



GUTTA CAVAT LAPIDEM

Hallgatói tanulmányok
a neveléstörténet tárgyköréből

Szerkesztette: Fizel Natasa

GUTTA CAVAT LAPIDEM

Hallgatói tanulmányok a neveléstörténet tárgyköréből

GUTTA CAVAT LAPIDEM
Az esőcsepp kivájja a követ

Hallgatói tanulmányok
a neveléstörténet tárgyköréből

A Kiss Áron Neveléstörténeti Tehetségműhely publikációi

Szerkesztő: Fizek Natasa

Szeged, 2016

Szerkesztő:

Fizel Natasa

Lektorok:

dr. Döbör András, dr. Nóbik Attila, dr. Miklós Péter

Tördelés, nyomdai előkészítés:

Véres Ildikó

Borítókép forrása:

<http://postcards.hungaricana.hu>

Kiadó:

Délvidék Kutató Központ

Felelős kiadó:

Délvidék Kutatóközpont Alapítvány, Szeged

Támogatók:

*SZTE JGYPK Alkalmazott Pedagógia és Pszichológia Tanszék
SZTE JGYPK Szakképzési, Továbbképzési és Távoktatási Központ*

ISBN 978-615-80163-1-5

© Szerzők, Szerkesztő, 2016

TARTALOM

Fáyne dr. habil. Dombi Alice: Lektori salutem	7
Kiss Nikolett: A Waldorf-pedagógia alapelemeinek megjelenése az újszegedi Kerti Iskola oktatási/nevelési koncepciójában	9
Szabó Dóra Éva: Várkonyi Hildebrand Dezső fő gondolatai a Cselekvés iskolája című folyóirat tükrében	26
Rák Ágnes: Az 1930-as évek vidéki egyetemeinek tanrendjei	40
Takács Ildikó: Az 1987-ben bevezetett két tanítási nyelvű képzés története	60
Vincze János Farkas: Az 1918–19. évi spanyolnátha-járvány Jász-Nagykun-Szolnok vármegye középiskoláiban	84
Nagy Mariann és Pákozdi Enikő: Az iszlám, mint komplex rendszer hatása a nevelés gyakorlatára	109

LEKTORI SALUTEM

Fáyné dr. habil. Dombi Alice

Örömmel üdvözlöm az olvasót, aki egy különleges kötetet tart a kezében. A téma egyrészt rendkívüli, hiszen olyan neveléstörténeti tanulmányokat tartalmaz a kötet, amelyek a történeti mikro-kutatások világába vezetik be az olvasót. Másrészt a Szegedi Tudományegyetem hallgatói, ifjú kutatói munkáit olvashatjuk benne, akik hittel és lelkesedéssel vágtak bele a forráselemzésbe, keresve az egyedit, és bemutatva az általánosítható következtetéseket.

A tanulmányok írói többségében a Juhász Gyula Pedagógusképző Kar Alkalmazott Pedagógia és Pszichológia Tanszékén *Fizel Natasa* vezetésével működő „Kiss Áron Neveléstörténeti Tehetségműhely” tagjai, de szerzőink között megtalálható bölcsészhallgató is.

A mozaikszerűnek tűnő témák azonban egy logikai láncre felfűzhetőek: a regionális kutatástól az átfogó témákon keresztül a nemzetközi kitekintésig jutnak el.

Kiss Nikolett szociálpedagógus hallgató a Waldorf pedagógia és az újszegedi „Kerti Iskola” oktatási, nevelési koncepcióját vázolja fel. A téma nemzetközi kontextusba helyezése után *Dolch Erzsébet* koncepcióját és gyakorlatát mutatja be, aki a „Kerti Iskola” vezetőjeként gyermekközpontú nevelési módszereivel nagy hatást gyakorolt kis tanítványaira. Konklúziója: „a Kerti Iskola” a magyar reformpedagógia egyik legfontosabb eszmei értékét képviseli.

A következő téma a szegedi Polgári Iskolai Tanárképző Főiskola által kiadott *Cselekvés iskolája* című folyóirat meghatározott szempontú elemzése. **Szabó Dóra Éva** szociálpedagógus hallgató *Várkonyi Hildebrand Dezső* A cselekvés

iskolája című folyóiratban megjelent gondolatait értelmezte. Tanulmányának üzenete: egy korszak pedagógiai-, pszichológiai törekvéseinek rendkívül értékes keresztmetszetét adja egy életmű meghatározott szempontú elemzése.

A következő tanulmányok témái kilépnek a régió keretei közül: elsőként a vidéki egyetemek oktatásába pillanthatunk be. **Rák Ágnes** szociálpedagógus hallgató a vidéki egyetemek tanrendjeit vizsgálja az 1930-as években: nevezetesen szegedi Magyar Királyi Ferenc József Tudományegyetem 1936/37-es tanév első félévének, a debreceni Magyar Királyi Tisza István-Tudományegyetem 1936/37-es tanév első félévének, illetve a pécsi Magyar Királyi Erzsébet Tudományegyetem 1931/32-es tanév első félévének a tanrendjeit. Kutatása során összevetette a három egyetem tanítási menetét, órarendeket rekonstruált, és következtetéseket vont le az egyetemek működésére vonatkozóan.

Tovább tágítva kört földrajzilag is: **Takács Ildikó** szociálpedagógus hallgató a két tanítási nyelvű oktatás történetébe vezeti be az olvasót. Kutatása az egyetem-történeti kutatás egy kis szeletébe, és a közoktatásban működő kéttannyelvű képzés specifikumaiba enged bepillantást. Munkájában a két tanítási nyelvű oktatás általános tendenciáinak bemutatása mellett megismerkedhetünk egy kisebb település: Gyöngyös iskolájának kéttannyelvű oktatási specifikumaival.

Ismét más régió kerül figyelmünk középpontjába: **Vincze János Farkas** az 1918–19-es spanyolnátha járvány közoktatásra gyakorolt hatását mutatja be tanulmányában. A több szempontú és gazdag forráselemzésen alapuló tanulmány Jász-Nagykun-Szolnok Vármegye közigazgatási és oktatási működéséről ad képet. Munkája – jöhet egy vármegye középiskoláinak helyzetét mutatja be –, további kutatási irányokat jelöl meg.

Nagy Mariann és **Pákozdi Enikő** szociálpedagógus hallgatók az iszlám, mint komplex rendszer nevelési gyakorlatának jellemzőit mutatják be szakirodalmi források elemzése alapján. Az orientalisztika irányából indulnak, majd eljutnak az iszlám művelődés- és neveléstörténet szempontrendszeréhez. Tanulmányuk – céljuk szerint – figyelemfelhívó, mélyebb elemzésre kínál lehetőséget.

A tanulmányok szerzői munkáikat a Magyar Tudományos Akadémia Szegedi Akadémiai Bizottság Neveléstörténeti Munkabizottsága keretében szervezett felolvasóülésen 2016. március 24-én nagy érdeklődés mellett bemutatták.

Tisztelt Olvasóink figyelmébe ajánlom tehát kötetünket, azzal a nem titkolt óhajjal, hogy fedezzék fel az itt közölt tanulmányokban azt a szellemi potenciált, amely a jövő kutatásait előre viheti.

Szeged, 2016. április 3.

A WALDORF-PEDAGÓGIA ALAPELEMEINEK MEGJELENÉSE AZ ÚJSZEGEDI KERTI ISKOLA OKTATÁSI/NEVELÉSI KONCEPCIÓJÁBAN

Kiss Nikolett

Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar

Tanulmányom célja egy jól ismert reformpedagógiai módszer, a Waldorf-pedagógia alapelveinek összevetése az újszegedi Kerti Iskola módszertani gyakorlatával. Célom, a kutatási módszerek rövid ismertetése, valamint a nemzetközi és hazai reformpedagógiai törekvések bemutatása után összehasonlítani a két intézmény nevelési módszereit, betekintést nyújtani abba, hogy miként jelenik meg a Waldorf-pedagógia személyiségképe, gyermekközpontúsága a Kerti Iskolában, és hogy milyen kezdeti nehézségek árán sikerült teret hódítaniuk az újtásoktól idegenkedő lakosság körében. Az alapelvek és a módszerek tekintetében több hasonlóságot is felfedezhetünk, még akkor is, ha az első Waldorf-iskola és az újszegedi intézmény alapítása között majd két évtized telt el. A napjainkban is működő Waldorf-iskolák elemzéséhez számos szakirodalom és tanulmány szolgál információval. *Rudolf Steiner*, a Waldorf-pedagógia szellemi atyja által írt könyvek rendkívül hasznosak ahhoz, hogy megértsük pedagógiájának lényegét, eszmei, szellemi hátterét (*Steiner, 2005; Steiner, 2008; Steiner, 2011*). A Kerti Iskola tanulmányozásához pedig nagy segítséget nyújt *Dolch Erzsébet* Az Új Nevelés elméleti és gyakorlati megvalósulásai című 1938-as doktori értekezése (*Dolch, 1938*), valamint *Pukánszky Béla* Dolch Erzsébetről és az iskoláról német nyelven megjelent esettanulmánya (*Pukánszky, é.n.*)

A kutatás módszerei

A számos szakirodalom, tanulmány és a már említett doktori disszertáció alapos tanulmányozása után igyekeztem kiszűrni a vizsgált módszerek közötti hasonlóságokat, illetve különbségeket, levonni a következtetéseket és megtalálni azokat a kérdéseket, amelyek további kutatást igényelnek.

A Waldorf-pedagógia sajátosságait másodlagos források segítségével tártam fel. A Kerti Iskola jellegzetességeit elsősorban primer források segítségével elemeztem. Például felhasználtam a Dolch Erzsébet személyes hagyatékában fennmaradt azon leveleket¹, amelyeket a Kerti Iskola diákjai írtak neki. Ezek között találhatunk olyat, amelyben a gyerekek kifejezik az iskola és a tanárok iránti szeretetüket és olyat is, amelyben szomorúan vesznek búcsút Dolch Erzsébet tanító nénitől, miután elhagyta az iskolát.

A reformpedagógia

A reformpedagógia kifejezés az Európában és az Egyesült Államokban a 19. század végétől a 20. század húszas éveinek végéig megjelenő pedagógiai irányzatok elnevezésére szolgál. Az irányzat kialakulása két nagyobb szakaszra osztható. Az első a 19. század utolsó éveitől az első világháborúig tart. Ebben az időszakban alapvető célként jelenik meg a gyermeki önállóság és a szabadság eszméje. A reformpedagógiai mozgalmak első jelentős személyiségei például *Maria Montessori* vagy *Ovide Decroly*. A második korszak az első világháborútól a harmincas évek közepéig tartott. Jellemzője a sokszínű világnézet és legfőbb gondolatként a gyermek individuális nevelése jelenik meg. A korszak kiemelkedő alkotóihoz tartozik az osztrák Rudolf Steiner és a francia *Celestin Freinet*. Beszélhetünk egy harmadik korszakról is, amely a napjainkig tartó fejlődést foglalja magában (*Németh és Pukánszky*, 1999. 245–246. o.).

¹ Pukánszky Béla magángyűjteményéből

A reformpedagógia háttere

A mozgalom alapdokumentuma *Ellen Key* A gyermek évszázada című könyve. Nézeteit számos pedagógiai törekvés tűzte ki célul. Alapgondolata, hogy új nevelési formákat kell kialakítani és a régi iskolát meg kell szüntetni, hiszen az megöli a gyermek tudásvágyát és önállóságát. Szerinte a hatékony nevelést csak a családban lehet megvalósítani. Felfogásának alapja a *Rousseau-i* negatív nevelés elmélete, mely szerint hagyni kell, hogy a gyermek kibontakozzon, szabadon mozogjon. Az új gondolkodás kiindulópontja a gyermek. Minden nevelési eljárást a gyermeki sajátosságokhoz kell igazítani, más szemmel kell nézni a neveltet. Már *Locke*, *Rousseau* és *Pestalozzi* is kiemelték a gyermeki személyiség fontosságát, tiszteletben tartását és hogy arra kell nevelni őket, hogy bármikor megállják helyüket az élet bármely területén. Ez teljesen eltért a középkortól kezdve fennálló európai felfogástól, hiszen korábban nem törekedtek arra, hogy jobban megértsék a gyermek személyiségét (*Németh*, 1996. 7–8. o.).

Első korszak (1889–1918)

A reformpedagógia első iskolamodellje 1889-ben jött létre *New School (Új Iskola)* néven, mely egy angol tanár, *Cecil Reddie* nevéhez köthető. Ezek a bentlakásos, otthon jellegű iskolák a várostól távol, szép természeti környezetben helyezkedtek el. A sokoldalú nevelési funkció célja fejleszteni azokat a készségeket, képességeket, amelyek felnőttkorban is elősegítik a helytállást (*Langerné*, 2011. 97. o.).

Maria Montessori intézménye, a „Casa dei bambini” teljesen különbözött a megszokott iskoláktól. Montessorinak köszönhetjük a gyermekekhez méretezett környezet – asztalok, székek, elérhető magasságban elhelyezett tárgyak – kialakítását, melyek a mai napig megkönnyíti a kicsinyek mindennapjait. Nevelési alapelve a gyermek aktivitására koncentrálódik, mely feltételezi a szabad mozgást, önálló tevékenységet. Minden tanuló önállóan dolgozik, nem frontális, hanem csendes, fegyelmezett munka jellemző (*Kim*, 1998. 49–52. o.).

A korszak másik jeles reformpedagógusa a belga orvos-pedagógus, *Ovide Decroly*, aki 1907-ben alapította magániskoláját Brüsszelben. Montessorihoz hasonlóan szintén értelmi fogyatékos gyermekek gyógyításával foglalkozott. Alapvető céljául tűzte ki az irányított tevékenység és a figyelem fejlesztését.

Pedagógiájában fontos szerepe van a nevelő játékoknak. Szerinte a gyermeket képessé kell tenni arra, hogy a saját szükségleteit kielégítse (*Németh, 1996. 62–64. o.*).

Második korszak (1918–1945)

A világháború után megkezdődött a reformpedagógia világmozgalommá szerveződése. Ekkor jelent meg a Rudolf Steiner világfelfogásán, az antropozófián alapuló Waldorf-pedagógia, amelyet jelen tanulmányomban részletesen is bemutatok. Kiemelkedő reformpedagógusa a korszaknak Celestin Freinet, a Modern Iskola alapítója, aki a gyermekközpontú gondolkodás híve volt. A tantermi órák helyett inkább a természetbe vitte tanítványait és megszüntette a hagyományos tankönyvek használatát. Fontosnak tartotta, hogy a gyermek a természetben szerezzen tapasztalatokat. Jellemző volt a játékos munkaforma, mely során valódi eszközöket használtak, ezáltal lehetőség nyílt a képességek kibontakozására, alkotóképesség fejlesztésére és a tapasztalatszerzés igazi tudáshoz vezetett (*Pukánszky és Németh, 1994. 383–408. o.*).

Harmadik korszak (1945–1989)

A második világháború után a Montessori-pedagógia és a Waldorf-pedagógia is megőrizte világmozgalom jellegét és hódító útra indult. A tudományos-technikai fejlődés, az információ- és tananyagrobbanás következtében felismerték a továbbképzés fontosságát. Az iskola egyre kevésbé szolgálta a gyermeki személyiségfejlődést, ezért az 1960-as években diáklázadások robbantak ki. Az 1970-es években megjelentek az alternatív iskolák, melyek abban különböztek a reformpedagógiai irányzatoktól, hogy nem őrizték meg az alapító szemléletét, hanem állandó változásban voltak (*Németh, 1996. 141–150. o.*).

A reformpedagógia kibontakozása Magyarországon

Hazánkban a reformpedagógia története a gyermektanulmányi mozgalommal kezdődik, ugyanakkor a herbartianus pedagógia hitelét egyre inkább aláasta már az 1870-es évektől kezdődően a kor néhány kiemelkedő pedagógusának – pl. *Szabó Endre, Felméri Lajos* – munkássága (*Nóvik, 2000. 189. o.*).

A reformpedagógia hazai elterjedéséhez nagymértékben hozzájárultak a németországi továbbképzésekről és tanulmányútról hazatérő tanárok. A mozgalom szervezői és követői egy új pedagógiai szemlélet elterjedését várták. Céljuk a gyermekközpontú felfogás elterjesztése volt. Hazánkban is több jelentős reformpedagógiai elmélet, és iskolamodell született. *Nagy Lászlónak* és társainak köszönhetően 1903-ban létrejött a Gyermektanulmányi Bizottság, majd 1906-ban a Magyar Gyermektanulmányi Társaság. Nagy László pedagógiája nagy hatással volt a kor reformtörekvéseire. Terve alapját a gyermeki fejlődés szakaszaira építette. Ebből kiindulva egy új gyermekszemlélet, nevelési gondolat elterjedését várta. Az 1910-es években kutatásai eredményeit átültette a gyakorlatba is, így jött létre 1915-ben a *Domokos Lászlóné* vezette Új Iskola, mely magániskolaként működött. Céljai jelentősen eltértek a külföldi reformpedagógiai irányzatokétól. Az iskolában előtérbe került a produktív, alkotó munka. A gyerekek csoportokban dolgozták fel a tananyagot, mely során a tanároknak lehetősége volt megfigyelni őket, így meghatározhatták a gyermeki sajátosságokat (*Langerné*, 2011. 98–99. o.; *Pukánszky és Németh*, 1994. 569–571. o.).

Hazánkban is teret hódított Maria Montessori pedagógiája. Az első Montessori-óvoda 1912-ben nyitotta meg kapuit Budapesten. A Montessori-pedagógia legismertebb hazai képviselője *Burchard-Bélaváry Erzsébet* volt, aki 1927-től 1944-ig óvodát, 1928-tól 1941-ig pedig iskolát is működtetett. 1933-ban létrejött a Magyar Montessori Egyesület *Kenyeres Elemérnek* köszönhetően. Az egyesület célja az volt, hogy ismertesse és elterjessze a módszert (*Langerné*, 2011. 97–98. o.).

Egy jellegzetes magyar reformiskola, *Nemesné Müller Márta* Családi Iskolája 1915 és 1943 között működött Budapesten. Konceptiójára nagy hatással volt *Ovide Decroly* pedagógiája. Célja az volt, hogy kialakuljon egy egységes, harmonikus világkép a gyermekek szemében, illetve kibontakozzon a gyermeki egyéniség, alkotóképesség. Első osztályban a gyermek legfőbb érdeklődései és tapasztalatai köre szerveződött a tananyag. Második osztályban a központi téma a család volt. Harmadikban megismerkedtek a szülőföld, a főváros, a természetföldrajzi egységek kialakulásával és az ősidőkkel. Negyedik osztályban pedig Magyarország megismertetésére és megszerettetésére törekedtek. A Családi Iskola rendszere alapján működött a békéscsabai Kerti Iskola, valamint a *Sajó-féle* elemi iskola is. A *Dolch Erzsébet* vezette újszegedi Kerti Iskola az első magyar Waldorf-iskola létrejötté után tíz évvel,

1936-ban kezdte meg működését. Szegeden működött egy másik reformiskola is, mely a Polgári Iskolai Tanárképző Főiskola gyakorló iskolája volt 1922 és 1944 között, melyet Cselekvő Iskola néven ismertek és ahol tanárjelöltek képzése is folyt. Ebben a gyakorló iskolában a reformpedagógia új törekvéseit ültették át a gyakorlatba (*Németh és Pukánszky*, 1999. 250–256. o.).

A Waldorf-pedagógia

A Waldorf-pedagógia emberközpontú fejlődéspedagógia, melynek szellemi atyja az osztrák Rudolf Steiner, aki a teozófia hatására kidolgozta saját „szellemtudományát”, az antropozófiát, és 1913-ban megalapította az Antropozófiái Társaságot. Az antropozófia kifejezés jelentése az „ember bölcsessége”. Rudolf Steiner gondolata a nevelésről: „Mindenfajta nevelés önnevelés, és mi, mint tanítók, nevelők, csak a saját magát nevelő gyermek környezetét alkotjuk. A legkedvezőbb környezetet kell megteremtünk, hogy a gyermek úgy nevelje általunk önmagát, ahogy belső sorsát követve nevelődnie kell.”² A nevelésről alkotott elmélete gyakorlati megvalósítására akkor kapott lehetőséget, amikor egy barátja, *Emil Molt*, a stuttgarti Waldorf–Astoria Cigarettagyár igazgatója, 1919-ben felkérte, hogy az alkalmazottai és munkatársai gyermekei számára hozzon létre egy olyan iskolát, amely az antropozófia szellemében működik, így még ugyanebben az évben létre is jött az első ilyen intézmény. A Waldorfiskola „a szív, a kéz és a fej iskolája”-ként ismert. A szív utal arra, hogy a művészetek az érzelmek kifejezését szolgálják, a kéz jelzi a kézügyességet, a fej pedig a gondolkodás fejlesztésének fontosságát. Ebből levonható a következtetés, mely szerint a Waldorf-pedagógia a gyermek testi, lelki és szellemi fejlődését igyekszik harmóniában tartva fejleszteni. Az irányzat egyik alapgondolata, hogy a gyermek fejlődése során megismétli azt az utat, melyet az emberiség járt végig az őskortól napjainkig tartó fejlődése során. A Waldorf-pedagógia, mely a nevelést művészetnek tekinti, célkitűzései között szerepel az érték közvetítés, személyiségfejlesztés, szocializáció és

² Szegedi Waldorf Társas Kör Egyesület: <http://www.waldorfszeged.hu> (Megtekintés: 2016. 02. 10)

a képességek fejlesztése. A Waldorf-intézmények több országban is Rudolf Steiner nevét viselik. Magyarországon az első iskola 1926 és 1932 között működött Budán, *Nagy Emilné dr. Göllner Mária* vezetésével, aki Rudolf Steiner személyes tanítványa volt. Ez volt az egyik első Németországon kívüli Waldorf-iskola és az első hazai két tannyelvű, óvodával egybekötött magániskola. *Hitler* hatalomátvétele után a német állampolgárokat hazahívták, így nem maradt elég tanár ahhoz, hogy az intézmény továbbra is működni tudjon (*Németh*, 1996. 81–132. o.; *Kolosai*, 2009. 18–20. o.).

Ez a pedagógiai irányzat nem azért jött létre, mert az alapító szerint a régi iskolai rendszer rossz volt, hanem mert Steiner szerint a nevelést, oktatást igazgatási szempontból ki kell emelni az állami és gazdasági életből, „ne hagyjuk az iskolai életet ebben az állami élettel való összekapcsoltságában, amelyben eddig volt” (*Steiner*, 2008. 115. o.). A Waldorf-iskolában a tananyagot úgy akarják felhasználni, hogy az mindenképpen a tanulók előrehaladását szolgálja, de valójában nem a tananyagot kell átadni, hanem a tanulókat kell nevelni, és ezt csak úgy lehet elérni, hogy a nevelés, oktatás önmagára épül fel és nem az államtól függ. Steiner szerint ez a szabad nevelés lehetővé teszi, hogy a gyermekek képességei teljes mértékben kibontakozzanak. A nevelés művészetében az emberi lény megismerése elsődleges fontosságú, erre alapozódik az igazi hatékony gyermeknevelés. Tudnunk kell, hogy az emberi lény mely részére kell hatni egy bizonyos életkorban, és ezeket a hatásokat milyen módszerek segítségével kell elérnünk. Rudolf Steiner azt vallotta, hogy az első gyermekévekben utánzás és mintakép által lép kapcsolatba környezetével a gyermek. Ami a közvetlen fizikai környezetében történik, lejátszódik, amit érzékszerveivel észlel, azt utánozza is. Leginkább az hat a gyermekekre, amit a felnőttek a szeme láttára cselekednek. Ezért nagyon fontos, hogy ne tegyünk olyat a gyermek jelenlétében, amit nem szabad utánoznia. Későbbi életkorban fontos, hogy a gyermek megtanuljon tisztelni másokat, legyen egyfajta tekintély előtte, hiszen ahhoz, hogy éretté váljunk a gondolkodáshoz, meg kell tanulnunk tisztelni mások gondolatait. A Waldorf-iskolákban nem szelektálnak értelmi képesség szerint, nincs összehasonlítás, hátrányos megkülönböztetés, tiszteletben tartják a vallásos és egyéb meggyőződéseket. A nevelésben fontos szerepe van a művészetnek, a testi nevelésnek, fantáziának, mely formálisan hat az agyra (*Steiner*, 2005. 5–38. o.; *Steiner*, 2008. 114–130. o.; *Steiner*, 2011. 5–30. o.).

A Waldorf-pedagógia három szakaszt különít el a gyermek fejlődésében, és erre alapozva építi fel a tananyagot és az órarendet. Az első gyermekévekben, azaz 0–7 éves korban a testi fejlődés és a tapasztalatszerzés a legfontosabb, a gyermek utánzás útján tanul. 7 és 14 éves kor között a tekintély játszik elsődleges szerepet a fejlődésben, nem a lexikális tudás megszerzése fontos, hanem a képességek fejlesztése. 14-től 21 éves korig a gyermek közvetlen kapcsolatok által szerez ismereteket, kialakul benne a valódi gondolkodás. Ez alapján a Waldorf-óvodában leginkább egyszerű játékokkal játszanak, amit ők is könnyen el tudnak készíteni és fontos szerepet játszanak a dalok, versek, népmesék és a művészet. A Waldorf-iskola 12 évfolyamos, egységes iskola, melyben év végén a tanulók állami és Waldorf bizonyítványt is kapnak. A Waldorf bizonyítvány szöveges értékelést foglal magában, az elért fejlődést illetve a nehézségeket tartalmazza. Itt is figyelembe veszik a gyermek fejlődésének szakaszait. Az iskolai életben a gyermekek számára a legfontosabb, egységet szimbolizáló szerepet az osztálytanító tölti be, aki nyolc éven keresztül a főtárgyakat tanítja, ezáltal állandóságot és bizalmas légkört teremt az osztály számára. A főoktatás három részből áll, először beszélgetnek és felkészülnek a tanulásra, a második rész szól a tényleges tanulásról, és az egészet egy mese zárja le és teszi kerekké. Főoktatáson belül a tanrend egy-, másfél hónapos szakaszokban változik, vagyis ez idő alatt ugyanazzal a témakörrel foglalkoznak, ami lehetővé teszi, hogy a gyermek a figyelmét tartósan egy-egy témára irányítsa. Ezt epochális oktatásnak nevezzük. A tanterv és az órarend kialakítása során az évszakok, napszakok változásait is figyelembe veszik. Az első tanévtől kezdve két idegen nyelvet oktatnak, kezdetben játékosan teszik ezt, például énekléssel, versmondással. A gyermekek életében fontos szerepet játszik a művészet, a rajzolás és a festés, ami az önkifejezés alapja, valamint a szavalás, színjáték, ami az ünnepek alkalmával válik hangsúlyossá. A Waldorf-pedagógia sajátos művészi tevékenységformája az euritmia, mely az emberi test önkifejezési formája, célja a harmónia és egyensúly átélése. A gyerekek nem használnak hagyományos értelemben vett tankönyvet, hanem ők maguk készítik el saját „könyveiket”, rajzolással, írással. Ez elősegíti a gondolkodás, képzelőerő fejlődését. A Waldorf-iskolában nincs évisméltés, számonkérés vagy osztályozás. Az év végi szöveges értékelés mutatja az elért fejlődést, melyet a gyermek egyéni sajátosságaihoz mérten

készít el az osztálytanító. A tanulók előadások, vagy tudáspróba által mutatják meg fejlettségüket. Ezáltal a tanítók azt kívánják elérni, hogy a gyermekek között megszűnjön a versengés, ne szorongjanak és ne legyen hátrányos megkülönböztetés az intézményben (*Németh*, 1996. 81–87. o.; *Vekerdy*, 2005. 55–83. o.).

A Waldorf-intézmények növendékei egyáltalán nem indulnak hátránnyal az életben, mint ahogy sokan azt gondolnák. Az igaz, hogy más tempóban haladnak a tananyaggal, például később tanulnak meg olvasni, mint azok, akik állami iskolába járnak, de a későbbiekben sikerül behozniuk a „lemaradást”. Teljesen máshogy értelmezik a szabadságot, a tanulást vagy a munkát, rengeteg területen kipróbálják magukat, így könnyebben megtalálják azt a tevékenységet, amely megfelel az érdeklődésüknek, tudatosabban képesek kiválasztani a felsőoktatási szakirányt, ezért nagy előnyben vannak a pályaválasztás szempontjából (*Czitán*, 2013. 374. o.).

Több európai országban a Waldorf-diploma, melyet a 12. év végén kapnak meg a tanulók, megfelel az állami érettségi követelményeinek. Ma 60 országban több mint 3000 intézmény és több mint 100 tanárképző intézmény működik. Hazánkban ma 32 településen van Waldorf-óvoda és 24 településen iskola. Folyamatos igény van az intézmények létrehozására.³

Az újszegedi Kerti Iskola

Az újszegedi Kerti Iskola 1936 szeptemberében nyílt meg *Várkonyi Hildebrand Dezső* kezdeményezésére, aki a szegedi egyetem pedagógiai-lélektani tanszékének első professzora volt, melynek élére 1929-ben nevezték ki. Érdeklődésének középpontjában a nevelést megalapozó pszichológia kérdései és a gyermekközpontú pedagógiai irányzatok álltak. Tagja volt a Magyar Gyermektanulmányi Társaságnak. Az iskola Újszegeden, a Tároगतó utcában, egy magánházban működött Várkonyi Hildebrand fenntartásában a szegedi Ferenc József Tudományegyetem Pedagógiai-Lélektani Intézetének kísérleti iskolájaként. A kezdeti nehézségek után a tanulók száma emelkedésnek indult.

³ Magyar Waldorf Szövetség: <http://www.waldorf.hu/> (Megtekintés: 2016. 02. 13.)

Több tanuló lett volna, ha a városban hozzák létre az intézményt, de a terv szerint a várostól távol, egészséges szabad levegőre akarták vinni a gyerekeket. Az iskola vezetője, Várkonyi egyetemi munkatársa, Dolch Erzsébet lett, aki 1928-tól a Polgári Iskolai Tanárképző Főiskola magyar-német szakos hallgatója volt, majd az egyetemen folytatta tanulmányait. Dolch Erzsébet gyermekek iránti szeretete, magas szintű pedagógiai tudása és az „új pedagógia” iránti érdeklődése tette alkalmassá arra, hogy a kísérleti iskola vezetője legyen (Dolch, 1938. 91–92. o.; Németh és Pukánszky, 1999. 253–254. o.; Fizel, 2013).

Az iskola pedagógiájának kiindulópontjaként Domokos Lászlóné Löllbach Emma és Nemesné Müller Márta nevelési elgondolása szolgált, de nem törekedtek teljes utánzásra. A Nemesné-féle Családi Iskolához hasonlóan itt is érvényesült a tanár–diák kapcsolat barátságos jellege és előtérbe kerültek a gyermekközpontú eljárások. Dolch Erzsébet a kitűzött célról így ír: „Nemzetmentő és nemzetnevelő szándék irányította eljárásunkat az iskola létesítésével kapcsolatban; az erősen konzervatív beállítottságú alföldi egyének lelkébe is belevinni a haladás vágyát s gyermekeiket a kor követelményének megfelelően új módszerrel s új szellemben nevelve, egy új embertípus kialakítását segítsük elő, hogy így a vidéket is bekapcsoljuk abba a nagy kulturális áramlatba, mely a fővárost többé-kevésbé már átjárta” (Dolch, 1938. 92. o.). Az alföldi iskolákban újítás, reformálás már mutatkozott ugyan, de gyökeres változás még nem volt észlelhető, legfőképpen az osztályok nagy létszáma miatt. Ezzel ellentétben a Kerti Iskolában a kis létszám lehetővé tette az egyéni foglalkozásokat, a családias légkör kialakítását, és arra törekedtek, hogy az iskola a gyermek második otthona legyen, ahova örömmel jár (Dolch, 1938. 92. o.).

A Kerti Iskolában a tanítás tartalma és módja alkalmazkodik az állami tantervhez, ugyanakkor a gyermekek sajátos adottságaihoz, képességeihez is. Az egyéni nevelés érdekében igyekeztek már a tanév elején jól megismerni a gyerekeket. Az iskolaérettséget, szellemi és testi fejlettséget tesztekkel állapították meg. Nem alkalmaztak szelekciót, az osztály a legkülönbözőbb társadalmi rétegekből tevődött össze, volt orvos, tisztviselő, iparos, kereskedő és gyári munkás gyermeke is a tanulók között. A merev tanterv helyett inkább a gyermekek érdeklődésére alapoztak és sokat foglalkoztak az erkölcsi, intellektuális, fizikai–testi nevelésükkel. Kezdetben a legfőbb feladat a közösségi szellem megvalósítása volt, a minta egy ideális családi élet, ahol

mindenkinek megvan a maga szerepe. Különböző feladatok voltak kiosztva a gyerekeknek, mindenkinek volt egy tisztsége, amit egy hónapig viselhetett. Ezzel az együttműködés kialakulását és az önállóságra nevelést kívánták elérni (*Dolch*, 1938. 92–107. o.; *Németh és Pukánszky*, 1999. 254. o.).

A tanulás során fontos szerepe volt a játéknak, a leghatásosabb fegyelmezési eszköz a játéktól való eltiltás volt. A számolás elsajátításához az egyik legfontosabb játék a dominó volt, de a betűkkel is játékos feladatok által ismerkedtek meg és csak ilyen előgyakorlatok után kezdték el használni az olvasókönyvet. Dolch Erzsébet Ovide Decroly globalizáló, szóképes módszerét alkalmazta az olvasás tanításához, ezt Domokos Lászlóné budai Új Iskolájában tanulmányozta. Ezek a gyerekek hamarabb megtanultak olvasni, mint a hagyományos elemi iskolába járó tanulók. Az írás tanulását nagy nyomtatott betűkkel kezdték, mert ezek ismertebbek voltak. Nem hegyes, hanem gömbvégű tollat használtak, mert ezzel gyorsabban lehetett írni, olvashatóbb volt az írás és nem volt jellemző a görcsös kéztartás. Német nyelvet már első osztálytól kezdve tanultak és a testi nevelésre is nagy hangsúlyt fektettek, melyre alkalmas volt a villa kertje. A kertben arra is lehetőségük volt, hogy megismerkedjenek a növényekkel, gyümölcsökkel és az itt szerzett tapasztalatokat később közösen megbeszélték. A játék és a kertészkedés során lehetőség nyílt a gyermekek megfigyelésére, ezen alapult a beszéd- és értelemgyakorlat, melynek célja a helyes magyar nyelv tökéletes elsajátítása volt (*Dolch*, 1938. 94–101. o.).

Félévenként vizsgálták a tanulók figyelmét, emlékezetét, gondolkodását, képzeletét és felfogását, egyéni lapokat készítettek róluk, amiket folyamatosan kiegészítettek a megfigyelések alapján. Ezeket a szülőkkel megbeszélték, egyeztették és kiegészítették egymás gondolatait. Erre családlátogatás útján került sor, mely által jobban megismerhették a családi környezetet és könnyebben megérthették a gyermek lelkivilágát. A közös feladatok által a gyerekekben kialakult a „mi-tudat”, amely az egyik legfontosabb célkitűzése volt az iskolának. Az intézmény azt kívánta elérni, hogy minden káros körülményt, akadályt elhárítson, ami megzavarná a gyermek lelkét, harmonikus fejlődését (*Dolch*, 1938. 106–108. o.; *Németh és Pukánszky*, 1999. 254. o.).

Az intézet három évnyi sikeres működés után, 1939-ben bezárt, Várkonyi Hildebrand elhagyta a várost a Kolozsvárra visszatérő egyetemmel együtt. Dolch Erzsébet 1938-ban vált meg a Kerti Iskolától (*Pukánszky*, é.n.).

Összehasonlítás

A Waldorf-pedagógia és a Kerti Iskola vizsgálata során számos hasonlóságot és különbséget véltem felfedezni, de az összehasonlításhoz néhány átfogóbb szempontot szeretnék kiemelni: a gyermekközpontúság megjelenését, az oktatási esélyegyenlőséget, és bizonyos nevelésben alkalmazott módszereket, például a játék és a mese fontosságát.

Mielőtt ezen szempontok bővebb kifejtésére rátérek, nem szeretném figyelmen kívül hagyni azt az észrevételt sem, miszerint mind a Waldorf-, mind a Kerti Iskola a való életre készítette fel a növendékeit. Olyan ismeretekre is szert tettek a gyerekek, amelyek a felnőtt lét mindennapjaiban akkoriban elengedhetetlenek voltak, és amelyeket más iskolákban bizonyára nem tanítottak.

A két iskolamodell egyik legfontosabb közös vonása a gyermekközpontú szemléleten alapuló nevelés megjelenése. A Waldorf-pedagógia esetében például fontos szempont a gyermek érzéseire, személyes belső világára való odafigyelés. A tanárok nem azt hangsúlyozták, hogy a tanulók mit nem tudnak, hanem az erősebb képességekre támaszkodtak, elősegítve ezzel a gyermekek pozitív én-képének fejlődését. A tankönyvek hiánya lehetővé tette, hogy a tanító minél jobban alkalmazkodjon a gyermekek érdeklődéséhez. A pedagógia „követi a gyermeki létforma napi ritmusát: az ébrenlét, alvás, befogadás és felejtés váltakozását” (Németh, 1996. 85. o.). Tehát tisztában voltak azzal, hogy a gyermek a nap bizonyos szakaszaiban mennyire képes koncentrálni, befogadni, és ez segítette a hatékony tanulást.

A Kerti Iskola gyermekközpontúságát mi sem bizonyíthatná jobban, mint a gyerekek Dolch Erzsébetnek írt levelei, melyekben nyilvánvalóvá válik, hogy mennyire szerettek iskolába járni és milyen szomorúan búcsúztak a tanító nénijüktől. „Kedves Tanító néni! Nagyon örülök, hogy már jól tudok írni és olvasni. Szeretek nagyon iskolába járni. Kezeit csókolja Bruchter Camil”⁴ Vagy *Bruchter Elemér* levelének megható sorai: „Szeretett Kedves Tanító Nénink! Kis szívünknek el kell szenvednie első fájó búcsúzását. Az élet kegyetlen keze elsodorja tőlünk első Mesterünket, aki szíve melegével tanított meg

⁴ *Bruchter Camil* levele Dolch Erzsébetnek. Pukánszky Béla magángyűjteményéből.

bennünket a betűvetés, számolás, olvasás nehéz tudományára. Belénk oltotta a kötelességtudás szigorú parancsát, vezetett bennünket a tudás ösvényén, hogy majdan derék polgárai lehessünk szeretett hazánknak. Búcsúzóul nagyon szépen megköszönjük sok fáradtságát abban a reményben, hogy soha sem fog bennünket elfeledni, mint ahogy mi sem fogjuk soha-soha elfeledni. Isten segítse tovább a nehéz munkájában...”⁵ Ezekből a levelekből az is kiderül, hogy milyen nagy fejlődésen mentek keresztül a gyerekek iskolás éveik alatt abból a szempontból is, hogy akinek iskolába kerülés után kis idővel nagy gondot okozott papírra vetni a saját gondolatait, rövid idő elteltével ez már nem jelentett problémát. Az iskolában próbálták minél élvezetesebbé tenni a tanulást úgy, hogy az adott tevékenység során akár több képességterületet is fejlesszenek. Például a nevüket úgy tanulták meg leírni, hogy kis kartonlapokat készítettek a gyerekek nevének szóképeivel, körbe ülve elcserélték ezeket, és aki kiment a táblához, annak emlékezetből le kellett írni a másik tanuló nevét, akivel nevet cserélt. De készítettek játékokról, közlekedési eszközökről és háziállatokról is kartontáblákat és az előzőekhez hasonlóan zajlott a tanulás, és időközben az ABC összes betűjére sor került. A kertben zajlott megfigyeléseknek köszönhetően mindig volt beszélgetési, rajzolási és fogalmazási témájuk, így bővült az ismeretkörük, ügyesedett a kifejező és rajzolási készségük, miközben nagyon élvezték is ezt a tevékenységet (*Dolch*, 1938. 93–94. o.).

A Waldorf-módszer és a Kerti Iskola egyaránt törekedett az előítéletesmentességre, a hátrányos megkülönböztetés elkerülésére. A Waldorf-intézmények a mai napig nyitva állnak minden gyermek előtt, függetlenül vallástól, bőrszíntől, nemtől, stb., de a Kerti Iskolára is igaz volt, hogy bármilyen társadalmi rétegből befogadott gyerekeket. Az osztályban különböző képességű tanulók voltak, minden irányú tehetségnek volt helye (*Németh és Pukánszky*, 1999. 254. o.), ezáltal esély teremtődött a hátrányos helyzetű, gyengébben teljesítő tanulóknak is arra, hogy a képességeiknek megfelelő oktatásban részesüljenek. Az oktatási esélyegyenlőség célja biztosítani, hogy a személyes és a társadalmi körülmények ne jelentsenek akadályt ahhoz, hogy a gyermek részt vegyen az oktatásban. Az egyik leghatásosabb eszköz a társadalmi egyenlőtlenségek

⁵ *Bruchter Elemér* levele *Dolch Erzsébet*nek. *Pukánszky Béla* magángyűjteményéből.

elkerülésére az igazságos és befogadó oktatás, de manapság sajnos rengeteg gyermek eleve meglévő hátránnyal indul iskolába, amit már az intézmény sem tud orvosolni.

Mindkét iskolában ismerték a játék és a mese nevelő, értékteremtő funkcióját, ezért igyekeztek ezeket beépíteni a tanórákba, foglalkozásokba. A Waldorf-intézményekben úgy fokozták ezt a hatást, hogy a gyerekek is készítettek játékokat, így jobban fejlődhetett a kreativitásuk, kézügyességük. A játék szerepéről a Kerti Iskolában így fogalmaz Dolch Erzsébet: „Mivel a játék a legalkalmasabb eszköz a családi hangulat megteremtésére, kezdetben ennek keretében ismerkedtünk meg egymással. Eközben érdekes lélektani megfigyeléseket lehetett eszközölni a gyermekek egyéniségére s főleg szociális beállítódottságára vonatkozóan.” A megfigyelések által megállapíthatták egy adott gyermekről, hogy mennyire közösségi szellemű, barátkozó, vagy pont az ellenkezője (*Dolch*, 1938. 92. o.). A gyermek életének első éveiben azt tartja a legfontosabbnak, hogy örömmel tudjon játszani, s mind a Waldorf-, mind a Kerti Iskolában tisztában voltak ezzel a megállapítással és nem akarták, hogy az iskolába lépés nagy törést okozzon a gyerekeknek. A játék többféle szempontból hasznos lehet a tanulás során, például általa a gyermekek megismerkedhetnek környezetükkel, a világban zajló eseményekkel, tárgyakkal és a közösséggel. A játék segítségével szinte észrevehetetlenül fejlődnek, miközben mindez élményt is nyújt számukra. Számos olyan helyzettel szembesülhetnek, amelyek bizonyos problémák megoldását igényelhetik. Fejlődik a kapcsolatteremtő képesség, kreativitás, szociális- és értelmi képességek, problémamegoldó gondolkodás és még sorolhatnánk. De ne feledkezzünk meg a mesékről sem, melyek szintén fontos szerepet tölthetnek be a vizsgált intézmények nevelési módszereiben. A gyermek mesehallgatás közben nemcsak kifelé, hanem befelé is figyel, saját fantáziaképet alkot, és ez segítheti a félelmei feldolgozásában, legyőzésében. Fontos, hogy a gyerekek merjenek nagyokat álmodni, hogy a későbbiekben is legyen életcéljuk, hiszen ennek az érzelmi intelligencia fejlődésében és a személyiségfejlődésben is fontos szerepe van. A Kerti Iskolában a gyerekek közösen alakították a meséket, utána pedig kis színházi előadásokat szerveztek. A mesemondás során igyekeztek kiküszöbölni a gyerekek tájszólását is (*Dolch*, 1938. 100. o.).

Kitekintés napjaink nevelési gyakorlatára

Vajon mai szemmel hogyan gondolkodunk az iskoláink gyermekközpon-túságáról, mennyire értünk egyet a nevelési módszerekkel, elvárásokkal? *Vekerdy Tamás*, aki évtizedek óta a gyermekközpontú iskola megteremtésé-nek elhivatottja, így fogalmaz: „A gyermekközpon-túság azt a törekvést jelenti, hogy megpróbáljuk megismerni a gyereket fiziológiai, orvosi, pszichológiai, etnográfiai, antropológiai és egyéb szempontból” (*Vekerdy*, 2004. 91. o.). Ez mindkét iskolában feltétel nélkül megjelent, ugyanis a megismerésen alapuló oktatáson és ebből kiindulva, a gyermek egyéniségéhez való alkal-mazkodáson volt a legnagyobb hangsúly.

Hiszen egy tanuló nehézségeit, lemaradásait csak úgy tudjuk fejleszteni, ha valóban tisztában vagyunk azokkal. A törekvés lényege, hogy hozzásegít-sük a gyermeket ahhoz, hogy azzá váljon, akivé válnia kell, kibontakoztassa tehetségét és tudását és ehhez biztosítani kell a megfelelő körülményeket. A gyermekközpon-tú szemlélet azt szeretné tudni, hogy milyen a gyermek valódi énje, hogyan tud változni, hogyan lehet ezeket a változásokat elérni, hogyan kell a tananyagot átadni úgy, hogy mindeközben a gyermek az élet-korának megfelelően fejlődjön. Ahhoz, hogy a tanuló kibontakozzon, szükség van cselekvéses tárgyakra – ahol a gyerekek kézzel dolgoznak – művészetekre, érzelmi nevelésre. *Vekerdy* szerint a mai iskolák gyermekközpon-túvá válásá-nak egyik fő akadálya az, hogy a verbális tananyag egyre nagyobb és hosszú-távon nehezen elsajátítható, míg a művészeti tárgyak háttérbe szorulnak, kevésbé értékelik, pedig ezek az érzelmi intelligencia fejlesztésének legfontosabb eszközei (*Vekerdy*, 2004. 92–93. o.).

A mai diákok nagy része nem képes elsajátítani a tömördek tanulnivalót, vagy ha mégis, akkor az hamar elfelejtődhet, mert nincs idő hosszas beszél-getésekre, értelmezésekre egy adott téma kapcsán, így a tanulók fejében meg-fogalmazódott kérdések megválaszolatlanok maradnak, mert haladni kell tovább az anyaggal. Az elvárások egyre nőnek, a teljesítmény pedig csökken, ugyanis az osztályzás, jegyre felelés szorongást kelt, ami visszafogja a tel-jesítményt (*Vekerdy*, 2004. 93. o.). A Waldorf-iskolában és a Kerti Iskolában úgy sikerült ezt megelőzni, hogy nem összehasonlítás alapján értékelték a tanulók tudását, hanem azt vizsgálták, hogy a saját képességeikhez mérten mennyit fejlődtek, és az elvárások sem voltak túlzottak vagy teljesíthetetlenek.

Összegzés

Tanulmányomban a Waldorf-pedagógia és az újszegedi Kerti Iskola működését, szemléletét, nevelési koncepcióját és módszereit vizsgáltam. Ezen szempontok alapján meghatároztam a két pedagógiai koncepció közötti összefüggéseket, melyeket három nagyobb csoportba soroltam: gyermekközpontúság-, oktatási esélyegyenlőség megjelenése és bizonyos nevelési módszerek: a játék és mese fontossága. Mindkét iskoláról elmondható, hogy mind a gyermekközpontúság, mind az esélyegyenlőség egyaránt megjelent a gyakorlatban. Különböző képességű és társadalmi rétegből származó gyermeknek volt helye az intézményekben, továbbá a tanárok törekedtek arra, hogy minél jobban megismerjék tanítványaikat és ezáltal alkalmazkodni tudjanak a képességeikhez. Mindkét iskolában fontos szerepe volt a játéknak és a mesének. Általuk egyszerre több képességterületet is fejleszteni tudtak. A személyes belső világra való odafigyelés és a pozitív én-kép fejlődése következtében elérték, hogy a gyerekek szerettek iskolába járni és élvezték a tanulás minden mozzanatát.

A Kerti Iskola a magyar reformpedagógia egyik legfontosabb eszmei értékét képviseli. A Waldorf-pedagógia sikerességét, bevált módszereit pedig az bizonyítja, hogy intézményei mai napig nyitva állnak a gyerekek előtt és folyamatosan igény van az újabb óvodák és iskolák létrehozására.

További érdekes kutatási téma lenne összevetni a Kerti Iskolában, és a kor Waldorf-iskoláiban tanuló diákok társadalmi összetételét, eredményeit.

Irodalom

Czitán Gabriella (2013): A magyar Waldorf-képzés eredményességének vizsgálata a 2001 és 2006 között végzett diákok élet-pályája alapján.

In: Bárdos Jenő, Kis-Tóth Lajos és Racskó Réka (szerk.): *Változó életformák – Régi és új tanulási környezetek*. Absztraktkötet. Líceum Kiadó, Eger. 374.

Dolch Erzsébet (1938): *Az új nevelés elméleti és gyakorlati megvalósulásai*.

Fizel Natasa (2013): *Neveléstudományi tanulmányok a Szegedi Tudományegyetem múltjáról és jelenéről*. Délvidék Kutató Központ, Szeged.

- Kim Rita (1998): A belső motivációt befolyásoló tényezők és megjelenésük a Montessori-pedagógiában. *Új Pedagógiai Szemle*, **48.** 3. sz. 44–54.
- Kolosai Nedda (2009): A Waldorf-pedagógia gyermek- és ifjúképe. *Tani-tani* **14.** 2. sz. 18–28.
- Langerné Buchwald Judit (2011): Az alternativitás értelmezési lehetőségei és megjelenése az oktatásban és a pedagógusképzésben. *Iskolakultúra*, **21.** 12. sz. 92–105.
- Németh András (1996): *A reformpedagógia múltja és jelene*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Németh András és Pukánszky Béla (1999): Magyar reformpedagógiai törekvések a XX. század első felében. *Magyar Pedagógia*, **99.** 3. sz. 245–262.
- Nóbik Attila (2000): A reformpedagógia fogadtatása a XIX. századi Kolozsváron. In: Dombi Alice és Oláh János (szerk.): *Pedagógiai célkitűzések a XIX. század pedagógiájában*. APC. Stúdió. Gyula. 181–189.
- Pukánszky Béla: *Die Rolle der Frauen in der Geschichte der ungarischen Reformschulbewegung, Erzsébet Dolch und die Gartenschule – Eine Fallstudie*. www.pukanszky.hu
- Pukánszky Béla és Németh András (1994): *Neveléstörténet*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Steiner, Rudolf (2005): *Gyermeknevelés – A gyermek játéka*. Élőszó Kiadó, Budapest.
- Steiner, Rudolf (2008): *A nevelés mint társadalmi kérdés/Az én-ézés kialakulása a gyermeknél/Milyen szempontok szerint jött létre a Waldorf-iskola? – A Stuttgartban 1919. augusztus 24-én tartott előadás szövege*. Genius, Magyar Antropozófiai Társaság, Budapest.
- Steiner, Rudolf (2011): *A gyermek nevelése szellemtudományi szempontok szerint*. Magánkiadás.
- Vekerdy Tamás (2004): Gyermekközpontú-e az iskola? *Új Pedagógiai Szemle*, **54.** 4–5. sz. 91–96.
- Vekerdy Tamás (2005): *Másféle iskolák (Talán: a Waldorf?)*. Saxum Kiadó Bt.

VÁRKONYI HILDEBRAND DEZSŐ FŐ GONDOLATAI A CSELEKVÉS ISKOLÁJA CÍMŰ FOLYÓIRAT TÜKRÉBEN

Szabó Dóra Éva

Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar

Bevezetés

Tanulmányomban egy primer forrás *A cselekvés iskolája* című folyóirat feldolgozásával foglalkozom, különös tekintettel *Várkonyi Hildebrand Dezső* tanulmányaira. Célom *A cselekvés iskolája* című folyóirat kialakulásának, felépítésének, illetve az Állami Polgári Iskolai Tanárképző Főiskola Gyakorló Polgári Iskolájának bemutatása a vizsgált időszakban, azaz a folyóirat megjelenésének kezdetétől, 1933-tól *Kratofil Dezső* igazgatóságának idejéig, 1947-ig. Vizsgálatom tárgyát képezi továbbá Várkonyi Hildebrand Dezső életútja is.

Tanulmányomban továbbá az alábbi kérdésekre is választ keresek: A harmincas években mennyire volt ismert és elismert *A cselekvés iskolája*? Várkonyi milyen témákban, és hogyan fejt ki véleményét ebben a szakmai folyóiratban?

Kutatásom kezdetén meglepődve tapasztaltam, hogy a korabeli folyóiratok nagy számban érhetőek el már digitális formában is, mégis elenyésző azoknak a száma, akik arra vállalkoztak, hogy ezeket a folyóiratokat feldolgozzák. *A cselekvés iskolája* című folyóirat is egy ilyen „felfedezetlen” terület, hiszen *Veszprémi Lászlón* (1988) kívül senki nem foglalkozott a folyóirat feldolgozásával, ami még érdekesebbé, ugyanakkor nehezebbé is tette a kutatást.

Történeti áttekintés

Klebelsberg Kuno 1922-ben lett a *Bethlen-kormány* vallás- és közoktatásügyi minisztere, és ezt a tisztséget 1931-ig töltötte be. Az ő nevéhez fűződik a polgári iskola megszilárdítása, a tanárképzés egységesítése, a képzés színvonalának növelése. Fontos intézkedései közé tartozott az is, hogy a polgári iskolai tanárképzést vidékre helyezte, hiszen a polgári iskolák legnagyobb része vidéken található. Klebelsbergnek köszönhetően megszorodott a tanügyi iskolák száma is, ami a népművelést szolgálta (*A szociáldemokraták*, 1932. 4. o.). Az Állami Polgári Iskolai Tanárképző Főiskola 1928-ban kezdte meg működését Szegeden, és Klebelsberg új gyakorló iskola építését kezdeményezte, így biztosítva gyakorlati helyet a főiskolán tanuló hallgatók számára (*Pitrik*, 1999. 406. o.).

A gyakorló iskolát a Boldogasszony sugárút 8. szám alatt kezdték el építeni *Wälder Gyula* tervei alapján 1928-ban. A diákok a tanulást 1929 szeptemberében kezdhették meg négy fiú és négy lány osztályban. Az iskola a nyolc osztályterem mellett 34 oktatás és nevelés céljára kialakított helyiséget is tartalmazott, például az épületben helyet kapott egy női tanári szoba, rajzterem és szertár, földrajzi előadó, mértani szertár, fizikai előadóterem és szertár, női kézimunkaterem és háztartási konyha. Ezen kívül még pénztárszoba, fotó helyiség, irattár, cserkészotthon, valamint kitűnően felszerelt orvosi rendelő is rendelkezésre állt. A tanároknak és a tanárjelölteknek külön szobákat alakítottak ki. Klebelsberg az iskola igazgatójának *Szenes Adolfot* nevezte ki, aki korábban a budapesti Paedagogium gyakorló iskolájának az igazgatója volt (*Pitrik*, 1999. 406. o.).

Szenes Adolf 1929-től 1932-ig volt a gyakorló iskola igazgatója. Az iskola három fontos funkciót betöltését tűzte ki célul: a polgári iskolai tanulók példás és tervszerű oktatását-nevelését, a tanárjelöltek gyakorlati képzésének irányítását és vezetését, valamint a magyar polgári iskolai gyakorlat mintájának demonstrálását és a módszertani szakirodalom bővítését. Szenes Adolf először is a tantestület tagjainak megfelelő kiválasztását tartotta szükségyszerűnek. Ő honosította meg a módszeres értekezletet. Szerette volna előremozdítani a polgári iskolai tanárok továbbképzését, így létrehozta a gyakorló iskola könyvtárát, illetve megszervezte a Pedagógiai Múzeumot. Az 1931-32. tanévben biológiai folyosót hoztak létre, amely akváriumot, terráriumot és virágkultúrát tartalmazott. Ez az intézkedés a modern természetrajzi oktatást és az esztétikai

nevelést szolgálta. 1933-ban mezőgazdasági telepet is kialakítottak (*Pitrik*, 1999. 408–409. o.).

Kratofil Dezső, az iskola következő igazgatója (1933–1947) folytatta a megkezdett metodikai újítások sorát. Mind a pedagógusok, mind a diákok részére szaktárgyi sétákat, kirándulásokat, természeti megfigyeléseket szervezett. A lányoknak kötelező volt főzési gyakorlaton részt venni. A tanulók iskolán kívüli tevékenységei közé tartozott az önképzőkör, a cserkészcsapat, a vöröskeresztes csoport, a sportkör vagy az énekkar látogatása, illetve a gazdag könyvtárat is rendszeresen használhatták (*Pitrik*, 1999. 409. o.).

A cselekvés iskolája

A cselekvés iskolája című didaktikai, pedagógiai, módszertani folyóirat 1933 és 1944 között jelent meg. Szerkesztője dr. Kratofil Dezső, a gyakorló iskola igazgatója, kiadója a gyakorló polgári iskola tanári testülete volt. A szerkesztőség a Boldogasszony sugárút 8. szám alatt, tehát a Gyakorló Iskola épületében kapott helyet. A folyóiratba a szegedi Polgári Iskolai Tanárképző Főiskola és a magyar királyi Ferencz József Tudományegyetem tanárai, illetve a modern pedagógiai gondolkodás képviselői írtak, például dr. Várkonyi Hildebrand Dezső, *Baróti Dezső* vagy *dr. Domokos Lászlóné*. A folyóirat 12 évfolyamban, évente öt kettős számban jelent meg. Szinte minden polgári iskolában, középiskolában előfizettek a folyóiraatra. A címlap szerint az előfizetési díj egy év időtartamra 12 pengő volt (*Pitrik*, 1999. 409. o.; *Veszprémi*, 1988. 195. o.).

Veszprémi László (1988) így fogalmazza meg *A cselekvés iskolája* létrejöttének okát: „A két világháború közötti neveléstudomány jelentős, sok tekintetben hézagpótló kezdeményezése volt ez a folyóirat, és maga köré gyűjtötte mindazokat, akik a hagyományos oktató iskolával szemben a tanulók aktivitását, tevékeny, cselekvő erőinek felszabadítását, az élet követelményeinek figyelembevételét, a gyakorlatiasság elvét tűzték zászlójukra” (*Veszprémi*, 1988. 195. o.)!

A folyóirat szerkezete az évek során változott. Az első és a második évfolyam különbözik a többitől. Ez a két évfolyam egy kötetben jelent meg és két részből áll. Az első rész tanulmányokat tartalmaz, míg a második rész az egyes tantárgyak módszertanára vonatkozó értekezéseket, gyakorlati tanítási javaslatokat közöl. A tanulmányok témájukat tekintve igen sokrétűek. Megtalálhatóak

a magyar, illetve a német nyelvre, történelemre, közgazdaságtanra, földrajzra, természetrajzra, vegytanra, mennyiségtanra, énekre, testgyakorlásra és szlőjdre¹, mint szakterületre, illetve tantárgyra vonatkozó értekezések és gyakorlati útmutatások.

A további kilenc évfolyam (3–12) hat részre tagolódik. Az első rész szintén tanulmányok tartalmaz, míg a második rész címe Gyakorlati pedagógia, amelyben óravázlat-mintákat közölnek. A harmadik rész szakirodalmat tartalmaz, részben hazai, részben külföldi tanulmányok absztraktjait. Ezt követi a negyedik részben a lapszemle, amely más lapokban – Magyar Pszichológiai Szemle, Magyar Pedagógia, A Gyermekek és az Ifjúság, Pädagogischer Führer, Pädagogische Werte, Psychologie et la Vie – megjelent tanulmányokat mutat be. Ezután folyóiratok nyomán készített Külföldi tanítási mozgalmak összefoglalói találhatóak. Az egyes számokat az aktuális hírek zárják.

Várkonyi Hildebrand Dezső élete

A cselekvés iskolája című folyóirat legtermékenyebb írója egyértelműen Várkonyi Hildebrand Dezső. A folyóirat fennállása alatt 37 tanulmányt írt a lapba. *Csomortáni D. Zoltán* tanulmányában (2009) Várkonyit a XX. század egyik legnagyobb magyar pszichológusának nevezte.

Várkonyi Dezső 1888. augusztus 3-án született az Esztergom vármegyei Kéménden, egy hétgyermekes értelmiségi, kataszteri mérnöki család gyermekeként. Eredeti neve *Czernil Dezső* volt, amit később magyarosítottak, így kapta meg a Várkonyi nevet. Édesapja, *Várkonyi Nándor* földmérő mérnök volt, ebből adódóan nagyon sokat költöztek, éltek többek között Esztergomban, Nyitrán, Pécsen és Budapesten is. A folyamatos költözések következménye, hogy Várkonyi az iskolát nem tudta egy helyen elvégezni. Alapfokú és középfokú tanulmányait katolikus iskolában végezte, majd az esztergomi bencés gimnáziumban érettségizett le jeles eredménnyel. Édesanyja, *Éberhardt Mária* kérésére szerzetesnői pályára lépett és beiratkozott a Pannonhalmi Főapátság Hittudományi és Tanárképző Főiskolájára, ekkor kapta meg a Hildebrand szerzetesi nevet. 1911-ben áldozó pap lett, és még ebben az évben befejezte

¹ szlőjd: kézügyességi foglalkozás az iskolában

a tanulmányait Pannonhalmán. 1911-12-ben Győrben középiskolai tanárként dolgozott és közben pedig a budapesti Pázmány Péter Tudományegyetemen szerzett doktori oklevelet bölcseletről, pedagógiából és esztétikából. 1912–23 között Pannonhalmán főiskolai tanár lett, majd 1923-ban egyetemi magántanárrá habilitálták a pécsi Erzsébet Tudományegyetemen. 1924-től a pécsi Erzsébet Egyetemi Könyvtár őrként és igazgatójaként tevékenykedett. 1927-ben címzetes nyilvános tanári kinevezésben részesült. 1928–29-ben állami ösztöndíjjal tanulhatott a Sorbonne Egyetemen filozófiát és pszichológiát. 1929. december 27-én rendhagyó körülmények között került a szegedi egyetemre nyilvános rendes tanárként, ugyanis az első „világnézeti” (párhuzamos) pedagógia-pszichológia tanszék élére nevezte ki Klebelsberg Kuno (*Pukánszky*, 1999. 219. o.; *Fizel*, 2013. 178. o., *Csomortáni*, 2009. 49–54. o.).

Várkonyi a szegedi éveiben, azaz 1929 és 1940 között, sokoldalú tudományos munkát végzett. Ebben az időben publikálta 37 tanulmányát A cselekvés iskolája folyóiratban is. Ez tekinthető élete legtermékenyebb időszakának, ekkor válik egyetemi oktatóvá. Számos pszichológiai munkája mellett támogatta az új nevelési mozgalmakat, illetve fenntartója volt a *Dolch Erzsébet* által vezetett újszegedi Kerti Iskolának, amelynek pedagógiai elvei is az ő nevéhez fűződnek (*Csomortáni*, 2009. 54–61. o.; *Rókusfalvy*, 1988. 151–162. o.; *Fizel*, 2013. 177–181. o.).

Várkonyi több tudományos társaság tagja volt, például a Szent István Akadémia tagja, a Magyar Pedagógiai Társaság alelnöke, az Országos Tanítóképző Intézeti Tanárvizsgáló Bizottság pedagógiai és filozófiai szakának vezetője, a Magyar Pszichológia Társaság társelnöke. Professzori tevékenységének sikerét jellemzi a személye köré tömörülő egyetemi hallgatók köre is. Közülük többen tagjai voltak a Szegedi F fiatalok Művészeti Kollégiumának is (*Miklós*, 2011. 132. o.). Az 1940-es II. bécsi döntés következtében az egyetem Szegedről Kolozsvárra költözött vissza, és számtalan oktató mellett Várkonyi is távozott Szegedről. A háború után, az 1940-es években tanított a budapesti József Nádor Műszaki Egyetem Közgazdasági Karán, illetve a Pázmány Péter Tudományegyetemen. A kandidátusi fokozatot 1952-ben szerezte meg. 1947-ben elhagyta a szerzetesi rendet, megházasodott. Feleségét, *Kisfaludy Erős Piroskát* korábban Szegeden ismerte meg. Koholt vádak miatt az 1950-es években már nem tarthatott egyetemi órákat és 1954-ben felmondott. 1971. május 20-án a Ligeti Szanatóriumban halt meg. Hamvait a sárospataki Rákóczi temetőben helyezték végső nyugalomba. (*Csomortáni*, 2009. 57–61. o.; *Rókusfalvy*, 1988. 151–162. o.; *Fizel*, 2013. 177–181. o.)

Kéménden 2008-ban avatták fel a Várkonyi emléktáblát, illetve ekkor adták ki a Várkonyi Hildebrand Dezső emlékérmét, amit azok kaphatnak meg, akik a neveléslélektan területén színvonalas kutatásokat végeznek (*Mészáros, Németh és Pukánszky, 2003. 336–337. o.*).

Várkonyi Hildebrand Dezső és A cselekvés iskolája folyóirat

Várkonyi tanulmányait két nagy csoportba lehet sorolni. Az első csoportot két különálló tanulmány alkotja, A cselekvő iskola lélektani alapja (*Várkonyi, 1934–35a*) valamint Védekező magatartások gyermekkorban (*Várkonyi, 1939–40*) címmel. A második csoport 35 összefüggő tanulmányt tartalmaz, melyek a Nevelés és gyakorlati lélektan cím alatt találhatók. Jelen kutatásom során kilenc tanulmány áttekintésére került sor. A vizsgált tanulmányok a folyóirat 3. és 4. évfolyamában jelentek meg. Szembetűnő, hogy Várkonyi tanulmányai a folyóiratban elsőként foglalnak helyet.

Várkonyi Hildebrand Dezső vizsgált tanulmányaiban nagyon fontos szerepet kap a lélektan. Ennek oka az lehet, amit *Veczkó József* így fogalmazott meg Várkonyi (Hildebrand) Dezső neveléslélektani műveiben című tanulmányában: „... egész életén keresztül foglalkoztatta a pszichológiai ismeretek népszerűsítése” (*Veczkó, 1988. 173. o.*). Várkonyi több műve foglalkozik a lélektannal, például a Bevezetés a lélektanba vagy A gyermekkor lélektana című kötetsorozata.

Várkonyi tehát nem csak tanulmányozta a fejlődés- és a gyermeklélektant, hanem – mint láttuk – több művében foglalkozott is a témával. *Duró Lajos* tanulmányában (1988. 167. o.) így fogalmaz *Várkonyi* lélektani munkásságáról: „Várkonyi e (Gyermekkor lélektana I., II.) munkáját vezérfonalnak szánta a gyermeklélektan tanulmányozói és előadási anyagának a gyermeklélektan tanárai számára. Ezért különösen körültekintő alapossgággal és rendszerességgel foglalja szintézisbe mindazt, amit eddig e tudományág legjelentősebb hazai és külföldi művelői feltártak. A gyermeklélektan központi fogalmaként a fejlődést jelöli meg. A gyermeket, mint fejlődő lényt kell felfognunk, s ezért a gyermeklélektan: fejlődéslélektan. Felfogása szerint a fejlődés aktív folyamat...”

Várkonyi a nevelést a gyermeklélektan, neveléslélektan nélkül egy hídhöz hasonlítja, aminek csak 1 pillére van és a túlsó vége a levegőben lóg (*Duró*, 1988. 167. o.; *Várkonyi*, 1935–36a. 6–14. o.).

Várkonyi szerint a nevelésnek a gyermek igazi lelki valójának felderítéséről is szólnia kell. Minden gyermek egy fejlődő lény és fejlődésük egyéni. Tanulmányában csak a koraérett és elmaradott gyermekkel foglalkozik. A koraérett gyermek fejlődése egy vagy több lelki működésben előrehaladott. Ennek oka lehet idegbántalom vagy belső öröklött ok. Viszont a koraérett gyermeket nem szabad minden esetben összetéveszteni a magas értelmi fejlettséggel. Az úgynevezett „csodagyerekek” ritkák, viszont koraérettségük egész életükön végigkíséri őket. Ők csak egy-egy területeken mutatnak átlagon felüli eredményt, a többi területen normális a teljesítményük. Az elmaradott gyerekek két csoportba sorolhatók, az egyik csoportba a lelki infantilis gyerekek, a másik csoportba pedig a szellemi tekintetben elmaradott gyerekek kerülnek. A lelki infantilizmus alatt a megmaradó gyermeki lelkületet értjük. Ismertető jegyei a naivitás, a gyengeség, a nagyfokú befolyásolhatóság, az erős indulatok, a fáradékonyosság vagy a játékos cselekvésmód. Kialakulásának okai lehetnek a vérmirigyrendszer betegségei, fertőző bajok, lelki sebesülések, megrázkódtatások, traumák. A másik csoportba tehát azok a gyerekek sorolhatók, akik szellemi tekintetben maradtak el társaiktól. Azok a gyermekek tartoznak ide, akiknek az intelligenciájuk legalább három évvel el van maradva a társaikhoz képest. Oka általában az értelmi képességek fejletlensége. A pedagógusok legtöbbször meg vannak elégedve a viselkedésükkel, nem tanúsítanak nagy különbséget a normális intelligenciájú társaikhoz képest. Jellemző rájuk, hogy udvariasak, előzékenyek. Érzékenyek a büntetésekre és jutalmakra. A nehézségek elől gyakran kitérnek (*Várkonyi*, 1935–36a. 6–14. o.).

Várkonyi többször említi műveiben a környezet, az öröklött adottságok és a személyiség, személyiséglapok fontosságát. Gondot fordít arra, hogy bemutassa a cselekvő vagy aktív iskolát és annak lélektani vezető elveit. Foglalkozik írásaiban a nevelés céljával, a nevelő hatással.

Veczkó József is megfogalmazta tanulmányában (1988), hogy „Neveléslélektanának alap gondolata, hogy a külső hatások megszervezésével megteremthetjük a gyermek lelki fejlődésének feltételeit, de a saját belső önfejlesztését mindenkinek magában kell elvégeznie.” Tehát Veczkó is felfigyelt arra, hogy Várkonyinál kiemelkedő szerepet töltenek be a külső hatások és az önnevelés. Várkonyi A cselekvés iskolája folyóiratban Az alkat, a fejlődés, és a pszichés

nemi különbözőségek kérdése című tanulmányában kifejti a környezet hatását azzal kapcsolatban, hogy vannak olyan dolgok, amelyek átöröklődnek a szülőktől, ezáltal a gyermek egyes hajlamai hasonlítanak a szülőkére. Viszont felteszi a kérdést, hogy az egyes hajlamokban mennyire játszik közre a környezet hatása és mennyire az átöröklés. „Züllött szülők gyermekei is elzülленnek, – lopni a legszegényebbek gyermekei szoktak: ebben a tételben nem jut világos kifejezésre, melyik a döntő tényező: az átöröklés-e vagy egyszerűen csak a környezethatás?” (Várkonyi, 1934–35d. 421. o.). Ugyanebben a tanulmányában példaként említi a méheket, mivel a környezeti hatásoktól függően fog a petéből új királynő születni. A dolgozók által talált tápanyag mennyisége, minősége, a hőmérséklet és a cella nagysága befolyásolja, hogy a petéből dolgozó, hím vagy éppen királynő fog kikelni (Veczkó, 1988. 171–178. o.; Várkonyi, 1934–35d. 416–424. o.).

Veczkó tanulmányában a környezeti hatások mellett megjelenik az önfejlesztés vagy az önnevelés. Várkonyi a nevelést lelki ráhatásként fogalmazza meg. Mivel a gyermekre, mint befogadó, passzív lényre tekint, így a tanítás fontos feltételének tartja, hogy a gyermek együttműködjön a nevelővel. Kijelenti, hogy a nevelés „kétsarkú” folyamat, és ez azt jelenti, hogy nem csak a gyermek tanul a nevelőtől, tanítótól, hanem ez fordítva is megfigyelhető. Tulajdonképpen a nevelő és a gyermek kölcsönhatásban van egymással. Viszont, hogy ez a kölcsönhatás ténylegesen működjön, fontos a nevelő személyisége. Várkonyi szerint a nevelőnek integrált típusú embernek kell lennie. Az elnevezés *Jaensch*től származik. Az intuitív emberismerőknek a nevelés során könnyebb feladata van. Ez egy velünk született képesség, ami fejleszhető, tökéletesíthető és minden esetben öntudatossá kell válnia. Viszont, ha a nevelő nem rendelkezik ezzel, akkor később már nem tudja kifejleszteni. Ennek a képességnek a figyelembevételével ki lehetne szűrni azokat a nevelőket, akikből nem válhatnak jó pedagógusok, mert a pedagógus személyisége nagy hatást gyakorol a gyermek fejlődésére. Hiszen az integrált típusú ember jó emberismerő, ami a nevelés során nagyon fontos. Várkonyi azt írja, hogy a nevelés fő tevékenysége a természetes fejlődés elősegítése és a kiegyensúlyozott, értékes személyiség kibontakoztatása. A gyermeket, növendéket többféle hatás éri, de ezek közül nem tekinthetjük mindegyiket nevelői ráhatásnak. Nevelői ráhatásnak csak azok a hatások tekinthetők, amelyek segítik a kibontakozást, vagyis azok, amelyeknek pedagógiai építő, konstruktív szerepük van. A ráhatásnak csak akkor lesz eredménye, ha a gyermek rendelkezik megfelelő

befogadóképességgel. A legfontosabb nevelő hatásnak a tanítást tekinti. Várkonyi szerint a tanítás nemcsak ismeretanyag közlése, hanem értelmi képesség alaki fejlesztése, illetve értelmi úton történő készségek és magatartások tanítása. A nevelők a tanítás során igazságokat, ismereteket, képzetkapcsolatokat, véleményeket, eszményeket, erkölcsi elveket, szabályokat adnak át. Várkonyi szerint „a tökéletes nevelés törekszik arra, hogy végül is feleslegessé tegye önmagát, átadva helyét az önnevelésnek.” Az önnevelés során az elindulás kapcsán mások segítségére van szüksége az egyénnek, ezt követően viszont teljes önállósággal valósul meg (Várkonyi, 1934–35c. 325–335. o.; Várkonyi, 1935–36c. 237–249. o.; Várkonyi, 1935–36d. 329–339. o.; Várkonyi, 1935–36e. 429–444. o.).

A szerző nagy gondot fordít az öröklött adottságok kifejtésére, hiszen a gyermek személyiségének fejlődését a környezet hatása mellett az öröklött adottságok is befolyásolják. Először is leszögezi, hogy az átöröklés és az alkat fontos a nevelés elméletét és gyakorlatát tekintve, továbbá tisztázza, hogy az konstitúció (alkat) egy élettani (biológiai) eredetű fogalom, mely alatt az egyéni sajátosságok alapját értjük. Tehát „a konstitúció nem egyéb, mint öröklésen alapuló összes egyéni tulajdonok és fejlődés- (fejlesztés-) lehetőségek végső, közvetlen életes-lelki forrása, a végső közvetlen személyiség” (Várkonyi, 1934–35d. 420. o.). Az egyéni különbségek kutatásával a differenciás lélektan foglalkozik. Várkonyi szerint a nevelés során a *Kretschmer-féle* személyiség típusok használhatók. Kretschmer úgy gondolta, hogy az alkat és a vérmérséklet között viszony áll fenn (Várkonyi, 1934–35d. 416–424. o.).

Kretschmer szerint (*1. táblázat*) a piknikus alakúak rövid végtagokkal rendelkeztek és zömökek. Keskeny váll, hordóalakú törzs, korai kopaszodás jellemző rájuk. A piknikus testalkathoz társítja Kretschmer a ciklotin lelki-alkatot. Ennél a lelkiállapotnál jólelkűség, társaságszeretet, közvetlenség, mint tulajdonság figyelhető meg. Ezzel szemben az aszténiás testalkatra hosszú, vékony végtagok, henger alakú törzs, keskeny mellkas jellemző és ők skizotím lelkiállapotúak. Legtöbbször befelé fordulnak, visszahúzódóak, érzékenyek, ebből következik, hogy sértődékenyek is. Az atlétikus testalkatúak hosszú végtagokkal, széles izmos vállal, keskeny csípővel és feszes izmokkal rendelkeznek. Rájuk a viszkozus lelki-alkat jellemző, amely nyugodtsággal, flegmatikussággal, passzivitással, állhatatossággal, hűséggel jár együtt.

1. táblázat. *Kretschmer alkati tipológiája*

<i>Testalkat</i>	<i>Vérmérséklet</i>
Piknikus	Ciklotím
Aszténiás	Skizotím
Atletikus	Viszkózus

Illetve Várkonyi még *C. Rothe* testalkattípusait is megemlíti. Rothe úgy találta, hogy a „kövérek” könnyen irányíthatók, érzékenyek; az „erősek” kedélyesek, hevesek, öntudatosak; a „nyulánkok” mintagyerekek, szorgalmasak (*Várkonyi*, 1934–35d. 416–424. o.).

Várkonyi úgy nyilatkozott, hogy nagyon kevés az a tudás, amit az öröklés-tanról addig sikerült megtudniuk. Már szét tudták választani: „a »velünk született« tulajdonságokat a valóban örököltektől: a csirasejt sérüléseiből, az embrióinak kedvezőtlen hatások alatt történt elkorcsosulásaiból, a születés lefolyásából eredt változások nem tartoznak az örökölt sajátságok közé” (*Várkonyi*, 1934–35d. 422. o.). Viszont arra kérdésre még keresték a választ, hogy az okosság, a durvaság hogyan is öröklődik (*Várkonyi*, 1934–35d. 416–424. o.).

Tanulmányom következő részében azt szeretném bemutatni, hogy hogyan vélekedik Várkonyi Hildebrand Dezső a személyiségről, és a személyiség-lapokról. Várkonyi szerint minden iskolában alkalmazni kellene a személyiség- és jellemlapokat. A jellemlapok segítségével könnyedén meg tudják határozni a növendékek személyi alkalmasságukat a továbbtanulás előtt, és ez megkönnyíti a pályaválasztást, illetve elkerülhetővé válhat a pályatévesztés is. Megállapította, hogy a lányok elsősorban az emberekkel való érintkezést tartják fontosnak a pályaválasztás során, míg a fiúk tárgyiasabbak és azokat a pályákat helyezik előtérbe, melyek a tárgyi teljesítményét vonják maguk után. A személyiséglapok egyik lehetséges elkészítési módja lehet a gyermek rendszeres megfigyelése. A jellemlapok előnye, hogy kevés szempontra koncentrálnak, csak a lényeges dolgokat veszik figyelembe. Kiindulópontja ezeknek a vizsgálatoknak a külső jelek elemzése. Ide tartoznak a jellemvonások és az állandó viselkedés. Leszögezi, hogy ahhoz, hogy ezeket a vizsgálatokat

a pedagógusok megfelelően tudják elvégezni, szükségük van lélektani ismeretekre. Várkonyi a *Boda-féle* személyiségvázlatot veszi alapul, melyben négy szempontot különíthetünk el, amely alapján a gyermekek vizsgálata történik. Boda István szerint először a személyiség általános formai sajátosságait kell megnézni, ide tartozik a lelki tempó, dinamika, hangulat, pszichés rendezettség, fogékonyság, gazdagság és bonyolultság. Ezután az általános beállítódást kell megvizsgálni, itt találhatunk olyan típusokat, mint egocentrikus, altruista, kifelé vagy befelé érdeklődő, érzelem- vagy értelemvezérelt. Továbbá a fejlődési jellegzetességeket is figyelembe kell venni, ez lehet gyors, lassú, elmaradt, előrehaladott. Végül pedig az egyén képességeit, érzékeit és hajlamait kell megvizsgálni. Ezek alapján el lehet készíteni egy személyiségrajzot, mely megkönnyíti a szelekciót minden téren. A szülőknek is nagy segítséget nyújthatnak ezek a jellemlapok, naplók, mivel le tudják győzni azokat a nehézségeket, amelyekkel a gyermek fejlődése során szembekerülnek (*Várkonyi*, 1934–35b. 205–219. o.; *Várkonyi*, 1935–36b. 121–133. o.).

A gyermek személyiségének vizsgálatával a XX. század első évtizedeiben *Ranschburg Pál* foglalkozott, és ő fejlesztett ki egy, a gyakorlatban is alkalmazható személyiséglapot. Ezek a személyiséglapok két csoportba sorolhatók. Az egyik csoportba tartozó személyiséglapok nem veszik figyelembe az emberi személyiség végső összetevőit, csak a személyiség megnyilvánulásait, külső viselkedésformáit veszik alapul. Főbb jellemzőjük a rendszertelenség, az áttekinthetőség hiánya, így a vizsgálatok során különböző, egymástól eltérő értékeket kaphatunk. A másik csoportba tartozó személyiséglapokat pszichológiai szempontok szerint alakították ki. Ezek a személyiséglapok a gyermek képzetkörén, fantáziáján, intelligenciáján, képességein, jellemtulajdonságain alapszanak. Jellemzőik, hogy hasznosak és célszerűségük kétségbevonhatatlan. A segítségükkel ellenőrizni tudják a pedagógusok, nevelők emberismeretét, ami fontos a nevelés során. Elősegítik az iskolai növendék megismerését, mivel a személyiséglélektan segítségével kaphat a pedagógus legteljesebb képet a gyermekről. (*Várkonyi*, 1934–35c. 325–336. o.; *Várkonyi*, 1934–35d. 416–424. o.).

Összegzés

Tanulmányomban A cselekvés iskolája című folyóiratot és Várkonyi Hildebrand Dezső munkásságát vizsgáltam. Kutatásom alapján úgy vélem, hogy a folyóirat feldolgozása még gyermekcipőben jár, annak ellenére, hogy korának nagyon fontos szakmai folyóirata volt. A legtöbb iskola előfizetett rá, amiből az következik, hogy hasznos tudást tartalmazott a pedagógusok számára. Úgy látták, szükség van egy olyan folyóiratra, amely tudásukban a modern pedagógiai és módszertani tudásukban lévő hézagokat kitölti.

Fontos volt számomra, hogy a harmincas évek egy jeles alakjának munkáját, nézeteit alaposabban megvizsgáljam. A választás Várkonyi Hildebrand Dezsőre esett, akinek haladó gondolkodása és gyermekközpontúsága megalapozta hírnevét. Várkonyi tanulmányaiban többször megjelenik a gyermeklélektan, a fejlődéslélektan fontossága, az általa elképzelt ideális nevelés, az önnevelés. Kiemelkedő helyet foglal el a környezet és öröklött adottságok vizsgálata.

Részletesen kifejti, hogy a pedagógusnak milyen személyiségjegyekkel kell rendelkezniük. Nagyon fontos, hogy az ideális pedagógus jó emberismerő legyen, és integrált személyiséggel rendelkezzen.

A kutatás nem zárult le. A későbbiekben Várkonyi összes tanulmányát szeretném megvizsgálni, és segítségükkel átfogó képet kialakítani Várkonyi Hildebrand Dezső munkásságáról.

Irodalom

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

A szociáldemokraták Klebelsbergről. *Délmagyarország*, 4. (1932) 10. sz. 15.

Csomortáni. D. Zoltán (2009): Egy reneszánsz egyéniség a XX. századi magyar pszichológiában. Várkonyi Hildebrand Dezső élete és munkássága. In: Dr. Szokolay Ágnes (szerk.): *A lélektan 80 éves története a szegedi egyetemen 1929–2003*. JATE Press, Szeged.

- Duró Lajos (1988): Várkonyi (Hildebrand) Dezső fejlődés-lélektani munkássága. In: Zakar András (szerk.): *Várkonyi Hildebrand Dezső Emlékkötet*. JATE Kiadó, Szeged. 163–170.
- Fizel Natasa (2013): A párhuzamos tanszékek megalakulásának körülményei a Ferenc József Tudományegyetemen. In: Andl Helga és Molnár-Kovács Zsófia (szerk.): *Iskola a társadalmi térben és időben 2011–2012. I. kötet*. PTE „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola, Pécs. 173–184.
- Dr. Kende Katalin (2011): *Várkonyi Hildebrand Dezső*. <http://www.kendekata.hu/cikkek/muveszkoznelben/varkonyi-hildebrand-dezso.html> (Megtekintés: 2015. 09. 02.)
- Mészáros István, Németh András és Pukánszky Béla (2003): *Neveléstörténet. Bevezetés a pedagógia és az iskoláztatás történetébe*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Miklós Péter (2011): *A szegedi bölcsészkar Radnóti Miklós diákéveiben*. Radnóti Szegedi Öröksége Alapítvány, Szeged–Szabadka.
- Pitrik József (1999, szerk.): *Szegedi Tanárképző Főiskola: 1873–1998. Tanszék-történet*. Hungária Kiadó, Szeged.
- Pszichológia elméleti alapok: Kretschmer alkati tipológiája*. http://old.ektf.hu/hefoppalyazat/pszielmal/kretschmer_alkati_tipolgija.html (Megtekintés: 2015. 10. 23.)
- Pukánszky Béla (1999): Pedagógia és Pszichológia. In: Rác Béla (szerk.): *A Szegedi Tudományegyetem múltja és jelene, 1921–1998*. Officina, Szeged. 215–223.
- Rókusfalvy Pál (1988): Várkonyi (Hildebrand) Dezső életműve. In: Zakar András (szerk.): *Várkonyi Hildebrand Dezső Emlékkötet*. JATE Kiadó, Szeged. 151–162.
- Újvári Edit (é. n.): *A Szeged Klebelsberg-Telepi Polgári Kör Egyesület Honlapja: Gróf Klebelsberg Kunó élete és munkássága*. <http://www.klebelsberg-egyesulet.hu/grof-klebelsberg-kuno.html/> (Megtekintés: 2015. 07. 02.)
- Várkonyi Hildebrand Dezső (1934–35a): A cselekvő iskola lélektani alapjai. *A cselekvés iskolája*, **3.** 3–4. sz. 101–110.
- Várkonyi Hildebrand Dezső (1935–36c): Nevelés és gyakorlati lélektan: A nevelőhatás lélektana. A tanítás. *A cselekvés iskolája*, **4.** 5–6. sz. 237–249.

- Várkonyi Hildebrand Dezső (1935–36e): Nevelés és gyakorlati lélektan: A nevelőhatás lélektana. Feladat. Parancs és tilalom. *A cselekvés iskolája*, **4.** 9–10. sz. 429–444.
- Várkonyi Hildebrand Dezső (1935–36b): Nevelés és gyakorlati lélektan: A pszichés nemi különbségek és az együttes nevelés kérdése. *A cselekvés iskolája*, **4.** 3–4. sz. 121–133.
- Várkonyi Hildebrand Dezső (1934–35d): Nevelés és gyakorlati lélektan: Az alkat, a fejlődés, és a pszichés nemi különbségek kérdése. *A cselekvés iskolája*, **3.** 9–10. sz. 416–424.
- Várkonyi Hildebrand Dezső (1934–35b): Nevelés és gyakorlati lélektan: Bevezetés. *A cselekvés iskolája*, **3.** 5–6. sz. 205–219.
- Várkonyi Hildebrand Dezső (1934–35c): Nevelés és gyakorlati lélektan: A gyermeki személyiség megismerése. *A cselekvés iskolája*, **3.** 7–8. sz. 325–336.
- Várkonyi Hildebrand Dezső (1935–36a): Nevelés és gyakorlati lélektan: Fejlődési jellegzetességek. *A cselekvés iskolája*, **4.** 1–2. sz. 6–14.
- Várkonyi Hildebrand Dezső (1935–36d): Nevelés és gyakorlati lélektan: Nevelőhatás. Példaadás és utánzás. *A cselekvés iskolája*, **4.** 7–8. sz. 329–339.
- Várkonyi Hildebrand Dezső (1939–40): Védekező magatartások a gyermekkorban. *A cselekvés iskolája*, **8.** 5–7. sz. 87–101.
- Veczkó József (1988): A gyermek és a környezet Várkonyi (Hildebrand) Dezső neveléslélektani műveiben. In: Zakar András (szerk.): *Várkonyi Hildebrand Dezső Emlékkötet*. JATE Kiadó, Szeged. 171–178.
- Veszprémi László (1988): Várkonyi és a „Cselekvés iskolája”. In: Zakar András (szerk.): *Várkonyi Hildebrand Dezső Emlékkötet*. JATE Kiadó, Szeged. 195–201.

AZ 1930-AS ÉVEK VIDÉKI EGYETEMEINEK TANRENDJEI

Rák Ágnes

Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar

„... legfontosabb tapasztalata az, hogy mikor az egyetem képes volt felülemelkedni a kicsinyességeken, ellent tudott állni a pillanatnyi előnyöket nyújtó csábításoknak, és csak azt tartotta szem előtt, hogy a tudományok szabad művelőinek és tanulóinak autonóm közösségeként az európai egyetemek humanista hagyományait kell követnie, és tevékenységének alapelve nem lehet más mint az oktatás, képzés, kutatás egysége és szabadsága, akkor mindig élvezte a társadalom és a nemzetközi egyetemi szféra elismerését és támogatását. Bizonyosak lehetünk abban, hogy csak ezzel a szemlélettel lehetnek sikeresek erőfeszítéseink, csak ez a szemlélet adhat lelkiert átjutni a jelen nehézségein, és csak erre a szemléletre remélhetünk távlatot.”
(*Szegedi Egyetemi Almanach 1921–1995 I. Előszó*)

Kutatásom során az 1930-as évek tanrendjeit vizsgálom. Jelen tanulmányomban elemzem és vizsgálom a szegedi Magyar Királyi Ferenc József Tudományegyetem 1936/37-es tanév első félévének, a debreceni Magyar Királyi Tisza István Tudományegyetem 1936/37-es tanév első félévének, illetve a pécsi Magyar Királyi Erzsébet Tudományegyetem 1931/32-es tanév

első fél évének a tanrendjeit. Kutatásom módszere elsősorban forráselemzés, amelyet a történeti háttér bemutatásával egészíték ki.

Magyarországon a két világháború között négy egyetem működött: a budapesti, a pécsi, a debreceni, a szegedi. Jelen vizsgálat a három vidéki egyetem tanrendjeire terjed ki. Célom bemutatni a tanrendek révén, hogy az 1930-as években mennyire voltak szervezettek ezek az intézmények? Milyen célt szolgáltak a tanrendek? Mennyire voltak megbízhatóak? Mennyire voltak diákközpontúak az intézmények? Szociális tekintetben mennyire támogatták a hallgatókat? Az általam elkészített, rekonstruált órarendekben (bölcészkarokon) mekkora volt a hasonlóság? Mekkora volt akkoriban az oktatói létszám az egyes egyetemeken, milyen volt a férfiak és a nők aránya az oktatói karban? Találhatóak-e hasonlóságok esetleg különbségek a vizsgált tanrendekben? A tanrendek, mint egyetemtörténeti források felhasználása újszerű metódus, a korábbi kutatások során csak elvétve használták fel őket, részletes vizsgálatuk ezért is hiánypótló.

Elméleti háttér

A neveléstörténet több tudományterület eredményére is támaszkodik azt vizsgálva, hogyan adták át a tudást és az ismereteket a különböző történelmi korokban. Célja azon túl, hogy megismerjük a múlt eseményeit az, hogy a ma embere is megértse napjaink oktatását, nevelését, pedagógiáját, és segítséget nyújthat abban is, hogy a jövőben a tudásátadás mely metódusait használjuk. „Az újabb neveléstörténeti kutatások nemcsak életút elemzések, iskolatörténeti és problémátörténeti vizsgálódások. Egyre tágabb teret kap a nemzetközi kutatásokban a gyermekszemlélet történeti alakulásának vizsgálata, és eltérő kultúrák nevelési hagyományainak, emberideáljának összevetése” (Kéri, 1996. 1. o.).

A fennmaradt és fellelhető tárgyi és írásos emlékek, levéltári dokumentumok – elsődleges források –, és a pedagógiai–filozófiai művek elemzése során megismerhetőek a neveléstörténet egyes részletei. A 19–20. századból ránk maradt gazdag sajtóanyag – amely feltárva és elemezve szintén elengedhetetlen a pedagógiai törekvések megismeréséhez – emellett az irodalmi alkotások, a képzőművészet, a mitológia, a jogtörténet és sok egyéb forrás szolgál információkkal a nevelési szokásokról és a pedagógiai módszerekről (Kéri, 1996. 1. o.).

Történeti háttér

Trianon után országunk kétharmadát elvesztették, az emberek elvesztették hitüket, önbizalmukat, minden ember élete megváltozott, függetlenül attól, hogy melyik társadalmi rétegbe tartozott. A közoktatás- és művelődéspolitikát ekkor nagyban meghatározta a revízió igénye és a keresztény-nemzeti ideológia (Fehér, 2000. 455–483. o.), erre utal beszédében Klebelsberg 1925-ben: „T. nemzetgyűlés! Szeretném a köztudatba belevinni, hogy a trianoni béke következtében lefegyverzett Magyarországon a kultusztárca voltaképpen honvédelmi tárca is. Honvédelmi tárca olyan értelemben, hogy most elsősorban a szellem, a művelődés fegyvereivel kell védeni hazánkat, és ezekkel az eszközökkel kell mindig újból és újból bizonyítanunk a világ nemzetei előtt, hogy a magyar viszontagságos életének második ezer esztendejében is életképes, erős és hogy bántani nagy történelmi igazságtalanság” (Klebelsberg, 1927. 516. o.).

Gróf Klebelsberg Kuno 1922–1931-ig volt vallás- és közoktatásügyi miniszter. A fejlődés központi elemének a kultúrát tartotta, és a felemelkedés érdekében ennek kiterjesztését minden társadalmi rétegre (Fehér, 2000. 455–483. o.). Ezt példázza a következő idézet: „Kultúrpolitikám két alapgondolaton épül fel. Emelni igyekszem a magyar nemzet széles néprétegeinek, nagy tömegeinek értelmi szintjét. Ezt a célt szolgálja a mezőgazdasági népességérdekeit szolgáló népiskolák létesítéséről és fenntartásáról szóló 1926. évi VII. tc., (...) továbbá a polgári iskolákról szóló javaslatom (...). Gondoskodni kell azonban arról is, hogy minden téren kellő számban álljanak oly szakemberek rendelkezésre, kik teljesen európai színvonalon állnak (...). E másik célból adom be egyidejűleg a természettudományok fejlesztése érdekében teendő intézkedésekről szóló javaslatomat, s e második cél fogja meggyőződéseim szerint előmozdítani a külföldi magyar intézetekről és a tudományos ösztöndíjügy szervezéséről szóló javaslatomat is.”¹

Az ő nevéhez fűződik számos olyan reform, amely az iskolarendszer egészére kiterjedt, és tartalmazott mind szervezeti mind tartalmi változásokat a hazai közoktatásügyben. A legfőbb feladata az iskolarendszer modernizálása volt.

¹ *Nemzetgyűlési irományok*, 1922. XVIII. kötet. 1077–1171. sz. 144. o.

Új iskolatípusok, új iskolák, a tananyagok korszerűsítése, illetve ezek egy rendszerbe foglalása köthető a nevéhez. Klebelsberg hitte, hogy reformok által új értékek alakulhatnak ki. Emellett kiemelt szerepet töltött be Klebelsberg politikájában az egyetemek támogatása, így a Szegedre költöztetett kolozsvári egyetem is sokat köszönhet neki (*Fehér*, 2000. 455–483. o.). „Az egyetemekkel együtt nőtt az egyetemi hallgatók száma is. 1866-ban 4955, 1894-ben 5345, 1915-ben 14 575, 1924-ben pedig 17 353 diák tanult a felsőoktatásban” (*Németh és Pukánszky*, 1997. 624. o.).

1931-ben *Hóman Bálint* váltja Klebelsbergét a miniszteri székhelyben, új politikai elképzelésekkel, a tisztséget 1932–1942 között töltötte be. Hóman politikájának központjában a nemzeti egység állt, az egységes nemzeti szellem kialakítását tartotta a legfontosabbnak. Számára a nemzetté nevelés volt a legfontosabb ebben az időszakban (*Németh és Pukánszky*, 1997. 629. o.). „Ez a felfogás a nemzetet, mint önálló létezőt, individuumot tünteti fel. (...) A harmincas években tehát a nemzetté nevelés vezérgondolata előnyt élvez még a – korábban preferált – valláserkölcsei neveléssel szemben is. Az új nemzedék »egységes és egyöntetű« nevelése a legfontosabb, ennek rendelődik alá az oktatómunka és a szakképzés is” (*Németh és Pukánszky*, 1997. 630. o.).

A Ferenc József Tudományegyetem története

A Szegedi Tudományegyetem az 1581-ben *Báthory István* erdélyi fejedelem által Kolozsváron alapított egyetem szellemi–kulturális örökségének tekinteti magát. Kezdetben bölcsészettudományi és teológiai karral működött. A 17–19. századi működése történelmi események miatt nem volt zavartalan, de a felsőfokú képzés folyamatossága a 19. század közepéig kimutatható, habár az intézmény időközben elvesztette egyetemi rangját. A kiegyezés után a városok között vetélkedés alakult ki az ország második egyeteméért. 1872-ben Kolozsvár nyerte el a lehetőséget. Az egyetem fejlődése a I. világháború kitöréséig töretlen volt. 1918. december 24-én a román hadsereg bevonult Kolozsvárra, majd 1919. május 12-én a katonaság elfoglalta az egyetemet, a rektori hivatal élére a román tanszék professzorát nevezték ki. Az egyetemi tanárok nem tették le a román állampolgárság elnyeréséhez szükséges esküt, ezért kiutasították őket a városból, így a menekülni kényszerült tanárok Budapesten folytatták az egyetemi oktatást. 1921. október 9-én

nyitották meg az első tanévet, ezzel megkezdődött Szegeden a tényleges egyetemi oktatás, jogilag még a kolozsvári egyetem keretein belül, mivel nem volt szó új egyetem alapításáról. Az egyetemen ekkor négy kar működött: Jog- és Államtudományi Kar, Orvostudományi Kar, Bölcsész- és nyelv- és történettudományi Kar, Matematikai és Természettudományi Kar. A képzési idő az orvosi karon öt év (tíz félév), a többi karon négy év (nyolc félév) volt (Fizel, 2014. 239. o.).

A Ferenc József Tudományegyetem 1936–37. tanév első félévének Tanrendje

Tanulmányom következő részében a *Ferenc József Tudományegyetem 1936–37. tanév első félévének Tanrendjét* elemzem (Tanrend, 1936).

A tanrend kilenc részből áll. Az első rész az Általános tudnivalókat tartalmazza, mely négy nagyobb részre oszlik. Az első rész első pontja A felvételi eljárás és beiratkozás, mely az egyetemi felvételi menetét, szabályokat, a beiratkozás menetét, a határidőket, illetve az ehhez szükséges iratok, bizonyítványok leírását tartalmazza. A második pontja a tandíjjal és a vele kapcsolatos egyéb illetékekkel foglalkozik, a harmadik pontban a tandíjmentesség feltételeiről olvashatunk. Ebben a részben a tanrend részletesen kitér a különböző igazolások, kérvények tartalmára, vagyis arra, hogy melyek azok az adatok, amelyet a hallgatóknak szükséges benyújtaniuk. Szintén két részből áll a negyedik pont, Az előadások kiválasztásának szempontjai. Először az Általános szempontokról szól, például a kurzusfelvételtől: „A hallgatni kívánt előadások kiválasztása a m. kir. Ferencz József- tudományegyetem hallgatóira nézve csak annyiból volt kötött, amennyiben azt az egyes karok tanulmányi, vizsgálati, szigorlati rendje kívánja” (Tanrend, 1936. 24. o.). A két világháború közötti időszakban a revízió igénye általánossá vált, így nem meglepő az alábbi kitétel: „A Honvédelem és Testnevelés rovatban hirdetett testnevelési gyakorlatok (heti két óra) az egyetem minden hallgatójára s minden félévben kötelező” (Tanrend, 1936. 24. o.). Felmentést orvosi vizsgálat alapján lehetett kérni. Az előadások célszerű elrendezése ügyében a segítségre szoruló hallgatók segítséget a dékánoktól, valamint az egyes tanároktól kérhettek. A Különleges szempontok című részfejezetben többek között az alábbi kitétel található: „akik bizonyos szakképzettséget feltételező életpályára készülnek, s evégből akár államvizsgálatoknak, akár doktori szigorlatoknak kívánják magukat

alávetni, az egyes karok tanulmányi, illetőleg szigorlati rendjében foglalt szabályokhoz kötelesek alkalmazkodni” (*Tanrend*, 1936. 25. o.). A szabályzat határozza meg azt is, hogy az egyes vizsgálatokhoz a tantárgyakat hány féléven át kell hallgatni, heti hány órában, illetve a tanfolyamból külföldi egyetemen mennyi idő tölthető el. Egy példányt a karok saját szabályzatából „a karra történő beiktatás alkalmával a Dékántól minden hallgató díjmentesen kézhez kap” (*Tanrend*, 1936. 25. o.). Ajánlatos a tanrend e pontjában felsorolt szabályokat, a megfelelő összeállításokat követniük a hallgatóknak. A tárgybeosztásokat, tanulmányi útmutatókat a karok évfolyamaira lebontva találjuk meg itt. A mai nevén kötelező, kötelezően választható és szabadon választható tárgyakat ekkoriban főkollégiumoknak és kollégiumoknak nevezték. Emellett említést tesznek a kötelező, az ajánlatos és hallgatható, illetve speciális előadásokról is. A főkollégiumok nem teljesítése (nem hallgatása) magával vonta, hogy „a kari vizsgálatokra nem lehetett jelentkezni és a végzettséget megszerezni” (*Tanrend*, 1936. 26. o.).

A második rész a tanrendben az Egyetemi Tanács bemutatása, amely az 1936/37-es tanévben a következőképpen épült fel: „A rektor *Dr. Erdélyi László Gyula*. A rektort egy évre választják, és a következő tanévben automatikusan prorektor (rektor-helyettes) lesz. A Prorektor *Dr. Ditrői Gábor* volt, a Dékánok *Dr. vitéz Surányi-Unger Tivadar* (Jog- és államtudományi Kar), *Dr. Miskolczy Dezső* (Orvostudományi Kar), *Dr. Várkonyi Hildebrand* (Bölcsész-, nyelv- és történettudományi Kar), *Dr. Szentpétery Zsigmond* (Matematikai és Természettudományi Kar), és a Tanácsjegyző *Dr. Nyakas János*, egyetemi tanácsos” (*Tanrend*, 1936. 31. o.).

Ezután maga a tényleges tanrendi rész következik. Itt a négy karra lebontva megtaláljuk a hallgatandó órákat, megjelölve úgy, mint napjainkban (előadás, szeminárium, gyakorlat), heti bontásban. Szerepel az oktató neve, a heti óraszám, a kurzus napja, időpontja, terembeosztása. Természetesen meg van jelölve az is, hogy hányadik féléves hallgatóként kell az órát hallgatni, és hogy az adott óra minden tanév első vagy második félévében lesz meghirdetve, megtartva.

A következő rész A Magyar királyi Ferencz-József-Tudományegyetem pályatételei az 1936/37. tanévre és a pályázati szabályok (*Tanrend*, 1936. 70–74. o.). Itt olvashattak a korabeli hallgatók arról, hogy az adott tanévre karonként milyen pályamunkákat várnak, illetve arról, hogy ki, és milyen feltételek mellett pályázhat. Példaként egy részlet a pályázati szabályok szempontjaiból:

„Pályázati szabályok:

- A tudományegyetem részéről kihirdetett jutalomtételekre csak a m. kir. Ferencz József-Tudományegyetem rendes, tanárjelölt és gyógyszerész-hallgatói, valamint az egyetemi végbizonyítvány kiállítását követően egy évig a doktori szigorlatra készülő »jelöltek« pályázhatnak.
- A pályázatok nyelve – ha csak kivételesen más nincs meghatározva – egyedül a magyar.
- Valamennyi pályadolgozat beadásának határideje: 1937. évi április 15-ike.
- Jutalmakat 1937. május 29-én adja ki az Egyetemi Tanács az egyetem évzáró ünnepélyén.
- A dolgozathoz használt források és segédeszközök pontosan megjelölendők.
- A pályadolgozatok negyedrészen, tisztán, más által írva, lapszámozva, bekötve és jelígyével ellátva nyújtandók be az illető kar dékáni hivatalához” (*Tanrend*, 1936. 73–74. o.).

A beérkezett iratokat nem adták vissza, hanem az adott kar levéltárában őrizték meg.

A tanrend ötödik része az egyetem hatóságainak és hivatalainak bemutatása. „Az egyetem hatóságai: A m. kir. Ferencz-József Tudományegyetem a tanzsabadság jegyében alapított s a maga ügyeinek vitelére autonómiával felruházott intézmény, mely az országos törvények és rendeletek keretein belül önmagát kormányozza. (...) Önkormányzata élén a rektor áll. (...) Az egyetem felügyeleti kormányhatósága a mindenkorai vallás- és közoktatásügyi m. kir. miniszter” (*Tanrend*, 1936. 75. o.). A rektor helyettese a prorektor, illetve az egyes karok dékánjait a prodékánok helyettesítik. Az egyetem hivatalai címszó alatt találjuk a Rektori hivatal, illetve Dékáni hivatalok címét, telefonszámát. Megtalálható még az egyetemi gazdasági hivatal, diákjóléti és diákvédő hivatal címe, elérhetősége. A központi épület a Dugonics tér 13. szám alatt található, illetve a kari hivatalok egy része a Baross Gábor utca 2. szám alatt, a Fodor utca 9. szám alatt pedig a gazdasági hivatal működött. Mindegyikhez meg van adva a fogadóórak időpontja. Érdekes, hogy a Rektor tart fogadóórát a hallgatóknak hétköznapokon 12–13 óra között.

Az egyetem intézetei és gyűjteményei című részben találták a hallgatók az egyetemi könyvtár címét, telefonszámát, nyitvatartását, de szerepel itt a Középiszkolai Tanárképző Intézet, az Országos Középiszkolai Tanárvizsgáló Bizottság, a Polgári Iskolai Tanárképző Főiskola és a Testnevelési Intézet

elérhetősége is. A Tanrend végéhez közeledve találunk egy egyetemi telefonkönyvet, az egyetemi intézetek és hivatalok telefonszámait és címeit, illetve az utolsó részben Az egyetem tanárainak, magántanárainak és lektorainak név-, cím- és lakásjegyzéke következik.

A debreceni Magyar Királyi Tisza István Tudományegyetem története

Debrecenben a felsőfokú oktatás gyökerei 1536-ig nyúlnak vissza. Ekkor alapítják a református kollégiumot. Az egyetemalapítás gondolata e nagyhírű intézmény tanárához, *Török József* nevéhez köthető, amelyet először 1870-ben vetett fel. Egy öt karból álló egyetem volt az elképzelése, és nagy kérdés volt, hogy az egyetem egyházi vagy állami alapítású tanintézet legyen. Az egyetemalapításra csak állami segítséggel nyílt lehetőség, hiszen akkoriban a református egyház anyagi helyzete nem tette lehetővé az egyetem megalapítását. 1911. decemberében gróf *Zichy János* vallás- és közoktatásügyi miniszter törvényjavaslatot terjesztett elő az országgyűlésnek két új egyetem felállítása végett (debreceni és pozsonyi). A törvényhozás 1912. júniusában fogadta el az előterjesztést. Még ugyanebben az évben, július 7-én sor került az egyetemalapítási törvény uralkodó általi szentesítésére. Az egyetem kezdetben – legalábbis papíron – öt karból állt: Református hittudományi-, Jog- és államtudományi-, Orvostudományi-, Bölcsészet-, nyelv-, és történettudományi-, illetve Mennyiség- és természettudományi Karból, de az első tanévben (1914/15) csak három karon kezdődhetett meg az oktatás (Református és hittudományi-, Jog- és államtudományi-, Bölcsészet-, nyelv-, és történettudományi Kar). Az oktatás megkezdésével egyidejűleg folytak az egyetemi épületek építési munkálatai is, de csak 1932-re fejeződtek be. Az építkezéseket Debrecen városa az építési telek átengedésével és 5 millió korona összegű készpénzzel támogatta. A Debreceni m. kir. Tudományegyetem hivatalos nevét Debreceni Magyar Állami Tudományegyetemre változtatták, majd 1921-ben felvette *gróf Tisza István* nevét, aki jelentős protestáns államférfi, egyházi vezető, egykori debreceni kollégista és a debreceni huszárezred parancsnoka volt. Az egyetem hallgatói létszáma 1918-ig 300-500 fő közé tehető, majd ez a szám 1920 és 1945 között 1000-1500 fő közé emelkedett. Az egyetemen magas volt a nőhallgatók aránya, az orvosi karon 20-25%, míg a bölcsész-karon 40-45% (*Molnár és Zsidi*, 2006. 46–48. o.).

A debreceni Magyar Királyi Tisza István Tudományegyetem tanrendjének felépítése az 1936–37-es tanévben

A tanrend kilenc nagyobb részre tagolódik. Az első részében az Egyetemi Tanács tagjait találjuk. Az 1936/37-es tanévben a „Rector Magnificus *Dr. Tankó Béla*, a Bölcsészettudományi Kar ny. r. tanára, a Prorector az Orvostudományi Karról választandó ny. r. tanár. Dékánok az egyes karokon, így a Református Hittudományi Karon *Dr. Erdős Károly*, a Jog- és Államtudományi Karon *Dr. Marton Géza*, az Orvostudományi Karon *Dr. Neuber Ede*, a Bölcsészettudományi Karon *Dr. Berei Soó Rezső* ny. r. tanárok. A Prodékánok felsorolása után az egyetemi tanácsjegyző szerepel még a tanrendben” (*Tanrend*, 1936a. 3. o.). A tantárgyak áttekintése karok és órák szerint című részben az órák felsorolása ketté van választva, mint „A.) szellemtudományi szakok B.) matematikai és természettudományi szakok” (*Tanrend*, 1936a. 22–26. o.). A nyelvleckék után a Kötelező tárgy a korszerű honvédelmi kérdésekről című kurzus heti két órában való hallgatását ismerteti a tanrend: „a végbizonyítvány, vagy oklevél elnyerésének feltétele ennek bármelyik tanév I. és II. felében, 2 szemeszteren át való hallgatása” (*Tanrend*, 1936a. 28. o.). A kötelező testnevelési órákon „Az egyetem minden, 24 éves életkoron aluli rendes és rendkívüli hallgatója köteles az I., II., és III. évben, vagyis hat féléven keresztül hetente két órában testnevelési gyakorlaton részt venni” (*Tanrend*, 1936a. 29. o.). A kurzust egy külön az indexbe fűzött Testnevelési lapon vették fel, majd a testnevelés tanárokkal és a vívómesterrel minden félév elején és végén láttamoztatták. Amíg ez nem történt meg, addig a lecke-könyveket nem lehetett egyeztetni, és a hallgató ellen megfelelő rendszabályokat alkalmaztak. „A testnevelés tanárok és a vívómester minden félév elején és végén tudománykaronként hirdetményben közli a hallgatóssággal, hogy a testnevelési lapokat mikor és hol láttamozzák” (*Tanrend*, 1936a. 29. o.). A nők és férfiak testnevelési óráit külön tartják. „A testnevelési órák alól felmentésüket kérhetik a betegségben, vagy testi fogyatékoságban szenvedők, a rendszeres lelkeszi szolgálat elvégzésére kiküldött hittudománykari hallgatók, a szerzetesrend kötelékébe tartozó hallgatók, illetve a különös méltánylást érdemlő indokokra hivatkozó hallgatók” (*Tanrend*, 1936a. 29. o.). Betegségről vagy testi fogyatékoságról szóló kérelem „az Egyetemi Tanács által az orvostudományi kar javaslata alapján megválasztott egyetemi sportorvos, *Dr. Pély Mihály* belklinika bizonyítványával igazolandó, melynek díja 3 pengő” (*Tanrend*, 1936a. 29. o.). A sportorvos látta el a hallgatók egészségügyi ellenőrzését is.

A következő részben olvashatunk az egyetemi beiratkozásról, mely tartalmazza a felvételihez szükséges iratok felsorolását, és az előadások kezdőidőpontját. A hallgatók „szociális” támogatására Debrecenben következő diákjóléti intézmények működnek: Tisza István internátus, egyetemi Horthy Miklósné leánykollégium, Mensa Academica, ahol az ebéd és vacsora havi 20 pengő volt és a kiválóan érdemeseknek 6 és 9 pengő engedménnyel, református kollégiumi internátus és konviktus Szent László Kollégium. Az egyetemi Diákjóléti Iroda szegény sorsú és jó előmenetelű hallgatóinak erkölcsi és anyagi támogatásával (tandíj-, vizsgadíj-, ruhasegély, ételmezés és lakássegély) intézményesen foglalkozott. A nyerhető segélyekről időnként hirdetményben tájékoztatta a hallgatókat. „Tandíjkedvezményért és tandíjmentességért folyamodványt az illetékes karhoz címezve a kari dékáni hivatalba 1936. évi szeptember hó 12-ig” (*Tanrend*, 1936a. 35–36. o.) kellett beadni.

A következő részben a Hittudományi Kar és a Jog- és államtudományi Kar tájékoztatójában évfolyamokra lebontva találjuk az órákat, az Orvostudományi Kar hallgatói részére pedig félévekre lebontva. Ezt követően olvashatjuk a Középiszkolai Tanárképzőintézet tagjai számára közölt tudnivalókat. „Az 1924. évi XXVII. tc. 4. § értelmében, középiskolai tanárságra képesítést csak az nyerhet, aki igazolja, hogy szabályszerű egyetemi, esetleg kiegészítésül műegyetemi tanulmányai során a Középiszkolai Tanárképzőintézet tagja volt, ez idő alatt az egyes szakcsoportokra nézve kijelölt egyetemi (műegyetemi), úgyszintén tanárképzőintézeti előadásokban és gyakorlatokban eredményesen vett részt és főiskolai tanulmányainak elvégzése után egy évet a Tanárképzőintézet elnöksége által kijelölt középiskolában tanítási gyakorlattal töltött el. A Tanárképzőintézet tagja lehet bármely rendes bölcsészeti-hallgató” (*Tanrend*, 1936a. 43. o.). A félév végén az intézet ellenőrző tanácstagja aláírásával igazolja, hogy a hallgató eleget tett tanárképzőintézeti kötelességének (*Tanrend*, 1936a. 45. o.). A bevezető rész után a tanárképzőintézeti előadásokat ismerhetjük meg részletesen. Az órát tartó oktató neve, a kurzus címe, az évfolyam, a szak, az óraszám, az időpont és a helyszín egyaránt egy helyen megtalálható.

A tanrend tartalmaz egy részt, melyben felhívják a hallgatók figyelmét egyes kiadványokra a külföldön való tanulmányok megkönnyítése céljából. Ilyen volt akkoriban például az A List of International Fellowships for Research. Ez a füzet a külföldi tudományos kutatások céljából igénybe vehető nemzetközi és nemzeti ösztöndíjakat ismerteti. A Handbook of Student Travel gyakorlati tanácsokat tartalmaz az összes európai államra vonatkozólag, szálló, diákklubok,

utazási kedvezmények, vízum, útlevel, stb. ügyében. Az Akademischer Austausch in Europa azoknak az intézményeknek összefoglaló ismertetése, melyek a diákok külföldön való tanulmányait elősegítik (*Tanrend*, 1936a. 50. o.).

A tanrend következő részében az egyes karokon található szemináriumok és tudományos intézetek címeit, az egyes intézeteket vezető igazgatók vagy vezető tanárok nevét olvashatjuk. Ilyen intézet többek között „A bölcsészettudományi karon a Fonetikai és Nyelvatlasz Intézet, melynek igazgatója volt *Dr. Huss Richard* ny. r. tanár”, vagy a „Kísérleti Lélektani Intézet, melynek igazgatója *Dr. Mitrovics Gyula* ny. r. tanár” (*Tanrend*, 1936a. 57. o.). Az egyetem könyvtárának vezetése, és az egyetemhez beosztott állástalan diplomások karonkénti felsorolása is szerepel a tanrendben.

A tanrend következő részében az adott félév pályatételei szerepelnek részletesen, karra lebontva. A vizsgált tanévben a Bölcsészkaron pályatétel például „Pedagógiából: Az emlékezet pedagógiája különös tekintettel a kísérleti eredményekre, Filozófiából: A szabadság jelentése és értéke”, „Magyar történelemből: Magyar harcászat a XVI. században” (*Tanrend*, 1936a. 68–69. o.).

A pályázatokra csak az egyetem rendes hallgatói pályázhatnak, illetve azok, akik már a végbizonyítvány birtokában vannak, de a pályázat kihirdetésekor még az egyetem rendes hallgatói. A pályázat nyelve magyar, hacsak más nincs kikötve. A pályaművek beadási ideje minden év április 20. napja és a pályadíj kiosztása az egyetem évzáró közgyűlésén történik. A pályaműveket negyed-rész alakban, idegen kézzel, vagy lehetőleg írógéppel, tisztán, csak a lap egyik oldalára írva, lapszámozva, bekötve és jeligével ellátva az illetékes kar dékáni hivatalához kell benyújtani. A forrásokat és a használt eszközöket nem csak együttesen, hanem a szükséges részekenél külön-külön és pontosan, a lapszám szerint kell megjelölni. A pályadíjat az illetékes kar a legjobb pályaműnek adja ki abban az esetben, ha az önmagában véve is méltó a jutalomra, de a Kar megoszthatja a pályadíjat. A benyújtott pályaműveket nem adják vissza, hanem a Kar levéltárában helyezik el. A pályaműveket plakettel jutalmazták (*Tanrend*, 1936a. 70. o.).

Ezután az egyetemhez és a karokhoz tartozó Bizottságok vannak feltüntetve a tanrendben. A tanrend összeállításakor figyeltek arra is, hogy a hallgatók egy helyen megtalálhassák, megismerhessék az egyetemi ifjúsági egyesületeket és elérhetőségeiket. A könyvecske végén találjuk a Tanári lakáscímek részt, az oktatók neveivel, telefonszámaikkal, kiegészítve az Egyetem tisztviselők lakáscímeivel is.

A Pécsi m. kir. Erzsébet Tudományegyetem története

Az első magyarországi egyetem, a pécsi története egészen az 1367-es évig nyúlik vissza, melyet egyetemalapító okiratával *V. Orbán pápa* engedélyezett. Az egész egyetem bolognai mintájú volt. Csonka, azaz három fakultású (bölcseleti, jogi és orvosi) egyetem létrehozását engedélyezték, míg a negyedik kar (a teológia) létesítéséhez pápai hozzájárulást nem kaptak. Források alapján ugyan csak a jogi és a bölcseleti kar működése bizonyítható, az orvosi kar létezése csupán feltételezhető. Legfőbb előljárója a kancellár (egyben a helyi egyház feje) volt. Működési gondok miatt 1390 körül megszűnt az egyetem, de püspöki főiskolaként tovább folyt az oktatás egészen a török hódoltság koráig. *II. József* aztán 1784-ben Pécsre helyezte át a Győri Királyi Akadémiát. A régi-új tanintézet a Pécsi Királyi Akadémia lett. Itt a legfőbb előljáró a tanterületi főigazgató volt, és már csak a bölcseleti és a jogi karon folyt oktatás. Győr városa többször is kérte az Akadémia visszaköltöztetését, míg 1801 végén az uralkodó elrendelte azt, 1802-ben az intézményt visszahelyezik eredeti székhelyére. Azonban a pécsiek sem tétlenkedtek, minden rendelkezésükre álló eszközt igénybe vettek, hogy elérjék egy felsőoktatási intézmény létrehozását. 1817-ben egy szerzetesrendi igazgató előterjesztést készít –, ezzel egy időben *Batthyány Iván* uradalom tulajdonos 5000 forintot ajánl fel egy akadémia létrehozására. Sajnos mindezek ellenére a győri akadémia visszaköltöztetésére, sem egy új pécsi akadémia létrehozására sem kerül sor. 1828-ban *báró Szepesy Ignác*, az új pécsi püspök fontosnak tartja egy főiskola felállítását, így már ebben az évben elindul egy két éves papnevelde képzéssel. 1831/32. tanévtől már a bölcsész, majd pedig 1833/34. tanévtől a jogi karon is elindul a hallgatók képzése. 1835. augusztus 27-én szentesíti az uralkodó az alapító oklevelet. Az új felsőoktatási intézmény világiakat is oktató nyilvános főiskola lett, majd a szabadságharc bukását követően az akkori püspök záratta be. 1865-ben újjászervezték és közvetlen állami fennhatóság alá került. Az addig három éves képzés négy éves lett és állam- és jogtudományi karrá alakult. A Trianoni békediktátum nyomán az új Csehszlovák kormány az egyetem összes vagyonát a saját állami céljaira lefoglalta, az oktatás ellehetetlenülése okán az oktatók és hallgatók egy része Budapestre menekült és a Kolozsvári menekült-társaikkal közösen újraindították a karokat: új székhelyet választottak és 1923-ban a pozsonyi Magyar Királyi Erzsébet Tudományegyetem újjászervezve megkezdte Pécsen a működését. A jogi és bölcsészeti kar mellett fokozatosan kiépül az orvosi kar. A gazdasági válság idején is fejlődött és bővült az egyetem (*Molnár és Zsidi, 2006. 87–95. o.*).

A pécsi Erzsébet Tudományegyetem 1931/32-es Tanrendjének felépítése

A tanrend nyolc nagyobb részre oszlik. Elsőként az Általános tudnivalókat írják le a hallgatók részére, mint például a beiratkozás feltételei, illetve ez a rész tartalmazza a szabályzatot a beiratkozási és tanulmányi időről paragrafusokba szedve. Ugyanúgy, mint a fentebb említett két tanrendnél, itt is tájékoztatják a hallgatókat a szükséges iratok beszerzéséről, a beiratkozás idejéről, illetve az utólagos beiratkozásról. Ezután írnak a Tandíjakról és Mellékdíjakról, azaz arról, hogy a hallgatók milyen kedvezményekhez juthatnak, milyen feltételeknek kell megfelelniük a kedvezményre jogosultsághoz. A következő részben az előadások választásának és tartásának szabályai szerepelnek. Ez a rész nagymértékben megegyezik a szegedi egyetem tanrendjében közöltekkel. Leírják itt is, hogy a négy karon mennyi a képzési idő, hogy „az előadások megválasztása csak annyiban kötött, ahogy azt az egyes karok vizsgálati és szigorlati rendje megkívánja” (*Tanrend*, 1931. 11. o.). Ezen felül a hallgatókra vonatkozó tanulmányi kedvezményekről, valamint minden egyes karra vonatkozó vizsgákra, teendőkre, szigorlatokra vonatkozó szabályok vannak feltüntetve.

A tanulmányi és fegyelmi szabályzat kivonata megnevezésű rész következik, ahol írnak többek között a fegyelemre, órák látogatására, beiratkozásokra, átiratkozásokra vonatkozó szabályokról.

A harmadik nagy rész maga a Tanrend, melyről harminckét oldalon keresztül írnak. Karonként lebontva találjuk a kurzusok megnevezéseit, hogy heti hány órában tartják, ki az oktató, hogy hol és mikor lesz megtartva az adott óra. A Tudományegyetem Tanácsának bemutatása után az Egyetemi Intézetek és Hivatalok bemutatása következik.

Ezt követi A Magyar Királyi Erzsébet Tudományegyetem Jutalomtételei a 1931–32. Tanévre (*Tanrend*, 1931. 104. o.) című rész. Itt karokra lebontva találhatjuk meg a beadandó dolgozatok címeit, melyek közül a hallgatóság választhat az adott évben.

Ezt követően a hallgatók tájékozódhatnak a kollégiumokról, azok díjairól, a lakhatás feltételeiről, a betegség esetén történő ellátásokról, és a rendelések időpontjairól.

A tanrend egyéb információkat is tartalmaz, például bemutatja a pécsi egyetemi atlétikai klubot, a Tájékoztató irodát, amely „felvilágosítással szolgál arra nézve, milyen föltételek mellett és hol kaphat a hallgatóság magánházakban lakást, élelmet, azonfelül a tanulmányi rendre vonatkozólag szolgál felvilágosítással” (*Tanrend*, 1931. 112. o.), és az Evangélikus Theológusok Otthonát.

A Tanrend Az egyetem tanárainak és lektorainak betűrendes név-, cím- és lakásjegyzékével zárul (*Tanrend.* 114. o.).

Eredmények

Kutatásom során összeállítottam a három vizsgált egyetem pedagógiai–lélektani témájú kurzusainak órarendjeit (1., 2., 3. táblázat)

Az órarendekből összeszámolhatóvá vált, hogy hány órát tartottak összesen egy héten a különböző egyetemeken pedagógiai–lélektani témájú kurzusaik szempontjából. Ez az adat a Szegedi Egyetemen 13 óra/hét, a Debreceni Egyetemen 12 óra/hét, a Pécsi Egyetemen 7 óra/hét.

A legtöbb órát tehát ezen a tudományterületen a szegedi egyetemen tartották.

A teljesség igénye nélkül a vizsgált időszakban olyan neves személyek oktattak az egyetemeken, mint például *Dr. Mitrovics Gyula*, *Dr. Tettamanti Béla*, *Dr. Várkonyi Hildebrand Dezső* vagy *Dr. Weszely Ödön*.

Gondolkodásukkal, pedagógiai tevékenységükkel, koncepcióikkal sokat adtak hozzá a pedagógia és a pszichológia tudományterületének fejlődéséhez, hozzájárultak a neveléstudomány kiszélesedéséhez.

Így például „*Dr. Weszely Ödön* pedagógiája a XX. század első felének utolsó hazai posztherbartianus neveléstudományi rendszere. Ennek megalkotásával nem kevesebbre vállalkozott, mint a herbarti keretek következetes megőrzésével a század első harmadának adaptálható korszerű szellemi áramlatait egységes rendszerbe foglalja és továbbfejleszse. Így kaptak helyet pedagógiai rendszerében a kultúrfilozófiai pedagógia, az értékelmélet, a szociálpedagógia, a gyermektanulmány és gyermeklélektan, valamint a húszas évek nagy lélektani iskoláinak törekvései” (*Németh és Pukánszky*, 1997).

Dr. Mitrovics Gyula többek között meghatározza „a nevelés célját, ami felfogása szerint nem más, mint végigvezetni az embert azon az úton, amelyen át eléri a tiszta humánium kifejlődését. Ennek a fejlődésnek eredménye a vallás-erkölcsi személyiség, amely lehetősége határáig kifejlesztett erőt képes kora nemzeti társadalmá szolgálatába állítani” (*Németh és Pukánszky*, 1997).

Dr. Tettamanti Béla „szervesen kapcsolódott *Schneller István Imre Sándor-féle* neveléstudományi irányzathoz (...)”, főleg szellemi mestere, *Imre Sándor* nemzetnevelési koncepcióját népszerűsítette tanulmányaiban, előadásában (*Németh és Pukánszky*, 1997a. 313–314. o.).

Dr. Várkonyi Hildebrand Dezső „nyitott volt a reformpedagógia gondolatvilága előtt. (...) 1929-ben nevezték ki a szegedi egyetem nyilvános rendes tanárává, ahol Pedagógiai-Lélektani Intézetet alapított. Fejlődés- és neveléslélektani tárgyú előadásokat tartott, kiváló előadókészsége a hallgatók tömegét vonzotta óráira. Publikációiban elsőként ismertette és népszerűsítette hazánkban Pavlov és Piaget tanításait. (...) Nevelés-lélektani empirikus vizsgálatokat is végzett gyermekek körében (Németh és Pukánszky, 1997a. 314. o.).

A neveléstudomány egyformán hangsúlyos volt mindhárom egyetemen.

A rekonstruált órarendekből kiderült, hogy két egyetemen szombati oktatás is folyt, vannak egyforma tartalmú és felépítésű kurzusaik az egyetemeknek a vizsgált karon és, hogy mindhárom órarendnél hangsúlyos a nevelés, pszichológia, lélektan, etika, filozófia illetve a gyakorlatorientált órák szerepe a tematikában, mint ahogy ez manapság is igaz.

Megfigyelhető az is, hogy a hallgatók szinte csak férfi oktatókkal találkoztak. A tanrendek végén található oktatók név-, cím- és lakásjegyzéke rész révén összeszámoltam az oktatók összlétszámát mind a három egyetemre lebontva. Így vizsgálva a következő adatokat kaptam: a szegedi egyetemen 117 oktató dolgozott ekkor, ebből összesen három nő volt, a debreceni egyetemen 134 oktató volt összesen, ebből kettő volt nő, a pécsi egyetemen pedig 116 oktató volt összesen, itt nem dolgozott női oktató a vizsgált időszakban.

Magyarországon Trianon után is maximális szervezethez jellemezte az egyetemeket, képesek voltak a nehéz helyzetben is tartani a színvonalas oktatást, és előtérbe helyezni közös céljukat, hogy az oktatás színvonala és az oktatók elszántsága révén lehetőséget teremtsenek a hallgatóknak, hogy segíthessék, nevelhessék a jövő generációit. Mára e kitarás és elszántság meghozta gyümölcsét és egyetemeink előkelő helyet foglalnak el (hallgatói és oktatói révén, kimagasló eredményeikkel és kutatásaikkal) nem csak itthon, hanem külföldön is.

Maximálisan diákközpontúnak mondhatjuk az egyetemeket a tanrendjeik vizsgálata révén, hiszen igyekeztek a hallgatókat a lehető legtöbb módon támogatni, (pl. segélyekkel, ruha, lakás, menza, tandíjkedvezmény stb.) engedményeket adni, tehát szociálisan nagyon érzékenyek voltak az ott dolgozó emberek és az intézmények, illetve a szellemiség is diákközpontú volt.

Az oktatók létszámában, nemi megoszlásban megfigyelhető, hogy szinte csak férfi oktatók dolgoznak az egyetemeken, magas létszámmal működtek a már akkoriban is az intézmények oktatóik tekintetében. Mára a női oktatók is nagy számban helyet kaptak/ kapnak az egyetemek életében.

1. táblázat. *A Debreceni M. Kir. Tisza-István Tudományegyetem: Bölcsészettudományi Kar pedagógiai–lélektani kurzusainak órarendje (1936–37. 1. félév)*

<i>Óra/ Nap</i>	<i>Hétfő</i>	<i>Kedd</i>	<i>Szerda</i>	<i>Csütörtök</i>	<i>Péntek</i>	<i>Szombat</i>
<i>11⁰⁰– 12⁰⁰</i>				A klasszikus ókor nevelése Dr. Mitrovics Gyula ny. r. tanár	A klasszikus ókor nevelése Dr. Mitrovics Gyula ny. r. tanár	
<i>12⁰⁰– 13⁰⁰</i>	Lélektan Dr. Tankó Béla ny. r. tanár	Lélektan Dr. Tankó Béla ny. r. tanár	A nép- lélektan problémái Dr. Tankó Béla ny. r. tanár	A nevelés- tudomány bölcseleti alapjai Dr. Mitrovics Gyula ny. r. tanár	A nevelés- tudomány bölcseleti alapjai Dr. Mitrovics Gyula ny. r. tanár	A nevelés- tudomány bölcseleti alapjai Dr. Mitrovics Gyula ny. r. tanár
<i>13⁰⁰– 14⁰⁰</i>						
<i>14⁰⁰– 15⁰⁰</i>	Testi (fizikai) és lelki (vallásos) nevelés az iskolában Dr. Karácsony Sándor magántanár					
<i>15⁰⁰– 16⁰⁰</i>	Az iskolai akaratnevelés irodalma Dr. Karácsony Sándor magántanár					
<i>16⁰⁰– 18⁰⁰</i>					Szemináriumi gyakorlatok Dr. Mitrovics Gyula ny. r. tanár	Emlékezet- és típusvizsgálati gyakorlatok Dr. Mitrovics Gyula ny. r. tanár

2. táblázat. *A M. Kir. Ferencz József Tudományegyetem Bölcsészeti-, Nyelv- és Történettudományi Kar pedagógiai–lélektani kurzusainak órarendje (1936–37. 1. félév)*

<i>Óra/ Nap</i>	<i>Hétfő</i>	<i>Kedd</i>	<i>Szerda</i>	<i>Csütörtök</i>	<i>Péntek</i>	<i>Szombat</i>
8 ⁰⁰ – 9 ⁰⁰	A nevelés- tudomány a 20. század első negyedében Dr. Tettamanti Béla magántanár			A nevelés- tudomány a 20. század első negye- dében Dr. Tettamanti Béla magántanár	Gyermek- lélektan Dr. Várkonyi Hildebrand ny. r. tanár	Bevezetés a nevelés- tudományba. III. (mód- szertan) Dr. Várkonyi Hildebrand ny. r. tanár Tanárképzői előadás, I–V. éveseknek
10 ⁰⁰ – 11 ⁰⁰						Tanítói etika Dr. Mester János ny. r. tanár
11 ⁰⁰ – 12 ⁰⁰	A személyiség szerkezeti viszonyainak pedagógiai értékesítése Dr. Boda István magántanár					
12 ⁰⁰ – 13 ⁰⁰						
13 ⁰⁰ – 14 ⁰⁰						
14 ⁰⁰ – 15 ⁰⁰						
15 ⁰⁰ – 16 ⁰⁰	Tanítói etika Dr. Mester János ny. r. tanár	Tanítói etika Dr. Mester János ny. r. tanár	Etikai gyakorlatok Dr. Mester János ny. r. tanár Tanárképzői előadás, III.–IV. éveseknek			

Az 1930-as évek vidéki egyetemeinek tanrendjei

<i>Óra/ Nap</i>	<i>Hétfő</i>	<i>Kedd</i>	<i>Szerda</i>	<i>Csütörtök</i>	<i>Péntek</i>	<i>Szombat</i>
<i>16⁰⁰– 17⁰⁰</i>	Lélektan Dr. Bartók György	Lélektan Dr. Bartók György				
<i>17⁰⁰– 18⁰⁰</i>	ny. r. tanár	ny. r. tanár				
<i>18⁰⁰– 19⁰⁰</i>				Nevelés- történet (III.) Dr. Várkonyi Hildebrand	Pedagógiai- lélektani gyakorlatok Dr. Várkonyi Hildebrand	
<i>19⁰⁰– 20⁰⁰</i>				ny. r. tanár	ny. r. tanár	

3. táblázat. *A M. Kir. Erzsébet Tudományegyetem Bölcsészeti-, Nyelv- és Történettudományi Kar pedagógiai–lélektani kurzusainak órarendje (1931–32. 1. félév)*

<i>Óra/ Nap</i>	<i>Hétfő</i>	<i>Kedd</i>	<i>Szerda</i>	<i>Csütörtök</i>	<i>Péntek</i>
<i>10⁰⁰– 11⁰⁰</i>	A neveléstudomány alapvető kérdései Dr. Weszely Ödön ny. r. tanár	A neveléstudomány alapvető kérdései Dr. Weszely Ödön ny. r. tanár	A neveléstudomány alapvető kérdései Dr. Weszely Ödön ny. r. tanár		
<i>11⁰⁰– 12⁰⁰</i>	A nevelés története a legújabb korban Dr. Weszely Ödön ny. r. tanár	A nevelés története a legújabb korban Dr. Weszely Ödön ny. r. tanár			
<i>12⁰⁰– 13⁰⁰</i>	Cicero filozófiai művei Dr. Gyomlay Gyula ny. r. tanár				
<i>13⁰⁰– 17⁰⁰</i>					
<i>17⁰⁰– 18⁰⁰</i>	Pedagógiai és psychotechnikai gyakorlatok Dr. Weszely Ödön ny. r. tanár				
<i>18⁰⁰– 19⁰⁰</i>					

Összegzés

A tanrendek a hallgatókat voltak hivatottak segíteni, minden felvetődő kérdésükre választ adni, megkönnyíteni tanulmányaikat, egyetemi életüket. Hallgatóként tudom, milyen nehéz boldogulni az első év elején, hiszen minden ismeretlen még számunkra. Az egyetemi évek egy új élet kezdetét jelentik, sokak számára akár több száz kilométerre a korábbi otthonaiktól. A tanrend használatát a mai felsőoktatási rendszerben is szükségesnek tartom újra alkalmazni és követni, hiszen ezek a könyvecskék ma nem elérhetőek számunkra. A három vizsgált vidéki egyetem tanrendje felépítésében, tartalmában is nagyrészt megegyezik, az elemzés során csak minimális eltéréseket tapasztaltam.

Az 1930-as években ezek a könyvecskék mind a három egyetemen már a fél év elején össze voltak állítva a hallgatók részére és a félév közben is csak kisebb módosításokat végeztek rajtuk. Mai világunk gyors ütemű változásában szinte minden információátadás az interneten keresztül történik, mégsem figyelhetjük meg azt a fajta rendszert, szervezettséget, tájékoztatást, mint az 1930-as években, hiszen sokszor még év elején is sok változás lehet (változások az órák helyszínében, stb.). Úgy gondolom, hogy az 1930-as években alkalmazott módszer, ez a fajta felkészültség, szervezettség napjainkban is hasznos, követendő példa lenne a hallgatók támogatása érdekében. Mivel bőséges adat állt rendelkezésre – és a tanrendek minden karának minden évfolyamára lebontva tartalmazza az akkor meghirdetett kurzusokat – így lehetőség van a további órarendek összeállítására, rekonstrukciójára és a kutatás folytatására.

Irodalom

A debreceni magyar királyi Tisza-István Tudományegyetem Tanrendje 1936–37. tanévre (Tanrend, 1936a). Debrecen.

A magyar királyi Ferencz József Tudományegyetem Tanrendje 1936–37. tanév első félévére (Tanrend, 1936). Szeged.

A pécsi magyar királyi Erzsébet Tudományegyetem Tanrendje 1931–32. tanévre (Tanrend, 1931). Pécs.

- Fehér Katalin (2000): Oktatásügy. In: *Magyarország a XX. században*. V. kötet. Babits Kiadó, Szekszárd. 455–483.
- Fizel Natasa (2014): Kooperáció vagy integráció? A szegedi Állami Polgári Iskolai Tanárképző Főiskola és a Ferenc József Tudományegyetem együttműködésének szegmensei 1928 és 1932 között. *Magyar Pedagógia*, **114.** 4. sz. 237–257.
- Kéri Katalin (1996): *Neveléstörténeti vázlatok*. ORFK Oktatási és Kiképző Központ, Pécs – Budapest.
- Gróf Klebelsberg Kuno Beszédei, Cikkei és Törvényjavaslatai 1916–1926* (1927). Athenaeum, Budapest.
- Lisztes László és Zallár Andor (1971, szerk.): *Szegedi Egyetemi Almanach 1921–1971*. Hungária Kiadó, Szeged.
- Molnár László és Zsidi Vilmos (2006, szerk.): *Magyarországi világi felsőoktatási intézmények a kezdetektől 1945/1948-ig*. A Magyar Felsőoktatási Levéltári Szövetség Kiadványai 2. Budapest.
- Németh András és Pukánszky Béla (1993): *Neveléstörténet III. Iskolaiügy és pedagógia Magyarországon 1919–1945 között*. JGYF Kiadó, Szeged.
- Németh András és Pukánszky Béla (1997): *Neveléstörténet*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Németh András és Pukánszky Béla (1997a): Paradigmatikus irányzatok a magyar neveléstudomány fejlődéstörténetében. *Magyar Pedagógia*, **97.** 3–4. sz. 303–317.

AZ 1987-BEN BEVEZETETT KÉT TANÍTÁSI NYELVŰ KÉPZÉS TÖRTÉNETE

Takács Ildikó

Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar

„Die Grenze meiner Sprache ist
auch die Grenze meiner Welt.”

(L. Wittgenstein)

A két tanítási nyelvű középiskolai képzést a nyolcvanas években végbemenő változások tették lehetővé. Az orosz nyelv visszaszorulásával egyidejűleg hódítottak teret a nyugati nyelvek. Tanulmányomban a két tanítási nyelvű oktatás hazai megjelenésével, a kezdeti nehézségekkel, a jogi szabályozással, valamint az egyik első generációs iskola bemutatásával foglalkozom. Az általam vizsgált gimnázium történetét már többen is kutatták, több szakdolgozat is készült róla (*Simon, 2002; Tóth, 2003; Domokos, 2003*). Az első generációs két tanítási nyelvű gimnáziumok túlnyomó részének iskolatörténete már napvilágot látott. Ilyen például a nagykállói Korányi Gimnáziumról szóló könyv, ami 1965–1995 között ismerteti a gimnázium múltját (*Boros és Kállai, 1995*), a mohácsi Kisfaludy Gimnázium 1935–2005 közötti történetének ismertetése (*Kedves, 2005*), a jászberényi Lehel Vezér Gimnázium 225. jubileumi évkönyve, mely 1767–1992 között mutatja be az iskola történetét (*Csomor és Nagy, 1992*), a balatonalmádi Magyar–Angol Tannyelvű Gimnázium jubileumi évkönyve (*Bognárné, 2009*), a sárospataki Rákóczi Gimnázium 450 éves jubileumi évkönyve (*Dobay, 1981*) és a mosonmagyaróvári Kossuth Lajos Gimnázium története (*Persa, 1984*).

Kutatásomban azokra a kérdésekre keresem a választ, hogy mi alapozta meg a két tanítási nyelvű iskolák létjogosultságát, hogyan rendelkeztek/-nek a törvények a hazai nyelvoktatásról, kiváltképp a két tanítási nyelvű iskolákról, mely nyelveken és hol kezdődött meg a képzés, milyen nehézségekkel kellett szembenézniük a pedagógusoknak és diákoknak, és mely tantárgyakat lehet célnyelven tanítani.

1. Az idegen nyelvek oktatásának története hazánkban

1.1. Nyelvpolitika a kezdetektől 1918-ig

A nyelvpolitika olyan tevékenység, mely a nyelvi helyzetet konkrét célok érdekében fenntartja vagy megváltoztatja. Ez határozza meg többek között, hogy mely nyelvek szerepeljenek kötelezően vagy választhatóan a köz- és felsőoktatásban, illetve, hogy a társadalmi élet mely területein mely nyelvek használata lehetséges, kötelező vagy tilos (*Csernicskó*, 2014. 64. o.).

Az idegen nyelvek iskolai oktatásban történő céljait, intenzitását, valamint sorrendjét a társadalom szükségletei mellett meghatározzák a politika világában zajló hatalmi viszonyok. Magyarországon a latin nyelv helyett 1784-ben *II. József* a német nyelvet vezette be hivatalos és oktatási nyelvként. 1790 és 1844 között a magyar igazgatás hivatalos nyelve a latin volt, majd 1844-től (1849 és 1861 kivételével) a magyar. A magyar nyelv hivatalossá tételéért az 1790–91-es országgyűlésen harcot indító magyar politikai elit azonban már 1792-től elérte, hogy a magyar nyelv tantárgy legyen az iskolákban (*Döbör*, 2006. 50. o.). A II. világháború után az orosz lett a kötelezően tanítandó idegen nyelv, majd a rendszerváltás után az oroszzt a nyugati nyelvek tanulása váltotta fel (*Nógrádiné*, 2002. 18. o.).

1.2. Nyelvoktatás 1918–1949 között

1928 és 1932 között a két szegedi felsőoktatási intézménybe, az Állami Polgári Iskola Tanárképző Főiskolára és a Ferenc József Tudományegyetemre beiratkozott hallgatók vizsgálatából kiderült, hogy az egy idegen nyelvet beszélők aránya 27,3% volt. Ebben a korban az idegen nyelvek közül a német nyelvet beszélték a legnagyobb arányban, melyben az is szerepet játszott, hogy a főiskolán német nyelvtanár – képzés is zajlott, melynek felvételi kritériumai között szerepelt a német nyelv ismerete (*Fizel*, 2014. 249. o.).

Az 1938. évi tanterv közvetlen előzményeként jelentős problémának tekintették azt, hogy éveken át tanítanak nyelvet anélkül, hogy magát a beszédet is megtanítsák a diákoknak, és ezzel szemben az iskola tehetetlennek bizonyult. Az oktatáspolitikai a második világháborút megelőző időszakban az élő idegen nyelvek oktatása terén a német nyelvet helyezte előtérbe, a középiskolákban emellett francia, angol és olasz nyelv volt a választható második idegen nyelv. A tantervben megfogalmazódott továbbá, hogy a nehezen értelmezhető irodalmi művek helyére érdekes és élvezetes olvasmányok kerüljenek. Elsődleges cél volt a nyelv elsajátítása, ennek érdekében elkezdődött a beszédgyakorlatok szorgalmazása. Már a két világháború között megfogalmazódott az a ma is érvényes gondolat, hogy a tanuló olyan magasabb rendű nyelvismeretre tegyen szert, amely segítségével a középiskola befejezése után önmaga is továbbfejlesztheti tudását (Horváth, 2007. 7–8. o.).

Az 1946. évi – a háború utáni első – tanterv következtében az idegen nyelvek oktatásában a német nyelv addigi elsődlegessége megszűnt, helyette angol, francia vagy orosz nyelvet javasolt, attól függően, hogy melyik nyelv bevezetéséhez biztosítottak a feltételek. Az idegennyelv-oktatás választható jelleggel az ötödik osztályban vette kezdetét heti öt órában. A polgári fiú- és leányiskolákban kötelezővé tették egy nyelv tanulását heti két órában. Az általános gimnázium harmadik osztályában kezdődött el az idegen nyelv tanítása (Horváth, 2007. 9. o.).

1.3. Az orosz nyelv hegemoniája az oktatásban (1949–1988)

1949 szeptemberében az Oktatásügyi Minisztérium rendeletében bevezette az általános iskola felső tagozatán, valamint a középiskola első és második osztályában az orosz nyelv kötelező oktatását. A rendelet bevezetése, a hirtelen jött változások komoly feszültséget és problémákat eredményeztek, ugyanis tanterv, tankönyvek és tanárok hiányában kellett megkezdeni az orosz nyelv oktatását. Az általános iskolai tananyag az orosz nyelv elsajátítása mellett célul tűzte ki a Szovjetunió, a szovjet társadalom, az ifjúság és a kultúra megismerését. A gimnáziumi tantervek gazdag irodalmi szövegekre épültek, negyedik osztályban stiliztikát, verstant, költői műfajokat tanultak (Horváth, 2007. 9–10. o.).

Az ötvenes évek miniszteri rendeletei szabályozták a nyugati nyelvek tanítását. Nem tiltották be őket, egyszerűen a központilag szabályozott órakeret szűk korlátok közé szorította oktatásukat. Az 1962. évi tanterv elsődleges feladatának

azt tekintette, hogy a mindennapi élet legfontosabb tárgyköreiben folytatódnó idegen nyelvi beszéd elsajátításához szükséges készségek és jártasságok fejlődjenek. Az 1964. évi gimnáziumi tanterv megkövetelte az idegen nyelven folytatott óravezetést. Célként nem a nyelvtani szabályok ismeretét, hanem azok szóban történő alkalmazását határozta meg. A hatvanas években az eredmények nem voltak kielégítőek, viszonylag alacsony óraszám mellett túl sokat vártak el a diákoktól. Az 1974-es tantervben az óraszám csökkentése mellett rövidítették a tananyagot is, azonban ez csupán csak átmeneti megoldást jelentett, hosszabb távra korszerűbb módszerekkel újabb programokat kellett készíteni, melyek a társadalmi igényeket is kielégítették. 1978-tól elindult az általános iskolák negyedik osztályától kezdődően a nyelvoktatás. 1984-től bevezetésre került fakultációs keretek között a második idegen nyelv oktatása is az általános iskola utolsó két évében (Horváth, 2007. 11–16. o.).

Az 1985. évi I. törvény az oktatásról kijelentette, hogy az óvodai nevelés és az iskolai nevelés–oktatás nyelve a magyar mellett minden beszélt nemzetiségi nyelv. A nemzetiségekhez tartozó diákok anyanyelvükön, illetve két nyelven részesülhetnek óvodai nevelésben, iskolai nevelésben és oktatásban.

1987-ben elindult a kéttannyelvű képzés, mely következtében az iskolák saját maguk határozták meg a kötelezően választható tantárgyként oktatott idegen nyelveket. Ez azt vonta maga után, hogy az orosz szakos tanárok esetében beindult az átképzési láz, mivel nem volt elegendő angol, német és francia szakos nyelvtanár, ráadásul a nyugati nyelveket oktató tanárok egy részét az újonnan létrejövő cégek szerződtették magas fizetésekkel (Horváth, 2007. 13–14. o.).

2. A két tanítási nyelvű iskola

Európában a két tanítási nyelvű oktatás elsősorban a középiskolákban működik, azonban az 1990-es évektől az alapfokú oktatásban is jelen van. Kelet-Közép-Európában a két tanítási nyelvű általános iskolák számát tekintve Magyarország az első helyen áll (Fehér könyv, 2012. 13. o.).

A 26/1997. MKM rendelet két tanítási nyelvű iskolának azt az intézményt tekinti, melyben a nevelő- és oktatómunka a magyar nyelv mellett más tannyelven zajlik. A célnyelven tanított tárgyak megválasztása az iskola jogköre, azonban évfolyamonként legalább három tantárgyat kell célnyelven oktatni, ez – a magyar nyelv és irodalom tantárgy kivételével – bármely tárgy lehet,

de legalább két évig kell célnyelven tanítani azokat a tárgyakat, melyekből érettségi vizsga tehető. Az oktatás formáját az osztályba felvett tanulók nyelvtudása határozza meg, az előkészítést nem igénylő két tanítási nyelvű oktatás két formában valósulhat meg. Az egyik a nyolcadik osztály végéig szervezett korai két tanítási nyelvű oktatás, illetve a kilencedig osztálytól kezdődő oktatás azok részére, akik stabil nyelvtudással rendelkeznek a célnyelvből. Azok számára, akik az általános iskola befejezéséig nem jutottak el arra a szintre a célnyelvből, hogy gimnáziumi tanulmányaikat két tanítási nyelvű osztályban megkezdhessék, egy éves nyelvi előkészítő évfolyammal kezdetű meg a két tanítási nyelven folyó oktatás.¹

A 20/2012-es EMMI rendelet úgy határoz a Nyelvi előkészítő évfolyamról, hogy csak abban a középiskolában folytatható, ahol három egymást követő tanévben teljesülnek az alábbi feltételek: a nyelvi előkészítő nevelés–oktatásba felvett tanulók legalább nyolcvan százaléka érettségi bizonyítványt szerzett a célnyelvből, a tanulók nyolcvan százaléka szerzett Közös Európai Referencia-keret (továbbiakban KER) szerinti B2 szintet igazoló érettségi vizsgaeredményt, vagy államilag elismert nyelvvizsgát. Az iskolának a második idegen nyelvből az iskola pedagógiai programjában meghatározott évfolyamokon az oktatás feltételeit oly módon kell biztosítani, hogy a középiskolai nevelés–oktatást nyelvi előkészítő évfolyamon kezdő tanulók számára a kötelező tanórákon biztosítsa az emelt szintű érettségire való felkészítés feltételeit. Amennyiben ezeknek a feltételeknek nem tesz eleget az iskola, a következő tanévben nem hirdethet felvételt nyelvi előkészítő évfolyamra.²

A fentiekben már ismertettem azt, hogy mely tárgyakat, milyen feltételek mentén lehet célnyelven oktatni, a következőkben viszont arról szeretnék szólni, hogy a jogszabályok mely tárgyak idegen nyelven történő oktatását javasolják az egyes korosztályok számára. A 6–7 éves korosztályra jellemző, hogy játékos tevékenységeken keresztül, gátlások nélkül sajátítják el az idegen nyelv alapjait. Ebben a korosztályban nagy jelentősége van a készségtárgyak – testnevelés, ének-zene, rajz, technika – idegen nyelven való oktatásának, de a környezetismeretet is lehet célnyelven oktatni. A 4/2013. EMMI rendelet javaslatot tesz az általános iskolák 5–6. osztályában a természetismeret, a történelem, a célnyelvi civilizáció, valamint az informatika, továbbá 7–8. osztálytól

¹ 26/1997. MKM rendelet

² A 20/2012. EMMI rendelet 137. §

biológia, földrajz, fizika, kémia, valamint matematika célnyelven történő oktatására. Az ének-zene érzelmi hatása révén jól közvetíti a nyelvet, nem hiába választja sok iskola már az első osztálytól az idegen nyelven történő oktatását. A korai két tanítási nyelvű oktatás célja, hogy a nyolcadik osztály végére közép-szintű nyelvtudással rendelkezzenek a tanulók. A célnyelv oktatásakor gyakran felvetődik a kérdés, mit is tekintünk célországoknak, hiszen az angol és a német nyelv esetében több célországról is beszélhetünk. A 20/2012. EMMI rendelet erre a kérdésre azt a választ nyújtja, hogy a feladat minél több célország bemutatása, továbbá meghatározza, hogy a célnyelvből a harmadik évfolyamtól kezdődően évi öt témazáró dolgozatot kell megírni, valamint hangsúlyozza a csoportbontás jelentőségét az eredményes munka elérése érdekében. A fenti rendelet a két tanítási nyelvű középiskolák céljával a többnyelvűség elérését határozza meg. A funkcionálisan egyenrangú idegen nyelv és anyanyelv folyamatos használata tágítja a diákok látókörét, segítséget nyújt az előítéletek leépítésében, valamint a saját értékek felfedezésében. Fontos cél továbbá, hogy a nyelvről való gondolkodást a nyelven való gondolkodásnak fel kell váltania.³

A 20/2012. EMMI rendelet alapján a két tanítási nyelvű általános iskolai nevelés–oktatás feltétele, hogy a KER alapján⁴ hatodik évfolyamon az A2 szintet, valamint nyolcadik évfolyamon B1 szintű nyelvtudást kell elérni. Az érintett iskolák a célnyelvi mérést a tanév rendjéről szóló miniszteri rendeletben meghatározott időpontban rendezik meg. A mérések eredményét a hivatal által közzétett javítókulcsok alapján állapítja meg az érintett iskola, valamint az eredményeket évfolyamonként és idegen nyelvenként lebontva a honlapján közzéteszi, továbbá a hivatal részére is megküldi.⁵

Ezen rendelet alapján abban a középiskolában folytatható két tanítási nyelvű nevelés–oktatás az adott célnyelvből, melyben három egymást követő tanévben a tanulók ötven százaléká a tízedik évfolyam végére eléri a KER szerinti B2 szintű nyelvtudást, a képzés indulásának tanévére beiratkozott tanulók legalább nyolcvan százaléká a célnyelvből két tanítási nyelvű érettségi vizsgabizonyítványt szerzett, és a tanulók kilencven százaléká rendelkezik KER szerinti B2 szintű nyelvtudást igazoló érettségi vizsgaeredménnyel vagy államilag elismert nyelvvizsgával. Amennyiben a középiskola nem felel

³ 26/1997. MKM rendelet 3. melléklet

⁴ KER meghatározások az 1. sz. mellékletben

⁵ 20/2012. EMMI rendelet 135. § és 4/2013. EMMI rendelet 3. §

meg az előbbieken felsorolt kritériumoknak, a következő tanévben kezdő évfolyamra nem hirdethet felvételt.⁶ A Nemzeti Alaptanterv emelt szintű képzés esetén a 10. évfolyam végére a B1-B2 szintet célozza meg, azonban a tanulmányok befejezésekor a B2, azaz a középszint várható el a diákoktól, viszont egyes programoknál a C1 szint, azaz a felsőfok is elérhető.⁷

3. A kéttannyelv bevezetése, az első lépések

Hazánkban a nyolcvanas évektől kezdve vált nyilvánvalóvá a nyugati nyelvek térhódítása. A fordulópont 1988-ban következett be, ugyanis a kötelező orosz nyelv ekkortól szorult vissza, átadva helyét az angol és a német nyelvnek. A két tanítási nyelvű gimnáziumok bevezetésének első lépései 1987-re tehetőek. A nyolcvanas évek alatt több kísérlet, fejlesztés is folyt az idegennyelv-oktatás terén, azonban jelentős mértékű áttörésről korábban nem beszélhetünk (*Csizér, Dörnyei és Nyilasi, 1999. 193.; Vámos, 2008. 17. o.*).

1984 júliusában készült el a fejlesztési koncepció első változata, ezt követően megindult a kéttannyelvű gimnáziumi oktatás fejlesztése. A koncepcióban a nyelvi előkészítő évet négy tanév követte. A nyelvi előkészítő év az általános iskolát végzett tanulók számára kíván esélyt biztosítani egy adott nyelv magas szintű elsajátításához. Az idegen nyelvű tantárgyak úgy biztosítják a magas óraszámú idegen nyelvoktatást, hogy közben az óraszámokban nem figyelhetünk meg drasztikus növekedést. 1984–1986 között zajlott le a tanterv és oktatási program koncepciójának kidolgozása, a bevezetés és működés pénzügyi és jogi feltételeinek megteremtése, valamint a nemzetközi szerződések megkötése (*Vámos, 2008. 17–18. o.*).

Az orosz célnyelvű gimnáziumok indítása 1984–1985-ben a meglévő tárgyi feltételek és orosz szakos tanárok tekintetében zökkenőmentesnek bizonyult, szemben az angol, német, francia, olasz, valamint spanyol tannyelvűekkel, azonban a nyugati nyelvek nagyobb érdeklődést váltottak ki. A nyugati célnyelvekre elegendő számú iskola pályázott, míg a magyar–orosz tanítási nyelvű iskolák minisztériumi „ösztönzésre” indultak el, így végül 3-3 orosz,

⁶ 20/2012. EMMI rendelet 136. §

⁷ Nemzeti Alaptanterv A pont

angol, német és francia, valamint 1-1 spanyol és olasz iskolában indult meg a kéttannyelvű oktatás. A tantárgyak kiválasztásánál nagy hangsúlyt fektettek arra, hogy a nagyobb presztízsű felsőoktatási irányok (jogász, közgazdász) felvételi tárgyait célnyelven tanulhassák a diákok, így esett a választás a történelem, a földrajz, a biológia, a fizika és a matematika célnyelven történő oktatására (Vámos, 2008. 19. o.). „A kétnyelvű tanulás előnyeit 1987-ben a vártnál többen értékelték nagyra, ezért már az első felvételi jelentkezés időszakában rekordot döntött az érdeklődő általános iskolások száma. A méreteket érzékeltetik az adatok: az első beiskolázási évben 2950 tanuló, a másodikban 4981 fő jelentkezett a 10 majd 14 iskolába, azaz mintegy 300 fő jutott egy-egy 30 fős iskolai osztályra” (Vámos, 2008. 21. o.).

Az esélyegyenlőség biztosítása érdekében nagy jelentőségűnek tartották az előkészítő évet, valamint sajátos felvételi rendszert dolgoztak ki. Egyetlen írásbeli feladatsor kitöltésével a tanuló az összes kétnyelvű középiskolába jelentkezhetett. A rangsort központi számítógépes technikák segítségével alakították ki. A vizsgán a kreativitást, a kommunikációs képességet, valamint a probléma-megoldási képességet vizsgálták. A rendszerváltást követően kéttannyelvű szakközépiskolák és általános iskolák is létesültek, utóbbiak száma közel húsz év alatt hetven fölé emelkedett (Vámos, 2008. 17–22. o.).

1. táblázat. Az első generációba tartozó két tannyelvű gimnáziumok (Kajdi, 2009)

<i>„A” verzió (egy éves nyelvi előkészítő)</i>	<i>„B” verzió (fél éves nyelvi előkészítő)</i>	<i>„C” verzió (Nincs nyelvi előkészítő)</i>	<i>Cél-nyelv</i>	<i>Osztályok száma</i>
Magyar–Angol Tannyelvű Gimnázium és Kollégium, Balatonalmádi			angol	2
Minerva Két Tanítási Nyelvű Gimnázium, Budapest			angol	2
Rákóczi Gimnázium, Sárospatak			angol	2
Kölcsey Ferenc Gimnázium, Sárospatak			francia	1

Takács Ildikó

<i>„A” verzió (egy éves nyelvi előkészítő)</i>	<i>„B” verzió (fél éves nyelvi előkészítő)</i>	<i>„C” verzió (Nincs nyelvi előkészítő)</i>	<i>Cél- nyelv</i>	<i>Osztályok száma</i>
Mohácsi Kisfaludy Károly Gimnázium			francia	1
Mikszáth Kálmán Líceum, Pásztó			francia	1
Mezőberényi Petőfi Sándor Evangélikus Gimnázium és Kollégium			német	2
Kossuth Lajos Gimnázium, Mosonmagyaróvár			német	1
Korányi Frigyes Gimnázium és Kollégium, Nagykálló			német	2
Kodály Zoltán Gimnázium, Pécs			olasz	2
Budapesti Műszaki Szakképzési Centrum Trefort Ágoston Két Tanítási Nyelvű Szakközépiskolája			spanyol	2
	Lehel Vezér Gimnázium, Jászberény		orosz	1
	Leőwey Klára Gimnázium, Pécs		orosz	1
	Teleki Blanka Gimnázium, Szakközépiskola, Szakiskola és Kollégium, Tiszalök		orosz	1
		Pécsi Apáczai Csere János Nevelési Központ Gimnáziuma	angol	1
		Tolnai Lajos Gimnázium, Gyöng	német	1
		Kőrösi Csoma Sándor Két Tanítási Nyelvű Baptista Gimnázium, Budapest	orosz	2

4. A két tannyelvű oktatás különböző formái és a többnyelvű személyek jellemzői

A nyelv az emberi kommunikáció eszközeként nagy jelentőséggel bír a különböző kultúrák közötti kapcsolatban, ezért jelenthetjük ki, hogy a kétnyelvűség kívánatosabb, mint az egynyelvűség a kisebbségi és többségi csoportok számára egyaránt. Azonban a tapasztalatok alapján a kétnyelvűség problémakörét jellemzően a kisebbségekkel kapcsolatban vizsgálják, mert a fennálló hatalmi viszonyok miatt rájuk sokkal nagyobb nyomás nehezedik a két nyelv elsajátítása szempontjából (*Lesznyák*, 1996. 217. o.).

Egy adott etnikum fennmaradásának fontos tényezője lehet a kisebbségi nyelv megtartása, ugyanakkor a többségi nyelv elsajátítása is elengedhetetlen. A társadalmi és politikai jellegű megközelítésekben gyakori az identitás jellegű definíciók megfogalmazódása, míg a nyelvészeti és pszicholingvisztikai definíciók a nyelvtudás és nyelvhasználat felől fogalmazódnak meg. A nyelvhasználat esetében az is kiemelt fontosságú, hogy egy adott személy a nyelvet milyen környezetben, kikkel és milyen témában használja. Kétnyelvű egyének esetében sem igaz az állítás, miszerint a két nyelv azonos szinten áll, ugyanis az egyik nyelv rendszerint domináns. A kétnyelvűség lehet hátrány is, amennyiben egy személy nyelvi készsége mindkettő nyelv esetében alacsony szinten ragad. Ez az úgynevezett félnyelvűség, ami szociális és kognitív hátrányokat okoz. A nyelvek elsajátításának sorrendjét tekintve különbséget tehetünk szimultán és szekvenciális kétnyelvűség között. Előbbinél a gyermek egyidejűleg sajátítja el a két nyelvet. Csoportosan általában olyan társadalmakban keletkezik, ahol mindkét nyelv magas státusszal rendelkezik, valamint politikailag is egyenértékű. A leggyakoribb esetben szekvenciális kétnyelvűségről beszélünk, mivel a kisgyermek környezete általában egynyelvű. A második nyelv elsajátításának megkezdése három éves korra tehető, mikor már a gyermek egyre több családon kívüli programon vesz részt, például játszótéren az vagy óvodában (*Lesznyák*, 1996. 218–220. o.).

A két tannyelvű iskolák csoportosításának legelterjedtebb, legelfogadottabb tipológiája az 1980-as évek végén megjelent Skutnabb – Kangas csoportosítás az iskola nyelvi céljait, a célok elérése érdekében használt oktatási nyelvek számát, valamint a megcélzott tanulói csoportokat veszi alapul. További lényeges csoportosítási szempont az, hogy az oktatás célként az egy- vagy

a többnyelvűséget tűzte-e ki célul. *Baker* az egynyelvűsége törekvő típusokat gyenge hatékonysági típusoknak, míg a hosszú távú kétnyelvűsége törekvőket magas hatékonysági típusoknak jelöli meg. A gyenge hatékonysági típusok egyik formája az úgynevezett elsüllyesztés, ami abban az esetben keletkezhet, ha a gyermek nem az anyanyelvén kezdi meg tanulmányait. Ennek következtében az anyanyelv elsorvad, és mivel a többségi nyelv elsajátításához sem kap megfelelő segítséget a gyermek, így a második nyelv sem fejlődik kellőképpen. Az átmeneti kétnyelvű oktatási programok elsősorban az Egyesült Államokban működnek. Ezek lehetőséget biztosítanak a gyermeknek arra, hogy az iskoláztatás első felében a tanórákon anyanyelvüket is használhassák. A szegregációs típusú oktatás a kisebbség nyelvén folyik, egynyelvűsége törekszik, ennek érdekében pedig nem biztosítja a többségi nyelv oktatását. Ez alapján az osztályozás alapján a magyarországi két tanítási nyelvű oktatási rendszer a magas hatékonyságú típusba sorolható (*Lesznyák*, 1996. 224–228. o.).

Az iskolai nyelvoktatás sikerességét és módját nagymértékben befolyásolják az egyéni különbségek. Gyermekes esetében a memória alapú folyamatok, míg a felnőtteknél a szabályrendszeren alapuló folyamatok jellemzőek (*Sebestyénné*, 2011. 80. o.).

5. Kritériumok a két tannyelvű képzésben

5.1. Tankönyvek

A tankönyvek szakmai készségeket fejlesztenek, segítséget nyújtanak a tanulás jobb megszervezéséhez és megtervezéséhez. A két tanítási nyelvű iskolák számára rendelkezésre álló idegen nyelvű tantárgyi tankönyvek nyelvezetük alapján két csoportba oszthatók. Az egyik csoportot az úgynevezett tükörfordítású tankönyvek alkotják, melyekben gyakoriak a szakmai hibák, és a helytelen fordítások. Ezzel ellentétben a célszágbeli könyvek szókincse aktuális, azonban az anyanyelvi beszélőknek készült, ezért megfogalmazása helyenként nehezen érthető a két tanítási nyelvű oktatásban részesülő tanulók számára, valamint tematikája és követelménye nem egyezik a hazai követelményrendszerrel. Ellene szól továbbá, hogy ezek a könyvek sokba kerülnek, az ingyenesen, adományként kapott könyvek pedig gyakran elavultak. A két tanítási nyelvű iskolák tankönyv-ellátottsága már a kezdetekkor is problémákba ütközött.

Annak érdekében, hogy az idegen nyelven tanulók a magyarul tanulókkal azonos színvonalon részesüljenek az oktatásban, a legtöbbet használt tankönyveket fordították le. A tankönyvvé nyilvánítási eljárás során három szakértő vizsgálja a tankönyveket, ezt követően az Oktatási Hivatal felveszi a könyvet a tankönyvrendszerre. Az engedély öt évre szól (*Vámos, 2009. 5–8. o.; Fehér könyv, 2012. 34–35. o.*).

5.2. Célnyelvi civilizáció tantárgy

A célnyelvi civilizáció tantárgy témakörébe tartoznak a célnyelvi országok földrajzával, gazdaságával, történelmével, irodalmával, művészetével kapcsolatos ismeretek. A tantárgyat lehet önállóan, valamint a célnyelvvel közös órakeretben oktatni. A célnyelvi civilizáció az adott célnyelven folyik, így a tantárgy oktatásának és tanulásának elengedhetetlen feltétele, hogy a tanulók egy bizonyos nyelvi szintre eljussanak.⁸

2. táblázat. Négy évfolyamos gimnázium óraszámainak az összehasonlítása a 26/1997. MKM rendelet alapján

<i>Négy évfolyamos gimnázium</i>	<i>9. évf.</i>	<i>10. évf.</i>	<i>11. évf.</i>	<i>12. évf.</i>
<i>Magyar nyelv és irodalom</i>	148	148	148	128
<i>Célnyelv</i>	333	185	185	128
<i>Célnyelvi civilizáció</i>			74	64
<i>2. idegen nyelv</i>	111	111	111	111

A 26/1997. MKM rendelet alapján a célnyelvi civilizáció tantárgy 11–12. évfolyamon folyhat. Fontos megemlíteni, hogy a két tanítási nyelvű oktatás nagyobb órakeretet biztosít a célnyelv oktatásának, mint a magyar nyelv és irodalom tantárgynak. A 4/2013. EMMI rendelet a célnyelvi civilizáció tantárgy céljának tekinti, hogy a tanulók tájékozottá váljanak a célnyelvi ország kultúrájában. A tanulóknak lehetőségük nyílik a célország jellegzetességeit

⁸ 26/1997. MKM rendelet

összehasonlítani a magyar kultúra értékeivel. A 4/2013. EMMI rendelet szabályozza az intézmények számára a célnyelv, valamint a célnyelvi civilizáció tantárgyhoz fűződő óraszámokat is. Az általános iskolák tekintetében minden osztály számára évi 180 célnyelvi órát határoz meg, a célnyelvi civilizáció oktatását a felső tagozatokon évi 36 tanóraban állapítja meg. E tárgy oktatásához nélkülözhetetlen egy már meglévő nyelvi szint elérése, így általános iskolában az ötödik évfolyamtól, gimnáziumi képzés esetén – az előkészítő évfolyam kivételével – a teljes képzés alatt oktatható a tárgy.

5.3. Célok

A fenti rendelet alapján kijelenthetjük, hogy a két tanítási nyelvű oktatás célja, hogy az anyanyelvi és a célnyelvi kommunikációs készségek egyidejűleg fejlődjenek, a tanulók sajátítsák el az idegen nyelven történő tanulás stratégiáit, a célnyelvi műveltség intenzíven fejlődjön, valamint a tanulók képesek legyenek felsőfokú tanulmányaikat célnyelven folytatni, és hivatásukat a célnyelven is magas szintű nyelvtudással műveljék.⁹

6. Gyönk és a két tanítási nyelv

6.1. Gyönk a kétnyelvűség tükrében

Gyönk, a németek ajkán Jink, Tolna megye szívében, a sváb nyelvterület kellős közepén, a Hegyháton fekszik, 2009 októberében nyerte el a városi rangot. A település a közelmúltig két részre – magyar és német – volt tagolódva. Az 1700-as évek elején végbement nagy áttelepülések idején egy Hessen környékéről érkező népcsoport települt be több Tolna megyei településre.¹⁰

A betelepítés után egyre inkább a magyar nyelv vált dominánssá ezekben a családokban, ami azt jelentette, hogy csak intézményes keretek között sikerülhet a német nyelvet és kultúrát ápolni, a következő generációknak továbbadni.

⁹ 4/2013. EMMI rendelet

¹⁰ <http://gyonk.hu/telepules/gyonkrol/> (Megtekintés: 2016. 02. 08.)

Az 1800-as évek végén a közel 3500 fős település lakosainak közel 60%-a vallotta magát német nemzetiségűnek, ám azóta ez a szám a második világháború utáni események végett drasztikusan visszaesett, mára már csak pár százra tehető a német ajkúak száma. Az általános iskolában 1957 óta folyik nyelvoktatás, az óvodában 1974-ben kezdték meg a nemzetiségi óvodai nevelést. A város hosszú időn át, 1961-ig járási székhelyként funkcionált, ami jótékony hatást gyakorolt szellemiségére, megszűnésével jelentősen lelassult a fejlődés (Tóth, 2003. 29. o.).

Gyöngnek több testvérvárosa van, ebből Németországban található Griesheim, Darmstadt és Wilkau-Hasslau, valamint Franciaországban Bar-le-Duc. Gyöngön 3–18 éves kor között folyamatos és eredményes a nyelvoktatás.¹¹

6.2. A gimnázium története

„*Csitvay András*, ságvári lelkész 1805 márciusában a német nyelv tanulása érdekében fiát Nagyszékelybe vitte, ahol az akkori német ajkú lelkésznek, *Keck Dánielnek* is volt tanulásra alkalmas két fia. A két gondos atya kölcsönös eszmecserét követően egy Nagyszékelyben felállítandó központi iskolának a létrehozásában egyezett meg” (Domokos, 2003. 16. o.). A két lelkész elhatározta, hogy 170 Ft fizetés fejében olyan mestert hoznak, aki a centrális iskolát is elvezeti. A közösség negatívan állt a dologhoz, ezért a két alapító magához fogadta *Laky István* tanítót, akinek szállást vásároltak, és 1806 januárjában három növendékkel (Csicsvai András, Keck Dániel és *Keck Dénes*) elkezdődött a tanítás. A Centrális Oskola első mestere fizetésének egy részét a „Magyar Székelyi Oskolától” kapta, másik felét pedig a tanulók szüleitől a latin és a német nyelv tanításáért. Két év leforgása alatt a tanítványok száma olyan szinten megnövekedett, hogy az egyháztanácsnak segédoktatóról kellett gondoskodnia, azonban a vizsgán mutatott kiváló eredmények ellenére a megye előljárói nem támogatták kellőképpen az iskolát (Szabó, 2006. 18. o.).

1809-ben a mester távozott, helyére olyan tanítót kerestek, aki mostoha viszonyok között, az alacsony fizetség ellenére is lelkesen és tántoríthatatlanul képes tanítani. Ilyen oktatót találtak *Mányoki József* személyében, aki 1810-ben már szép eredményeket ért el tanítványaival a vizsgán. Az eredményes

¹¹ <http://gyonk.hu/telepules/testverkapcsolat/> (Megtekintés: 2016. 02. 08.)

munkájának köszönhetően két segítőtársat kapott a német és latin nyelv oktatásához. A későbbiekben tanítottak retorikát, logikát, valamint grammatikát, aminek következtében nélkülözhetetlenné vált újabb tanítók alkalmazása (Szabó, 2006. 19. o.).

Keck Dániel, az iskola egyik alapítójának halála után Nagyszékelyben tarthatatlanná vált a helyzet. Az egyházak ellenségeskedései, valamint a robotszolgálat végett az iskola pártfogói olyan helyre igyekeztek áttelepíteni az iskolát, ahol a helybéli földesurak is megfelelőképpen támogatják. Ezt követően a gyönki előjárók felajánlották az iskola befogadását (Domokos, 2003. 18. o.).

A gimnáziumot 1812-ben helyezték át Gyönkre. A gimnázium talpkövét 1812. június 4-én tették le, az alapító okiratot 1812. augusztus 29-én írták alá. Az alapító okirat 3. pontjában az iskola legfontosabb céljának a német nyelv tanítását jelölték meg, melynek immár több mint 200 éve eleget tesznek a pedagógusok. Az építkezés 1812. augusztus 4-én kezdődött, és már november végén a Nagyszékelyből áthozott tanítványok megkezdheték a tanévet. A diákok nevelése osztályokban zajlott, azonban ekkor még kidolgozott tanterv híján a tanítók belátásuk és tudásuk alapján, egyéni módszerek alkalmazásával tanítottak. 1848-ban a tanárok elérték, hogy 1 fővel bővíthessen a tanári kar, így már négy tanár dolgozott az iskolában (Domokos, 2003. 18–24. o.).

1852-ben a *Bach* kormány meg akarta akadályozni az iskola fejlődését. A tanári karnak nagy nehézségek árán sikerült folytatnia a munkát. Az 1840-es években az iskola „napirendje” a következőkből állt: hétfőn, kedden, csütörtökön és pénteken 8–11 és 14–16 között leckéjük volt, szerdán és szombaton délelőtt ismételték, a délutánjuk szabad volt. Gyönkön még 1849-ben sem folytak véres harcok, azonban ennek ellenére számtalanszor bebizonyították, hogy e szellemtől nem idegenek. Ezt jelzi többek között az 1960 decemberében a gimnázium épületére kitűzött '48-as zászló, melynek következtében a testület szembeszállt a helyi földesúrral, aki egyben az iskola fenntartója volt (Szabó, 2006. 21. o.).

1862-ben formailag megszűnt a helybéli földesurak beavatkozása, ugyanis a gimnázium kerületi középiskola lett, így a kerületi tanbiztos felügyelete alá került az intézmény. 1866-ban a pénzügyek kezelését átvette az iskolaszék, ennek eredményeképp 1867-től megjelenhetett az iskolai értesítő, és 1871-ben a tanári fizetést 800 Ft-ra lehetett emelni. 1868-tól a megszűnő haladó osztályrendszer helyébe a mérsékelt szakrendszer lépett. A tanároknak heti 26 órát kellett tartaniuk. Testnevelés az 1871/72-es tanévben volt először,

ugyanettől az évtől működött az önképzőkör, valamint a következő tanévtől tanítottak rajzot, szépirást, angolt és franciát. A tanárok havi rendszerességgel tartottak tanulmányi konferenciát, negyedévente szakmai értekezletet. A gimnázium mellett internátus működött, mely az első évben, 1938-ban 27 tanuló számára biztosított teljes ellátást. Napirendjében többek között szerepeltek a német társalgási órák. Az V. osztály megnyitására 1941 augusztusában határozott a fenntartótestület, és a következő tanévtől fokozatosan igyekezett teljes gimnáziummá fejleszteni az iskolát. 1852-ben, a Bach-korszakban megszüntették a felső tagozatot, valamint néhány évre megvonta a gimnáziumtól a nyilvánossági jogot, mert a '48-as szellem elevenen élt tanárokból és diákokból egyaránt. 1909 novemberében a tantestület emlékiratot terjesztett a fenntartó elé, melyben kérte a gimnázium Dombóvárra való áthelyezését. A környékbeli nagyobb települések szintén pályáztak, azonban végül mégis a maradás mellett döntöttek. Az iskolában a tanítás a háború éveit is folytatta. A Tanácsköztársaság kikiáltását követően valamennyi iskolát államosítottak, többek között új tankönyvek megírását kezdeményezték és megszűnt a hitoktatás. Ennek ellenszegülve a gimnázium falai között tartották meg a lelkészek a vallástan órát. A *Horthy-rendszer* hatalomra jutásával eltörölték a változásokat. A teljes gimnáziummá fejlődés új épületeket kívánt volna, azonban a szűkös anyagi helyzet és a II. világháború végett nem került sor a befejezésére. A gimnázium épülete a II. világháború alatt katonai kórházként funkcionált, ennek ellenére a tanítás más épületekben folyt. 1948-ban állami intézmény vált a gimnáziumból és az internátusból. A felszabadulás után a pedagógusok beléptek a Pedagógus Szakszervezetbe és ott vezető szerepet vállaltak, emellett orosz nyelvből két személy szaktanári képesítést szerzett. A gimnázium ugyanebben az időben lett érettségi bizonyítványt adó hely. Több tanuló részt vett *Rákosi-versenyeken*¹², illetve többen Rákosi-ösztöndíjjal végeztek egyetemi tanulmányaikat, valamint három fő a Szovjetunióban tanulhatott. Az 1962-es tanév tette először lehetővé, hogy humán és reál bontásban, párhuzamosan induljanak osztályok. A hatvanas évek végére az intézmény korszerű 8 osztályos gimnáziummá fejlődött (Szabó, 2006. 20–33. o.).

¹² Rákosi Mátyás 60. születésnapja alkalmából az általános, közép-, ill. főiskolák tanulói számára szervezett tanulmányi verseny, melyben a legjobb eredményeket elért tanulók ösztöndíjban részesültek.

6.3. Gyönk és a két tannyelvűség

Az 1960-as évektől emelt szintű német nyelv oktatását vezették be, így nyelvi laboratóriumot vásároltak. Az emelt óraszámiban tanított német nyelv oktatását többek között az indokolta, hogy a tanulók egy része alapvető német nyelvtudással érkezett az intézménybe, emellett az iskolában kiváló szaktanárok álltak és állnak rendelkezésre. Az 1981/82-es tanévből testvérkapcsolat működött az NDK-beli Karl Marx Stadt-i gimnáziummal, mely kapcsán évente látogatták meg az iskolák delegációi a testvériskolát (*Szabó, 2006. 32–33. o.; Petz, 2006. 47. o.*).

1985-ben megindultak az előkészületek a két tannyelvű képzés feltételeinek megteremtésére, mely kapcsán az iskola arra hivatkozott, hogy 1806-ban egy német és egy magyar nyelvű prédikátor alapította az iskolát, a német nyelv tanítása folyamatosan jelen volt a gimnázium történetében, 1962-től működik német tagozatos osztály, és jelentős a német nemzetiségi kisebbség aránya a területen. 1986-ban jóváhagyásra került a következő tanévben induló két nyelvű osztály. A kísérletben résztvevő iskolákban 5 éves képzés indult, és nem volt szükséges az előzetes nyelvtudás. A gyönki gimnázium lett a kontroll iskola, ahová a nyelvismerettel rendelkező diákok nyerhettek felvételt, valamint a képzési idő 4 év volt. Az 1987-es tanévben a gyönki gimnáziumban 18 tanuló kezdte meg tanulmányait két tannyelvű képzésben, a diákok zöme Tolna megyéből, azonban akadt, aki Veszprémből, Debrecenből érkezett (*Petz, 2006. 50–53. o.*).

A tanulók az iskolai év megkezdése előtt három hetes előkészítő táborban vettek részt. Az első év után *Dr. Friedrich Bubner*, NSZK-ból érkezett angol–német tanár úgy vélte, nincs elegendő tankönyv, gyenge a tanulói előképzettség, valamint kevésnek tartotta az első osztályosok évi óraszámát a kívánt nyelvi szint eléréséhez. Az 1990-es tanévben 11 tagú volt a német nyelvi munkaközösség, ebből 5 fő tanított németet, négyen tanítottak történelmet németül, két tanárnő oktatta a fizikát, továbbá hárman tanították a földrajzot. A munkaközösség vezetője *Humné Szentesi Katalin* volt, akinek a helyi tantervek elkészítésében, a két nyelvű oktatás koordinálásában, valamint a versenyző tanulók felkészítésében egyaránt nagy szerepe volt. Kiváló munkáját igazolja, hogy 1997–2002 között igazgatóhelyettes, 2002-től az iskola igazgatója lett (*Petz, 2006. 54–56. o.*).

1991-ben voltak az első két nyelvű érettségi vizsgák, melyen 12 tanuló felsőfokú, 5 diák középfokú bizonyítványt szerzett. Ugyanebben az évben kezdődött el a hat osztályos gimnáziumi képzés előkészítése. Az első hat évfolyamos német nemzetiségi osztály 1993-ban kezdte meg a tanulást. Az intézmény 1995-től akkreditált nyelvvizsgaközpontként is funkcionál, 1995-től ÖSD nyelvvizsgát, 1996-tól DSD nyelvvizsgát tehetnek a diákok. 2005-ben, a kétszintű érettségi bevezetésével kapcsolatban nehézséget okozott a záradékok hibás, és későn érkezett hivatalos fordítása, azonban a vizsgáról pozitív benyomások születtek. A kétnyelvű oktatásban rendkívül fontos szerepet játszik a tanári kar szoros együttműködése. A gyakorlat azt bizonyítja, hogy rendkívül hasznos, ha a nyelvtanárok, a tantárgyakat német nyelven tanítók, valamint a vendégtanárok munkaközösséget alkotnak és rendszeresen értékelik az elvégzett munkát, illetve megbeszélik a felmerülő problémákat (*Petz, 2006. 59–61. o.; Humné, 2006. 68–69. o.*).

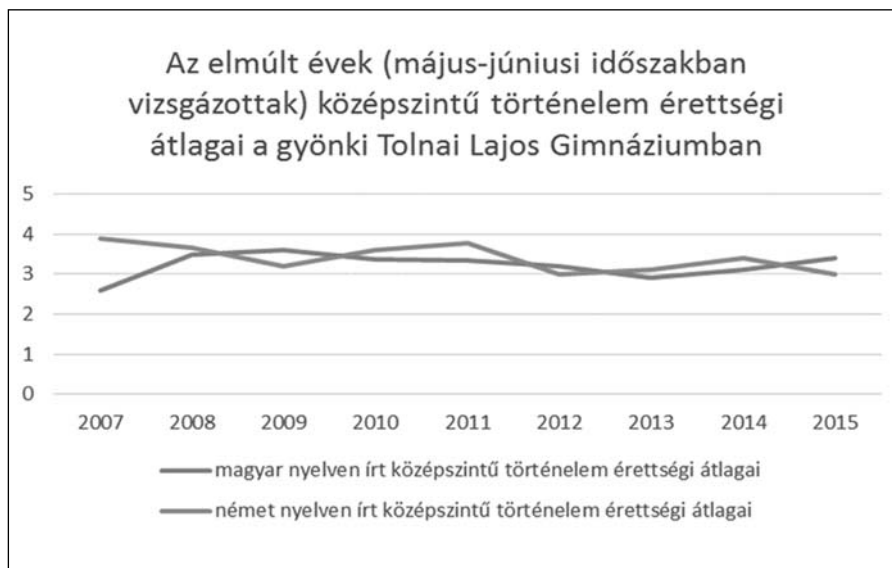
Az intézményben a diákcsereprogram is szép múltra tekint vissza. A résztvevők bemutatkozó levelet küldenek egymásnak, amely azt a célt szolgálja, hogy megtalálják a számukra legmegfelelőbb partnert. A magyar diákok célja a kultúra megismerése mellett nyelvtudásuk fejlesztése, ennek biztosítása érdekében szervezik a sokrétű programokat, melyek visszatérő eleme az iskola-, illetve óralátogatás, a testvérvárosok megismerése, valamint a vendéglátó családjával közösen szervezett családi programok. A magyarországi programok visszatérő elemei: Budapest, Pécs, Szeged, a Balaton, valamint Gyöngyös szűkebb régiójának megismerése (*Roßberg és Reutter, 2006. 178–180. o.*).

A társadalom szemében él egy olyan tézis, miszerint a két tanítási nyelvű oktatásban résztvevő diákok mást, illetve kevesebbet tanulnak. A képzés fontos részét képezi, hogy a tanulók ne csak a nyelvtani szabályokat és a szókincset sajátítsák el az adott nyelvből, hanem ismerkedjenek meg a célnyelvi ország történelmével, földrajzával, kultúrájával, tehát ilyen értelemben kijelenthetjük, hogy a képzésben résztvevők valóban mást is tanulnak. A tézis másik felének megcáfolásául az utóbbi diagram szolgál, mely a középszintű történelem

¹³ http://www.oktatas.hu/koznevelas/erettsegi/statisztikak_vizsgaeredmenyek (Megtekintés: 2016. 02. 01.)

érettségi vizsga elmúlt évek átlagait hasonlítja össze az általam vizsgált gimnáziumban az Oktatási Hivatal statisztikái¹³ alapján. Azért a történelem tantárgyat választottam, mert ezt a tárgyat a legtöbb két tanítási nyelvű iskola a képzés kezdetétől célnyelven tanítja, valamint mert kötelező érettségi tárgyként szerepel. Az eredmények ismertetése előtt fontosnak tartom az intézmény Pedagógiai Programja alapján ismertetni, hogy mely tagozaton milyen óraszámok mellett kell helytállni az érettségi vizsgán. A két tanítási nyelvű tagozaton, valamint a magyar nyelven érettségiző diszlexiás osztályban a kilencedikben heti három, tíz- és tizenegyedik osztályban heti négy, valamint az érettségi évében heti öt tanóra áll rendelkezésre. Az általános tantervű osztályok a gimnázium első két évében heti három, az utolsó két évben heti négy tanóraban tanulják a tárgyat. Az átlagok alapján elmondható néhány nagyobb kilengéstől eltekintve, hogy tanítási nyelvtől függetlenül közel azonos szinten teljesítik a vizsgát a végzős diákok (*1. diagram*).

1. diagram. A középszintű történelem érettségi átlagainak alakulása a kétszintű érettségi bevezetése után



Összegzés

A tanulmány a két tanítási nyelvű oktatás bevezetését, megvalósulásának lehetőségeit, feltételeit, nehézségeit és formáit, illetve egy vidéki, két tanítási nyelvű gimnázium létrejöttét és a benne dolgozó pedagógusok máig tartó lelkiismeretes munkájának eredményeit ismertette. Bemutatta az idegen nyelv oktatásának jogi kereteit és céljait.

Hazánk kis ország, a világon pedig nagyon kevesen beszélnek a nyelvünket, így elengedhetetlen, hogy anyanyelvünk mellett egy másik nyelven is képesek legyünk kommunikálni és gondolkodni. A nyelvtudás hozzájárul az adott ország versenyképességének növekedéséhez. Ennek érdekében itthon az európai uniós átlaghoz viszonyítva magas óraszámokban folyik az idegen nyelv tanítása, ennek ellenére a várt eredmények mégis elmaradnak. Az idegen nyelvek magas szintű műveléséhez vezető út a két tanítási nyelvű oktatásban rejlik.

Jelen tanulmány keretei ennyit tettek lehetővé, azonban érdekes kutatási témának találok többek között a határon túli magyarság kétnyelvűségének vizsgálatát, a két tanítási nyelvű képzésben részt vevő tanárok és diákok motivációját.

Melléklet

1. sz. melléklet. A Közös Európai Referenciakeret (KER) szintjei

<i>Szint</i>	<i>Leírás</i>
A1	Képes egyszerű kapcsolatteremtésre, ha a másik személy hajlandó a mondanivalóját kissé lassabban vagy más kifejezésekkel is megismételni, illetve segíti a mondanivaló megformálását. Fel tud tenni és meg tud válaszolni olyan kérdéseket, amelyek a mindennapi szükségletek konkrét kifejezésére szolgálnak. Egyszerű kifejezésekkel és mondatokkal be tudja mutatni a lakóhelyét és az ismerőseit.
A2	Az egyszerű, rutinszerű helyzetekben egyszerű és közvetlen módon cserél információt mindennapi tevékenységekről vagy témákról. A nagyon rövid információcserére még akkor is képes, ha egyébként nem ért meg eleget ahhoz, hogy a társalgásban folyamatosan részt vegyen. Egyszerű eszközökkel és mondatokkal tud beszélni a családjáról és más személyekről, életkörülményeiről, tanulmányairól, jelenlegi vagy előző szakmai tevékenységeiről.

<i>Szint</i>	<i>Leírás</i>
B1	Elboldogul a legtöbb olyan nyelvi helyzetben, amely utazás során adódik. Felkészülés nélkül részt tud venni az ismert, az érdeklődési körének megfelelő, vagy a mindennapi témákról (pl. család, szabadidő, tanulás, munka, utazás, aktuális események) folyó társalgásban. Egyszerű kifejezésekkel tud beszélni élményekről, eseményekről, álmairól, reményeiről és céljairól. Röviden is meg tudja magyarázni, indokolni véleményét és terveit.
B2	Az anyanyelvi beszélővel természetes, könnyed és közvetlen kapcsolatteremtésre képes. Aktívan részt tud venni az ismert témákról folyó társalgásban, úgy, hogy közben élvezve kifejti a véleményét. Világosan és kellő részletességgel fejezi ki magát számos, az érdeklődési körébe tartozó témában. Ki tudja fejteni a véleményét valamely aktuális témáról úgy, hogy részletezi a különböző lehetőségek előnyeit és hátrányait.
C1	Folyamatosan és gördülékenyen fejezi ki magát, ritkán keresi a szavakat és kifejezéseket. A nyelvet könnyeden és hatékonyan használja a különböző társadalmi és szakmai kapcsolatokban. Gondolatait, véleményét pontosan ki tudja fejteni; hozzászólásait a beszélőtársakéhoz tudja kapcsolni. Világosan és részletesen tud leírni bonyolult dolgokat úgy, hogy más kapcsolódó témaköröket is bevon, egyes elemeket részletez, és mondanivalóját megfelelően fejezi be.
C2	Könnyedén részt tud venni bármilyen társalgásban, vitában; nagy biztonsággal alkalmaz sajátos kifejezéseket és különböző nyelvi fordulatokat. Gördülékenyen, szabatosan, az árnyalatok finom kifejezésére is ügyelve beszél. Ha elakad, úgy kezdi újra és fogalmazza át a mondandóját, hogy az szinte fel sem tűnik. Világosan és folyamatosan, stílusát a helyzethez igazítva írja le vagy fejt ki bármit, előadását logikusan szerkeszti meg; segíti a hallgatót abban, hogy a lényeges pontokat kiragadja és megjegyyezze.

Irodalom

- Bognárné Fejes Anikó (2009, szerk.): *Jubileumi évkönyv: Magyar–Angol Tannyelvű Gimnázium és Kollégium, Balatonalmádi, 1988–2008*. Magyar–Angol Tannyelvű Gimnázium és Kollégium, Balatonalmádi.
- Boros Betty és Kállai János (1995): *Évek könyve a nagykállói Korányi Frigyes Gimnáziumról, 1965–1995*. Korányi Frigyes Gimnázium, Nagykálló.
- Cserniczkó István (2014): Nyelvtanítás politikus módra. *Muratáj Irodalmi, művelődési, társadalomtudományi és kritikai folyóirat*, **58**. 1–2. sz. 63–71.

- Csizér Kata, Dörnyei Zoltán és Nyilasi Emese (1999): Az általános iskolások nyelvtanulási attitűdjei és nyelvválasztása Magyarországon. Az oroszról az angolig? *Magyar Pedagógia*, **99**. 2. sz. 193–204.
- Csomor Józsefné és Nagy András (1992): *A Lehel Vezér Gimnázium 225. jubileumi évkönyve*. Lehel Vezér Gimnázium, Jászberény.
- Dobay Béla (1981, szerk.): *A sárospataki Rákóczi Gimnázium jubileumi évkönyve 1531–1981*. Rákóczi Gimnázium, Sárospatak.
- Domokos József (2003): *A Gyönki Református Gimnázium története*. <http://www.tlrimi.hu/tortenelem/index.html> (Megtekintés: 2015. 07. 05.)
- Döbör András (2007): A nemzeti kultúra és a magyar nyelv ügye a felvilágosodás- és reformkori magyar sajtóban. In: T. Kiss Tamás (szerk.): *Kultúra–művészet–társadalom a globalizáció világában*. Szeged.
- Melléklet a 49545-2/2012. számú előterjesztéshez: A nemzeti idegennyelv-oktatás fejlesztésének stratégiája az általános iskolától a diplomáig*. Fehér Könyv, 2012.
- Fizel Natasa (2014): Kooperáció vagy integráció? A Szegedi Állami Polgári Iskola Tanárképző Főiskola és a Ferenc József Tudományegyetem együttműködésének szegmensei 1928 és 1932 között. *Magyar Pedagógia*, **114**. 4. sz. 237–257.
- Horváth Márta (2007): Idegennyelv oktatás Magyarországon a XX. század második felében a tantervek és utasítások tükrében. In: Nagyné Schmelcz Erika (szerk.): *Műhelymunkák 3*. Krúdy Könyvkiadó és Nyomda, Nyíregyháza. 7–18.
- Humné Szentesi Katalin (2006): Az iskola története 1996-tól napjainkig. In: Petz Péter és Humné Szentesi Katalin (szerk.): *A gyönki „Tolnai Lajos” Gimnázium bicentenáriumi évkönyve*. Tolnai Lajos Gimnázium, Gyöngy. 68–69.
- Kedves Ferenc (2005, szerk.): *A Kisfaludy Károly Gimnázium, Mohács, 1935–2005*. Kisfaludy Károly Gimnázium, Mohács.
- Kajdi Marianna (2009): *Egy innováció tapasztalatai (20 éves a két tannyelvű program a Varga Katalin Gimnáziumban)*. Záródolgozat.

- Lesznyák Márta (1996): Kétnyelvűség és kéttannyelvű oktatás. *Magyar Pedagógia*, **96.** 3. sz. 217–230.
- Nógrádiné Kiss Magdolna (2003): *A nyelvi képzés változásai és strukturáltsága a magyar honvédségnél a rendszerváltástól napjainkig*. Doktori (PhD) értekezés. Zrínyi Miklós Nemzetvédelmi Egyetem Hadtudományi Doktori Iskola, Budapest.
- Persa Krisztina (1984): *A mosonmagyaróvári Kossuth Lajos Gimnázium története*. Kossuth Lajos Gimnázium, Mosonmagyaróvár.
- Petz Péter (2006): Az iskola története 1977–1996. In: Petz Péter és Humné Szentesi Katalin (szerk.): *A gyönki „Tolnai Lajos” Gimnázium bicentenáriumi évkönyve*. Tolnai Lajos Gimnázium, Gyöngyös. 38–67.
- Roßberg, Klaus és Reutter, Caro (2006): Diákcseriprogram Darmstadt–Gyöngyös. In: Petz Péter és Humné Szentesi Katalin (szerk.): *A gyönki „Tolnai Lajos” Gimnázium bicentenáriumi évkönyve*. Tolnai Lajos Gimnázium, Gyöngyös. 178–180.
- Sebestyén Kereszthidi Ágnes (2011): Két tanítási nyelvű képzésben, alsó tagozaton oktató nyelvtanítók meggyőződéseinek elemzése. *Magyar Pedagógia*, **111.** 1. sz. 79–103.
- Simon Zsuzsanna (2002): *Besonderheiten des bilingualen Unterrichts*. Szakdolgozat. Kézirat. Kodolányi János Főiskola, Székesfehérvár.
- Szabó József (2006): Az iskola alapítása 1806–1812. In: Petz Péter és Humné Szentesi Katalin (szerk.): *A gyönki „Tolnai Lajos” Gimnázium bicentenáriumi évkönyve*. Tolnai Lajos Gimnázium, Gyöngyös. 18–19.
- Szabó József (2006): Az iskola fejlődése Gyöngyösön 1812–1867. In: Petz Péter és Humné Szentesi Katalin (szerk.): *A gyönki „Tolnai Lajos” Gimnázium bicentenáriumi évkönyve*. Tolnai Lajos Gimnázium, Gyöngyös. 20–24.
- Szabó József (2006): Az iskola története 1867–1956-ig. In: Petz Péter és Humné Szentesi Katalin (szerk.): *A gyönki „Tolnai Lajos” Gimnázium bicentenáriumi évkönyve*. Tolnai Lajos Gimnázium, Gyöngyös. 25–29.

- Szabó József (2006): Az iskola története, emlékképek 1956–1969. In: Petz Péter és Humné Szentesi Katalin (szerk.): *A gyönk „Tolnai Lajos” Gimnázium bicentenáriumi évkönyve*. Tolnai Lajos Gimnázium, Gyönk. 30–33.
- Tóth Hajnalka (2003): *Magyar diákok a Süddeutsche Zeitungban – újságíró projekt a Tolnai Lajos Gimnáziumban, Gyönkön*. Szakdolgozat. Kézirat. Kodolányi János Főiskola, Székesfehérvár.
- Vámos Ágnes (2008): *Változó társadalom – növekedő „nyelvéhség” – Az ún. kéttannyelvű gimnáziumok fejlesztése és e fejlesztés hatása a közoktatásra*. 17–26.
- Vámos Ágnes (2009): A két tanítási nyelvű iskolák tankönyv- és taneszköz-ellátottsága és ennek hatása a tannyelvpedagógiára. *Magyar Pedagógia*, **109.** 1. sz. 5–27.

AZ 1918–19. ÉVI SPANYOLNÁTHA-JÁRVÁNY JÁSZ-NAGYKUN-SZOLNOK VÁRMEGYE KÖZÉPISKOLÁIBAN

Vincze János Farkas

Szegedi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar

A spanyolnátha-járvány magyarországi terjedésének, hatásának és veszteségeinek részletes számbavételével még adós a magyar szakirodalom, bá a téma mind a társadalom-, mind az orvos-, mind az oktatástörténet érdeklődésére számot tarthat.

Jelent tanulmány célja az 1918–19. évi spanyolnátha járvány Jász-Nagykun-Szolnok vármegye középiskoláira gyakorolt hatásának bemutatása. A téma elemzésével nem csupán a járvány hatásáról kaphatunk információkat, de betekintést nyerhetünk a korabeli vármegyei közigazgatás és oktatásirányítás működésébe is. A kutatás során a vármegye halotti anyakönyvei mellett az iskolai értesítőket és a korabeli sajtót elemeztem.

A tanulmány első részében a spanyolnátha-járvány kialakulását és az arra adott kortárs magyar reakciókat mutatom be. A dolgozat második részében pedig az egyes iskolák helyzetén keresztül mutatom be a járvány hatásait.

Köszönöm *dr. Nóbik Attilának* a lehetőséget, mely során létrejöhett ez a tanulmány és köszönettel tartozom a konzultációk során nyújtott segítségért is.

A spanyolnátha

A mai orvostudomány már számos ismerettel rendelkezik a spanyolnátháról. A szakirodalom szerint a tünetek között az általános toxikus tünetcsoportban megjelenik a rosszullét, fejfájás, étvágytalanság, émelygés, gyengeség, fáradtság. Légzőszervi tünetként a száraz köhögés, orrvérzés, torokfájás, nyákos-gennyes vagy véres köpet, melyek lázcsillapítóval és pihenéssel vagy éppen spontán megszűnnek. Idegrendszeri tünetek közül pedig a magas láz, nyugtalanság, álmatlanság, húzó jellegű izomfájdalom és a fej- és szemgödri fájdalom lehetnek a legszembeötlőbbek. A lappangási idő 1-3 nap, melyet hirtelen hidegrázás követ. Az első három nap pedig 38-40°-os lázzal jár (*Jurányi*, 1998. 282–283. o.). A betegség az északi féltekén az őszi és téli hónapokban terjed el, októbertől egészen áprilisig. Magyarországon általában január második felétől kezdődik és 6-8 héten át tart (*Ludwig és Szalka*, 2009. 120. o.).

A korabeli orvostársadalom számára ugyanakkor, noha igyekezett mindent megtenni, felfoghatatlannak bizonyult, mitől olyan erős a spanyolnátha. Számos elmélet élt egymás mellett, amelyeket nem sikerült konszenzusra hozni (*Szállási*, 2010. 1551–1553. o.).

Ezt a „tudományos káoszt” jól demonstrálja a vármegye részéről a kunszentmártoniak hetilapja, mely a sínylódó nép szemszögéből vette górcső alá a járványon tanakodó orvosokat: „A spanyol járvány, az a betegeket csaknem megtizedelő nyavalya, Istennek hála, elvonult vidékünkéről, ám nem anélkül, hogy keserűen szomorú emlékeket ne hagyott volna közöttünk. S itt azokra az »előkelő« orvosi nyilatkozatokra gondolunk vissza, amikben e betegség fellépésekor volt részünk s mely nyilatkozatok, bár orvosok, sőt orvosfejedelmek részéről hangoztak el, legkevésbé sem álltak hasznára az emberiségnek. Így az irgalmasság egyik koronázatlan királya, minden más orvosszer kizárásával egyenesen a bort nevezte ki a spanyol influenza specikumának; egy másik, felséges pózzal jelentette ki, hogy a spanyolnak orvosszere nincsen; a harmadik meg összeveszett a negyedikkel, miért nevezi spanyol betegségnek azt, ami tulajdonképpen francia grippe. Röviden csupa olyan megnyilatkozásban volt részünk, ami alkalmas volt ugyan a nyilatkozó reklámjának, de – pedig ez lett volna a fő – nem volt alkalmas a közönség megnyugtatóására, sőt egyenesen rossz szolgálatot tett a betegeknek. Egyik része szerencsétlen embertársainknak ugyanis azért nem fordult orvoshoz, mert – mint olvasá – borban vélte szintén megtalálni a gyógyulást; az ilyenek

azután ivának százegyig s többnyire virágos kedvvel távoznak a mennyek országába. A másik rész pedig azért nem hívott doktort, mert ugyancsak azt betűzte ki a lapokból, hogy a nyavalyának ellenszere nincsen s ezt ő véges eszével odamagyarázta, hogy akkor orvos és patika után kapkodni felesleges és hiábavalóan költséges. Röviden ilyesmiket is eredményeztek a tudos pesti urak »krisztusi« szavai, amikből azt a tanulságot vonhatjuk le, hogy máskor ne kérdezzünk és hallgassuk meg ezeket a csalhatatlanoknak képzelt urakat, urfiakat, hanem elégedjünk meg a közöttük forgolódo szívtelen és címtelen orvosokkal, akik igaz hogy keveset beszélnek, ám annál többet tesznek s akiknek legfeljebb az róható fel bűnükül, hogy 2-4-6 koronákért végzik azt a munkát, amiért a pesti Jupiterek 20-40-60 kroncsikat kérnek” (*Spanyol járvány*, 1919. 4. o.).

Móricz Ernő nagyváradi orvos kis füzetben adta ki nézeteit a spanyolnátháról. Úgy gondolta, hogy a lappangási ideje pár óra csupán, legfeljebb 2 nap. Megállapította, hogy sok tünete egyezik az influenzáéval, így a lehangoltság, étvágytalanság, enyhe tarkó és végtagfájás, kimerültség érzés, hányinger, hányás, orrvérzés, nátha, izgató száraz köhögés, azonban minden más eltért tőle. Megállapítása szerint először a könnyű lefolyású szakasza következik be, mely során a hurutos utakban jelenik meg. Ez 0–6 év között és a 20 év fölöttiekre jellemző. Ezt követően csekély, 38°-ot meg nem haladó láz érzete áll be, majd 1-2 napig tartó remiltáló láz. Csekély léghurut, köhögés, majd fejfájástól megelőzött nátha, székrekedés és hányinger. Harmadik szakaszként a láz leesése után fáradtság, étvágytalanság tapasztalható, de 3-4 nap múltával gyógyulás útjára lép a beteg (*Móricz*, é.n. 1–8. o.).

A vilájjárvány

A spanyolnátháról ismert, hogy több áldozatot szedett, mint a háború véres négy éve összesen. Hogy pontosan mennyit, az nem ismert, és vélhetően mindig csak árnyalni lehet, pontos adatra sohasem derül fény. Az áldozatok száma már a kortársakat is erősen foglalkoztatta. Jász-Nagykun-Szolnok vármegye egyik nagymúltú lapja, a Karczagi Hírlap eképpen ír – már visszatekintve – a járvány globális méreteiről: „Kerekszám husz millió áldozata volt a spanyol járványnak, a matin legutóbbi számában Laumonier statisztikus a következő

összeállítást közli a spanyol járvány pusztításáról, amely tizennégy hónap alatt végigszárguldott az egész világon, megtizedelve az emberiséget. A statisztikai adatokból először is kiderült az hogy nem Európában dühöngött a járvány a legnagyobb erővel. Az Egyesült-Államokban a népesség 30-40 százaléka keresztületesen a spanyol betegségen s halálozás aránya 6 százalék volt a mi két milliónál több halottat jelent. Ezzel szemben az Egyesült-Államoknak az egész háborúban mindössze 75 000 halottja volt. Dél-Amerikában, Afrikában és Ausztráliában körülbelül ugyanilyen erejű volt a járvány pusztítása, a mely azonban leghevesebben Ázsiában dühöngött. *Norman Whits* számítása szerint magában Indiában több mint hat millió halottja volt a járványnak. Összegezve az eredményt, a tizennégy hónapig tartó járvány körülbelül husz millió embert ölt meg, vagyis az egész emberiségnek egy hetvened részét. Ez azért jelenti, hogy minden kétszáz emberből három ember elpusztult. A spanyol járvány tehát nem is masfél esztendő alatt háromszor több áldozatot szedett, mint a világháború ötödfél év alatt” (*Kerekszám*, 1919. 2. o.).

Megdöböntő adatokat közöl a kortárs, vidéki lap, melyben talán közrejátzott némileg a bulvár tendencia, mely a Kiegyezés utáni sajtót egyre inkább jellemezte. A korabeli híreket összevetve a jelenlegi kutatás adataival jelentős eltéréseket találunk.

A kutatók úgy gondolják, hogy a H1N1-hez hasonlóan 1918–19-ben is a madarak terjesztették el a járványt, és szintén hasonló módon a távolkeletről indult. Ismereteink szerint a járvány egyedül Izlandot kerülte el. A megbetegedett emberek számát körülbelül egy milliárd főre teszik. Az áldozatok számát pedig csak Ázsiában és Afrikában 100 millióra becsülik (*Farkas*, 2006. 26. o.). Ez a számadat azonban vélhetőleg túlzó. A terjedéssel kapcsolatban jelen vannak más nézetek is, így a kortárs *Altmann Aladár* állatorvos a sertéseknél spanyolnáthaszerű megbetegedéseket talált (*Altmann*, 1918. 184. o.), valamint a sertések és a járvány terjedésének kapcsolatát jelzi *Petrilla Aladár* epidemiológus is (*Petrilla*, 1961. 210. o.).

Nemzetközi járványügyi kutatások eredményei szerint az afgán influenzát 1918 októberében észlelték Kabulban. Novemberig Kabulban és Afganisztán egyes részein 10 000 áldozatot szedett. Az Ashanti influenza, mely közép-Ghanában terjedt el, 9000 főt vitt magával. Angliában és Walesben 200 000, Kínáról pontosan nem tudni, de beszédes számadat, hogy csak a 147 000 lakosú Weihai-ban 9000 fő halt meg 1918 október–novemberében. Etiópiában

12 000 ember, Indiában 12,5 millió, Indonéziában 1,5 millió főre becsülik, Mauritius szigetén 80 000 ember fertőződött meg és 10 000 főre tehető az elhunytak száma. Új-Zélandon 5 és fél ezer európai és 1100 maori halt bele, Nigériában 512 000 ember, Párizsban 11 500 fő hunyt el benne, Teheránban 2000 halott, a Fülöp-szigeteken megközelítőleg 164 000. Szovjet-Oroszországból nincsenek megbízható statisztikák, de csak az ukrán területeken vélhetően 70 000-re tehető az influenzában elhunytak száma. A nagykiterjedésű Ausztráliában 8000, míg az aprócska Tonga szigetén 1800 áldozata lett a betegségnek. Amerikában 550 000 fő hunyt el, továbbá még 43 000 amerikai katona (Kohn, 2008. 1–2. o., 10. o., 46. o., 74. o., 108. o., 177. o., 187. o., 257. o., 279. o., 284. o., 294. o., 299. o., 307. o., 331. o., 364. o., 372. o.). Azt, hogy az adatok mennyire bizonytalanok jelzi, hogy *Egedy Erik* (Egedy, 2011. 23. o.) is és *Seaman* (Seaman, 1970. 16. o.) is 150 000 főre teszi a Nagy-Britanniában elhunytakat. Egedy Ausztráliára vonatkozóan 12 000 főt közöl, (Egedy, 2010. 196. o.) ami számban jelentősebb eltérést mutat Kohn adataival.

Láthatjuk, hogy a kortársak – érthető okokból – nem tudták helyesen felmérni a dühöngő járvány okozta pusztítást, így születettek azok az eredmények, mely szerint az Egyesült Államokban a ténylegesnél közel négyszer annyi, míg Indiában a mai állásponthoz képest valamivel több, mint felét, 6 millió áldozatot becsültek.

A szintén kortárs *Szél Tivadar* statisztikus is közöl nemzetközi adatokat. Szél Tivadar évekre bontotta 1916 és 1926 között az európai influenzamortalitást. Mivel egész éveket vizsgált, így a spanyolnáthán kívül eső adatok is belekerülhettek. Mint láhattuk, Anglia esetében George Childs Kohn a 200 000 áldozat közé veszi a walesieket is, míg Seaman 150 000 főre teszi a szigetország áldozatait. Szél az 1918. évre vonatkozóan Angolországra 112 329, Skóciára 1878 főt számol, Észak-Írországra pedig további 3863 főt. Ha csupán Angolország adatait vesszük, de az 1918 és 1919 éveket együttvéve, akkor összesen 157 130 főt kapunk (Szél, 1929. 252. o.). Ez esetben két teljes évről és nem szeptember–február közötti időszakról beszélhetünk. Európára¹ Szél 1918-as évre összesen 949 924 főt, 1919-es évre pedig 209 968 főt, összesen 1 159 892 főt.

¹ Fontos megjegyezni, hogy Szél Tivadar nem vette figyelembe az összes államalakulatot. Európa szempontjából a következő országokra tér ki: Egykori hadviselő félként

A „spanyol” Magyarországon

A magyarországi spanyolnátha-járványról átfogó mű még eddig nem készült. A társadalomtörténet ilyen szempontból történő vizsgálata gyakran elmaradt vagy elenyésző volt. Ezt szemléletesen alátámasztja az Osiris Kiadó Nemzet és Emlékezet sorozatában megjelent Az első világháború című kötet is, mely kitér arra, hogy „a háború társadalomtörténetének hiányáról szóló kritika talán még a gazdaságtörténetre vonatkozóan is megalapozottabb” (Szabó, 2009. 828. o.).

Elsőként Szél Tivadar próbált a járvány áldozatairól pontos számot adni, ám az adatait is fenntartással kell kezelnünk. Szél felvázolja, hogy 1918 előtt ezer főre esett egy influenzás halott, míg 1918-ban 113 volt ez a szám. Tanulmányában pontos számadattal is szolgál, mely szerint az 1918 évben 53 201 halottat regisztráltak, aki influenzában hunyt el. Viszonyításképpen: az előző évben ez a szám 313 volt. 1919-re a szám lecsökkent 2757 főre (Szél, 1929. 249. o.).

A számok és a tanulmány tükrében felmerül a területi probléma kérdése. Szél Tivadar nem szögezi le, hogy mekkora területre vonatkoznak az adatok. Ez azért lényeges, mert az 1918 őszével sorra függetlenednek az Osztrák–Magyar Monarchia területén élő nemzetiségek, s ez a függetlenedési hullám érinti a szűkebben vett Magyarország területi integritását is. Továbbá figyelembe véve a folyamatos megszállásokat, majd azt, hogy bizonyos területek az 1920-as békekötésig, valamint azt követően sem kerülnek vissza az ország testéhez, így azokról a területekről pontos statisztikával is nehezen rendelkezhetett.

Angolország, Skócia, Észak-Írország, Ír szabad állam, Franciaország, Belgium, Észtország, Lettország, Litvánia, Olaszország, Görögország, Bulgária, Németország, Cseh-Szlovákia, Magyarország. Az egykori semleges államokat tekintve: Svédország, Norvégia, Svájc, Dánia, Németalföld, Spanyolország. A felsorolásból jócskán kimaradnak jelentős területek, mint Portugália, Ausztria vagy az teljes délszláv térség és Románia is. Szovjet-Oroszország hatalmas európai területeiről szintén nem esik szó. Ráadásul az általa felsorolt államok közül 1918–19-re vonatkozóan nem közöl adatokat az Ír szabad államról, Észtországról, Litvániáról, Görögországról, Bulgáriáról. Csak az 1918-as évről nem közöl adatot Belgium és Cseh-Szlovákia esetében.

Ezt a problémát valószínűleg maga Szél Tivadar is érzékelt, mivel személyre vette az európai országok influenzában elhaltak statisztikáját 1916 és 1926 között. E tíz esztendő időintervallumban szerepel már 1916-ról is adatokkal Litvánia, mely 1918-ig a cári Oroszország részét képezte, 1919-ről pedig Csehszlovákia (*Szél*, 1929. 252. o.). Ezt tetézi a kialakult kaotikus helyzet, az egymás mellett működő egykori vármegyei vezetés és a Nemzeti Tanács is. Pontatlanságra adhat okot az is, hogy statisztikájában teljes évet vizsgált, ami gondot jelent, mivel Magyarországon 1918 nyarától jeleztek spanyolnáthás megbetegedést, valamint a járvány 1919 tavaszáig többnyire lecsengett. Így az említett időszakon kívül történt influenza okozta elhalálozások már más, szórványos esetként is kezelhetők, nem feltétlenül tekinthetők a pandémia közvetlen következményének.

Szél Tivadar egy négy évvel korábbi, 1925-ös tanulmányában további nehézségként megjelölte a bejelentési kötelezettség hiányát is, de nehézségbe ütköztek azok az államok is, melyekben kötelező volt a bejelentés, „egyrészt azért, mert az igazi influenzának más hasonló tünetekkel járó légzőszervi megbetegedésektől való különválasztása sokszor igen nehéz, avagy csak bakteriológiai vizsgálat útján lehetséges, másrészt mert az influenza gyakran mutat olyan komplikációkat, amelyek révén úgy a megbetegedés, mint különösen az elhalálozás esetében, gyakran más rovatba számíttatik. Ezt bizonyítja az a már régebben statisztikai megállapítást nyert tény is, hogy az influenza halálozási görbéje a tüdőgyulladás, hörghurut, a tüdővész és a szívbjajok gyakoriságával párhuzamosan emelkedik és esik” (*Szél*, 1925. 22. o.).

Tehát a magyarországi áldozatok száma bizonytalan. Fontos lenne Szél Tivadar 53 201 főjéhez legalább a településenkénti monográfiákban rejlő adatfoslányok alapján a számot megközelíteni. Ez a feladat ennek az esettanulmánynak nem célja, de mégis érintőleg meg kell említeni. *Géra Eleonóra* Budapest helyzetét vizsgálta meg a spanyolnátha vonatkozásában. A fővárosban 1918. október 1–23. között 18 256 spanyolbeteg volt, s közülük 1110 ember hunyt el e betegségben (*Géra*, 2009. 223. o.). Kecskeméten 1918 őszétől 1919 tavaszáig 1548 fő hunyt el a pandémia következtében (*Károlyfalvi*, 1999). Baja városában október 29-ig 89 fő vesztette életét a spanyolnáthának köszönhetően (*Major*, 2011). Debrecenben október–november hónapokban 14 128 beteg közül 1081 esett áldozatul (*Mervó*, 1978. 176. o.).

Az előzőekben említett négy város közül csak Kecskemét esetében szólnak az adatok a szóban forgó teljes időszakról, míg a másik három esetben csak

1-2 hónap adatait közölték a szerzők. A négy településen közel 4000 áldozatról beszélhetünk.

Az ország területén a megelőzés és gyógmódok keresése is kaotikus volt. Sem a városok vezetése, sem a vármegyék nem tudtak mit kezdeni a helyzettel. „A tuberkulózissal hazatért katonák a kedvezőtlen táplálkozási viszonyok közt a hiányos egészségügyi ellenőrzés alatt lévő családtagjaikat igen valószínűen fertőzhetik” (Buday, 1923. 35. o.).

A betegség leküzdésére számos próbálkozás született. A számos iskola-bezárás közepette Pécssett a Pius Gimnáziumnak nem kellett az intézmény kapuit bezárni. Ez főleg a várostól távoli, tiszta levegőnek volt köszönhető (Somodi, 2012. 99. o.). A tiszta levegőt mások is rendkívül hasznosnak tartották. „Spanyol nátha után, a légzőszervek hurutos bántalmai a leggyorsabban gyógyulnak Abbazia enyhe klímájában” (Spanyol nátha után, 1918. 583. o.) – írta a kor népszerű lapja, a *Vasárnapi Újság*.

Aki pedig nem tehetette meg, hogy a Monarchia üdülőhelyére utazzon, annak is ott volt a sóborszesz: „A spanyol nátha ellen legjobb védekezés a torok, száj- és orrüreg állandó tisztántartása és fertőtlenítése, ha egy pohár vízbe 10-15 csepp Diana-sóborszeszt töltünk és ezzel torkunkat és szánkat naponta többször öblögetjük, a fertőzés veszélye ellen eredményesen védekezhetünk. Diana-sóborszesz. Mindenütt kapható!” (A spanyol nátha, 1918b. 709. o.).

A laikus sajtó a spanyolnátháról.

A korabeli magyar társadalom nem, vagy csak igen felszínes tájékoztatást kapott a spanyolnátháról és az ellene való védekezésről. A tájékozódás legfontosabb forrása a vármegyei vagy éppen a vidéki sajtó volt.

Már-már apokaliptikus képet fest le 1918 novemberében a Törökszentmiklósi Újság: „Eddig az ember viselt háborút ember ellen, de most megjelent az Isten! Homlokának egyetlen ráncára az egyiptomi csapások legborzasztóbika, a ragály végig száguld a bűnös emberiségen. F fiatal életek hervadnak el pár nap alatt, városok, falvak százával fizetnek naponként iszonyu adót a romboló járvány fekete ünnepén. És az ember, ki elbizakodottságában fejével vélte verdesni az eget, megtorpan a rémülettől, az orvos kutató homloka

elborul, tehetetlen ő is a betegséggel szemben. Minden ember reszketeg bizonytalanságban él; nem e ő az, kire holnap, vagy még ma rá kerül a sor!” (Ehrlich, 1918. 3. o.).

Hogy a tanácsok mennyire bizonyultak hasznosnak, azzal a szerkesztőségek valószínűleg keveset foglalkoztak. Mezőtúron egy rövidke cikk – mely tulajdonképpen reklámnak tekinthető – jelent meg egy módszerről, mely állítólag minden esetben hatásosnak bizonyult. „*Dr. Marovici*, a bártfai fürdő tisztí üdülőtelepének főorvosa azt írja, hogy a spanyol influenzát egy nap alatt minden esetben meggyógyította. A betegnek a láz kitörése után azonnal jókora adag kalomelt – 0,3-0,6 grammot – ad be, majd pedig 4 és 8 óra múlva fél gramm aspirint, amelyhez 1 decigramm koffeint ad. Az ilyen módon kezelt betegek 24 óra alatt lázmentesek lettek és soha se lépett fel náluk komplikáció.” (A *spanyol influenza – bélbaj*, 1918. 3. o.).

Az országos terjesztésű Vasárnapi Újság szintén a reklám lehetőségével élve szerette volna enyhíteni a betegek szenvedéseit. „Spanyol nátha után, a légzőszervek hurutos bántalmai a leggyorsabban gyógyulnak Abbazia enyhe klímájában. Érdeklődők forduljanak a Gyógyfürdők és Gyógyintézetek r. t. budapesti irodájához V., Vilmos-császár-út 35.–39., Telefon 113-15.” (A *spanyol nátha után*, 1918. 583. o.).

Mezőtúron már október közepén nekilátott a sajtó tájékoztatni a lakosságot a védekezésről. (A *spanyol-nátha*, 1918. 3. o.)

Ez azért lényeges, mert az alispáni körrendeletet ugyanez a lap csak a következő héten közölte le, mellette újabb jótanácsokkal ellátva a lakosságot. E tanácsok sorából jól látható, mennyire nem tudtak mit kezdeni a helyzettel. „Az orvostudomány meglehetősen magára hagyja az emberiséget a spanyol járvány ellen való küzdelmében. Csak itt-ott hangzik el egy új ötlet, valami új szer neve, a mi mind nem sokat ér. Még a legtöbb értéke annak a tanácsnak van, a mi olyan vidékről jön, a hol már bizonyos multja van ennek az eleinte lekicsilelt nyomoruságnak. Így okosnak látszik az a tanács, a mit a svájci orvosok adnak a járványtól féltő polgárságnak: a kinek nincs dolga, maradjon otthon. Vendégség, színház, kávéház, villamos, templom, mindenféle gyülekezet kerülendő. Miután a járvány lehellett, köhögés, tüsszentés utján is terjed, ne beszélgessünk egymással nagyon közletről. A francia ujságok orvosi munkatársainak tanácsai körülbelül a következők: 1. Jól és mértékletesen táplálkozni; arra vigyázni, hogy le ne gyengüljön

a szervezet. 2. Nagyon vigyázni a rendes emésztésre és bélműködésre. Ezt igen fontosnak tartják. A La Victaire doktora lelkesen ajánlja a calomel szedését. De ezt csak orvossal szabad felírni és az ő rendelete szerint szedni. 3. Egy-két pohár alkohol nem árt. Iszákos emberre ez nem vonatkozik, mert annak semmire se jó többé az alkohol. 4. Vigyázni kell a vese rendes működésére. Ha nem rendes, orvossal kell felírni valami hatékony teát. 5. Tisztaság: Mosakodás, fürdés, szájöblítés. Gyakori kézmosás. 6. Társaságot kerülni” (*Tanácsok a spanyol járvány ellen*, 34. 43. sz. [1918. 10. 20.] 3. o.).

A vármegyei hetilap, a Haladás például rumot szeretne a betegeskedőknek, ami példa az alkohol általi megoldás-keresésre. „A fővárosi lapokból olvassuk, hogy a spanyol betegség elleni védekezés szempontjából a főváros rumjegyeket oszt szét a lakosság között. Minden család kap egy liter rumról szóló jegyet, mely rumot fennakadás nélkül osztják szét a lakosok között. A járvány az egész országban el van terjedve; és így itt nálunk is sürgős szükségét látjuk annak, hogy rumot kapjon minden család” (*Rumot a közönségnek*, 1918. 3. o.).

Még 1920-ban is felütötte a fejét rövid időre és szerencsére jóval enyhébben a betegség. A sajtó természetesen ekkor is a lakosság segítségére sietett. „Budapest, Aradon, Nagyváradon dühöng a spanyol nátha. Ezren betegednek meg és a betegek 10%-a elhal. Egy budapesti orvosprofesor szerint a betegség ellen a következőleg védekezhetünk. A mint a betegség jelentkezik (rossz közérzés, fej és garat fájdalma) azonnal fekdjünk az ágyba. Szájunkat öblögessük sűrűn alkoholos vízzel. Kezünket szublimátos vízzel mossuk le naponta többször. Táplálékul borlevest és tojást fogyasszunk csak. Az ágyban 2-3 nap pihenjünk. Mindezek szigorú betartása mellett a beteg hamar átesik a spanyol náthán” (*Jön a spanyol nátha*, 1920. 3. o.).

A vármegyei tanügy helyzete 1914–1917 között

A fejezet célja hogy, az egyes iskolatörténeti monográfiákra támaszkodva röviden bemutassa, hogy a világháború milyen hatással volt a vármegye középiskoláira. Nem nyújt részletes áttekintést, azt kívánja érzékeltetni csupán, hogy a spanyolnátha-járvány kitörésének idejére a megye gimnáziumai mind személyi állományukban, mind szervezetükben meggyengültek.

Jászapáti. A 2012 óta ismét eredeti nevét viselő gróf Széchenyi István Gimnázium, 1951-től Mészáros Lőrinc Gimnázium, már az 1914–15-ös tanévben az új tanerő munkába lépése ellenére is tanárihiányban szenvedett. Az oktatás csökkentett óraszámban zajlott, a bejárósok számára a háborús helyzet nehezítette az iskola látogatását és bevezették a távoktatást, így időközi konzultációkat kellett csupán látogatniuk. A háború alatt egyre hangsúlyosabbnak tekintette a diákok erkölcsi nevelését a tantestület. 1916 szeptemberétől az iskolát lefoglalták és kórházat létesítettek benne, a polgári iskola épületeibe helyezték el a gimnáziumi tanulókat. 1917 első felében újabb nehézségek gördültek a tanítás elé. Áprilistól megszűnt a vasúti közlekedés, mely még inkább nehezítette a diákoknak az iskola látogatását. Az 1917–18-as tanévet újra a gimnázium épületében kezdhették meg, de 1917. december 23. és 1918. február 4. között beköszöntött az első kényszer-szénstünet is. Ilyen állapotok mellett köszöntött be az utolsó háborús esztendő (*Kalmárné és Lénártné*, 2012. 47–50. o.).

Jászberény. A mai Lehel Vezér Gimnázium, egykoron Jászberényi Királyi Állami Gimnázium, már 1913-tól érezhette a háborús készülődést, mert rendeletileg elrendelték a felső osztályokban a katonai jellegű kiképzést. A háború kezdete is nehézségeket okozott az intézménynek, ugyanis a tanárok harmadát és hat tanulót elvitt. Folyton új beosztások és órarendek voltak szükségesek, visszarendelték a nyugdíjba vonult tanárokat is. 1915-ben már több osztályt össze kellett vonnia a tantestületnek. A helyettesítés megoldása egyre nehezkesebbé vált. A diákok hiányzása is megnövekedett, mivel a hadbavonult édesapák munkáját is el kellett látniuk, így a tanulók iskola helyett aratni mentek, mezőgazdasági munkákat láttak el. 1917-re már érezhetővé vált a téli szénhiány is. A tanévet sokszor megszakították. A két felső osztályban kétszer is volt tanfolyam a hadseregbe behívott tanulóknak. A tanári kar már megélhetési gondokkal is küszködött. A társadalmi gyűjtések a kezdeti sikerek ellenére folyamatosan elapadtak, révén, hogy az egész társadalom kimerült a háborúban (*Csomorné és Nagy*, 1992. 16–17. o.).

Karcag. A karcagi közép fokú iskola világháború alatti életéről keveset árul el a megírt iskolatörténeti munka. A századforduló nagy kérdése a reál-gimnáziummá való átalakulás volt, s e mű is ennek fényében született meg. Amit megtudunk az első világháború tájékaról az a folyamatos létbizonytalanság az állami és egyházi segélyek ellenére. Folyamatosan szüksége volt az intézménynek különböző segélyakciókat életre hívni. Az anyagi csőd szélére

is került az intézmény, ám sikerült megújulnia. Számos tanára és tanulója hunyt el a különböző frontokon (*Szalai*, 1976. 27–29. o.).

Kisújszállás. A várost is súlyosan érintette a háború. 1917-ben ünnepelte az iskola fennállásának 200. évfordulóját. Ez az ünnep azonban nem lehetett méltó az alkalomhoz. *Török Imre* lelkész szerint, ha nem lenne a „lidércnyomás”, mellyel a háború borzalmaira utal, akkor nagyszabású ünnepséget rendeztek volna, ám a háború miatt csupán imákkal fohászkodnak, hogy a „mostani nemzedék is alkothasson a következő számára” (*Barabás*, 1999. 73. o.). Sajnos az iskola történetére vonatkozóan nem született átfogó munka, ezért kénytelen-kelletlen be kell érünk ezzel a rövid jellemzéssel.

Mezőtúr. Bár a mezőtúri gimnázium is nagy múltra tekint vissza, az 1980-ban megírt iskolatörténeti munka az első világháború időszakáról rendkívül szűkszavúan fogalmaz. 1914-ben még államsegéllyel megépítették a tornatermet, de már a háború első évében az iskolából nyolc tanárt behívtak szolgálatra. 1916-tól a nemrég átadott tornaterem, továbbá a rajzterem is a vöröskereszt szolgálatába lett állítva. Mind a volt diákok, mind a tanárok között szedte áldozatait a négy esztendő vérengzés. A háború hatással volt a tanulásra is. A tanulási kedv a többségnél csökkent. Sokak felnőtté komolyodtak, mások szétszórtak lettek, de mindenkire hatott a háborús időszak (*Szilágyi*, 1980. 45. o.).

Az 1917–18-as tanév megnyitóján *Borsos Károly* igazgató az alábbi beszédet intézte diákjai felé, mely jól tükrözi a világháború hatását és a lelkekben megesett törést: „Az a kis diák, aki le tud mondani legkedvesebb játékjáról is, csakhogy föladatára jól elkészülhessen, az, aki az egész osztály ijesztésével, fenyegetésével szemben is meg meri mondani az igazságot, az, aki szegénységet, nélkülözést, minden nehézséget leküzdve jól elvégzi tanulmányait, – az hősi tettet hajtott végre, az már az iskolában, de hős lesz majd az életben is, ha soha gyilkoló szerszám nem lesz is kezében. Ilyenek legyetek, fiúk, – mindannyian, ilyenekre van és lesz szüksége mindenkor a magyar hazának” (*Szilágyi*, 1980. 79. o.).

Szolnok. Témánkat tekintve szerencsés esetben van a szolnoki Verseghy Ferenc Gimnázium, mivel *Kukri Éva* megírta az iskola háború és a forradalmak alatti történetét. Fontos megjegyezni, hogy a marxista szemlélet ellenére értékes munkáról van szó. 1914 januárjától a 7. és 8. osztályos tanulók céllövészetet is tanultak, mintegy a háborúra való készülődés jegyében. A mozgósítást követően pedig az iskola épületét lefoglalták katonai célokra,

az iskola diákjait folyamatosan „költöztették”. E folyamat során a tárgyi eszközök javát is hátra kellett hagyniuk, s ez a helyzet csak 1916-ban változott, mikor is sikerül visszakapnia az iskolának szemléltetőeszközait a tanításhoz (*Kukri*, é.n. 8–9. o.).

Az iskola tanulói részt vettek a hadbavonultak családjának segélyezésében, folyamatos gyűjtéseket szerveztek a katonák számára, továbbá a város tűzoltóságán is szolgálatot teljesítettek. A gimnázium épületét csak 1916 májusától vehette birtokába a tantestület és a diákság. A tanulók körében általánossá vált a lehangoltság, a hiányos táplálkozás, tanulási nehézségek, melyeket a szülők bevonulásával, az árak emelkedésével magyaráztak (*Kukri*, é.n. 11–13. o.). A románok erdélyi betörése ismét azt eredményezte, hogy az iskolaépületet át kellett adni a hadsereg részére. A tanulók száma növekedett 62 erdélyi menekülttel (*Kukri*, é.n. 16. o.).

Spanyolnátha-járvány a vármegyei középiskolákban

Jász-Nagykun-Szolnok vármegye halotti anyakönyveiből² 1918 szeptember és 1919 február közötti időszakból 2385 főt gyűjtöttem ki, akik spanyolnáthában hunytak el. Az anyakönyvek átvizsgálása során figyelembe vettem azt, hogy a vizsgált személyek a spanyolnáthának gyakran valamilyen szövődményébe haltak bele. Ennek fényében megvizsgáltam az előző évek halálozását, és ebből kifolyólag úgy gondoltam, hogy az 1918–19-es megugró tüdőlob, gümőkór esetek is ehhez sorolhatóak, bár tény, hogy a tüdőgümőkór Magyarországon népbetegségnek számított.³

Azért is találtam ezt a megoldást szükségesnek, mert problémásnak bizonyult maga az elnevezés is. Előfordult, hogy nagyobb településen is csak tüdőlob

² Itt az 1918-ban önkormányzattal rendelkező települések értendők, melyek közül hiányzik Tiszaderzs, mivel ott éveken keresztül nem tüntették fel a halál okát.

³ A negyedéves alispáni jelentés augusztus-szeptember-október hónapokról ad tájékoztatást, mely szerint spanyol influenzában összesen 405, tüdőgyulladásban összesen 543, tüdőgümőkórban 248 fő hunyt el. (MNL JNSZML Alispáni iratok 8275/1926. Alispáni jelentés az 1918. év szeptember, október és november hónapokról. Küry Albert alispán. Solnok, 1918. december 1.)

fordult elő hirtelen nagy mértékben. Volt, ahol csak influenza volt. A legrészletesebb anyakönyvvezetők még a spanyolnátha szövődményét is feltüntették (pl. Influenzás tüdőgyulladás, hurutos tüdőgyulladás – spanyol-betegség) (Vincze, 2012. 9. o.). Ilyen eltérés megfigyelhető az általam összeírt adatok és más statisztikák között például Mezőtúr esetében, ahol a szakirodalom 132 spanyolnáthában elhunyt személyt írt össze 1919 februárjáig (Kissné, 1987. 65–66. o.). Eredménye úgy alakult ki, hogy kizárólag az influenzás és spanyolnáthás eseteket számolta össze. Véleményem szerint a mostanra már biztosan megállapíthatatlan, pontos számadat, Mezőtúr esetében a 132 és 181 fő között lehet. Hasonlóképpen gondolom a többi település esetében is, mivel az általam megadott szám maximalizált adat.

A vármegye hat közép fokú iskolával bíró településén az elhunytak száma a következő volt: Jászapátin 84, Jászberényben 199, Karcagon 141, Kisújszálláson 73, Mezőtúron 181, Szolnokon 146 fő.

Jászapáti Királyi Katholikus Főgimnázium. „Azt reméltük, hogy a világháború befejezése után nyugodtabb napok következnek iskolánkra, de sok tekintetben csalódtunk.” – fogalmazta meg a gimnázium értesítőjében röviden, ám annál tartalmasabban Simon Ignác igazgató (Simon, 1920. 2. o.). Nehéz idő volt 1918 tele a nem is olyan régen (1912) indult gimnáziumnak, mivel a vezetőség döntéskényszer elé állt: Jászapáti vagy az oktatás?

A Jászsági Néplap indulásakor, 1918. december 25-én tesz említést erről a helyzetről. „A malom számára lefoglalták a gimnázium szenét, jóllehet az előadások, amelyek most a spanyol járvány miatt szünetelnek, januárban valószínűleg megkezdődnek, az intézet igazgatója nem emelt óvást ellene, mert bár igen fontos dolog a nemzet életében az ifjuság művelése s oktatása, mégis elsődrendű létkérdés, hogy a község lakossága liszttel el legyen látva.” (A malom, 1918. 3. o.).

Ez azért is lényeges, mert októberben, a spanyolnátha-járvány miatt kiadott alispáni körrendelet egyik pontja a lisztminőségről⁴ szól. Ennek fényében érthetővé válik a jászapátiak cselekedete. Azt, hogy a tantestület is egyetértett ezzel jelzi, hogy a Jászsági Néplap alapfelelős szerkesztője Ádám János

⁴ „Ahol a malmok közélélmezésre rossz lisztet adnak, az első foku hatóság közvetlenül forduljon panasszal táviratilag a közélélmezési miniszter urhoz.” (Körrendelet. Mezőtúr és Vidéke, 34. 43. sz. [1918. 10. 20.] 1. o.)

gimnáziumi tanár, főmunkatársa pedig *Bánhegyi Béla* gimnáziumi hittan-tanár volt (*Kalmár Pálné és Lénártné*, 2012. 52. o.).

Jászberényi Magyar Királyi Állami Főgimnázium. A nagymúltú jászberényi intézet 1918–19-es tanévről, továbbá az ezidőtájt Jászberényben is tomboló spanyolnátháról szinte semmi információnk nincs. Az iskola történetével foglalkozó mű (*Csomorné és Nagy*, 1992) a szóban forgó tanévről nem tesz említést. Az iskola levéltárba utalt iratanyaga sem maradt fenn az anyakönyveken kívül. Továbbá a tanév alapforrásaként szolgáló értesítőkönyv is csak éppen megemlíti az 1918–19-es eseményeket, mivel abban a tanévben nem került kiadásra. Csupán annyi derül ki, hogy a tanévben szénhiány és járvány miatt karácsonyig szünetelt a tanítás (*Wiesinger*, 1920. 6. o.). Pontosabb időpontokat is nélkülöz a leírás.

Karcagi Református Reálgimnázium. A jászszági gimnáziumokhoz hasonlóan, itt is érezhető a papírhiány. A karcagi gimnázium esetében az értesítőkönyv csak 1925-ben lett kiadva. Ilyen szempontból a jászszágiak szerencsésebbnek mondhatóak. 1918–19-es tanévet szeptember 7-én kezdték meg. A spanyolnátha miatt azonban október 6 és november 17 között az intézmény zárva volt. A járvány miatt elhunyt *Farkas Imre* VI. osztályos tanuló. A tanítás továbbá szünetelt januárban a fűtőanyag hiánya miatt, majd a román megszállás végett április 30 és május 18 között. Járványszünet sem korábban, sem később nem fordult elő (*Horváth*, 1925. 21–22. o.).

Karcagon a járvány már szeptember közepén jelentkezett. A Karcagi Napló szeptember 22-én összegzi az elemi iskolákba beiratkozottak statisztikáját, majd pár sorral lentebb hírt adott arról, hogy a járvány áldozata lett egy földműves tanuló fiú (*A spanyol betegség*, 1918. 2. o.). Ezzel kezdődött a karcagiak influenzás kálváriája. A hetilap már a következő vasárnap az összes helybeli iskola 12 napi bezáratásáról értesítette olvasóit. (*Spanyolnátha*, 1918. 3. o.). A város lapja főleg a kórház- és gyógyszerár kérdéssel foglalkozott, mivel rendkívül rossz helyzetben volt a város e téren, valamint a helyi színházzal. Végül az intézményt november 19-ével meg tudták nyitni és folytatott tovább a tanítás, derül ki a debreceni tanfelügyelő kisújszállásinak írt leveléből.⁵

⁵ MNL JNSZML VIII-55-d. 24. doboz. 463/1918. Dóczi középiskolai felügyelő levele a kisújszállási gimnázium részére. Debrecen, 1918. november 26.

Kisújszállási Református Főgimnázium. Az 1918–19. tanévre vonatkozóan a kisújszállási intézmény sem tudott értesítőt kiállítani. A következő értesítő-könyv csak két év múlva, az 1920–21. tanévre jelent meg. Ebben visszatekintve az előző két évre csupán annyit jegyez meg, hogy értesítő kiadásra nem került, a tanévekre vonatkozó iratok pedig a levéltárba lettek utalva (Soós, 1921. 4. o.).

Az 1918–19. évi tanév alapvetően nehézkesen indult, ha figyelembe vesszük, hogy az őszi félévet mindössze 2 hétre elegendő szénnel és csak gyújtósnak elegendő fával kezdték meg.⁶ Október 7-én Kisújszállás polgármestere levélben kereste meg *Csatáry Endre* gimnáziumi igazgatót, melyben tájékoztatást ad arról, hogy a keltezés napjától október 21-éig a város összes elemi iskoláját bezáratta. Továbbá érdeklődött afelől, hogy a gimnázium bezáratása nem-e lenne célszerű. Másnap választ kapott a gimnázium igazgatójától: „Jelentem, hogy az u.n. spanyol betegség a főgymn. minden osztályában fellépett, sőt néhány osztályban nagy mértékben. Tekintve e betegség lefolyásának mostani súlyos és ragályos voltát, tekintve továbbá, hogy épen a tömeges együtt tartózkodás terjeszti e ragályt, s épen e miatt zártunk be városunkban az összes elemi-, ismétlő-, iparosiskolák és a polg. Leányiskola: azt véleményezem, hogy az esetleges nagyobb járvány elkerülése és megelőzése céljából a főgymn. ban is beszüntetendők az előadások arra az időre, a mennyire ez a többi iskolákra már elrendeltetett.” 9-én a polgármester felterjesztette Csatáry igazgató kérését az alispánnak, aki 10-ével elrendelte a gimnázium bezáratását.⁷

21-én lejárt az elrendelt zárva tartási idő. A főgimnázium igazgatói tanácsa aznap értekezletet tartott. E gyűlésen 6. napirendi pontként megtárgyalták *dr. Koncz Imrének*, a város tiszti főorvosának jelentését, mely szerint lemond a már 10 éve betöltött egészségtan tanári állásáról, mert orvosi elfoglaltságai miatt nem tudja ellátni a feladatot. A tanács megszüntette a tárgy tanítását. E gyűlés során a 12. napirendi pontban elhangzott, hogy „a járvány miatt gymnasiumnak is alispáni rendeletre bizonytalan ideig bezárattott.”⁸ Az iskola

⁶ MNL JNSZML VIII-55-d. 24. doboz. 377/1918. A kisújszállási gimnázium levele téli tüzelőről. 1918. szeptember 1.

⁷ MNL JNSZML VIII-55-d. 24. doboz. 414/1918. Kisújszállás polgármesterének levele a városban dúló spanyolnátháról Csatáry Endre iskolaigazgatónak. 1918. október 7.

⁸ MNL JNSZML VIII-55-a. 2. doboz. A kisújszállási igazgatótanács 1918. október 21-ei gyűlés.

megnyitásával kapcsolatosan a december 2-ai dátumot tűzték ki és ez mellett kardoskodott a tanfelügyelő is, bár a tantestület részéről érezhető volt a kétely, s valószínűleg szívük szerint a járványra és a fűtőanyag-hiányra való tekintettel a tél folyamán nem nyitottak volna ki, de a debreceni tanfelügyelő november 26-ai levelében javasolta a megnyitást, ahogy az történt novemberben a szomszédos településeken is.⁹ Végül a tantestület más-képp döntött és csak 1919. január 7-én nyitotta meg kapuit az intézmény (*Megkezdődött az iskola*, 1919. 3. o.).

Azonban problémát jelentett a folytatás is. A három hónapos szünet után kétségessé vált a tanév terv szerinti befejezése. „Azokban az intézetekben, melyekben a tanítás legalább 2 hónapon át /hanem egyfolytában is/ szünetelt, az iskolai évnék a rendtartás ez szerint való beosztásról szó sem lehet. Január végéig félévi osztályozás nem eszközölhető, legfőlegb a tanulók szorgalmának mérlegelése e céljából ellenőrző tanácskozás tartható. [...] Az iskolai év vége s az év záró vizsgálatok tárgyában valószínűleg kormányintézkedést fog kiadni.”¹⁰ Írja a tanfelügyelő a kisújszállási igazgatóságnak. Júniusra a helybéli tanügy ügy döntött, hogy nem lesznek az év végi vizsgák megtartva, az év végéig a tananyag leadását tűzték ki célul. Véleményük szerint „vizsgára készülődésre nem szabad egy pillanatot sem feláldozni” (*Nem lesz vizsga*, 1919. 3. o.).

Mezőtúri Református Főgimnázium. Az 1918–19. évi tanévre való beiratkozást szeptember 9–12 között végezték. A tanítást rendre megkezdték, de nem folytathatták sokáig, mert október 11-ével bezárták az iskolát (*Borsos*, 1919. 4–5. o.). 10-ével rendelték el a bezáratást az országos megbetegedések hatására, továbbá a városban egyre nagyobb mértékű járvány miatt. Az összes elemi és középiskola bezárára került, ekkor még csak 14 napra (*Spanyol nátha*, 1918. 3. o.).

A két hét még le sem telt október 10-e óta, már az október 20-ai *Mezőtúr és Vidéke* hetilap az iskolák igazgatóságának üzenetét követítette: „Főgimnáziumunk valamint a Felsőleányiskola igazgatósága értesíti a helyi tanulókat, hogy a járványvakációt illetékes hatóság bizonytalan időre meghosszabbította.” (*Főgimnáziumunk*, 1918. 3. o.). Az iskola értesítőkönyve szerint november 6-ig

⁹ MNL JNSZML VIII-55-d. 24. doboz. 463/1918. Dóczi középiskolai felügyelő levele a kisújszállási gimnázium részére. Debrecen, 1918. november 26.

¹⁰ MNL JNSZML VIII-55-d. 24. doboz. 23/1919. Dóczi középiskolai felügyelő levele a gimnázium igazgatósága részére a tanítás folytatásáról. 1919. január 7.

tartott ez a rendkívüli szünet (Borsos, 1919. 5. o.). Ezt megerősíti a debreceni tanfelügyelő kisújszállásiaknak írt levele is.¹¹ A gimnázium idézési jegyzőkönyvét megvizsgálva szembetűnik, hogy a tanév kezdetétől december 4-éig nem történt tanulói kihágás. Azt követően azonban minden hétre jutott 1-2 eset.¹²

Úgy gondolom, hogy egy ilyen életveszélyes helyzet, ami az egész város társadalmát érintette, melyet szigorú szabályozással kellett kordában tartani, nagy hatással lehetett a gyerekekre és még ezek hatása alatt állhattak. Talán ennek is köszönhető, hogy a november 7-ei iskolakezdéstől még egy hónapig semmi vétség nem következett be. Ha a feltételezésem helyes, akkor rendkívül jól demonstrálja a gyerekcsínyek megvalósulása vagy éppen megvalósulásának hiánya által, hogy az egész közösség mennyire megrettent, mennyire súlyos és gyászos probléma volt a spanyolnátha-járvány. A gimnáziumi gyerekeket közelről is érintette a pandémia, mert bár az iskola diákjai között a betegség többnyire enyhébb lefolyású volt, azonban Simon László VII. osztályos tanuló belehalt a betegségbe (Borsos, 1919. 5. o.).

A mezőtúri hetilap tett közzé hasábján egy viccet, mely a spanyolnátha és gyerekek kapcsolatáról szól. Mint az ismeretes, a megoldhatatlannak tűnő helyzetek gyakran vicceket szülnek, mintegy oldva az egyéneken és a társadalomban felgyülemlett feszültséget és tehetetlenség-érzetet. Ilyen „szelep” lehetett ez a kis fanyar humorú vicc is:

„A nagybácsi: – No, kisfiam, melyik népfajt szereted legjobban?

A németet, az olaszt vagy az angolt?

A diák (aki már egy hete nem jár iskolába:) – A spanyolt.” (*Spanyol*, 1918. 3. o.).

Szolnoki Magyar Királyi Állami Főgimnázium. A tanévmegnyitó 1918-ban szeptember 5-én volt, az első tanítási nap pedig azt követő napon. Azonban a spanyolnátha-járvány miatt október 5-től egészen 1919. január 6-áig szünetelt. Ezt követően április 27-éig folyt a tanítás, aztán a vörös csapatok, majd románok ostroma miatt nem történt oktatás. Az osztályozás a három hónapos működés alapján történt, valamint a korábbi évek érdemjegyei alapján (*Ferencsik*, 1920. 2. o.). Október 4-én intézett levelet *Ferencsik Lajos* igazgató

¹¹ MNL JNSZML VIII-55-d. 24. doboz. 463/1918. Dóczi középiskolai felügyelő levele a kisújszállási gimnázium részére. Debrecen, 1918. november 26.

¹² MNL JNSZML VIII-56-b. 1-c. 1918/19. tanévre vonatkozó idézések.

Szolnok város polgármesteréhez, melyben kifejti, hogy az intézmény falain belül is napról-napra egyre inkább terjed a kór és a hatóság elrendelte minden iskola bezáratását október 5-től 18-ig.¹³ A polgármester másnapi levelében közli, hogy felterjesztette az alispánnak, hogy zárassák be a gimnáziumot a járvány idejére. Az igazgatót a tanítás haladéktalan beszüntetésére kéri, mely október 18-ig tart, de a járvány mértékétől is függ, azt követően zárva marad-e. A polgármester egy igen fontos és lényeges kéréssel is fordul az igazgatóhoz: „Felkérem szíveskedék rendelkezésére álló eszközökkel oda hatni, hogy a növendékek a bezáratás ideje alatt a városból el ne távozzanak hanem állandóan itt tartózkodjanak, nehogy a járvány csiráját magukkal vidékre is kihurcolják.”¹⁴

Ennek nagy jelentősége volt, ugyanis a többi iskola levéltári forrásai között nem maradt fenn hasonló utasítás. Ennek alapjául pedig egy, a témánkat csak részben érintő esemény szolgálhatott alapul. *Lőwy Lajos* törökszentmiklói iparostanonc spanyolnáthában való elhalálózása október 5-én történt. (*Lőwy Lajos*, 1918. 3. o.).

E hírről a sajtó cikkezett, melyben megemlítik, hogy a 16 éves fiatal tanuló mindennap bejárt Szolnokra. Ez az intézkedés nagyon fontos, ugyanis Törökszentmiklós Kisújszállás és Szolnok között helyezkedik el, de jóval közelebb Szolnokhoz. A település város, de kisebb létszámú, Kisújszállás méretével hasonló. Azonban a halotti anyakönyvekben vizsgált időszak – 1919. február 31. – végére a városban összesen 234 fő hunyt el, melyből 153 fő volt az, kinek halála oka influenza volt és nem egyéb szövődmény. Szolnokon a teljes összeírt számadat volt 146. A helyzetet súlyosbítja, hogy Törökszentmiklósnak nem volt középfokú intézménye, így helyben tanulás nem volt lehetséges, így minden középfokon tanuló gyermek folyamatos ingázásra kényszerült – mind Szolnok, mind Kisújszállás irányába –, ami pedig elősegíthette a kór terjedését.

E helyzet tragikumát növeli a szolnoki Haladás c. lap október végi cikke, melyben azt írja: „Az iskolák nagy részét már bezárták.” (*A spanyol nátha*, 1918a. 2–3. o.). Tehát még mindig volt intézmény, mely kockára tette tanulóit – és követően akár a teljes vármegye – egészségi állapotát.

¹³ MNL JNSZML VIII-59-b. 17. doboz. 377/1918. Ferencsik igazgató levele az iskola bezáratásáról Szolnok polgármesterének. 1918. október 4.

¹⁴ MNL JNSZML VIII-59-b. 17. doboz. 377/1918. Ferencsik igazgató levele az iskola bezáratásáról Szolnok polgármesterének. 1918. október 4.

Az alispáni körrendelet

Mint láhattuk, az iskolai bezárásokkal kapcsolatosan az iskolák igazgatói léptek fel kezdeményezőn először a helyi polgármestereknél, majd azok felterjesztették a vármegyére. Ahogy azt is láhattuk, mindegyik kezdeményezés említi, hogy „városunkban” tombol a járvány. A bezárások október második hetében megtörténtek, ám a mindenkit tájékoztató körrendelet később kerül kiadásra. A vármegyei lapok közül a Haladás¹⁵, a Mezőtúr és Vidéke¹⁶ és a Törökszentmiklósi újság¹⁷ tette közzé a rendeletet. Utóbbi esetében derül ki, hogy *Küry Albert* október 16-án hirdette ki. A gyorsabb városokhoz képest ez több, mint egy hetes késést jelentett. Az alispáni körrendelet első pontja az iskolák bezárása volt. A 8 pontban az összejevetelek tilalma, közösségi helyek bezárása, a malmok lisztminőségének meghatározása, az orvosok ki-nevezése és azok beteglátogatása, tisztaság betartatása volt meghatározva (*Körrendelet*, 1918. 1. o.).

Küry Albert alispán december 1-én megírta negyedéves jelentését a vármegye helyzetéről. Röviden, a közegészségügy keretén belül elemzi a helyzetet. Tájékoztatást ad, hogy a járvány megjelenésével a vármegyei közegészségügyi bizottság meghallgatása után igyekeztek megakadályozni a betegség terjedését, de ez többnyire sikertelennek bizonyult, mert a mikéntjével még „az orvosi tudomány sincs tisztában.” A lakosságot falragaszokkal tájékoztatták, az intézményeket bezáratták. A járvány megszűnte után Törökszentmiklóson, Karcagon, Mezőtúron, Szajolban, Tiszapüspökin, Tiszaroffon, Tiszagyendán (akkor még Pusztá-Gyanda) és Fegyverneken nyitották meg az iskolákat.¹⁸

A mai járványügyi intézkedések között is hasonló javaslatok vannak, mint amellyel az alispán élt 1918-ban. Általánosságban a kórházakban az influenzás betegek elkülönítése, a betegek (különösképpen a gyermekek) látogatásának tilalma a legfontosabb. A szülőosztályon lévő anyákra további megkötések

¹⁵ 1918. október 20.

¹⁶ 1918. október 20.

¹⁷ 1918. november 1.

¹⁸ MNL JNSZML Alispáni iratok 8275/1926. Alispáni jelentés az 1918. év szeptember, október és november hónapokról. Küry Albert alispán. Szolnok, 1918. december 1.

is vonatkoznak. Tanintézetekben járványügyi intézkedésként a fokozott szellőztetés és tisztaság biztosítása, az influenzás vagy influenza gyanús tanuló és dolgozó eltávolítása egyaránt, elkülönítő szobák biztosítása, a legjobb higiéniai állapotok biztosítása a konyhákban és étkezőkben és széleskörű felvilágosítás nyújtása (*Jurányi*, 1998. 285. o.).

Az alispán és a közegészségügyi bizottság mindent megtett, amit a kor lehetőségei nyújtottak. Az iskolák bezáratása, mint azt láttuk, valóban időben megtörtént. Egy, Küry Albert alispáni munkásságával foglalkozó tanulmány is rávilágított a problémákra. A vármegye is az országgal egyetemben az „összeomlás” szélére került, és a jól működő gépezet fogaskerekei az 1918-ra beköszöntő állapotok végett rozsdáltak, letörtek, akadoznak. Az alispán erején felül teljesítve igyekezett az általa oly nagyon szeretett vármegyét működtetni (*Fülöp*, 2013. 175. o.).

Az akkori áldatlan állapotok közepette a spanyolnátha kisebb súlyúnak bizonyult. Véltetően ennek is köszönhető, hogy bár az alispán mindent megtett a járvány leküzdése érdekében, késlekedve adta ki az utasításait. Ennek ellenére *Fülöp Tamáshoz* hasonlóan úgy gondolom, hogy az adott helyzetben a tőle telhető módon járt el a vármegye rendjének helyreállításában. Egyedüli hibaként a tájékoztatás kései mivolta róható fel a nehéz időszakban munkáját lelkiismeretesen ellátó alispánnak. Ám valójában, ha figyelembe vesszük az orvostudomány akkori állását, melyre mind az alispán, mind a sajtó hivatkozik, az időben történő tájékoztatás sem segített volna túlzottan a járvány leküzdésében.

Összegzés

Dolgozatomban áttekintettem a spanyolnátha-járvány hatását Jász-Nagykunszolnok vármegye középiskoláira. Jelen tanulmányban az orvosokkal és egészségügyi tanárokkal, valamint középiskolákkal ellátott városokról esett szó, de a vármegyének tucatnyi eldugott kis falva is létezett, melyekben orvos sem volt. A téma további kutatásának lehetőségét ezek a települések nyújtják, még akkor is, ha a levéltári források meglehetősen szűkösek. A további kutatás adalékokkal szolgálhatna a vármegyei közigazgatás és oktatásirányítás, a viszontagságos időszak egészségügyi helyzete, valamint a járvány terjedésének pontosabb megismeréséhez.

Irodalom

- A malom (1918). *Jászsági Néplap*, **1.** 1. sz. (1918. 12. 25.)
- A spanyol-nátha. *Mezőtúr és Vidéke*, **34.** 42. sz. (1918. 10. 13.)
- A spanyol betegség (1918). *Karczagi Napló*, **6.** 38. sz. (1918. 09. 22.)
- A spanyol influenza – bélbaj. *Mezőtúr és Vidéke*, **34.** 41. sz. (1918. 10. 06.)
- A spanyol nátha (1918). *Vasárnapi Újság*, **65.** 51. sz. (1918. 12. 22.)
- A spanyol nátha (1918a). *Haladás*, **5.** 42. sz. (1918. 10. 20.)
- Altmann Aladár (1918): Sertések spanyolnáthaszerű megbetegedése. *Állatorvosi lapok*, **41.** 23. sz. 184.
- Barabás Rudolfné (1999): *Kisújszállás népoktatásának története a XVIII. századtól a XX. század közepéig*. Jász-Nagykun-Szolnok Megyei Múzeumok Igazgatósága, Szolnok.
- Bodon Károly (1918): Hogyan óvakodjunk a spanyol-láztól? *In: A spanyol-járvány és az ellene való védekezés. Orvostanárok és gyakorló orvosok tanácsai*. Kultura Könyvkiadó, Budapest. 16.
- Borsos Károly (1919): *A mezőtúri ref. főgimnázium értesítője az 1918/19. isk. évről*. Borbély Gy. villamos üzemű könyvnyomdája, Mezőtúr.
- Buday László (1923): *Magyarország küzdelmes évei*. A megcsonkított Magyarország újradolgozott második kiadása. Szerzői kiadás, Budapest.
- Csomor Józsefné és Nagy András (1992, szerk.): *Jubileumi évkönyv*. Lehel Vezér Gimnázium, Jászberény.
- Egedy Gergely (2000): *Ausztrália története*. Aula, Budapest.
- Egedy Gergely (2011): *Nagy-Britannia története 1918–1990*. Kossuth, Budapest.
- Ehrlich Mihály (1918): Forgácsok. *Törökszentmiklósi Újság*, **6.** 42. sz. (1918. 11. 01.)
- Farkas Ildikó (2006): Az influenza történelméből. *Historia*, **28.** 5. sz. 26–27.
- Ferencsik Lajos (1920): *A szolnoki m. kir. állami főgimnázium értesítője az 1918/19. és 1919/20. tanévekről*. Róth Dezső könyvnyomdai műintézete, Szolnok.
- Főgimnáziumunk (1918). *Mezőtúr és Vidéke*, **34.** 43. sz. (1918. 10. 20.)

- Fülöp Tamás (2013): „Büszke vagyok rá, hogy szegény maradtam akkor, amidőn kötelességemhez képest száz ezreket szereztem a vármegyének.”
Küry Albert alispán 1867–1926. In: Fülöp Tamás (szerk.): *A Magyar Nemzeti Levéltár Jász-Nagykun-Szolnok Megyei Levéltár Évkönyve*. MNL Jász-Nagykun-Szolnok Megyei Levéltár, Szolnok. 147–206.
- Géra Eleonóra (2009): A spanyolnátha Budapesten. *Budapesti Negyed*, **17.** 2. sz. 208–232.
- Horváth Ferenc (1925): *A karcagi ref. reálgimnázium értesítője az 1918–19–1924–25. iskolai évről*. Kertész József nyomdája, Karcag.
- Jeffreys, Diarmuid (2006): *Aszpirin. Egy csodagyógyszer fantasztikus története*. Partvonal, Budapest.
- Jön a spanyol nátha (1920). *Mezőtúr és Vidéke*, **36.** 7. sz. (1920. 02. 15.)
- Jurányi Róbert (1998, szerk.): *A fertőző betegségek általános és részletes járványtana*. Medicina Könyvkiadó, Budapest.
- Kalmár Pálné és Lénártné Emri Ildikó (2012, szerk.): *100 éves a Jászapáti Gimnázium*. JNSZM Gróf Széchenyi István Gimnázium, Szakképző Iskola és Kollégium, Jászapáti.
- Károlyfalvi József (1999): *Kecskemét az első világháború és a forradalmak korában (1914–1920)*. (s.n.), Kecskemét. mek.oszk.hu/07900/07906/html/ (Megtekintés: 2014. 06. 24. 21:43)
- Kerekszám. *Karczagi Hírlap*, **15.** 59. sz. (1919. 10. 26.)
- Kissné Mikes Éva (1987): *Mezőtúri temetkezési szokások*. Mezőtúr Városi Tanács, Mezőtúr.
- Kohn, George Childs (2008, szerk.): *Encyclopedia of plague and pestilence. From ancient times to the present*. Facts On File, New York.
- Körrendelet (1918). *Mezőtúr és Vidéke*, **34.** 43. sz. (1918. 10. 20.)
- Kukri Éva (é.n.): *A szolnoki Verseghy Gimnázium története az I. világháború és proletárforradalmak hatásának tükrében*. Verseghy Ferenc Gimnázium, Szolnok.
- Lówy Lajos (1918). *Törökszentmiklósi Újság*, **6.** 39. sz. (1918. 10. 11.)
- Ludwig Endre és Szalka András (2009, szerk.): *Infektológia*. Egyetemi tankönyv. Medicina Könyvkiadó, Budapest.

Az 1918–19. évi spanyolnátha-járvány Jász-Nagykun-Szolnok vármegye középiskolaiban

- Major Zénó (2011): Adalékok az 1918-as bajai spanyolnátha járványhoz. Múltbanéző. *A Bács-Kiskun Megyei Levéltár elektronikus folyóirata*. www.bacs-kiskun-leveltar.hu/V3/SP07_mbn/Tanulmányok/maze-02t-1.html (Megtekintés: 2014. 07. 07. 12:43)
- Megkezdődött az iskola (1919). *Kisújszállás és Vidéke*, **27**. 2. sz. (1919. 01. 12.)
- Mervó Zoltánné (1978): A két forradalom egészségügyi- és szociálpolitikai tevékenysége megyénkben 1918–1919. In: Gazdag István (szerk.): *Hajdú-Bihar Megyei Levéltár évkönyve*. Hajdú-Bihar M. Lvt, Debrecen. 173–190.
- Móricz Ernő (é.n.): *Spanyolnátha-influenza ismertetése*. Laszky Ármin, Nagyvárad.
- Nem lesz vizsga (1918). *Kisújszállás és Vidéke*, **27**. 22. sz. (1919. 07. 01.)
- Petrilla Aladár (1961): *Részletes járványtan*. 3. átdolg. és bőv. kiad. Medicina, Budapest.
- Rumot a közönségnek (1918). *Haladás*, **5**. 42. sz. (1918. 10. 20.)
- Seaman, L.C.B. (1970): *Life in Britain between the wars*. B.T. Batsford Ltd., London.
- Simon Ignác (1920): *A jászapáti kir. kath. főgimnázium hetedik és nyolcadik értésítője az 1918.–19. és 1919.–20. tanévről*. Adria könyvnyomda, Jászapáti.
- Somodi Imre (2012): Az első világháború és a szerb megszállás hatása a pécsi jezsuita Pius Gimnáziumra. In: Erdődy Gábor (főszerk.): *Mából a tegnapról. Képek Magyarország 19. és 20. századi történelméből*. ELTE Történelemtudományok Doktori Iskola Új- és Jelenkori Magyar Történeti Program, Budapest. 90–111.
- Soós József (1921): *A kisújszállási református főgymnasium értésítője az 1920.21 iskolai évről*. Csapp János könyvnyomdája, Kisújszállás.
- Spanyol (1918). *Mezőtúr és Vidéke*, **34**. 44. sz. (1918. 10. 27.)
- Spanyol járvány (1919). *Kunszentmártoni Híradó*, **2**. 4. sz. (1919. 01. 19.)
- Spanyol-nátha (1918). *Karczagi Napló*, **6**. 40. sz. (1918. 10. 06.)
- Spanyol nátha (1918). *Mezőtúr és Vidéke*, **34**. 42. sz. (1918. 10. 13.)
- Spanyol nátha után (1918). *Vasárnapi Újság*, **65**. 41. sz. (1918. 10. 13.)

- Szabó Dániel (2009, szerk.): *Az első világháború*. Osiris, Budapest.
- Szalai Istvánné (1976, szerk.): *A karcagi Gábor Áron Gimnázium és Egészségügyi Szakközépiskola jubileumi évkönyve az iskola fennállásának 300. évében*. Gábor Áron Gimnázium és Egészségügyi Szakközépiskola, Karcag.
- Szállási Árpád (2010): Az 1918–1919. évi influenza- (spanyol-) járvány tükröződése az Orvosi Hetilapban. *Orvosi Hetilap*, **151**. 38. sz. 1551–1553.
- Szél Tivadar (1925): A bejelentésre kötelezett fertőző betegségek nemzetközi összehasonlítása. (1919–23.). *Statisztikai Szemle*, **6**. 1–4. sz. 16–32.
- Szél Tivadar (1929): Az influenzajárványok statisztikája. *Statisztikai Szemle*, **10**. 3. sz. 246–258.
- Szilágyi Ferenc (1980): *A túri alma mater. Emlékkönyv a mezőtúri Dózsa György Gimnázium és Szakközépiskola fennállásának 450. évfordulójára*. (s.n.), Budapest.
- Tanácsok a spanyol járvány ellen (1918). *Mezőtúr és Vidéke*, **34**. 43. sz. (1918. 10. 20.)
- Vincze János Farkas (2012): A spanyolnátha 1918–20 között. *Ladányi Hírek*, **19**. 2. sz. 9.
- Wiesinger Károly (1920): *A jászberényi magyar királyi állami főgimnázium értesítője az 1919–1920. iskolai évről*. Vértes Adolfné könyvnyomdája, Jászberény.

AZ ISZLÁM, MINT KOMPLEX RENDSZER HATÁSA A NEVELÉS GYAKORLATÁRA

Nagy Mariann és Pákozdi Enikő

Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar

Kutatásunk célja bemutatni az iszlám neveléstörténetét, valamint annak egyik kevésbé feltárt, mégis jelentőségteljes szegmensét: magát a nevelési módszereket, illetve a nők helyét gyerekként és szülőként magában a nevelésben. Jelen tanulmányunkkal bepillantást nyújtunk az általunk kutatott témába, ugyanakkor e betekintés nem minősül teljes körű leírásnak, csupán az eddigi e témában született művek egyfajta szintézisének, összefoglalásának tekinthető. A téma fontossága abban rejlik, hogy napjainkban maga az iszlám világ egy gyakran félreértett, tévesen bemutatott civilizáció. Az európai emberekben számos sztereotípiá és előítélet él, amelyek alapját a sok esetben régóta élő téves elképzelések és a média által kialakított, torzított kép adja. Az iszlám nevelés bemutatásával törekvünk e torzított kép eloszlatására, illetve egy, a valóságnak megfelelőbb koncepció hiteles ismertetése. A tanulmányunkban először rövid összefoglalót nyújtunk az iszlám vallásról, annak kialakulásáról és fő alapelveiről. Ezt követően a muszlim nevelés történetébe vezetjük be az olvasót, kitérve az iszlám tudáshoz való hozzáállására, valamint neves muszlim pedagógiai gondolkodók nézeteire. Szó esik továbbá a családnak a muszlim társadalomban betöltött szerepéről, illetve magáról a családról, a családnak a nevelésben betöltött szerepéről is.

A kutatás módszere

Tanulmányunk kvalitatív kutatáson alapul, melynek során azokra a kérdésekre kerestük a választ, hogy miként jött létre az iszlám vallás és vált egy egész civilizáció alapjává; alapelvei által hogyan formálódott hívőinek világszemléletét és életmódját döntően meghatározó komplex rendszerre; a muszlim pedagógiai gondolkodók tézisei, a nevelésről alkotott véleményük, filozófiájuk hogyan hatott az iszlám pedagógia elméletére és gyakorlatára. Kutatásunk során elemeztük a magyar orientalisztika nemzetközileg is elismert jeles kutatóinak, *Goldziher Ignácnak* és *Germanus Gyulának* az iszlám vallással és kultúrával foglalkozó műveit. Goldziher Ignác nevéhez köthetjük a modern, kritikai módszerek használatán alapuló iszlámtörténet megalapítását. Kutatói munkássága során kiemelt figyelmet fordított a muszlim vallási eszmék fejlődésének vizsgálatára. Germanus Gyula tudományos munkássága során számos európai és ázsiai országot bejárva, ismereteit folyamatosan gyarapítva, személyes tapasztalataira és kutatásaira alapozva írta meg az iszlám vallást és kultúrát bemutató, művelődéstörténeti szempontból is kiemelkedő jelentőségű műveit (*Németh*, 2010). Az iszlám teológiai, szociológiai, valamint neveléstörténeti szempontú vizsgálata során Goldziher Ignác és Germanus Gyula munkássága mellett tanulmányoztuk továbbá a nemzetközi szakirodalmon túlmenően az iszlám világ és a nyugati civilizáció kapcsolatát kutató iszlám-szakértő *Rostoványi Zsolt* és az iszlám nevelés- és művelődés történetét kutató *Kéri Katalin* műveit. A kontextust is figyelembe vevő szemléletmódjának és metodikájának köszönhetően a kvalitatív kutatás által mélyebb és árnyaltabb információkra tehetünk szert, melyek által feltárhatjuk és teljesebben megérthetjük az általunk vizsgált jelenségeket, valamint azoknak a társadalmi valóságra gyakorolt hatásait.

Történeti áttekintés

Az iszlám vallás kialakulása

Kelet és Nyugat mind vallási–kulturális, mind pedig szemléletbeli szempontból igen különbözőek lehetnek. Mégis valaha megfordulna-e a fejünkben, hogy e két egymástól eltérő kultúra közös gyökerekből ered. Holott *Mohamed 'Abduh* muszlim jogtudós hangsúlyozza annak fontosságát, hogy a Biblia,

és a Korán nem egymás ellentétei, hanem ugyanazon hagyomány folytatásainak tekinthetőek, melyre számos példát találhatunk. Példának okáért a Korán említést tesz *Ábrahám prófétáról*, *Mózes* könyveiről, a *Tóráról*, *Dávid* zsoltáiról, illetve *Jézus* evangéliumairól, továbbá a Koránt nem az egyetlen kinyilatkoztatásnak tekintik, csupán az Isteni ige végső formájának. Tehát mindezekből azt a következtetést vonhatjuk le, hogy „a *Tóra*, a *Zsoltárok* és az *Evangélium* vallását a muszlimok az iszlámmal együtt a mennyei eredetű vallások” közé sorolják (*Németh*, 2010. 27. o.). Közös továbbá a zsidó, a keresztény és az iszlám vallásban az, hogy azonos földrajzi területen alakultak ki, ugyanazokra a prófétákra hivatkoznak és számos közös vonás található dogmatikájukban és szemléletmódjukban. Mindhárom vallást az ún. történeti istenkinyilatkoztatás vallásai közé sorolja a teológia (*Glaser*, 1975). Az iszlám prófétaként elfogadja *Ábrahámot*, *Mózes*t, *Noét*, illetve *Jézust* is, ám *Mohamedet* tartják a próféták sorában az utolsónak, aki Isten hiteles kinyilatkoztatását átadta az embereknek, akik így visszatérhettek az igaz hithez. Továbbá közös vonása a kereszténységnek és az iszlámnak a missziótudat, amelynek értelmében e vallások valamennyi hívőjének kötelessége hitének terjesztése, megismertetése, ezen felül mindkét vallás kinyilatkoztatásait egyetemesnek és kizárólagos érvényűnek tekinti. Ugyanakkor e tények alapján elgondolkodató, hogy vajon mégis mi okozza a sorozatos félreértéseket? A válasz az értékek, normák eltérő megítélésből ered. Míg a kereszténység esetében megtörtént a szekularizáció, az egyházi és állami hatalom szétválasztása, addig az iszlám esetében ez nem következett be, a vallás szerepe a világi szférában, illetve a törvényhozás és a közigazgatás tekintetében is meghatározó maradt. Mohamed Próféta is egy személyben volt vallási és politikai vezető, aki az iszlám vallás megalapítása után nem sokkal államot hozott létre, melynek a feje ő maga volt (*Lewis*, *B.* és *Churchill*, *B. E.*, 2009).

Elméleti háttér

Mi tehát az iszlám?

„Az iszlám egy átfogó, nagyszabású elméleti rendszer, eszme- és ideológiai áramlat, amely teológiai, filozófiai, morális és egyéb kérdések, összefüggések széles körét öleli fel. Ez a rendszer egymástól eltérő, egymással gyakran szembenálló nézetekből – éles vitákon, konfrontációkon, szellemi- és konkrét

fizikai küzdelmeken át – állt össze végül is heterogén, mégis specifikus jellegzetességekkel bíró, eltéréseiben is egységes, másoktól világosan megkülönböztethető rendszerre. A szellemiség, az intellektus mindvégig fontos szerephez jutott az iszlám történelme folyamán, különös tekintettel a tanult, művelt vallási értelmiség és a képzetlen – többnyire írástudatlan – tömegek kettősségére. Az iszlám története egyúttal kimagasló szellemi teljesítmények története is. Az eszmék szerepe, a társadalmi gyakorlatra kifejtett hatása minden társadalom fejlődésében kimutatható. Az iszlám, mint alapvetően a mindennapi élet megszervezésére irányuló eszmerendszer az évszázadok folyamán mindvégig szoros kölcsönhatásban állt a társadalmi praxissal, s ennek során nem csupán az iszlám befolyásoló szerepe érvényesült, hanem az iszlám rendszere is az adott kor társadalmi gyakorlatának talaján formálódott” (Rostoványi, 1998. 16–17. o.).

Az erőteljes hittérítő tevékenységének köszönhetően napjainkra az iszlám a világ második legnagyobb vallásává vált, és megközelítőleg 1,3 milliárd hívőt számlál, nemcsak Ázsiában és Afrikában, hanem Európában, Észak- és Dél-Amerikában is több követőt mondhat magáénak. Maga a vallás az Arab-félszigeten jött létre, a Kr. u. 7. században, így mára már tizennégy évszázados múltra tekinthet vissza (Kéri, 2010). Az iszlám, mint kifejezés az Isten akaratának való teljes engedelmisséget, az önmagunk Istennek való átadását jelenti. Magát az iszlám szót először Mohamed Próféta használta, mellyel az igaz kinyilatkoztatást jelölte, mindazon hagyományokkal szemben, amit a Próféta tévesnek vagy hamisnak vélt (Németh, 2010).

Az iszlám szent könyve és egyik legfontosabb forrása a Korán. A Korán, mint szó jelentése „hirdetés”, „prédikáció”, „felolvasás”. Minden muszlim hívő számára szent könyv, Isten Szava, Istentől az emberek számára átadott kinyilatkoztatás. Csak az eredeti arab nyelven tekinthető szent szövegnek, mivel a hívők szerint a különféle fordítások révén nem lehet teljességgel megismerni, megérteni és megélni a Korán valódi üzenetét és szépségét. Az imádkozás során recitált Korán részleteket minden muszlim, származásától és anyanyelvétől függetlenül eredeti formájában, arab nyelven mondja el. A hagyomány szerint a Korán teljes egészében *Allah* (Isten) kinyilatkoztatása, melyet *Gábrriel arkangyal* adott át Mohamed prófétának, az Ábrahámi hagyomány utolsó prófétájának. A kinyilatkoztatások jelenések formájában érték Mohamedet Kr. u. 610-től 632-ig. A Korán ritmikus, rimes próza, felépítését tekintve 114 fejezetből (szúra) áll és 6236 verset (ája) foglal magába. Kezdő fejezete egy mindössze hét versből álló szúra, mely részét képezi

minden muszlim imának és a kötelező napi imádságok alkalmával többször is elhangzik. Továbbá „egyedi nyelvezetének és szerkezetének köszönhetően, viszonylag könnyen megtanulható. A nyelvezet egyik szóról a másikra vezeti az elbeszélőt, míg a szerkezet, a gazdag képi világ és pikareszk stílus, a strófák közt segít eligazodni” (*Sardar és Malik*, 2005. 41. o.). Ugyanakkor, „tartalmilag meglehetősen eklektikus, hiszen vallásos verseket, különböző előírásokat, szabályokat, mondákat, legendákat, Mohamed életére vonatkozó utalásokat, a túlvilágról szóló leírásokat egyaránt tartalmaz” (*Rostoványi*, 1983. 58. o.).

A Korán az egész emberiséghez szóló kinyilatkoztatás, ilyen módon az üzenet nem korlátozódik csupán egy kiválasztott népcsoportra. Megjegyzendő az is, hogy a Korán a középkor folyamán pedagógiai segédeszközként is szolgált. Alapját képezte az írás és olvasás tanításának; ezen felül azok az ifjak, akik vallásjoggal kívántak foglalkozni, ahhoz, hogy felvételt nyerjenek valamely felsőfokú oktatási intézménybe, kívülről kellett, hogy tudják a Korán minden egyes sorát. Ez a fajta gyakorlat napjainkra se szűnt meg teljesen: akadnak olyan mecsetiskolák, medreszék, ahol még mindig a Korán szövegeit másolva tanulnak írni, illetve olvasni a gyerekek. Jelen korunkban is több millió muszlim él világszerte, aki a szent könyvet teljes egészében megtanulta (*Sardar és Malik*, 2005).

Arkán – Az iszlám alappillérei

A továbbiakban az iszlám öt alappillére kerül bemutatásra, melyek az iszlám vallásgyakorlatának alapját képezik: a saháda: hitvallás, a szalát: a napi ötszöri imádság/ imádkozás, a zakát: alamizsna adása/ közösségi adó fizetése, a szaum: böjt Ramadán havában, a haddzs: zarándoklat.

Saháda

A hitvallás szövege: „Tanúsítom, hogy nincs más isten Allahon kívül és Mohamed Allah prófétája” (*Robinson*, 1996. 40. o.). A Korán 4. szúrájának 136. verséből: „Ti hívők! Higgyetek Allahban és az ő küldöttében, és az Írásban, ami kinyilatkoztatott az ő küldöttének, és az Írásban, amit [már] korábban leküldött. Aki nem hisz Allahban (Istenben), az angyalaiban, az Írásaiban, a küldötteiben és a Végső Napban, az [az igaz úttól] messze bolyongva tévelyeg” (*Robinson*, 1996. 40. o.). Az a gyermek, aki muszlim családba születik,

újszülöttként a saháda szavait kapja üdvözlésül a világra jövele alkalmából. Az újszülött fülébe suttoják a hitvallás szavait, mely által a gyermek a muszlim hívők közösségének, az ummának a tagjává válik. Az a személy, aki az iszlámot kívánja követni, bármely életkorban felveheti a vallást, s hogy az umma tagjává váljon, el kell mondani a hitvallást, melyben őszintén és mélyen hinnie is kell. A hit magába foglalja az Isten egyedüliségébe, örökkévalóságába és mindenhatóságába vetett hitet; a hitet Isten választott prófétáiban, legfőképp Mohamedben, az Isten által teremtett angyalokban és dzsinnekben, az isteni kinyilatkoztatásokban (Mózes öt könyve, Dávid zsolttárai, Jézus evangéliumai, a Korán), a túlvilági életben és az Utolsó Ítélet napjában (*Robinson, 1996.*).

Szalát

A muszlimok számára naponta ötször kötelező imádkozni: hajnalban (hajnal és napfelkelte között), délben (miután a nap túljutott a zeniten), délután, napnyugta után és este (lefekvés előtt). „Az iszlámban az imádság belső és külső aktusok elegye, melynek része a szertartásos mosdás, az imához tett előkészületek, a kegyért és bocsánatért való fohász, a megfelelő szavak használata, a Korán verseinek ismétlése és a testmozgás egyaránt.” (*Sardar és Malik, 2005. 53. o.*) Az imával a hívők Isten (Allah) iránti alázatukat és odaadásukat fejezik ki. Az imát a hívek végezhetik csoportosan és egyedül is. Fontos, hogy a hely, ahol imádkoznak, illetve a ruha, melyet eközben viselnek, tiszta legyen. Az imádkozást rituális mosdás előzi meg, mely által a hívők testben és lélekben egyaránt felkészülnek az imára – testüket és gondolataikat is megtisztítják. A mosdást tiszta vízzel kell elvégezni, ahol azonban a természeti környezet ezt nem teszi lehetővé, tiszta homok is megfelel erre a célra. Az imádság a Koránból vett szűrők és a hitvallást kifejező egyéb mondatok recitálásából és az ezzel párhuzamosan végzett mozdulatokból, hajlongásokból és földre borulásokból áll. Az imádkozás kérdéséhez az iszlám rugalmasan viszonyul, mivel a hívek számára lehetővé teszi, hogy az imákat összevonják vagy későbbre halasszák, amennyiben a fennálló körülmények ezt indokolják, például munkavégzés, utazás stb. A közösségi istentisztelet, melyen a férfiak számára kötelező a részvétel, péntek délben zajlik, általában a közösség valamelyik mecsetében. Ezen az istentiszteleten nők is részt vehetnek, és ilyenkor a férfiaktól elkülönítetten, általában a férfiak mögött vagy

külön karzaton imádkoznak. Az imát az imám vezeti, akit a gyülekezet választ ki ezen feladat betöltésére, a Koránban és az iszlámban való jártassága és tiszteletre méltó tulajdonságai alapján. Az imám mondja el a szertartásrend részét képező prédikációt, mely Isten dicséretéből, a Próféta való áldásmondásból, az ummáért mondott imákból, a Korán egyes részleteinek recitálásából és a kegyes cselekvésre való buzdításból áll (Robinson, 2000).

Zakát

A zakát a muszlim közösség létrejöttének kezdetén az alamiznaadás köteleességét jelentette, napjainkra pedig egyfajta közösségi adóvá vált, mely szerves részét képezi a muszlim országok adórendszerének. A zakát fizetése minden muszlimnak kötelessége, melynek teljesítése által az umma iránti társadalmi felelősségvállalását fejezi ki. A hívők a zakátot éves jövedelmük alapján kötelesek fizetni pénzben vagy természetben. Egész éves jövedelmük/bevételük 2,5%-át bocsájtják a közösség rendelkezésére, általában egy összegben, a ramadán befejeződése előtt. A zakát adományozásának célja a közösség iránti felelősségvállalás kinyilvánítása mellett a világi javak növelésének törvényessé tétele, „szentesítése” azáltal, hogy a vagyon birtokosa jövedelme egy részét a közösség jólétének előmozdítására áldozza (Robinson, 1996). A hívők adományából befolyó összegeket nem csupán a szegények és rászorulóknak megsegítésére fordították/fordítják, hanem az umma, illetve a gyülekezet által megfogalmazott, a közzé elérését célzó törekvések előmozdítására. „Az adományokból befolyó jövedelmeket a szegények, a rászorulóknak, az alamiznagyűjtők segítésére, az esetleg muszlim hitre térőkre, a hadifoglyok kiszabadítására, az adósok megváltására, az utazókra és az »Allah útján« harcolókra költötték” (Robinson, 1996. 43. o.).

Szaum

A szaum a holdév kilencedik hónapjában – Ramadán havában – kötelező böjtöt jelenti. A böjt célja, hogy a hívők a fizikai önmegtartóztatás által akaraterejükben és a lelki önfegyelemben egyaránt erősödjenek; a mindennapi élet dolgaitól való elfordulás, a fizikai vágyak megtagadása, az elmélkedés és imádkozás által közelebb kerüljenek Istenhez. „A hívek azt mondják, hogy ez az időszak lehetőséget ad arra, hogy a szellem fölényét gyakorolják a test felett,

a hit segítségével” (Robinson, 2000. 82–83. o.). A böjt megtartása minden 14. életévét betöltött muszlimnak kötelessége, mely alól azonban mentesülnek a várandós és a csecsemőjüket szoptató nők, a betegség folytán legyöngült, valamint idős emberek, továbbá azok, akik Ramadán havában megterhelő utazáson vesznek részt (Robinson, 2000. 81–82). A böjt általában 29–30 napig tart és ekkor napkeltétől napnyugtáig a hívőknek tartózkodniuk kell fizikailag mindennemű étel és folyadék fogyasztásától, a dohányzástól és a nemi érintkezéstől; szellemileg és lelkileg a helytelen, rossz gondolatoktól és megnyilvánulásoktól. A szaum vagyoni helyzetétől függetlenül minden muszlim számára kötelező, ez is hangsúlyozza a közösséghez tartozók egyenlőségét. Abban az esetben, ha valaki a böjtöt Ramadán havában valamely oknál fogva nem tudta megtartani, lehetősége van egy későbbi időpontban való pótlásra. A böjt betartása révén a hívők szellemükben és lelkükben közelebb kerülhetnek Istenhez és Mohamed Prófétahoz, mely által jobb és igazabb muszlimmá válhatnak. Emellett fontos, hogy a hívő tiszta hittel és szándékkal végezze a böjtöt, mert csak így jelent áldást számára (Robinson, 2000).

Haddzs

A haddzs, vagyis a zarándoklat Mekkába, a muszlimok legszentebb városába az iszlám ötödik „pillére”. A zarándoklatot minden hívő köteles életében legalább egyszer elvégezni, amennyiben anyagi lehetőségei ezt lehetővé teszik. Emellett feltétele még a zarándoklatnak, hogy a hívő ép elmével rendelkezzen, fizikai kondíciója megfelelő legyen a zarándoklat megpróbáltatásainak kibírásához/elviseléséhez és a haddzs költségeit fedező pénzüsszegre tisztes, törvényes úton kell szert tennie. A zarándoklat a muszlim holdnaptár 12. hónapjának 8. és 13. napja között zajlik. Minden évben, a világ minden tájáról mintegy kétmillió muszlim érkezik a szent városba, hogy elvégezze a zarándoklatot. Származzon bármely országból, a haddzs idejére a hívő maga mögött hagyja világi életét és lényét, hogy önmagát teljesen Istennek szentelje. A zarándoklaton csak muszlimok vehetnek részt és a szent helyekre is csak ők léphetnek be. A Mekka városába való belépés előtt a zarándokok köznapi ruháikat lecserélik. A férfiak két fehér vászonleplet öltenek magukra, a nők egyszerű ruházatot, mely csupán az arcot és a kézfejeket hagyja szabadon. A haddzs ideje alatt tilos az ékszerviselés, illetve bármiféle illatszert használata – ezen rendelkezés is a hívők egyenlőségét hivatott kifejezni. A zarándoklat

napjai során a nők és férfiak egymástól elkülönítetten imádkoznak, illetve kerülnek elszállásolásra. A zarándoklat a Mekkába való belépéssel kezdődik meg. Ekkor a hívők a rituális tisztálkodást követően belépnek a Kába-szentélybe, hogy elvégezzék a taváf-nak nevezett szertartást, mely a Kába óramutató járásával ellenkező irányba történő hétszeri megkerüléséből, illetve a Kába kőnek való tiszteletadásból áll. Maga a Kába-szentély az iszlám létrejötte előtt is kultikus hely volt a sivatagi törzsek számára és a Kába kövön kívül számos egyéb kultusz tárgy is helyet kapott benne. A szentélyt Mekkába való bevonulásakor Mohamed próféta „tisztította meg” a benne található bálványoktól, hogy „ismét” az egyetlen Isten imádatának helye legyen. Az iszlám tanításai szerint a szentélyt az első ember, *Ádám* emelte, majd Ábrahám próféta építette újjá fiával, *Ismáellel*, és ekkor került a szentélybe a meteoritnak tartott Kába kő. A szentély az iszlám hit szerint „Isten földi trónusa”. A zarándoklat során a hívők a Kába-szentélyben elvégzett taváf után együtt vonulnak a Mina-hegyekhez, azután az Arafat völgyhöz, majd a Muzdalifa-síkságon keresztül visszatérnek Mina városába. A zarándoklat egyes állomásainál az imádkozás és elmélkedés mellett a hívőknek más és más rituális cselekedet kell elvégezniük, mellyel megemlékeznek Ábrahám prófétának és családjának cselekedeteiről, melyek által Isten iránti odaadásukat fejezték ki. A zarándoklat végén a hívek kötelesek állatáldozatot bemutatni, mely napjainkban olyan módon is történhet, hogy a zarándok egy utalványt vesz, melynek összege megegyezik a levágandó állat árával. Az áldozati állat így nem közvetlenül a zarándoklat során kerül levágásra. Az állat húsát végül szétosztják a rászorulóknak között. A haddzs befejezésekor a férfiak leborotválják a hajukat, a nők pedig egy tincset vágnak le a hajukból. Azok a muszlimok, akik elvégezték a zarándoklatot, megkapják a megtisztelő hadzsa (nők esetében), ill. hadzsi (férfiak esetében) címet. A zarándoklat szertartásait Mohamed próféta alkotta meg, és halála előtt, példamutatásként maga is elvégezte. Az a hívő, aki valamely oknál fogva a haddzs-on nem tud részt venni, küldhet valakit maga helyett vagy a zarándoklatra összegyűjtött pénzeszeget jótékony célra fordíthatja. Az iszlám tanításai szerint a haddzs-ot tiszta szívvel és hittel végzők Istentől bocsánatot nyernek bűneikre (*Robinson, 2000*).

„Az iszlám mellett, hogy vallás, egyúttal komplett életmód, amelyben hangsúlyos szerepet kap az erkölcsi, etikai normarendszer, az életnek nemcsak a vallási, hanem a szekuláris oldalát is szabályozza; jogrendszer, amely magába foglalja a büntető-, örökösödési stb. jogot ; hagyományokon alapuló kultúra

és civilizáció; gazdasági rendszer, amely előír illetve tilt bizonyos gazdasági tevékenységeket; kormányzási és politikai rendszer, amely szabályozza a közösség, a társadalom életét; magatartási kódex, amely befolyásolja az emberek mindennapi viselkedését, szokásait. Az iszlám a muszlim teoretikusok nagy részének a véleménye szerint totalitás, szerves rendszer, egy sajátos életmód, életforma és életszemlélet, amelyben az elvek és a gyakorlat szoros egysége kell, hogy megvalósuljon” (Rostoványi, 1983. 11. o.).

Az iszlám nevelés történetének korszakolása

Egy muszlim ember igyekszik Allah elvárásainak megfelelően élni. Csakúgy, ahogyan a keresztény embereket is áthatotta a transzcendens világkép még a középkorban, épp úgy a muszlim hívők is igyekeztek cselekedeteiket, életvitelüket úgy alakítani, hogy az a lehető legtökéletesebben illeszkedjen a Koránban leírtakhoz. Alapvetően úgy tartották és tartják, hogy földi életük a megalapozója túlvilági létüknek. E szemléletmód szorosan kapcsolódik „az oktatás- és művelődésügyhöz is, hiszen a tudás tökéletesítése, a vallásos ismeretek elsajátítása és Allah minél jobb megközelítése, valamint mások tanítása a muszlimok legfőbb életcéljai között szerepeltek” (Kéri, 2010. 21. o.).

Mielőtt még részleteiben rátérnénk magára a nevelésre, fontos szót ejteni a muszlim neveléstörténeti korszakolásról is. Alapjában véve négy nagyobb egységre oszthatjuk: az iszlám előtti időkre, az első korszakra, az aranykor- és a hanyatlás időszakára. Az iszlám előtti időkben, a 7. század környékén még nem jött létre intézményesült oktatás, az emberek többsége írástudatlan volt, a nevelés alapjairól legendák, mesék, költemények szolgáltak, melyeket a gyermekek a szüleiktől hallottak. A tudás átadása is szintén szóban történt meg, amit vagy szüleiktől vagy rokonaiktól sajátítottak el közvetlenül. Ebben az időszakban a túlélés egyetlen esélyét a vérségi- és rokonsági kapcsolatokon nyugvó közösség jelentette. E helyzet egészen Mohamed megjelenéséig tartott, amikor is kialakult az egységes irodalmi nyelv, és terjedni kezdett az írás-olvasás elsajátítására irányuló törekvés (Kéri, 2002).

Az első korszakban már hangsúlyosabbá kezdet válni a vallásos nevelés, illetve az ismeretek és tudományok iránti érdeklődés, de még mindig fellelhetőek

voltak olyan közösségek, akik saját életvitelükhöz ragaszkodtak. Megjegyzendő az is, hogy mindezek ellenére az intézményesült oktatás ebben az időszakban még mindig nem következett be, hiszen az „leginkább magánháznakál, palotai iskolákban, boltokban, meccsetekben történt” (Kéri, 2002. 58. o.). Ugyanakkor egy évszázaddal később, a 9. században már elkezdődött az iskola-rendszer kialakításának kora. Először egyéni kezdeményezésre jöttek létre iskolahálózatok, melyeket az ismeretekre, a tudásra és a művelődésre való növekvő igény hívott életre a 9–10. században. Egyik alapvető mozzanata az volt, hogy „a vallásos természettudományos képzési tartalmakat sikeresen tanították együtt, magának az oktatásnak mind alsó, mind pedig felsőbb szinten gyakorlati célja is volt” (Kéri, 2002. 58. o.). Később, a 11. században az állami érdekek egyre inkább előtérbe kerültek, melynek hatására a különböző intézmények vallási és politikai pontok szerint szerveződtek és működtek. A 13. században a hanyatlás időszakát figyelhetjük meg, amely a mongol hódítók pusztításainak a következménye. Lerombolták a meccseteket, a könyvtárakat, az iskolákat, s így az egykor virágzásnak induló kultúra hanyatlásnak indult. Az egykoron még ismereteket, tudományokat átadó intézmények sosem tudták visszanyerni régi fényüket, és a pusztítást átvészelő oktatási intézmények a 14–15. századra dogmatikussá váltak (Kéri, 2002). „Az a vallási kultúra, amely a 7. században még tisztán arabként formálódott, a 15. századra magába olvasztotta valamennyi meghódított nép civilizációs eredményeit, tudományos ismereteit. Így vált az iszlám a görög–latin kultúra elemei mellett a perzsa, szír, indiai, kínai és török, sőt vizigót tudásanyagot is felölelő és azt továbbfejlesztő, világformáló tényezővé. Erre az időszakra már óriási területek népessége lett muszlimmá, és valamennyi, teljesen eltérő földrajzi és gazdasági körülmények között élő és sajátos hagyományokkal rendelkező hívő számára a Korán, a hagyományok és a vallásjogi törvények, valamint maga az arab nyelv teremtette meg a muszlim közösséghez tartozás alapját” (Kéri, 2010. 11. o.).

A muszlim neveléstörténet megismerése hozzásegíthet minket ahhoz, hogy jobban megértsük, hogyan is alakult ki, és milyen változásokon ment keresztül évszázadokról-évszázadra az oktatás-nevelés fogalma az iszlám államokban. Ugyanakkor a korszakok megismerése mellett érdemes szót ejteni a régi pedagógia gondolkodókról is, akik bizonyos esetekben korszerű elemzést adhatnak a korabeli gyermekábrázolásról, a nevelésről, oktatásról. A középkori

gondolkodók munkásságát nagyban befolyásolták olyan ókori szerzők gondolatai, mint például *Platón*, *Arisztotelész*, *Alexandria Plótinosz*, illetve hatott rájuk maga az iszlám és annak tanításai is. Műveik jelentős részében ritkán esik szó a gyermekről és annak nevelhetőségéről, nevelésről, hiszen gondolataik „a teljes emberre figyelő: az embert egészében és egész élete során érintő fejlődés/ fejlesztés folyamatát fejezte ki” (Kéri, 2010. 30. o.).

A pedagógiai gondolkodók elmélete a nevelésről, mint rendszerről

Mielőtt még részletesebben rátérnénk a különböző szerzők gondolataira, érdemes egy rövid kitekintést tenni az úgynevezett királytükrokre, amelyek a trónörökösöknek készültek, azok nevelését segítő pedagógiai–erkölcstani művek voltak. A királytükrök megjelenése a 8. századra tehető, a művek alapját görög, indiai és iráni példák jelentették. A királytükroekben nemcsak a trónt öröklő fiúgyermek neveléséről esik szó, hanem a helyes uralkodói magatartásról és uralkodói erényről is. Másrésztől tartalmuk sok esetben eltérést mutathat a tekintetben, hogy szerzőik milyen körülmények között éltek vagy milyen műveltségűek voltak. Később a szeldzsuk megszállás idején a muszlim szerzők perzsa nyelven írták meg az e műfajhoz tartozó műveket, melyre példaként szolgálhat *Amir Kajkawusz Ibn Iszkander Ibn Ghabusz Ibn Ziar*, Tabarisztán uralkodója, aki fiának *Gilan-Shah-nak* írt egy királytükroket, melynek a *Ghabusz Könyve* címet adta. A könyv főként gyakorlati tanácsokat tartalmazott tudván, hogy az uralkodó apa nem rendelkezett jelentős vagyoni háttérrel, és ezért fia jövője is bizonytalan alapokon nyugodott, művében olyan témákról ejtett szót, mint például a helyes és illő emberi viselkedés, barátság, szerelem, nevelés, szakmai jellegű ismeretek (Kéri, 2010).

A középkori pedagógiai gondolkodók közül érdemes kiemelni *Miskavajh* iráni szerzőt, aki számunkra azért is nagyon érdekes, mivel csak felnőtt korában tért át az iszlám hitre egy közhivatali állás betöltése érdekében. Ebből kifolyólag gondolatai kevésbé voltak dogmatikusak, és szabadabban támaszkodott a görög filozófusokra, melynek hatására gondolatai sokkal inkább humanisztikusabbak voltak, mint kortársaié. Két igen jelentős műve emelhető ki pedagógiai szempontból: a *Könyvecske az egészségről* és az *Értekezés az*

etikáról. Szerinte a nevelés „a lélek vezetése a Legfelsőbb szép felé” (Kéri, 2010. 34. o.), illetve a tiszta értelmet hangsúlyozta a spekulatív helyett (Kéri, 2010).

Ibn Tufajl, a 12. század arab filozófusa műveiben arra kereste a választ, hogy az ember hogyan juthat el a megismeréshez, Allahhoz. *Rousseau-hoz* hasonlóan ő is egész emberi fejlődést írt le. A történet *Hajj Ibn Jakzán* körül forog, aki egy lakatlan szigeten nőtt fel. Szerinte az ember útja Allah felé van, és mind a tanulás, mind a megismerés arra szolgál, hogy az ember egyesülni tudjon az istenséggel, így eljusson a végső Igazsághoz. Ibn Tufajl művében ráébresztette Hajj Ibn Jakzán-t arra, hogy az Allahhal való egyesülést az ember csakis egyedül érheti el (Kéri, 2010). Természetesen e szerzőkön kívül még megemlítendő a kiemelkedő *Ibn Szína* vagy éppen *Al-Ghazáli*.

Nyugati mércével mérve a nevelés mindenekelőtti célja a szocializáció, a felnőtt társadalomba való integrálás. A szülők gyermekeikkel elsajátítatják az egyes társadalmak által elfogadott erényeket, érdekeket, értékeket, melyek hozzájárulnak ahhoz, hogy a felnőtté cseperedett gyermekek a társadalom hasznos tagjaivá váljanak. A vallásos, dogmatikus nevelés már egyre kevésbé van jelen a családoknál, annak ellenére, hogy az iszlám nevelésfilozófiában a vallás és nevelés elválaszthatatlan egymástól. A legfőbb cél a hívő muszlimmá nevelés, a későbbi muszlim közösségbe való beilleszkedés, vallásos életvitel, illetve a vallás továbbadása. Tehát mindebből azt a következtetést vonhatjuk le, hogy a nevelés muszlim definíciója szerint a gyermekeket arra kell nevelni, hogy Allah parancsai szerint éljenek, és majd haláluk után elnyerjék méltó jutalmukat. Az e világi élet, a halál és a halál utáni élet szorosan összekapcsolódik, ezeknek az elválasztását visszautasítják (Kéri, 2010).

Nevelés az iszlám tükrében

„Az I. Muszlim Nevelésügyi Világkonferencia (Mekka, 1977) ajánlása szerint: A nevelés célja az ember teljes személyiségének kiegyensúlyozott fejlesztése, az emberi lélek, intellektus, értelem, érzések és testi érzékelések fejlesztése, kibontakoztatása által. A nevelés útján kell gondoskodni az ember minden szempontból való kiteljesedéséről: lelki, intellektuális, képzeletbeli, fizikai, tudományos, nyelvi, individuális és kollektív szempontból, és minden oldalait

a jóságosság és a tökéletesség elérése felé kell irányítani. A muszlim nevelés végső célja elfogadni az Allahnak való teljes önalvetés megvalósulását, az egyén, a közösség és a legtágabb értelemben vett emberiség szintjén” (Kéri, 2010. 46. o.). Habár a nyugati és keleti nevelésfilozófia számos ellentéte mellett megtalálhatóak apróbb hasonlóságok, egyezések is, a definícióból is látszik, hogy mindkét kultúra számára a nevelés célja nemcsak a szocializációban vagy éppen az Istennel való egyesülésben és közösségekbe való beilleszkedésben rejlik, hanem az egészséges, gondolkodni tudó emberi lélek kialakításában, a személyiség fejlesztésében és formálásában (Kéri, 2010).

Ugyanakkor a nevelésben nemcsak maguk a szülők, hanem a közösség és a tanítók is szervesen részt vesznek. Több muszlim szerző is hangsúlyozza a közösség jótékony hatását az egyénre. Az erények elsajátítása közösségben zajlik, hiszen szükség van a közösségre, aki útmutatást, eligazítást ad vagy éppen korrigálja a rossz, káros szokásokat. Ezért fontos jó példát mutatni azok előtt, akik a lelki fejlődésben még alattuk járnak. Megjegyzendő az is, hogy több mű említi annak a fontosságát, hogy a gyermekek legfőbb nevelői maguk a szülők, mégis számos műben azt olvashatjuk, hogy a szülők a gyermekek fizikai világra jöttéért felelősek, de a túlvilági élet szempontjából a tanítóknak nagyobb szerep jut (Kéri, 2010). *Szá’ di* szerint: „a tanító szigorúsága értékesebb a gyermeknek, mint a szülők lágy szeretete” (Kéri, 2010. 71. o.).

E vallásban a család szoros és szerteágazó köteléket feltételez a tagjai között. A mi kultúránkban a család a társadalom legkisebb egysége, ahol az elsődleges szocializáció történik. Ezzel ellentétben, az iszlám világban a családot a közösség magjának tekintik, ami fontos és elengedhetetlen szerepet tölt be a békés társadalom létrejöttében. Ennek okán maga a muszlim büntetőjog is mindent megtesz, hogy megvédje a család szentségét és az azt ért támadásokat szankciókkal illesse. Megjegyzendő az is, hogy a muszlim közösségekben a család nem csak a szülőkre, gyermekekre, testvérekre terjed ki, hanem nagyszülőkre, nagynénikre, nagybácsikra, unokatestvérekre, illetve azok leszármazóira is. Az iszlám vallású emberek számára a család olyan erős köteléket jelent, amelyből kikerülni kirekesztéshez vagy akár a teljes gemmissüléséhez is vezethet. Ezért is fontos a jó és rendszeres kapcsolattartás a család minden egyes tagjával (Balogh, 2007).

A fiú- és leánygyermek között nincs számottevő különbség, mégis sajnálatos módon, manapság is megeshet az, hogy a lánygyermek érkezésének kevésbé örülnek a szülők. Természetesen ez az iszlám előtti időkben sem volt

másképpen, amikor a törzsi harcokból kifolyólag nagy szükség volt a fiúgyermekre. Ez azt vonta maga után, hogy a leánygyermek érkezésének a szülők egyáltalán nem örültek, sőt több esetben élve eltemették a homokban a kisdedit. Később ez természetesen a leánygyermek számának drasztikus csökkenéséhez vezetett, mely népesség csökkenést is okozhatott. Ezt elkerülendő a férfiak a szomszédos törzsektől raboltak el felnőtt nőket, ez a gyakorlat viszont újra törzsi háborúkhöz vezetett (*Balogh, 2007*).

A nők szerepe a családban és a nevelésben

A muszlim nőket nagy megbecsülés övezi, amiért elviselik a szüléssel járó fájdalmakat, továbbá felnevelik gyermekeiket. Ezt alátámasztja egy olyan beszélgetés is, mely a Próféta és egy férfi között esett meg. A férfi megkérdezte a Próféatól kit kell a legjobban tisztelni:

- „– Az édesanyádat – felelte a Próféta.
- És kit kell ő utána? – kérdezte a férfi
- Az édesanyádat – felelte a Próféta.
- És ki következik ő utána? – kérdezte ismét a férfi.
- Az édesanyád. – felelte a Próféta.
- És ki a következő? – kérdezte újból a férfi.
- Az édesapád! – felelte a Próféta.” (*Balogh, 2007. 34. o.*).

A Próféta egy másik mondása szerint: fontos, hogy az édesanyák a megfelelő vallásos nevelésben részesítsék gyermekeiket, továbbá óvják-védelmézzék őket a káros hatásoktól. Ha egy nő nem fordít megfelelő figyelmet csemetéire azok igen könnyen a rossz útra térhetnek. Továbbá az iszlám Allah tisztelete után a szülők tiszteletét hangsúlyozza, olyannyira, hogy az idősödő szülőket a gyermekeik kötelesek eltartani és tiszteletben részesíteni őket. A gyermekek mindenekelőtt szófogadással tartoznak szüleik iránt, akiknek parancsait, elvárásait csak abban az esetben szeghetik meg, ha arra nyomós indokuk van (*Balogh, 2007*).

Mind a családi életben, mind pedig a társadalomban betöltött szerepek szempontjából a férfiaknak és nőknek külön szerep jut. E szerepek közötti különbségek az európai kultúra és jogrend szemszögéből nézve a nők elnyomásának tekinthetőek. Manapság mindazon megnyilvánulásokat, amelyek

a férfiak és nők közötti akár nembeli, akár szerepbeli különbségekre kívánják felhívni a figyelmet elutasítás övez, hiszen a mi társadalmunkban a nőket és férfiakat egyazon jogok és kötelességek illetik meg. Manapság nemcsak a nő dolga az, hogy otthon legyen, takarítson, főzzön, gondozza gyermekeit és kellő figyelmet biztosítson a férje számára. Napjainkban a nők többsége maga is dolgozik és fizetésével hozzájárul a családi élet fenntartásához. Mindezeket túl egy jó apa és férj maga is keresettel rendelkezik, de egyúttal nem hanyagolja el más kötelességeit sem, azaz ő maga is foglalkozik gyermekeivel, törődik velük, gondozza őket és ő is kellő figyelmet fordít feleségére.

A média sugallta elferdített képnek köszönhetően az iszlám családról manapság egy olyan negatív képet láthatunk, mely nem feltétlenül felel meg a valóságnak. Felmerülhet bennünk a kérdés, hogy vajon mi lehet valójában a különbség férfi és nő között az iszlám tükrében, és ennek milyen hatása lehet a családi életre? A muszlim hívők úgy tartják, hogy a nők és férfiak egyenlőnek születtek, de nem egyformának. Mit is jelent ez? Nem mást, mint-hogy egy férfi fizikumából kifolyólag teljesen más feladatra hivatott, mint egy nő, vagyis egy nő nem lehet egyenjogú tagja egy olyan társadalomnak, ahol nem saját neméhez kötődő feladatokat kell ellátnia. Ebből kifolyólag az iszlám úgy tartja, hogy a férfiak és nők esetében nem egyenlőségről, hanem egyenjogúságról van szó. Továbbá, a feladatok és kötelességek a családi életre is jelentős hatással vannak (Czink, 2006).

Az iszlám hívők úgy tartják, hogy a férfiak természetükből kifolyólag erősebb testi adottságokkal rendelkeznek, nagyobb a teherbíró képességük, így ők azok, akikre a család fenntartásának feladata hárul, és keresetükkel biztosítják annak fenntartását. Ebből következik, hogy ha valaki helytelenül cselekszik, akkor a férfinak joga van megbüntetni az illetőt, legyen az akár a feleség, akár a gyermek vagy más eltartott családtag. Hiszen mind a társadalom, mind pedig Allah előtt a férfi tartozik elszámolással családjá tetteiért, illetve ő képviseli azokat. A muszlim vallás szerint egy nő gyengébb, mint egy férfi, és ezért sokkal inkább alkalmas az otthoni harmónia megteremtésére. Tehát az édesanyák feladata az, hogy gondozzák kicsinyüket, táplálják, és mindenképp előtt óvni és védelmezni kell őket, továbbá ügyelni egészséges fejlődésükre. Igen érdekes kitekintésként szolgálhat számunkra az tény, hogy egy nő is dolgozhat és rendelkezhet keresettel, ugyanakkor a megszerzett fizetését nem köteles családjára fordítania, hanem akár a teljes összeget saját magára vagy luxuscikkekre is elköltheti. Ennek oka az, hogy a munkába álló nő már saját

feladatkörén túl teljesít, így fizetése felett csak ő maga rendelkezik. Ugyanakkor manapság az édesanyák tisztelete és megbecsülése mindazokért a dolgokért, melyeket a családi idill fenntartásáért tesznek, elmarad. E tendencia nemcsak a keleti, hanem a nyugati társadalmakban is megfigyelhető (Czink, 2006).

A lánygyermek és a nők oktatásának fontossága

Ahogyan az előzőekből is láthattuk, a nők azok, akik a legtöbb időt töltik gyermekeikkel, ezért nevelésük elsődlegesen hozzájuk köthető. A korábbi évszázadokból kiindulva, amikor a lánygyermekeket akár élve eltemették, és amikor a nőket kevésbé övezte tisztelet, talán nem is csoda, hogy manapság a lánygyermek taníttatására kevesebb figyelmet fordítanak. Ez a helyzet főként Észak-Nigériában öltött jelentős méreteket, de sajnos nem tekinthető egyedi jelenségnek.

Az iszlám kötelezővé teszi a tudás keresését minden hívő számára, legyen az férfi vagy nő, hiszen ez a későbbiekben hozzásegíti őket ahhoz, hogy feladataikat a lehető legjobb módon lássák el, és így a társadalom hasznos tagjává váljanak. Továbbá maga a *Saría* is kimondja, hogy a társadalom feladata az, hogy megfelelő taníttatásban részesítse a muszlim nőket és így feladataikat a jelenkori és a túlvilági életben is el tudják látni. E három feladat kiterjed az anyaságra, a feleségként ellátott szerepre, illetve a társadalomban meglévő kötelességekre (Badamasiyu, 2012).

Mivel egy tanulatlan nő nem képes ellátni e gyermekek nevelésének kötelességét, így a nők tanulatlansága következtében a gyermekek is neveletlenek lennének, és Istennek nem tetsző magatartást folytatnának. Emellett természetesen fontos, hogy férjének tetsző feleség legyen egy nő. Továbbá a társadalom formálásában a muszlim nők is szervesen kiveszik a részüket. A Próféta idejében a nők gyógyították a betegeket, tanították a gyermekeket és a többi nőt, a háborús időkben ápolták a sérülteket, és titokban terjesztették az Iszlám hitet. Példaként említhetjük *Aishát*, a Próféta egyik feleségét, aki igen nagy tudású és szorgos nő volt, vagy *Khadijaht*, a Próféta első feleségét, aki az iszlám vallás kialakulásának első éveiben olyan nagy segítséget nyújtott a Prófétnak, hogy a későbbi években a Próféta rendszeresen megemléltette a nevét, és tisztelet övezte rokonait, barátait is. Ennek ellenére,

sajnálatos módon, azt láthatjuk, hogy például Nigériában és főként Észak-Nigériában a nők edukációjára kevesebb figyelem jut, sőt statisztikák bizonyítják, hogy Észak-Nigériában a leánygyermek oktatásban való részvételének aránya nagyon alacsony. Továbbá nem csak Nigériában, de más területeken is úgy tartják, hogy a lányok oktatása csak időpazarlás, hiszen a későbbiekben úgymint megházasodik és elhagyja addigi szülőházát. Ugyanakkor e jelenség nem magából a *Koránból* vagy az iszlám vallásból fakad, hanem sokkal inkább olyan régi törzsi szokásokból, melyek manapság normákká nőttek ki magukat (*Badamasiuy*, 2012).

Összegzés

Jelen tanulmányunkkal csak rövid betekintést tudunk nyújtani az iszlám vallás, illetve az ehhez kapcsolódó neveléstörténet, nevelés, nőnevelés témájába, ugyanakkor reméljük, hogy írásunk szemléletformáló hatással is bír. Számos olyan tényező van, akár a nők helyzetét illetően is, melyekkel mi, nyugati emberek nem vagyunk képesek azonosulni. Fontos azonban azt is észrevennünk és tudnunk, hogy maga az iszlám világ egy más kultúrkör, más, mint a miénk, de nem jobb vagy rosszabb. A félreértések és ellenérzések ezekből a különbségekből fakadhatnak, melyeket nem akarunk sem elfogadni, sem megérteni, sem pedig talán egy rövid időre más szemszögből is látni, figyelni. Az iszlám vallás nem a háborúkról és az agresszivitásról szól, hanem – hasonlóan a többi világvalláshoz – a szeretetről, a valahova tartozásról és az Isten iránti odaadásról. Mégis vannak olyan, főként a törzsi hagyományokhoz kötődő jelenségek, melyek az európai értékrenddel sok esetben nem egyeztethetőek össze és megütközést válthatnak ki a nyugati emberekből, ilyen például az észak-afrikai Magreb térség számos országában a női genitáliák csonkolásának gyakorlata vagy az Arab-félsziget és Ázsia egyes országaiban az úgynevezett becsületgyilkosság. Ugyanakkor azt is fontos megjegyezni, hogy e szokások nem magából a vallásból fakadnak, hanem sokkal inkább olyan törzsi szokásokból, melyek mára normákká nőttek ki magukat, és az adott régiókban az iszlám mindennapi gyakorlatának szerves részét képezi.

Irodalom

- Badamasiuy, J. (2012): Girl-child education under the shariah: it's relevance to the Muslim community in the Northern Nigeria. *Journal of Research in Peace, Gender and Development*, **Vol. 2** (6) 132–138.
- Balogh Tímea (2002): *Nők helyzete az iszlámban*. Budapest Gazdasági Főiskola Külkereskedelmi Főiskolai Kar, Budapest.
- Czink Ibolya Beatrix (2005, szerk.): *Fedezd fel iszlámot!* Iszlám Fordító Iroda, Budapest. <http://mek.oszk.hu/06900/06924/06924.pdf> (Megtekintés: 2016. 02. 12.)
- Germanus Gyula (1976): *Allah Akbar*. Szépirodalmi Könyvkiadó, Budapest.
- Glasenapp, Helmuth von (1975): *Az öt világvallás*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Goldziher Ignác (1980): *Az iszlám*. Magvető Könyvkiadó, Budapest.
- Kéri Katalin (2010): *Allah bölcsessége – Bevezetés az iszlám középkori nevelés- és művelődéstörténetébe*. Pro Pannonia Könyvkiadó, Pécs.
- Kéri Katalin (2002): *Nevelésügy a középkori iszlámban*. Iskolakultúra, Pécs.
- Küng, Hans és Ess, Josef van (1989): *Párbeszéd az iszlámról*. Palatinus, Budapest.
- Lewis, Bernard és Churchill, Buntzie Ellis (2009): *Islám. Nép és vallás*. HVG Kiadó, Budapest.
- Németh Pál (2010): *Az iszlám*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Robinson, Danielle (2000): *Az iszlám*. Kossuth Kiadó, Budapest.
- Robinson, Francis (1996): *Az iszlám világ atlasza*. Helikon, Budapest.
- Rostoványi Zsolt (1998): *Az iszlám a 21. század küszöbén*. Aula Kiadó, Budapest.
- Rostoványi Zsolt (1983): *Mit kell tudni az iszlámról?* Kossuth Kiadó, Budapest.
- Sardar, Ziauddin és Malik, Zafar Abbas (2005): *Islám másképp*. Edge 2000 Kiadó, Budapest.

A Délvidék Kutató Központ Alapítvány kiadása

Felelős kiadó:
az alapítvány elnöke

Nyomda:
Innovariant Nyomdaipari Kft.
<http://innovariant.hu/>

Megjelent 300 példányban.