogy a változás nem érintette a felsőfokú szakképzést, ahol továbbra is megmaradt a kulturális menedzser elnevezés. A piac megítélése szerint tehát az egyetemi végzettség alacsonyabb rangúnak tűnt, mint a szakképzés. Jogosan merült fel olyan elgondolás is, hogy a művelődésszervező diploma mellé a szakot végzetteknek a megfelelő vizsgák letétele után adjuk ki a kulturális menedzser felsőfokú szakképesítést, mert ez javíthatja elhelyezkedési lehetőségeiket.

Időközben a képzés belső szerkezetében is változások történtek. Az előző időszakhoz képest csökkent a gazdasági és menedzsment ismeretekhez kapcsolható előadások és szemináriumok aránya. Piaci szempontból hátrányos volt a pénzügyi és a marketing tárgyak óraszámának csökkenése. Nagyobb teret kapott a felnőttnevelés, de az elhelyezkedési adatok továbbra is azt igazolták, hogy nagyon sokan az üzleti szférában, elsősorban a marketing és értékesítési területen találtak állást, sokan vezető beosztást. Időközben az állami intézményrendszer is felismerte a megszerzett tudás előnyeit, így egyre többen tudtak önkormányzatoknál, minisztériumoknál, pályázattal szervezeteknél, illetve külföldön működő cégeknél elhelyezkedni.

## Piaci alkalmazkodás, de hogyan? – Andragógus képzés

A diplomások iránti keresletet hazánkban az jellemzi, hogy a most dolgozó közel hatszáz ezer diplomás közel fele 2013-ig kikerül a munkából miközben az idő alatt több mint ötszáz ezer új diplomás, illetve ma még nem teljesen tisztázott felsőfokú tanulmányok befejezését igazoló bizonyítvánnyal rendelkező jelenik meg a munkaerőpiacon. A felsőoktatásból kilépők feltételezett száma a vizsgálatok alapján ekkorra mintegy 15-20 százalékkal múlja felül az összes új diplomás iránti igényt. A munkaerőpiac egyensúlyát elsősorban az határozza meg, hogy a felsőoktatásból kilépő fiatalok képzettsége mennyire felel meg ezen új keresletnek. (Tímár, 1996) Ez a használatkész és innovatív tudást, a nagyobb fokú alkalmazkodó képességet, mint kimeneti értéket kifejlesztő, multidiszciplináris és holisztikus irányú képzés követelményét erősíti. Érdeemes megjegyezni, hogy erre Durkó Mátyással együtt már 1999-ben felhívtuk a figyelmet, és a jelenlegi felsőoktatási törvény, valamint a Bolognai folyamat végrehajtása pontosan a fentiek ellenkezőjét eredményezte. A BA fokozat képzései sem holisztikusnak, sem multidiszciplinárisnak nem tekinthetők, így ezek a szakemberek használatkész és innovatív tudással nem fognak rendelkezni. Mivel az MA fokozatba belépés követelményei és keretei nem tisztázottak, számolnunk kell azzal, hogy tömegesen jelennek meg a munkaerőpiacon a BA fokozattal rendelkező szakemberek, akik felkészültsége a piac oldaláról komolyan megkérdőjelezhető.

Ismételten ki kell emelnünk az új piaci viszonyok egy ösztönző sajátosságát, annak ellenére, hogy az elmúlt években ezzel a gondolatmenettel ellentétes folyamatok zajlódtak. A felsőoktatásnak le kell szállnia a tudomány gögös elefántcsont tornyából, és egyre közelebb kell lépnie a gyakorlati élethez. Korunk számtalan hatalmas, korszakfordító eredménye bizonyítja, hogy az igazi sikerhez az elméleti eredmények gyakorlati alkalmazásain keresztül juthatunk el. Ezt támasztja alá az Európai Unió ajánlása, mely szerint a képzés stádiumából a kereső foglalkozásba való átmenetet igen kemény gyakorlati oktatással és szakképzéssel kell megkönnyíteni. (Hinzen, 1996) Ma már az egész életen át történő tanulás különböző formái (lifelong education, lifelong learning, recurrent education, permanent education, adult education) nélkülözhetetlenek a piacon jelen lévő vállalkozások számára is, mert csak így tudnak megfelelni a kor követelményeinek. Ezek a cégek már képesek és hajlandók is megfizetni a piacon maradásukhoz fontos képzéseket. A piac igényli a naprakész tudást, és ha a felsőoktatás nem hajlandó megteremti saját maga számára a megfelelő oktatási bázist, akkor a vállalkozások a maguk, sok esetben kérdéses módján gondoskodnak erről, és erre már Magyarországon is van néhány példa.

A kiút tehát Magyarországon sem lehet más, mint a gyakorlati élethez igazodó oktatási rendszer és ezen belül a felsőoktatási rendszer át/kialakítása úgy, hogy az oktatás során az információ átadása és feldolgozása is egyre hatékonyabb legyen.

Az andragógus képzés viszont sok kérdőjelet vet fel. Először is a kívülállók a

képzést és annak kimenetét nem tudják elhelyezni sem a munkaerő piacon, sem saját értékrendjükben. Az érthetetlen és különös elnevezés ma még akár vonzó is lehet, de az elhelyezkedés kérdéses. A szak elnevezése nem fedi le a valós piaci pozíciót, ráadásul pontosan arra a területre nem irányul, ahonnan eddig a kereslet nagy része érkezett, és ahova más intézménye sem képeznek szakembert. Ez pedig a civil szféra vezetése, illetve a civil és az üzleti szféra marketing szemléletű összekapcsolása, valamint a pályázatok kezelése. A gazdasági felsőoktatás még ha képez is ilyen szakembereket, azokat a tágabb üzleti szféra felszívja, így jelentős ellátatlan terület keletkezik. Jelen pillanatban tehát a BA szintű andragógus képzés nem fedi le a piaci igényeket, az egyik oldalon túltermelés várható, miközben a másik oldalon komoly hiánnyal kell szembenéznünk.

A hidat talán a mester szak jelentheti, de erről nem tudunk sokat. Vannak elképzelések, de az egyes szakterületek elnevezése már mutatja, hogy az anomáliák fennmaradnak. Példaként említhető a média szakirány hiánya, ami érthető lehet akkor, ha a média szakemberek túlképzésére gondolunk, de az eddigi képzéseknél pont az volt a cél, hogy megtanulják a szakembereink a médiahasználatot. Más az újságíró és más a tudatos médiahasználatot választó, felkészült menedzser típusú vezető. A mi képzésünk az utóbbira irányult.

A mesterképzés területén belül komoly problémát jelent, hogy az egyetemek a minőség garantálása miatt komoly hátrányba kerülhetnek. Mivel az egyetemi oktatók nehezebben lehetnek vezető oktatók, mint a főiskolai szakemberek, ezért paradox módon a főiskoláknak jobb lehetőségük lesz mesterszakot indítani. Így nagyhírű egyetemek is nehéz helyzetbe kerülhetnek, még akkor is, ha oktató gárdájuk komoly, nemzetközi szinten is értékes teljesítményt tud felmutatni. Az ellentmondások feloldása elengedhetetlen, mert egyébként a legrosszabb esetben kontraszelekción jelenségekkel nézhetünk szembe, amelyek a későbbiekben már csak nehezen kezelhetők.

A fentieket igazolja az is, hogy Debrecen az egyetlen hely, ahol az andragógia és a művelődés területét választók fokozatot szerezhetnek. Az évek óta sikeresen működő doktori iskola ellenére pont Debrecen lehet az az egyik egyetem, ahol nem tud mesterszak indulni a nem egyértelműen megfogalmazott követelményrendszer miatt.

### **Tudományszervezési, értékelési következtetések**

Befejezésül szükségesnek látszik tudományszervezési, -vezetés konzekvenciák levonása az eddig elmondottakból. A multidiszciplináris kutatás optimális helye, kerete lehet az egyetemi Művelődéstudományi és Felnőttnevelési Tanszék, ma már Andragógia Tanszék, amely természetesen – éppen a képzés multidiszciplináris jellege miatt – szükségszerűen magában egyesíti a fő tudományterületek képzett szakembereit, mint oktatókat. Itt tehát egyrészt lehetőség adódik a művelődés, fel-



nőttnevelés jelenségeinek a különböző szaktudományos összefüggések szerinti külön-külön elméleti összefoglalására.

Egyúttal nagyon fontos feladat lehet az itt dolgozók számára a különböző szaktudományos aspektusok általános embernevelési „fertőzőtsége” elméleti alapjainak a kidolgozása is. (Ugyanis tapasztalatunk, hogy a multidiszciplinaritásban résztvevő szaktudományok amellet, hogy a maguk szaktudományos aspektusát hozzák magukkal az andragógiai kutatásokba, a domináns embernevelési stratégia „beszámítása” közben némileg adaptálódnak, módosulnak, miközben módosítólag hatnak magára az andragógiára is. Az adaptálódás, módosulás tehát kölcsönös.)

Végül a tanszéki keret optimális lehetőséget jelent komplex embernevelési problémák feldolgozására, hiszen maga a tanszék oktatógárdája tipikus multidiszciplináris kutatói team-et jelenthet a kutatási feladat komplex vizsgálata elvégzéséhez. A közművelődés, felnőttképzés problémáinak ezt a multidiszciplináris kutatását szakterületünkön szükségszerűen fel kell vállalnunk még akkor is, ha csoportosan vagy egyedileg esetleg sorozatosan „rá is fizetünk” erre.

Ez a veszély leginkább az ilyen multidiszciplináris tudományos kutatás értékelésénél, a tanszékek akkreditálásánál fenyeget. Nem állítjuk, hogy az „Akkreditációs” és „Doktori Bizottság”-ok már maguk is nem döbrentek volna rá arra, hogy az ezredvég nagy tudományos kihívása: a multidiszciplinaritás aránya nagyfokú növekedésének a szükségessége. Már nemcsak a filozófiai, a természettudományi-, hanem a társadalomtudományi kutatásokban is. Az ebből szükségszerűen levonandó tudományos értékelés változása ezzel a felismeréssel nem tartott megfelelően lépést. Nagyon erősek még az unidiszciplináris kutatásértékelési stratégiák, hagyományok értékelési „reminiszcenciái”.

Az Akadémián és az egyetemeken többnyire az egy szaktudományra leszűkült, elmélyült kutatás folyt. Ennek megfelelően megoldottak általában a szaktudományos értékelési aspektusok s munkamódszerek is. Ezekből a mi kutatásaink multidiszciplinaritásukkal jelentősen különböznek. Más a kutatás egy-egy tudomány szerinti elmélyültségi lehetősége is, miközben megnő a több tudomány felé való szemléleti integrálódásnak, a külső és belső tágabb összefüggérendszer feltárásának a kötelessége és lehetősége is.

Az elmondottak miatt ma az országos tudomány-vezetés egyik legsürgősebb feladatának tartjuk a multidiszciplináris kutatásokkal kapcsolatos szervezési, vezetési, értékelési problémák mielőbbi megnyugtató rendezését.

Tanulmányunk már 1999-ben előre vetítette, hogy az akkreditációs folyamatban, illetve a felsőoktatás átalakítása során az unidiszciplináris szemlélet kerül előtérbe, hiszen így könnyen kijelölhető a szakterületi határok. Az egyik fő probléma, hogy a multidiszciplinaritás egyre sürgetőbb követelményei a mára megvalósult felsőoktatásban szinte egyáltalán nem érvényesülnek. Emellett nem vették figyelembe azt sem, hogy a hagyományos tudományterületi besorolások mellett az újabb kutatások eredményeként más tudományszervezési modell is elképzelhető. Olyan, ami sokkal



közelebb áll korunk valóságához és a piac által meghatározott követelményekhez. Ennek a szűk látókörű folyamatnak esett áldozatul a művelődésszervezők, a kulturális szakemberek képzése. Bár a tapasztalatok azt bizonyítják, hogy a kulturális szolgáltatások növekedésével együtt az ezen a területen végzetekre nagy szükség van a piac több szegmensében is, képzésük – többek között a pillanatnyi túlképzésnek köszönhetően is – lényegében megszűnt. Ma csak remélhetjük, hogy Durkó Mátyással együtt felvetett gondolatunk a multidiszciplinaritás szükségességéről és az andragógia tényleges tudományszervezeti helyének megtalálásáról a közeli jövőben meghallgatásra talál.

## Irodalom

- Banús, E. (1995): *Összefüggések a kultúra, a gazdaság és a politika között*. Kultúra és Közösség, 175-181. o.
- Durkó, M. (1968): *Felnőttnevelés és népművelés*. Budapest, Tankönyvkiadó.
- Durkó, M. - Szabó, J. (1999): *Az ezredforduló kihívása: az integráló andragógia*. Magyar Pedagógia, 3. sz. 307-321. o.
- Durkó, M. (1995): *Gondolatok a művelődési menedzsmetről*. Új Pedagógiai Szemle, 12. sz. 58-68. o.
- Guiot, Jean M.: *Szervezetek és magatartásuk*. Budapest, Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, 1984
- Hanselman, H. (1951): *Andragogik*. Wese, Möglichkeiten und Grenzen der Erwachsenenbildung. Zürich.
- Have, T., T. (1969): *A felnőttképzés mint tanulmányi terület az Amsterdami Egyetemen*. In: Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung. Heidelberg, Quelle und Meyer Verlag.
- Hinzen, H. (szerk., 1996): *Fejlesztésorientált felnőttoktatás*. Budapest, Német Népfőiskolai Szövetség.
- Husen, Th. (1993): *Nyolc kérdés Thornsten Husen professzorhoz*. Riport. Új Pedagógiai Szemle, 1. sz. 128-133. o.
- Kopp, M. – Srabski, Á. (1995): *Alkalmazott magatartástudomány*. Budapest, Corvinus Kiadó, 214 o.
- Korten, D. C. (1996): *Tőkés társaságok világmente*. Budapest, Kapu, 480 o.
- Medinszkij, E., N.: *Enciklopedyija vnyeskolnyego I-III*. Moszkva, Leningrad, 1923, 1925, 1928.
- Polónyi, I. (1998): *A közoktatás gazdasági, politikai tényezői*. Debrecen, Kossuth Lajos Tudományegyetem (KLTE).
- Pöggeler, H. (1957): *Einführung in die Andragogik*. (Grundfragen der Erwachsenenbildung). Düsseldorf.
- Rubovszky, K. (1993): *A kulturális (művelődési) menedzsment lényege, oktatása Európában és hazánkban*. ACTA Andragogiae et Culturae 15, Debrecen, KLTE, 7-20. o.
- Schweitzer, A. (1998): *Kiért szól a harang*. Heti Világgazdaság, 14. sz. 93-94. o.
- Semjén, A. (1992): *Oktatásfinanszírozás: szempontok egy reformhoz*. Közgazdasági Szemle, 12. sz. 1091-1106. o.
- Setényi, J. (1997): *Kényszerek és lehetőségek*. Új Pedagógiai Szemle, okt. sz. 29-30. o.
- Szabó, J. (1998): *Esettanulmányok a gazdasági oktatásban*. (PhD dolgozat, KLTE Neveléstudományi és Művelődéstudományi Program.)
- Szentgyörgyi, Zs. (1998): *Tizenöt év múltán. Előretékinés a múltba*. Magyar Tudomány, februári sz. 125-131. o.
- Tímár, J. (1996): *Munkaerő-kereslet 2010-ben*. Közgazdasági Szemle, novemberi sz. 995-1009. o.
- Tót, É. (1997): *A folyamatos szakmai képzés helyzete Magyarországon*. A Tempus AMPHFOR projekt zárótanulmánya. Kutatás Közben sorozat No 216, Oktatókutató Intézet, Budapest
- Vámos, T. (1998): *Információs társadalom – mire készülünk?* Magyar Tudomány, februári sz. 132-140. o.

## A néphagyomány, mint tananyag a 2012-es Nemzeti alaptantervben

GÉCZINÉ LASKAI JUDIT

E tanulmány a néphagyomány oktatásának aktuális célját és problémáját járja körül.

Az ún. társadalmi diskurzusokban ma is gyakran megjelenik az az érvelés, amely szerint törődni kell a néphagyománnyal, szükséges ápolni a hagyományokat.

A hagyomány, hagyományőrzés, néphagyomány a néprajztudomány legfontosabb elemeiként többé-kevésbé jelen vannak az iskolai tantárgyakban. Felvetődik az az alapkérdés, hogy – a jelenleg hatályos (2012-es Nemzeti alaptanterv és Keret-tanterv) oktatási előírányzatok alapján – milyen tantárgyi keretek között valósulhat meg a hon- és népismeret összetett műveltségének közvetítése?

Az állami tantervek az Eötvös-féle népismeret törvénytől a 2012-es Nemzeti alaptantervig<sup>1</sup> terjedő időszakát korábban már jellemeztem. E tanulmánnyal a további szándékom az, hogy összehasonlítás alapnak tekintsem a már készülő legújabb új Nemzeti alaptanterv (2016) koncepciójával.

A hon- és népismeret<sup>2</sup> tanításának – a korábbiakhoz hasonlóan –, főbb elemzési szempontjai: a tanterv szellemisége, az állami oktatáspolitikai igényei és a nevelési célok.

### Tartalomelemzés – NAT, 2012

A 2012-ben törvényi erőre lépett NAT<sup>3</sup> a köznevelés feladatát alapvetően a nemzeti műveltség, a hazai nemzetiségek kultúrájának átadásában, megőrzésében, az egyetemes kultúra közvetítésében, az erkölcsi érzék és a szellemi-érzelmi fogékonyság elmélyítésében jelöli meg. Feladata továbbá a tanuláshoz és a munkához szükséges képességek, készségek, ismeretek, attitűdök együttes fejlesztése, az egyéni és csoportos teljesítmény ösztönzése, a közjóra való törekvés megalapozása, a nemzeti, közösségi összetartozás és a hazafiság megerősítése.

A pedagógiai folyamat egészére kiterjedő olyan fejlesztendő nevelési célokat jelöl ki, amelyek közös értékeket jelenítenek meg, és az ismeretszerzés, a gyakoroltatás-cselekedtetés és érzelmi hatás egyaránt érvényesül. E területek – összhang-

<sup>1</sup> A továbbiakban: NAT

<sup>2</sup> A hon- és népismeret rokon értelmű kifejezései, – mint néphagyomány, néprajzi ismeret, helyismeret, helytörténet, népi kultúra –, egyaránt a magyar nép kulturális öröksége, a nemzeti kultúra értékei, a történelmi személyiségek, a haza földrajza, irodalma és történelme, a városi és a falusi élet hagyományai, a kulturális- és vallási emlékek értékeinek közvetítésére hivatottak.

<sup>3</sup> Magyar Közlöny, 2012. 66. sz.

ban a kulcskompetenciák<sup>4</sup> alapját adó képességekkel, készségekkel, a megszerzett ismeretekkel, és a tudásszerzést segítő attitűdökkel –, egyesítik a hagyományos értékeket és a 21. sz. elején megjelent új társadalmi igényeket.

Fejlesztési területei, nevelési céljai: Az erkölcsi nevelés, a Nemzeti öntudat, hazafias nevelés, az Állampolgárságra, demokráciára nevelés, Az önismeret és társas kultúra fejlesztése, A családi életre nevelés, A testi és lelki egészségre nevelés, a Felelősségvállalás másokért, önkéntesség, a Fenntarthatóság, környezettudatosság, a Pályaorientáció, a Gazdasági és pénzügyi nevelés, a Médiatudatosságra nevelés és A tanulás tanítása.

A 2007-es NAT, a Hon- és népismeret autonóm tantárgyként definiálta. A 2012-es verzióban a Nemzeti öntudat, hazafias nevelés címszó<sup>5</sup> alatt jelöl ki a fejlesztési területet, ill. nevelési célokat. Az alábbi táblázat a két verziót hasonlítja össze.

2007. Hon- és népismeret	2012. -Nemzeti öntudat, hazafias nevelés
<i>Minden tanuló ismerje meg népünk kulturális örökségének jellemző sajátosságait, nemzeti kultúránk nagy múltú értékeit.</i>	A tanulók ismerjék meg nemzeti, népi kultúránk értékeit, hagyományait.
<i>Ismerjék a kiemelkedő magyar államférfiak, tudósok, feltalálók, művészek, írók, költők, sportolók tevékenységét, munkásságát.</i>	Tanulmányozzák a jeles magyar történelmi személyiségek, tudósok, feltalálók, művészek, írók, költők, sportolók munkásságát.
<i>Legyenek jól tájékozottak a haza földrajzában, irodalmában, történelmében, mindennapi életében.</i>	
<i>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.</i>	Sajátítsák el azokat az ismereteket, gyakorolják azokat az egyéni és közösségi tevékenységeket, amelyek megalapozzák az otthon, a lakóhely, a szülőföld, a haza és népei megismerését, megbecsülését.
<i>Ismerjék a városi és a falusi élet hagyományait, jellegzetességeit.</i>	
<i>A tanulók legyenek nyitottak a hazánkban és szomszédságunkban élő más népek, népcsoportok értékeinek és eredményeinek megismerésére, megbecsülésére.</i>	
<i>A hon- és népismeret segítse elő harmonikus kapcsolat kialakítását a természeti és társadalmi környezettel.</i>	

<sup>4</sup> Az EU kulcskompetenciái alkalmazkodnak a modern világ változásaihoz, ill. azok irányát és tartalmát cselekvően befolyásolhatják. A tudásalapú társadalomban felértékelődik az egyén tanulási képessége, mert az emberi cselekvőképesség az élethosszig tartó tanulás folyamatában formálódik. In: Magyar Közlöny, 2012. 66. sz. 10 652. o.

<sup>5</sup> A néphagyomány-ismeret taníthatósága kérdéssel kapcsolatban korábban kísérletet tettem a néprajzi, kulturális antropológiai, pedagógiai és nevelésméleti definíciók gyűjtemény összeállítására. Gécziné Laskai Judit (2011): A (nép)hagyományismeret körébe utalható néprajzi, kulturális antropológiai, pedagógiai és nevelésméleti definíciók. In: Kútbanézók, XVIII. Academia Ludi et Artis, 2011. 19. sz.  
A gyűjtemény újabb definiálandó fogalmakkal egészülhet ki, ezek: a nemzeti öntudat és a hazafias nevelés.

2007. Hon- és népismeret	2012. -Nemzeti öntudat, hazafias nevelés
<i>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. Késztessen az ezekért végzett egyéni és közösségi tevékenységekre.</i>	Európa a magyarság tágabb hazája, ezért magyarságtudatukat megőrizve ismerjék meg történelmét, sokszínű kultúráját.
	Alakuljon ki bennük a közösséghez tartozás, a hazaszeretet érzése, és az a felismerés, hogy szükség esetén Magyarország védelme minden állampolgár kötelessége.
	Tájékozódjanak az egyetemes emberi civilizáció kiemelkedő eredményeiről, nehézségeiről és az ezeket kezelő nemzetközi együttműködési formákról.

1. ábra. A Hon- és népismeret (2007) és a Nemzeti öntudat, hazafias nevelés (2012) összehasonlítása

A Hon- és népismeret és a Nemzeti öntudat, hazafias nevelés fejlesztendő egységek összevetéséből jól látszik, hogy a hatályos verzió mértéktartóbban hangsúlyozza a hazai földrajzi, irodalmi, történelmi és a mindennapi életbeli tájékozottság szükségességét, a hazai és a szomszéd népek, népcsoportok értékeinek és eredményei iránti nyitottságot, a természeti és a társadalmi környezettel való szimbiózist. Utal a nemzettudat, a nemzeti önismeretet, a hazaszeretetet jelentőségére, a szűkebb és a tágabb környezet történelmi, kulturális és vallási emlékeinek, hagyományainak feltárására és ápolására, sőt felhívja a figyelmet arra, hogy szükség esetén Magyarország védelme minden állampolgár kötelessége, de nem emeli ki az egyén közösségi tevékenységének jelentőségét. Míg a megelőző NAT kiemelten kezelte a városi és a falusi élet hagyományainak és jellegzetességeinek megismertetését, itt teljes mértékben hiányzik az erre való utalás. Többet tartalom viszont az egyetemes emberi civilizáció kiemelkedő eredményeiről, nehézségeiről, és az ezeket kezelő nemzetközi együttműködési formákról való tájékozódás szükséglete.

### Kulcskompetenciák

A NAT fejlesztési feladatai a kulcskompetenciákra épülnek, irányadó kánonként 9 tételben.<sup>6</sup>

Továbbra is jellemző, hogy a különböző kompetenciaterületek részben fedik egymást, és megalapozzák, ill. támogatják egy másik terület alakulását. A NAT a kritikus gondolkodás, a kreativitás, a kezdeményezőképeség, a problémameg-

<sup>6</sup> Anyanyelvi kommunikáció, Idegen nyelvi kommunikáció, Matematikai, Természettudományos és technikai, Digitális, Szociális és állampolgári, Kezdeményezőképeség és vállalkozói kompetencia, Esztétikai-művészeti tudatosság és kifejezőképesség és A hatékony, önálló tanulás.

dás, az együttműködés, a kockázatértékelés, a döntéshozatal, az érzelmek kezelése, a kapcsolati kultúra, a társas tolerancia fejlesztését valamennyi műveltségterület fejlesztendő kompetenciájaként sorolja fel.

Az alábbiakban a NAT műveltségi területek hagyományismereti, néprajzi, népismereti tartalmait jegyzem, amelyek kiterjeszthetők a néprajzi ismeretközvetítésre.

*A Magyar nyelv és irodalom alapelvei között szerepel: „Az anyanyelvnek kulcszerepe van a nemzeti és kulturális önazonosság, tudatosság és kifejezőkészség, az erkölcsi, az esztétikai, a történeti és a kritikai gondolkodás kialakításában is. Az anyanyelvnek, mint rendszernek a biztos tudása, az anyanyelvi készségek birtoklása segíti az aktív részvételt a társadalom közösségeiben, valamint meghatározó szerepe van a társadalom értékeinek létrehozásában, megvitatásában, közösségtételében és alakító áthagyományozásában. [...] Az irodalmi művekkel folytatott aktív párbeszéd révén jön létre a kapcsolat a múlt, a jelen és a jövő között. A jelentős művek szembesítik a befogadót az élet alapvető kérdéseivel, biztosítva a kultúra folytonosságát, folyamatos megújulását. Segítenek az emberi és társadalmi problémák megértésében, átélésében, a saját és más kultúrák megismerésében, az én és a másik közötti különbség megfogalmazásában, tiszteletében. Az irodalmi alkotások fejlesztik az emlékezetet, az élmények feldolgozásának és megőrzésének képességét, hozzájárulnak ahhoz, hogy a diákokban megteremtődjen a hagyomány elfogadásának és alakításának párhuzamos igénye. [...] Az irodalmi nevelés kitüntetett feladata az olvasási kedv felkeltése és megerősítése, az irodalomnak, mint művészetnek, mint az emberi kommunikáció sajátos formájának megszerettetése, közlésformáinak, kifejezési módjainak élményteremtő megismertetése. Az így megszerzett tudás lehetőséget teremt az ön- és emberismeret, a képzelet, a kreativitás és a kritikai gondolkodás fejlesztésére, miközben a tanulók megismerik a sokoldalú és többjelentésű hagyomány fogalmát, a nyelvi és művészi konvenciókat.”<sup>7</sup>*

Az 1-4. évfolyamon az Irodalmi kultúra, és művek értelmezése fejezetben megtalálhatók a népköltészeti alkotások, népi játékok, dramatizált formák (pl. meserészletek) olvasása, előadása, a népköltészet és a műköltészet különbségeinek megtapasztalása példák alapján. Az ún. Közműveltségi tartalmak<sup>8</sup> a Szépirodalmi művek, részletek szöveghű felidézésére mondókákat és népdalszövegeket javasol. Az Anyanyelvi kultúra, ismeretek az anyanyelvről címszó alatt a szavak jelentése, a szókincs, a rokon értelmű, többjelentésű és azonos alakú szavak, az állandósult szókapcsolatok, a közmondások, szólások megismertetését jelöli ki. Az Irodalmi

<sup>7</sup> Magyar Közlöny, 2012. 66. sz. 10 660. o.

<sup>8</sup> A NAT újdonsága a kritikai gondolkodásra, a szabadságra, a felelősségtudatra, a fenntarthatóságra, a megújulásra törekvés. A közműveltség alapjai: közösségi értékű releváns tudás, az együttműködés készségei, képességei kompetenciái, közösségi és személyes értéktudat, nemzeti és európai azonosságtudat; közös erkölcsi normák, kritikai gondolkodás, szabadság, felelősségtudat. (Magyar Közlöny, 2012. 66. sz. 10 845. o.)

kultúra és művek értelmezése a népköltészetre is kiterjed: mondókák, népdalok, kiszámolók, népi játékok, talalós kérdések, magyar népmesék, hazai nemzetiségek és más népek meséi, mesefajták, mondák és legendák megtanulásával. Végül a Báb- és drámajátékok jellemzőit, a helyzet, szerep, párbeszéd megismerését sorolja fel.

Az 5-8. évfolyamon: Az ítézőképesség, az erkölcsi, az esztétikai és a történeti érzék fejlesztése, a különböző kultúrák eltérő létmódjának, szemléletének meg tapasztalása a cél. A közösségépítő erejű kulturális sokszínűség megfigyelésével is felfedezhetünk néprajzi irányultságot.

A közműveltségi tartalom az Irodalmi kultúra, és művek értelmezése/Szerzők és művek cím alatt az epikai művek között a magyar népmesék, népballadák, a hazai nemzetiségek és más népek meséinek és mondáinak megtanulását jelöli.

Az *Ember és társadalom* műveltségi terület alapelvei és céljai között szerepel a betekintés a kultúra életébe. Fő területei a történelem; erkölcsstan, etika; hon- és népismeret; társadalmi, állampolgári és gazdasági ismeretek és a filozófia, amelyeknek egyaránt hangsúlyos szerepet szán a NAT a köznevelési feladatok sikeres megvalósításához; „[...] jelentős mértékben hozzájárulnak ahhoz, hogy a tanulók a haza felelős, hasznos polgáraivá váljanak; reális önismeretre és szilárd erkölcsi ítézőképességre tegyenek szert; képessé váljanak az önálló tájékozódásra, véleményformálásra és cselekvésre; megismerjék és megértsék a természeti, társadalmi, valamint kulturális jelenségeket, folyamatokat”.

A műveltségi terület legfontosabb általános fejlesztési feladatai között szerepel a nemzettudat kialakítását, tudatosítását, fejlesztését; a más kultúrák megismerését és elfogadását, különös tekintettel a Kárpát-medencében együtt élő népekre, vallásokra. E területen belül kiemelten foglalkozom a Hon- és népismeret fejezettel, amit a korábbi NAT tartalommal, ill. a Nemzeti öntudat, hazafias nevelésfejlesztési területtel összehasonlítva elemzem.

2007. Hon- és népismeret, mint általános és kiemelt fejlesztési feladat	2012. Nemzeti öntudat, hazafias nevelés/fejlesztési terület, nevelési cél	2012. Hon- és népismeret, mint az Ember és társadalom műv. terület fő része
<i>Ismerjék a kiemelkedő ma-gyar államférfiak, tudósok, feltalálók, művészek, írók, költők, sportolók tevékenységét, munkásságát.</i>	Tanulmányozzák a jeles magyar történelmi szemé-lyiségek, tudósok, feltalálók, művészek, írók, köl-tők, sportolók munkássá-gát.	
<i>Legyenek jól tájékozottak a haza földrajzában, irodalmá-ban, történelmében, minden-napi életében.</i>		

2007. Hon- és népismeret, mint általános és kiemelt fejlesztési feladat	2012. Nemzeti öntudat, hazafias nevelés/fejlesztési terület, nevelési cél	2012. Hon- és népismeret, mint az Ember és társadalom műv. terület fő része
<i>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.</i>	Sajátítsák el azokat az ismereteket, gyakorolják azokat az egyéni és közösségi tevékenységeket, amelyek megalapozzák az otthon, a lakóhely, a szülőföld, a haza és népei megismerését, megbecsülését.	<b>Teret biztosít az élményszerű egyéni és közösségi tevékenységeknek, amelyek a család, az otthon, a lakóhely, a szülőföld tisztületét alapozzák meg. Segíti az egyéni, családi, közösségi, nemzeti, nemzetiségi identitás- és történeti tudat kialakítását.</b>
<i>Ismerjék a városi és a falusi élet hagyományait, jellegzetességeit.</i>		
<i>Legyenek nyitottak a hazai és szomszéd népek, népcsoportok értékeinek és eredményeinek megismerésére, megbecsülésére.</i>		
<i>A hon- és népismeret segítse elő harmonikus kapcsolat kialakítását a természeti és társadalmi környezettel.</i>		
<i>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. Késztesse az ezekért végzett egyéni és közösségi tevékenységre.</i>	Európa a magyarság tágabb hazája, ezért magyarságtudatukat megőrizve ismerjék meg történelmét, sokszínű kultúráját.	Tudatosítja a tanulóknak, hogy saját hagyományait, nemzeti értékeit megismerése, elsajátítása révén nyitottá válhatnak a velünk élő nemzetiségek, vallási közösségek, a szomszéd és a rokon népek, valamint a világ többi népének kultúrája, az egyetemes értékek iránt is.
	Alakuljon ki bennük a közösséghez tartozás, a hazaszeretet érzése, és az a felismerés, hogy szükség esetén Magyarország védelme minden állampolgár kötelessége.	
	Tájékozódjanak az egyetemes emberi civilizáció kiemelkedő eredményeiről, nehézségeiről és az ezeket kezelő nemzetközi együttműködési formákról.	



2007. Hon- és népismeret, mint általános és kiemelt fejlesztési feladat	2012. Nemzeti öntudat, hazafias nevelés/fejlesztési terület, nevelési cél	2012. Hon- és népismeret, mint az Ember és társadalom műv. terület fő része
	Tájékozódjanak az egye-temes emberi civilizáció ki-emelkedő eredményei-ről, nehézségeiről és az e-zeket kezelő nemzetközi együtt-működési formákról.	

2. ábra. A hon- és népismeret és a nemzeti öntudat, hazafias nevelés tartalmak összehasonlítása

A Hon- és népismeret és a Nemzeti öntudat, hazafias nevelés és a Hon- és népismeret, mint az Ember és társadalom műveltségi terület egyik fő része egység összevetéséből jól látszik, hogy a korábban jelzett hiányosságok kiegészítése és részletezése itt is elmarad.

Az Ember és társadalom műveltségi terület fejlesztési feladatai között kifejezetten a néphagyomány ismereteinek közvetítésére nem találtam konkrét utalásokat.

Az áttekintett NAT néphagyomány-ismeret vonatkozásai az az 5-8. évfolyamra előírt Közművelődési tartalmakban végre szemléletesen részletezettek. A Hon- és népismeret elsajátítandó három részterületének témái;

1. Az én világom: Családunk története. Szomszédság, rokonság. Az én városom, falum. A hazai táj. Helytörténet, helyi hagyományok, nevezetességek. Gyermek, diákélet a múltban. Hagyományos magyar történelmi sportok.
2. Találkozás a múlttal: Nagyszüleink, dédszüleink világa falun és városban. A paraszti ház és háztartás, a ház népe. Népi mesterségek. A hétköznapiok rendje (táplálkozás, ruházat, életvitel). Hagyományos és népi (vallási) ünnepeink eredete és szokásrendje. Hitélet és közösségi élet.
3. Örökségünk, hagyományaink: Az ősi magyar kultúra hagyatéka. Magyarok a történelmi és a mai Magyarország területén. Néprajzi tájak, tájegységek etnikai csoportok a Kárpát-medencében. A szomszédos országok. A hazánkban élő nemzetiségek kultúrája és hagyományai (pl.: a roma/cigány népismeret elemei). Természeti és épített örökségünk, a szellemi-kulturális örökség és a világörökség elemei. A magyar tudomány és kultúra eredményei a világban.

A *Földünk–környezetünk* műveltségi terület a természet- és társadalom-földrajzi adottságaival, a világtájakkal és az ott élő emberek életével, foglalkozik, különös tekintettel Magyarországra és az egész Kárpát-medence viszonyaira. Célja, a diákok földrajzi szemléletének, környezeti tudatosságának, helyi, regionális és globális szemléletének fejlesztése.

A *Művészetek* műveltségi területről – amely az irodalmat, ének-zenét, dráma és táncot valamint a vizuális kultúrát fogja össze –, a NAT ezt írja: „[...] a művészi tevékenységek semmi mással nem pótolható szerepet játszanak a képzelőerő, az empátia, az ízlés és az árnyalt kifejezés képességének fejlesztésében. Kora gyermek-

kortól kezdve ezek szolgálják a leghathatósabban a forma-, a tér-, a ritmus- és a színérzék kibontakozását, a mozgáskoordináció fejlesztését, és elengedhetetlenek a figyelem, az emlékezet, valamint a kooperációs és kommunikációs készségek fejlesztésében is. A művészi tevékenység mind a mai napig megőrizte beavatás jellegét: a műalkotások által közvetített sors- és magatartásminták megismerése az egyén szocializációjának döntő mozzanata, a kulturális közösség fennmaradásának biztosítója. A művészetpedagógia valamennyi ágazatának közös vonása a gyakorlat- és tevékenységközpontúság. Az egyes művészetek formakincsének, kifejezőmódjának játékos elsajátítása a készségfejlesztés leginkább örömteli módja. Ugyanakkor a művészeti nevelés széles teret biztosít a művészettel nevelésnek is, így az alkotókészség és az együttműködési képesség és készség fejlesztésének, az erkölcsi értékek tudatosításának. Egyensúlyt keres a kiemelkedő kulturális minták és a hétköznapok esztétikuma között: egyaránt kapcsolódhat művészi alkotásokhoz, a népszerű kultúrához és a mindennapi élet megnyilvánulásaihoz. A művészetek tanítása hozzájárul a nemzeti és európai azonosságtudat kialakításához, a kultúra hagyományos és mai értékeinek megismertetéséhez. A közös ismeret- és élményanyag az összetartozás érzésének erősítését szolgálja. A művészeti örökség és a kortárs alkotások megismertetésével a művészeti nevelés segítséget nyújt a fiataloknak, hogy eligazodjanak saját koruk kultúrájában. A művészeti nevelés eredményességéhez nélkülözhetetlen a művészeti intézmények látogatása (mozi, színház, bábszínház, hangverseny, múzeum, kiállítás), és a tapasztalatok közös feldolgozása”.

Az Ének-zene alapcéljai közül kiemelném, hogy „Az iskolai ének-zenei nevelés fő célja az igényes zene megszerettetése egész életre, kulcsot adva megismeréséhez és élményt adó megértéséhez. A zenei élmény személyiség- és közösségformáló erejének pedagógiai jelentősége messze túlmutat a zenélés tevékenységén. A zenei nevelés kiemelten fontos része az iskolai tantervnek; a zene az érzelmi intelligencia, az önismeret, az empátia, a figyelemirányítás fejlesztésének eszköze (az érzelmek, a nyitottság és a figyelem iskolája). Ének-zenei nevelésünk alapja a Kodály-koncepcióra épülő zenepedagógiai gyakorlat, azaz a teljes embert fejlesztő pedagógia, melynek középpontjában az európai műveltségű, a magyar nemzeti hagyományt őrző és interpretáló, nyitott, kreatív és közösségi ember nevelése áll. A zenei tananyag alapját az európai klasszikus remekművek és a népzene világa alkotja, s ez kismértékben egészülhet ki az Európán kívüli, a jazz, a populáris és az alkalmazott zeneművészet alkotásaival [...] a zeneoktatás szoros kapcsolatban áll az iskolai néptánc-oktatással, valamint a komplex művészeti neveléssel”.

Az Ének-zene keretében az 1-4. évfolyamban az emocionális érzékenység játékos fejlesztése áll a középpontban. A népzenei anyag és a népi gyermekjátékok feldolgozása énekléssel, ritmikus mozgással, valamint néptáncsal kapcsolódik össze. Zenei anyagát a népdalok, népi gyermekjátékok, népdalfeldolgozások (Kodály Zoltán és Járdányi Pál) és a népzenei témára épülő teljes értékű műzenei szemelvé-

nyek (Bartók, Kodály), ill. az autentikus népzenei szemelvények (főbb tánc típusok és táncdialektusok kísérő zenéje) alkotják.

A felső tagozaton a fejlesztés célja a már megszerzett tapasztalatok tudatosítása, elmélyítése és továbbfejlesztése történhet meg sokféle aktív zenei tevékenységgel, de elsősorban énekléssel. A magyar népzene régi réteg és új stílusú népdalai, a népi tánczene szerepel témaként.

A középiskolában ismét hangsúlyosabb a néphagyomány megjelenése, ahol a közösség tagjaival való megosztás, az ízlésformálás és a zene önálló értelmezésének elősegítése a cél, pl. a népzene és a néptánc által, ill. téma a népzene szerepe és funkciója a paraszti hagyományban, és a népzene hagyományos művelésén belül szerepének erősítése is.

A *dráma- és tánc tanítás* célja az élményen keresztül történő megértés, a kommunikáció, a kooperáció és a kreativitás fejlesztése. A dráma és tánc során a közös, aktív tevékenységek és élmény nyújtása, az alkotó- és kapcsolatteremtő készség kibontakozása, az összpontosított, megtervezett munkára szoktatás, a testi-térbeli biztonság és a harmonikus mozgás javulása, az idő- és ritmusérzékének fejlesztése történik. Az alsóbb évfolyamokon a tánc és zenei hagyomány élő, kreatív, improvizatív újratereztésének (revival) sajátos magyar modellje, az tánc ház-módszer, amely eszköze a néptánc, amely tanulása során megismerhető a helyi vagy a nemzetiségi (nép)hagyomány.

A Közműveltségi tartalmak között az alábbiak szerepelnek a néphagyomány-ismeret szolgálatában: a mozgásanyanyelv élményszerű megalapozása a helyi/nemzetiségi tánc hagyományokból kiindulva a megismert stílusok körének bővítése, közös gyakorlás, együttmozgás, tánc; párban, ill. közösségben, a mozgásos/táncos/néptáncos közösségi alkalmakon és a népi, gyermek- és szabályjátékok tanulása. Felsőbb évfolyamokon a tanult néptáncstílusok improvizatív vagy koreografált nyilvános táncos produkciója is javaslat. Cél az alapvető tánc típusok, és kísérőzenéjük azonosítása és a tanult táncok zene-, művészettörténeti és néprajzi összefüggéseinek felismerése is.

A *Vizuális kultúra közműveltségi tartalmaiban, a Tárgy- és környezetkultúra* témája (1-4. évf.) a népi tárgy kultúra és népi építészet legjellemzőbb példáinak ismerete és elemzése, ill. felső tagozaton a lakóhelyhez közeli néprajzi tájegység építészeti jellegzetességeinek, viseletének és kézműves tevékenységének elemzése.

Az *Életvitel és gyakorlat* terület kiemelt célja a gyakorlati tevékenységekhez szükséges készségek és képességek fejlesztése, a szakszerű eszközhasználat elsajátítása, az alapvető technológiai folyamatok megismerése, a munka megbecsülése, és a pozitív alkotó magatartás kialakítása. Javasolja a mindennapok tárgyi környezetének megismerését, amely segíti a felelős, környezettudatos beállítottság és a kritikus fogyasztói magatartás kialakítását, de a konkrét népi kézművességre csak csekély az utalás.

A *Földünk-környezetünk* műveltségi terület tartalmainak elsajátítása során a fej-

lesztési cél a diákok földrajzi szemlélete, környezeti tudatossága, helyi, regionális és globális szemlélete.

Az *Informatika* műveltségi terület a helyi könyvtári dokumentumok megismerését jelöli.

A *Testnevelés és sportban* az ismeretek és személyiségfejlesztés részeként a táncok, népi játékok, hagyományörző mozgásos tevékenységek, egyéni, páros és csoportos foglalkozásokban és a népi gyermekjátékok tanítása és gyakorlása lelhető fel célként.

<b>Néphagyományismereti tartalmak</b>	
<b>Magyar nyelv és irodalom</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- népköltészeti alkotások olvasása, népi játékok, dramatizált formák (pl. meserészletek) olvasása, előadása,</li> <li>- a népköltészet és a műköltészet összehasonlítása,</li> <li>- mondókák és népdalszövegek szöveghű felidézése,</li> <li>- szavak jelentése, szókincs, rokon értelmű- többjelentésű- és azonos alakú szavak, állandósult szókapcsolatok, közmondások, szólások megismertetése,</li> <li>- az irodalmi kultúra; népköltészet, mondókák, népdalok, kiszámolók, találós kérdések,</li> <li>- magyar népmesék, hazai nemzetiségek és más népek meséi, mesefajták, mondák és legendák,</li> </ul>
<b>Ember és társadalom</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- a nemzettudat kialakítása, tudatosítása, fejlesztése,</li> <li>- más kultúrák megismerése és elfogadása (a Kárpát-medence népei és vallásai).</li> </ul> <p><i>A Hon- és népismeret részterület témái:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- család, szomszédság, rokonság,</li> <li>- város, falu, hazai táj,</li> <li>- helytörténet, helyi hagyományok, nevezetességek,</li> <li>- gyermekek, diákélet a múltban,</li> <li>- hagyományos magyar történelmi sportok,</li> <li>- nagyszüleink, dédszüleink világa falun és városban,</li> <li>- paraszti ház és háztartás, a ház népe,</li> <li>- népi mesterségek,</li> <li>- a hétköznapiak rendje (táplálkozás, ruházat, életvitel),</li> <li>- hagyományos és népi (vallási) ünnepeink eredete és szokásrendje,</li> <li>- hitélet és közösségi élet,</li> <li>- az ősi magyar kultúra,</li> <li>- magyarok a történelmi és a mai Magyarország területén,</li> <li>- néprajzi tájak, tájegységek és etnikai csoportok a Kárpát-medencében,</li> <li>- szomszédos országok,</li> <li>- nemzetiségek kultúrája és hagyományai,</li> <li>- természeti és épített örökségünk, a szellemi-kulturális örökség, világörökség,</li> <li>- a magyar tudomány és kultúra eredményei a világban.</li> </ul>

	Néphagyományismereti tartalmak		
	Ének-zene	Dráma és tánc	Vizuális kultúra
<b>Művészetek</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- népi gyermekjátékok énekléssel, ritmikus mozgással, néptáncsal</li> <li>- népdalok, -feldolgozások, autentikus népzenei szemelvények (tánc típusok és -dialektusok kísérő zenéje),</li> <li>- aktív éneklés,</li> <li>- régi és új stílusú népdalok, népi tánczene,</li> <li>- a népzeneélés, néptáncolás.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- a tánc és zenei hagyomány élő, kreatív, improvizatív újratemtése (revival),</li> <li>- nép-tánc ház módszer,</li> <li>- a helyi/nemzetiségi tánc hagyományok, stílusok,</li> <li>- népi, gyermek- és szabályjátékok,</li> <li>- tanult néptáncstílusok improvizatív vagy koreografált nyilvános táncos produkció,</li> <li>- zene-, művészettörténeti és néprajzi összefüggések felismerése.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- a népi tárgykultúra példái,</li> <li>- népi építészet példái,</li> <li>- a lakóhelyhez közeli néprajzi tájegység építészeti jellegzetességei, viselete és kézműves tevékenysége.</li> </ul>
<b>Földünk és környezetünk</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- földrajzi szemlélet, környezeti tudatosság,</li> <li>- helyi, regionális és globális szemlélet.</li> </ul>		
<b>Testnevelés és sport</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- népi játékok,</li> <li>- hagyományörző mozgásos tevékenységek,</li> <li>- népi gyermekjátékok.</li> </ul>		
<b>Informatika</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- helyi könyvtári dokumentumok.</li> </ul>		
<b>Életvitel és gyak. ism.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- a mindennapok tárgyi környezetének megismerése.</li> </ul>		

3. ábra. Néphagyományismereti tartalmak a NAT műveltségi területein

A néphagyomány tanításának gondolata – több évtizednyi tantervi előírásokat követően –, markánsan az 1995-ös Nemzeti alaptanterv – amely többször átdolgozott koncepcióiban jutott kifejezésre –, annak kulcskompetenciái és a művészetek műveltségi területei is megfogalmazták, hogy az oktatás különféle szintjein meg kell valósítani a hon- és népismeret tanítását. A következő, és egyben hatályos 2012-es Nemzeti alaptanterv a korábbinál jóval árnyaltabban és szórtabban fogalmaz.

A NAT műveltségi területein előforduló hagyományismereti tartalmak áttekintéséből jól látszik, hogy a legtöbb néprajzi tartalommal és párhuzammal rendelkezik az Anyanyelv és irodalom, az Ember és társadalom, a Művészetek (Ének-zene és Dráma- és tánc) műveltségi terület. A néphagyomány kismértékben megjelenik a Földünk és környezetünk és a Testnevelés és sport, ill. Informatika tananyagában. Míg a megelőző törvényekben (2003-2007.), a néphagyományismereti tantárgyi specifikumnak egyértelműbb helye volt, jelenleg kevésbé hangsúlyos és bizonytalan a tantárgyi célrendszerbe történő beilleszkedése. Míg a korábbi alaptantervek vertikális és horizontális metszetben is előirányozták a néprajzi tudáselemeket, addig a hatályos előirányzat a műveltségtartalmakat részletezi, terjedősebb előírásai miatt pedig jóval nehezebb az egybevetés. Az pedig, hogy a műveltségtartalmak nem az élménypedagógia módszerével közvetítettek, egy másik tanulmány témája lehetne...

## Felhasznált irodalom

- Bollókné Panyik Ilona (1966): *Az iskola kezdő szakaszának állami tantervei a magyar nevelés történetében*. In: Hunyady Györgyné; M. Nádasi Mária (szerk.): *A helyi tanterv készítésétől a tanítási óráig*. BTF Továbbképző füzetek, Budapest.
- Gécziné Laskai Judit (2011): *A néprajzi ismerettartalmak a tantervekben*. Neveléstörténet, 1-2. sz. 67-90. o.
- Gécziné L. Judit (2011): *A néprajzi ismerettartalmak a tantervekben*. Neveléstörténet, 3-4. sz. 50-73. o.
- Gécziné L. Judit (2011): *A (nép)hagyományismeret körébe utalható néprajzi, kulturális antropológiai, pedagógiai és nevelésméleti definíciók*. In.: Kútbanézók, XVIII. Academia Ludi et Artis, 19. *Nemzeti alaptanterv* [Melléklet a 130/1995. (X. 26.) Korm. rendelethez.] Kiadja a Művelődési és Köznevelési 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, OM., Budapest.
- Nemzeti alaptanterv*. A Kormány 243/2003. (XII. 17.). 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: URL [http://www.nefmi.gov.hu/letolt/kozokt/nat\\_070926.pdf](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.

## Már 1786-ban, a településalapítás évében felépült az iskola

*Bácskossuthfalva közoktatásának fejlődéstörténete a letelepedés 100., 125. és 150. évfordulóján megjelent falutörténeti kötetek alapján*

GYÖRE GÉZA

A tanulmány Bácskossuthfalva (Szerbia) közoktatásának fejlődéstörténetét mutatja be a letelepedéstől (1786) a 100., 125. és a 150. falualapítási évforduló tiszteletére megjelent kiadványok oktatással foglalkozó fejezetei alapján. Elsősorban a tanítók társadalmi elismertségének leírására fókuszálunk. Elemzés tárgya a kötetekben szereplő adatok közötti eltérések és ezek valószínűsíthető okai is. A forrásértékű adatok fontos adalékok a falu, de a szélesebb közösség oktatástörténetéhez is. Külön szólok arról, hogy a 3. kötet már nem Magyarországon jelent meg, és ez milyen megközelítésbeli változásokat jelent. Szólok arról is, hogy a református szerzők – ők a szövegüket elsősorban a helyi református gyülekezet történetének tekintik –, milyen mélységig mutatják be a falu katolikus és izraelita felekezeti iskoláit.

\* \* \*

A ma magyarul (2003-tól) Bácskossuthfalva, míg szerbül Stara Moravica néven jegyzett vajdasági falu összlakosságának (2002-ben 5699) 85%-a ma is magyar-nak vallja magát. A falu alapítása – azaz az akkor pusztaként nyilvántartott Omorovicza betelepítése – 1786-ban történt, amikor közel 334 jász és kun református család költözött ide a Nagykunságból: Karcagról, Jászkiserről és Kunmadarasról.<sup>1</sup> Őket a 19. század legelején katolikus telepesek követik. Később zsidó családok is jöttek a faluba.

\* \* \*

A településnek a történelem során körülbelül húsz – egymástól igen eltérő – névváltozat volt. A sort az ásatásokkal bizonyított avar kori település<sup>2</sup> kezdi: Okor, Omár, majd Omárica, Omaricsa, Omorovics, Omarocsa névváltozatokkal találkozunk. Az Omorovica névváltozat a török időkben bukkan fel. Ennek változata a betelepüléstől használatos Omorovicza, Ómorovicza, Ó-morovicza, Bács-Omorovicza stb. 1543-ban Omorovics, 1650-ben Omorovicz néven van bejegyezve a település, amely az 1700-as években megsemmisült. 1907-től viseli a Kossuthfalva

<sup>1</sup> A témáról részletesen I. Nagy Kálozi Balázs (1943): Jászkunsági reformátusok leköltözése Bácskába II. József korában. Sylvester Nyomda, Budapest, 158 o.

<sup>2</sup> A témáról bővebben Ricz Péter (1981): *Avar temetők Észak-Bácskában*. Múzeumi Kutatások Csongrád megyében.



nevet, 1912-től Bácskossuthfalva a falu hivatalos neve. A trianoni békediktátum következtében ezt a falut is a Szerb–Horvát–Szlovén Királysághoz csatolták. A falu nevének újabb változásáról Dévay Lajos református esperes lelkész a következőképpen ír levelében 1936-ban – abban az évben, amikor a falu lakossága megemlékezett a letelepedés 150. évfordulójáról –, Török Vince karcagi lelkésznek: „*Kedves Atyámfiak! A mi községünket leghamarabb e néven találják a térképen: Bácskossuthfalva, előbb pár évig csak Kossuthfalva volt 1910-1911-ben. Még előbb Ómoravicának nevezték. Ma Stara-Moravicza, ezt azonban magyar térképek természetesen nem jegyzik.*”<sup>3</sup> A második világháború ideje alatt újra Bácskossuthfalva, a határmódosítást követően pedig szerbül Stara Moravica, magyarul Ómoravica, vagy Moravica néven ismert. A falut főleg Moravica néven ismerik, a falu születési is inkább ezt a nevet használják, talán megszokásból.

Írásunk a falu oktatástörténetével foglalkozik. A bemutatás az általában alkalmazott primer dokumentumokból történő „mozaik” összeállításától eltérően, az eddig megjelent, a falu múltjával foglalkozó összefoglaló kötetek – kis jó szándékkal falumonográfiának nevezhető – közül három, régebbi megjelenésű műben talált adatokat vetem össze, elemzem.

A feldolgozott kötetek a következők:

1. *Emléklapok Ómorovicza község 100 éves múltjából.* Írta: Máté László ev. ref. leánytanító. Kiadja az Ómoraviczai képviselőtestület. [Ómorovicza] : [Képviselőtestület], (Nagy-Kőrös: Ottinger E. gyorssajtója), 1886. 32 o.
2. *A kossuthfalvai református egyház 125 éves története: 1786-1911.* Írta Sándor István ref. h. lelkész. Kiadta a református egyház. [Kossuthfalva] : [Református egyház] (Topolya : Hajtman István Könyvnyomdája), 1911. 96 o.
3. *Nagy idők sodrában. A sztáramoravicai református keresztyén egyház és község története: 1786-1936.* Összeállította: Dévay Lajos esperes-lelkész, Gyarmati Sándor egyházm. tanácsbíró. Subotica: Globus, 1936. 124 o.

A kötetekből történő idézés mindig szó szerinti, a kötetben található hibákat, helyesírási hibákat stb. nem javítom a mai normák szerint.

Az egyes kötetek adatainak bemutatásakor a következő csoportokba gyűjtöttem az oktatásra vonatkozó adatokat: 1. szerző, 2. az oktatással, iskolákkal foglalkozó rész terjedelme, 3. az oktatás szervezése, társadalmi kapcsolatai, 4. a tanítók, szociális helyzetük, 5. iskolaépületek, 6. az iskolák fenntartói, 7. szorgalmi idő, a tanulók mulasztott óráinak száma, 8. a tanulók száma, helyzete, 9. óvodai nevelés.

3 *Történelmi emlékek a Jászkunság és Karcag múltjából. A karcagi kivándorlók új otthon alapítanak Bács megyében.* [http://www.jnszmekek.hu/0910/TortenelmiEmlekek/tortenelmiEmlekek\\_13.asp](http://www.jnszmekek.hu/0910/TortenelmiEmlekek/tortenelmiEmlekek_13.asp). Utolsó hozzáférés 2016. április 10.

## Az első száz év összefoglalója

(Máté László: *Emléklapok Ómorovicza község 100 éves multjából*)

### A szerzőről

Az Emléklapok Ómorovicza község 100 éves multjából szerzője Máté (egyres források szerint Máthé) László református leánytanító, a mű megjelenésekor (1886) 42 éves volt és a IV–VI. osztályban tanított.<sup>4</sup>

A Szinnyei József Magyar írók élete és munkái című kiadványban a következőket tudjuk meg róla: „*ev. ref. néptanító, M. József és Balogh Anna szegénysorsú szülők fia, szül. 1844. máj. 27. Nagy-Kőrösön (Pestm.); a nagy-kőrösi ev. ref. gymnasiumban végzett hat osztályt. Tanító lett és az I. bölcséleti osztályból ment 1865. máj. 15. Ó-Moraviczára (Bács-Bodroghm.) tanítónak, hol jelenleg is működik. A társadalmi téren sógorával Kupai Kovács Gyulával alapított egy polgári kört és egy társulati kiseddóvót, melynek szép vagyont is szerettek. A Bács-Bodrogh vármegyei ev. ref. tanítóegyesületnek 1889 óta elnöke.*”<sup>5</sup>

### A kötetben az oktatással, iskolákkal foglalkozó rész terjedelme

Az összesen 32 oldalas A/5-ös méretű füzet három oldalán (12-14. o.), de nem külön fejezetben foglalja össze a falu református oktatásügyét, ennek történetét. A katolikus és az izraelita felekezeti iskolák munkájáról nincs részletesebb beszámoló, csak említésre kerülnek az adott felekezetekről szóló rövid fejezetben (15. o.). Külön fejezetet szentel az óvodai nevelésnek. (*Kiseddóvoda*, 16-17. o.)

### Adatok az oktatás szervezéséről, társadalmi kapcsolatairól

A közölt szövegből kiderült, hogy a község előljárói törődnek a falu iskoláival, hathatósan segítik működését, és kiemelt fontosságú feladatnak tartják az oktatás megszervezését. A kötet 13. oldalán az iskolába járás kötelezővé tételéről és annak betartásáról szólnak: az 1806-ik évi községi jegyzőkönyvből idéz: „...*valóban szükség leszen minden szüléket, valamint az árváknak gondviselőiket arra szorítani, hogy gyermekeiket a gondviselők pedig az árvákat az iskolába és pedig folyvást járassák, a kik ellenben ezt cselekedni nem akarnák, a Bírák által kényszerítettessenek, ...*

*Hogy pedig a nyilvános szegényeknek abban is kifogások ne legyen, azoknak gyermekeik ingyen taníttassanak, sőt a mennyire lehet, kivált a jobb igyekezetűek, csekély ruhácskával is, a közönségesből, a vagy a jót tevő keresztyéneknek adako-*

<sup>4</sup> Csubela Ferenc (1976): *A moravicai bádagszelence titka*. Moravica monográfiája: Közlöny 1. Moravica, Moravica monográfiája szerkesztő bizottsága. 23. o.

<sup>5</sup> Szinnyei József: *Magyar írók élete és munkái* elektronikus változata. <http://mek.oszk.hu/03600/03630/html/index.htm> Utolsó hozzáférés: 2016. április 10.

zásából segíttessenek...’’<sup>6</sup> Látjuk, a szöveg a szigorú intézkedések mellett a szegénységből eredő iskolába járatási gondok megoldására is törekszik.

*Adatok a tanítókról, szociális helyzetükről:*

Református iskola

A falu első tanítója *Daru István* volt, akit Nagykőrösről hoztak a falu előljárói 1786-ban (a falualapítás évében) *Tóth József* jegyzővel együtt. Az első leánytanító – valószínűleg – *Szi-lágyi Sámuel* volt.

1886-ban három fiú- és három leánytanító dolgozik a faluban. Négyen kinevezett tanítók, ketten segédtanítók. Név szerint:

1. *Inotai János* ómoraviczai születésű, képesített tanító, első osztályos tanító a leány iskolában 39 év óta.
2. *Kupai Kovács Gyula* nagykőrösön született, okleveles tanító és orgonista kántor 14 éve dolgozik a faluban.
3. *Máté László* [az elemzett könyv szerzője] Nagykőrösön született, okleveles tanító a nagyobb leányiskolában tanít 21 év óta.
4. *Mendege Bálint* ómoraviczai születésű okleveles tanító, közép fiú iskolában tanít 10 éve.
5. *Pap István* ómoraviczai születésű, képesített tanító első osztályos tanító a fiúiskolában 42 év óta.
6. *Sipos Ambrús* Nagykőrösön született, közép leányiskolában tanít 2 éve.

Katolikus iskola: 24 év óta Tamás Ferencz a tanító.

Izraelita egyház: A tanító Schulhof Lipót.

Adatok az iskola épületeiről: 1828-ig nincs adat.

Református leányiskola

A leányiskola 1828-ban épült, nádfedeles volt. Sok gond van a vizesedő épülettel, sok pénzt elnyelt az átalakítás. A szerző felvillantja a lehetséges megoldást is: *„Hogy az új századnak első évtizedében a különben gyönyörű helyen a nemesen gondolkodó szülők és előljárók buzgalma és óhajta szerint felépül-é majd a díszes kőből épült iskola, hogy legyen moraviczának is egy dísz, melyre büszkén mutathat – íme ez középület még pedig nem megyei börtön, hanem iskola! az a jövő títka: az akarat meg van, de gyenge az erő.”*<sup>7</sup>

Református fiúiskola: 1831-ben épült az egyik fele, a másik része 1872-ben (családi ház átalakításával).

<sup>6</sup> Máté László: *Emléklapok Ómorovicza község 100 éves múltjából*. 13. p.

<sup>7</sup> Máté, i. m. – 14. o.

Már 1786-ban, a településalapítás évében felépült az iskola

*Adatok az iskolák fenntartójiról:* A kötet szerint a három felekezetnek (református, katolikus, izraelita) van iskolája.

*Szorgalmi idő, a tanulók mulasztott órái:* Mindhárom iskolában a szorgalmi idő tíz hónapig tart. Az igazolatlan mulasztások száma kicsi.

*Adatok a tanulók számáról, helyzetéről:*

A református iskolákról közöl számadatokat.

A fiúk és lányok 1792-ig együtt tanulnak. A későbbi létszámadatokat a táblázatban látható.

év	fiú	lány	összesen
1819	241	207	448
1886	276	289	565

Óvodai nevelés

*A felekezet nélküli óvodát* 1886. július 4-én – a „község 100 éves emlékére<sup>8</sup>” – nyitotta meg Czirfusz Ferenc királyi tanácsos és tanfelügyelő.

Óvónő: Tarnay Emma kisasszony (budapesti óvóképezdében végzett). Indulásakor a beíratott 3 és 6 év közötti gyermekek létszáma: 137.

### **Egy kevésbé ismert jubileumi kiadvány a 125 év történéseiről**

(Sándor István: *A kossuthfalvai református egyház 125 éves története. 1786–1911*)

*A szerzőről*

A kossuthfalvai református egyház 125 éves története szerzője Sándor István református helyettes lelkész.

*A kötetben az oktatással, iskolákkal foglalkozó rész terjedelme*

A református iskolák és oktatás kérdéseivel kilenc oldalon (18-27. o.) foglalkozik a szerző. Mondandóját a következő részekre tagolja: 1. Az iskolák. 2. Tanítói díjlevelek. 3. A jelenleg érvényben lévő tanítói díjlevelek. 4. Tanítói hivatalt viseltek. 5. Tantestület 1911-ben. 6. Id. Kovács Gyula.

*Adatok az oktatás szervezéséről, társadalmi kapcsolatairól*

1911. május 5-én és 6-án dr. Szalay Pál Bács-Bodrog vármegyei királyi segéd-tanfelügyelő meglátogatta a református iskolát, és semmilyen kivetnivalót nem talált munkájukban.

Az iskolaszék tagjai (akiket a presbitérium tagjai közül választanak) 1914. de-

<sup>8</sup> Máté, i. m. – 16. o.

cember 31-ig: elnök a presbitérium mindenkor elnöke, ifj. Kovács Gyula (jegyző), Beke József, Kovács Lajos, Kötő Lajos, Nagy János, Nemes József, Gyűjtő Ferenc.

### *Adatok a tanítókról, szociális helyzetükről*

#### *Református iskola*

Daru István az első tanító, a faluba 1786-ban Nagykőrösről jött.

Az első leánytanító, ifj. Szilágyi Sámuel 1790-ben Szentmártonkátáról érkezett.

A tanulók számának növekedése miatt 1808-ban segítő praeceptorokat állítottak, 1811-től háromévenként változó rectorok kezdték meg működésüket.

1908-ban növekedett a tanítók száma. Két tanítónői állást kellett szervezni. Így összesen nyolc pedagógus oktatja a tanulókat.

A tanítói fizetésekről is szól a szerző. Eleinte természetbeli járandóságokból állt össze a „fizetésük”. 1819-ben a következő juttatások illeték meg a rectorot:

1. „Készpénz 40 frt.
2. Kenyérnek való búza 8 pozsonyi mérő, vetni való ugyanannyi.
3. Házi szükségre 8 pozsonyi mérő árpa, vetni való ugyanannyi.
4. Fél sessió földnek megszántása, bevetése és hazahordása, takarás és nyomtatás nélkül.
5. Hús negyven font.
6. Só negyven font.
7. Fagyú 16 font.
8. Tűzifa 2 öl.
9. Praedikációs halottért 24 kr, énekszóstól 12 kr.
10. Minden gyermek ad fél véka búzát és fél véka árpát.
11. A gyermekek, akik keze alá járnak fizetnek didactrumot 20 krt.
12. Adódik 2 véka kása.
13. Téli fűteni való szalma.
14. Kántorságért a fél sessió után járó kaszálója feltakaríttatik, behordatik, vagy behordás helyett felszántatik.”<sup>9</sup>

Közli az 1911-es díjleveleket is külön-külön a különböző korú és nemű gyermekek tanítóknak. Szembetűnő, hogy szinte teljes egészében pénzben kapják járandóságukat, és személyre szabott bérekről lehet szó. Van, aki kap szántóföldet hasznélvezetre (nagyleányiskola tanítója), vagy kert (I. osztály tanítónője). Lakást vagy lakbért szinte mindenki kap. Ugyanígy korpótlék is jár az állampénztárból.

A tanítók az elmúlt 115 évben a következők voltak:

„1786 Daru István. 1789 Zana Gergely. 1790 Ifj. Szilágyi Sámuel. 1801 Bagaméri József, Farkas György, Pazar István. 1804 Dányi János. 1811 Kecskeméti László rector, Szabó István. 1814 Erdőbányai László rector. 1817 Komáromi Dániel rector, Beke

<sup>9</sup> Sándor István: *A kossuthfalvai református egyház 125 éves története.* 21-22. o.

*Pál. 1820 Farkas Dániel. rector. 1823 Simon János rector. 1825 Nagykőrösi Patonai S. 1831 Tóth István rector. 1833 Dankó Pál rector, Por Zsigmond rector. 1834 Decsi Károly rector, Szabó Károly, Szabó Sándor praeceptor. 1839 Maár Sándor. 1840 Borsi János. 1844 Pap István. 1845 Ágoston István. 1846 Horváth Sándor. 1847 Petrus István, Inotai János. 1850 Hetényi Mihály rector, Martini József rector. 1853 Sedivi Frigyes. 1856 Alföldi Sándor rector. 1857 Almási Sándor. 1861 Turócy Endre. 1863 Vargha László. 1865 Máthé László, Vattai V. 1868 Biró Mihály rector. 1872 Kovács Gyula, Pap Lajos segédtanító. 1873 Somodi László segédtan. 1875 Mendege Bálint. 1881 Benke Balázs. 1882 Szűcs Ferenc. 1885. Sipos Balázs. 1889 Mészáros József. 1890 Balog Kálmán, Decsy István. 1891 Szász Miklós. 1894. Halasi Béla. 1896 Bartha Antal. 1897 Toldi Margit. 1898 Marosi Béla. 1899 Ifj. Kovács Gyula, Tóth Júlianna. 1904 Borbély Miklós. 1905 Szász Károly, Sófalvi M. 1906 Pító József, Patakfalvi Domokos. 1907 Zádory Juliska. 1908 Molnár Margit. 1909 Szűcs Kálmán. 1910 Baranyi József segédtan.”<sup>10</sup>*

A kötet közli az 1911-es tantestület tagjai névsorát is:

Sorsz.	Név	Végzettség / tisztség	közéleti szerep	Szerep a tantestületben	Mióta tanít a faluban?
	Sándor István	h. lelkész		iskolaszé- ki elnök	1909. május 1.
	Id. Kovács Gyula	okleveles kántortanító	a függetlenségi pol- gári kör elnöke.	V–VI. fi- úosztály	1872
	Máthé László.	okleveles rendes tanító	egyházkerületi tani- tó-képviselő	IV. a), V– VI. leá- nyosztály	1865
	Szász Miklós	okleveles rendes tanító	az önszegélyző hitel- szövetkezet köny- velője, a kossuthfalvai da- lárdá vezetője, a bács-bodrog me- gyei ref. tanítóegye- sület választmányi tagja	I. fiúosz- tály	1891
	Ifj. Kovács Gy- uláné	okleveles rendes tanítónő	–	I. leá- nyosztály	1899

<sup>10</sup> Sándor: i. m. 23-24. o.

Sorsz.	Név	Végzettség / tisztség	közéleti szerep	Szerep a tanteztü- letben	Mióta tanít a faluban?
	Ifj. Kovács Gyula	okleveles rendes elemi és iparis- kolái tanító	A presbitérium taní- tóképviselője, a függetlenségi és polgári kör és a presbitérium jegy- zője, az iparostanoncis- kola igazgatója, a bács-bodrogme- gyei ref. tanítóegye- sület pénztárnoka.	II. fiúosz- tály	1899
	Zádory Juliska	okleveles rendes tanítónő	a bács-bodrog me- gyei tanítóegyesület választmányi tagja	II. leá- nyosztály	1907
	Molnár Margit	okleveles rendes tanítónő		III–IV. b. leányosz- tály	1908
	Szücs Kálmán	okleveles rendes tanító, h. kántor.		III–IV. fi- úosztály	1910
	Baranyi József	okleveles segéd- tanító			alkalmazva id. Kovács Gyula betegsége foly- tán 1910-től

### Kiemelkedő tanítók

A kötet külön fejezetet szentel *id. Kovács Gyula*<sup>11</sup> (1846–1912) munkásságának, aki 39 év kántortanítóskodás után vonult nyugdíjba. Leírja ténykedését, de elsősorban a felekezetről tett érdemeivel foglalkozik. Munkáját a minisztérium 1909 nyarán 200 korona személyi pótlékkal jutalmazta.

### Adatok az iskola épületeiről

Az első iskola 1786-ban épült.

1829-ben épült a leányiskola. (A szerző „régí” jelzővel különbözteti meg és jelzi, hogy kisleányiskola néven ismert a kötet megjelenésekor.) Ez nádtetős épület és vízenyős területen épült fel.

1830-ban merült fel a fiúiskola felépítésének ötlete. Annak ellenére, hogy a többség nem támogatta, hogy a völgyben épüljön fel az iskola, az 1831-ben a vízenyős területen épült fel. (Megkülönböztetésül ezt is „régí” jelzővel illeti a szerző.) Ez az épület 1911-ben a nagyleányiskola belső része. A további részei 1872-ben épültek fel közadakozásból.

<sup>11</sup> A falu általános iskolája napjainkban az ő nevét viseli.



1871-ben egy lakóház átalakításával kellett bővíteni az iskolát, tekintettel a gyermeklétszám további növekedésére.

1888-ban a református templom tőszomszédságában lévő Major-ház helyén nagyrészből adakozásból: „...*nagyméretű iskolai és tanítói lakás épült... a templomra néző homlokzattal*”. Ez volt a nagyfiúiskola. (Későbbi neve Facsar iskola, 2005-től ebben az épületben működik a Napsugár Református Óvoda.) 1889-ben fiúiskolának nyilvánítják, a régi fiúiskolát a leányok foglalják el.

A völgyben épült iskola egészségtelemné vált. Ezzel kapcsolatosan 1903-ban, 1906-ban és 1909-ben a vármegyei közigazgatási bizottság figyelmezteti az előljárókat, aminek következtében fel kellett újítani az épületet. 1909-ben új padokat kap minden tanterem, a padlót pormentesítő olajjal vonták be. 2010-ben szivattyús kutakat állítottak fel az iskola udvarában, hogy ne kelljen messziről hordani az ivóvizet.

#### *Adatok az iskolák fenntartóiról*

Az iskola a református felekezet fenntartásában működik. 1857-ben, 1870-ben és 1874-ben felmerült, hogy az iskola állami vagy községi fenntartásba kerüljön. Ezt a református egyház hívei nem fogadták el, inkább még nagyobb áldozatokat vállaltak iskoláik fenntartására.

#### *Szorgalmi idő, a tanulók mulasztott órái*

A tanítás szeptember első hétfőjétől június közepéig megszakítás nélkül folyik. A tanulók csütörtök reggel és vasárnap délután a templomi istentiszteleteken megjelentek tanítóik vezetésével. Külön problémát jelent, hogy a szülők közül sokan kiveszik gyermeküket az iskolai oktatásból. A beiratkozott elsősök közül csak hatoda jut el a hatodik, befejező osztályig.

#### *Adatok a tanulók számáról, helyzetéről*

Tanulói létszámról a könyv nem közöl adatot.

#### *Óvodai nevelés*

Id. Kovács Gyula tevékenységének köszönhető, hogy „A régi óvoda egyesület alaptókéjéből felemelkedhetett községünk modern, diszes óvodája...”<sup>12</sup>

### **A teljességre törő monográfia**

*(Dévay Lajos – Gyarmati Sándor: Nagy idők sodrában)*

*A nagy idők sodrában* című kötet már a trianoni békediktátum után jelent meg, és ekkorra sok minden megváltozott a vajdasági magyarok életében. Mégis, a kötet optimizmust sugároz és a töretlen hitükről szól, amikor vállalják magyarságukat, és

<sup>12</sup> Sándor, i. m. 25-26. o.

a 150 éves letelepedés tiszteletére nagyszabású ünnepséget szerveznek, kötetet adnak ki 1500 példányban, ami a falu minden református családjához eljutott. Az eddig említett falutörténetek közül az első, amely a mai értelemben vett falumonográfiának lenne tekinthető, ha nem csak a falu református egyházközsége szempontjából tárgyalná mondandóját. Az is tény, hogy a falu lakosainak jelentős százaléka református vallású volt abban az időben (kb. a lakosság 80%-a).

#### *A szerzőkről*

Dévai Dévay Lajos esperes-lelkész, aki 1918 és 1952 között volt a falu református lelkésze, és Gyarmati Sándor egyházmegyei tanácsbíró állították össze a kötetet, elsősorban a helyi református egyházközség levéltárában található dokumentumok alapján.

#### *A kötetben az oktatással, iskolákkal foglalkozó rész terjedelme*

A kiadvány a 32.-től a 45. oldalig foglalkozik a falu oktatásügyének történetével. Érdemes megfigyelni, hogy az oktatásügy történetét csak az iskolák államosításáig, 1920-ig tárgyalja. A Szerb-Horvát-Szlovén Királyság, illetve 1929-től a Jugoszláv Királyság által bevezetett változtatásokról nem szól, az adatokat, történéseket is csak 1920-ig ismerteti.

#### *Adatok az oktatás szervezéséről, társadalmi kapcsolatairól*

A kötet szól Kertvélesy Pál csuzai prédikátor 1804-ben megjelentetett tantervéről, amelynek címe: A Tanításban lehető új rendek felállítására a következő 3 dolgokat szükség főképpen gondolóra venni: 1<sup>o</sup> a Tanítás Tárgyait 2<sup>o</sup> az Időt 3<sup>o</sup> A módot, amely szerint kell tanítani.<sup>13</sup> Pontosán megjelöli, hogy mit kell tanítani és melyik könyvből. (Pl. Természethistóriát Raff könyve alapján, históriát Osterwald vagy Hübner szerint kell tanítani. A tananyagot 4 osztályra osztotta fel. Évente kétszer kell vizsgát tartani, decemberben és szent Györgykor.)

Az iskolák munkáját rendszeresen ellenőrizték. 1808-tól Gózon István cserenkai prédikátor lett az „inspektor”. Általában pozitívan értékeli a tanítók munkáját a tanfelügyelők.

Almási Sándor rektor az 1850-es évek elején bevezette, hogy minden tanóra után negyedóra szünetet tart. Ebben az időszakban a gyerekek az udvaron tartózkodtak. Ez nem minden szülőnek tetszett, és bepanaszolják az egyházi gyűlésben. Az ok: zajosak a gyerekek az udvaron. A kántori feladatot is betöltő rektor énekgyakorlatait is nehezményezik a polgárok.

1876-ban magyar minisztere lesz az oktatásügynek. Egyik célja az állami népiskolák felállítása egészséges tantermekkel, több tanítóval. Ebben az időben Moravcán 264 fiúnak két tanítója, a 232 leánynak is két tanítója volt. Hiányzott 1-1 tan-

<sup>13</sup> Dévay-Gyarmati: Nagy idők sodrában. 33. o.

terem és 11 tanító. Megindult a munka, hogy a szigorú előírásoknak megfeleljenek. Beszerezték a testgyakorló szereket. Épületet vásárolnak iskola és tanítói lakások céljára. 1908-ban, mivel már három tanítónő is dolgozik az iskolában, bevezetik a női kézimunka tanítását is.

A tanulók bizonyítványt 1912-ig nem kaptak. A tanulók előmenetelük szerint ülttek a tanteremben. A legjobb ült legelől. 1912-től értesítőt kapnak a szülők a gyermek haladásáról.

Az első világháború hatása érezhető az iskola munkáján is. Cseke Károly fiatal tanító elesett a háborúban. A fűtőanyag hiány miatt megrövidült a tanév, mert a téli hónapokban szünetelt a tanítás.

1920-ban államosítják az iskolát. 134 éven keresztül tanítottak folyamatosan a református iskolában.

#### *Adatok a tanítókról, szociális helyzetükről*

Az első tanító Daru István volt, Nagykőrösről hozták míg a telepítés évében (1786). 1789-ig egyedül tanít, majd érkezik Zana Gergely, és 1790-ben Szentmártonkátáról hozzák ifjú Szilágyi Sámuel fiútanítónak. Daru István leánytanító lesz.

1790. május 13-án szabályozzák a tanítók fizetését, mégpedig a következő módon:

*„Tekintetes Nemes Báts Vármegyében fekvő Ómoraviczai fiú Gyermekes Oskóljája Tanítójának, a mint Esztendei bérét az Ekklesiától vérszi, így vagon:*

- 1. Késpénz 40 forint*
- 2. Kenyérnek való búza 4 köböl*
- 3. Házi szükségre ugyan anyi árpa*
- 4. Négy köböl őszi ugyananyi Tavaszi vetés a fél Sessióba az Ekklesia magvából mely föld az Ekklesiától munkáltatik egészen a' Rector hasznára Cantorságáért.*
- 5. Hus 40 font*
- 6. Só 40 font*
- 7. Fadgyu 15 font*
- 8. Tüzi fa 2 öl*
- 9. Predikaziós halottól 24. Énekszóstól pedig 12 krajcár ezüstbe.*
- 10. Minden gyermektől fél véka búza, fél véka árpa*
- 11. A Tanítványok kik Kátét tanulnak egy-egy huszast a tobbi fizet 12 kr.*
- 12. Két véka kása*
- 13. Téli fűteni való elegendő*
- 14. Cantorságért a kaszállója feltakarittatik és behordatik.*

*Leányok Tanítójok fizetése,*

- 1. Késpénz 20 forint*
- 2. Két köböl őszi ugyananyi Tavaszi vetés az Ekklesia földjébe s magvából.*
- 3. Buza 16 véka. Árpa 16 véka*

4. Hus 40 font
5. Só 40 font
6. Fadgyu 15 font
7. Minden Leány fizet fél véka buzát és árpát s 9 krajtzárt a kik irni tanulnak 20 kr.
8. Egy véka kása
9. Egy öl fa és elegendő fűteni való Szalma télen által
10. Két Szekér széna

Fiu Oskolába Tanító Praeceptor fizetése,

1. Késpénz 18 forint
2. Buza Cantatio a Helységben
3. Perpetua Coquia. (Állandó koszt.)<sup>14</sup>

Számos változást végigkövet az írás a tanítókkal kapcsolatosan. 1808-ban Farkas György tanító maga mellé segédtanítót kér, mert a leányok száma igen megnőtt. Kérését elfogadták, és így már 4 tanító dolgozik a református iskolában. (Ketten a fiúkat, ketten a leányokat tanították.)

1810-ben a püspöki tanács úgy döntött, hogy a nagyobb iskolák rektorait háromévente változtatni kell. Ezzel a teológiát végzett papjelölteket kívánta segíteni, hogy gyakorlatot szerezzenek a tanításban is, hogy nagyobb fizetésük legyen, illetve, hogy a későbbiekben jobb tanfelügyelők legyenek. Vagyonosodásuk elősegítésével arra is ösztönözték őket, hogy külföldi egyetemeken tanuljanak tovább. Ezek a papjelölteket tanítóskodásuk idején akadémikus rektornak nevezték. Az iskolák fejlődésének kerékkötője lett ez az intézkedés, mert a sok tanítóváltás nem szolgált az iskolák javára.

181-ben Farkas György leánytanítót az egyházmegyei közgyűlés elküldi állásából a következő indokkal: „... hivatalban való restes eljárása és értelem nélkül való tanulatással vádoltatván, mint olyan utnak bocsáttatik”.<sup>15</sup> Dányi János „oskola mester” Bajára költözött. Helyettük Ács László Kecskemétről, és Szabó István Várkonyból érkezik.

1813-ban pénzihiány miatt megszűnik a preceptor állás a leányiskolában.

Az inspektor Kódsdi József. Az általa megfogalmazott vélemények nem mindég a legkedvezőbbek. 1831-ben az ellenőrök megdicsérik a tanítók munkáját: „... látszik, hogy ezek körül a gyenge csemeték körül való munkában nem hivalkodó és a naplementét sóhajtva váró napszámosok, hanem dicséretet sőt jutalmat érdemlő munkások a tanítók”.<sup>16</sup> Az időszakban számos apró szabálytalanságot, főleg dupla tandíj beszedésére kerül sor, ezeket a presbitérium mindig gyorsan orvosolta. A tanítók között többször tört ki viszálykodás fizetéssel, illetve lakással kapcsolatosan. Lakásügyben salamoni döntés történt 1841-ben: közfalak áthelyezésével egy-

<sup>14</sup> Dévay-Gyarmati, i. m. 33. o.

<sup>15</sup> Dévay-Gyarmati, i. m. 34. o.

<sup>16</sup> Dévay-Gyarmati, i. m. 36. o.

gyel több tanítólakást alakítottak ki. A hívek főleg a segédtanítók munkájával nem voltak elégedettek. Rövid ideig vannak a faluban, inkább a mulatozás a fontos számukra, nem a tanítás. 1844-ben a gyülekezet úgy nyilatkozik, hogy a megüresedett leányiskolai segédtanítói helyre inkább helybeli lakost vegyenek fel ifj. Papp István takácsmester személyében („... aki a leánynövendékek tanítására magát képesnek érezte”).<sup>17</sup> A presbitérium a következő megokolással alkalmazza: „*Azonban a jelenlegi Conventiora kijönni szokott éretlen és tapasztalatlan gyerkőcökkel megunták már a huza-vonát, azért engedtek a nép óhajának és Papp István takácsot mint józan, tisztos életű, házias – ezek mellett olvasgatás által magát tökéletesíteni szerető ifju.*”<sup>18</sup> A jelzett ifjú jól bevált, és felbuzdulva ezen, amikor a fiúiskola preceptorai állása megüresedik, annak betöltésére is helyi illetőségű személyt választanak Inotai János személyében.

Hírt adnak a tervezett református tanítóképző felállítására tervéről. A hívek a felajánlott Nagykőrös és Kecskemét helyszín közül az utóbbira adták le szavazatukat.

Az 1850-es éveket zavaros időszakként nevezik a szerzők. A fiatalok nem szívesen választják a tanítói pályát. 1850-ben Pacséról jön tanító, Martini József. A tanítók járandóságai megváltoznak (1852), és az eddigi gyakorlattól eltérve, minden tanító azonos fizetséget kap.

1866-ban szűk esztendő volt, így a tanítók az 1887-es évre járó természetbeni járandóságait csak nagy nehézségek árán tudják megadni.

1866-ban újra tanítót kellett keresni, aki egyben kántor is. A kiválasztott új tanító nem vált be. Kovács Gyula 1872-ben foglalja el ezt a tisztséget. Ebben az évben egy új segédtanítót is alkalmaznak.

1893-ban Inotai János nyugdíjaztatásakor Toldi Margit tanítónő foglalja el a helyét. Ő az első tanítónő a faluban. Ebben az évben az állam kötelezte az iskolafenntartókat, hogy ötévenként korpótléket is kell fizetni a tanítóknak.

1908-ban államsegély igénybevételével két új tanítónői állást szerveztek, így nyolcra nőtt a tantestület száma.

A kötet közli az 1908-as díjleveleket is, ahol már mind több tételt pénzben határoznak meg (fűtési átalány, 32 pesti mérő búza folyó ára stb.). A juttatások a betöltött állások szerint vannak meghatározva: 1. kántortanító, 2. nagyleányiskola tanítója, 3. közép III–IV. leányosztályok tanítónője, 4. közép III–IV. fiúosztályok tanítója, 5. II. leányosztály tanítónője, 6. II. fiúosztály tanítója, 7. I. leányosztály tanítónője, 8. I. fiúosztály tanítója.

A kötet közli Az egyház iskolában tanítói hivatalt viseltek<sup>19</sup> névsorát is. Ezt szó szerint idézzük, mivel eltérések vannak a 125 éves történetet taglaló kötetben közöltekkel nevekben és évszámokban is. (Ez annál inkább is furcsa, mivel valószínű-

<sup>17</sup> Dévay-Gyarmati, i. m. 36. o.

<sup>18</sup> Dévay-Gyarmati, i. m. 36-37. o.

<sup>19</sup> Dévay-Gyarmati, i. m. 45 o.

leg ugyanazokból a dokumentumokból dolgoztak, a helyi református egyház levéltárának anyagából.)

„1786 Daru István. 1789 Zana Gergely. 1790 Ifj. Szilágyi Sámuel. 1801 Bagaméri József, Farkas György, Pazar István. 1804 Dányi János. 1811 Kecskeméti Ács László rector, Szabó István. 1814 Erdő-Bényei László rector. Pintér János praeceptor. 1817 Komáromi Dániel rector, Beksi Ferenc praeceptor. 1818 Mándy Benjámín praec. 1819 Beke Pál. 1820 Farkas Dániel rector, Koote Sándor praec., Lokli Károly praec., Karassi Sándor praec. 1821 Kecskeméti János. 1823 Simon János rector. 1825 Nagykőrösi Patonai S., Parrag Ferenc praec. 1831 Tóth István rector. 1832 Dankó Pál rector, Pór Zsigmond rector. 1834 Décsi Károly rector, Szabó Károly, Szabó Sándor praec., Bolyó Mihály praec. 1835 Gáspár Lajos praec. 1836 Borsi János, Kiss György praec. 1837 Már Dániel, Pazar István. 1839 Maár Sándor. 1844 Papp István. 1845 Ágoston István. 1846 Horváth Sándor. 1847 Petrus István, Inotai János. 1850 Hetényi Mihály rector, Martini József rector. 1853 Sedivi Frigyes. 1856 Alföldi Sándor rector. 1857 Almási Sándor. 1861 Turóczy Endre. 1863 Vargha László. 1865 Máthé László, Vattai Vince. 1868 Biró Mihály rector. 1872 Kovács Gyula, Pap Lajos segédtanító. 1873 Somodi László segédtan. 1875 Mendege Bálint. 1881 Benke Balázs. 1882 Szűcs Ferenc. 1885 Sipos Balázs. 1889 Meszáros József. 1890 Balog Kálmán, Decsy István. 1891 Szász Miklós. 1894 Halasi Béla. 1896 Bartha Antal. 1897 Toldi Margit. 1898 Marosi Béla. 1899 Ifj. Kovács Gyula, Tóth Julianna. 1904 Borbély Miklós. 1905 Szász Károly, Sófalvi M. 1906 Pitó József, Patakfalvi Domokos. 1907 Zádory Julia. 1908 Molnár Margit. 1909 Szűcs Kálmán. 1910 Baranyi József segéd. 1911 Facsar Sándor, Könyves Mária. 1914 Cseke Károly. 1915 Boza Lajos, Vincze Júlia helyettes, Horváth Gizella.”<sup>20</sup>

### Kiemelkedő tanítók

*Borsi János* 1836-tól, 49 évig tanított a faluban. 1862-ben, amikor betegeskedni kezdett, a nagyobb lányokat tanította. Helyetteséül Turóczy Endre túronyi segédlelkész lett. Nyugdíj nem volt, úgyhogy a konvenciót megosztotta az új tanító az eddigivel. 1865-ben jobb ajánlatot kapott Harasztiból, és ott folytatta a munkáját. Borsi nem vállalta újra a tanítást, önként lemondott, életjáradékot szavaztak meg neki. Az új tanító a nagykőrösi tanítóképzőből jött és *Máté (Mathé) László*nak hívják. Első éves bölcsész hallgató, de egy évet már tanított Gyóron. Sokat tett a falu művelődéséért, ő a falu első történetírója.

*Id. Kovács Gyula.* Az 1870-es évek elején sok panasz érkezett az akkori kántortanítóra, így ezt a kérdését is meg kellett oldani. Első lépésként a presbitérium lemondatta a kántort, ezt követően új díjlevél készül a jövőbeni orgonista–kántor–tanító javadalmazására. Kovács Gyula után érdeklődnek Győrben. Az ottani és a nagykőrösi tanítóképző pozitív véleménye után meghívják a hivatalba. 1872. augusztus

<sup>20</sup> Dévay-Gyarmati, i. m. 45 o.

18-tól tölti be a tisztséget. Megbecsült és közkedvelt tanítója lett a falunak egészen 1910-ben bekövetkezett haláláig.

1887-ben a presbitérium Papp Istvánt (43 éve tanít) és Inotai Jánost (40 éve tanít) kítüntetésre terjesztte fel.

### *Adatok az iskola épületeiről*

Az első iskola a völgyben volt, valószínűleg a Boza-féle iskola (Pacséri út) helyén.<sup>21</sup> Vert falú, nádtetős épület volt. Közli az iskola 1805-ös leltárát (32. o.) A Sz. Ekklesiának a Fiu Oskolában való Javai és a Leányok oskolájában való Javak címmel. Megállapítja, hogy igen hiányos volt a felszerelés. (Egy téka, egy nyoszolya, egy asztal, egy fogas, összesen három tábla és egy betűs tábla összesen a Nagy és Kis Oskolában volt a fiúiskolában, és asztal, egy fogas, egy karszék a leányiskolában.)

1829-ben építik a leányiskolát. „Elhatározták, hogy a torony előtti völgyben építik fel az új leányiskolát.”<sup>22</sup> A fiúiskola építésének az előkészületeit 1830-ban megkezdték. Hosszabb vita után úgy döntöttek, hogy a régi iskola helyén építik fel az újat. A továbbépítésére csak 1872-ben került sor. 1854-ben íráshoz is alkalmas padokat készítettek.

Az önkényuralom idején döntés született új tanterem építésére. Elkészültek a tervek, az engedélyek is megvoltak, de anyagiak hiányában nem épült fel a tanterem.

1871-ben a völgyben épült iskola a nagy esőzések miatt nagyon megrongálódott. Déli részt építenek az iskolához. Az egyháztagok jövedelmének bizonyos százalékát használják fel erre a célra. 1872-ben összesen három épületben folyik az oktatás. Kettőben a leányok, és egyben a fiúk tanulnak. 1879-ben megvásárolják a paplak és templomudvar közvetlen közelében lévő házat iskola céljára. Itt adakozásból épül fel az új iskola.

1885-ben Szász Károly püspök látogatásakor kifogásolja, hogy a közép fiúosztály tanterme nem padlós. Ezt a következő évben kijavították és új padokat is készítették.

1888-ban és 1879-ben elkészült az új iskolaépület három tanteremmel és tanítólakással. Fiúiskola céljait szolgálta. A bejárat felett a *Református népiskola* feliratot helyezik el.<sup>23</sup> A leányiskola átköltözik a régi fiúiskolába.

A 20. század legelején a püspök – tanfelügyelői jelentésekre hivatkozva –, új iskola építésére kötelezi az egyházközséget. A meglévő épület védelmére kelnek, és a nagy anyagi áldozatokra hivatkoznak. Kijelentik, hogy új épület építésére nincs lehetőség. 1906-ban újabb sürgetést kapnak az építésre. Arra hivatkoznak, hogy a

<sup>21</sup> A Boza-féle iskola sincs már meg, a helyén lakóházak épültek.

<sup>22</sup> Dévay-Gyarmati, i. m. 35. o. Ez a mondat is megerősíteni látszik azt, hogy a Boza-féle iskolaépület elődjéről van szó a Pacséri úton. Boza Lajos, akiről az említett iskolaépület helyén építendő új iskola kapja majd nevét, 1915-től lesz tanító a faluban.

<sup>23</sup> Ez az iskola a köztudatban a Facsar-iskola nevet viseli.



zsúfoltság megszűnik, ha a községi iskola felépül. Ez az iskola nem épült fel, csak a telket vásárolta meg a község.

#### *Adatok az iskolák fenntartóiról*

A tárgyalt iskolák fenntartója a református hitközség. Néhány alkalomkor felmerült, hogy állami kézbe adják az iskolákat, de ez majd csak a falu a Szerb-Horvát-Szlovén Királyság fennhatósága alá kerülésekor történik meg.

1871. szeptember 18-án a gyülekezet kiáll amellest, hogy felekezeti maradjon az iskola.

#### *Szorgalmi idő, a tanulók mulasztott órái*

A gyerekek egész évben járnak iskolába, nyáron is. Dologidő beálltával sok a hiányzás. Télen sok a megfázás az iskolában. Ennek elkerülésére elrendelték, hogy Mindszenttől Szent György napig a tanítók a gyerekeket az óráközi szünetben ne engedjék ki az udvarra.

1866-ban a presbitérium azt érzekelte, hogy a nagyobb fiúk között elharapózott az iskolakerülés. Erélyes intézkedéseket rendeltek el, a tanítónak jelentést kell írnia, és a notórius iskolakerülőket bírósági úton kell iskolába kényszeríteni. A tanítást is igyekeztek szemléltetőbbé tenni. Új tankönyveket, szemléltető eszközöket, ábrákat szereztek be.

#### *Adatok a tanulók számáról, helyzetéről*

év	fiú	lány	összesen
1819	241	207	448
1870	264	232	496
1872		302	
1900			610
1906			659

Az 1830-as években sok német ajkú gyermek jön magyart tanulni az iskolába.

Az önkényuralom idején a népnevelésre fektette nagy hangsúlynak köszönhetően a fiú tanulók száma 280-ra emelkedett.

1905-től a felekezetnélküliek 12 korona tandíjat voltak kötelesek fizetni. A gyermekteleneket is, akik kiléptek az egyházközségből, kötelezték iskolai pótdót fizetni.

#### *Óvodai nevelés*

Erről a témáról nincs külön fejezet a kötetben, tekintettel arra, hogy ez nem református fenntartásban volt.

## Összegezés helyett

Munkám egy hosszabb összehasonlító kutatás első lépése. A megjelent – elsősorban nem iskolatörténeti céllal készített – falutörténeti írásokban található adatokat vettem össze, és megállapítható, hogy a források mindhárom esetben ugyanazok voltak: a helyi református egyház levéltárának anyagát használják. A feltárás mélységében és a falualapítástól eltelt idő hosszából eredő különbségek a szembe-tűnők. Sajnos, pontosabb forrásmegjelölést egyik szerző sem alkalmaz, de a témában a közelmúltban megjelent írások forrásmegjelölései is igen hiányosak.

A kutatás következő lépése a bácskossuthfalvi református egyház levéltárának vonatkozó dokumentumainak teljes körű feltárása és összevetése a megjelentek adatokkal.

## Irodalom

Csubela Ferenc (1976): *A moravicai bádogszelence titka*. Moravica monográfiája: Közlöny 1. Moravica. Moravica monográfiája szerkesztő bizottsága. 23-42. o.

Dévay Lajos-Gyarmati Sándor (1936): *Nagy idők sodrába. Sztáramoravica község története 1786-1936*. Subotica: Globus. 124 o.

Máté László (1886): *Emléklapok Ómorovicza község 100 éves múltjából*. [Ómorovicza]: [Képviselőtestület]. 32 o.

Muhi Verona (1977): *A moravicai iskola története a településtől 1920-ig*. Moravica monográfiája: Közlöny 2. Moravica, Moravica monográfiája szerkesztő bizottsága. 33-44. o.

Nagy Kálozi Balázs (1943): *Jászkunsági reformátusok leköltözése Bácskába II. József korában*. Budapest: Sylvester Nyomda. 158 o.

Ricz Péter (1981): *Avar temetők Észak-Bácskában*. Múzeumi Kutatások Csongrád Megyében.

Sándor István (1911): *A kossuthfalvai református egyház 125 éves története: 1786–1911*. [Kossuthfalva]: [Református egyház]. 96 o.

*Történelmi emlékek a Jászkunság és Karcag múltjából. A karcagi kivándorlók új otthonát alapítanak Bács megyében*. [http://www.jnszme.hu/0910/TortenelmiEmlekek/tortenelmiEmlekek\\_13.asp](http://www.jnszme.hu/0910/TortenelmiEmlekek/tortenelmiEmlekek_13.asp).

## Változatok az oktatásügyi diszkriminációra a fasiszta Olaszországban

K. FARKAS CLAUDIA

*Az olasz fasiszta kormányzat az oktatási diszkrimináció eszközeit alkalmazta az 1920-as évek közepétől a Dél-Tirolban élő németekkel szemben, majd az 1930-as évek végén a zsidó közösség is jogkorlátozó rendelkezésekkel szembesült. A tanulmány azokra a kérdésekre keresi a választ, hogy mely kormányzati szándék húzódott meg a dél-tiroli német iskolák bezárása, majd a zsidók állami iskolai kizárásának hátterében, mindezekre milyen közösségi válaszok születtek, és milyen jelentőségük volt az ún. katakombaiskoláknak és az ún. zsidó iskoláknak. A tanulmány a szintetizáló elemzés módszerével olasz és német nyelvű elsődleges – oktatásügyi jogszabályok, visszaemlékezések –, és másodlagos forrásmunkák felhasználásával válaszolja meg a kutatói kérdéseket.*

\* \* \*

A tanulmány fókuszában az Olaszországban a fasiszta korszakban a dél-tiroli németekkel és a zsidókkal szembeni oktatáspolitikai diszkriminációk állnak. Az írás azoknak a kutatásoknak a sorába kíván illeszkedni, amelyek az olasz fasizmus oktatáspolitikai sajátosságainak feltérképezését határozzák meg célként. (Charnitzky, 1996; Mazzatosta, 1978) A kutatás relevanciáját részben az adja, hogy a két világháború közti Olaszország oktatásügyének feltárása a hazai neveléstörténeti kutatók figyelmétől javarészt távol esett (K. Farkas, 2015), másrészt a kutatás a korszakban a dél-tiroli németeket és a zsidókat ért oktatási diszkriminációt új megközelítésben és párhuzamba állítva értelmezi, hozzájárulva a korszak pedagógiai múltjának rekonstruálásához.

A kutatói célkitűzés annak feltárása és értelmezése, hogy mely kormányzati szándék húzódott meg az 1920-as évek derekán a Dél-Tirolban lévő német iskolák bezárásának hátterében, milyen közösségi válasz született mindekre, és milyen jelentőségük volt az ún. Katakombaiskoláknak. Párhuzamos vizsgálat tárgya, hogy milyen kormányzati indítékok vezettek ahhoz, hogy Olaszországban az 1930-as évek végén a zsidókat kizárják az állami iskolákból, mit jelentett a diszkrimináció és az ún. zsidó iskolák az érintettek számára.

A tanulmány a diszkriminatív oktatásügyi törvénykezés e két említett válfaját állítja párhuzamba, és térképezi fel a jogsértésre adott válaszokat oly módon, hogy a szélesebb (oktatás)politikai összefüggések, és a történeti mikrofolyamatok vizsgálatára is hangsúlyt helyez. Kutatásunk analitikus jellegű, értelmező, a forráselemzés, tartalomelemzés és a szintetizáló elemzés módszerét alkalmazza. Elsődleges forrásul a korabeli vonatkozó oktatásügyi jogszabályok, továbbá – speciális és fon-

tos forráscsoportként – a diszkriminációt átéltek emberek visszaemlékezései szolgáltak. A másodlagos forrásokat az olasz fasizmus politikatörténetére, oktatáspolitikájára vonatkozó szakirodalom köréből merítettem (Caffaz, 1988; Chiappano, 2005; Gabrielli, 2015; Palermo, 2011; Sarfatti, 2009; Di Michele, 2010 stb.)

A Ventennio, vagyis az olasz fasizmus húsz esztendejének oktatáspolitikája bővelkedett a fordulatokban. A világháborúk közti korszakban Itáliában önálló pedagógiai rendszer formálódott ki, és különös nyomvonalon járt. A Mussolini-rezsim első közeledése az iskola világához az 1923-as, ún. Gentile-reformhoz köthető. Giovanni Gentile – aki 1922-1924 között az Olasz Közoktatásügyi Minisztériumot irányította –, oktatásügyi reformja jelentős változásokat hozott az olasz iskola világába (K. Farkas, 2015; Nigro, 2014). A reform politikai értelemben változékony volt: nem közvetlenül a fasizmus ihlette, autoriter és liberális metódusokban egyaránt bővelkedett. (Mazzatosta, 1978; Gaudio, 1995; Nigro, 2014) A Közoktatásügyi Minisztérium (majd 1929-től Nemzetnevelési Minisztérium) élén sűrűn váltották egymást a miniszterek, és a legteljesebb mértékben feláldozták Giovanni Gentile reformját, hogy eleget tegyenek Mussolini oktatásügyi víziójának, miszerint az oktatás minden szintjén és minden intézményében a fasizmus szellemében kell nevelni az ifjakat. A folyamatos változtatások és „kiigazítások” az 1923-as Origó-reformon végül azt eredményezték, hogy a Giuseppe Bottai által kidolgozott, és a Fasiszta Nagytanács által 1939 elején elfogadott Carta della Scuola programpontjai a nevelést már egyértelműen politikai tevékenységként értelmezték.

Benito Mussolini „feketeinges diktatúrájában” az iskola világára már az 1920-as évek elejétől különleges szektorként tekintettek a fasiszták, mint az „új olaszok” formálásának lehetséges színterére. Mussolini az iskola világát „fasisztává” kívánta formálni, melynek küldetése, hogy érdeklődést teremt a fasiszta eszmék iránt, és az ifjakat az oktatás minden szintjén és intézményében a fasizmus szellemében neveli. (Tognarini, 2002) Az iskolának alárendelt szerep jutott: „a fasizmus szolgálóleánya”, és a rezsim propagandájának kényszerű terjesztője lett. (Mazzatosta, 1978) A fasiszta indoktrináció célja az volt, hogy biztosítsa a rendszer fennmaradását. (K. Farkas, 2015) Az iskola igazi „belső harc” színterévé vált, itt kellett (volna) „az új ideálokat” beleplántálni a lelkekbe. A korszakban az iskolai erőterbe fokozatos fasizálódott, a harmincas évek végére pedig a „fasiszta” jelzőn túlmenően már a „rasszista” jelzőre is rászolgált.

A fasizmus alatt a kisebbségek – vallási, nemzeti – üldözésnek voltak kitéve, a rendszer nem tűrte a másságot. A tanulmány – az időbeliség sorrendjét követve –, a Dél-Tirolban élő németeket ért oktatási diszkriminációra fókuszál, ezt követően pedig a zsidókat sújtó rendelkezésekre és történésekre.

Ausztria az első világháborút lezáró békerend értelmében elveszítette ősi tartományának, Tirolnak a Brenner-hágótól délre eső részét. Az 1919. szeptember 10-i Saint Germain-i békeszerződéssel Olaszországnak juttatott mintegy 7400 km<sup>2</sup> kiterjedésű területen 250 000 ember élt, közülük azonban az 1910-es népszámlálás

során csak 2,9% vallotta magát olasz nemzetiségűnek. (Lozoviuk, 1993) A Brenner-hágó természetes határként és törésvonalként húzódott Észak- és Dél-Tirol között. A Dél-Tirolban élő mintegy 220 000 német hirtelen egy új állam határai között kisebbségi helyzetbe került. A békediktátum nem kötelezte Olaszországot a Dél-Tirolban élő kisebbségek jogainak tiszteletben tartására. Kezdetben elhangzottak olyan ígéretet – III. Viktor Emánuel olasz király és liberális politikusok részéről –, miszerint az annektált területeken élők megőrizhetik iskoláikat, egyesületeiket és intézményeiket. (Hartungen, 2002; Adami Gallo, 2013) A körülmények azonban nem így alakultak.

Sötét jövő várt a dél-tiroli németekre a nemzeti kisebbségek felszámolásának terve jegyében. A dél-tiroli németek „olaszosításának” több frontvonala volt: az egyiket az iskolák jelentették, ahol a harcot az olasz kormányzat a német nyelv használata ellen vívta, a másikhoz a németek kitelepítése és az olaszok betelepítése tartozott az etnikailag kompakt dél-tiroli területen. (Lozoviuk, 1993; Adami Gallo, 2013)

Az 1923-as esztendő a dél-tiroli németek számára különösen fájdalomteljesnek bizonyult. 1923-ban az új hatalom megalakította Trentino tartományt, amely Dél-Tirolt is magában foglalta. A Fasiszta Nagytanács 1923. július elsején megszavazott egy programtervet Alto Adige jövőjéről Rendelkezések Alto Adigeről címmel. (Tolomei, 1923) A főbb programpontok az alábbiak voltak: 1. Alto Adige és Trentino egy tartománnyá történő egyesítése Trento központtal; 3. az állampolgárság felülvizsgálata; 5. a német bevándorlás megakadályozása; 6. az 1921-es népszámlálás felülvizsgálata; 7. az olasz nyelv a hivatalos nyelv; 11. a Südtirol és a Deutsch-Südtirol nevek használatának tilalma; 12. a Der Tiroler című lap beszüntetése; 13. a német helységnevek olaszosítása; 14. a helységekben a feliratok olaszosítása; 15. az utcanevek olaszosítása; 16. a német családnevek olaszosítása; 23. támogatás az olasz nyelv és kultúra terjesztésére; 24. olasz óvodák és elemi iskolák létesítése; 25. olasz középszintű iskolák létesítése; 29. szigorú ellenőrzés az egyház felett; 32. a katonai hadosztályok számának növelése Alto Adigeben. (Flaim, 2010a; Tolomei, 1923)

Súlyosan jogfosztó rendelkezéseket tartalmazott a dél-tiroli németekre nézve az év őszén a már említett, ún. Gentile-reform is. Az 1923. október 1-jei keltezésű 2185. sz. Törvényerejű Rendelet 4. paragrafusa értelmében „a Királyság összes iskolájában a tanítás az Állam nyelvén történik. Azon helységekben, ahol hagyományosan más nyelvet beszélnek, ez tananyag lesz, plusz órák keretében”. (RD, n. 2185, 1923: 6505) A rendelet szerint a második nyelv oktatása kötelező a kisebbségi nyelvet beszélők számára, számukra szüleik és törvényes gondviselőik feladata, hogy jelezzék az igényt. A kisebbségi nyelv tanítási programjait a Közoktatásügyi Minisztérium felügyeli. A 6. paragrafus arról szól, hogy amennyiben nem tudnak megbízni a második nyelv tanításával az adott iskolában dolgozó tanítót, a módszertani igazgató, a tanfelügyelő és a tankerületi igazgató jóváhagyásával olyan szakképesítéssel rendelkező tanerőt bíznak meg az oktatással, aki azt egyidejűleg több iskolá-

ban (kisebb csoportokban) látja el. (RD, n. 2185, 1923) A 17. paragrafus tartalmazta azt az előírást, amely szerint az 1923/1924-es tanévtől kezdve az elemi iskolák első osztályaiban a tanítás nyelve az olasz lesz, a rendszert felmenő jelleggel vezetik be amíg a teljes elemi és középszintű oktatás olasz nyelvűvé válik. A kisebbségi nyelvet „plusz órákban” van lehetőség tanítani és tanulni. (RD, n. 2185, 1923) Ez utóbbi inkább a látszat fenntartására szolgált, hogy kevésbé tűnjön agresszívnek a rendelkezés. A valóságban megvoltak az eszközök arra, hogy „elbátortalanítsák” azokat, akik élni akartak a 17. paragrafusban megfogalmazott lehetőséggel.

A Gentile-törvény (itt így nevezték az 1923. október 1-jei keltezésű 2185. sz. Törvényerejű Rendeletet), megpecsételte dél-tiroli a német iskolák sorsát. A tiltakozások hamar megindultak. 1923 novemberében például „500 bátor anya” tiltakozott azért, hogy újra a német anyanyelven történjen az oktatás, de eredménytelenül. (Flaim 2010b) A német nyelvű iskolákat bezárták, 1927/1928-ra a teljes elemi oktatási szint olasz nyelvűvé vált. A rendelkezés a középiskolákat is hasonlóan érintette, így 1927-ben a fasiszta Olaszország nyugtázhatta, hogy néhány vallási iskola (papi szemináriumok) kivételével, minden német nyelvű középiskola bezárta kapuit. (Di Michele, 2010)

„Iskolaháború” zajlott Dél-Tirolban. Az oktatási szférára hárult az a feladat, hogy olaszokat varázsoljon a rebellisnek tartott dél-tiroli németekből. Az iskolák világában tisztogatás ment végbe, evidenciává vált az olaszosítás. Az új iskolai közegben a német tanárok feleslegessé váltak, a németek az iskolákban olaszosítás és fasiszálás kettős szorításába kerültek.

A közösség hamarosan azonban méltó válaszokat adott a Gentile-törvény diszkriminatív kitételeire. Kiemelkedő szerepe volt ebben Michael Gampernek – katolikus pap, a Tyrolia Kiadó elnöke és a Volksbote szerkesztője –, aki erőteljes munkába kezdett. Próbálta felrázni a közvéleményt, hogy semmiképpen se szakadjanak el az anyanyelvtől, javasolta, hogy magánúton tanulják a nyelvet, és felvetette, hogy német nyelvű iskolákat kell nyitni. 1923 novemberében a Volksbote hasábjain így írt: *„Képzeljétek el, milyen lesz, ha a gyerekeitek, akik most kötelezően olasz iskolába járnak, felnőnek...Legtöbbjük már egy levelet sem fog tudni megírni nektek az anyanyelvén. [...] Azt kell tennünk, amit az őskeresztények. Amikor már nem voltak biztonságban, [...] az üldözésre válaszul az otthonaikba húzódtak. Itt együtt imádkoztak és ápolták a vallást. Amikor az üldözők ide is utánuk értek, akkor a földalatti sírkamrákba, a katakombába menekültek.”* (Flaim, 2010b. 51. o.) 1923 novemberében ezt javasolta: *„Ameddig nem szereztük vissza küzdelemmel a német iskolánkat, nem marad más, mint az otthoni tanítás. [...] Hányszor ismétlem, hogy neked kell, német anya, megtanítanod a gyermekedet a német betűre.”* (Flaim, 2010b. 51. o.)

A német családok elkezdtek cselekedni azért, hogy a gyermekek németoktatásban részesüljenek. Kezdetben legális keretek között képzelték el a nyelv ápolását. A gyakorlati megvalósítást több tényező is befolyásolta. Sok esetben a szülők, vagy a

nagyobb testvérek vállalták a tanítást, de ez nem volt mindig megoldható, ill. elégséges. Ezen a ponton jutottak szerephez a tanításból elbocsátott német tanítók, akik kieső jövedelmük pótlásaként próbálkoztak magánóraadással, hogy szerény megélhetéshez jussanak. 1923-ban legálisan kezdett formálódni a magántanítási hálózat a falvakból kiinduló helyi kezdeményezés nyomán. A magánkurzusok nem jelentettek titkos-illegális tevékenységet. Ez az „oktatási háló” azonban nem tudott sokáig fennmaradni: az emberek szegénysége is akadálya volt annak, hogy a német szóhoz ily módon jussanak hozzá, majd főleg a folyamatos fasiszta presszió, a tanítók és a szülők megfélemlítése miatt. (Flaim, 2010b)

1924-től létrejöttek az úgynevezett Katakombenschule-k, Geheimschule-k, más szóval Notschule-k, azaz a titkos iskolák. Azoknak a gyermekeknek szervezték, akiket megfosztottak az anyanyelvű oktatás lehetőségétől. Az anyanyelv ápolása természetesen szülők feladata is volt, de nem mindenki tudta gyermekét megtanítani a gót betűs írásra, ráadásul dialektust beszéltek, így különösen nehéz volt átváltani az irodalmi nyelvre.

Kiterjedt „földalatti” iskolahálózat szerveződött. A titkos iskolák fenntartásában jelentős szerepet vállalt az egyház, és természetesen a családok is anyagi lehetőségeiktől függően. Érkeztek külföldi támogatások is. A Katakombaiskolák megszervezésének kiemelkedő alakjai voltak Michael Gamper, Josef Noldin, Maria Nicolussi, Hildegard Seeber Meghin, Eduard Reut-Nicolussi. „*Gamper* főleg a Katakombaiskolák finanszírozásával foglalkozott. [...] ő gondoskodott a tankönyvekről, a tanítók kiképzéséről.” (Flaim, 2010a. 57. o.)

Az iskolahálózatban tanítók kiválasztása nagy felelősséggel történt. Gamper és munkatársai jómódú családok fiatal lányait igyekeztek megnyerni tanítónőnek, akiknek nem voltak családi elfoglaltságaik, és körülményeikből kifolyólag vállalni tudták, hogy a német iskola nélkül maradt gyermekeknek megtanítsák az anyanyelvet. Felkészítő kurzusokat szerveztek számukra, persze mindezt titkosan. El kellett sajátítaniuk a megfelelő módszertant, és a közös kurzusok arról is meggyőzhették őket, hogy nincsenek egyedül, sokan tevékenykednek és vállalnak kockázatot a német nyelv megőrzéséért. (Cossetto, 2010)

A német ábécé tehát magánházak padlásain, pincéiben, istállókban hangozhatott fel. Ha a titkos tevékenységre fény derült, a tanítónők szigorú büntetésre számíthattak, börtönre, vagy arra, hogy otthonuk elhagyására kényszeríthetik őket. A fasiszta rendszer szemében politikai disszidensek voltak. Így nem lehet csodálkozni azon, hogy sok szülőt és tanítót is félelem kerítette hatalmába. Az alábbi visszaemlékezés megvilágítja a szituációt: „*Amikor megszervezték a katakombaiskolákat, a tanárnő eljött anyámhoz és kérdezte, megengedné-e, hogy odajárjunk. Anyám német mondott és elküldte, mert félt a fasisztáktól, meg aztán szegények voltunk. [...] a németet, az írást, az olvasást anyámtól tanultam.*” (Flaim, 2010. 55. o.)

A tanítónők voltak a rejtett iskolahálózat igazi oszlopai. Helene Rössler visszaemlékezésében feleleveníti, hogy miként kezdett tanítani a titkos iskolák hálózatá-



ban. Egy napon, amikor hazaért az iskolából, három kislány csengetett be hozzájuk, akik megkérték, hogy tanítsa őket németre. Helene Rössler azt felelte: „Igen, ezt sokan szeretnék.” (Hager, 2015) A kislányok második elemibe jártak. Megbeszéltek egy időpontot, aztán Helene Rössler hetente egyszer tanította őket. A tanításért semmiféle díjazás nem járt. Megküzdött azzal, hogy nem állt rendelkezésre megfelelő taneszköz, kezdetben csak egy ábécéskönyve volt. *„Egy szép régi ábécéskönyv volt, azt használtuk, és a gyerekek örömmel jöttek és elkezdték a német írás tanulását.”* (Hager, 2015) Amint elterjedt a híre a közösség körében, hogy németre tanít, sok anya hívta őt a gyermekeihez.

Anna Schwarz di Meltina gyermekkorában Katakombaiskolába járt, hogy ne veszítse el az anyanyelvét. Így emlékezett: *„Először egy rokon pap tanított. Aztán a szüleim felvettek valakit, Caldaroból, aki foglalkozott velünk: nyolcan voltunk gyerekek és egy kis németet tanított nekünk. [...] Egy szép napon jött valaki, akit nem ismertem. Azt mondta nekünk, hogy nem jó, hogy mi tudunk németül, mások pedig nem. És így lettem Katakombenlehrerin. Veszélyes volt, nagyon veszélyes, és télen sítalpon is elmentem a legtávolabbi helyre is. [...] kis papírokat kaptunk, utasításokkal, hogy hová kell mennünk tanítani. Elrejtettük a ruhánk alá. A tanítás végeztével, este sítalpon mentem haza.”* (Miclet, 2014. 30. o.) Hamarosan elkezdődtek a találgatások. *„Lehet, hogy ő nem is dolgozik, mindig síelni jár, nekünk bezzeg dolgoznunk kell.”* (Miclet, 2014. 30. o.) Visszaemlékezése rávilágít arra, hogy a tanítás a lehető legnagyobb titokban ment, olyannyira, hogy adott esetben a titkos oktatásban résztvevő családok sem tudtak a másikról. Két éven keresztül, 1938-ban és 1939-ben dolgozott a titkos iskolahálózatban. Visszaemlékezésében ő is említi a rendelkezésre álló taneszköz-készlet szűkösségét. Az ábécéskönyv mellé saját anyagokat is összeállított a tanításhoz. *„A teljes ábécéskönyvet lapokra szedtük, mert így jobban el lehetett rejtteni.”* (Hager, 2015) Fedőneve is volt: Salten A. Mint emlékezett, *„Mindenkinek volt fedőneve. Létezett egy hosszú lista. Ha a német iskolát vissza akartuk szerezni, minden helységben, minden községben egész Dél-Tirolban kellett, hogy legyen Notschullehrerin.”* (Hager, 2015) Tanítói tevékenysége szomorú véget ért, mert valaki feljelentette, és menekülnie kellett. Hanna Goldmann Katakombenlehrerin édesanyját többször is letartóztatták, de mivel gyermeket hordott a szíve alatt, elengedték. (Goldmann, 2015)

Josefa Haller Auckenthaler visszaemlékezésében hangsúlyozza, hogy a Katakombaiskolákban tanítók az állandó félelem légkörében éltek. Ő 1930 és 1940 között parasztcsaládok szobáiban tanította a német nyelvet. *„Mielőtt a Katakombaiskolában a tanítást elkezdhettem, egy fogalmazást kellett készítenem, amit értékelték. Ha ez jó sikerült, taníthatott az illető a Katakombaiskolában, egyébként nem.”* (Walter és Reich, 2015) Ő fizetést is kapott a tanításért, 400 Lírát havonta, ami nagy pénznek számított akkoriban. Josefa előtte bejárónőként havi 70 Lírért dolgozott. Mint Katakombenlehrerin, nagyon megbecsültnek számított a közösségben. Azt, hogy a tanítónők „társa” az állandó félelem is volt, a szintén katakombaiskolai tanítói múlt-

tal bíró Martha Ebner is hangsúlyozza: „*az odavezető úton nagyon óvatosnak kellett lenni, hogy senki ne kövessen. A füzetemet mindig a kabátom alá dugtam. Akkoriban félelemben éltünk*”. (Walter és Reich, 2015).

Második elemiben kezdtek el a gyerekek a Katakombaiskolába járni, mert addigra már tudtak írni és olvasni. Miután hazajöttek az olasz iskolából, elmentek, hogy megtanulják a német betűket, olvassák a régi ábécéskönyveket, táblácskáikra felírják az első szavakat, mindezt titokban és csendesen. Hanna Goldmann úgy emlékezett, hogy a katakombaiskolai tanulás során mindig az asztalon volt a gyerekek előtt egy játék, a Mensch-ärgere-Dicht-nicht, és ha jött valaki, azonnal a fiókba dugták a füzeteiket és a játékkal kezdtek foglalkozni. (Goldmann, 2015)

1934 és 1936 között kb. 15 000 gyerek tanult a Katakombaiskolákban, 650 tanárt „alkalmaztak”, 250 000 tanítási óra került megtartásra. A gyerekeknek éventént 50 órájuk volt. A tankönyveket főképpen az egyes tanítók szolgáltatták. Hatékony és kiterjedt szervezet volt szigorú szabályokkal: a csoportokban legkevesebb három, legfeljebb hat gyermek lehetett; a tanítás nem kezdődhetett reggel hét óra előtt és nem taníthattak este hét óra után; az érdekteleneket ki kellett zárni a Katakombaiskolából; a tanítónőknek szigorúan meghatározott program szerint kellett haladniuk. A tananyag a lényegre korlátozódott, mert titokban, gyorsan kellett tanulni. A könyveket el kellett dugniuk, sokszor csak lapokat vittek magukkal, vagy egy füzetet, mert azokat könnyebb volt szállítani, elrejteni. Az előírások betartása azonban nehéz volt, sokszor nem is sikerült, mert a gyerekek délután négy óra után értek haza az iskolából, pihenniük kellett, kikapcsolódní, mert fáradtak voltak. Gyakran este hat és tíz óra között is tanultak. Egy csoportban általában hatnyolc gyerek volt. A vasárnap a német nyelvű hittané volt. Sok memoritert tanultak. A gyerekek itt a bujkálás miatt folyamatosan stressznek voltak kitéve, féltek, nehogy megtalálják őket. (Cossetto, 2010)

Ellenséges magatartást váltott ki a rezsimmel szemben az is, hogy az iskolák világát erősen németellenes propaganda járta át. A gyerekektől a fasiszta értékrenddel történő kritika nélküli azonosulást várták el. „Kettős élet” volt: az iskolában azon kellett versengeni, hogy „ki a jobb fasiszta”, a délután pedig a gót betűké volt.

1934-ben már egy német nyelvű tanító sem volt Dél-Tirolban. Új tanítók érkeztek Itália különböző megyéiből, többségükben fiatalok, akik számára nem jelentett problémát a lakhelyváltás, az új környezet. Sokan azonban csak egy évig maradtak, a tanárcelemek állandósultak, mert egyáltalán nem volt könnyű ebben a közegben dolgozni-élni. Tipikus volt, hogy az olasz tanárokat ellenségesen fogadták a helyiek, és gyűlölet övezte a személyüket, Olaszország „követeként” tekintettek rájuk. (Cossetto, 2010) A Katakombaiskolák az 1940-es évek elejéig működtek.

A Dél-Tirolban élő németekhez hasonlóan az olaszországi zsidók is súlyos jogszérelmeket szenvedett el a fasiszta évtizedei alatt. 1938 őszén kizárták őket az állami iskolákból. A fasiszta rezsim egy kicsiny zsidó közösség ellen indított támadást az iskola világában. 1938-ban Olaszországban 58 412 embernek volt legalább

egyik szülője zsidó és 46 656 ember vallotta magát zsidónak. Ez a teljes népesség egy ezrelékének felelt meg. (Sarfatti, 2009. 141. o.). Az olasz zsidó közösség a kitaszítottság érzésével és gyakorlati következményeivel kellett, hogy szembenézzon. A nevelési-oktatási szféra „zsidótlánítása” szerves része volt egy nagyobb politikai (ezzel együtt nevelésügyi) paradigmának. Mussolini az oktatás szférájában minden kormányellenes elemmel le kívánt számolni, hogy újabb kaput nyisson az olasz nép ideológiai homogenizációja felé. A zsidók elleni programja e ponton szorosán összekapcsolódott az olasz nép „teljes fasizálásának” programjával (is). (K. Farkas, 2015) A rezsim a zsidók kizárásával a nem zsidóknak is üzent. A fasizmus az „új ember megteremtése” negatív utópiájának bűvöletében élt, a fiatal olaszokba bele akarta nevelni saját felsőbbrendűségüket, egyúttal a „zsidók” alsóbbrendűségét. (Gabrielli, 2015)

A fasiszta kormányzat törvényi erővel vette elejét annak, hogy a „tisztá olaszok” közelébe zsidók kerüljenek. Nem a zsidók száma volt a döntő az ellenük indított akcióban, hanem az, hogy a zsidókat elkülönítsék a nem zsidóktól.

Az 1938. szeptember 5-i keltezésű 1390. sz. Törvényerejű Rendelet a Fajvédelmi intézkedések a fasiszta iskolában címet viselte. A rendelet értelmében állami, állami felügyelet alatt álló, vagy nem állami iskolába, amely törvényesen elismert végzettséget ad, bármilyen rendű és szintű is az intézmény, nem vehetnek fel zsidókat (betű szerint „zsidó fajú” egyéneket). Zsidókat egyetemen nem alkalmazhatnak tanársegédi állásban és egyetemi magántanári címet sem szerezhetnek. 1938. október 16-i határdátummal a zsidó tanárokat felfüggesztik állásukból, ugyanez érvényes az igazgatókra, az elemi iskola felügyelő személyzetére, a tanársegédekre, az egyetemi segédszemélyzetre és az egyetemi magántanárookra. Elbocsátás várt az akadémiák, az intézetek, a tudományos, irodalmi és művészeti társulatok zsidó tagjaira. Zsidónak azt tekintette a rendelet, aki zsidó szülőktől származott, akkor is, ha nem gyakorolta az izraelita vallást. (RDL, n. 1390, 1938) A jogi dokumentum tartalomlemzése arra világít rá, hogy a kormányzat az oktatás terepének tökéletes „zsidómentessé” tételét kívánta végrehajtani, mégpedig igen rövid idő alatt.

A fasiszta kormányzat az év őszén korrigált a zsidók kizárásával kapcsolatban. Az 1938. szeptember 23-i 1630. sz. Törvényerejű Rendelet az Elemi iskolák létesítése a zsidó fajú gyerekek számára címet viselte. Eszerint a zsidó közösségek a Nemzeti Nevelés Minisztériumának jóváhagyásával elemi iskolákat nyithattak. Előírás volt, hogy állami tankönyveket használjanak. Az iskolák fenntartási költségeit az izraelita hitközségeknek kellett állniuk, és itt taníthattak zsidó tanárok. A jogszabály értelmében a diákoknak a vizsgákat állami bizottság előtt kellett letenniük. (RDL, n. 1630, 1938)

A kormányzat már úgy akarta elkezdni az új tanévet, hogy nincsenek zsidók az állami iskolák falai között. (Gabrielli, 2015) 1938. október 16-án, a tanévkezdés napján, Giuseppe Bottai rádióbeszédet intézett az olaszokhoz. Ebben tudatta, hogy

„A zsidóknak az államon belül saját iskolájuk lesz: az olaszoknak is az övék.” (Bruni, 2005. 85. o.)

1938 novemberében újabb jogszabály készült, Az olasz iskolában alkalmazott fajvédelmi intézkedések összevonása és összehangolása egy jogszabályban című, 1938. 11. 15-i keltezésű 1779. sz. Törvényerejű Rendelet. A legfontosabb pontja az volt, hogy az izraelita hitközségek vagy zsidó magánszemélyek létrehozhatnak középszintű oktatási intézményeket a zsidó gyermekek számára. A zsidó egyetemi hallgatókat érintő rész szerint a már megkezdett egyetemi tanulmányokat – ideiglenes rendelkezésként – folytathatják. (RDL, n. 1779, 1938) A zsidóellenes rendelkezésekhez minisztériumi körlevél- és táviratáradat kapcsolódott. (Tanti, 2002)

Az iskolai kirekesztés következményeiről az olasz nyelvű források különböző adatokkal szolgálnak. A leggyakrabban az alábbi adatokat szerepelnek a forrásokban: 96 egyetemi tanár, 133 egyetemi tanársegéd, mintegy 200 egyetemi magántanár, 200 egyetemi hallgató, 279 középiskolai igazgató és tanár, több mint 100 elemi iskolai tanító, 1000 középiskolai és 4400 elemi iskolai tanuló került kizárássra. (Feltri, 1995; Palermo, 2011; Caffaz, 1988)

Olasz nyelvű forrásmunkák szintetizáló elemzésével és visszaemlékezések tartalomlemzése révén a makro- és mikrotörténet metszetében vélemények rajzolódnak ki a diszkrimináció következményeiről. A kizárás híre egyaránt feldúlta a tanárokat és a diákokat. Egykori diákok visszaemlékezéseiből rekonstruálható, hogy sokan érezték úgy, „minden intézkedés között az iskolából történt kizárás volt a legfájdalmasabb”. (Ravenna, 1989. 38. o.) Wanda Lattes visszaemlékezése az események váratlanságára mutat rá. Szerinte 1938-ban csak azoknak lehetett fogalmuk a készülődő viharról, akik közvetlenül politikával foglalkoztak, az embereknek egészen addig a legkisebb megkülönböztetésben sem volt részük. „Aztán jöttek a zsidótörvények, amelyek nagyon kemények voltak, és most visszagondolva, több volt, mint szörnyű embertelenség, és [...] a gyerekeket kitétték az iskolából, az emberek nagy részét az állásaikból, egész sereg egyetemi oktatót, [...] egyik napról a másikra, előkészítés nélkül. [...] nem mehettünk többé iskolába, sok gyerek járt hasonló cipőben; de ez csak az első jel volt. [...] elveszítettük [...] a megszokott életünket.” (Lucci, 2001. 57. o.) Luisella Ottolenghi Mortara az iskolai kizárás évében nyolc éves volt. Szerette tanárát és a társait, aztán „egy szép napon anyám azt mondta, hogy már nem engedik, hogy iskolába járjak, és, hogy zsidó iskolába kell járnom”. (Ottolenghi Mortara, 1989. 99. o.) Nem értette az okát, de érezte, hogy nagyon súlyos igazságtalanság történik vele. Cesare Cases úgy emlékezett, hogy semmit nem lehetett érezni a zsidók ellen készülődő viharról, és az iskolába „nem visszatérni [...] egyszerűen valami abszurd volt”. (Coen, 1988. 32. o.)

Súlyos félelem kerítette hatalmába a zsidó gyermekek szülei lelkét. Nehéz és fájdalmas volt elmagyarázni a gyermekeknek, hogy többé nem léphetik át az állami iskolák küszöbét. Enzo Levi a következőket írja erről: „Eszembe jut a gyerekeim könnyes arca és elkeseredése az iskolából történő kizárás miatt...Valahányszor

*amikor az árja gyerekek kiabálását hallottam, akik a közeli iskolából hazafelé tartottak, arra gondoltam, hogy nem mostanában lesz, amikor mi is hazatérhetünk az iskolából és a gyerekeinket, szügyenünkre, nem tartják méltónak arra, hogy a többiekkel együtt tanuljanak az állami iskolában”. (Coen, 1988. 32. o.)*

A zsidó iskolák létesítését az 1938. szeptember 23-i és november 15-i rendelkezések lehetőségként jelölték meg, a közösség azonban parancsként értelmezte. Biztosítani kellett a fiatalok oktatását. A zsidó iskolák megnyitásával új fejezet kezdődött. A nagyobb zsidó hitközségek, mint például Róma, Milánó, Trieszt, Velence, Torino, Firenze, Genova, Velence, Livorno, iskolákat alapítottak, esetleg a már meglévő-működő iskoláikat bővítették további osztályokkal.

Sokan megkönnyebbülést éreztek, amikor először léptek be a zsidó iskolába. Lina Corinaldi szerint *„Nagyon szép volt a zsidó iskola. A zsidó gimnáziumot a Zsidó Hitközség közelében létesítették azokkal a tanárokkal, akiket az utcára küldtek az állami iskolákból és egytől-egyig kitűnő tanárok voltak. Nagyon szép emlékem ez, csodálatos.” (Coen, 1988.103. o.)*

Paradox dolog volt, hogy a zsidó iskolák belső életét nem ellenőrizte a fasiszta kormányzat, így ide nem hatolt be a fasiszta nevelési doktrína. A zsidó diákok izolált világba kerültek, zárt tanítási-tanulási színtérbe. A zsidó iskola jelentőségéről Bruna Schreiber, a Trieszti Zsidó Iskola egykori diákja így vallott: *„Az állami iskolákból történő kizárás azzal fenyegetett, hogy elveszi tőlünk a jövőnket. A zsidó iskola ezt próbálta részben pótolni, a napi iskolai feladatokkal, a felelésekkel.” (Gross, 2008) Ines Levi Colla, a Bolognai Zsidó Iskola egykori tanára szerint „A légkör [...] békés volt, akkor is, ha nagyon izoláltak voltunk. [...] Persze, szórakoztunk is, de a tanulásra komoly gondot fektettünk. [...] Talán nem is gondoltunk bele, hogy ezek a „normál” órák segítettek nekünk megőrizni a nyugalmat olyan időkben, amelyek egyre nehezebbek lettek.” (Levi Colla, 2012)*

\* \* \*

Az áttekintett források elemzése révén összefoglalóan megállapítható, hogy a dél-tiroli németekkel, majd pedig a zsidókkal szembeni párhuzamos oktatásügyi diszkrimináció lényegileg azonos forrásokból kapta az indítékait. Oktatási diszkriminációjuk egy nagyobb politikai paradigmának – „az olasz nép teljes és tökéletes homogenizációja” – képezte részét. A fasiszta kormányzat belső jellemzőiből fakadt, hogy úgy a pár évtizede anektált Dél-Tirol németjeivel, mint a sok évszázada az országban élő zsidókkal szemben a jogfosztás nyelvét beszélte: a németekkel szembeni oktatásügyi irányelvek hívószavai „olaszosítás” és „asszimiláció”, a zsidókkal kapcsolatosak „fajvédelem” és „disszimiláció” fogalmi körben mozogtak.

Dél-Tirolban a fasiszta kormányzat az iskolák terepén vívta az „olaszosítás” ideológiai háborúját. Az itt élő németek válasza a kulturális elnyomással szemben az ún. Katakombaiskolák megszervezése és fenntartása volt, amely alulról szerveződő

mozgalomként hatékonyak bizonyult az olasz kormányzat beolvasztási szándékával szemben, és segített a nyelvi és etnikai identitás megőrzésében.

A zsidók elleni oktatási diszkriminációs programot a „szellemi fajvédelem” ihlette. A zsidó iskolák létesítésének lehetőségét a közösség parancsként értelmezte. A zsidó iskolák a közösséghez tartozás érzését adták, és a „tanulás joga” visszaszerzése önmagán túlmutató eredmény volt.

Megfogalmazható az a következtetés, hogy a jogsérelemre, erős önvédelmi mechanizmusból létrehozott „saját iskolarendszerek” – Katakombenschule-k és az ún. zsidó iskolák – nagyszerűsége abban állt, hogy segítettek az identitás és a hagyományok fenntartásában egy olyan korszakban, amely mindezeket megtagadta az érintettektől. A történelmi emlékezetben így joggal váltak a fasiszta diktatúrával szembeni ellenállás jelképeivé is.

## Irodalom

- 15.7.1923: *Ettore Tolomeis* 32 „*Provvedimenti per l' Alto Adige*”.  
<http://www.uibk.ac.at/zeitgeschichte/zis/library/19230715.html> (2015.08.02.)
- ADAMI GALLO, Margit (a cura di) (2013): *Manuale dell' Alto Adige*. Giunta Provinciale di Bolzano, Bolzano. <http://www.provincia.bz.it/usp> (2015.08.02.)
- Bruni, Elsa (2005): *Greco e latino: le lingue classiche nella scuola italiana (1860-2005)*. Armando Editore, Roma.
- Caffaz, Ugo (a cura di) (1988): *Discriminazione e persecuzione degli ebrei nell' Italia fascista*. La Giuntina, Firenze.
- Charnitzky, Jürgen (1996): *Fascismo e scuola*. La Nuova Editrice, Firenze.
- Chiappano, Alessandra (2005): Il fascismo e l' antisemitismo di stato. In: Minerbi, Alessandra (a cura di) *1938-1945 La persecuzione degli ebrei in Italia*. Fondazione CDEC, Milano. 14-20.
- Coen, Fausto (1988): *Italiani ed ebrei: come eravano*. Casa Editrice Marietti, Genova.
- Cossetto, Milena (é. n.): *Dalla scuola asburgica alla Katakombenschulen: vita quotidiana a scuola*. [http://www.gemeinde.bozen.it/UploadDocs/2661\\_Dalla\\_scuola\\_asburgica\\_alle\\_Katakombenschulen.pdf](http://www.gemeinde.bozen.it/UploadDocs/2661_Dalla_scuola_asburgica_alle_Katakombenschulen.pdf) (2010.10.10.)
- Di Michele, Andrea (é. n.): *Die Schule in Südtirol zwischen Fascismus und Nazismus*. <http://www.emscuola.org/labdocstoria/storiae/Dossier/Dossier02/pdf-it/dossier2-03-07ScuolaAA.pdf> (2010.10.11.)
- Feltri, Francesco Maria (1995): *Il nazionalsocialismo e lo sterminio degli ebrei*. La Giuntina, Firenze.
- Flaim, Letizia (2010a): *Scuole italiane in Bassa Atesina*. <http://www.emscuola.org/labdocstoria/storiae/storiaeRD/StoriaE-2010-123/strumenti/pdf/Scuole03.pdf> 11-26. (2015.07.28.)
- Flaim, Letizia (2010b): *Le „Katakombenschulen” in Bassa Atesina*. <http://www.emscuola.org/labdocstoria/storiae/storiaeRD/StoriaE-2010-123/strumenti/pdf/Scuole07.pdf> 51-70. (2010.11.18.)
- Gabrielli, Gianluca (2015): Come nacque la „scuola di razza”. In: CESP (Centro Studi per la Scuola Pubblica) (a cura di): *Sui banchi del regime*. CESP, Bologna. 20-24.
- Gabrielli, Gianluca (2012): *Scuola di razza*. <https://scienzeumanegiudici.wordpress.com/2012/03/03/>



- gianluca-gabrielli-scuola-di-razza-1-razzismo-e-societa-italiana-2-gli-anni-del-fascismo-e-quelli-delle-classi-ponte/(2012.04.10.)
- Gross, Daniela (2008): *Gli alunni della scuola ebraica 70 anni dopo le leggi razziste*. <http://moked.it/triestebraica/2008/12/02/trieste-70-anni-dopo-le-leggi-razziste-gli-alunni-della-scuola-ebraica-s%E2%80%99incontrano/> (2010.03.05.)
- Goldmann, Hanna (é.n.): *Mutter lehrt in Katakombenschule*. [http://www.virtuelles-haus-der-geschichtetirol.eu/jart/prj3/vhdgt/main.jart?content-id=1239028816462&personen\\_id=1236865510966&rel=de&reserve-mode=active&videos\\_id=1248123657303](http://www.virtuelles-haus-der-geschichtetirol.eu/jart/prj3/vhdgt/main.jart?content-id=1239028816462&personen_id=1236865510966&rel=de&reserve-mode=active&videos_id=1248123657303) (2015.08.30.)
- Hager, Maria (é.n.): *Ehemalige Katakombenschullehrerinnen berichten* Rössler. 1. Helene Rössler 2. Anna Schwarz [http://www.emscuola.org/dofras/scuole/scuole\\_ted/M\\_Curie/interviste.htm](http://www.emscuola.org/dofras/scuole/scuole_ted/M_Curie/interviste.htm) (2015.08.04.)
- Hartungen von Christoph H. (2002): *Breve storia contemporanea dell' Alto Adige (1928-2002)* Consiglio della Provincia autonoma di Bolzano, Bolzano [http://www.giovani.consigliobz.org/smardedit/documents/download/storia\\_alto\\_adige.pdf](http://www.giovani.consigliobz.org/smardedit/documents/download/storia_alto_adige.pdf) (2015.08.04.)
- K. Farkas Claudia (2015): *Jogfosztástól a zsidó iskolákig. Fajvédelem és oktatáspolitikai a fasiszta Olaszországban*. Belvedere Meridionale, Szeged.
- K. Farkas Claudia (2015): *Olasz pedagógiai modellek*. PTE FEEK, Pécs.
- K. Farkas Claudia (2015): *Olasz pedagógiai modellek*. Virágmandula Kft., Pécs.
- Levi Colla, Ines (é. n.): *Ricordi di un' insegnante della Scuola Media Ebraica di Bologna*. [http://www.comunitadibologna.it/index.php?option=com\\_content&task=view&id=7](http://www.comunitadibologna.it/index.php?option=com_content&task=view&id=7) (2012.02.02.)
- Lozoviuk, Petr (1993): *Tirol – kettéosztott tartomány az egyesülő Európában?* Regio, 1993/3. 21-33. <http://epa.oszk.hu/00000/00036/00015/pdf/02.pdf> (2015.08.01.)
- Mazzatosta, Teresa Maria (1978): *Il regime fascista tra educazione e propaganda 1935-1943*. Nuova Universale Capelli Editore, Bologna.
- Miclet, Renzo (é. n.): *Storie di scuola*. <http://www.emscuola.org/labdocstoria/storiae/Rivista/Rivista05/download/StoriaE06-2004.pdf> (2014.01.12.)
- Nigro, Pietro Antonio (é. n.): *La Scuola in Italia dalla legge Casati all' Autonomia scolastica*. [http://www.istitutodegasperi-emilia-romagna.it/pdf/nigro\\_1.pdf](http://www.istitutodegasperi-emilia-romagna.it/pdf/nigro_1.pdf) (2014.06.06.)
- Ottolenghi Mortara, Luisella (1989): Testimonianza.
- In: *Le leggi razziali del 1938. Ricordare perché non accada mai più*. Spazio Libri Editori, Ferrara. 99.
- Palermo, Giulio (2011): *L' Università dei baroni*. Edizioni Punto Rosso, Milano.
- Ravenna, Paolo (1989): Testimonianza. In: *Le leggi razziali del 1938. Ricordare perché non accada mai più*. Spazio Libri Editori, Ferrara. 38-42.
- Regio Decreto 01.10.1923. n. 2185.
- Ordinamento dei gradi scolastici e dei programmi didattici dell' istruzione elementare* Gazzetta Ufficiale, 24.10.1923. 6505-6507.
- Regio Decreto Legge (RDL) 5 settembre 1938-XVI, n. 1390.
- Provvedimenti per la difesa della razza nella scuola fascista*. <http://www.olokaustos.org/archivio/documenti/italia/380905-1390.htm> (2012.03.13.)
- Regio Decreto Legge (RDL) 23 settembre 1938-XVI, n. 1630.
- Istituzione di scuole elementari per fanciulli di razza ebraica*. <http://www.olokaustos.org/archivio/documenti/italia/380923-1630.htm> (2012.03.13.)
- Regio Decreto Legge (RDL) 15 novembre 1938-XVII. n. 1779.
- Integrazione e coordinamento in unico testo delle norme già emanate per la difesa della razza nel-



- la Scuola Italiana. In: Elmo, Luciano (1939): *La condizione giuridica degli ebrei in Italia*. Baldini&Castoldi, Milano. 167-170.
- Sarfatti, Michele (2009): Contenuto e modalità della persecuzione antiebraica dell' Italia fascista 1938-1943. In: Garlati, Loredana – Vettor, Tiziana (a cura di): *Il diritto di fronte all' infamia nel diritto*. Giuffrè Editore, Milano. 137-146.
- Tanti, Giovanna (a cura di) (2002): *La politica razziale del fascismo*. Documenti dell' Archivio di Stato di Pisa. Quaderni del Centro per la didattica della Storia. Bandecchi&Vivaldi, Pontedera.
- Tognarini, Ivano (coord.) (2002): *Il vecchio libro. La scuola del ventennio fascista: balilla e piccole italiane, soldati e massaie*. Edizione Polistampa, Firenze.
- Walter, Carolin – Reich, Elisabeth: *Ehemalige Katakombenschullehrerinnen berichten* 3. Josefa Hal-ler Auckentaler. 4. Martha Ebner  
[http://www.emscuola.org/dofras/scuole/scuole\\_ted/M\\_Curie/interviste2.htm](http://www.emscuola.org/dofras/scuole/scuole_ted/M_Curie/interviste2.htm) (2015.08.04.)

## A székesfehérvári Mancz János Óvoda története

KOVÁCS-BARDI RENÁTA

A városunkba érkezőket nemcsak a magasba törő új városnegyedek színes tömbjei ragadják meg, hanem a köveihez tapadó múlt varázsa is. A több mint ezer éves történelmünk megannyi jeles eseménye, kimagasló alakja kapcsolódik a városhoz. Megtiszteltetésnek érzem, hogy a hajdan volt Alba Regiának – Székesfehérvárnak – egy patinás, nagy múltú intézményét, a Mancz János Óvoda történetét mutathatom be. A neveléstörténeti írásoknak ritka kivétellel jellemző vonása, hogy mintegy megállnak a különböző oktatási-nevelési intézmények kapujánál. Bemutatják a levont társadalmi-gazdasági következtetéseket, az oktató–nevelő munkát meghatározó történeti mozzanatokot. Vázolják a követelményeket, amelyeket különböző társadalmi erők az intézmények elé állítanak, de a falakon belül folyó élet bemutatására ritkán, és akkor is inkább epizodikusan térnek ki. Megkísérlem, hogy esetenként a kapun belül is belépünk.

### A magyarországi óvodatörténet

Az óvoda bölesője Anglia volt. Magyarországon az óvodai mozgalom lényegében az angol kisgyermekiskolák hatására alakult ki. Személyes indítékok és társadalmi kezdeményezés eredményeként jött létre az iskoláskor előtti intézményes kisgyermeknevelés. Az óvodai nevelés kezdeményezője a Fejér vármegyei illetőségű Brunszvik Teréz grófnő, aki életét a kisdednevelés ügyének szentelte. Ő hozta létre az első óvodákat, az óvodák alapítására és fenntartására alakult első egyesületeket. Közreműködött a Kisdednevelő Intézeteket Terjesztő Egyesület munkájában, figyelemmel kísérte az óvodák pedagógiai munkáját, valamint az óvóképzés munkáját is. Az első óvodát 1828-ban alapította Budán.

A magyar óvodai mozgalom kialakulása és fejlődése kapcsolódik a korabeli társadalmi és nemzeti haladás mozgalmához, a reformkorhoz. A kisdedóvás ügyét ebben az időben az ország leghaladóbb erői támogatták. A reformkor nagyjai közül a kisdedóvással kapcsolatban Kossuth Lajos 1841-ben megjelent Kisdedóvás című cikkében síkra szállt az óvodák terjesztésének ügye mellett. A következőket írja: „E századnak emberszerető gondolatai között nem tudunk üdvösebbet, mint a kisdedóvás gondolatát”. (Kossuth, 1978. 407. o.)

Az első óvodákban a gyermekek gondozása mellett a valláserkölcsei nevelés, az iskolai alapismeretek elsajátítása dominál. Itt azonban a játék is biztosított volt. Az óvodai nevelést sokáig kísérte az iskolás jelleg, annak ellenére, hogy az óvodai mozgalom haladó képviselői, sőt az 1891-es törvény az óvoda iskolától történő elhatárolását jelzi.

Az óvodapedagógiában a külföldi példák és hatások mellett kialakultak a saját

tosan magyar vonások. Az óvodapedagógia lassú fejlődéssel haladt az egységes elgondolások felé. A Terjesztő Egyesület és az óvóképző teremtették meg az alapjait a magyar óvodai nevelés elméleti kibontakozásának. Ehhez hozzájárult az óvodai szakfolyóirat megjelentetése is. Az óvodapedagógia elméleti kérdéseit illetően kiemelt jelentőségű volt az óvóképző első három igazgatója, Wargha István, Ney Ferenc és Rapos József munkássága. Ők a pedagógiai elméleti munka mellett az óvóképzés feladatait is kidolgozták.

Jellemző az óvodákra, hogy zsúfoltak voltak, kevés volt a pénz a fenntartásukra, az eszközellátottság nagyon hiányos volt, napi 15–16 óra volt a munkaidő. A nehéz körülmények ellenére mégis jelentős, vidékről induló óvodapedagógiai mozgalom indul meg az 1930-as években. A mozgalom a székesfehérvári Mancz János Óvodából indul ki. Szellemi irányítója Héjj Erzsébet óvónő. Mozgalma a második világháborút követően is éreztette hatását. Eredményeit és tapasztalatait felhasználták a világháborút követően is.

Az óvodai hálózat fokozatosan és jelentősen bővült a második világháborút követően. A világháború alatt az óvodák 30%-a megsemmisült, 50%-a megrongálódott. 1945 után az óvodák iránt igen nagy volt a társadalmi igény, amelynek egyik oka a nők tömeges munkába állása volt.

Az óvodák 1949-től ismét visszakerültek a Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium hatáskörébe. Ennek megfelelően alakult a felügyeletük is. Az óvodák államosításra kerültek.

Az 1953-as kisdedovásról szóló törvény megjelöli az óvoda helyét a közoktatás rendszerében. 1951-ben megjelenik az első óvodai rendtartás, amely szabályozza az óvoda életét és munkáját, majd 1957-ben a Nevelőmunka az óvodában című alapdokumentum, amely egységesíti az óvodai nevelés és oktatás feladatait.

A gyermeklétszámok fokozatosan csökkennek a korábbi létszámokhoz viszonyítva a gyermekcsoportokban. Az óvónőképzés felsőfokúvá válik. Az óvónők ügye a meglévő problémák ellenére is rendeződést mutat a korábbi viszonyokhoz képest. Mindezek az óvodai mozgalomban feltétlenül haladást jelentenek a második világháborút követően.

### **A székesfehérvári óvodai mozgalom a kezdetektől napjainkig**

A magyar óvodai nevelés közel 200 éves múltját vizsgálva, Brunszvik Teréz eszméje, a kisdedováás, 1860-ban valósult meg Székesfehérvárott, mégpedig magánvállalkozásként. Rapos József kapott a Helytartótanáctól engedélyt három évre, hogy megnyithatja az óvodáját. Nehéz volt a kezdet, anyagi gondok is bántották a vezetőt, nem csoda, hogy pár év alatt felmondott.

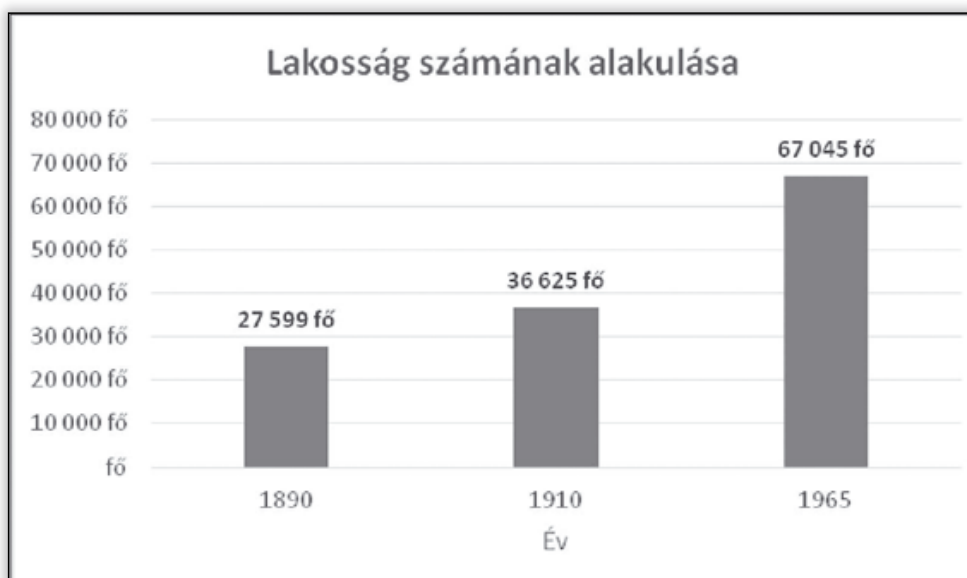
1868. február 2-án alakult meg a Belvárosi Óvoda. Létrehozása Drucker József polgármester nevéhez fűződik. A történeti időben is voltak a mozgalomnak olyan

képviselői, akik felismerték a formálódó intézmény fokozatosan kibontakozó sajátos, életkor megszabta nevelési feladatát.

Másodikként a Felekezet nélküli kisdedovó intézet jött létre 1869. január 20-án. Még ebben az évben, október 21-én nyitotta meg kapuit a Palotavárosi Szent Alajosról elnevezett római katolikus Óvoda Egyesület óvodája. Alapítását Matuska János kanonok kezdeményezte. Első óvója Horváth József, majd leánya, Etelka lett

1886-ban a Szent Józsefről címzett Felsővárosi Óvoda kezdte meg működését, amely az előzőekhez hasonlóan egyházi kezdeményezés volt. A társadalom és közadakozás hozta létre. Később az óvoda szomszédságában lévő épületben működött az Állami Óvónőképző Intézet, és így lett ez az intézmény gyakorló óvodája 1953-tól 1956-ig.

Az 1890-es években, a város lakossága 27 599 fő. A századfordulói népszámlálásnál a 6 városrészen a lélekszám a következően alakult:



1. ábra. 6 városrész lélekszám alakulása a századfordulón  
(Forrás: Székesfehérvár Megyei Jogú Város Levéltára, IV. B. 9. doboz)

A tíz évvel későbbi népszámlálásnál (1910-ben) a népességet tekintve az ország városai között Székesfehérvár a 22. helyen állt. .

A Mancz János Óvoda 1906 tavaszán nyitotta új kapuit, és a szomszéd utcával közösen hirdeti az alapító méltán tiszteletet érdemlő nevét. Első óvónője és vezetője Héjj Erzsébet volt. 1933. május 19.-e óvodatörténeti szempontból. szintén emlékezetes nap. Reveland Antalné magánóvodájának megnyitására és fenntartására 1000 pengős segílyt folyósított Hóman Bálint, és kérte a várost a Magyar Királyi Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium nevében, hogy anyagilag támogassák az

óvodát. Remény volt arra, hogy a segítség megvalósul, és bár a város belátta a magánóvoda szükségességét, de a támogatást vállalni nem tudta.

1891-ben Reveland Anna kapott magánóvoda működtetésére engedélyt. Az óvónő szinte élet-halál küzdelmet folytatott az óvodája érdekében. A havidíj először 1 pengő volt, majd 50 fillér, s ez is tovább csökkent a szülők szegénysége, munkanélkülisége folytán. Reveland Anna édesanyja és nagynénje segítségével sokat segített a kisgyermekeknek testileg-lelkileg és anyagilag egyaránt. Az óvoda létét a megszűnés veszélye fenyegette, amikor egy erőszakos lelkész került az egyházközösség élére Proity Márton személyében.

Feladatában az óvoda építése került az első helyre a templom, a plébánia és a kultúrház mellett. Sok utánajárással a hívek segítő munkája nyomán 1933. június 18-án megkezdte működését a ma is így nevezett Maroshegyi Óvoda.

1933. július 30-án a Római Katolikus Egyházközségnek az Öreghegyen adott engedélyt. 2000 pengő támogatással, de olyan kikötéssel, hogy csakis a Szociális Testvérek Társaságához tartozó okleveles óvónőt lehet felvenni. Az óvoda telkét Damstadtr Gyula építésmérnök ajándékozta az egyháznak azzal a céllal, hogy azon kápolnát építtessen. 1936-ban elkészült a kápolna és a lakás a nővérek részére. Az óvoda vezetője Propper Viola szociális testvér-óvónő, és segítője egy szociális testvér, aki egyben az Öreghegyi Leány Egylet vezetője is volt. Az öreghegyi szegénygyerekek részére napközit tartanak fenn.

1936-37-ben 7 óvoda működött Székesfehérváron. 4 római katolikus, 1 társulati, 1 izraelita, 1 alapítvány fenntartású.

Belvárosi Brunszvik Teréz Óvoda	1868
Palotavárosi Óvoda	1869
Felsővárosi Óvoda	1886
Reveland Anna Magánóvoda	1891
Mancz János Óvoda	1906
Öreghegyi Óvoda	1933
Maroshegyi Óvoda	1933

2. ábra. 6 városrész lélekszám alakulása századfordulón  
(Forrás: Székesfehérvár Megyei Jogú Város Levéltára, IV.B 9 doboz)

A város népessége növekedése különösen nagyarányú volt az 1949–60–66-os években. Szüksége volt a városnak a munkáskézre az iparban és a mezőgazdaságban egyaránt. Így újabb óvodák nyitására került sor.

1950-ben alakították ki a Széchenyi Óvodát, majd ezt felváltotta az újonnan épült Tóvárosi Óvoda 1973-ban. Ez az intézmény 1979–1995 között a város középfokú óvónőképző egyik gyakorló óvodája volt. 1950-ben alakították ki a Belvárosi Óvo-

dát. majd megnyitotta kapuit a Zombori úti Püspök-kertvárosi Óvoda, amely egykor Shvoy Lajos megyéspüspök nyaralója volt. 1952-ben 12 tanácsi napközi otthonos óvoda működött.

1946	Püspök-kertvárosi Óvoda
1947	Vasútvidéki Óvoda
1948	Zombori úti Óvoda
1955	Kisteleki úti Óvoda
1955	Árpád úti Óvoda
1965	Ybl Miklós Óvoda
1966	Olajfa Óvoda
1973	Tóvárosi Óvoda
1974	Nefelejcs Óvoda
1975	Pozsonyi úti Óvoda
1975	Tulipános Óvoda

3. ábra. Óvodaelépítés 1946-1975 között  
(Forrás: Elek, 2002. 165. o.)

1955-ben épült a Kisteleki úti, majd az Árpád úti Óvoda.

1971-ben új program került bevezetésre. Ez a korábbtól eltérően kutatásokon, kísérleteken alapult. Ebben nyújtott nagy segítséget az 1965-ben épült Ybl Miklós Óvoda.

A lakosság száma ekkor 67 045 fő. 1440 óvodai férőhellyel 1826 a beírt kisgyerekek létszáma, 116 óvónő dolgozik az intézményekben. A következő években épült a Horváth István úti Óvoda.

Az óvodai csoportok számának növekedésével nőtt a képesítés nélküli óvónők száma országosan, a megyében és a városokban egyaránt. A középfokú óvónőképzésre kapott megbízást és vállalta fel a Vasvári Pál Gimnázium és Szakközépiskola. A képzés 1971-ben indult meg. 21 évfolyamon 716 tanuló kapott középfokú óvónői végzettséget. A város korszerű 6 csoportos óvodával gazdagodott, a ma Napsugár Óvodával. Ez az intézmény 1977-től 20 éven volt az iskola gyakorló óvodája. 1974-ben Székesfehérvár 1000 éves évfordulójára társadalmi összefogással épült meg a Millenniumi, mai nevén Nefelejcs Úti Óvoda, majd egy évvel később a belváros közepén felépült kék-fehér Tulipános Óvoda fogadja a gyermekeket. 1975-ben 20 tanácsi és 6 üzemi óvodában 288 szakképzett óvónő dolgozott.

1976-ban nyitotta meg kapuit a Szárazréti Óvoda, 1978-ban pedig felépült a városban – de országosan is első – angol Clasp-rendszerű óvoda, a Vizivárosi Óvoda. Ezt követte a Nemzetközi gyermekév tiszteletére felépült Hosszúsétatéri Óvoda, majd a 8 csoportos Ligetsori Óvoda kezdte meg működését.

1981-ben kezdte meg működését a Rákóczi Óvoda, amely helyet ad ma már

a mozgáskorlátozott kisgyerekeknek is. A mozgásnevelést végző szakemberek a gyermekek sérüléséhez igazodó program alapján végzik munkájukat.

1983-ban a Sziget, majd a 6 csoportos Tolnai úti Óvoda fogadta a kisgyermeket.

1976	Szárazréti Óvoda
1978	Vizivárosi Óvoda
1979	Ligetsori Óvoda
1979	Hosszúsétatéri Óvoda
1980	Rádió úti Óvoda
1981	Rákóczi Óvoda
1983	Sziget Óvoda
1983	Tolnai Óvoda

4. ábra. Óvodaalapítás 1975 után  
(Forrás: Elek, 2002. 165. o.)

Napjainkban a város 36 óvodájába járhatnak az óvodások. Az utóbbi években valamennyi korábbi óvoda, a Gyöngy–Pozsonyi I. II. Százszorszép és Szivárvány óvoda is a Megyei Jogú Város Önkormányzata tulajdona.

Az 1993. évi 79. törvény kimondja, hogy közoktatási intézményeket magán és jogi intézmény egyaránt fenntarthat. Így az óvodai fenntartók tekintetében városunkban is a sokszínűség érvényesül. Jelen van az Alma és Képességfejlesztő Magánóvoda, a BM Gyermekintézmény, a „Vasút a Gyermekért” alapítványi Óvoda, s nem utolsó sorban a Boldog Gizella Óvoda.

\* \* \*

### *Az első óvodapedagógus, Héjj Erzsébet életútja*

Az alapítólevél rendelkezése alapján az öttagú felügyelő bizottság pályázat alapján négy pályázó közül választja ki az óvoda első óvónőjét, Héjj Erzsébetet. Édesapja Héjj Károly, édesanyja Bartlma Róza volt. Az apa a cipézmesterséget tanulta, de cipőkereskedőként dolgozott. A család hét gyermeket nevelt, három fiút és négy lányt. A szülők nagy gondot fordítottak a gyermekek nevelésére, taníttatására. A fiúk városzerte ismert kereskedők, Anna, Erzsébet, Róza óvónők lettek, Ilona pedig tanár. Sőt, Erzsébet ösztönzésére, István fivérük felesége is az óvónői pályára került. A nővérek közül Róza 1959-ben elnyerte a Kiváló Óvónő kitüntetést.

Erzsébet 1884-ben született Székesfehérváron, polgári iskolát végéz. Az esztergomi Érseki Óvóképzőben szerez óvónői oklevelet, amely a Szent Anna Zárdában működött.



Erzsébet tulajdonságait tekintve, igen előnyös külsejű volt. Magas, barna hajú, barna szemű. Belső tulajdonsága közül jellemző volt rá a határozottság, energikusság, amely kedvességgel és intelligenciával párosult. Erzsébet alkati és egyéb tulajdonságai révén vezető szerepet töltött be a családban. A Héjj-család Székesfehérváron a Kossuth utca 11-ben meglehetősen jómódban élt 1945-ig. A családot Székesfehérváron összetartó és művelt családnak ismerték.

Héjj Erzsébet első és egyetlen munkahelye a Mancz Óvoda volt, évi próbaidőre, évi 1000 Ft fizetéssel, természetbeni lakással és fűtéssel. 1948-ig ebben az óvodában dolgozott (*Elek-Szuromi, 2002. 10. o.*)

Héjj Erzsébet kedves, kellemes hangú és megjelenésű, tekintélyt sugárzó, határozott nevelői személyiség volt. Szeretettel fordult a gyerekek felé. Véleményét mindig nyíltan és bátran kinyilvánította, az óvoda érdekében nagy energiával és ügybuzgalommal dolgozott. A családok előtt is tekintélye volt, mivel ismert volt a gyermekek érdekében történő tevékenysége. Jó kapcsolatteremtő képességgel rendelkezett, mindenkire barátságos volt. Sok esetben ennek a képességének volt köszönhető, hogy az óvodát a körülményekhez viszonyítva a lehető legjobban tudta működtetni.

Erzsébet személyének és szakmai munkájának hatása mind szűkebb és mind tágabb környezetére igen erőteljes volt. Újító pedagógus volt. Neve és munkája összefonódik az 1930-as évek vidékről induló óvodapedagógia mozgalommal. Ez a székesfehérvári Mancz János Óvodából indult ki. A mozgalom kezdeményezője és szellemi irányítója mindvégig Erzsébet volt. Ő tulajdonképpen Brunsvik Teréz szellemi örökségét viszi tovább Fejér vármegyében. Az óvodapedagógiai mozgalom ebben a korban különösen jelentős volt, mivel az óvodák igen nehéz helyzetben voltak ebben az időben. Mozgalma óvodapedagógiai szempontból modern változtatást jelentett, ugyanis ebben az időszakban az óvodapedagógiát a hagyományos felfogás jellemezte.

A mozgalom azzal kezdődött, hogy 1928-ban az óvodák Brunsvik Teréz ünnepeire Héjj Erzsébet helyi munkatársaival egy kötetet adtak közre. A kötetben vers, dal, történet szerepel, amelyet az óvónők fel tudtak használni az ünnepek összeállításánál. Ettől kezdve fokozatosan a Héjj Erzsébet vezetése alatt álló Mancz János Óvoda a környékbeli óvónők tapasztalatszerző központja lesz. Erzsébet körül jelentős munkaközösség csoportosul, akik kiválóan értenek a gyermekekhez, az óvodához. Jelentős érdeme, hogy a mozgalom kezdetekor, valamint a mozgalom további szakaszában is, hogy igen kiváló szaktekintélyeket tudott az óvodapedagógiai mozgalom érdekében megnyerni. 1932-ben a minisztériumtól engedélyt kap évenkénti nyári óvónői továbbképző tanfolyamok rendezésére.

Ez után a mozgalom fokozatosan kiterjed, átlépve a megyehatárt, országossá válik. (Érdekesség, hogy Székesfehérváron 1932-ben 5 óvoda működik, Fejér megyében pedig 21.)

A második világháborút követően Héjj Erzsébet még néhány évig folytatja óvónői munkásságát. Nagy ügybuzgalommal állítja helyre a háborús romokat. Több

levelében fordul a polgármesteri hivatalhoz ezzel kapcsolatban. Többek között arról is ír, hogy a gyermekek egyetlen játéka a homok, ezért homokot kér, és tovább folytatja az óvodán kívüli, a gyermekek érdekében végzett tevékenységét.

1947-ben még visszatartják az óvodavezetői állásában, 1848-ban azonban saját kérelmére nyugállományba vonul. Közvetlen hivatali főnöke, az akkori székesfehérvári tiszti főorvos, 42 évig végzett óvónői munkáját rendkívüli méltatással köszöni meg. A levél utolsó sorai a következők: *„Óvónő Úrnő keze alatt több generáció nőtt fel, kik valamennyien hálás szívvel gondolna vissza Óvónőjükre, aki sok szeretettel és hozzáértéssel tanítgatta őket és foglalkozott velük.”* (Elek-Szuromi, 2002. 16. o.)

### Az óvoda története

A székesfehérvári Mancz János Óvoda, mint az épület főfalán elhelyezett márványtábla is mutatja, 1906-ban épült. Nevét alapítójáról, Mancz János egykori gazdatisztól kapta. Mancz János a seregélyesi Hadik grófok gazdatisztja volt, és szép kis összeget tett félre. 50 000 koronát érő vagyonát Székesfehérvárnak hagyományozta azzal a kikötéssel, hogy a város szélén lakó, semmi örömben sem részesülő, minden gyermeki élvezetből kimaradt gyermekek részére óvodát építtessen. Neki közvetlen örököse nem volt, mert felesége beteges asszony volt, így gyermekük nem született. Azonban volt egy nevelt lányuk, aki nem teljesen, de élete nagyobb részében náluk tartózkodott egészen férjhez menetele koráig. A városban még élő Gerendai család nemrég elhunyt nagyanyja volt. Azonban férjét nem az ő tetszésük szerint választotta, emiatt a hagyatékából csaknem teljesen kizárták.

Mancz János szerény kis háza a város szélén volt, itt lakva öregkorában látta a város szélén játszadozó gyermeksereget, és így született meg benne az a gondolat, hogy a városzéli gyermekek részére alapít óvodát, így a gyermekeknek szép, felszerelt óvoda áll majd rendelkezésére.

A Vizivárosban a Mancz János Kisdédóvoda 1906-ban nyitotta meg kapuját a gyermekek előtt. Az óvoda napjainkban is működik a Rákóczi úton. A gyermeklétszám az újonnan nyílt óvodában az első években 50-60 közötti volt. A szülők örömmel vitték gyermekeiket az óvodába. Akkor ez nagy újság volt, mert az egész város területén a század első éveiben mindössze három óvoda működött.

Ebben az időben az óvoda 8 órától 12 óráig, és délután 2-től 4 óráig volt nyitva. Héjj Erzsébet a Mancz János Óvodában egyedül végezte a nevelőmunkát 1906-tól 1940-ig. Ekkor Bakcsi Béláné óvónőt osztották be mellé. Így két óvónő működött: az egyik délelőtt, a másik délután végzett szolgálatot. Napközi otthon csak ideiglenesen, a második világháború utolsó éveiben volt az óvodában. Az ételmezt a közeli, és akkor működő Árvaházból hozták a gyermekek számára. Az óvodában két nagyterem volt, egy foglalkoztatási és egy munkaterem.

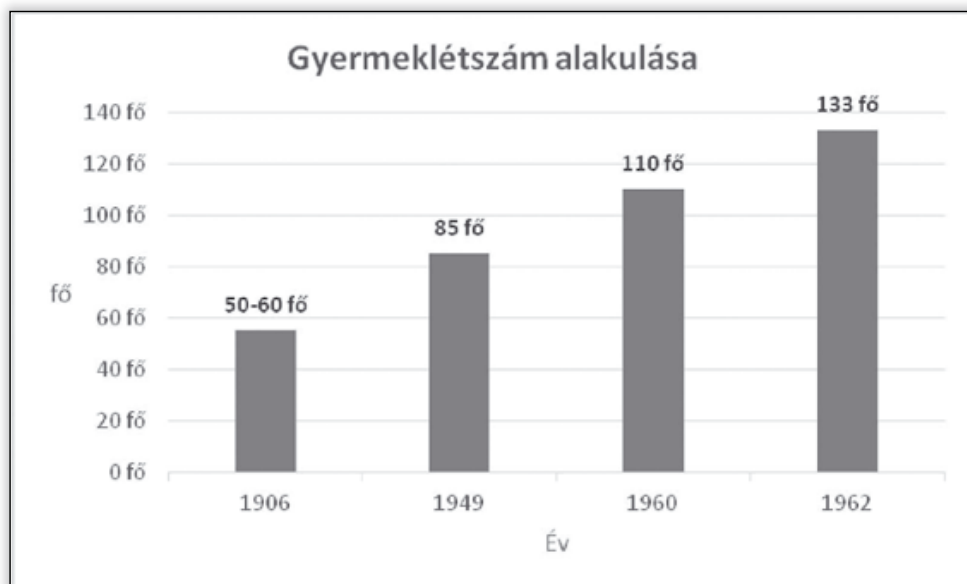
Héjj Erzsébet nyugdíjazása után húgát, Héjj Rózát, aki Fehérvárcsurgón volt óvó-

nő, helyezték be helyére vezető óvónőnek. Bakcsi Bélánét a felsővárosi óvodához helyezték vezető óvónőnek, és helyére Dömötör Ilmát, aki előzőleg az Alföldön dolgozott, helyezték át beosztott óvónőnek. 1950 februárjában Héjj Rózát áthelyezték a vasútvidéki (Búrtelep) óvodához, és helyébe Bátki Erzsébet táci óvónőt helyezték ide, aki itt 1950 februárjától 1953 októberéig dolgozott.

Ekkor már fektetjük is volt a gyermekeknek, és naponként minden délután alhattak, pihenhettek. 1953 októberében Bátki Erzsébet vezető óvónőt a Fehérváron újonnan megnyílt óvónőképzőhöz nevezték ki a módszertan előadójának. Így a Mancz János Óvoda vezetéséről lemondott, és helyébe a beosztott Dömötör Ilmát nevezték ki vezetőnek.

Még Bátki Erzsébet vezetése alatt a várostól megkapott 1200 m<sup>2</sup> területet ekkor csatolták át az óvoda területéhez, bekerítették, s így az óvoda udvara megkötéshez szereződött.

A létszám folyton növekedett, az édesanyák mindig többen és többen mentek dolgozni. Ekkor már háromcsoportos volt az óvoda és hat óvónő működött, három délelőtt, három délután. Egyre több anya jelentkezett munkára a különböző gyáraknál, ez szükségessé tette, hogy az óvodát megnagyobbítsák, befogadóképességét növeljék. A konyhának használt szélső helységet a nagy játszóteremből megnagyobbították, és így két foglalkoztatáshoz alkalmas nagyságú teret kaptak. Ettől kezdődően négy csoporttal működött az óvoda. Nyolc óvónő végezte a nevelési munkát, ebből a vezető függetlenített lett. Innentől már gyors iramú lett az óvoda fejlődése.



5. ábra. A gyermeklétszám alakulása

A termekbe új, korszerű bútorok érkeztek. A megyei és városi tanács minden igyekezetükkel azon voltak, hogy minél jobban megkönnyítsék a szülők helyzetét, ezért nagyobb lehetőséget adtak a gyerekeik elhelyezésére. Az óvodák mindig szobor- és otthonosabbá váltak, a termek felszereltsége gazdag, sokoldalú lett.

Gyarapodott a gyermekek száma. 1960-ban 110 gyermek igényelte az egész napos ellátást, 1962-ben már 125-re emelkedett a napközi otthont igénylő gyerekek száma. 1962 őszén 133 beírt gyermek volt az óvoda naplójában. Amikor az óvoda belsejének elrendezése minden igényt kielégítően kezdte el a működését, az udvar elrendezése és korszerűsítése lett a fő cél.

A gyerekek reggel 6 órától este 6 óráig tartózkodnak az óvodában, így mindig több és több alkotójátékhoz szükséges eszközre volt szükség. 1961-ben a Járműjavító Vállalattól anyagot kaptak a Babaház építéséhez. és a gyerekek legnagyobb örömeire elkészült egy nagyon szép masszív Babaház. Egy nagyméretű villamos koscsit készítettek a szülők, amivel különösen a fiúk szerettek játszani, bár a Babaház is a kis kútjával nagyon népszerű lett.

A Mancz János Óvoda termei és udvara minden gyermeki igényt kielégítenek. Az óvónők és a tanítók között a közeli iskolákban, ahova az óvoda gyermekei átmennek, szoros kapcsolat van. A legnagyobb csoport óvónői az év folyamán átjárnak az iskolák első osztályaiba, megnézik, hogy a volt nagycsoportosok és menyire haladtak a tanulmányokban.

Az alapító Mancz János emlékét olajfestmény őrzi a város által megfestetett arcképben, amely gyönyörű kézi faragású keretben lóg a nagyterem falán. Sírját a Csutora temetőben a gyerekek a nevelőkkel évenként egyszer-egyszer meglátogatják, és ilyenkor az emlékezet virágait, melyet az „Ö” kertjében saját kezűleg szednek és tesznek a sírra, mintegy köszönetül a végtelen szeretetért – hálából.

### *Nevelési koncepció*



A fejlődés és a fejlesztés eredményeként az óvodáskor végére minden testileg, szellemileg ép gyermek feleljen meg az iskolai alkalmasság igényének.

Érzelmi biztonságban.

Szeretetteljes légkörben.

Egyénenként változó testi és szellemi szükségleteik figyelembe vételével.

Komplex személyiségfejlesztéssel.

### *Német nyelvi játszó*

1996-ban úgy gondoltuk, hogy a két nyelv–két kultúra jegyében elindítunk egy folyamatot, amely jelezheti a jövő nemzedékének idegen nyelvi tudására való törekvését. E munka megkezdése előtt két évig tájékozódunk és tapasztalatokat gyűjtötünk, hogy lehet-e idegen nyelvet tanítani 4-7 éves gyermekeknek. Mi lehet a célja a nyelvtanításnak ebben az életkorban? Tapasztalatom szerint az idegen nyelvi nevelés játékos oktatását már az iskolát megelőző korban meg lehet kezdeni, mert az óvodáskort a nyelvi jelenségek iránti nagy érzékenység jellemzi.

Brandl Emilné német nemzetiségi óvodapedagógusi diplomával, Palkovics Piroska felsőfokú német nyelvvizsgával rendelkezik. E személyi feltételekkel a szülői és a társadalmi igény kívánta, hogy a Mancz János Óvodában felvállaljuk a korai idegen nyelvi nevelést, mint sajátos feladatot, speciális szolgáltatást.

Állandó önképzés, továbbképzéseken való részvétel jellemezte a munkánkat.

Tapasztalatszerzésre ellátogattunk a győri Sün Balázs Óvodába, Miskolcra, és Mórton több nemzetiségi csoport munkájába is betekinttünk. A budapesti Goethe Intézet által szervezett nyelvi és módszertani tanfolyamokon is több alkalommal részt vettünk. Német nyelvterületen is képeztük magunkat. Schwabisch Gmünd és Bécs óvodáiban szerveztünk nyelvi és módszertani tapasztalatokat.

Aktív tagjai vagyunk a városi német nyelvi munkaközösségnek. A munkaközösség felkérésére gyakran tartunk bemutató foglalkozásokat, szakmai továbbképzéseket, amelyekre nem csak a város/megye németet tanító óvodapedagógusait, hanem tanítóit is vendégül látjuk.

Schwabisch gmündi, tirol, erdélyi kolléganőink is örömmel látogattak el hozzánk tapasztalatszerzés céljából. A Megyei Óvodapedagógiai Szakmai Napok egyik fakultatív foglalkozásának is óvodánk volt a helyszíne.

Szakmai könyvtárunk nagy részét pályázatokon nyertük. Stuttgartból az Institut für Auslandsbeziehungen Intézetből kapott jelentős számú szakmai és irodalmi művek teszik ki német nyelvi könyvtárunk túlnyomó részét.

Cél- és feladatrendszerünk alapvető sajátossága komplex jellegű, tehát a nevelési, művelődési és gyakorlati célok és feladatok együttes szolgálata.

Célként a következőket fogalmaztuk meg:

– Nyelvi élmények nyújtásával a kommunikációs, metakommunikációs készsé-

gek fejlesztése, a társas kapcsolatok alakítása, a gyermekek magatartásának formálása.

- A német nyelvi feladatok segítségével az anyanyelvi beszédnevelés támogatása.
- Az iskola előkészítés színesebbé tétele.
- A „két nyelv – két kultúra” jegyében a jövő nemzedékének idegen nyelvtudásra való törekvésének megalapozása.

Gyakorlati feladataink közül a legfontosabbnak az idegen nyelv iránti érdeklődés felkeltését és az elemi szintű idegen nyelvi ismeretek, jártasságok, és készségek kialakítását tartjuk. Szeretnénk, hogy a nyelvi program során a gyermekek legyenek készek az együttműködésre, a német nyelvi tevékenység természetes módon illeszkedjen a nevelés folyamatába, továbbá e program színesítse, gazdagítsa óvodánk egyéni arculatát. (A SZÉKESFEHÉRVÁRI MANCZ JÁNOS ÓVODA ÉVKÖNYVE, 2006. 25. o.)

### Felhasznált irodalom

*A székesfehérvári Mancz János Óvoda Évkönyve, 2006.*

A székesfehérvári Mancz János Óvoda Helyi Nevelési Programja, 1998.

A székesfehérvári Mancz János Óvoda Iktatókönyve, 1950–1980.

A székesfehérvári Mancz János Óvoda Óvodai Törzskönyve, 1906–2016.

A székesfehérvári Mancz János Óvoda Vezetői Pályázata, 2000.

Alapító Okirat, 1906.

Falus Iván (szerk., 2000): *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.

Bilibok Péterné ; Sebestyén Istvánné ; Zibolen Endre (1984): *Első óvodáink életéből*. Tankönyvkiadó, Budapest.

*Diplomata Magazin*. Diplomata Magazin Kiadó, Budapest. 2006. 5. sz.

*Dunántúli Óvónők Kör*. Magyar Gyermekevelés, 1934.

Varga Gábor (1985): *Egy elfelejtett óvodapedagógus, Szabó Endre*. Óvodai Nevelés, 11. sz.

Varga Gábor (1981): *Adatok Pap Ilona szakirói munkásságához*. Óvodai Nevelés, 10. sz.

Mészáros István (1983): *Egy jelentős hazai óvodapedagógiai mozgalom az 1930-as években*. Óvodai Nevelés, 7-8. sz.

Elek Erika (2002): *Székesfehérvár kisdédóvodái és kisdédóvói 1868–2000*. TQE Bt. Kiadó, Székesfehérvár.

Elek Erika ; Szuromi Erzsébet (1992): *Emlékezés*. Fejér Megyei Pedagógiai Intézet, Székesfehérvár.

Kossuth Lajos (1978): *Kisdédóvás*. Tankönyvkiadó, Budapest.

Kurucz Rózsa (1989): *Ney Ferenc és Rapos József születésének 175. évfordulójára*. Óvodai Nevelés, 12. sz.

Magyari Beck Anna (1982): *Az első kisdédóvási törvény országgyűlési vitája*. Óvodai Nevelés, 6. sz. Óvodai Irattár.

Óvodai Nevelés Országos Alapprogramja, 1996.

Pedagógiai Program, 2006.

Schuller Ferencné feljegyzései.

Hornyák Mária (szerk., 1999): „*Magyarország, Veled az Isten!*” *Brunszvik Teréz naplófeljegyzései 1849-49.* Argumentum Kiadó, Budapest.

Vág Ottó (1969): *Az óvodai nevelés kialakulása.* Tankönyvkiadó, Budapest.

Vág Ottó (1961): *Az óvodai nevelés története.* Tankönyvkiadó, Budapest.

*Felhasznált levéltári dokumentumok:*

Székesfehérvár Megyei Jogú Város Levéltára: IV. B. 9, 10. doboz



# Rezeption der ausländischen Literatur anhand von zwei ungarischen pädagogischen Zeitschriften aus dem 19. Jahrhundert

FÁYNE DOMBI ALICE

## Wichtige Charakteristika in der ungarischen Erziehungswissenschaft im 19. Jahrhundert

Die wissenschaftshistorischen Forschungen in der Pädagogik bewiesen, dass die deutsche Erziehungswissenschaft von dominanter Wirkung auf die Entwicklung der ungarischen Erziehungswissenschaft war. Dies ließ sich sowohl in den erziehungswissenschaftlichen Werken und auch in den pädagogischen Zeitschriften der Epoche des Dualismus wahrnehmen. Als Beispiel kann Niemeyers Werk *Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts* erwähnt werden, welches für den Inhalt der ungarischsprachigen Erziehungslehrwerke im 19. Jahrhundert von besonderer Wirkung war. In diesem Werk hat Niemeyer die Lehren der ihm bekannten besten Pädagogen gesammelt und konzeptionell zusammengestellt, was dem damaligen eklektischen ungarischen Geist besonders entsprach – dies gilt als Grundlage für seine Wirkungsgeschichte. Niemeyer – Franckes Urenkel – studierte an der Universität von Halle, später war er als Rektor der Universität tätig, vertrat die Denkweise, die auf der Signifikanz der Sachen, der Erscheinungen beruhte. Die Entdeckung der Zusammenhänge, das systematische Denken gehörten zu den wichtigsten Ansprüchen der damaligen Pädagogik, so gelten diese als Grundlagen für seine Wirkungsgeschichte. Es ist auch zu bemerken, dass János Ángyán, der die Erziehungslehre im Jahre 1822 ins Ungarische übersetzte und publizierte, in seiner Jugend in Jena studiert hatte, wo er die Mentalität anzog, die ihn später bewog, dieses Werk zu publizieren. Auch die späteren ungarischsprachigen Erziehungslehrwerke folgen der Denkweise Niemeyers. Für diese Werke sind die Systematik, die zweckbestimmten Formulierungen charakteristisch.

András Németh, Béla Pukánszky (1998) Tenort, Horn und ihre Mitarbeiter (2000) wiesen darauf hin, dass obwohl die ersten systematisierten pädagogischen Werke schon in der Epoche der Spätaufklärung publiziert wurden, sie jedoch der Betrachtungsweise der Theologie und der Philosophie folgten. Die wirklich fachdisziplinäre (erziehungswissenschaftliche) wissenschaftliche Denkweise wurde Ende des 19. - Anfang des 20. Jahrhunderts zu einer ausgeprägten Tendenz, damals wurde die Pädagogik zu einer wirklichen Wissenschaftsdisziplin.

## **Grundlagen der pädagogischen Rezeptionsgeschichte in der Epoche des Dualismus**

Die Pädagogik in der Epoche des Dualismus wurde durch die damalige gesellschaftlich-wirtschaftliche Entwicklung, die Manifestation der Ansprüche der Verbürgerlichung besonders geprägt. Als direkte Folge galt der Anspruch, auf Europa hinauszuschauen (Studienreisen ins Ausland, das Erscheinen von deutschen, französischen Zeitschriften in Ungarn, Übersetzungsliteratur aus dem Bereich Pädagogik, usw.) Die europäische pädagogische Kultur wurde in Ungarn immer positiver empfangen. Die einzelnen europäischen Bestrebungen der Pädagogik wurden in den einzelnen Zeitschriften mit dem Anspruch der Ideengebung, mit dem Gedanken der Adaptation und mit der Zielsetzung der Weiterentwicklung veröffentlicht. Als wichtigste Eigenschaft der Rezeption galt, dass die Leser der jeweiligen Zeitschrift mit Artikeln mit beschreibenden, analysierenden oder kritischen Bemerkungen angesprochen wurden. Damit begann die Neugestaltung des Wissenschafts- und Kulturmodells, die einerseits als Adaptation erschien, andererseits – aufgrund von ausländischen Modellen – ein spezifisch ungarisches Modell zustande brachte. Oft kamen hermeneutische Interpretationen vor, die vor allem berufen waren, die ungarischen Erziehungstraditionen und die neuen Bestrebungen in Einklang zu bringen. Die Begegnung mit verschiedenen Kulturen, der Vorgang der interkulturellen Kommunikation führten zur Entstehung von pädagogischen Systemen, in denen die traditionellen Annäherungsweisen erhalten blieben, aber auch die wichtigeren Züge der neuen Bestrebungen erschienen. (S. die ungarischen Interpretationen der Pädagogik von Herbart.) Neben der Dominanz des deutschen Einflusses erschien auch die angelsächsische Richtung. Sie kam jedoch oft mit deutscher Vermittlung nach Ungarn. All dies trug zur Neugestaltung des modernen Wissenschafts- und Kulturmodells bei.

### **Theoretische Grundlagen unserer rezeptionsgeschichtlichen Forschung**

Inhalt und Tendenzen der Rezeption der Pädagogik in der Epoche des Dualismus wurden durch die besonderen gesellschaftlich-historischen Rahmen der Region bestimmt. Wir nehmen die Längs- und Querschnittskontinuität an, die sowohl die Ansprüche der ungarischen Traditionen als auch die des Europäertums umfassen.

Die traditionell deutschorientierte Erziehungswissenschaft erschien als ein selbstständiges wissenschaftliches Paradigma. Der internationale Kontext war neu zu denken. Das „Ungarnbewusstsein“, das als Ausgangspunkt der Aufklärung zugrunde lag, die für Ungarn charakteristischen Stereotypen bedurften der kritischen Systematisierung des geerbten Kenntnismaterials. Dieser Inhalt lässt sich durch Analyse der Texte konkret erschließen.

## Text als Gegenstand für die Rezeptionsforschung

In der Forschung wurde der Text als ein Komplex medialer Art gedeutet, wobei das Verhältnis zwischen Rezipienten und Text berücksichtigt wurde (Rückmeldungen der Leser). Außer den Textschemen der pädagogischen Narrativen wurden auch die gelegentlichen (eventuell subjektiven) Formen der pädagogischen Narration berücksichtigt.

Unserer Forschung lagen – als Forschungsmaterialien – Textmuster aus zwei pädagogischen Zeitschriften zugrunde (*Ungarische Pädagogik* und *Ungarische pädagogische Rundschau*). Die ausgewählten Texte zeigen die wichtigsten Tendenzen der Textinterpretation.

Die Forschung bezweckt, zu entdecken, wie die Inhalte des ausländischen pädagogisch-kulturellen Materials in der ungarischsprachigen Fachliteratur erschienen, wie die internationalen Tendenzen der Wissenschaft in Ungarn auf der Ebene der Reflexion und der Rezeption vermittelt wurden, beziehungsweise wann die Rahmenbedingungen für die kritische Rezeption in Ungarn erschienen. Als weitere interessante Fragen gelten, was und wie – eventuell mit welcher Vermittlung – die ungarische Pädagogik aus den Entwicklungstendenzen der Wissenschaft übernommen hat.

Es wird angenommen, dass die pädagogische Rezeptionsgeschichte der 1880-er und 90-er Jahre die Besonderheiten der damaligen Reflexion und Rezeption erschließt und Angaben zur Entstehung der Erziehungswissenschaft als Fachdisziplin bietet.

Die Erfassung der Rahmen der Geschichte und der Mentalitätsgeschichte gelten in der Forschung als weitere wichtige Fragen. Auch die Problematik der Narrativenbildung und die Rolle der Narrativität in der Repräsentation der Realität sind der Aufmerksamkeit wert. Die Koexistenz des klassischen und des neuen Kanons, die Erfassung des Vorgangs der Kanonisation gelten als weitere spannende Fragen. Beschreibung, Interpretation, Beurteilung, Vergleich, Akzeptieren, kritische Rezension, Authentizität gelten als wichtigste Gesichtspunkte der Analyse.

Die Charakteristika der beiden Zeitschriften, die als Quellen galten, machen auf die verschiedenen Gesichtspunkte der Rezeption aufmerksam, diese berücksichtigen vor allem die Gesichtspunkte des Zielpublikums. Der Leserkreis der Zeitschrift *Ungarische Pädagogik* bestand vor allem aus Fachleuten mit besonderen theoretischen Kenntnissen im Bereich der Pädagogik, während der Leserkreis der Zeitschrift *Ungarische Pädagogische Rundschau* vor allem aus Volkslehrern bestand, die in der Praxis tätig waren. Nachstehend werden die Inhalte der beiden Zeitschriften verglichen.

*Besonderheiten der beiden Zeitschriften, die als Quellen galten*

Ungarische Pädagogik	Ungarische pädagogische Rundschau
Systematisierte Werke mit Bestrebung nach Vollkommenheit	Bahnbrechende Versuche vorstellen
Rezensionen über bedeutende Werke	Starke historische Prägung
Kritischer Ton	Beliebte Pädagogen vorstellen
Vorstellung von theoretischen Konzeptionen	Gut brauchbare Kenntnisse für Volkslehrer
Vorstellung von Prekognitionen	Ausgezeichnete Denker, Tendenzen vorstellen
Interdisziplinarität erscheint	Vorbildliche Lebenswege
Pädagogische, psychologische, ethische Themenbereiche	Ethische Legitimation der Vatesrolle
Vorstellung der europäischen Wissenschaft	Schulwerkstätten vorstellen
Normative Pädagogik mit psychologischer Orientation erscheint	Reformpädagogische Schulen vorstellen

Die Zeitschrift *Ungarische Pädagogik* galt als die wichtigste Zeitschrift für die damalige Wissenschaft. Von 1892 bis 1895 wurde sie von János Csengery, von 1896 bis 1899 von László Négyessy als Redakteur herausgegeben. Zu ihren Zielsetzungen – da sie die Zeitschrift der Ungarischen Pädagogischen Gesellschaft war – gehörte, die prinzipiellen Fragen wissenschaftlich zu behandeln, die im ungarischen Volksbildungswesen erschienen. Ihre Fachartikel enthielten die damals modernsten Kenntnisse. In der Zeitschrift *Ungarische Pädagogik* sind systematisierte Artikel mit der Bestrebung nach Vollkommenheit erschienen, die oft von kritischen Bemerkungen begleitet wurden. Außer der Vorstellung der theoretischen Konzeptionen erschienen die Interdisziplinarität bzw. die Themenbereiche Pädagogik, Psychologie, Ethik. Nicht nur die wissenschaftlichen Bestrebungen des deutschen Sprachraums sondern auch die wissenschaftlichen Bestrebungen des ganzen europäischen Kontinents wurden in der Zeitschrift vorgestellt.

Zu den Lesern der Zeitschrift *Ungarische Pädagogische Rundschau* gehörten die damaligen Lehrer, die in dieser Zeitschrift außer den wissenschaftlichen Artikeln auch Nachrichten, populärwissenschaftliche Texte lesen konnten. Ab 1880 wurde die Zeitschrift von József Rill – einem der Vertreter der damaligen praxisorientierten Wissenschaft – als Redakteur herausgegeben. Diese dualistische Prägung charakterisiert auch die Zeitschrift.

Beide Zeitschriften veröffentlichten Reflexionen über die pädagogische Fachliteratur, die im Ausland erschien, es gibt jedoch grundlegende Unterschiede auch zwischen den in den beiden Quellen veröffentlichten Themen und Inhalten.

Die Zeitschrift *Ungarische Pädagogische Rundschau* stellte vorzugsweise bahnbrechende Versuche vor. In der Zeitschrift wurden gut brauchbare Kenntnisse für

Volkslehrer veröffentlicht. Die Vorstellung von beliebten Pädagogen bedeutete vor allem die Vorstellung von vorbildlichen Lebenswegen. Die Vatesrolle erschien als Topos. In der Zeitschrift wurden zahlreiche praktische Kenntnisse veröffentlicht, Schulwerkstätten vorgestellt, die ethische Legitimation der Vatesrolle als Muster für Pädagogen erschien. Da die Zeitschrift überwiegend Artikel für Lehrer veröffentlichte, die praktisch tätig waren, wurden dort auch ausländische Schulwerkstätten vorgestellt.

### *Rezeption in der Zeitschrift Ungarische Pädagogik, nach Gattungen*

Gattungen	Beispiele für die Veröffentlichungen
Schulgeschichte	Deutsch: Die siebenbürgisch-sächsischen Schulordnungen. 1894.
Geschichte des Volksschulwesens	
Namhafte Pädagogen	Gabriel Monod, Michelet, Professeur à l'École Normale (Revue des deux mondes). 1895.
Gedenkreden	Zum 400. Jahrestag der Geburt Melanchtons. 1897.
Erziehungsbereiche	Demek, Győző: Schranz Mihály und Bünker Rajnáld, Entwicklungsgeschichte des Handarbeitsunterrichts. 1895.
Verbundene Bereiche	Kereszty, István: Alexander Wernicke, Richard Wagner als Erzieher. 1899.
Rezensionen	Rácz, Lajos: Jakab Frohschammer: Ein Pädagoge unter den modernen Philosophen. 1898.

Die Artikel in der Zeitschrift *Ungarische Pädagogik* beschäftigen sich überwiegend mit den Themenbereichen Volksschulwesen, Geschichte der Schule und Erziehungsaufgaben. Besonders bemerkenswert ist die Tätigkeit der namhaften Pädagogen, vorgestellt durch ihre Tätigkeitsbereiche, ihre erzieherische Arbeit. Ende des 19. Jahrhunderts wurde der Ton der Zeitschrift immer häufiger kritisch aber die Möglichkeit der Adaptation zu den ungarischen Verhältnissen war die ganze Zeit präsent. Im Bereich der Erziehungstheorie wurden auch vergleichende Analysen veröffentlicht, die Geltendmachung des komparativen Gesichtspunktes wurde mit dem Vorhaben der „besten Lösung“ integriert. Die Themen der europäischen Fachliteratur kamen oft mit deutscher Vermittlung nach Ungarn, sie wurden jedoch in eigenen konzeptuellen Rahmen behandelt. Die Kommentare enthielten nicht selten kompilative Elemente, sie zitierten aus mehreren Texten.

*Tendenzen der Rezeption in der Zeitschrift Ungarische Pädagogik*

Gattungen	Beispiele
Artikel zur Methodik	Szedlacsek, Lajos: Aus der Welt der griechischen Spiele. 1894.
Analysen – Interpretationen	Waldapfel, János: Geschichte der Theorie der formellen Stufen. 1892.
Interdisziplinarität	Peres, Sándor: Fröbels Werke. 1895.
Reformpädagogik	Waldapfel, János: Natorp, Grundlinien einer Theorie der Willensbildung, 1895. W., J.: S. Hall, Ausgewählte Beiträge zur Kinderpsychologie und Pädagogik. 1903. Várnai, Sándor: Experimentalpsychologie in der Schule. 1895.
Komparative Kommentare	Waldapfel, János: Bacons Pädagogik. 1894.

Die Artikel zur Methodik waren durch Praktizismus geprägt, außer der Adaptation erschien auch der Anspruch auf Modellbildung.

Die analysierend-interpretierenden Artikel gelten als wissenschaftshistorisch bedeutend, da sie durch die europäischen Erziehungstrends in die Richtung einer Pädagogikkonstruktion zeigen, die schon durch Authentizität geprägt wurde, die Quellenmaterialien waren in ihnen nur noch in Spuren vorhanden.

Die Interdisziplinarität erschien seit Mitte der 1890-er Jahre immer öfter. Früher war fast ausschließlich der Einfluss der Philosophie wahrzunehmen, dies wurde – dank der Entwicklung der Psychologie – um Gesichtspunkte der Psychologie ergänzt.

Die Tätigkeit einiger damaliger Erziehungswissenschaftler, die für die Propagierung und Anerkennung von progressiven Werken und Trends im Bereich der Pädagogik besonders viel getan haben, ist beachtenswert. Besonders interessant ist von diesem Aspekt aus die Tätigkeit von János Waldapfel, der die Trends der Reformpädagogik den Lesern der Zeitschrift *Ungarische Pädagogik* fast sofort nach der Erscheinung dieser Trends in Europa vorstellte. Er rezensierte zum Beispiel die Werke von Natorp und schrieb analysierend-interpretierende Artikel über die Werke von Stanley Hall.

1895 wurde das Werk über die Adaptation der Experimentalpsychologie in der Schule von Sándor Várnai übersetzt und die Übersetzung widerspiegelt den sehr praktischen Standpunkt eines für dieses Thema besonders engagierten Pädagogen. Die Gedächtnisuntersuchungen von Binet und Henri wurden so interpretiert, dass die Adaptation der Methode in der Schule im Mittelpunkt stand. Die Errungenschaften der Entwicklung der Wissenschaft wurden in die Schulpraxis übertragen.

## Tendenzen der Rezeption in den Artikeln der Zeitschrift *Ungarische Pädagogische Rundschau*

Gattungen	Beispiele
Beiträge zur Geschichte des Schulwesens	Leben der Volkslehrer in Preußen. 1890.
Empfehlungen von Sachbüchern	Diesterweg: Wegweiser. 1890.
Ausländische Zeitschriften	Ungarischer Schulbote (Red.: József Rill, Zeitschrift über das ungarische Schulwesen, Sprache: Deutsch); Kehr und die Schulpresse
Adaptation von pädagogischen Tendenzen	Bányai, Jakab: Pädagogik und Volkswirtschaft. 1889.
Präsentation von Lebenswegen	Verédy, Károly: Unser Volksunterricht im Dienste des ungarischen Genius. Csáky Albin. 1890.
Berufung auf ausländische pädagogische Zeitschriften	József Rill als Schulrat – gewürdigt in der Zeitschrift <i>Der Volksfreund</i> . 1889.
Berufung auf andere ungarische Schulzeitschriften	Aufbau der Volksschule in Österreich. 1889.

Die Zeitschrift *Ungarische Pädagogische Rundschau* ist sowohl inhaltlich als auch dem Aufbau nach anders als die Zeitschrift *Ungarische Pädagogik*. Sie wendet sich an die Lehrer als Zielgruppe, sie vermittelt überwiegend praktische Ratschläge, sie berichtet über Ereignisse. Manchmal bietet sie Ausblick in die ausländische Pädagogik aber dieses Bild scheint überwiegend idealisiert zu sein. In ihren Texten erscheint das in Klischees erstarrte, referenzialisierbare Wissen. Zu ihren Werten gehört jedoch, dass sie sich an Pädagogen wendet, die im Schulalltag tätig sind. In ihrem bibliographischen Kapitel sind die ausländischen Werke aufgelistet – aber nur als Hinweise oder als Übersetzungen ins Ungarische.

### Zusammenfassung

In der Epoche, die als Gegenstand der Forschung gilt, erschienen die wichtigsten Tendenzen der europäischen Pädagogik in den ungarischen pädagogischen Zeitschriften. Es gibt grundlegende Unterschiede in der Art und Weise der Rezeption in den geprüften Zeitschriften. In der Zeitschrift *Ungarische Pädagogische Rundschau* galt die Dominanz von reflektiven, referierenden Artikeln, in der Zeitschrift *Ungarische Pädagogik* erschien die kritische Rezeption mit wissenschaftlichem Anspruch. Tendenzen der Reformpädagogik wurden prekonzipiert, was auch zur Neugestaltung der Wissenschafts- und Kulturmodelle beitrug. Die Errungenschaften der wissenschaftlichen Entwicklung wurden in den Werken von mehreren Au-



toren in die Praxis übertragen. Die neuen Bedeutungen, Interpretationen trugen zur Entwicklung der Pädagogik bei. Die Koexistenz der Reflexion und Rezeption einzeln und dann im Ganzen wies auf die Entwicklungstendenzen der Pädagogik zu Beginn des 20. Jahrhunderts hin. Das Erscheinen der komparativen Kommentare zeugte davon, dass die ungarische pädagogische Kultur im Vergleich mit der Erneuerung der europäischen Erziehung nicht zurückgeblieben war.

Beide Zeitschriften bieten rezeptionshistorische Beiträge zu den Bestrebungen der Entwicklung der Pädagogik als Wissenschaft. Die Reflexions- und Rezeptionstendenzen in den beiden geprüften Zeitschriften unterscheiden sich voneinander grundsätzlich, dies ergibt sich vor allem aus dem Unterschied des Zielpublikums. Für die Zeitschrift *Ungarische pädagogische Rundschau* ist die Dominanz der reflektiven, referierenden Artikel charakteristisch, mit besonderer Rücksicht auf eine idealisierte Ausdrucksweise mit Abschlussreflexionen, während in der Zeitschrift *Ungarische Pädagogik* Texte mit wichtigem Referenzstatus (vom Aspekt der Erscheinung der wissenschaftlichen Rezeption aus) veröffentlicht wurden. Für ihre Texte mit Referenzstatus gelten die Affirmation, die Häufung von konsistenten Feststellungen. Die Zeitschrift spielte eine bedeutende Rolle bei der Entwicklung der Kanonstruktur der Pädagogik.

Die interpretierende Ausdrucksweise gilt vor allem für die Zeitschrift *Ungarische Pädagogik*, dies wird um Präferenz der Authentizität ergänzt. Die *Rundschau* beschreibt überwiegend, sie präsentiert, mitisiert manchmal, in ihrer Beurteilung spielt der Aspekt der Vorbildgebung eine Rolle.

In der Zeitschrift *Ungarische Pädagogik* lassen sich die Merkmale der Neugestaltung des Wissenschafts- und Kulturmodells verfolgen (zum Beispiel: Neuinterpretation des Polyhistor-Berufsbildes). Zahlreiche neue Interpretationen erschienen, die die Inhalte der pädagogischen Narrative differenzierter machten (Referenzialität). Außer der Neugestaltung der Gattungen – auch komparative Kommentare sind erschienen – gewann auch die konstitutive Interpretation – wie zum Beispiel das Utilitätsprinzip oder der ausschließliche Gebrauch gewisser pädagogischer Methoden in bestimmten Bereichen – an Boden.

Das Thema lässt sich weiteranalysieren, indem die Dialogelemente der Texte vom Aspekt der Affirmation des translozierten Wissens aus hervorgehoben werden.

## Literatur

- Bányai, Jakab (1889): *Pädagogik und Nationalwirtschaft*.  
 Demek, Győző (1895): *Schranz Mihály und Bünker Rajnald, Entwicklungsgeschichte des Handarbeitsunterrichts*. Ungarische Pädagogik. S. 458-460.  
 Horn, K. P. (2002): *Rezeption der ungarischen Pädagogik in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts in Deutschland*. Ungarische Pädagogik. S. 265-278.  
 Kereszty, I. (1899): *Alexander Wernicke, Richard Wagner als Erzieher*. Ungarische Pädagogik. S. 158-165.

- Monod G. Michelet, *Professeur à l'Ecole Normale* (Revue des deux mondes). Ungarische Pädagogik, 1895. 235.
- Németh, A.: (1998): *Der Einfluss des Herbartianismus auf die Universitätspädagogik in Budapest*. In: Coriand, R./Winkler, M. (Red.) *Der Herbartianismus – die vergessene Wissenschaftsgeschichte*. Weinheim. S. 57-63.
- Németh. A.–Pukánszky, B.: (1998) *Paradigmen in der Geschichte der ungarischen Pädagogik* In: Drewek, P. und Lüth C. (Red.): *History of Educational Studies. Geschichte der Erziehungswissenschaft. Histoire des Sciences de l'Education*. Genf:
- Peres, S. (1895): *Fröbels Werke*. Ungarische Pädagogik. S. 507-516.
- Rácz, L.: *Jakab Frohschammer (1898): Ein Pädagoge unter den modernen Philosophen*. Ungarische Pädagogik. S. 18-26.
- Teutsch, R. (1894): *Die siebenbürgisch-sächsischen Schulordnungen*. Ungarische Pädagogik. S. 152-153..
- Szedlacsek, L (1894):. *Aus der Welt der griechischen Spiele*. Ungarische Pädagogik. S. 187-192.
- Waldapfel J. (1897): *Zum 400. Jahrestag der Geburt Melanchtons*. Ungarische Pädagogik. 129-131
- Waldapfel, J. (1892): *Geschichte der Theorie der formellen Stufen*. Ungarische Pädagogik. S. 449-456; 521-534; 577-602.
- Waldapfel, J. (1895): *Natorp, Grundlinien einer Theorie der Willensbildung*. Ungarische Pädagogik. S. 225-232.
- Waldapfel, J. (1903): *S. Hall, Ausgewählte Beiträge zur Kinderpsychologie und Pädagogik*. Ungarische Pädagogik. S. 184-189.
- Waldapfel J. (1894): *Bacons Pädagogik*. Ungarische Pädagogik. S. 54-80.
- Várnai, S. (1895): *Experimentalpsychologie in der Schule*. Ungarische Pädagogik. S. 184-189.
- Verédy, K. (1890): *Unser Volksunterricht im Dienste des ungarischen Genius*. Ungarische Pädagogische Rundschau. S. 1-15.

## Männer und/oder Frauen?

### Die Vertretung und Differenzierung beider Geschlechter im schülerischen und kindergärtnerischen Beruf in der k. u. k. Monarchie

JUDIT HEGEDŰS – JUDIT PODRÁ CZKY

Der Dualismus ist einer der beliebten Zeiträume der erziehungsgeschichtlichen Forschungen, somit verfügen wir über weite Kenntnisse in den Themebereichen, denen sich unser eigener Vortrag anschließt. Den Zeitraum in Betracht genommen ist sowohl die Geschichte des Lehrer-, Kindergärtnerberufs und der Lehrerausbildung als auch die Problematik der Frauenerziehung in den Fachlektüren reichlich erklärt. Das Vorerwähnte halten wir nebst der ausführlichen Enthüllung des Prozesses, wie die für Männer geeignete kindergärtnerische Arbeit am Jahrhundertende, und die Lehrerarbeit etwas verzögert zu den von Frauen belegten Berufen geworden war, für forschungswürdig.

Um unsere Fragen beantworten zu können wurden die relevante Gerichtsbarkeit sogleich die Meldungen des Ministers für Religion und Unterricht überprüft einerseits und wir informierten uns in den zufällig ausgewählten Exemplaren der damaligen Presse (Nationale Frauenerziehung, Blatt der Volkslehrer, Kleinkindererziehung) darüber andererseits, in welchem Zusammenhang die Tauglichkeit der Männer und der Frauen erscheint und mit welchen nützlichen Zusatzinformationen die damaligen Fachzeitschriften uns dienen können. Wir hätten die Absicht, über die Verfolgung der Effeminierung hinaus, Ihre Aufmerksamkeit auf die Widersprüche zwischen der Beurteilung und den wirklichen Vorgängen heranzuziehen.

### Die Emanzipation der Frauen

In der Beurteilung über Frauen waren in dem neunzehnten Jahrhundert verschiedene Standpunkte vertreten. Neben der damals noch existierende Auffassung, „... die Frauen seien zum Gefallen, zum Beglücken da und ihr Lebensberuf ermögliche ihnen nicht, um für Grundsätze und Prinzipien zu kämpfen und sich sogar im Notfall den Verfolgungen hinzustellen“ (Artemidus, 1876. S. 63.), auch unter den Männern hatte die Propaganda der Emanzipation von Frauen begonnen zu wirken.

Die am Anfang des 19. Jh. begonnene Bewegung der Emanzipation war in der Zeit des Dualismus stärker geworden. Eine ihrer Zielsetzungen war die Ausdehnung der Frauenarbeit gewesen, die mit der Entwicklung der wirtschaftlichen Lage zusammenhängen könnte. Nach Katalin Kéri müsste die ungarische Industrie erst ab 1880er von Betracht gewesen sein, so könnte die Beteiligung der Frauen als Arbeitnehmer zu dieser Zeit vermutet werden. Der große Anteil der weiblichen Arbeitnehmer war in der Chemie-, Lebensmittelindustrie und in den Druckereien ange-

stellt worden. Die Palette der Frauenberufe hatte sich aber um Mitte des Dualismus ziemlich geändert. Es war eindeutig konzipiert, die Stelle eines Kassierers, Postmeisters, Telegrafpersonals, Verkäufers, Kindergärtners und eines Lehrers scheinbar zum Beispiel von Frauen belegt zu werden. (vgl. Kéri, 2008)

Ein wesentlicher Anteil der Beistehenden der Frauenbeteiligung an Berufen hatte überspitzte Differenzierungen eingeführt, „mit der ausführlichen und erweiterten Ausbildung der Frauen würde ich die Gleichsetzung der Frauen den Männern überhaupt nicht erzielen, sondern sogar ganz im Gegenteil getehe ich, es wäre eine übertriebene Fehltendenz die Frauen zu Advokaten, zu Richtern, zu Bürgermeisterinnen auszubilden und ihnen jene Rollen zugewiesen, in denen das Recht, erfolgreich zu sein, nur die Männer betrifft und den Frauen die Weiblichkeit verloren gehen kann und dabei gar nicht imstande ist etwas zu gewinnen. Ich würde mir nur die Anerkennung der Gesellschaft erwünschen, dass man den Frauen diese Berufe nicht verbieten sollte, weil sie dazu geistig untalentierte seien. Die Freiheit könnte eher zu einer Sucht werden, die von der Natur geprägten Frauenrollen könnten entweder fehlerhaft oder gar nicht erfüllt werden, so könnte das den Zerfall der gesellschaftlichen Ordnung dann erfolgen“. (Nemessányi, 1892. S. 76.) Zur Jahrhundertwende waren zwei verschiedene intellektuellen Berufe für Frauen gemeint gewesen, der eine die Arbeit der Kindergärtnerin/Lehrerin und der andere die der Ärztin. Mithilfe unserer Quellen versuchen wir Sie auf dem hinführenden Pfad zu begleiten.

### Von Kindergärtner bis zu Kindergärtnerinnen

Der erste Kindergarten war von einer Dame, der Gräfin Theresia Brunswick im Jahre 1828 errichtet. Obwohl sie selbst die Frauen zur Belegung dieses Berufs für geeignet gehalten hatte, waren doch die ersten Angestellten Männer gewesen und die Ausbildung war auch für Männer in Gang gesetzt worden. Die gegründeten Kindergärten waren in der Wirklichkeit Kleinkinder-Schulen gewesen, die zur Vermittlung von elementaren Kenntnissen erbaut worden waren. Es hatte auch in diesem Schultyp auf der Hand liegen müssen, mit Männern unterrichtet zu werden, die sogleich Lehrer genannt werden. Infolge der Errichtung der Bildungsinstitution in Tolnau hatte István Wargha neue Gründungen erstrebt und von der Ausbildung der Kindergärtner-Lehrer in seinem Plan geschrieben. Die regelmäßige Ausbildung von Kindergärtnerinnen sollte erst ab Ende der 1850er begonnen haben, obwohl es auch auf Lehrerinnen schon etwas früher hingewiesen war, die in den Kindergärten ihren unterrichtenden Ehemännern bei verschiedenen Aufgaben geholfen hatten.

Nach einigen Jahren lässt sich eine wesentliche Wende im Verhältnis der Geschlechter merken. Aufgrund der Daten der Bildungsinstitution in Pest (Vág, 1989):

- Zwischen 1862 und 1864 war 30% der Anteil der Lernenden weiblich;
- In 1871-1872 hatte es insgesamt 24 Studierende gegeben, von denen 8 männlich;

- In 1872-1873 hatten 15 studiert, von denen hallgató ebből 3 Männer;
- In 1873-1874 war sie insgesamt von 27 Frauen besucht.

In den 1870er und 80er Jahren war die Tauglichkeit beider Geschlechter zum Vorschein gekommen und die Meinung, die Frauen sollten sich bis zum siebten Lebensjahr mit den Kindern beschäftigen, denn sie vermöchten einen besseren Einfluss an Kindern auszuüben als die Männer, war formuliert worden. *„Die Substanz des grundlegenden Erziehens und Unterrichts ermöglicht die Dominanz der Frauen. ... von pädagogischen Aspekten aus ist es aber wirklich erwünscht, die Frauen mit dem kindergärtnerischen Beruf zu beauftragen, denn sie wären imstande die Rolle der Mütter zu ersetzen, da die Kindergärtnerinnen zugunsten der Erhalter bestens mitgewirkt haben.“* (Verédy, 1890. S. 167.).

Nach der Lösung der Frage, ob Frauen oder Männer in den Kindergärten arbeiten sollten, war schon vor dem Anfang der kindergärtnerischen Ausbildung der Frauen im Berufsleben gesucht. 1871 hatte Mihály Kobány in seiner Publikation die Frage gestellt, ob Frauen oder Männer eher mit der Führung eines Kindergartens beauftragt werden sollten. In dem 1884 erschienen Artikel von Károly P. Szathmáry, einem der wesentlichsten Engagierten des Wesens der Kindergärten der damaligen Zeit hatte er seine Befürchtungen an die Öffentlichkeit gerichtet. *„Ich fühle mich bekümmert, dass es gerade keine Männer geben würde, die diesen Beruf unternehmen würden. ...Der 'Landesverein der Kindergärten' schloss nie die Tore seines Bildungsinstituts vor den Männern, es gibt aber doch jedes Jahr eins oder zwei, das ist aber ein Schmerz, dass man so ein Institut gewinnt, in dem das pädagogische Niveau des Kindergarten-Berufs etwas höher gelegt würde. Man kann das nämlich nicht verargen, wenn einer gewiss von Leidenschaft geführt diesen Beruf doch nimmt. Man findet es ja natürlich, ein gebildeter und geschickter junger Mann sollte hingehen, wo er sich mit weniger Bemühung mehr schaffen kann.“* (P. Szathmáry, 1884. S. 143.). In der Wirklichkeit ist es dann zu realisieren, nachdem wir uns die Tabelle 1 angesehen haben, wie sich die Teilung der Geschlechterverhältnisse gestaltete.

1. Tabelle. Die Teilung der Geschlechter in dem Kindergarten-Beruf<sup>1</sup>

1876		1887		1888		1890	
Männer	315	Männer	61=9,42%	Männer	49=6,63%	Männer	51=6,1%
Frauen		Frauen	586=90,58%	Frauen	690=93,37%	Frauen	778=93,9%

Es ist interessant, dass die Teilung der Geschlechter 1876 typisch nicht angegeben war, die in den Meldungen erst ab Mitte der 1880er eingetragen worden waren. Es ist also zu merken, dass die Anzahl der männlichen Berufstätigen in den Kindergärten schon zu Beginn der 1890er bis zu minimal nachgelassen hatte, „die Frauen

<sup>1</sup> A Vallás- és közoktatásügyi m. kir. ministernek a közoktatás állapotáról szóló és az országgyűlés elé terjesztett jelentése. Budapest, 1869., 1887., 1897.

haben die den Männern zugelassenen Plätze übernommen, was aber eine natürliche Folge des Berufes ist, der nicht so sehr dem Unterrichten sondern dem Ziel des Schutzes und der Betreuung gestellt ist.”<sup>2</sup> – diese Perspektive lässt sich eindeutig in dem im Jahre 1891 gekündigten Kindergarten-Gesetz ermitteln.

In der Parlament-Debatte des Kindergarten-Gesetzes<sup>3</sup> war die berufliche Tauglichkeit der Frauen und Männer erwähnt worden. (Podráczy, 2007) Die Debatte hatte sich auch mit der Ausschließung der männlichen Bewerber beschäftigt. Der Minister hatte die Tatsache von Bedeutung erklärt, die in dem Vorschlag so formuliert worden war, Frauen müssten in erster Linie in den Kindergärten angestellt sein. Er hatte das sehr wichtig gemeint, weil die Frauen am besten geneigt sind, die Kinder zu betreuen und sie könnten die mütterlichen Aufsicht am leichtesten ersetzen. Er hatte geglaubt, bei der Lösung einer der sozialen Sorgen helfen zu können, wenn er möglich macht, damit die Frauen eine Arbeit zugunsten ihrer Natur und Berufung finden, um sich einen Broterwerb und einen Lebensunterhalt zu sichern.

Der Gedanke in dem Referat des Ministers, lautdessen eines der sozialen Probleme durch die Anstellung der Frauen zu lösen sei, beinhalte die Schwierigkeiten der Unterhaltung und Beteiligung der Frauen am Arbeitsmarkt in der ungarischen Gesellschaft am Ende des 19. Jh. latenterweise. Einer der Gründe war von István Roszival angedeutet worden, indem er auf frische Daten der Volkszählung bezogen gesprochen hatte, die Frauen würden überall den größten Teil der Bevölkerung mit wenig Ausnahme ergeben. „Wenn man dem zugibt, dass der ein wesentlicher Anteil der Männer auf die Heirat verzichtet und indem man daran denkt, wie nachteilhaft ist die Lage der potenziellen Ehefrauen durch das Verhältnis, wenn sie jemanden heiraten möchten, zu den werdenden Ehemännern. So wäre es gerecht und billig den Frauen zu ermöglichen, sich ein anständiges Leben zu leisten.”

Albert Kovács hatte den Frauen empfohlen sich um eine Stelle zu bewerben um sie zu nehmen, damit „die ehrbaren Frauen der vermögenslosen und geschulten Familien zu einem anstandsvollen Broterwerb kommen, der ihnen von der ungarischen Gesellschaft nur gering angeboten wird”. Im Interesse, um den Beruf ausschließlich nur für Frauen aufzubewahren, hatte Andor Spóner damit argumentiert, unter den Frauen sei der Konkurs in den für sie erreichbaren Berufen (z.B.: *Lehrerberuf, im Post- und Telegrammdienst*) schon ziemlich angestiegen und noch höher ansteige. Er hielte für erwünscht, wenn die Frauen wenigstens in diesem einzigen Beruf von der Konkurrenz mit Männern befreit wären.

Alle vier im Thema erfragten Abgeordneten hatten betont, der kindergärtnerische Beruf entspreche der weiblichen Natur, die Frauen seien durch ihre Feinfühligkeit und Zärtlichkeit am weitesten geeignet, die mütterliche Aufsicht zu ersetzen

<sup>2</sup> A Vallás- és közoktatásügyi m. kir. ministernek a közoktatás állapotáról szóló és az országgyűlés elé terjesztett huszadik jelentése. Budapest, 1891. S. 149

<sup>3</sup> [http://nfo.arcanum.hu/onapmuta/a0090302.htm?v=onapmuta&a=pdfdata&id=FN-1887\\_4&p-g=37&l=hun](http://nfo.arcanum.hu/onapmuta/a0090302.htm?v=onapmuta&a=pdfdata&id=FN-1887_4&p-g=37&l=hun)



und die Kleinen zu pflegen. „Die hochgeschätzte Männerarbeit“ sollte nach Albert Kovács „zur Erledigung von schwereren Aufgaben verschont werden“.

Anhand der Quelle war das Bild eines Kindergärtners im Zeitraum immer wieder auch komischer geworden, das von zwei angeführt worden war. Albert Kovács hatte die vorgestellte Gestalt des Kindergärtners auf die folgende Weise karriert: „Ich kann mir nichts Lächerlicheres, als einen 300 Kg schweren Fleischturm vorstellen, der um die Kleinkinder herum hockt und läuft, um zur Notwendigkeit zu springen um ihre Näschen zu putzen.“

Der Kindergärtner hätte einen Eindruck auf Andor Spóner verüben sollen, als wäre „der Kindergärtner ein verkehrtes Ideal einer weiblichen Amazon“ zum Beispiel „einer weiblichen Gendarmen“. Die zitierten Sätze, die vom Spott nicht frei sind, lassen sie uns das umgewandelte Denken sowohl in der Aufgabe der Kindergärten als auch in der Frauenarbeit sehen, denn die ersten Erzieher in den Kindergärten Männer gewesen waren.

Das ist aber interessant, dass auch die Gegenmeinungen über die ausschließliche Tauglichkeit der Frauen in der damaligen Fachpresse geäußert worden waren. „Der Vorschlag bevorzugt die Frauen unbedingt und die Männer werden nur bei Ausnahmen angestellt. Diese Maßnahme beweist, die Vorbereiter dieses Vorschlags sollten bestimmt wenig Kindergärten, zwar sie viele in ihrem Leben gesehen haben. Sie hätten die von Frauen oder von Männern geführten Kindergärten kaum verglichen und sich die Beurteilung mit den sonst gut klingenden Theorien bestechen lassen, die Frauen seien die einzig geeigneten Personen, mit den Kleinkindern zärtlich und liebevoll umzugehen. ... Das wäre eine Irre zu glauben, die Mädchen sollten bestimmt die richtige Bedingung des Umgangs mit Kleinkindern von der Natur, das Feingefühl der Liebe ererbt haben. ... wird behauptet, die besten Kindergärtner seien Frauen, aber nicht alle Frauen, sondern nur die Mütter. Wenn eine junge Frau als Kindergärtnerin zu arbeiten beginnt, denke sie auf einmal nicht daran, sich um Kinder von anderen 8-10 Stunden täglich zu kümmern und mit ihnen umzugehen, als ob sie ihre Mutter wäre (sie ahne nur, was sie unter Gefühl verstehe), sondern daran, ihrer eigenen Natur zu folgen, sich um so früher einen Mann zu fangen, um ihn zu heiraten. Sehen Sie dem Leben unserer Kindergärtnerinnen und Lehrerinnen zu, es würde dann keinen denkenden Menschen geben, der uns in dieser Hinsicht nicht zugeben würde.“

Würde eine Kindergärtnerin heiraten und zur Mutter werden, sie sei am seltensten imstande ihr Pflicht als Kindergärtnerin vollzubringen. In meisten Fällen... sie teile ihre Kraft und Zeit zwischen ihrer Familie und ihrem Kindergarten, beide ihrer Aufgaben könnten von ihr nur kaum erledigt werden. Die meisten der gebildeten Kindergärtnerinnen würden in der Hinsicht auf den Beruf verloren gehen, den sie nur daher nehmen, um jemanden bestens heiraten zu können, falls die Heirat nicht verwirklicht werden könnte, um sich einen Brfoterwerb zu schaffen. ... Das ist aber wahr, die Männer seien härter und eckiger als die Frauen, sie hätten aber



*einen Vorteil, den bei Frauen für Kindergarten-Beruf selten gefunden haben, der gewählte Beruf würde zu seinem Lebensziel, auf das sein Glück und das seiner Familie baut. Dieser einzige Umstand deutet das Facit an, zwar die besten Kindergärten von Frauen bedient seien, sollte es nach der Mehrheit der Besten (also die nutzbare Masse) aber unter den Männern gesucht werden, wenn sich die Ausbildung an Kindergärten nicht einseitig entwickelt hätte. ... Die Frauen können nur zu Lasten dieser Angelegenheit vor die Männer gesetzt werden.”<sup>4</sup>*

### Lehrerinnen oder Lehrer?

Die Frage, ob Männer und/oder Frauen unterrichten sollten, kommt im Falle von Kindergärten im Laufe jener Zeit prägnanter in die Frage öfter vor. Den Hintergrund der Effeminierung hatte das Inkrafttreten des Volksunterricht-Gesetzes im Jahre 1868 damit gegeben, dass es über die Errichtung der Bildungsinstitutionen nicht nur für Männer sondern auch für Frauen verfügt hatte. Dieser Prozess war aber nicht so schnell wie im Kindergarten-Beruf gewesen. Bis Jahrhundertwende hatte der Prozentsatz der Beteiligung der Frauen um 20 gelegen, wie es uns in der Tabelle 2 vorliegt.

Tabelle 2. Der Prozentanteil der Lehrerinnen und Lehrer<sup>5</sup>

	1869		1887		1897
Männer	17.106=96,12%	Männer	21.132=87,31%	Männer	22.535=83%
Frauen	686=3,88%	Frauen	3.016=12,79%	Frauen	4.615=17%

In den Jahren folgend der Jahrhundertwende war die Beteiligung der Frauen bis zu ca. 60% gestiegen. (vgl. *Donáth*, 2008) Dieses Wachstum könnte mit der Expansion der Lehrerinnenbildung in den Zusammenhang gestellt werden. Obwohl es in unserem Vortrag nicht um die Geschichte der Lehrerinnenbildung gehen sollte, muss man aber doch hervorheben, dass die zukünftigen Lehrerinnen 1894 in 15 und 1904 in 34 Bildungsanstalten geschult werden. (*Pukánszky*, 2006. S. 128.) Wenn man die quantitative und qualitative Entwicklung der staatlichen Bildungsinstitutionen im Dualismus zur Acht nimmt, kann man nur soviel sagen, dass es damals einen enormen Zuwachs gegeben hatte. Im Jahre 1871 hatten sich 182 und 1894-1895 710 Lernende zu Lehrerin bilden wollen. (*Sebestyén*, 1896. S. 95.) Zu 1900 waren schon 1019 registriert worden. Zwar es immer wieder mehrere Lehrerinnen gegeben hatte, hatte sich der Anspruch für ihre Arbeit nicht geändert. Der Grund dafür vielleicht, dass ihre Anstellung von der damaligen Gesellschaft nicht einheitlich angenommen war. In den meisten der von uns geprüften Zeitschriften

<sup>4</sup> A kisdnedvelésügyi törvényjavaslat. Kisdnedvelés, 1890. 7. S. 118.

<sup>5</sup> A Vallás- és közoktatásügyi m. kir. ministernek a közoktatás állapotáról szóló és az országgyűlés elé terjesztett jelentése. Budapest, 1869., 1887., 1897.

steht fest, warum der Lehrerberuf mit Frauen belegt worden war. Einer der meist betonten Gründe, die Frauen seien dem Beruf mental und körperlich am besten talentiert, war gleich geblieben.

Falls die Frauen in diesem Bereich arbeiten sollten, würden sie ihre Weiblichkeit nicht verlieren. „Sie könnten am segenvollsten mitwirken, ohne ihre von der Natur bestimmte Rollengrenze zu überschreiten.“ (Ujváry, 1892. S. 82.) Wenn eine „aus einer besseren Familie“ hergekommene Frau arbeiten müsste, wäre dieser edlere, herzerhebende, der das Interesse des Vaterlandes im Auge behaltende Beruf am annehmbarsten.

Der andere Grund wäre, von dem man in den Fachzeitschriften lesen kann, in den 1870er Jahren hatte es nicht genug Männer als Lehrer, hauptsächlich in der Hauptstadt gegeben, so hatte man zwecks der Belegung Frauen gebraucht.

Im großen und ganzen kann man sagen, „die Frauen waren teils aus Berufsliebe, teils aus Notwendigkeit des Broterwerbs motiviert, die Lehrerin-Arbeit zu führen. Der Grund, indem ihnen der Beruf zugelassen wurde, ist das, dass man ihre Arbeitskraft brauchte.“ (Ujváry, 1892. S. 85.)

Die Frauenarbeit war natürlich nicht eindeutig angenommen gewesen, das eine der Hauptargumente, wogegen die Frauen nicht gern angestellt gewesen waren, hatte darin bestanden, die Frauen nähmen den Männern die Plätze weg. „Die Lehrerin wäre nun nicht zu dulden, wieviele Stellen sie belegt, so viele Männer müssen das Land verlassen, um dort Familie zu gründen.“ (Nemessányi, 1892. S. 75.)

Auch das Gegenteil dieses Gedankens hat man in den Spalten der Nationalen Frauenerziehung zu lesen. „Falls es wahr wäre, jede Frau, die im öffentlichen Dienst berufstätig ist, raube einem Mann das Brot (nur eine Stelle), wie das, jede vermögenslose Frau, die nicht arbeiten kann und niemand sie geheiratet hat, braucht zu betteln. Wie oft kann aber die Frau beim Schaffen der Existenz mithelfen, wenn sie Geld verdient. Ich finde, das ist auch aus nationalem Aspekt wert. Übrigens, jener Mann, dessen Broterwerb von einer Lehrerin weggenommen werden kann, ist schwach.“ (Ujváry, 1892. S. 85.)

Eine der meist elementaren Fragen der Zeit, ob es der Frau erlaubt werden könnte, als Lehrerin zu arbeiten. Das ist aber klar, dass das Für und Wider von einigen Fachzeitschriften so stark angedeutet worden war. In den 1890er Jahren war eine lange Polemie in den Spalten der Nationalen Frauenerziehung der Artikelserie in der Zeitschrift Volkslehranstalt angeschlossen erschienen, die beabsichtigt hatten, zu beweisen, die Frauen seien für den Lehrerin-Beruf aus pädagogischen, nationalen und gesellschaftlichen Gründen nicht geeignet. Die Argumentation, laut deren die Frauen nach der Schule Schlittschuh laufen gehen, wirkt heute wie ein Grotesk.

Eine noch stärkere fachliche Kritik war gegen die Lehrerinnen erfasst, „*sie interessieren sich nicht nur für das Unterrichtswesen nicht, sondern wir, Männerkollegen werden von ihnen lächerlich angesehen, auch wenn wir über das Thema unter uns sprechen. Sie bilden sich eigentlich nicht weiter und sie zeigen sogar kein In-*

tersse an die einzige Zeitschrift der Frauenerziehung, *Die Nationale Frauenerziehung*. ... Sie unterhalten sich über die Mode und ihr Pflicht wird von ihnen nur unter Zwang erfüllt. Sie kommen um 8 in der Schule an und sie bleiben bis 10, denn sie wissen, das Gehalt wird ihnen übrigens nicht gehündigt, sie machen sich sonst keine Sorgen um die Schule. Sie wohnen dem Leben der Lehrerschaft nicht bei. Die Fachabteilung für Frauenerziehung, deren Versammlung heute hier gehalten wird, musste von Männern ins Leben gerufen werden, da es keine Frauen gab, die das gerne unternommen hätten". (Szigethy, 1890. S. 361.)

Bei den Kindergärten sahen wir, dass die Frauen auf ihre Eigenschaften bezogen gerne angestellt werden, parallel dazu im Lehrerberuf war eine Kritik an die weibliche Natur und Neigung verübt. „Es ist zu hoffen, dass der Lehrerberuf nicht von allen Frauen bevorzugt werden, ob sie sich berufen oder nicht berufen fühlen, weil sie sich dort nicht ihren Platz einnehmen, waage ich offen zu sagen, egal, ob ihr Körper, ihre Eignung oder die Motivation ihres Denkens und ihr Ernst zur Acht genommen werden.“<sup>6</sup>

Außer Lehrerin-Lehrer-Polemie hatte es eine andere gegeben, ob die Frauen am Beruf bleiben dürfen, nachdem sie geheiratet haben. Wenn die statistischen Fakten unter die Lupe genommen werden, sieht man klar, dass der wesentlichere Anteil der Frauen im Dualismus, aufgrund der Statistik 1900 unverheiratet (ledig oder verwitwet) war, nur 36,3% der Frauen hatte in Ehe gelebt (vgl. Kéri, 2008).

Das ist aber nicht ganz von Überraschung, dass es darüber von einer Frau, von Frau Aladár György, vermutlich von ihrer Erfahrung ausgegangen, geschrieben wird, wie es körperlich und mental anstrengend ist, sich dem Lehrerin-Beruf nebenbei auch um ihre eigene Familie zu kümmern. Es lohnt sich aber, weil „sich die Charaktere der weiblichen Perfektion in einer verheirateten Lehrerin eher entwickeln können, die sie braucht, um die Kleinmädchen emotional und ethisch zu erziehen und von ihrem Beruf aus die Charakterzüge in Mädchen zu entwickeln“. (György, 1881. S. 362.)

Frau Aladár György und Sándor Péterfy (vgl. Péterfy, 1881) waren nicht nur der Meinung gewesen, damit die verheirateten Lehrerinnen ihren Beruf behalten sollten, sondern auch ihre Tugenden waren ausgesprochen gelobt. Der Berufsbewusstsein der ledigen Lehrerinnen werden zwar von ihnen anerkannt, sie hatten aber doch gemeint „es ist wirklich schade, dass sie mit so vielen Talenten nicht zu einem beglückenden Mittelpunkt einer Familie werden konnten.“ (György, 1881. S. 362.)

Außer der *Nationalen Frauenerziehung* (*Nemzeti Nőnevelés*) hatten sich auch andere Zeitschriften mit dem Familienstand der Lehrerinnen beschäftigt. 1897 war ein Brief eines namenlosen Verfassers in der *Nationalen Schule* veröffentlicht, der die Tatsache in den Vordergrund geschoben hatte<sup>7</sup>, die verheirateten Lehrerinnen

<sup>6</sup> Nemzeti Nőnevelés, 1892. S. 240.

<sup>7</sup> A férjes tanítónők. Levél a miniszterhez. Nemzeti Iskola, 1897. május 1. S. 4.

sollten „größtenteils“ Nervenranke werden, was man sich nicht so sehr bewundern sollte. Ich nehme an, dieser Brief war von den Lesern der Nationalen Frauenziehung nicht gesehen, wären sie sonst empört gewesen wie 1899, als es von einer Lehrerin-Bewerbung einer Schule angekündigt war, falls die Lehrerin heiraten würde, „muss entlassen werden“<sup>8</sup>. All das hatte in Widerspruch zu § 138 des Gesetzartikels 38/1868 gestanden, der keine Unterschiede zwischen Lehrerinnen und Lehrer macht.

*Adél Nemessányi*, die auch eine Schulleiterin gewesen war, hatte sich mit dem Familienstand der Lehrerinnen beschäftigt. Nach ihrer Meinung ist es unmöglich, dass eine Frau sowohl ihren mütterlichen und ihren Lehrerin-Beruf gleich ausüben könnte. In einem eintiegen Fall hielt sie es für möglich, dass eine verheiratete Lehrerin in ihrem Beruf weiter arbeiten darf, wenn „*sie von dem Schicksal mit keiner Familie gesegnet wird*“. (*Nemessányi*, 1890. S. 287.) Gegen die verheirateten Lehrerinnen war ein ja wirksames Argument gerichtet, sie sollten nicht fähig werden, sich um ihre eigenen Kinder zu kümmern, da ihre Aufmerksamkeit seinen eigenen wegen ihrer Arbeit, ihrer Schülerinnen und Schüler entzogen werden. Dies verleugnet hatte Gizella Nagy darauf bezogen, „*kein Kind ist seit seinem sechsten vollendeten Lebensjahr in der Zeit zu Hause, die seine Lehrerin-Mutter in der Schule verbringt*“. (Nagy, 1893. S. 171.)

Die Interessen der Lehrerinnen verteidigend hatten die Direktoren der Lehrerinnen bildenden Anstalten ihre wohltuerische Rolle in dem öffentlichen Leben der Siedlung betont. Die Identität der Lehrerinnen verstärkend hatte Adél Nemessányi die Lehrerinnen angesprochen, „*wir sind so sehr wert wie unsere Männerkollegen...*“. (*Nemessányi*, 1892. S. 77.)

In der Zeit hatte es noch eine andere Auffassung, die für die Frauen den Durchgang zwischen diesen Berufen ermöglichen würde. Es machte uns Gedanken und war genauso für uns auch interessant, dass die Frage, eine Spannung zwischen den zwei Beufen gestiftet, am Ende der von uns geprüften Zeit erschienen hatte, ob eine Lehrerin Kindergärtnerin werden dürfte. Dahinter hatte eines der von mehreren Verfassern festgelegten Probleme gestanden (vgl. *Eötvös*, 1892), es hätte zu viel Diplomlehrerinnen aber wenige Stellen für sie gegeben. Wenn man das doch unter die Lupe nimmt, kann man die Expansion der Lehrerinnen-Bildung sehen, wie sich die Analyse der damaligen Stellengesuche zeigt, weniger Stellen waren für Lehrerinnen inseriert worden. Die Lehrerinnen, die keine Arbeit gefunden hatten, war eine andere Möglichkeit übrig geblieben, als Kindergärtnerinnen weiter zu arbeiten, wo die Frauen schon akzeptiert gewesen waren. Die Meinungen waren aber nicht eindeutig übereingestimmt gewesen, ob eine absolvierte Lehrerin fähig sei, die speziellen Aufgaben zu erledigen, die in einem Kindergarten gemacht werden sollten. Lajos Károly Eötvös hatte über seine Befürchtungen geschrieben. „*Die Le-*

<sup>8</sup> Tanítónők házasságának kérdése. Nemzeti Nénevelés, 1899. S. 399.

*hrerinnen seien in dem Kindergarten auch Lehrerinnen, sie könnten ihre didaktischen Kenntnisse verleugnen, sie würden so die Doktrinen unbeabsichtigt in den Kindergärten mitbringen.” (Eötvös, 1892. S. 3) Es würde dann geben, dem die damaligen Fachleute hatten vorbeugen wollen, vom Kindergarten eine Schule für Kleinkinder zu machen.*

## Zusammenfassung

Wir wollten nur eine kleine Übersicht über den Prozess geben, wie der Kindergärtner- und der Lehrerberuf effeminiert wird. Die von dem Ministerium gefertigten Meldungen schildern es objektiv, wie schnell die Beteiligung der Frauen de facto zunimmt. Die in den Zeitschriften und in Parlamentdebatten publizierten Schriftstücke, Reden geben weisen auf die Prozesse hinter den Kulissen hin.

Der Lehrerin-Beruf war fast die einzige Chance im Dualismus, um eine Rolle im Fach- und im gesellschaftlichen Leben eine Rolle zu spielen. Dank József Eötvös war die Anstellung der Frauen schon am Anfang der Zeit des Dualismus theoretisch gesichert gewesen, sogar 1869 hatte er eine Frau, Janka Zirzen an die Spitze der neuen Lehrerinnen bildenden Anstalt gesetzt, mit der die Karrierengeschichten der Lehrerinnen hatten anfangen konnten.

## Literatur

- A férjjes tanítónők. Levél a miniszterhez. Nemzeti Iskola, 1897. május 1. S. 4.
- Artemidus (1876): *A nők a közoktatás terén.* Család és Iskola, 8. S. 63.
- A Vallás- és közoktatásügyi m. kir. miniszternek a közoktatás állapotáról szóló és az országgyűlés elé terjesztett jelentése, 1869-1898.* Budapest.
- Donáth Péter (2008): *Tanító(nő)képzők, diákjaik és tanáraik: Felekezeti/nemzetiségi összetételük s területi elhelyezkedésük a dualizmus korában.* In: Donáth Péter (szerk.): *A magyar művelődés és tanítóképzés történetéből, 1868-1958.* Trezor, Budapest, S. 3-60.
- Eötvös Károly Lajos (1892): *Tanítónő-képzőink és a kidedvönőképzés.* Nemzeti Nőnevelés, 1. S. 1-6.
- György Aladárné (1881): *Férjhez mehet-e a tanítónő?* Nemzeti Nőnevelés, S. 361-364.
- Hegedűs Judit (2003): *Tanítónői karriertörténetek a dualizmus korában.* Iskolakultúra, 3. S. 42-52.
- Kéri Katalin (2008): *Hölgyek napernyővel: nők a dualizmus kori Magyarországon, 1867-1914.* Pro Pannonia, Pécs.
- Nagy Gizella (1892): *A diplomás asszony.* Nemzeti Nőnevelés, S. 168-172.
- Nemessányi Adél (1890): *Néhány szó a tanítónő munkájáról s díjazásáról.* Felső nép- és polgári iskolai közlöny, S. 278-289.
- Nemessányi Adél (1892): *A tanítónő I.* Nemzeti Nőnevelés, 3. S. 75-81.
- Péterfy Sándor (1881): *Megmaradhat-e a tanítónő hivatalában férjhez menetele után is?* Nemzeti Nőnevelés, S. 350-360.
- P. Szathmáry Károly (1884): *Felelet a kisednevelés terén fölmerült aggodalmakra.* Kisednevelés 8. S. 143.

Podráczy Judit (2007): *Óvodaügy a 19. századi magyar társadalomban*. PhD-értekezés, ELTE PPK, Budapest.

Pukánszky Béla (2006): *A nőnevelés évezredei*. Gondolat, Budapest, S. 128.

Sebestyén Gyula (1896): *Elemi iskolai tanító- és tanítónőképzésünk fejlődése*. Budapest.

Szigethy Karolina (1890): *A IV. egyetemes tanítógyűlés nőnevelési szakosztálya*. Nemzeti Nőnevelés, 7. S. 358-362.

*Tanítónők házasságának kérdése*. Nemzeti Nőnevelés, 1899. S. 399.

Ujváry Kamilla (1892): *A tanítónő II*. Nemzeti Nőnevelés, 6. S. 81-85.

Vág Ottó (1989): *Az óvodapedagógiai képzés különböző szintjei a magyar neveléstörténetben*. In: Szekerczés Pál (ed.): *Óvóképző és tanítóképző főiskolák tudományos közleményei*. Debrecen, S. 21-30.

Verédy Károly (1890): *Törvényjavaslat a kisdóvásról*. Nemzeti Nőnevelés, 4. S. 161-167.

## Klebelsberg Kunó nézetei nemzeti erényeinkről és hibáinkról

KÉKES-SZABÓ MIHÁLY

Klebelsberg Kunó nézeteiről és törekvéseiről szólni itt, Ausztriában, különösen megtisztelő feladat. Megtisztelő, mert a neveléstörténettel foglalkozók tudják, hogy Klebelsberg felmenői osztrák származásúak voltak, jellegzetes német nevétőlük örökölte.

Véletlen, hogy ezt a konferenciát annak a városnak a főiskolája szervezte, ahol a másfél évesen félárván maradt Klebelsberg édesanyja letelepedett, ahol a fiatal Klebelsberg a ciszterciek iskolájában tanult.

Az is véletlen, hogy én egy olyan intézményből, a Szegedi Tudományegyetemről jöttem, amelynek létrehozása – a korábban Kolozsvárott működő Magyar Királyi Ferenc József Tudományegyetem Szegedre telepítése és működőképessé tétele, kiépítése – Klebelsberg nevéhez köthető.

A véletlenek ellenére az említett életrajzi adatok és helyszínek fontosak voltak Klebelsberg számára. Önmagáról, osztrák származásáról szólva öntudatosan vallotta, hogy „*Ha idegen hangzású nevet viselő magyarnak szabad valamiben különböznie a többi magyartól, ez a különbség csak abban állhat, hogy a szenvedő hazát, ha lehet, még jobban szeresse*”. (Idézi Huszti, 1942. 9. o.).

A ciszterci rend székesfehérvári iskolájának szellemisége három területen gyakorolt különösen erőteljes hatást, és váltott ki életprogrammá kiteljesedő törekvést Klebelsbergből: „...*a kor szellemének megértése, továbbfejlődés a meglévő alapon, a vallásos és hazafias szellem elválaszthatatlan egysége*”. (Klebelsberg, 1927. 631 o.).

A szegedi egyetem – és általában az egyetemek, különösen a vidéki egyetemek – kiépítését kiemelten fontos feladatnak tartotta. A szegedi egyetemi építkezések megkezdésekor (1926. október 5-én) büszkén állapította meg: „*Bízást mondhatom, hogy beltelki elhelyezésben nincs Európának egyetlen olyan szép, egységes és monumentális egyetemi telepe, mint amilyen éppen a szegedi lesz*”. (Klebelsberg, 1927. 501-502. o.).

### Egyéniségéről, céljairól és lehetőségeiről

Klebelsberg egyéniségét, gondolkodásmódját alapvetően származása és nevelése határozta meg. Életrajzírója, Huszti József, adatokkal alátámasztva írt arról, hogy tulajdonságainak egy része nem nevezhető tipikusan magyar jellemvonásnak:

- a kudarcok, gáncsoskodások és támadások nem hátráltatták meg, nem kedvetlenítették el;



- a restséget elvetette (nem tisztelte a Jókai Mór által tréfásan szent magyar átlaként emlegetett sült galambot);
- hajlandó volt mindenért keményen megdolgozni;
- képes volt távlatosan, országos és nemzetközi történelmi távlatokban és összefüggésekben szemlélni, megítélni az eseményeket;
- a történelmet megismerni, megérteni, a történelemből tanulni akaró államférfinak vallotta magát. (*Huszt*, 1942. 10-14. o.)

A közügyek iránti érdeklődése és elkötelezettsége, közéleti karrierje már az I. világháború előtt kibontakozott: hazai és külföldi jogi tanulmányai után segédfogalmazói, titkári, majd adminisztratív államtitkári feladatokat látott el. Felkészültségét – és egyben későbbi munkálkodásának irányvonalát is – jelzi, hogy már 1910-ben memorandum-tervezetet állított össze a horvátországi és a szlavóniai magyarok anyanyelvű iskoláztatása és népművelése érdekében, a világháború kitörése időszakában pedig munkatársaival kidolgozta azt a nagy iskolaépítési programot, amelynek a csonka országra eső részét később megvalósította.

Az I. világháborút követő trianoni döntés időszakában már érett, felkészült, határozott elképzelésekkel rendelkező, ereje teljében lévő (negyvenes éveinek közepén járó) politikusként vállalta el előbb a belügyminiszteri tárca, majd (1922-ben) a Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium (VKM) vezetését.

Az I. világháborút lezáró békediktátum a korábbiaktól alapvetően eltérő, a nemzet egésze által tragédiaként átélt helyzetbe sodorta Magyarországot: az Osztrák-Magyar Monarchia szétdarabolása, az ezeréves történelmi határok trianoni átszabása, a gazdasági erőforrások többségének elvesztése, a nagyhatalmi státuszról peremhelyzetbe sodródás, a magyar ajkú lakosság egyharmadának elszakítása az anyaországtól, mindez bénító súllyal nehezedett rá a korabeli emberekre. 1920 után *„A Horthy-rendszerre várt a feladat, hogy felépítse a szuverén nemzetgazdaságot, európai mércével mérhető diplomáciai, tudományos, művészeti és kereskedelmi kapcsolatokra tegyen szert, ... hogy az Osztrák-Magyar Monarchia közös ügyeit intéző szervezetek helyébe nemzeti intézményeket állítson”*. (T. Kiss, 1998. 12. o.)

A háborús veszteségek, a békediktátum előírásai korlátozott mozgásteret biztosítottak a revíziós célkitűzések ébrentartásához és eléréséhez: lényegében *„... egyetlen terület és eszköz maradt: az a kultúra, melynek centrumában az államilag is támogatott keresztény-nemzeti értékek álltak, amelyet a középosztályon kívül más társadalmi rétegek is részben vagy egészben elfogadtak”*. (T. Kiss, 1998. 13. o.; Glatz, 199. o.)

A szellemi és erkölcsi építkezés (korabeli kifejezéssel: rekonstrukció) elsőbbségét mind Kleblsberg Kunó, mind Bethlen István miniszterelnök kiemelt fontosságúnak tartotta. Bethlen István Kleblsberget támogató soproni beszédében (1922. május 15-én) hangsúlyozta, hogy *„... lehet egy nemzetet szegényné, koldussá tenni, de ha a nemzetben lakó szellemi és erkölcsi erőket megtartani és gyarapítani*

*képesek vagyunk, akkor a nemzet nincs elveszve, és mindent vissza lehet szerezni”* (Idézi Huszti, 1942. 116. o.).

Tökéczki László értékelése szerint Klebensberg célkitűzéseiben a lelki-erkölcsi megújulás és a szellemi kulturális építkezés szükségessége azonos súllyal szerepelt (Tökéczki, 1985). A lelki-erkölcsi apátia okát Klebensberg a háborúban és a forradalmakat követő erkölcsi értékvesztésben jelölte meg: „*A világháború folyamán rendszeresen szoktatták rá az embereket az ölésre és pusztításra, rendszeresen szoktatták le a munkáról. Az élet a lövészárokban és a rókalyukakban a semmittevésnek valóságos melegágya volt... Nem szégyen az, ha őszintén kimondjuk, hogy a magyar nemzet lelke beteg, mert egész Európa beteg ettől a rettenetes világháborútól és annak következményeitől.*” (Klebensberg, 1927. 623. o.).

A lelki-erkölcsi megújulást az állam és az egyház együttműködésétől, a társadalmat szolgáló egyház szerepének megerősödésétől várta. (Tökéczki, 1985. 70-71. o.). Úgy látta, hogy az állami eszközök nem elégségesek a lelki rekonstrukcióhoz, így az állam és egyház elválasztása az erkölcsi megújulás esélyét csökkentené (Klebensberg, 1927. 623. o.). Az állami és a felekezeti érdekek és célkitűzések egybeesésével is magyarázható, hogy Klebensberg a vallás-erkölcsi értékek megszilárdulásától a születések számának növelését, a termelés gyarapodását, a behozatal csökkenését, valamint a hazai piac fogyasztásának emelkedését remélte.

Ismeretes, hogy Klebensberg a művelődési képességet és a kultúrát az egyes népcsoportok legfontosabb lelki tulajdonságának, a trianoni döntést követő letargikus állapotban a „szellemi népgyógyítás” fontos eszközének, a „konzervatív modernizáció”, a társadalmi szerkezet lassú evolúciója alapvető összetevőjének tekintette. Ideája a kultúra által megtartott és naggyá tett nemzet volt, amely kulturális fölénye által, megengedett eszközökkel szerzi vissza mindazt, amelytől igazságtalanul megfosztották (Pukánszky – Németh, 1996. 615-616. o.).

## Nemzeti erényeinkről és hibáinkról

Klebensberg írásaiban visszatérően jelentkezik az a gondolat, hogy az új magyar lélek formálása érdekében meg kell ismerni a magyar múltat és a nemzeti karaktert. A nemzeti karakter vizsgálatával – a 20. század első felének más gondolkodóihoz (Szekfű Gyulához, Kornis Gyulához, Szabó Dezsőhöz, Karácsony Sándorhoz, Németh Lászlóhoz stb.) hasonlóan a nemzeti önismerethez, a magyarság történelmében visszatérően jelentkező meghasonulások, tragédiák megértéséhez és megelőzéséhez szeretett volna hozzájárulni. Tagadhatatlan, hogy az ő megállapításaira is igaz, hogy a nemzeti *jellegetességekről* „.....elmondottak magukon viselik a személyes érintettség, a társadalmi elkötelezettség a választott és megvallott eszmei értékek nyomát” (Hunyady, 2001. 30. o.), de a pszichológiai szempontú nemzet-karakterológiai felfogások kérdésfelvetésétől eltérően Klebensberg a szituációk és a magatartásformák közötti összefüggések tárgyilagos vizsgálatát tartotta fon-

tosnak, s nem a pszichológiai hatótényezőket és azok sajátos egyediségét hangsúlyozta. (Hunyady, 2001. 8. o.)

Úgy gondolta, hogy a magyarság történetében visszatérően jelentkező meghasonulások és tragédiák vizsgálatával, a hanyatló korok és tragikus események mögött megbúvó összefüggések feltárásával a nemzeti önismeret realisabbá, a jövő pedig kiszámíthatóbbá tehető. Feltételezte, hogy a nemzetet érő megpróbáltatások és kudarcok egy idő után a nemzeti mentalitásra is kedvezőtlenül hatnak, apátiát, közömbösséget, passzivitást váltanak ki. „...*Kétségtelen – írta –, hogy amint az egyes ember egyéniségének kialakulására egész korábbi élete, múltja döntő befolyással van, ugyanúgy a nemzeti jellem és tulajdonságok kialakulásában is óriási szerep jut a történelmi múltnak*” (Klebsberg, 1932. 39-40. o.).

A történelmi múlt és félmúlt időszakában gyakran idézték Platon több mint kétezer évvel ezelőtti megfogalmazását, amely szerint a nevelés lényegében az idősebb nemzedék erkölcsének átadása az ifjabb nemzedék számára. Az európai kultúrában az erkölcs vallási alapon fejlődött, hazánkban is az erkölcstan a 20. század közepéig elsősorban vallási alapon állt. (Kovátsné, 2002. 146-147. o.) Az erkölcsi értékek megrendülése, a vallás erkölcsi normák fellazulása korában a történelmi múltból örökölt, a nemzeti szellemű nevelésben komoly szerepet betöltő, az etikai értékek konszolidálásában hatékony eszközökkel rendelkező felekezeti oktatás pozícióinak megerősítése – a kortárs pedagógiai gondolkodók túlnyomó többsége felfogásával megegyezően –, a nemzeti jellem formálása egyik alapfeltételét jelentette.

A magyar múltról, történelmünk egyes időszakairól szólva – a hagyományos felfogással szakítva –, árnyalt, differenciált értékelést fogalmazott meg. Úgy látta, hogy a múlt fénykorainak tartott időszakok (Szent István, Nagy Lajos, Mátyás király kora) után többnyire hanyatlás következett be, de a virágzónak tűnő korszakok is válságjelenségeket hordoztak (Szent István a fiát, Imre herceget elvesztette, pogány lázadások veszélyeztették uralmát; Nagy Lajos fiú utód nélkül halt meg; Mátyásnak nem volt törvényes fiú örököse, uralkodása alatt a törökök már komoly veszélyt jelentettek az ország számára, felégették Nándorfehérvárat). (Klebsberg, 1932. 38-40. o.)

A magyarság igazi erejének a megújulásra való képességet, valamint az optimizmust tartotta. „*A magyarság igazi ereje mintha abban állna, hogy a legnagyobb katasztrófákat is ki tudja állni és utánuk megújulásra képes. Ezt a felfogást nevezem el történelmi optimizmusnak.*” (Klebsberg, 1928. 63. o.)

Az optimizmust, a jövőbe vetett hitet, az egyéni és közösségi erőfeszítések eredményességének és értelmének elfogadását a jövő zálogának tartotta: „*Nem láttam még nemzetet, amely pesszimista hangulatban emelkedni tudott volna. Bizalom, munka, óriási erőfeszítések, művek, alkotások – ez az emelkedés egyedüli útja.*” (Klebsberg, 1929. 66. o.). Az optimista szemlélet kialakításában a pedagógusnak és az idősebb generációnak tulajdonított fontos szerepet: „*Minden bölcsesség csőd-*

*je, ha az idősebb nemzedék az ifjabbnak nem tud más tanácsot adni, mint a kétségbeesést”* (Klebensberg, 1929. 78. o.)

A passzivitást, a meddő kritikát értelmetlennek, és egyben károsnak is tartotta. A „negatív ember” kritikája csak ritkán javít a fennálló állapotokon, többnyire inkább kételyeket kelt, csüggeszt és elkedvetlenít – írja a *Küzdelmek* könyve című válogatásban (91. o.).

A közhangulat alakításában és befolyásolásában a sajtónak különös felelősséget tulajdonított: *„A napi politikában nem az számít, ami van és ami valóban történik, hanem amit az emberek hisznek és gondolnak”*. (Klebensberg, 1930. 11. o.)

A neonacionalizmus egyik céljának nevezte a pozitív, aktív és cselekvő emberek arányának emelését, akik keveset beszélnek és szónokolnak, de annál többet dolgoznak és cselekednek. A sok beszéd legnagyobb ellenszerének a tettet nevezte. Úgy látta, hogy *„Háromféle magyar hazafiség van: szónokló, kesergő és alkotó hazaszeretet”*. (Klebensberg, 1927. 354. o.).

Az optimizmus, a jövőbe vetett hit nála nem csodavárást jelentett, hanem cselekvéssel, alkotással, munkával kapcsolódott össze: *„A mi sebeinkre nincsen balsam és nem fog rajtunk senki sem segíteni. Csak önmagunkon segíthetünk és csak egy eszközzel segíthetünk, s ez az eszköz a munka”*. (Klebensberg, 1927. 632. o.)

Nemzeti hibáink között gyakran említette a hiúságra való hajlamot, a pártoskodást, az ellenségeskedésbe átcsapó versengést, valamint a reformok felemásságát, végig nem gondoltságát is. A hiúságra való hajlamot, a hízelkedést, illetve ezeknek a tulajdonságoknak gyakori és nemzeti sajátosságként való emlegetését azért tartotta károsnak, mert egyes beállításokban ezek a jellemzők nem hibákként, hanem mintegy eleve adott sajátosságként jelentek meg.

A pártoskodást egész történelmünk, a régmúlt és a félmúlt egyik legvégzetesebb hibájának nevezte. (Klebensberg, 1927. 509. o.; 1930. 334. o.) Aggasztónak tartotta, hogy a versenytársakból nagyon könnyen vetélytársak, a vetélytársakból hamar ellenségek lesznek. A politikai élet szereplőitől, a nyilvánosság előtt megszólalóktól különösen elvárta a felelősségteljes megnyilvánulásokat. Észrevette, hogy a tömeg számára népszerűbbek az agitátorok, mint a jövőt átgondoltan megtervező, a jövőért áldozatkészséget kérő konstruktőrök, holott jelentősebb alkotások, nagyobb eredmények spontánul, véletlenül soha nem jönnek létre.

A magyar ember – a politikai nyilvánosság előtt szerepelve is – gyakran részet mond csak el az igazságból, egyes döntések lehetséges következményeit nem fedi fel: *„Az emberek a logikai következtetések fonalát csak addig a pontig vezetik le és követik, ameddig az ő felfogásuknak kedvez és nem mennek tovább, különösen akkor nem, ha a továbbvezetett konzekvenciák már egészen más képet mutatnak”*. (Klebensberg, 1931. 226. o.)

A nyilvánosság előtt szereplők szeretnek olyan egyéniségekként megjelenni, akiknek eredeti ötleteik, meglátásuk, helyzetértékelésük van. Az ilyen alkatú egyén azonban gyakran *„... jogot merít önkényes célkitűzésre, csapongásra, rokon-*

*törekvésű emberekben inkább vetélytársat, sőt ellenséget lát, semmint munkatársat, mivel a közös cél elérésére erőit egyesítenie kellene*". (Klebsberg, 1927. 43. o.). Egyéni hiúságból, politikai szűklátókörűségből fakadóan az elődök megkezdett munkáját az utódok ritkán követik, ezért a politikai reformok torzók maradnak, a nagyobb kérdéseket ritkán szemlélik teljes összefüggéseikben, holott „... a politikusnak nincs joga a saját elveit erőltetve a nemzetet kétes kimenetelű vállalkozásokba sodorni...”, minden kérdésben előre elfoglalt, változhatatlan álláspontot, döntést képviselni. (Klebsberg, 1930. 40. o.; 1927. 581. o.)

A vezetők ígéretei nem haladhatják meg a lehetőségeket: „*Ha a múltban a magyar nemzet politikai vezetői hibákat követtek el, ezek a hibák főleg abban álltak, hogy nagy dolgokat ígértek és kis dolgok történtek... a miniszteri székből az ember addig ne hirdessen tetszetős programokat, amíg azoknak a megvalósításához hozzá nem foghat*”. (Klebsberg, 1927. 557. o.)

Nemzeti erénynek, a nemzet kitörési lehetőségének a belső megújulásra való képességet, a műveltebb és szorgalmasabb nemzedék nevelését, az optimista életfelfogás terjedését tekintette, s ebben az iskolai oktatásnak és nevelésnek is kulcsszerepet kívánt biztosítani.

## Irodalom

- Glatz Ferenc (szerk., 1990): *Tudomány, kultúra, politika. Gróf Klebsberg Kunó válogatott beszédei és írásai, 1917-1932.* Válogatta, az előszót és jegyzeteket írta: Glatz Ferenc. Európa Könyvkiadó, Budapest.
- Hunyady György (2001): *A nemzeti karakter talányos pszichológiája.* Osiris Kiadó, Budapest.
- Husztai József (1942): *Gróf Klebsberg Kunó életműve.* Magyar Tudományos Akadémia, Budapest.
- Klebsberg Kunó beszédei, cikkei, törvényjavaslatai 1916-1926. Athenaeum, Budapest, 1927.
- Klebsberg Kunó (1928): *Neonacionalizmus.* Athenaeum, Budapest.
- Klebsberg Kunó (1929): *Küzdelmek könyve.* Athenaeum, Budapest.
- Klebsberg Kunó (1930): *Jöjjetek harmincas évek!* Athenaeum, Budapest.
- Klebsberg Kunó (1931): *Világválságban.* Athenaeum, Budapest.
- T. Kiss Tamás (1998): *Állami művelődéspolitikai az 1920-as években. Gróf Klebsberg Kunó kultúrát szervező munkássága.* Magyar Művelődési Intézet – Mikszáth Kiadó, Budapest.
- Kovátsné Németh Mária (2002): *Az erkölcsi értékek megvalósítója az ember.* In: Mélység és magasság. Szerk.: Kovátsné Németh Mária – Egresits Ferenc. NYME-ACSJTFK, Győr.
- Pukánszky Béla – Németh András (1996): *Neveléstörténet.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Tökéczki László (1985): *Az egyházak és az iskoláztatás Klebsberg Kunó nézeteiben.* Magyar Pedagógia, 1. sz.

# KÖZLEMÉNYEK

## A magyar pedagógusképzés Szlovákiában

ERDÉLYI MARGIT

Vállalt témám több tekintetben is időszerű, mert a feladatomban az állandó mozgásban/változásban lévő folyamatok rövid felvázolása. Némi történeti visszatekintést azonban fontosnak tartok, hogy jobban láthassuk a jelenségek indokait.

A magyar tanárképzés Szlovákiában (ideértve Csehszlovákiát is) a pozsonyi Comenius Egyetemen indult 1951-ben. Az alsó tagozatos tanítókat az ötvenes években a pedagógiai gimnáziumokban képezték. Mind a tanár-, mind a tanítóképzés átszervezését szinte folyamatosan fontosnak tartotta minden hatalmi rendszer, így a változások Szlovákiában is gyakran mondhatók. Egyik vagy másik átminősítés olykor nem a rendteremtést szolgálta, hanem csupán a kaotikus megoldásokat. Még az ötvenes években létrehozták a tanárképzés egyetemen kívüli változatait, a két- és négyéves pedagógiai főiskolákat az általános iskola felső tagozatára, ill. a középiskola szintjére képezendő tanárok számára. 1959-ben azonban újabb átszervezés történt: megszüntették a fent említett két főiskolai, ill. pedagógiai gimnáziumi képzést, s helyette Pedagógiai Intézeteket hoztak létre. Ezek vállalták fel a tanítóképzést s az általános iskola felső tagozatára irányuló tanárképzést. A középiskolai tanároknak egyetemet kellett abszolválniuk. Az óvó- és nevelőképzés a pedagógiai szakközépiskolák feladata volt.

1964-től a Pedagógiai Intézetek vagy önálló egyetemi karokká váltak, vagy besorozták valamely egyetem struktúrájába. 1977-től a tanárképzés egységesül, mind a karok, mind az egyetemek azonos szintű diplomát adhatnak ki (az 5-12. évfolyamon működő tanárok számára).

A felsorolt – gyakran indokolatlan – változtatások elsősorban a pedagógusképzés szerkezetére, formai megoldásaira vonatkoztak, és kevésbé érintették a képzés/oktatás tartalmát. E tekintetben inkább az elméleti/tudományos irányba mozdultak el az egyetemek, így többek látványosan elhanyagolták a pedagógikum anyagát, ill. a módszertani felkészítést. A pedagógusképzés az említett időszakban öt felsőfokú intézményt érintett, ahol tanító- és tanárképzés, sőt mérnöktanár képzés is folyt. Ezek:

- a kassai Šafárik Egyetem,
- a besztercebányai Bél Mátyás Egyetem,
- a Nagyszombati Egyetem,
- a pozsonyi Comenius Egyetem,
- a nyitrai Pedagógiai Főiskola, ma Konstantín Filozófus Egyetem..

A 2004-es évig egyetemi szinten a két utóbbin valósult meg a magyar pedagó-



gusképzés. 2004 szeptemberétől azonban megnyitotta kapuit a komáromi Selye János Egyetem Tanárképző Kara is.

A bolognai folyamat a 29 európai ország oktatási minisztere által 1999 júniusában aláírt nyilatkozattal voltaképpen a gyakorlati stádiumába lépett. Lényege, hogy határozottan igényli a felsőoktatási rendszerek összehangolását. Az 1988-ban megfogalmazott Magna Charta Universitatum éppen a harmonizálást, az alapelvek összhangzatát kívánta megvalósítani, amely az egyetemi autonómiát, az oktató és kutató szerep kölcsönösségét, ugyanezek szabadságát, az oktatói és hallgatói mobilitást, a tanulmányi eredmények nemzetközi elismerését és az európai humanista hagyományok megőrzését foglalta magába. Ezek az elvárások új helyzet elé állították a felsőoktatást.

Szlovákia, ahogy a többi európai ország, szintén elkezdte a bolognai rendszer megvalósítását. Különleges történelmi helyzeténél fogva azonban sajátos megoldásokat választott. A Trianon után létrejött Csehszlovákia hatalmi rendszerében Prága volt a központ, kezdetben ezért Szlovákia döntéshozó és végrehajtó szervei szekundér helyzetben működtek. A Szlovák Köztársaság létrejöttéig (1993) a szlovákiai felsőoktatás (egyetemi vagy főiskolai) az egységes csehszlovák felsőoktatás integrált része volt, amely négy, öt ill. hat éves stúdiumot jelentett egy ún. egy-szintű képzési formában.

Az 1990-ben életbe lépett (172/1990 számú) felsőoktatási törvény már lehetőséget adott a többszintű felsőfokú oktatásra, Szlovákia azonban nem élt ezzel a lehetőséggel, s az intézmények átnevezésével oldotta meg az egyetemi szintre emelést. Ebben a formában 2005-ben tizenhét egyetem, s alig néhány főiskola működött Szlovákia-szerte. Ugyanez a felsőoktatási törvény eltörölte az egyetemi doktori, ún. kisdoktori fokozatot, majd 1996-ban törvénymódosítással visszaállította, így az a mai napig érvényben van.

Az utóbbi években azonban a szlovákiai felsőoktatási intézmények minden igyekezetükkel csatlakozni kívántak az európai trendhez: bevezették a különböző kreditrendszereket, két egymásra épülő (alap- és főtanulmányokból álló) programok kétszintes megoldását határozták meg, amely első fokon ún. kisállamvizsgával zárult. A bolognai folyamatot megelőzően Szlovákiában is beindul a felsőoktatás eltömegesedése.

1992-ben a nappali hallgatók száma 64 311, 2002-ben 136 922 lett (több mint kétszeresére nőtt). Ugyanakkor a levelezőn pedig több mint négyszeresére. Ezt a helyzetet az idézte elő, hogy a levelezőn a hallgatók hozzájárultak a tanulmányi költségekhez, s így az egyetemek szinte csábították őket a stúdiumra. A mai napig komoly problémája Szlovákiának az állami támogatás alacsony szintje, amely az OECD államokhoz viszonyítva kb. 50%-kal kevesebb.

A lisszaboni stratégia értelmében a szlovák felsőoktatás is megfogalmazta alapvető céljait, amelyeket röviden így vázolhatunk: könnyen érthető és összevethető képzési rendszer kialakítása; két fő cikluson alapuló képzési rendszer; egységes



kreditrendszer kialakítása és elfogadása; széles körű oktatói, kutatói, hallgatói mobilitás; kooperáció kialakítása az európai minőségbiztosításban; a felsőoktatás európai dimenzióinak támogatása.

Ma Szlovákiában három intézményben valósul meg a magyar pedagógusképzés, s ezek közül mindegyik sajátos helyzetű:

1. A Comenius Egyetemen tanszéki szinten történik, azaz a Magyar Nyelv és Irodalom Tanszék csak magyar szakos tanárokat képez (a szakkombinációk lehetősége a Bölcsészettudományi Kar valamely szakjaira vonatkozik).

2. A nyitrai Konstantín Egyetemen a Közép-európai Tanulmányok Kara kari szinten működik, s a tanítóképzést, ill. a Hungarisztika Tanszéken a magyar szakos képzést más szlovák oktatási nyelvű karokkal több szakkombinációban is kínálja a képzést.

3. A Selye János Egyetem Tanárképző Kara egyetemi szinten nyújtja a háromféle képzést, az óvó-, tanító- és tanárképzői lehetőségeit, elsősorban a magyar anyanyelvűek számára. A Tanárképző Kar felöleli tehát a baccalaureátusi szintű óvó-, és a magiszteri szintű tanítóképzést, majd a különböző szakpárosításokban történő kétszintű tanárképzést. Minden kínált programunk mindkét szinten akkreditálva van. A három – úgymond – szlovákiai magyar felsőfokú intézmény között sajnos, egyelőre nincs összehangoltság, kapcsolat is alig.

A magyar nyelvű pedagógusképzés megtartása és fejlesztése érdekében meggyőződés az, hogy a Selye Tanárképző Kara lehetne a szlovákiai gócpont, merthogy oktatói és hallgatói bázisa immár a legnagyobb szlovákiai viszonylatban, az infrastrukturális kiépítettsége a legelfogadhatóbb, önállósága és progresszivitása révén a legelőremutatóbb a szlovákiai magyarok számára, még akkor is, ha az utóbbi időben indokolatlan támadások és fenyegetések célpontja, s napi gondjainak enyhítésére támogatást kér Szlovákiától és az anyaországtól. A Selye János Egyetem Tanárképző Kara szívesen gondolja a korábbi években Komáromba, Királyhelmece kihelyezett magyarországi tagozatoknak, a győri Apáczai Csere János Tanítóképzőnek, a soproni Benedek Elek Óvóképzőnek s a sárospataki Tanítóképzőnek első szinten végzett hallgatóit, akik jelenleg besorakozhatnak mesterfokú képzésünkbe, ill. megszerezhetik nálunk mind a BA, mind a MA titulust, ill. diplomát.

A Selye tanárképzőjének magyar nyelvű képzés kínálata nappalin és levelezőn egyaránt felette van a másik két említett szlovákiai lehetőségnek. Íme:

Az óvó- és tanítóképzés BA és MA szinten nappali és levelező formában folyik Komáromban, és kihelyezett levelező tagozatunk működik Losoncon nem kis létszámú hallgatóval (140).

A tanárképzésben a következő szakok kombinálhatók:

- Magyar nyelv és irodalom
- Angol nyelv és irodalom
- Német nyelv és irodalom
- Hitoktatás

- Történelem
- Matematika
- Informatika

-----  
 – Szlovák nyelv és irodalom (2008-tól)

Feldolgozás alatt van a Környezetvédelem és a Testnevelés szak akkreditációs anyaga is. A Tanárképző Kar a szakképzésen túl gondosan kezeli a módszertani felkészítést, a pedagógiai gyakorlatot, és a Comenius megnevezésű Pedagógiai Intézetével karöltve a felsőoktatás és a közoktatás szorosabb együttműködését; pl. a tanítók, tanárok atesztációját, a vezetők képzését, a nyári egyetemek kurzusait stb.

Számottevő az érdeklődés a kisdoktori programjaink iránt, s jelenleg keményen dolgozunk a Ph.D-programok akkreditációs anyagán is.

Az alább látható táblázatok fontos összevetésekre nyújtanak lehetőséget mind a preferált szakok, mind a hallgatók érdeklődése tekintetében:

*A Selye János Egyetem Tanárképző Karára beiratkozott hallgatók létszáma a 2007/2008-as akadémiai évben*

#### Nappali tagozat

	BA szint			MA szint
	1.	2.	3.	1.
Angol nyelv és irodalom	32	32	33	30
Történelem	55	50	30	0
Informatika	41	38	28	27
Kateketika	16	10	3	7
Magyar nyelv és irodalom	70	71	71	48
Matematika	17	14	16	0
Német nyelv és irodalom	17	19	13	18
Óvó- és Tanítóképzés	52	52	53	75
Összesen	176	169	150	140
				635

#### Levelező tagozat

	BA szint			MA szint
	1.	2.	3.	1.
Angol nyelv és irodalom	10	19	12	15
Történelem	28	29	28	0
Informatika	11	14	0	0
Kateketika	0	8	11	14
Magyar nyelv és irodalom	33	41	41	23
Matematika	0	5	0	0
Német nyelv és irodalom	0	8	8	4

	BA szint			MA szint
Óvó- és Tanítóképzés – Komárom	60	67	71	84
Óvó- és Tanítóképzés – Losonc	28	39	80	0
Összesen	129	168	201	112
				610

Összesen: 1245

Az Egyetem küldetésnyilatkozatában átfogóan megfogalmaztuk teendőinket, amelyek kapcsán többek közt a népszámlálás adatait és a demográfiai mutatókat sem hagyjuk figyelmen kívül:

*A Selye János Egyetem teret nyit a magyar nyelvű felsőfokú képzésnek Szlovákiában azzal a reménnyel, hogy növekedni fog a főiskolát és egyetemet végzett magyar fiatalok száma és a szlovákiai magyarság iskolázottsági szintje.*

*A jobb képzettség megteremtheti a magyar fiatalok munkaerő-piaci esélyegyenlőségét, amely magával vonhatja a munkanélküliség csökkenését és a magyarok által lakott területek gazdasági fellendülését.*

*A Selye János Egyetem ily módon kíván a térség társadalmi és gazdasági fellendülésének előmozdítójává válni.*

*A Selye János Egyetem elősegíti egy olyan magyar értelmiségi réteg kialakulását, amely nemzeti közösségünk tartópillérévé válhat, amelynek tagjai nyelvtudásuk révén nemzetközi viszonylatban is érvényesülni tudnak. A Selye János Egyetem tevékenységével és célkitűzésével a Szlovákiában élő magyarság hátrányos helyzetét szeretné megszüntetni, mely elsősorban a magyarságot sújtó képzettségi hiányokból adódik.*

*Az egyetem az oktatás mellett fejleszti a tudományosságot; a szlovákiai magyar tudóstársadalmat bekapcsolja a tudományok nemzetközi vérkeringésébe, kapcsolatot teremt a tudományos intézmények nemzetközi hálózatával. Az egyetem vállalni kívánja a tudományosság regionális központjának szerepét.*

*A Selye János Egyetem vezetése az egyetem oktatási tevékenysége során elkötelezettségét fejezi ki az ISO 9001 szabvány követelményeinek betartására, illetve minőségirányítási rendszerének folyamatos fejlesztésére.*

*A Selye János Egyetem vezetése és oktatói kara folyamatosan törekszik arra, hogy a partnerek az egyetem tevékenységével tartósan elégedettek legyenek.*

Nem figyelemterhelésnek szánom, inkább csak illusztratív szerelném felmutatni az egyes tényezőket, amelyek intenzíven befolyásolják ma a szlovákiai magyar óvodák, iskolák és egyetem életét. A számszerű adatok világosan bizonyítják a 2004-ben induló Selye János Egyetem Tanárképző Karának a szlovákiai magyar művelődési közegre tett többirányúan pozitív hatását.

*A 2001. évi népszámlálás adatai:*

Szlovákia lakossága:	5 379 455 fő
Magyar nemzetiségű lakosság:	520 528 fő
Magyar nemzetiségű lakosság százalékos megoszlása:	9,70 %

*A 2002/2003 tanévben:*

Felsőoktatásban tanuló hallgatók száma:	97 932 fő
Magyar nemzetiségű hallgatók száma:	4 456 fő
Magyar nemzetiségű hallgatók százalékos megoszlása	4,57 %

*A 2003/2004 tanévben:*

Felsőoktatásban tanuló hallgatók száma:	98 409 fő
Magyar nemzetiségű hallgatók száma:	4 197 fő
Magyar nemzetiségű hallgatók százalékos megoszlása	4,26 %

*A 2004/2005 tanévben:*

Felsőoktatásban tanuló hallgatók száma:	107 022 fő
Magyar nemzetiségű hallgatók száma:	4 828 fő
Magyar nemzetiségű hallgatók százalékos megoszlása	4,51 %

*A 2005/2006 tanévben:*

Felsőoktatásban tanuló hallgatók száma:	114 554 fő
Magyar nemzetiségű hallgatók száma:	5 215 fő
Magyar nemzetiségű hallgatók százalékos megoszlása	4,55 %

	2002/2003	2003/2004	2004/2005	2005/2006
Felsőoktatásban tanuló hallgatók száma	97 932 fő	98 409 fő	107 022 fő	114 554 fő
Magyar nemzetiségű hallgatók száma	4 456 fő	4 197 fő	4 828 fő	5 215 fő
Magyar nemzetiségű hallgatók százalékos megoszlása	4,57 %	4,26 %	4,51 %	4,55 %

Az utóbbi évek hozadéka alapján a felsőoktatásban elvárt principiális szempontok közül főleg a következőket hangsúlyozhatjuk:

*A képzés egyetemi keretbe és szintre emelése, az integrációs folyamatok érvényesülése; ezen belül az egyetemek karain a bölcsész, a természettudományi és pedagógiai karok szak-, szakmai és tudósképzésének kiegyensúlyozott megoldása;*

*A pedagógusi profil bővítésének lehetőségei kétszakos, egyszakos, bővített, kiegészítő képzések, piackomfort képzések, az időtényező flexibilis kezelése; (A Se-*

lyén kiegészítő képzéseket nyitottunk és hamarosan indítjuk a szakkövtetés lehetőségét is.)

*A minőségelv figyelembevétele a mennyiségelv mellett a nagyobb finansziális támogatásokért, (a fejkvóta-rendszer árnyaltabb kezelése);*

*A pedagógusmesterség, a tanári professzió tudományos és társadalmi köztéri presztízisének emelése;*

*A tervezhető, emelkedő tendenciájú differenciált életpálya-rendszer kiépítése; ezzel összefüggésben az utánpótlás gondosabb kezelésére; a pálya elnöiesedésének oldása;*

*A tudományos előrelépés lehetőségének biztosítása minden szinten;*

*A szakosodási struktúrának a speciális képzést is figyelembe kell vennie, gondolunk a klasszikus szakokon kívül pl. a művészeti, testnevelési, szociálpedagógiai, gyógypedagógiai képzésekre is; (ezek effektív megoldása különlegesen gondos eljárást követel, esetünkben szoros kooperációt más egyetemekkel);*

*A bemenetkor fennálló előrejelző számszerűségeknél (tudjuk, nem mindig a legkiválóbbak jelentkeznek a pályára), ugyanakkor a kimenetkor, a végzők érvényesülő heterogén mutatók tudatosítása. A pályaelhagyók, pályamódosítók arányszámainak figyelembevétele, indokainak ismerete.*

A pedagógusképzés képzési struktúrája elvileg és gyakorlatilag kétféle változatban oldhatja meg a szaktárgy és a professzió ismereteire vonatkozó átadását. Többek szerint alaposabb felkészítést biztosít a kettő párhuzamos érvényesítése, amikor is a szaktárgyi ismeretek s a pedagógiai–pszichológiai–metodikai és a gyakorlati ismeretek szimultán futnak és támogatják egymást. A másik járható úton a szaktárgyi tanulmányok javarészből megelőzik az elméleti és gyakorlati pedagógiai–pszichológiai–szakmódszertani ismeretek átvételét. Az tény, hogy az óvopedagógiai, tanítói, tanári kompetenciák megtanulhatóságát biztosítani kell az egyetemi képzésnek. Erre nézve is többféle modell kidolgozásának vagyunk a tanúi. A továbbiakban megkíséreljük még felvázolni az elvárt ismeretanyag hangsúlyait, közülük is csupán azokat, amelyek részben az általános műveltséget, részben az értelmiségi tudományos és kutatói gondolkodást alapozzák meg. Mindezeknek egyik fontos tényezője lehet az interdiszciplinaritás, s ennek leginkább idevágó kérdésköre a tantárgy-pedagógiákra, ha úgy tetszik, a szakmódszertanokra vonatkozik. A tárgy rendszertani helye, tudományos tekintélye állandóan vitatott volt, időszerrűvé vált a súlyának megfelelő megbecsülés kiprovokálása. Interdiszciplináris jellege miatt egyfelől a pedagógiai–pszichológiai tudományokra koncentrálni, másfelől valamely adott szaktárgyra, (mint pl. a magyar irodalom tantárgy-pedagógiája, a matematika tantárgy-pedagógiája). E diszciplínák olyan komplex rálátást feltételeznek, amelyek történeti, elméleti, gyakorlati szempontú rendszerezett alapozást egyaránt igényelnek. Művelőjüknek óriási forrásanyagból kell készülnie, naprakész ismerőjének kell lennie a szaktárgyi diszciplínák részkérdéseinek és a pedagógikum ismeretanyagainak.

Főhivatásként oktatói vagy kutatói státusban ritkán vállalták/vállalják az egyetemi oktatók a módszertan tárgyat, mert tudományos elismertségével mindig mostohán bánt a felsőoktatás. Az utóbbi években javulás van e téren, néhány egyetem/kar Szlovákiában beiktatta a doktori, a habilitációs, sőt az inaugurációs, azaz a doktoranduszi, docensi, professzori folyamatokba is. Ha nem akarunk valamiféle féloldalas képzést érvényesíteni, a szakmódszertanoknak előkelő helyet kell biztosítanunk a tanárképzésben. Véleményünk szerint jó pedagógus/tanár az, aki szakjának kiváló tudója, a tudás átadásának pedig kiváló művésze – másként szólva –, aki jó tanárt ad ki a kezéből.

A szaktárgyi képzés összetevőiről alig szóltunk. Bele sem merészkedünk a témába, hiszen egy sereg új tételt nyitna meg a kérdéskör, még ha csupán az alapvető elvárásokkal foglalkoznánk is. Nem szóltunk részleteire bontva a tehetséggondozás, a gyógypedagógus-ellátás kérdéseiről, nem szóltunk a továbbképzések, kiegészítő képzések sanszairól és elvárható hozadékaikról, noha ezek szintén tartozékaik a fent említett, nálunk is érvényben lévő képzésrendszernek, de ez itt és most nem feladatunk.

Meggyőződésem, hogy e témákat érintő diskurzus nemcsak a Selye János Egyetemen, hanem Szlovákiában is, Európában is folytatódik a jövőben, s a korábbiak függvényében egyértelműsödnek a megfelelő irányok, majd pedig adaptálódik elméleti, gyakorlati és szervezési szempontból a pedagógusképzés hogyanja, amelynek kvalitását minden szempontból megemelhetik mind a főiskolai, mind az egyetemi keretek és szintek.

### Felhasznált irodalom

*A pedagógusképzés általános problémái Szlovákiában.* (A Katedra Társaság IV. állásfoglalása). Katedra, 1996. 9. sz.

Erdélyi Margit, L. (1998): *Reformpedagógiai törekvések a szlovákiai magyartanításban.* In: Pedagógia és iskolaügy. Károli Gáspár Egyetem – Tanítóképző Főiskolai Kar, Nagykőrös.

Lelkes Gábor–Tóth Károly (szerk., 2006): *Nemzeti és etnikai kisebbségek Szlovákiában.* Fórum Kisebbségkutató Intézet, Somorja.

Gyurgyik László (2006): *Népszámlálás 2001.* Kalligram Könyvkiadó, Pozsony.

László Béla (2007): *A bolognai folyamat hatása a szlovákiai és a szlovákiai magyar felsőoktatásra.* Fórum Társadalomtudományi Szemle, 2. sz.

Albert Sándor (2007): *A fejlődő Selye János Egyetem.* KT Könyv- és Lapkiadó, Komárom.

UIPŠ Bratislava, Separát štatickej ročenky školstva SR, 2002

Varga Nóra (2004): *A felvidéki felsőoktatás helyzete.* Határon Túli Fejlesztésért Programiroda, Budapest.

Erdélyi Margit, L. (2006): *Tervek és kihívások.* In: Kovátsné Németh Mária (szerk.): *Magyarok a nagyvilágban – 350 éves a magyar enciklopédia.* Magyar Pedagógiai Társaság, Győr.

Erdélyi Margit, L. (2006): *Egy szlovákiai egyetemi kar első éve.* Neveléstörténet, 1-2. sz.

*Smerom k európskemu vysokoškolskému priestor.* Odpoveď na výzvy v globalizovanom svete (Konferencia ministrov). Academia, 18. évf., 2007, 3. sz.

Zákon č. 172/1990 Z. z. o vysokých školách; Zákon č. 131/2002 Z. z. o vysokých školách.

## Felvidéki és kárpátaljai magyar nyelvű tanítóképzés a két világháború között

DRÁVICZKI SÁNDOR

Magyarország az Osztrák-Magyar Monarchia társnemzeteként vett részt az I. világháborúban a központi hatalmak oldalán. A közös hadsereg az antant hatalmak túlereje következtében 1918. november 3-án feltétel nélkül letette a fegyvert. A katonai vereség a dualista rendszer összeomlásával és a történeti Magyarország szétesésével járt együtt. Az 1920. június 4-én aláírt trianoni békeszerződés következtében a történeti Magyarország 33%-a maradt magyar fennhatóság alatt. Az új határokon kívül fekvő városokkal együtt képzőintézeteinket is elvesztettük. A Trianon előtti 51 tanító és 42 tanítónőképző intézettel szemben 19 tanító- és 24 tanítónőképző intézet maradt az új határokon belül.<sup>1</sup> Pl. Északkelet-Magyarországon – Szabolcs, Szatmár, Bereg, Ung, Ugocsa megyék – 1918-ban Nyíregyházán, Munkácson, Ungváron, Szatmárnémetiben és Kisvárdán működtek tanító-, illetve tanítónőképzők: Nyíregyházán és Munkácson állami fiú, Ungváron görög katolikus fiú és leány, Szatmárnémetiben református leány és római katolikus fiú és leány, Kisvárdán római katolikus leány tanítóképző intézet. Ezen intézmények közül a határmódosítás miatt az ungvári és a munkácsi képzők Csehszlovákiához, a szatmárnémeti képzők Romániához kerültek.

Szatmárnémetiben a tanítóképzők, mint magyar nyelvű intézetek, 1919 után egyre több nehézséggel küzdöttek. A román közoktatásügyi minisztérium 1922-ben a római katolikus fiúképzőt, 1924-ben pedig a református leányképzőt be is záratta. A római katolikus leányképző tovább folytathatta működését. A román törvények értelmében a képzők hét évfolyamúak voltak, s alsó (3 év) és felső (4 év) tagozatra oszlottak. Az alsó tagozatra a negyedik elemi iskola elvégzése után lehetett jelentkezni. Miután a szatmári intézetbe a gimnázium IV. osztálya után vették fel a növendékeket, az 1926/27. iskolai évtől a régi magyar I., II., III. és IV. osztály elnevezést a IV., V., VI., és VII. osztály elnevezés váltotta fel. Ez volt az úgynevezett felső tagozat. 1935-től az új román iskolai törvény a nyolcadik osztály felállítását is elrendelte.<sup>2</sup>

A Csehszlovák Köztársaság fennhatósága alá került Felvidéken az összes állami magyar tanítóképző intézetet megszüntették, illetve szlovák tannyelvű iskolákká alakították át. Több intézet Magyarországon folytatta munkáját pl. az eperjesi Miskolcon, a pozsonyi Cinkotán, az érsekújvári Kalocsán. Más állami középokú intézetek közül (gimnázium, ipari, kereskedelmi és gazdasági szakiskola) hagytak meg magyar tannyelvű iskolákat, de tanítóképzőt egyet sem. Felekezeti magyar nyelvű

<sup>1</sup> Szakál János (1934): *A magyar tanítóképzés története*. Budapest.

<sup>2</sup> *Hogyan történik a tanítóképzés?* Magyar Tanítóképző, 1932. 5. sz. 162. o.



tanítóképző intézetek közül a pozsonyi római katolikus Orsolya-rendi leányintézet működhetett tovább. Magyar férfi tanítóképző azonban egy sem maradt.

1920-ban a Csehszlovák Köztársaságban a 9 500 000 csehszlováknak 44, a 3 300 000 németeknek tíz, az 1 070 000 magyarságnak csak egy, és az 540 000 ruszinságnak négy tanítóképzője volt. A magyarság tanítói utánpótlása nem volt kielégítő. Mind ijesztőbb mértékben jelentkezett a magyar iskoláknál a tanítóhiány. Kezdetben, ahol nem volt magyar tanító, oda szlovák embert helyeztek, és a magyar iskolát szlovák iskolává alakították át. A későbbiekben már szlovák tanítókat sem tudtak a megüresedett helyekre tenni. A kialakult helyzet miatt szükségessé vált az ún. externista tanítóképzés létrehozása, melyet egy régi osztrák törvény tett lehetővé. E törvény megengedte, hogy akinek polgári iskolai, vagy ennek megfelelő végzettsége van, az országos bizottság előtt tanítói érettségi vizsgálatot tehesen.<sup>3</sup>

1921 nyarán a csehszlovák kormány elrendelte a nosztrifikációs vizsgát. A tanítói állásokban való megmaradás és a továbbműködés feltételeként szabták minden régi magyar tanító számára a vizsga letételét az országos magyar tannyelvű elemi és polgári iskolai tanítóvizsgáló bizottság előtt. Tagjai kivétel nélkül szlovákok voltak, akik alig beszéltek magyarul. A nosztrifikációs vizsga anyaga szlovák nyelv és irodalom, csehszlovák történelem és földrajz tárgyakból állt. Azok a fiatalok, akik az anyaországban szerezték meg tanítói oklevelüket, csak teljesen új képesítő vizsgálat letétele után taníthattak: a csehszlovák rendszer szerinti külön érettségi és külön képesítő vizsgálat alapján, amely a fent nevezett bizottság előtt folyt.<sup>4</sup> Az 1920-as évek közepéig a magyar tanítóság szakszerű utánpótlásáról egyedül a pozsonyi római katolikus Orsolya-rendi tanítónőképző gondoskodott. Az externista tanítóképzés bevezetése ellenére a tanítói ellátottságban változás nem következett be. Továbbra is nagy volt a tanítóhiány. Az iskolafenntartók kénytelenek voltak iskoláikban képesítetlen, vagy más felekezetű embereket alkalmazni. Pl. a református iskolákban római katolikus, görög katolikus, sőt még izraelita tanítók is tanítottak. Ugyanis, ahol az iskolafenntartó egyház iskolájában nem tudott tanítót alkalmazni, oda az állami hatóság küldött.<sup>5</sup>

1922-ben a református egyház az áldatlan állapot megszüntetése érdekében tanítóképző alapítását kezdeményezte. Az államhatalom az elhatározás késleltetése végett elrendelte a magyar tanítóképzés újabb formájának, az ún. abiturienens kurzusnak a létrehozását. 1924. szeptember 1-jén a pozsonyi állami szlovák tanítóképzőben egyéves tanfolyamot indítottak magyar érettségizett fiatalok számára. Azok, akik ezt a tanfolyamot elvégezték, mint kész tanítók helyezkedhettek el magyar iskolákban. Évenként 30-40 fiatal szerzett így tanítói oklevelet. Az abiturienens kurzus bevezetése azt a látszatot keltette, mintha a magyar tanítóképzés színvonalának emelésére irányuló törekvés valósult volna meg, ugyanis a középiskolai érettségi fő-

<sup>3</sup> Kárpátaljai Állami Levéltár, Beregszász (a továbbiakban: KÁL). F. 336. op. 2. jegy. hran. 115. 1. 3.

<sup>4</sup> KÁL. F. 1048. op. 2. jegy. hran. 5.

<sup>5</sup> KÁL. F. 336. op. 2. jegy. hran. 149. 1. 8.

lé került a tanítóképzés.<sup>6</sup> Ezzel az intézkedéssel néhány esztendővel ismét elhalasztották a magyarságnak a magyar tanítóképzők felállítására vonatkozó törekvését.

1927 szeptemberében a csehszlovák kormány további engedmény adására kényszerült. A pozsonyi állami szlovák tanítóképzőben koedukált párhuzamos magyar osztályok nyíltak. Az abiturienst kurzus működése azonban nem szűnt meg, 1936 júniusáig képeztek ilyen módon magyar tanítókat. A magyar osztályokat tömörítő intézet váltakozó évfolyamokkal működött, nem volt internátusa. Az első évben rendes tanári testülete sem volt, óraadó középiskolai tanárok tanítottak, és az intézmény csak 1931-ben kapott kinevezett tanerőket, melyből ketten voltak magyar nemzetiségűek.

A református egyház kezdeményezése, hogy tanítóképzőt létesítsen, 1935-ben sikerrel járt. Minden anyagi támogatás nélkül, az államhatalmi akadályoztatás ellenére, 1935. szeptember 1-jén megnyitotta kapuit a komáromi református koedukációs tanítóképző intézet. Az állami hozzájárulást a megnyitáshoz csak 1937-ben kapta meg. Államsegély híján a református egyház vállalta magára a képző működtetését.

A nemes példa ösztönzőleg hatott a római katolikus egyházra is. 1938. szeptember 1-jén ugyancsak Komáromban római katolikus fiúképző kezdte meg a működését.<sup>7</sup>

1919 és 1938 között Csehszlovákiában a magyarságnak 2 koedukációs, 1 nő és 1 férfi tanítóképző intézete volt az externista és az abiturienst kurzus mellett.

A Csehszlovák állam a tanítóképzőket az átvett osztrák törvények alapján nem szakiskolának minősítette, hanem a középiskolák közé sorolta. A tanítóképzők négy évfolyamúak voltak, s a középiskola négy alsóbb osztályának az elvégzése után 16 éves korukban léphettek be a tanulók a képzőkbe. Az egyes évfolyamok tantárgyai megegyeztek a régi magyar négyosztályos tanítóképző tantárgyaival, a tananyag mértékében azonban több változást találhatunk. Legmósbább bánásmódban a pedagógiai tárgyak részesültek. A tanulók létszáma osztályonként 40 főben volt maximálva. Felvételi vizsgát magyar nyelvből, számtanból, ábrázoló mértanból, rajz-szépírásból és énekből tettek. A tanítóképzők egyes osztályaiban semmiféle vizsgák nem voltak. A tanév végén a növendékek osztályvizsga nélkül megkapták bizonyítványaikat és a következő osztályba léphettek. IV. év végén ugyanúgy érettségi vizsgálatot tettek, mint a középiskolát végző tanulók. 20 hónap múltával került sor a képesítő vizsgára, de nem a saját tanítóképzőjükben, hanem az országos állami tanítóvizsgáló bizottság előtt Pozsonyban. Képesítő vizsga után kapták meg oklevelüket.<sup>8</sup>

<sup>6</sup> Nagy Sándor (1936): *A magyar tanítóképzés a felszabadult Felvidéken*. Magyar Tanítóképző, 6. sz. 275-279. o.

<sup>7</sup> Uo. 278-281. o.

<sup>8</sup> Kiss József, i. m. 156-162. o.

A Csehszlovák Köztársaságban felfedezhető a magyar tannyelvű népiskolára való felkészítés más módozata is. Vizsgáljuk meg, mi lett a sorsuk a munkácsi és az ungvári képzőknek! Mivel a Csehszlovák Köztársaságban az összes állami magyar tanítóképző intézetet megszüntették, illetve szlovák tannyelvű iskolákká alakították át, ennek megfelelően a munkácsi állami fiúképzőben 1919-től beszüntették a magyar nyelvű oktatást.<sup>9</sup> Az ungvári görög katolikus fiú- és leányképzőben 1921-től ruszin nyelven tanultak, s ilyen tanítási nyelvű népiskolára kaptak képesítést. Aki magyar tanítási nyelvű népiskolára is akarta képesíttetni magát, annak rendszeresen kellett hallgatni magyar nyelvi tanórákat is. A görög katolikus leányképzőben 1921-től évenként 40 növendék volt felvehető, és ebből 25-30 fő szerzett képesítést magyar tanítási nyelvű népiskolára is. A görög katolikus fiúképzőben a magyar nyelvet mindvégig tanították, előbb kötelező tantárgyként, majd 1937-től rendkívüli tárgyként.<sup>10</sup>

Az 1938-as I. bécsi döntés következtében Ungvár és Munkács, az 1940-es II. bécsi döntés következtében Szatmárnémeti újra Magyarország határain belülré kerültek.

A munkácsi állami és a két ungvári görög katolikus képzőben az 1938/39-es tanévben megnyíltak a líceumi I. osztályok. (A munkácsi képző koedukált intézetként működött.) Az ungvári tanítónőképzőben, ahol a csehszlovák Iskola- és Népevelésügyi Minisztérium 88 993/37. 11/3. sz. rendeletével 1937-től működött óvónő és gazdasági szakiskola, 1938-ban az óvónőképző II., és a gazdasági szakiskola I. és II. osztálya is beindult, de tanárok és tanulók hiányában még ugyanazon év december elsejével beszüntették a tanítást.<sup>11</sup> Minden évben újabb líceumi osztályok indultak. 1941-ben a nyíregyházi, munkácsi és az ungvári képzőkben is az országos „fejlődésnek” megfelelően hároméves líceumi és kétéves tanítóképzői oktatás keretében folyt a képzés. Az 1938/39-es tanév végén a kárpátaljai képzőkben még a csehszlovák rendszerű tanítói érettségi szerint vizsgáztak a tanulók.<sup>12</sup> A következő tanévtől már a magyar tanrend szerint képesítődtek. (A munkácsi képzőben az 1939/40-es tanévben az V. osztály hiányában erre még nem kerülhetett sor.)

1940-ben Szatmárnémetiben csak a római katolikus leányképző működött. Még ebben az évben megszervezték az intézetben a líceumi I. osztályt, és a II. évfolyam is líceummá alakult át. Az 1942/43-as tanévtől már teljesen bekapcsolódtak a magyar tanítóképzés rendszerébe. A városban a reformátusok 1941-ben indították újra a megszüntetett leányképzőjüket minden évben egy újabb osztály indításával. A római katolikusok is újra megszervezték tanítóképzőjüket, amelyet 1943-ban sike-

<sup>9</sup> Sörös József mb. igazgató (összeáll., 1939): *A Munkácsi M. Kir. Állami Tanítóképző és Liceum évkönyve az 1938/39. iskolai évről*. Munkács, 5-6. o.

<sup>10</sup> Dunda Ernő igazgató (összeáll., 1939): *Az Ungvári Kir. Görög Katolikus Liceum és Kántortanítóképző Intézet jelentése az 1938/39. iskolai évről*. 5-6. o.

<sup>11</sup> Magyar Országos Levéltár, K. 502. 1937-1944. 1-10. t. 140 143/38 431 cs.

<sup>12</sup> KÁL F. 1551. op. 2. jegy. hran. 541. 1. 10.

rült egy elsős líceumi osztállyal beindítani. Az 1940/41-es és 1941/42-es tanév végén a római katolikus leányképzőben a IV. évfolyam a 172.746/1940 sz. miniszteri rendelet alapján képesítővizsgát tehetett. Az V. évfolyam képesítő vizsgálatára az 1943/44-es tanév végén került először sor. (Az 1943/43-as tanévben nem volt V. osztály.)

A vesztes II. világháborút követően Munkácsot és Ungvárt a Szovjetunióhoz, Szatmárnémetit Romániához csatolták.

## The reform of the higher education according to Sándor Karácsony

BOGNÁRNÉ KOCSIS JUDIT

### Introduction

The study's aim is to show Karácsony's view of the higher education between the two World Wars. He not only as a high-school teacher and as university professor, but in his public functions, strived for restoring the relation between the educator and the pupils, into a natural (for him) connection, and he was out for developing tasks, and expectations of the schools, and the reformed institutions. Sándor Karácsony's view is equal to the classic approach where pedagogy has to set out fundamentally from the relation between the educator and the educated person. The aim is the pupil should be a matured adult, and the pupil becomes adult when he accepts the other man's autonomy.

He contemplates the pedagogy as the contingent of the theory and the practice and lays the emphasis rather on its efficiency. He joins the pedagogic theory to the educational practice. The main parts of the study:

1. Short biography of Sándor Karácsony, the more important areas of his activity
2. Sándor Karácsony's view, his philosophy of the university reform

### Sándor Karácsony short biography, the more important areas of his activity

Sándor Karácsony (1891-1952) is one of the most original person of the Hungarian philosophical and educational thinkings.

He was born in 1891 on country Földes. He attends to the local reformed people's school, then the reformed student hostel's of Debrecen. After the excellent matriculation certificate he goes to Budapest. He is the university's Hungarian-German academic specialisation student. Between 1911 and 1914 he is foreign country universities' guest student. (Genf, München, Graz, Wien) During that period he makes contacts with many people, e.g. Hermann Paul, Wilhelm Stertberg linguist, Friedrich von der Leyen folklorist and Wilhelm Wundt with his folk psychology tendency, who has an exceptional big effect on him.

Returning home he starts folk psychology research work at Földes parish's nine neighbour settlements. He obtains his teacher diploma in 1918. Afterwards he cuts into the work of KIE (Christian Joins in Youth Association) (1920), he is from 1922 its co-chairman. He helps the activity of scouting. Between 1922 and 1931 he is the editor of the journal entitled "Az Erő". He is switched on in 1927 into the MTA dictionary commission's work.

He becomes the doctor of philosophy, pedagogy and Hungarian linguistics. Then in the MEKDSZ (Hungarian Evangelical Christian Student Union's) he holds linguistic and pedagogic seminars. From 1934 works as a private tutor on the University of Debrecen, performing him exceptional popular. From 1942 he is elected as the pedagogy professor instead of Gyula Mitrovics. As the founder of the Institute of Social Psychology (1942), Karácsony developed a unique system of social psychology, which describes the relationship of man with other people and with God. In his view, the social psychological foundation of pedagogy consists of four major parts:

1. Linguistic, literary education and the intellectual functioning of the social soul.
2. The upper limit of the social soul and education for the transcendent
3. Social education and the volitional functioning of the social soul.
4. The lower limit of the social soul and legal education.

From 1945 he was the president of Nemzeti Szabadművelési Tanács (National Free Cultivation Council). As the communist party handles him with continually strengthening criticism, it is made to renounce his position in 1950, and is retired by them then. After the spiritual shock after two years, dies in 1952. (*Bognárné Kocsis, 2010*)

### **Sándor Karácsony's philosophy of the university reform**

Sándor Karácsony as a practising educator, researcher, a man of his age was aware of the situation, with the problems, what was going on in the Hungarian pedagogic life. He gave voice to his opinion, that can be recognised in his book entitled "*A Magyar észjárás*" the most thoroughly. Probably his best-known sentence is the following:

*„The Hungarian public education reform is unimaginable and futile on the surface. It is a wasted effort to variate any of the existing elements.”* (Karácsony, 1985. 178. o.)

One chapter of his book entitled "A magyar észjárás" (The Hungarian way of thinking) deals with the university reform, but this book also deals with the reform of elementary schools and secondary grammar schools. He emphasizes, that an intense humbleness is needed to the university reforms.

The reason of the reforms and changing is that the level of the education is not adequate.

That is why they try to improve the actual situation with

1. selection
2. talent-searching
3. severed control
4. curriculum changes
5. reformed teacher-trainings
6. postgraduate courses for teachers

7. textbook-revision

8. new regulation.

The big amount of the measures needed shows, that the problem is big.

Sándor Karácsony sees the solution in the specialities of the Hungarian language and nation. According to his philosophy all upbringing is lingual upbringing. We may be fruitful if we take the peculiarities concerning the language into consideration in the teaching (illustrativeness, coordination). (*Karácsony, 2002*) The capital problem is, that teachers use a so-called “translate-language” at school, that mostly can not be understood by the students. Hungarian language is not suitable for the broadcasting of the culture peculiar. The intelligentsia is not able to continue improving the culture in a Hungarian system.

The uniform world view of our scientific system is frittered onto little pieces, onto subjects which do not form into a full whole one in the head of the students. The curriculum is not suitable for the Hungarian philosophy, the students load much time on learning unnecessarily because of this.

The educator’s personality, philosophy and views have huge significance, in this interaction. Karácsony talks about an informed, wise, opened to all problems educator. This means that the teacher should stand above his pupils in intellectual, ethical sense, as an ideal, with higher intellectual knowledge, values, and behavior patterns. The only expectation, related to the pupil, is to be receptive and shapeable. The educator’s task to stir the pupil’s interest, in order to arouse his imagination. (*Bognárné Kocsis, 2009*) Sándor Karácsony taught his disciples to think, which is worth more than all knowledge transfers.

The education will be “modern” if the educator and the pupils find the common language and use it. They will be Hungarian, if they communicate in Hungarian, relates to fellows in Hungarian manner. (*Karácsony, 2003*) The main features of this relationship are:

- Autonomy, which means the acknowledgement and knowledge of that both participants in the upbringing are independent personalities;
- Sincerity, which means the authenticity in one, that is, when one presents himself in his human nature;
- Lightness, which is valid both for the thinking and the speech. Since the real communication may come into existence only in this manner;
- Freedom, which presupposes the acceptance and the endurance of activity of the other human. This is possible only in a coordinating relation;

Sándor Karácsony states that the conditions of a more serious, fruitful university reform are missing. The higher education should be organised according to the Hungarian way of thinking. He formulates these theses in ten points:

1. The universities have to be legally independent institutions. The supporters have to respect the autonomy, the maintainer may not practise a power measure.
2. The ideal of the freedom has to reign on the universities. The university stu-



dents have to be satisfied with knowledge in a natural, spontaneous way. It is not allowed to regulate it in their choices. Let him be allowed to decide it from whom to learn, whose to listen to.

3. The dialogue is the universities' natural language form. This peculiarity results from the coordinating role of the Hungarian language, which pervades our thinking.

4. The piety pervades the Hungarian universities. What does not mean that he would accept the exchangeability of the things as a fact, that is why he searches, with more knowledge he may solve the secrets which cannot be explained for him.

5. On the universities the direct, personal relation is very important. It depends not on the equipment, but on the professors working there what the standard and the life will be like in the given institution. Knowledge can only be imagined in social contacts, which mediator is the language.

6. For the ones teaching in the higher education not definition-teaching is their task, but upbringing onto the thinking. The listeners have to be taught to rephrase the traditional knowledge treasure for themselves. The professors' role are the exemplification, the helping and the severe claim, that let the students provide the possible largest performance. This performance may be diverse according to the Hungarian temper, since the tightened, hard work is followed by loitering, substantial relaxation, despair, then studying again.

7. The Hungarian university can not be reformed from outside. Only from within and in one way is capable of being renewed, if there is a serious and scientific work. This criterion is capable of selection. If not these determines the atmosphere of the university, modifications are needed.

8. There can not be a difference from the university ideal and the actual reality created. It may work simply on the highest standard, it does not have a sense otherwise. Its mission: to pass the intellectual treasure, and to teach onto abstract, logical thinking.

9. The universities' tasks are not merely explaining the world around us, but to show, that life is a "marvellous, infinite and timeless secret".

10. The higher education may not deny its Hungarian peculiarities, so that it is objective and primitive. It works well if they let him to live on a Hungarian manner, but if the subordination is forced on it, it vegetates on a passive manner.

*"The Hungarian university does not need a reform, let him be allowed to expound himself simply." (Karácsony, 1985. 491. o.)*

He saw in context the events around him, the problems of the Hungarian people, the questions of pedagogy, and the importance of faith in the life of the individual. Based on his writings it can be stated that he offered a form of life, a life programme which was not only for pedagogues, and the main theses of which hold their ground in a European comparison as well.

## Summary

Sándor Karácsony was a popular and recognised teacher in his period. His work and activity was acknowledged by the students as well. His educational philosophy has already had several criticisms, primarily from the communist party's people, from ideological, political viewpoints. But there have happened people also, who blamed him for the deficiency of the concept, the lack of the pedagogic system. While studying, thinking through his works, it might be declared that Karácsony's thoughts were embed in a peculiar system, revealing of what must not be given up.

As an education science specialist, Karácsony applied his concept of social relations in the world of pedagogy; he showed how to connect with fellow men effectively and successfully, how to create smaller and larger communities, as well as how to educate people for this. In summary, it can be said that, besides professional knowledge, the personality, attitude, faith, and ethical convictions of the pedagogue are stressed.

According to his opinion the Hungarian university can only work well, if students can choose their teacher, and the curiosity, the research characterise them. The teaching method should be the dispute and conversations instead of courses, presentations. The Hungarian university can only become efficient, if it is independent.

More items of Sándor Karácsony's literature highlight the importance of the pedagogues' self-knowledge and self-image in the living out of their vocation, and the professionalization of the teaching career. Karácsony's life example taught that, in addition to accepting the other person, one must know the individual's theoretical and practical ideas about leading his life. It also has to be taken into account that man has to adapt to external conditions and relations (society, work place, family) on the one hand, and also to the expectations of his own inner life and nature on the other hand. Examining Sándor Karácsony's findings on education it can be stated that he speaks not so much about education but rather collaboration and a sharing of life.

## Bibliography

Bognárné Kocsis Judit (2009): *Karácsony Sándor ideális pedagógusképe, nézete a pedagógusképzésről, a pedagógus pályáról*. Neveléstörténet, 1-2. sz., 167-175. o.

Bognárné Kocsis Judit (2010): *Karácsony Sándor pedagógiai modellje és recepciója a református felsőoktatásban*. Pépa, Pannon Egyetem

Karácsony Sándor (1985): *A magyar észjárás*. Magvető Kiadó, Budapest.

Karácsony Sándor (2002): *Ocsúdó magyarság*. Széphalom Könyvműhely, Budapest.

Karácsony Sándor (2003): *Magyarság és nevelés*. Áron Kiadó, Budapest.

## Egy reformkori pápai diáklap, a Rózsa

KERPEL PÉTERNÉ

A Dunántúli Református Egyházkerület Tudományos Gyűjteményének kéziratai között nem kis meglepetéssel fedeztünk fel egy a pápai diákok által összeállított folyóiratot az 1836-37-es tanévből. A *Rózsa*<sup>1</sup> szépművészeti folyóirat a pápai református tanuló ifjúság próbadolgozataiból nyújt válogatást, műfaji sokszínűség jellemzi. Epikát, lírát, sőt drámát is olvashatunk az egységes kötetbe összefűzött lap 'hasábjain', de megtalálhatók a hírlapirodalom sajátosságai: aktuális hirdetések, viccek, találós kérdések, rejtvények formájában.

A mindössze harminc számot tartalmazó kötet eredeti és másolt kézirat Császár István lelkész tulajdonából 1923-ban került a könyvtár kéziratállományába. Valószínűleg ekkor végezték el az oldalak számozását is, mindig csak a jobb oldalt jelölve, így 442 oldal terjedelemtől beszélhetünk. Az egyes lapszámok kötetbe rendezése viszont korábbi, ezt mutatják a rongált, préselt papír kötéstábla, valamint az utolsó oldalon álló bejegyzések, amelyek között az akadémikus Ballagi Mór neve is feltűnik, s egyéb, a Rózsából vett szerzői álnevek és műcímek (pl. Rényfi, Szirtfoki Remete stb.).

A lap fontos ismertetőjegye, hogy megjelent „minden héten egyszer Hétfőn”. Kézről kézre jártak a példányok, s amikor mindenki elolvasta, visszakerültek a szerkesztőkhöz. A 12. szám végén a következő hirdetményt olvashatták: „*Majd minden számjai Rózsánknak össze törve is piszkolva jöttek vissza: ezennel kéri a Szerkesztőség a' Nagy érdemű olvasó Urakat méltóztassanak nagyobb figyelemmel iránta lenni.*” (*Rózsa*, 140. o.)

Csak karácsonykor, húsvétkor és az év végi kötelező vizsgák táján telt el hosszabb idő az egymást követő lapszámok megjelenése között, ezért folyamatosan szerkesztettnek tekinthetjük a Rózsát. 1836. november 13. a lap első számának megjelenése, ettől kezdve 1837. április 24-ig, a 17. számig, Csilus János volt a szerkesztő. A 19. számtól, azaz 1837. május 22-től az augusztusi utolsó számig pedig Tóth Antal látta el ezt a feladatot. Kivételt képez a 18. szám, amely nem nevezi meg a szerkesztőt, nyilván ekkor zajlott a változtatás.

Nemcsak az ő nevüket ismerjük meg, hanem a seniort, Vály Ferencet is, aki felügyelte az ellenőrrel, Kun Pállal „s a közönséges tanító Urakkal”, a publicus praceptorokkal a lap összeállítását. A szerkesztő segédpartnerei között főként a publikáló diákok szerepeltek, így eredeti kézírásukkal láthatjuk a zsenéiket. Néha olyan neveket is találunk a segédek között, akikről nem olvashatunk alkotást, valószínűleg szép írásuk miatt alkalmazták őket. Ma is csodálatra méltó az a műgond, amely-

<sup>1</sup> *Rózsa*, 1836-1837. 30 sz. 442 o. (Kézirat)

lyel a jól olvashatóság szempontját szem előtt tartva, nyomtatási lehetőség hiányában bejegyezték a gondolataikat.

A kor irodalmi ízlését tükrözi a címválasztás. Az almanach-líra virágkultuszát ismerhetjük fel abban a szimbolikában, amely az irodalmi alkotásokat nyíló virághoz hasonlítja. Bajza József, aki ez idő tájt az Auróra szerkesztője volt, így vallott erről a Kritikai Lapokban 1833-ban: „*Igenis tanít a poézis, tanít a regény, s tanítson is minden nagyra, nemesre szépre, de csak úgy, mint az a nyíló és hervadó virág, mely némán beszél és szótlán ábrázolja képét a leányka szépségének.*”

Amikor tehát a címlap belső oldalára egy-egy virágzó és bimbós piros színű rózsát pingáltak zöld levelekkel és a szárazon gondosan rajzolt tüskékkel, alkotásaikat kívánták jelképezni. Erre többször is történik utalás nemcsak a hirdetményekben, hanem azokban a bírálatokban is, amelyekkel egymás zsengeit igyekeztek kritika alá vetni.

A 17. számig tizennégyen, a következő tizenhárom számban pedig heten látták el publikációikkal a folyóiratot. Az alkotók munkáikat maguk választotta álnév alatt küldték a szerkesztőségbe, ennek oka a verseny tisztaságának megőrzése volt. A már említett szám végén a szerzők valódi nevének ismertetése előtt felhívást olvashatunk, amely azt kéri az ifjaktól, hogy kilétüket szigorúan tartsák titokban: „zárt levélen mellékeljék irományaikhoz”.

Az utolsó lapszám végén azoknak az álneveknek a megfelelői találhatóak, akik 1837. május 22-től szerepeltek a Rózsa-ban. Hat olyan személy szerepelt, akik mindig publikáltak, bár különböző álneveken: Boross Mihály, Demjén Ferenc, Fekete János, Halka Sámuel, Szücs Dániel és Tóth Antal. A szerkesztésben történt változás és az alkotók számának jelentős csökkenése arra is utalhat, hogy e felsorolt ifjak kiváltak az eredeti csapatból, s átvették az irányítást. Tóth Antal szerkesztőbizottságához alkotóként sem csatlakozott nyolc korábban lelkes diák.

A Rózsa összes számát tekintve megállapíthatjuk, hogy együttvéve 15 személy publikált a lapban, együttesen 36 féle álnév alatt. Sajnos, néhány elnevezés megfejtésével adósok maradtak, pl. Ábrándffy, Soroksári, Buksai, ezeket a személyeket ma már nem lehet egyértelműen megállapítani.

Mielőtt bepillantánánk a hetilap olvasmányaiba, vessünk egy pillantást a környezetre, amelyben készült. A pápai önképzőkört Petőfi Sándor és Jókai Mór egyidejű jelenléte országszerte ismertté tette, számos tudományos igényű kutatás irányult a képzőtársaság létrejöttének és működésének feltárására, a két szépirodalmi géniusz tehetségének alakításában betöltött szerepére. Az 1841 tavaszán Tarczy Lajos tanár-elnök irányításával létrejött Képzőtársaság előzményéről máig keveset tudunk. 1843-ban az Athenaeum hasábjain beszámolót közöltek a pápai diákok önképzőkörük működéséről, s ennek előzményeiről. Ezt olvashatjuk: „*Bírunk mindazáltal egypár kötet kéziratot azon korból, mint az önmunkásság gyümölcsseit. Ezen gyűjtemény ívei hetenként jelentek meg és kerengtek a főiskolában, de a képződésnek ezen neme egyoldalú volt 's megszűnt.*” A pápai kollégium történetét feldolgozó ta-

nulmányában Bodolay Géza egy helyen említi a Rózsát, mint „kéziratot verseskötet”, s feltételezi, hogy Bocsor tanítványaitól származik. Bocsor István a '40-es években szervezett olvasótársaságot diákjaiból, s ez az önképzőkör közvetlen előzményének tekinthető.

A Rózsa szépirodalmi folyóirat előkerülése pótolja a helytörténet számára azt a hiányt, amely a pápai diákság írásbeliségében az 1803-as Próbadarabok és az 1840-es évek önképzőköri alkotásai között fennállt.

A természettudományi, filozófiai, történelmi és bibliai tárgyú értekezéseket magyar nyelven felvonultató Próbadarabokkal rokonítja a Rózsát a benne publikálók álneves szerepeltetése, de egyúttal különbözik is, hiszen az 1803-as keletkezéssű kézirat nyolc lelkes diákjának valódi nevét nem ismerjük. Közülük csupán egy foglalkozott költéssel, Lanti (Cs. Vitézhez, A' Poézisről). Céljuk „*Nem a' hírnév nemtelen vadászása, hanem önnön tehetségeink pallérozása.*” 1837-ben a Rózsában ugyanez a gondolat így hangzik el: „*a gondolatok kicserélésében és közlésében lelkes öröm várja a csüggedhetetlen fáradozót.*”

Ez összecseng Tarczynak a Tavaszi zsebkönyv Előszavából jól ismert elveivel: „*az ifjak közti véleményközlés, eszmezsurlódás – azon kívül, hogy folytonos gyakorlás által a gondolatok elmondásában bizonyos bátorságot s ügyességet teremt – az egyes tárgyakról nézetet hatalmasan tisztítja, sőt némely tán örökre rejtve maradt magvakat is csírázásra bír.*”

Ha kitekintünk a pápai alma mater falai közül, s a diákság önművelődését vizsgáljuk a '20-as, '30-as években, az egymás után létrejövő diáktársaságok jelentőségét kell hangsúlyoznunk. Selmecen, Eperjesen, Késmárkon, Sárospatakon és Debrecenben működött már szervezett társaság. Debrecenben Péczely József 1828-ban antológiát nyomtatott ki a műveiből, a Pallos Debrecinát. A kollégiumi élet szervezőjeként a diákok költeményeit 1832-től 1836-ig zsebkönyv formájában közölték, ez volt a Lant. „*Nem a debreceni kör szellemében dolgoztak már, hanem az Aurorában, finomkodó, nyelvújítási szókincsel.*” – hangsúlyozza életrajzírója. Toldy Ferentől pedig azt is tudjuk, hogy „*házához hivogatta kitetszőbb tanítványait, olvasni, írni valót adott, munkáikat megigazgatta.*”, csakúgy, mint Pápán Tarczy, aki a német lírikusoktól válogatott verseskötetet szerkesztett Gyöngyök a német költészetből címmel, s rendszeresen bírta meg a diákjait fordítással, pl. Petrovicot is.

Folyóiratunknak az önképzőkörrel való közvetlen kapcsolatát bizonyítja az, hogy Dömjén Ferenc, Fekete János, Szücs Dániel és Halka Sámuel tevékeny részese lett a képzőtársaságnak. Boross Mihály, aki a jogi akadémiát 1841-re már elvégezte, a tiszteletbeli tagok névsorába vették fel. Érdekes módon, közöttük mindhárom irodalmi műnemnek megtalálhatjuk egy-egy domináns képviselőjét. Boross Mihály elsősorban epikával kísérletezik, Dömjén Ferencet a színpadok világa érdekli, Fekete János, Szücs Dániel és Halka Sámuel pedig a líra különböző műfajaival próbálkozik.

Boross Mihály választékos álneveken folyamatosan közölte alkotásait az első

számtól egészen az utolsóig. Írt elbeszéléseket, lírákat és verseket, rövid tréfás történeteket, sőt, találós kérdéseket is. A jogi tanulmányait folytató ifjú az egyetlen, akinek egész életében szoros kapcsolata lesz a hírlapirodalommal, nevét ezért is őrzi Szinnyei mellett az Új Magyar Irodalmi Lexikon. Szerkesztette a Kalauz című ismeretterjesztő és szépirodalmi hetilapot (1857. július–1858. június), a Társalgót (1857-ben), a Székesfehérvárt (1876-tól) és a Fehérvári Híradót (1880–1883 között). Álnevek alatt publikált a Pesti Divatlapban és az Életképekben, de sosem használta a Rózsabelieket. Eleinte ő is versekkel próbálkozik olyan népdal-szerűvel, mint az Egy hattyú fürdött... kezdetű, meg a Barátság, szerelem, melynek megszólítottja Boris, a kedves. Később papírra vetett versei is hozzászólnak, így A' Távolság és a Kyprisz Ajándéka címűek is. Kacagatóan szellemes élménybeszámolója immár epikus formában a Csókvágy. „Az ő bájos tekintete, az ő deli termete [t.i. Borcsáé] úgy meglepett, mint Sáska az Aegyptomi földet” – vallja a szerelmes ifjú, aki hol Széplényinek, hol Robosorinak, vagy Lényfinek írja magát.

Elbeszélései sorát A' szerelmesek sírja vagy a' ... című nyitja meg, amelyben két szerető szívet, Bettit és Károlyt „egy rossz német ivadék, Grósz Cili” szakít el egymástól. A szerelmi bánatában belehaló lány alakja rokon Vörösmarty Szép Ilonkájával. „Mint a' viruló Rózsa mellyet nyilo korán a' fereg megrág, lassanként veszve díszét el hervad – így sorvada el a' belgyötremlék alatt a' szép Betti.” (Rózsa, 145. o.)

A német, mint negatív figura szerepeltetése a kor irodalmi alkotásainak bevett eljárása volt, a korai romantika vad természeti képei is beszivárogtak a tájleírásba: pl. „morgó zivatar tépi gyököstül ... a tölgyet” Az almanach-líra finomkodó stílusa szólal meg a Bettivel kapcsolatos közlésekben, pl. „itt szokott a deli Betti virág sorai közt andalogva órákat tölteni”. Nem nélkülözi azonban a szerző a népies műdalok jellegzetes képi világát sem pl. „Rózsa nyílott léptei után”. Elbeszéléseit vázlatosan említve jelezzük, hogy gyakran szerepeltet temetőket, sírokat és kísérléteket, s teszi ezt stílusosan Siromynak nevezve magát.

A Jégleány és a Csontváz elbeszéléscímek egyúttal a főszereplőket is megnevezik, akik furfangos úton, félelmetes körülmények között próbálják hatalmukat gyakorolni az élők felett. Rémmegénynek is beillenének, nem csoda hát, hogy a publikum meggorrolt, s bizonyára többek véleményét vetette papírra a névtelen bíráló, amikor ezt kérdezi: „*Sirormy Úr mindég sirokkal vesződik, tán nevével ragadt reá ezen bús képzelgés?*” (Rózsa, 415. o.) Nem hagyta szó nélkül ezt Boross Mihály, s bizonyára része volt abban, hogy a helyesírási hibák kijavítása személyeskedésé fajult. A téma ugyan még sokáig kísértett a magyar irodalomban, elég csak Eötvös: A megfagyott gyermek című versére, vagy Petőfi rémmegényére, A hóhér kötelére gondolnunk.

A Rózsában publikáló lírikusok közül Fekete Jánost illeti meg a sorban az első hely, mivel mint író, költő ma is számon tartjuk a nevét. Verseiről Arany János írt bírálatot. Számos német nyelvről való fordítása mellett kiemelkednek szonett-kísérlétei, a Panasz és a Vigasztalás. Műfaji megnevezésként a Virág Benedek óta



használt hangzatka elnevezés áll. Szentimentalista hangulatiság és a biedermeier eszmeiségének sajátos ötvözetét nyújtja az első szonett, elvágyódás és a jelen boldogtalanságából a csöndes halálba, mint álmovilágba: „... *édes vágyimat még feltalálom / Ha lány ölébe zár csendes halálom*”. Nem idegen ez a biedermeier bécsi ízlésvilágától sem, csakúgy, mint a bordalokból kölcsönzött életbölcesség, a pillanatot nyújtotta örömben beteljesülő boldogság: „*Szabad lélekkel élj – 's mit a' jelen / Lét nyújt, vedd el, - ne légy békételen*” (Rózsa, 111. o.)

A bordalköltő epikureuszi életbölcességének ismerjük jeles képviselőit a világirodalomból (Beranger) és a magyar irodalomból egyaránt (Petőfi, Vörösmarty). A borban fölfele szálló gyöngy és a hazafias lelkesedés képzetköre összekapcsolódik, s a szerző önmagát bordalainak előadója szerepében tünteti fel. Nos, ilyesmivel kísérelte meg Örhalmi Tivadar, azaz Fekete Úr, helyenként tetten érhető kölcsönös szóhasználatával. A „Honhoz című vers patetikus hangú óda, de népdalt is költ, a „Bokrok közt kökényt szed a lány” kezdetűt. Szellemben Zöld úr álnév alatt csatolja a Rózsa lapjaihoz az első bírálatot, Kék, azaz Tóth Antalnak a Kén-esső 's a' szerencsétlen házasság című elbeszéléséről.

Az irodalmi közéletben epigrammáival, s főleg az ó-görög irodalomból vett műfordításaival tűnt fel Szücs Dániel, aki ez idő tájt tógátus diák volt, majd 1848-tól a Kisfaludy Társaság lesz a tagja. Eromachus, Rényfi és Virányi neveket találja ki magának. Az első illik a versfordításaihoz. A Teusi lantos után szabadon alcímmel ellátott Rózsa nem más, mint a kis erőltetett almanach-líra sajátos szófordulatainak és a szerző antikos műveltségének ötvözet. Mondanivalóját szabályos hét szótagú jambikus lejtésű sorokba igyekezett rendezni. Gyöngybetűvel írták be az Éjki-rálynéhoz című hosszabb terjedelmű magasztos hangú ódát, melynek kezdő képeiben lunáris motívumrendszer, holdszimbolika szerepel. A kedvese után epekedő ifjú Endümion, a pásztorfiúból lett király segítségével reménykedik: „*Így majd szerelmesen mosoly felém / A pártütő kökény-szeme.*” (Rózsa, 97. o.)

Jó érzékkel választott másik álnévet bordalainak, melyeket Anakreon után szabadon megjegyzéssel látott el. „*Csatára menj te, ádász / Pincébe lejtelek én le / ... Mert jobb ha mámorosan / Mint halva fekszem úgy-e?*” Rényfi álnév alatt rótt meg Fekete Jánost, azaz Zöld urat előbb említett szigorú bírálatáért.

A gimnázium 4. osztályától kezdve tanult Pápán a teológiai akadémia elvégzéséig Halka Sámuel, aki a Rózsa második számától az utolsóig folyamatosan publikált. Tollából Tavy Ödön és Álmos álnév alatt dalok, ódák, sőt, tanulságos állatmesék kerültek ki. Kölcsönt magasztalja egyik ódája, a Világunk címűben pedig a magyarság kihalásának herderi jóslatát idézi. Lírájának másik része elégikus hangvételű, ideálját, a választott kedvest virágok jelképezik. Tanmeséi A sas és foglyok, A havi rózsa, A Fecskék mellett talán A Fülemile a legszellemesebb, melyben a tanulás-tanítás ellen próbál tréfásan felszólalni.

A Rózsát olvasva meglepetéssel tapasztaltuk, hogy drámakísérletekre bukkanunk. Dömjén Ferenc egy vígjáték, s egy szomorújáték megalkotására is vállalko-



zott, s emellett publikált verseket (Farsangi könyv, Lugos), elbeszéléseket (Pünköszt Napja), epigrammát, mesét, viccet, azaz Neveltető Pilulát is. Mivel az ő nevét a Pétőfi-kutatók önképzőkori működése miatt amúgy is ismerik, szeretném a figyelmet drámáiról arculatára ráirányítani. A Pénz Emberség című egyfelvonásos valóban élvezetes alkotás, amely magán viseli Kisfaludy Károly: A kérők című vígjátékának hatását. A korabeli színlapok tanúsága szerint Pápán 1824. december 7-én színre került A' kérők mulatságos Víg Játék Kisfaludy Károly Úrtól, melyet Dömjén minden bizonnyal ismert. Ha nem a Kilényi Nemzeti Színjátszó Társasága, akkor valamely más vándorszínész társulat közvetítette a mi szerzőnk számára a máig közismert színdarabot, melyet 1819 óta, a siker reményében, gyakran tűztek műsorukra Thalia papjai.

A Pénz Emberség című színdarabnak szánt mű szereplői az örökké latinizáló táblabíró, Fukarfi, ennek lánya, Eszter, a két kérő, s ezek inasai. A cselekmény középpontjában a leánykérés problémája áll. Fukarfi beszélő neve fő jellemvonását hangsúlyozza, alakjában a latinos műveltségű Perföldy és Baltafy ízes-magvas magyarsága ötvöződik. A pénzforgatásból élő polgár és a maradi köznemes figurája sajátosan olvad itt egybe. A kérők és inasok vetélkedése, a tárgyi környezet illeszkedése a helyzetkomikumokhoz sok apró elcsúszásról árulkodik.

Szomorújátéka nagyobb lélegzetvételű: a három felvonást négy lapszámban folytatólagosan jelentette meg. Címe: Rózsa vagy a' kétszínű. Témája szerelmi tragédia cselvetéssel, haramiákkal, végzetes félreértésekkel. Rokontható a kor egyik legismertebb, népszerű témát feldolgozó művével, Shiller Haramiák című drámájával, valamint az 1824-ben Pápán előadott Árulás és szerelemföltés című (öt felvonásos) szomorújátékkal.

Rögtönis drámája a cselvetés eseményszervező erejére épít, Ravaszdy ezzel távolítja el egymástól a szerelmeseket. A címet az magyarázza, hogy a rózsa mint a hűség jelképe és a boldogság záloga jelenik meg a műben, ám a tragédiák ellenére is tovább virágzik, ezért a kétszínű jelzőt kapja. A záró képben a halálban egyesülő ifjak sírjára ültetik.

Az itt közölt lírai alkotásai közül témaválasztása miatt A' Színészet című verset említhetjük, mely élménybeszámoló is lehet. „*Szűk színházunkba elmenék / Osztatni gondomat / Adott darabba meglelém / Lefestve sorsomat.*” (Rózsa, 251. o.) Nádasdy Lajos A pápai\_köszínház története című tanulmányában sok hiteles forrást felhasználva bizonyítja, hogy az 1820-as, '30-as években Pápán a vándortársulatok rossz idő esetén a Griff fogadó nagytermében, a' Szálában' játszottak.

Tarczy Lajosnak a dráma és a színjátszás jelentőségéről, kulturális hatásáról, erkölcsi neveléséről vallott nézetei, valamint Bocsor István közismert színészpartolása alapján joggal feltételezzük, hogy a református főiskola növendékei részt vehettek színi előadásokon. Dömjén pedig elég bátor volt ahhoz, hogy a látottakhoz hasonlóval maga is próbálkozzék.

A Rózsa szépirodalmi folyóirat anyagának feltárása során bepillantottunk a múlt század közepének közköltészetébe, s annak diákköltészetébe. Megfigyelhettük, hogy a diákok hogyan próbálták érzéseiket, gondolataikat a kor ízlésvilágához igazítva anyanyelvükön kifejezni. A reformkor nagy költőinek szóhasználatához való ragaszkodásuk olvasottságukat tükrözi. Szabadidős hetilapjuk, mely tollforgatásra, önművelésre, a magyar nyelv ápolására ösztönözte az ifjakat, méltó az elismerésre.

Tisztelettel hajtunk főt a gondos kezek előtt, akik megőrizték számunkra a múlt diákirodalmának ezt az emlékét.

## Szakmai – civil – egyesületi lét a pedagógus szakmában<sup>1</sup>

Előadásomban természetesen az alapítása 125. éves évfordulójára tekintő Magyar Pedagógiai Társaság a minta. Mészáros István és Kelemen Elemér tanulmányaiból jól feltárul a keletkezéstörténet s ennek társadalmi környezete. Utóbbi szélesebb kontextusba helyezve értékeli a 19-20. századfordulót megelőző korszak szakmai megelevenedését. A Kiegyezést követő, felgyorsult polgári fejlődés, városiasodó élet általában a civil egyesületek, körök, klubok létrehozásának idejét is jelentette.

Nem véletlen az, hogy még a gyerekvilágban, az iskola világában is tükröződik ez a buzgalom, s ne csak a Pál utcaiak „Gittetegyületére” gondoljunk, de gondoljunk – még a cserkészzet „importja” előtt – Gábor Ignác budapesti „Vándormadaraira”, a kaposvári Hortobágyi István „szittyáira”, mint a serdülőszervezetek előképére. S a hirtelen mennyiségében is növekvő pedagógustársadalomban is sokasodtak a szerveződések. A tanítómozgalmak (gondoljunk akár Czabán Samura, akár másokra) mellett az egyházi készletű szervezetek mellett egyre inkább szekuláris pedagógus szakmai szervezetek szerveződési ideje ez a korszak. A Középiskolai Tanárregyesület a tanári szakma „elitjét” gyűjtötte egybe, Csőregh Éva kutatásai 1897-re datálják a Rajztanárok Egyesülete létrehozását, 1902-ben a Népiskolai Ifjúsági Könyvtárak Intéző Bizottsága jött létre, ugyanebben az évben a Napközi Otthoni Központi Bizottság, 1905-ben az Országos Gyermekvédő Liga.

A pedagógia gyorsan fejlődő tudományos fellegvéraiban, az egyetemeken, tanítóképezdésekben is megindult a szervezkedés. Szathmáry Károly, Molnár Aladár, Zirzen Janka, Péterfy Sándor, Kiss Áron már 1878-ban kísérletet tett Paedagogiai Társaság létrehozására, de csak 3 évre futotta a lelkesedésből. Alig egy évtizedre rá Klamarik János látott a szervező munkához, s 1891-ben Heinrich Gusztáv elnökletével így alakulhatott meg az immár tartósan életképes ünnepelt, a Magyar Paedagogiai Társaság. A budapesti egyetemi tanár 10 év után adta át a társaság elnökletét a pedagógia tudós professzorának, aki 20 éven át állt a társaság élén Gyulai Ágost titkársága mellett (aki egészen 1946 májusáig viselte e tiszteletet). Az alapító alapszabály szerint „akadémiai elven” mindig 100 kiváló tanfő (olykor „tanleány”) kerülhetett a társaságba szigorú jelölés mellett. Az igazsághoz tartozik, hogy a maximális létszámot sose „töltötték fel”. S megjegyzem azt is, hogy e 100 fős „nomenklátúra” hagyományát idézi fel a mai társaság ún. Szakmai Kollégiuma a maga „zárt számával”.

A társaság alapítóinak ethoszában felismerhető Eötvös és Trefort szellemisége. Előbbi neve és hagyománya egyben az 50 év előtti „forradalmas és szabadságharcos” időkre is emlékeztetett. A Magyar Paedagogiai Társaság új kihívásokra válaszoló küldetése a teológia és a filozófia ölelő karjaiból kibontakozó, a modern „tu-

<sup>1</sup> Elhangzott 2015-ben Budapesten a Magyar Pedagógiai Társaság Szakmai Kollégiuma ülésén..

dományos klubban” is elfogadott neveléstudomány megfogalmazása állt. A jeles alapítók egyetemi tanszékeit már pedagógiainak nevezték. Megszületett a jeles folyóirat, a Magyar Paedagogia, élénken megindult az egyleti élet, jeles felolvasások, művek születtek a társasági élet nyomán.

A háború előtt még egy szakmai kihívással kellett szembenéznie a társaságnak. Ez volt az Európa-szerte, s hazánkban is különös dinamikával terjedő Gyermektanulmány, illetve a reformpedagógiák. Adataink vannak arról (Deák Gábor nélkülözhetetlen Gyermektanulmány-monográfiájából követhetjük), hogy a Társaság tagjai ismerték, érdeklődéssel olvasták az „új világnak új iskolát” követelő, új interdisciplinát megjelenítő mozgalom jeleseit, de óvatosan fogadták térnyerését. Hagyománytisztelő, konzervatív felfogásuk (alapvetően a herbarti pedagógiai tradícióban gyökerező hitvallásuk) alapján féltették a még alig talpra állt új szakma, a neveléstudomány integritását. A franciás műveltségű kolozsvári professzor, Felméri Lajos érdeklődése, s a fővárosi Weszely Ödön eklektikus nyitottsága tekinthető kivételnek. Mindez nem zárta ki azt, hogy – a háború utáni olasz-magyar diplomáciai közeledés jegyében – Maria Montessori tiszteletbeli tag lehessen. (A jeles eseményt korabeli emléktábla örökíti meg a budapesti Károli Egyetemen.)

A két háború közti időben ezt az integritást, szakmai hitelességet igyekezett őrizni a Társaság. Hunyady György kutatásaiból ismerjük az 1925-től 1938-ig elnökösködő (a közelet más színterein is szereplő) Kornis Gyula tisztességes emberi helyzetállását a közeledő náci veszéllyel szemben. A háború végéig rövid időközönként változó tisztikar vezette a társaságot Pintér Jenő, Prohászka Lajos neve a „védjegy”.

A háború pusztításai után 1946-ra sikerült a talpra állás. Főtitkár lett Hajdú János, titkár Zibolen Endre. Ezután 1949-ben ellehetetlenülő viszonyok közepette háromtagú bizottságra (Vajda György Mihályra, Faragó Lászlóra és Zibolen Endrére) bízta a Társaság ügyeit a közgyűlés. A forradalom centenáriumi évének kétarcúságában zajló – már be nem fejeződhetett – IV. Nevelésügyi Kongresszus légköre előrevetítette a végzetet. 1950-ben belügyminiszteri rendelet oszlatta fel a Magyar Paedagógiai Társaságot.

A „búvópatak-esztendőkről” kevés az adatunk, a szereplők életútjának feltárása folyamatos. Maradjunk annyiban: 1956 nyarára akár a Petőfi Körben, akár különösen a legendás Balatonfüredi Konferencián már újra ott vannak, s szót, teret kérnek maguknak a háttérbe – akár internálásba – szorított, de aktivitásra kész egykori tagtársak. (Kiss Árpádról még lesz szó.) A konferencia a nevelésügy határozott korrekciójára szólított fel, s a megújításban szerepet szánt a Magyar Pedagógiai Társaság helyreállításának is. Erre azonban 10 évet kellett várni.

A nemzeti tragédia után a békés fejlődésre, fejlesztésre kényszerülő hatalom megértette: szövetséget kell kötnie az értelmiséggel, s ebbe a stratégiába illett az újjászervezés támogatása. Kritikus idők a 60-as évek második fele, hiszen már reformideológiák zengenek Európa ezen felén is, az iskola világát illetően még a Szovjetunióban is – izgató hírekkel jönnek haza a magyar pedagógusdelegációk: egy

modernizációs hullámról szólnak. Óvatos az enyhülés. Az újjászervezés a Pedagógus Szakszervezet politikailag biztonságos védőszárnyai alá rendezve kerülhet sorra 1967 áprilisában. (Vannak értelmezések, nem egyedül áll ezzel Mészáros István, aki a „kollaboráció eszközeinek” láttatja az új társaságot, s kétségbe vonja a kontinuitást.) Az újjászerveződés patikamérlegesen kimért vezérkara csakugyan eklektikus, a pártállam fontos szervezetei (minisztériumok, ifjúsági szervezetek, nőtanács, az akkori egyetemi szféra kétség kívül lojális kitüntetettjeinek nevei olvashatók a reprezentatív listán, de ott találjuk Zibolen Endrét, Kiss Árpádot, Szávai Nándort, Durkó Mátyást is, hogy a korábbi és későbbi „nehéz emberek” nevét is említsem. Ennek a grémiumnak kerül az élére Jausz Béla és a legendás szervező Simon Gyula.

Egy korábbi tanulmányomban úgy foglaltam állást, hogy bármi is volt az alapítók-engedélyezők szándéka (akár a szakma „pacifikálása”, akár más hatalmi szereplők részéről „serkentése”), a tény tény: egy párbeszédre hivatott testület jött létre, amelyik nem volt azonos felhatalmazóival, amelynek kötelezettségei támadtak egyre növekvő tagsága részéről, és a helyzetéből adódóan kellett vállalnia autonóm álláspontokat, élére állhatott a meginduló „szakmai pezsgésnek”. (A szakszervezet védőszárnyai alatt ehhez irigylésre méltó infrastruktúrához is jutott, a szerveződő megyei továbbképzési kabinetek munkatársaiban a vidéki tagság is lelkes bátorítókat kaphatott.) Sajátos adalék a megalakuláshoz: a pártállam két feladatot bízott mindjárt a megalakuláskor a társaságra – mintegy „cserébe” az engedélyezésért. Az első: a Nagy Októberi Szocialista Forradalom 50. évfordulója iskolai ünnepléseinek gondozása, a másik: a hátrányos helyzetről való szakmai gondolkodás. Érdekes mindkét feladat. Az elsónél arra következtetek, hogy a sajátos „nemzeti politikát” megjátszó állam „már” ezzel a feladattal – minden politikai hűségnyilatkozat dacára –, nem kívánta kockáztatni legitimitását (északi szomszédunkban a reformista Dubcek a párt főtitkára ebben az időben!). A „hátrányos helyzet” fogalmának állami elismerése ekkor a hatalmon lévő munkásosztály dicsőségébe vetett hitet rombolta volna a feltételezések szerint. (10 év múlva megindul a Társadalmi Beilleszkedési Zavarok program is – tudomást kell venni a devianciákról, de a rendszerkritika szabadsága még várat magára.) A megalakulás után sor kerül az V. Nevelésügyi Kongresszusra. (Ezt Darvai Tibor fiatal kutató a reformellenes visszarendeződés dokumentumaként láttatja mostanában.)

Álláspontunk mindezzel együtt az, hogy korszerű keretek között létrejött egy szakmai civil közösségi élet feltételrendszere, és sok kiváló szakember élt ezzel a lehetőséggel. Emlékszem, Vészi János és Jeney Lajos a felnőttoktatási szakosztály keretei közt mutatta be „utópiáját”, az akkor „alfáknak” nevezett általános művelődési központok terveit, Gáspár László indulása is köthető a neveléseméleti szakosztályhoz, Mihály Ottó a neveléstudományi szakosztály élére áll (nem is gondolva arra ekkor, hogy nehéz helyzetbe hozza a társasághoz mint „állampárti kövülethez” viszonyuló új neveléstudományi szerveződés, a HERA szervezőit.)

A rendszerváltás idejét infrastruktúrája maradványain élte meg a Fáklya klubban

a társaság vezetése. Horváth Márton főtitkár és szűkülő csapata fokozatosan átadta a helyét az újaknak. Még eljött, s keményen képviselt társasági érdekeket az új országos háttérintézet vezetőjével a Pedagógiai Szemle közös fenntartásának megőrzését kiharcoló diplomáciai tárgyalásra, de átadja a helyét egy új vezetési szerkezetnek, a soros elnökök egymást váltó operatív csapatának. A soros elnökök köréből hadd emeljem ki Benkő Loránd professzornak korát meghazudtoló hűséges aktivitását.

A rendszerváltás kihívásai nem egyszerűen a „múlt rendszerrel” való szembenézés követelményét jelentette. Új helyzet, a politikai-eszmei pluralizmus a pedagógus civil szervezetek sokaságát hívta életre. A társaságot közvetlenül is érintette a Magyar Rajztanárok Országos Egyesületének talpra állása (hiszen Balogh Jenő hűséges tanítványai kiváló Vizuális nevelési szakosztályt működtettek egészen Gere Zsuzsa haláláig), az Óvodapedagógusok Egyesülete (hiszen a Kisgyermeknevelési szakosztály ma is a legrendezettebb szervezeti egységünk, Szabadi Ilonka, Tomor Lajosné után Villányiné Jutka tartja kézben), a különböző felnőttképzési szervezetek, az intézménytípusonkénti szerveződések (Általános Iskolai Igazgatók Egyesülete, a Gimnáziumok Országos Szövetsége), szakértők szerveződései, megannyi alternatív pedagógiát megjelenítő egyesület stb.

Megszűnt a társaság monopolhelyezete a szakmai érdekérvényesítésben, szövetségesek, vitapartnerek (közük politikailag mindkét irányban erőteljesebben elkötelezettebben, pl. a Loránd Ferenc szervezte Az iskolai esélyegyenlőségért egyesület, a Zsolnai József toborozta Új Magyar Iskoláért Egyesület, a nemzeti pedagógus kar ethoszát idéző „nemzeti” és „keresztény” jelzöt viselő tanáregyesületek).

A társaság válasza – ekkor már Köpeczi Béla elnöklí és Széchy Éva a főtitkár – a helyzet tudomásulvétele, a partnerségek megszilárdítása (ezt a célt is szolgálta az 1994-ben a vártnál hűvösebb kormányzati támogatás mellett szerveződő, ám Göncz Árpád államfő megtisztelő látogatásával jellemezhető VI. Nevelésügyi Kongresszus). A szervezet belső életét illetően pedig nyitás – az egyesületi törvény lehetőségeivel élve – olyan szervezeti egységek létrejöttének támogatása, melyek egy-egy különleges szegmensét jelenítik meg a pedagógusközösségnek. Soroljuk ide a Diszlexiás Gyermek Fejlesztéséért Szakosztályt, vagy a Színes Húrok Szakosztályt, a fiatal Kőbányai Szenior Mentor Szakosztályt, a Tanulókört, az ÁMK-szakosztályt, vagy a vártnál rövidebb ideig működött Közlekedéspedagógiai Szakosztályt. Újjászerveződött a Mozgalompedagógiai Szakosztály.

A társasági létszám stabil, lassú növekedés jelzi a szakma bizalmát, 2500 fő körül tartjuk nyilván tagjainkat. Vannak megyék, ahol elsorvadt a társasági élet (Vas, Zala, Csongrád) – tudomásul kellett vennünk, van, ahol személyi feltételektől, a vállalkozó kedvű személy támogató munkahelyétől függően pulzál a társasági élet. Győr-oson-Sopron megye most például a legélénkebbek közül való. Szakosztályok próbálkoztak integrációval, így jött létre a Gyermekérdekek Szakosztálya – Korczak Munkabizottság, s 2016-ban a területi (tagozati) életben is történtek kísér-

letek regionális integrációra, Szigetvárott létrejött a Dél-dunántúli tagozat, október 27-én Északnyugat-dunántúli tagozatot hoztunk létre.

A társaság elismertségének jele, hogy hosszú éveken át volt (olykor több) delegátusa az Országos Köznevelési Tanácsban, elnökünk, Benedek András ma is ott foglal helyet. Megőriztük szakmai befolyásunkat az Új Pedagógiai Szemle felett, segítjük az A Kisgyermek c. szaklapot, jelen vagyunk a digitális sztrádán. A facebook oldalt 1800 fő látogatja.

A társaság vonzereje, életképessége szerényebb, szegényesebb lett volna Ádám György elnök nélkül. Az akadémikus professzort a VI. Nevelésügyi kongresszus után választottuk a társaság élére és a VII. kongresszus után vonult vissza. Hosszú és kimagasló szakmai teljesítményeket felmutató pályájának fontos összetevőjeként tartotta számon a társaság élén töltött évtizedet. Elnöksége alatt hagyományozódott két jellegzetes társasági rendezvény. Az „ünnepnapok az életen át tartó tanulásért” programsorozat minden ősszel keretbe foglalja a tanulásról szóló sokféle programot, a központi és a helyi rendezvényeket. 2017-ben 15. alkalommal kerül sor a Staféta-táborra, a pedagógus nemzedékek tapasztalatátvevő-átadó táborozására. Különböző helyszíneken készültek fel a kollégák a vendégfogadásra, néhány év Csillebérc után Esztergomban, Kétegyházán, Veszprémben, Ajkán, Győrben, Salgótarjánban, Balatonfüzfőn, Debrecenben.

A megszűnését kimondó Magyar Szakképzési Társaság hűséges aktivistái a Magyar Pedagógiai Társaságban megalakult Szakképzési Kollégium keretei között folytatják tevékenységüket, Szenes György kollégiumi elnök harcos képviselője a szakképzés elmaradhatatlan modernizációjának.

Így érkezett el a 125. év. Az elnökség kétéves programot tervezett. Ennek része a mai program is. Ennek értékelése még nem képezheti történeti elemzés tárgyát.

*Trencsényi László*



# KÖNYVISMERTETÉSEK

**Neveléstörténeti „perspektívák”. Fókuszban a PTE „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola évkönyvei** – A Pécsi Tudományegyetem „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola Évkönyve, továbbá a periodikum folytatásának szánt, a *Perspektívák a neveléstudományban* című széria három-három kötetét veheti kézbe az olvasó, amelyek szép számban teszik közzé PhD-hallgatók, doktorjelöltek, valamint a doktori iskolához kötődő kutatók neveléstörténeti tárgyú írásait, és tárják fel neveléstörténeti orientációjú kutatásaik csomóponti kérdéseit.

A doktori iskola 2008-ban adta ki első évkönyvét, melyet 2010-ig még két kiadvány követett (lásd *Andl – Boros*, 2008; *Andl – Takács*, 2009; *Nagy – Takács*, 2010). 2012-től új címmel (*Perspektívák a neveléstudományban. Válogatás a Pécsi Tudományegyetem „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola kutatóinak írásaiból*), kívül-belül megújulva, tematikailag is gyarapodva jelenik meg az évkönyv (lásd *Benedek – Vadász*, 2012, 2013; *Havancsák – Oláh*, 2014). A kötetek kiadásának nem titkolt célja a doktoranduszok saját kutatási eredményeinek közzétételét elősegítő publikálási lehetőség biztosítása, illetve a doktori iskola berkein belül folyó egyéni kutatások sokszínűségének és tudományos hasznának a prezentálása. Az évkönyvek négy főbb tematikus egységet ölelnek fel, amelyek évről évre kiegészülnek egy-egy további kérdéskört aktuálisan érintő területtel. A négy nagy fejezet: *Felsőoktatás, Neveléstörténet, Iskola és társadalom, Romológia*. Az egyes kötetekben e témakörök, illetve a hozzájuk kapcsolódó tanulmányok eltérő hangsúllyal szerepelnek. Az évkönyveket lapozgatva a neveléstörténeti tanulmányok növekvő számának lehetünk szemtanúi, amelyekről az alábbiakban bővebben szólunk.

A 2008-ban megjelent évkönyvet tekintve azt tapasztaljuk, hogy benne mindössze két pedagógiatörténeti tárgyú írás sorakozik *Somogyvári Lajos* és *Maár Tiborné* tollából (lásd *Somogyvári*, 2008; *Maár*, 2008). Az első tanulmány A pedagógiai írás, mint ideológia konstrukció címet viseli, és a tartalmi mondanivaló alapjául egy 1919-ben kiadott nevelési kézikönyv szolgál. A szerző deklarált célja a sajátos pedagógiai írásmód nyelvi elemzése. Somogyvári Lajos egyrészt vizsgálja az 1920-as évek ideológiájának, a konkrét történelmi eseményeknek a felbukkanását a szövegben, majd feltárja a nyelvi jellemzőket, kidomborítva a képiség szerepét. (*Somogyvári*, 2008) A második írás, Maár Tiborné alkotása, az utópisztikus vonásokat veszi számba a Tanácsköztársaság közoktatás-politikájában, s arra a kérdésre keresi a választ, hogy az akkori döntések és intézkedések mennyire voltak utópisztikusak, illetve mennyire bizonyultak reálisnak. A történeti előzmények feltárását követően a Tanácsköztársaság oktatásügyi célkitűzéseit ismerteti. (*Maár*, 2008)

A 2009-ben megjelent évkönyv neveléstörténeti blokkjában összesen öt tanul-

mány kapott helyet. *Papp László* írása a középkori nevelést, ezen belül pedig a középkori egyetemeket veszi górcső alá. Először az alapvető fogalmak tisztázására vállalkozik, majd feltárja a középkori egyetem szerkezetét, a schola minor és a schola maior. Ezt követően a történelmi előzményekre fókuszál, majd az európai egyetemek létrejöttét, az arab felsőfokú oktatással foglalkozó intézményeket vizsgálja. (*Papp, 2009*) *Heider Csilla* a középkori egyetemirányítási, kormányzási modelleket, és azok kritikáit mutatja be. Egy rövid történelmi áttekintést követően a Sorbonne, a bolognai és a bécsi egyetemek struktúrájáról és irányítási rendszeréről értekezik, majd a pécsi és az óbudai egyetem alapítási körülményeiben, felépítésében és működésében is elmélyed. (*Heider, 2009*) *Maárné Molnár Csilla* a Néptanítók Lapja 1875 és 1938 közötti írásainak tartalomelemzését végezte el a fegyelmezés módszerének megjelenítését vizsgálva. A szerző először tisztázza a fegyelmezés fogalmát, majd az ókori gyökerektől egészen a vizsgált időszakig bezárólag ad történelmi áttekintést. A tartalomelemzés során az alábbi kategóriákra összpontosít: a testi fenyítés kérdése, jóindulatú bánásmód, szigorú bánásmód, példaadás, dicséret stb. (*Maárné Molnár, 2009*) *Nagy Adrienn* írásművének címe: A kereskedelmi iskolák megszervezése a dualizmus kori Magyarországon. A szerző célja egyrészt annak ismertetése, hogy a felső kereskedelmi iskoláknak milyen jelentőségük volt a hazai iskolai piacon a 19. században, másrészt az, hogy a kereskedelmi iskolák milyen szerepet tölthettek be a magyar szakképzésben és az elitképzésben. A tanulmányból először a történelmi előzmények vázlata, illetve a hazai kereskedelmi képzés története bontakozik ki a kezdetektől az 1850-es évekig. Ezt követően egy európai kitekintés, majd a középfokú kereskedelmi szakképzés hazai elterjedésének folyamata kerül kifejtésre. (*Nagy, 2009*) *Takács Zsuzsanna Mária* írása egy kis baranyai falu, Siklósbodony egykori tanítóját, Megyesi Jánost helyezi a középpontba, aki 37 éven át, 1937-től 1974-ig volt az ottani iskola vezetője. A tanulmányból a tanító munkásságának bemutatásán felül a főbb biográfiai adatok és a tanítói visszaemlékezések is kirajzolódnak. (*Takács, 2009*)

A 2010-es évkönyvben hat neveléstörténelmi tanulmány olvasható. *Nagy Adrienn* írása a mezőgazdasági középiskolák sorsát kíséri nyomon a két világháború közötti Magyarországon, illetve megvizsgálja, hogy a társadalom mely rétegei küldték gyermekeiket a középfokú mezőgazdasági szakiskolába. A szerző először feltárja az intézményes magyar mezőgazdasági szakképzés történelmi előzményeit, valamint a kialakulás kezdeti lépéseit, majd a tanulmány tényleges tárgyáról értekezik. (*Nagy, 2010*) *Kecskés Miklósné* a népi játékok szerepére hívja fel a figyelmet az iskolai nevelésben. A szerző először röviden bemutatja a néptánc és a népjáték tanításának múltját és jelenét, majd a népjáték bevezetésének jelentőségét tudatosítja. Ismerteti a játék jelentőségét a gyermek személyisége fejlődésében, valamint a népi gyermekjátékok alkalmazási lehetőségeit. (*Kecskés, 2010*) *Hajdicsné Varga Katalin* egy fejlődési ívet rajzol meg a gyorsírásképzésről a 19. század első harmadától napjainkig. A kutatás forrását a parlamenti gyorsírói kiadványok, a gyorsírásaná-

rok művei, illetve a gyorsírás-elméleti művek képezték. A tanulmány záróakkordjaként a gyorsírás tanítás és a gyorsírás tanár-képzés mai helyzetéről kapunk átfogó képet. (*Hajdicsné Varga, 2010*) *Dominek Dalma Lilla* írása: A múzeumok életre hívása. Ahogy a cím mutatja, az írásmű a múzeum, illetve általában a múzeumok létrejöttének körülményeit, a személyi, tárgyi és anyagi feltételeit járja körül. Elősként a múzeum fogalmkörét hozza közelebb az olvasóhoz, majd a tanulmány fő kérdése (Miképpen jöttek létre a múzeumok?) kerül kifejtésre. Végül a törvényi háttér összefoglalása, szintézise kerül előtérbe, amely a múzeumok és a közgyűjtemények fennmaradását segítik/segítették elő. (*Dominek, 2010*) *Maráczai Andrea* a német nemzeti kisebbség magyarországi helyzetét vizsgálja meg a 18. századtól napjainkig, mindenekelőtt Vas megyére szűkítve a kört, és egyúttal a kulturális és az oktatási lehetőségeket, illetve fejleményeket is felvázolja. Először a német kisebbség magyarországi, majd Vas megyei körképét elemzi, ezt követően pedig rátér a német nemzetiség helyzetére Szombathelyen. (*Maráczai, 2010*) *Takács Zsuzsanna Mária* tanulmánya révén Fiumét, a mai Rijekát egy iskolaigazgató, Agliceriu Remus feljegyzései (jelentése) alapján ismerjük meg. Agliceriu Remus valószínűleg román származású volt, s a Torrettai Állami Elemi Iskola igazgatói posztját töltötte be. A forrás, amelyre az írás épül, tulajdonképpen az igazgató 1918/1919. tanévről készített jelentése. (*Takács, 2010*)

A 2012-ben közreadott kötet nyolc neveléstörténeti dolgozatot tartalmaz. A sort *Ventilla Andrea* írása nyitja, aki kutatásai révén a nőnevelés történetének 19. századi hazai fejlődésébe enged betekintést. A szerző négy művelt asszony (Kölcsey Antónia, Schlachta Etelka, Szendrey Júlia és Kánya Emília) naplóját/visszaemlékezését vizsgálva az úri hölgyek irodalmi ízlésének kérdéskörét boncolgatja. (*Ventilla, 2012*) *Hartmann Magdolna* szintén a magyar nőtörténet egy adott szegmensét emeli érdeklődésének fókuszába. A középfokú nőképzés intézményei és létrehozásuk körülményei Sopronban a dualizmus éveiben című tanulmánya Sopron városára összpontosítva bemutatja annak iskolaváros jellegét, felekezetek szerinti megoszlását, középszintű iskoláit, nőképző intézményeit. (*Hartmann, 2012*) *Nagy Adrienn* írása szintűgy a leányiskolák témakörét érinti. A szerző a két világháború közti időszakban működő magyarországi középfokú mezőgazdasági és háztartási leányiskolák áttekintésére helyezi a hangsúlyt. Az ismertetés európai iskolatörténeti tekintést is tartalmaz. (*Nagy, 2012a*) *Somodi Imre* tanulmányában a pécsi jezsuita Pius Gimnázium internátusa, mint totális intézmény vizsgálata kapott prioritást. Az elemzés során a szerző Michel Foucault és Erving Goffman vizsgálati szempontjaira támaszkodik. (*Somodi, 2012*) *Pálfi Melinda* a Pedagógus – emlékezet – konstrukciók kulcsszavak hármasszerére építi fel írásművét, amelyben az egykori Pécsi Pedagógiai Főiskola diákjaival készített interjúk közül egyet kiemelve villantja fel az interjúelemzés sajátosságait, a módszerben rejlő kutatási lehetőségeket. (*Pálfi, 2012*) *Takács Zsuzsanna Mária* Megyesi János siklósbodonyi tanító emlékirataiba kalauzolja el az olvasót. A memoár segítségével a település életének számos

mozzanata mélyebb megvilágításba kerül, ugyanakkor a hangsúly ezúttal Siklós-bodony, a tanító és a cigány lakosság kapcsolatára, közös emlékeire, életére helyeződik. (Takács, 2012) *Darvai Tibor* munkájában A Tanító című periodika empirikus elemzését valósítja meg. A vizsgálat során a szerző kitér a folyóirat általános elemzésére, részleteiben pedig az 1963. és az 1970. év lapszámainak analizésére koncentrálnak. (Darvai, 2012) *Nagy Enikő* a hazai felsőfokú turizmusoktatás történeti fejlődési ívét, annak főbb szakaszait vázolja fel. Ábrákkal gazdagított írása az idegenforgalmi képzések fontosságát támasztja alá. (Nagy, 2012b)

A 2013-ban megjelent *Perspektívák* a neveléstudományban a neveléstörténet négy különböző vonulatát mutatja be. *Méreg Martin* kutatása a tanítói hivatás, a tanítószerepek strukturált vizsgálatára vállalkozik a Pécsi Napló cikkei tükrében. A 19-20. század fordulóján keletkezett írások elemzése a tanítószághoz kötődő narratívák megismerését segíti elő. (Méreg, 2013) *Molnár-Kovács Zsófia* munkája során a kultuszminiszteri tankönyvi rendeletekre alapozva a dualizmus kori tankönyvkiadás állami kereteinek tisztázását tűzi célul. A tanulmány elsősorban a főbb tankönyv-politikai koncepciók bemutatására törekszik, behatóbban feltárva a korszakban divó tankönyv-jóváhagyási folyamatokat. (Molnár-Kovács, 2013) *Vörös Katalin* Eötvös Loránd két művének elemzése révén a kultuszminiszter felsőoktatással, illetve egyetemmel kapcsolatos 19. század végi elképzeléseihez visz közelebb. A magyar és európai párhuzamok felállításához pedig Schleiermacher és Humboldt gondolatait hívja segítségül. (Vörös, 2013) *Somodi Imre* írása Albert B. Gábor A nevelés történeti és elméleti alapjai című könyvét ismerteti. A recenzió a 2011-ben publikált kötet alapos és részletes, formai és tartalmi bemutatását egyaránt megvalósítja. (Somodi, 2013)

A 2014-ben kiadott évkönyv három neveléstörténeti dolgozatot vonultat fel. *Galántai László* A halál tudása – Az írásbeliség funkcióváltozásai a nyugati kultúrában című tanulmányában az írásbeliség kialakulásának kutatása során – az emlékezet- és kommunikációkutatás mezsgyéjén járva – az ókori görög és izraeli gyökerekhez nyúlik vissza (Galántai, 2014). *Vörös Katalin* munkája egy historiográfiai áttekintés, amelynek célja a hazai iparoktatás történeti kutatását meghatározó szerzők és műveik bemutatása (Vörös, 2014). *Méreg Martin* Schultz Imre személyes (levéltári) hagyatékának mikrotörténeti elemzésével az egykori Pécsi Püspöki Tanítóképző Intézet tanára előadókörútjainak sikerei és a tankönyveladásai közt fennálló összefüggéseket elemzi. (Méreg, 2014)

E sokszínű publikációs paletta hűen tükrözi a doktori iskola neveléstörténeti jellegű reflexióinak gyűjteményét, és betekintést enged e kutatói közösség tudományos tevékenységébe. A válogatott írások strukturált felvonultatása egy sokrétű érdeklődési kör, egy multiperspektivikus szemlélet leképezését kínálja, amely minden részletében tovább gazdagítja a neveléstörténeti kutatások tárházát.

## Irodalom

- Andl Helga – Boros Julianna (szerk., 2008): *„Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola Évkönyve 2008*. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar, Pécs. 189 o.
- Andl Helga – Takács Zsuzsanna (szerk., 2009): *„Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola Évkönyve 2009*. Pécsi Tudományegyetem, Pécs. 415 o.
- Benedek Dániel – Vadász Viola (szerk., 2012): *Perspektívák a neveléstudományban*. Válogatás a Pécsi Tudományegyetem „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola kutatóinak írásaiból 2011. PTE BTK „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola – Virágmandula Kft., Pécs. 398 o.
- Benedek Dániel – Vadász Viola (szerk., 2013): *Perspektívák a neveléstudományban*. Válogatás a Pécsi Tudományegyetem „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola kutatóinak írásaiból 2012. PTE BTK „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola, Pécs. 210 o.
- Darvai Tibor (2012): *A Tanító c. neveléstudományi periodika elemzése*. In: Benedek Dániel – Vadász Viola (szerk.): *Perspektívák a neveléstudományban*. Válogatás a Pécsi Tudományegyetem „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola kutatóinak írásaiból 2011. PTE BTK „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola – Virágmandula Kft., Pécs. 208-221. o.
- Dominek Dalma Lilla (2010): *A múzeumok életre hívása*. In: Nagy Adrienn – Takács Zsuzsanna (szerk.): *„Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola Évkönyve 2010*. Pécsi Tudományegyetem, Pécs. 184-194.
- Galántai László (2014): *A halál tudása – Az írásbeliség funkcióváltozásai a nyugati kultúrában*. In: Havancsák Alexandra – Oláh Ildikó (szerk.): *Perspektívák a neveléstudományban*. Válogatás a Pécsi Tudományegyetem „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola kutatóinak írásaiból 2013/2014. PTE BTK „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola, Pécs. 26-38. o.
- [http://nevtudphd.pte.hu/sites/nevtudphd.pte.hu/files/oldal\\_mo/perspektivak\\_otndi\\_evkonyv\\_2014.pdf](http://nevtudphd.pte.hu/sites/nevtudphd.pte.hu/files/oldal_mo/perspektivak_otndi_evkonyv_2014.pdf) [2016.02.25.]
- Hajdicsné Varga Katalin (2010): *A gyorsírástanítás-képzés rövid története*. In: Nagy Adrienn – Takács Zsuzsanna (szerk.): *„Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola Évkönyve 2010*. Pécsi Tudományegyetem, Pécs. 174-183. o.
- Hartmann Magdolna (2012): *A középfokú nőképzés intézményei és létrehozásuk körülményei Sopronban a dualizmus éveiben*. In: Benedek Dániel – Vadász Viola (szerk.): *Perspektívák a neveléstudományban*. Válogatás a Pécsi Tudományegyetem „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola kutatóinak írásaiból 2011. PTE BTK „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola – Virágmandula Kft., Pécs. 145-159. o.
- Havancsák Alexandra – Oláh Ildikó (szerk., 2014): *Perspektívák a neveléstudományban*. Válogatás a Pécsi Tudományegyetem „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola kutatóinak írásaiból 2013/2014. PTE BTK „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola, Pécs. 175 o.
- [http://nevtudphd.pte.hu/sites/nevtudphd.pte.hu/files/oldal\\_mo/perspektivak\\_otndi\\_evkonyv\\_2014.pdf](http://nevtudphd.pte.hu/sites/nevtudphd.pte.hu/files/oldal_mo/perspektivak_otndi_evkonyv_2014.pdf) [2016.02.25.]
- Heider Csilla (2009): *A középkori egyetemirányítási modell kritikája*. In: Andl Helga – Takács Zsuzsanna (szerk.): *„Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola Évkönyve 2009*. Pécsi Tudományegyetem, Pécs. 214-236. o.
- Kecskés Miklósné (2010): *Népi játékaink szerepe az iskolai nevelésben*. In: Nagy Adrienn – Takács Zsuzsanna (szerk.): *„Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola Évkönyve 2010*. Pécsi Tudományegyetem, Pécs. 161-173. o.



- Maár Tiborné (2008): *Utópisztikus vonások a Tanácsköztársaság közoktatás-politikájában*. In: Andl Helga – Boros Julianna (szerk.): „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola Évkönyve 2008. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar, Pécs. 53-66. o.
- Maárné Molnár Csilla (2009): *Az iskolai fegyverkezés neveléstörténeti megközelítése*. In: Andl Helga – Takács Zsuzsanna (szerk.): „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola Évkönyve 2009. Pécsi Tudományegyetem, Pécs. 237-264. o.
- Maráczai Andrea (2010): *A német nemzeti kisebbség Vas megyében*. In: Nagy Adrienn – Takács Zsuzsanna (szerk.): „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola Évkönyve 2010. Pécsi Tudományegyetem, Pécs. 195-205. o.
- Méreg Martin (2013): *Tanítószerepek a Pécsi Naplóban a 19. és a 20. század fordulóján*. In: Benedek Dániel – Vadász Viola (szerk.): Perspektívák a neveléstudományban. Válogatás a Pécsi Tudományegyetem „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola kutatóinak írásaiból 2012. PTE BTK „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola, Pécs. 91-107. o.
- Méreg Martin (2014): *A tanítóegyesületek és az iskolarendszer helyi sajátosságainak szerepe Schultz Imre népiskolai tankönyveinek elterjedésében*. In: Havancsák Alexandra – Oláh Ildikó (szerk.): Perspektívák a neveléstudományban. Válogatás a Pécsi Tudományegyetem „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola kutatóinak írásaiból 2013/2014. PTE BTK „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola, Pécs. 50-71. o.
- [http://nevtudphd.pte.hu/sites/nevtudphd.pte.hu/files/oldal\\_mo/perspektivak\\_otndi\\_evkonyv\\_2014.pdf](http://nevtudphd.pte.hu/sites/nevtudphd.pte.hu/files/oldal_mo/perspektivak_otndi_evkonyv_2014.pdf) [2016. 02. 25.]
- Molnár-Kovács Zsófia (2013): *A tankönyvkiadás állami keretei a dualizmus korában*. In: Benedek Dániel – Vadász Viola (szerk.): Perspektívák a neveléstudományban. Válogatás a Pécsi Tudományegyetem „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola kutatóinak írásaiból 2012. PTE BTK „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola, Pécs. 108-120.
- Nagy Adrienn – Takács Zsuzsanna (szerk.) (2010): *„Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola Évkönyve 2010*. Pécsi Tudományegyetem, Pécs. 382.
- Nagy Adrienn (2009): A kereskedelmi iskolák megszervezése a dualizmus kori Magyarországon. In: Andl Helga – Takács Zsuzsanna (szerk.): „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola Évkönyve 2009. Pécsi Tudományegyetem, Pécs. 265-283.
- Nagy Adrienn (2010): *Középfokú mezőgazdasági iskolák a XIX-XX. századi Magyarországon*. In: Nagy Adrienn – Takács Zsuzsanna (szerk.): „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola Évkönyve 2010. Pécsi Tudományegyetem, Pécs. 139-160. o.
- Nagy Adrienn (2012a): *Mezőgazdasági és háztartási leányiskolák Magyarországon*. In: Benedek Dániel – Vadász Viola (szerk.): Perspektívák a neveléstudományban. Válogatás a Pécsi Tudományegyetem „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola kutatóinak írásaiból 2011. PTE BTK „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola – Virágmandula Kft., Pécs. 160-176. o.
- Nagy Enikő (2012b): *Adalékok a hazai felsőfokú turizmusoktatás történetéből*. In: Benedek Dániel – Vadász Viola (szerk.): Perspektívák a neveléstudományban. Válogatás a Pécsi Tudományegyetem „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola kutatóinak írásaiból 2011. PTE BTK „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola – Virágmandula Kft., Pécs. 222-234. o.
- Pálfi Melinda (2012): *Pedagógus – emlékezet – konstrukciók*. In: Benedek Dániel – Vadász Viola (szerk.): Perspektívák a neveléstudományban. Válogatás a Pécsi Tudományegyetem „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola kutatóinak írásaiból 2011. PTE BTK „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola – Virágmandula Kft., Pécs. 186-199. o.
- Papp László (2009): *A középkori egyetem*. In: Andl Helga – Takács Zsuzsanna (szerk.): „Oktatás és

- Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola Évkönyve 2009. Pécsi Tudományegyetem, Pécs. 185-213. o.
- Somodi Imre (2012): *A pécsi jezsuita Pius Internátus intézményi totalitásáról*. In: Benedek Dániel – Vadász Viola (szerk.): *Perspektívák a neveléstudományban. Válogatás a Pécsi Tudományegyetem „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola kutatóinak írásaiból 2011.* PTE BTK „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola – Virágmandula Kft., Pécs. 177-185. o.
- Somodi Imre (2013): Albert B. Gábor (2011): *A nevelés történeti és elméleti alapjai*. (Recenzió). In: Benedek Dániel – Vadász Viola (szerk.): *Perspektívák a neveléstudományban. Válogatás a Pécsi Tudományegyetem „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola kutatóinak írásaiból 2012.* PTE BTK „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola, Pécs. 136-138. o.
- Somogyvári Lajos (2008): *A pedagógiai írás, mint ideológiai konstrukció*. In: Andl Helga – Boros Julianna (szerk.): „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola Évkönyve 2008. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar, Pécs. 35-52.
- Takács Zsuzsanna Mária (2009): *Egy falu és a Tanítója*. In: Andl Helga – Takács Zsuzsanna (szerk.): „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola Évkönyve 2009. Pécsi Tudományegyetem, Pécs. 284-297. o.
- Takács Zsuzsanna Mária (2010): *Egy fiúmei iskolaigazgató feljegyzései*. In: Nagy Adrienn – Takács Zsuzsanna (szerk.): „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola Évkönyve 2010. Pécsi Tudományegyetem, Pécs. 206-214. o.
- Takács Zsuzsanna Mária (2012): *A siklósbodonyi cigányok Megyesi János emlékirataiban*. In: Benedek Dániel – Vadász Viola (szerk.): *Perspektívák a neveléstudományban. Válogatás a Pécsi Tudományegyetem „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola kutatóinak írásaiból 2011.* PTE BTK „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola – Virágmandula Kft., Pécs. 200-207. o.
- Ventilla Andrea (2012): *„Asszonyoknak igen sokat kell tudni, - 's tudni leginkább olvasás által lehet” – Női műveltségi viszonyok az 1840-es években*. In: Benedek Dániel – Vadász Viola (szerk.): *Perspektívák a neveléstudományban. Válogatás a Pécsi Tudományegyetem „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola kutatóinak írásaiból 2011.* PTE BTK „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola – Virágmandula Kft., Pécs. 131-144. o.
- Vörös Katalin (2013): *Eötvös Loránd elképzelései a felsőoktatásról az európai tendenciák tükrében*. In: Benedek Dániel – Vadász Viola (szerk.): *Perspektívák a neveléstudományban. Válogatás a Pécsi Tudományegyetem „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola kutatóinak írásaiból 2012.* PTE BTK „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola, Pécs. 121-135. o.
- Vörös Katalin (2014): *A (dualizmus kori) középszintű iparoktatás historiográfiája*. In: Havancsák Alexandra – Oláh Ildikó (szerk.): *Perspektívák a neveléstudományban. Válogatás a Pécsi Tudományegyetem „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola kutatóinak írásaiból 2013/2014.* PTE BTK „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola, Pécs. 39-49. o.  
[http://nevtudphd.pte.hu/sites/nevtudphd.pte.hu/files/oldal\\_mo/perspektivak\\_otndi\\_evkonyv\\_2014.pdf](http://nevtudphd.pte.hu/sites/nevtudphd.pte.hu/files/oldal_mo/perspektivak_otndi_evkonyv_2014.pdf) [2016.02.25.]

Molnár-Kovács Zsófia

\* \* \*

**Erdős István (szerk.): *A Boldogasszony Iskolanővérek magyar tartományának története 1858-1989.* Acta Historia Hungarica SSND 2. Boldogasszony Iskolanővérek, 2015. – A szerzetesrendek iskolái évszázadok óta tevékenykednek**



Magyarországon, azonban keveset tudunk arról, hogy milyen embereszményt preferálnak, milyen egyedi nevelési karizmával rendelkeznek, milyen oktatási feladatot vállalnak, és a történetük során az állami oktatás, a többi felekezet és más rendek iskolái, s nem utolsósorban a politikai változások által meghatározott erőterben hogyan alakult a sorsuk. A rendszerváltozás óta eltelt időszakban ezek az iskolák elsősorban az újraindulás vagy a hálózatbővítés gondjaival voltak elfoglalva, azonban eközben folyamatosan jelentős munkát végeztek a pedagógiai identitásuk megfogalmazása érdekében. A küldetés értelmezésének elengedhetetlen része a saját múlt feltárása, amelynek irányába az iskolafenntartó rendek az utóbbi években jelentős lépést tettek. Az eredmények egy része évkönyvek fejezeteiben olvasható<sup>1</sup>, azonban vannak példák monografikus feldolgozásra, sőt könyvsorozatra is. Ez utóbbira példa az Acta Historica Hungarica SSND. A sorozat első kötete Mellau Márton, a rend által fenntartott debreceni iskola igazgatója munkájaként jelent meg, amelyben a debreceni iskola második világháború alatt elvesztett Historia Domusában vezetett iskolatörténetet igyekezett újraírni.

Ahogy a kötet szerkesztője is kiemeli, az eddig kiaknázatlan történeti források jelentős mennyiségére támaszkodva készült el A Boldogasszony Iskolanővérek magyar tartományának története 1858-1989 az Acta Historica Hungarica SSND<sup>2</sup> második köteteként. Nem kétséges, hogy a kiadása után is rengeteg megválaszolatlan kérdéssel marad adós a történelemtudomány a magyarországi Boldogasszony Iskolanővérek rendje (a továbbiakban: SSND) működésének története vonatkozásában, ezért tekinthetünk a kötetre úgy, mint egy induló sorozat második darabjára. A kötet három tanulmányt tartalmaz, amelyek eredetileg egy-egy szerzetes szakdolgozatából nőttek ki. Ezeket a szerkesztő stilizált és összecsiszolt, miközben az esetleges ellentmondó adatokat pontosította, kiegészítette a jegyzeteket, valamint a szövegek keletkezése óta megjelent szakirodalmi hivatkozásokkal bővítette. A könyv nagy fejezeteiben három történészhallgató munkáját olvashatjuk, Tornay Krisztina az iskolanővérek letelepedésének körülményeit és a rend 1918-ig történeti működését mutatja be a magyar tartományokban, Lobmayer Ágnes M. Judit a SSND 1919 és 1948 közötti működését, Veidinger Éva pedig 1945-től 1989-ig prezentálja a rend életét magyar vonatkozásban.

A kötet három főbb egységen keresztül tárja fel a rend keletkezésének körülményeit és működését Magyarországon a rendszerváltásig. Az első szerkezeti egységben a kongregáció keletkezésének szakaszát tárgyalja Tornay Krisztina, majd bemutatja a katolikus női szerzetesrend iskoláinak horizontális és vertikális expanzióját. A szerző kutatás-módszertani jártasságát jelzi a szakszerű forrásanyagok és

<sup>1</sup> Nagy Attila (1998): A Kegyesitanítórend magyarországi működése a két világháború között (1919-1939); Borián Tibor (2009): A Magyar Piarista Rendtartomány története; A Fényi Gyula Jezsuita Gimnázium és Kollégium X. Jubileumi Évkönyve. Miskolc, 2003.

<sup>2</sup> School Sisters of Notre Dame, melynek jelentése Miasszonyunk Iskolanővérek. Az elmúlt századokban szegény iskolanővéreként szerepeltek, a mai hazai köznyelvben iskolanővéreként említik őket.

a minőségi forráskritika használata, amely során különböző német nyelvű szórólappokból és szóróanyagokból ismerteti két temesvári lánynevelő intézet célját és belső életét. Gazdag adatbázissal szolgál Tornay az egyéb szerzetesrendekről, a SSND magyar tartományainak szerzetes- és diáklétszámáról, ezek változásairól.

A második egységben az első világháború okozta károkat, a két világháború közötti időszakot és a kommunista államosítás körülményeit mutatja be Lobmayer Ágnes M. Judit. A trianoni béke következményeként a rendházak harmada maradt az országhatáron belül. Ezt a két világháború között gyorsan kompenzálta a rend: új házakat alapítottak és kiszélesítették a tevékenységi köreiket. A kommunista ideológia sarkalatos pontja volt az egyházak és a vallás, így a katolicizmus terjedésének meggátolása is, ezért 1948-ban a SSND rendhez tartozó iskolákat is államosították. A Lobmayer által használt forrásanyag jelentős részét képezik az iskolai értesítők. Találunk közöttük debreceni, battonyai, fonyódi, kiskunmajsai, kolozsvári és szegedieket is, amelyek egy alapos, átfogó elemző munkára utalnak. A katolikus egyház működéséről az 1948. évi államosítás után már számos írásmű keletkezett<sup>3</sup>, különböző aspektusokból közelítve meg a katolikus egyházat érintő változásokat. E kötet célja a SSND iskolái államosítása történetének összefoglalása és leírása a magyarországi tartományok vonatkozásában. Fontosnak tartom kiemelni Bukovszky M. Hilda nővér kéziratának<sup>4</sup> felhasználását, amely hitelt ad számos rendi életből vett momentumnak.

A harmadik kronologikus egységben a rendszerváltásig folytatódik a rend történetének feltárása. 1989-ig vonta ellenőrzése alá a rendi élet minden mozzanatát az Állami Egyházügyi Hivatal. Az állam a szorításból csak az 1980-as évek közepétől engedett. A gazdagon fennmaradt levéltári forrásanyag és az évkönyvek lehetővé tették, hogy a szerző bőséges statisztikai adatokkal szolgálhasson a jelölt korokban működő rendi egyházi intézményekről.

A kötet hiánypótló alkotás: összefoglalja a SSND rend történetét a kialakulásától a Magyarországra terjedésén át egészen a rendszerváltásig. A magyar rendházak adatait országosan reprezentálták. A három szerző munkája összefügg, és logikusan összeegyeztethető a tartalmuk. A koherens, kronológiailag rendezett tartalom megkönnyíti az értelmezést, a táblázatokban feltüntetett adatok egyértelműek. A szöveghű idézetekkel tarkított fejezetek, egységek<sup>5</sup> tükrözik a rend hitvallását. A rend magyar tartománya megrázkódtatása ellenére történelmük folyamán is hirdet-

<sup>3</sup> Gergely Jenő (1985): A katolikus egyház Magyarországon 1944-1971. Négy évtized. Kossuth Kiadó, Budapest.

Balogh Margit – Gergely Jenő (szerk.) 2005. Állam, egyház, vallásgyakorlás Magyarországon 1790-2005. I-II. MTA Történettudományi Intézet, Budapest.

<sup>4</sup> Bukovszky M. Hilda (1973): A Miasszonyunkról nevezett Iskolanővérek magyarországi rendtartományának története. (kézirat); Bukovszky M. Hilda (1940): Női szerzetesrendek a Csanádi egyházmegye területén. Történelmi szakdolgozat (kézirat).

<sup>5</sup> 116-119., 143. o.

ték, hogy készek nélkülözni és hitükből elég erőt merítenek az újrakezdéshez, mindig bízva Istenben és a nevelés erejében, az átformalható világban.

A kötetet azoknak ajánlom, akik a rend létrejöttét, magyarországi működését kutatják, hiszen gazdag forrásanyagot sorakoztatnak fel a szerzők, illetve jó kiindulópontja lehet a további egyháztörténeti, rendtörténeti kutatásoknak.

*Tóth Dorina Anna*

\* \* \*

**Kurucz Rózsa (szerk.): *Alma és fája. Pedagógus családok világa. Pécsi Tudományegyetem* Illyés**

**Gyula Kar, Szekszárd, 2016. 128 o.** – A neveléstörténet tanulmányozása közben a pedagógus életutak feldolgozásának számos formájával találkozhatunk. Pedagógus életrajzokat olvashatunk városlexikonokban, községi monográfiákban, helyi, megyei pedagógus lexikonokban, iskolai évkönyvekben, iskolatörténeti, életrajzi és önéletrajzi kiadványokban. A Pécsi Tudományegyetem Illyés Gyula Karának kilenc, tősgyökeres pedagógus családból származó oktatója vállalkozott családjá, a 2-3-4 generációs pedagógus dinasztiai szakmai életútjának bemutatására.

A visszaemlékezésekre épülő pedagógus dinasztiai bemutatása a neveléstörténet szubjektív, de igen pontos lenyomata. Kassák Lajos szavait idézve „... a pedagógus életműve soha el nem múló alkotás...”, azaz a pedagógus szakmai elkötelezettsége, tudása mellett a hivatás- és gyermekszeretetével, segítőkészségével, következetességével, határozottságával minden időben például szolgálhat „neveltejei”, gyermekei és tanítványai számára. A kilenc pedagógus különböző stílusban és egyénileg meghatározott formai keretek között megjelent emlékező írásából mozaikszerűen, történelmi háttérrel tárul fel az olvasó előtt a 20. század különböző korszakainak nevelésügye. A könyvben bemutatott pedagóguscsaládok első generációja még a két világháború közötti időszakban indult el a tanítói/tanári pályán. Az 1930-as évektől kezdve nem volt könnyű pedagógusállást kapni. A tanítói állás elfoglalása előtt a jelöltnek kántorpróbán kellett megfelelnie. Az egyházi fenntartású vidéki iskolákban kántor-tanítói képesítéssel rendelkező tanítók javadalmazását a Díjlevél rögzítette: a fizetés 50%-a államsegély volt, 50%-át pedig az egyház fizette. A Díjlevélben rögzítették a tanítók iskolán kívüli tevékenységének körét is: a tanító feladata volt gazdaképző tanfolyamok tartása, az ifjúsági szervezetek munkájának segítése, a településen az énekkar, a zeneoktatás és a színikör szervezése, az egyház és a település kulturális életének irányítása, a kulturális hagyományápolás, a helytörténeti kutatás koordinálása. Tolna megye német ajkú községeinek iskoláiban kétnyelvű kántortanítói képesítéssel rendelkező tanítókat neveztek ki. Ezekben az iskolákban a tanítás nyelve a német volt, a magyart mint más nyelvet tanították, a történelem és a készsége tárgyak oktatása magyar nyelven folyt. 1939-től a szlo-

vák és a délszláv kisebbségű két tanyelvű iskolák tanítói számára továbbképzéseket szerveztek. A községi tanítók szakmai fejlődését segítette a Horthy-öszöndíj.

A pedagógus-dinasztiák második generációjának életútja és tanári pályafutása az 1950-es években teljesedett ki. Az egyházi iskolák államosítását követően, valamint a nyolcosztályos általánosiskola-rendszer kiépítésével országszerte több tanítóra és szaktanárra volt szükség. A tanítók 1949-től az újonnan alakult tanárképző főiskolákon kaptak lehetőséget szaktanári képesítés megszerzésére. Az alsó tagozatos tanítók képzésének 1958-1959-ben jól működő forma volt az érettségivel rendelkező – a pedagógus pálya iránt hivatást érző, elkötelezett – fiatalok számára szervezett egy évfolyamos tanítóképzés. Az 1950-es években szocializálódott – legtöbbször szükséglakásban élő, és összevont osztályokkal dolgozó – falusi tanítók feladatköre a korszellemnek megfelelően módosult: a település kulturális életének irányításán túlmenően módszertani és gyakorlati feladatuk is volt, az úttörőmunka segítése, a szülők iskolájának, a dolgozó édesanyák gyermekei számára alakult napközi otthonok, a tanyán élő gyermekek részére a diákotthonok szervezése és vezetése, továbbá a Vöröskereszt munkájának segítése is. Az 1950-es években sokan választották a tanítói, tanári pályát a jogi vagy közigazgatási végzettséggel rendelkező szakemberek is.

Az 1950-es évektől a közoktatásban dolgozó minden tanító és tanár a Tanterv és Utasítás szellemében oktatott; a pedagógus feladata az óravázlatokra tagolt tanmenet készítése volt. Az iskola államilag kinevezett igazgatója önálló munkáltatói és gazdálkodási jogkörrel rendelkezett. Feladatkörébe tartozott a béremelés meghatározása, és a jutalmazások odaítélése is. A pedagógusok munkájának minősítése a szakfelügyelő és az igazgató feladata volt. A tanárok szakmai továbbképzését a Megyei Pedagógiai Intézet szervezte és a szakfelügyelő koordinálta.

A pedagógus-dinasztiák harmadik generációja, az élet- és családtörténetek íróinak többsége, az 1960-as években járt iskolába, gyermekeik többsége a 21. században vállalta a pedagógushivatást. A kiadványban megjelent pedagógus életutak szerzői alfabetikus sorrendben: Bus Pál - Bus Imre; Christián Anikó; Kurucz Antalné – Kurucz Rózsa; Meskó Norbert; Mozolai Annamária; Nagy Janka Teodóra; Szabóné Kedves Ágnes; Tancz Tünde; Tóthné Lázár Noémi. Hét pedagógus életút hét pedagógus-dinasztia bemutatása egyénileg választott cím alatt hasonló felépítésű közlés, amelyet kortörténeti képsorok, bizonyítványok, tanítványok és pályatársak által írott emlékezések, tanári minősítések egészítenek ki.

Bus Pál és Bus Imre édesapjuk, Bus Pál elbeszélése alapján Pedagógusok címmel ad képet négygenerációs pedagógus családjukról. Bus Pál emléktörődékei az 1950-es, '60-as évek pedagógiai világába, az általános iskolai tanárok és iskolavezetők tevékenységrendszerébe vezetik be az olvasót.

Meskó Norbert édesanyja, Meskóné Zákányi Mária Egy pedagógus életútjának igaz története címmel novella formájában közöl pedagógus pályaképet. A pedagógus-dinasztiák tagjainak adatait (név, állampolgárság, születés és halálozás éve,

anyja neve, végzettsége, első és utolsó munkahelye, szolgálati ideje, házastársának neve és foglalkozása, gyermekeinek neve és foglalkozása) táblázatos adatlapon rögzítették.

A kiadvány szerzői közül négy emlékező pedagógus egyik szülője az iskolák államosítását követően kapott általános iskolai igazgatói megbízatást. Bus Pál Szárazdon, Kurucz Antalné Kölesd-Borjádön, Kedves Henrik Szekszárdon, Tancz Józsefné a Kaposvári Tanítóképző Főiskola szekszárdi tagozata gyakorló iskolájának igazgatójaként tevékenykedett. Szabóné Kedves Ágnes – többgenerációs pedagóguscsalád tagja – közlése alapján kaphat képet az olvasó a két világháború közötti időszak alapfokú oktatásáról, a nemzetiségi iskolák tantárgyi rendszeréről; elismeréssel szól édesapja, Kedves Henrik kultúrház-alapító tevékenységéről és az analabéták számára szervezett tanfolyamokról is.

Tancz Tünde édesanyja pedagógiai karriertörténetét közli: Tancz Józsefné első generációs értelmiségiként szorgalmával és kitűnő pedagógiai érzékkel rendelkező tanáregyenység. Szakmai életútját követve megismerkedhet az olvasó a gyakorlóiskolák életével is.

Christian Anikó a főiskolai kar testnevelő tanára apai és anyai ágon neves sportolók leszármazottja. Apai nagyapja, Christian László életútját a tanítványok és pályatársak emlékezéseit is idézve mutatja be. Christian László Gyulán több sportágban végzett műhelymunkát, 1945 után a vidéki atlétikai élet első számú irányítója volt. Anyai nagyapja, Varga Ferenc, jogi egyetemet is végzett községi tanító, az iskolán kívüli népművelés területén ért el szép eredményeket. 1945-ben Gyulán Népi Kollégiumot, 1946-ban pedig tanítóképzőt szervezett. A Christian-család nyolc testnevelőtanárt, edzőt adott a magyar sportéletnek.

Mozolai Annamária édesapjának, Mozolai Jánosnak, a szekszárdi Garay János gimnázium testnevelő tanárának, az országosan elismert atlétikaedzőnek állít emléket. Kollégái és tanítványai véleménye szerint a tanár úr a fair play embere volt, természetes volt számára a tehetséggondozás és az egészséges életmódra nevelés is.

Nagy Janka Teodóra írásából édesanyja, az egykor Újszászon tanító Csóti Piroska sors- és karriertörténetét követve, személyében a komplex nevelési folyamat egyik jelentős képviselőjét ismerhetjük meg: kutatásaiban, munkáiban a tanulók szabadidős tevékenységének nevelő és közösségfejlesztő erejét elemezte. Kutatásaiban foglalkozott a pedagóguspálya presztízsveszteségének kérdéseivel is.

Tóthné Lázár Noémi, a főiskola zenetudományi szakkénekektől oktatója a Lázár-Tóth művészpedagógus- dinasztia két tagját, édesapját, Lázár Pált, a szekszárdi Garay János gimnázium neves művésztanárát, Szekszárd zenei és képzőművészeti életének egykori szervezőjét, valamint a gitárművész és tanár unokát, Tóth Andrást mutatja be.

A pedagógus pályakép legtökéletesebb reprezentálását a kétgenerációs Kurucz-család példáján ismerhetjük meg. Kurucz Antal és felesége a háború utáni általános iskolai oktatás és a népnevelés területein példamutató tevékenységet folytattak.

A Borjád községben töltött szolgálati idejük alatt Kurucz Antalné iskolavezetőként bekapcsolódott a Pedagógus újító mozgalomba, a felsős összevont osztályok számára férjével együtt szemléltető eszközöket készítettek. 1955-ben a Kurucz-házaspár megírta Borjád község monográfiáját. 1959-től Gyönkön Kurucz Antal általános iskolai diákkotthon szervezésére kérték fel, Kurucz Antalné napközi otthonba került nevelőnek. Kurucz Antalné 1969 és 1985 között a napközi otthonos nevelés szakfelügyelőjeként tudományos pedagógiai megfigyeléseket végzett. Az elsők között foglalkozott a napközi otthonos nevelés módszertanával. (Ő a Tolnai-modell kidolgozója.) Kurucz Antalék gyermeke, Kurucz Rózsa boldog gyermekkorát a borjádi két tantermes iskolában töltötte. Közvetlen részese volt a faluban mindenki által tisztelt pedagógus szülei életének, oktatói és népnevelői, kultúraformáló tevékenységeiknek. A szülői minta hatására a pedagóguspályát hivatásként választotta (pszicho-pedagógia szakos tanári, majd pedagógiai szakos egyetemi előadói diplomát szerzett). Kurucz Rózsa a neveléstudomány magas szintű művelője, pedagógiai konferenciák sikeres szervezője, tizenegy önálló könyv szerzője.

A pedagóguscsaládok világát bemutató kötet mottójául a szerkesztő Takáts Sándor művelődéstörténész gondolatait idézi: „*A neveléstudomány munkásai, bár működésük legtöbb áldást hoz a hazára és a haza gyermekeire, nálunk ritkán számíthatunk munkásságuk kellő méltatására, maradandó emlékezetre még kevésbé.*” A kötet gyermekeiknek, unokáiknak, tanítványaiknak gyökereket és szárnyakat adó pedagógus családokból származó írói családtörténeti közléseikkel neveléstörténeti adalékokat szolgáltatnak nemcsak a Tolna megyei olvasók számára. A pedagógus családtörténetek inspirációs forrást jelenthetnek megyehatáron túl is, hasonló ihletettséggű kiadványok megjelentetéséhez. Értékvesztett és értéktévesztett korunkban – a pedagóguspálya presztízsének emelése érdekében – ez fontos feladat.

*Mihalovicsné Lengyel Alojzia*