

Ünnepi előzetes

Kilencedik évfolyamunk téli, a decemberi *adventi várakozás* napjaiban készülő számát a *Magiszter* létrehozását lehetővé tevő civil szervezetünk, a Romániai Magyar Pedagógusok Szövetsége alapításának 20. évfordulója alkalmából ünnepi számként szerkesztettük, és igyekeztünk ennek a jeles évfordulónak megfelelően rangos vendégeket – kiemelkedő magyar és tágabb értelemben vett erdélyi tanárokat és tanítókat – is „meghívni” erre a születésnapra.

A *Műhely*-be lépve olvasóink egy manapság – a gazdasági és egyre inkább erkölcsi válságait élő világban – gyakran hallott, sokakat foglalkoztató fogalommal találkozhatnak, az *okos befektetés* fogalmával. És bár nagyon hasznos lenne mindennapjaink szempontjából, ha ezekkel a gondolatokkal a „jósorsunkat” irányító gazdasági szakemberek, vezetők is foglalkoznának, Varga László tanár úr sorait nem az ő okításukra, hanem a munkájukat felelősséggel végző gyermeknevelő szakemberek számára írta, tudományos igényességgel bemutatva a gyermeknevelésről, tanulásról alkotott kép folyamatos változásait. A gyermeket szerető pedagógusok figyelmébe ajánljuk ezt a tartalmas írást – annál is inkább, mert a szerző ezt a nevelői tulajdonságot, a gyermekszeretetet helyezi az elvárható tulajdonságok élére, és mert csak ezáltal érhetjük el, hogy akit nevelünk, oktatunk, az maradjon *boldog gyermek*.

Lehet-e boldog az iskolában az a nebuló, akinek tévedéseit, hibáit tanító mestere – *Magister dixit* mintára – gyakorta bünteti? Érvényben van-e ma minden esetben a *Maxima debetur puero reverentia* elve? Ezekkel a kérdésekkel is foglalkozik a *Műhely* következő írásában Fodor László tanár úr, aki az elmúlt századok gondolkodóinak szállóigéit helyezi a modern pedagógiatudomány görcsövének tárgylencséje alá. Egyik-másik évezredes, ám a mai pedagógus által is megszívlelendő gondolat kapcsán egy, az írásban nem tárgyalt szállóige juthat eszünkbe: *Nihil novi sub sole*.

A két évtizedes fennállását ünneplő pedagógus szövetségünk egyik legjelentősebb programja a tanítók, tanárok számára szervezett továbbképzés, a *Bohjai Nyári Akadémia*. A törekvés, hogy a kisebbségi helyzetben dolgozó, tevékenykedő pedagógusok is megújíthassák szakmai ismereteiket, nevelői, oktatási módszereiket, nem előzmények nélküli Erdélyben. Ozsváth Judit fiatal oktatáskutatónk a két világháború közötti években szervezett továbbképzésekről ad igen átfogó képet, olyan továbbképzésekről, melyek tapasztalata – György Lajos, az *Erdélyi Iskola* egyik alapítója és főszerkesztője szerint – „azt mutatja, hogy nagyszerű sikereket és eredményeket lehet itt elérni, de természetesen csak úgy, ha megfelelő látókörrrel és szakszerűséggel történik”.

Ugyanilyen „megfelelő látókörrrel és szakszerűséggel” szervezték meg 16 évvel ezelőtt a diákok számára Szovátán, a Teleki Oktatási Központban a *Nyelv-Irodalom-Tanítás Társulat* tagjai az első alternatív irodalmi versenyt. Erről, a

hazai intézményes irodalomoktatást kiegészíteni kívánó „időszakos üveggyöngyjáték”-ról Csutak Judit, a csíkszeredai Márton Áron Líceum magyartanára tudósítja olvasóinkat.

A *Műhely* néprajzi „kiegészítéseként” a karácsonyi ünnepkör egyik jeles, bár kevésbé hangsúlyozott ünnepének szokásait ismerteti és ajánlja óvónőink, tanítóink figyelmébe Gábor Adrienn: a vízkereszt ünnepének hagyományait. Írásában kitér a vízszentelés, a házszentelés és a háromkirály-járás magyar hagyományaira, amelyek alapján ajánlatot is tesz a vízkereszt óvodai-iskolai ünnepi programjára.

Az *Örökség* rovatunk első írásában Dánielisz Endre tanár úr vezeti el olvasóinkat a Nagy-Kölesér utcába, ahová Aranyék Janikája „módnélkül vágyott”, és ahol tíz éven keresztül tanult és tanított is. Ennek a tanulmánynak kiegészítéseként olvashatunk arról is, hogy milyen rendeletek szabták meg a korabeli nebulók és preceptoraik életét.

Arany János 1833-ban a nagyszalontai schola reformatából, a partikulából kerül a nagy híró Református Kollégiumba, ahol bekapcsolódhat a diákok önképzőköri munkájába. Ide, Debrecenbe követjük őt mi is, ezúttal már Tamusné Molnár Viktória szakszerű vezetésével, hogy megismerkedhessünk a nagy híró kollégium korabeli művészeti életével, ahol oly tevékenységeket gyakorolhattak a diákok – ízlésformáló tanáraik vezetésével –, mint a versírás, a rézmetszés, az éneklés és zenélés, a színjátszás vagy a szabadkézi rajz.

A debreceni kitérő után visszatérünk Erdélybe, egy másik híres kollégiumba, Nagyenyedre, ahol a kökényvirágos Órhegy lábától vagy a csendes Bethlen utcából Jékely tanár úr jár be a kollégiumba, hogy felülve az első pad bütüjére, Arany balladáit olvassa diákjainak. S a diákok közt ott ül Vita Zsigmond, akit önképzőköri tevékenysége nyomán a tanár úr megdicsér, és arra biztat, hogy iratkozzon be a kolozsvári egyetem francia szakára. És innen már Győrfi Dénes, a kollégium főkönyvtárosa kalauzol el minket a Sorbonne-ra és az Istreparti egyetemi városba...

Az irodalmi arcképekkel is tarkított *Portré* rovatunk után egy, a pedagógusok számára is igen fontos tanulmánykötetet ajánlunk Málnási tanár úr ismertetőjével a *Könyvespolc*-ról: a *Jelentés a magyar nyelvről* című kiadványt, mely a 2000-ben alakult Magyar Nyelvstratégiai Kutatócsoport második köteteként a 2006–2010-es időszak nyelvi változásairól számol be. Elgondolkodtató jelentés ez, melynek következtetései egyre jobban oda kell figyelnie tanárnak, tanítónak egyaránt.

Abban a reményben, hogy sikerült érdekes és hasznos írásokat ajánlani az ünnepi lapszámban is, a szerkesztőség munkatársai áldott ünnepeket és sikerekben gazdag új évet kívánnak minden kedves olvasónak!

Székely Győző
főszerkesztő

Varga László

A legokosabb befektetés a jövőbe: a gyermeknevelés

A gyermeknevelés aktuális kérdései

A gyermekek fejlődése, nevelése egy nemzet gyarapodásának, a gazdaság fejlődésének kritikus kérdése, mivel csak a boldog, kiegyensúlyozott és jó képességű gyermekek válhatnak alapjává egy prosperáló, hosszú távon fenntartható társadalomnak. Amikor okos módon befektetünk gyermekeinkbe és családjainkba, a következő generáció azt biztosan visszafizeti. Amikor elmulasztjuk megadni gyermekeinknek, amire szükségük van ahhoz, hogy erős alapot építsenek az egészséges és produktív életükhöz, akkor saját jövőnket és biztonságunkat is kockára tesszük. A tudomány ma már sok – átgondolásra és továbbgondolásra érdemes – eredményt feltárt és bemutatott ahhoz, hogy mi kisgyermeknevelők hogyan használjuk ki lehetőségeinket a leghatékonyabban egy szilárd, kiegyensúlyozott, fejlődő társadalom felépítéséhez.

A gyermeknevelő szakember számára a gyermekkor – az ember, a kisgyermek, a gyermekkori fejlődés – jelentőségének, a felnőtt életre, az egész emberi életútra gyakorolt hatásának megismerése és megértése rendkívül fontos. Tisztában kell lenni a kisgyermekkori fejlődés legújabb tudományos eredményeivel, a kisgyermekkori fejlődést és fejlesztést meghatározó faktorokkal, a korai agyfejlődés és az emberi fejlődés összefüggéseivel, az idegtudomány, a kisgyermekkori agykutatás legújabb megállapításaival. Életünk minősége a magunkhoz és a másokhoz fűződő viszonytól és környezetünkkel lévő kapcsolattól függ. Ezért nem kerülhetjük meg az érzelmi intelligencia kérdéskörét, hiszen a gyermekkor – a szociális kompetenciák és a kognitív képességek mellett – az érzelmek megalapozásának rendkívül fontos időszaka. Az érzelmek, a szeretet és a gyermeki agyfejlődés közötti összefüggésekre és a kisgyermekkori stressz felnőtt életre gyakorolt hatására is felhívjuk az olvasó figyelmét. Jelen fejezetünkben szó lesz korunk egyik rendkívül fontos pedagógiai irányzatáról, a konstruktivista pedagógiáról, mely a korábbi tanulásméletekhez képest merőben más és új téziseket fogalmaz meg. A gyermeknevelőnek tisztában kell lennie azzal a rendkívül izgalmas tanulási mechanizmussal, melyben a gyermek önmagát és önmaga tudásrendszerét felépíti, így fontos látni és ismerni a tanuló kisgyermekket, a kisgyermekkori tanulás természetét és folyamatát, annak központi idegrendszeri, érzelmi, szociális hátterét. A gyermekkor a tapasztalatszerzés, a cselekvőképesség és a kompetenciák megalapozásának időszaka, így a kisgyermekkori tanulás értelmezése és megismerése rendkívül fontos kérdés. A legszenzitívebb

életszakaszban fontos feladatunk, hogy segítsük a gyermekeket önmaguk megalkotásában, és abban, hogy a világot a saját szemükön át láthassák. A konstruktivizmus nevelésfelfogása (Nahalka 2002) mellett szólunk a tanítás nélküli tanulás, az észrevétlen tudásszerzés kérdéseiről is. Beszélünk a kisgyermekkori alapszükségletekről, arról, hogy mire van szüksége egy kisgyermeknek és mit adunk, mi realizálódik. Minden otthon kezdődik – a család szerepe az egyéni életút megalapozásában megkérdőjelezhetetlen. Szólunk arról is, hogy a kisgyermekkori befektetés kétségkívül megtérül – ez a leghatékonyabb és legokosabb politika.

A konstruktivizmus tanulásfelfogása

A tanulásról alkotott kép folyamatosan változik. Sokan még ma is a tanulást az iskolához kapcsolják, pedig egész életünkben tanulunk. Nem kisebbítve az intézményes tanulás jelentőségét, kijelenthetjük, hogy felnőtt korunkra tudásunk egy jelentős részét intézményen kívül szerezzük meg, ma már egyre több szó esik az otthonról hozott tudásról, az észrevétlen (rejtett) tudáselsajátításról és tanítás nélküli tanulásról. Megismerve a gyermekkori agykutatás és tanulás legújabb eredményeit, megállapíthatjuk, hogy életünk első éveiben – az intézményes tanulás előtti időszakban – sok minden eldől, ekkor alapozzuk meg a kisgyermek személyiségét, tudásrendszerét, a világhoz és benne az emberekhez fűződő viszonyát. Nem mindegy tehát, hogy mit adunk és mit nem adunk kisgyermekeinknek az élet első éveiben, hiszen a gyermekkori agy az első hat esztendőben rendkívüli aktivitást mutat. Kár lenne és bűn lenne ezt a szenzitív időszakot semmibe venni. Egy bizonyos: a tanulás az ember legáltalánosabb és legbonyolultabb tevékenysége. A legáltalánosabb, hiszen születésünktől halálunkig tanulunk; legbonyolultabb, hiszen az emberi agy működése még sok-sok titkot és megválaszolatlan kérdést rejtget. Az agykutatás már sok mindent feltárt a tanulás élettani, neurológiai hátteréről, a memória keletkezéséről, de még mindig sok a fehér folt az agy működésében. Maga a tudás a tanulás eredményeként az agyban létrejövő pszichikus képződmények rendszere – az agy területeit, fiziológiáját már egészen jól ismerjük, viszont annak terméke, maga a gondolat szellemi, így ma még nehezen vizsgálható.

A nevelés egyes társadalmi szakaszaiban különböző tanulásfelfogások láttak napvilágot, a középkor évszázadait elsősorban a jól körülhatárolt, pontosan definiált ismeretek átadása, közvetítése és számonkérése jellemezte. Ugyanakkor az empirizmus, a tapasztalati megismerésre épülő felfogás jelentős áttörést eredményezett a tanulás értelmezésében, mely szerint az érzékszervek rendkívül jelentős szerepet töltenek be a tanulás folyamatában. Comenius is gyakran idézi a híres középkori mondást, miszerint semmi nincs az értelmünkben, ami korábban

nem lett volna az érzeteinkben, vagyis tudásunkat tapasztalatainkból merítjük. Ebből született meg Comenius szenzualista pedagógiája, melyben a szemléltetésnek, az ingergazdag környezetnek rendkívül nagy jelentőséget tulajdonít. Egyébként a gyermekkori agy kutatás mai eredményei ismételten alátámasztják a gyermeket ért korai ingerek, a tapasztalatokban gazdag környezet jelentőségét. Az empirizmusból nőtte ki magát az amerikai John Dewey (Dewey 1912) által részletesen kidolgozott pragmatista pedagógia, mely szerint a tanulás nem más, mint tapasztalás és cselekvés, a tanulási folyamat lényege a cselekvési szituáció, melyben a pedagógus támogató, facilitáló szerepet tölt be. Nem véletlen, hogy a XX. századi reformpedagógiai irányzatok (Németh és Ehrenhard 1999) szinte kivétel nélkül a tanítás helyett inkább a tanulásra, az ismeretátadás helyett a felfedezésre, a cselekvésre, a gyermekek tevékenykedtetésére helyezik a fő hangsúlyt. A pragmatista pedagógia az induktív megismerésre helyezi a hangsúlyt, sajátos módszere pedig a projektoktatás.

A XX. század végén megjelent egyik legújabb tanuláselméleti paradigma a konstruktív pedagógia, mely a megismerési folyamat helyett inkább a tanuló gyermekre, a gyermek belső világára koncentrál. A konstruktivista pedagógia magyarországi képviselője és terjesztője Nahalka István (Nahalka 2002). A konstruktivista tanulásfelfogás szerint a tudás kész rendszerként nem vehető át a pedagógustól, a gyermek nem megszerzi, nem interiorizálja a tudást, hanem sokkal inkább létrehozza, megkonstruálja azt. Ezért ennek az irányzatnak a filozófiája, központi kategóriája az önmagát megteremtő ember (self-made man). A megismerési folyamatnál sokkal fontosabb lesz így az értelmező, alkotó, strukturáló gyermeki elme. A tanulás így az aktív, megismerő elmében zajlik, építve a gyermekben már meglévő tudásbázisra, a folyamatosan változó, bővülő agyi struktúrára, amit a szakirodalom a „mentális térkép” vagy „világmodell” kifejezéssel definiál. Az újonnan megkonstruált ismeret, tapasztalat, képesség a gyermek által létrehozott struktúrába épül be, így a gyermek sajátjává válik, különös színezettel és minőséggel. A folyamat fő irányítója maga a világot megtanuló, felfedező gyermek, az önmagát megteremtő gyermek (self-made child); a pedagógus, a nevelő ennek az építkezési folyamatnak egyik katalizátora, segítője, támogatója. A tudást nem a pedagógus hozza létre a gyermekben, hanem segíti a tanuló kisgyermek saját gondolati struktúráinak felépülését, vagyis optimális feltételeket teremt ahhoz, hogy ez a belső építkezés minél eredményesebb legyen. Ez a szemléletmód fontos szerepet szán a pedagógusnak a gyermekek előzetes tudásának feltárásában és a segítő tanulási környezet kialakításában.

A konstruktivizmus megalapozója, Jean Piaget svájci pszichológus szerint a megismerés a való világ viszonyainak cselekvés segítségével történő belsővé válása, a tudás pedig aktív tevékenység eredményeképpen a környezetre reagáló rendszer. Piaget szerint (Piaget 1970) a tudás az agy konstrukciós működésének

eredménye, a belső világ, vagyis a kognitív rendszer és a külső világ, a tapasztalatok kölcsönhatása, egymásra hatása. Piaget hatására a tanítvány, Seymour Papert tovább finomította (Papert 1988) a konstruktivizmus felfogását, miszerint a gyermekek saját gondolati struktúráik építői, továbbá el kell ismerni a tanítás nélküli tanulást. Papert szerint a kisgyermekek megismerési, tapasztalatszerzési motivációja leggyakrabban természetes, önkéntelenül érdeklődnek a környezetük iránt, melynek állandó vizsgálata, megfigyelése jellemzi őket. Az „észrevétlen” tanulás-tudásszerzés felfedező és érzékelő dominanciájú, gyakran nonverbális és teljes mértékben a kisgyermek által vezérelt. A konstruktív tanulásértelmezés szerint a gyermekek tudásukat a nekik megfelelően kialakított környezetben, a saját problémájukkal foglalkozva, aktív, alkotó, felfedező tevékenység során szerzik meg. Minden tanuló akkor kapja meg a továbblépéshez szükséges ismeretet – építőanyagot –, amikor arra munkájában szüksége van. Így a legnagyobb esély arra, hogy az új információ a kognitív struktúrába beépül, és valódi tudássá válik. A tanulás, mint tudásépítés (konstrukció) mindig a felnőttek által jól megszervezett, segített és a gyermekek által irányított és elfogadott módon, hiteles problémahelyzetek megoldása közben zajlik. A gyermek saját tudását nem kész rendszerként veszi át, azt aktív konstrukcióval saját maga hozza létre. A folyamat főszereplője tehát a tanuló kisgyermek, a pedagógusi segítség az ő szükségletéhez alkalmazkodik. A nevelő helyét és szerepét vizsgálva a konstruktív pedagógiában, a Montessori-féle mottó jut eszünkbe: segíts nekem, hogy magam csinálhassam. A hagyományos, rendszerkövető tanítás-tanulási paradigmáról elmondhatjuk, hogy olcsóbb, jól kidolgozott, kézben tarthatóbb, előbb elérhető a (vélt) tudás. A konstruktivista tanulás-tanítás költségesebb, a nevelő részéről komolyabb felkészülést igényel, később érhető el a (valódi) tudás, ugyanakkor ez a tanulásértelmezés még minden részletében nem teljesen kidolgozott.

A kompetenciák megalapozásának időszaka

Az élethez szükséges kompetenciák megalapozásának időszaka (Demeter 2006) vitathatatlanul a gyermekkor. Ekkor rakjuk le az érzelmi, az értelmi és a szociális képességeink alapjait. A kompetencia latin eredetű szó, alkalmasságot, ügyességet fejez ki. A kompetencia olyan általános képesség-rendszer, amely tudáson, tapasztalaton, értékeken alapszik, és amelyet egy adott személy tanulás során fejleszt ki magában. A kompetencia fogalma pedagógiai-pszichológiai megközelítésből nem más, mint a „mit” (teoretikus tudás) egyszerű tudásán túl a „hogyan” tudását (procedurális tudás) is magába foglaló operatív intelligencia.

A kompetencia akcióra vonatkozik, a környezet megváltoztatására csakúgy, mint a környezethez való alkalmazkodásra.

A kompetencia alapú oktatás célja az, hogy a gyermekek a mindennapi életben hasznosítható tudással rendelkezzenek – nem lemondva az ismeretek elsajátításáról, vagyis: ismeretekbe ágyazott képességfejlesztésről van szó. Az alapkompenciák három dimenzióját különböztetjük meg. Beszélünk intraperszonális (személyen belüli) kompetenciákról, ezek a személyes kompetenciák, olyan érzelmi, értelmi és szociális alapok, melyek segítségével megtanulunk önmagunkkal békében, szeretetben, harmóniában együtt élni: önismeret, önbizalom, önkontroll, énkép, önfegyelem, önbecsülés, önelfogadás. A másik nagy terület az interperszonális kompetenciák csoportja, elsajátításukkal megtanulunk másokkal együtt élni: kommunikáció, másság elfogadása, empátia, tolerancia, elfogadás és befogadás, együttműködés, szeretet. A harmadik nagy kompetenciacsoport pedig az emberi élet egyik legbonyolultabb és legáltalánosabb tevékenysége, maga a tanulás – ennek segítségével megtanuljuk megismerni a világot.

Érdekes a kompetenciák öt összetevőjét is felsorolni:

- ismeretek, a tudás;
- készségek, jártasságok, képességek;
- önértékelés, szociális szerepek, személyes értékek;
- személyiségvonások;
- motivációk.

A kompetencia alapú oktatás lényege, hogy a pedagógiai folyamat középpontjában nem a tanítás, hanem a tanulás aktív folyamata áll, a fejlesztendő kulskompetenciák között szerepel a tanulni tudás képességének fejlesztése. Meg kell tanítanunk a gyermekeket a kételkedésre, a kritikai gondolkodásra, hogy tudjanak a sorok mögött is olvasni. Hangsúlyozottabbá válik a tudatos egyéni fejlesztési folyamat a tevékenységterv elkészítésével, ami a tanuló gyermek tudásából, képességeiből, érzelmi intelligenciájából és szociális helyzetéből indul ki. A kompetencia alapú nevelés-oktatás erősen épít a hozott tudásra, az intézmény keretein kívül megszerezhető ismeretekre. A fejlesztendő kulskompetenciák az életben való boldogulást teszik lehetővé, ezért különféle környezetben egyaránt fejleszthetőek. Az intézményen kívüli tanulási lehetőségek élményszerű megélése kiváló lehetőséget ad az élethosszig tartó tanulás megalapozására.

A pedagógusi szttenderdek, nevelői kompetenciák közül elsőként a gyermekek szeretetét, a gyermekhez való simulás elvét kell megemlítenünk, szeretet nélkül nem működik a gyermeknevelés. Meg kell ismerni az emberi fejlődést, a tanuló gyermek sajátosságait, a gyermekkori tanulás törvényszerűségeit, a téma

legfrissebb tudományos eredményeit, megállapításait. Tisztában kell lennünk azzal is, hogy minden gyermek egy sajátos kultúra hordozója, állandóan tanulunk egymástól, a kisgyermekkor tanulása mindig tevékenységbe ágyazottan történik. Rendkívül fontos a gyermekneveléssel kapcsolatos szakirodalmak, országos és helyi dokumentumok ismerete. Nem hagyható figyelmen kívül a nevelőmunka adaptálása a gyermek egyéni szükségleteihez, kívánatos többféle tanulási stratégia alkalmazása, fontosak a motivációs és tanulásszervezési képességek, a jó kommunikációs képesség, a tervezési képesség, a szilárd szakmai elkötelezettség, a felelősség, az alázat, a példamutatás és az együttműködési képesség.

A gyermeknevelő legyen tisztában a gyermekek fejlődésének és tanulásának sajátosságaival, legyen képes olyan tanulási feltételeket teremteni, amelyek elősegítik a gyermekek intellektuális, szociális és személyes fejlődését. A gyermeknevelőnek tisztában kell lennie a tanulás mibenlétével – a gyermekek hogyan konstruálják meg tudásukat, hogyan szerzik meg készségeiket, képességeiket és fejlesztik gondolkodásmódjukat. Továbbá tudnia kell azt is, hogy a gyermekek fizikai, szociális, érzelmi, erkölcsi és értelmi fejlettsége kölcsönösen hat a tanulásra. Jó, ha a nevelő még tisztában van a kisgyermek elvárható fejlettségével és az egyéni különbségek mértékével, továbbá elismeri és értékeli az egyéni különbségeket minden területen, megbecsüli minden egyes gyermek sajátos képességeit, adottságait, eltökélt a gyermekek hozzáértésének és önértékelésének fejlesztése iránt, továbbá kész a gyermekek erősségeit a fejlődés alapjaként, hibáikat lehetőségként kezelni.

Íme a pedagógusok elvárható tulajdonságainak egy lehetséges rangsora:

1. gyermekszeretet;
2. együttműködési készség;
3. tűrőképesség;
4. szilárd értékrend;
5. önismeret;
6. határozottság;
7. kiemelkedő szaktudás;
8. saját pedagógusi koncepció;
9. tekintély;
10. humorérzék;
11. jó fellépés;
12. érdekérvényesítési készség;
13. közmegebecsülés;
14. megfelelő összeköttetések;
15. menedzseri képességek.

A gyermek szükségletei

Ha széles perspektívából tekintünk a kisgyermekre, akkor elmondhatjuk, hogy a mai gyermekek a holnap polgárai, dolgozói és szülői, a jövő társadalmának és a gazdaság fejlődésének megalapozói. Nem szabad elfelejteni, hogy a család, a bölcsőde, az óvoda alapozza meg a nemzeti, szellemi és anyagi növekedést. A gyermekkori szükségletek (Tausz 2006) megfogalmazása kardinális kérdés, a hangsúly mindig a gyermekek boldogságára, biztonságára, fejlődésére, egyéni eredményességére és tevékenykedtetésére helyeződjön. Csökkenjen az intézményekben a szelekció és szegregáció, mérséklődjenek a gyermekek közötti egyenlőtlenségek, ugyanakkor növekedjen az intézményt használók és szereplők elégedettségei szintje. Rendkívül fontos a támogató szülői környezet megnyerése az intézményes nevelésnek. Kulcskérdés a kötött vagy kötetlen, szervezett vagy spontán pedagógiai fejlesztés és a fejlődés megtámogatása, a folyamatos szakmai megújulás, új módszertani anyagok kidolgozása. Hiteles és folyamatos szakmai párbeszéd nélkül nem lehet közelíteni a XXI. századi nevelés követelményeihez. A jelenlegi társadalom akkor biztosítja jövőjét, ha minden gyermek számára az egészséges, felelősségteljes és produktív élet megalapozásához szükséges feltételeket megteremti. Csak professzionális kisgyermeknevelés képes támogatni a célok teljesülését.

Először is az alapvető fiziológiás feltételeket kell biztosítani: fedél, élelem, ruházat, mérgező anyagoktól mentes környezet. Nagyon fontos a gyermek fejlettségének megfelelő tapasztalatokat, ingereket biztosító tárgyi környezet, és nem utolsósorban a szeretetteljes, pozitív, biztonságot jelentő, támogatást nyújtó, stabil kapcsolatrendszer. Ha gyermekkorban tartósan nem elégülnek ki a szükségletek, hosszú ideig hiányoznak a kora gyermekkori fejlődést támogató feltételek, akkor komoly és gyakran visszafordíthatatlan folyamatokkal kell szembenéznünk, ugyanis a tartós, toxikus stressz káros hormonális és idegrendszeri változásokat eredményez, és megváltoztatja az agy szerkezetét. A toxikus stressz az első években károsíthatja a fejlődő agyi struktúrát, és tanulási és viselkedési problémákat okozhat, illetve megnöveli a fizikai és mentális betegségek kockázatát. A toxikus stressz forrásai között lehet a súlyos szegénység, súlyos szülői mentális egészségkárosodás, a gyermek nem megfelelő gondozása, erőszaknak kitévése, a stabil, gondoskodó, szeretetteljes kapcsolatok hiánya a gyermek életében.

Vitathatatlan tény, hogy boldog, egészséges lelkű, kiegyensúlyozott, a világ dolgai iránt nyitott, eleven eszű, kezdeményező gyermekeket kell nevelni, aki később a társadalom intelligens, fogékony, problémamegoldásra képes, kreatív tagjává válhat. Az intézmény nyitott és rugalmas rendszere mindig igazodjon a gyermek egyéni szükségleteihez, életkori és egyéni sajátosságaihoz, fejlődési

üteméhez. A játék a legfontosabb, legfejlesztőbb tevékenység, melynek mindennap, visszatérő módon, hosszantartóan, zavartalanul kell kielégülnie. A gyermeki aktivitás, motiváltság, kíváncsiság életben tartása és kielégítése, a kreativitás előtérbe helyezése, a kompetenciaérzés kialakítása, fenntartása rendkívül fontos tényezők. Nem feledkezhetünk meg az egyéni, differenciált bánásmódról sem, mely elengedhetetlenül szükséges a minden gyermeket megillető személyes, bensőséges kapcsolat kialakításához. A kisgyermek a szűkebb és tágabb környezetében az emberi érintkezés alapvető szokásait is elsajátítja.

Az érzelmek (Goleman 1997) áthatóan és rendkívül befolyásolóan vannak jelen a gyermekkori személyiségfejlődésben. Az érzelmi intelligencia (EQ) a szív látása. Ha társat, barátot keresünk, ha gyermekünket tartjuk kezünkben, egy kidozott állatot befogadunk, vagy virágot szedünk a mezőn, ha helyünket és utunkat keressük az életben, akkor mindezt az érzelmi intelligencia erejével tesszük. A körülöttünk lévő világ jelenleg még jobban értékeli az értelem fényét, az IQ-t, mint a szív látását, az EQ-t. Sokáig úgy tartották, hogy a magas IQ megjósolja a sikert, úgy a tanulmányokban, mint a munkavégzésben egyaránt. A legutóbbi felmérések alapján az IQ a legjobb esetben is csak ötödét teszi ki a sikeres életvitelt befolyásoló tényezőknek. A fennmaradó jelentős rész más erőkre vezethető vissza. A fejlett érzelmi képességű embereknek jóval nagyobb az esélye a sikeres, megelégedett életre, mert elsajátították azokat a lelki szokásokat, amelyekkel a teljesítőkéességüket képesek növelni. Csíkszentmihályi Mihály szerint (Csíkszentmihályi 2010) minél fiatalabbak a gyermekek, annál inkább jelent a tanulás számukra örömteli állapotot, és minél idősebbek, annál kevésbé képesek flow, azaz optimális élmény átélésére a tanulás során. Egy vizsgálat kimutatta, hogy az iskolában töltött idő harmadára jellemző a tanulásra készítő pozitív állapot, optimális működési szint, a flow, miközben sajnálatosan magas a szorongás, az unalom és az apátia aránya a mai magyar közoktatás intézményeiben. A magas követelmények miatti szorongás aránya alig fele az alulterhelés következtében fellépő unalom és apátia együttes arányának. A flow állapot magas szintű motivációt, kihívásokra való készenléti állapotot jelent, és a feladatok elvégzésére való megfelelő szintű alkalmasságot, képességet, kompetenciát. Ha bármelyik hiányzik, a tanulás nem lesz örömteli, élvezetes.

A kora gyermekkori, egészséges fejlődést biztosító programok szükségessége és megtérülése vitathatatlan. A gyermek életének első éveiben fejlődésének szinte minden lehetséges aspektusa szempontjából döntő fontosságú az ingergazdag környezet, és a szeretetteljes, stabil, biztonságos és kielégítő kapcsolat a gyermek és a családtagok, valamint a gyermeket gondozó személyek között. A nem megfelelő minőségű gyermekgondozás és -nevelés bizonyítottan kijavíthatatlan és életre szóló károkat okoz.

Az gyermekkori agykutatás eredményei

A tudósok korábban azt hitték, hogy az emberi agy fejlődése lineáris. Ma már kijelenthetjük, hogy az agy fejlődésében szenzitív periódusok vannak, és a kisgyermekkor a legszenzitívebb szakasz a központi idegrendszer fejlődése szempontjából. Megszületéskor szinte az összes idegsejt jelen van az agyban, ez körülbelül 100 milliárd idegsejtet jelent. Az újszülött agyának súlya csupán negyede egy felnőttéhez képest, a hálózat folyamatosan épül, az idegsejtek velőződnek. A kisgyermekkori agy hálózatának burjánzását jól mutatja azon adat, amely szerint születéskor egy idegsejtnek átlagban 2500 kapcsolata (szinapszisa) van, majd a második év végére kb. 15 000! Tehát a szinaptikus hálózat az első két évben rendkívüli fejlődést mutat. Az agykutatók szerint (Ádám 2004) az agy szerkezetének kiépülését, a hálózatot leginkább a szeretet és az ingergazdag környezet, a tapasztalat stimulálja. Az egy időben ingerületbe jövő sejtek nyúlványokat (dendrit, az elme „mágikus fáit”) növesztenek egymás felé – így a hálózat folyamatosan formálódik. Minden alkalommal, amikor végigfut az információ az idegsejtek között, a kémiai és elektromos hatások megerősítik a sejtek közötti kapcsolatot – a hálózat érik. Ezért van szükség az ingergazdag környezetre, a gyermekkel való folyamatos foglalkozásra. A nem használt, felesleges szinapszisok a harmadik életév után folyamatosan pusztulnak, az agyi hálózat stabilizálódik. Az agy struktúrájának teljes felépülése hosszú távú folyamat, amely a születést megelőzően kezdődik el, és folytatódik a felnőttkorig. Azt már tudjuk, hogy az első életévek a legaktívabb időszakok a neurális kapcsolatok megalapozásában – 700 új kapcsolat jön létre minden másodpercben az élet első három évében.

A gyermekekkel foglalkozók érezzék munkájuk felelősségét, hiszen az agyi struktúra fejlődésének minősége szilárd vagy éppen törékeny alapot képez a jövőbeli képességek és viselkedés számára (Kluge 2003). Az agy hierarchikus módon épül fel, alulról felfelé építkezve, és az idő előrehaladtával, egyre összetettebb agyi struktúrák, hálózatok és képességek épülnek az egyszerűbb hálózatokra és képességekre. A szerető gondoskodás, a megfelelő táplálás és az élmények kölcsönösen alakítják a fejlődő agy hálózati rendszerét. A gyermekek gyakran kínálnak fel alkalmakat, hogy kapcsolatot létesítsenek az őket körülvevő felnőttekkel, akik muszáj, hogy reagáljanak a gyermekekre. A meghívás és reagálás folyamata fundamentális az agyi hálózat fejlődése szempontjából, különösen az első években. Érdemes ismét kihangsúlyozni, hogy a kisgyermek kognitív, érzelmi és szociális képességei szétbogozhatatlanul összefüggenek egymással; mind testi, mind lelki egészségük rendkívüli módon függenek egymástól egész életük során, tehát az egyik területet sem lehet megcélózni anélkül,

hogy a többire ne legyen hatással. Sajnos az agyi plaszticitás és a viselkedés megváltoztatásának képessége csökken az idő előrehaladtával. Az agy figyelemre méltóan alkalmazkodóképes az egész élet során, megfelelő időben jól alakítani sokkal hatékonyabb és kevésbé költséges a társadalom és az egyén számára egyaránt.

Lássa be minden szülő és gyermeknevelő, lássa be az egész társadalom: az első életévekben átélt traumákat, lelki sebeket soha nem lehet gyógyítani, az akkor meg nem adott szeretetet, az akkor elszenvedett hiányokat később nem lehet pótolni.

A boldog gyermek

Régóta foglalkoztatja a kutatókat (Goleman 1997) a boldogság kulcsa, az öröm forrása, eredete, a boldogság érzésének gyökerei, hatása az emberi élet különböző területeire, továbbá a boldogság összefüggése az emberi életúttal, annak eredményességével. Az vitathatatlan, hogy az érzelmeknek jelentős köze van ahhoz, hogy mennyire leszünk sikeresek az életben.

Jelen tanulmányunkban a kisgyermekkori boldogság kérdéseit tisztázzuk, arra a kérdésre próbálunk választ adni, hogy mitől boldog egy kisgyermek.

Mi teszi a gyermekeket boldoggá? Egy új játék, egy tábla csokoládé? Ezek a dolgok egy röpke mosolyt varázsolnak sok gyermek arcára, de valószínűleg nem ezek a dolgok a legfontosabbak számukra. A legtöbb kutatás megcáfolja azt az általános vélekedést, hogy a gazdagság, a pénz boldoggá teszi az embereket. A vizsgálatokba bevont boldogtalan emberek jövedelme jelentősen felülmúlja a szegénységi szintet, az életszínvonal, a kereset növekedése nem vezet a boldogság megfelelő növekedéséhez, a tartós boldogsághoz. Mindazonáltal a vizsgálatok azt is kimutatták, hogy a jövedelmek nagy növekedéseinek ellenére öt évtized óta a boldogság szintje sokat nem változott.

A jó emberi kapcsolatok nélkülözhetetlenek a tartós boldogsághoz. A gyermekek minőségi kapcsolatai a szülőkkel egyfajta kezdőpont a boldogsághoz. A kutatók megfigyelték, hogy a szülő és a kisgyermek elválásának és ismételt találkozásának sorozata alatt érdemes megfigyelni a kisgyermek reakcióit szüleivel szemben. A biztos kapcsolatú kisgyermekek tiltakoznak, amikor a szülő távozik, de gyorsan megvigasztalódnak, amikor visszatérnek, ugyanakkor a bizonytalan kapcsolatú kisgyermek a visszatérés után tovább kerülik a szülőt vagy eltaszítják őket. A stabil kapcsolatú kisgyermeknek a későbbiekben is sokkal több lesz a pozitív élményük, beleértve a barátságokat, a kortárskapcsolatokat, ugyanakkor jóval kevesebb lesz a problémás kapcsolatuk.

A boldogsággal kapcsolatos kutatások azt is feltárták, hogy a gyermek-kori érzelmek igen jelentős mértékben befolyásolják az idegsejtek és az agyi hálózat fejlődését. Richard Davidson professzor (Davidson and Fox 1984), az érzelmek agyi alapjainak kiváló szakértője kimutatta, hogy azok az emberek, akiknek az agya aktívabb a bal oldali homloklebeny területén, hajlamosabbak arra, hogy pozitívabbak legyenek, társaságkedvelőbbek, és többet mosolyognak; ezzel szemben azok az emberek, akiknek a jobb oldali lebenye az aktívabb, hajlamosabbak a befelé fordulásra, szorongóbbak, gátlásosabbak, és kevesebbet mosolyognak. Davidson professzor és a munkatársa, Nathan Fox professzor (Fox and Davidson 1984) szerint az agyi tevékenység és az érzelmek közötti kapcsolat már az újszülötteknél is kimutatható. Újszülötteknek édes vagy savanyú ízeztetést adtak, hogy pozitív, ill. negatív érzéseket váltsanak ki, majd EEG segítségével az agyi aktivitásukat mérték. Az újszülöttek nagyobb bal oldali agyi aktiválást mutattak, és mosolyogtak az édes íznel, míg a savanyúnál fintorogtak, és nagyobb volt a jobb oldal aktivitása.

Mi tesz tehát boldoggá egy gyermeket? Hosszútávon a biztos szülői kapcsolatrendszer adja az alapot, rövidtávon egy új játék is nyújt mosolyt.

A gyermekkorral foglalkozó szakemberek gyakran vitáznak arról, vajon a gyermekek képesek-e autentikus, értékelhető és feldolgozható adatokat szolgáltatni saját világukról, érzéseikről és gondolataikról. Megítélésünk szerint a gyermekekről, a gyermekletről, a gyermekkorról gondolkodni, polemizálni és írni csak a gyermekekkel együtt érdemes. A gyermekek bevonása a róluk szóló kutatásokba a kutatók kötelessége. A gyermekek hangjánál nincs hitelesebb forrás, a gyermekkor kutatás nem teljes, ha ők nem szólalnak meg. Itt az ideje, hogy ne mi, felnőttek mondjuk meg, hogy a gyermekek hogyan látják az őket körülvevő környezetet, hogyan érzik és hogyan pozícionálják magukat a kortársak és a felnőttek világában. A kutató kötelessége a megfelelő kutatási módszerek kiválasztása, a gyermekek hangjának feltárása és hiteles közvetítése.

A „The Children’s Society” 2006-ban végzett egy rendkívül széles körű kutatást (www.childrenssociety.org.uk), sok-sok felnőtt, számos intézmény és több mint tízezer gyermek bevonásával. A vizsgálat arra kereste a választ, hogy mitől jó a gyermekkor, milyen tényezők befolyásolják a boldog gyermekkort. Mielőtt bemutatjuk a kutatás eredményeit, röviden ismerjük meg a kutatásokban résztvevő szakértők véleményét arról, hogy a mai gyermekek életére mi a jellemző általánosságban.

- A mai gyermekek élete jelentősen eltér a mai szülők gyermekkorától.
- Az új, technológia által irányított világban a mai gyermekek másképp hallgatnak zenét, szereznek információt, másképp játszanak és kommunikálnak, mint szüleik.

- Gyermekünknek ma jobb lehetőségeik vannak, de nagyobb a nyomás, több az elvárás velük szemben.
- Ma már jóval kevesebb a beteg gyermekek száma.
- Még mindig sok gyermek él szegénységben.
- Egyre magasabb a felbomló családok száma.
- Egyre több anya kénytelen munkát vállalni.

A vizsgálat eredményeit áttekintve, a szakértők hét olyan tényezőt neveznek meg, melyek megteremthetik, biztosíthatják a most felnövő generációk boldog, felhőtlen gyermekkorát.

A gyermekeknek jó családra van szükségük ahhoz, hogy boldog gyermekkoruk legyen. A szerető, kedves, segítő, támogató és gondoskodó család a legfontosabb alap. A jó család nem sajnálja az időt az együttlétre. A vita, a veszekedés félelmet kelt a kisgyermekben, egyértelműen romboló hatású.

A jó barátok, a kortárskapcsolatok boldoggá teszik a gyermekeket. A barát mindig meghallgat és segít, bizalommal lehet hozzá fordulni. A gyermekek úgy nyilatkoztak, hogy a barátválasztásban szabadságra, a játékban időre van szükségük. Viszont a kortársak részéről a gyermekek elítélik a bántalmazást és az erőszakot. A barát az élet nagy ajándéka, egy barát elvesztése nagyon fájdalmas.

A közös játék, az együttműködés, a közös tevékenységek is a boldog gyermekkor építőkövei. Az értelmesen eltöltött szabadidő rendkívül fontos tanulási forma. Nagyon fontos, hogy sokféle lehetőséget biztosítsunk kisgyermekünknek a játékra, a mozgásra és a társas tevékenységekre.

A gyermekeknek mintákra és értékekre van szükségük. Nagyon fontos az odafigyelés, a meghallgatás, a szabad véleménynyilvánítás, a döntéshozatalba való bevonás, a tisztelet és a becsület. A negatív attitűd, a rossz felnőtt példa, a lelki és fizikai bántalmazás, az előítélet rendkívül káros a kisgyermek számára.

A jó intézmények is hozzájárulnak gyermekeink boldogságához, melyekben újabb és újabb dolgokat tanul a gyermek. Új barátok, társak, szabadság, szabad játék, biztonság, segítő, támogató és ösztönző nevelők – ezek a jó intézmény jellemzői.

A boldogság egy igen fontos feltétele a testi és lelki egészség megléte. Az egészség hiánya a gyermekkori boldogság egyik fő akadálya. A megkérdezett gyermekek számára a legfontosabb tényezők: a vidámság, az élet élvezete, az öröm, a mozgás, a jó ételek, az alvás. Ami viszont aggodalommal tölti el őket: a stressz, az aggodás, a gondok, a kényszer, a bántalmazás, a túl magas elvárások.

Nem elhanyagolható tényező a családok anyagi helyzete sem. A szegény családok gyermekei sokkal gyengébben teljesítenek a tanulási szituációkban. A nem megfelelő táplálkozás, a létbizonytalanság, a kilátástalanság megnöveli a

krónikus stressz szintjét, ami a kisgyermek testi és lelki fejlődésében komoly zavarokat, sőt hosszú távon helyrehozhatatlan kimaradásokat eredményez. Minden egyes gyermeknek biztosítani kellene az esélyeket a biztos kezdethez.

Összegzőképpen megállapíthatjuk, hogy gyermekeink számára legfontosabb a szeretet, az ingergazdag környezet és a támogató kapcsolatrendszer. A szeretet a kisgyermekkorai növekedés és a fejlődés táptalaja. Mindenki – a gyermeknevelés bármely területén is munkálkodva – járuljon hozzá egy egyetemlegesen boldog gyermekkor megteremtéséhez.

Tanulságok

A kisgyermekkor, gyermekkor, az emberi élet első éveinek értelmezésében és megértésében az utóbbi években paradigmaticus változások következtek be. A legújabb hazai és külföldi kutatásokból a gyermekkor egész egyéni életutat alapjaiban meghatározó jelentősége olvasható ki. Korábban a felnőttkor „előszobájának” tekintették a gyermekkort, melynek során a kisgyermek felkészül a felnőtt életre, szocializálódik, a felnőttek aktív közreműködésével elsajátítja a felnőttiségre jellemző és azoktól elvárt kompetenciákat. Ebből következően a gyermekséget nem önmagában, önmagához képest értelmezték és értékelték, hanem a felnőttek viszonylatában. Így a korábbi elméleti megközelítések a gyermekkort inkább a hiányállapot, az átmeneti állapot, a felkészülés, az inkompetencia, a „még nem kész ember” oldaláról definiálták. Elismerve és részben elfogadva az emberi életút szakaszainak egymásutániságát, kapcsolódásait, továbbá az egyes életszakaszok alapvető jellemzőit és funkcióit, egy merőben új pedagógiai megközelítés bemutatására vállalkoztunk jelen fejezetünkben.

Igyekeztünk a neveléstudomány mellett az emberrel, az ember fejlődésével és fejlesztésével foglalkozó egyéb tudományok eredményeit is bemutatni, törekedve az interdiszciplinaritás elvére, a komplexitásra és az összefüggések meglátására. A kisgyermek, az ember kérdésköre túl bonyolult ahhoz, hogy csupán a pedagógiai oldaláról közelítsünk. A fejlődő gyermek kontextusában feladatunk a tudományok közötti folyamatos párbeszéd támogatása, a különböző álláspontok hiteles bemutatása és tárgyilagos értékelése.

Reményeink szerint az is kiderült az olvasó számára, hogy a gyermekkor, a gyermekkorai fejlődés és fejlesztés még soha nem volt ennyire az emberrel foglalkozó tudományok, különösen a neveléstudomány fókuszában. A legújabb nemzetközi és hazai kutatási eredmények arról számolnak be, hogy az emberi életút első éveinek nem csupán előkészítő, felkészítő, bevezető funkciója van. A valamire való felkészülés, az átmenet, a nem-teljesség paradigmáiból kilépve ki kell jelentenünk, hogy a kisgyermek nem csupán a felnőtt viszonylatában értelmezendő,

hanem önmagában, gyermeki mivoltában, saját állapotában, értékeiben, létezésében és kapcsolatrendszerében. Vitathatatlan tény, hogy az ingergazdag, stimuláló környezet, a boldog gyermekkor, a feltétel nélküli elfogadás és a mindent átható szülői, nevelői szeretet képezik a kisgyermeknevelés alapjait. Hosszú távon tehát csak a családot, a szülői és kisgyermeknevelői munkát alapvető értéknek tekintő társadalom lehet versenyképes, amely lelkiileg, testileg egészséges generációkat képes felnevelni. A minden szempontból elsőbbséget élvező professzionális kisgyermeknevelés tehát nem csupán pedagógiai, hanem nemzetgazdasági kérdés is.

A legújabb gyermekkori kutatások irodalmát áttekintve, néhány fontos következtetést a kisgyermeknevelők számára biztosan megfogalmazhatunk. A kora gyermekkori tanulás – a tenger mozgását alapul véve – egyértelműen a dagályhoz hasonlítható, egy rendkívül dinamikus, látványos és kritikus időszak a születést követő néhány esztendő, hiszen a korai tapasztalatok és élmények az agyi struktúra kialakulásának, a gondolkodásnak és a cselekvésnek a fő építőkövei, ekképpen az emberi elme egész életre szóló „viselkedésének” megalapozása történik meg a kisgyermekkorban. A kisgyermekkori erős kötődés és a meleg, szerető gondoskodás állandósága a legjobb védekezés a felnőttkori zavarokkal szemben. A kora gyermekkori szegénység és az elszenvedett hiányok rendkívül hosszan befolyásolják az egyéni életutat, és meggyengítik az egész személyiséget: gyakran rombolják a kapcsolatokat, a kreativitást, valamint gátolják a jövőbeli jólét és boldogság esélyét.

További, erőteljesen és gyakran visszatérő fontos kutatási témák még: a kisgyermekkori játék természete és funkciója, a korai nyelvfejlődés fontossága és tanulásban betöltött szerepe, a megfelelően megválasztott korai stimulálás jelentősége, a kisgyermekkori fejlődés ütemének jelentős eltérései, továbbá a kötődések és az érzelmek nélkülözhetetlen természete a kisgyermekkori tanulás folyamatában.

Mit biztosítsunk tehát egy, a 21. században megszületett gyermek számára? Talán a legfontosabb a barátságos, szenzitív környezet, a játékos mozgás, a zene, a megfelelő táplálkozás, az állandó beszéd, a szeretet és a kötődés folyamatos érzése. Rendkívül fontos még: a biztonságérzet, a félelemmentes kisgyermekkor, izgalmas lehetőségek, kihívások és a végtelen kalandok.

A kutatók egyetértenek abban, hogy az emberi életút kritikus szakasza a kisgyermekkor, melynek során az agyi hálózat – a szavak, a zene, a szeretet és a gondoskodás által – rendkívüli módon sűrűsödik, az idegpályák velősödnek, az idegsejtek nyulványai igen gyors ütemben szaporodnak. Az idegrendszer korai stimulálásának elmaradása komoly és végleges károkat okoz. Tudjuk, hogy a korai életévekben az agy végtelenül képlékeny és határtalanul fogékony, az agyi plaszticitás miatt a korai fejlesztésben résztvevő szülők és szakemberek felelősége vitathatatlan.

Az emberi élet első éveire a teljesség, a tökéletesség a leghelyesebb kifejezés, hiszen a gyermekkor alapjaiban meghatározza az egyéni életutat.

Így tehát központi kérdés, hogy mit adunk és mit nem adunk gyermekeinknek életük első esztendeiben. Az okos korai befektetések egyfajta kulcs a boldog emberi élet megalapozásához. Ezt minden szülőnek és kisgyermeknevelő szakembernek meg kell éreznie és értenie, hiszen az ő vállukon nyugszik a határtalan és kiaknázhatatlan lehetőség és a rendkívüli felelősség, hiszen a korai évek örökké tartanak.

Irodalom

- Ádám György (2004): *A rejtőzködő elme*. Budapest, Vince Kiadó.
- Buckingham, D. (2002): *A gyermekkor halála után*. Budapest, Helikon Kiadó.
- Csikszentmihályi Mihály (2010): *Flow – Az áramlat – A tökéletes élmény pszichológiája*. Budapest, Akadémiai Kiadó.
- Demeter Kinga (szerk., 2006): *A kompetencia. Kihívások és értelmezések*. Budapest, Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet.
- Dewey, John (1912): *Iskola és társadalom*. Budapest, Lampel R. Kiadó.
- Goleman, D. (1997): *Érzelmi intelligencia*. Budapest, Háttér Kiadó.
- Golnhofer Erzsébet, Szabolcs Éva (1999): *A gyermekkor kutatása új megközelítésben*. Műhely, 5: 177.
- Golnhofer Erzsébet, Szabolcs Éva (2005): *Gyermekek: nézőpontok, narratívák*. Budapest, Eötvös József Könyvkiadó.
- Jenks, C. (1996): *Childhood*. London – New York, Routledge.
- Kagan, S. (2004): *Kooperatív tanulás*. Budapest, Ökonet Kiadó.
- Kluge, N. (2003): *A gyermeklét antropológiája*. Budapest, Animula Kiadó és Magánéleti Kultúra Alapítvány.
- Mause, de Lloyd (1974): *The History of Childhood*. New York, The Psychohistory Press.
- Nahalka István (2002): *Hogyan alakul ki a tudás a gyermekekben? Konstruktivizmus és pedagógia*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Nathan A. Fox, Richard J. Davidson (1984): *The Psychobiology of Affective Development*. New Jersey, London, Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Németh András, Ehrenhard Skiera (1999): *Reformpedagógia és az iskola reformja*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Papert S. (1988): *Észrengés. A gyermeki gondolkodás titkos útjai*. Budapest, Számítástechnika-alkalmazási Vállalat.
- Piaget, J. (1970): *Válogatott tanulmányok*. Budapest, Gondolat Kiadó.

- Postman, N. (1983): *The Disappearance of Childhood*. London, W. H: Allen.
- Prout, A. (2005): *The Future of Childhood*. London – New York: Routledge – Falmer.
- Pukánszky Béla (szerk., 2000): *A gyermek évszázada*. Budapest, Osiris Kiadó.
- Pukánszky Béla (2001): *A gyermekkor története*. Budapest, Műszaki Könyvkiadó.
- Roboz Pál (1948): *A kisgyermek nevelése*. Budapest, Hungária Könyvkiadó.
- Szabolcs Éva (1998): *Gyermekek-történeti szempontok a pedagógiai szakirodalomban*. Magyar Pedagógia, 3.
- Szabolcs Éva (2003): *Gyermekek-történet. Új elméleti megfontolások*. In: Pukánszky Béla (szerk.): *Két évszázad gyermekei*. Budapest, Eötvös Kiadó, 11.
- Tausz Katalin (2006): *A gyermeki szükségletek*. Budapest, MTA gyerekszegénység elleni program. www.gyerekesely.hu
- The Children's Society, letöltve: 2011. 08. 15. www.childrenssociety.org.uk
- Varga László (2006): *A Kisdiednevelés című folyóirat gyermekképe, avagy az engedelmesség pedagógiai dilemmái*. Neveléstörténet, 6: 99–114.
- Winn, M. (1990): *Gyermekek gyermekkor nélkül*. Budapest, Gondolat.
- Zrinszky László (1992): *A nevelés vége? Új Pedagógiai Szemle*, 7–8, 47–55.

Régi latin szállóigék pedagógiai üzenete

1. Nemo paedagogus, nisi psychologus

A fenti feltevés egyfelől a Johannes Peter Müller (1801–1858) német összehasonlító anatómus és fiziológus „Nemo psychologus, nisi physiologus” (Nem lehet pszichológus az, aki nem fiziológus) formában lejegyzett imperativusának, másfelől pedig a Stanley Hall (1844–1924) neves amerikai pszichológus által megfogalmazott „Nemo psychologus, nisi biologus” (Nem lehet pszichológus az, aki nem biológus) elgondolásának, átalakításából született, és meglátásom szerint azt tételezi, hogy senki nem lehet (jó) pedagógus, ha azonos időben nem (jó) pszichológus is. Ez tulajdonképpen azt jelenti, hogy a gyakorló pedagógus szakmai tudásának szférájában helyet kell találjanak a jellegzetes pszichológiai ismeretek is. Ez ma teljesen természetesnek tekinthető, hiszen már régebből is bebizonyosodott, hogy a változatos oktatási és nevelési tevékenységek sajátos pszichológiai alapokkal és szerkezettel, illetőleg releváns pszichológiai elemeknek széles körű állományával rendelkeznek. A pszichológiai tudásállomány részint a pedagógusi személyiség sajátosságaira, részint a tanuló növekedék életkori és egyéni lelki tulajdonságaira, pszichikus fejlődésének törvényszerűségeire, részint pedig a tanár-diák között kialakuló személyközi, jelentős érzelmi dimenziókat is érintő, kommunikációs és tanulásalapú kapcsolat sajátosságaira, illetve a pedagógusi pálya, mint szociális professzió jellemzőire vonatkozik. A neveléstörténet kimagasló gondolkodói gyakran ráéreztek annak szükségességére, hogy az iskolai pedagógiai gyakorlatot valamilyen módon összhangba kellene hozni a tág értelemben vett nevelésben és oktatásban megnyilvánuló változatos pszichológiai vetületekkel, illetőleg hogy a pedagógiai folyamatokat szilárd pszichológiai fundamentumra kellene ráépíteni. A pszichológiai vetületekre vonatkozó információk birtokában a pedagógusok nyilván érzékenyebbek lesznek, és mélyebben megértik a pedagógiai helyzeteket vagy jelenségeket, hisz azok megközelítésére hatékony támpontokat fognak találni. A pedagógus pszichológiai műveltségében – mint meglehetősen tág ívű szakmai tudásdimenzióban – a pszichológia hagyományosnak és újszerűnek nevezhető területeiről (általános pszichológia, neveléslélektan, pszichodiagnosztika, kognitív pszichológia, fejlődéslélektan, tanuláslélektan, személyiségpszichológia, pedagógiai szociálpszichológia, médiálélektan stb.) származó ismereteket találunk. Kutatási és tapasztalati adatokkal igazolt tény, hogy bármilyen magas szaktudományos

felkészültséggel rendelkezzen is a pedagógus, elégséges pszichológiai tudás hiányában nem tud megfelelő sikerességet elérni az oktatási-nevelési tevékenységekben. Az a gyakorló pedagógus, aki a gyermek pszichikus fejlődésére, illetve a fejlődés pszichológiai törvényszerűségeire (s nyilván a fejlesztés lélektani követelményeire, feltételeire, normáira és princípiumaira) vonatkozó ismereteket nem birtokolja megfelelő módon, nem képes hatékony oktatási-nevelési szituációkat kidolgozni, nem tudja azokat kellő minőségben megtervezni és kreatív módon, a tanulók életkori és személyes sajátosságainak szem előtt tartásával, lényeges nevelési célok elérésének érdekében megszervezni (még akkor sem, ha történetesen kiváló szaktudással, esetenként igen magas pedagógiai és tantárgypedagógiai műveltséggel rendelkezik is). Ez alapvetően azzal magyarázható, hogy a pedagógus szakmai eredményességét többek között az oktatás pszichológiai alapjainak, a személyiség lélektani felfogásainak, a megismerési és tanulási mechanizmusoknak, illetve a kognitív folyamatok rendszerének, a szocializáció folyamatának és a társas lélektani jelenségeknek beható ismerete, valamint az elmélyült pszichológiai szempontú gyermekismeret garantálja.

Az eddig elmondottakból gondolom jól kitűnt, hogy a pedagógus számára a sikeres pályagyakorlás távlatában szükséges pszichológiai ismeretek állománya meglehetősen széles szférájú. Például egy 2004-ben kiadott (N. Kollár Katalin és Szabó Éva által szerkesztett, *Pszichológia pedagógusoknak* címet viselő) munka 24 témakör (fejezet) síkján, több mint 600 oldalon át taglalja azokat a változatos (általános lélektani, neveléslélektani, tanuláspszichológiai, személyiségpszichológiai, szociálpszichológiai stb.) ismereteket, amelyeket a pedagógiai tevékenységek vonatkozásában a szakértők nélkülözhetetlenül fontosnak ítélnek meg. Ebben az orientációban azt lehet mondani, hogy szerencsés helyzetben vagyunk, hisz napjainkban már elég pontosan körülhatárolódtak azok a sajátos pszichológiai tárgyú információk, amelyekre a pedagógusoknak mindennapi oktatási-nevelési aktivitásukban nélkülözhetetlenül szükségük van. Ugyanis a pszichológia tudománya a pedagógiai folyamatok vonatkozásában is folyamatosan törekedett az újabb és újabb eredmények feltárására. Egyre pontosabb és relevánsabb válaszokat óhajtott nyújtani egyrészt a gyermeki fejlődés, illetve a személyiségfejlesztés tekintetében felmerülő problémákra, másrészt pedig a tág értelemben vett nevelés, és azon belül az oktatás és képzés lélektani vonatkozásokkal telített roppant bonyolult kérdéseire.

Már a fentiek alapján is megállapíthatom, hogy egy korszerű pszichológiai műveltség esetében a pedagógus tulajdonképpen olyan tartalmi erőforrással, olyan elméleti tudással és olyan gyakorlati képességekkel fog rendelkezni, amelyek egy optimális pályamegvalósítás elengedhetetlen előfeltételei. Csakis a pszichológiai érzékkel társult lélektani tudás, mint latens energiakészlet teszi alkal-

masszá a gyakorló pedagógust például arra, hogy a tanulók érzelmi problémáit gondozni, a figyelmet fenntartani, a konfliktusokat kezelni (megoldani), a figyelmet felkelteni vagy fenntartani (biztosítani) tudja. Továbbá annak képességét is megalapozza, hogy a gyermek fejlődésben levő személyiségét megismerje, a személyiségjegyek kibontakozását nyomon kövesse, a tanulást akadályozó tényezőket feltárja és semlegesítse, a társas beilleszkedés problémáit kezelje, az érdeklődést és motivációt fokozza, a teljesítményeket egyénre szabottan optimalizálja, a tanulási teljesítményeket az egyéni képességekhez mérten értékeli vagy a tanár-diák viszonyt egészségesen, a diák érdekeinek megfelelően műveli. A pedagógus pszichológiai képzettségének, mindenekelőtt a gyermeki fejlődést, a tanulást és a személyiség alapvető komponenseit érintő lélektani műveltségének jelentőségét az a megcáfolhatatlan tény is alátámasztja, hogy a személyekkel való közvetlen érintkezések, a verbális kommunikáció, a személypercepció, a személyekre való hatás, az érzelmi színezetű társas kapcsolatok a tanári pálya legbelsőbb lényegéhez tartoznak. Merthogy a nevelés és oktatás majd mindig konkrét személyközi, viselkedési, attitűdbeli, affektív, verbális és nem verbális kommunikációs elemeket egyaránt magában foglaló kapcsolat síkján játszódik le. Amennyiben az iskolai oktatás szinte minden fokát és összetevő elemét, összes formáját és típusát erőteljesen áthatja a pszichológiai dimenzió, kikerülhetetlenül szükségesnek tekinthetjük, hogy a gyermekek nevelésével valamilyen szinten foglalkozó szakember ismerje behatóan, elmélyülten és széleskörűen a pedagógiai aktivitásoknak és folyamatoknak a gyermek fejlődésére, személyiségének strukturálódására gyakorolt hatásainak többé-kevésbé rejtett pszichológiai tényezőit, folyamatait és mechanizmusait. Arra következtethetünk, hogy a pedagógiai tevékenységek eredményességét, a nevelés és oktatás megfelelő minőségét vagy hatásfokát csakis úgy lehet fenntartani, illetőleg csak oly módon lehet az elkövetkezőkben növelni, ha a pedagógusok messzemenő következetességgel számolnak az implikált pszichológiai jelenségekkel és törvényszerűségekkel, ha élénken tudatosítják a nevelő és oktató tevékenységükre vonatkozó elemi pszichológiai hatásmechanizmusokat.

2. Non multa, sed multum

Gaius Plinius Secundus (Kr. u. 23–79) ókori római író és jeles enciklopédista pedagógusi körökben jól ismert bölcsenete az idők során többféle értelmezést is kapott: *Nem sokat, de sokfélét; Nem sokfélét, de sokat; Ne mennyiséget, hanem minőséget; Ne egyből sokat, inkább keveset többféléből; Ne sokat, hanem keveset; Inkább minőségileg kicsit, mint mennyiségileg nagyot* stb.). Ezek az értelmezések majd mindig kizárólag az oktatási tartalom tengelye körül mozogtak. Így tehát nem furcsa, hogy az iskola legtöbbször szerény implementációs igazodásai is többnyire csak ezek

mentén voltak megfigyelhetők. Gyakorta azonban az oktatás nem igazán értette, hogy mi is a valódi lényege ennek a nemcsak pedagógiai szempontból érdekes latin mondásnak, vagy egyszerűen nem tudta azt az adott szociális, gazdasági és kulturális körülményeknek megfelelően értelmezni. Napjainkban is azt látjuk, hogy talán senki nem számol vele, és nem veszi komolyan egyik lehetséges értelmezést sem, jóllehet a gondolat érvényesítése révén többek között a káros következményekkel járó túlterheltséget, a tanultak vonatkozásában felálgoló haszontalanságélményt, valamint a telítettség kellemetlen érzését lehetne megelőzni. Én úgy látom, hogy egy aktuális pedagógiai értelmezésben a gondolat alapjelentése nemcsak a tanulási tananyagok vonatkozásában szűrhető le, hanem az oktatásban alkalmazott módszerek figyelembevételével is. A közismert latin mondásban rejlő követelmény szerintem arra figyelmeztet, hogy ne nyújtsunk túlzottan sok információt, hanem inkább kevesebbet, de jót – azaz értékeset, korszerűt és a jövőbe tekintően hasznost, könnyen kiegészíthetőt és újrastrukturálható, olyan ismereteket, amelyek megfelelnek az aktuális tudományhierarchiának, a pillanatnyi és távlati életbeli elvárásoknak –, ezeket pedig jól, mélyen és alaposan tanítsuk meg, vagyis az ismeretekben rejlő nevelési potencialítások teljes körű kiaknázásával, a tanulási anyagok eszközzerepének előtérbe állításával. Ekképp egyrészt megfelelő alaptudást alakítunk ki, másrészt azonban azokat a pszichokognitív és személyiségbeli tulajdonságokat, mindekelőtt képességeket is formáljuk, amelyek révén a fiatal meg tud majd bírkozni a jövő akár továbbtanulásra és önfejlesztésre, akár életvitelbeli problémamegoldásra és közösségben való együttélésre vonatkozó kihívásaival. Egy olyan történelmi periódusban, amikor mindenki a sokról és a nagyról álmodzik, amikor a társadalmat a felfokozott tudományos és technológiai fejlődés, az úgynevezett információrobbanás, illetve a tudományos információk felhalmozódásának felfokozott gyorsaságú üteme (implicite az egyes ismeretek devalválódásának egyre sebesebb tempója) jellemzi, furcsa módon az iskola arra kényszerül, hogy egyre kisebb hangsúlyt fektessen az információk mennyiségi kritériumoknak megfelelő tanítására, és elsődlegesen a készségek és képességek, illetve az azokat aktiváló és fenntartó személyiségtulajdonságok formálásán munkálkodjon. A tudásalapú és tanulásra alapozó társadalom körülményei között és figyelembe véve, hogy a kevesebb paradoxális módon olykor több lehet vagy többet jelenthet, mint a sok, én a fenti latin mondás jelentését végül a következőképpen tudnám megfogalmazni: Ne túl sokat és ne rossz metodikával, hanem inkább keveset, de lényegeset, és azt elmélyülten, helyes, illetőleg a legkorszerűbb tantárgy-pedagógiai ajánlások alapján. Ekképp a tanulókra vonatkoztatva valóra válhatna Plinius egy másik mondásának (*Nulla dies sine linea*) követelménye is, mely arra figyelmeztet, hogy „*egyetlen napod se teljen el haszontalanul*”.

3. Non scholae, sed vitae discimus

Lucius Annaeus Seneca (Kr. e. 1 – Kr. u. 65) római filozófus ironikus és egyben kritikus, kora pedagógiai valóságára utaló megjegyzésének (*Non vitae, sed scholae discimus*) megfordított formája közel 2000 éve hirdeti, hogy az iskola fő feladata a tanulást és a tanulási anyagokat a valós élet követelményeihez kell igazítani, és a növendékeket ezáltal a szociális élet gyakorlására, az adaptációra előkészíteni és elősegíteni. Úgy a régi idők vonatkozásában, mint napjainkban is az iskola elsődleges kötelessége a tanulókat olyan tudással felvértezni, és azokkal a kompetenciákkal felkészíteni, amelyek révén azok eredményesen meg tudnak majd birkózni az élet pillanatnyi és távlati kihívásaival, sikeresen meg tudnak felelni a társadalmi élet előírásainak és elvárásainak, be tudnak illeszkedni a jellegzetes problémaszituációkba, képesek lesznek valamilyen társadalmi funkció hatékony teljesítésére. Bár Seneca gondolatának szentencia értéke van, az oktatástörténeti vizsgálatok, mintahogyan a kiemelkedő jelentőségű pedagógiai gondolkodók idevágó kritikai megfontolásai is azt igazolják, hogy az oktatás soha sehol nem volt teljes mértékben képes a „*Non scholae, sed vitae discimus*” szellemében eljárni. A társadalmi életre, illetőleg a társadalmi tevékenységek gyakorlására történő felkészítés terén mindig mindenhol elégtelenségek, hiányosságok és zavarok voltak megfigyelhetők. Ezek a társadalom gazdasági, tudományos, technológiai és civilizációs haladásával párhuzamosan fokozódtak, folyamatosan elmélyültek. A társadalmi fejlődés ütemének gyorsulása és hatósugarának szétterjedése tehát egyre nehezebbé tette a társadalmi élet perspektivikus és potenciális kihívásainak előrelátását, implicite számottevően akadályozta a megfelelő oktatási tartalmak kiválasztását, az elsődlegesen fejlesztendő személyiségbeli tulajdonságok (készségek, képességek, szokások, attitűdök, akarati jegyek, jellembeli vonások stb.) pontos leírását. Hiába deklarálta világszerte számos iskola mottójának e gondolatot, hiába írták fel az iskolaépületek főbejárata fölé, a benne rejlő követelmény érvényesítését a legtöbbször sajnos nem tudták elégséges mértékben biztosítani. Az is igaz azonban, hogy az oktatás régebben is kereste, és napjainkban is fáradhatatlanul kutatja (éppen az igencsak felgyorsult társadalmi fejlődés körülményei között, a folytonosan változó világban), ugyanakkor ismételten tisztázni próbálja, hogy melyek is lehetnének alapvető céljai és feladatai, legmegfelelőbb tartalmi és módszerei. Minden jel arra utal, hogy a Seneca megállapításában rejlő nagy léptékű követelményt ma a legsikeresebben a kompetenciaalapú oktatás révén lehetne érvényre juttatni. Ugyanis senki nem vitatja, hogy a jövőbeli gazdasági, politikai vagy társadalmi fejlemények természetétől és irányától függetlenül nagy bizonyossággal

lehet valószínűsíteni, hogy az alapvető (kulcsjellegű anyanyelvi, idegen nyelvi, matematikai, digitális, kulturális stb.) kompetenciákra az általános képességekre (intelligencia, kreativitás, megfigyelőképesség stb.), a jól működő alapvető lelki folyamatokra és szellemi kapacitásokra, az intellektuális műveletekre és aktivitásokra (tanulás, szelektálás, rendszerezés, hierarchiaalkotás stb.), valamint a felelősségen és moralitáson alapuló társas viselkedésformákra az elkövetkezőkben is nagy szükség lesz. Rövid elemzésemet azzal a feltevéssel zárnám, hogy mindaz, amit az iskola jóvoltából az egyén általános értelemben vett (elméleti és gyakorlati) tudásként elnyer, az legyen lényeges és értékes (tehát magas szinten időtálló), az életben könnyen hasznosítható, az életvitelt könnyítő, a folyamatos önfejlesztést fenntartó, a munka jellegű funkciók teljesítését szavatoló, a megélhetést biztosító, a beilleszkedést elősegítő. Csakis ekképp lehet megakadályozni, hogy az iskolai tanulás, az évek hosszú sorára kinyúló iskolába járás ne önmagában vett célt jelentsen.

4. Repetitio est mater studiorum

E szállóigévé vált régi latin (olykor „*Repetitio mater studiorum est*” formát öltő) iskolai közmondás kapcsán számomra mindenekelőtt az tűnik roppant érdekesnek, hogy milyen nagy hangsúlyt fektettek a régebbi időkben az ismétlés módszerére (hisz azt egyenesen a tanulás és a tudás anyjának kiáltották ki), épp olyan csökkentett hangsúlyozottsága figyelhető meg napjainkban (a didaktikai kutatásokban pedig egyszerűen már nem téma). A mechanikus ismétlés, mint az emlékezetbe vésés és a készségképzés általános technikája mondhatni évszázadokon át gyakorlatilag az egyetlen produktív oktatási módszernek számított. Éppen ezért az iskolában mindig szem előtt tartották, és ekképp az idők során klasszikus, napjainkban is alkalmazott didaktikai módszerré vált. A tanárok a tartós elsajátítás érdekében a megtapasztaltakat vagy olvasottakat, voltaképpen a tanulási anyagokat rendszerint többször is elisméltették, sokszor felidézttették, gyakran áttekintették és nem egyszer újratanították. A hagyományos ismétlés szószólói feltehetően abból a megfigyelésből indultak ki, hogy az emlékezetben történő megőrzés (amit gyakran a tanulás tényével azonosítottak) annál sikeresebb és könnyebb, minél többször átismétli a tanuló az anyagot. A tudásanyag valamilyen formában történő és folytonos (egyébként nem kis erőfeszítést igénylő) felidézése révén a tanárok arra törekedtek, hogy minél tartósabb emléknymokat alakítsanak ki a tanulók elméjében. A józan ész logikája is arra utal, hogy minél többször ismétlünk el valamit, annál jobban meg fogjuk azt tanulni, illetve annál jobban fog tudatunkban rögzülni.

Mára az ismétlés didaktikai elmélete teljesen megújult. A mechanikus, időbeosztással vagy kontextussal nem számoló, csak a rögzítést követő elemi ismétlést (az úgynevezett magolást) felváltotta a más és más, illetve minél változatosabb szempontok alapján történő újra megközelítés, az anyag kulcsfogalmi közötti kapcsolatok kiépítése, illetőleg a fogalmak szervezése, csoportosítása, hierarchizálása és rendszerezése, az ismeretek vonatkozásában történő elmélkedés, elmélyítési párbeszéd és vita, a megtanulandó ismereteknek más területről származó ismeretekkel történő megegyeztetése és azokhoz való viszonyítása, változatos dolgokkal, helyekkel vagy jelenségekkel, nem egy esetben emocionális állapotokkal vagy élményekkel való asszociálása (azaz mentális asszociációk kimunkálása). Az iskolai tanulás szabályozását ma már nem is annyira az ismétlés révén próbálják megoldani, hanem mindenekelőtt a megértés biztosításával, a logikai összefüggések elemzésével, az anyag speciális strukturálásával, részekre bontásával, a kulcsfogalmak és lényeges elemek kiemelésével, illetve összefoglalással és vázlatkészítéssel.

Nem fér kétség ahhoz, hogy ismétlés nélkül a sikeres tanulás elképzelhetetlen. Ha emlékezni akarunk valamire, akkor azt nyilván addig kell ismételtetnünk, amíg ténylegesen és hűen feltudjuk idézni. Ez az észrevétel alapozta meg a tanulásról kialakult hétköznapi (nyilván a tudományos elméletektől eltérő) elgondolásokat is. Számolni kell azonban azzal, hogy az ismétlés (szakszerűtlen és domináns) alkalmazása csak az egyszerű megjegyzésre (a pusztá memorizálásra, mint többször megismételt tevékenységre) épülő tanulást biztosítja. Tehát egyáltalán nem mellékes, hogy miként, mennyire módszeresen és hogy milyen céllal alkalmazzuk. Úgy vélem, hogy a „*repetitio*” csak akkor válik a tudás anyjává, ha megfelelő időbeosztással történik, ha aktív módozatot ölt (vagyis ha elsődlegesen a reprodukálás ismételtetésében merül ki), ha a tanár nemcsak mennyiségi, hanem minőségi szempontokat is követ, ha előzetesen jól átgondolt tervezetekre alapoz, továbbá ha elégséges variációkban nyilvánul meg, és ha úgy elméleti, mint gyakorlati szinten is lezajlik.

Az oktatásban mindenhatónak vélt és túlzásba vitt ismétlés, esetenként kizárólag az ismétlésre való alapozás ténye elvezetett az idézett (szinte közhelyszámba menő) szentencia igencsak szellemes átalakításához: *Repetitio est mater stultorum*, ami kissé nyers fordításban nem jelent egyebet, mint azt, hogy *az ismétlés az ostobák anyja*. A mondás e formája a közvetlen jelentésénél többet mond, hisz végeredményben azt is kifejezi, hogy pusztán az ismétlésre alapozott vagy az ismétlést rosszul használó oktatás sajnos nem jár együtt a tudás rendszerezésével, az ismeretek változatos helyzetekben történő alkalmazhatóságával, a gondolkodás aktiválásával, a tanulási stratégiák kibontakozásával, a kreativitás ösztönzésével vagy a képzeleti erő serkentésével.

5. Magister dixit

A középkori egyházi alapvetésű nevelés skolasztikus és tekintélyelvű (*autoriter*) jellegére utaló latin szerkezet, amely a tanító(mester) teljes mértékű auktoritását jelezte. Ebben az oktatási rendszerben a tanárnak mindig igaza volt, mindent ő tudott a legjobban, egyedül ő birtokolta az igazságokat, hisz egyszersmind tévedhetetlennek számított. Tanításának anyaga, illetve az ismeretek igazságértéke megkérdőjelezhetetlen, csalhatatlan, tagadhatatlan és megcáfolhatatlan volt. Mivel hogy ő mondta, az, amit mondott, nem lehetett csak igaz. A fő cél jámbor, a tanításokat gondolkodás nélkül elfogadó, semmiben sem kételkedő, önállósággal nem rendelkező ifjak formálására vonatkozott. A tanuló ugyanis saját véleményének vagy elképzeléseinek hangot nem adhatott, csak a magiszter (mint illetékes személy) által javasolt és jóváhagyott ismereteket tanulhatta meg. Ebben a tanári tekintélyuralomra épülő oktatási modellben és nyilván érvelési módban párbeszédre, eszmecserére vagy vitára gyakorlatilag lehetőség sosem adódott, mint ahogyan a világ teljesebb és sokrétűbb (vagy alternatív utakat követő) megismerésére sem. A tanítvány egyszerűen nem mondhatott ellent mesterének, hisz annak feltétlen tekintélye volt, és parancsait engedelmességgel teljesítenie kellett. Vakon hinnie és a legtöbbször mechanikusan memorizálnia kellett (a hű reprodukálás lehetőségének céljával) mindazt, amit a tanító mondott vagy előadott. Mindezen túlmenően, egyedül és minden esetben a magiszter jogában állt – a tanulási teljesítmény és a viselkedés viszonylatában – jutalmakat vagy (rendszerint testi fenyítés formáját öltő) büntetéseket is kiosztani. Ma már jól tudjuk, hogy a „*magister dixit*” pedagógiai paradigmája egyértelműen károsnak bizonyult, hisz nemhogy nem fejlesztette az önálló és kritikai gondolkodást, hanem annak még legkisebb csírait is elnyomta, meggátolva ugyanakkor az értelmes tanulás lezajlását, a kreativitás és a kezdeményező szellem kialakulását is. A tanuló szinte teljes körű alárendeltségi viszony fűzte a magiszterhez, ami egyáltalán nem kedvezett a tanulás légkörének és eredményességének, sőt gyakorta feszültségekhez, konfliktusokhoz és elidegenedéshez vezetett.

6. Mens sana in corpore sano

Juvenalis (Kr. u. 60–127) neves római költő és szatíraíró közmondássá (valóságos pedagógiai közhellyé) alakult (az „*Orandum est ut sit mens sana in corpore sano*” rövidített formátumú) megfogalmazása a tág értelemben vett nevelés eszméjévé vált, azon belül pedig a testnevelés mottójává. Ez a szállóige számos iskola főbejárata fölé jelszóként van felírva, jelezve azt, hogy ott az

egészséges személyiségfejlődés érdekében azonos művelésben részesül mind a test, mind pedig a lélek. Ma a Juvenalis-gondolatot arra az észrevételre lehet visszavezetni, miszerint a testi gyakorlatok és a fizikai aktivitás kedvezően kihat a pszichikus szférára is, hisz aktiválja az akaratot, a jellemet, az értelmet, az emocionalitást vagy az erkölcsösséget egyaránt, ugyanis a két aspektus dinamikus és szinergikus kölcsönhatásban áll egymással. A két humándimenzió közötti kölcsönhatásos kapcsolatot nagyszerűen jelzi az a tény, hogy bármelyik rész valamiben hiányt szenved vagy valamilyen defektussal szembesül, az máris valamilyen tünetet produkál a másik részben is. Ha a test megbetegszik, a lélek is szenved és fordítva. Az is igaz azonban, hogy ha a test fejlődik, akkor a lélek is megerősödik, és fordítva. A testben és lélekben harmonikusan kifejlett ember vonatkozásában azt lehet megállapítani, hogy a test művelése kedvezően hat ki az értelem fejlődésére, de ugyanakkor az értelem aktivációja is hozzájárul a testi egészség fenntartásához. Pedagógiai vonatkozásban a szállóige jelentését mindenekelőtt abban ragadhatjuk meg, hogy a nevelésnek arányosan kellene hatnia a fizikális és a pszichikus fejlődés előidézésére. Az emberi lény, mint test és lélek dinamikus egysége ugyanis annál jobban működik, minél fejlettebb, de ugyanakkor minél jobban összhangba van hozva a két dimenzió. Nyilván kivételes módon az is megtörténhet, hogy beteg testben nagy szellem lakozzon, vagy hogy elborult elme egy makkegészséges testhez társuljon. Lappangó módon Juvenalis tulajdonképpen azt a követelményt hirdeti ki, hogy legalább oly mértékben kellene testi kapacitásainkat is edzeni és működtetni, mint amilyen mértékben elménket is csiszoljuk és erősítjük. A történeti visszapillantás azt mutatja, hogy sajnos e követelmény érvényre juttatását olykor vagy igencsak eltúlozták (például a spártai nevelési modellben a testkultúrát), vagy nem igazán tartották tiszteletben. Közismert viszont, hogy az intézményes nevelés és oktatás alapfeladatai között a legrégebb idők óta mindig ott szerepelt az egészségvédelem. Az egészségesség állapotának, illetve az egészséges életvitel perspektívájában, voltaképpen annak az elgondolásnak a függvényében, hogy csakis testileg egészségesen élhet az ember teljes és értékes életet, megalapozódott az iskolai testnevelés és sportolás kivételes fontossága. Ennek következtében sok szakember számára az „*ép testben ép lélek*” szállóigéjéből a test szférájának elsődlegessége, a testi egészség fejlesztésének prioritása csengett ki. Az voltaképpen, hogy a lelki élet épségének fenntartója és szavatolója a testi egészségesség. A testi egészség azonban nem garanciája a lelki egészségnek, de minden bizonnyal lényeges feltétele. Ezek szerint nem fér kétség ahhoz, hogy fontos, egészséget biztosító pedagógiai törekvésként közelíthetjük meg, hogy a nevelés eredményeként jól edzett és jól fejlett, azaz ép és egészséges testhez jól edzett és jól kifejlett, azaz ép és egészséges lélek társuljon.

7. Cogito ergo sum

Nem fér kétség ahhoz, hogy **René Descartes** (1596–1650) nagy hatású francia filozófus közismert latin formulája (*Gondolkodom, tehát vagyok*), amely az 1637-ben kiadott *Discours de la Méthode* (*Értekezés a módszerről*) című munkájában található (Je pense, donc je suis) pedagógiai vonatkozásban is kivételes fontossággal bír. Azt tudhatjuk meg belőle, hogy a gondolkodás képessége az emberi lény legjelentősebb és legjellegzetesebb ismérve, mondhatni az emberi természet vagy a humán lényeg központi magva. Az elvont (formális) fogalmi (verbális) gondolkodás az ember mindennél fontosabb magas szintű lelki tartozéka, a létező reális világ megértésének és megismerésének leghatékonyabb pszichikus mechanizmusa, voltaképpen a tudás és a világfelfogás, és az azok alapján lejátszódó cselekvések, tettek vagy aktivitások alapja. Ebből már közvetlenül fakad, hogy a gondolkodás fejlesztését mindenekelőtt a gondolkodás logikusságának, kritikusságának, kreativitásának és produktivitásának erősítését a nevelés és oktatás elsődleges feladatának kell tekinteni. A gondolkodás képessége egyfelől azt jelenti, hogy az egyénnek (valamilyen szintű) lehetőségében áll a világ és az élet dolgainak, a valós, rajta kívül álló és tőle függetlenül létező jelenségek és történések megértése, másfelől pedig azt, hogy tudást tud gyűjteni saját személyemről is, létéről, emberi élőlény mivoltáról, azaz önmagát is gondolkodásának tárgyává teheti, önmagát is megismerheti. A gondolkodás, mint értelmi műveletvégzés (és nyilván mindaz, amit magában foglal, például észlelés, emlékezés, képzelet stb.) az emberi tudatosság elsőrendű alapja és bizonyítéka. Descartes abból indult ki, hogy mindenben kételkedni kell. Azonban a kételkedéshez gondolkodásra van szükség. Tehát, ha kételkedem, akkor gondolkodom, s ha gondolkodom, akkor vagyok, illetve létezem. Ekképp, ha kezdetben mindent meg akarok kérdőjelezni, akkor a későbbiekben ez a hajlandóságom a bizonyosság forrásává válik. A francia filozófus szerint az egyetlen dolog, amiben nem lehet kételkedni az, hogy az a lény, aki kételkedik, az gondolkodik, ami egyértelműen azt bizonyítja, hogy létezik. Aki (vagy ami) nem tud gondolkodni, az nem biztos, hogy létezik. Tehát a gondolkodás pszichointellektuális tényében találta meg Descartes azt a jelenséget, amelynek igazságában semmiképp sem lehet kételkedni. A francia filozófus voltaképpen így különítette el a lélekkel, illetve ésszel megáldott vagy rációval rendelkező létezőket mindenféle más materiális dologtól. A „*cogito ergo sum*” végeredményben azt jelenti, hogy képes vagyok a világ dolgait, folyamatait, jelenségeit és történéseit (rendszerint az észleletekből kiindulva, de azokat meghaladva) mentális úton közvetetten megközelíteni és elemezni, ésszerűen értelmezni és értékelni, átfogó világ- és életkonceptiót kimunkálni, a feladatok és (élet)problémák megoldásának síkján helyesen választani és dönteni, ugyanakkor alkalmazkodni, élettviteltemet

saját szükségleteimhez mérten, valamint a környezeti feltételek vagy szociális körülmények függvényében szabályozni. Azaz végül is képes vagyok nemcsak egyszerűen létezni, hanem emberi módon, életkörülményeimnek és kidomborodott értékrendszeremnek megfelelően élni is. A Descartes-féle elv szerint a gondolkodás pedagógiai relevanciáját, illetve a gondolkodási képesség fejlesztésének jelentőségét véleményem szerint alapvetően végül is nem más alapozza meg, mint hogy az az örömteli, eredményes, kiegyensúlyozott, kulturált, humanértékekre alapuló élet nélkülözhetetlen előfeltétele. A gondolkodás pedagógiai aktiválása és gyakoroltatása azonban a gondolkodásfejlődés perspektívájában is szükséges. Ugyanis, ha gondolkodom, akkor gondolkodásom, illetve gondolkodási műveleteim, reflexióim és eszmeképzéseim lehetőségei fejlődnek. Jó ideje, hogy a gondolkodás problematikája már nemcsak a filozófiát, a pszichológiát és a logikát foglalkoztatja, hanem a pedagógia érdeklődését is felkellette. Nem lehetett ugyanis megelégedni csupán annak ismeretével, hogy mi és milyen a helyes gondolkodás, mert hiszen egyre nagyobb mértékben azoknak a hiteles információknak a birtoklására is szükség volt, amelyek az önálló gondolkodás fejlesztésének folyamatára, illetőleg a fejlesztés kritériumaira, feltételeire, elveire, módszereire és törvényszerűségeire vonatkoznak.

8. *Per spinas ad rosas; Per spinas ad gloriam; Per aspera ad astra*

A fenti, gyakorta iskolák jelmondatává vált latin közmondások jelentése „*Töviseken át juthatsz a rózsákhoz, a sikerekhez vagy a csillagokhoz*”. Ezek a régi maximák szerintem ma is azt hirdetik, hogy az iskolai tanulás, illetve egy jól hasznosítható tudás megszerzése kikerülhetetlen kognitív nehézségekkel és akadályokkal, változatos problémákkal, buktatókkal és bonyodalmakkal, olykor pedig szenvedésekkel és fájdalmakkal jár. A sokféle objektív és szubjektív nehézségek, a komplikációk és fennakadások leküzdésére, azaz a göröngyös és nehéz út bejárására csak az a tanuló képes, aki egyrészt tartalmas felkészítést nyer ebben az irányban, másrészt pedig olyan jelentős akarati tulajdonságok birtokosa, mint amilyen például a kitartás, az elszántság, az állhatatosság, a tetterő, az eltökéltség vagy a hajthatatlanság. Mind a pedagógusok, mind pedig a tanulók abból kellene kiinduljanak, hogy a kitűzött célok elérése, a tanulási siker megszerzése vagy a személyiségfejlődés egész útjának bejárása soha nem egyszerű, hisz tapasztalati tény, hogy az majd mindig fáradságos és kemény küzdelmekkel jár. Lehet a tanuló értelmes, tehetséges és jól motivált, azonban akarati erőfeszítések kifejtését érintő kapacitások, a tanulni akarás, a tudatos szándékosság, a törekvés, a lelkesedés és a pozitív hozzáállás hiányában nem lesz képes megfelelő eredmények elérésére.

9. Maxima debetur puero reverentia

Juvenalis (Kr. u. 60–127), az előbbieken már idézett ókori római költő ezen maximája (*A legnagyobb tisztelet adassék a gyermeknek!*) ma is megszívlelendő, hisz az voltaképpen a gyermekhez való viszonyulás aktuális erkölcsi és jogi normákból fakadó követelményeinek tesz eleget. Ugyanakkor az emberi kapcsolatokat napjainkban is szabályozó szociális magatartási konvencióknak is tökéletesen megfelel. A tiszteletet mindenekelőtt az emberi személyközi kapcsolatok síkján úgy tudom megdefiniálni mint az emberi méltóság elismerését és (sérthetetlenségének) szem előtt tartását, továbbá, mint az emberi lényeg, a szociális tekintély vagy érték elismerését és megbecsülését. E meghatározás szellemében a tisztelet (és nyilván az ahhoz szorosan kapcsolódó szeretet is) a pedagógus és gyermekek kapcsolatának nélkülözhetetlen, érzelmi és erkölcsi dimenziókat egyaránt magában foglaló vezérelve. Arra alapoz, hogy a gyermek mint ember, olyan humánminőséget képvisel, amely önmagában vett érték. A tiszteletben fokozott pedagógiai potenciálok rejlenek. Például a tisztelettel való övezettség a kapcsolat jó pszichés légkörét biztosítja, és ekképp a gyermek számára érzelmi biztonságot nyújt. Már ebből is látható, hogy a tisztelet a gyermekkel való bánásmód emberséges és civilizált formája, amely egyrészt megvédi a gyermeket azoktól a hatásoktól, amelyek személyiségét károsítanák, másrészt pedig éppen azokat a tényezőket mobilizálja, amelyek hatása kedvező a személyiség normális fejlődésének vonatkozásában. A gyermek tisztelete voltaképpen fokozott gondoskodás és cselekvés az egészséges testi, lelki és szellemi fejlődéséhez szükséges feltételek, ható tényezők és életkörülmények biztosítására. A gyermek mint értékhordozó lény (mint emberi személy) tiszteletének részint pedagógiai, részint erkölcsi szabálya akkor jut igazán érvényre, amikor szükségleteit, érdekeit, hajlamait és adottságait, sajátosságait és képességeit, valamint egyéni fejlődési ütemét és potenciális lehetőségeit figyelembe véve szervezi meg a pedagógus egyrészt a nevelés és oktatás folyamatát, másrészt a tanulási tevékenységének, teljesítményeinek és magatartásának értékelését. A Juvenalis gondolatának szellemében a fenti fejtegetések alapján fontos pedagógiai követelményként én is megerősíthetem, hogy a pedagógus és gyermekek kapcsolatát – mind az idevágó általános etikai törvény, mint pedig a specifikus jogi rendelkezések szerint – mindenekelőtt a kölcsönös szeretet, a megbecsülés és a tisztelet kell jellemeznie. A pedagógusnak előítéletektől mentesen egyszerűsmind hinnie kell minden egyes gyermek egyediségében, értékében és méltóságában, még akkor is, amikor változatos okokból kifolyólag egyes gyermekek nem az elvárásoknak megfelelően teljesítenek, rosszul cselekednek vagy hibásan viselkednek. A pedagógus tiszteletéből egyenlő mértékben, mindennemű megkülönböztetés vagy feltétel nélkül, és minden körülmények között minden gyermeknek részesednie kellene.

10. Erarre humanum est

A hol Theognisznak (Kr. e. VI–V. század), hol ifj. Lucius Annaeus Senecának (Kr. e. 4 körül – Kr. u. 65 körül), hol Szent Jeromosnak (347–420), hol pedig Hippói Szent Ágostonnak (354–430) tulajdonított és közismert szállóigévé vált mondást ezennel nem annyira általánosan az emberre, mint inkább specifikusan a gyermekre vonatkoztatva szándékszom rövid elemzés alá vetni, és „*Tévedni gyermeki dolog*” formában szeretném használni. Ugyanis számos tapasztalati tény igazolja, hogy a gyermek kisebb-nagyobb melléfogásokon, tévedéseken, baklövéseken, sikertelen próbálkozásokon vagy hibavétéseken, és nyilván azok felismerése és tudatosítása, valamint helyesbítése és korrigálása révén válik képessé arra, hogy aktivitását és magatartását finoman differenciálja, folyamatosan optimalizálja, és a környezeti körülmények függvényében mindig megfelelő formákban módosítsa. Míg a felnőtt viszonylatában a „*Tévedni emberi dolog*” mondását általában megbocsátólag szokták használni, addig az iskolás gyermekek esetében a „*Tévedni gyermeki dolog*” formában a gondolatot meglátásom szerint egyáltalán nem elnézően, illetve nem az elkövetett vétkek mentségként, hanem ellenkezőleg, többnyire elmarasztalóan értelmezi a pedagógusok többsége. Napi gyakoriságú az a tény, hogy a tanulói hibavétést a tanárok negatívan reagálják le, gyakorta még az is megtörténik, hogy büntetik is (jóllehet egyrészt a pedagógiai folyamatokban a hibázás nem bűn, másrészt pedig az elvétel a gyermeki lényeg természetes velejárója, a tanulási folyamat szinte szükséges tartozéka). Ez a pedagógusi attitűd részint aláássa a diákok tanulási motivációját, részint fékezi az alkotóképesség kibontakozását, részint pedig a hibavétel félelmét vagy szorongását hozza létre. Ez a félelemtípus pedig köztudottan a tanulási eredményesség egyik fő akadályozó tényezője. Sikeresen csak az a tanuló tud tanulmányokat folytatni, aki nem retteg attól, hogy tévedhet, és hogy tévedésének következtében elmarasztalásban vagy szankcióban részesülhet. Véleményem szerint e közmondás részint a gyermek egyik igen fontos tulajdonságát – nevezetesen a tévedhetőséget és tökéletlenséget –, másrészt azonban a tévedések vétésének elidegeníthetetlen jogát juttatja kifejezésre. Ilyen értelemben azt lehet mondani, hogy a gyermeki hibavétésekben nem negatív és visszafogó, hanem jelentős pedagógiai erőforrások lakóznak. Azt lehet tehát megállapítani, hogy az iskolai gyermeki tanulás képességének kialakulásában, a tanulás következtében kibontakozó tudás gazdagodásában a tévedések, illetőleg azok kijavítása központi jelentőségű szerepet játszik. A tévedés pedagógiai szempontból tehát fontos dolog, hisz az egyengeti és simítgatja a megfelelő tudáshoz vezető utat, jelzi a tanuló tanulási nehézségeit és ismeretrendszerének hiányosságait, összekapcsolja a tapasztalatlanságot, a tájékozatlanságot vagy a

nem tudást a tudással. A fentiek összefüggésében meg lehet említeni Lao-ce (Kr. e. IV. század) ókori kínai filozófus megfontolását is, miszerint „a kudarc tulajdonképpen a siker fundamentuma”, azaz nem lehet eredményes a tanulásban csak az, aki olykor hibázik, és aki tudatosítja hibáit, azok elemzésére és megítélésére képes, aki végül is hibáiból tanulságokat tud levonni. Szerintem a „*Tévedni gyermeki dolog*” érzékletes kitételnek a fentiekben bemutatott pedagógiai jelentését még annyival kellene kibővíteni, hogy a gyermeki hibázásnak a tanulási folyamatban visszacsatolás értéke van, hisz a hibák jellegéből, típusából, minőségéből vagy gyakoriságából mind a pedagógus, mind pedig maga a tanuló számos konzekvenciát, tanulságot vonhat le. Szerintem éppen ezért lehet általánosan is azt kijelenteni, hogy a hibázás, a hibaforma vagy hibatípus felismerésének, majd pedig azt követően a hibajavításnak konkrét (tanuló és pedagógus általi) megtapasztalása a tanítási-tanulási folyamat eredményességének egyik jelentős feltétele.

Az erdélyi római katolikus pedagógusok ön- és továbbképzése a két világháború között

A trianoni határmódosulás utáni első évtizedben Romániában megjelent magyar, nevelésügyi kérdésekkel is foglalkozó lapokban és a fennmaradt levéltári iratokban alig találni az erdélyi magyar pedagógusok továbbképző tanfolyamaira vagy ilyen céllal rendezett összejöveteleire utaló híreket. Ebben az időben elsősorban az iskolák létéért és a saját megélhetésükért folytatott küzdelem foglalta le a tanítókat és tanárokat. A pedagógusok számára a legfontosabb „továbbképzők” a román nyelvtanfolyamok voltak, hiszen az azok után következő nyelvvizsgákon állásuk megtartása vagy elvesztése volt a tét. Az 1921-től életre kelő (és gyakran rövid időn belül meg is szűnő) tanügyi lapok közül egyesek próbálkoztak önképzést szolgáló anyagok közlésével, de a kezdeti időben ezeknek sem jutott sok hely, hiszen az éppen aktuális problémák (nyugdíjtörvények, nyelvvizsgák, különféle rendeletek) elemzése, ill. az iskolák, kerületi egyesületek hírei meg is töltötték a lapok hasábjait. Dícséretes viszont, hogy több kiadvány hozott didaktikai írásokat, melyek – ha sok újat nem is nyújtottak – a lehúzó problémákról terelték el, s az oktató-nevelőmunka tartalmára irányították a figyelmet.

Az első évtizedben tehát csak az iskolai ügyekkel foglalkozó lapokban közzölt didaktikai (ritkábban pedagógiai, gyermek-pszichológiai) írások és a kerületi tanítógyűlések szolgálták minden felekezeti pedagógusainak ön- és továbbképzését, 1930 után viszont az egyre komolyabb szervezésű továbbképző tanfolyamok és egy rendkívül igényes kiállítású oktatásügyi és népnevelő folyóirat, az Erdélyi Iskola segítette a nevelők szakmai fejlődését.

Tanulmányom első részében az említett lapokat veszem számba. Mivel ilyen jellegű katolikus kiadvány nem jelent meg, feltételezhető, hogy a katolikus felekezeti iskolákban tanító római katolikus vallású tanerők is ezekben a lapokban – egy-egy, nehezen beszerezett magyarországi kiadású szakkönyv mellett – kerestek önfejlődésüket serkentő olvasnivalót, illetve ezekből tájékozódtak az oktatással-neveléssel kapcsolatos rendezvényekről. A sort az 1933–1940 között folyamatosan megjelenő (és katolikus szellemiségét mindvégig megőrző) Erdélyi Iskolával zárom. E folyóirat már a pedagógusok önképzésének segítéseért született. Dolgozatom utolsó részében az 1930-as években több alkalommal is megszervezett katolikus tanítói és tanári továbbképzőket veszem górcső alá.

Az 1921-ben útjára induló, kéthetenként megjelenő *Tanítók Lapja*¹ már indulása elején több alkalommal külön *Didaktika*-rovattal jelentkezett, s ebben *Hogyan tanítsunk (földrajzot, természetrajzot stb.)?* cím alatt, majd *Mintalecke*

¹ A *Tanítók Lapja* „tanügyi és gazdasági újság”-ként határozta meg magát, Székelyudvarhelyen jelent meg, Gyerkes Mihály állami iskolai igazgató-tanító szerkesztésében.

megjelöléssel óravázlatokat közölt, ritkábban didaktikaelméleti, pedagógiai, pszichológiai jellegű írásoknak is helyet adott.² Néha a tanítók műveltségének fontosságát hangsúlyozó írás is közlésre került.³ „Nem elég csak egyéni módszer alkalmazása, hanem szem előtt kell tartani a tanítónak a pedagógia által megszabott feltételeket s lépést kell tartani a kor fejlődésével” – fogalmazott a lap egyik állandó publicistája.⁴ Ugyanakkor meglepő annak a városi állami igazgató tanítónak a levele, aki lefitymáló hangnemben bírálja a nehéz körülmények ellenére is életben tartott kis tanügyi újságot, illetve a pedagógusok önképzését segíteni akaró törekvést. „Nem tartom jelen körülmények között időszerűnek a 'pedagógia és didaktikáról' s más hasonló dolgokról cikkezni; ezek most laptól-telék számba menő dolgok” – írja.⁵ Az Udvarhely-megyei tanfelügyelő az 1921-ben kiadott 2444-es számú, a lapot az iskoláknak ajánló rendeletében viszont hangsúlyozta a *Tanítók Lapjának* pedagógusok önképzését segítő jellegét.⁶ A pedagógiai, didaktikai és más, a gyermek neveléséhez kapcsolódó ismeretekre nagy szüksége lehetett a háborút elszenvedett, a továbbképzési lehetőségektől szinte teljesen megfosztott, leszegényedett pedagógusoknak, de a mind jobban szaporodó problémák egyre több helyet foglaltak le a lapban, rövid időn belül szinte teljesen kiszorítva a tanítói, tanári munkát ténylegesen segítő írásokat.

A református tanítóság összefogására és ügyeinek az egyház és az állam előtt való képviselésére 1923-ban létesített *Tanügyi Szemle*⁷ fennállásának alig egy éve alatt meg sem próbálkozott a tanítói munkát segítő ismeretközlő írások publikálásával. „Lapunk szűk kerete miatt mindaddig, míg legfontosabb ügyünk: anyagi, nyugdíjügyünk, egyházalkotmányunk reformja, melyek egyenként is létkérdések, közmegelegedésre nem rendeztetnek, pedagógiai eszméket, dolgozatokat lapunk mindenik számában nem áll közölni” – jelentette ki már a második számban a szerkesztő.⁸ Hogy aztán néhány lapszámmal később bővebb indoklást tegyen közzé: „Sajnos ma a tanítói kar sem láthatja még tisztán az egységes és

² Pl.: MOLDOVÁN János, *A szemléltetéspedagógia fontossága a népiskolákban*. In: *Tanítók Lapja*, 1922. 4. sz. 26–28.; GYERKES Mihály, *Tanítsunk és ne büntessünk*. In: *Tanítók Lapja*, 1923. 5. sz. 33–34.; MOLDOVÁN János, *A tanítás módszerének lélektani fejtegetése*. In: *Tanítók Lapja*, 1923. 11. sz. 84.; GYERKES Mihály, *Vegyük napirendre az erkölcsi nevelést*. In: *Tanítók Lapja*, 1923. 15. sz. 114–115.; MOLNÁR Vilmos, *Erkölcsi nevelés*. In: *Tanítók Lapja*, 1923. 16. sz. 122–123.; GYERKES Mihály, *Pedagógia és didaktika*. In: *Tanítók Lapja*, 1923. 18. sz. 137–138.; FULDA Károly, *A vérmérséklet hatása a nevelésre*. In: *Tanítók Lapja*, 1924. 1. sz. 5–7.

³ Pl. MOLDOVÁN János, *Neveljünk képzett tanítókat*. In: *Tanítók Lapja*, 1923. 8. sz. 58–59.

⁴ MOLDOVÁN János, *A szemléltetéspedagógia fontossága a népiskolákban*. In: *Tanítók Lapja*, 1922. 4. sz. 27.

⁵ *Égig érő kívánság*. In: *Tanítók Lapja*, 1922. 3. sz. 22.

⁶ „Az Odorheiun megjelenő *Tanítók Lapja* hivatva van a tanítók önképzését és a működésükben való tájékozódást előmozdítani, valamint az egységes tanítói közszellemet teremteni.” (*Az udvarhelyi tanfelügyelő 2444–1921. sz. rendeletével*. In: *Tanítók Lapja*, 1922. 3. sz. 24.)

⁷ A hagymásbodonai kántortanító, Bencze Gyula által szerkesztett, kéthetente nyolc oldalon megjelenő kis formátumú újság az Erdélyi Református Tanítóegyesületek Szövetségének hivatalos lapjaként hirdette magát.

⁸ *Tanügyi Szemle*, 1923. 2. sz. 8.

határozott nevelési eszményt, egyfelől azért, mert míg egyfelől magyar nyelvű tanügyi irodalomról még alig eshetik szó, a tanítóegyesületi élet is a kezdet kezdetén van, szerény és rövid múltú új tevékenységét lekötve tartja az anyagiakért való nehéz küzdelem, másfelől nagymértékben érezteti hatását a még mindig megoldásra váró iskolaügyi kérdés is.”⁹ A Tanügyi Szemle szerkesztőjét is elsősorban az egyesületi élet megszervezése foglalkoztatta, attól remélt a tanítói munka elméletével és gyakorlatával foglalkozó átfogóbb gondolatokat.

Tizenhárom tanítói kör (ún. „kultúrkör”) életének bemutatását hirdette már nevében is az 1922 októberében Csíkszeredában indított kétnyelvű *Viața Cercurilor Culturale – Kultúrköri Élet*, az önmagát a csíkvármegyei tanfelügyelőség hivatalos közlönyeként meghatározó – így elsősorban az állami iskolák tanítóinak részére szerkesztett – rövid életű kis újság,¹⁰ ám a hírek, rendeletek közlésén, értelmezésén ez sem jutott túl.¹¹

Az 1930-tól megjelenő *A Tanító*,¹² majd az 1933 őszétől életbe hívott *Erdélyi Magyar Tanító* (később *Magyar Tanító*)¹³ szintén szem előtt tartotta a pedagógusok önképzésének segítségét. Bár még ezek is bőven foglalkoztak az iskolák, tanítók, tanárok problémáival, már lényegesen több volt bennük a pedagógiai, didaktikai jellegű írás,¹⁴ és egyre nagyobb teret kaptak az időközben alakuló tanítói egyesületek összejöveteleiről szóló tudósítások is. 1933 októberétől az *Erdélyi Iskola*

⁹ FERENCZY Gábor, *Nevelési ügyek*. In: *Tanügyi Szemle*, 1923. 5. sz. 5–6.

¹⁰ A *Viața Cercurilor Culturale – Kultúrköri Élet* „nevelés és tanításügyi szaklap” kívánt lenni. Szalai Antal szerkesztésében jelent meg havonta hat oldalon, 1923 júniusában megszűnt.

¹¹ Mindezekkel ellentétben a trianoni határmódosulás előtti időből származó *Család és Iskola* című, Kolozsváron iskolaidőben havonta megjelenő nevelés- és oktatásügyi szakközlöny 1918. évi első száma a Középiskolai Tanáregyesület Kolozsvári Körének komoly munkaprogramjáról tudósít. Különösképpen érdemes figyelni a dr. Körösy György, a „Kolozsvárt alakulóban lévő reformgimnázium” igazgatójának a különféle felolvasó estéken kifejtett haladó gondolatait. Egyik körügyűlésen például a következőket mondta: „A gyermekeket hajlandók vagyunk rossznak tekinteni. Már ezzel az előre megalkotott nézettel lépjük át az iskola küszöbét. Azokat tartjuk jónak, aki az iskola törvényeihez legjobban simulnak. Nem ismerjük a gyermeket, a tanulót! Az önálló utakon járó ellenséges szemmel nézzük. Binet szerint az iskola munkájának megítélése céljából kérdezzük meg az életet. Hogy boldogulnak ott az iskolából kikerült tanulók? Nem nevelünk az élet számára. Túlságosan megkötjük az ifjúságot. Az ifjúság erkölcsi szervezkedésére lehető tág teret kell engedni. Szabad fejlődést a képességeknek! A jövő emberének önállónak, aktívnak kell lennie!” (*A Középiskolai Tanáregyesület Kolozsvári Körének ülése*. In: *Család és Iskola*, 1918. 1. sz. 6.) A Körösy reformpedagógiai előadásait, illetve az ő elnökségével elindult *Nevelő Munkások Szövetségének* rövidéletű tevékenységét figyelve a folyóiratban, érdekes tovább gondolni, már 1918-tól komoly pedagógiai, didaktikai, nevelépszichológiai mozgalom indulhatott volna Kolozsváron (ill. Erdélyben).

¹² *A Tanító* a teljes magyar felekezeti tanítóság lapja kívánt lenni. 1930 szeptemberében Kolozsváron kelt életre, Lőrinczi Ferenc igazgató-tanító szerkesztette.

¹³ A „tanítói érdekekért küzdő tanügyi lap” első száma 1933. szeptember 15-én jelent meg a nagyváradi igazgató-tanító Székely Gyula felelős szerkesztésében és kiadásában.

¹⁴ *A Tanító*ban a *Pedagógia* című rovat keretében közölték a tanítási tervezeteket, és a *Szociálpedagógia* rovatcím alatt tették közzé a hosszabb tanulmányokat. Az *Erdélyi Magyar Tanító*ban rendszeresen jelentkezik a Gyenge Lajos által szerkesztett *Lectura română* című rovat, amely csak román mintaleckéket közölt, minden bizonnyal nagyban segítve ezzel a tanítói munkát.

kifejezetten ezzel a céllal indult útjára és – az említettekkel ellentétben – hasábjain már alig engedett teret az iskolai problémák tárgyalásának. Az Erdélyi Iskola figyelme elsődlegesen a pedagógus társadalom képzésére és a népművelésre irányult.

A *Tanító*ban jelent meg először a nevelők részére szervezett továbbképző tanfolyamról szóló részletes ismertető írás. A második évfolyam derekán ugyanabban a lapszámban bukkant fel a református tanítók továbbképzőjéről¹⁵ és a katolikus tanítók – külön szervezett – tanfolyamáról szóló beszámoló.¹⁶ Előbbi, tíznaposnak hirdetett, Nagyenyeden tartott, napi öt előadással tervezett nyári programot az erdélyi református egyházkerület igazgatótanácsa szervezte tanítói részére. A tíz napra meghirdetett huszonnégy téma – vallástan, református egyháztörténet, legújabb kori román irodalomtörténet, mintatanítás román nyelvtanból és fogalmazásból, újabb kori magyar irodalom, mintatanítás magyar nyelvtanból, magyar fogalmazásból, pedagógia, keresztyén aktivitás, Erdély történelme, forradalmi jellegű felfedezések a természettudományokban, a Hangya szövetkezetek szervezete gyakorlati alapon, a hitelszövetkezetek szervezete gyakorlati alapon, állami és egyházi törvényismeret, drótmunka férfiak részére, iparművészet nők részére, torna férfiak részére, torna nők részére, rajz, énekelmélet, elemi iskolai egyházi énektanítás, gazdaságtan – alapos átgondoltságról tanúskodik: a szervezők csakis olyan ismeretek közlésére gondoltak, amelyeknek gyakorlati hasznát veszik a résztvevők. Helyet kaptak az oly nagy fontossággal bíró, román nyelvtanítással kapcsolatos témák, de jelen voltak a magyar nemzeti műveltség kiegészítésére szolgáló előadások és a magyar kisebbséget gazdasági oldalról segíteni próbáló szövetkezési javaslatok is. Előadókul a szervezők egyetemi és középiskolai (főképpen tanítóképzői) tanárokat, egyházi hivatalban lévő személyeket, szövetkezeti szakembereket jelöltek meg. A délutáni órákra szórakozást és kirándulást terveztek. Külön említésre méltó, hogy „a tanfolyam összes költségeit, valamint a hallgatók utazási és ellátási díjait a református egyházkerület fedezi”.¹⁷

A székelyudvarhelyi katolikus tanítói továbbképző is egyházmegyei szintű rendezvény volt, ám az előzővel szemben húsznaposra tervezve. Mivel a hirdetés csak általánosságban szólt az – előzőhöz képest szegényesebb¹⁸ – programról és utólag sem tudósított a tanfolyam lefolyásáról, nem nyílik lehetőség a rendezvény közelebbi elemzésére. Mindenképpen sajnálatosnak mondható viszont, hogy bár

¹⁵ Az első ilyen jellegű rendezvényt egy évvel korábban szervezték, de ennek csak utólagos rövid kiértékelőjét közölték *A Tanító* első évfolyamának második lapszámbában. (*Református tanítók értékezte.* In: *A Tanító*, 1930. 2. sz. 13–14.)

¹⁶ Vö.: *Református tanítók továbbképző tanfolyama.* In: *A Tanító*, 1931. 15–16. sz. 227–228; *Tanítói továbbképző tanfolyam Székelyudvarhelyen.* In: *A Tanító*, 1931. 15–16. sz. 228.

¹⁷ *Református tanítók továbbképző tanfolyama.* In: *A Tanító*, 1931. 15–16. sz. 228.

¹⁸ A hirdetés csak annak említésére tér ki, hogy a program keretében a szentmiséről, a magyar nyelvről, történelemről, az ének- és rajztanításról, a gazdasági és szövetkezeti ismeretekről, és hangsúlyozottan a román nyelv tanításáról lesz szó. Utóbbi az augusztusban román vidéken rendezendő, nyelvvizsgára előkészítő tanfolyamok előkészítője lesz.

a gyulafehérvári egyházmegye területén jóval több katolikus tanító működött,¹⁹ ezt a rendezvényt úgy hirdették, hogy arra „csak hatvan tanító vehető fel”.

Bár nem a pedagógusok továbbképzése, vagy nem a továbbképzésükkel kapcsolatos kérdések megvitatása érdekében hívták össze, mégsem érdektelen megemlíteni a kisebbségi felekezeti tanítók első országos kongresszusát. Az 1930. július másodikán Kolozsváron megtartott rendezvényre 212 tanító érkezett 754 református, 618 római katolikus, 96 zsidó, 52 unitárius és 28 magyar evangélikus, összesen 1538 pedagógus képviselésében.²⁰ A tizenegy év után először összehívott kongresszust sikeresnek könyvelte el a felekezeti magyar tanítóság. A kongresszus három nagy kérdéskör megvitatására vállalkozott az egy nap alatt: 1. a felekezeti tanítóság felvétele az állami nyugdíjintézetbe;²¹ 2. a fizetéskiegészítői államsegély kérvényezése;²² 3. a felekezeti tanítók együttműködése. Utóbbi pontnál „a különböző felekezetek belső ügyeit semmiben nem érintő, az egyházi hatóságok sajátos munkáját nem gátló” szövetségre gondoltak, „melyben a tisztán tanügyi dolgokat tárgyalnák és amelyek tökéletesebb kidolgozást külön szakadva semmiképpen nem nyerhetnének.”²³ Ugyancsak ehhez a ponthoz kapcsolódott a tanítói szaklap beindítása, mely az iskolai kérdések tárgyalásán túl „ismerteti a hazai és külföldi tanügyi problémákat és állandó kapcsolatot tart fenn ossztanítóságunkban. [...] Ez a lap lesz hivatva arra, hogy egy egészséges kisebbségi tanítói közszellemet teremtsen meg.”²⁴

Bár minden felekezet keretében alakultak tanítói szövetségek,²⁵ a munkát és az érdekképviselést egységesítő országos magyar szervezet életbe hívását

¹⁹ A Tanítók Lapjának a felekezeti tanítók ügye érdekében szót emelő írása négyezer romániai magyar felekezeti tanítóról tesz említést. (Vö.: *Felekezeti tanítók ügye. Folytatólagos memorandum Anghelescu dr. cultur miniszter úrhoz*. In: *Tanítók Lapja*, 1922. 4. sz. 26.)

²⁰ Vö.: *Első országos kongresszusunk*. In: *A Tanító*, 1930. 1. sz. 4–8.

²¹ Az állami nyugdíjintézet rendelkezésének olyanszerű módosítását kérték, hogy a kisebbségi tanítóság az állami nyugdíjintézetnek kötelező tagja legyen.

²² A kongresszus tagjai hangsúlyozták, hogy nem államsegélyt, hanem fizetéskiegészítő államsegélyt kérnek, olyat, amilyen a magyar időben is létezett, s minden kisebbségi pedagógus részesült belőle. Kéréseiket memorandum formájában a kormányfőhöz és az oktatásügyi miniszterhez is eljuttatták, a kongresszus határozatait pedig *A Tanító*ban leközzölt levél kíséretében az egyházi főhatóságokhoz is eljuttatták. E levél a következő sorokkal zárult: „Célkitűzéseinket a következő mondatba foglalhatjuk: A romániai felekezeti iskolai tanítóság részére biztosítanunk kell a megérdemelt és törvényileg biztosított javadalmat, az önképzés lehetőségeit és az aggkori nyugodalmat, hogy rajtuk keresztül biztosítsuk hitfelekezeti iskoláink fennmaradását és felvirágoztatását.” (*A kongresszus elnöksége a következő levél kíséretében küldte meg a kongresszusi határozatokat a különb. egyházi főhatóságoknak*. In: *A Tanító*, 1930. 2. sz. 3–4.)

²³ *Első országos kongresszusunk*. In: *A Tanító*, 1930. 1. sz. 5.

²⁴ Ez éppen *A Tanító* lett.

²⁵ A református egyházon belül többfelé sajnálatos ellentét alakult ki a papság és a pedagógusok között. Ennek okaira (a tanítók jövedelmének csonkítása az iskolafenntartó egyházi

nem tudták elérni a pedagógusok.²⁶ Utóbbi alapítását az 1935/36-os tanév első, majd második félévére tervezett második felekezeti tanítói kongresszus²⁷ keretében kívánták megejteni, ám – a hosszú előkészítői munka ellenére – kongresszust sem sikerült tartaniuk és tanítószövetséget²⁸ sem tudtak szervezni. Ezek oka elsősorban nem a lelkesedés lankadása, hanem a hatóságok akadékoskodása volt.²⁹

A tanítók (ön)képzését is szolgálták az 1930 után egyre rendszeresebbé váló – havonta vagy negyedévente/félévente megrendezett – körzeti, kerületi stb. egyesületi összejövetelek, melyek ismertetésének úgy *A Tanító*, majd ennek megszűnte után³⁰ az *Erdélyi Magyar Tanító* is helyet adott.³¹ Általában valamennyi ilyen összejövetel alkalmával tartottak ún. mintatanításokat, ezek elemzésébe/bírálatába minden, az órán részt vett pedagógus bekapcsolódhatott.³² A

hatóság által, a pedagógusok levitákká való kiképzése és felavatása nyomán a papság körében jelentkezett elégedetlenség stb.) különösképpen a *Tanítók Lapja* mutat rá több írásában is. (pl. *Tanító sorsa*. In: *Tanítók Lapja*, 1922. 3. sz. 20–21.; KERESZTES János: *Lévíták*. In: *Tanítók Lapja*, 1922. 4. sz. 30. stb.). A papsággal való szembenállása miatt a református tanítószövetség összetartása a többi felekezetekéhez képest érezhetően erősebb volt.

²⁶ A kongresszus utáni lelkesedés megalkotta még a Romániai Felekezeti Tanítók Országos Szövetségének alapszabály-tervezetét is (Vö.: *A Tanító*, 1931. 11. sz. 167–170.; 1931. 13. sz. 202–204.), annak életbe hívása mégsem sikerült.

²⁷ „Az első, öt év előtt megtartott kongresszus óta a felekezeti tanítószövetség helyzete semmit sem javult, sőt rosszabbodott. Szükséges tehát, hogy a felekezeti tanítószövetség ismét életjelt adjon magáról” – írták a kongresszus megszervezésére buzdító egyik írásukban a kigondolók. (*Felekezeti tanítói értekezlet*. In: *Erdélyi Magyar Tanító*, 1935. 3. sz. 2–3.)

²⁸ A tervezett tanítószövetség hivatalos lapjául az *Erdélyi Magyar Tanítót* jelölték meg. „A tanítók felekezeti szövetségének megalakítása és működése az idők, a jelenlegi körülmények és viszonyok által megkívánt tanítói alakulat” – hirdették tervezett egyesületükről a kezdeményezők. (*A tanítószövetség*. In: *Erdélyi Magyar Tanító*, 1935. 1. sz. 1–2.)

²⁹ Ugyanilyen okokból, ám az előkészületek sokkal előrehaladottabb fázisában hiúsult meg (ugyanabban az évben) a római katolikus tanítók Marosvásárhelyre tervezett kongresszusa is. (Vö.: *Tanítóink elmaradt továbbképző tanfolyama*. In: *Erdélyi Iskola*, 1934/35. 1–2./ 65.)

³⁰ *A Tanító* alig két év után – elsősorban anyagi gondok miatt – megszűnt.

³¹ Református tanítói, tanári értekezletekről, konferenciákról, különféle pedagógusrendezvényekről tudósított az Erdélyi Református Egyházkerület hivatalos lapja, a *Református Szemle* is. Az *Erdélyi Iskola* csak a tanév végi tanfolyamokról közölt előzetes híreket és/vagy utólagos beszámolókat.

³² A rendszerint egynapos évközi tanítói értekezletek programjának szemléltetésére álljon itt egy 1933-as, a bihari református egyházmegye tanítóegyesülete által összeállított általános programterv: „... Köri értekezleteik tárgysorai: 1. mintatanítás; 2. a tanítás bírálat; 3. pedagógiai értekezés (szabadon választható téma); 4. tankönyvekkel kapcsolatos indítványok; 5. fizetési sérelmek és indítványok; 6. felsőhatósági rendeletek és határozatok megbeszélése; 7. a körzetben történt vagy a tanügy terén felmerült bármely rendellenesnek tapasztalt intézkedés, iskolai vagy tanítói sérelem; 8. a következő értekezlet helyének megállapítása s arra a mintatanítás és értekezés megtartójának közösen és megegyezéssel történt kijelölése; 9. esetleges indítványok; 10. az

hozzászólás – az adott tárgy ismeretén túl – pedagógiai és didaktikai jártasságot is feltételezett. A mintatanításokon kívül ismeretközlő, illetve buzdító jellegű előadások is elhangoztak. „Jaj annak, aki az éhség politikája alatt letörik! Fajunk fennmaradásáról van szó. A fennmaradás pillére az iskola, a templom s az ezekből kinőtt élet. Ha mi feladjuk a posztot, mindennek vége. A mi kezünkben a jövő alapja: az ifjúság. Ezt elhagyni bűn! Lelkesedni és lelkesíteni a vallásunk és fajunk jövőéért, ha kell, az éhhalálig is” – mondta Adorján Károly esperes, kerületi tanfelügyelő 1930 őszén a kézdi-orbai katolikus esperesi kerület rendes őszi gyűlésén.³³

A harmincas évek elejétől Erdély- és Partium-szerte gyakrabban szerveztek tanítói/tanári értekezleteket. Az *Erdélyi Magyar Tanító* nem sokkal indulása utánól³⁴ folyamatosan közölt beszámolókat az ilyen rendezvényekről.³⁵ Megjegyzendő, hogy bár szinte egyszerre indultak, és éveken át „egymás mellett” haladtak, az Erdélyi Magyar Tanító és az Erdélyi Iskola végig más jellegű pedagógiai rendezvényekről számolt be. Előbbi főleg a nagyobb települések körül kialakult ún. tanítói körök összejöveteleinek programjáról tudósított (általában utólag), utóbbi pedig (elsősorban a katolikus egyház kebelében szervezett) nagyobb rendezvények ismertetésére helyezte a hangsúlyt. Ebből kitűnik az is, hogy az Erdélyi Iskola a helyi, körzeti szintnél tágabb perspektívából kívánta irányítani, összehangolni a pedagógusok továbbképzését.

Az Erdélyi Iskola első lapszáma 1933 októberében került ki a nyomdából György Lajos és Márton Áron szerkesztésében, és a tanévhez igazodva, évi négy vaskos füzetben jelent meg. Szerkesztői kezdetben katolikus folyóiratnak szánták,³⁶ a harmadik évfolyamtól viszont kivették fejlécéből a katolikus jelzőt,³⁷ ezzel is jelezve, hogy olvasótáborukba minden erdélyi magyar nevelőt meghívtak. Az Erdélyi Iskola széles spektrumú programja kétség kívül újnak számított a korabeli romániai magyar oktatás- és nevelésügyi irodalom palettáján. Az első lapszám *Módszertan*-rovatát (illetve annak első lecketervét) felvezető

évi 20 lej tagsági díj beszedése.” (*A bihari református egyházmegye Tanítóegyesületének eddigi működéséről*. In: *Erdélyi Magyar Tanító*, 1933. 4. sz. 2–3.)

³³ *Egyesületi élet*. In: *A Tanító*, 1931. 1. sz. 12.

³⁴ Az 1933. szeptember 15-i indulás utáni negyedik lapszámban jelenik meg először tanítói értekezletről szóló tudósítás, *Tanítói értekeztet Szamosújváron* címmel (*Erdélyi Magyar Tanító*, 1933. 4. sz. 6.), s innen kezdve szinte minden lapszám több ilyen jellegű gyűlésről tudósít.

³⁵ Az *Erdélyi Magyar Tanító* 1934. 10. lapszáma például öt tanítói kör (felsőháromszéki, gyergyói, udvarhelyi, alcsík-kászoni, vajdahunyadi) értekezletéről számol be (6–7. old.); az 1935/10. szám pedig (7–8. old.) hét tanítói kör (a Kisküküllő-menti római katolikus esperesi kerület tanítóinak, az unitárius tanítók, a gyergyói katolikus tanítók, a Bihar megyei érottományi tanítók, a Nagykároly-környéki, a Nagyvárád-környéki és az alcsíki tanítók köreinek) gyűléséről tudósít.

³⁶ Az első két évfolyam során „katolikus nevelésügyi folyóirat”-ként jelent meg.

³⁷ Az 1935/36-os tanév első lapszámától „oktatásügyi és népnevelő folyóirat”-ra, később „neveléstudományi és népnevelő folyóirat”-ra módosult az alcím.

írásában a magát meg nem nevező, ám stílusáról könnyen felismerhető György Lajos ki is mondja, hogy új korszakot nyitnak, amikor „új idők kezdetét hirdető folyóiratnak” nevezi az Erdélyi Iskolát.³⁸

A meghirdetett „program” eleinte mélyen katolikus alapú volt, és ennek egyik iránymutatójaként XI. Pius pápa *A keresztény nevelésről* című körlevelét jelölték.³⁹ A folyóirat második oldalán hozott részlet a nevelés keresztény megalapozásának szükségességét hirdette: „minthogy a nevelés lényege az embert olyanná alakítani, amint élnie kell a földön, hogy elérhesse azon fenséges rendeltetést, amelyre Isten teremtette, világos, hogy az isteni gondviselés jelen rendjében, ahol egyszülött fiában megmutatta az utat, az igazságot, az életet, tökéletes s az ember végső céljának megfelelő nevelés csak a keresztény nevelés lehet.”⁴⁰

A pápai írás után a két szerkesztő szólt az olvasókhoz az Erdélyi Iskola első füzetének oldalain. György Lajos a válságba került iskola számára próbált kivezető utakat felmutatni, nem elhallgatva, hogy a szellemi és anyagi téren érezhető megrendültség idején ez egyáltalán nem könnyű feladat.⁴¹ Logikus gondolatmenettel vezette le, hogy a lelki válság legszembetűnőbben a nevelésben mutatkozik, amely – miként a világon mindenhol – Erdélyben is a jobb, boldogabb ember megteremtése érdekében szeretne munkálkodni. Az első világháború előtt már eluralkodott kulturális válság a háború katasztrófájában bontakozott ki igazán az emberiség előtt, s mindezeket tapasztalva a kor iskolája felismerte, hogy „nem haladhat a régi mederben, s nem dolgozhatik a háború előtti nagyon is megrozsdásodott, nyikorgó módszerrel”.⁴² György Lajos ezzel a kijelentésével is jelzi, hogy az Erdélyi Iskola mint folyóirat és tényleges iskola, az új pedagógia által javasolt irányba kíván haladni. Lapjain nem a módszernek és a tudásnak elsőbbséget követelő, racionalista herbarti pedagógiának, hanem „az összes lelkierőnek kifejlesztésére s így az egész ember képzésére” irányuló nevelésnek kíván elsődlegesen helyet adni: „Szakítanunk kell a pozitívista és racionalista pedagógia egyoldalú intellektualizmusával, melynek súlya még mindig nyomasztólag nehezedik ránk, s többé már nem azt a célt kell magunk előtt látnunk, hogy a tanuló emlékezetét minél több tudásanyaggal halmozzuk el, hanem arra kell törekednünk, hogy az ismeretet az ítélőképesség fejlesztésére fordítsuk. Nem az ismeretközlés, hanem ítéletalkotás a célunk, nem mennyiségre törekszünk, hanem a milyenségért dolgozunk, nem

³⁸ Vö.: PAÁL Elek, *Beszéd és értelemgyakorlat az új iskola módszere szerint*. In: *Erdélyi Iskola*, 1933/34. 1–2. sz. 22.

³⁹ XI. Pius pápa papi jubileuma alkalmával, 1929. december 31-én tette közzé az ifjúság keresztény neveléséről szerkesztett körlevelét.

⁴⁰ *A keresztény nevelés. Részlet XI. Pius pápának „A keresztény nevelésről” szóló apostoli körleveléből*. In: *Erdélyi Iskola*, 1933/34. 1–2. sz. 2.

⁴¹ Vö.: GYÖRGY Lajos, *Az iskola válsága és új iránya*. In: *Erdélyi Iskola*, 1933/34. 1–2. sz. 3–4.

⁴² Uo., 3.

törekszünk, hanem a milyenségért dolgozunk, nem a holt betű a megkötőnk, hanem a nevelési célt szolgáló lényeg a szempontunk, nem az univerzális tudás az ideálunk, hanem a személyiség kifejlesztése, az egész ember kiválóan alkalmassá tétele az akarásra, az irányunk.”⁴³ – Nem nyílt fronti „harcot”, érdekképviseletet ígér tehát a pedagógusoknak ennek a folyóiratnak a kigondolója, hanem a belső szemléletváltást segítő, új utak felmutatását, hogy „olyan nemzedék nőjön föl körülöttünk, amely a népünk jelenkori életét megérti, abba öntudatosan beleáll s a helyesen fölismert társadalmi, politikai és kulturális feladatok szellemében dolgozik”. Az Erdélyi Iskola szerkesztői abban is eltértek a korábbi nevelésügyi lapok vezetőitől, hogy ők nem vádolták mulasztással, szét húzással a terhek alatt amúgy is megroskadt pedagógusokat, hanem bizalmat szavaztak nekik, így közvetítve erőt számukra saját maguk és a rájuk bízottak felemelésére. „Ilyen irányban nevelni az ifjúság lelkét: ez a mi világosan látó, a korral lépést tartó és okosan cselekvő tanítórendünk kötelessége” – írta György Lajos. Jó pedagógusként tudta, hogy ha a nehézségeket, problémákat sorolja, még jobban tudatosulnak azok a nevelőkben, akik így, rezignált, megfáradt lélekkel semmi építőt nem fognak tudni tenni.

Az előbbi gondolathoz csatlakozott Márton Áron is, aki az 1933. szeptember 2-án tartott gyergyószentmiklósi katolikus nagygyűlésen elmondott beszédét⁴⁴ tette közzé az Erdélyi Iskolában, s ezzel – György Lajoshoz hasonlóan – gyakorlatilag meghirdette a folyóirat népnevelési programját. Márton Áron az iskolán kívüli népművelést visszakapcsolja az iskolához és annak „kiszélesített” programjába utalja.

A nevelésügyi lapok/folyóiratok rendszeresen közöltek oktatási-nevelési kérdésekkel kapcsolatosan kitűzött pályatételeket, ezekkel is serkentve a pedagógusok önművelő munkáját. A Tanító tudósítása szerint a marosi református egyházmegye vezetősége az 1930/31-es tanév elején három témakörben (*A népiskolai vallás-erkölcsi nevelés módszere és eszköze; A szeretet mint a fegyelmezés eszköze és Toldi első énekének mintalecke-szerű feldolgozása*) írt ki pályázatot a felekezeti iskolák pedagógusai részére.⁴⁵ A díjazott lecketerveket ezután a lapban is közölték. Pedagógiai, didaktikai témájú pályatételeket közölt az *Erdélyi Iskola* is, a jutalmazott munkák itt is megjelentek a lapban.

A katolikus tanítók és tanárok továbbképzését célzó tanfolyamok rendszeres szervezése 1933 nyarától kezdődött el. – A gyulafehérvári egyházmegyéhez tartozó, mindenfajta iskolában működő római katolikus tanítók és tanárok első nagyobb nyári szociális tanfolyama szervezésének gondolatát az Erdélyi Római Katolikus Státus Igazgatótanácsa vetette fel, szervezőjéül pedig György Lajost

⁴³ Uo., 4.

⁴⁴ Vö.: MÁRTON ÁRON, *A kiszélesített iskola*. In: *Erdélyi Iskola*, 1933/34. 1–2. sz. 5–8.

⁴⁵ *Lelkész és tanítói értekezlet*. In: *A Tanító*, 1931. 6. sz. 90–91.

és Baráth Béla teológiai tanárt jelölte ki.⁴⁶ A felkérés nyomán György Lajos tanulmányi igazgató, Márton Áron ifjúsági prézes és illetve Sándor Imre katolikus népszövetségi igazgató tervjavaslatot dolgozott ki és nyújtott be a Státus Igazgatóságának 1933 áprilisában. A György Lajostól megszokott alapos (hat gépelt oldalas) leírás minden részletre kiterjed, de különösképpen az általuk egyhetesre javasolt – szociálisnak nevezett – tanfolyam résztvevőire, beosztására, célkitűzéseire és előadóira. Céljai itt is határozottak, átláthatóak, ám – ahogyan ez is elég „megszokott” tőle – meglehetősen csípős hangvételben fogalmazottak: „Az előadások egy pillanatig sem tévesztik szem elől, hogy tanároknak és tanítóknak szólnak, akiknek a keresztény szociális elveket a mostani erős ellentétek között az iskolában és az iskolán kívül különösen öntudatosan és eredményesen kell munkálniuk. Ezért minden esetben rámutatás történik a szociális és a nevelői munka kapcsolatára s a gyakorlati feladatok irányaira. Mivel ezekről a kérdésekről a mi társadalmunk általában meglehetősen tájékozatlan, s ez alól a tanító személyzet éppen nem kivétel, a kurzus célszerűsége nyilvánvaló.”⁴⁷ A benyújtott tervezetre Zomora Dániel püspökhelyettes válaszolt, aki a 24–25 előadásosra tervezett, és nyilvánvaló módon hiánypótló tanfolyam programját és előadóit elfogadta, ám a résztvevők sorából kihúzta a tanítónőket.⁴⁸ Ezt a hozzáállást mindenképpen furcsállni lehet, hiszen általa a katolikus pedagógusok jó részét elzárta ettől a – rég várt, és rendkívül színvonalasnak tervezett⁴⁹ – továbbképzési lehetőségtől. A katolikus egyház első nagyszabású továbbképző tanfolyama helyszínének kiválasztása nem volt túl egyszerű. Kezdetben Kolozsvár (a Báthory-Apor Szeminárium), majd Csíkszereda jött szóba, végül Gyergyóalfalu katolikus elemi iskolájában tartották meg 1933. augusztus 28–31. között.⁵⁰ A programot az előre eltervezett módon sikerült lefolytatni. A négy

⁴⁶ Vö. Az Erdélyi Római Katolikus Státus Igazgatótanácsának 1933. április 5-i gyűlésén felvett jegyzőkönyv 753–1933. sz. bejegyzése. (Erdélyi Katolikus Státus Levéltára (röviden: EKSL), IV/a. Jegyzőkönyvek. 83. kötet: 1932–1933.)

⁴⁷ EKSL, IV. 4/b. 410. d. 753/1933. alapszám, 999/1933. – 1933. április 30. *György Lajos és Baráth Béla javaslattétele a gyulafehérvári püspöknek az 1933 nyarán a tanárok és tanítók részére tervezett továbbképzővel kapcsolatban.*

⁴⁸ „Hogy a kurzuson tanítónők s általában nők is részt vegyenek, nem találok tanácsosnak és helyesnek. Papok részvétele nagyon szükséges.” EKSL, IV. 4/b. 410. d. 753/1933. alapszám, 1079/1933. – *Zomora Dániel püspökhelyettes írásbeli válasza a György Lajos és Baráth Béla által benyújtott javaslattervre – az Erdélyi Római Katolikus Igazgatótanácsnak címezve.*

⁴⁹ „Alapelv az, hogy tekintettel a hallgatók igényességére s a kurzus további sikerének biztosítására, az előadások színvonalasak legyenek, lehetőleg minden kérdésre a legjobb szakemberek választassanak ki s minél több előadó hívassék meg, ami már magában is fönntartja az érdeklődés élénkségét.” (EKSL, IV. 4/b. 410. d. 753/1933. alapszám, 999/1933. – 1933. április 30. *György Lajos és Baráth Béla javaslattétele a gyulafehérvári püspöknek az 1933 nyarán a tanárok és tanítók részére tervezett továbbképzővel kapcsolatban.*)

⁵⁰ A kurzus megtartása utáni értékelőjében György Lajos megjegyzi, hogy „a kurzus eredményesen csak nagyobb városban, kulturális központban dolgozhatik. Ebből a szempontból

nap programja négy kérdéscsoport köré szerveződött, melyek felelősei a következő személyek voltak: Baráth Béla (keresztény társadalombölcselet), Márton Áron (keresztény gazdaságtan), Sándor Imre (gazdaságtörténet), György Lajos (keresztény neveléstan).⁵¹ György Lajos korábbi tevékenységének ismertetésekor is fény derült igényességére, ami ezen első nagyszabású tanfolyam esetében is megmutatkozott. Ha valaki, akkor ő nagyon jól tudta, milyen szükség van az ilyen jellegű kurzusra, de a színvonalhoz mindenképp felelt meg. Erről tanúskodik az a levele is, amit – minden valószínűség szerint – Magyarországra küldött: „Nekem az a véleményem, hogy a kurzus megtartása nagyon célszerű és hasznos dolognak ígérkezik, de csak úgy, ha az anyagiak lehetővé teszik a lehető tökéletes megrendezését. Én is azt mondom, hogy gyenge dologra kár pénzt vesztegetni” – írta.⁵² A program sikeressége kétségtelenül a körületekintő, komoly szervezésnek köszönhető. Az Erdélyi Iskola első füzeté részletes beszámolót közölt a 110 tanár, tanító, lelkész részvételével lezajlott tanfolyamról.⁵³ A folyóiratban ismertetett program az előadások sorrendjét tekintve eltér az előre eltervezettől, de nagyjából minden betervezett téma megvitatásra került. Az előadók sorában találjuk Sándor Imre népszövetségi igazgatót, Márton Áront, dr. Rajka Gézát, Gaál Tamást, dr. Sulyok Istvánt, dr. Baráth Bélát, dr. Gyárfás Elemért. Márton Áron a keresztény közgazdaságról, a népművelésről, a világnézetéről adott elő, György Lajos főképpen a modern nevelési irányzatokat, illetve azok erdélyi alkalmazhatóságát ismertette.⁵⁴ „A tárgyalt kérdések változatossága és az előadások alapossága nagy érdeklődést kötöttek le és elégitettek ki. Itt is megerősödött az a meggyőződés, hogy továbbképző tanfolyamok tartása a katolikus szellemiség vezetői részére a mostaninál még jobban kiszélesített keretben múlthatatlan kötelesség lesz a jövőben is” – zárul a folyóiratbeli beszámoló.

1933-ban a katolikus egyházban még nemek szerint elkülönítve szervezték a pedagógusok továbbképző tanfolyamait. A tanítónők részére a szociális testvérek által vezetett Katolikus Nőszövetség keretében rendeztek tizenkét napos

Gyergyóalfalu, ahová csak a külső körülmények kényszerítették, egyáltalában nem volt alkalmas hely.” (EKSL, IV. 4/b. 410. d. 753/1933. alapszám, 2209/1933. – 1933. szeptember 15. György Lajosnak a Státus Igazgatótanácsa részére írt, a nyári továbbképző tanfolyamokat számba vevő jelentése, 4. old.)

⁵¹ Az egyes kérdéscsoportok részletes leírása szintén megtalálható: EKSL, IV. 4/b. 410. d. 753/1933. alapszám, 999/1933. – 1933. április 30. György Lajos és Baráth Béla javaslattétele a gyulafehérvári püspöknek az 1933 nyarán a tanárok és tanítók részére tervezett továbbképzővel kapcsolatban.

⁵² EKSL, IV. 4/b. 410. d. 753/1933. alapszám, iktatószám nélkül – Kolozsvár, 1933. május 1. György Lajos „Méltóságos Uram!” kezdetű levele.

⁵³ Vö.: Gyergyóalfalvi tanfolyam tanítók, tanárok, lelkészek részére. In: Erdélyi Iskola, 1933/34. 1–2. sz. 41–42.

⁵⁴ A későbbi Erdélyi Iskola lapszámokban szinte mindegyik előadó előadását leközölték.

kurzust, július 11–23. között. Az Erdélyi Iskola arról tudósít, hogy a „mintaszerűen megrendezett” pedagógiai és szociális tanfolyam végén határozat született arról, hogy a „Katolikus Nőszövetség központja ezután minden évben rendez továbbképző pedagógiai és szociális tanfolyamot az erdélyi tanítónők részére, elemi iskoláink színvonalának emelése és a népművelési teendők öntudatosítása érdekében”.⁵⁵ A kurzus első részében aktuális nevelési és oktatási kérdésekről értekeztek (György Lajos öt előadást tartott a századelő új pedagógiai mozgalmairól, nevelési elveiről, új iskolatörekvéseiről, amit György Szilveszterné temesvári tanítónő – a cselekvő iskola elvei szerint összeállított – öt mintatanítása követett. A tanfolyam második része szociális témákat tárgyalt, dr. Baráth Béla, dr. Petrovay Tibor, Sándor Imre előadók közreműködésével, majd a falu értékeinek megmentéséről is értekeztek.⁵⁶

A korábban említett budapesti Külföldiek Kollégiuma ezen a nyáron nyolc héten át tartó tanfolyamot szervezett (július 3–augusztus 26. között) az erdélyi magyar tanítók és tanárok részére. A rendezvényre minden felekezeti küldött pedagógusokat. Az előadók sorában – a budapesti Pázmány Péter Tudományegyetem pedagógiatanára (dr. Kornis Gyula), a szegedi Ferencz József Tudományegyetem pedagógiatanára (dr. Imre Sándor) mellett – György Lajost is ott találjuk. Az általuk tartott, nevelésről, modern pedagógiai elvekről, új iskoláról szóló előadásokon kívül a székelység és Erdély történetéről, a magyar kultúra értékeiről, a magyar szellemi élet egységéről, a kisebbségi élet jogi politikai és gyakorlati vonatkozásairól, népművelésről, kulturális feladatokról is értekeztek neves előadók, majd a résztvevők a magyar főváros több mint harminc könyvtárát, múzeumát, közintézményét tekintették meg „szakszerű vezetés mellett”, és közös kirándulásokat tettek Visegrádra, Gödöllőre, Esztergomba, Sopronba, a Balatonra, Szegedre és Debrecenbe, megnézték a cserkészdzsemborit, részt vettek a Szent István-napi körmeneten.⁵⁷ „Csupán a legkiemelkedőbb pontokra szorítkozva is látszik, hogy ez a tanfolyam igen gazdag s egy egész életre szóló feledhetetlen benyomásokkal tartalmazta a hallgatóság lelkét. A cél, a magyar kultúra közvetlen megismerése, megszerettetése s ennek nyomán az erdélyi magyar kulturális teendők felismerése, minden bizonnyal elérettetett. Megnyugvással vehető tudomásul, hogy néhány fiatal tanárunk és tanítónk ilyen irányban igen alapos gazdagodást és indítékot szerzett” – írja beszámolójában György Lajos.

⁵⁵ *Nagyváradi tanfolyam tanítónők részére.* In: *Erdélyi Iskola*, 1933/34. 1–2. sz. 41.

⁵⁶ EKSL, IV. 4/b. 410. d. 753/1933. alapszám, 2209/1933. – 1933. szept. 15. *György Lajosnak a Státus Igazgatótanácsa részére írt, a nyári továbbképző tanfolyamokat számba vevő jelentése.*

⁵⁷ Erre a tanfolyamra – a helyek korlátozottsága miatt – minden bizonnyal valamilyen (nem nyilvánosan meghirdetett) érdem, pályázat alapján válogatták ki a résztvevőket, ezért az Erdélyi Iskola sem közölt beszámolót a tartalmas programokról.

Az említett három rangos eseményen kívül a magyar tanerőknek, tanárjelölteknek még ezen a nyáron lehetőségük volt (ismét) részt venni a debreceni nyári egyetem előadásain,⁵⁸ az esztergomi katolikus nyári egyetemen, a Prohászka-Körök érsekújvári kongresszusán és a Pax Romana luxemburgi kongresszusán. 1920 után első ízben mondható el, hogy (legalábbis katolikus vonalon) valóban komoly továbbképzési lehetőségek nyíltak a pedagógusok és pedagógusjelöltek előtt. Az ilyen jellegű tevékenységek szervezéséért korábban is komoly felelősséget tanúsító György Lajos – az említettek sikere nyomán – komoly következtetéseket vont le a jövőre nézve: „Tanügyi és nevelésügyi politikánkból többé nem hiányozhatik a minden nyáron megrendezendő továbbképző tanfolyamok ügye. [...] Arra kell tehát törekednünk, hogy ezután minden esztendőben rendszeres munkával s jól átgondolt tervszerű programmal gondoskodjunk a tanító-személyzet továbbképzéséről s feladatainkra való neveléséről.”⁵⁹

A megkezdett továbbképző munka folytatásáról biztatólag informált az Erdélyi Iskola 1933/34 tavaszi füzeté,⁶⁰ ám ezen a nyáron csak a tanítónők továbbképzését sikerült megvalósítani.⁶¹ Ennek a rendezvénynek a megtartása nem ütközött semmilyen akadályba, míg a kézdivásárhelyi katolikus nagygyűlés idejére tervezett tanári-tanítói továbbképző kurzus megtartását nem engedélyezte a belügyminisztérium. A július 8–21. között Kolozsváron tartott tanfolyam egyik része a leányegyesületi vezetők továbbképzését szolgálta, a másik része pedagógiai jellegű volt. Előzőn a szociális testvérek, valamint a szavalókórus elméletét-gyakorlatát, és a népi énekkórusok vezetését-gyakorlatát ismertető

⁵⁸ A debreceni nyári egyetem előadásaira évente kaptak meghívót az erdélyi magyar tanárok és tanárjelöltek. Mivel az ezen való részvétel költségeit is a Keleti Akció keretében érkezett támogatásból fedezték (s ahogyan az korábban említődött, az ügy erdélyi felelőse György Lajos volt), György Lajos az egyházak javaslatai alapján – azok lélekszámának figyelembe vételével – állította össze a résztvevők listáját. 1938 nyarán például 16 tanár és tanárjelölt (illetve Kiss Jenő költő) vett részt a debreceni kurzuson, ám – ahogyan György Lajos megjegyzi – „az igénylés mértékét kielégíteni még akkor sem lehetne, ha nem 16, de kétszer annyi hely állana rendelkezésünkre”. (Gyulafehérvári Érseki Levéltár (röviden: GYÉL), VI. 11/b. 5. d. 27. cs. – Budapest, 1939. március 8. *György Lajos jelentése a debreceni nyári egyetemről.*)

⁵⁹ Uo., 4.

⁶⁰ „A múlt nyáron eredményesen indult továbbképző munka arra az elhatározásra készítette a katolikus nevelésügy illetékeseit, hogy ez a nélkülözhetetlenül szükséges munka ebben az évben is folytatódjék. Fornak már a tervek arról, hogy és miképpen kellene az idei tanfolyamokat megrendezni. A tanítónők és ifjúsági vezetők részére két helyen is tervbe van véve pedagógiai és szociális kurzus. A tanárok, tanítók és kántorok igényeinek és szükségleteinek kielégítéséről szintén történni fog gondoskodás.” (*Lesznek nyári tanfolyamok.* In: *Erdélyi Iskola*, 1933/34. 5–6. sz. 271.) A következő szám hírvivata már a helyszíneket is megjelölte (a tanítók részére Marosvásárhelyt, a kántoroknak Kézdivásárhelyt, a tanítónőknek pedig Brassóban és Nagyváradon).

⁶¹ A tervek tehát ismét csak a nemek szerinti különválást támogatták a továbbképző munkában. Ezt azt is mutatja, hogy ebben az időben a katolikus nők csak tanítói munkakörben dolgoztak, és nem (vagy csak alig-alig) tanárkodtak.

tanárok működtek közre, utóbbi előadásait Baráth Béla, György Lajos és T. Páter Erzsébet tartották.⁶²

A tanítók és tanárok továbbképző kurzusának szervezését ebben az évben is az Erdélyi Római Katolikus Népszövetség vállalta fel, és előzőleg július első napjaira, Marosvásárhelyre tervezte, majd – az előkészületek megkezdése ellenére – a román nyelvvizsgák „izgalmas légköre” miatt az augusztus 25–31. között Kézdivásárhelyen tartott katolikus nagygyűlés keretébe utalta át. Bár a román nyelvvizsgák „a tanító személyzetünket idegileg és anyagilag alaposan megviselték”, a tanfolyamot meg akarták tartani, jelentkezők is voltak szép számban, amikor „az utolsó pillanatban, augusztus 24-én, a belügyminisztérium 9088. sz. a. minden indoklás nélkül a tanfolyam megtartását nem engedélyezte.”⁶³ Bár – amint a folyóiratbéli beszámolóból kiderül – a szervezők rögtön próbálták értesíteni a tanítóságot, ám sok esetben nem lehetett elejét venni, hogy a résztvevők és az előadók közül többen saját költségen el ne utazzanak a rendezvény helyszínére. A szervezési kedvet viszont a hatóságok e kegyetlen lépése sem tudta elvenni – erről tanúskodnak a rövidhírt közzé tevők záró sorai: „Ez természetesen sem a kedvünket nem ernyesztheti, sem azt a célkitűzésünket nem változtathatja, hogy akadályokon keresztül is kitartóan törekedni fogunk iskolánk színvonalának emelésére s a népnevelő munka minél fokozottabb elmélyítésére.”⁶⁴

A katolikus egyházon belül a tanítók, tanárok képzésén túl az „intelligens szülők” nevelésére irányuló programokat is szerveztek. 1933-tól kezdve három éven át a Szociális Misszió Szervezete vállalta fel ezt a – beszámolók tanúsága szerint – színvonalas munkát. Az *Élet Iskolája* nevet viselő kurzus előadóinak sorában – többek között – Márton Áront, György Lajost, Baráth Bélát, Puskás Lajost is ott találjuk.⁶⁵

A katolikus kántortanítók részére 1935 júniusának utolsó hetében rendezett továbbképző érdekessége, hogy a szervezők között első helyen találjuk az Erdélyi Iskolát, s csak utána az Erdélyi Római Katolikus Népszövetséget. Mivel 1934-től Márton Áron volt a Népszövetség elnöke, az Erdélyi Iskolát pedig György Lajossal ketten szerkesztették, egyértelmű, hogy a jelzett rendezvény mögött elsősorban ők ketten állnak.⁶⁶ A marosvásárhelyi továbbképző számos

⁶² Vö. *Tanítónőink továbbképző tanfolyama*. In: *Erdélyi Iskola*, 1934/35. 1–2. sz. 64–65.

⁶³ *Tanítóink elmaradt továbbképző tanfolyama*. In: *Erdélyi Iskola*, 1934/35. 1–2. sz. 65.

⁶⁴ Uo.

⁶⁵ Vö. *Élet Iskolája*. In: *Erdélyi Iskola*, 1933/34. 7–8. sz. 391.; *Élet Iskolája*. In: *Erdélyi Iskola*, 1934/35. 7–8. sz. 441.

⁶⁶ Az eseményt követő tudósításokból nem egyértelmű, hogy e tanfolyamot csak férfiak részére szervezték, vagy a nők részvételét is lehetővé tették. Az egy évvel későbbi, a Katolikus Népszövetség keretében életbe hívtat Pedagógiai Szakosztály alakuló gyűlésének jegyzőkönyve már így fogalmaz: „A múlt évi, Marosvásárhelyen megtartott tanfolyamon megjelent tanítók és tanítónők, kik az ország legtöbb részéből gyűltek össze...” (GYÉL, VI. 11/b. 5. d. 27. cs. – 1936.

előadója között is ott találni mindkettőjüket, mégpedig éppen a folyóiratnál is képviselt „szakterületüknek” megfelelő előadásokkal: Márton Áron népnevelési, György Lajos pedig általános művelődési, pedagógiai témáról értekezett.⁶⁷ – A tanítónők közül csak azoknak szerveztek továbbképző tanfolyamot, akik a leányegyesületek vezetésében vettek részt. Ennek a hangsúlyozottan népnevelési céllal tartott rendezvénynek a falu állott a középpontjában.⁶⁸

A katolikus tanerők külön szakosztályba való tömörülésének igénye az említett marosvásárhelyi tanfolyamon fogalmazódott meg először (ekkor az ott összegyűlt tanerők írásban is kifejezték ilyen irányú óhajukat),⁶⁹ majd az Erdélyi Római Katolikus Népszövetség 1935. november 13-án tartott közgyűlésén újra terítékre került,⁷⁰ s rövidesen meg is alakították a Népszövetségen belüli Pedagógiai Szakosztályt. A szakosztály megszervezésével – főtitkári minőségben – Domokos Pál Pétert bízták meg.⁷¹ A megszervezés határidejéül 1936. július 3-át, a katolikus nagygyűlés kezdési időpontját jelölték meg. A Katolikus Népszövetség a katolikus népnevelő munka egységesítése érdekében határozati javaslatot fogadott el,⁷² melynek értelmében a népnevelő munkaterv kétirányú kell legyen: egyrészt az Erdélyi Iskolában közölt általános, másrészt a helyi viszonyok szerint változó anyag feldolgozása.⁷³

A Római Katolikus Népszövetség keretében szervezett Pedagógiai Szakosztály megalakulásával egyidejűleg a Római Katolikus Státus (Egyházmegyei Tanács) április 14–16. napjaira Marosvásárhelyre tanári kongresszust és ahhoz csatoltan hittanár-értekezletet hirdetett meg. A kongresszushoz előadássorozatot is terveztek, Márton Áron, György Lajos, dr. Rózsa József, dr. Rajka László, Veress Ernő és mások közreműködésével. Az általános pedagógiai – és főképp

július 3. *Jegyzőkönyv az Erdélyi Római Katolikus Népszövetség Pedagógiai Szakosztályának alakuló gyűléséről.*) Ha az 1935-ös nyári továbbképzőn már mindkét nem részt vett, a „nyitáshoz” köze van az Erdélyi Iskola szerkesztői, ill. a Népszövetség igazgatói székében ülő személyeknek... Ezt a tényt erősíti György Lajos 1939 februárjában a pedagógus továbbképzőkről a gyulafehérvári püspöknek írt jelentése: „A múltban egy ideig az volt a rendszer, hogy a missziós nővérek meghívott előadókkal külön tartottak tanfolyamokat a tanítónőknek [...], majd az ő felügyeletük alatt és bekapcsolásukkal közös tanfolyamok rendezettek a nőknek és a férfiaknak.” (GYÉL, VI. 11/b. 5. d. 27. cs. – 1939. február 26. *György Lajos jelentése a gyulafehérvári püspöknek az erdélyi tanerők továbbképzéséről.*)

⁶⁷ *Kántortanítóink továbbképzése.* In: *Erdélyi Iskola*, 1935/36. 1–2. sz. 73.

⁶⁸ *Továbbképző népnevelő tanfolyam.* In: *Erdélyi Iskola*, 1935/36. 1–2. sz. 74.

⁶⁹ Vö.: *Jegyzőkönyv az Erdélyi Római Katolikus Népszövetség Pedagógiai Szakosztályának alakuló gyűléséről.* 1936. július 3. (GYÉL, VI. 11/b. 5. d. 27. cs.)

⁷⁰ Vö.: *Az Erdélyi Római Katolikus Népszövetség közgyűlése.* In: *Erdélyi Iskola*, 1935/36. 3–4. sz. 219–220.

⁷¹ Vö. *Pedagógiai Szakosztály.* In: *Erdélyi Iskola*, 1935/36. 5–6. sz. 354.

⁷² Vö. *A katolikus népnevelő munka egységesítése.* In: *Erdélyi Iskola*, 1935/36. 3–4. sz. 220.

⁷³ Az erdélyi magyar népnevelő tevékenység szervezésére később részletességgel kitérek.

az új nevelési módszereket tárgyaló – előadások mellett a hittanári értekezletre is a hitoktatás korszerűsítésére irányuló kérdések megtárgyalását tervezték.⁷⁴

A Népszövetség keretében szervezett Pedagógiai Szakosztály – a terveknek megfelelően – 1936. július 3-án, a katolikus nagygyűlés keretében alakult meg.⁷⁵ Az alakuló ülésen felvett jegyzőkönyv értelmében a Pedagógiai Szakosztály életbe hívását az egy évvel korábbi tanítói felterjesztés nyomán fogadta el a Népszövetség Intézőbizottsága, majd az igazgatótanáccsal és az egyházmegyei főtanfelügyelővel egyeztetve kezdődhetnek el a szervezési munkálatok. Ezennel már nem csak egyházmegyei alakulatról, hanem mindhárom püspökség tanítóságát tömörítő szervezetről van szó.⁷⁶ – Az alakuló gyűlésen felszólaló Gyárfás Elemér, (az Erdélyi Római Katolikus Státus – Egyházmegyei Tanács – Igazgatótanácsának világi elnöke) külön örvendetesnek nevezi, hogy ez a szervezkedés nem valami vagy valakik elleni összefogásból történt,⁷⁷ hanem célja „a tanítói hivatás eszményi magasságba emelése, a minél tökéletesebb szak-képzés és általában iskoláink létének és színvonalának biztosítása”.⁷⁸ – Az időközben egyházmegyei főtanfelügyelővé kinevezett Boga Alajos – aki korábban kézdivásárhelyi tanárkollégáival együtt meglehetősen csípős hangú levéllel illette a kolozsvári Pedagógiai Szemináriumot, azaz a György Lajos-féle munkálkodást – felszólalásában nem is leplezi korábbi érzéseit: „Kezdetben voltak bizonyos aggodalmaim, de látva a tanítóság komoly magatartását és célkitűzéseit, a most befejeződött eredményes tanfolyamukat,⁷⁹ örömmel üdvözlöm a megalakulást és minden erőmmel azon leszek, hogy a szakosztály működését és megerősödését elősegítsem” – mondta.⁸⁰ Határozottan pozitív kicsengésű szavai alapján feltételezhető, hogy ő is csatlakozott azon többséghez, akik György Lajosnak a Pedagógiai Szakosztály elnökévé való választását „percekig tartó lelkes

⁷⁴ Vö.: *Tanári kongresszus*. In: *Erdélyi Iskola*, 1935/36. 5–6. sz. 354. (A kongresszus megtartásáról az Erdélyi Iskola és más lap sem tudósított.)

⁷⁵ Az alakulásról az *(Erdélyi) Iskola* 1936/37-es tanévben megjelenő első száma tudósít. *Pedagógiai Szakosztály alakult* címmel. (1–2. sz. 78.)

⁷⁶ Az erdélyin kívül a nagyváradi-szatmári és a temesvári tanítóság köréből választott alelnöke is volt a Pedagógiai Szakosztálynak.

⁷⁷ A korábban említett tanügyi újságok által hirdetett tanítószövetségi tömörülések szervezésekor többnyire ilyen szándékokat (a román hatóságokkal, a – református – papsággal szembeni összefogást) emlegettek.

⁷⁸ GYÉL, VI. 11/b. 5. d. 27. cs. – 1936. július 3. *Jegyzőkönyv az Erdélyi Római Katolikus Népszövetség Pedagógiai Szakosztályának alakuló gyűléséről*.

⁷⁹ A szokásos évi továbbképző tanfolyamot a Pedagógiai Szakosztály alakuló ülése (illetőleg a X. katolikus nagygyűlés) előtt tartották, 1936. június 30–július 5. között. A műveltségi, irodalmi, zenei témákat tárgyaló előadásokon kívül többen értekeztek a szövetkezeti mozgalom, illetve a falutanulmányozás kérdéséről. (Vö.: *Továbbképző pedagógiai tanfolyam*. In: *(Erdélyi) Iskola*, 1936/37. 1–2. sz. 78.)

⁸⁰ GYÉL, VI. 11/b. 5. d. 27. cs. – 1936. július 3. *Jegyzőkönyv az Erdélyi Római Katolikus Népszövetség Pedagógiai Szakosztályának alakuló gyűléséről*.

ünneplésben” részesítették.⁸¹ „A mi életünkben kényelembe helyezkedve nem nézhetjük a küzdők életét. Ha a jó Isten további munkabírással jutalmaz meg, vállalom az elnökséggel járó további munkát és igyekezni fogok a reám eső feladatokat legjobb képességeim szerint megoldani” – fogalmazott a bizalmat megköszönő beszédében.

A Pedagógiai Szakosztály a következő célrendszert állította maga elé: „a.) a romániai katolikus tanítóság nevelői és tanítói hivatásának, lelki és szellemi korszerű képzésének előmozdítása, a katolikus tanítói közszellem kialakítása és ápolása; 2.) a katolikus iskola védelme, azokban az öntudatos katolikus szellem és hitélet erősítés emellett a népben a katolikus iskolák iránti ragaszkodás ébrentartása és a népművelés minél szélesebb kiterjesztése; 3) a katolikus pedagógiai irodalom fejlesztése, különös tekintettel a vezérkönyv- és tankönyvirodalomra”.⁸² E célok elérésére a szakosztály az Erdélyi Iskolát mint „hivatalos lapját” és a „tanítóság szellemi irányítóját” nevezte meg; mellette az évi rendszerességgel nyaranta megrendezendő továbbképző tanfolyamokat, a kerületi tanítóegyesületek gyűléseit is a célok elérésének szolgálatába állította. A vezérkönyvek és tankönyvek megbeszélésére és a munka irányítására a Pedagógiai Szakosztály közgyűlése tizenegy tagú bizottságot nevezett ki, akik első értekezletükön a vezérkönyvek ügyét tárgyalták, s ezek összeállítása-kiadása terén a következő sorrendet állították fel: 1. beszéd- és értelemgyakorlatok vezérkönyve, 2. gyakorlati igazgatótanító, 3. az írás-olvasás vezérkönyve, 4. a román tárgyak vezérkönyve, 5. számtan- és természettudományok vezérkönyve, 6. torna, kézimunka és ének vezérkönyve, 7. a magyar nyelv vezérkönyve.⁸³

A Pedagógiai Szakosztály egyik fő feladatának tekintette a tanítógyűléseken való megjelenést, hogy ilyen módon is „próbálja irányítani a tanítóságot és észrevéve a szembeszökő hiányokat, s tegye szóvá az illetékes helyeken”.⁸⁴ Az Erdélyi Iskolában közölt tudósításból kitűnik, hogy a Szakosztály számon tartott minden tanítógyűlést; ahová nem érkeztek el a vezetőség megbízottjai, onnan jelentést kértek. Az ilyen összejöveteleken elvárták a karéneket vagy gyermekkorust, illetve a nép bevonását, a helyi szokások felelevenítését, az előadásokban pedig a legújabb nevelésügyi eredmények ismertetését kérték.

A Pedagógiai Szakosztály a XI. katolikus nagygyűlés második napján, az évi továbbképző tanfolyam keretében,⁸⁵ 1937. június 28-án Brassóban tartotta

⁸¹ György Lajost Gyárfás Elemér jelölte és elnöki megbízatása öt évre szült.

⁸² GYÉL, VI. 11/b. 5. d. 27. cs. – *Az Erdélyi Római Katolikus Népszövetség Pedagógiai Szakosztályának alapszabályai.*

⁸³ *Vezérkönyv- és tankönyvbizottság.* In: *(Erdélyi) Iskola*, 1936/37. 1–2. sz. 78.

⁸⁴ *Őszi tanítógyűlések.* In: *(Erdélyi) Iskola*, 1936/37. 3–4. sz. 222.

⁸⁵ A június 27 és július 4 között tartott brassói továbbképzőre már a mindkét nemű tanerőket hívták, s összesen mintegy 130-an jelentek meg. Az előadások között ebben az évben is találni – egyebek mellett – modern pedagógiai eredményeket feldolgozó, falutanolmányozáshoz kötődő,

meg első rendes közgyűlését. A nagyszámú tanítóközönség előtt tartott össze-
jöveten elhangzott főtitkári jelentés az eltelt egy év gazdag munkájáról szá-
molt be: kiadta a beszéd- és értelemgyakorlat vezérkönyvét, vezérkönyv-
pályázatot hirdetett, tanítóegyesületi könyvtárakat szervezett,⁸⁶ közreműködött
az Erdélyi Iskola szerkesztésében,⁸⁷ részt vett és előadásokat tartott a tanítógyű-
léseken, irányította a gyermekkórus mozgalmat, pedagógiai továbbképzőt szer-
vezett stb.⁸⁸

Bár az Erdélyi Római Katolikus Népszövetség Pedagógiai Szakosztálya
komolyan kézbe vette a pedagógusok továbbképzésének ügyét, és viszonylag
rövid időn belül szép eredményekről számolt be, a tényleges helyzet egyhamar
sok derűlátásra nem adott okot. György Lajos 1937. július 12-én kelezett, a
budapesti támogatókhoz címzett, az erdélyi tanügyi és nevelésügyi kérdésekről
szóló beszámolójának hangulata nem sokban tér el a korábbiaktól. A négy nagy
egységre tagolt (I. középiskola, II. főiskola, III. népiskola, IV. népnevelés),
nyolc gépelt oldalas írásban többször kitér az erdélyi magyar tanítóság „ala-
acsony szellemi színvonalára”, majd így okolja meg a tanerők továbbképzésének
szükségességét: „A tudatlanságtól, a műveletlenségtől, az elmaradottságtól cél-
tudatos népnevelést várni nem lehet. Többé-kevésbé könnyelműség és felelőt-
lenség a mai fennálló állapotokat tétlenül nézni.”⁸⁹ A különben sikeresként el-
könyvelt továbbképző kurzusokkal koránt sincs megelégedve: „Általában a
tanítói továbbképzésre több gondot és áldozatot kellene fordítani, mint eddig
történt. A tapasztalat azt mutatja, hogy nagyszerű sikereket és eredményeket
lehet itt elérni, de természetesen csak úgy, ha megfelelő látókörrrel és szakszerű-
séggel történik”⁹⁰ – írta. Bár György Lajos sok esetben színvonaltalansággal,

lélektani eredményeket vizsgáló, zeneoktatást segítő témákat. (Vö.: *Továbbképző pedagógiai
tanfolyam*. In: *Erdélyi Iskola*, 1937/38. 1–2. sz. 62.)

⁸⁶ A pedagógiai könyvtárak szervezésének ügyét már a Pedagógiai Szakosztály megalakulása
előtt intézte György Lajos. Az 1936. április 30-án Kolozsváron kelezett, és minden valószínű-
ség szerint Magyarországra címzett – „Mélyen tisztelt Intéző Bizottság!” kezdetű – levelében
arról számol be, hogy a pedagógiai könyvtárszervezés céljából kapott 500 pengőt, amit 17.125
lejért értékesített, 95 darab pedagógiai, népnevelési és műveltségképző tartalmú könyvet vásá-
rolt, és valamennyit bekötötte. „E 95 db. könyvet a magam ajándékából 1 db. Magyar Irodalmi
Lexikkal megtoldva, 48-48 könyvből álló két pedagógiai könyvtárt állítottam fel Csík várme-
gyében: egyiket az alcsiki kat. magyar tanítóegyesület, másikat a felcsiki kat. magyar tanító-
egyesület részére, ahol több mint 100 tanító használja azt. A választás Csík megyére egyrészt
azért esett, mert ebben a vármegyében van együtt a legtöbb magyar tanító, másrészt azért, mert
itt a legerősebb a hatósági elnyomás, tehát itt mutatkozott a legszükségesebbnek az ellenállás
erősítése” – írja. (GYÉL, VI. 11/b. 5. d. 27. cs. – 1936. április 30. György Lajos „Mélyen tisztelt
Intéző Bizottság!” kezdetű levele.)

⁸⁷ A különféle pedagógiai gyűléseken elhangzott sikeres előadások írott változatát és a legjobb
mintatanítások leírását folyamatosan közölte az Erdélyi Iskola.

⁸⁸ Vö.: *A Pedagógiai Szakosztály I. rendes közgyűlése*. In: *Erdélyi Iskola*, 1937/38. 1–2. sz. 62.

⁸⁹ GYÉL, VI. 11/b. 4. d. 21. cs. – 1937. 07. 12. György Lajos „Méltóságos Uram!” kezdetű levele, 5–6.

⁹⁰ Uo., 7.

igénytelenséggel vádolta az erdélyi magyar tanerőket, a kialakult helyzetért itt sem csak őket hibáztatja: „Azt kell tapasztalni, hogy a tanítás és az egyházi főhatóság, nevezetesen a tanügyi kormányzat közt nincs meg a kívánatos harmonikus viszony, aminek az oka nem mindig a tanításban rejlik. A tanítás több szeretetet és megbecsülést várna igen gyenge fizetésének pótlékaul, amit nem mindig kap meg.” György Lajos hiányolta az egyházi kormányzatokból a „helyzethez igazodó okos iskolapolitikát” is: a kevés, de kifogástalanul jó iskolára való törekvést és az iskolának a magyarság életcéljai és feladatai közé való beilleszkedését.⁹¹ – György Lajos 1937-ben újra ugyanazt hangsúlyozza, amit több mint tíz évvel korábban, a Kolozsvári Egyetemi és Főiskolai Hallgatók Szemináriuma tervének megfogalmazásakor papírra vetett már: mivel az iskolákban dolgozó tanerőket a „fogyatékos műveltség, a középszerűségnél is hiányosabb szaktudás”, valamint a „pedagógiai analfabétaság, a szárazlelkűség, az öntudatoság, a céltudatoság és azon képességek hiánya, amelyek szükségesek volnának az állami tanterven kívül valami más belső követelményeknek is eleget tenni”⁹² jellemzi, elsődleges fontosságú lenne a középiskolai és egyetemi képzés megerősítése.⁹³ A legnagyobb felelősséget az egyházakra ruházza ebben a kérdésben is, hiszen szerinte „az egyházaknak az iskola csak adminisztráció”, és bár nekik lenne a feladatuk az iskolákban a tanári szukkreszcencia megállapítása, és ennek megfelelően az utánpótlás irányítása – „ezen a téren semmi sem történt”. A pályaválasztó fiatalok előtt kecsegtető reményeket keltett a tízenöt magyar főgimnázium, s „ezért tódult boldog-boldogtalan, hivatott és hívatlan” a tanári pályára. Mivel semmilyen katasztert nem készítettek az egyházak, egyre nőtt az állástalan tanerők (és más diplomások) száma.

Miképpen korábbi, hasonló írásaiból, György Lajos feljebb említett beszámolójából is a problémák gyökerét tisztán látó, s azok megoldásáért felelősséggel és igényességgel küzdő tudós képe rajzolódik elénk. Az erdélyi nevelésügy és a tanári (tovább)képzés ügyét (is) ő mindenkor az egységes nemzetnevelési terv részének tekintette, és ennek tudatosításáért, elfogadtatásáért folyamatosan

⁹¹ Uo., 1.

⁹² Uo., 2.

⁹³ György Lajos erős kritikájával szemben Márton Áron sokkal árnyaltabban fogalmaz elemzései során. A Státus (Egyházmegyei Tanács) közgyűlése előtt – püspökként első ízben – tartott beszédében például határozottan dicséri a tanárokat. „Tanáraink dicséretes odaadással dolgoznak, vállalták és vállalják a helyzet áldozatait, a változó pedagógiai és didaktikai rendszerek nehézségeit” – mondja, igaz, hozzáteszi: „de igyekeztük jórészen önkínzó munka, nem jár arányos eredményekkel, mert a gondozásuk alá került átlagos anyag minősége jobb lehetne”. (Márton Áron püspök beszéde. *Kötelességek és feladatok az iskola és a templom körül*. In: *Az Apostol*, 1939. 48. sz. 1–2.) Az említett probléma pedig mindenképpen a pedagógusok (korábbi szinteken történt) mulasztása miatt állt fenn, ám Márton Áron mintha nem akarná ezt látni... György Lajoshoz és Venczel Józsefhez képest ő mindenképpen „együttérzőbb”, kevésbé radikális vonalat képvisel.

szót emelt belföldi és külföldi fórumokon egyaránt. „Ha kétségtelen az, hogy a magyarságnak szüksége van erős, öntudatos értelmiségi vezetőkre, az is bizonyos, hogy a főiskolai ifjúság nevelésével s főleg öntudatosításával s egy olyan szellem kialakításával, amely a népi érdekek szolgálatát a hivatási tudathoz kapcsolja, többet és behatóbban kellene foglalkozni, mint ahogyan az ma történik” – írja a jelzett jelentésben.⁹⁴

A katolikus tanerők nyári továbbképzőjével kapcsolatosan György Lajos 1939 februárjában keltezett, a gyulafehérvári püspöknek címezett írása, a *Krisztus és a gyermek* címmel 1939. június 30. – július 2. között megrendezett XII. Országos Katolikus Nagygyűlés keretében tartott szakosztályi gyűléssel kapcsolatos hír, valamint a marosvásárhelyi továbbképzőről szóló tudósítás informál utoljára a háború előtt.⁹⁵

Az említett jelentést György Lajos válaszul írta a főtanfelügyelő hozzá intézett kérésére. Ebben az írásban összefoglalja és kiértékeli az 1933 óta a részint a Római Katolikus Népszövetség, részint az Erdélyi Iskola, részint a Pedagógiai Szakosztály által szervezett – de „mindig az egyes személyek által kezdeményeztetett” – továbbképzőket. Ebben a jelentésben viszont nagyon javasolja, hogy ezentúl a főhatóság gondolja, irányítsa és rendezze az évi kurzusokat, mégpedig a tanítókat képző intézményhez kapcsolódva, hiszen „mindenütt a tanítói továbbképzésnek a tanítóképző a leghivatottabb szellemi gondviselője”.⁹⁶ Ez egyúttal – véleménye szerint – a képzőkben tanító tanárokat is „elmélyedésre, önművelésre és továbbképzésre serkentheti”. Javasolja tehát, hogy ezentúl ne a katolikus nagygyűlésekhez kapcsoljon, hanem azoktól függetlenül, a tanítóképző intézetek évi tervének részeként kerüljenek megrendezésre a továbbképző tanfolyamok. A program összeállításánál pedig az esperes-tanfelügyelők jelentéseinek figyelembe vételét ajánlja. A témák halmozása helyett néhány fontos kérdés (új tanterv, kézimunka, népegészségügy, gyermektanulmány, iskolai múzeum, tanügyi kiállítás stb.) lehetőleg kimerítő tárgyalását és feldolgozását javasolja. „Arra azonban rá kell mutatnom – írja –, hogy a jelentések kívánságai bizonyos egyoldalúságot mutatnak, csak az ismeretközlésre törekszenek. A tanfolyamnak az ismeretgyarapításon kívül a résztvevők érzelmi és akaratvilágára is hatnia kell, programját tehát annak a figyelembe vételével kell összeállítani, hogy totális tartalma legyen, s ne feledkezzen meg arról sem, hogy a tanítónak az iskolán kívül a népnevelés területén is kell dolgoznia.”⁹⁷

⁹⁴ GYÉL, VI. 11/b. 4. d. 21. cs. – 1937. július 12. György Lajos „Méltóságos Uram!” kezdetű levele., 4.

⁹⁵ A két pedagógiai eseményről *Az Apostol* c. katolikus újság számol be viszonylag részletesen, az Erdélyi Iskolában még csak utalás szintjén sem említődnek.

⁹⁶ GYÉL, VI. 11/b. 5. d. 27. cs. – 1939. február 26. György Lajos jelentése a gyulafehérvári püspöknek az erdélyi tanerők továbbképzéséről, 2.

⁹⁷ Uo., 4.

Ugyanazokat az elveket tartja fontosnak a képzők során is szem előtt tartani, amelyeket – az új pedagógia értelmében – az egyes tanároknak követniük kell(ene) oktató-nevelő munkájuk során. – E részletes javaslattevő írás után semmi nyomát nem találni annak, hogy 1939 nyarán megszervezték-e egyáltalán (s ha igen, hol és milyen körülmények között) a tanerők nyári továbbképzőjét. György Lajos 1927-től követett – elsősorban a tanárjelöltek és már dolgozó tanerők (tovább)képzésére irányuló – munkássága jól láttatja, hogy ő végig irányító módon állt a kérdéshez, hasonló látású, elkötelezettségű, alaposágú társ végig nem mutatkozik mellette (Márton Áronon kívül, akit közben több irányú egyházi megbízatásai foglaltak le), így talán nem alaptalan azt feltételezni, hogy belefáradván a szervező munkába, maga kívánt megválni attól.

A XII. Országos Katolikus Nagygyűlés a „Krisztus és a gyermek” központi gondolat köré csoportosította programjait.⁹⁸ A szervező Katolikus Népszövetség, melynek élén ekkor is Márton Áron állott, ezzel is nyomatékosította, programjában elsődleges helyet szán a gyermek- és ifjúságnevelésnek. A Pedagógiai Szakosztály első nap délutánján megtartott közgyűlésének gerincét György Lajos, Baráth Béla teológiai tanár és Eröss Alfréd gyulafehérvári teológiai lelki igazgató előadása jelentette, Márton Áron püspök csak néhány buzdító szót szolt az iskolák védelme és a nevelői munka megbecsülése érdekében.⁹⁹

Az 1939 júliusában Marosvásárhelyen szervezett továbbképző tanfolyam az utolsó, amelyikről az 1940 előtti időből tudósítást lehet olvasni. (Meglepő viszont, hogy az eseményről csak *Az Apostol* számol be, az Erdélyi Iskola sem előtte, sem utána nem említi.)¹⁰⁰ „A nevelés meglévő állapotával és eredményével elégedetlenek vagyunk. Többet, tökéletesebbet szeretnénk megvalósítani, s ezért lázasan keressük az utakat, amelyekről javulást, munkakönnyebbséget és sikertöbbletet várhatunk. Ezért a mai kor nehéz, százrétű kérdéseinek megismerése és megvizsgálása elengedhetetlen kötelességünk. Meg kell tennünk ezt nemcsak azért, hogy az általános műveltség elemeit megismerhessük, hanem főképpen azért, hogy teendőink legvégső alapelveit megállapíthassuk” – kezdte tudósítását *Az Apostol* c. katolikus hetilapban az a pedagógus, aki végig résztvevője volt a rendezvénynek. A háromnapos lelkigyakorlattól megelőzőtt

⁹⁸ A háromnapos nagygyűlésnek Csíkszereda és Csíksomlyó adott otthont 1939. június 30–július 2. között.

⁹⁹ Előadásában György Lajos „Isten mozgó tabernákulumának” nevezte a gyermeket, és a gyermekkel való foglalkozás felelősségére hívta fel a figyelmet. Baráth Béla és Eröss Alfréd a katolikus iskolák szerepéről, hivatásáról beszéltek. (Vö.: *Krisztus és a gyermek. A XII. Országos Katolikus Nagygyűlés*. In: *Az Apostol*, 1939. 28. sz. 1–2.)

¹⁰⁰ Bár a tudósításban nem esik szó a szervezőről, de a körülmények (a katolikus nagygyűléstől különváltan, tanítóképző központban, 50 tanítónő és 50 tanító részvételével, lelkigyakorlattal összekötve) arra engednek következtetni, hogy ezennel – György Lajos korábbi javaslatát megfogadva – az egyházi tanfelügyelőség, illetve a marosvásárhelyi tanítóképző tanári kara szervezték az évi továbbképző tanfolyamot.

kurzus az iskolai és iskolán kívüli nevelés kérdéseivel foglalkozott, erősen domborítva a keresztény és nemzeti értékekhez való ragaszkodást.

Az erdélyi római katolikus pedagógusok önképzését és továbbképzését elemezve megállapítható, hogy – bár a kérdés fontosságával mindvégig tisztában voltak a tanerők – a két világháború közötti időben ilyen szempontból a legáltalánosabb „megoldásnak” a kerületi tanítógyűléseken (ill. az azok keretében rendszeresen megtartott mintatanításokon, kiértékelőkön és előadásokon) való részvétel és az időközben megjelenő-megszűnő oktatási-nevelési kérdésekkel (is) foglalkozó lapok olvasása mutatkozott. A tanítóság folyamatosan gyenge anyagi helyzete viszont a sajtótermékek megrendelését sem tette mindig lehetővé, ebből következőleg ezek is kevés munkatárssal, meglehetősen gyenge színvonalon jelentek meg, és általában csak az informálásra szorítkoztak. A – rendszerint kötelezőként meghirdetett – kerületi gyűléseken, előadásokon általában megjelent a tanítóság, de éppen az általános elszegényedés miatt (ami a szemléltető eszközök, az új szak- és vezérkönyvek beszerzését sem egyéni, sem iskolai szinten nem tette lehetővé) a meghallgatott tanórák vagy előadások kapcsán nevelői elvekről, módszerekről sok újat nem mondhatott. Ilyesmire első-sorban az 1933 után szervezett, nagyobb szabású rendezvények kínáltak lehetőséget. Amíg a továbbképzők szintjén a kerületi gyűléseknél többet jelentettek a többnapos, sok előadó felkérésével tartott nyári tanfolyamok, úgy az 1933 ősztől induló Erdélyi Iskola is lényegesen többet nyújtott a tanerőknek, mint a néhány oldalas tanügyi újságok.

Egy civil rendezvényről

Visszapillantás az alternatív irodalmi versenyre

Évának, Istvánnak, valamennyi kollégának és diáknak,
akikkel együtt e rendezvény részesei lehettünk

*„Az ember csak olyankor szentel pszichikus energiát a többnyire kudarcra
ítélt újító tevékenységeknek, ha igazi örömet lel magában a tevékenységben.”*
(Csíkszentmihályi Mihály)

*„Egy válság csak abban az esetben válik katasztrófává, ha előre megformált
ítéletekkel, vagyis előítéletekkel válaszolunk rá. Az ilyen hozzáállás nem csupán el-
mélyíti a válságot, hanem azt is eredményezi, hogy elveszítjük a valóság tapasztalatát
és az elmélkedés általa nyújtott lehetőséget.”*
(Hannah Arendt)

Öröm. Jó 15 évvel ezelőtt találtuk ki, 1995 márciusában rendeztük meg az első alternatív irodalmi versenyt Szovátán – egy frissen az RMPSZ tulajdonába került, átalakítás alatt álló épületben. Akkor még nem volt neve (közben Teleki Oktatási Központ lett), csak száma a szocreál jegyeit és áporodott szagát magán/magában viselő volt szállodának. Mi viszont – a versenyfelhívásra válaszoló 48 diák és néhány kísérő tanár, meghívottak és szervezők – nem a tárgyi feltételek miatt siránkoztunk, hanem igyekeztünk belakni a teret, felszabadultan örültünk annak, hogy három napunkat az irodalom tölti ki. Ez a felszabadultság (nem szabadosság) és öröm végigkísérte a verseny valamennyi kiadását. És addig élt a rendezvény, ameddig tartott az örömből. Az utolsó, a 14. már a szakminisztérium által számon tartott és támogatott versenyként zajlott 2008 novemberében: külső szabályok, bürokratikus eljárások igyekeztek belesimítani a versenynaptár békés mezőnyébe a százszázalékosan civil rendezvényt. Megingett az identitása. Be kellett látni (a személyes pró és kontra érvek mellett, fölött): ugyanúgy nem folytatható, másként csak mást lehet.

1. Kitérés. A megszólalás kontextusa

1.1. Cammogás¹. Anakronizmus². A romániai magyar nyelvű oktatás és az irodalomtanítás negatív tér és idő metaforái az utóbbi évtizedben. A negatív értéktartalmat mindkettőben az előrehaladás, a gyorsaság, a progresszió (vélt) pozitív háttérminősége erősíti fel, mindkettőben kimondatlanul ugyan, de a

¹ Cammogás. Minőségkonceptiók a romániai magyar középfokú oktatásban. Szerk. Mandel Kinga, Papp Z. Attila, Soros Oktatási Központ, Csíkszereda, 2007.

² Selyem Zsuzsa: Bezárkózás az anakronizmusba. Irodalomtanítás ma = Erdei politika. Publicisztikák. Koinónia. Kolozsvár. 2009.

modernizáció kényszere munkál. De mit is jelent pontosan a 21. század elején a gyors előrehaladás? Vajon a közgazdaságból átvett „minőségbiztosítási” fogalmak hálójával (pl. hatékonyság) mi ragadható meg az oktatás gyakorlatában? Vagy: mit jelent a nem eltévesztett idő, mit jelent a saját/helyes idő „az” irodalomtanítással kapcsolatosan? Ki tudná ma egyértelműen megmondani, hogy mi a „korszerű” „az” irodalomtanításban? Milyen telosz/értékrend viszonylatában kerül valami elébb vagy hátrébb, lesz korszerű vagy időszerűtlen? Mindkét szöveg cím-metáforája a romániai magyar középfokú oktatás vagy az irodalomtanítás egészéről ítélezik, ily módon túláltalánosít, a címbeli metáforák absztraktumokat³ térbeliesítenek vagy időbeliesítenek. Ennek az eljárásnak aztán az a következménye, hogy elsikkad az egyéni gyakorlat vizsgálata, az egyéni teljesítmény legfőbb kivételként, a rendszerrel szembeni devianciaként kerül szóba⁴. Holott gyakorló középiskolai tanárként nap mint nap azt tapasztalom: a rendszer csupán a munkám kerete, amely bosszant, időnként fojtogat és felháborít (ideális esetben természetes, ezért észrevétlen lehetne, nem az), de nem azonos az oktatás folyamatával, amely egyedi esetek, kivételek sokaságából szövődik. (Ennek az állításnak az igazságtartalma attól is függ persze, hogy elfogadjuk-e: minden diák-ember egyedüli példány, akinek vezetését a tanárra bíz-ták).⁵ Irodalomtanárként pedig nem merném azt mondani, hogy a tárgyként felfogott irodalom tanításával foglalkozom.

1.2. Oktatási rendszer és reformpedagógiák. „Általános szabálynak tekinthetjük századunkban azt, hogy ami az egyik országban lehetséges, az az előrelátható jövőben éppolyan lehetséges lehet szinte bárhol máshol.” – állapította

³ A fogalmat a Szilágyi N. Sándor kidolgozta jelentésben használom. „A konfliktus tárgyát képező problémák legtöbbször politikai diskurzus formájában fogalmazódnak meg, az meg nagyon szívesen él az absztrakt kategóriákkal, valahol fenn az absztraktumok világában mozog, és semennyiért le nem szállna onnan. Világos pedig, hogy ha egy probléma csakugyan problémája az embereknek, akikről állítólag szól ez a diskurzus, akkor az ő számukra ez a probléma nem ilyen absztrakt formában, hanem nagyon is konkrét formában jelenik meg. Sokkal célszerűbb lenne tehát konkrét megjelenési formájukról beszélni, mikor a problémát ismertetjük, és pedig úgy, mint igazi emberek igazi problémáiról, és nem mint absztrakt kategóriák, elvek és elméletek problémájáról.” „*Tudják, mit? Sétáljunk egyet!*” *Embertudományok másutt és nálunk = Egyet és mást. Közéleti írások.* Kalota Könyvkiadó, Kolozsvár, 2003, 818.

⁴ „Ergo, az iskolák olyan embereket nevelnek, akik teljesen kiszolgáltatottak az ideológiáknak, manipulációknak, előítéleteknek: öntudatlanul használják őket, alkalmazkodnak hozzájuk, és persze egy másik vonatkoztatási rendszerben: áldozataik. Kivételek, lázadók, független cinikusok és briliáns tehetségek mindig vannak, de ez nem ok arra, hogy a jelenlegi oktatási rendszeren el ne gondolkodjunk.” Selyem Zsuzsa: Ua. 27–28.

⁵ Erről bővebben a *Mi a kompetencia mostanában?* tanulmányomban. Megjelenés alatt a 2010-es kolozsvári Neveléstudományi Konferencia anyagát tartalmazó kötetben.

meg Hannah Arendt⁶ mintegy félszáz évvel ezelőtt, az amerikai oktatás válságát elemző tanulmányában. Különösen érvényes – mondhatni közhelyszerű – igazság ez 2010-ben, nálunk, amikor/ahol a modernizáció (gazdasági) kénysze-re az oktatás egy újabb rendszerreformját hívta életre. Arendt szerint az amerikai oktatás 20. század közepi válságában a modern társadalom általános válsága és labilitása tükröződik. Az amerikai társadalmat többszörösen is meghatározó „új” pátozából táplálkozó illúzió legkomolyabb következményei viszont – a szerző a „józan ész” kudarcának minősíti őket – csak a tömegtársadalom közepette váltak igazán láthatóvá a progresszív oktatás csődjében. Kommentár nélkül idézem az alábbi gondolatait: „Az új pátozából táplálkozó illúzió (...) tette lehetővé, hogy a Közép-Európából származó, az értelmes és értelmetlen dolgok elképesztő keverékét tartalmazó modern nevelési elméletek komplexuma a haladó szellemű oktatás zászlaja alatt rendkívül radikális forradalmat vigyen végbe az oktatás egész rendszerében. Az, ami Európában egyes iskolák és elszigetelt oktatási intézmények falai között kipróbált kísérlet maradt, s ami csak fokozatosan érezttette hatását bizonyos területeken, Amerikában, úgy huszonöt évvel ezelőtt, szinte egyik napról a másikra teljesen felborította a tanítás és a tanulás minden tradícióját és bevált módszerét.”⁷

Nálunk az utóbbi években felfuttatott módszerkultuszban, abban, ahogyan a tanári továbbképzést elképzelték és megvalósították, de az új oktatási törvényben is (felerősítve a róla szóló közbeszédben) visszaköszönnek azok az alapvető feltevések, amelyekre Arendt szerint visszavezethetők az amerikai oktatási rendszert (alapviszonyait, céljait, szerepeit) szétromboló intézkedések. Mivel nemcsak a feltevéseket ragadja meg, hanem a hatásukat is részletezi, talán nem fölösleges hosszabban idézni a szerző gondolatait.

„Az első ilyen feltevés az, hogy létezik egy autonóm gyermekvilág és gyermektársadalom, amelyek irányítását, amennyire csak lehet, a gyermekekre kell bízni. A felnőttek dolga csak az, hogy ebben segítsenek. A gyermekek csoportja jelenti azt a tekintélyt, amely az egyes gyermeknek megmondja, mit kell és mit nem szabad tennie, ez pedig egyéb következmények mellett olyan helyzetet termet, amelyben a felnőtt tehetetlenül áll a gyermek előtt, és nem tud vele kapcsolatot létesíteni. (...) Ennek az első alapvető feltevésnek lényege tehát az, hogy csak a csoportot veszi tekintetbe, s nem az egyes gyermeket.”⁸

„A (...) második alapvető feltevés a tanításhoz kapcsolódik. A modern pszichológia és a pragmatikus nézetek hatására a pedagógia az általában vett

⁶ Hannah Arendt: *Az oktatás válsága = Múlt és jelen között. Nyolc gyakorlat a politikai gondolkodás terén.* Ford. Módos Magdolna, Osiris Kiadó – Readers International, Bp., 1995, 182.

⁷ Uo. 185–186.

⁸ Uo. 188.

tanítás egyfajta tudományává fejlődött, s a tulajdonképpeni tananyagtól való teljes emancipációra törekszik. Ezen elgondolás szerint a tanár egyszerűen bármit taníthat; képzése a tanításra, s nem egy-egy tantárgy alapos elsajátítására irányul. (...) az utóbbi évtizedekben ez azt eredményezte, hogy komolyan elhanyagolták a tanárok saját tantárgyukon belüli képzsét, különösen az állami középiskolák esetében. Mivel a tanárnak nem szükséges saját tantárgyát alaposan ismernie, nemegyszer megesik, hogy csupán egy leckével jár osztálya tudása előtt. Ez viszont nemcsak azt jelenti, hogy a diákok valójában saját leleményességükre vannak utalva, hanem azt is, hogy nem érvényes többé a tanári tekintély legelfogadottabb forrása; a tanáré, aki bárhogyan nézzük is, mégis csak többet tud és többre képes, mint a diák. Az a nem autoriter tanár tehát, aki nem kívánja alkalmazni a kényszerítés egyetlen módszerét sem, mivel tulajdon tekintélyére hagyatkozhat, nem létezik többé.”⁹

„(...) a harmadik alapvető feltevés (...) fogalmi rendszerként a pragmatizmusban nyilvánul meg. E feltevés szerint az ember csak azt ismerheti és csak azt értheti meg, amit ő maga tett, s ezt az oktatásban éppolyan kezdetleges módon alkalmazták, mint amilyen nyilvánvaló maga a feltevés: a tanulást, amennyire csak lehet, tettekkel helyettesítik. Azért nem tulajdonítottak jelentőséget a tanár szaktárgyi tudásának, mert a tanulás folyamatos tevékenységének gyakorlására kívánták ösztönözni, hogy ne úgymond „holt tudást” adjon át, hanem állandóan annak kialakulási módját demonstrálja. Szándékosan nem a tudás átadására, hanem egy készség kialakítására törekedtek, aminek eredményeképpen a tanintézetek valamiféle szakképző intézményekké alakultak át, amelyek ugyan sikerrel tanítják az autózvezetést, az írógép használatát, vagy azt, ami az élet „művészete” szempontjából még ennél is fontosabb, hogy hogyan lehet másokkal jól megférni és népszerűvé válni, azt azonban képtelenek elérni, hogy a gyermekek az alaptanterv szabályos követelményeinek eleget tegyenek.”¹⁰

A tanulás tettekkel és a munka játékkal való felváltását pedig olyan eljárásnak tartja, amely „teljesen egyértelműen tudatosan arra törekszik, hogy az idősebb gyermeket, amennyire csak teheti, a kisgyermek szintjén tartsa. A gyermekkori világ autonómiája érdekében felszámolja a munkára és a nem játékos tevékenységre jellemző magatartás fokozatos elsajátításának lehetőségét, tehát pontosan azt, aminek a gyermeket a felnőttek világára kellene felkészítenie.”¹¹

Lehet berzenkedni e megállapítások ellen, el lehet utasítani a konzervatív (?) szemléletmódot, de nem lehet elhallgatni a bennük rejlő alapvető felismerést: a reformpedagógiák kísérleti jellegükből adódóan (is) rendszerellenesek, ezért sem reformálható meg az oktatási rendszer a reformpedagógiák alapján,

⁹ Uo. 189.

¹⁰ Uo. 190.

¹¹ Uo. 191.

legfőbb beépülhet egy-egy felismerésük a rendszer egészébe.¹² Az oktatás hatékonyságának a „titkát” alighanem Csíkszentmihályi fejteti meg a legtömöbben: „Úgy tűnik, hogy nem annyira a módszer számít, hanem inkább a pedagógus lelkesedése és az egyes tanulókra irányuló figyelme.”¹³

2. Alternativitás vagy valaminek az alternatívája?

Az 1990/1991-es magyar irodalom tantárgyverseny döntője (akkori megnevezéssel: az irodalmi olimpiász megyeközi szakasza) Csíkszeredában zajlott le. Erre az alkalomra a Nyelv-Irodalom-Tanítás (NYIT) Társulat néhány tagja egy olyan javaslatot/felhívást készített, amely az irodalomtanítás gyakorlatával és az azt meghatározó irodalom- és kultúrafelfogás sajátosságaival való szembenézésre ösztönzött, a szemléletváltás megkerülhetetlenségére hívta fel a figyelmet, valamint egy szakszerűbb és áttekinthetőbb verseny szervezési és értékelési szempontjait fogalmazta meg.¹⁴ A résztvevők – szervezők, versenyzők és értékelők – többnyire értetlenkedve fogadták, de volt, aki valamilyen hatalmi játszma kereteibe illesztette, és ekként reagált rá. A tisztázó és építő beszélgetések helyett az egyértelmű elutasítás és a játszma-jelleg érvényesült a következő években, a Zilahon és Aradon szervezett olimpiákon, amelyeken még megpróbáltuk az említett szempontokat beszéd tárgyává tenni. Úgyhogy világossá vált: kudarcot vallottak a törekvéseink, legalábbis nem valósulhatnak meg azonnal az eredetileg elképzelt módon. De nem volt hiábavaló ez a próbálkozás. Közvetlen eredménye egy összeállítás volt a tantárgyversenyről¹⁵, amelyben a versenydolgozatok értékelése/értelmezése tágabb kontextusba került, „az irodalmi olimpiász”-t mint a kisebbségi kultúra jellegzetes intézményét értelmeztük, amely eleve körülhatárolta a lehetséges irodalomfogalmakat és az irodalomértés milyenségét. Továbbá eredménynek számítanak azok a felismerések is, amelyekhez e kísérlet vezetett: olyan alternatíva felkínálása a ’89 után zavartalanul továbbélő intézménnyel szemben, amely a gyakorlatra, az irodalommal való

¹² Ebben a kérdésben számomra Kopp Erika álláspontja a legrokonszenvesebb, amelyet 2010. máj. 1-én a kolozsvári Neveléstudományi Konferencián fejtett ki *A reform- és alternatív módszerek adaptációjának lehetőségei a közoktatásban* címmel: a reformpedagógiák és alternatív módszerek olyan tudásbázist jelentenek, amelyből meríthet a közoktatás, de nem helyettesíthetik a rendszert.

¹³ Csíkszentmihályi Mihály: *A fejlődés útjai. A harmadik évezred pszichológiája*, Nyitott Könyvműhely, Bp., 2007, 395.

¹⁴ *Tantárgyverseny: hogyan tovább?* NYIT Lapok, 2, 1991. december.

¹⁵ *Beszéljünk az irodalmi olimpiásról!* Ezen belül: Sándor Dénes: *Ennyi csupán az irodalmi nevelés eredménye?* (az V–VIII. osztályos dolgozatok értékelése), Bara Katalin-Csutak Judit: *Beszéljünk az irodalmi olimpiásról!* (Az irodalmi olimpiász mint probléma - Cs.J., Irodalomdolgozatok és irodalom – B. K., Irodalmi olimpiász és kisebbségi kultúra – Cs. J.), Bíró A. Zoltán–Bodó Julianna: *Ünnep vagy valami más*, NYIT Lapok, 2. 1991. december.

személyes kapcsolatteremtésre és a tapasztalatszerzés közös lehetőségeire helyezi a hangsúlyt. Ekkor vált egyértelművé, hogy a rendszer „megreformálása” helyett az egyénre/diákra figyelő építkezés a követhető út – ennek a felismerésnek a következményei aztán a tantervszerkesztésben és a tankönyvírásban is éreztették a hatásukat.¹⁶ Továbbá ekkor dőlt el, hogy a saját szerep/életpálya lehetőségei közül melyik a vállalható: a valamely létező vagy létesítendő intézménybe való beépülés, a személyes karrier építése, vagy megmaradni a közoktatásban, és belülről építkezni és mások építkezését elindítani és segíteni (azaz: senkivé válni, ahogy egy hajdani barátom fogalmazott).

3.1. A versenyről. Leírás és elbeszélés

Keret, tanulási alkalom. Az alternatív irodalmi versenyt tehát kísérletként indította el 1995-ben a NYIT Társulat öt tagja (Bara Katalin, Borbáth Erzsébet, Csata Emese, Csutak Judit, Sándor Dénes) az RMPSZ támogatásával, az akkor még átépítés alatt álló, névtelen épületben, a mai Teleki Oktatási Központban. A kísérlet arra irányult, hogy olyan keretet, tanulási alkalmat teremtsen diákoknak és tanároknak, amelyben az iskolás beidegződésektől eltérően gondolkodhatnak az irodalomról, olvashatnak és gyakorolhatnak kulturális viszonyulásokat, élhetnek a tanulás, a tapasztalatszerzés és az együttműködés sokféle lehetőségével.

Az RMPSZ pályázati forrásból biztosította az anyagi keretet (ingyenes szállás és étkeztetés, a meghívott témagazdák és előadók útiköltsége, részben a könyvjutalmak), az utolsó években pedig a szervezés egy részét is átvállalta (bejelentkezés, nyilvántartás). A szakmai koncepció kidolgozása, a tematika és a versenytételek összeállítása, a rendezvények lebonyolítása a NYIT-tagok önkéntes (anyagi juttatás nélküli) munkájának az eredménye volt, hasonlóképpen önkéntesként tartották a meghívottak az előadásokat és a szemináriumokat, vették ki a részüket a javításból és az értékelésből, ugyanez érvényes a kísérő tanárok részvételére is. Az önkéntesség magyarázza azt is, hogy ki meddig és mekkora részt vállalt a munkából.

Célok, elvek. Az első – az 1995-ös – felhívás szerint a verseny az (akkori) tantervben előírtnál átfogóbb humán kultúra megalapozását és működtetését célozta, ezen belül az egyéni olvasói tapasztalatra, a személyes érdekeltségen alapuló megértésre irányította a figyelmet. Ezzel elhatárolódott mind a vizsgátipusú tananyagfelmondástól, mind a pillanatnyi benyomásokat közvetítő, az irodalmi szöveget csak ürügyként felhasználó „fogalmazástól”. A kreativitásnak úgy adott teret, hogy igényelte a pontos műismeretet, a kulturális tájékozottságot

¹⁶ Mindkettő esetében a komplex képesség- és személyiségfejlesztés mellett köteleztük el magunkat.

és a fogalomhasználat szakszerűségét. A cél tehát nem csak a vetélkedés volt, hanem az előbb körvonalazott tudást megalapozó tapasztalat megszerzése, az erről és az ez által való kreatív gondolkodás és kifejezése. Olyan alkalomnak szántuk, amely a tudatos olvasás, az egyéni megértés és a kulturális horizontszerzés lehetőségét kínálja. Az olvasásban, az irodalmi mű megközelítésében a szakmaiság és az egyéni olvasat összekapcsolását tekintettük meghatározónak (a rendezvényen az egyetemi tanárok tartotta előadások segítettek a szempontok, fogalmak tisztázásában, a szemináriumi beszélgetések pedig az egyéni olvasatok szembesítésében), amely az olvasói tapasztalathoz való tudatos viszonyulásra épülő kreatív olvasást alapozhatott meg.

A szervezésben, a verseny lebonyolításában követett elvek közül elsőként az előbb már említett önkéntesség elvét emelem ki, hiszen mind a diákok, mind az őket kísérő vagy a felkészülésben segítő tanárok önként döntöttek a (munkában való) részvételről. A versenyzők esélyegyenlőségét szolgálta a verseny előtt hónapokkal korábban közzé tett tematika, az olvasásra kijelölt művek, a nélkülözhetetlen (és hozzáférhető) szakirodalom listája, valamint az értékelési szempontok. A versenyt nem előzte meg válogatás, mivel a kijelölt tematika kiválasztotta az érdeklődő és munkára hajlandó diákokat. A rendezvény végig megőrizte a népszerűségét a diákok körében, évről évre többen jelentkeztek. Így kénytelenek voltunk keretszámokat megállapítani az iskolák számára, mert a TOK befogadóképessége ugyan jelentősen megnőtt az évek során, de 80–85 versenyzőnél többnek nem tudott helyet adni.

Az együttműködés elve hatotta át a többirányú viszonyrendszert, amelyben ki-kí feladta köznapi énjének, szociális identitásának egy részét, hogy annál inkább meg tudjon felelni a közös feladatnak, partneri kapcsolat alakult ki a diák, a középiskolai tanár és az egyetemi tanár között. Az önállóság elve érvényesült többek közt abban is, hogy a versenyzők nem zárthelyi dolgozatot írtak, hanem a 24 órás munkaidőt saját ritmusukat követve osztották be, és dolgozatuk megírásához felhasználhattak bármilyen jelölt forrást. Az átlátszóság elve működtette a nyilvános kiértékelést, ahol mindenik dolgozatot értékelő tanár elmondta az észrevételeit, de a diákok is véleményt mondhattak, kérdezhettek, a kijavított és közszemlére kitett dolgozatokat pedig bármelyik résztvevő elolvashatta. Egészében olyan szabadságot biztosított ez a rendezvény, amely a szellemi munka örömét és felelősségét is megízleltethette.

Szervezési forma. A rendezvény jellege és céljai lényegében nem változtak, magának a versenynek a lefolyása igen. Az első években a dolgozatokat a versenyzők szombaton délelőtt írták meg, kézhez kapva a sokszorosított tételt, esetenként az irodalmi szövegeket is, valamint az értékelési szempontokat. Szombaton délután és este történt a dolgozatok javítása, közben a meghívott

egyetemi oktatók/témagazdák vezetésével zajlottak a szemináriumi beszélgetések, amelyek a tematika, illetve a tételsorok újabb szempontú átgondolását szolgálták. 2000-től – Berszán István javaslatára – a zárthelyi dolgozatírást felváltotta a közvetlenebb és személyesebb munkamódszer: a tételeket pénteken, a megérkezés után kapták kézbe a diákok, és egyéni tempójukban 24 óra alatt írhatták meg a dolgozatot, bármilyen jelölt forrást igénybe vehettek, így felhasználhatták a péntek esti előadások szempontjait is. A vasárnap délelőtti pedig a 3–4 órán át tartó nyilvános kiértékelő beszélgetése volt.

Az alternatív verseny ötletét kezdettől fogva támogatta Cs. Gyimesi Éva. Úgy is, mint a BBTE Magyar Irodalom Tanszékének akkori vezetője, mint meghívott előadó és zsűrielnök, de főként mint az irodalom és tanításának az elkötelezettje. Az évek során a verseny lebonyolításában szerepet vállaltak a BBTE Bölcsészkarának a tanárai (Orbán Gyöngyi, Gábor Csilla, Berszán István, Szabó Levente, Balázs Imre József), valamint fiatal magyarországi egyetemi oktatók (Bengi László, H. Nagy Péter, Müllner András, Molnár Gábor Tamás) és hajdani versenyzők/doktoranduszok (Ferencz Anna, Gagy Ágnes, Keszeg Anna, Török Ervin és Séra Bálint). Szemináriumokat, előadásokat tartottak az egyes évfolyamokon meghirdetett témákból, részt vettek a dolgozatok elbírálásában és nyilvános kiértékelésében. Berszán István – aki mindenik versenyen jelen volt – fontos szerepet játszott a rendezvény szellemének fenntartásában és alakításában.

Tematika, tételek. A témákat és az olvasmányokat az utolsó két év kivételével egy-egy évfolyam számára állítottuk össze. A téma valamilyen átfogó – elméleti vagy történeti – szempontot tartalmazott, amely kapcsolatot teremtett az olvasásra kijelölt művek között, kiemelt egyet a lehetséges kapcsolatok közül. Egyúttal az irodalom hálózatoságára, az olvasás során szövődő hálók sokaságára, vagyis a természetes olvasási gyakorlat működésére is ráirányította a figyelmet. Néhány példa. Az első verseny, az 1995-ös témái évfolyamok szerint: *Az eposzok kulturális szerepe, Az Én és a Világ újrafogalmazása romantikus irodalomban, A történet szerepe a 20. századi regényben, Huszadik századi költői játékok a bagyománnyal, a bagyományban*; 2002-es témák: *Próbatételes történetek, A szó, a beszéd a drámában, Emlékirat-változatok/Emlékezés és írás összefüggései, Az írás mint allegória*; 2008-as témák: az *Út, utazás* és a *Nyomozás, nyomolvasás* közül választhattak a IX–X. osztályosok, a XI–XII.-esek pedig *Az utazó lírai szerepváltozatai*, illetve az *Út, utazó, utazás* témák közül. Az olvasmányokat a témának megfelelően tág körből válogattuk, arra mindig figyeltünk, hogy ne legyen több 3–4 terjedelmesebb szövegnél. A klasszikus magyar és világirodalom művei mellett a kortárs magyar (pl. Kovács András Ferenc, Oravecz Imre, Orbán János Dénes, Parti Nagy Lajos, Petri György versei, Bodor Ádám, Esterházy, Garaczi, Darvasi, Láng Zsolt, Dragomán György prózája) és a fordítások révén elérhető világirodalom alkotásai (pl. Saramago, Calvino, Eco, Rushdie) is szerepeltek a kijelöltek közt. Ha a téma

megengedte, a populáris irodalom felé is nyitottunk (pl. Rejtő-regények, detektív-regények, tudományos-fantasztikus regények). A cél tehát nem valamely kánon közvetítése volt, hanem az értéklátás fejlesztése, a kánonképződés elindítása. A szakirodalmi művek közül is a kézikönyveket ajánlottuk elsősorban, mert nem valamely elméleti iskola módszertanát akartuk ismertté tenni és begyakoroltatni. Ez viszont nem zárta ki az elmélyültebb elméleti tájékozódást, amelyet a dolgozatírás előtti előadások is segítettek.

A tételsorok szerkezetileg két részre tagolódtak: az egyik feladat a megadott szöveg vagy részlet szoros olvasását várta el, a másik egy tágabb kérdés vagy szempont követését a kijelölt művek közül választható kettőben vagy többben, ez a feladat nem csupán összehasonlítást, hanem a szempont alapján viszonyteremtést is feltételezett a művek között. A tételek a feladatok mellett tartalmazták a pontozást és az elvárásokat, az értékelési szempontokat is.

A 14 verseny tematikáját és tételsorait a NYIT Társulat tagjai állították össze: 1995–2000 közt Bara Katalin, Csata Emese, Csutak Judit, Sándor Dénes, 2000-től Bara Katalin és Csutak Judit. 2004-ben egy füzetbe¹⁷ gyűjtöttük össze a 10 verseny tematikáját és tételeit. Ezt a gyűjteményt feladat- és ötlettárként ajánlottuk a magyar szakos kollegák figyelmébe.

A versenyzők száma 45 és 85 között mozgott, a 14 rendezvényen mintegy 800 diák vett részt, szinte valamennyi romániai magyar elméleti középiskolából és néhány szaklíceumból. Csak a városok nevét említve: Arad, Barót, Brassó, Bukarest, Csíkszereda, Dés, Gyergyószentmiklós, Kézdivásárhely, Kolozsvár, Marosvásárhely, Nagyenyed, Nagykároly, Nagybánya, Nagyvárad, Régen, Sepsiszentgyörgy, Szatmár, Székelykeresztúr, Székelyudvarhely, Szilágysomlyó, Temesvár, Zilah különböző iskoláiból. Néhány intézmény folyamatosan jelen volt a rendezvényeken (a csíkszeredai Márton Áron Gimnázium mellett a brassói Áprily Lajos Líceum, a kolozsvári Báthori István Líceum). Érdekes tanári tapasztalatot jelentett a számos visszatérő versenyző, akiknek az egyéni fejlődését, a saját hangjuk és látásmódjuk megtalálását, az irodalomhoz való viszonyuk alakulását négy éven át nyomon lehetett követni. Mondhatni: a „megszületésüket”. Aztán követni életpályájuk további alakulását, azokét is, akik szakmájuknak választották az irodalom vagy valamely más művészet tanulmányozását/gyakorlását, de azokét is, akik orvosok, informatikusok vagy közgazdászok lettek, de nem adták fel azt a kulturális horizontot, amelynek a megszerzésében az alternatív versenynek is megvolt a maga szerepe.

Javítás, értékelés. A javítóbizottságban az egyetemi oktatók mellett évfolyamonként két-két középiskolai tanár és a NYIT Társulat tagjai kaptak helyet. De a javítás után minden jelenlevő tanár – akár javított, akár nem – átolvashatta

¹⁷ *Alternatív irodalmi verseny – Szováta. Témák és versenytételek, 1995–2004.* Szerk. Csata Emese. Magiszter Kiadó, Apáczai Csere János Pedagógusok Háza, Csíkszereda, é. n.

az összes dolgozatot. A javítás és az értékelés a tételhez csatolt értékelési szempontokon alapult (1. szövegszerűség, logikus gondolatmenet, pontos fogalmazás; 2. a feladat, a kérdés értelése; 3. műismeret; 4. a műértés, az olvasás minősége; 5. helyesírás, nyelvhelyesség). Ezek kiterjedtek a kész „termékre”, az értelmezésre vagy esszéire mint szövegre (1., 5.), amely a tételt alkotó fogalmak, szempontok vagy kérdés és az olvasott művek egymásra vonatkoztatásán alapult (2., 3.), de a döntő többnyire a 4. szempont volt, a műértés, az olvasás minősége, amely magába foglalta mind a befogadás, mind az erre való reflexió, a gondolkodás kreativitását.

A vasárnap délelőtt zajló kiértékelésen együtt volt minden résztvevő. Előbb a meghívott „témagazdák”, majd a javító tanárok értékelték a dolgozatokat. Ezután a diákok kérdései, véleménye, javaslatai következtek, a kiértékelő ezen a ponton többnyire átfordult szakmai beszélgetésbe. A díjkiosztás után a dolgozatok a diákok rendelkezésére álltak – általában igen nagy érdeklődéssel olvasták egymás munkáit, vagy olvasták újra a sajátjukat, hogy aztán egyéni értékelést kérjenek a javítók valamelyikétől. Sokan fénymásolatban vitték haza a dolgozatukat. Talán ez a nyilvános és egyénre szabott kiértékelés is szerepet játszott abban, hogy azok sem érezték magukat veszteseknek, akik nem kerültek a díjazottak közé.

3.2. A versenyről. Értelmezés. Mostanában egyre inkább megbizonyosodom arról, hogy a könyvek idejében találnak ránk. Bár már régebben ott állnak a polcomon, ebben az évben olvastam el Csíkszentmihályi Mihálynak az „áramlat”-ot, a flow-élményt tárgyaló írásait, amelyek mintegy tükörben mutatták és értelmezték számomra az alternatív irodalmi verseny jellegadó sajátosságait, mindenekelőtt azt a pozitív tapasztalatot, amelyet e rendezvény résztvevőiként megélhettünk. A bevezetőben említett örömezés mellett a verseny tagadhatatlan képesség- és személyiségfejlesztő szerepét emelem ki, amelyhez a tehetséggondozás is kapcsolódik. Az ugyanis közvetlen tanári tapasztalatom, amelyet tanároktól és diákoktól érkező visszajelzések is megerősítettek, hogy az alternatív diákoknak megváltozott nemcsak az irodalomhoz, hanem általában a tanuláshoz való viszonya, és ami talán ennél is fontosabb, az önértékelésük, az énképük. Vállalkozóbb, magabiztosabb, kreatívabb emberekké váltak. A „flow” – írja Csíkszentmihályi – többnyire nem a lazítás vagy a szórakozás pillanataiban keletkezik, hanem „amikor nagy a kihívás, és emberi képességeinket maximálisan igénybe vesszük, akkor éljük át ezt a ritka tudatállapotot”¹⁸, amely közel áll ahhoz, amit boldogságnak neveznek. Létrejötté két-féle feltételrendszerhez kötött. „Az egyik külső. Bizonyos tevékenységek nagyobb valószínűséggel idézik elő a flow-t, mint mások, mivel (1) konkrét célokat és alkalmazható szabályokat rejtenek magukban; (2) megengedik, hogy a cselekvés lehetőségét összehangoljuk saját adottságainkkal; (3) világosan kiderül, mennyire jól telje-

¹⁸ Csíkszentmihályi Mihály: *A fejlődés útjai. A harmadik évezred pszichológiája*. Nyitott Könyvműhely, Bp., 2007, 11–12.

sítünk; (4) kiszűrjük a figyelemelterelő momentumokat, biztosítják a koncentrációt.”¹⁹ Az alternatív verseny fent bemutatott jegyei szinte pontról pontra megfelelnek az itt felsoroltaknak. A másik feltételrendszer belső, a személyiségen belüli adottságokhoz kapcsolódik, ám ezek fejleszthetők Csíkszentmihályi szerint. „Minden flow-élmény hozzáad valamit a személyiség fejlődéséhez. Ahhoz, hogy megéljük ezt az érzést, világosan kell látnunk a célt magunk előtt, és meg kell lenni a visszajelzés módjának is, tudnunk kell, hogy mennyire jó, amit csinálunk. A személyiség elsősorban a célokat és visszajelzéseket tartalmazó információk alapján fejlődik. Ezért minden flow-állapot kissé megváltoztat bennünket korábbi Énünkhöz képest. Tudatunk új információval rendelkezik az Énünkről.”²⁰ A „flow”-élmény a személyiség komplexitásának mindkét dimenzióját (differenciáltság, integráltság) érinti. „A flow meg tapasztalásához mindenekelőtt fel kell ismerni a cselekvés vagy a feladat lehetőségét. Ez főként a differenciáltsággal van kapcsolatban. A feladat felismeréséhez a kipróbált és jól bevált utak mellett nyitottnak kell lenni a különböző lehetőségekre, keresni kell az újat, kíváncsinak kell lenni, továbbá merni kell kockáztatni és kísérletezni. (...) Miközben minden ember kicsit másféle lehetőség felé nyit, egyúttal jobban felfedezi saját határait és képességeit, és Énje egyre egyénibbé válik.

A komplexitás másik dimenziója a képességek elsajátításával függ össze. Míközben eleget teszünk egy kihívásnak, a tevékenységekhez szükséges képességek bővítik adottságaink választékát, és ebben benne van az integráció folyamata. Egy képesség elsajátítása fegyelmet és türelmet igényel, s az adott képességnek a többihez való illesztése és a fontossági sorrendek megfelelő alakítása bizonyos bölcseséget és önismeretet igényel.”²¹

3.3. A versenyről. Értékelés

A rendezvény felvállalt olyan, a természetéhez illő feladatokat, mint az olvasáskultúra fejlesztése vagy a tehetséggondozás, amelyek aztán vele párhuzamosan önálló „projektek” formájában is futottak.

Egy olyan társadalomban és kulturális közegben, amelyben a szimbolikus, az intézményépítő- és legitimáló gesztusok az uralkodók, az alternatív irodalmi verseny végig, még az utolsó évben is megőrizte a személyiségépítő jellegét, amelyhez szorosan kapcsolódott egyféle beavatás a szellemi munkába. Nem helyettesíteni, hanem kiegészíteni kívánta az intézményes irodalomoktatást. Amolyan időszakos „üveggyöngyjáték”-ként.

(Az írás a Gyimesi Éva professzorasszony 65. születésnapjára kiadott jubileumi kötetbe készült.)

¹⁹ Uo. 13.

²⁰ Uo. 290.

²¹ Uo. 291.

Vízkereszt ünnepének hagyományai

Bevezetés

A téli ünnepkör egyik jeles, de az ünnepek „hierarchiájában” manapság már kevésbé hangsúlyozott – és emiatt talán különösen is érdekes – napját, a vízkeresztet járjuk körül ezúttal.

A vízkereszt a katolikus egyház *Epiphania Domini*, „az Úr megjelenése” elnevezésű (epiphania: feltűnés, megnyilvánulás), január 6-án megtartott ünnepének a magyar neve. Régen *Szentkeresztnek* hívták, de „tizenkettedik napnak” is, utalván a tizenkét napig tartó karácsonyi ünnepkör lezárására. Az epiphania a pogány görög kultuszokban az istenség megjelenését, és annak évenkénti megünneplését jelentette.

Az ünnep történelmi és szakrális háttere

A népi vallásosság, a „ kozmikus kereszténység” egyik sajátos jegyhatárán, a Bak–Vízöntő váltáskor, január 6-án fejeződik be a Fény–Krisztus születését (Molnár V.) valóságosan átélő, szertartásokban és rítusokban gazdag karácsonyi ünnepkör. E nap egykoron évkezdő nap volt, mert e napra tették Jézus születését, de a különféle naptárreformok miatt jó ideje már, hogy január 6-a nem az évkezdő és a Születés ünnepe. Boldogasszony havában, januárban, e nap azonban visszautal a téli napforduló ősi ünnepének eseményeire.

Vízkereszt napján lezárul a visszatérő fényt köszöntő szent idő (egyúttal analógiásan a Vízöntőbe lépünk át), és kezdődik az „ördögnek szánt”, profán idő: a Farsang, a maga féktelen, tomboló, fesztű életkedvével.

A vízkereszt a római katolikus egyházban elsősorban Jézus megkeresztelkedésének (vízbe merítkezésének) ünnepe, a magyar néphagyományban pedig a háromkirályok ünnepe.

A keleti egyházban Krisztus születésének napját ünneplik e napon már a 3. századtól. A nyugati egyház viszont a 4. században a *Sol Invictus* („Legyőzhetetlen Nap”) pogány ünnepével hozta a Születést egységbe, ezért Mithras napsíten születésnapjára, december 25-re tette az ünnepet. Így az Epiphania is új jelentést kapott: a háromkirályok Krisztus-imádásának lett az ünnepe a római egyházban, míg keleten Jézusnak a Jordánban történő bemerítkezését, megkeresztelkedését ünnepli. Róma azonban hamarosan hozzátartozta az ünnepéhez a megkeresztelkedés emlékeztetőjét is, akárcsak a kánai menyegző csodáját, mondván, e három evangéliumi esemény Jézus epiphániái, azaz istenségének első megnyilvánulásai.

Január 6-án három szokás élt a magyar nép körében:

- a vízszentelés liturgiája a templomban az ünnep vigíliáján (előestéjén),
- a házszentelés hagyománya az otthonokban, és
- a háromkirály-járás, háromkirályozás a falu házainál.

A 21. századi magyar társadalom életében a vízszentelés hagyománya változatlanul jelen van a katolikus egyházban. A házszentelést azonban már általában csak faluhelyen, idősebb hívek körében végzik a katolikus papok (alig van rá igény), a háromkirályozás pedig legfeljebb hagyományőrző rendezvények színpadára, illetve jó esetben óvodai-kisiskolai közösségekbe szorult vissza. A „nép” életéből végleg eltűnt – akárcsak a hagyományos értelemben vett „nép”, a parasztság is...

Vízszentelés

A vízszentelés Jézus megkeresztelkedésére utal. Az ünnep előestéjén megszentelt vízből a hívek is vihetek haza az otthonaikba. A megszentelt víznek gyógyító- és varázserőt tulajdonítottak. Nemcsak a magyar néplélekben, de az emberiség egyetemes, kollektív tudatában is a víz a tisztaság, a világosság szimbóluma. A sötétség antitéziseként jelenik meg az emberi tudatban, ezért a tiszta víz mindig pozitív jelkép, ellentétben a zavaros vízzel. Különösen a hideg víz az alapvető tisztaságjelkép (sugár, ragyogás). A magyar hagyomány szerint vízkeresztkor a vizek aranyossá válnak, mert Jézus ismét bemerítkezik a habokba. A forrásvíz is csodatevő erővel rendelkezik, amely az égi erőnek, az életnek és az igaz hitnek is a jelképe a magyar folklorisztikában. Élet, tudás, hatalom, boldogság, tisztaság, lélek, tudás, kegyelem: mind-mind jellemzőek a víz, a forrásvíz jelképiségére. Emiatt nem csodálkozhatunk azon, miért tartotta a régi ember fontosnak, hogy a megszentelt vízzel maga is „megszentelje” az otthonát, családtagjait, állatait, földjét, értékeit. A szenteltvíz, mint az egyszerű ember legalapvetőbb, keze ügyében megtalálható szentelmény, a bölcsőtől a koporsóig fontos szerepet játszott a mindennapokban. A víz tisztító és gyógyító erejében való hit volt már az ősi mágikus eljárások alapja is, és áthagyományozódott ez a kereszténység időszakára is. Ember és állat egészségért, a gonosz szellem távoltartásáért, és főleg Isten áldásáért kapott a frissen szentelt vízből kisgyermek, asszony, férfiember, jószág, de még a föld is. Tettek belőle (vagy szentelt sóból!) az újszülött vízébe, gyermekágyas asszony fekhelyére, meghintettek vele menyasszonyt, vőlegényt, de a haldoklót és az eltávozottat is. Fejfájás ellen is jó volt, meg orvosságként a betegeskedőnek, de Szegeden még a kenyértészta is kapott belőle néhány cseppet. A szenteltvizet néhol *háromkirályok vizének* is nevezik vízkeresztkor.

Házszentelés

A házszentelés vagy házáldás, más néven a koleda, koledálás (szláv) gonoszűző cselekedet a néphagyományban. A pap karingben és fehér stólában, a keresztkútból merített szenteltvízzel meghintí a ház (lakás) helyiségeit, és az ajtó szemöldökfájára szentelt krétával felírja az aktuális évszámot és a háromkirályok (Gáspár, Menyhért, Boldizsár) nevének kezdőbetűit, 2012-ben ezt: 20+G+M+B+12. A napkeleti (három)királyok egyébként az utasok, úton járók, vendégfogadósok védőszentjei voltak a népi vallásosságban.

Egyes vidékeken a házszentelést annak lakói oldják meg a templomból hozott friss szenteltvízzel, áldó imádság kíséretében: „*Órizzen meg a jó Isten minden szerencsétlenségtől.*” Vagy: „*Négy evangélista álljon a négy sarkára, hogy a gonosz sátán meg ne kísérthesse.*” A néphit szerint ez megvédi a házat és a benne lakókat az ártó szellemektől, boszorkányoktól, villámcsapástól és minden egyéb bajtól. A GMB (vagy CMB) más értelmezés szerint a *Christus Mansionem Benedicat* („Krisztus áldja meg e házat”) áldásformula kezdőbetűi.

Régebben ez a nap egyfajta „népszámlálás” is volt: a hívőket ekkor lajstromozták, és ekkor fizettek „lélekpénzt” a papnak és a kántornak. Egyes vidékeken nem(csak) pénzzel, hanem élelmiszerrel, háziállattal is fizettek a papi személyeknek.

A Nyitra megyei Menyhén, Bédén és Szalakuszon egész kompánia végezte az énekes-liturgikus szertartást: a pap, a kántor, a három falu egyházfia és két ministráns gyermek. A házat tömjénnel megfüstölték, krétával felírták az évszámot, majd a háziak megvendégelték őket. Útravalóul szilvát, diót, lisztet, szalonnát, kolbászt kaptak egy zsákba, amit 2:1 arányban elosztottak a pap és a kántor között.

A moldvai Pusztinán termékenységarázkáló praktika is kapcsolódott a koledához: a pad terítője alá zabot, kukoricát, árpát raktak, és ha a pap ráült, akkor biztosak voltak, hogy abban az évben a tyúkok sokat tojnak majd. Szeged környékén ugyanilyen termékenységarázkáló célzattal almát, búzát vagy tollat tettek az asztalra a bő termés és gazdagon fialó jószág reményében. Vízkeresztkor ajánlatos volt fonni, hogy szép hosszú legyen a kolbász.

Háromkirályozás, háromkirály-járás

Az 1930-as években eltűnő szokás alapja ez a szentírási történet:

„Amikor a júdeai Betlehemben Heródes király idejében Jézus megszületett, bölcsek jöttek napkeletről Jeruzsálembe és kérdezősködtek: »Hol van a zsidók újszülött királya? Láttuk csillagát napkeleten s eljöttünk, hogy bemutassuk neki hódolatunkat.« Ennek hallatára Heródes király megriadt, s vele egész Jeruzsálem. Összehívta tehát a főpapokat és a nép írástudóit, és tudakozódott tőlük,

hol kell a Messiásnak születnie. »Júda Betlehemében – válaszolták –, mert így jövendölt a próféta: Te, Betlehem, Júda földje, egyáltalán nem vagy oly kicsi Júda nemzetségei közt, hisz belőled származik majd a vezér, aki népemnek, Izraelnek pásztora lesz.« Erre Heródes titokban magához hívatta a bölcseket, és pontosan megtudakolta tőlük a csillag feltűnésének idejét. Aztán elküldte őket Betlehembe: »Menjetek – mondta –, s szerezzetek pontos értesülést a gyermek felől! Ha megtaláljátok, jelentsétek nekem, hogy én is elmenjek és hódoljak neki.« Azok meghallgatták a királyt, és útra keltek. S lám, a csillag, amelyet napkeleten láttak, vezette őket, míg végre meg nem állt a hely fölött, ahol a gyermek volt. A csillagot megpillantva nagyon megörültek. Bementek a házba, és meglátták a gyermeket anyjával, Máriával. Leborultak és hódoltak neki, majd elővették kincseiket, s ajándékot adtak neki: aranyat, tömjént és mirhát. Mivel álmukban utasítást kaptak, hogy ne menjenek vissza Heródeshez, más úton tértek vissza hazájukba.» (Mt2,1–12)

Vízkeresztkor délben és este vendégeskedés volt a falvakban, majd az esti harangszó után kezdődött a kántálás, csillagjárás, háromkirály-járás. Keleten és délen templomi zászlók oltalma alatt az aranyossá váló patakok vizében mosdottak az emberek az egészség reményében. A főleg, a vízkereszt ünnepéhez tartozó háromkirály-járás szokása, vagyis a három napkeleti bölcs alakjának megjelenítése már a 17–18. századi karácsonyi betlehemesekben is előfordul a pásztorjáték és a Heródes-jelenet mellett. A régi adatok tanúsága szerint már a 16. században ismert a csillagozás és a csillagének, amely a háromkirályozás egyetlen biztos eleme. A legrégebbi írásos emlék e hagyományról a 11. századi, Hartvik győri püspök számára írt Agenda Pontificalis-ból való. Bálint Sándor azt írja, hogy a háromkirály-járás előbb a vízkereszt házszen telés része volt, majd önálló adománygyűjtő szokás lett.

Egyetlen állandó szövegmotívuma az ún. csillagének:

♩. 144

1. Há - rom ki - rá - lyok nap - ján
or - szá - gunk egy is - táp - ját

di - csér - jük é - ne - kek - kel,
vi - ga - do - zó ver - sek - kel,

Refr.
Szép jel és szép csillag, szép napunk tá - mad,

szép na - punk tá - mad.

<i>Hol vagy, zsidók királya? Mert megjelent csillaga. Betlehemben találják, Szép Jézust körülállják. Szép jel és szép csillag, Szép napunk támad, Szép napunk támad.</i>	<i>Kérjük a szép Szűzanyát, Kérje értünk Szent Fiát, Hogy békességben tartson, Ellenségünk ne ártson. Szép jel és szép csillag, Szép napunk támad, Szép napunk támad</i>
--	--

Gombos (Bács-Bodrog) Kiss L., 1939.

Általában 10–14 éves legénykék (három király és egy angyal), ritkábban leányok jártak házról házra, betlehemmel és csillaggal a kezükben, és adták elő a régen a háromkirályok dramatikus jellegű játékát. Ha bebocsáttatást nyertek a házba, eljátszották a napkeleti bölcsek látogatását, a kisded Jézusról és a csodálatos születésről énekeltek a háziaknak. A későbbi évtizedekben korcsosult a háromkirályozás jellege, már csak az ünnepköszöntés és az adománykérés maradt meg – legalábbis a feljegyzett szövegváltozatok erre utalnak.

A „háromkirályok” megjelenéséhez tartozott a különféle színű, díszes süveg vagy korona, a palást és egy érdekes eszköz, a többnyire kiugratható szerkezetre szerelt csillag.

Turán a szerecsen király arca a koromtól fekete. Menyhért kezében egy rugós botra szerelt csillag van, ezüstpapírral bevonva. A másik két király kezében kard. A csillagének „szép jel, szép csillag” szavainál előugratják a csillagot. A ceremónia voltaképp egy énekkel véget is ér, utána az adományosztás következik.

Vízkereszt napjához időjárásjóslások is kapcsolódnak. Ha aznap hideg volt, korai tavaszt vártak, ha viszont sütött a nap, hosszú télre számítottak – legalábbis Tápén. Berettyóújfaluban ez a rigmus járta: „Ha vízkereszt vizet ereszt, izikedet padra rekeszd”. (Izik: takarmánymaradék, nádtörmelék, kukoricaszár) Máshol ezt mondták: „Ha vízkeresztkor megcsordul az eszterhéj, az íziket rakjátok el, mert hosszú lesz a tél”. Kelenyén, ha a pintyőke a kerékvágásból inni tudott, akkor esett elég eső a nyáron. Délvidéken azt tartották, ha vízkeresztkor esik az eső, férges lesz a mák, ha viszont fúj a szél, szerencsés lesz az év.

Vízkereszt ünnepének helye az óvodai-iskolai életben

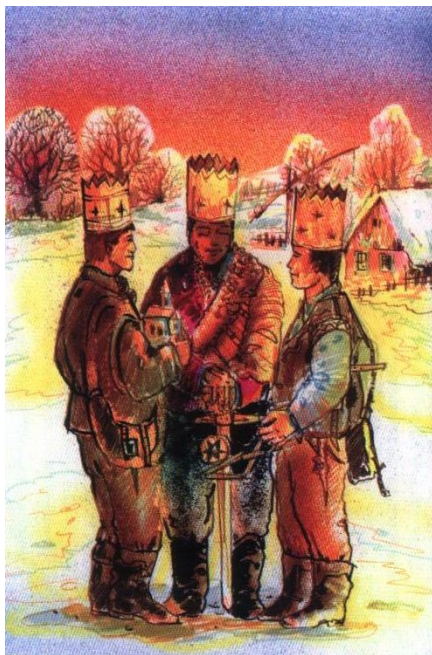
Mivel nem óvónőként élem a mindennapokat, csak elképzelni tudom, mit lehet kezdeni a kicsikkel az ünnepek kapcsán az óvodában. Ugyanakkor, mivel sok óvodáskorú gyermekkel van napi kapcsolatomban (zeneóvoda, nyelvoktatás), többé-kevésbé ismerem ezt a korosztályt. Azt gondolom, kellő inspirációval, jó példával, sok jó ötlettel és kellő szabadsággal nagyszerű eredményekre lehet jutni az 5–6 évesek körében, akik nemcsak nyitottak, de elég ügyesek is már az esztétikai élményt nyújtó alkotások, előadások kivitelezéséhez – a nagyobbakról nem is beszélve.

Az óvodai életben, a téli szünetről való visszatérés legtöbbször csak 2–3 napot engedélyez a vízkereszt megünneplésére, hiszen a karácsonyvárás lefoglalja az óvodások és óvónők figyelmét, kapacitását. Így hát kevés idő jut a felkészülésre, de nem is szükséges nagyobb hangsúlyt adni a karácsonyi ünnepkör zárónapjának, mint a kezdetének.

Egyszerű háromkirályozással (csoporton belül, illetve óvodán belül) meg lehet (és ildomos is) emlékezni az ünnepről. Még a téli szünet előtt, amikor a karácsonyi készülékben megismerkednek a gyermekek a háromkirályok történetével is, megtanulhatnak egy csillagénket, és egy-két idefűzhető rigmust, mondókát (akár saját köszöntőt is kitalálhatnak!). Készíthetnek papírsüveget, papírköpenyt, „aranyat, tömjént, mirhát”, vándorbotot, és főleg csillagot (nem kiugrathatót, hanem csak hurkapálcára ragasztottat, illetve mennyezetdísz).

Jó ötletnek tartom, ha magát a keresztelkedés történetét vagy a kánai menyegző csodáját dramatikusan feldolgozzuk, vagy ami még könnyebb: eljátsszuk a házszentelést az óvodában (iskolában).

Örök kedvenc a rajzolás, színezés – ezúttal lehet tematikus is: remek (ingyenes) színezőket lehet letölteni az internetről, külföldi oldalakról, bibliai témában is. Ha volt a csoportszobában karácsonyfa, e napon ünnepélyesen leszedhetjük.



Felhasznált irodalom

Bálint Sándor: *Sacra Hungaria*. Tanulmányok a magyar vallásos népelet köréből.

Ős-Kép Kiadó, Bp., 2009.

Dömötör Tekla: *Magyar népszokások*. Corvina Kiadó, 1972.

Dömötör Tekla: *Régi és mai magyar népszokások*. Tankönyvkiadó Vállalat, 1986.

Jankovics Marcell: *Jelképkalendárium*. Csokonai Kiadó, 1997.

Molnár V. József: *Kalendárium*. Örökség Könyvműhely, 1998.

Tóth Szilvia: *Ki játszik ihlet?* Néphagyományok, zenei kreativitás, zenés drámajáték az óvodában. Jegyzet, 2010.

Tordai-Soós Kata

Gyermek és pedagógus viszonyának reprezentációja Montessori Máriát ábrázoló fotográfiákon

A reformpedagógiai törekvések közül talán Montessori fordul el legradikálisabban a hagyományos nevelőfelfogástól, és valósítja meg legkövetkezősebben „a Rousseau által megfogalmazott klasszikus, az egyéni tanulás optimális feltételeit biztosító tanulásszervezési alapelveket.” (Németh–Pukánszky 2004, 499). Jellemző, hogy tevékenységét, nézeteit nagyon sok vita kísérte és kíséri mind a mai napig (Kurucz 2007). Elképzeléseit egymásnak ellentmondó kritikák érték: a túlságosan szabados és a túlságosan szigorú jelzővel egyaránt illették, az egyoldalú racionalizmus és pozitívizmus vádját hozták fel ellene, melynek ellentmondani látszik szenvedélyes, profetikus kinyilatkoztatásokkal teletűzdelt, néhol misztikumba hajló írói stílusa.

Tanulmányunkban az ikonográfia módszerével kívánunk elemezni Montessoriról készült korabeli fényképeket, megvizsgálni a felnőtt-gyermek viszony reprezentációit, azt hogy, miként jelenik meg bennük Montessori gyermekről és nevelésről alkotott felfogása.

Az ikonográfia mint pedagógiatörténeti módszer

Az ikonográfia a képek leírásával, az ikonológia pedig a képek jelentésének feltárásával foglalkozó 20. századi tudományág, mely a leíráson túl a képek osztályozását és értelmezését is magára vállalja (Géczi 2010). Az ikonográfia kezdetben műalkotásokban feltáruló eszméket volt hivatott vizsgálni, ma azonban azt tartjuk, hogy e módszer bármely kép lényegi megragadására képes. Az ikonográfia a forrásokat nem a művészettörténet formaigénye alapján elemzi, hanem kizárólag a tartalommal, a tárggyal foglalkozik; ez az oka, hogy vizsgálódásai szűkebbek s egyben tágabbak is a művészettörténeténél. Tartalmi orientáltsága miatt lemond az esztétikai értékek meghatározásáról, elhatárolódik az antropológiai sajátosságok minősítésétől, etikailag pedig közömbös marad.

A metodológia végső kidolgozója, Erwin Panofsky szerint az ikonográfia által feltárható jelentéseket három szintre bonthatjuk, melyeknek megfelel az ikonográfiai kutatás három fázisa.

Az első, a preikonográfiai leírás fázisában a legfőbb feladat mindennek a feljegyzése, ami az alkotáson egyáltalán megfigyelhető. Itt történik meg a képen szereplő dolgok pontos leírása, felsorolása, egyfajta naiv realizmussal, vagyis lehetőség szerint kerülve az értelmezéseket és az egyes dolgok közötti viszonyok

elemzését. A preikonográfiai leírás előfeltétele mindenféle további értelmezésre tett lépésnek. Nagyon pontosan kell végrehajtani, mert még a legkisebb részletnek is hatalmas jelentősége lehet.

A második fázis az ikonográfiai leírás, melynek célja a kép tárgyának leírása. Ahhoz, hogy ezt megtehessek, kiterjedt tudással kell rendelkezünk a kutató tárgyát illetően, csakúgy mint a reprezentációs módokra vonatkozóan. Ebben a második fázisban fel kell tudnunk ismerni az alakokat és a személyeket, illetve a köztük levő viszonyokat.

A harmadik fázis, az ikonológiai elemzés célja a kép készítője által szándékolt, mélyebb jelentések és tartalmak feltárása, melyek maguk egyáltalán nem biztos, hogy első pillantásra hozzáférhetőek. Hogy ezt megtehessek, ahhoz a legfontosabb eszközünk az a tudásunk, ami egy tárgy, szituáció, egy adott cselekvés vagy akár egy egész kép másodlagos vagy szimbolikus jelentésére vonatkozik. Fontos továbbá az egyes értelmezések vizsgálata is.

A történeti ikonográfia eredetileg a művészettörténet egy sajátos területe, mely a művek történeti forrásértékére helyezi a hangsúlyt. Míg a történeti, köztük a legnagyobb figyelmet kiváltó művelődéstörténeti kutatások az ikonológiai-ikonográfiai szemlélet megjelenésével azonos időben befogadták a képiség fontosságát, a képi értelmezés módszerét, az ilyen tárgyú vizsgálatok eredményeit, a neveléstudományi s az ezen multidiszciplína részét képező neveléstörténeti kutatások ehhez késve láttak hozzá. Nemzetközi téren is nagy a lemaradás: csak a nyolcvanas-kilencvenes évek során jelenik meg Európában és Észak-Amerikában a neveléstörténeti ikonológia. A W. J. T. Michell és Gottfried Boehm által bejelentett, a humán tudományokban bekövetkezett képi fordulat korában, amikor a kép, a képmás, a képiség, a képzelőerő kifejezések jelentősége ilyen mértékben megnövekedett, és az ember gondolkodásának valamennyi színterén előtérbe került a képek és a metaforák használata, a neveléstudomány számára is megkerülhetetlené válik a velük való foglalkozás, elemzés, értelmezés, tehát az ikonográfiai kutatás (Géczi 2010).

A képek helyes interpretációjához a neveléstörténeti kutatónak ismernie kell a vizsgált korszak művészeti irányzatait, kulturális jellegzetességeit, vallásos tanításait, tudományos és technikai ismereteit és társadalmi-gazdasági viszonyait, a képek létre hozásának anyagait, technikáit. Hiteles forrásnak csak az a kép számíthat, amely a kutató által vizsgált kor terméke (Kéri 2001, 99–100).

A Montessori-fotográfiák

A 20. század elején a fényképeket kizárólag fotográfusok készítették, leggyakrabban az erre a célra megfelelően berendezett műteremben. A modelleket jól kigondolt kompozícióba állították, a hosszú expozíciós idő tovább fokozta a

képek merevségét. A fényképezés széles körű elterjedése 1925-től veszi kezdetét, amikor piacra kerül az első kisfilmes fényképezőgép, a Leica, ettől kezdve megfigyelhető a képek fokozatosan oldottabbá, spontánabbá válása (Szilágyi, 1982).

A Montessorit ábrázoló fényképek jelentős része portré, ami nem meglepő, hiszen a fényképezés ezen korai időszakában ez az egyik legelterjedtebb műfaj. A Montessori-portrék szinte kivétel nélkül elegánsan öltözött, impozáns megjelenésű, élénk tekintetű, megnyerő arc kifejezésű nőként ábrázolják a nagy pedagógust, arcán visszafogott, jóságos mosollyal.

Ezekon kívül három kép lelhető fel, amelyeken Montessori egy-egy gyermek társaságában látható, közülük kettő ábrázol nevelési helyzetet, a harmadik egy rádiós interjú alkalmával készült. Külön csoportba sorolható az a néhány fénykép, amelyek különböző Montessori-intézmények látogatása során készültek. Ezeken Montessori Mária nagyobb gyermekcsoport körében látható, a gyermekek érdeklődve állják körül a kiemelkedő vendéget, munkáikat mutogatják neki. Bár a képek arról tanúskodnak, hogy Montessori intézménylátogatásai során sem mulasztotta el a gyermekekkel való közvetlen kapcsolatteremtést, ezek a szituációk mégsem mondhatók a szó szoros értelmébe vett nevelési szituációknak.

A nevelői viszony reprezentációja

A pedagógus-gyermek viszony ábrázolására az alábbi két képet választottuk, melyeken Montessori egy-egy gyermek társaságában van megörökítve.

Az első kép előterében egy asztal lapja látható, rajta dobozában a síkidomok fémkiegészítő formái. A dobozból három síkidom hiányzik. Az asztal mögött bal oldalt egy körülbelül ötvenes éveit taposó hölgy ül elegáns, fekete ruhában, egyik keze az éppen kiemelt síkidomot tartva az asztalon nyugszik, másik keze ölében levő táskáján(?) pihen. Várakozó arccal fordul a mellette ülő kislány felé. Alakja a



képfelület harmad részét tölti be, tartása nyugodt, szinte ünnepélyes. Karja el-
takarja a kislány elől az asztalon heverő téglalap formát. A kép jobb oldalán egy
fehér ruhás kislány látható, sötét hajában masnival. Összevont szemöldökkel
koncentrál a kezében levő síkidom körültapintására, szemmel láthatólag elmé-
lyül tevékenységében. Alakja eltörpül a hölgyéhez képest.

A képen látható hölgy Montessori Mária, a kislány pedig valószínűsíthe-
tően valamelyik Montessori-gyermekház növendéke. A kép készítője ismeret-
len, ahogy készítésének ideje és helye is. Montessori kora alapján becsülve a
harmincas években lehetünk. Vizsgálatunk tárgya, a kor fényképezési gyakorla-
ta szerint, egy megkonstruált műtermi fénykép, amely felépítésével, beállításával
tudatosan megjeleníti a Montessori gyermek- és nevelésfelfogás lényegét. A
gyermek önállóan dolgozik egy eszköz segítségével: érdeklődik iránta, teljesen
elmélyül belülről szabályozott, egyéni megismerő tevékenységében, észre sem
veszi a mellette ülő pedagógust, sem a fotográfust. Azonban nincs magára
hagyva, tevékenységét élénk érdeklődéssel figyeli a pedagógus, felkészülve arra,
hogy szükség esetén közbelépjen, bemutassa a következő síkidomot. Ameddig
azonban a gyermek elmélyül munkájában, nem zavarja meg, szinte szemmel
láthatólag visszafogja magát, vár az alkalmas pillanatra, amikor közbeléphet és
tovább segítheti. A kislány és Montessori alakjának a valóságos méretbeli kü-
lönbsége jelzi, hogy a két szereplő két különböző, de önmagában teljes értékű
életkori szakaszban levő ember. Egymástól tisztos távolságban helyezkednek el,
semmiféle elérzékenyülésre okot adó, gyengéd mozdulatot nem tesznek egymás
felé. Mindkettejük viselkedését nagyfokú fegyelmezettség jellemzi. A pedagógus
tiszteli a gyermek önálló tapasztalatszerző munkáját, autonóm személyiségét.
Tekintete fókuszában a gyermek tevé-
kenysége áll. A felnőtt alakja tekintélyt
parancsol, de teljes figyelmével és nyitott-
ságával a gyermek felé fordul. Montessori
magabiztos, domináns figurája azt sugall-
ja, hogy az újfajta pedagógiai rendszer az
ő alkotása, személye jelentős helyet fog-
lalhat majd el (a pedagógia történetében).

A képen tehát fellelhetők a
Montessori-pedagógia leglényegesebb ele-
mei: az autonóm, öntevékeny tanuló, az
egyéni tanulásra alkalmas eszköz, a gyer-
meket figyelő, de passzív, csak alkalomad-
tán közbelépő pedagógus.



A második kép bal oldalán szőrmebundába öltözött idős hölgy látható, féloldalt ülő pozícióban, feje előrehajol, arca profilból látszik. Ősz haján kalapot visel. Jobb kezében egy tárgyat tart, mely a kép bal alsó sarkában helyezkedik el, nem azonosítható. A hölgy másik keze kissé fennebb valamilyen kisebb tárgyat tart, mutat. A kép bal oldalán göndör hajú kisfiú látható szorosan az idős hölgy mellett, egyik kezével mohón az általa mutatott tárgy felé nyúl, másik kezével a hölgy térdén támaszkodik, félig nyitott tenyere felfelé néz. Mindketten nagy érdeklődéssel a felnőtt kezében levő tárgyat nézik.

A képen az idős Montessori Mária látható, a gyermek kilétéről nem sikerült információt szerezni, sem a fénykép készítésének ideje és helyszíne, sem a fotográfus személye nem ismert. Ez a kép Montessori kora alapján becslve körülbelül 20 évvel később készült, mint az előző. Ez alatt az idő alatt a fotográfia rohamosan fejlődött, a fényképezőgépek használata egyre szélesebb rétegek számára vált hozzáférhetővé. Megjelennek a nem műteremben készülő, spontán képek. Az általunk vizsgált kép egy bensőséges pillanatot ragad meg: Montessori valamilyen érdekes tárgyat mutat a gyermeknek, aki teljes alakjával, érdeklődést kifejező arccal hajol a tárgy irányába. A jelenet szemmel láthatólag mindkettejüknek örömet okoz: a pedagógusnak az, hogy megmutathat a gyermeknek valamit a világból, kielégítheti ébredező kíváncsiságát, a gyermeknek pedig a látvány lebilincselő újdonsága, a felfedezés élménye. A kép egyáltalán nem tűnik beállítottnak, hanem éppen ellenkezőleg: a mozdulatok és arckifejezések a spontaneitás erejével hatnak a nézőre. A két szereplő szoros testi közelsége az intimitás magas fokáról árulkodik, a nézőt inkább egy családi jelenetre, semmint egy klasszikus nevelési helyzetre emlékezteti. Mivel a kép keletkezésének körülményei nem ismertek, nem is állíthatjuk, hogy ez egy szokványos tanulási helyzet volna, mégis nagyon szépen megvilágítja Montessori gyermek- és pedagógusfelfogásának további aspektusait: a gyermek spontán nyitottságát, tanulni, tudni vágyását az „abszorbeáló értelem” megnyilvánulását, illetve a pedagógus azon képességét, mellyel érzékenyen kitapintja a gyermek megnyíló érdeklődését, és megfelelő ingerekkel képes kielégíteni, sőt tovább fokozni azt. A képet magas érzelmi intenzitás jellemzi, a felfedezés, a tanulás és a tanítás öröme talál benne egymásra.

Bár a vizsgált két kép nagymértékben különbözik egymástól, együttesen mégis szépen megjelenítik Montessori gyermek- és pedagógusszemléletének lényegi vonásait, válaszolva egyben pedagógiai rendszerét ért különböző kritikákra. Említésre méltó az a tény, hogy nyoma sincs a képeken a gyermeket magas piedesztálra, az életreform mozgalmak romantikus, „megmentő” gyermekének pozíciójába emelő gesztusnak, amely Montessori elragadtatott hangvétellű műveiben itt-ott tetten érhető (Skiera 2005). Ő maga vallja az ideális pedagógusról,

hogy az egyfelől a misztikus lobogó lelkesedésével, másfelől pedig a természet-tudós távolságtartó, szigorú tárgyilagosságával, fáradhatatlan kíváncsisággal kell hogy a gyermekre tekintsen (Montessori 2002, 19).

A képek tanúsága szerint olyan kiegyensúlyozott pedagógus-gyermek viszony tárul a szemünk elé, melyben szabadság és fegyelmezettség, tisztelet és közvetlenség, a megfigyelés és a megmutatás öröme együtt van jelen. Olyan nevelési modell jelenik meg, mely a gyermek spontán érdeklődéséből indul ki és belső késztetésektől mozgatót önálló tapasztalatszerzése során bontakozik ki, a nevelő irányító, megfigyelő, segítő jelenlétében.

Irodalomjegyzék

- Géczi János: Ikonológia-ikonográfia mint a történeti pedagógia segédtudománya. In: Sajtó, kép, neveléstörténet, <http://mek.oszk.hu/08400/08438/08438.pdf>
- Kéri Katalin (2001): *Bevezetés a neveléstörténeti kutatások módszertanába*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Kurucz R. (2007): *Viták a Montessori pedagógiáról*. In: Neveléstörténet, Székesfehérvár, 3–4 sz.
- Montessori, Maria: *A gyermek felfedezése*. Br., Cartaphilus Kiadó.
- Pukánszky Béla, Németh András (1996): *Neveléstörténet*. Bp., Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Skiera, E. (2005): *Az életreformmozgalmak és a reformpedagógia kapcsolata*. In: Németh A. – Mikonya Gy. – Skiera E. (szerk.): *Életreform és reformpedagógia – nemzetközi törekvések magyar pedagógiai recepciója*, Bp., Gondolat Kiadó.
- Szilágyi Gábor (1982): *A fotóművészet története*. Bp., Képzőművészeti Alap Kiadóvállalata.

Pedagógusok kiégése

Az emberrel foglalkozó szakmák, így a pedagóguspálya is, magában hordozza az úgynevezett kiégési szindróma veszélyét, azt az állapotot, amikor az egyébként motivált, érzelemgazdag személyiség telítődik azokkal a problémákkal, amelyek nap mint nap jelentkeznek tevékenységében.

Az a kérdés, hogy a pedagógus veszélyeztetett-e a kiégés szempontjából? Minden jel arra mutat, hogy igen, az egyik legveszélyeztetettebb társadalmi réteg.

Felmérések igazolják, hogy a pedagógusok lelki egészsége az átlagosnál nagyobb megterhelésnek van kitéve. Többek között Kopp Mária és Skrabski Árpád vizsgálataiból lehet erre következtetni. (Csak egy adat példaként: a Beck-féle depresszióskálán – egy 2005-ös vizsgálat szerint – a magyar népesség tekintetében az átlagtól negatív irányban leginkább eltérő populáció a közalkalmazotti réteg: nők: –36,9%, férfiak: –39,38%. Ez azt jelenti, hogy hajlamosabbak a depresszióra, lelki egyensúlyuk könnyebben kibillen.¹ Az interneten található számos TÁRKI-felmérés. Ezek eredményeit böngészve – igaz csak közvetett módon – vonhatunk le bizonyos következtetéseket a pedagógusok lelkiállapotáról.

Pontos adatokhoz jutni azonban nehéz, és úgy tűnik, hogy darázsfaszekbe nyúlunk, ha a pedagógusok lelki egészségével foglalkozunk. Érzékeny téma ez, és óvatos megközelítést igényel, mert a pedagógusok lelki egészsége és önképe egyfelől közvetlenül befolyásolja munkájukat, másfelől közvetlenül hat a tanulóknak lelki egészségére. Egy finom – sokváltozós – egyensúly jellemzi a nevelés folyamatát, melyben a tanár és a diák személyisége egyaránt változik. (Akkor is így van ez, ha ennek a változásnak, kölcsönhatásnak nem vagyunk mindig tudatában.) Ezek a változások összefüggnek a magánéleti és az egzisztenciális helyzettel, valamint a munkahelyi közösséggel.

Miért van az, hogy a pedagógiai szakirodalom, a folyóiratok kizárólag csak a gyermekekkel foglalkoznak? Számtalan neveléssel, oktatással összefüggő írást, tanulmányt, cikket olvastam. Mindegyikben – természetesen – a gyerekeknevelés áll a központi helyen, a fejlesztés, az oktatás, a módszertan, a nevelést segítő megannyi intézmény, segítő szakemberek: a pszichológus, a fejlesztő pedagógus, a nevelési tanácsadók, a logopédus stb. De ki foglalkozik a pedagógus mentálhigiénéjével? Tudom, hogy léteznek önismereti tréningek, egyéb szervezett továbbképzések. De ezek szerintem nem oldják meg az igazi problémát.

¹ Fodor Gábor: Pedagógusok személyiségfejlesztése, kommunikációs, konfliktus- és agressziókezelési technikáinak bővítése, a burnout megelőzése; tanulmány. Békés Térségi Integrált Szakképző Központ, 2010. 06. 30.

Sajnos a kiégés tünetegyüttest még a közvetlen munkatársak is összemossák, egyenlőnek tartják a depresszióval, és aszerint viszonyulnak hozzá. Pedig ez teljesen más! Néha néhány nap környezetváltozás, egy kellemes – irányított – beszélgetés egy hozzáértő pszichológussal, de a „főnök” részéről egy biztató szóval is segítő „terápia” lehetne. Sajnos ezzel a mindennapi nagy rohanásban senki sem foglalkozik. Talán nem is kívülről kellene várni a segítséget. Mindenestre meg kell találni a módot arra, hogy a nevelési-oktatási intézményekben dolgozó felnőttek figyeljenek oda az intő jelekre. Hiszen csak kompetens felnőtt nevelhet kompetenssé gyermeket.²

Tanárnak lenni annyit jelent, mint folytonosan mozgásban levő, változó világunk kihívásait észrevenni és felkészíteni rá azt a nemzedéket, amely majd birtokába veszi. Figyelni és formálni. Tudást, kultúrát átadni és életre hívni. Adottságokat, képességeket felismerni, érlelni, kibontakoztatni. Tanulva tanítani, és megtanítani tanulni.

De honnan meríthető elegendő kedv, erő és tudás ehhez az életet formáló hivatáshoz? Hogyan lehetséges az oktatási-nevelési céloknak folyamatosan, magas szinten megfelelni? A szaktudást naprakészen tartani és az iskola világának viharaiban helytállni?

A tanári pályát sokféle külső körülmény befolyásolja, mint például az intézmény felszereltsége és belső felépítése, a társadalom anyagi és erkölcsi megbecsülése, amelyek mind meghatározók a tanári teljesítmény szempontjából. Az is bizonyos, hogy a külső körülményeken túl a tanár munkájának minősége és vele való megelégedettsége nagyban függ attól, hogy rendelkezik-e olyan belső ötlet- és eszköztárral, amely lehetővé teszi számára a nehézségek leküzdését, a „szürke” tanítási hetek megszínésítését.³

A fogalom meghatározása

A kiégés (angolul: burnout): depresszióhoz hasonló állapot, amely a krónikus fokozott igénybevétel következményeként és az önmagunkkal szemben támasztott túlzott elvárás folytán alakul ki, főleg a segítő foglalkozásokban; leggyakrabban tudattalan tendenciák (helferszindróma), valamint az illető önmagától és az intézményektől való irreális elvárásainak talaján alakul ki; szupervízió során feldolgozható.⁴

A kiégés, mely eredetileg műszaki kifejezés, találó az emberi lélekre is: a nagyfokú krónikus emocionális megterhelés, az állandó stressz hatására a személy

² Friedmann Ágnes: *Egy óvodapedagógus önvallomása a kiégés jelenségéről*. Bp. 2005. 09. 06

³ Ruszthy Livia, Tempus Közalapítvány

⁴ Lexikon der Psychologie. Gütersloh / München, 1995, Wissen Media Verlag GmbH.

érzelmileg és szellemileg fokozatosan „kiürül”. Elvesznek a célok és ideálok, egyre nehezebb megbirkózni a mindennapi problémákkal, a munkában és a magánéletben eluralkodik a reménytelenség érzése, a negatív attitűd. Szorongás, depresszió, máskor fóbiák vagy hipochondriás tünetek kísérik. A szervezet a megterhelés ellen gyengeséggel, étvágytalansággal, krónikus fáradtsággal, álmatlansággal, megmagyarázhatatlan fájdalommal tiltakozik.

A kiégés folyamata nem megy végbe hirtelen, hanem több szakaszban. Ez leolvasható az angol nyelvű formáról is: a burnout a kiégés folyamatát, a burned-out pedig a helyrehozhatatlan végállapotot jelenti.⁵

Herbert J. Freudenberger (1974) pszichoanalitikus, aki a kiégés fogalmát megalkotta, önszorgító közösség tagjainál, krízisintervenciós központok, egészségügyi intézmények dolgozóinál figyelte meg és írta le a kiégés jellegzetes tünetegyüttesét. Azóta e problémakörnek egyre nő az irodalma, elméleti megközelítése és gyakorlati szociálpszichológiai kutatása. A vizsgálatok során más foglalkozásúaknál, így pedagógusoknál is leírták.

„A szindróma krónikus emocionális megterhelések, stresszek nyomán fellépő fizikai, emocionális, mentális kimerülés, mely a reménytelenség és inkompetencia érzésével, célok és ideálok elvesztésével jár, s melyet a saját személyre, munkára, illetve másokra vonatkozó negatív attitűdök jellemeznek.” (H. J. Freuderberg)⁶

Ditsa Kafry szerint „a kiégés tartós vagy ismételt emocionális terhelés eredménye más emberekért való hosszú távú, intenzív erőfeszítéssel összefüggésben.”⁷

Kulcsár Zsuzsanna írja *Egészségpszichológia* című tankönyvében: „A kiégés az altruizmusnak, a kreatív tevékenységnek vagy transzperszonális élménynek nem szükségszerű utóhatása, hanem lehetséges következménye, amely akkor – és csakis akkor – áll elő, ha a funkció kimerül”.⁸

Moreno, J. L.⁹ a szerepet a viselkedés funkcionális egységének tekintette. Szerinte az énkép a szerepekből fejlődik ki, és szereprendszerként fogható fel. Önmagunk érzékelése ahhoz a szerephez kötődik, amelyet betöltünk, és önértékelésünk

⁵ Ónody Sarolta: Kiégési tünetek keletkezése és megoldási lehetőségei, In: Új Pedagógiai Szemle, 2001, május.

⁶ Freudenberger, H. J.: Staff Burnout. Journal of Social Issues, 1974, 30, 159–175.

⁷ Kafry, Ditsa – Arosón, Elliot: Work–Psychological aspects. Burn out. Free Press. New York, 1981, 223–224.

⁸ Dr. Hegedűs Katalin: *A kiégés és a pszichés terhek csökkentésének lehetőségei*. Semmelweis Egyetem, Magatartástudományi Intézet, Budapest, 2011.

⁹ Moreno, J.: Psychodrama moral philosophy and ethics. In P. Holmes, M. Karp, and M. Watson (eds) *Psychodrama since Moreno: Innovations in theory and practice*. London: Routledge, 1994, 97–111.

attól függ, hogy milyen jól töltjük be azt. Így érthető, hogy aki szakmai szerepében csődöt mond, annak önértékelése csökkenni kezd. Egy szerep értékének szétesése szerepbeli kifáradáshoz vagy szereпкиégéshez vezet, melynek oka az elavult elképzelésekben és a teljesületlen szerepelvárásokban rejlik.

A kiégés az empátiás kapacitás kimerülése. A segítő hivatását nem gyakorolhatja hatékonyan, ha a klienst tárgyként kezeli. A kiégés az altruizmusnak nem szükségszerű velejárója, hanem lehetséges következménye, ami csak akkor áll elő, ha a funkció kimerül.

A kiégettség egy olyan állapot, amely hosszú időn át lassan, de folyamatosan alakul ki. A motiváció hiánya, a túlerőltető célok, a társadalmi nyomás idővel felemészti a testi, lelki energiát. Először csak fáradtság, kimerültség jelentkezik. Az első veszélyeztetettség akkor kezdődik, amikor ezt a fáradtságot megszokja, természetesnek veszi valaki.

Ilyenkor jellemzően az érintett már elutasítja a környezete észrevételeit, a kiégés felé haladó embertől gyakran hallani:

- „– velem ez nem történhet meg”;
- „– csak pár nap pihenés kell, és megint a régi vagyok”;
- „– nekem nem árt a hajsza”;
- „– nem igaz, hogy ingerült lennék”.

Amerikai kutatók¹⁰ teológusokat, lelkészeket vizsgálva a kiégéssel kapcsolatban, meglepő eredményre jutottak: 144 evangélikus hallgatóból 55% szenvedett alvászavarokban, 30%-a szedett valamilyen gyógyszert. 425-ször jelezték a tanulók a tanév során, hogy magukat kiégettnak érzik.

A kiégés okai

A kiégés fogalmát csak segítő foglalkozásokkal kapcsolatban használják. Ditsa Kafry, a kaliforniai Berkeley Egyetem munkapszichológia professzora 1990-ben Pines, E. N. – Aronson E.-vel közösen adta ki a *Kiégve – az unalomtól az önfejlesztésig*¹¹ című munkát, mely négyezer személlyel folytatott kiégésvizsgálatokat mutat be. A vizsgálat alapján a kiégésnek három okát találta:

1. az érzelmi túlterheltséget,
2. bizonyos személyiségjegyeket, melyek a pályaválasztáshoz vezettek és
3. a kliensközponitű orientálódást.

Az érintetteknél a kimerülés testi, szellemi és érzelmi területen jelentkezett:

– Testi szinten krónikus fáradtság, gyengeség és kedvetlenség, betegségekre való hajlam, az étkezési szokások és a testsúly változása lépett föl.

¹⁰ Loy Veronika Otilia: *Kiégés (burn-out)/Lelkigondozás*. 2007. 09. 25

¹¹ Ausgebrannt – vom Überdruis zur Selbstenfaltung, Stuttgart, 1990

– Érzelmi szempontból a kimerültség, levertség, gyámoltalanság, reménytelenség, kiútatlanság voltak a főbb tünetek.

– A szellemi kimerülés állapotára jellemző, hogy az érintettekben negatív beállítódás alakul ki önmagukkal, a munkával és általában az élettel szemben. Dehumanizáló magatartást alakítanak ki azokkal, akiknek segíteniük kellene.

Barth A. R.¹² a kiégés okaként három dolgot említ:

– sok stressz, nagy megterhelés, amelyből érzelmi kimerülés keletkezik;
– kevés motiváció a munkában, kismértékű munkahelyi megelégedettség, mely csökkent teljesítményhez vezet;
– a munkahelyen megromlott kapcsolatok minősége dehumanizálódást hoz magával.

Barth A. R. véleménye szerint az öt szolgálati évet betöltő tanárok mintegy 25%-a mutatja a kiégés jeleit. A pályát kezdő első ideálok nem állták ki a realitás próbáját. A kezdetben magas szakmai elvárásokkal rendelkező emberek az érintettek.

A kiégéshez vezető okokat a Salzburgi Pedagógiai Intézet (Ausztria) a Comenius 2.1. nemzetközi projekt bemutatásakor (melyben Magyarország is partner volt¹³) a következőképpen csoportosította:

● Az 1980-as évek elején kezdődött a magyar iskolarendszerben az a reformfolyamat, amely még a mai napig is tart. Ezt a hosszú időszakot előrelépések, megtorpanások, új lendületek, nagy fordulatok jellemezték, és ennek eredményeként jött létre a magyar közoktatás mai arculata. A tartalmi és szerkezeti átalakulás innovatív és alkotó pedagógusokat igényelt. A gyors változások a rugalmas, változásokra érzékeny szakembereket mozgósították. A „kiégett”, nehezen motiválható pedagógusok ezekben az újítási törekvésekben nem szívesen vettek részt, tanításuk csak a hagyományos módszerekre épült. Ellentét képződött az új iránt fogékony és a hagyományokon alapuló oktatást előnyben részesítők között. Egyrészt irigyelték újító szándékukat, másrészt megpróbálták visszahúzni őket. A gyors változásokra a tanárképzés nem tudott azonnal reagálni, mivel természeténél fogva a rendszer nem elég rugalmas a folytonos átalakulás követésére. Az egyik legfontosabb tényező, amely a „kiégéshez” vezet, az anyagi megbecsültség hiánya és a pálya presztízsének ebből eredő csökkenése. A pedagógusbérek elmaradnak a gazdaság más ágazataiban dolgozóképtől. A pályán lévők energiáját az anyagi biztonság megteremtése köti le. Nagyon sok tehetséges pedagógus (főleg fiatal) kénytelen feladni hivatását anyagi okok miatt.

¹² Burnout bei Lehrern – unveröffentlichte Dissertation. 1990, Nürnberg

¹³ E-BOP: A kiégés megelőzésének képessége: a foglalkozási elégedettség növelése a szakmaiság erősítésével.

- Probléma a pálya elnőiesedése. Az alacsony kereset miatt férfi tanárok, tanítók alig maradnak a pályán. A férfiminta közvetítése is a nőkre hárul. Nehezíti a helyzetet, hogy sok az elvált, gyermekét egyedül nevelő pedagógusnő. Egyedülállók, nem áll mögöttük férj, nehezen tudnak megbirkózni saját gyermekük nevelésével is, és nekik kell foglalkozniuk a magatartási, tanulási nehézségekkel küzdő tanulókkal. A sok feszültség depresszióhoz, kiégéshez vezet.
- Ma még csak kismértékben jelentkezik hazánkban, de hamarosan ugrásszerűen nőni fog a romakérdésből, illetve a másságból eredő problémák száma. Hazai képzési rendszerünk nincs felkészülve ennek hatékony kezelésére. Ez a szakmai hiányosság a tehetetlenség érzéséhez, majd hamarosan szintén a kiégésszindrómához vezet.

Természetesen az okok felsorolása nem teljes, és főleg külső tényezők szerepelnek benne. Nem szabad elfeledkeznünk a közvetlen környezeti hatásokról sem – mint a munkahelyi klíma vagy a családi háttér –, amelyeknek ugyanolyan nagy szerepük van a jelenség kialakulásában.

Egy másik ok, mely szerepet játszhat a kiégés kialakulásában: az elismerés hiánya, mely vonatkozik az anyagi jellegű juttatásokra, az alacsony jövedelemre, illetve az erkölcsi elismerés elmaradására. A túlságosan hosszú munkaidő, az extra igénybevétel melletti nagy felelősség is kockázati tényező. Veszélyeztetettebbek az egyedül dolgozók, akiknek nincs lehetőségük szakmai tapasztalatcsere-re, és nem kapnak visszajelzést tevékenységükről. Az elégtelen intézményi támogatás, a vezetőség segítő-motiváló jelenlétének hiánya, a karrierépítési lehetőségek korlátozottsága, az adminisztratív terhek nagy aránya az effektív munkához képest szintén probléma forrása lehet.

Beverly A. Potter a következő *tünetegyüttesről* beszél:¹⁴

- A testi-szellemi kimerültség jelei. (Több pihenéssel, például a délutáni alvással sem szűnik meg).
- Munkában megfelelési-bizonyítási kényszer. Önfeláldozó életmód.
- A személy saját lelki-fizikai szükségleteinek háttérbe helyezése, elhanyagolása.
- Általánossá válik a közömbösség, az empátiás készség visszafejlődése, fásultság, visszahúzódás vagy védekező viselkedés.
- Az intolerancia növekedése. Fokozott érzékenység a stresszre.
- Az egyén saját „belső világával” való kapcsolat elvesztése. Pl: idegennek érzik testüket.

¹⁴ Beverly A. Potter: *Overcoming Job Burnout: How to Renew Enthusiasm for Work*. 1980, 1993, 1998, 2005.

- Depresszió, belső üresség érzése, reménytelenség.
- Alacsony önértékelés, a munkateljesítmény csökkenése.
- Szélsőséges esetben a végső kiszállás vágya.
- A személyközi kapcsolatokban negatív, cinikus, rosszindulatú kommunikációs stílus. Megfigyelhető még közöny, érzelemmentesség, visszahúzódság, fásultság vagy túlérzékeny, védekező viselkedés.
- Nem korlátozódik a szakmai tevékenységre, hanem életérzéssé alakul, a magánéletben is kiábrándulttá, cinikussá, negatív szemléletűvé, rosszindulatúvá válik az egyén.

A kiégés kezelési lehetőségei

A kiégés különböző szakaszaiban a kezelés lehetőségei mások. Az idealizáció fázisában a valóságos helyzetre való összpontosítás, az irreális elképzelések, célok átfarmálása a feladat. A stagnáció fázisában a mozgósítás, szakmai képzések, csapatépítő tréningek, a munkatársakkal való kapcsolat erősítése fordíthatja vissza a folyamatot, míg a frusztráció időszakában a pozitívumok kiemelése, a változtatások lehetőségének megteremtése előnyös. Az apátia fázisában új, reális célok keresése mozdíthatja ki a szakembert állapotából.

A kiégés egy krízishelyzet, amelynek leküzdése, megoldása egyedül nem lehetséges, mindenképpen külső segítségre van szükség. A kiégés elhárításában nagy szerepe lehet a tudatosításnak, képzésnek, amely felhívja a figyelmet a kiégés tüneteire és megfelelő módszereket ajánl a leküzdésére. Természetesen a munkafeltételek javítása a túlterheltség csökkentésével elsőrendű fontosságú lehet. A család, a munkahely mint támogató csoport léte is elengedhetetlen. A kiégés különböző fázisaiban más-más hangsúlyok adódnak az intervencióban. A lelkesedés fázisában a realitásra kerül a súlypont, míg a stagnáció állapotában a mozgósítás, képzések, tréningek kerülnek előtérbe. A frusztráció állomásán a pozitívumok láttatása, az elnyomott energiák felhasználásával a változtatás lehetősége fontos, míg az apátia fázisában új, reális célok keresését, reális involvációt céloz a beavatkozás.

A kiégést végső soron azzal is elkerülhetjük, ha kilépünk a számunkra alkalmatlan munkahelyről. Az 5–7 évenként ajánlott szakmai szerepváltás, a nyugaton jellemző „alkotó évek” beiktatása szintén segít a kiégési ciklusok megszakításában.

Az olyan szervezeti kultúra, melyben a személy a munkájával kapcsolatban megélheti saját fontosságának, jelentőségének érzését, kisebb eséllyel termel kiégett munkatársakat. Fontos megadni a dolgozóknak az autonómiát, a szakmai fejlődés lehetőségét, az anyagi és erkölcsi megbecsülést. A munkahelyi stábmegbeszélések, esetmegbeszélések, szakmai továbbképzések, kollegiális

konzultációk, a szakmai túlterheltség szabályozására bevezetett rendszerek csökkentik a kiégés kockázatát. Támogatni kell a munkatársak közötti segítő, feszültségcsökkentő, felelősségmegosztásra lehetőséget adó kapcsolatok kialakulását.

A rugalmas terhelés, a személyes problémák figyelembevétele, a nem túl szigorú szabadságolási rendszer kialakítása szintén csökkenti a kiégés kockázatát.

A személyi jellemzők és munkahelyi feltételek természetesen szorosan együttműködve, egymással való kölcsönhatásukban vezetnek – vagy sem – kiégéshez.

A fenyegető kiégés jeleinek felismerése és kezelése érdekében kiégés elleni önismereti és csapatépítő tréningeket indítunk. A tréningek célja a saját mentálhigiéné ápolása, a feszültség csökkentése, a munkatársi csoport, közösség ventillációjának lehetővé tétele, a kockázati tényezők csökkentése.¹⁵

¹⁵ www.lelkititkaink.hu/burnout.htm. 2010. 11. 18.

Dánielisz Endre

Arany János a nagyszalontai iskolában

Rövid iskolatörténet

Ha jól utánaszámolunk, hamar kiderül, hogy Arany János társadalmi tevékenységének, kenyérkereső éveinek bő egyharmadát a fiatal nemzedék nevelésének szentelte. S ami még ennél is többet mond: valahányszor anyagi gondok ragasztják életének szekerét a szivályos alföldi sárba, vagy amikor politikai események útvesztői teszik kétségessé továbbhaladását, mindig az iskola, a nevelősködés oldja meg vagy enyhíti gondjait, őrzi meg alkotóerejét a kedvezőbb körülmények számára.

Abból a tizenhat és egynegyed esztendőből, amit a pályán tölt, meglehetősen alaposan ismerjük meg nagykőrösi tanárságának eseményeit.¹ Azonban szinte érthetetlen, hogy szalontai nevelősködésével az irodalomtörténészek alig-alig foglalkoztak. Ha a kortárs emlékezők vagy a hagyományt följegyzők ki is tértek iskolázásának egyik-másik szakaszára, az nem állott össze egységes kép-pé. Másfél évszázad távlatából szinte lehetetlen pótolni a hiányzó értesüléseket. Szalontai származású, pedagógia főszakos tanárként mégis megkísérlem: talán sikerül új tényekkel gazdagítanom eddigi ismereteinket, s az Arany-életrajzok, a hozzáférhető emlékezések, közlemények adatait a helyben még föllelhető tényanyagba építem bele. Munkámhoz alapvető forrásként használok fel néhány, eddig figyelemre sem méltatott, de idevágó iskolatörténetet,² amint egyetemi szaktanulmányaim is igyekeztem kamatoztatni.

Mielőtt Arany János iskolázására és korai oktatói tevékenységére sort kerítenék, ismerkedjünk meg alma materével, szülővárosa nevelésügyének akkori helyzetével.

A szalontai intézményes nevelés kezdeti időszaka a múlt kódéba vész. Az okmányok elpusztulása miatt³ az alsóbb népréteghez tartozó gyerekek számára szervezett iskolázás körülményeiről nincsenek adataink. E történeti visszatekintést

¹Benkó Imre: Arany János tanársága Nagykőrösön. Nagykőrös, 1897. – Voinovich Géza: Arany János életrajza. II. Bp., 1931. – Hegedűs András: Arany János a katedrán. Bp., 1957. – Törös László: Arany János Nagykőrösön. Nagykőrös, 1974.

²Gere Ferenc és Katona Mihály: A nagy-szalontai gymnasium története. Nagyszalonta, 1896. – Dánielisz Endre: A nagyszalontai középiskola története. 1967. (kézirat) – Nagy Sándor: A debreceni kollégium története. Debrecen, 1940. – Ravasz János Felkai László – Bellér Béla – Simon Gyula: A magyar nevelés története a feudalizmus és a kapitalizmus korában. Bp., 1960. – Mészáros István: A magyar nevelés története 1790–1849. Bp., 1968. – Mészáros István: Népoktatásunk szervezeti-oktatási alakulása 1777–1830 között. Bp., 1984.

³A feltételezett legrégebbi okmányok a XVI–XVII. századi törökdúlásnak és a több évtizedre rúgó megszállásnak estek áldozatul.

a XIV–XVI. századdal kellene kezdenem, amikor e jelentéktelen bihari település urai a Toldiak voltak. A kiterjedt család szétszórtságát figyelembe véve feltételezzük, hogy a Nádasdyak sárvári magániskolájához hasonló intézményt nem tartottak fenn, de kastélyukban saját szülötteik és a környék földesurainak gyermekei ún. udvari nevelésben részesülhettek, ami elsősorban lovagi képzést (lovaglás, vadászás, kardforgatás, közeleti viselkedés) jelentett, és kevésbé a szellem művelését.⁴

Ellenben az igen közeli, s a török által 1598-ban teljesen elpusztított Kölesér városban – egyházas hely lévén – a XVI. század során elemi fokú valóságos nevelés minden bizonnyal folyt.

Bocskai István 300 hajdújának 1606-ban Kölesérrre, illetve Szalontára történt telepítése a korábbi jelentéktelen földesúri hitbizományt várral megerősített, virágzó helységgé varázsolja. A kezdeti évtized valószínűleg otthonteremtéssel, hadi felkészüléssel telik el, de tiszteletre méltó tény, hogy a török közelsége és zaklatása ellenére meglepően korán áldoznak gyermekeik iskoláztatására. 1631-ből származik az az okmány, amely működő „szalontai scholá”-ról ejt szót,⁵ sőt egy hálálkodó levélből az olvasható ki, hogy a hajdúk közössége a XVII. század második évtizedében jelentős protestáns iskolát tartott fenn.⁶

Ilyen ígéretes kezdést semmisít meg a 34 évig tartó török megszállás. Elűzésüket követően a helység a XVII–XVIII. század fordulóján fokozatosan újra benépesül, és lakói azon nyomban iskolát alapítanak. Ezt bizonyítja az első reánk maradt hiteles tanügyi okmány, amely 1711-től kezdve tartalmazza az itt működő rektorok névsorát. Az 1714-ből származó javadalomlevélből már létező középiskolai fokozatra következtethetünk.⁷

A „schola N-Szalontaiensis” alapítója és fenntartója kétszáz éven át a helybeli református egyház: 1849-ig ennek lelkésze és presbitériuma gyakorolja a felügyeletet és az irányítás jogát. A rektor az egyházi közösség alkalmazottja: jogköre leszűkült, csupán oktatási, fegyelmezési kérdésekre terjed ki. A tantervet és rendtartást a felettes egyházi szerv szabta meg. A szalontai iskola a XVIII. század kezdetétől jó másfél századon át a debreceni Református Kollégium partikulája.⁸ Ennek következtében az akadémiai tagozat kiváló hallgatói közül egyet-egyet ebbe a kategóriába helyeztek, és azzal bízták meg, hogy két vagy három éven át lássák el a felső, latinista osztályok tanítását, a kisebbekét

⁴ Ravasz János 1960, 23.

⁵ Móczár József (szerk.): Nagyszalonta 1606–1906. Nagyszalonta, 1906, 118.

⁶ Pankotai Ferencz: Szent Hilarius. Várad, 1650.

⁷ A török világot követő idők dokumentumai az 1847. ápr. 17-i tűzvész martalékává lettek, amikor a város teljes irattára a tanácsolóház épületével egyetemben elpusztult. Szerencsénkre az oktatásügyhöz kapcsolódó néhány okmány a cseréppel fedett új, emeletes iskolában megmaradt. Ezeket az okiratokat Gere és Katona idézett műve újra közölte; segítségükkel elevenítem fel Arany János iskolázásának körülményeit.

⁸ Nagy Sándor 1940, 65–66. o.

pedig szervezzék meg és szakmailag irányítsák. A nebulók anyanyelvű oktatásában a rektort a preceptor vagy preceptorok segítették. Utóbbiak szintén a debreceni kollégium felső tagozatos tanulói vagy végzettségei voltak. Olykor a saját szegény sorsú, de kiváló diákjaik is kaphattak segédtanítói megbízatást. Ilyen helyzetben volt a város két jeles szülötte: Földi János és Arany János. A vidéki rektorság és preceptorság intézményének egyaránt hasznát látta az iskola, az ifjúság és az általános művelődés.

A helyi nevelésügy fejlettségét, differenciáltságát bizonyítja az, hogy 1714-ben leánytanítói fizetést is megállapít az egyházzal összefonódott hajdú közösség. 1741-ben pedig *tanítónői* fizetéslevelet találunk a városi diáriumban.⁹ Ezzel bő száz esztendővel előzik meg a női iskolázás általános elterjedését.

A beiratkozási és jelenléti naplók – sajnos – teljességgel hiányoznak. Legkorábbi kimutatásuk a gimnáziumi tagozat 1834–1845 közötti létszámát tartalmazza, s ez a hat latin osztályban évente csupán 47–54 fiatalt jelent. Természetes, hogy az anyanyelvű elemi osztályok ezeknél jóval népesebbek, és évfáratonként körülbelül 60–100 kisdíákot fogadtak magukba.¹⁰

Az iskolai elvárások és a tanulók létszámának megnövekedésével párhuzamosan 1831-től korrektort is alkalmaznak. A mai olvasó még így is nehezen képzei el, miként tudott megbirkózni egyetlen, majd két személy a hatalmas gyermeksereggel és a sok osztály anyagával. A nyilvánvaló nehézséget a preceptorság intézménye, később a Bell–Lancaster-módszer bevezetése oldotta meg.

Az elemi tagozaton a fent említett segédtanítók külön helyiségekben oktatják a kicsinyeket. A középiskola latinistáit viszont egyetlen – igaz, a legnagyobb – terembe gyűjtötte össze a rektor, és eleinte osztatlan csoportként foglalkozott velük, majd osztályokra bontva nagyobb és jeles diákjainak közreműködésével. A századforduló táján, közvetlenül angliai kipróbálás után a magyarországi iskolákban, így a debreceniben és szalontai partikulájában is alkalmazták a Bell–Lancaster-módszert. Ez lehetővé tette, hogy a rektor a monitoroknak nevezett jó tanulók segítségével osztályonként foglalkozzék az ide beiratkozó 6–10 gyermekkel. Az eminensek főképp a begyakorlást végezték a kert egy csendes zugában, de olykor még új anyagot is magyaráztak. A rektor néha úgy segített magán, hogy egy vagy két kisebb létszámú osztályt megszüntetett: a gyengébbeket egy grádussal lejjebb, a jókat feljebb tette. Eljárásának az volt a valós alapja, hogy az együttes tanítás során az értelmesebbje a magasabb osztályok anyagát is elsajátította.¹¹

⁹ Diarium oppidi N. Szalontaiensis 1714–1765.

¹⁰ A latin osztályok összlétszámáról tájékoztat Gere és Katona 1896, 39. A rudimentistáknak nevezett kezdő osztályok népességére vonatkozó adataink teljességgel hiányoznak.

¹¹ Gere és Katona, 1896. 40.

Az oktatás alsó fokát a népiskola jelentette. Ez kezdetben két, majd három, esetleg négy évfárra (osztályra) terjedhetett;¹² a századfordulón ugyan ajánlották látogatását, de az iskolakerülést sem az állami, sem a protestáns egyházi hatóságok még nem büntették. A gyerekek itt anyanyelvükön tanultak olvasni, írni, számolni, több órán át zsoltárokat és vallásos ismereteket, sőt nyolckilenc éves koruktól a deák nyelv alapelemeit is elsajátíthatták.

Ezeknek az osztályoknak az elnevezése nem volt egyöntetű. Szalontán viszont a leggyakrabban így szerepelnek (az érthetőség kedvéért a korabeli nomenklaturát párhuzamba állítom a századunkban használtakkal):

XX. sz.-i név	XVIII–XIX. sz.-i név	Egyéb egykori név	Tanítója
I. elemi	abecisták	szoktató v. septima osztály	preceptor
II. elemi	syllabizálók	collektorok v. sexta osztály	preceptor
III. elemi	lectorok	quinta osztály	preceptor
IV. elemi	donatisták	quarta osztály	preceptor

A népiskolai osztályok összefoglaló neve: rudimentisták vagy rudimentariusok, de voltak ők elementisták, sexték vagy sextariusok is. Az itt lerakott alapra épült a négy, majd a hat latin osztály, amelyeket aszerint neveztek el, hogy ott elsősorban mi került tanulmányaik előterébe; olykor használtak fentről lefelé tartó sorszámokat is:

XX. sz.-i név	XVIII–XIX. sz.-i név	Egyéb egykori név	Tanítója
I. gimn.	declinisták	grammatisták, rudimentisták v. sextariusok	preceptor, 1831-től
II. gimn.	conlugisták	grammatisták v. quintariusok	korrektor, olykor a rektor
III. gimn.	novitius syntaxisták	etimologiták vagy quartariusok	a rektor
IV. gimn.	veteránus syntaxisták	syntaxisták vagy tetratariusok	a rektor
V. gimn.	poéták	secundariusok	a rektor
VI. gimn.	rétorok	oratorok, eloquensek, logikusok v. primariusok	a rektor

¹² Az osztályok elnevezésének megállapításához használt forrás: Gere és Katona 1896, 33–40., 110. lapjai. Az alsó fokú osztályok számát és elnevezését illetően lásd még a tanulmányt követő *Jegyzetek* 1. pontjában.

A kezdő két osztály összefoglaló neve: grammatisták, míg a III., IV. osztályé: syntaxisták. E négyet együttesen alsó tagozatnak, máskor grammatikai osztálynak nevezték, míg az V., VI. felső tagozat, illetve humanista osztály volt.¹³ (Lásd még az 1. táblázatot.)

Az oktatás tartalmáról tudnunk kell, hogy az egyházi iskolákban ez kettős célt szolgált: „egyrészt a vallás elemeit és az erkölcsi ismereteket oktatták abból a meggondolásból, hogy híveik vallásos emberré nevelését már idejekorán elkezdjék. Ez természetszerűen az állam érdekeivel is egybevágott. Másrészt a falusi iskola fontos volt az egyháznak a papi utánpótlás szempontjából is.”¹⁴ A latin nyelv és a valláshoz kapcsolódó tantárgyak túlsúlya, uralma „a legfőbb cél szolgáltatásban állott, ti., hogy a tanulóból végül lelkipásztor, e minőségben is minél tudósabb férfiú váljék.”¹⁵ A többi tantárgyra (számтан, mértan, német nyelv, magyar írás, történelem, földrajz, ének) jóval kevesebb időt és figyelmet fordítanak, és nem következetes, nem állandó a tantervben való szerepeltetésük sem.

A reformkor egyes nevelési eszméi – a latin grammatika korlátozása és helyette a gyakorlati élethez kapcsolódó ismeretek beiktatása, anyanyelvű tanítás a felsőbb osztályokban – a nagyszalontai iskolában is talajra találnak, és a 30-as évektől kezdve polgári vagy nationális osztályok néven olyan középiskolák csoportokat is szerveznek, ahol latint nem tanítanak.¹⁶ Jellemző, hogy népességük csakhamar a gimnáziumiaknak kétszeresére, háromszorosára ugrik.

A közgondolkodás megváltozását és egyben a szalontai partikula tekintélyének növekedését bizonyítja az a tény, hogy a XIX. század kezdetétől a gimnáziumi tagozatra egyre több vidéki, közöttük román nemzetiségű tanuló iratkozik be: 1848-ra arányuk eléri a 20 százalékot.

Annak ellenére, hogy az 1830-as évek előtt számtalan, az iskolaszervezés és irányítás gyakorlatából, valamint a megcsontosodott pedagógiai eszméből fakadó akadály nehezíti az oktató tevékenységet, ez a kis vidéki intézmény figyelemre méltó eredményeket mondhat magáénak. Elegendő, ha növendékei sorából megemlíjtük az orvos, természettudós, költő, műfordító, nyelvész Földi János, a jogász és forradalmár Lovassy László, az ügyvéd és helytörténész Rozvány György, de mindenekfölött Arany János nevét.¹⁷

¹³ A nomenklatura tisztázása során Gere és Katona, valamint Nagy Sándor osztályelnevezései mellett döntöttem, lévén, hogy Nagyszalontán ezeket használták.

¹⁴ Mészáros i. m., 125.

¹⁵ Nagy Sándor 1940, 56.

¹⁶ Gere és Katona 1896, 39.

¹⁷ Iskolánk jóhíreről még lásd Gere és Katona 1896, 32.

Mivel magyarázható ez az annyi nehézséget legyőző szellemi erő, a jobbratörő akarat? Véleményem szerint a feleletet három tényező együttes hatásában találjuk meg. Az első az európai iskolázás történetében egyedülálló protestáns intézmény: a vidéki rektorkodás és preceptorkodás úzusa. Ennek során a magyarországi anyaiskolák – esetünkben a debreceni Református Kollégium – frissen végzett vagy felső évfolyamú diákjai közül a legkiválóbbakat bízták meg azzal, hogy nyugat-európai akadémiát járt professzoraiktól szerzett ismereteiket azon nyomban és közvetlenül egy-egy vidéki partikulában gyümölcsöztessék.¹⁸ A másik ok a nagyszalontai eklézsiának 1732-ben kiadott, majd 1797-ben megújított, kibővített „Oskolai rendelése, melyek szerint kívánnya a Fiúgyermekek taníttatását.”¹⁹ Ez a hatvannégy törvény pontosan körvonalazza a rektor, a preceptorok, a szolgatanulók és a diákok kötelezettségeit; a tanulással, magaviseletükkel, öltözetükkel, kevés szórakozásukkal kapcsolatos elvárásokat. Bizonyosak lehetünk abban, hogy ezek a szigorú szabályok – a lelkész és presbitérium állandó ellenőrzése miatt – nem maradtak hatástalanok. Ha pedig valaki a nevelői hivatásra méltatlannak bizonyult, vagy tudása, fegyelmezési módszerei miatt érte bírálat, „megbízatásának letelte előtt vissza kellett térnie az anyaiskolába tanulmányait öregbítendő.”²⁰ Végül, de nem utolsósorban szólnunk kell a református egyház, közelebbről véve a szalontai nép áldozatáról, a közművelődés iránti fogékonyságáról. Annak ellenére, hogy herceg Esterházy taksás jobbágysai voltak, tisztességes megélhetést biztosítottak rektoruknak, a lányok tanítójának és 3–5 preceptornak. A megőrzött négy díjlevélből kitűnik, hogy a javadalomban szerepeltek állandó tételek (búza, fa, só, szőlőhasználat), minden egyes tanulótól pénz vagy gabonajárandóság; élelmezésüket a sorkoszt (coquia) biztosította, és némi zsebpénzre számíthattak temetési szolgálatukból.²¹ Az átlagosat meghaladó szalontai jövedelem hatékony vonzóerőt jelentett a kollégium végzettjei számára: az iskola sohase maradt rektor és preceptor nélkül, sőt olykor választásra is nyílt lehetősége. Így gondoskodtak a minőségi oktatás személyi feltételéről.

¹⁸ Nagy Sándor 1940, 64.

¹⁹ Gere és Katona 1896, 18–24. A szerző (Dánielisz Endre) hasznosnak véli a nagyszalontai iskolai rendtartás – ma már nem hozzáférhető, alig ismert – törvényeinek újraközlését, hiszen ezek voltak azok a rendszabályok, melyek a diák, majd preceptor Arany János magatartását megszabták, munka és pihenőnapjait, időbeosztását irányították. Ezért ezt a dokumentumot – *A N-Szalontai Ecclesiának 1797-ben Junius 27-kén tett Oskolai Rendeléssel, melyek szerint kívánnya a Fiúgyermekek taníttatását* – a szerző által a maihoz közelített helyesírással – a tanulmányt követő *Jegyzetek* 2. pontjában közöljük (szerk.).

²⁰ Nagy Sándor 1940, 64.

²¹ Dánielisz 1967, 124–125.

A régi iskolaépület

A ma emberét nemcsak Arany iskolájának szervezeti formája érdekli, de azt is tudni szeretné, milyen volt az épület, amelyben költőnk gyermeksége, ifjúsága kerek tíz esztendejét töltötte.

Sajnos, ezzel úgy vagyunk, mint a szülőházzal: csupán a telket és rajta álló utódját kereshetjük fel. Szerencsénkre a helytörténész Rozvány György személyes emlékei nyomán elkészítette az iskola magyarázattal kísért alaprajzát, majd a múzeum számára megfestette távlati képét.²² A továbbiakban ezek segítségével igyekszem az olvasó elé varázsolni e jó hírű mezőváros művelődésének bölcsőjét. Arany János elpusztult alma materét.

A homályba hullt időket felidézendő álljunk meg a református templom és a mai iskola között szerénykedő pionírkertben. Évszázadokkal ennek előtte ez a kis tér ugyanazt jelentette e település számára, amit a görögöknek az agora vagy a rómaiaknak a fórum. Itt zajlott le a némi kiváltsággal rendelkező hajdú lakosság közösségi életének számos eseménye. A Rozvány-festmény tanúsága szerint az iskolától jobbra, az utca másik sarkán a városházát találhattuk, ezért e kis térre állították a szégyenoszlopot és a derest, a törvény s a rend ellen vétők megbüntetésére. Pénteki napokon piacozni gyűlt össze a nép, a vasárnapi istentisztelet után pedig a „kürentálást”, az adás-vevések közhírré tételét hallgatták meg. A tér közepe táján volt az ásott közkút – rosszféle alföldi vízzel. Költőnk korában mellette állott a vízifecskendő a gyakori tüzesetek megfékezésére.

A templomkertet fal vette körül, s mivel védelmi szerep egyáltalán nem várt reá, a XVIII. század elején idetelepült görög kereskedők ehhez ragasztották, építették boltjaikat.

A térség déli oldalát a református fiúiskola határolta. Falait kezdetben paticsból vagy hályogból emelték, de az Arany-korabelit már téglából rakták. A telken a három épületcsoport megközelítően U alakban helyezkedett el, és szinte körülzárta a tágas felső udvart. Ennek közepe táján egy nyurga oszlop magasodott az iskolába hívó kisharang számára, „mely alatt a csengő szólama mellett a nagyon bűnös tanuló megvesszőztetett” – tudósít Rozvány György.²³

A teleknek a térre néző északi vonalát kerítés zárta kapuval, utcaajtóval, ahol a janitor, „egy diák folyvást őrt állott a tanórak alatt”. Két oldalt egy-egy befelé hosszan elnyúló, náddal fedett, gerendaoszlopos, tornácos épület. A képen inkább hajdúsági parasztháznak néznők, mint iskolának. Az udvar mélyén egy

²² Gere Ferenc a gimnázium történetének megírásához készülve kéri fel Rozvány Györgyöt, Nagyszalonta mezőváros monográfiájának szerzőjét, hogy ismertesse az iskolának 1848 előtti, tehát Arany-korabeli állapotát. Ekkor készül el az alaprajz, amit Gere könyve függelékében közlétesz. (Az iskola alaprajzát lásd a *Jegyzetek* végén.)

²³ Gere és Katona 1896, 110.

alacsonyabb házikó szerénykedik. Ez az abecisták, a betűvel ismerkedők hajléka. Mindig ők vannak a legtöbben. A bal oldali épület három udvari termében a syllabizálókat, a lectorokat és a donatistákat találjuk, az utcára tekintő nagy classis viszont a rektor és a latinisták birodalma. Egyetlen helyiség a hat csoport számára.

A jobb oldali traktus külsőleg az előbbihez hasonlít, de valójában ez a tanszemélyzet szállása: mivel nem épült ki az utcára, eléje virágoskertet varázsoltak a tanulók. A tornáról rektor uram hivatalába lépünk: ebből nyílik hálókamarája. A folyosó következő ajtaja a culinába vezet, ahol a preceptorok között a sorkosztot szétporciózzák. Jócskán jut belőle a mendikásoknak, a szolganululóknak is, akik egyébként itt, a konyhában laknak. Végül szólunk a 4–5 segédtanító szobájáról, a virtuskodó legénykéek csínjeinek színhelyéről. Hátsó ablaka az alsó udvarra, a kicsinyek játszóhelyére néz. Titkos esti kiruccanásaikhoz ezen át közlekednek, nehogy rektorukba botlódjanak.

Ezzel a kisudvarral átellenes oldalon van az igazgató nagyobbik kertje, ahova – jó idő esetén – egy-egy latinos csoport tanulni lehúzóódhat. Végül, a sövénykerítés határolta telek lábában náddal rejtve az árnyékszék, a szabad „ürhely”.

A XIX. század növekvő oktatási követelményeinek meg nem felelő régi scholát 1845-ben, Arany János jegyzősége idején lebontották. Helyén emeltette a református egyház 1846–1847 között azt az eleminek és gimnáziumnak szánt épületet, amely azóta is e város nevelésügyét szolgálja; napjainkban román és magyar alsó tagozatos gyermekek második otthona.

E tágas telek irodalomtörténeti jelentőségét ma a bejáratnál elhelyezett kétnyelvű márványtábla így összegzi: „Pe acest loc a fost școala în care ARANY JÁNOS a învățat și a funcționat ca învățător 1823–1833; 1836–1839.” – „E helyen állott az az iskola, amelyben ARANY JÁNOS tanult és tanított 1823–1833 és 1836–1839 között.”

Ezek után idézzük fel az emléktábla jelezte évek eseményeit: a kis Arany János iskolai forgolódását előbb tanuló, majd tanítói minőségében.

A kisiskolás

A Nagy-Kölesér utca poros udvarai mindig hangosak voltak a gyermekzsivajtól. Alig akadt olyan parasztcsalád, ahol ne futkározott volna egy fészekaljnyi „kiscseléd”. A legkisebbek azzal szórakoztak, hogy az aprójóságokat kergették, lovacsázásukkal porfelhőt húztak maguk után, esős időben pedig sárgolyókkal górálták egymást. A nagyobb leánykák csörcsönöztek, a fiúk meg bigéztek. Az utca közepe táján lakó Aranyék Jani fia csak elvétve keveredett köztük. Ő írástudó édesapja még pendelyes korában megtanította a betűvetés

tudományára, s így inkább behúzódott a kemence zugába, vagy nyáron kiült a terebélyes eperfa alá, és olvasta a bibliai történeteket, a zsoltárokat, lapozgatta a kalendáriumot és a mestergerendán megbúvó ponyvafüzeteket. A nyugodt természetű, csendes kis gyermeket annyira hatalmába kerítette a betű varázsa, hogy amikor iskolába adják – s most idézzük az ő szavait –, „már nemcsak tökéletesen olvasni, de némi olvasottsággal is bírtam”. Ez idő tájt történik az ő másságának, a többi gyermektől igen eltérő képességeinek előszöri feltűnése. Rozvány Györgytől tudjuk, hogy amikor a hatéves Janika pendely helyett rövid inget, bő gatyát és lájbit kap, átallja a templomban édesanyja, az asszonyok közé ülni, és feloson a karzatra, az iskolásokhoz. Itt pillantja meg Csere József kántor az ismeretlen, csöppnyi, de már zsoltárból éneklő kisfiút: azonban nem marad meg a csodálkozásnál, hanem „kézen fogva az iskolába vitte és bemutatta a rektornak súgván, hogy ily csoda gyermeket még nem látott. A rektor Janikát egyből-másból kikérdezte, vele olvastatott. Ez kitűnően s értelmesen felelt mindenre, sőt még a latin ’Miatyánk’-ot is elmondotta, megjegyezvén: „ezt is atyámtól tanultam”.²⁴

E felfedezés nyomán írja be 1823 tavaszán Szabó Károly rektor a kis Arany Jánost a schola reformata diákjai közé, „hova módnélkül vágytam – vallja a költő –, s a mi nem erős testalkatom s a szülék féltékenysége miatt csak 6-ik esztendő koromban történt”.²⁵ Eddigi tudásvágyát jóindulattal, de ösztönösen elégitette ki családi környezete s a Kölesér utcai szomszédság, az öregektől hallott mesék, rigmusok, a népi hiedelmekkel, szokásokkal összefonódó kálvinista hit; olvasószomját csillapították a keze ügyében levő vagy felkutatott valóság kiadványok és népkönyvek. Ez a bolondos április azonban fordulatot hoz kicsiny életébe: mostantól kezdve arra hivatott emberek irányítják tanulmányait, vigyázzák lépteit, amelyek – s ez már az első találkozásnál, az ismerkedésnél kétségtelenül megmutatkozik – e mezőváros határain túlvezetnek.

Egyelőre azonban abecista nebulóként vonul be századmagával a septimákra váró „kis ház”-ba. A látvány meglehetősen lehangoló: sivár meszelt falak, ütött-kopott bútorok, örökké recsegő padok és dobogóra emelt tanítói asztal. Szigorú sötéten tekint rájuk a nagy fekete tábla, mellette kréta s a törléshez való nyúlláb. Igaz, a kicsinyek ezt alig használják. Legfontosabb tanszerük egy

²⁴ Rozvány György: Arany János életéből. Az emlékiratot folytatólagosan közölte a Nagy-Szalonta és vidéke c. hetilap. Az idézett esemény az 1890. jan. 19-i számban olvasható.

²⁵ A. J. kk. XVI. k. 555. – Aranynek e némileg restelkedő mondata bizonyára sokakban felvetette a kérdést: a XIX. sz. elején valójában hanyadik életévétől számított a gyermek iskolaérettnek? A protestáns iskolákról tudjuk, hogy a fiúkat és leányokat hatéves koruktól fogadták be, de a testileg, szellemileg fejlettebbeket egy évvel korábban is. (Mészáros 1958, 95.) Ez utóbbi tényre céloz Arany, amikor kissé szégyenkezve említi szüleinek őt féltő késedelmét.

terjedelmes papírlap. Erre rajzolta szép kalligrafikusan az ábécé betűit az egyik ügyes preceptor. Egész éven át ezt olvassák kórusban: a, á, bö, cö, dö ..., míg valamennyi kis kobak be nem fogadja a kacskaringós betűképeket. Azonban leírásukra vagy éppenséggel olvasásukra senki sem vetemedik. Arra csak a következő esztendőben, a collectorok vagy syllabizálók osztályában kerülhet sor. Nemhiába nevezik őket „szoktató” csoportnak, hiszen iskoláskor előtti nevelői intézmény híján ez pótolja a későbbi óvodát. Persze, a nap legnagyobb részét az imádságok, bibliai történetek elemzése (mechanikus memorizálása), zsoltárok éneklése tölti ki.

Sajnos a beíratási és jelenléti naplók elpusztultak, és a költő sem említi: időzött-e egyáltalán az abecisták között. Mivel nemcsak ennek az évnek, de a rá következőnek is még otthon elsajátította a kötelező anyagát, itt-tartózkodása igen rövid időre terjedhetett, ha egyáltalán átlépte a classis septima küszöbét.

Ezzel pedig teljes esztendőt nyert, és egyből a sextában találta magát. Az iskolakezdő kisdíák helyzetét, lelki megpróbáltatását nem nehéz magunk elé idéznünk. Az eleddig magányos, kevés szavú, bátortalan Janika máról holnapra zajos, huncutkodó, nála erősebb, fejlettebb fiúk társaságába csöppen. El is veszne a nagy túlekedésben, testi gyengeségén felülkerekednének az erősek, a nagyhangúak, ha valami többletet nem hozott volna magával. Olyat, amivel amazok nem rendelkeznek, de amivel ő – aki „vézna, ügyetlen testi dolgokra” – sokszorosan föléjük nő. S ezt fiatal preceptora, a Gáborjából ide került Dévai Bálint²⁶, nemcsak felismeri benne, de a legteljesebben értékeli is. „A tanító megpróbálván, rögtön, a mint felvittek, elsőnek tett osztályában, s e helyet folyvást megtartottam” – emlékezik a költő kezdeti sikerére.²⁷ Pedig nem kerülhetett

²⁶ Dévai Bálint (1803–1882) 1822. március 30-án „subscribált a schola N-Szalontaiensis” új preceptoraként. A reá következő esztendő áprilisában a sextákat (a mai II. elemi) tanítja, s ekkor kerül elébe Aranyék Jánoskája. Haladásának, tudásának elismeréseként a kisfiú már ősszel a quintába (III. elemibe) léphetett volna, de gyöngye testalkatú lévén, szülei kérésére visszatették a sextába (Voinovich I., 1929, 17). Így az induláskor szerzett előnyt elveszti, és két évet tölt Dévai Bálint keze alatt, akit igen megszeret, és őszintén tisztel. Ékes bizonyítéka ennek a 12 éves gyermek hozzá írott levele, amelyet a klasszikus költő zsenijeként, korán feltörő tehetsége bizonyítékeként tartunk számon (A. J. kk. VI. k. 197–198., valamint XV. k. 7–8.). Pár év múltán Balogh Péter szalontai esperes Dévait a 11 km-re fekvő Árpád faluba helyezi rektornak. Ide gyalogolt el a kis költő egy kaska szőlővel és a kétrétebe hajtott lapra írt versével, amit a szívének őszinte vallomásával zárt: „nem felejtettem el azokat a jótéteményeket, a melyeket közlöttél velem, mikor hűséges tanítóm valál, csak nem felejtettem azokat az ajándékokat, a melyekkel dajkálkodtál velem, mint az édes anya az ő gyermekével.” (A. J. kk. XV. k. 8., III. 499. és 814.) – Egyébként Gyöngyösy külön is foglalkozott Arany szalontai tanítóival és rektoraival: Adalékok Arany János életéhez. 1905, 756–758.

²⁷ A. J. kk. XVI. k. 555.

akárki az első pad szélére. Ez csak az eminensek eminensét illette meg.²⁸ Rangot és tekintélyt adott tulajdonosának, de kötelezettséget is rótt reá: tanítójának jobb keze, állandó kisegítője, szinte helyettese kellett legyen. És a mi kis Janikánk becsülettel, jó lelkiismerettel tett eleget az elvárásoknak.

Ekkor már Szalontán is javában alkalmazták a Bell–Lancaster-módszert. Ez azt jelentette, hogy a legjobb diákok monitorként foglalkoztak a többiekkel, a gyengékkel: beléjük sulykolták az ismereteket, gyakorolták, majd kihallgatták a leckét. A sextában az előzőleg keserves kinnal megtanult betűket kapcsolták össze valahogy így: „a tanító felírta a táblára: *gomb*, s meg sem lepődött, amikor az egész osztály karban, vagy a táblához kiszólitott gyámoltalan gyermek a tálnyt így fejtette meg: *göömöbö*. Most hát a melléköngék hangoztatásáról kellett a gyermeket leszoktatni. S mikor a tanító ebben is elfogadható eredményt ért el, áttért az írás tanítására, igazában a betűk és szók másoltatására, míg végre ennyi mesterkedés után a gyermekben az írás és olvasás valahogy tudatosult”. – Minden egyes betű alakjához, rajzolt elemeihez – az asszociálás, a könnyebb megjegyzés érdekében – ilyen „mondókát” társítottak: „egy igyenes egy punktummal: i; egy igyenes gácsérfarkkal: rö; felfelé a szára, jobbrul a pofája: bö; felfelé a szára, balrul a pofája: dö; lefelé a szára, jobbrul a pofája: pö.”²⁹

Már említettem, mivel a szalontai iskola egyházi jellegű volt (de a községek sem igen különböztek ezen a téren), elsődleges célja a vallásos nevelés. Elemi fokon a rendelkezésre álló idő harmadát-negyedét a bibliai történetek s a valláserkölcsi ismeretek töltötték ki. A módszer a könyvnélküli, a gépies memorizálás, a kórusban való gyakorlás. „Például a kátétanításban ezt az eljárást követték: a tanító a tanítványnak mindenekelőtt a kérdéseket rágta a szájába; s miután meggyőződött róla, hogy azokat már valamennyien tudják, áttért a feleleteknek hasonló módú beemlézésére. Mily csekély szerep juthatott így az értelemnek s méginkább a szívnek.”³⁰

A logikus gondolkodás nevelését még az arra legalkalmasabb számtantanítás sem segítette elő. A septimában a tananyagot szóbeli számlálással kezdték, amit

²⁸ A helyesen értelmezett versengés évszázados gyakorlata volt a diákok tanulmányi eredmény szerinti ültetése. A legjobbak az első és második padsort foglalták el. A visszaesők, ellustulók hátrább kerültek, helyet cseréltek a törekvőkkel, feljavulókkal. (Gere és Katona 1896, 197.) – Az elemi osztályokat jómagam is Arany iskolájában végeztem, ahol a két világháború közötti időben is ugyanez maradt az ültetés rendje. A legértékesebb hely az első padnak a katedrától számított jobb széle. Aki ezt kiérdemelte, az volt az „elsőben az első”; őt követte az „elsőben második”, az „elsőben harmadik” stb. folytatódólagosan a következő padsorral, azaz a „másodikban az első, ...második” stb. A leggyengébbek, a hátul ülők értékmérője az „ötödikben negyedik, ...ötödik, ...hatodik” volt.

²⁹ Idézetek: Nagy Sándor 1940, 116, és Debreczeni István: *Arany János hétköznapijai*, Bp., 1968, 11.

³⁰ Nagy Sándor, i. h.

követett a számok leírása, majd a második osztályban az összeadás. Ebben az időben már jelentek meg módszertanok, így a matematika tanítását elősegítő munkák is.³¹ Azt azonban nem tudjuk, hogy ezek valamelyike eljutott-e Szalontára.

A hatástalan metódusok alkalmazása miatt még ezt a kevés ismeretet is sok és feleslegesen pazarolt energiával lehetett az apróságok kemény koponyájába sulykolni. A preceptorok – maguk is diákok vagy imént volt rétorok – tovább éltették a náluk dívott nevelési eljárásokat. Némiképp pedagógiai és metodikai ismerethez csupán a mindennapi gyakorlatból, empirikus úton jutottak. És ki segítők, a monitorok? Azt tették, amit tanítóiktól láttak.

Ilyen türelmet próbáló, megértést beleérzést kívánó megbízatás nehezedett a kis Arany vállaira, mihelyt a classis sextába lépett: „iskolába feladva ... azonnal segédtanítóul alkalmazott, keze alá adatván 20–30 gyermek, a még alig 6 éves gyermeknek.”³² És ez a teher le nem került róla, míg búcsút nem intett a szalontai scholának.

Míntha személyesen neki szólna a római bölcselő és pedagógus, Seneca tanácsa: „docendo discitur” – másokat tanítva tanulj! Sorsa és körülményei úgy hozták, hogy a kezdet kezdetétől ezt tette, kettőzött szellemi igénybevételt, felnőtt felelősséget és sok-sok toleranciát igényeltek tőle. (Gyakorló és tapasztalt pedagógusként elismerő csodálattal hajtók fejet a hajdan volt kisdíák előtt, aki egyszerűből annyi tanulóval bajlódott, mint napjaink bármelyik okleveles tanítónője.) Erre nem is lett volna alkalmas más, csak az, aki olyan szellemi adottságokkal és érzékeny lélekkel lép az életbe, mint ő, s akit olyan erkölcsi és jellembeli értékkel bocsát szárnyára családja, mint tették a szegénységükben is becsületeseknek, a sorozatos csapások között hívőknek maradódó édes szülei.

Ám a „docendo discitur” kettős igénybevételének előnye is megmutatkozott: felszínre hozta belső energiáit és önmaga számára nyilvánvalóvá tették hajlamait, egyéni adottságait. Amint érett korában vallotta: „az itteni iskolában tanítva tanult a legtöbbet”³³, ennek köszönhetette ismereteinek világosságát és rendszerességét, felfedezte az önálló nyelvtanulás sikert ígérő módjait. Az a folyamatos önművelés, amely teljes életútját jellemzi, s amellyel majd százszorososan pótolja félbeszakadt főiskolai tanulmányait, ezeknek az éveknek a pozitív reflexeiben gyökerezik.

A fáradhatatlan szorgalom és az olthatatlan tudásszomj – formálódó jellemének korai és kétségtelen alkotórészei – ráépül és szorosan összefonódik a

³¹ Oláhné Erdélyi Mária. *Matematikai tankönyvek a két Ratio idejében (1777–1848)*. Pedagógiai Szemle, 1977, 11. sz., 1028–1036. A jelzett évtizedekben használt tankönyvekről lásd a *Jegyzetek* 3. pontját.

³² Rozvány György: *Arany János életéből*. In: Sáfrán 1960, 135.

³³ i. h.

parasztőseiktől, szüleitől örökölt idegrendszeri sajátosságokkal, a veleszületett adottságokkal. Utóbbiak alkotják azt a virtuális alapot, amelyre – a sors adta és a maga vállalta tevékenység nyomán – nagyszerű és különleges képességek épülnek. Az elkövetkező évtizedek során mindezek ötvözete a lángelme műveiben fog testet ölteni.³⁴

Azonban egyelőre a kis Janika nem több, mint helyi kuriózum. „A többi tanítók, s a növendékek a nagyobb osztályokból, sőt külső emberek is, csudárra jártak – írja önéletrajzában –, s én nem egy krajcárt kaptam egy vagy más produkcióm jutalmául.”³⁵ Miért is ne ámultak volna, amikor ez a vékonyka, hatéves kisfiú zengő latin nyelven fújja a Pater nostert és a Credót, és jókedvében vagy felkérésre bármiről verset fabrikál. A krajcárka is kapóra jön, mert a szülői ház porig ég (atyja az istállóból eszkabál évekig tartó szükségglakást), nagy a szegénység, s a jutalomból talán vásárolhat néhány ívpapírt irkának. Tankönyvre nem telik. Vétek is volna pénzt adni érte, hiszen ő már annál többet tud. Írószerszámát – az elhullott libatollat – megszerzi maga, a tintát pedig a csertölgy kérgéből vagy gubacsából, esetleg arábiai gallusból és ecetből apja segítségével keveri.

Gondokkal tűzdelt sikerélménnyel búcsúzik a classis sextától és el nem felejthető kedves preceptor urától, Dévai Bálinttól, akinek keze alatt két esztendő telt. No, nem osztályismétlés miatt, hanem szülei kérésére, mivel „gyöngé testalkatú volt”. Így, amit a kezdésnél nyert, visszaszolgáltatta iskolájának. 1824 november elsejétől már a classis quintába jár, és a batizi Cséke Lajos tanítványa.³⁶ Városszerte lectoroknak (olvasóknak) nevezik őket, és a felettes tanügyi hatóságok is ehhez igazították az elsajátítandókat. Ez döntő többségében vallásos ismereteket és könyveket jelentett, de a reformkor, a haladó írók és politikusok hatására ez idő tájt már feltűnik néhány közhasznú ismeret. Ilyen például a nemzedékeket kiszolgált Hármaskis Tükör³⁷, amely a szent históriákon kívül földrajzot és történelmet is magába foglalt. Tudomásunk van a következő, Debrecenben használt tankönyvekről is: A legnevezetesebb természeti dolgoknak esmérési, Compendium Grammaticae Hungaricae. Számvetések mestersége, Psalterium.³⁸ Sajnos, azt meg nem mondhatjuk, eljutottak-e ezek Nagyszalontára, mivel ekkortájt a Református Kollégium tantervei az ingadozás, változás időszakát élte. Eligazodásukat még inkább megnehezíti az a tény, hogy éppen Arany János diáksága idején folyt a harc a pedagógiai újítások érdekében

³⁴ Roşca, A. – Zörgő B: *A képességek*. Bukarest, 1973, 13–43.

³⁵ A. J. kk. XVI. k. 555.

³⁶ i. h.

³⁷ Gere és Katona 1896, 29. Gyöngyösy 1901, 32. – Cséke Lajos 1822. március 30-án érkezett Nagyszalontára Dévai Bálinttal együtt.

³⁸ Nagy Sándor 1940, 174.

az 1806-os Ratio Educationis hívei és az évszázados keretekhez ragaszkodók között. A helyi körülményeket és lehetőségeket, a mikrotársadalmi mozgásokat ismerve joggal feltételezhető, hogy a deák nyelv kizárólagos uralma Szalontán is ekkortájt történik meg, és helyt kap a természetrajz, a történelem és a földrajz tanítása. A latin, amellyel a III. elemtől kezdve minden kisdíákot gyötörtek, már csak azok számára kötelező, akik gimnáziumban kívánták folytatni tanulmányukat. Mivel Jánoskát atyja papnak szánta³⁹, ő okvetlen az utóbbiakhoz csatlakozott. Preceptor uramnak velük külön kellett foglalkoznia. A Bell–Lancaster-módszert alkalmazva munkájában számított a monitorok közreműködésére, közöttük olyan ügyes és tehetséges tanítványára, mint a kis Arany János. Pedig erre a csenevész gyermekre egyre több teher nehezedik; társai okítása mellett magának is megszaporodnak teendői; a quintában meglehetősen sokat írnak: házi feladatokat, és tankönyvek híján ezeket pótló szövegeket, latin diáriumokat, szöszedeteket. Aztán a kisparaszti gazdaságban napról napra akad olyan munka, amit egy nyolcéves fiúnak illik elvégeznie. Váltig kímélnék kedves szülei, de hát ki terelgesse a kiscucákat a Kölesérre, vagy ki biztassa a csordából hazatérő tehénkét egy kis utólegelésre, ha nem ő. Szegénységük és a helyi szokás egyaránt ezt kívánja; a szomszédok és gyermektársai is megszólnák, ha nem így cselekednék. De a könyveket imádja, és most éppen a lectorok osztályába jár. Mit tehet? Olvas a legelőn, az árokparton, és félszemmel oda-odapillant a jószágokra. Akkor érzi magát a legjobban, ha elbújhat a szalmakazal mögé, és senki sem zavarja. Ezekre az esztendőkre emlékezve írta a költő: „minden könyv, ami a kezem ügyébe került, mohó vággyal lőn felemésztve. Gvadányi, a Hármass története (Halleré), Erbia, s több e féle dolgok, Decsi Osmanographiája, Fortunatus s mit és tudom miféle grapsák a ponyva irodalom egész özönével együtt, az egész városban felkutatva, olvasatlan, kétszer, háromszor is ...”⁴⁰

1825 őszén a classis quartába lép. Preceptora a belényesi születésű és három éve itt szolgáló Deretskey Benjámin; rektora csak tavasszal fog változni, amikor a drága jó Szabó Károly helyét Szabó József foglalja el.⁴¹

Az előző évi tantárgyak a donatisták (IV. elemi) órarendjében is szerepelnek, a latint pedig komolyabbra fogják. Könyv kell hozzá, meg egy szótárfeleség. Nagy baj ám, mert ismét gyenge volt a termés, efféle nem futja. Végül 22

³⁹ Gyöngyösy (i. m. 20.) tévesen állítja, hogy „édesapja Janikát fiskálisnak taníttatja”. – A költő maga vallja: „öreg szüleim belőlem papot vártak”. Keresztury Dezső: *Így élt Arany János*. Bp., 1974, 14.

⁴⁰ Arany gyermekkori foglalatosságaihoz fűződő helyi hagyományokat Szendrey Zsigmond jegyezte fel és publikálta: *Arany János a szalontai nép emlékezetében*. 1914.

⁴¹ Gere és Katona 1896, 29–30. – Gyöngyösy – jórészt szájhagyományra alapozva monográfiáját – Deretskey preceptor nevét tévesen Józsefként tünteti fel. Szabó József rektort úgy mutatja be, hogy „nem sokat törődött iskolájával. ... az iskolát Arany nyakába csapta, s neki egyszerre rektori és preceptor teendőket kellett végeznie.” – Szabó József később lelkesként Gesztre került. Itt mélyült el barátsága a Tisza-családnál nevelősködő Arannyal.

garast mégiscsak összekapar valahogyan, és a két liber scholasticust meg is találja a ponyván az októberi őszi vásárban.

A „Deák tör'sök szók magyar jelentéseikkel együtt az alsó oskolák számára” napjainkig megmaradt. Megőrizte a vigyázó kegyelet, hiszen fedőlapja belsején olvashatjuk a kis poéta sok-sok rigmusának egyikét, az elsőt, amit az idő malma meg nem őrölt:⁴²

*Ha akarod tudni
Ez könyv kié légyen
Az Arany Jánosé
Ki soká éljen.*

Kisdiákos klapancia, vagy amint későbbi önmaga minősíti: „Az első gyenge 'Kis Tükör' modorban / Nyolcéves gyermek dadogása volt.”⁴³ Az utókor számára drága emlék, mert a messze világító szellem kezdeti szikráját őrzi meg.

A donatisták tananyagából szeptemberben levizsgázik, ezzel azonban nem mond búcsút a scholának, mint a legtöbb társa, hanem a rangot adó nagy klasziba készül. Visszatekintve a rudimentisták között töltött időszakra, jóleső érzéssel állapítja meg, hogy „az iskolázás folyvást sikerrel haladt előre.” Ezt Voinovich Géza is igazolja: Arany „negyedfél év alatt végezte a négy alsó osztályt.”⁴⁴

Érdekes, sőt fontos lenne tudnunk, mit is tanult ez idő alatt a szalontai kisdiák. Sajnos, „eme régi korból a birtokunkban megmaradt kevés adatok nyomán nemhogy valódi rendes tantervet felmutatni, de még a tantárgyakat megnevezni sem vagyunk mindig képesek” – vallják iskolánk első monográfusai.⁴⁵ Közismert viszont, hogy a partikulák lényegében az anyaiskolák tanterveit és módszereit alkalmazták. Eligazításért tehát az 1770-ben kiadott és még ekkor is érvényben lévő debreceni Methodushoz fordulunk, amelynek egyik fejezete (Instructio pro Praeceptore Elementarii) az alábbiak elvégzésére kötelezte az elemisták tanítóját: a kisgyerekek megismerése és megnyerése az iskolának; betűk, „syllabizálás”, majd folyamatos olvasás; írás utánzással, hangoztatással; ábécéskönyv, katekizmus, bibliai történetek olvastatása; „kívülről megtanítani a

⁴² A. J. kk. VI. k. 197. A kiadásban tévesen „E könyv” szerepel „Ez könyv” helyett.

⁴³ A. J. kk. III. k. 196. Idézet a Bolond Istók II. énekének 117. versszakából.

⁴⁴ Voinovich 1929, 178. Kitérnénk itt egy, az irodalomtörténészek által sem azonosan értelmezett kérdés tisztázására: hány népiskolai osztályt végzett Arany János? Ismerve a XIX. sz. eleji szalontai schola szervezeti felépítését, valamint az idős költő följegyzéseit keresztlevele hátán (Voinovich i. h.), kijelenthetjük: Arany négy elemi járt ki három és fél év alatt. Mivel a hazulról hozott ismeretei meghaladták az ábécisták színvonalát, feltételezhetően mindjárt a másodikba lépett. Ezt gyenge fizikuma miatt megismételte. A II. és IV. osztály anyagához másfél esztendőre volt szüksége. A hat hónap előnyt 1828-ban veszíti el, amikor a „folytonos váltóláz miatt” (malária) a novitius syntaxista osztályt (a III. gimnáziumot) kétszer járta. Arany János tehát 1923 áprilisa és 1833 szeptembere között szülővárosában tíz osztályt végzett.

⁴⁵ Gere és Katona 1896, 35.

Miatyánkot, alkalmi imádságokat, a katekizmus könnyebb kérdéseit; kisebb imádságokat a gyerekek maguk is fogalmazzanak. A bibliai történeteket a tanító fejtse ki saját szavaival is; a gyerekek legyenek képesek ezeket legalább részben a maguk módján megismételni; olvasott és hallott szöveg alapján kérdésekre válaszolni”; az éneklés elemeinek, zsoltároknak és egyéb egyházi énekeknek tanítása; „a számtanból tanulják meg az első alapműveleteket: a számlálást, a példák azonban ne menjenek túl a 10 000-en”; római számjegyek; latin nyelvi kezdő ismeretek.⁴⁶

Bár röviden, mintegy összefoglalóan érdemes kitérnünk a német nyelv iskolai tanításának kérdésére. Az első Ratio Educationis 91. és 94. paragrafusa úgy intézkedik, hogy a városok és mezővárosok (urbs et oppidum) iskoláiban a németnek tantárgykénti bevezetése kötelező. A protestánsok – törvényben biztosított tanügyi önkormányzatukra hivatkozva – ennek ellentmondtak; megítélésük szerint a Habsburg-ház ezzel a törvénnyel a felekezetek önállóságát és az egész nemzet létét, függetlenségét veszélyeztette. Ellenben kapcsolatteremtő és kultúrát közvetítő eszközként elfogadták a középiskolák számára. Ezért tanították Nagyszalontán is a III. gimnáziumtól kezdve. Ez a harcias szembefordulás a némettel és a latinista hagyományokhoz való maradi ragaszkodás azok jószándékát is keresztezte, akik magyar nyelvtant kívántak a kisdíákok kezébe adni. E huzavona pillanatnyi helyzetének és kimenetelének bizonytalansága miatt nem tudhatjuk, vajon Arany János eleddig tanult-e kötelezően magyar nyelvtant.

A népiskolai tanterv illetően való részletes tárgyalását már azért is szükségesnek tartottam, mert néhány év múlva a preceptor Arany Jánosnak ugyanezt kellett megtanítania a reábízott nebulókkal.

A latin iskolába való beiratkozáshoz bizonyítványhoz nem volt szükség, de az előző osztályok elvégzésének, ismeretanyagának elsajátításáról vizsgán kellett számot adniuk. Ez valójában két részből állott: a zárt vagy hivatalos és nyilvános exámenből. Az előbbi lefolyását iskolamonográfiánk lapjairól részletesen megismerhetjük: „a tanév vége felé megjelent az egyházmegye főnöke, az esperes többnyire egy tanácsbíró kíséretében s a helybeli lelkészt és néhány presbitert magához véve meglátogatta s megvizsgálta az intézetet. Elő kérte a tanártól az egész terjedelemben kimutatott, részletesen összeírt tantárgyakat s ezzel a névsort ... Az így előterjesztett tantárgyakat a tanulóktól lehetőleg egész terjedelemben kikérdezte, s így szerzett tapasztalatát részint saját naplójába, részint a lelkészi hivatal évkönyvébe bejegyezte, ugyan e tapasztalatát a legközelebbi egyházkerületi gyűlésen reformálta ...” Ezt követte az ünnepség számba menő megvizsgálás, amely a kijelölt vasárnap délutánján a szülők és városi és

⁴⁶ Nagy Sándor 1940, 134–135. Bővebben Mészáros István: *Népoktatásunk 1553–1777 között*. Bp., 1972, ELTE Neveléstudományi Tanszék.

egyházi vezetők jelenlétében, a templomban zajlott le. Utóbbiak kérdéseket is tehettek fel. Ez a közszereplés méginkább rendszeres munkára ösztönözte a pedagógusokat, tanítványaikat pedig erőfeszítésre, folyamatos felkészülésre.⁴⁷ A kis Arany Jánost nevelői eddig is meglehetősen gyakran állították a nyilvánosság fényébe; bizonyára most sem okozott gondot, izgalmat „megvizsgálása” a donatisták egész évi anyagából. Tudását, szorgalmát, magaviseletét megérdemelten „eminens”-nek minősítették.

Osztályából vajon hányan folytatták tanulmányaikat a gimnáziumi tagozaton? Pontos választ erre nem adhatok, de némileg útbaigazít a neveléstörténet. „A legtöbb kisvárosi és falusi partikuláris iskolából a nebulók zöme az elemi ismereteket tanulta meg, megtoldva a latin névszó- és igeragozással, azután kimaradtak.”⁴⁹ Tudva azt, hogy Nagyszalontán a hat latinista osztály összlétszáma ötven körül mozgott, a declinisták tíz-tizenkettőnél többen nem lehettek. Ennyi pedig kikerülhetett a még oly vékony értelmiségi-kereskedő-tehetős gazda rétegből. Mit keresett hát közöttük a földhöz ragadt taksás jobbágy madárcsontú gyermeke? Minden eddigi értékelést túllépő tisztelettel tekintünk az öreg és nehéz sorsú szülők merész elhatározására, majd konok kitartására, amellyel az újból és újból felbukkanó akadályokat maguk alá gyűrték. Leég szalmatető házuk, száraz esztendő dézsmálják tízholdas „birtokuk” termését, a legnagyobb szükségben elhullanak a jószágok, de ők nem adják fel a harcot, nem válnak hűtlenné álmukhoz; fogyó erejük megfeszítésével emelik maguk fölé a tizediket, a legkisebbet. Legyen ő más, legyen több és tekintélyesebb, mint parasztlődei. Törjön ki az Aranyok fosztottságának évszázados láncolatából: válják honoránciorrá!

A kisdíák mindebből még keveset ért, de kifinomult lelkével megérzi: szülei nagyon szeretik, és sokat várnak el tőle. Nem is hagyja őket cserben: tanul, olvas, másokat tanít, hogy megfeleljen elvárásaiknak. S ezt még inkább bebizonyítja az elkövetkező esztendőik során.

(Forrás: Dánielisz Endre: *Arany János a szalontai iskolában*.
Budapest, 1992, Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum)

⁴⁷ A szalontai fiúiskola diákjainak évközi ellenőrzéséről. L. Gere és Katona 1896, 40–41.

Jegyzetek

1. Az alsó fokú osztályok száma és elnevezése

Az alsó fokú osztályok számát és elnevezését illetően az iskolatörténetek igen eltérő adatokat közölnek. Némileg ezt a valóságos helyzet hozta magával, hiszen időnként és helységenként csökkentették vagy összevonták az osztályokat, máskor megelégedtek két kezdő csoport fenntartásával. – Az 1806-os, második Ratio Educationis ugyan meggyőző munkára ösztökéli a falusi lelkészeket, hogy „a fiúk és leányok hatéves koruktól menjenek iskolába; aki jobb tehetségű, az előbb is mehet, de a gyengébbek is tizenkét éves korukig végezzék el az iskolában a tananyagot.” (Mészáros 1968, 67)

A protestáns tanügyi vezetők – önállóságukat hangsúlyozandó – nem fogadták el az osztrák állam ajánlásait. Ennek ellenére az 1807-ben kiadott debreceni Ratio Institutionis „a kezdő gyermekek már meglévő két osztályához még kettőt kívánt szervezni azok számára, akik nem tanulnak a latin iskolákban, hanem ’a földművelésre, a kézműves-ségre, a kereskedelemre vagy a világi élet más pályáira készülnek.’” (I. m. 92) „A debreceni Ratio négyosztályos elemi iskolája papíron maradt: a községek és városok pedig inkább a latin iskola keretében szervezték meg az elemi osztályokat.” – Nagyszalontán a reformkori haladó nézetek hatására a vezetők műveltségének és a lakosság áldozatvállalásának köszönhetően 1806 után megerősödik a latin iskola négyosztályos előzménye: felöleli az iskolakötelesek nagy többségét, és sok hasznos ismereteket iktat be a tananyagba. (Dánielisz 1967, 44) – Az osztályok elnevezésének megállapításához forrásul használt mű: Gere és Katona 1896, 33–40., 110 lapjai.

A XVIII–XIX. századi iskolaszervezési és rendtartási szakszókincs a latinon alapult. Például a népiskolai osztályok neve az adott gyermekcsoport legfontosabb foglalkozását fejezte ki, vagy a fölöttük lévő három latinista osztálytól lefelé tartó sorszámot viselte. Így lett a mai I. elemi – classis septima (= hetedik) vagy szoktató, illetve abecista osztály; a II. elemi – classis sexta (= hatodik) vagy syllabizálók (syllaba, -ae = szótag), azaz szótagolók, illetve collektorok (colligo, -ere, -legi, -lectus = összegyűjt, összefog) a betűket szavakba foglalók osztálya; a III. elemi – classis quinta (= ötödik) a lectorok (lego, -ere, -legi, -lectus = olvas), az olvasók osztálya; a IV. elemi – classis quarta (= negyedik), más szóval donatista osztály. Ez utóbbi elnevezés kapcsolatban van Aellus Donatus IV. századi, híres grammatikussal, akinek *Ars minor* című tankönyvét a XVII. század végéig használták. (Pedagógiai Lexikon I., Bp., 1976, 295) „A ’donatista’ kifejezés ... jelentette azt a tanulót, aki az olvasás tudományát elsajátítva már grammatizálásra is vállalkozott.” (Nagy Sándor 1940, 14) – Megjegyzem, hogy Voinovich (l. 1929, 17) az első elemi sextának, a másodiknak quintának írja. Ez csak úgy fogadható el, ha a septimát, a szoktató osztályt afféle előkészítőként (nagy csoportos óvodásokként) értelmezzük. Így azonban az elemi csak három évfolyamra terjed. – Említettem volt, hogy a XIX. század második feléig az elemi osztályok, elemisták kifejezés sehol fel nem tűnik, de latin megfelelőjük annál inkább az elementisták (elementa, -orum = elemi- vagy alapismeretek) és a rudimentisták (rudimentum, -i = kísérlet, kezdet) elnevezésben. – Ezek a gyermekek naponta öt órát tartózkodtak az iskolában: délelőtt 9–11 és délután 2–5 óra között. A rendtartás szerint „szerdán és szombaton reggel ugyan ezeken az órákon a megnevezett classisok újra taníttatnak a közelebbi múlt két napokon tanultakra” (Gere és Katona 1896, 18), tehát meglehetősen gyakorisággal szerepelt a

tanrendben; a kicsik számára e két délután szabad maradt. – Az iskolai év beosztása teljesen különbözött a maitól. Két szakaszra – télire és nyárra – oszlott. Az előbbi november elejével kezdődött, és márciusban, húsvétkor ért véget, megszakítva a karácsonyi ünnepek kéthetes szünetével; a nyári félévet Szent György napjával (április 24-e) kezdték (időnként és helyenként hamarabb is), és Szent Mihály-napig (szeptember 29-ig) tartott; az egészet esperesi vizitáció, vizsgáztatás zárta. (Nagy Sándor 1940, 67 – Gere és Katona 1896, 41 – Mészáros 1984, 30). A diákok a nyári és az őszi dologidőben vakációt kaptak, amit „tágítás idejé”-nek is neveztek.

2. Oskolai rendelet

A N-Szalontai Ecclesiának 1797-ben Junius 27-én tett Oskolai Rendelése, melyek szerint kívánja a Fiú-gyermekek taníttatását

a) A tanítás idejére nézve:

Az eddig szokásban volt tanításnak rendes órái meghagyatnak e következő módon: hétfőn, kedden, csütörtökön, pénteken szorgalmatosságnak idején a poéták taníttatnak reggel 6-tól fogva 7-ig. Mikor ezek nincsenek, ez az óra üres lehet, vagy az orátorok tanítására fordítatik. – 7-től fogva 8-ig, vagy 8-tól fogva 9-ig az orátorok, – 9-től fogva 10-ig a syntaxisták, – 10-től fogva 11-ig a grammatisták. – Az alsóbb classisok pedig 9-től fogva 11-ig. Délután ugyanezen a napon 1-től fogva 2-ig a poéták, orátorok újra tanulják maguk között, amire reggel taníttattak. Tavasztól fogva őszig 4-től 5-ig a syntaxisták, 5-től 6-ig a grammatisták, 6-tól 7-ig a poéták, 7-től 8-ig az orátorok vagy 2-től 3-ig. – NB. Ősztől fogva tavaszig egy órával elébb tétetnek ezek az órák. – Szeredán és szombaton reggel ugyanezen az órákon a megnevezett classisok újra taníttatnak a közelebbi múlt két napokon tanultakra. – Délután 2-től 3-ig ősszel, – télben 1-től 2-ig minden classisok.

Vasárnap reggel isteni tisztelet előtt egy vagy fél óráig a poéták, orátorok taníttatnak a vallásra a Catechesisből, melyből kihagyott leckét tanulnak együtt; a Catechesis mellett az Új Testamentumból Krisztus csudáit és példabeszédeit. Tavasztól fogva őszig 7-től 8-ig a syntaxisták és grammatisták a Catechesisből kihagyott lecke szerint taníttatnak a vallásra és minden más classisok. – Templom után egy óráig ugyanezek.

Délután isteni tisztelet előtt egy óráig minden classisok, utána hasonlóképpen.

Hogy a megnevezett órák egyedül a tanításra fordíttassanak, megkívánja az Ekklészia:

1. Hogy a tanítás óráin semmi vendégeknek, sem ide valóknak, sem idegeneknek hely ne adassék, akik miatt a tanítás óráin elfonódhatnak.

2. Azért minden szégyenlés nélkül a tanítás óráit fogyatkozó vendégeket megkövetvén (ide értvén a halottas embereket) vagy a magokban való várakozásra kell bírni, vagy az elmenetelre való tanácsot kell nekik adni.

3. Azokat, akik magok mulatságokért, kedvéért, ismeretségért kívánnak az iskolában lenni, a tanítástól való üres órákra kell szoktatni.

4. Az iskolás gyermekektől a tanulás, annyival inkább a tanítás óráin való jelen létei szorosan megkívántassék.

5. A jelen létei óráira az iskola csengettyűjével jel adassék.

6. Reggel 7-től fogva 11-ig, délután 2-től fogva 6-ig: ősztől fogva tavaszig 1-től 5-ig az iskolában való szabad kijárkálástól az ajtón álló által a gyermekek megtartóztatassanak.

b) A gyakorlás módjára nézve:

1. A tanítás órái előtt minden iskolás gyermek meghallgatójának leckéjét elmondja.
2. Aki az ilyen elmondásnak idejére meg nem jelenik, és elégséges mentsége nincsen, eggyel alább ültessék; elébbi helye később szorgalmatosságáért adassék vissza.
3. Az iskolai vetélkedésnek helyért (gradusért) minden nap hely adassék.
4. Aki magyarul beszél a nagy classisban tanulók közül, egy órával a többinél később bocsátassék haza; ha a büntetésül hagyott leckét meg nem tanulta, akkor is.
5. Tartozik ez a poétákra és orátorokra is, az ő iskolai állapotukhoz képest. Mivel pedig ezek közt preceptorok is vannak, akik így nem büntethetők, azok két-háromszori intés után az Ekklészia előjáróinak feladassanak, mint engedetlenek.
6. Az írni először tanulók az iskolában írjanak; a többiek otthon vagy szállásukon.
7. A quarták minden nap, ti. hétfőn, kedden, csütörtökön, pénteken írjanak declinatiókat vagy coniugatiókat otthon: hétfőn, kedden egy declinatiót, csütörtökön, pénteken más declinatiót; vagy hétfőn, kedden egy coniugatiót az activa formában, csütörtökön, pénteken ugyanazt passziva formában, akár mind a négy napokon ugyanazon formákban.
8. A grammatisták és syntaxisták a megnevezett napokon dél előtt egy-egy beszédet fordítsanak, este odahaza megigazítva írjanak le úgy, hogy egy héten négy beszédet (stylust) fordítsanak és ugyanannyit írjanak be tisztán diáriumaikba és azok vizáltassanak szerdán és szombaton reggel. (Vizáltat = láttamoztat. Szerk.)
9. Minden exemplárról írók szerdára, szombatra egy-egy exemplárt írjanak és azok vizáltassanak. Ide értetnek a poéták és orátorok.
10. A poéták minden nap valamely materiáról vagy deák, vagy magyar verseket írjanak. Orátorok vagy periodust, vagy labort. Ha a matéria munkásabb, két nap alatt és minek utána megigazítatnak, tisztán leírják; szerdán, szombaton bemutatásuk.
11. Amiket az olvasott auktorokból kiszednek, – exerpának vagy adversának neveznek – szerdán, szombaton bemutatásuk a megjegyzésre; hogy magános szorgalmatosságok nyilvánvaló lehessen, és akiknek illik, számolhassanak.

Oskolai törvények, mellyek szerint a Praeceptorokra való vigyázást kívánja az Ekklészia az Oskola Rectorától

Előre valók:

1. Minden ide valók, mind külföldiek (másunnan érkezettek) kötelesek az iskola következendő törvényeinek maguk keze aláírásával alá adni magokat.
2. Az Ekklészia előjáróinak, mint a prédikátoroknak, iskola rektorának, kurátorának, iskola vizsgálóinak tartoznak kezadással függést, tiszteletet, engedelmességet ígérni.
3. Az iskolai törvényeket magoknak leírják, megtanulják, szemek előtt tartják, hogy beszédjeiket, hallgatásukat, cselekedeteiket, elmulátásokat azok szerint alkalmaztathassák.
4. A külföldiek, idejövetelkor, az Ekklészia előjáróinak, a prédikátoroknak, kurátoroknak bjelentésük magukat, és tudományukról, erkölcsseikről illendő bizonyosság-levelet mutassanak.

a) Tanulásukról valók:

1. A tanulásban szorgalmatosak legyenek.
2. Az iskola rektor tanításával megelegedjenek.

3. A prédikátoroktól, iskola előjáróitól, rektortól adatott iskolai ranggal és hellyel megelégedjenek.

4. Tanulásokra való szükséges könyveik meglegyenek.

5. A tanítatásokra hagyott órákon jelen legyenek.

6. A tanulásra vagy írásra kihagyott részt elvégezzék.

7. A tanítástól vagy tanulástól üres órákon írásban, olvasásban töltsék idejüket.

8. Maguk közt s az arra való tanulók közt deákul beszéljenek.

9. A maguk magános vagy közönséges megvizsgáltatásukra szorgalmasan készüljenek.

10. Nyárban 10, télben 9 órákor és nem előbb feküdjenek le. Nyárban 5, télben 6 órákor felkeljenek.

b) Erkölcseikről való:

1. Isteni félelmeket, kegyességeket, beszéddel, hallgatással, cselekedettel, elmulattással megmutassák; melyre nézve reggel magánosan, este közönségesen imádkozzanak. Nyárban 9 óra után, télben 8 óra után, minekutána az úgynevezett takarodó vonás véghez megyen, két-három vers éneket a könyörgés elébe énekelvén, egy versnek éneklésével bérekesztvén.

2. Ebédjeiket, vacsorájukat könyörgéssel kezdjék, hálaadással végezzék.

3. Ebéd vagy vacsora felett s más egyéb időben tisztességes, emberséges, kegyes beszélgetésekkel éljenek, a rágalmazástól, emberszólástól, átkozódástól, civódástól, csúfolódástól, vagdalozástól, esküvéstől, káromkodástól magukat megtartóztassák.

4. Egymás közt egyenesek legyenek, egymásnak az illendő becsületet megadják.

5. Az Ekklézsia előjáróihoz, mint prédikátorokhoz, kurátorhoz, tanácsbeli emberhez illendő tisztelettel, engedelmisséggel, emberséggel viseltessenek.

6. A rágalmazó s csúfolódó írásoktól magukat megtartóztassák.

7. A gyanús házakat, személyeket, csapszékeket kerüljék.

8. A táncból lakodalmakban vagy más multságokban magukat megóvják.

9. Fegyvert, puskát vagy kardot ne tartsanak s azzal ne éljenek a vadászatra.

10. Emberséges emberekhez az ebédre vagy vacsorára való menetel megengedtetik, de az iskola rektor hírével és a tőle hagyott időre való visszamenetel parancsoltatik.

11. Az egymás közt való civódás, veszekedés, csúfolódás tiltatik.

12. Az éjjel széjjeljárás, az iskola kerítésén való kimenetel vagy bémenetel meg nem engedtetik; azért az iskola ajtójának takarodó vonás után való bezárása parancsoltatik anynyira, hogy senkinek sem a kimenetelre, sem a bémenetelre az iskola rektor híre nélkül meg ne nyitassék.

13. A maguk közt vagy másokkal való bor s pálinka ital által való időtöltés meg nem engedtetik.

14. Sem ide való, sem másunnan való, sem ismeretes, sem ismeretlen vendéget hálásra, az iskola rektor tudta nélkül bé nem fogadhatnak.

15. Semmi leányokat, asszonyokat magukhoz nem bocsáthatnak az iskola rektor engedelmé nélkül, kivált este vagy éjszaka, hanem ha tisztességes ok kívánja.

16. Az iskola épületeiben, mint a falban, ablakokban, kemencékben, ajtóknak, kerítésben, asztalokban, székekben kárt ne tegyenek; különben a kárt tevő tartozik helyre állítani. (Ez idő szerint ide kell érteni az iskolában levő élő fákat is.)

17. A nagyobb idejűeknek a mérsékelt dohányzás idejében megengedtetik, de a visszaélés megtiltatik. Az iskola udvarára vagy a classisokban lecke idején a tanítás közben a pipázás egyáltalán tiltatik.

18. A házban, kunyhóban, classisokban való időtöltés, hiában való beszéd, fekvés, déli s időközben való alvás, heverés, korhelyeskedés tiltatik.

19. Az ártatlan és tisztességes maguk mulatása (recreatio) illendő helyen az arra való napokon s órákon megengedtetik.

20. Kártyázás, kockázás és minden olyan játék, amelyből kára vagy veszedelem következhetnék valamelyiknek, meg nem engedtetik sem az iskolában, sem a mezőn.

21. Hamis, hazug vagy hirtelen való hírt költeni vagy hirdetni nem szabad.

22. Az iskola rektor híre s engedelme nélkül az iskolából, a prédikátorok híre nélkül a városból kimenni nem szabad. – Szerdán, szombaton s más, tanítástól üres napok óráin is egy preceptor és egy iskolai szolgálja köteles az iskolában mindig jelen lenni.

c) Az öltözköztetésekről való:

1. A test és öltözetbeli csinosagra szorgalmasan vigyázzanak.
2. Fekete vagy fehér nyakravalót, nem különb s különbféle színű selymet viseljenek, amely illetlen az alamizsnából élőkhez.
3. Nadrágjuk, mentéjük, dolmányuk fekete vagy kék legyen, köpönyegük kék. Ingük fodor (mantset) nélkül valók. Csizmájuk nem sarkantyúsak.
4. Amennyire lehet, tisztességesen járjanak mentében vagy dolmányban, felöltött ruhában kivált templomban, halottakra vagy más közönséges helyre és exameneken is úgy jelenjenek meg.

d) Preceptori hivatalokról való:

1. Tanítás óráin classisaikban mindjárt jelen legyenek.
2. A tanítás óráit hűséges tanítással töltsék.
3. A lecke rendes órái előtt gyakran megjelenjenek classisaikban, – mikor a maguk tanításának ideje engedi, – a gyermekek lármáinak csendesítésére, hallgatásban való tartásukra és a tanulásra való serkentésekre.
4. Az eleikbe adott tanítás módjához alkalmaztassák magukat.
5. A tanítványaik tanítására szükséges könyveik meglegyenek.
6. A gyermekeken való kegyetlenkedéstől magukat megtartóztassák mint a pofon vágásoktól, haj tépésektől, szurdalásoktól, csípésektől, vesszővel való kézbeapásoktól, szidalmazásoktól és minden rettentő szóktól. A hibás gyermekeket jelentsék bé az iskola rektorának, és az attól mondott büntetéssel büntessék, nem a maguk tetszésük szerint.
7. Tanítványaikat szorgalmasan írássák; – azokat, akik maguk nem tudnak pennát csinálni, lineázni, pennát csináljanak és lineázzanak.
8. A kezek alatt valókat szorgalmasan készítsék mind a különös, mind a közönséges megvizsgálásra, a halkal érthetősen való feleletekre.
9. A tanítás rendes órái előtt tanítványaik nevét elolvassák, a jelen lévőket feljegyezzék, és azoknak szüleit az iskolai szolgálk által keressék meg, a jelen nem léteit okát megtudakozzák, tanítványaikat hívassák fel.
10. A tanítás órái alatt semmi vendéget bé ne fogadjanak, ne tartóztassanak elégséges és illendő ok nélkül.

e) A harangozásokról való:

1. A harangozás ideje előtt a soros harangozó a toronyban jelen legyen iskolai szolgálva, nem tanítvánnyal és egy fertályig harangozzon ünnephez vagy hétköznaphoz képest, de úgy, hogy se magát, se a harangot ne erőltesse, ne lármáztassa.

2. A kerítés és a templom ajtaját egy fertállal isteni tisztelet előtt kinyissa vagy kinyitassa, és vége lévén az isteni tiszteletnek, bezárja vagy bezárassa, de úgy, hogy jól megnézzze: ha a templomban vagy a kerítésben nem zár-e valakit vagy valamit, akit vagy amit kellene.

3. Vasárnap és más ünnepnapokon kettő vagy három közülük templomba menjen.

4. A takarodó húzás tavasztól fogva őszig 9 órakor; ősztől fogva tavaszig fél fertályig tartson 8 órakor.

f) A halottakról való:

1. Mikor a soros harangozó a halottas házhoz való gyűlésre jelt ad, a halott felett prédikáló prédikátortól adatott órára harangozzon fél fertályig; vége lévén a halotti tanításnak, harangozzon, míg a test a temetőbe vitetik.

2. Mind énekszós, mind prédikációs halottnál egy jelen legyen; ha pedig a halotti pompa többet kíván, ketten-hárman is megjelenjenek.

3. A halottas háznál figyelmetesek, emberségesek legyenek, és a halotthoz ment gyermekeket is figyelmetességben, illendőségben tartsák.

g) Az iskolai szolgákról való:

1. Az iskolai rektor hírével az Ekklézsia előjárói engedelmeivel vegyék bé a szolgálatra az iskolai szolgákat.

2. A tanítványokkal együtt tanítsák és lecke idején s tova süszégtelenül ne küldözgessék.

3. Velek keményen bánni, átkozni, szidni, ütni, verni meg nem engedtetik; ha hibáz, az iskola rektortól mondott büntetéssel kell büntetni.

h) A lakodalmakról, névnapokról, ünnepekről való:

1. A lakodalmakban s névnapí köszöntésekben szemérmetes, tisztességes s illendő verseket s nótákat mondjanak.

2. Annyit igyanak, hogy senki előtt józanságukat kétségbe ne hozzák.

3. Az adományokkal s alamizsnáskodással meglegedjenek, jó néven vegyék s megköszönnék.

4. A lakodalmi, névnapí s ünnepi gyűjteményt az iskola rektorának egészen beadják és esztendő végén kérjék ki.

NB. Aki ezen ellen a törvények ellen vétének, az iskolarektornak egyszeri s kétszeri intései után sem engedelmeskednek, bejelentessenek az Ekklézsia előjáróknak és azok ítéletek szerint büntessenek meg.

Az *e), f), h)* alatti törvényeket egy későbbi kézírás berekesztette. Feltételezhető, hogy az idők folyamán ezek hatályukat veszítették. – Gere megjegyzése.)

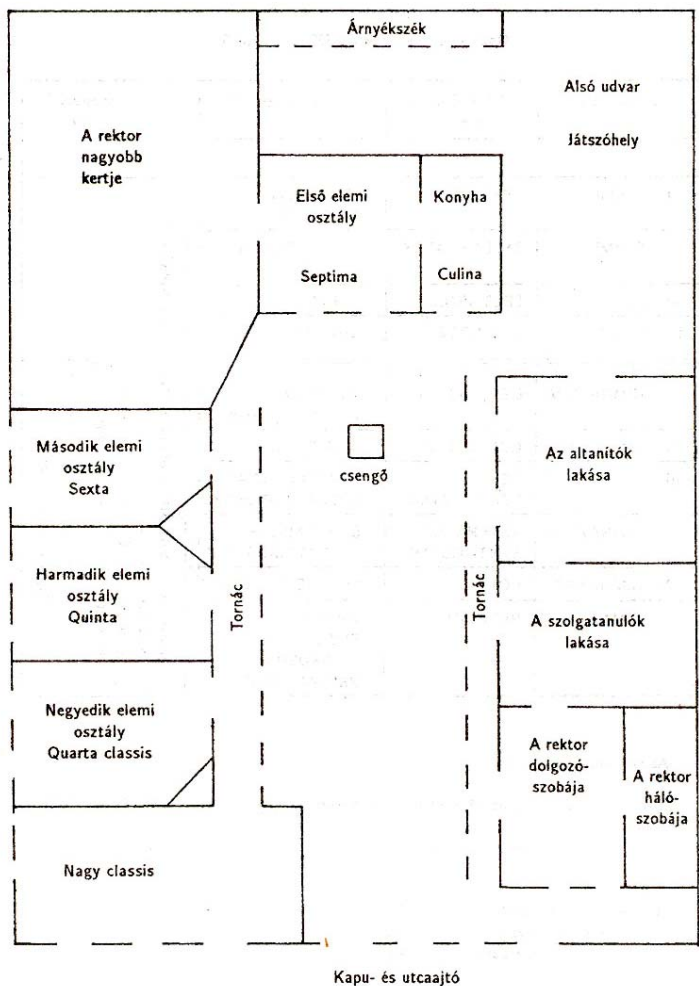
3. Az 1777 és 1848 között használt tankönyvekről

A jelzett évtizedekben leginkább a következő tankönyveket használták: Bévezetés a' számvetésre a' magyar és hozzá tartozandó tartományok nemzeti iskoláinak számára. – A Képes számkönyv Emerson kézi könyve után. – Maróthi: Aritmetica.

A korszak ábécéskönyvei: Révai Miklós: *ABC könyvecske a Nemzeti Oskoláknak hasznokra*. Ez a könyv hetven éven át volt forgalomban. E könyv hiányában a nebulók énekes vagy imádságos könyvből sillabizáltak, vagy éppenséggel a tanító szövegét másolták le a tábláról. – 1830 előtt „elsősorban a tanítóknak volt süszükségük a tankönyvre; ez jelentette számukra a tantervet, a tananyagfelosztást, alapvetően erre támaszkodhat-

tak”. (Mészáros 1984, 177.) A Fehér megyei Igar református iskolájának 1832-es vizsgajegyzőkönyve alapján a preceptorok által használt könyvek közül hat a hittanhoz kötődik, s csak egy, a III. osztálytól bevezetett *Kis Tükör* tekinthető részben világinak. Pedagógia-történetünk e munkát az első jelentős magyar nyelvű tankönyvünként tartja számon. Szerzője Hányoki Losontzi István (1709–1780), aki 1741-től a nagykőrösi ref. gimnázium tanára, majd igazgatója. A *Hármas Kis Tükör* (Pozsony, 1771) első része kálvinista hittankönyv, míg a második Magyarország, a harmadik pedig Erdély földrajzát, történetét tárgyalja, sőt alkotmányjogi ismereteket is közöl. Utóbbi vonatkozása miatt tiltotta be 1854-ben az osztrák belügyminisztérium. Arany e könyvet még iskolásként ismerte, ez kivüláglik *Naiv eposzunk* c. kései tanulmányának egyik értékeléséből.

A nagyszalontai iskola alaprajza



Művészeti közélet a Debreceni Református Kollégiumban a 18–20. században

A hazai református kollégiumok közül Debrecenben jött létre a legtöbb egyesület, kb. 75.¹ Keletkezésük szerint megkülönböztetünk: valamilyen városi vagy kollégiumi szükségletet kielégítő köröket (éneklő és tűzoltó diákok, *részmet-szők*); a felvilágosodás és a reformkor szellemi mozgalmait (Csokonai köre, Olvasó Társaság majd Egyesület, *irodalmi önképzőkörök*); zenei önművelő társaságokat (*Kántus*, kórusok, zenekarok); testedző csoportosulásokat (Tornaegylet); szociális célú önszegélyező egyesületeket; társadalmi jellegű csoportokat (vöröskeresztes diákok, cserkészek stb.) és vallásos egyesületeket (ifjúsági gyülekezetek).² A kollégiumi diákok esztétikai nevelésében betöltött fontos szerepe miatt a következőkben a zenei és az irodalmi csoportosulásokról, valamint azokról a kiemelkedő tanárokról írunk, akik sokat tettek a tanulók ízlésformálásáért.

Zenei önművelő társaságok

A templomi szertartás elmaradhatatlan része volt a diákok éneklése éppúgy, mint a temetéseké. E jeles alkalmak során az énekes diákok vezették a gyülekezetet, illetve megszólaltatták a tradicionális énekeket. Ezen feladatok a gyülekezeti énekeskönyvek utalásaiból ismertek.³ Az egyházi énekszerzés jeles képviselői tanítottak vagy tanultak városunkban⁴ – „a 18. század a református énekszerzés utolsó nagy korszaka”⁵. A régi egyházi énekek irodalomtörténeti jelentőségére utalt Németh László: „A régi magyarság s a legújabb közt a Református énekeskönyv egyike a legfontosabb földtani hidaknak”. Győri L. János szerint „Szenczi zsoltárainak méltatása többször hangot kapott azóta, dicséreteink irodalmi, esztétikai, stilisztikai értékét azonban nem vizsgálta senki. A kérdés külön tanulmányt érdemelne...” Végül a világi és az egyházi irodalom debreceni párhuzamát emelte ki Julow Viktor: „az itteni felvilágosodás sohasem szakad el, még Csokonai esetében sem tökéletesen, a református vallástól és egyháztól”.⁶

¹ Barcza Józsefné 1988, 698–699.

² Uo. 697.

³ Régi énekeskönyvek irodalmi szempontú feltárását szorgalmazta Csokonai esztétikai tanulmányában (*A verscsinálásról közönségesen*).

⁴ Újfalvi Anderko Imre (1569–1599): „Halott temetéskorra való énekek (1602); Szenci Molnár Albert (1574–1634): az egész zsoltárkönyv magyarra fordítása; Szőnyi Benjámin (a Kántus egyik alapítótágja), Budai Ézsaiás, Lengyel József, Szentgyörgyi József, Keresztesi József szerzeményei ma is a református énekeskönyv magyar dicséreteinek többségét alkotják.

Az énektanítás követelményeit, feladatait és módszereit nem határozták meg részletesen. Csak heti két alkalommal volt énektanulás, s az elemi hittan mellett tanulták az énekeskönyv részeit. Amennyire ismeretes, a diákok soraiból kerültek ki a debreceni kántorok is,⁵ akiktől tanulva szerény ének-zenei jártaságra tehetett szert a tanulók szűk rétege. Ebből kifolyólag örvendett igen nagy megbecsülésnek a kántorság.⁶

A kollégiumi diákok alkalmi éneklési szokását az istentiszteleteken és a temetéseken teljesítette ki Maróthi György professzor 18. század eleji tevékenysége, aki a szervezett kórust, a *Kántust* megalapította az 1739. évi pestisjárvány idején. Saját lakásán énekes (vokális) muzsikára tanított a temetések során segítő négy diákot, név szerint *Dávid Ferencet*, *Szalatsi Mihályt*, *Szőnyi Benjámint* és *Weszprémi Istvánt*.⁷ Ezzel vette kezdetét a hazai négyszólamú éneklés, és a Debreceni Református Kollégium Kántusának mai napig tartó diadalmenete.⁸

A 19. század elején *Zákány József professzor*⁹ lendítette fel a zenei életet a Kollégiumban. Maróthi álmanak valóra váltójaként zenekart, „musicum collegium”-ot verbuvált az énekkar mellé, igaz, hangszereket már a 18. században is használtak az iskolában, elsősorban hegedűt és orgonát. Az 1800-as évek közepétől, *Szotyori Nagy Károly* vezetésével már ugyanabban a próbateremben gyakorolt az énekkar, amelyben ma (Odeum), sőt előadásokat is tartottak itt, melyeken már nemcsak egyházi énekeket, hanem népies műdalokat is előadtak.

A legelső zenei alakulat az 1872–73-ban létrejött zenetársulat volt. Jórészt az akadémiai tanszakok hallgatóiból, kisebb részben gimnáziumi tanulókból állt. Saját hangszereiken játszottak, a főiskola tulajdona egy nagybőgő és egy ifjúsági adakozásból vásárolt mélyhegedű volt. A tagság száma 9 és 30 között váltakozott. Az első években *Szendí János* vezényelt. *Mácsai Sándor* egyházzene tanár, Szendi másodkarnagyából lett az első főállású karnagy, aki Csokonai-versek megzenésítésével a költő debreceni kultuszának ápolásán fáradozott, és egészen

⁵ Sárospatakkal ellentétben, ahol az iskolai énektanítás is a kántor feladata volt. Fekete Csaba 1988, 758.

⁶ Uo. 755–759.

⁷ Weszprémi István, később neves debreceni orvos, a 18. századi tudományos irodalom elismert alakja. Győri, i.m., 648.

⁸ A legrégebbi debreceni diáktársaság a 16. századtól működik folyamatosan. 1739-től minőségi változást jelentett a négyszólamú éneklés. A Kántus *Szigethy Gyula* karnagy korszakában került közel a kodályi és bartóki örökséghez, illetve ekkor alakult férfikarból vegyeskarrá (1952). 1967-től Berkesi Sándor irányítja az énekkart, akinek áldásos tevékenysége során számos hazai és nemzetközi siker eredményeként ma már világszerte elismerik a debreceni énekkart. Ld. Győri 2006, 107–108; Barczáné, i.m., 700; Fekete Csaba, i.m., 770–772; Bajkó 1976, 70. és Vasady 1938, 6.

⁹ Arany János első zenei szárnybontogatásait is ő ösztönözte nagy valószínűséggel: „Zenét csak dilettáns módra űzte, Elpöngteté a zongorát, gitárt, A hangjegyet lassacsán elbetűzte, Hallása jó volt és ütemre járt”.

a kilencvenes évekig irányította az együtttest. Gyülekezeti kiszállásaikból származó bevételeik jótékonyági célokat is megengedtek. 1876-tól *Főiskolai Zenekarként* működtek. Testvéregyesületek, különösen a főiskolai énekkar ünnepségein és egyéb iskolai alkalmakon léptek fel. Néhány év szünet után 1898-ban *Főiskolai Zenekör* néven újjáalakultak. Karmesterük ekkor Pásztor Gyula joghallgató. 1906 és 1908 között *Jogász Zenekört* alkottak saját szórakoztatásukra, de hamar feloszlottak. 1908-tól 1911-ig újra *Főiskolai Zenekör* elnevezéssel mutatkoztak be műsorukkal nemcsak a főiskolán, hanem vidéken is.

A *Tanítóképzős Zenekar-Zenekör* 1889 tavaszától lépett fel. A századfordulón 127 taggal rendelkezett. 1901-ben a tagság kettévált vonósokra és fúvósokra. A *vonószeneke* 1940-ig, a *Tanítóképzős Fúvós Zenekar* jóval rövidebb ideig működött. A Tanítóképzőben a zenekari élet 1942/43-ban indult újra. Ekkor kezdődött a Csokonai Ifjúsági Énekkar *Csokonai Énekkar* és *Zenekarként* való korszaka *Csenki Imre* vezetésével. 1899/1900-ban alakult meg a *Gimnáziumi Zenekör*, mely 19–45 tagot számlált. Mácsai évtizedeken keresztül vezényelte őket. 1928–29-től nevüket *Ifjúsági Zenekarra* változtatták, és 1944-ig tevékenykedtek.

A Kántuson kívül egyéb énekkarok is alakultak az énekelni szerető diákokból. A korábban már önkéntesen működő, 40 tagú *Tanítóképzős Énekkar* 1890-ben lett egyesületté. A 20. század elején már 97-en voltak, s az 1903/04-es tanévben felvették a *Csokonai Énekkar* nevet. Egy harmincas évekbeli hanyatlás után, a negyvenes évek elején újra fellendülés jellemezte, ekkor került élére Csenki Imre, aki a zenekar újjászervezésével igazi sikersorozatot ért meg.¹⁰ A háború után egyre nőtt népszerűségük. 1948-ig, a Tanítóképző megszűnéséig működtek.

Az 1899/1900-as tanév indította útjára a *Gimnáziumi Énekkart* – a Gimnáziumi Zenekarhoz hasonlóan¹¹ – 60 fő 2–8. osztályos diákból, négy szólamban. 1926/27-től Szigethy Gyula¹² vezette őket, létszámuk is megnőtt 120–150 tagra. Más leányintézetek tanulóival egészültek ki, s így vegyeskarként egyesültek a Kántussal az ötvenes évek elején.

A *Polgári Iskolai Énekkar* 1933-tól lépett fel 120 taggal. 1944-ig végig ilyen nagy létszámú maradt. Főleg Kodály gyermekkari műveit adták elő, többek között a „Lengyel László”-t 1934-ben az Ady Társaság¹³ rendezvényén, ahol maga Kodály is megjelent.¹⁴

¹⁰ Ld. előző bekezdés.

¹¹ Ld. uo.

¹² Ld. 10. hivatkozás.

¹³ Az 1927-ben létrejött s mintegy két évtizedig működő Ady Társaság (Holló László, Medgyessy Ferenc, Senyei Oláh István és G. Szabó Kálmán alapították, majd csatlakoztak hozzájuk Berki Irma, Vadász Endre, Káplár Miklós és Félegyházi László) a haladó és modern törekvések kiindulópontja és szorgalmazója volt. Bíró 1986, 394–395.

¹⁴ Barczáné, i.m., 733–735.

A 18. század végén és a 19. század elején működő *rézmetsző diákok* tevékenységét elsősorban a szemléltetőeszközök hiánya¹⁵ hívta életre. Szerepük a Debreceni Kollégium ifjúságának művészeti nevelésében olyan jelentős, hogy külön tanulmányokban dolgoztuk fel legkiemelkedőbb tagjainak és legfontosabb eredményeiknek az áttekintését, s ezek közlésétől jelen írásunkban eltekintünk.

Irodalmi önképzőkörök

A Debreceni Kollégiumnak a teológia mellett az irodalommal voltak a legszorosabb kapcsolatai.¹⁶ Az iskolai versírás kezdettől fogva elsőrendű gyakorlatként igen fontos szerepet játszott a kollégiumi életben. Rajta kívül egyetlen más intézmény sem bocsátott ki annyi jeles író, költőt. A városi diákköltészet a 18–19. század fordulóján élte virágkorát, ekkor vált jelentőssé az *alkalmi költészet*, melynek darabjait saját szórakoztatásukra vagy valamilyen jeles nap alkalmára írták (tréfás névnap, születésnap, lakodalmi, keresztelői, disznótoros köszöntők műfaja) és alamizsnát kaptak érte. Sajátos csoportot alkotnak a politikai színezetű, császárgyalázó vagy a katolikus klérust bíráló versek, ezen belül az imádság-átdolgozások, amelyek már a felvilágosodás hatására bekövetkezett vallásos szemlélet elvilágiasodását jelzik.¹⁷ Nagyon népszerűek voltak a *Hatvani István*-ról szóló mondókák, melyek születhettek egyrészt humoros diákok, másrészt rosszindulatú kortársak tollából, hiszen a „magyar Faust” megítélése ellentmondásos volt a városban. Ezek közül egyet-kettőt irodalmunk nagy alakjai is felhasználtak műveik írásához.¹⁸

¹⁵ „főiskolánk hagyományos szelleme, Comenius emléke követeli, hogy ne tanítsunk oly dolgokról, melyekkel növendékeinket szemlélet alapján megismertetni nem áll hatalmunkban.” Baráth 2005, 37.

¹⁶ A 16–17. században olyan kiemelkedő személyiségek gyarapították az egyházi irodalom addigi műveinek tárházát, mint a kollégium első ismert rektora, *Dézsi András* (verses bibliai történetek); *Örvendi Molnár Ferenc* diák (versbe szedett Szentírás); *Alvinczi Péter*, *Medgyesi Pál*, *Komáromi Csipkés György*, *Martonfalvi Tóth György*, *Diószegi Kiss István* (hitvitázó irodalom és prédikációírás); valamint néhány végzett diák, akik munkásságukkal nyomot hagytak a magyar művelődéstörténetben: *Bojti Veres Gáspár* történetíró; *Kocsi Gergő Bálint* író prédikátor; *Tofeusz Mihály* hitszónok, *Debreczeni Ember Pál* egyháztörténet-író és ifj. *Köleséri Sámuel* teológiai, filozófiai és orvosi író. A 18. században a korai felvilágosodás polihisztor professzora, *Hatvani István* (teológiai jellegű írások); *Szikszai György* egykori diák, majd debreceni lelkész (imádságos könyv). Ide tartoznak az előző oldalon említett énekeskönyv-szerzők is. A 18–19. század fordulóján *S. Szabó József* vallástanárra, *Balogh Ferenc*, *Kiss Ferenc*, *Csikesz Sándor* és *Makkai Sándor* professzorok töltöttek be jelentős szerepet az irodalmi életben. Ld. Györi 2006, 127.

¹⁷ A korabeli kéziratos diákköltészetben például megtalálható Jókai Mór: *És mégis mozog a Föld* (1872) című regényében említett írások némely darabja. Ld. Györi 2006, 130.

¹⁸ Jókai: *A magyar Faust* (1871), Arany János: *Hatvani*. Ld. uo.

A diákköltészet a 19. századtól hanyatlásnak indult, de a kibontakozó *önképzőkörök* és *diák-újságírás* következtében még nyomon követhető a 20. századig. Művészi értékénél jelentősebb az a hídszerep, melyet a klasszikus európai és a népi ízlésvilág között betöltött, valamint az általa nyújtott ösztönzés a kollégium falain belül szárnyaikat próbálgató, későbbi nagy költőnemzedéknek: *Csokonai Vitéz Mihály, Pálóczi Horváth Ádám, Péczely József, Földi János, Szentjóbi Szabó László, Fazekas Mihály, Kölcsey Ferenc és Arany János.*¹⁹

A tanítási órákat kiegészítendő alakultak azok az irodalmi diákkörök, melyek közül az elsőt Csokonai Vitéz Mihály hozta létre az 1790-es évek elején feloszlásnak indult kollációk²⁰ mintájára, az idegen nyelvek és irodalom megismerése céljából. Ennek hatására az 1830-as évektől sorra alakultak az *önképzőkörök*, előbb az akadémiai tagozaton (ezek 1914-ben, az állami egyetem megalakulásakor megszűntek), majd 1854-től a gimnáziumban és a századfordulón, illetve a két világháború között a többi tagozaton is.²¹ Az önképzőkörök választott tisztségviselőkkel rendelkeztek, a tagság tagdíjat fizetett, üléseikről jegyzőkönyvet készítettek, s diákírásaikat emlékkönyvekben őrizték meg. Jelentőségük kétségtől a tanulói fűség irodalmi-nyelvi ízlésének fejlesztése, szépirodalmi jellegű tevékenységre és műbírálatra ösztönzés, valamint a tagok közéleti szerepvállalásra való felkészítése volt.

A 18. század végéig nem fedezhetők fel az *iskolai színjátszás* nyomai Debrecen kollégiumában annak ellenére, hogy a többi hazai református iskola (Sárospatak, Nagyenyed, Várad) élen járt a 17. században ebben. A debreceni puritanizmus nem szimpatizált semmilyen komédiázással, sőt még a Comenius által

¹⁹ Ld. Györi 1988, 649–654; Györi 2006, 128–131.

²⁰ E 8 fős önművelő tanulókörök a későbbi önképző társulatok előzményei voltak, melyekben a diákok olyan tudományos kérdéseket vitattak meg, melyekre a professzori előadásokban nem akadt lehetőség.

²¹ *Olvasó Társaság* (1832), *Olvasó Egyesület* (1842), benne Petőfi Sándor is megfordult. Működésüket Péczely József professzor is támogatta úgy, hogy *Lant* című diákzsebkönyveiben a tehetségesebb diákok verseit megjelentette. Érdekes tény, hogy az akkoriban kollégiumi diák Arany János nem került vele közelebbi kapcsolatba; *Magyar Irodalmi Önképző Társulat* (MIÖT, 1839) szépirodalmi és szavaló szakosztállyal, a Csokonai-kultusz aktív ápolásával. Kéziratok lapjuk a *Heti Közlöny* (1857–1896), melyet Zoltai Lajos diák (később debreceni múzeumigazgató) rajzai is illusztráltak. Nyomtatott újságjuk a *Debreceni Főiskolai Lapok* (1896–1914), melynek Ady Endre is munkatársa volt. A gimnáziumi tagozaton az egységes gimnáziumi önképzőkör (1889), később, 1917-től az *Arany János Önképzőkör* tevékenysége a legkiemelkedőbb, amely tagjai sorában tudhatta Karácsony Sándor, Juhász Géza, Gulyás Pál, Szabó Lőrinc, Bay Zoltán, Sarkadi Imre egykori tanulókat. Működése gyakorlatilag azóta is folyamatos, 2003-tól *Csokonai Önképzőkör* néven dolgoznak. Részletesen ld. Györi 1988, 658–670., Györi 2006, 112–113 és 136–137., valamint Barczáné, i.m., 703–729, és Fekete Károly 2007/b, 226–227.

alkalmazott „erkölcsnemesítő” színjátékban sem. Egészen Csokonai működéséig tiltott tevékenységnek tartotta.²²

A 19. század második felétől sok változás következett be a Kollégium életében (megszűnt a tóga viselése, praeceptorok helyett szaktanárok tanítottak, a magyar nyelv és irodalom önálló tantárgy lett). Ennek ellenére a magyar irodalom számos nagy alakja élt ekkor e falak között: tankönyvszerző tanárok *Imre Sándor* (irodalom), *Kulcsár Endre*²³ (stilisztika), *Gulyás István*²⁴ (nyelvtankönyv); jeles diákok, mint *Szabolcska Mihály*, *Móricz Zsigmond*, *Csathó Kálmán*, *Medgyessy Ferenc*, *Oláh Gábor*, *Ady Endre* és *Karácsony Sándor*.²⁵

1908-tól a Kollégium irodalmi élete elsősorban a gimnáziumi keretek között folyt tovább, mivel a bölcsészeti akadémia a jogi és a teológiai karral együtt átkerült az újonnan alakult egyetemhez 1914-ben. Ezt megelőzően zajlott a bölcsészeti kar modern átszervezése, melynek eredményeként új tanszékek alakultak.²⁶

A gimnázium önképzőköreit már méltattuk, itt írunk arról az ún. „nagy osztályról”²⁷, akik 1910 és 1918 között benne igen nagy szerepet játszottak. Oszálytársak voltak tehát: *Szabó Lőrinc*, *Gulyás Pál*, *Bay Zoltán* (világhírű fizikus), *Törő Imre* (orvosprofesszor) és *Béber László* (újságíró).²⁸ E tehetséges fiatalok középiskolai feladatvállalása is bizonyítja, hogy az egyetem megalakulása után a Debreceni Református Kollégium Gimnáziuma egymaga is folytatni tudta a Kollégiumtól megörökölt tradíciókat.

²² Győri 1988, 641.

²³ Karácsony Sándor kedvelt magyartanára.

²⁴ Gulyás Pál debreceni költő édesapja, magyar–latin szakos tanár.

²⁵ *Szabolcska Mihály* (1861–1930): temesvári lelkész, konzervatív irodalmár; *Móricz Zsigmond* (1879–1942): *Légy jó mindhalálig* című regénye részben a debreceni diákeveknek állít emléket; *Csathó Kálmán* (1881–1964): Móricz iskolatársa, Csokonai-élménye hatására kezdett írni; *Medgyessy Ferenc* (1881–1958): kiváló szobrász, Móricz iskolatársa és barátja, több szobra is megőrökíti alakját; *Oláh Gábor* (1881–1942): debreceni író, tanár; *Ady Endre* (1877–1919): egyik legnagyobb magyar költőnk; *Karácsony Sándor* (1891–1952): a 20. század egyik neves pedagógusa, egyetemi tanár, író, ismert közéleti szereplő. Nagy hatással volt személyiségére tanára, Kulcsár Endre. Győri 2006, 139–141, Győri 1988, 670–684 és Fekete Károly, i.m., 226–227.

²⁶ Egyik a magyar nyelv és irodalom tanszék, melyet elsőként *Kalós Mózes* (1831–1844), majd *Lugossy József* (1844–1861 és 1878–1884), s az egyetemmé válásig *Pap Károly* professzor irányított (1907–1914).

²⁷ Németh László író elnevezése.

²⁸ *Szabó Lőrinc* (1900–1957): költő, az osztály legjelentősebb tagja irodalmi szempontból, szobra ma közel áll egykori iskolájához; *Gulyás Pál* (1899–1944): költő, az 1930-as évekre a népi irodalom egyik vidéki vezető személyiségévé vált. Műveiben a debreceni költői tradíciók, a mítoszteremtés és a népiesség jelennek meg. Győri 2006, 142–144; Győri 1988, 684–693.

Ízlésformáló tanárok a kezdetektől az egyetemmé alakulásig

Szükségesnek látjuk a Kollégium tanári karának azon tagjait, professzorait felsorakoztatni, akik tevékenységükkel sokat tettek a Kollégium esztétikai kultúrájának emeléséért. Időrendben próbáljuk meg áttekinteni az egyes művészeti ágak művelésének és oktatásának folyamatát.

A debreceni református iskola első ismert rektora *Décsi András* (1549–1551) kiváló énekszerző, a bibliai tárgyú elbeszélő költészet művelője volt. *Laszkai János* (1577–1596) rektorságának ideje alatt egy Ezópusz-életrajz fordítása született. *Újfalvi Anderkó Imre* (1596–1599) a puritanizmus hazai előfutára jelentős irodalmi tevékenységet fejtett ki: több tankönyvet és egy énekgyűjteményt is kiadott *Halott temetésükre való énekek* (1598) címmel, melyet a diákok évszázadokig használtak a temetéseken. Legjelentősebb műve egy debreceni énekeskönyv 1602-ből, melyben sürgeti egy teljes magyar zsoltárkönyv kiadását – mintha *Szenczi Molnár Albertet*, volt debreceni diákot motiválta volna, aki majd ezt megtette, s a „*Psalterium Ungaricum*” címet viselő rövidített változatnak éppen Újfalvi lett a szerkesztője (1608).

Félegyházi Tamás fontos dogmatikai művek szerzője 1568–1570 és 1571–1572 között volt rektor. *Alvinczi Péter* gazdag irodalmi munkásságát már az 1601–1603 közötti rektorság után bontakoztatta ki Bocskai és Bethlen udvari papjaként, Pázmány Péter hitvitázó ellenfeleként. Hozzá hasonlóan utóda, *Milotai Nyilas István* szintén az 1603/04-es rektori éveket követően írta neves prédikációit, ágendáját, illetve más egyházi műveit, mint püspök és Bethlen Gábor udvari prédikátora.

A hollandiai *Amesius* eszméivel hazatérve jelentette meg Lewis Bayle *Praxis Pietatis* magyar fordítását *Medgyesi Pál* (1636), az első puritán rektor (1632–1634) a legjelesebb kegyességi iratot, a század sikerkönyvét. *Komáromi Csipkés György* (1653–1657) a 17. század egyik legjelentősebb debreceni tanára. Életműve sajátos középút az ortodox és a puritán elvek között. Neves teológusként, tudósként és nyelvészként tevékenykedett. Héber nyelvtant, latin nyelvű magyar nyelvtant jelentetett meg, majd elkészült a teljes biblia magyar fordításával is. (*Leydeni Biblia*, 1708.) Nevéhez fűződik a Kollégium törvényeinek 1657. évi megújítása. *Martonfalvi Tóth György* (1660/1681) Várad kollégiumának beolvadása után vált a magyar puritán irodalom rendszerezőjévé, aki korszakos jelentőségű tanárként élete végéig viselte a professzori címet – elsőként Debrecenben. Fő műveiben a debreceni felvilágosodás gyökereit véljük felfedezni. Professzortársaival – *Szilágyi Tönkő Márton* (1670–1700) és *Lisznyai Kovács Pál* (1679–1695) – együtt mentették meg Debrecent a legnagyobb protestánsüldözések idején.²⁹

²⁹ Győri 1988, 637–641.

Maróthi György (1715–1744) külföldi tanulmányai során nemcsak a különböző nyelveket tanulta meg, hanem „elsajátította a legnemzetközibb nyelv, a zene ismeretét”³⁰ is. Ezzel összefüggésben életművének elmaradhatatlan érdeme a zenepedagógia terén végzett tevékenysége: szervezőmunkája nagyban hozzájárult a kollégiumi zenei élet fellendítéséhez a már általunk bemutatott *Kántus* megszervezésével és a *Collegium Musicum* tervének kidolgozásával. Ezen kívül 1740-ben kiadott egy zsoltárgyűjteményt zürichi mintára, melyben a helyes énekmodorról szólt.³¹ Másik kiadványában alapvető zenei ismereteket és kezdőknek szóló gyakorlati példákat közölt.³² 1743-ban újabb zsoltaáros könyv jelent meg, Claud Goudimel 16. századi harmóniáival.³³ Nagy a valószínűsége annak, hogy néhány dallamhoz maga Maróthi írt magyar szöveget. A többszólamú éneklésről és az énekkari gyakorlatról nyújtott tájékoztatást *A harmóniás éneklésről való rövid tanítás* címmel. A városi nyomda fejlesztése során pedig a latin és görög betűk mellett zenei jeleket is rendelt egy bázeli betűmetszőtől. Mindezzel nagyon sokat tett a zenekultúra meghonosítása és kiterjesztése terén, érdemei szinte páratlanok a magyar egyházzene története során. Tevékenysége az irodalom területére is kisugárzott: „[...] hosszú időre megtermékenyítette a Kollégium irodalmi életét is, formálva későbbi nagy íróink ízlését”.³⁴ Alig hihető, hogy ez a történelemben, klasszika-filológiában, társadalomelméletben, a nevelés elméleti és gyakorlati teendőiben, valamint a zenetörténetben hatalmasat alkotó polihisztor mindössze 29 és fél évet élhetett. Hat és fél évi tanári tevékenysége alatt az elmaradott Kollégiumot a felvilágosodás útjára terelte a tudomány szinte valamennyi területén, s mintegy fél évszázadnyira megalapozta az iskola fejlődését.³⁵

Szilágyi Sámuel (1742–1759) és Varjas János (1752–1786) irodalmi munkásságukkal hatottak tanítványaikra. Szilágyi korában már egyfajta „Voltaire-rajongás” jellemezte a diákságot. Ezt úgy következett be nagy valószínűséggel, hogy lefordította a francia szerző *”Henriade”* című művét, s valószínűleg ez idézte elő a fent leírtakat. Varjas sajátos, „egyhangú” stílusával költői iskolát teremtett a városban, tréfásan csak „Verjés János”-ként emlegették ezért. Ő és követői azonban megrekedtek a „*rigmusfaragás provinciális színtjén*”.

Varjas folytatta Maróthi zenepedagógiai munkáját is, bár jóval kisebb szakmai hozzáértéssel.³⁶

³⁰ Uo. 91.

³¹ „Soltároknak Első Verseikkel együtt’ A Szent Dávid Király és Próféta Száz-Ötven Soltárinak minden Francziai Notái”.

³² A *’Soltároknak a Kóták szerént való Éneklésének Mesterségének Rövid Summája*.

³³ A *’Soltároknak négyes Nótájik’*. Győri 1988, 95.

³⁴ Uo. 643.

³⁵ Bajkó, i. m., 70; Győri 1988, 95–96.

³⁶ Győri 1988, 643.

Budai Ézsaiás (1776–1841) a rézmetsző diákok legfőbb pártfogójaként tanítványai iskolán kívüli tevékenységének aktív támogatója volt, hiszen műhelyük fenntartásában és alkotásaik közzétételében egyaránt segítette őket. Említésre méltó még, hogy végzős diákként magántanára volt Csokonainak, későbbi tanítványai közül pedig Kölcsey emelkedik ki. Debrecen puritán, földhözragadt világában hamar népszerűvé vált a barokk irodalmi stílusvilága, és annak egy népies változata, a rokokó. Elsősorban a diákköltészetben terjedt el, és főleg Földi János, Fazekas Mihály és Csokonai Vitéz Mihály művészetében nyert teret. A rokokó stílus mellett a klasszicizmus hatott leginkább a debreceni diákságra. Ennek fő képviselője hazánkban Kazinczy Ferenc volt, aki 1766-ban a Kollégium tanulója néhány hónapig. Később, a 90-es években költészete főleg Csokonaira hatott, évekkel később pedig Kölcseyre. A 18. században tehát a Debreceni Református Kollégium európai szinten is jelentős költőnemzedéket nevelt. A felvilágosodás eszméinek elterjedése mellett ekkor még mindig jelentős szerepet játszott a vallásos, kegyességi irodalom Debrecenben: megjelent a Biblia, és a zsoltárok mellett a legjelentősebb református irat, a „*Keresztényi tanítások és imádságok*”, Szikszai György esperes, egykori kollégiumi diák műve.³⁷

Budai Ézsaiás kollégája és barátja, a Kantot is oktató *Sárvári Pál* (1765–1846) a művészetek kedvelője volt. Hatvani István egykori tanítványaként a mértan tanításával párhuzamosan kezdte oktatni a szabadkézi rajzot az iskolai törvények tiltása ellenére. 1804-ben jelent meg szerkesztésében a „*Szabadkézi rajz első magyar mintagyűjteménye*”³⁸. A rajz oktatójaként ő tett legtöbbet a kollégiumi rézmetszés fellendítéséért, tanítványai rajzkészsége művészi fokra emelkedett. A rajz tantárgy népszerűsítésében nagy szerepet vállalt.³⁹ A rézmetszők társaságának felbomlása után sem hagyott fel a jó kézügyességű tanulók felkarolásával, egy idő után azonban elkedvetlenedett, és miután egy alkalommal diákjai kigúnyolták, lemondott katedrájáról, és 1839-ben visszavonult.⁴⁰

Ekkor már új tanárideálja volt a kollégiumi ifjúságnak *Péczeley József* (1790–1849) személyében, aki a görög nyelv és ékesszólás tanáraként a magyar nyelvű oktatás és irodalmi nevelés élharcosa volt. Ezt célzó kezdeményezései a „*bálványozásig szeretett tanár*”⁴¹-rá tették: igényes irodalmi nevelő munkájának része volt a „*Pallas Debreciná*” (1828) megjelentetése éppúgy, mint a „*Lant*”

³⁷ Uo. 644–648.

³⁸ Bajkó, i.m., 73.

³⁹ Nagy Sándor írta róla: „*A rajz művészetének a XIX. század elején Budai Ézsaiáshoz hasonló lelkes barátja Sárvári Pál. Neki köszönhető, hogy akkoriban a geometriai oktatással az architektúráé is párhuzamosan halad, és hogy a szabadkézi rajz első magyar mintagyűjteménye az ő kiadásában jelenik meg, a rajzolásban gyönyörködő tanulóifjak és gyermekek kedvéért két darabban.*” – idézi Bajkó, i.m., 99.

⁴⁰ „*ehhez hozzá nem szokhatom és hozzászokni nem akarok*”. – mondta búcsúbeszédében. Ua.

⁴¹ Bajkó, i.m., 100.

(1832–35) szerkesztése és diákjai stílusának szépítése, valamint a pályadíjalap létesítése irodalmi és grammatikai dolgozatok jutalmazására. A legsikerültebb munkákat összegyűjtötte és kiadta, javaslatára a díjazottak részt vehettek a Kisfaludy Társaság pályázatain. Péczely mellett *Kerekes Ferenc* (1784–1850) tett a legtöbbet az irodalmi nevelés ügyéért. Már diákként kitűnt olvasottságával, irodalmi tájékozottságával és kulturáltságával. *Zákány József* (1785–1857) serényen támogatta a kollégiumi Kántust és az Olvasó Társaságot, utóbbi éppen rektorsága alatt erősödött meg.⁴²

Az első magyar tanszék megalapításával (1829) és a magyar nyelvű oktatás elindulásával (1831 v. 1833) lehetővé vált a magyar nyelv és irodalom tantárgyszerű oktatása. A második tanszékvezető, *Lugossy József* (1844–1861 és 1878–1884) elődeihez hasonlóan polihisztor professzor volt, mivel jól értett egyes természettudományokhoz (főleg a csillagászathoz), s több idegen nyelven is beszélt anyanyelvén kívül. Óráin elsősorban magyar nyelvészetet tanított, de diákkorában ő írta a legsikeresebb latin verseket is. Az elsők között csatlakozott a Csokonai-síremlékért indított adománygyűjtéshez. Könyvtárosként elévülhetetlen érdemeket szerzett. Az MTA is tagjai közé fogadta tudományos munkája elismeréseként. Közismert egykori tanítványai: Révész Imre egyházi író, Szilárdy Áron irodalomtudós, Géresi Kálmán kollégiumi magyartanár és Fiók Károly nyelvész, irodalomtörténész.

Géresi Kálmán (1873–1890) Imre Sándor tanszékvezető utóda, a modern nyolcosztályos gimnázium létrejöttének és az akadémiai tanszabadság évében vette át katedráját. Egykori kollégiumi diákként mintegy két évtizedig a magyar nyelv és irodalom oktatásának meghatározó alakjává vált⁴³ a gimnázium VII–VIII. osztályának oktatójaként – noha viselte az akadémiai tanári címet is. Tanításában magára az irodalmi műre helyezte a hangsúlyt, a műközpontú irodalmi elemzés első alkalmazója volt városunkban. A Felsőbb Tanulók Olvasó Egyletének és a Magyar Irodalmi Önképző Társulatnak is felügyelő pedagógusa volt. Egyénisége ebben a tevékenységében még inkább kibontakozott. Működése során indult virágzásnak az önképzőkori tevékenység.⁴⁴ 1896-ban a tanítást tanterületi főigazgatói munkakörre cserélte.

Az 1880-as évek önképzőkori életének legkiemelkedőbb alakja *Szabolcska Mihály* volt, aki 10 esztendőt töltött az „alma mater” kötelékében különböző

⁴² Fekete Károly 2004, 71–73; Fekete Károly, 2007/a, 30–31.

⁴³ 20. századi tanárutóda, módszerének majdani továbbfejlesztője, Zsigmond Ferenc szavával ő a Kollégium régi nagy tanáregyéniségeinek utolsó reprezentánsa. Györi 1988, 671.

⁴⁴ Olyan későbbi, jelentős irodalmi csoportosulások előzményeként, mint a Csokonai Kör és az Ady Társaság. A Csokonai Körben 1893-tól alelnök, majd 20 évig elnök volt. Néhány új csoportosulás is kialakult tanári éveiben, ld. Györi 1988, 671–672.

tisztségei és feladatkörei révén. Ekkor nemcsak a város, hanem az egész ország egyik legismertebb poétája volt. Első kötetei is Debrecenben jelentek meg. Távozása után is intenzív kapcsolatot ápolt egykori iskolájával. Művészete egyértelmű költői tehetségre vallott, bár nem alkotott olyan maradandót, hogy az üstökösként megjelenő Ady fel ne váltotta volna vezető szerepét.⁴⁵

Az ifjúsági egyesületek virágkorában Géresinek három utóda is akadt, akik maradandót alkottak az irodalomtörténet átörökítése során. *Kulcsár Endre* (1891–1917) inkább ifjúkorában próbálkozott szépirodalmi alkotásokkal. Tanári tevékenységének legnagyobb jelentősége a nyelv tisztaságáért vívott harcában (rendszeresen publikált a *Magyar Nyelvőr* című folyóiratba), illetve tudományos jellegű stilisztikai munkáiban (*Magyar stilisztika* – gimnáziumi tankönyv, 1898; *A magyar stílus I–II.*, 1896–97.) rejlik. Az utóbbi művében olvashatjuk a nyelvtelremtő emberi észjárásról szóló gondolatait, melyek nagy valószínűséggel megtermékenyítőleg hatottak tanítványára, *Karácsony Sándorra*. Gimnáziumi önképzőköri felügyelő tanárként is dolgozott a 90-es években.

Gulyás István (1893–1921) a korszak talán leghatásosabb tanáraként szerepel a visszaemlékezésekben – diákjaihoz fűződő közvetlen viszonyát egykori tanítványa, Móricz Zsigmond jellemezte „A jó tanár” című művében. Sikeresen vezette az önképzőkört Kulcsár után. Sajnos állásából el kellett bocsátani külső nyomásra –, ezzel nagy veszteség érte az iskolát.⁴⁶ *Csűrös Ferenc* (1901–1915) másfél évtizednyi tanárkodása nyomán igen jelentős tudományos és irodalomszervező munkát végzett, s szinte végig ő irányította az önképzőkört is, közép-pontba helyezve a diákok alkotó- és vitázó kedvét. A gimnáziumi önképzés vezetése alatt jutott az igazi magaslatokra. Amint új tevékenységi körrel – közművelődési tanácsnok – látták el az 1915. évi megválasztása után, elhagyta a katedrát. *S. Szabó József* nevét kell még kiemelnünk ebből a korszakból, aki majd harminc éven át volt a Kollégium vallástanára 1894-től, s a Csokonai Kör⁴⁷ – Géresi mellett – legtekintélyesebb tagjaként, elsősorban a konzervatívabb irány képviselőjeként tartják számon. A „Debreceni Képes Kalendárium”-ban megjelent írásai ma is használható tényanyagként állnak rendelkezésre.⁴⁸

A 19. század hetvenes éveiben megszilárdult tehát a magyar nyelv és irodalom tantárgyszerű oktatása, illetve virágkorát élte a diákság egyesülési, önképzőköri mozgalma is. Mindennek következtében a századfordulóra olyan

⁴⁵ Szabolcska művészetét jellemzi. Uo. 672; Györi 2006, 139.

⁴⁶ Ld. Györi 1988, 673.

⁴⁷ A Csokonai-kultusz legfőbb ápolójaként számon tartott debreceni egyesület 1890-ben alakult. Összegyűjtött anyaguk a Déri Múzeum irodalmi gyűjteményébe került azt megalapozván.

⁴⁸ Györi 1988, 673.

mozgalmas irodalmi élet bontakozott ki Debrecenben, melyet joggal nevezhetünk „*egy új reformkorszak*”-nak.⁴⁹ Ezt felülmúlni csak a 20. század elején folyó igen eredményes magyartanítás volt képes felülszárnyalni, melynek alapjául egy átfogó tankönyvreform szolgált. Ennek hatására a Kollégium tanárai szinte mind, kivétel nélkül a saját maguk által írott könyvekből tanítottak, ennek köszönhetően sokkal hatékonyabban és szemléletesebben tudták átadni ismereteiket tanítványaiknak. Ezzel magyarázható, hogy „*a századvég Debrecene már-már bántóan nyugodt bangulatot áraszt*”.⁵⁰ Ez a tulajdonképpen mozdulatlan, éppen múzeummá váló Kollégium átmeneti környezete fogadta a kisdíák Móriczot az ódon falak között, hogy az ő diáknemzedéke mutasson majd fel egy merőben más városképet, egy forradalmian új magyarságtudattal karöltve. A *Móricz Zsigmond*dal kezdődő *Ady Endrén* át vezető, s *Szabó Lőrinc*cel végződő költő- és írónemzedék alakította döntően a századforduló s a 20. század első felének magyar irodalmi életét. Olyan további nagy művészek sorakoztak még fel mögöttük barátként, iskolatársként, mint *Medgyessy Ferenc* szobrászművész, *Oláh Gábor*, *Juhász Géza*,⁵¹ *Gulyás Pál*, *Szombati-Szabó István* költők, *Kardos Pál* irodalomtörténész, *Karácsony Sándor* író.

A konzervatív értékrendű irodalomprofesszor, Pap Károly nem rokonszenvezett az irodalmi önképzőkörök működésével, így az 1913–14-ben már csak akadályoztatva tevékenykedett, s fóruma, a *Főiskolai Lapok* is csak rendszertelenül jelent meg. Végül az egyetemmé alakulással, 1914-ben az Olvasó Társaság, az Önképző Társulat lapja is megszűnt.

Az ifjúsági szervezkedés szép példája nyomán a gimnázium Arany János Önképzőköre vette át a stafétát. Közösségi életük a korábbinál jóval színesebbé vált, ugyanis nemcsak irodalmi témák megvitatása, hanem természettudományos kérdések és zenei események is hozzátartoztak üléseik napirendjéhez. Innen datálódik az önképzéshez kapcsolódó színjátszás is, ami eddig hiányzott a diákság öntevékeny életéből.⁵² A már említett, ún. „nagy osztály” fellépésével tulajdonképpen lezárult az önképzőköri munka virágkora, amely az egyetem megalakulása után a Kollégium keretein belül működő gimnázium mindennapjaihoz kapcsolódott, így átörökítve a már akkor csaknem négyszáz éves intézmény legnevesebb tradícióit.

⁴⁹ Uo. 670.

⁵⁰ Uo. 674.

⁵¹ A később megalakult Ady Társaság legfőbb szorgalmazója.

⁵² Pl. Bay Zoltán, a későbbi neves fizikus vetítéses előadása a nap- és holdfogyatkozásról; az első leánytanulók egyikének, Dienes Katának családi indíttatású színházi és zenei élményei, valamint ókori görög, illetve Ibsen- drámák előadása iskolai ünnepeken, összejeveteleken. Győri 1988, 682–683.

Összegzés

A 16. század közepén a wittenbergi egyetem magyar diákjai egy sajátos önképző alakulatot hoztak létre, a magyar bursát. A hazai feltételekhez igazítva, ez az alakulat vetette meg a lábát a debreceni kollégiumban is. A coetus nem csupán önfegyelmező és öngazdálkodó szerv, hanem szellemi műhely is, hiszen a professzorok munkáját önművelő tevékenység egészítette ki *disputációk* (nyilvános viták) és *declamatiók* (klasszikusok szavalása) formájában. Ezeknél azonban még fontosabbak voltak a *collatiók*. A 16–17. századi debreceni diákság a coetus zárt szervezeti keretei között formálódott öngazgató csoportosulássá. Diáktársaságok, egyesületek ekkor még nem működtek, mert csak a 18. századtól kezdve, a coetus-i rend lazulásával kaptak teret olyannyira, hogy a következő két évszázadban meghatározó szerephez jutottak a kollégiumi életben. Arculatuk már erőteljesen a művészi önkifejezés – irodalom, zene, képzőművészet – felé irányult, és a közösségi, nemzeti vonatkozások legfőbb színtereivé váltak.⁵³

A kollégium zenei életét, az iskola kórusát, a Kántust alapító Maróthy György professzor újíttotta meg⁵⁴ a század közepén. A képzőművészeti tevékenység kiemelkedő példája a tehetséges rézmetsző diákok köre. Egy lehetséges szépirodalmi társulás először Csokonainak jutott eszébe, ám a szervezett irodalmi önképzés Péczely József⁵⁵ professzor nevéhez fűződik az 1830-as években. Ennek nyomán a 19. század végén és a 20. század elején mindenféle irodalmi történés alapját az önképzőkörök adták. Egyszóval: Debrecen „szellemi fórumának” összes előzményét a kollégiumi önképzőkörök jelentik, vagyis városunk intellektuális műhelyei a kálvini örökségben gyökereznek.⁵⁶

⁵³ Győri 1988, 634–635; Győri, 2006, 107.

⁵⁴ Az énektanításnak szép és nemes tradíciói voltak már a kezdetektől – idővel itt is teret nyert a magyar nyelven történő oktatás: „[...] *holott csak olvasást, éneklést és írást magyarul tanulják, a gyermekek többre nem lévén semmire sem kötelesek*”. Debrecen Város Jegyzőkönyveiből (1739. sz. 159.), idézi Bajkó, i.m., 64.

⁵⁵ Péczely József (1784–1849): a komáromi pap-költő, Péczely József fia, aki Göttingenből hazatérve a debreceni kollégium görög nyelv és ékesszólás professzora, tankönyvíró. Felkarolta a diákok önszerveződéseit, és támogatta az induló irodalmi önképzőkört és diákköltészetet. Felajánlást tett a Csokonai-síremlékre meghirdetett gyűjtésben. A reformkori szellemi megújulás úttörője. Győri 2006, 153–154; Győri 1988, 658–664. és Bajkó, i.m., 99–101.

⁵⁶ Győri 1988, 635.

Irodalom

- Bajkó Mátyás (1976): *Kollégiumi iskolakultúránk a felvilágosodás idején és a reformkorban*. Akadémiai Kiadó, Bp., 292 p.
- Baráth Béla Levente (2005): *Vizuális nevelés Sárospatakon 1797–1902 között*. Adalékok a Sárospataki Református Kollégium történetéhez. Zempléni Múzsza, V. évf. 3. (19.) szám, 2005 őszi (szeptember) 29–42. p.
- Barcza Józsefné (1988): *Diák társaságok és diákegyesületek*. In: A Debreceni Református Kollégium története, 697–752.
- Bíró Lajos (1986): *Képzőművészeti élet*. In: Debrecen története 1919–1944. 4. kötet. Szerk: Tokody Gyula. DMVT VB. Műv. Oszt. Db., 391–411.
- Fekete Csaba (1988): *A kollégiumi énekek történetének rövid áttekintése*. In: A Debreceni Református Kollégium története, 753–775.
- Fekete Károly (2004): *A Debreceni Református Kollégium tanárai az egyetemen*. In: Brezsnayánszky László (szerk.). *A Debreceni Iskola*. Acta Paedagogica Debrecina. A Debreceni Egyetem Bölcsészkar Neveléstudományi Tanszékének Közleményei. Db., Debreceni Egyetem Neveléstudományi Tanszék, Db., 71–89. p.
- Fekete Károly (2007/a): *A Debreceni Református Kollégium tanárai az egyetemen*. In: Brezsnayánszky László (szerk.). *A „Debreceni Iskola” neveléstudomány-történeti vázlat*. Gondolat, Bp., 29–39. p.
- Fekete Károly (2007/b): *Karácsony Sándor a teológus szemével, avagy Karácsony Sándor egyház-történeti jelentősége*. In: Brezsnayánszky László (szerk.). *A „Debreceni Iskola” neveléstudomány-történeti vázlat*. Gondolat, Bp., 224–235.
- Győri L. János (1988): *A kollégium szerepe a magyar irodalom művelésében*. In: A Debreceni Református Kollégium története, 627–696.
- Győri L. János (2006): *„Egész Magyarországnak és Erdélyiségnek... világosító lámpása”*. A Debreceni Református Kollégium története. Db., Tiszántúli Református Egyházkerület, 176. p.
- Vasady, Béla (1938): *The four hundredth anniversary of Debrecen College*. In: The Hungarian Quarterly, 1938 Autumn. Bp., The Society of the Hungarian Quarterly, 1–9.

Felméri Lajos
(1840–1894)

Felméri Lajos Székelyföldről indult tudós tanáregyénisége volt a kolozsvári tudományegyetemnek, cselekvő résztvevője a város közéletének, mondhatni egész Erdély tudományos-szellemi életének a XIX. század második felében. A székelyföldi szokásokra és hagyományokra, illetve székely eredetére és a székely ember sajátos jellemzőire gyakran hivatkozott munkáiban. Viszonylag szegény szülők gyermekeként Székelyudvarhelyen született 1840. szeptember 29-én. Szülei nehéz életkörülmények között éltek, ám szeretettel viszonyultak hozzá, lelkiismeretes ápolásban és gondos nevelésben részesítették. Elemi és gimnáziumi tanulmányait szülővárosának abban a református kollégiumában végezte, melyből a későbbiekben a Benedek Elek Tanítóképző Intézet alakult ki. Iskolai pályafutása alatt mindvégig kiemelkedő értelmességről, szorgalomról, jó magatartásról és kiváló tanulmányi eredményekről tett tanúbizonyságot. Ugyancsak Székelyudvarhelyen, a meglehetősen korán megmutakozó és széles körben szétfutó érdeklődése által motiváltan, két éven keresztül egy, az akkori erdélyi református kollégiumokban megszervezett két éves filozófiai tanfolyamot is kijár, miközben, a megélhetés biztosításának céljával, magánnevelőként is tevékenykedik, gróf Haller József családjánál. Ezek után egyre élénkebben érdeklődik mind a filozófia, mind a gyermekek oktatása iránt, és az elkövetkezőkben e területeken szorgos tanulmányokat fog folytatni.

1862–1863 között Sárospatakon, a többek között Comenius által továbbfejlesztett református iskolájáról híres városkában tartózkodik, ahova a nagy műveltségű Erdélyi János (1814–1868), a kiváló filozófus hírneve vonzotta. Erdélyi bölcséleti előadásai, filozófiai felfogása és egész tevékenysége nagy hatást gyakorolt a fokozott fogékonysággal megáldott fiatal Felmérire. A filozófus is felfigyelt az érdeklődő ifjúra, és az elkövetkezőkben hathatósan támogatta. Így például beajánlotta nevelőnek az akkori Borsod megyei alispánhoz (Szathmári Király Pálhoz), aki egyetlen fiának oktatását-nevelését Felmérire bízta. 1863-ban növendékével Budapestre költözik, ahol a protestáns teológiai főiskolán filozófiát hallgat, a tudományegyetemen pedig a bölcsészeti kar előadásaira jár. Közben Erdélyi Jánossal levelezés útján tartja a kapcsolatot, mely a filozófus haláláig tart. Három évi tudományegyetemi és kétévi teológiai tanfolyam után, 1866-ban Angliában és 1867 tavaszán Skóciában tesz tanulmányutat (Edinburgban közel fél évig irodalmi előadásokat hallgat, és beutazza a skót felföldet. Egyébként skóciai utazásáról értékes kis könyvet jelentet meg Sárosadat ki Patakon 1870-ben, *Úti levelek Skóciából* címmel,

dat ki Patakon 1870-ben, *Úti levelek Skóciából* címmel, melyben Szelestey László barátjának felajánlott levelek formájában (négy alcím alatt: *Az angol nemzet és egyetemei*, *A skót főváros*, *A felföld* és *Glen Coe*) írja le utazásának változatos állomásait és élményeit. Érdeklődése még mindig többirányú, amennyiben filozófiai és irodalmi előadásokat hallgat, figyeli a parlamentarizmus működését, múzeumokat és kiállításokat látogat, kirándul, színházi előadásokon és hangversenyeken vesz részt, a legújabb természettudományos vívmányokat és a lendületesen fejlődő angol ipar legjelentősebb teljesítményeit akarja megismerni. 1867 nyarán már a jénai egyetemre jár be, ahol filozófiai előadásokat hallgat. Később Franciaországba, Svájcba és Észak-Itáliába látogat, ahol megismerkedik a tudományok fejlődésének helyzetével, az iskolai oktatás állapotával, a kulturális élet jellegével, az általános civilizációs és életkörülményekkel. Ezek után ismét Németországba utazik, ahol a heidelbergi és tübingeni egyetemeken filozófiai és esztétikai előadásokat hallgat. Nyilvánvalónak tűnik, hogy ezeken a tanulmányutakon szerzett maradandó élmények, változatos ismeretek és gazdag intellektuális tapasztalatok döntő módon megalapozták, illetve kiteljesítették Felméri általános műveltségzférájának méretét, valamint többdimenziós (irodalmi, lingvisztikai, történelmi, társadalomtudományi, filozófiai, teológiai, esztétikai, politikai, művészeti stb.) szerkezetét. 1868 őszén meghívják a sárospataki főiskolára, ahol Erdélyi János elhunytával megüresedik a bölcsészeti tanszék. Felméri itt a bölcséleti tárgyakat adja elő, kezdetben rendkívüli, majd egy évre rá már rendes tanári minőségben. Később az előadott tárgyak sorát kibővíti a pedagógiával, ami egyértelműen azt mutatja, hogy a nevelési problematika elmélyült tudományos megközelítését már ekkor tervbe vette. Minden jel arra utal, hogy sárospataki tartózkodása, illetőleg ottani oktatói tevékenysége alatt kezdett fokozottabban és célirányosabban érdeklődni a pedagógiai valóság jelenségei iránt, ott alakul ki a neveléstudomány iránti kezdetleges affinitása, és ott kedveli igazán meg, illetve kezdi élvezni, éppen konkrét gyakorlati oktatási tevékenysége közben, a nevelés- és az oktatástan tanítását is. 1869 nyarat képtárakat látogatva Bécsben tölti, majd egy évre rá a főiskola költségén három hónapra át Romában és Nápolyban tanulmányozza a híres képtárak művészeti kincseit.

Az 1872-es év sorsfordulatot jelentett Felméri Lajos életében, hiszen az újonnan létesített kolozsvári Ferenc József Tudományegyetem pedagógiai tanszékének élére kerül. Itteni pedagógiaprofesszori működése alatt, a kimagasló előadói tevékenységével párhuzamosan, az oktatásügy leglényegesebb kérdéseit fejtegető számos dolgozata és tanulmánya látott napvilágot, a kor jelentős pedagógia témákat is felvállaló kiadványaiban (*Erdélyi Múzeum*, *Nemzeti Nőnevelés*, *Természettudományos Közlöny* stb.). Ha Kolozsvárra kerülése előtt tudományos

tevékenysége mondhatni minimális volt, itt folyamatosan fokozódó publikációs tevékenységbe kezd, s ekképp viszonylag hamar ismertté válik pedagógiai érdeklődésének irányultsága, valamint általános neveléstudományi koncepciója, amely alapvetően elkülönül a kortárs magyar neveléstudományi szemlélettől. Felméri ugyanis nem annyira a német, mint inkább az angol és a francia pedagógiai források felé fordul. Meggyőződéssel hitte, hogy nem lehet kizárólag német minták segítségével, illetve azok egyszerű átvételével, a német hagyományoknak megfelelő és a német nép természetéből eredő neveléstudományi dogmák alapján nevelni a magyar ifjúságot. Úgy vélte hibázik az, aki idegen sablonok szerint akarja nevelni a magyar gyermekeket. Azt lehet mondani, hogy a magyar pedagógia történetében Felméri az, aki elsőként lépi túl és emeli fel szavát a herbartizmus egyeduralma ellen a pedagógiai gyakorlat síkján, a régi, megrögzött dogmák és sablonok ellen, ami – abban az időben – mindenképpen figyelemre méltó, merész tudományos megnyilatkozásra utal. Mivel Felméri pedagógiai nézetei gyökeresen eltértek a hallgatólagosan hivatalosnak elfogadott, mindenekelőtt a budapesti tanárok által képviselt, a német szerzők munkái által megszabott irányba haladó neveléstudományi szemléletmódtól, a kortárs pedagógiai írók megpróbálták nem figyelembe venni az új gondolatokat, az alternatívnak számító elképzeléseket, és ekképp Felmérit némiképpen háttérbe szorítani.

Felméri egyes pedagógiai eszméi azonban (pl. az öröklött diszpozíciók nevelés általi fejlesztésére, a testi nevelés jelentőségére, az elsődlegesen formatív iskolázás szükségességére, a művelt személyiség alakítására vagy a gyermektanulmányozáson alapuló neveléstudományra vonatkozó gondolatai) igencsak időállónak bizonyultak, mivel olykor napjaink korszerű neveléstudományi felfogásában is fellelni nyomukat. Arra lehet következtetni, hogy a magyar neveléstudománynak egy nagyon sajátos és új keletű irányát szabta meg, mivel annak alapját a magyar nép nemzeti sajátosságaiiban vélte megtalálni.

Az 1879–1880-as tanévben a vallás- és közoktatási miniszter megbízásából Felméri jól meghatározott céllal megint Angliába utazik, ahol most már kimondottan a közoktatási rendszer szerkezeti felépítését és működésének feltételeit tanulmányozza a legalaposabb aprólékossággal. E tanulmányúton szerzett gazdag tapasztalatállományát egy nagyszabású, két kötetre duzzadt alkotásban foglalja össze *Az iskolázás jelene Angolországban* címen (első kötet: *Népiskolázás* /261 oldal/, második kötet: *Közép és felsőoktatás* /386 oldal/, Budapest, Magyar Királyi Egyetemi Nyomda, 1881). E munka voltaképpen egy részletes és rendszeres jelentés formájában közreadott helyzetanalízis, amit Felméri a vallás- és közoktatásügyi miniszterhez – Trefort Ágostonhoz – intézett küldetése befejeztével. A szerző abból indul ki, hogy a nagy nemzetek élete mindig „tanúságos”,

és hogy a nemzet fennmaradásnak elsőrendű biztosítója a műveltség. Az első kötet XVII. fejezetből áll, melyekben kifinomult elemző érzékkel áttekinti az angol népiskola jellemzőit, a népiskolai törvény úttörőinek munkásságát, a londoni és a birminghami iskolaszékeket, a tanítás tárgyait, módszereit, tankönyveit, taneszközeit, a fiúk és lányok számára szervezett szeretetházakat, az „irgalmas” intézetek munkáját, a tanítónevelőket, az iskola-felügyeletet stb. A második kötet két részből és öt, illetve két szakaszból szerveződik össze. Ezekben a szerkezeti egységekben Felméri a „bennlakó” és a „bejáró” középiskolákról (Eton, Westminster, Charterhouse stb., illetve City of London School, King Edward’s School, St. Paul’s School stb.), e középiskolák belső életéről és eredményességéről, a leány-középiskolákról és -kollégiumokról, valamint a természettudományi és művészeti szakoktatásról ír. Mindkét kötet anyagát a tapasztaltak alapján levont következtetésekkel zárja. Nyilvánvalónak tűnik, hogy e munkájában Felméri azért veszi mélyreható elemzés tárgyává az angol oktatási rendszert (amit egyébként modell értékűnek tartott), annak minden szerkezeti vetületében, valamint funkcionális aspektusaiban, és azért veti össze a korabeli magyar iskolaüggyel, hogy ekképp megalapozott következtetéseket és egészen újszerű, a szinte kizárólagosan oktató herbarti iskolával szemben álló iskolarendszert és oktatáselméletet fogalmazhasson meg. E kiváló alkotásért Felméri akadémiai kitüntetésben részesült, azonban bátor és megalapozott pedagógiai elképzeléseit az akkori politikai, szociális, gazdasági és tudományos viszonyok között nem tudta gyakorlatba ültetve gyümölcsöztetni.

Felméri Lajos általános elméleti érdeklődése, többek között, kiterjedt a tág értelemben vett nevelés és a társadalom viszonyára, a népiskolai és középiskolai oktatásra, a tanárképzés megszervezésére, a nemzeti nevelés kérdéskörére, az egyetemszervezés problémájára, a családi és nőnevelés szervezeti és tartalmi kérdéseire, az alapvető nevelési feladatok problematikájára stb. A korabeli iskolarendszer leglényegesebb strukturális és funkcionális aspektusaival kapcsolatosan, elemzései során tárgyilagosan mutatott rá a lényeges hiányosságokra, élesen bírálta az iskoláztatásban felmerülő strukturális és funkcionális fogyatékosságokat. Ugyanakkor tudományos érvekkel igazolt, angol és francia szerzők által alkotott modellekkel alátámasztott, stratégiaértékű jobbító javaslatokat is megfogalmazott.

A kolozsvári tudományegyetemen megvalósított konkrét oktatási tevékenységét mindenekelőtt a tanárképzés viszonylatában fejtette ki. Pedagógiai előadásában arra törekedett, hogy a tanárjelöltek szaktudományos felkészültsége mellé funkcionális, elmélyült, pszichológiai, logikai, filozófiai és etikai vetületekkel átszőtt, az oktatási tevékenységet közvetlenül optimalizáló neveléstudományi műveltséget alapozzon meg, nyilván egy optimális hatékonyságú pályagyakorlás

perspektívájában. Ennek érdekében neveléstörténetet (négy féléven át heti 3–4 órában, ami mindenképpen elgondolkodtató, amennyiben ma fiatal tanáraink gyakorlatilag neveléstörténeti stúdiumok nélkül kerülnek a pályára), pedagógiai enciklopédiát, nevelésméлетet, oktatásméлетet, gimnáziumi pedagógiát, pedagógiai pszichológiát és etikát adott elő. E tantárgyak is szemléltetik, hogy milyen elmélyült és sokdimenziós pszichológiai és pedagógiai műveltséget óhajtott kiképezni és beépíteni a tanárjelöltek szakmai tudásába. A pedagógusi hivatás hatékony gyakorlására való felkészítés érdekében Felméri javaslatának alapján a tanárképzés síkján megszervezik az úgynevezett gyakorlóév vagy próbaév rendszerét is, pontosan meghatározva annak alapvető feladatait.

Tudománytörténeti vonatkozásban Felméri Lajos legjelentősebb alkotása minden bizonnyal *A neveléstudomány kézikönyve* című, mintegy 686 oldalas munka, amely 1890-ben Kolozsváron jelent meg Ajtai K. Albert könyvnyomdájában, 1000 példányban. A történeti visszatekintés azt mutatja, hogy kolozsvári könyvkiadóknál, a XIX. század utolsó évtizedeiben megjelent neveléstudományi munkák között Felméri kézikönyve az első olyan, amely rendszeresen, pszichológiai tudatossággal, orvosi, logikai, teológiai és filozófiai megalapozottsággal, valamint történeti beágyazottsággal fejt ki a neveléstudomány köréhez tartozó legfontosabb kérdéseket. Azokban az időkben ritkaságszámba ment az olyan eset is, amikor egy tudományos, terjedelmében is megszívlelendő könyvet első kiadásának évében másodszor is kinyomtatnak. Ez azonban megtörtént Felméri kézikönyvével, hiszen annak 680 oldalon terjedő második javított kiadása is napvilágot látott ugyanabban az 1890-es évben, úgyszintén a kolozsvári Ajtai K. Albert könyvnyomdájában, most már 1200 példányban. A borítólapon azonban megjelenik két megjegyzés, éspedig: *Budapest, Eggelberger-féle könyvkereskedés, valamint Kolozsvár, Szerző saját kiadása.* A kézikönyv második kiadásához írt előszóban Felméri arra utal, hogy művének „új kiadása egészen javított, sőt több fejezete (XXX, XXXI, XXXVII.) átdolgozott alakban lát napvilágot”. Itt mond köszönetet egyébként „dr. Brassai Sámuel egyet. ny. tanár úrnak, hogy a műre vonatkozó becses megjegyzéseit közölni szíves volt”.

A kézikönyv szerkezeti felépítése négy szakaszt és negyvenegy fejezetet foglal magában (Első szakasz: *A nevelés általános kérdései* – 10 fejezet; Második szakasz: *A testi nevelés* – 11 fejezet; Harmadik szakasz: *Értelmi nevelés* – 10 fejezet; Negyedik szakasz: *Erkölcsei nevelés* – 10 fejezet). A negyedik szakasz erkölcsi nevelésre vonatkozó tíz fejezete két rész (A. *A szív nevelése* és B. *Az akarat nevelése*) mentén bontakozik ki. A XII. fejezet 3, a XXIX. 6, a XXX. pedig 5 alfejezetet tartalmaz. A Felméri által konzultált irodalomjegyzék az első kiadásban 195, a másodikban 222 címből tevődik össze. Talán érdemes azt is megemlíteni, hogy a kézikönyv második kiadásában található irodalomjegyzék 222 címe hogyan

oszlik meg a nyelvterületek szempontjából, mert az világosan tükrözi Felméri egészen új stílusú orientációját a nemzetközi irodalomban. Így tehát a konzultált irodalmi munkák közül 108 angol, 83 francia, (csupán) 17 német, 8 olasz, 5 magyar és egy latin nyelvű.

A neveléstudomány kézikönyve voltaképpen egy klasszikusnak megítélhető, de ebben a minőségében is eredeti neveléstan, mert hiszen Felméri nem annyira az iskolai tanítási-tanulási tevékenység konkrét és specifikus kérdéseivel foglalkozik, mint inkább az általános, tág értelemben vett nevelési folyamat lényeges vetületeinek intenzíven tudományos, gyakorta újszerű értelmezésével, valamint nagy léptékű összefüggések, elvek és törvényszerűségek feltárására törekvő elemzésével. Kézikönyvének előszavában egyértelműen leszögezi, hogy a tanítás kérdéseit e műben mellőzi, mert azokat önálló kötetben óhajtja közreadni. E munka olvasása teljességében elénk tárja Felméri pedagógiai koncepciójának leglényegesebb tartópilléreit, centrális jelentőségű elemeit, legjobban körvonalazódott paradigmátikus, illetve elméleti vetületeit.

Az első szakasz címe alatt (*A nevelés általános kérdései*) elemzés tárgyává veszi a nevelés és az ember, valamint az ember erkölcsi természetének kapcsolatát, tisztázza a nevelés és a neveléstudomány viszonyát, vizsgálja a nevelés és a család, a nevelés és a lelki öröklés problémáját, pontosítja a nevelés helyét a nemzeti társadalomban és a nemzeti nevelés lényegét, felvázol egypár fontos irányzatot a nevelésben, végül részletesen leírja a nevelés célját és beosztását. Felméri abból indul ki, hogy az ember központi lényege, legfontosabb ismérve szociális (társas, társadalmi) jellegében rejlik. Ebből fakadóan a nevelés a globális társadalmi beilleszkedést (ami nyilván magában foglalja a szakmai alkalmazkodást is) hivatott minél sikeresebben elősegíteni. Vallja, hogy az ember „társaságban, társaságra születik”, illetve hogy számára a társaság „bölcső és sír, hol élnie-halnia kell”. Ebből pedig az következik, hogy az ember csak emberi társaságban, illetve társadalomban fejlődhet, de a társaságban is kizárólag a nevelés által válik emberré. Erős meggyőződése volt, hogy az ember csakis a nevelés révén válik képessé a szociális helyzetek és viszonyok hálózatához való alkalmazkodásra, mindenfajta szociális követelmény teljesítésére, mert hiszen az ember nem készen kialakult tehetségekkel, készségekkel vagy képességekkel születik e világra, hanem csak azok csíráival, melyek csakis a nevelési folyamatban bontakoznak ki. A nevelés ezek szerint az emberré válás megkerülhetetlen feltétele, az emberre alapvetően jellemző értékek és tulajdonságok kiképződési folyamatát döntő módon meghatározó kulcstényezője. Felméri úgyszintén értékes, és ma is helytálló gondolata az is, mely szerint a tanulás, mint alapvető gyermeki (emberi) tevékenység, a tehetségcsírák képességek (s mindenfajta emberi tulajdonságokká) való kifejlesztésének elengedhetetlen premisszája.

Ugyancsak az első szakaszban párhuzamot von az utilitarisztikus és a liberális nevelési irányzatok között, kidomborítva az első buktatóit, valamint a második előnyeit. A bírált utilitarista neveléssel szembeállítja a liberalizmust, mely a pusztá tanultság, illetve tényyszerű (lexikális) tudás helyére a valódi, funkcionális és operacionális műveltséget teszi. Találón állapítja meg, hogy a liberális típusú nevelés alapvető törekvése elsősorban nem annyira az igazság közlése, mint inkább az egyén nevelése, az egész lelki élet alakítása és finomítása.

A nevelés alapvető célkitűzését az ember művelt személyiséggé történő kifejlesztésében állapítja meg. Úgy vélte, hogy a növendékeket olyan szokásokkal, készségekkel és képességekkel kell felkészíteni, amelyek segítségével alkalmasak lesznek az önálló és cselekvő szociális életvitelre, társadalmi tevékenységek gyakorlására, szabadságuknak a társadalmi igényeknek megfelelő, ésszerű felhasználására. A nevelés célja Felméri gondolkodásában voltaképpen abban konkretizálódik, hogy az egyént magára és másokra nézve – amennyire csak lehet – a boldogság eszközévé tegye. Eme eredeti célmeghatározás egyrészt azért figyelemre méltó, mert a boldogságot (a szociális jóllétet és boldogulást) nevelési finalitásként kezeli, másrészt pedig azért is, mert benne az egyéni és a szociális dimenzió egységesen és integráltan jelentkezik.

Felméri e kiemelkedő fontosságú könyvében részletesen foglalkozik a nevelési feladatok kérdéskörével is. A nevelési feladatok felosztásának vonatkozásában ugyan nem tudja kora szemléletmódját meghaladni (mivelhogy ő is a nevelés Locke-féle háromoldalú – értelmi, erkölcsi és testi – feladatával operál), azonban a feladatok tartalmának és lényeges ismérveinek vonatkozásában, illetve azok kölcsönhatásainak tekintetében újszerű, a fejlődéslélektan és a természettudomány legújabb, a nevelési folyamat viszonylatában legrelevánsabb feltárásain alapuló megközelítéseket alkalmaz.

A testi nevelés kérdését meglehetősen részletesen, annak kiemelkedő jelentőséget tulajdonítva tárgyalja. Azt a nevelés szerves részének tekinti, az értelmi és erkölcsi neveléssel, valamint a személyiség más vetületeivel szoros összefüggésben közelíti meg. Felméri abból indul ki, hogy az ember voltaképpen testből és lélekből áll, tehát a nevelés során mindkét aspektusra nagy gondot kell fordítani. Roppant széles körű műveltsége alapján, anatómiai, élettani, higiéniai és természettudományos ismeretek birtokában, lényeges orvosi szempontokat is érvényesítve foglalkozik a növekedés, a testi fejlődés, az antropometriai mutatók, a testápolás, a táplálkozás, az egészség, a pihenés és az alvás, valamint a társas- és testgyakorló játékok, valamint az atlétikai gyakorlatok kérdésével. A gyermeki játszás nevelő értékét is igen találón értelmezi, amikor úgy véli, hogy a játék a semmiből a legváltozatosabb tulajdonságokat tudja kialakítani. A testi nevelés problematikáját *A test erkölcsi tisztasága* című fejezettel zárja.

Az értelmi nevelés átfogó és komplex kérdését Felméri Lajos széles körű pszichológiai ismereteinek és újszerű pedagógiai meggondolásainak alapján tárgyalja. Felvázolja azokat az elveket, melyek a sikeres értelmi nevelés feltételeit testesítik meg (1. Legyen tekintettel a tehetségek kifejlésére, 2. Tartsa tiszteletben a gyermek egyéniségét, 3. Egyszerre csak keveset tanítson, 4. Engedjen időt a növendékeknek a tanultak feldolgozására). Anélkül, hogy tagadná vagy lebecsülne az ismeretek szerepét, az értelmi nevelés vonulatában élésen bírálja a növendékek enciklopédikus ismeretekkel való túlterhelését és az elme kifinomítását, hajlékonyságának, rugalmasságának, erejének és élességének fejlesztését hozza előtérbe. Az értelmi nevelés feladatainak pszichológiai legitimálását, valamint azok megvalósításának pedagógiai lehetőségeit külön fejezetekben tárgyalja. Részletesen bemutatja az érzékek, a figyelem, az emlékezet, a képzelet, valamint a gondolkodás általános és gyermeklélektanát, és azok egymással szorosán összefüggő fejlesztésének-nevelésének konkrét gyakorlati lehetőségeit. Jóllehet elmélyülten és hosszasan tárgyalja az összes intellektuális működést, mégis a gondolkodás nevelésére vonatkozó kérdésnek szenteli a legnagyobb teret. Az elvont gondolkodás fejlesztésére vonatkozóan Felméri áttekinti az alkalmazható eljárások, módszerek és technikák, valamint feltételek egész sorát: tapasztalásbiztosítás, megfigyelés, szókinszbővítés, alapműveletek gyakoroltatása, azaz „természetes és szabad értelemgyakorlatok” végeztetése stb. Felméri kora pedagógiai gondolkodási szintjét jóval meghaladva hitelesen következtet az intellektuális fejlődésre vonatkozóan, amikor azon reflektál, hogy nem annyira a „dogmatikus közlés” a fontos, mint inkább az „értelmi erők gyakorlása”, nem az ismeretek passzív befogadása a lényeges, hanem a kutatás és felfedezés útján lezajló tanulás. Látható, hogy megcsillannak itt a felfedeztető oktatás stratégiájának és a problematizálás módszerének napjainkban is oly annyira divatos és elfogadott elemei, egyértelműen felszínre kerül az értelmi erőfeszítések kifejtésének szükségessége, tisztán megfogalmazódik az önálló gondolkodást aktiváló pedagógiai eljárások köre. Aktualitása alapján az az elgondolása is figyelemre méltó, mely szerint a gyermek már születésének pillanatában rendelkezik az értelmi működések kialakulásának diszpozícióival (genetikailag kódolt örökletes hajlamaival és adottságaival mondanánk ma), s így azokat „nem kell megteremteni, hanem csak a meglévő alapból kifejteni”, vagyis a nevelés által vezérelt tevékenységek és gyakorlatok révén kiművelni. Az egész folyamat eredményességét Felméri szerint a kíváncsiság és az érdeklődés – mint az értelmi erők mozgatói és indítékai – határozzák meg, melyek felkeltése, illetve kialakítása és fenntartása a nevelés egyik igen fontos feladatát képezi. Ugyanakkor, az értelmi nevelés végső célját abban állapítja meg, hogy az tegye az elmét minél rugalmasabbá, fokozza és bővítsa a növendék kíváncsiságának körét, és

olyan szellemmel töltse el, amely egyfelől erkölcsi értéküket emeli, másfelől pedig a nemzetet is gazdagítja.

Ugyancsak az értelmi nevelésnek szánt részben fejt ki Felméri a tantervekkel, illetőleg a megtanításra szánt, egyrészt „irodalom-történettudományi”, másrészt „mathésis-természettudományi” tananyagokkal kapcsolatos nézeteit is, megállapítva a két tantárgycsoport egymáshoz való tagozatonkénti helyes arányát (3–3 egység elemi szinten, 4–4 az alsó tagozatban, 5–3 a középső tagozatban és 6–2 a felső tagozatban).

Az értelmi nevelésről szóló részt az olvasás kérdésének szánt fejezettel zárja *Az olvasmányok* cím alatt. Itt részletesen kifejti álláspontját, ami az olvasás és a különböző olvasmányok (mesék, nemzeti irodalmi alkotások, útleírások, életrajzok stb.) pedagógiai értékét, illetőleg azok nevelő hatását és fontosságát illeti.

Az erkölcsi nevelésnek két síkját különbözteti meg, és pedig a szív és az akarat nevelését. Abból a megállapításból indul ki, hogy az ember nemcsak értelemről áll, hanem „szívből is, mely érez”. Meggyőződése, hogy az érzelmeket szakszerűen nevelni kell, s az olyan megnyilvánulások, mint például a félelem, irigység, féltékenység, rokonszenv stb. gondozásra-ápolásra szorulnak. A negyedik szakasz fejezeteiben meghatározza az érzelmekek lényeges pszichológiai ismérveit, tárgyalja az erkölcsi nevelés kérdéskörét, megszabja annak egyes normáit. Kiemelt jelentőséget tulajdonítva tárgyalja az esztétikai érzelmekek nevelését, és meghatározza a dal, a zene, a rajz, a költészet és a művészet szerepét e téren. Részletességgel vizsgálja a vallásos érzetek (érzelmekek) nevelésének pedagógiai szempontjait. Ugyanakkor fokozott figyelmet szentel az akarat, a tekin-tély, az engedelmeskedés, a fegyelem, a jutalmazás és a büntetés, valamint a motívumok kérdésének. A jellem nevelésének fontosságát azzal igazolja, hogy a jellem az „egyénség legjava”.

A kézikönyv zárófejezete *A lélek egészségana* címet viseli. Ebben a részben Felméri vizsgálat alá veszi a testi, értelmi és erkölcsi nevelés „egymással érintkező pontjait”, ismételten rávilágít kifejtett koncepciójának leglényegesebb elemeire, illetve tételeire. Megállapítja, hogy a korabeli magyar oktatási rendszer, az utilitarisztikus orientációból kifolyólag nem kiegyensúlyozott, nem harmonikus, különböző elemeiben nem arányos, minek oka az értelmi nevelés és a vele kapcsolatos intellektuális munka túlsúlya. Ugyanitt bírálja az intellektualista pedagógiát, az egyoldalú intellektualizmust, az oktatáscentrikusság okozta tananyagbeli túlterheltséget, az oktatásra korlátozódó iskolai élet monotonitását, és megpróbálja ismételten igazolni a testi és az érzelmi nevelés fontosságát. E részből kitűnik, hogy Felméri felfogásában a nevelésben a központi szerep a szívre, a szeretetre és az erkölcsös akaratra hárul.

Érdekes módon a nevelés elméletét Felméri induktív tudománynak ítéli meg (ellentétben az etikai és pszichológiai tételekből deduktív módon kimunkált német pedagógiai koncepciókkal), tehát a kiindulópontját a társadalom mellett, főképp a gyermek természetében (életkori és egyéni pszichológiai sajátosságaiban), testi és lelki fejlettségének milyenségében kell megállapítani. A pedagógia tudomány jellege nagymértékben éppen a gyermek tudományos szempontok alapján történő (pszichológiai) megfigyelésére vezethető vissza. Az általános nevelési tevékenységek a gyermekek megfigyelése és tanulmányozása során felszínre került adatok függvényében történő (differenciált vagy individualizált) lezajlása, mindenképpen figyelemre méltó, a maga korában előremutató, ma is érvényes pedagógiai felismerés.

Fontosnak véljük kiemelni, hogy Felméri elutasítja a hasznosságelvű nevelési irányzatot, az egyoldalú intellektualista pedagógiára épülő nevelési gyakorlatot, és a liberális nevelés mellett dönt, mert úgy látja, hogy csakis a liberális nevelés révén nyerhet a növendék igazi műveltséget, „szellemi rugalmasságot” és „elmebeli erőteljességet”. Szerinte az utilitarisztikus nevelés csak meddő tanultságot eredményez, azaz csupán ismeretekkel teletömött elmét alakít. Ma is megszívlelendő azon gondolata, hogy a nevelés hatékonyságát nem a tantárgyak sokaságával lehet meghatározni, hiszen a túlterheltség mindig aláássa az iskolai munka eredményességét, pláne ami a növendékek szellemi fejlődését illeti. Felméri rámutat arra a tényre, hogy a korabeli iskola, a tantárgyakkal és tanítási tananyagokkal túlszűfolt (erdélyi) magyar oktatási rendszer nem konform az általa kidolgozott nevelési princípiumokkal. Lendületesen próbálja meggátolni, hogy az utilitarista megalapozottságú, szinte kizárólagosan az oktatásra (információ átnyújtásra, illetve tudásalakításra) korlátozódó iskola a „gyár” színvonalára süllyedjen. A tanulók elméjébe (akár egy fazékba) mindenféle ismereteket tölcsepező, a dominánsan hasznosságelvű, tanítás- és ismeretközpontú nevelés helyett Felméri a liberális nevelést választja, amennyiben az az elmét a maga teljességében csiszolja, a gondolkodást, az érzelmeket, az intelligenciát, az akarati és jellemvonásokat egyaránt formálja. Felméri a reális, alkalmazható és teljesítményre képes műveltséget (és nem szűksávu tudást) megalapozó oktatási formát preferálja. Felfogásában a nevelésben a legfőbb szerep a szívre hárul, azaz a pszichikum mélyebben fekvő, szabályozó és motiváló rétegeit alkotó érzelmek, élmények, érdeklődések, törekvések, vágyak, átélések és szenvedélyek világára. Ugyanis tulajdonképpen ez a világ dinamizálja az értelmi működéseket, és nem fordítva. Meggyőződése szerint az igazi polgári demokrácia (mely Felméri társadalomszervezeti ideálja) éppen az emberek egyéniségekké, szabad, önálló és elidegeníthetetlen személyiségekké való kiművelése, tehát a liberális nevelés révén építhető ki. Eme nevelési típus lényege Felméri szerint pedig alapvetően abban áll, hogy az értelmet élesíteni, a szívet finomítani, az akaratot erősíteni kell, a testet pedig edzeni, és a szellem jó eszközévé tenni.

Felméri munkásságában figyelemre méltó az a tény is, hogy a pedagógiai valóság változatos jelenségeit – nyilván neveléstörténeti műveltsége alapján – a legtöbbször történeti fejlődésük folyamatában vizsgálja, a különböző korok gazdasági, kulturális és politikai feltételeinek függvényében, illetőleg a társadalmi viszonyok alakulásának összefüggéseiben közelíti meg. Ebből fakad, hogy kézikönyve a (magyar és az egyetemes) neveléstörténeti tájékozódás szándékával is hasznosan olvasható.

Felméri Lajos egyes jellemző személyiségtulajdonságairól, azt mondhatjuk, hogy szerény, küzdő, törekvő, szókimondó egyéniség, valódi székely természetű volt. Méltóságteljesen viselte a magánéletében bekövetkezett megpróbáltatásokat. A diákokkal szemben szigorúságot tanúsított, de messzemenően tisztelte azokat, és igazságos volt velük szemben. Ugyanakkor azt mondhatjuk, hogy az egész ifjúság iránt erőteljes szeretetet táplált. Felméri kiváló előadó volt, példás lelkiismeretű, szorgalmas, hatalmas munkabírással rendelkező, mondhatni fáradhatatlan, jó testi és szellemi erőnléttel megáldott, kötelezettségeinek pontossággal eleget tevő lelkiismeretes tanári személyiséget testesített meg. Élete meglehetősen dinamikus volt, hisz tanított, publikált, társadalmi-közéleti tevékenységeket végzett, mozgalmakban és egyesületekben vett részt (1871-ben főiskolai esztétikai múzeumot alapít, az 1882–1883-as tanévben a bölcsészeti kar dékáni tisztét tölti be, 1885-től EMKE-tag és szervező, 1886-tól az Erdélyi Múzeum bölcsészeti szakosztályának alelnöke, 1890-ben kormány megbízatásból Párizsban a francia tanügyi viszonyokat tanulmányozza és a világkiállítás kapcsán számos művelt európai nemzet iskolakultúráját ismeri meg, 1891-től a német Comenius-társaság rendes tagja, számos tanítói egyesület tiszteletbeli tagja stb.).

Felméri Lajos alkotó erejének teljében, a kolozsvári tudományegyetem rektorának (az 1894–1895-ös tanévére szóló Rector Magnificusnak) való megválasztása után két nappal, azaz 1894. május 22-én vérmérgezésben hunyt el. A Házsongárdi temetőben helyezték örök nyugalomra. Korai halála számos elképzelésének és megtervezett művének megvalósítását hiúsította meg (többek között tervbe vette egy didaktikai mű megírását is). Az egész élete, tudományos és oktatói munkássága, a hivatalos pedagógiai jótól számos elemében eltérő, újszerű és egyéni iskolakoncepciója, illetve eredeti nevelésfilozófiája, széleskörű neveléstudományi és neveléstörténeti felkészültsége, idegen nyelvekben való tájékozottsága, valamint széles körű és kiegyensúlyozott általános műveltsége alapján megállapíthatjuk, hogy Felméri Lajos a magyar pedagógiai gondolkodás kimagasló alakja.

Felméri Lajos

A nevelés és erkölcsi természetünk

(Részlet a szerző *Neveléstudomány kézikönyve* című munkájából, Budapest, Kolozsvár, 1890, Ajtai K. Albert Könyvnyomdája)

... Az előbb mondottakban igyekeztem kimutatni, hogy az emberi természet kifejtése két nevezetes törvénynek van alávetve: a társulás és nevelés törvényének. Társulás és nevelés nélkül az emberi lények hasonlóak volnának az összeadás vagy szorzás jele nélkül egymás mellé írott számjegyekhez, s csupán csak ismétlései lennének egyéni korlátoltságuknak.

Az állati nevelés műösztönök öröklésében s műösztönszerű fogások elsajátításában áll; ellenben az emberré nevelés a mások tapasztalataihoz való alkalmazkodásban, szerzésében és az egyéniség kifejlésében. Amannak az élettani egyed; emezé az öntudatos én. Hiszen ha a kutya valaha megszólalna s magát nevén nevezné, ipso facto, megszűnnék állat lenni.

Az állati cselekvés törvénye az individualizmus; jelszava: »Mindenik mindenikkel szemben csak magáért.« Az emberi cselekmény eszménye – mint látni fogjuk – a másokért élés, a felebaráti szeretet, s jelszava: »Mindenki másokkal, mindnyájan egyért.«

Az állati társaságban nincs az emberi társas élethez fogható alá- és fölé- vagy egymás mellé rendeltség; nincs e társaságnak az emberi családhoz hasonlítható társaséleti melegágya; nincsenek sem közös tapasztalatok, sem társaséleti tradíciók: tehát nincsen is, nem is volt soha egy állatnak sem szüksége tagolt nyelvre, mellyel tapasztalatait regisztrálja, összehasonlítsa, egyetemesítse, és szájáról szájra járó logikai formulákká s nemzedékről nemzedékre szálló törvényekké alakítsa. És éppen ezekben áll a polgárosodás. Ezeknek alapján lesz az emberi társaság fizikai, szellemi, erkölcsi érdekek rokonszenv és eszmék szervülete. Az állatok együttlétében az ön- és fajfenntartás ösztöne fokozódik; ellenben az emberi társas élet mindig távoli eszmékre, az egyéni érdekeket háttérbe szorító rokonszenvre, mondhatni a tisztán emberi érdekek megvalósítására irányul. De Maistre szép hasonlata szerint: az emberi társaság olyan, mint az óra, melynek részei folyvást mozognak, változnak; de abban mintegy ösztönszerűen megegyeznek, hogy mindig az időt jelzik. Az emberi társadalom a tagok érdekeinek minden látszólagos eltérése és változó össze-visszája mellett is valóban mindig a közös érdekeknek az óramutatója.

Ha igaz a mondottak nyomán, hogy a társas élet a maga mindenható hatalmával építi a mi (kis) világunkat: lehetetlen, hogy az abban való megállásra és mozgásra segítő megszokások (habitusok) megszerzése ne legyen elsőrendű

célja a nevelésnek. Hiszen Rousseau sem bírta Emiljét, azt a sajátyszerű »vad embert« a társas élet megismerése alól kivonni. Tizenöt éves korában a társadalomba vezeti, hogy az emberekkel emberiesen élni, örömeikben részt venni tanuljon.¹ Ha ezt a minta »természeti embert« sem lehetett az emberektől teljesen elkülöníteni, holott a »genfi filozófia« a társadalomnak csak romboló hatalmat tulajdonított: akkor nekünk, kik annak pozitív építőerejét nevelés dolgában is elismerjük, azt szem elől téveszteniük teljességgel nem lehet, nem szabad.

A társas élet mindenható, s mindenekfölött az egyéniséget fejlesztő hatalmának láttára kimondhatjuk azt a tételt, hogy osztatlan munka és műveletlen ember, sokoldalú munkamegosztás és művelt ember együtt járnak.

Midőn a társas életre és a műhelyéből kikerült egyéniségre egy pillantást vetve átláttuk, hogy a társas-szellem és az egyéniség együtt, egymást segítve-gyámolítva növekednek; könnyen rájövünk az emberi természetnek arra a további új vonására is, melyet öntörvényadásnak, helyesebben önkormányzási erőnek hívnak. Ezt azonban meg kell őrizni a természet ismerésének és erői hatását ellenőrizni tudásnak. És ez igen természetes.

Fentebb említettem volt, hogy az emberi élet célja: küzdés az erkölcsi eszmék világáért. Tehát az élet küzdésben áll. Úgy vagyunk ezzel az eszmékért való harccal is, mint a lélegzéssel. A levegőt mindennap szívjuk reggeltől estig, és ha e munkába napestig belefáradtunk, este ismét elől kezdjük. Néha leletesszük a küzdelemben élettelené vált fegyverünket, hogy pihenőt s egyszerűsmind eddigi vívmányaink fölött szemlét tartsunk. Ezek a munkás hétre következő ünnepnapok az élet sátoros ünnepei, melyeken levetjük a harcban megrongyolt hétköznapi ruhát és újat veszünk fel. Ha magunkat a hétköznapi harcban egyszerű gladiátoroknak, közlegényeknek éreztük, most huszonnégy vagy negyvennyolc órára diadalmas hősöknek, babéráinkon pihenő hadvezéreknek képzeljük.

Ez az emberiség lassú diadala az állatiasság fölött. Az ember, mint a gyermek, előbb élt, mint emlékezett; előbb cselekedett, mint gondolkodott; előbb társult, mint civilizálódott; előbb volt Nimród, mint Nestor. Ez a két név az emberi társas életben az értelmi és szellemi élet gyökeres átalakulását jelenti.

A primitív emberben nincs semmi előrelátás; semmi önuralom. Ausztrália bennszülötteit úgy írják le, mint akik teljességgel alkalmatlanok kitartó munkára, melynek jutalmát a jövőtől várhatnák; a hottentottákat a »föld legtunyább népének« tartják; India bennszülöttei az indolencia mintaképei.¹

A kezdetes ember a természettel nem vegyül bonyolult harcba; annak szívéig éppen nem kíván hatolni – ha szabad úgy mondanom –, csak a bőrét karcolgatja. Fegyvereivel csak a folyó halait, csak a rét madarait és az erdő vadait

¹ Spencer H.: *Principles of Sociology*. I. köt. 66., 1.

bírja üldözni. A természet arculata megváltoztatásába azért sem fog bele, mert gyermeteg gondolkodása csak a jelen kizsákmányolására irányul, s nem bánja a holnap gondját. Az új-kaledóniak, fidzsi-szigetiek, tahitiak, új-zélandiak s Afrika néger törzse igen hajlandók a vidám fecsegésre, s többé-kevésbé durva tréfára. Az ily természeti ember gondolata nem bír a véges jelenből a végtelen jövőre átmenni, pillanatnyi emóciók hatására hisz mindenben vagy semmiben, azaz legjobban bízik a jelen érzékleteiben, mert az elmúltak rá nézve a mesék világába tartoznak.

A vadász és nomád ember a természet szolgája, rabja. Afrikában némely néger törzs annyi vadat leöl egy nap, hogy elég lenne egy hétre. S ha aztán a nagy tobzódás után pár nap múlva nincs mit enniök, a busmanok sorsára jutnak, kikről azt jegyezték fel, hogy »vagy lakmároznak, vagy koplalnak«. Eme táplálkozási rendetlenségnek gyakran jár nyomában az éhség és a ragály. Észak-Amerika indián törzseinek folyton-folyvást tartó pusztulását és kiveszését a most említett okból magyarázhatni.

»Az előrelátás feltűnő hiányával – jegyzi meg Spencer H. – együtt jár a birtoklás fejletlen érzete is.«² Hosszú ideig, nemzedékeken át történt tapasztalatok tanítják az embert a birtokkal együtt járó élvezetekre és áldásos következményeikre. Egy nagy lecke volt ez az okság (casualitás) törvényéből, az előzmény és következmény tanából, az eszközhasználat diszciplinájából.

A vadászból vagy a természet ingyen kegyelméből élő népek társasága oszlékony-bomlékony valami. Nincs sehol az állandó érdeknek olyatén kapcsolata, mely feltétlenül egymásra utalná az embereket. Az a körülmény, hogy a természeti nép zsákmánya kétes s táplálkozásra bizonytalan, mint a ragadozó állaté: szintén megnehezíti az összetartást. Az állati kosztion élődő kezdeties népek oly küzdésteljesen folyt az élete, mint akár a tigrisnek, hiénának stb.; holt a növényi kosztion élés mellett könnyebb a megélés és a szaporodás.

A nomád törzsek alkotta egységet könnyen darabokra töri a pártoskodás; a ragok elszakadoznak, mint ahogy elszakadott egymástól Ábrahám és Lót, Jákob és Ézsau. A természeti emberre gyakran ráillik Hobbes mondása: *Homo malus, puer robustus*. Embertársát ellenségének nézi, s ha foglyul ejtheti, kioltja életét.

Nagy haladást tett az ember, midőn állatokat kezdett szelídíteni; s még nagyobb, midőn élete fenntartó elemi nagy részét az állatoktól kapta, hanem mint földműves, a földből vette. A birtok most már a törzsről a családra, s a család kezéről az egyénre szállott. Földje és barmai, és az azoktól nyert hasznok és előnyök által megsokszorozva kezdé érezni erejét, hatványozva egyéniségét.

² I. m., uo.

A földműveléssel kezdődik az eszközhasználás; az ész feltaláló ereje; a birtok és vele mindazok az erkölcsi vonások (előrelátás, önuralom), melyek a házias és polgári erények melegágyai, s egyszersmind élő bizonyosságai annak, hogy az embernek a természet fölötti uralma nem a pszichikai, hanem a szellemi erők vívmánya, szóval erkölcsi okok következménye. Mindez nemcsak az ember, hanem a föld arculatán is sokat változtat.

A földműves embernél az állati kosztot a növényi helyettesíti. Nemcsak a földművelésre készít az ember jó eszközöket, hanem a föld gyomra kiaknázására is kitűnő eszközöket talál fel, s az állatországot nemcsak a növény, hanem egyszersmind az ásványországgal is helyettesíti. Len, kender, gyapot elnyomják a selyembogarat; az izomból, csontból és vérből szervezett ló helyett a vasból szerkesztett ló (gőzgép), az állati trágya helyett az ásványtrágya, a lúdtoll helyett az acéltoll jó használatba.³

Amily mértékben ismeri az ember a természetet és törvényeit, abban a mértékben ura annak, és oly mértékben bírja ellenőrizni erőit. A természet ismerete után nyomonként jött rá az ember öntermészete vizsgálására és természete törvényei kikutatására. A kül- és beltermészet ismerete – mint a tudományok történelme mutatja – egymással karöltve jár. A bölcselem új vizsgálódási köröket és elvet mutatja ki a tudományos vizsgálódásnak, a természetvizsgálat viszont termékenyítő elemeket visz be a gondolkodásba. Bacon, Locke, Descartes és halhatatlan társaik az emberiséget egyfelől a gondolatok laboratóriumába vitték be, másfelől Galilei, Kopernikusz Kepler, Newton a kültermészet nagy műhelyébe vezetik be, s műveikkel nemcsak a föld mozgását mutatták ki, hanem az emberi szellemnek is óriási lökést adtak azzal, hogy a fizika, mechanika, kémia stb. megalakulása alapját megvetették.

Tagadhatatlan, hogy beltermészetünk vizsgálására sok impulzust kaptunk kívülről, a természettudományoktól is.

Az induktív pszichológia a 17. században kezdődik, midőn az érzés legegyszerűbb tünetényeire a fizikai fogalmakat alkalmazzák. Descartes értekezése a szenvedélyekről (*Passions*), mely Hobbesnek az emberi természetről írt értekezésével egy évben jelent meg: az experimentális pszichológia úttörője. Meglátszik rajta, hogy szerzője kitűnő geometra.

Hobbes Galileivel gyakran érintkezett, s Mersenne-vel, a természetbölcse-lővel (Descartes barátjával) levelezett.⁴ E két egyén hatására rendezi gondolatait, melyek a mozgás és változás központja körül forognak. A skolasztikai entitások helyére a vera causákat teszi. Hobbes szelleméhez Galilei a kulcs, épp mint

³ V. ö. Carey: *A társadalmi tudomány kézikönyve*. (Ford. Halász I., IV. fejezet)

⁴ Lásd erre Collier értekezését: *Westminster Review*, 1874, évf. CC. sz.

Locke-éhoz Sydenham, az orvos. Locke a szellem bölcselete járatlan erdejében, természettudományi alapon vág új utat.

Hartley (1705–1757) hullámzáselmélete, bár később jobblétre szenderült, alkalmat adott az okság törvénye fölvetelésére, és arra, hogy megpróbálják a szellem tüneményeit a társulás törvényével magyarázni.

Nagyot haladott a pszichológiai megfigyelés Mill Jakabbal, Mill Stuart atyjával, s ezt a haladást a vegytani kutatások indították meg. Teljesen lehetetlen is, hogy Mill az érzések és képzetek egyesüléséről, mely az éleny (oxigén) és köneny (hidrogén) vegyülésével analóg, beszélhetett volna a 19. század első évtizedében tett nagyszerű vegytani felfedezések nélkül.

Midőn a mechanika, természettan és vegytan szolgálatot tett a pszichológiának: a természetrajzon volt a sor, hogy hasonlót tegyen. A Linné, Haüy, Oken alapította természetrajzi módszert Bain vette fel a lelki tünemények leírására; Spencer Herbert pedig egy lépéssel tovább menve, a kifejlés elméletére alapítja a pszichológiáját.

A nagy gondolkodók százakig tartó kutatásai és vizsgálódásai árán, a törvény egyformaságában és egyetemességében való bizalom közkinccsé kezd válni, s a törvényszerűség érzete a társadalom különböző rétegei érzületét is kezdi át- meg átjárni.

Az ember nem elsőrendű gényuszaie az a nagy szerencse, hogy ahol a tömeg semmit sem, vagy éppen éktelen káoszt lát, ott a tüneményeknek sötétjében a legragyogóbb törvényszerűség megtestesülését lássák. Így volt bolygórendszerünk az ő sokáig érthetetlen pályáival; így történt a szerves világ alakzatainak beláthatatlan tömegével, s így kellett történnie beltermészetünk tüneményeivel is.

A vizsgálódó emberi ész eddigelé a kül- és belvilág minden zugában *törvényszerűsége*re talált: a parányok mozgásában szintűgy, mint a csillagok forgásában; a vérkeringésben épp úgy, mint az eszmék társulásában. S ha ez a törvényszerűség beltermészetünk tüneményeiben is megvan, azt annál könnyebben hatalmunkba keríthetjük.

Győrfi Dénes

Vita Zsigmond emlékezete dokumentumok tükrében

(1906–1998)

Születésének 105. évfordulója (1906. június 16.) megfelelő alkalom arra nézve, hogy föllevenítsem az irodalmár, a művelődés- és irodalomtörténész, a XX. századi Nagyenyed egyik igen jeles személyiségének – s hadd tegyem hozzá könyvtároselődöm – életútjának, tevékenységének, érdeklődési körének kevésbé ismert, de ettől eltekintve, igen fontos és tartalmas vetületeit.

Élete utolsó időszakában, 1989. szeptemberében összeállított *Írói pályám* c. kéziratos visszaemlékezésében így ír az indulásról: „1989 őszén hatvanöt éves írói pályámra, annak fontosabb eseményeire, eredményeire nézhetek vissza, ugyanis 1924-ben az érettségi után a Bethlen Kollégiumból kikerülve az *Ellenzékben* jelentek meg az első cikkeim. Előzetesen a kollégium Kemény Zsigmond Önképzőkörében kezddhettem el irodalmi próbálkozásaimat és 1923-ban, VII.-es koromban Kakassy Endrével együtt már részt vettem az önképzőkör lapjának, a *Haladjunk*-nak a szerkesztésében. Az önképzőköri munkát kedves tanárunk Jékely (Áprily) Lajos irányította, amikor egy VIII.-os tanuló az önképzőkörön a kuruc balladákról tartott előadást, én (hetedikesként) azt, a Thaly Kálmán munkásságát ismerve, erősen megbíráltam. Áprily ezért külön megdicsért. Azután jutalomban részesítették egy kirándulási beszámolómat (a Gyilkos-tónál és a Békás-szorosban voltunk), a Vajda János költészetéről írt pályamunkámat pedig dicsérettel jutalmazták meg, és Áprily Lajos további munkára biztatott. Ő tanácsolta, hogy iratkozzam be a kolozsvári egyetemre francia szakra, mert a magyar felekezeti iskolákban akkor még nem voltak képzett francia tanárok. Áprily Lajos egy dijoni nyári tanfolyamot hallgatott és annak bizonyítványával tért haza, de azt itt nem fogadták el tanári diplomának. Áprily 1926 őszén költözött Kolozsvárra, és ott Kuncz Aladárral együtt az *Ellenzék* irodalmi mellékletét szerkesztette. Ott kezdtem el „volontőr”-ként az újságírást. A feladatom kezdetben csak az volt, hogy a hadbíróági tárgyalásokról írjak tudósításokat, de így lassan megismerkedhettem az újságírási feladataival, a társadalmi és irodalmi cikkek írásának kérdéseivel.”

Három évi kolozsvári egyetemjárás után, 1927 őszén egyházi ösztöndíjjal Párizsba utazott, hol az első félévet a Sorbonne-on, a másodikat a grenoble-i egyetemen töltötte. „Jártam a múzeumokat, a Montparnasse-ra, a Montmartera és Versailles-ba is elmentem, irodalmi és művészettörténeti előadásokat hallgattam, sokat kirándultam. Grenoble számomra egy gyönyörű, az Alpok alatt az Istre partján elterülő egyetemi várost, kitűnő kirándulási központot és a franciákkal való gyakoribb találkozást jelentette. Kirándultunk fel az örök hó birodalmába, onnan leláttunk a Grande Chartreuse kolostorra. Azután voltunk

Annecyben és a napfényes Provence-ban. (...) Bretagne-ban viszont az ősi breton kultúra maradványaival találkoztam, Quemperben a viseletben, a templomi búcsúban, énekekben gyönyörködtem, de a breton nyelv már nem hangzik el. Gyönyörű a tengerpart, a szárazföld sziklái behatolnak a tengerbe. Írtam rendszeresen a kolozsvári lapokba.”

Így fedeztem fel hosszadalmas bűvárkodás eredményeként a *Keleti Újsághoz* intézett színes, tartalomban gazdag, helyszíni tudósításait. Ennek 1928. február 2-i számában a *Glozel out not Glozel?* című írás vonja magára a figyelmet. Arról volt szó ugyanis, hogy Franciaország szívében, Vichy mellett levő kis falucskában – Glozelben – mintegy 1500 jelt tártak fel a régészek, melyek szerint Krisztus előtt 355-re tették ennek az írásnak az eredetét, s mely írást a régi ibériai és ősföníciai írással társították. Következésképpen egyes kutatók szerint az egész kultúrára döntő jelentőségű ez a lelet, mert ezzel Kis-Ázsia helyett Nyugat-Európa lenne a kultúra egyik bölcsője.

A kiszállott bizottság viszont cáfolta az állítást, és csalást jelentett. Az újságok homlokegyenest ellentmondó nyilatkozatokat közöltek, a közönség pedig jól mulatott az egész eseményen, a pró és kontra vélemények fölött. A Club Faubourg Glozel-vitát rendezett, mely alkalommal a zsúfolt teremben varróleányok és komoly professzorok izgatottan kiabáltak közbe a vita hevében. Ugyanakkor a College de France is vitát rendezett:

„Az előadás közben – írja Vita – iszonyú láрма, kiabálás keletkezett, döngetni kezdik az ajtókat, az ablakokat betörik. Ezt az antiglozelista diákok tették. Benn iszonyú felzúdulás, egy pár diákot kidobnak, aztán folytatódik az előadás. Kint pedig folytatódik a láрма, éneklés, de Loth professzort nem lehet megzavarni, viszont rövidesen egy második ablak is betörik Glozelért. Ezzel elvonulnak a tüntetők, helyreáll a rend, a professzort üdvözik. Ilyen indulatot váltott ki Párizsban egy archeológiai probléma. Az ügy törvényszék elé kerül.”

1928. február 15-én a *Goncourt–Zola-ügyről*, március 9-én pedig a sorra kerülő franciaországi választási kampány menetéről, míg 1928. március 22-én a régi Lyonban tett barangolásáról számol be.

Megtudjuk ez utóbbiból, hogy nagyságrendben a hatszázezres lakosával a harmadik helyet foglalja el Franciaországban; a francia kereskedelem és selyem központja. Az üzletek az utcára rakodnak, az újságárus-láda reggel elhagyottan áll a sarkon, önkiszolgálás van, otthagyják a pénzt, senki sem törődik vele. A XII. században épült remek gótikus székesegyház mellett szűk kis utcák, a rossz kövezeten folyik a mosogatóvíz, munkások, cselédek hangosan kopognak fatalpú, hegyes orrú, szandálszerű cipőjükkel. A keskeny utcákon homályos, alacsony kis boltok, műhelyek sorakoznak, nagy feketekendős, összeapadt, héjaorrú, kis csipkefőköttős vénasszonyokat lehet látni mindenfelé, a házak letűnt korokra emlékeztetnek: Mária- vagy Krisztus-szobrok, ajtó felett kőfaragványok. Hosszú boltíves folyósók vezetnek be az udvarra, szűk csigalépcső

vezet fel a házba, melynek erős kőbe foglalt ablakai az összenyomott udvarra néznek. Ez még a középkori erődítéstípus emléke.

Pár kilométerrel odébb a kiállítás helyszínén pompás rend és áttekinthetőség fogadja a látogatót. A kiállítási pavilon 1917-ben épült: 900 m hosszú, háromemeletes. A tudósító ottjártakor a 17-ik vásár zajlott. Megtudta, hogy 1927-ben pl. 47 ország kereskedői vettek részt ezen a kiállításon, 1928-ban pedig 311 kiállító volt jelen, 1000-et viszont helyszűke miatt kénytelenek voltak elutasítani. Külön pavilonnal rendelkezett Anglia, Németország, Belgium, Hollandia, Svédország, Finnország, Spanyolország, Svájc, Csehszlovákia, Jugoszlávia, Japán és Amerika. Kiállítottak fém- és gépipari, élelmiszeripari, porcelán- és üvegipari, villamossági, gépkocsigyártási, textil-, selyem- és gyapjúipari, papíripari, csipke-, pezsgő- és borforgalmazó stb. cégek.

„Éjfél után viszont már kihalt a város, egy-egy mulatóhely hangos még, és fáradt lányok kóborolnak az állomás körül.” – hangzik a végmegállapítás.

1928. május 10-én *Moziélet Párizsban* címmel olvasható érdekfeszítő tudósítás, melynek már első mondatából megtudjuk, hogy óriási a különbség a párizsi és a kolozsvári mozi között. Minden kisvárosnak több mozija is van, Párizsban pedig napról napra szaporodnak a mozik. A párizsi közönség este fél kilenckor kezd tolongani a mozi előtt, kiabál, ujjong, tapsol, füttyöl, „ez nem a komoly magyar közönség” – hangzik megállapítása. Feltett kalappal ülnek a helyükre, kedélyesen cigarettára gyújtanak, csak egy pár elegáns párizsi moziban van megtiltva a dohányzás – nem sokan bánják, ha ez nem tetszik a szomszédnak. A közönség azonosul a filmmel, tapsolja, ünnepli szereplőit. Ennek a közönségnek nem elég egy pompás drámát adni, mindig kell valami aktualitás és vígjáték, hogy nevetni lehessen. Jól ki kell használni az időt. Ezért van csak egy előadás a mozikban, de ami néha 12 óráig is eltart. Minden este több részből áll a program, a hét aktualitásával kezdődik, azután valami bohózat, ismeretterjesztő film, néha folytatásos filmregény, és csak 10 perc szünet után kezdődik az igazi nagy film.

Párizsban már nagyon differenciálódtak a mozik – írja a tudósító –, ott vannak a bulevárdok, pompás, előkelő luxusmozikkal, ott adják a nagy attrakciókat megszakítás nélkül, hónapokon át. Ezek a mozik nemcsak filmet adtak, hanem komolyzenét, balettet is. Az akkori világ – szerinte – legnagyobb mozija, a Paramount kb. 3000 férőhellyel a mozit már cirkuszi mutatványokkal, music-hallal kapcsolta össze, színpadán nagyszerű mutatványokat, baletteket, chansonnokat mutatott be.

A Quartier Latine egyszerű mozijai az első világháború előtti politikusokat, színésznőket, divatokat vonultatták fel. Mindenki jóízűen nevetett a hosszú szoknyák, nagy kontyok, kalapok láttán. Groteszkké vált a múlt divatja a franciák szemében, a Titanic elsüllyedése sem hozta már izgalomba a közönséget.

Ugyanakkor a tudományos filmek biológiai kérdéseket, a vér keringését, az állatok életét, a jávai őslakók életéből merített szenzációs képeket, vallásos szertartásokat, ünnepi előadásait, táncaikat, a vadon életét, a rizsföldek megmunkálását tárták föl. „De a legnagyobb sikert – állapítja meg a tudósító – vitatkozást, harcot kétségkívül mégis a legújabb Chaplin-film, *A cirkusz* idézte elő, mert Chaplin Párizsban is ugyanaz a népszerű színész, mint Kolozsváron, s a hatás Párizsban sem lehetett nagyobb, mint bizonyára Kolozsváron volt.”

Június 3-án Provence-beli utazásáról számol be kellő részletességgel, majd június 27-én ama sajátos francia étkezési módról, kínálatról tudósítja kolozsvári olvasóit.

„A franciák szerint legjobb a francia dohány, legfinomabb a francia konyha és a francia kenyér. Különbözik is ők nagyon sok kenyeret esznek, és azt mondják, hogy ez a könnyű fehér vekniszerű kenyér azért olyan jó, mert ízetlen, sokat lehet belőle enni, nem olyan, mint a magyar. Hiába, az erdélyi ízlés mégsem tudja pompásnak tartani ezt az ízetlen kenyeret, és így hónapokig kenyértanulmányokat folytattam Párizsban.”

Sikerült is felfedeznie bizonyos kis barna rozskenyereket, melyek olyan súlyosak voltak, mint egy kisebbszerű malomkő, és olyan jól ragadtak, mint egy jófajta csiriz. Még ez sem elégítette ki. Végre kapott egy igazi zamatos búzakenyeret, ami olyanfajta volt mint, a Graham-kenyér. A boltban rögvést csomó röpiratot nyomtak a kezébe, melyekből aztán otthon megtudhatta, hogy „eddig eltévelyedett gyermek voltam, mert húst és egyéb mérges dolgokat ettem, eltértem őseink jó szokásától, akik igazi búzakenyérrel éltek, nem ismerték a húsevés szenvedélyét, és így alkoholt sem ittak.” A francia Carlos Bungé pedig röpirataiban azt a tanácsot adta, hogy korán reggel két pohár melegvizet kell inni, ezután lehet zabkevesbe mártott száraz gyümölcsöt vagy nyers krumplirátenni. Az ebédet salátával kell kezdeni, azután búzakevesből, búzakrokettből és búzatortából áll a menü. De lehet aludttejet és száraz gyümölcsöt is enni. A vacsora különböző búza- és zöldségsültekből és tésztából áll, amihez még különböző italokat és feketekávét helyettesítő chokottét ajánlott.

„A vendéglőben rendelt búzakeves után – olvasom a tudósítást – siettem egyebet is enni, mint a Bungé étlapja, s így láttam hozzá egy zöldborsóhoz, aminek csak az volt a hibája, hogy nem volt zöldborsó íze. Ellenben rajta volt a búzasült, s így higiénikusan ebédeltem. Most egy igazi búza, illetve Bungé-specialitás jött, egy fokkal már jobban éreztem magam, kezdek elbúzásodni, gondoltam, ilyet még Kolozsváron a Fehér Bivalyban sem ettem, s folytattam a megkezdett úton. A vendégek lassan elmentek, úgy látszik bennem van meg a legfőbb ambíció, és hozzáfogtam a chocotte édes-kesernyész levének élvezetéhez. De még nem hatottak át úgy látszik eléggé Bungé úr eszméi, mert egy óra múlva megint húsevő lettem.”

1928 júliusában Páduába tesz kirándulást, s az ottani élményeiről, benyomásairól július 17-én számol be a Keleti Újság olvasóinak *A páduai egyetem magyar beszédétől hangos* c. figyelemre méltó tudósításában.

A hatalmas Victor Emanuel tér közepén szökőkutas kis kertben a páduai egyetemen végzett hírességek szobrai láthatók. Pápák, olasz tudósok, hadvezérek mellett feltűnt Báthori István erdélyi fejedelem szobra is. „Egyszerű, durva kőbe vésett szobor – hangzik a megállapítás –, de 350 éves erdélyi magyar múltba néz vissza, az olasz–magyar kultúrkapcsolat régi tanúsága, az erdélyi főúr innen indult lengyel trónt hódító útjára, s már akkor tiszteletet szerzett itt a magyar névnek.” Az egyetem udvarán pedig a kétszáz év alatt itt végzett diákok kőcímerai voltak kiakasztva, majd a folyosó falainak felújításakor festett címerek tűntek fel mindenütt, melyeken az angol, svéd, német nevek mellett egy-egy ismerős magyar hangzású nevet is felfedez a látogató: Alföldi Géza, Vásárhelyi József stb., és fölötte az írás: „Hungaricus”.

„Vacsora után a Caffé Pedrochiába ül be a diákság, ők képezik a kávéház törzsközönségét. 8– $\frac{1}{2}$ 9-kor már majdnem csak magyar hangokat hallok. Mint-ha otthon volnék. Csak a millió más egy kicsit. Az egész napi tanulás után ide jön kissé felfrissülni a magyar diákság is, egy-egy hazai újság kézzől kézre jár, így beszélnek meg az otthoni eseményeket. Beszélni kezdenek az olasz életről, mindnyájan a legnagyobb egyetértésben élnek az olasz kollégákkal, akik igyekeznek kellemessé tenni az idegenek itt-tartózkodását. Minden új fiú, amikor beiratkozik, köteles a különböző évfolyamokból egy-egy kollégát felkérni, akikkel aztán egy fölszentelő mulatást csapnak. Erről egy rendes okiratot állítanak ki, ami tele van a professzorok elleni viccekkel, csak ennek megszerzése után lesz valaki igazi egyetemi hallgató.”

Augusztus 3-i leveléből megtudjuk, hogy a grenoble-i egyetem 3000 külföldi diákja közül a magyarok vitték el a legjobb diplomákat. Az évente július elején külföldi diákok részére induló szemeszteren a Comité Patronnage des Etrangers külön nyelvkurzusokat rendezett kezdők és haladók részére, melyeken a Sorbonne legkiválóbb professzorai tartottak előadásokat, akik nagy elismeréssel nyilatkoztak a magyarok szorgalmáról és előmeneteléről. „Minden négy hónapban diplomákat és certificatokat ad ki az egyetem idegenek számára, és örömmel hallottam – írja a tudósító –, hogy a múlt ősszel egy magyar lány kapta a legjobb diplomát, a télen pedig az egyetlen magyar lány, aki vizsgára állott, az első között nyerte el a *certificat*ot. Az idegenektől annyira respektált licenc-nek is most tette le sikeresen az első felét egy erdélyi magyar fiú.”

A tudósító hagyatékában is nevére kiállított, hasonló „certificat”-ra bukkantam, melynek francia szövege így hangzik: „Université de Poitiers. Institut D'études Francaises de Touraine. CERTIFICAT D'ASSIDUITÉ. Le Directeur des Cours de l'Institut d'Études Francaises de Touraine soussigné, certifie que

Monsieur Sigismond Vita né le 16 Juin 1906 a Aiud, Roumanie a suivi régulièrement les Cours et Conférences de l'Institut du 15 Juillet au 16 Aout 1929. Tours, le 19 Aout 1929. Le Directeur des Cours. L.S.”

Franciaországból térjünk vissza Nagyenyedre, ahova 1928 júniusában érkezik haza Vita Zsigmond. Itt már várta a francia katedra. Első igazgatója a gimnáziumban Járai István, a kiváló, erélyes és segítőkész ember. A tanítóképzőnek Fejes Áron után, 1929-ben Csefő Sándor a lelkiismeretes igazgatója. Az 1928–30-as években rendszeresen írta társadalmi, művészeti, irodalmi cikkeket az *Enyedi Újságnak*, az *Ellenzéknek*, a *Keleti Újságnak*, majd 1930-tól a *Pásztorújságban*, a *Hírnökben*, az *Erdélyi Fiatalokban* jelennek meg írásai, 1931-től pedig az Erdélyi Helikon is hozza cikkeit. Ez idő tájt egy új, fiatal tanárnemzedék – Erdélyi Gyula, András Gusztáv, Kónya Árpád, Deák Ferenc, Nemes János, a mintatanító – az új kollégái, akikkel nagyon jó viszonyt és barátságot alakít ki. Ilyen körülmények között kerül megrendezésre két fiatal enyedi tanár – Szabó T. Attila és Szász Árpád – szervezésében 1931-ben a Bethlen Kollégium falunapjára, mely alkalommal két diák: Bakó Béla és Juhász István szerepelt előadással. Később mindkettő főiskolai tanár, kutató, pedagógus, az erdélyi tudományos élet megbecsült embere lett. Ugyanakkor 1930 decemberében az Erdélyi Fiatalok szerkesztősége irodalmi estet rendezett a kollégium dísztermében, melynek a jelentőségét Járai István igazgató méltatta megnyitó előadása keretében. Ez alkalommal a kollégiumból Pogány Albert és Vita Zsigmond szerepelt előadással. 1937 áprilisában pedig Reményik Sándor költészetéről tartja Vita Zsigmond – a költő jelenlétében, népes hallgatóság előtt – székfoglaló értekezését a kollégium dísztermében.

„Így ért minket 1940. augusztus végén a bécsi döntés – emlékezik vissza Vita –, amikor a sorsunkról kellett határozni... Megindult az áradat északról dél, délről észak felé. És felmerült bennünk a kérdés: megmarad-e a Bethlen Kollégium, lesz-e tanítóképző?”

Vásárhelyi János református püspök és Nagy Ferenc tövisi esperes segédletével, valamint dr. Musnai László hathatós közreműködésével a meglévő tagozatok mellett – gimnázium, tanítóképző – beindult a református teológia is a kollégiumban. Kacsó Sándor Brassóból Enyedre való meghívása folytán az *Erdélyi Gazda* szerkesztésére kap megbízatást. Közben Vita Zsigmond kollégiumi könyvtáros lett, hol nagyszerű lehetősége adódott a könyvtár rejtett kincseinek a megismerésére és feltárására.

1942. március elejétől kezdve azonban már nem ment olyan nyugodtan a munka. A szűk családi összejöveteleken kívül minden nagyobb társaság összejövetelét tiltott gyűlésnek nyilvánították. Így csupán jóbarátaikkal tudtak összejönni egy-egy pohár mellett, s emlékezni a régiekről beszélgetéssel, vers felolvasásával stb. Így látogatták meg a helybeli Horváth Jenő családot is pontosan akkor, amikor egy csoport teológus távozott el tőlük. De hazafelé menet kérdőre

vonta őket a rendőrség, s nyomban bevallották, hogy Vitáék is ott voltak. „Erre mindnyájunkat behívtak a szebeni hadbíróságra, és Jenőt kikérdezték, hogy mi-féle gyűlés volt nála. Ezt azonban nem tartották veszedelmesnek, még bort sem ittunk. Ott kinevették az egészet, de Jenőt megbüntették. Engem pedig, amikor hazamentem, katonai behívó várt a temesvári ezredemhez.” Onnan Ukrajnába irányították, ahonnan egy hónap múlva, dr. Szász Pál kollégiumi főgondnok közbenjárására szabadul.

E súlyos enyedi, háborús eseményeket rögzíti e sorok írójához intézett leveleiben egy nagyenyedi vándiák, *Sebestyén József*, aki Vita Zsigmond tanítványaként élte át a történeteket az 1940–44-es időszakban.

Az egykori *Romániai Magyar Szó* c. központi napilapunkban megjelentett cikkeimre reagálva intézi hozzám 2003. január 17-én első levelét Aradról, minek folytatásaként 2004. szeptember 16-ig (ekkor keltezi utolsó levelét) 271 oldal terjedelemben, egy sorközzel gépelt levélhalmazon – minden sor és minden szó saját kezűleg kijavítva helyesírási szempontból – számol be kollégiumi, enyedi élményeiről, tanáiról, gyermekkoráról, diákéveiről, s természetesen nem utolsósorban kedvelt tanáráról és osztályfőnökéről – Vita Zsigmondról. Az akkori enyedi évek valóságos krónikája, mely számtalan olyan adatot tartalmaz, amit soha sehol immár nem lehet feltárni és azonosítani. Készséggel vállaltam a levelezői partnerséget, s így egy tekintélyes, kötetre való dokumentumhalmaz birtokosa lehetek.

Az enyedi származású, de aradi lakos többek között ezt írja első levelében: „Szeretném felvenni a kapcsolatot, megírnám még élő emlékeimet. Sajnos, az idő múlása, féloldali bénulásom igencsak hozzájárultak az emlékezetkieséshez. Ha érdekelnek, kérlek egy pár sorban értesíts, a címedet is mellékelve, hová küldjem leveleimet.” Majd így mutatkozik be: „A volt „Varró” utcában (ma Cloșca) születtem 1924. július 21-én, az 1947–48-as évekig ebben az utcában 14 család lakott, 11 magyar és 3 román. A 11 magyar családból 7 gyermek végzett a Bethlen Kollégium tanítóképzőjében: Sebestyén Béla (bátyám), Sebestyén József, Kovács József, Kórodi Lajos, Bíró Béla, Bíró Nusika, Kocsis Árpád. Nem tudom van-e Enyeden még ilyen utca? Elképzelheted, milyen boldog gyermekkorunk volt, az említett gyermekeken kívül még vagy 16 gyermek (köztük 2 román) játszadozott az utcában, a Baromvásár téren. Elmúlt, talán igaz sem volt, csak emlék, vagy álom az egész?”

Az enyedi tanítóképzőt az 1944. áprilisi zavaros időkben fejezte be. Majd 1945. április végéig katona a román hadseregben, s hadifogoly a magyar hadseregben. Április 20-án való szabadulása s hazaérkezése után május 1-jén, a Nagyenyed közelében levő Marosgombásra kap tanítói kinevezést, majd 1945. szeptember 1-től Csombordon tanít. 1946 tavaszán Béla bátyja Németországból, amerikai fogságból szabadulva érkezik haza Enyedre, s nyomban ő is állás után nézett. Augusztusban az Arad megyei Vadász községbe kap tanító-igazgatói állást.

A másik ottani kántortanítói állásra öccsét választatja meg, aki ott sem volt, csupán az oklevelét juttatta el. Így kerül hát ő is a bátyja családjával együtt a bánsági községbe. 1950. január 1-jén Gyorokra, a csángótelepre kap igazgató-tanítói áthelyezést. Ott tanított feleségével, a bodolai születésű Keresztes Vilma tanítónővel, a székelyudvarhelyi tanítóképző végzősével 1969-ig, amikor egy tanítói állás megszűntével a központi román nyelvű iskolába kapott áthelyezést, s ott tanított 1984-ben bekövetkezett nyugdíjazásáig.

A Vita Zsigmonddal kapcsolatos levelekből ez alkalommal csupán kettőt ragadok ki, melyek hűen tükrözik a kollégium és a város nyomasztó hangulatát azokban a háborús években, de ugyanakkor a diákoknak, személyesen a levél-írónak osztályfőnöke iránt való ragaszkodását, tiszteletét, megbecsülését.

Az alábbi levél 2003. február 4-én volt keltezve:

„1942. május 2-a, Zsigmond nap. Vita Zsiga (így neveztük magunk között) kedves magyar–francia, osztályvezető tanárunkat köszöntöttük fel. Nem emlékszem milyen napra esett. Mi, VI.-ikosok, már máskor is felköszöntöttük. Első óránk magyaróra volt. Az osztály már korán reggel, a tornakert s a temető közötti orgonabokrokról fehér és kék virág-szálakat, zöld ágakat (tuja, fenyő), előtte való nap a piacról tulipánokat szerzett, s feldíszítettük az osztályt. A tanári asztalt is feldíszítettük. Az előző napon szerzett tulipánok ki voltak szépen nyílvá; én is hoztam öt szál, különböző színűt Feri bátyám virágkertészetéből (fehér, sárga, piros, kék, lila színűt, akkor kezdtek divatba jönni a fodros, úgynevezett papagáj és holland tulipánok). Társaim közül az egyik megjegyezte: – Te Jóska, milyen tulipánokat hoztál, ki sincsenek nyílvá, a bimbók még félig zölddek! Alul helyezték el, rájuk a többi kinyíltakat...

A Tanár úr bejött, elénekeltük az éneket, a Bibliából előírt textust s a rövid imát felolvasva, Horváth Berci – ő volt a legbátrabb – felköszöntötte. A Tanár úr megköszönte, levezette a magyarórát. Kicsengetés után kiválasztott egy szép, fehér s egy lila orgonaágat, egy fenyő- és egy tuja-ágat. A tulipánok között válogatva, kezébe vette az én öt tulipánomat, s ezt mondta: – Fiaim, köszönöm a megemlékezést!... A többi virágot, ágacskákat vigyétek a tanári sírokra!

Másnap, május 3-a. Nagyszünet. Szaladok a folyóson ki az udvarra. Szembe jön velem Vita tanár úr. Megfogja a galléromat, behúz az ablak-mélyedésbe, szemembe néz:

– Te csavargó! Hol voltál tegnap este? – Hű, ebből nagy baj lehet – villant át az eszemen...

– Tanár úr kérem, a sétatéren labdáztunk.

– Azután hova mentél, hol voltál?

Be kellett vallanom az igazat.

– Tanár úr! ... Estefelé, úgy 6–7 óra körül lementem a várba, majd elsétáltam a várfal előtti kiskert előtt, az emléktábla felé, bedobtam egy fehér tulipánvirágot...

– Te szerencsétlen! Tudod-e, mit csináltál? Az iskolánkat nagyon nagy bajba sodorhattad volna!... Ide figyelj: felejtse el amit csináltál!... Senkinek egy szót se szólj! Hallgass, mint a sír!

– Igenis, tanár úr!

A szemének a nézése megenyhült. Kopasz fejemre egy barackot nyomott. Elengedte a galléromat, gyengéden hátba vágott.

– Futás az udvarra! – szólt rám.

Na, ezt jól megúsztam. Ugyanis azokban a háborús években minden tiltva volt: este 6 óra után csak szülői kísérettel lehetett, különösen a főutcán járni; tilos volt a csoportosulás, a hangos beszéd, a magyar beszéd (Vorbíji numai românește! hirdették a kifüggesztett táblák) és sok egyéb tiltások... Mi, diákok, a kihágásokat magaviselet levonással, súlyosabb esetekben a tandíjkedvezmény elvesztésével szenvedtük meg.

Elteltek az évek... Tanító lettem... 1950. január 1-jén Vadászról áthelyeztek Gyorokra, a csángótelepi iskolába, mint igazgatót. A téli, tavaszi, nyári vakációk idején mindig meglátogattam Enyeden Édesanyámat, 1954. augusztus 25-i haláláig.

Az egyik tavaszi vakációban – nem emlékszem, melyik évben – 1950–54 között, egy csokor tulipánnal felsétáltam Édesapám sírjához...

A Magyar utcán felfelé menve, kb. a közepe táján, egy kinyílt ablakban megláttam Csefő Sándort, volt igazgatónkat. A Felenyedi utcából költöztek le. Másnap, késő délután, egy tulipáncsokorral meglátogattam, elbeszélgettünk. A tulipánokat nézve a vázában, rámutatott egy fehér tulipánra.

– Édes fiam! Emlékszel-e arra a napra, amikor Vita tanár urat névnapján felköszöntöttétek?

Mire célozhat igazgató urunk, fordult meg az eszemben...

– I-i-igen! Dadogtam...

– Este, te egy fehér tulipánt dobtál az emléktábla felé. A többi virágot, a fehér és lila orgonát ki dobta be?

– Igazgató úr, igazán nem tudom!... Felsiettem (már sötét volt) az utcán a temetőbe, fel az Őrhegy aljáig, a sétátra s onnan haza...

Nem tudtam elképzelni, miért hozta fel az esetet.

Tovább folytatta:

– Másnap reggel, május 3-án, mint minden reggel, már 6 és 7 óra között az irodámban voltam. A nyitott ablakból a kiskert felé néztem.

Észrevettem két civil ruhás férfit, a kerítés mellett álltak, nagy beszélgetés közben az iskolaablak felé mutogattak, majd elsiettek. Kinéztem... Hát az emléktáblától nem messze, a füves, eléggé bozotos kertben észrevettem egy fehér tulipánt, egy elég nagy, szép fehér és két-három lila orgonaágacskát... Gyorsan a pedellus után!

– Kimenni azonnal! A kiskertből összeszedni, eltüntetni a virágokat!

Rátonyi bácsi, meg Varga bácsi (ha jól emlékszem ő volt a pedellus) kiszaladtak, összeszedték a virágokat, eltüntették...

Egy kis idő múlva megjelent az előző két civil a Siguranța főnökével. A kerítés előtt nézelődtek ide-oda járkálva, majd a kiskertbe bemenve keresgéltek, de semmit nem találtak (talán a fűvet meg a bozótot)... Elmentek!

– Képzeld el, mi történhetett volna, ha megtalálják a virágokat!

Körülbelül tíz év elteltével értettem meg az akkori tudatlanságomban elkövetett tettem, milyen súlyos következményekkel járhatott volna, ha az igazgató úr nem figyel fel. A fehér tulipán (a fehér orgonavirág) elárult engem. Vita tanár úr azért szorított a sarokba (ablakmélyedésbe), vallatott ki, s rám parancsolt: – »Felejtsd el!« A többi virág bedobása, társaim neve, ma is titok maradt.”

A 2003. március 21-én papírra vetett terjedelmes leveléből az alábbi jellegzetes visszaemlékezését ragadom ki:

„1942. május havának egyik szombatján Vita Zsigmond osztályvezető tanárunk azt mondja Bartalus Sanyinak (ő is kintlakó volt, a Felenyedi utcában lakott):

– Sanyi fiam! A jövő héten ellátogatsz a Felenyedi út végén, a téglagyár után letelepedett cigánycsaládhoz. Megbeszéled velük, hogy a jövő hét szombatján, délben meglátogatjuk, talán még vásárolunk tőlük valamit a néprajzi múzeum számára!

Meg is történt... Sanyi az egyik magyarórán jelenti, beszélt a cigányokkal, szombaton délben várnak minket!

Vita tanár úr előzőleg, osztályvezetői órákon többször érdekes, figyelmünket lekötő órákat tartott a székely népművészetről, kézügyességről, népmesékről, azok szépségeiről, változatosságairól...

Szombaton, 12 órakor, hárman kintlakók, a tanár úrral elindultunk. A bentlakók az iskolában maradtak, nekik az ebédre, a vityire is kellett menniök. Az úton tanár urunk székely szavakkal szórakoztatott minket. Például: hogyan nevezik a székelyek a fenyőfa lehullott, száraz tűleveleit?

Az egyik szó kimondva olyan szépen zengve szólt, de sajnos 60 év óta egyszer sem hallottam, és bizony elfelejtettem.

Kiértünk a Felenyedi út végére, a Muzsina-féle útról letértünk, megérkeztünk a késeket készítő cigány családhoz. Már vártak. Ki voltak már költözve a szabadba; ott volt a lábbal hajtott fa- és kőszéntüzelésű gép, ahol a vasmegmunkálást végezték; arrébb pedig a cigányné a háromlábos felfüggesztett kis üstöcskében főzöcskelt. A falécekből, deszkadarabokból összeállított asztalon edények, használt kések, fakanalak, csodálatos rendetlenségben. Oldalt, ugyancsak egy asztal két X lábon; azon szépen, nagyság szerint elrendezve, szebbnél szebb, csillogó, változatos nagyságú és formájú kések. Vita tanár úr egyenként megnézegette őket, a mesterrel hosszasan elbeszélgetve állandóan jegyzetelt; a családtagok nevét, életkorát, honnan jöttek stb. Egy kis baj akkor történt, amikor a gyermekek nevét is fel akarta jegyezni; egy szempillantás alatt eltűntek. A család tagjai vitába keveredtek. A mester dicsérte, magyarázta késeit, tanár úr jegyzetelt... Még a lécekből, deszkadarabokból összeállított asztalt is jól megszemlélte alulról- felülről. Miután végignéztük a kések sorozatát, tanár urunk átment a cigányasszonyhoz, megnézte a háromlábos álló kis üstöcskét, az asztalról felvett három késecskét: egy kacorszerűt, egy kb. 10 cm-es kést és egy hosszabb, szélesebb pengéjűt, de a sok fenéstől, használatától már régen elkoptatott kést. Odaadta az asszonynak, mossa meg, a nyelét súrolja le, száradjon meg: ezeket meg fogja venni. A mester megfogta a tanár úr karját, visszavitte a másik asztalhoz, hangos szóval, szóáradattal dicsérte újból a késeit; válogasson és vegyen, ne azokat a már agyonköszörült késeket. Sanyi látva, hogy a tanár úr elég kellemetlen helyzetbe került, a tanár úr háta mögé került, integetett a cigánynak, majd a tenyerével a szeme előtt mozgatva mutatta, jelezte: a tanár úr egy kissé zavarodott; diáknyelven meg van »süsülve«... Megtörtént a csoda: a mester cigányul odaszólt a feleségéhez, s egyszerre elhallgattak, csend lett... Az asszony az elmosott, megszáradt késeket a tanár úr elé tette. A tanár úr megköszönte, az asszony kezébe adott 5 lejt (akkor 5 lej volt egy pakli dohány cigaretta papírral). A cigányasszony nagy alázattal, többször hajlongva megköszönte, visszament az asztalához. Mi elköszöntünk, a tanár úr a három kést és a jegyzetfüzetét a táskájába tette, s hazaindultunk. Leérve az útra, a tanár úr körül menve beszélgettünk, nevetgeltünk, tárgyaltuk a látottakat. A tanár úr előáll:

– Nem tudom mi lelte ezeket a cigányokat, olyan kínálásba voltak! Már érezni lehetett a hangjukon a bosszúságot, hogy nem akarok a szép késekből vásárolni, s egyszerre olyan csendesek, alázatosak lettek!

Mi már nem bírtunk magunkkal! Kitört belőlünk a nevetés! Sanyi:

– Tanár úr, ne tessék megharagudni... Bocsánatot kell kérnem...

Elmondhatom a titok nyitját?

– Mondjad fiam! – Látva, hogy mi, hogy nevetünk, sejtette, itt valami turpisság van!

– Tanár úr! Amikor a cigánnyal nagy vitatkozásban volt, a háta mögött álltam, s azt mutattam a cigánynak, hogy a tanár úr egy kissé »lökött«! A cigányok azért hallgattak el s lettek olyan alázatosak!

A tanár úr is hangosan, jóízűen felkacagott.

– Nahát, te Sanyi, dicsérem az eszedet, hogy tudtál olyan gyorsan ilyesmit kitalálni? Megmentettél! A cigány nem engedett volna el addig, míg kései közül meg nem vásárolok legalább egyet!

Megborzolta Sanyi fején lévő világosbarna, sörté haját. A nagy nevetés közben én is előállok:

– Tanár úr, tessék elhinni, mi is féltünk egy kicsit!

– Mitől, te?

– Attól tanár úr, hogy olyan nagy szakértelemmel vizsgálta a cigánymester deszka- és lécdarabokból összetákolat asztalát... Attól féltünk, azt is megvásárolja... S most cipelnénk a hátunkon az iskolába, a néprajzi múzeumba! Erre újból nagy nevetés, viccelődés! A tanár úr jókedvében vicceket mondott az ő diákkorából (1920 körül), az akkori diákok emlékeiből. Jékely Lajos... Áprily Lajosról, a magyar nyelv tanáráról, az emlékezetes enyedi diákkirándulásokról mesélgetett. Elmondtuk mi is, osztálytársak, egymást hogyan neveztük el, s tanárainkat is milyen névvel említettük magunk között: Tanár urat csak Zsigának; Erdélyi Gyula tanár urat Spencerről, a híres pedagógusról: Spencinek; Juhász Albert internátusi felügyelő urat: Te, te kisfiam; Kónya Árpád tanár urat: Loapinak; Fülöp doktor urat: Muszulynak; Horváth Jenő lelkész-tanár urat: Pápuának; Horváth Zoltán tanár urat, mi is mint kollégái: Tutukának, feleségét, Elekes Ida kedves tanító nénit, a mindenki által szeretett tanító nénit férje után csak: Tutukánénak; Zalányi Istvánt: Zatyinak; Delly Szabó Géza zenetanárunkat Piskotának... Ezekre emlékszem, ezen kedves, igazi, igazán szeretett tanárainkra, és még a többiekre, akik tanítottak, neveltek, ha szükséges volt, megbüntettek, de mindig éreztük szeretetüket, értünk való küszködésüket.

Így értünk az iskolába Vita Zsigmond osztályvezetőnkkel 2 és fél óras emlékezetes séta után a néprajzi múzeumnak gyűjtött három késecskével.

Kedves Dénes Öcsém! Hatvan év távlatából: akkor én 18 éves voltam... Ma a 79-ikhez közeledem! Vajon elhíhető-e? Vajon nem egy mese, egy öreg enyedi vándiák meséje-e? Te dönts el, mennyit ér ezen iromány! ... Lehet, hogy ha valaki 20–50 év múlva elolvassa, megmosolyogja! Ilyen volt valamikor az élet a Bethlen Kollégiumban? Ez is elég lesz, hiszen ez is újabb emlékeket ébreszt majd fel, ha még lesz Nagyenyeden élő magyar ember!”.

Közben az enyedi tragédia folytatódott. 1944 őszén ugyanis elkezdődött az enyedi magyar értelmiségiek összegyűjtése és Târgu Jiuba való internálása.

„Engem akkor már az Iparos Önképzőkörben ideiglenesen berendezett internálótáborba internáltak – olvasom kézíratos önéletrajzában. – Ott volt velem a kollégiumból Elekes Viktor, Jarosievitz Zoltán, Horváth Zoltán, Vass Albert és ifj. Veress István. Velünk együtt internálták a magyar intézmények vezetőit, dr. Müller Jenőt a fiával, és Nagy Miklóssal együtt Szigethi Bélát, Tövisy Gézát (Hangya Szövetkezet), Fúzi Sándort, Kacsó Sándort, és velünk volt Hamar Béla bukaresti ref. lelkész, valamint Szász Ferenc gazdasági felügyelő is.”

Tíz hónapi fogva tartás után szabadult társaival egyetemben, és térhetett vissza Nagyenyedre 1945 májusában, hol rögtön katedrát is kapott a Bethlen Kollégium tanítóképző tagozatán. Ott tevékenykedett a továbbiak során 1952-ig, amikor – önéletrajza szerint – elkezdődtek az áskálódások a tanári karban, ugyanis a kommunista rendszer nem tűrhette az osztályellenséget. E folyamatnak Kolozsvárról büntetésből Enyedre helyezett Csehi Gyula és felesége volt a fő kezdeményezője és lebonyolítója. „Ennek Horváth Zoltán volt első áldozata, akinek bankigazgató volt az apja. Ez súlyos bűn volt.”

Majd így folytatja Vita Zsigmond: „Ezután következtek a támadások ellenem, természetesen baj volt a nemesi származásommal és nem voltam munkásivadék, nem taníthattam osztályharcos szellemben. Egyszer a könyvtárban megnéztem valamit Féja Géza irodalomtörténetében. Turnovszky Sándor, a könyvtár igazgatója, ezt elmondta a kázinban és kisütötte, hogy Féja *fasiszta* író. Ez már súlyos hiba volt, megindították ellenem a vizsgálatot. Csehi Gyula mindjárt vállalta, hogy felülvizsgálja a tanításomat, és persze Csehiné is csatlakozott az ő véleményéhez, hogy Eötvöst vagy József Attilát nem tanítottam osztályharcos szemlélettel, hibás a tanításom. Akkoriban nem volt tantervünk, tankönyvünk, József Attila költészetéhez alig lehetett hozzájutni. Talán ezt hangsúlyoztam nála leginkább: „Rendezni végre közös dolgainkat, ez a mi dolgunk és nem is kevés.” Valóban ezt tartottam mindnyájunk legfőbb kötelességének.

Az ügy a helyi néptanács elé került, és Vita minden védekezése ellenére, felbontotta munkaszerződését. Ezek után találkozott egy román helybeli tanárral, Iustin Salanțiuval, akivel csak kollegiális viszonyban volt, de együtt érzett vele. Salanțiu azt tanácsolta, hogy menjen fel Bukarestbe Nistor miniszterhez, aki régebben enyedi tanár volt, s forduljon hozzá, mert biztos segíteni fog rajta. Nyomban a fővárosba utazott, s Diomed Bedeleanu segítségével, akit Enyedről ismert s aki inspektorként mindig jóindulatú jegyzőkönyvet vett fel tanításáról, sikerült bejutnia Nistor miniszterhez, „aki szívesen fogadott, leültetett, és azt mondta: Én ismerem Önt, tudom, hogy tisztességesen élt. Menjen csak nyugodtan haza, elintézzük az ügyét.” Ennél többet igazán nem várhattam. Megkönnyebbülve utaztam haza. Két hét múlva kiszállott hozzánk egy magyar inspektornő, kihallgatta a tanártársaimat, a diákokat, s megnézte az előző évi magyar dolgozatokat is. Mindenki kedvezően vallott rólam. Így tehát megelégedetten utazott vissza.” Két hét múlva értesítést kap, miszerint visszahelyezik jogára.

Mivel az új tanév már megkezdődött, a Bethlen Könyvtárban vállalt könyvtárosi állást, hol a továbbiakban Turnovszky Sándorral együtt folytathatta tevékenységét, majd ennek Kolozsvárra való távozása után Dankanits Ádám könyvtárigazgató vezetésével gazdagítja munkásságát.

Alig pár év múlva viszont ismételen zaklatás tárgya Vita Zsigmond. A helyi néptanács újra el akarja mozdítani állásából. Most igazgatója, Dankanits Ádám a megmentője, aki 1958. január 31-én terjedelmes memoriumban indokolja meg Vita szakmai, tudományos képességeit, s a Bethlen Könyvtárban való nélkülözhetetlen jelenlétét. Ezt követően a néptanács 1958. február 14-én intézett átiratában helybenhagyja Vita Zsigmond könyvtárbeli további tevékenységét, s ott is marad 1968. augusztus 31-i nyugalomba vonulásáig.

Azonban nyugdíjas évei sem zajlanak gondmentesen. Ezt bizonyítja hagyatékában kéziratban megtalált s Gere Mihályhoz, a Magyar Dolgozók Tanácsa országos elnökéhez 1976-ban intézett levele is, melyben házkutatásról és ez alkalommal bizonyos könyveinek elkobzásáról tesz panaszt, s mely első ízben kerül a nagy nyilvánosság elé.

„Gere Mihálynak, a Magyar Dolgozók Tanácsa elnökének. Bukarest.

Alulírott dr. Vita Zsigmond, nagyenyedi lakos, a Romániai Írószövetség tagja, nyugalmazott könyvtáros, miután több ízben jelentettem a Kolozsvári Írószövetségnek, valamint a kérdéssel megbízott Sütő András írótársamnak Marosvásárhelyt, hogy a Fehér megyei Milícia megbízásából 1976. 10. 22-én Chiș Iuliu ezredes és Goiciu Ioan őrnagy hivatalosan kiszállottak a lakásomra és ott az én engedélyemmel ellenőrizték a könyvtáramat, mivel egy névtelen feljelentés szerint a Bethlen Könyvtárból elvitt értékes könyvek, nyomtatványok

vannak nálam. Ismételten kérem a jogos tulajdonomat képező könyvek visszaadását.

A házkutatás alkalmával különböző indokokkal a következő könyveket vették el tőlem: Illyés Gyula: *Magyarok* (egy benne levő régi pecsét nyoma miatt); G. Iulius Caesar: *Commentarii de bello Gallico* (1797); Benkő Josephus: *Imago inclitae in Transsilvaniae nationalis siculicae historico-politica* (1791), megvizsgálás végett a nemzeti kincsek megyei bizottságához.

Továbbá politikai tartalmuk miatt: Az *Erdélyi Magyar Párt körlevele*; Kerik Mihály: *A magyar föld; Fohászkodás hadakozások idején* (Tompai László verse az Erdélyi Helikonban); *Harcunk Erdélyben* (Erdélyi Helikon, 1. szám).

A fentiekén kívül egy kézirat, egy *Hitel-kötet* és egy *Reményik-kötet*, amelyeket visszaadtak.

Tekintettel arra, hogy az ellenem felhozott vád hamis volt, amit az is bizonyít, hogy 1968. július-augusztusban a Kolozsvári Egyetemi Könyvtár kiküldöttjével való könyvtári ellenőrzés után átadtam a könyvtár leltárát, és a Kolozsvári Egyetemi Könyvtár mindent rendben találva, addigi munkásságomat is rendben találta, és a további felelősségtől és munkától nyugdíjazásom miatt 1968. aug. 31-i dátummal felmentett, másrészt pedig, hogy a két fent jelzett könyv nem tartozik a könyvritkaságok közé, ezeket szükség esetén nyilvántarthatja a nemzeti kincsek megyei bizottsága, de a tulajdonos további tulajdonában maradnak. Kerik Mihály könyve a magyar földreform előkészítését szolgálta történelmi bevezetés után, amelynek azonban különös jelentősége nincs, és végül pedig az *Erdélyi Helikon*, amelynek két számát elvitték, de nem ismerték fel az elvtársak, hogy a ma is értékelt, humanista szellemű folyóiratok közé tartozott.

Kérem ezeknek a könyveknek, folyóiratoknak a visszaadását. Legfőképpen G. Iulius Caesar: *De bello Gallico* c. és Benkő Josephus: *Imago inclite in Transsilvania...* c. családi örökségként jogos tulajdonomat képező könyveket és az Erdélyi Helikon c. irodalmi folyóirat 1942–43-ban (?) megjelent két számát, amelyek semmiképpen sem sorolhatók a sovinszta, fasiszta jellegű kiadványok közé, és egyetlen rendelet sem tiltotta meg azoknak a könyvtárakban vagy ott-hon való megőrzését.”

Nincs tudomásom a szóban forgó kiadványok visszaszolgáltatásáról.

Az 1989-es fordulat Vita Zsigmond életében, szakmai munkásságában is jelentős fordulatot jelentett. Befejezésül itt és most csupán egy igen fontos mozzanatot elevenítenék föl. 1990-ben a budapesti Református Teológia díszdoktorrá avatta, melyre hivatalos értesítést és meghívást is kapott, melyre alábbi pár soros levélben válaszolt:

„Tisztelt Professzor Úr! Kedves Barátom!

A budapesti Református Teológia felém forduló figyelmét és a díszdoktorrá avatásom tervét tisztelettel és alázattal köszönöm, de erre méltatlannak tartom magamat, és a pesti ünnepségen nem vehetek részt, mert nincs útlevelem, és kilátásom sincs arra, hogy azt megkapjam.

Az egészségi állapotom nagyon gyenge, erős fejfájásaim vannak és szédülök, így jórészt fekiülnöm kell. Hivatalokba nem járhatok. Az útlevel-kérvényezők száma olyan nagy, hogy még azok sem kapták meg az útleveleket, akik a kérésüket márciusban (!) beadták.

Augusztusban orvosi kezelésre Marosvásárhelyre kell mennem. Ismételt köszönetem kifejezésével maradok tisztelő hívük.”

Kolozsvár, 1990. VII. 3.

Így élt, így munkálkodott, így küzdött a sorssal, a hatalommal Vita Zsigmond tanár úr, így vált – Sütő András szavaival – „tűzfelelőssé” egy életen át Nagyenyeden, Bethlen Gábor városában, kollégiumában és könyvtárában.

Tiszteletteljes főhajtással áldom becses emlékét!

Felhasznált irodalom

A Bethlen Könyvtár levéltára. 1944 – 1989.

A Bethlen Kollégium Értesítői. 1930–1944.

Enyedi Újság. 1922–1930.

Enyedi Hírlap. 1930–1940.

Vita Zsigmond hagyatéka a Bethlen Könyvtárban.

Keleti Újság. 1925–1930.

Ellenzék. 1925–1930.

Erdélyi Helikon. 1930–1935.

Haladjunk. A Bethlen Kollégium „Kemény Zsigmond” Önképzőkörének folyóirata.

Sebestyén József kollégiumi vendiák levelezése. 2003–2004, Arad.

Vita Zsigmond

Áprily Lajos, a kollégiumi tanár (részlet a szerző *Áprily Lajos* c. könyvéből)

Áprily Lajos Enyeden elsősorban magyart és németet, ezenkívül az 1910-es években a VI. és VII. osztályban görögpótlót, vagyis görög irodalmat, 1920-tól kezdve pedig francia nyelvet is tanított. Emellett kezdettől fogva osztályfőnök, majd az önképzőkör vezető tanára, 1922-ben pedig mindezek mellett könyvtáros lett. Enyedi tanári évei alatt tehát sokféle terhes megbízatást kapott, és mindig pontosan és figyelmesen, szeretettel tett eleget ezeknek a megbízatásoknak. Jutott ideje arra, hogy tanítványaival foglalkozzék, tanácsaival irányítsa őket, biztassa a tehetségeseket, és vasárnaponként vagy a vakációban kirándulni vigyen egy-egy csoportot. Tanártársai megbecsülték szerény, kedves és szíves magatartásáért, általánosan szerették, a tanítványai pedig csodálták és tisztelték. Áprily tanári, nevelői munkássága élete szerves része volt, költészetétől és egész munkásságától nem szakíthatjuk el; hatását számos évfolyam vitte ki az életbe.

Péter Lajos, akinek öt éven át (1914–19) nemcsak tanára, hanem osztályfőnöke is volt, így írja le a fiatal tanárt: „...Magas, karcsú termetű, majdnem leányos, jóságos, szelíd arca volt. Szépen elválasztott haja, kétfelől ún. barkót viselt. Hétköznapiokon túlnyomólag világosszürke ruhát viselt, kékes inggel, mosható, fehér nyakkendővel. Akkor még egészen fiatal, úgy harminc év körüli lehetett. Szavaival megfontoltan, óvatosan bánt, s ezért kevés beszédének is igen nagy súlya volt. De sokat mondott arcának jellegzetes vonása, a mosolya. Lehetett ez az elismerés vagy a szeretet megnyilvánulása, de nemtetszését is ezzel juttatta kifejezésre. Mosolyán keresztül is figyelmeztetett.”¹

Titokzatos varázsa volt Áprily mosolyának. Tetszést, jutalmazást, elismerést vagy ennél többet jelentett. Régi tanítványai még ma is említik ezt a diákomondást: „Mosolyog az öreg a bajusza alatt.” Pedig nem volt bajusza, csak barna arca lehetett egy árnyalattal sötétebb az ajka fölött. Ez a mosoly derűt sugárzott, és talán az ifjúságban, az életben való gyönyörködés tiszta perceit jelentette. Ezért emelt fel magához, és nyugodt, biztató tekintetével, az osztály fölött a messzeségbe néző és mégis mindenkre figyelő szürkés szemével kért és fegyelmezett.

Régebbi tanítványai zárkózottnak és kiismerhetetlennek tartották őt. Kevés szóval dicsért, és úgyszólván soha nem szidott. Erre nem volt szüksége.

¹ Péter Lajos levele Vita Zsigmondnak. Galambod, 1969. XII. 28.

A magyarázatait olyan csendben hallgatták, hogy egy tű leejtését meg lehetett volna hallani. Amikor az egyik órán egy kedvelt tanítványa beszélgetni kezdett, szemrehányóan csak ennyit jegyzett meg: „Te is fiam, Benki?” A fiú felállott, és megsemmisülve ült le. Több ilyen figyelmeztetésre nem volt szükség.²

Ilyen apró esetek nem zavarhatták meg az osztály rendjét, és a fiúk és tanáruk közötti közvetlen, tiszteletteljes viszonyt. Amikor 1911 decemberében megházasodott és kiköltözött a sétatár végére, kedves tanítványai segítettek a rendezgetésben. „Este érkeztek meg; szépnek, vonzónak, kiegyensúlyozottnak láttuk ezt az emberpárt. Arcán egy félmosoly volt, gyönyörködött.”

De még inkább gyönyörködtek azután a fiúk, amikor egy téli délután szeretett tanáruk megjelent a kollégiumi jégpályán fiatal feleségével. Mint Fülöp Károly írta: „Ámuldozva néztük az akkor még ritkaságszámba menő keringőzésüket, s mikor ketten a kadétugrást is könnyed eleganciával végezték, ujjongva megéljeneztek és megtapsoltuk őket.”³ Az ünnepelt fiatal tanár azonban erre lekergette a fiúkat a jégpályáról. Nem szerette a szereplést, az ünneplést később sem, de az élet erre is rákényszerítette.

A korcsolyázó, sízó, labdázó és kiránduló tanár talán könnyebben és gyorsabban férközött diákjai szívéhez, mint a széles műveltségű irodalmár. A természet ölén töltött önfeledt órákban fölengedett, közvetlen lett; kedves humorral és érdekes magyarázataival feledhetetlenné tette az együtt töltött órákat.

A jó ismerősöktől, a kirándulótársaktól tudjuk, hogy „Áprilynak nagyon meleg énekhangja volt.”⁴ Gyakran énekelt Csokonai-, Petőfi-dalokat, diáknótákat. „És szeretett énekelné akkor is, amikor kirándulni ment tanítványaival. Amikor magasra lángoló tábornözet gyújtottak, szalonnát sütöttek vagy csillagokat számoltak... S milyen kedvesen, milyen boldogan tudott mosolyogni annak idején gyermektrefáinkon, részt venni labdajátékainkban.”

1914-ben Áprilyt már a „diákvándorlás lelkes apostolának” nevezték a kollégiumban. Diákjaival bejárta a Székelykő, Torockó és a Pilis vidékét. Elvitte őket a Detonátára, a Székelyföldre, a Szent Anna-tóhoz és Kovásznára, a Dobrinra és a Gyalui-havasokba. Egy-két napos vagy egyhetes kirándulásokat egyaránt vezetett, volt olyan év, hogy még télen is szinte hétről hétre vitt egy-egy csoportot kisebb kirándulásra.

Milyenek voltak ezek a kirándulások? Kemény János elmondja, hogy „Parajdot és vidékét úgy ismerte, mint a tenyerét”. Ismerte az erdei utakat, tudta, hogy fent a Bucsinon „merrefelé virágozik legdúsabban az encián, hol vannak

² Dr. Nagy András nyugalmazott teológiai tanár Áprilynak az 1910-es években tanítványa volt. Itt és a továbbiakban főként az ő visszaemlékezéseit használtam fel.

³ Fülöp Károly szeghalmi tanárnak, Áprily egyik legidősebb tanítványának a közlése (1968. VIII. 14.)

⁴ Kemény János: *Találkozások Áprilyval*. Igaz Szó, 1968, 349.

a leggazdagabban termő málnavészek, szedresek, hol van a legtöbb fenyő- meg bükkalja-gomba s havasi eper, áfonyát hol szüretelhetünk”. Tudta, hogy a hegyekben hol lehet szállást, meleg ételt kapni, és megmagyarázta, hogyan kell a szálláshelyen apró fenyőgallyakból kényelmes fekvőhelyet csinálni. „Hegyi ösvényekről mesélt, őzek váltóiról, völgyecskékről, hol veres szemöldökű mogyoróstyúk tanyáznak, s arról, hogy az ő gyermekkorában hol, melyik juhásztanyán főzték a legillatosabb bálmost, s kínálták olyan édes ordával a vándort, amelynek párja nincsen sehol a világon.”

Könnyen és biztosan tájékozódott nemcsak Parajdon és Enyed vidékén, hanem úgyszólván egész Erdélyben, és meggondoltan vezette a reá bízott csoportot. Megfigyelte az utak, ösvények mellett feltűnő jellegzetes fákat, növényeket, és pár szóval rámutatott az állatok életének valamelyik jellemző vonására. Szemléletesen magyarázott; egy-egy hasonlata hosszú éveken át eleven maradt tanítványainak emlékezetében.

És hogy ismerte a madarak hangját; a rigókat, a fülemüléket, a pintyeket, a cinkéket! Mint régi jó barátokat, biztosan felismerte őket, és kedvesen, szeretettel beszélt róluk. Mindezt még az apjától tanulta meg gyermekkorában, de természetjáró útjain és vadászatain emellett mindig kérdezősködött; így gazdagodott állandóan a természetismerete. Az állatok világa felé mindig megértéssel fordult. Az udvarán voltak galambok, néha rövid időre még egy-egy rókakölyök is került, télen pedig madarakat etetett a tornácon.

A szűkebb baráti vagy családi kirándulásokon rendkívül hangulatos kirándulótárs volt. Nyugodt, hosszú lépéseivel mindig elől járt, olasz dalokat énekelt (Vincio mare), és amikor megpihentek, vidám tréfákat mondott.

A székelyföldi kirándulásokon, a hegyek világában nemcsak a természet, hanem a történelem, az ember világa is érdekelt. Elmesélte a történelmi emlékek, a régi várromok mondáit. Útközben felkereste a tanítványainak családját, az elszállásolást így könnyen megoldotta.

Amikor az ifjúsággal egy torockói kirándulásra mentek, magával vitte Jókai *Egy az Isten* regényét, felolvasott belőle, és elmagyarázta Torockó történetét, a kis bányaváros szorongatott életét 1849-ben, és megelevenítette a kor hőseit, akik a népek összefogását hirdették. A táj szépségeit és az emberek küzdelmeit együttesen látták meg a diákok. A szabad levegő gyönyörűségétől megittasodva tértek haza.

A kirándulásokra való készülődéskor éppen úgy megnyilatkozott rendkívüli gondossága, mint a tanulókkal az órákon vagy órák utáni érintkezésben. Szidások és kemény büntetések helyett egy-egy figyelmeztető szóval intézett el mindent. De a gyermeki lelket megértő segítsége és biztatása is nevelt és erőt adott.

Péter Lajos visszaemlékszik arra, hogy ő az egyik kirándulásra azért nem jelentkezett, mert elszakadt a cipője talpa. Áprily óra után magához hívatta, ki-kérdezte, és azután pénzt adott a cipőtálcázásra. Amikor a gyermek a pénzt megvitte, megkérdezte: „Megérte-e a kirándulás a cipőtálcát?” – „Meg!” – felelte a fiú. „Akkor kvittek vagyunk” – mondotta Áprily, és nem vette el a pénzt. „Bizonyára jóra fogod költeni” – tette hozzá kedvesen. Még az is előfordult, hogy egy diákjával együtt várakozott a fogorvosnál, és amikor reá került a sor, megkérte a fogorvost, hogy előbb a diákot kezelje, mert készülnie kell másnapra.

A tanulók életkörülményeivel számoló, megértő figyelmessége vezette még az osztályozásban is. Mindig egyformán szigorú és igényes, tartózkodó, de igazságos volt ítéleteiben. Tudott azonban elnéző is lenni. Egyik diákja, a kis Császár Gyula, az év végén 2/3-ra állott németből, s a vizsgai felelettel kellett volna a jegyét eldönteni. De a vizsga előtt hirtelen üzentek érte, hogy meghalt az édesapja. Áprily mindjárt hazaengedte a fiút, és a vizsgai felelet nélkül megadta neki a kettőt.

Kiválasztottai alig-alig voltak, legfennebb az órákon kívül, egy-egy kiránduláson. Ezek közé tartozott Prodán Valér, akit gyakran magával vitt egy-egy kisebb útra. A nemzetiségi elfogultságnak eszerint nyoma sem lehetett az ifjúsággal, az emberekkel való érintkezésében.

Még mélyebben vésődtek a tanulók emlékezetébe a magyarórák előadásai. Hamar észrevették, hogy különös szeretettel beszél a költőkről, és egy-egy szeretett költőjének verseit teljesen átélve mutatja be. 1916–18-ban a magyar irodalmat tanította a VI. és VIII. osztályban. Az óra első felét a kikérdezésre használta fel, de kérdezési módszere úgyszólván a társalgáshoz hasonlított. A feleletbe sohasem vágott bele, hanem kiegészítő kérdésekkel irányította. Azután következett az óra ünnepi része, amikor az új anyagot adta elő. A VIII. osztályban különösen mély hatást ért el Arany balladáinak tanításával. Egy alkalommal, amikor Arany balladáit tanította, felült az első pad bütüjére, úgy beszélt és olvasta fel a verseket. Sohasem szavalt, hanem olvastatott, és ő maga is olvasta a kiválasztott anyagot. Felolvasásának hangsúlyában már olyan melódia jelentkezett, hogy az önmagában is magyarázat volt. A következő lépés az volt, hogy elmondta a vers historikumát, beállította a történelmi környezetbe, amelyben a ballada hézagpótló és jellemző lett. A ballada hézagait a korabeli történelemmel egészítette ki, így a történelem megelevenedett a fiúk előtt. A vers, a ballada tartalmi elemzése általában globális, összefoglaló jellegű volt, és így mindig egységet alkotott. De gondja volt a vers formai elemeire is, megvilágította a színváltozás hirtelenségét, az alliterációkat, a hasonlatokat, felhívta a figyelmet a ritmusra. Szinte dramatizálta a balladát, s így könnyű volt megtanulni. Ilyenkor egészen

átmelegedett máskor finoman hűvösnek ismert egyénisége. Egészen benne élt a versben, és mélyen zengő, bársonyos hangjával egy életre szóló hatást adott. A vers előadásában és magyarázatában utolérhetetlen volt.

Voltak azonban olyan prózai munkák is, amelyek az ő előadásában különösen emlékeztetések maradtak. Ezek közé tartozott Kemény Zsigmond tanulmánya Wesselényi Miklósról. Áprily külön kitért arra a mozzanatra, amikor Wesselényi hazatér a börtönből, és az első útja Zsibón az istállóba vezet, ahol kedves lova, a „Philosoph” nyerítéssel üdvözlí. Wesselényi, miután benyargalta a vidéket Philosoph-fal, leszáll a nyeregből, és a ló sörényére borulva, könnyek között, mély megilletődéssel kiált fel: „Philosoph, te sorsommal kibékítettél!” Áprily az egész jelenetben az állatpszichológia érdekes megfigyelését, az állati hűséget látta meg. Ezt érdekes és ritka jelenségnek tartotta az irodalomban. Az igazi humánusmot, az emberiséget az állatok is megérik, mondotta, ezért ragaszkodnak ahhoz az emberhez, aki megbecsüli őket. Áprily későbbi, finoman megrajzolt állatképeinek a csírája jelentkezik itten.

A XIX. század költői közül szívesen foglalkozott Vajda Jánossal, aki kora költészetéből kiemelkedett, és átmenetet képezett Adyhoz. Adyt és a Nyugatot már ekkor megemlítette, és megállapította, hogy Ady költészetével egy új korszak kezdődött a magyar irodalomban. A modern irodalom megszerettetése terén így úttörő munkát végzett.

Magától Áprilytól tudjuk, hogy Enyedre Adyval és a Holnap köteteivel érkezett, és ezeket a köteteket már internátusi felügyelő korában kölcsönadta a tanítóképzős fiúknak. Már 1909–1910-ben feltűnt III. éves tanítványai között Benedek Géza, aki azután az önképzőköri is több előadást tartott a modern magyar költészetéről (Vajda János, Komjáthy Jenő, a Holnap), és már 1910-ben cikket írt az Alsófehér című enyedi lapban Adyról.⁵ Benedek Géza lelkes Ady-imádó lett, hódoló levelet írt Adynak, és arra választ is kapott Párizsból. Ady népszerűsítését most már Áprilyval együtt kitartóan folytatta; 1914-ben hosszabb recenziója jelent meg az Alsófehérben Ady *Ki látott engem?* című kötetéről.⁶

Áprily hatásának tulajdoníthatjuk, hogy Ady költészete az 1910-es években az önképzőköri előadásokba is bekerült, sőt Fülöp Károlytól azt is tudjuk, hogy ő adta kölcsön diákjainak a Babits- és Kosztolányi-köteteket. Tanítványaival fokozatosan szerettette meg a modern magyar költészetet, és amikor valamelyik írogatni kezdett, megbírált verseit, előadásait. Egy-egy alkalmi ünnepi beszédet megbeszért az előadóval, és az üres hazafias frázisokat mindig kifogásolta. Nem

⁵ Kisbaconi Géza: *Ady*. Alsófehér, 1910, 53. sz.

⁶ Benedek Géza: *Ady: Ki látott engem?* Alsófehér, 1914, 35. sz.

túrta az „újságíró stílus” elharapózását. A tehetségeket azonnal felismerte és biztatta, többek között ő fedezte fel Varró Dezsőt.

Ady és a modern magyar költészet előadására 1922-ben került sor a VIII. osztályban. Régi tanítványaitól tudjuk, hogy az érettségire az akkor még használatban levő Beöthy Zsolt-féle tankönyvtől egészen függetlenül készítette elő tanítványait, és így a magyar költészet fejlődését és összefüggéseit az ő modern szempontjai szerint ismerték meg. Egy Reményik Sándornak szóló levelében azt írta: „A tegnapi és a mai órán Ady Endrével foglalkoztam (jórészt az említett Riedl-előadás szellemében), miután Vajda, Reviczky, Kiss József és Szabolcska költészetét egy-egy óra keretében ismertettem... a regényt meglehetősen el kellett hanyagolnom.”⁷

Mivel új magyar irodalmi tanterv ekkor még nem volt, és a modern magyar irodalom kialakulásáról nem állott rendelkezésre összefoglaló munka, a régi tanterv menetét megtartva, a legújabb tanulmányok és kritikai munkák alapján tért át az új magyar irodalom ismertetésére. Áprilynak azonban esetleg igazolnia kellett magát felettes hatósága előtt. Ezért felhasználta Riedl Frigyes egyetemi előadásait. Riedl ugyanis Arany-monográfiája révén elismert szaktekintély volt; a Magyar Tanácsköztársaság alatt is megtartotta egyetemi katedráját. A modern irodalmi törekvések az ő rendkívül finom és az újabb irodalmi jelenségeket megértő szellemével hatoltak be a pesti egyetemre. Egyetemi katedráról először ő tartott előadásokat Vajda Jánosról, később pedig Ady Endréről.

Riedl Frigyes 1919 március-áprilisában tartotta Adyról szóló előadásait a pesti egyetemen. Ezekről egy enyedi tanárjelölt, Fülöp Károly gyorsírói jegyzeteket készített, és azokat Enyedre hazakerülve, átadta Áprily Lajosnak. Az Adyt magyarázó tanárnak nagy segítségére lehetett ez a jegyzet; Riedl felismerte Ady költészetének újságát, szimbolizmusának modernségét, és rámutatott költészetének társadalmi gyökereire is.⁸ A Riedl-előadás szövege később megjelent az Ellenzék mellékletében.

Szász Árpád visszaemlékezése szerint Áprily is behatóan magyarázta Ady szimbolizmusát.⁹ Nem dekadens, hanem újító irányzatot látott benne, és ezt nagyra értékelte. A magyarázatban említette a *Proletár fiú versét* és Ady költészetének szociális vonatkozásait, hangsúlyozva gyökeres, tragikus jellegű magyarságát (*A Hortobágy poétája*, *A föl-földobott kő*) és költészetének tudatosságát is (*Az Értől az Óceánig*). Ady verseinek ritmusával is foglalkozott. A visszaemlékezés

⁷ Áprily Lajos levele Reményik Sándornak. Nagyenyed, 1922. VI. 11. Imre Kálmán örökösének tulajdonában.

⁸ Vita Zsigmond: *Riedl Frigyes Ady értékelése*. Korunk, 1969, 1. sz., 135–136.

⁹ Szász Árpád főiskolai tanár közlése (1967).

szerint Ady mellett Áprily a kortársakról, Kosztolányiról, Kafkáról, Ignotusról, Móriczról is beszélt. Természetesen nem mulasztotta el, hogy Babits formaművészetére fel ne hívja a figyelmet. Soha nem zárkózott el attól, hogy Móricz fontosabb regényeit kiadja az ifjúságnak, Móricz értékeléséhez pedig Schöpflin tanulmányát ajánlotta. Egy önképzőkori Bethlen-előadás előkészítésekor, 1922-ben egyik diákjának kezébe adta Móricz *Tündérkertjét*, és magyarázatokat fűzött hozzá. Kétségtelen, hogy Móricz prózája Áprilynak egyik legnagyobb irodalmi élménye lehetett. A *Tündérkert* után később Parajdon elvonulva az *Erdély* többi kötetét olvasta, így élte át ismételten Bethlen Gábor korát és az egész erdélyi történelmet. Ady és Móricz Áprily magyarság- és történelemszemléletére döntő hatással volt.

A világirodalomban leginkább a görög irodalom felé fordult az érdeklődése. Egyik visszaemlékezése szerint a görögpótló tanítása közben szerette meg a görög klasszikusokat. Szophoklész *Antigonéjához* később mint költő is állandóan visszatért, 1921-ben még arra is gondolt, hogy Enyeden műkedvelőkkel megrendezze az előadását. A görög írókból sokszor idézett más irodalomóráin is, latin mondásokat csak a leveleiben találunk. De gyakoriak voltak magyar irodalmi magyarázataiban a világirodalmi párhuzamok is; főként a francia szimbolistákat, Rimbaud, Maeterlinck, Verhaeren, Verlaine nevét őrizték meg órai után figyelmes tanítványai. Osztályvezető órákon pedig elővette néha Kiplingtől *A dzsungel könyvét*, és abból olvasott fel jellemző részeket.

Mivel kérdéses módját az emlékezésekből nem tudjuk visszaidézni, legalább az általa kitűzött magyar írásbeli dolgozatoknak néhány jellegzetes, a hagyományoktól kissé eltérő, egyéni jellegű címét közöljük¹⁰: 1909–10. Tanítóképző I. o. Szülőföldem, Karácsony a faluban, II. o. Miért léptem a tanítói pályára? A pilisi kirándulás leírása. Falum népköltészete. Tetszés szerint választott költemény poétikai jellemzése. 1910–11. V. gimn. o. Az őszi erdő. A rovarok haszna és kára. VI. o. A tél örömei. 1911–12. VI. o. Szívet cseréljen az, aki hazát cserél. Tetszés szerint választott tárgyról. 1913–14. V. o. Őszi leírás. Szabadon választott tárgy. Önéletrajz. Az idősebb Wesselényi Miklós. Miről beszél-nék a kuruc diákok emlékénel? A vértanúk sírjánál? 1914–15. VII. o. Szabadon választott tárgy. A természet Balassi költészetében. Mikes Kelemen humora. 1915–16. VIII. o. Kazinczy irodalmi elvei az epigrammák és költői levelek alapján. 1916–17. VIII. o. Miért volt modern Kisfaludy Károly? A diákélet és a katonáskodás határán. Petőfi háborús költészete. 1917–18. Tinódi és Arany. Rokkon vonások Balassi és a kuruc világ költészetében. 1921–22. Érettségi tétel: Irodalmunk tragikus alkotásai.

¹⁰ A Bethlen Kollégium 1909–1922. évi értesítői.

Pályája kezdetén feltűntek a dolgozatcímek között a falusi életre és a népköltészetre vonatkozó témák, de ezek mellett mindig ott szerepel egy kirándulás leírása is (Pilis). A leírások és az egyéni élményekből fakadó dolgozatok ezután is rendszeresen visszatérnek, az irodalmi jellemzések íratása mellett a tanár az ilyen dolgozatokkal igyekezett a tanulókat egyéni megfigyelésekre és önálló munkára ösztönözni. Később kerülnek helyi történelmi vagy időszzerű vonatkozások a dolgozatcímek közé, ezek mindig gondolatébresztők voltak. Jellemző az is, hogy Petőfi forradalmi költészete nem szerepel a dolgozatcímek között, ehelyett Petőfi háborús költészetét állította mintegy példaképül az ifjúság elé egy háborús jelszavaktól hangos korszakban. Különösebb újítási szándék nélkül is elmélyedésre készítettek dolgozatai, és lehetőséget nyújtottak az egyéni íráskészség megnyilatkozásainak. Önálló ízlésre és értékelésre akart nevelni, és ezen a téren olyan kísérletszámba menő kérdést vetett fel (Tetszés szerint választott költemény), amelyhez ma visszatérnek az irodalomtanárok.

Irodalomtanításának fontos része volt a tanulók olvasmányainak irányítása és a házi olvasmányok számbavétele. Szívesen vett maga mellé a könyvtárban egy kisebb fiút könyvtárossegédnek, aki azután nagy buzgalommal végezte a reája bízott munkát, és hordta haza a könyveket. Hányan kaptak rá az olvasásra és lettek mellette a magyar és világirodalom igényes, értő olvasói! Olvasok, irodalombarátok, művelt, kiváló tanárok, nevelők kerültek ki a keze alól, és voltak, akiknek írói indításokat adott. Az írói tehetségekre azonban felfigyelt, és csiszolgatta őket. Ezek közé tartozott az 1919-es években a fiatalon elhunyt Kőmíves Gusztáv is, akivel Áprily szeretettel foglalkozott, és felhívta magához. Kőmíves Gusztáv költőnek indult, és 1918-ban Enyeden *Villanások* címmel jelent meg kis versesfüzete.

Az 1920-as években mint az önképzőkör tanárelnöke finom tapintattal irányította az ifjúság irodalmi ízlését. Meghallgatta a bírálatokat, a vitatkozásokat, hogy azután leszűrje a végső értékelést, és a további munkához biztatást adjon. Sohasem gúnyolta ki a gyengén sikerült szavakat, előadásokat vagy feleleteket, hanem csak helyreigazította a tévedéseket, és visszaadta a bátorságot, az önbizalmat annak, akit kinevettek. Ezekre az évekre is érvényes az a jellemzés, amelyet 1943-ban, nyugdíjba vonulásakor adott róla: „A hivatali és magándolgaiban egyaránt az összeütközéseket kerülő, mindig a békés megoldást bölcsen kereső nyugodtságával adott súlyt szavainak. Puritán gondolkozással, odaadó hűséggel végezte a feladatot, amelynek szolgálatára állíttatott.” És az előadásai? Azokról mindenütt elragadtatással beszéltek. „Mint saját költészete, olyan szubjektív volt magyarázata is, amellyel az irodalom szépségeit növendékeinek feltárta. Ezt az

átadó készséget a széles látókörű gyakorlati pedagógusnak az egyénekhez szabott körülmények közötti nevelési eljárása tette még vonzóbbá.”¹¹

Szubjektív, de időt álló, haladó szellemű volt valóban minden irodalmi megnyilatkozása. Szubjektív volt, mert egyéni átélésből fakadt mindaz, amit Vajda János és Ady költészetének szépségeiről elmondott, de minden szava a modern lélek tusakodásaiba világított be, és a modern költészet útján vitte előre az ifjúságot. Egyéni ízlése és meggyőződése kitűnt az irodalmi pályázatokon is. 1922-ben egy román irodalmi pályázatra hívta fel egyik tehetséges és jól felkészült tanítványának (Szász Árpád) figyelmét, majd Vajda János költészetére tűzött ki pályázatot. És mennyi jelentéktelennek látszó, szinte észrevétlen megjegyzése volt, amely valahol gyökeret vert, ízlést formált, és az irodalom világába vezette be érdeklődő tanítványait!

Hatásához 1918 után költői hírneve, nimbusza is hozzájárult. 1919-ben tanítványai már tudtak arról, hogy *Az elmerült harangot* fordítja, és verseit is hamar megismerték. Pár év múlva az Ifjú Erdélyben találkoztak a verseivel. Ezeket sokan könyv nélkül is megtanulták. 1922-ben pedig a kollégiumi ünnepségek alkalmával ott állott a fiatal költő, az ifjúság sokaktól titkon csodált irodalomtanára az udvaron. Minden szem az ő sudár alakjára és a messzeségbe néző, komoly, barna tekintetére szegeződött. Az elhangzott Áprily-vers szépen csengő sorait a költő szava tette igazán elevenné, a múltban és jelenben visszhangzóvá. Az enyedi diák talán most döbbsen rá arra, hogy ő a századok szellemi harcainak az örököse, minden tettét és minden beszédét a múlt és a jelen egyaránt számon kéri.

Tanítványai nem hiába csüggték mindig a szaván. Beszéde egyszerűségében megéreztek a művek mélységét, összefüggéseit, hangja csengésében a magyar nyelv dallamosságát és kifejezőerejét szólalt meg. Gondolatai elröppentek, de valami megmaradt a lelkek mélyén, amire később jólesett visszaemlékezni.

Áprily Lajos és enyedi tanítványai között az évek során olyan szoros kapcsolatok jöttek létre, amelyeket a múlt idő még megerősített. A régi emlékekhez szívesen tért vissza a tanár, a költő, régi tanítványai közül később, évtizedek múlva is meg-meglátogatták sokan. Az enyedi vendiákok hűségét idézi egy öregkori négysoros, a *Vendiákok*, a régi enyedi iskolai kirándulások dalos, vidám hangulata pedig *Enyedi diákok* című versében csendül fel.

Hogy mit jelentettek Áprily Lajosnak enyedi tanári évei, arra egy vendiáktalálkozón elmondott beszéde alapján is következtethetünk. 1937-ben mint tanár-elnök, mint gimnáziumi igazgató jelent meg ezen a találkozón, és beszédében a Bethlen-kollégiumi szellemet idézte. „Más iskolákban is tanárkodott, de

¹¹ A budapesti Baár–Madas ref. leánynevelő intézet évkönyve az 1943–44-es iskolai évről. Budapest, 1944, 7–8.

ha diákra és diákéletre gondol, akkor mindig Enyedre gondol, mert az az igazi, és az volt a »diákélet«, és az volt a »kollégium«, mint ahogyan a fiának is – bár azóta sok hegyet látott – az Őrhegy, a Kőköz és az erdélyi hegyek a »hegyek«.⁵⁵

Áprily, valamint egész családja számára eszerint Enyed jelentette az otthon melegét és biztonságát, a munka, a kötelesség, az önkéntesen vállalt feladatok szépségét és kiegyensúlyozottságát, az emberi és természeti élet szoros egységét. Munkája nem szakította el a természettől, és sok gyönyörűséget adott, az anyagi élet gondjait a családi élet harmóniája, a természetben való teljes felszabadulás és az ihlet, az alkotás szépsége feledtette. Az enyedi remetesors a kollégiumi élet szépségeivel, az ifjúságban való hitével is megajándékozta a tanárt, a költőt.

Áprily Lajos emléke Nagyenyeden

Áprily Lajos, a jeles transzszilván költő 1887. november 14-én született Brassóban. Édesapja Jékely Lajos, édesanyja Zigler Berta. A család két év múlva Parajdra költözik. A serdülő gyermek itt szereti meg a festői erdélyi tájat. Tanulmányait a székelyudvarhelyi reáliskolában kezdi, az első osztály elvégzése után egy ideig magántanuló. Mivel édesapja a kolozsvári gyufagyárban kap állást, a kincses városba költöznek. Itt végzi az ifjú Jékely Lajos gimnáziumi tanulmányait a Református Kollégiumban, majd a kolozsvári egyetem magyar–német szakos hallgatója lesz.

Miután megszerzi a tanári oklevelet, Jékely Lajos (később felvett költői nevén Áprily) rövid párizsi útját követően, 1909 őszén megpályázza és elnyeri a nagyenyedi Bethlen Kollégium tanítóképzőjének helyettes tanári állását, majd egy év múlva az intézet gimnáziumának végleges és „rendes” tanára lesz. Szellemi kapcsolata azonban az enyedi kollégiummal már diákéveiben megkezdődött, hiszen egyetemi szakdolgozatát Kemény Zsigmondról írta, aki tanulmányait a nagyenyedi kollégiumban végezte. Vita Zsigmond szerint előkészület ez, ha tudat alatt is, a közeli enyedi tanárkodásra. Talán ezért nem tekinthető véletlennek, hogy épp Enyedet választotta a fiatal tanár. Hiszen Enyedre érkezése előtt, hála Kemény Zsigmondnak, számára nem volt idegen a Maros-parti „kedves kis magyar város” és kollégiuma.

„Hosszú ideig Nagyenyeden volt tanár – írja Kereszturi Dezső irodalomtörténész –, ebben a szelíd Maros menti városcában, melynek kollégiumában oly elevenek Erdély magyar századai, s melynek vidéke az erdélyi táj egyik legszebb darabja. S ha a körülötte élő hagyomány az erdélyi szellem minden romon újra építő erejének tisztetelére tanította meg, a hegyek és erdők a természet szerelmesévé tették. Ittas bolyongója lett az erdélyi világnak, turistáskodva, pisztrángra borgászva bejárta változó vidékeit, s költészetében a magyar irodalom múlhatatlan részévé avatta őket.”

Áprily prózai városképeiben, a Nagyenyedben így emlékezik egykori enyedi éveire:

„Tizenbét esztendeig laktam ebben a dús hagyományú és dús gyümölcstermésű kisvárosban... Ezer és ezer gyermeki szemem át nézve a világot, felfokozott örömmel éltem át a barackvirágzagú őrbegy tavaszokat és a kollégiumi erdők, meg a Szabaderdő városig-világító őszeit. Éltem az enyedi jelent és könyvtári kötetek, iskolai gyűjtemények és kirándulókedvű geológus- és történelemprofesszorok társaságában éltem az enyedi múltat.”

A lelkes fiatal tanár kezdetben a Kollégium egyik internátusi felügyelő-szobájában lakik, ahonnan rálát a történelmi levegőt árasztó várfalakra, az 1849. január 8-án lemészárolt enyedi magyarokat idéző emlékfalra. Miután 1911-ben elveszi feleségül menyasszonyát, a kolozsvári *Schéfer Idát*, beköltöznek „*egy széreny kis sétatér végi házba*.” Ide hozza Kolozsvárról idős szüleit is. Ez a ház ad hajlékot a családnak 1917-ig, amikor lejönnek a „*csendes tanársorra*”, a Bethlen utca 9 szám alatti egyemeletes tanári lakásba.

A sétatéri kis villa, ha nagyon kopottan is, de ma is áll a „*kőkenyvirágos Örhegy*” lábánál. Mögötte a hegy tetejéig felnyúló hatalmas gyümölcsöskert. Egyik írásában így tájolja be a tanár-költő az első családi fészket: „*Ahol lakom, az ablakom a szomszéd csillagokra bámul*.” Valóban a kis üvegezett teraszról feltekintve a csillagok szomszédságában érezhette magát, alatta a fiatal sétatéri fák koronái; ha tekintetével körbejárta a környező, festői tájat, láthatta a „*lapos Maros mentél*”, a Holtmarost és a szülőhegyek aljában elterülő falvakat: Enyedszentkirályt, Csombordot, Marosgombást. Igazi költőnek való táj ez! A ház mai tulajdonosai idős magyar emberek, akik kegyelettel őrzik egykori lakói emlékét, de az ott elhaladók közül kevesen tudják e kis villa féltve őrzött titkát. Itt élte az ifjú házaspár első boldog éveit, itt született két fiuk, Jékely Zoltán, a későbbi neves költő és Endre. Természetes, hogy Áprily és költő fia számos versében visszatér e hajlék emléke. „*Enyeden van egy kicsi út, / éjjel csavargó s róka járja*.” – írja, s ez az út házuk előtt vezet „*az erdők epres laposára*”, a Bükkös laposára, ahova oly szeretettel sétáltak ki. „*Mabolnap őszi ködben áll a házunk / s körül a fák is mindmegannyian. / S túl őszi tarlón, hómezőkön is túl, / valahol messze jön-jön a fiam*.” ... „*Ott jött világra Zsolt, szegény alatt, / unalmas kispolgári szürkeségben. / Anyja fölött a május elsubant / s az apja is már túl az ötven éven*” – emlékezik a költő az első nagy családi eseményre. A fiú így örökíti meg a szülői házat: „*Enyed város végén, ahol születtem, / most éjjeli holdfényben áll a ház; / a hegyrefutó, görbe-fajú kertben, / a sírdombon négy fenyő citeráz / ...*” A szülőföldtől, a gyermekkortól térben és időben eltávolodott Jékely Zoltán visszavágyó, megható sorai az elvesztett szülői házat, a hazát, Erdélyt is siratják: „*Hol a sétatérvégi kis család : / két felnőtt, két gyerek és két öreg? / Zokogjatok, zöldmohú sírkövek, / zokogjatok, fosztott, fekete fák!*”

A sétatér akkor még fiatal juhar-, hárs- és gesztenyefái alatt, a kuruc diák-emlékmű mellett vezető úton jár be a költő a kollégiumba és érkezik haza családjá körébe. „*A sétatér hideg harmatban ázik, / lombtemetőn át érkezem hazáig. / Fáj látnom ezt a búskomor világot, / vén Homérosznak is szívébe vágott. / Ó, mennyi élet fekszik most a porba, / sáros cipőm részvétlenül tiporja: / a hárslevél, a röpke, balavány, / – bobó játék az élet bajnalán. – / A hársfalombok nyugtalan remegnek, / – izgalma, álma ifjú életnek – / sóhajto lombja szőke gesztenyének, / – le nem törült könny, régi könnyes ének – / sok őszi lángja rozsdarőt juharnak, / – kilobbant fénye*

vágnak és viharak – // lombán szállongó
illatos dió – / – ó, sárba hullt, fakó illúzió!
– // Didergő lelkem őszi ködben ázik, /
szép szőnyegen jutok el a balálig.” Csak
mélyen megilletődve lehet belépni a kis
sétatérvégi házba és üvegezett teraszá-
ra, ahol Áprily Lajos sok szép költemé-
nye született.

A második enyedi otthon a
kollégium közelében a *Tanársoron*, az
akkor hangulatos Bethlen utca 9 szám
alatti ház. Csinos egyemeletes szolgál-
ati lakás, ahol a már népes család ké-
nyelmesen elfér, jöhet a harmadik
gyermek, Márta. A ház mögött hatal-
mas, az Őrhegynek tartó zöldséges és
gyümölcsös, mely Erdély legzamatosabb
almáját, körtéjét, barackját, szilváját, leg-
illatosabb dióját termette. A filegória és a diófák árnyékában is sok szép vers
született! Ez a kert a színtere Jékely Zoltán *Széphistória a császárkörtefáról* című
romantikus, a diákszerelmet leíró novellájának. Az apa, Jékely Lajos tanár úr
részben innen küldi be verseit Kolozsvárra, melyek ott Áprily költői álnéven
jelennek meg. Két első kötetét, a *Falusi elégiát* és az *Esti párbeszédet* is itt szer-
keszti. Ide várja haza édesapját a közeli kollégiumból fia, a későbbi költő.



Ezt az emléket örökíti meg *Apa-váró*, *Nagyenyed*, 1920 című versében: „Ka-
puban állva, kisfiu, mezítláb, / piszkál lábujjal szárlábut, gilisztát; / hosszan bámul
pókbálót, bangyarást, / hogy könnyebbé bűvölje azt a várást... // És végre csengő, áldott
kis-harangszó, / megváltón s meg-megszázsorozva hangzó, / hogy elfeledkezik minden
bajáról! / Mert a Kollégium kapuja kitarul, // s az utca végén, fölnyesett, nyakigláb /
akácok alján ott-terem, akít várt, / és jön-jön, hosszú léptekkel, sietve, / hóna alatt száz
dolgozat-füzettel. // Olyan nagy már, az árnyékból kibomlón, / mint egy órjas, tán ő maga
a templom; / elől keskenyre gyűrt vadászkalapja / magasabb, mint a nagy torony sisakeja –
// És elborítja, mint valami felleg: // miy pöttöm ő roppant kalapja mellett! / S most
lehajol s félkarral ölbekapja: / mint az Isten, olyan erős az Apja.,,

Innen viszik ki a református temetőbe Áprily Lajos édesapját, az idős
Jékely Lajost (1833–1919), akinek halálát így örökíti meg a Áprily az *Enyedi csend*
című versében: „Apám nyolcvanhatéves őszejével / öledbe hullt a méhesből jövet.”

Áprily családja 1926-ban Kolozsvárra költözik, de az érzékeny lelkű
költő és fia mindig visszavágyik az egykori kedves kisvárosba.

A *Rasmussen hajóján* című, harmadik Áprily-kötetben szép, vallomásos vers olvasható, ihletője a *Sabal maior* nevű gyönyörű pálmakövélet, mely ma is eredeti helyén, egy kis üveges szekrénykében csodálható meg a kollégium volt természetrajzi múzeumában. Íme a fiatal hitveshez intézett gyönyörű költemény néhány sora: „*Ma milyen szép vagy és milyen meleg. / A hervadástól féltve védelek. // Ne mondd, hogy pusztá rém e félelem –: / a múzeumban voltál már velem? // Üveg alatt, a félhomályon át / nézted a pálma kő-bordázatát? ... // Élő pompája, láttad-e, mi lett? / Kögyűjtemény-dísz. Pálmakövélet. // Kibűlt világok múmiája csak. / Megölte észak: „Erdély, Koclepatak.” // ... Hiába óv-lak, elrepül nyarad. / Világok térnek vissza nélküled. // Melegségedből ennyi sem marad: „Sabal maior – Pálmakövélet.”*”

A gazdag természetrajzi gyűjtemény mellett ott a hatalmas kollégiumi könyvtár, melynek 1922–1925-ig *Jékely Lajos* volt a könyvtárosa. A család, a katedra és az örök természet mellett itt lelt igazi otthonára. „*Régi nagy szellemekkel társalgott itt, és közvetítette műveiket az érdeklődő ifúságnak.*” – állapítja meg Vita Zsigmond, a tanítvány, majd jó barát. „*Belőled jöttek a könyvtár-bomályban / öreg könyvekbe bűvölt szellemek.*” – írja Áprily az *Enyedi csend* c. versében. A költő egy prózai írásában így vall egykori könyvtáráról:

„*Én találkoztam életemben egy nagy könyvtári álommal, egy megvalósult könyvtári álommal. A nagyenyedi Bethlen Gábor Kollégium könyvtárának magán-termében két gyönyörű szép kidolgozású, azt hiszem, diófa szekrény áll, üveges szekrények, és azok gróf Mikó Imrének könyveit őrzik. Én könyvtáros voltam, a Bethlen-kollégium könyvtárosa, éveken keresztül, s gyakran jártam meghatott lélekkel ezek között a gyűjtemények között. A gyönyörű ősnymtatványokat kezembe vettem, kezembe vettem az olasz klasszikus kiadványokat, az Iliászt és Odüsszeiát, meghatva gondolva arra, hogy Mikó Imre egyetlen fia számára gyűjtötte ezeket a könyveket, és az egyetlen fia tizenöt-tizenhat éves korában meghalt, s úgy végződött a könyvtári álom, hogy a Bethlen-kollégiumra hagyományozta az egyik legszebb klasszikus könyvtárt, amely a görög és latin irodalomnak alkotása-it tartalmazza.*”

A kollégium folyosóin néhány régi tablóról Jékely Lajos tanár úr néz le ránk, mintha szelíd tekintetében benne volna a kérdés: „*Hogy sáfárkodtatok a rátok hagyott gazdag örökséggel?*”

A nagyenyedi éveket 1926-tól 1929-ig a kolozsvári tanárkodás és szerkesztői munka követi. Részt vesz az *Erdélyi Helikon* marosvécsi első két találkozásán 1926-ban és 1928-ban. Megbízák az Erdélyi Helikon szerkesztésével. 1929-ben Áprily családjával Budapestre költözik, kezdetben a Lónyai utcai református gimnázium tanára, majd egy évtizeden át a Baár-Madas Leánynevelő

Intézet igazgatója 1944-ben bekövetkezett nyugdíjazásáig. Élete utolsó szakaszában a Duna-kanyarban, a Visegrád melletti Szentgyörgypusztán (ma Áprily-völgy) az erdélyihez hasonló festői környezetben építi meg hajlékát.

Áprily Lajos 1967. augusztus 6-án halt meg Budapesten a hárshegyi szanatóriumban. A visegrádi temetőben alussza örök álmát.

A mai Nagyenyed Kollégiuma és magyarjai híven őrzik, ápolják *Áprily Lajos* emlékét, aki haláláig hű maradt, *Jékely Zoltánt* parafrázálva, „*a nagy Kollégium kicsi városához, ...ahol bős diákok, szép leányok és jó borok teremnek.*”

Málnási Ferenc

Öt esztendő az Anyanyelvi Konferencia műhelyében

*Válogatás A Magyar Nyelv és Kultúra Nemzetközi Társasága
Nyelvünk és Kultúránk című folyóiratának öt évfolyamából
Összeállította Pomogáts Béla. Budapest, 2010.*

Az anyanyelvi mozgalom mögött már évtizedes múlt áll – kezdi Pomogáts Béla a bevezetőt –, első alkalommal 1974-ben gyűltünk össze Debrecenben és Budapesten a magyar nyelv és kultúra elkötelezett hívei és munkásai. A korábbi években is megjelent egy-egy gyűjteményes kötet azokból a nyelvtudományi, irodalom- és művelődéstörténeti írásokból, melyek hitelesen mutatják be mozgalmunk köznapi munkáját. Ez a kötet is ezzel a céllal készült.

A válogatás keretét: Illyés Gyula *A törzs szavai* és Sulyok Vince: *Hazád és anyanyelved* c. költeményei adják. Illyés az anyanyelvi mozgalmuk egyik kezdeményezője volt, s a norvégiai Sulyok Vince pedig hosszú időn át vállalt szerepet munkánkban.

Az írások négy fejezetbe tagolódnak:

A *Hagyományok és lehetőségek* fejezetet Fazekas Tibor írása nyitja, a magyar kultúra európai hagyományai és a jövőendő lehetőségeit taglalja a kezdetektől napjainkig, s egy másikban azokat a szabályokat, körülményeket vizsgálja, amelyek anyanyelvünk helyét az Európai Közösségben megszabják, pl. 22 (ma már 25) másik vele egyenrangú nyelvvel alkotja az Unió hivatalos nyelveinek a „készletét”. A magyar nyelvet tanulók számára sokkal aktívabb politikát és oktatási gyakorlatot kívánna, például a Duna Televízió támogatásával.

Péntek János a nyelv és a kultúra hálójáról, az előző század falairól, hatáiról szól, amelyek azt eredményezték, hogy Kelet-Európában minden fordítva történt, mint ami közösségeink számára kedvező lett volna, Nyugat-Európa modernizálódott, urbanizálódtak a falvak, járhatóvá tették a mezei utakat, keleten göröngyössé az országutakat, de anyanyelvünket és kultúránkat is szétszabdalták. Ennek a szétszabdaltságnak a következménye a régiók fejlettségi szintjének különbözősége. Mégis a remény és a cselekvés jegyében szakmai, kulturális, közművelődési intézményeink alakulhattak, a régiek közül több is újrazedhetette működését... ezeket sorolta fel a szerző. A kultúra szűkebb és tágabb szférái, a nyelv szerepe azért fontos, mert a kisebbségi kulturális magatartás egyik legfontosabb jegyének az anyanyelvűséghez, a tradíciókhoz való ragaszkodás bizonyul, és ennek jegyében indult az Erdélyi Tankönyvtanács, mintája lett a Kárpát-medencei Tankönyvtanácsnak, alapítványok tevékenykednek, szórványtáborok, szakmai konferenciák, nyelvi kutatóállomások, s az Akadémia

köztestületi tagsági köre is kibővült, és a cikk megírása óta megvalósult a magyar állampolgárság vissza-, illetve megszerzésének lehetősége is.

Bodó Barna a szórvány, az identitás és a civil társadalom kérdéskörét járja körül, a támogatók, a civil társadalom feladatvállalását sürgeti, azokét, akik számára az anyanyelv: ügy. Mert a szórványokban hatványozottan érvényesül a tartozni valahová kérdése, az identitásépítés.

A szórványban jelentkező kétnyelvűség és két-kultúráltság irodalmi vetületeit vizsgálja Alabán Ferenc, előbb világirodalmi kontextusban, Samuel Becket, Csingiz Ajtmatov, Joseph Conrad, Vladimir Nabokov példáját említi, akik saját műveik más (idegen) nyelvű tolmácsolására is vállalkoztak. Magyar irodalmi vonatkozásban II. Rákóczi Ferencet említi, aki latinul és franciául írt, Mikes Kelemen viszont nem váltott nyelvet a kényszerű emigrációban, s mindketten nemzeti irodalomtörténetünkbe sorakoztak. Szintén irodalomtörténeti adat, hogy a reneszánsz idején éltek olyan íróink, akik latinul, magyarul és szlovákul alkottak. Rimay János, Madách Gáspár, Beniczky Péter és Bél Mátyás mellett Ján Chalupka, de Pavol Országh Hviezdoslav is, aki szlovákra ültette át Madách Imre *Az ember tragédiáját*, Petőfinek és Aranynak volt költői tanítványa.

Kötő József is a Kárpát-medencében élő magyar nemzeti közösségek kapcsolattrendszerének európai alakításáról vall, hiszen a konszolidációnak – a globalizáció jegyében – az „összemberi művelődés” szellemében kell végbemennie Krenner Miklós szállóigéje alapján: „Ha (ezt a kultúrát) fának fogom fel, mondhatom, hogy a gyökérzete a nemzeti talajon él, de törzse és koronája a nemzetközi levegőben”.

Sárközy Péter olasz szemszögből vizsgálta meg a magyar irodalom „európai helyét”, helyzetét, a magyar kultúra itáliai jelenlétéről, ismertségéről szólva Janus Pannonius és Zsámboki, azaz Johannes Sambucus János szerepel az ismeretségi listán, majd Petőfi Sándor, Jókai Mór, Mikszáth Kálmán, Molnár Ferenc (*A Pál utcai fiúk*nak több mint 25 különböző fordításáról van tudomásunk), s a sorban Kertész Imre, Szőcs Géza, Grende Lajos és Esterházy Péter is jelen van. Egy új, igen felkészült fordítói generáció is jelentkezett, és munkásságuknak köszönhetően a XX. századi modern magyar irodalom szinte minden képviselője megjelent olasz fordításban.

A magyar kultúra ismertetéséről számol be Nagy Piroska, aki a Budapesti Amerikai Nemzetközi Iskolában oktat magyar kultúrát külföldieknek, olyan diákoknak, akiknek a szülei követségi dolgozók. Bár az oktatás egy évre terjed ki, tartalmilag bizonyos csomópontok mentén: az ünnepi évkör, a hagyományos paraszti életforma éves ciklusa és a magyar történelmi évfordulók alkotják az átfo-gó keretet, erre fűzi a szerző a magyar irodalmi alkotásokat, a népviselet megismertetését, népzeneészeket hív, akiknek hangszereit a gyermekek kipróbálhatják, s

a golyóstollnak mint találmánynak a tárgyalásakor előbb mártogatós tollal írtak, hogy a gyermekek érzékeljék a találmány újszerűségét. Igazat adhatunk Nagy Piroskának, hogy nem mindegy, hogy a fiatalok mit visznek magukkal a fogadó országból, fontos a számunkra, hogy milyen Magyarország-képpel távoznak majd.

Szathmári István a zempléni-abaúji régió anyanyelvét bemutató írása zárja az első fejezetet, ez a nyelvi régió volt ugyanis a 16. században a nyelvi egységesülést segítő reformáció bölcsője Károli Gáspár anyanyelvi Bibliája révén, mely valóságos népkönyvvé vált, és számos költőnk nyelvén kitapinthatóan ott van a *Vizsolyi Biblia* nyoma. Az itteni Sárospatakon elsajátított anyanyelvvel, nyelvszeretetével sorakozott fel Rákóczy, Bessenyei, Kazinczy, Kossuth és Erdélyi János magyar irodalmunkba, és a Magyar Nyelv Múzeuma is Széphalmon, Kazinczy egykori birtokán épült fel.

A *Megtartó erő* c. fejezet Vízi E. Szilveszter köszöntőjével indul, melyet az MTA hatodik, Kolozsvári Területi Bizottság megalakulásának ünnepségén, az EME székházában tartott. A magyar nyelv ápolására született Akadémia ma is segíti a Kárpát-medencében kisebbségi/nemzetiségi létben élő magyar kutatók, tudósközösségek, iskolák munkáját, annak a tanácsnak a jegyében, amelyet Bolyai János fogalmazott meg: „Már most nem durva erővel, hanem műveltséggel kell igyekeznünk kitűnni, s lehet nem csak elérnünk, hanem el is hagynunk más már régóta messze előre rugaszkodott nemzeteket, azoknak dicső példát adván”.

A hogyan kérdésre is válaszolt Kötő József, amikor ennek a hagyományteremtő, megtartóerőnek a lehetőségeit taglalja, a globális és a lokális értékek megtartása, az „egyesült szülőföldek” közös Európájának megteremtése útján. Egy „erdélyi művelődési modell” megteremti azt az intézményi keretet, amely működteti szellemi életeit, például az Erdélyi Könyves Céh, a Magyar Újságírók Romániai Egyesülete, a Barabás Miklós Céh, az Erdélyi Irodalmáért Alap, az Erdélyi Magyar Írók Ligája, a Transsylvania Trust Alapítvány, a Kelemen Lajos Műemlékvédő Társaság, az EMKE, az EME.

Egy neves intézmény – mely egyben talponmaradásunk záloga is – az Anyanyelvápolók Erdélyi Szövetsége születésének 15. évfordulóját ünnepli Péntek János, a szövetség elnöke is, Kovásznán, a születés színhelyén, 2007. május 11–13-án tartott előadásában, amely egyben bevezetője az alkalomra megjelentetett tájékoztató füzetnek is. Az AESZ azzal a céllal alakult, hogy anyanyelvünknek a kisebbségi/nemzetiségi közösségekben is a maga teljességében, földrajzi és társadalmi kiterjedésében, a mag fényében, sokféleségében és egységében, természetes, szabad használatában kell megmaradnia, itt, Erdélyben, s itt is a magyar nyelv történelmi és táji értékeit is kamatoztatnunk kell – szögezi le Péntek János.

Erdélyi anyanyelvoktatásunk fellegvárát, erdélyi magyar felsőoktatásunk tegnapi és mai helyzetéről tartott előadást Prohászka Rád Boróka 2007. december 9-én New Brunswickban, arról a kálváriáról, amelynek állomásai: a kolozsvári 1581-ben, Báthori István felavatott kollégiuma, az 1622-ben Bethlen Gábor fejedelem alapította gyulafehérvári Collegium Academicum, az egyetem nélkül maradt Erdély helyzetének vázolásán át, az I. Ferencz József Tudományegyetem, az újra megszűnő magyar nyelvű felsőoktatás megszűnésének szomorú esztendei, az 1940-ben visszaköltözött egyetem, az 1945-ben kialakított Bolyai Tudományegyetemig tart. Ám a kálváriának napjainkban sincs vége, a tanügyi reform, a letartóztatások, a valós okok nélküli törvényszéki ítéletek, a tíz-husz évi börtönbüntetések, kényszermunka, majd az 1959-es, a lenini eszmék szellemében történt „egyesítés” valójában felszámolás. Az 1989-es események utáni állomások sem mutatnak kedvezőbb helyzetet. Állami, magyar tan nyelvű egyetemünk ma sincs, csupán a Partium Keresztény Egyetem és a Sapientia EMTE – a még mindig nem akkreditált magánegyetem. Ennek ellenére mindkét intézményben szorgos oktató-kutatómunka folyik, a történelmi magyar egyházak kurátorsága alatt olyan intézmény jött létre, amely felelősséget vállal a hallgatóknak nyújtott magas színvonalú tudásért, az oktatás és kutatás minőségéért.

Szélesebb keretben, a romániai magyar oktatásról kapunk átfogó képet Murvai László tanulmányában, összehasonlító elemzésében, az ún. „egyetemelőtti” – az óvodai, az elemi, a gimnáziumi, a középiskolai, a szakiskolai és a posztsekunder – oktatásról. Egyetlen, sokat mondó adatot emelnék ki: Románia lakosságának 6,6%-a magyar anyanyelvű, ebből csupán 4,95% tanulhat magyar anyanyelvén. Az is megdöbbentő adat, hogy az óvodai oktatástól kiindulva az előbbi fokozatokon át a 6,5%-os beiskolázási arány a posztsekunder oktatásban már csak 2,7% tanul, ahogy a magyar nemzetiségű gyermekek magasabb iskolai fokozatokra jutnak, egyre fogy az anyanyelvükön tanulók száma.

A romániai anyanyelvi oktatás ez szeletét vizsgálja Hoppa Enikő, a moldvai csángó nyelvszigeten élő tanulókat. A szerző egyfajta kettősséget tapasztalt: mind a magyar, mind a román nyelvhez viszonyítva elkülönül és kötődik egyszerre. A csángó nyelvjárás maga is szétagolt, több változatra oszlik, s ezek a változatok keverednek. A beszélők magyar–román kétnyelvűek, identitásukban bizonytalanok, egyszerre tartják magukat magyarnak és románnak, a fiatalok körében a két nyelv közül a román a domináns, ez meggyorsítja a nyelvcsere felé vezető utat.

Hasonló összefoglaló helyzetképet kapunk Dupka György tollából, a magyar nemzeti közösség helyzetéről Ukrajnában, Göncz László tollából pedig a magyar kultúra helyzetéről Muravidéken.

A kisebbségi nyelvhasználat összehasonlító vizsgálatából közöl részleteket Kolláth Anna, a magyar nyelvészeti kutatóműhelyek virtuális hálózatáról, a nyelvi irodákban folyó kutatásokról, a határtalanításról. Ennek célja, hogy a magyar nyelv szótáraiban, nyelvtanaiban és más kézikönyvekben, melyek Trianon óta, de elsősorban 1945 után inkább csak a magyarországi magyar nyelvről születtek, jelentőségüknek megfelelő mértékben jelenjenek meg a határon túli nyelvváltozatok, a magyar nyelv és a magyar nyelvtudomány váljék egyetemes léptékűvé. Péntek János szimbólumnak látja ezt a tevékenységet, mert aláhúzza a nemzetállam – a kulturális nemzet változás lényegét. Készülnek a határon túli lexikális elemek összegyűjtése, azaz a ht-lista. A határon túli, a régiókban használt lexikális egységek, sajátos szavak a mai magyar nyelv teljes jogú elemei, bár egyesek „csak” nyelvhasználati jelenségnek tekintik a folyamatot.

Pillantás a kompról – ez egyben fejezetcím is – Tar Károly Svédországba tántorgott/tántorított író pásztázza azt a megoldatlan kérdéskört, amely a Nyugaton élő magyarokban feltornynosult az elmúlt évek alatt, ahogy a szerző mondja: „Nem mind arany, ami fénylik” – a hazagondolás, a keveréknyelv, az oktatás stb. kérdései... s javaslatot is előterjeszt a SMOSZ az Anyanyelvünk Nyelvápoló Közössége közgyűlésének.

Nagy Károly *Küldetéses magyar emigráció Amerikában* címmel azt hangsúlyozza, hogy a magyar nyelv és kultúra külföldi *megtartása* az, ami az amerikai magyarságot jelenleg is még jelentős érték- és erőforrássá teszi az összmagyarság számára. Majd arról vall, hogy „tulajdonképpen követek vagyunk, lelkiismereti kötelességünként kezdtük vállalni, hogy átadjuk a magyar valóságot környezetünket..., valóságdarabokat, hogy a diktátorok hazugságaival szemben a történelmi valóságnak a feltárását és a jövő számára megörökítését végezzük. Ezt a küldetést vallja Görömbei András is: „Rettenetes szétszórtságunk óriási jelenlét is a világban, ezek az emberek magyarságukért is helytállnak a világban. Magyarságukat küldetésnek tekintik”.

Szintén az emigráció, az '56-os magyar forradalom és szabadságharc utáni emigráció rövid történetéről olvashatunk Borbándi Gyula írásában, aki megjegyzi, hogy kezdettől fogva majd mindenütt történt gondoskodás a magyar nyelv megtartása és a magyar műveltség megszerzése érdekében.

A *Magyar nyelvstratégia* című fejezetben találjuk Balázs Géza *A magyar nyelv mint szimbólum* című írását, melyben a Széphalmon megnyílt Magyar Nyelvi Múzeumot köszönti. Ennek kapcsán kitér arra, hogy Magyarországon 2000-ben ünnepeltük az államalapítás ezredik évfordulóját, bár a királyi udvarban akkor latin, később pedig német nyelven folyhattak a tárgyalások, az alapnyelv, a mindennapi kommunikáció nyelve a magyar volt, amely latensen 1100, s mintegy 160 éve államnyelv. Anyanyelvünk egy a 6000 beszélt nyelv között, a beszélők nyelve szerint a 40. helyen áll, és az uráli-finnugor nyelvcsaládban is kb. 14 milliós magyarság – a legtöbb ember – beszéli a magyar nyelvet.

Magyar nyelvünk a történelemben és a változó közösségekben témáról szól Péntek János, aki két ok miatt szóba hozza Mátyás király korát: az egyik a magyar nyelv egysége, melyre Galeotto Marzio olasz humanista figyelt fel, a másik pedig: Mátyás korában kb. ugyanannyi beszélője volt a magyarnak, mint az angolnak. A Mátyás után kezdődő korszak az államiságában, felekezetiiségében, területiségében is megosztottá válik a magyarság. A 20. században pedig – bár folytatódott ez a tendencia – jelentős mértékben gyarapodtak a nyelvhasználat alkalmai, színterei, magyar intézmények jöttek létre, bővülnek az anyanyelvi oktatás keretei, nemzeti üggyé vált az anyanyelvi mozgalom.

A 20. századi anyanyelvi változások okait, távlatait veszi számba Pusztai Ferenc, az *átalakulóban* szó a kiemelendő kulcsszó, mert a területi széttágulásnak a gyökerei a 20. században, de nem lezárult folyamatokról van szó, és közös gond és felelősség a magyar anyanyelvűek sikeres kommunikációját kölcsönösen szolgáló nyelvváltozat folyamatos megújítása, alapfunkciójának megtartása, főleg abban az információtömegben, amely a rögzítési lehetőségek szélesedésével ránk zúdul.

Ebben a nyelvmegőrző, nyelvvédő küzdelemben a 2009-ben, A Magyar Nyelv Múzeumában megtartott konferencián bemutatott *A magyar nyelvstratégia* címmel Balázs Géza szövegét olvashatjuk a kötetben.

Köszönjük Pomogáts Bélának ezt a bőséges válogatást, aki a kötet utószavában az európai integrációról és a nemzetegyesítésről is szót ejtett. Örömmel olvassuk ezeket a magyar anyanyelvünkről szóló, visszatekintő írásokat európai állampolgárként, s magyar állampolgárként is.

Málnási Ferenc

Jelentés a magyar nyelvről (2006–2010)

Új szavak, kifejezések (1998–2010)

Szerkesztette: Balázs Géza

Magyar Nyelvi Szolgáltató Iroda e-nyelv.hu Inter –

Magyar Szemiotikai Társaság, Budapest, 2010.

Még 2000-ben alakult meg a Magyar Nyelvstratégiai Kutatócsoport azzal a céllal, hogy folyamatosan figyelje, elemezze a mai magyar nyelvet, az elemzések alapján pedig nyelvstratégiát fogalmazzon meg, és segítse az anyanyelvi kultúra fejlődését. 2005-ben jelentkezett a kutatócsoport az első *Jelentés-kötettel*, amelyet most követ a második, a tizedik születésnapra.

Tizenhárom tanulmány sorakozik a kötetben.

Adamikné Jászó Anna *Hová lett szép magyar beszéd?* nem költői kérdéssel a magyar hangzó nyelv 1978–2008 közötti változásait vizsgálta. Még 1937-ben, Kodály Zoltán tette közzé híres riadóját „*A magyar kiejtés romlásáról*” címmel, ennek jegyében veszi számba A. Jászó Anna az elmúlt hatvan évben bekövetkezett kiejtési változásokat, azt, hogy milyen okok álltak a változások mögött, majd összegzésként megállapítja: *Normára, kiejtési normára van szükség, s az alapkövetelmény a világosság és a nyelvhelyesség.*

Zimányi Árpád a magyar nyelvben bekövetkezett nyelvtani változásokról értekezik, a kettős állítmányról, a szófajváltozásról, a vonzatváltozásokról és a befejezett melléknévi igenév állítmányi használatáról.

Minya Károly a napjainkban is zajló nyelvújítást, a neologizmusok gyakoriságát, a fogalmi tartalmakat, szófajiságukat vizsgálja, s egy készülő neologizmus szótárból sorol fel néhány szót, kifejezést.

Dede Éva a nyelvi viselkedés egy fajtájaként a viccről ír. A nevetés az élet sója, de csínján kell vele bánni, mert a vicc lehet bántó, durva, lenéző, megalázó, s a viccmondás helyzete paradoxon, mert a sértésnek szánt közlést visszavonhatjuk egy csapásra azzal, hogy „csak vicceltem”, s ezzel a „humorbonbon” egyben kétélű fegyver, szeretjük a nevetést, a vicceket, de mint minden (nyelvi) viselkedéskor gondolnunk kell másokra is.

Horváth Péter Iván a mai magyar nyelvben megjelent, fordítási eredetű változásokról szól, a szó- és kifejezőkészlet, nyelvhasználat és a nyelvtan terén szemlélteti a fordításból származó változásokat, a tükörfordítást, az idegen

mintára keletkezett összetételeket, származékszavakat, a részfordítást, a toldalékolt szavakat. Kitér a nyelvhasználati és nyelvtani változásokra is.

Bódi Zoltán a teret hódító világháló nyelvét a magyar nyelvvel veti egybe, a rövidítéseket, a betűszókat, a játékos összevonásokat, az írásbeli szimbólumokat, amelyek tömegesen jelennek meg az internetes kommunikációban, és zavart okoznak a kiejtésben, s a helyesírási kérdések körüli bizonytalanság is megszorodik... Mintaként íme:

Szilvási Csaba: *Válogatás a gépirodalmi szöveggyűjteményből* c. internetszövegének címe: @zinczy fRNc SMSe a má-, a !gyar nyLv éve al@lmá- (Kazinczy Ferenc sms-e a mából, a magyar nyelv alkalmából).

De beleolvashatunk *molnár fRNc: a fájl ucai Φúk* című rövid összefoglalóba is.

Neologizmusokat vizsgál Vasné Tóth Kornélia abban a tanulmányában, melyben egy régebbi, a sárbogárdi, és egy újabb, az érdi iskolások diáknyelvi szavait, kifejezéseit hasonlítja össze. A két szótár majdnem kétezer szócikkét lapozgatva igazat adhatunk Kovalovszky Miklósnak: „... a fiatalság ösztönösen felbuzgó és kiapadhatatlan nyelvteremtő ereje az értelem és az ízlés szabályozásával megfrissítheti és gazdagíthatja az egyetemes magyar nyelvhasználatot...”

Veszelszki Ágnes a reklámokban megjelenő neologizmusokat Kazinczy Ferenc mottójával vezeti be: „Az új miért jobb mint a régi?” / S a régi mért jobb mint az új? / A rossz, bár régi, rossz marad: / Az új, ha új is, jó, ha jó. / Világos, és csudálkozol?” (Neologismus, 1819). A korpusz 556 elemből áll, a szerző a férfi és női magazinokban megjelenő elemeket vizsgálja, aztán az elemeket a termékek típusa, majd a grammatikai csoportok szerint mutatja be őket és fűzi hozzájuk véleményét. A korpusz elemei nagyobb számban tartalmaznak a hétköznapi nyelvben ritkán használt kifejezéseket, nem vagy ritkán használt szókapcsolatokat: ajándékkavalkád, gőzseprű, hiperokos, webshop....

Schirm Anita a reklámplakátok kommunikációjáról ír. A reklámplakátok „a modern kor barlangrajzai”, céljuk a figyelem fölkelte, az emlékezetbe vésés, kiemelt szerepük a képi megformálás, s egyben szórakoztatva hirdetnek, így a befogadók passzív szemlélőből (inter)aktív befogadókká válhatnak.

A tanulmányokban a szavakról olvashatunk: Kiss Gábor a lexikográfia eredményeit, hiányosságait és teendőit sorolja fel. Szintén szótárról szól Balázs Géza és Tóth Etelka, az új idegen szavak értelmező és magyarító szótáráról, melyet az MTA Nemzeti Stratégiai Kutatások Programja és *A magyar nyelv az*

informatika korában című alprogramja keretében ez új szókészletet, a szókészlet magyarítását tűzte céljául. Ez egy kb. 40 000 címszót tartalmazó szótár.

A tanulmányok sorát Balázs Géza: *A magyar nyelvstratégia vázlatja* (2009) vitaanyaga zárja, melyet magyartanárként az oktatás, a magyar nyelv tanítása szempontjából is értékesnek tartok, az anyanyelvi nevelés (szómagyarázatok, szövegértési feladatok, szóbeli és írásbeli megnyilatkozások) hatékonyabbá tételére.

A kötet végén két jelentés olvasható Nagy Levente és Balázs Géza tollából: *A Magyar Nyelvstratégiai Kutatócsoport* (2005–2009) illetve a *Magyar Nyelvi Szolgáltató Iroda* (2006–2009) történetéről, munkájáról, valamint egy majdnem 60 oldalnyi szótár: *Új szavak, kifejezések. Nem szótározott szavak tárháza* (200–2010) címmel, melynek gyűjtői: Balázs Géza, Buvári Márta és Dede Éva.

Fodor László

Lezajlott a XI. Országos Neveléstudományi Konferencia

A Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottsága november 3–5 között immár tizenegyedik alkalommal szervezte meg Budapesten – az ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar épületében – azt a már hagyományossá vált nagyszabású tudományos konferenciát, amelyen a nevelés és oktatás világának szakavatott kutatói legújabb tudományos eredményeiket mutathatták be. A *„Közüoktatás, pedagógusképzés, neveléstudomány – a múlt értékei és a jövő kihívásai”* igencsak befogadó fedőcím alatt zajló konferencia megnyitóján Német András a XI. ONK elnöke és Kozma Tamás, az MTA Pedagógiai Bizottságának elnöke beszélt.

A konferencia központi célját ezennel is a legújabb kutatási eredmények számbavétele, széles körű szakmai megismertetése és közvitára bocsátása, valamint a neveléstudományi kutatók szakmai fórumának és közéletének formálása képezte. Az idei konferencia rekordot döntött, hisz az összeállított program mintegy 325 bemutatást tartalmazott, amelyhez közel négyszáz szakember mint aktív résztvevő kapcsolódott. A konferencia programját és a prezentációk tartalmi összefoglalóit tartalmazó kötet több mint 480 oldalra terjed. A konferencián a hagyományoknak megfelelően egy nemzetközi hírnévnek örvendő meghívott kutató is – Marc Depeape, belga neveléstörténész, a Leuveni Katolikus Egyetem tanára – (plenáris) előadást tartott, amelyben a neveléstörténetnek részint mint tantárgynak, részint pedig mint kutatási színtérnek alapvető kérdéseire tért ki. A konferencia további három meghívott külföldi előadója – Marion Jones (Liverpool), Horst Biedermann (Flensburg) és Anatoli Rakhkockhine (Leipzig) – egy a pedagógusképzés nemzetközi fejlesztési és kutatási törekvéseit elemző angol nyelvű szimpózium keretében mutathatták be kutatási eredményeiket. A konferencián ez alkalommal is részt vettek az erdélyi magyar neveléstudományi kutatók, akik a nevelés és oktatás jelenségvilágának változatos területeit érintve mindenekelőtt az elmúlt évben feltárt kutatási eredményeikről adhattak számot. Így például Bordás Andrea, a nagyváradi egyetem oktatója, a pedagógusok önképzésének és tudásának mint szociális konstrukciónak kérdéseiről tartott érdekfeszítő előadást. Kádár Annamária a BBTE PNK marosvásárhelyi kihelyezett tagozatának vezetője az erdélyi pedagógusok sztrezzsoraiknak, kiegészi szintjének és munkával szembeni elkötelezettségének alapvető aspektusait taglalta igencsak szakavatottan. Bodoni Ágnes, a BBTE PNK marosvásárhelyi kihelyezett tagozatának oktatója az erdélyi magyar pedagógusok szakmai fejlődését befolyásoló tényezőinek témakörében mutatott be érdekes

adatokat. Szilveszter László Szilárd, úgyszintén a BBTE PNK marosvásárhelyi kihelyezett tagozatának munkatársa a keresztény nevelés helyzetének igencsak izgalmas elemzését mutatta be a posztszekuláris társadalmakban. Barabási Tünde, a BBTE PNK székelyudvarhelyi kihelyezett tagozatának tanára, az iskolai tanulási formák felnőttkori kiterjesztésének lehetőségeit érintő prezentációja is nagy érdeklődésnek örvendett. Végül e sorok szerzője, az EMTE képviselőjében, a gyermeki jogok és a pedagógusi kötelezettségek összeillesztésének konkrét lehetőségeit érintő vizsgálódási eredményeit mutatta be. Erdélyi vonatkozásban a résztvevők közül ki kell még emelnünk Kovács Zsuzsa nevét is, aki noha itthon szerzett pedagógusi oklevelet, jelenleg a Kaposvári Egyetem pedagógiai műhelyében fejt ki értékes kutatási és oktatási tevékenységet.

A XI. ONK szervezése is a nemzetközi tudományos találkozók hagyományos szervezeti normáit és formai kereteit követte, amennyiben a beérkezett, és az anonim szakértői bírálati rendszeren átjutott előterjesztések részint szimpóziumok, részint tematikus előadások, részint poszterbemutatók, részint pedig informális tanácskozások formájában történtek. Ezek mind kiváló keretet nyújtottak arra, hogy a tág értelemben vett neveléstudomány művelői bemutathassák legjelentősebb tudományos kutatási eredményeiket. Ebben az évben ismételtén beigazolódott, hogy az erdélyi magyar neveléstudományok képviselői is, mindenekelőtt az egyetemek pedagógiai műhelyeiben dolgozó oktatók fokozott kutatási erőfeszítéseket tesznek, mindenekelőtt azzal a céllal, hogy az erdélyi magyar nevelés és oktatás gyakorlatát egyre sikeresebbé tegyék.

Végezetül elmondhatjuk, hogy a 2011. évi ONK igencsak sikeres, a nevelés és oktatás legváltozatosabb vetületeire és kérdéseire kitékintő, az újszerű pedagógiai eszmék és modellek szempontjából igencsak termékeny, változatos történésekkel teleszőtt, tudományosságában is tökéletesen hiteles, az oktatáspolitikának tényleges támpontokat nyújtó, maradandó intellektuális tapasztalatokat keltő rendezvény volt. Jó okunk van arra következtetni, hogy a konferencia minden résztvevője – előadó és érdeklődő egyaránt – szakmai ismereteiben elmélyültebben, pedagógiai gondolkodásában felfrissültebben és nyitottabban, szakmai élményekben számottevően gazdagodva térhetett haza.



BABEŞ-BOLYAI TUDOMÁNYEGYETEM
PEDAGÓGIA ÉS ALKALMAZOTT DIDAKTIKA INTÉZET
KOLOZSVÁR, KOGĂLNICEANU UTCA 4. SZÁM
<http://dppd.ubbcluj.ro/mag/new>

KONFERENCIA FELHÍVÁS
A BABEŞ-BOLYAI TUDOMÁNYEGYETEM
PEDAGÓGIA ÉS ALKALMAZOTT DIDAKTIKA INTÉZETE

2012. MÁRCIUS 30. – ÁPRILIS 1. között

NEVELÉSTUDOMÁNYI KONFERENCIÁT

szervez

TUDÁS ÉS TANULÁS
címmel

A rendezvény alapvető célja, hogy a résztvevők megismerhessék egymás eredményeit, megvitathassák az aktuális problémákat, a jövő kihívásait. A témák megismerését plenáris ülés, szekcióülések és poszterbemutató keretében kínáljuk az érdeklődők számára.

Célcsoport: *Magyar nyelvterületeken működő/kutató óvodapedagógusok, tanítók, tanárok, gyógypedagógusok, logopédusok, szülők, intézményvezetők, felsőoktatásban és tanügyigazgatásban dolgozók, egyetemi, magiszteri és PhD hallgatók.*

A konferenciára előadással, poszterrel vagy résztvevőként lehet jelentkezni. A tervezett szekciók: képzés- és neveléstörténet, pedagógia, didaktika, gyakorlati képzés stb. (A végleges szekciókat a jelentkezések alapján alakítjuk ki.)

Az előadások időtartama max. 20 perc, a konferencia nyelve magyar. Terveink szerint az előadásokat nyomtatott, ISBN számmal ellátott utókiadványban (vagy CD-n) megjelentetjük. A konferencia pontos programjáról a későbbiekben tájékoztatjuk a jelentkezőket.

A konferencia **részvételi díja:** pedagógusoknak 80 RON, egyetemi, magiszteri és PHD-hallgatóknak 30 RON. A részvételi díj tartalmazza a regisztrációs csomagot, a konferenciakötet kiadási költségeit, a szünetekben a kávé és az üdítő költségeit.

A tematikus előadás vagy poszter bemutatására legfeljebb 2000 karakteres, magyar nyelvű összefoglalóval lehet jelentkezni. Az előadás- és poszter-összefoglalóknak ismertetniük kell a kutatás céljait, kérdéseit, az alkalmazott módszereket, a kutatás lebonyolítását és eredményeit.

A jelentkezési határidő: 2012. FEBRUÁR 20.

A jelentkezési lap letölthető a <http://dppd.ubbcluj.ro/mag/new> honlapról, ugyanitt közöljük majd a konferenciára vonatkozó további tudnivalókat. Információ kérhető a szervezőktől:

Péntek Imre: pentek@gmail.com

Ozsváth Judit: ozsvathjudit@yahoo.com)

Kérjük, hogy a konferencián való részvétel lehetőségéről értesítse kollégáit, szakmai környezetét.

Dr. Demény Piroska igazgató
Pedagógia és Alkalmazott Didaktika Intézet

Pályázati felhívás gyakorló tanítók részére

A Babeş–Bolyai Tudományegyetem *Pedagógia és Alkalmazott Didaktika Intézete* pályázatot hirdet gyakorló tanítók részére, a helyi tantervbe beilleszthető *választható tantárgyak* tervének a kidolgozására.

A pályázat célja: igényes módszertani segédanyag összeállítása és kiadása az elemi oktatási-nevelési folyamatban sikeresen alkalmazható, illetve a gyakorlatban már ki-próbált és hatékonynak bizonyult választható tantárgyak terveiből.

Az elkészült kötet – reményeink szerint – hasznos kiadvánnyá válik majd mind a gyakorló tanítók, mind az óvodapedagógus- és tanítóképzésben résztvevő hallgatók számára, ugyanakkor a véglegesítő és fokozati vizsgára készülő tanítók is sikeresen használhatják a felkészülésben. A tervezett módszertani kiadvány az adott téma elméleti és gyakorlati megközelítését egyaránt tartalmazná, bemutatkozási lehetőséget nyújtva a gyakorló tanítók számára, ugyanakkor ötleteket adna kipróbált választható tantárgyak beillesztésére az iskolák helyi tantervébe.

A pályázók köre. Olyan gyakorló tanítók jelentkezését várjuk, akik egyéni módon kidolgozták a választható tantárgyak tervét, és sikeresen alkalmazták oktató-nevelő tevékenységük során. A pályázók csak egyetlen pályamunkával jelentkezhetnek.

Pályázati témák. Az elemi oktatás alaptantervébe szervesen illeszkedő, eredeti, a tanítók által önállóan kidolgozott és az iskolai oktató-nevelő tevékenység során kipróbált választható tantárgy tervének benyújtását várjuk bármely tantárgyból, illetve műveltségi területről.

A benyújtott pályázatok elbírálása. A pályamunkák elbírálásának fontos szempontja, hogy a benyújtott opcionális terv a kötelező tantárgyak követelményrendszerétől eltérő, új fejlesztési követelményeket tűzzön ki, valódi választási lehetőséget nyújtva a tanulók számára a feldolgozott tartalmak, feldolgozási módozatok (oktatási stratégiák, módszerek, eljárások) és taneszközök tekintetében. Pályázni kizárólag önállóan kidolgozott, illetve a gyakorlatban ki is próbált választható tantárgy tervével lehet. A beérkezett pályamunkákat háromtagú szakmai bizottság bírálja el. A kedvező bírálatban részesülő pályamunkákat a fent bemutatott módszertani kiadványban jelentetjük meg.

A pályázat tartalmi követelményei

A pályázatnak tartalmaznia kell a pályázó nevét, munkahelyének megjelölését, valamint a kidolgozott pályamunkát, azaz a választható tantárgy tervét, amelynek az alábbi elemeket kell tartalmaznia:

- az opcionális/választható tantárgy neve;
- az opcionális jellege: egy adott tantárgyhoz, egy adott műveltségi területhez illeszkedik-e, vagy több műveltségi területet fog át;
- az opcionális időtartama: féléves, éves vagy nagyobb időszakot átfogó;
- az osztály megjelölése;
- az opcionális időtartama: féléves, éves vagy nagyobb időszakot átfogó;
- infrastrukturális feltételek (terem, didaktikai eszközök stb.);
- indoklás;
- a tantárgy követelményrendszere: általános fejlesztési és részletes fejlesztési követelmények;
- tanulási tevékenységek;

- tanulási tartalmak;
- értékelési módzatok;
- könyvészet;
- módszertani ajánlások: a megvalósítás tapasztalatai tömör összefoglalása módszertani javaslatok formájában.

Az opcionális tantárgy tevékenységei során készült fényképek is beküldhetők! Javasoljuk, hogy a pályázók melléleteként csatoljanak néhány szemelvényt is a pályamunkához a gyermekek munkáiból.

A pályázat formai követelményei: a formai követelményeket tartalmazó modellt a regisztráció után kapja meg a pályázó. Pályázni kizárólag a formai követelmények betartásával lehet. Az anyag terjedelme: 5–10 oldal.

A pályázatok benyújtásának módja:

A pályázóknak előzetesen jelezniük kell részvételi szándékukat az alábbi címek valamelyikén: ambrusagnes@yahoo.com, peter.lilla@gmail.com és ngabriella77@gmail.com. A regisztráció után megkapják elektronikusan a formai követelményeket tartalmazó sablont. Regisztrációkor kérjük, adják meg nevüket, munkahelyüket, valamint az opcionális tantárgy nevét, amellyel pályázni szeretnének. A regisztráció nincs határidőhöz kötve, folyamatosan történik a pályázat ideje alatt. A pályamunkák benyújtásának végső határideje **2012. január 5.** Határidőn túl benyújtott, illetve a formai követelményeknek nem megfelelő pályamunkákat nem fogadunk el.

Részletesebb felvilágosítás dr. Ambrus Ágnestől (ambrusagnes@yahoo.com), dr. Péter Lillától (peter.lilla@gmail.com) és Stark Gabriellától (ngabriella77@gmail.com) kérhető e-mailben.

Dr. Demény Piroska
igazgató

Pedagógia és Alkalmazott Didaktika Intézet