



**SZÉCHENYI TERV**

TANULMÁNYOK A

NEVELÉSTÖRTÉNET

PÉCSI MŰHELYÉBŐL

## TANULMÁNYOK A NEVELÉSTÖRTÉNET PÉCSI MŰHELYÉBŐL



**PÉCSI TUDOMÁNYEGYETEM**  
**UNIVERSITY OF PÉCS**

## **TANULMÁNYOK A NEVELÉSTÖRTÉNET PÉCSI MŰHELYÉBŐL**

**Pécs**  
**2013**

**Szerkesztők**  
Méreg Martin – Somodi Imre – Vörös Katalin

**Lektorálta**  
Németh András  
*(Tanulmányok a pedagógiai antropológia tárgyköréből)*

Fischerné Dárdai Ágnes  
*(Fejezetek a pécsi tanárképzés történetéből)*

**Kiadó**  
PTE BTK „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola

**Felelős kiadó**  
Ambrusné Kéri Katalin

ISBN 978-963-642-558-6

**Nyomdai kivitelezés**  
Digitprint Kft., Pécs  
Felelős vezető: Demeter Attila

© PTE BTK „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola  
© Szerkesztők, szerzők

A tanulmányok tartalmáért a szerzők felelnek.

A kötet a  
TÁMOP-4.2.2./B-10/1-2010-0029  
TUDOMÁNYOS KÉPZÉS MŰHELYEINEK TÁMOGATÁSA A PÉCSI TUDOMÁNYEGYETEMEN  
pályázat támogatásával készült.



**SZÉCHENYI TERV**

Nemzeti Fejlesztési Ügynökség  
[www.ujsechenyiterv.gov.hu](http://www.ujsechenyiterv.gov.hu)  
06 40 630 630

**MAGYARORSZÁG MEGÚJUL**



A projekt az Európai Unió támogatásával, az Európai Szociális Alap társfinanszírozásával valósult meg.

# TARTALOM

|  |           |
|--|-----------|
| <b>TANULMÁNYOK A PEDAGÓGIAI ANTROPOLÓGIA TÁRGYKÖRÉBŐL</b>  | <b>7</b>  |
| BEVEZETÉS.....   | 9         |
| GÖNCZÖL ENIKŐ  |           |
| AZ IDEGENSÉG ALAPDISKURZUSAI A NYUGATI KULTÚRÁBAN ÉS EZEK NÉHÁNY PEDAGÓGIAI TANULSÁGA  | 11        |
| OLÁH ILDIKÓ  |           |
| PILÁTUS ÉS A CREDO – A NAMBIKWARÁK ÉS A GLOBALIZÁCIÓ. ÁTALAKULÓ TANULÁSI FOLYAMATOK EGY SZÓBELI KULTÚRÁBAN .....   | 19        |
| MÉREG MARTIN   |           |
| TANÍTÓKÉPZÉS ÉS A TANÁRI PÁLYA EMLÉKEZETE. EGY PÉCSI TANÍTÓKÉPZŐ INTÉZETI TANÁR ÖNÉLETTÍRÁSÁNAK ÉRTELMEZÉSI LEHETŐSÉGEI .....  | 36        |
| VÖRÖS KATALIN  |           |
| „KIÉ A TANONC?” A KETTŐS FELÜGYELETI RENDSZER A 19. SZÁZAD MÁSODIK FELÉNEK TANONCOKTATÁSÁBAN .....   | 55        |
| JAKAB GYÖRGY   |           |
| A KÖZÖS MÚLT MEGÍTÉLÉSÉNEK VÁLTOZÁSAI A SZLOVÁK ÉS A MAGYAR TÖRTÉNELEMKÖNYVEKBEN .....   | 65        |
| <b>FEJEZETEK A PÉCSI TANÁRKÉPZÉS TÖRTÉNETÉBŐL</b>  | <b>73</b> |
| BEVEZETÉS.....   | 75        |
| MÉREG MARTIN   |           |
| A PÉCSI PEDAGÓGUSKÉPZÉS ELŐZMÉNYEI. A PÉCSI PÜSPÖKI TANÍTÓKÉPZŐ INTÉZET VONZÁSKÖRZETÉNEK VIZSGÁLATA A REFORMKOR ÉS A SZÁZADFORDULÓ OKTATÁSTÖRTÉNETI KONTEXTUSÁBAN..... | 77        |
| VÖRÖS KATALIN  |           |
| A GYAKORLÓ TANÁRKÉPZÉS MŰKÖDÉSE PÉCSETT A HORTHY-KORSZAKBAN .....  | 105       |
| BÁNÁTI-MELCZER RÉKA  |           |
| DIÁKÉLET A PÉCSI TANÁRKÉPZŐ FŐISKOLÁN 1962 ÉS 1982 KÖZÖTT .....  | 124       |

## **TANULMÁNYOK A PEDAGÓGIAI ANTROPOLÓGIA TÁRGYKÖRÉBŐL**

## BEVEZETÉS

A *Tanulmányok a neveléstörténet pécsi műhelyéből* című tanulmánykötet a PTE BTK „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola hallgatóinak legújabb pedagógiatörténeti munkáiból kínál igényes válogatást. A munka nagy érdeme, hogy koncepciójának és szerkezetének kialakítása, továbbá szerkesztése egyaránt a kötetben szereplő doktorandusz hallgatók önálló munkája. A szerkesztők (Méreg Martin – Somodi Imre – Vörös Katalin) a munkát két nagyobb tematikus egységre osztották, amelynek első, terjedelmesebb – *Tanulmányok a pedagógiai antropológia tárgyköréből* című – címet viselő része a 2011–2012-es tanév őszi szemeszterében általam vezetett *Bevezetés a pedagógiai történeti antropológiába* című kurzus keretében készített hallgatói dolgozatokból összeállított válogatás. Az ekkor elkezdett közös szakmai munka a mai napig tart, hiszen a kötetben szereplő hallgatók közül többen (például Méreg Martin, Oláh Ildikó és Vörös Katalin) azóta is sikerrel szerepelnek további közös rendezvényeinken. Ennek az immár hosszabb ideig tartó izgalmas, mindannyiunk számára tanulságos szakmai eszmecsereének a most megjelenő köteten túlmutató legjelentősebb eredménye a 2013 márciusában Szegeden, az ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskola Pedagógiatörténeti Programjával közös nemzetközi doktorandusz konferencia volt.

Az öt tanulmányból álló történeti antropológiai fejezetet *Gönczöl Enikő* munkája, *Az idegenség alapdiskurzusai a nyugati kultúrában és annak néhány pedagógiai tanulsága* nyitja. A munka nagy ívű történeti perspektívába helyezve vázolja fel a téma legfontosabb sajátosságait. Hangsúlyozza, hogy saját kultúránk jelentéshálóinak fogságából kilépve egyszerre kell képesnek lennünk identitásunk megőrzésére, mások másságának elfogadására, továbbá az idegenekkel való hatékony együttműködésre, amely képesség-együttes kialakítása az oktatás egyik legfontosabb feladata.

A következő szerző *Oláh Ildikó*, aki *Pilátus és a Credo – a nambikwarák és a globalizáció. Átalakuló tanulási folyamatok egy szóbeli kultúrában* című tanulmányában a braziliai Mato Grossón élő nambikwara indiánok társadalmának átalakulását vizsgálja. Arra keres választ, miként alakul át a népcsoport ősi kultúrája, település- és családszerkezete, rokonsági rendszere, mennyire változott szimbólumrendszereken, mítoszokon, rítusokon alapuló, integratív gondolkodású, szóbeli kultúrájuk a teoretikus, modern, elvonatkoztatott, fogalmi gondolkodású tudástársadalom írásos kultúrájává.

*Méreg Martin Tanítóképzés és a tanári pálya emlékezete* címet viselő értekezése a tanári professzió történeti megközelítésének antropológiai nézőpontú mikro-elemzésére vállalkozott, amelynek újszerűségét az adja, hogy a szakmává válás folyamatait a pedagógus személyiségének oldaláról, a Pécsi Püspöki Tanítóképző Intézet tanára, Schultz Imre autobiográfiája alapján vizsgálja. A megközelítés lehetővé teszi a pedagógusszerrep eddig nem elemzett, új nézőpontú, a tanári identitás és az önreprezentáció irányából történő vizsgálatát.

*Vörös Katalin* értekezését, amely a *Kié a tanonc? A kettős felügyeleti rendszer a 19. század második felének tanoncktatásában* címet kapta, szintén újszerű kutatási nézőpont jellemzi. A tanoncképzés intézményesülési folyamatait a gyermek- és ifjúkor 19. századi változásai és a modern fegyelmező hatalom oldaláról vizsgálja. A szerző Foucault fegyelmelfogásának adaptálásával a hazai tanoncktatás fegyelmező mechanizmusainak igényes elemzését nyújtja.

A fejezetet *Jakab György A közös múlt megítélésének változásai a szlovák és magyar történelemtankönyvekben* című értekezése zárja, amelyben összefoglalja a két ország

történelemszemléletét jellemző alapvető sajátosságait és azok tükröződését az egyes országok történelem tankönyveiben megjelenő tudáskánon változásaiban.

Németh András



# AZ IDEGENSÉG ALAPDISKURZUSAI A NYUGATI KULTÚRÁBAN ÉS EZEK NÉHÁNY PEDAGÓGIAI TANULSÁGA

Gönczöl Enikő

Napjainkban már a Föld minden térségében élnek egymás közelében olyan emberek, akik kulturálisan idegennek érzik egymást, ami feszültséget kelt bennük. A tanulmány történeti perspektívába helyezve vázolja ennek az idegenségnek a legfontosabb sajátosságait. Sorra veszi az idegenekhez való viszonyulás alaptípusait a nyugati kultúrában: az újjávilágbeli emberekre való rácsodálkozástól a „barbárság”, majd a „nemes vadember” felvilágosodás kori narratívájáig. Bemutatja, hogyan válik az idegen az objektív érdeklődés tárgyává az etnográfia megszületésekor, és miként válik elfogadottá a közgondolkodásban a kultúrák sokszínűsége. Majd tárgyalja azt is, hogy a kultúrák keveredése következtében hogyan adja át a helyét ez a gondolat annak, hogy mindannyian egy kulturális kollázs közepében élünk, amelyben valamennyien saját kultúránk jelentéshálóinak foglyai vagyunk, és csak részlegesen tudunk megismerni bármit, ami tőlünk idegen. Ezért egyszerre kell képesnek lennünk identitásunk megőrzésére, mások másságának elfogadására és az idegenekkel való hatékony együttműködésre közös problémáink megoldása érdekében. E képesség-együttes kialakítása pedig az oktatás egyik legfontosabb feladata.

## Az idegen fogalma

Az etnográfia története – amelynek középpontjában a kulturálisan idegen reprezentálása áll – rávilágít arra, hogy e fogalom megragadása korántsem annyira egyszerű, mint amilyennek első pillanatban tűnik. Az európai középkor egyik jellegzetes idegene a *távolról érkező*, majd egy idő után tovább menő kereskedő volt. A városi lakosságon belül pedig sok helyen a letelepedett, de nem asszimilálódott zsidó csoportok alkották az idegenek körét. Az ő esetükben ez együtt járt azzal, ami gyakran jellemzi az idegenek percepcióját, hogy *nem individuumként*, hanem inkább *etnikumuk képviselőjeként* tekintett rájuk a környezetük. Jól szemlélteti ezt a középkori Frankfurt adózásáról szóló alábbi leírás:

„Míg a keresztény polgárok adója az éppen adott vagyoni helyzet szerint változott, addig minden egyes zsidó adóját egyszer s mindenkorra állapították meg. Ez a meghatározottság azon alapult, hogy a zsidó társadalmi helyzetét zsidóként, s nem bizonyos tárgyszerű tartalmak hordozójaként rögzítették.” (Simmel, 2004. 60. o.)

A fenti jellemzőket Simmel azzal a gondlattal egészíti ki tanulmányában, hogy az idegenség „a kölcsönviszony sajátos formája [...] Az idegen magának a csoportnak az eleme, [...] amely egyszerre foglalja magába a kívülállóságot és a társként való létet.” (Simmel, 2004. 56. o.) Ezt a mozzanatot bontja tovább *Waldenfels*, amikor arra hívja fel a figyelmet, hogy a kifejezést „csak viszonylatban (x idegen y számára) és csak alkalmasszerűen (valami idegen az egyik vagy a másik esetben) használjuk. Az idegenséget a sajáttal ellentétben látjuk, mely önmagát határolja be azáltal, hogy a másikat kirekeszti. A behatárolás és a kirekesztés folyamatából való származás különbözteti meg az idegent a pusztán mástól...” (Waldenfels, 2004. 99. o.) Husserl gondolatmenete azt teszi még hozzá ehhez, hogy „az idegen a sajáttal szemben az, ami 'nem hozzáférhető' vagy ami 'nem odatartozó' [...], nem integrálható az én lehetőség-horizontomba.” (Idézi: Jamme, 2004. 120. o.)

## Az idegenre való rácsodálkozás

Az ókori és a középkori Európa népei számára az idegeneket nagyobb részt az általuk ismert világ határain lakó, többé-kevésbé képzeletbeli lények testesítették meg. A nagy földrajzi felfedezések korában azonban megváltozott az idegenség képzete. Mint azt *Greenblatt* tanulmánya<sup>1</sup> jól érzékelteti, az Újvilággal történt találkozás központi eleme a *csodálkozás* volt. „A csodálkozás olyan kategória, amely ellenáll mindenféle korlátozásnak és ideológiai betagozásnak, s ugyanakkor elkerülhetetlenül kényszerrel is gyakorol. Abban a pillanatban jelenik meg, amikor hiányoznak a jelentések, és amikor a kontextuális irányultságú megértés széttöredezik.” (*Behrend*, 2004. 43. o.)

Ez a fajta csodálkozás nagyjából a 18. század végéig meghatározó eleme volt az idegenekre való rátekintésnek, ám ezzel kölcsönhatásban megkezdődött a saját világ lehatárolása is. Az idegen észlelése ugyanis egyúttal mindig saját magunkra való reflektálást is jelent. A korabeli utazók nem csupán országukat hagyták maguk mögött, hanem kulturális értelemben mindazt, aminek az összefüggésrendszerében magukat valamilyen néphez, valláshoz és társadalmi réteghez tartozóként határozhatták meg. Az utazás azzal az elbizonytalanító felismeréssel járt együtt számukra, hogy nem tudják magukat megértetni, és ők sem értik a velük szemben állókat. A kultúrák közötti találkozás első időszakát ezért a *jelrendszerek kölcsönös olvashatatlansága* dominálta.

De a viszony sosem volt szimmetrikus. *Greenblatt* rámutat, hogy a bennszülöttekkel való találkozás során az európaiak mindvégig erősen ragaszkodtak saját kultúrájuk szimbólumrendszereihez. Kolumbuszban, amikor a partraszállás után mindig következetesen végrehajtotta az adott terület birtokbavételi ceremóniáját, élt az illúzió, hogy a felfedezőik jogszerűen, becsületesen járnak el. Fel sem merült benne a kétely, hogy a meghódított bennszülöttek ne lennének tisztában e szimbolikus aktusok jelentésével. Kolumbusz az indiánok barátságos, tiszteletteljes viselkedését a spanyol hatalom előtti főhajtás jelének tekintette, amit ennek megfelelően, ajándékokkal honorált. Az indiánoknak megmutatott uralkodói portré, a keresztiek és más szimbólumok pótolták számára a nyelvet, s az idegen föld megjelölésével egyben vizualizálták a földrajzi és hatalmi terjeszkedést, amit nem sokkal később a területek tényleges birtokba vétele követett. (Vö.: *N. Kovács*, 2007.)

Európa egyedüli mérceje évszázadokon keresztül önmaga maradt. A „vadak” és a „civilizáltak” közötti különbség fő attribútuma pedig az írás használata, illetve annak hiánya volt. „Abban a felfogásban, amely a történelmet és a múltat szervesen összekapcsolja az írással, a bennszülött kultúrák szükségszerűen, mint történelem előttié, mint múlt és jövő nélküli kultúrák jelennek meg. Az idegen, nem-európai kultúrák emlékezet, tudás és történelem híján az európaiak szemében megíratlan fehér papírlapok voltak.” (*N. Kovács*, 2007. 19–23. o.)

## A barbárság narratívája

Az európaiak és az Újvilág lakói közötti, harmonikusan induló kulturális kapcsolat – elsősorban a dél-amerikai hódítók aranyéhségének és hatalomvágyának köszönhetően – rövid időn belül megromlott. De a hódítók a bennszülöttek ellenségessé válásának indítékait nem saját viselkedésükben keresték, hanem az indiánok „konok, makacs, minden nevelő szándékknak

---

<sup>1</sup> Stephen Greenblatt (1994): *Wunderbare Besitztümer*, Berlin.

ellenálló vad természetével magyarázták. Így minősültek át Kolumbusz második útja során [...] a jószívú, adakozó bennszülöttek tolvajokká, akikkel szemben keményen kell fellépni.”<sup>2</sup>

A térítéssel és átneveléssel szemben ellenálló „vadakat” az európaiak „hálátlanak, alantásnak” tartották, viselkedésüket pedig „az önzetlen jóakaratot fel nem ismerő ostobaság tanúbizonyságának” tekintették, ami nemcsak türelmetlen és agresszív reakciókat váltott ki belőlük, hanem morálisan is igazolta az indiánokkal szemben alkalmazott erőszakot. (Vö.: *Bitterli*, 1982, 166–206. o.). Ennek nyomán alakult ki a nyugati kultúrában az a sztereotípiája, amely a bennszülötteket barbároknak tartotta, s amely évszázadokon keresztül meglévő előítéletekhez, erőszakos asszimilációhoz, illetve a törzsek és kultúrák megsemmisítéséhez vezetett (vö.: *Bitterli*, 1982).

Ebben a megközelítésben a saját világ egyenlő volt magával a Világgal, az idegen pedig az ismert és a megszokott ellentétével. S mindkettőt olyan képek uralták, amelyek a testi különbségeket szoros kapcsolatba hozták a kulturális és morális jellemzőkkel. Jól példázza ezt Kolumbusz naplója, amelyben az indiánok iránti kezdeti szimpátia abban is kifejeződött, hogy leírása szerint azok „jó testalkatúak”, „elégge fehérek”, és „ha óvnák magukat a napfénytől, majdnem olyan fehérek volnának, mint a spanyolok.” (*Kolumbusz* 1988. 90.; 187. o.) Amikor viszont a kapcsolat már nem volt felhőtlen, „a naptól nem óvott, sötét, meztelen test” már az alantasság metaforájaként jelenik meg a szövegben. „A külső megjelenés és a belső jellemvonások, erkölcsi tulajdonságok összekötése e diskurzus egyik ’vörös fonala’. Az európaiaktól eltérő kinézettel bíró afrikaiak [is] ennek az érvelésnek a következtében válnak szörnyekké, élvegekké, bujákká.” (*Bitterli*, 1982. 464. o.) A kommunikációs különbségek csupán kiegészítői e dichotómiának, amelyben szinte természetes, hogy a „primitívek” soha nem beszélnek „emberi nyelvet”, hanem csupán az állatokéhoz hasonlatos, érthetetlen hangokat hallatnak.

### A nemes vadember narratívája

Az előbbtől eltérő előjelű másik évszázados narratíva a nemes vademberé volt, amelynek előképei már az antikvitásban azonosíthatók. Számos elbeszélés ábrázolja az ismert világ határain túli területeket a paradicsomi boldogság helyeiként – a saját világ előképeként megjelenített idegent mintegy „beillesztve” a Saját világba.

A „nemes vadember” újkori képeinek kialakításában fontos szerepet játszott *Montaigne*, aki csaknem húsz évvel az események után idézte fel az Újvilág lakóival való találkozásának élményét. 1562 októberében, amikor a francia király Rouen városában tartózkodott, három dél-amerikai férfi volt az udvarában. Állami vendégekhez illő fogadtatásban részesítette őket, megmutatta nekik a francia „életmódot”, a „fényűzést” és a város szép részeit. Kimerítő beszélgetést folytatott velük, amelyen Rouen város hivatalos küldöttjeként, Montaigne is jelen lehetett. Erre az eseményre visszaemlékezve vetette fel művében a kérdést, hogy vajon milyen alapon nevezi barbároknak a kortárs Európa ezeket az embereket. Válasza pedig így hangzott: „a szokás hatalmáról van szó [...] mindenki barbárnak nevezi azt, ami szokatlan a számára, hiszen mindenki azt tartja a legjobbnak, ami számára ismerős. [...] Az Újvilágban élő emberek nem barbárok, hanem újak és szokatlanok, vagyis idegenszerűek az európaiak számára. [...] Ezek a népek tehát annyiban barbárok, amennyiben az emberi szellemtől igen kevés oktatást nyertek, és

<sup>2</sup> „S mivel a Camboába tett utam során előfordult, hogy az egyik vagy a másik indián valamit ellopott, ezért, ha úgy találnátok, hogy egyesek közülük lopnak, büntessétek meg őket, vágjátok le orrukat és füleiket.” (Instrucción a Mosén Pedro Margarite, 1494. 4.9., idézi *Todorov*, 1985. 53. o.)

még igen közel állnak eredeti keresetlenségükhöz. Még természetes törvények irányítják őket.” (*Montaigne*, 1983. 1. könyv 23. fejezet.)

A nemes vadember képe, amelyre a felvilágosodás korának számos szerzője támaszkodott, ugyanolyan távol állt azonban a valóságtól, mint a másik megközelítés. „Míg a barbár narratívája az európai kultúra és civilizáció magasabbrendűségéről mesélt, s az idegent a megkülönböztetés és kizárás alkalmazásával definiálta, addig a nemes vadember ’története’ a saját társadalomból való elvágyódás és egyfajta társadalomkritika megfogalmazására kínált lehetőséget.” (*N. Kovács*, 2007. 26. o.) Közben azonban egyik megközelítés sem lépett ki saját világából, és alig fogadott be valamit az idegenek reális világából.

### Az egzotikus idegen mint az objektív érdeklődés tárgya

Az idegen kultúrák objektívebb vizsgálata akkor kezdődött el, amikor a világ már teljes egészében fel volt osztva a gyarmatosító hatalmak között. Ez az időszak az *etnográfia* kialakulásának, illetve azon törekvés megszületésének a kora, hogy a képzelőerő helyébe a tapasztalat lépjen az idegen világok kutatása során.

E törekvésnek eleinte főként azok az „antropológiai-zoológiai” kiállítások adtak keretet, melyeket a hamburgi állatkert működtetője, *Carl Hagenbeck* szervezett a világ minden részéről odaszállított bennszülött-csoportok bemutatására 1872 és 1932 között. Az 1896. május 1-jén Berlinben megnyitott kiállításon már egész „négerfalvakat” építettek fel, ahol a látogatók nyolc napon keresztül tekinthettek meg Kamerunból érkezett családokat (*N. Kovács*, 2007).

Ebben az időben a populáris kultúra és a tudományos megismerés szándékai kéz a kézben jártak. Jól mutatja ezt, hogy az etnográfia egyik legkorábbi képviselője, a New York-i Természettudományi Múzeum munkatársa, *Franz Boas* szintén rendezett ilyen kiállítást. Észak híres kutatója, *Peary*, *Boas* kérésére 1897-ben Grönlandról hat eszkimót hozott magával az amerikai nagyvárosba, ahol kiállították őket a múzeumban. Az érdeklődés olyan nagy volt, hogy már megékezésük másnapján több mint húszezren váltottak belépőjegyet azért, hogy láthassák őket. A múzeumi szakemberek pedig közben gondosan tanulmányozták testi felépítésüket és fényképes dokumentációt készítettek róluk. Hamarosan bekövetkező haláluk után pedig kiállítási tárgyként mutatták be csontvázukat is (*N. Kovács* 2007).

A 19. század végi diskurzus fő vonulata a látványosság – a saját kultúrába „importált egzotikum” –, valamint az „objektív” tudományos megismerés kettős igénye volt – oly módon azonban, hogy az idegent birtokolható „tulajdonnak” tekintették.

### A találkozás új terepe: az idegen lakóhelye

Az idegenek kultúrákról való gondolkodásban jelentős szemléleti fordulatot hozott a lengyel származású brit antropológus, *Bronislaw Malinowski* munkássága, aki amellelt szállt síkra, hogy *minden kultúrát saját kontextusában és totalitásként* kell elemezni. Hitvallását így fogalmazta meg:

„Mindig is idegen és ellenszenves volt számomra az a szellemi attitűd, hogy megálljak egy pillanatra valamely különös és egyedi lény előtt; hogy szórakozzam rajta, és külső furcsaságát szemléljem, hogy kuriózumként megtekintsem, majd emlékeim múzeumába soroljam. Sokan képtelenek felfogni a belső értelmét és pszichológiai valóságát mindannak, ami külsőleg furcsa,

első pillanatra megragadhatatlan egy idegen kultúrában. [...] Az emberről való igazi tudomány igazi munkásainak próbaköve: a végső szintézis szerelme; a végső szintézisé, amelyet egy kultúra minden vonásának megragadása és egyetlen egésszé való összeolvasztása révén ér el; és még inkább próbákó a kultúrák sokféleségének és önállóságának szeretete.” (Malinowski, 1972. 108–109. o.)

Arra a kérdésre, hogy miként ragadható meg ilyen módon egy kultúra, Malinowski válaszában három fontos elem jelent meg: az antropológusnak hosszabb ideig kell ott tartózkodnia, ahol az általa megfigyelt emberek élnek; meg kell tanulnia a helyi közösség nyelvét; valamint részt kell vennie annak mindennapi életében. Vagy saját szavaival: „A kutató közvetlenül a faluban verje fel a sátrát.” (Malinowski, 2000. 46. o.) Ezek a legfontosabb sajátosságai a *részvevő megfigyelésnek* módszerének, amelyet Malinowski honosított meg. Véleménye szerint a sikeres részvétel kioltja a csodálkozás primer érzését, mivel az együttélés során az idegenszerűséget a normalitás szintjére emeli. „A terepkutató [azonban közben] egyfajta kettős játékot játszik; együtt játszik a másikkal, ám azzal a szándékkal, hogy ismereteket szerezzen a játékból a maga számára.” (Waldenfels, 2004. 100. o.)

### Az idegen kultúrák megértésének nehézsége

Malinowski módszere évtizedeken keresztül termékenyítően hatott az idegen kultúrák megismerését célzó tudományos törekvésekre. Napjainkra azonban alapvetően megváltozott a világ, átalakultak a kultúrák közti kapcsolatok, és újragondolást igényelt a kulturális jelenségek értelmezésének kérdése is. A nemrég elhunyt, amerikai antropológus, Clifford Geertz a mai világra vonatkoztatva így fogalmazott: „ma már mindannyian egy hatalmas kollázs közepében élünk.” (Geertz, 1994. 340. o.) Úgy vélte, hogy „a kultúra nem valamiféle erő, amelyet társadalmi események, viselkedések, intézmények vagy folyamatok okának tarthatunk, hanem kontextus, amelyen belül valami érthetően – azaz sűrűn<sup>3</sup> – írható le.” (Geertz, 1994) Megfogalmazása szerint az ember olyan lény, aki a „jelentések maga szötte hálójának rabja”, s a kultúra maga is egyfajta bonyolult háló, amelynek kutatója komoly nehézségekkel áll szemben:

„Az etnográfus [...] összetett fogalmi struktúrák sokaságával kerül szembe, számos struktúra egymásra rétegződik vagy összegabalyodik. Ezek a struktúrák egyszerre idegenek, szabálytalanok és rejtettek, s neki kell kitalálnia, hogy először miként ragadja meg, majd hogyan mutassa be őket. S így a dolog működésének már a legföldhözragadtabb szintjén, a terepmunka őserdejében is: az adatközlők kikérdezésében, szertartások megfigyelésében, rokonsági kritériumok kiválasztásában, a tulajdonviszonyok kinyomozásában, a háztartások összeírásában – azaz a kutatási napló megírása során. Az etnográfia művelése arra hasonlít, amikor megpróbálunk elolvasni egy kéziratot (abban az értelemben, hogy 'létrehozuk valamilyen olvasatát') – egy idegen, elhomályosuló, talányokkal, önellentmondásokkal, gyanús javításokkal és célzatos kommentárokkal teli kéziratot, ami azonban nem hagyományos írásjelekkel, hanem a megformált viselkedés illékony példáival íródott.” (Idézi Waldenfels, 2004. 103. o.)

Más metaforával, de ugyancsak a megértés nehézségére hívja fel a figyelmet a 20. század másik nagy kutatója, Levi-Strauss: „Mindnyájan saját kultúránk vonatán utazunk. Minden vonat a saját vágányán, a maga választotta sebességgel és irányban megy. A mellettünk haladó vonatokat, amelyek ugyanolyan sebességgel és majdnem ugyanarra mennek, mint mi, viszonylag jól láthatjuk fülkéinkből. Az ellenkező irány haladó vonatokat azonban nem látjuk. 'Csak egy

<sup>3</sup> A „sűrű leírás” a kulturális jelenségek leírásának Geertz által kidolgozott módszere, amely egyszerre képes a tapasztalatoknak a jelenség és kontextus szintjén való megragadására.

homályos, elmosódó képet érzékelünk, csak egy pillanatnyi elmosódó foltot látómezőnkben, amely semmit sem árul el magáról, és csak bosszant minket, mert zavarja az álmodozásaink háttéréül szolgáló táj békés szemlélését.” (Idézi Geertz, 1994. 340. o.)

### A kulturális sokszínűség és a személyes integritás

A világ kulturális átalakulása nem csak a kutatókat állítja nehéz helyzet elé, hanem az egyszerű embereket is. Alapvető kérdésként veti fel az identitás és az személyiség integritásának problémáját. Sokan sok helyen a *lokális kultúra* védelmével reagálnak erre a kihívásra. Ugyanakkor, bár nehezen definiálható, de ma már kétségtelenül létezik valamiféle „*világkultúra*” is, amit inkább „a sokféleség szervezettsége, mintsem az egyformaság ismétlődése” jellemez. Nem homogenizálódnak benne sem a jelentés- sem pedig a kifejezésrendszerek, mégis egyértelmű, hogy a világ mára „kapcsolatok egyetlen hatalmas hálózata lett, amelyben a különböző területek között jelentések, emberek és áruk folyama figyelhető meg. [...] Ez a világkultúra a különböző helyi kultúrák egymásba fonódása és az olyan kultúrák fejlődése révén alakult ki, amelyek nem kapcsolódnak egyértelműen meghatározott térhez. Mindezek egy nagyobb egészen belül szubkultúrákká válnak, olyan kultúrákká, amelyek jobban érthetők az ezeket körülvevő kultúrák kontextusában, mintha csak izolált egységekként értelmeznénk őket.” (Hannerz, 2004. 178. o.)

A globalitás viszonylatában ma már beszélhetünk *transznacionális kultúrákról* is, amelyek a transznacionális munkaerőpiaccal függnek össze, s amit *Konrád György* – az értelmiségre vonatkoztatva – így jellemez: „Transznacionálisnak mondhatjuk az olyan értelmiségieket, akiknek otthonosságát saját nemzetük kultúrájában kiegészíti otthonosságuk más népek kultúrájában is. Megtelepültek és vándorok, az egész földet magukénak érzik. Számon tartják, hogy mi történik a világ különböző tájain. Bensőséges közül van több más országhoz, ahol már éltek, jó ismerőseik vannak szerte a világon, átruccannak a tengeren túlra megbeszélni valamit, s ugyanolyan természetesen röpködnek egymáshoz, ahogy kétszáz éve átlomagoltak egymáshoz a szomszéd városba eszmét cserélni.” (Idézi Hannerz, 2004. 185. o.)

*Hannerz* (2004) szerint ma már emberek sokasága áll rendszeres és közvetlen kapcsolatban egynél több kultúrával. A transznacionális és a területi kultúrák pedig nagyon sokféle módon kapcsolódhatnak egymáshoz. A transznacionális kultúrák terjedésének az ad különös jelentőséget, hogy közvetítő funkciót látnak el. „Hídfőeknek tekinthetők”, amelyek idegen helyi kultúrák felfedezését segíthetik elő. Ki lehet lépni a védelmükből, és a hozzájuk kapcsolódó mobilitás révén új tapasztalatokat lehet beemelni a személyes perspektívákba.

A globális világ ezen új viszonyai között az a reménykeltő, hogy a transznacionális és a helyi kultúrák képviselőinek egyaránt érdekében áll a kulturális sokféleség megőrzése. „Ez utóbbiak a sokféleséget – mint annak lehetőségét, hogy utat találjanak a különböző kultúrákhoz – valószínűleg nem tekintik különösebb értéknek. A kulturális sokféleségben ugyanis pont az az elv rejlik, amely alapján a helyiek a saját kultúrájukat ápolni tudják. A transznacionális kultúrák képviselői ezzel szemben a sokféleséget tekintik értéknek, ám nem juthatnak hozzá abban a formában, ahogy az a konkrét helyzetben megjelenik, ha a többi embernek nem szabad a saját kultúrája számára egy külön kis zugot fenntartani.” (Hannerz 2004. 191. o.)

## Az idegenség diskurzusainak néhány pedagógiai üzenete

Napjaink egyik legnagyobb erkölcsi kihívása, hogy miként reagáljunk a világ kulturális sokszínűségére. Geertz erre így válaszol: „Ahhoz, hogy egy kollázsban éljünk, elsősorban azt a képességünket kell kifejlesztenünk, hogy a kollázsban elfoglalt helyünk és identitásunk szem elől tévesztése nélkül tudjuk elrendezni és meghatározni alkotóelemeit [...] és azt, hogy ezek hogyan viszonyulnak egymáshoz a gyakorlatban... Csak fáradságos munkával tehetünk szert jártasságra abban, hogy felfogjuk a valamilyen formában idegen jelenségeket, amelyek valószínűleg idegenek is maradnak tőlünk.” (Geertz, 1994. 351.o.)

Biztos, hogy e jártasság kialakításában szerepet kaphat, ha az együttnevelés keretében a gyerekek számára kicsi koruktól kezdve természetes a kulturális sokszínűség, amit a tanulási környezet eszköztára is sugároz feléjük. Megfelelő pedagógiai helyzetek teremtésével fontos lehet a csodálkozás képességének ébren tartása is. A pedagógusok és a családok közötti kapcsolat, a szocializáció elsődleges és másodlagos közege közötti *kulturális távolság áthidalásához* egyaránt jó mintákat nyújthatnak Malinowski és Geertz módszerei is.

S végül az iskolák közötti nemzetközi kapcsolati hálózatok kialakítása alkalmat teremt a transznacionális kultúrák egy speciális szeletének megismerésére, a diákok globális világához való illeszkedésre, ami mintája lehet az ugyanilyen hálózatokban munkavállalóként való megjelenésnek, miközben nem sérti a lokális és nemzeti identitások őrzését sem.

### Irodalom

- Behrend, Heike (2004): Ham Mukasa csodálkozik. Megjegyzések egy afrikai Angliában tett útjáról (1902). In: Biczó Gábor (szerk.): *Az idegen. Variációk Simmeltől Derridáig*. Csokonai Kiadó, Debrecen. 42–55.
- Bitterli, Urs (1982): *Vadak és civilizáltak*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Geertz, Clifford (1994): *Az értelmezés hatalma*. Századvég Kiadó, Budapest.
- Hannerz, Ulf (2004): A kozmopoliták és a helyiek a világkultúrában. In: Biczó Gábor (szerk.): *Az idegen. Variációk Simmeltől Derridáig*. Csokonai Kiadó, Debrecen. 178–191.
- Jamme, Christoph (2004): Létezik-e az idegenséget vizsgáló tudomány? A filozófia és az etnológia jelenleg folyó elméleti vitájáról. In: Biczó Gábor (szerk.): *Az idegen. Variációk Simmeltől Derridáig*. Csokonai Kiadó, Debrecen. 117–137.
- Kolumbusz naplója* (1988). Kriterion, Bukarest.
- Malinowski, Bronislaw (1972): *Baloma*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- N. Kovács Tímea (2007): *Helyek, kultúrák, szövegek: a kulturális idegenség reprezentációjáról*. Csokonai Kiadó, Debrecen.
- Montaigne, Michel de (1983): *Esszék*. Kriterion, Bukarest.
- Schiffauer, Werner (2004): Félelem a különbözőségtől. Új áramlatok a kultúr- és a szociálintropológiában. In: Biczó Gábor (szerk.): *Az idegen. Variációk Simmeltől Derridáig*. Csokonai Kiadó, Debrecen. 151–161.

- Schlesier, Renate (2004): A vén Európa az Újvilág tükrében. Montaigne és az „emberevők”. In: Biczó Gábor (szerk.): *Az idegen. Variációk Simmeltől Derridáig*. Csokonai Kiadó, Debrecen. 30–41.
- Simmel, Georg (2004): Exkúrs az idegenről. In: Biczó Gábor (szerk.): *Az idegen. Variációk Simmeltől Derridáig*. Csokonai Kiadó, Debrecen. 56–60.
- Todorov, Tzvetan (1985): *The Conquest of America: The Question of Other*. HarperCollins Publishers.
- Waldenfels, Bernhard (2004): Az idegenség etnográfia ábrázolásának paradoxonai. In: Biczó Gábor (szerk.): *Az idegen. Variációk Simmeltől Derridáig*. Csokonai Kiadó, Debrecen. 91–116.



# PILÁTUS ÉS A CREDO – A NAMBIKWARÁK<sup>1</sup> ÉS A GLOBALIZÁCIÓ ÁTALAKULÓ TANULÁSI FOLYAMATOK EGY SZÓBELI KULTÚRÁBAN

Oláh Ildikó

Tanulmányomban a braziliai Mato Grosso élők nambikwara indiánok társadalmának átalakulását vizsgálom alapvetően két strukturalista antropológus, *Claude Lévi-Strauss* és *Boglár Lajos* tanulmányai alapján. Vizsgálataim során kitérek a nambikwarák életmódjára, társadalomszerkezetére, rokonsági rendszerére, jelenük kérdésére multidiszciplináris megközelítésből, főképp a kulturális antropológia és a pedagógiai történeti antropológia nem Európa-centrikus nézőpontjára támaszkodva. Vajon mennyire ítéltetett felbomlásra az eredeti település- és családszerkezetük, rokonsági rendszerük, mennyire alakul át a szimbólumrendszereken, mítoszokon, rítusokon alapuló, integratív gondolkodású, szóbeli kultúrájuk a teoretikus, modern, elvonatkoztatott, fogalmi gondolkodású tudástársadalom írásos kultúrájává (*Ong*, 2010), ahol a tudás „tárolása” már nem fejben, nem mimetikusán, ősi „pattern”-jeiket előhívva, hanem külső „hordozón” történik? Eltűnik-e kultúrájuk jeleinek, szimbólumainak a közmegegyezően nyugvó értelmezése, mítoszai jelentése, rítusai rendje, rituális folyamataik jelentése, elvesznek-e narratív, szóbeli kultúrájuk, korporatív tudásuk mimetikus-mitikus alapjai? A kultúráváltás olyan gyorsan történik, hogy a mély struktúrákat ehhez a tempóhoz igazítani szinte képtelenség. A lassan hömpölygő, a természet rendjéhez igazodó időből egy másik kultúra fegyelmező, intézményesített idejébe (*Németh*, 2007) csöppentek, ami már nem ciklikus, hanem lineáris időt jelöl ki számukra: korábban nem létező fogalmakhoz (pl. az idő pénz) kell igazítaniuk a gondolkodási struktúrájukat. Kérdés, hogy a teljes asszimiláció sújtja-e őket avagy integrálódnak, netán akkulturálódnak-e, vagy, ha kultúrájuk fennmarad, az milyen társadalmi szerkezetet, hagyományt és stratégiát, tudásátadási folyamatot rajzol ki.

## Bevezetés

Az első találkozás a braziliai Mato Grosso fennsíkján élő nambikwara indiánokkal az 1770-es évekre datálható, ám amíg a brazil kormány katonai expedíciója (*Rondon* vezetésével) a területeiken keresztül húzódó telefonvonal kiépítésébe bele nem kezdett a 20. század elején, az indiánokkal több érintkezés nem történt. Az évszázadok óta (és ma is) elszigeteltségben élő, kóborló nambikwaráknak, a „kőkorszak örököseit” *Claude Lévi-Strauss* szerint őt, *Boglár Lajos* szerint 8 csoportja (pl. szabane, turande, vakletoszu, előtaszu) él(t) a Mato Grosso északnyugati, eldugott, nehezen megközelíthető vidékén, a Juruena folyó közelében. A telepések által megkurtított népességszámuk 1915-ben – a *Rondon*-expedíció túlzó becslése szerint – még közel 20 000 volt, ám azóta a folyamatos népiirtás következtében drasztikusan lecsökkent. A Brazil Őslakos Népek Online Enciklopédiájának (Enciclopédia dos Povos Indígenas no Brasil) a brazil Nemzeti Indián Alapítvány (FUNAI) 2002-es legutóbbi felmérésére hivatkozó adatai már csak 1300 főről, 2008-ban 1200-ról (*Miller*, 2008), míg a brazil Nemzeti Egészségügyi Alap

---

<sup>1</sup> A név írása számos variációban terjedt el, én a legközismertebb átiratot (nambikwara) használok.

(FUNASA) 2010-es adataira hivatkozva az enciklopédia kb. 1950 főről ad hírt. (A növekedés 1996-tól, az őslakosok védelmét célzó új programok hatására indult meg.)<sup>2</sup>

A kis létszámú hordatársadalmat alkotó nambikwarák, csakúgy, mint a környezetükben élő többi indián csoport szóbeli kultúrájának drasztikus átalakulása, átalakítása pillanatok alatt, a szemünk előtt megy végbe. A népcsoportról az első, pontosabban informáló leírások a 20. században keletkeztek; *Claude Lévi-Strauss* pl. először a 30-as évek végén, *Boglár Lajos* antropológus professzor<sup>3</sup> az 50-es évek végétől kutatta csoportjaikat. A nambikwarák életét és életmódját a telepések még napjainkban is veszélyeztetik (*Schwartzman*, 1996). Annak ellenére, hogy több százuk életét veszítette az elmúlt évtizedek támadásaiban, az összevert őslakosokról szóló híradások nem számítanak archív anyagoknak, társadalmukat pedig 15–20 évvel ezelőtt még *Lévi-Strauss* nagy példányszámban elkelt könyvének védőburka is alig tudta megmenteni a kihalástól.

Többségük ma rezervátumba kényszerítve, korábbi lakhelyüktől távol és elszakítva él, eredeti település- és családszerkezetük, rokonsági rendszerük felbomlásra ítéltetett, mítoszai az írásbeli kultúrára áttérőben a feledés homályába vesznek, gondolkodási struktúrájukat a szóbeliségtől elszakadva felülírni kénytelenek (vö: *Ong*, 2010).

A fél évszázaddal ezelőtt felmerült kérdés továbbra is aktuális: a teljes asszimiláció és kultúrájuk beolvadása, eltűnése sújtja-e a fent említett szerzők által vizsgált nambikwara indiánok társadalmát, avagy integrálódnak, netán akkulturalizálódnak-e, ismereteiket tovább tudják-e adni, kultúrájuk jellegzetességeit, belső szervezőelvét meg tudják-e őrizni? A kérdés annál is inkább égető, mert a kultúra, mint a nambikwarák világa is, emberi, társadalmi építmény, ami más korban vagy konstrukcióban más kultúrát jelöl ki. Az ember pedig csak és kizárólag a kultúra szerint tud élni, megtanulva, hogy általa vagyunk kódoltak. A kódok sajátos, a létezésnek értelmet adó szimbólumok is egyben (vö. *Geertz*, 2001), amik az ösztönrendszert is felülírják. Ha hordatársadalmuk elveszti írásbeliség nélküli kultúrájuk jeleinek, szimbólumainak a közmegegyezésen nyugvó értelmezését, mítoszainak jelentését, rítusainak rendjét, rituális folyamatainak jelentését, akkor a narratív, szóbeli kultúrájuk is elvész: korporatív tudásuk mimetikus-mitikus alapjainak már nem a rituális szertartásokon keresztül megszerezhető tudás lesz az origója, hanem valami számukra ismeretlen gondolkodási struktúra. *Jung* „archetípusai”, a mitikus hősök történetei eltűnnek, a nambikwarák pedig elvesztik a transzcendenst, a „csodát” – azaz a kényszerített kultúráváltás pszichés átalakulást is eredményez, lévén a számukra idegen, új világ használatára, értelmezésére nem tanították meg őket – nem kaptak kulcsot a kódokhoz. A kultúráváltás pedig olyan gyorsan történik, hogy a mély struktúrákat ehhez a tempóhoz igazítani szinte képtelenség.

### A megközelítés elméleti háttére

A dél-amerikai nambikwara indiánok társadalmát alapvetően két, a braziliai Mato Grossoán lévő területeiken terepmunkát végző antropológus tanulmányai alapján vizsgáltam, ehhez *Claude Lévi-Strauss* Szomorú trópusok című műve, valamint *Boglár Lajosnak* a Trópusi indiánok között és A nyugat-braziliai nambikuara indiánok néprajza címen, strukturalista nézőpontból megírt könyvei adtak támpontot.

<sup>2</sup> Pl. a De Olho des Terras des Indígenas, azaz az indiánok földjét szemmel tartó program hatására.

<sup>3</sup> A hazai „kulturális antropológia atyjának” is tekinthető Boglár Lajos braziliai születésű, mondhatni, szívében indián.

A strukturalizmus a huszadik század egyik legfontosabb módszertani irányzata volt, ami kezdetben a nyelvtudomány, majd később az irodalomtudomány, az esztétika, a művészetelmélet és a filozófia területén fejtette ki hatását. Előfutárának *Ferdinand de Saussure* svájci nyelvész tartják, annak ellenére, hogy ő magát a fogalmat nem is használta. (A nyelvtudomány tárgyát – a nyelvet – igyekezett objektíven szemlélni, nem a nyelv elemeinek milyenségét, hanem a köztük lévő összefüggéseket vizsgálni, azaz a nyelvet mint a jelek rendszerét.) A strukturalisták abból indultak ki, hogy a nyelv és a mítosz szerkezete, természete hasonló, egymástól elválaszthatatlanok, másrészt, amint azt *Clifford Geertz* is kifejti Az eszes vadember-ben (*Geertz*, é. n.), mindkettőt az emberi gondolkodás sajátosságai határozzák meg. Azaz a nyelvészetet vették alapul, a nyelvtudomány módszereit alkalmazták a művészetre is, amire lényegében nyelvként, jelrendszerként tekintettek.<sup>4</sup> Azok a nyelvi elemek, amik egy-egy hiedelem erőssége vagy más ok miatt sérthetetleneknek tűnnek, persze mégis megváltozhatnak, hiszen a hiedelem átalakulhat, megszűnhet, elkophat (például nem hisz már benne egy bizonyos közösség) vagy később pusztán nyelvi szokásként élhet tovább.

*Claude Lévi-Strauss* úgy vélte, hogy az egyes népek közötti látszólagos életmódbeli különbségeket nem kell figyelembe venni, mert az emberi gondolkodás struktúrája azonos, csak az elrendeződés különböző. A tudomány egyik ismérve, hogy feltételezi, a világ rendezett (így felteszi, hogy a kb. 4000 létező társadalomban is – a különbözőségeik ellenére – rendszerek működnek). *Lévi-Strauss* a társadalom legkisebb, elemi egységét (és *Geertz* epés megjegyzésével: a mesebeli ékkövet) kereste, amiből a nyelvészet alapján következtetni tudna az általánosra, amit pedig az összehasonlítás ad meg. Vallotta, hogy az antropológus egyetlen embercsoport vizsgálatából a társadalom általános működését ismerheti meg, ha egy „*redukált modell*” hoz létre. (Bár ennek némileg ellentmond a Faj és történelem c. művében.)<sup>5</sup> A kombinációk törvényszerűségeinek megértésére tehát – hiányosságai miatt sokat támadott és vitatott – elméleti modelleket alkotott. A struktúra antropológiai fogalmát a következőképpen definiálta: a struktúra olyan rendszer, ami minden átalakulás nyomán változatlan marad; nem a valóság megfogható megnyilvánulási formái, hanem kognitív modelljei, amelyek mindannyiunk eszköztárának részei, ezeket mankóként használhatjuk ahhoz, hogy eligazodjunk; a struktúrák feladata az összehasonlítás: azonosítani és elkülöníteni a lényeges valóságsszinteket, majd modellek segítségével reprezentálni azokat. (Vö: *Lévi-Strauss: A struktúrafogalom az etnológiában*, 2006.)

*Boglár Lajos* antropológiai nézeteire leginkább a társadalmi szolidaritást és a vallási élet elemi funkcióit kutató *Émile Durkheim* hatott (és a francia-angol iskola tényekre szorítókozó, a társadalmat, annak egyéneit a kultúra közösségein keresztül egyidejűleg vizsgáló módszere).<sup>6</sup> A dél-amerikai indián törzseket *Boglár Lévi-Strauss*nál szisztematikusabban figyelte meg – rá a rituális és mindennapi élet pontosabb leírása okán hagyatkozhatunk, azonban ebben a tanulmányban a ritualitás kifejtésére kevesebb terep jut.

---

<sup>4</sup> Ld. *Roland Barthes*, *Marcel Mauss*, *Jacques Derrida* – a „zéró fonéma” fogalma (*Derrida*, 1994), ilyen pl. a nambikwarák méreg szava, a *nande*, amin mindenfajta fenyegető hatást, e célú készítményt és tárgyat is értenek egyben –, *George Dumézil*, de más oldalról *Freud* és *Jung* is.

<sup>5</sup> „Egy letűnt civilizációnak csak egyes vonásait ismerhetjük meg; és minél ősbibb egy civilizáció, annál kevesebb ilyen vonás akad, hiszen csak olyasmiről lehet tudomásunk, ami ellenállt az idő rombolásának. Ezért aztán hajlamosak vagyunk a részt egésznek tekinteni és arra a következtetésre jutni, hogy ha két civilizáció (egy létező és egy letűnt) bizonyos vonásai hasonlóságot mutatnak, akkor minden vonásuk közös kell hogy legyen.” (*Lévi-Strauss*, 1999)

<sup>6</sup> Erről bővebben lásd: *Durkheim, Émile: A társadalmi tények magyarázatához* (1978) c. írását!

## A kutatás fókusza

Vizsgálódásom tárgya (a strukturalizmus értelmezési keretein belül, a kutatók korábbi gyűjtéseit másodelemezve, majd megvizsgálva a jelen helyzetet) a nambikwarák életmódjának, társadalomszerkezetének, rokonsági rendszerének, valamint jelenüknek (kultúravesztésüknek?) a kérdése.

Megközelítésem multi- és interdiszciplináris, a kulturális antropológia brit/amerikai ágára, ennek szociológiai (elsősorban a strukturalista, érintőlegesen pedig a funkcionalista) irányzatára (szociálintropológia) támaszkodik, és a pedagógiai történeti antropológia transzatlanti (nem Európa-centrikus) nézőpontjából közelít az ismeretátadás törzsi meghatározottságához; az antropológia multidiszciplináris jellegből fakadóan pedig körképszerűen használja fel más tudományágak már elért eredményeit (pl. a szociológiáét, a történettudományét és a történeti antropológiáét, a nyelvészetét,<sup>7</sup> valamint az etológia és etnográfia, a földrajz, a biológia, a vallás- vagy a kommunikációtudomány addigi szempontjait is). Attekintem a kulturális univerzáliaiak néhány elemét, pl. a rokonsági rendszereket, a családszerkezetet, a nevelést, a tulajdonjogot, a cseréket, a tabukat vagy az ajándékozást (vö.: *Anthony Giddes*, 2003). Megnézem „karosszékből”<sup>8</sup>, hogy társadalmukban hol állt be „szakadás” (*Michel Foucault*-val szólva) a belső összetartozást biztosító „architektonikus egységekben”, illetve a lehetőségekhez képest azt, hogy a nambikwarák új tér- és idődimenziójában átmentek-e jelentésváltozáson, átalakuláson az általuk használt fogalmak.

*Jacques Derrida* „minden szöveg”-tézisét itt a két szerző „kulturátereemtő” írásaira alkalmazom, azokat tekintve dokumentumoknak (hogyan látták a nambikwara társadalmat, hogyan emlékeztek rá, amikor könyveiket megírták). Időközben a 20-as évek társadalmi nézőpontja, így a strukturalizmus is, túljutott a delelőjén, *Lévi-Starusst* pedig a Szomorú trópusok miatt számos kritika érte, többek között *Jacques Derridától* vagy *Clifford Geertz*től – utóbbit hasonló hiányosságokért szintén többen bírálták. Némi iróniával jegyzem meg, hogy ha ezekre a művekre *Foucault* szemüvegén át tekintünk – „manapság a történelem az archeológia felé tart, célja az emlékek önmagában való leírása” (*Foucault*, 2001. 13. o.) –, akkor azokat az „egy kizárólagosságá”-val szakító posztmodernnek is felfoghatnánk, ha arra gondolunk, hogy ezeknek a kis közösségeknek, mindennapjaiknak résztvevő megfigyelése *Lévi-Strauss*nál épp az ő tapasztalatainak története, az explicitiségük hiánya miatt egyébként is kritizált struktúrák története helyett.

Kérdés, hogy a nambikwarák kultúrájának tárolása, átadása, megszerzése, azaz az ismeretek átadása (a tanulási folyamat) milyen kimenettel kecsegtethet napjainkra, hogyan, és egyáltalán, biztosított-e?

Életmódjuk, mindennapi életük, kultúrájuk, ritualitásuk, mítoszaiak felelevenítésére e tanulmány keretei nem adnak módot, épp csak utalásokat engednek meg, ezért a következőkben a nambikwarák társadalmi szerkezetének rövid bemutatására (rokonsági és családi rendszerekre, a letelepedés formáira, a hatalom és a jelen kérdésére) szorítkozom.

---

<sup>7</sup> A nyelvészetét pl. *Ferdinand de Saussure* és *Noam Chomsky* nyomán, a pszichológiáét pl. *Jung* és *Freud* eredményei, a matematika rendszer- és *Neumann János* játékelméletét (vö.: *Lévi-Strauss*, 2006) már maguk a strukturalisták is beépítették.

<sup>8</sup> *Clifford Geertz* jegyzi meg, hogy az antropológiai írások maguk is értelmezések, ráadásul másod- vagy harmadkézbőliek (*Geertz*, 1997).

## A nambikwarák társadalmi szerkezete a 20. században

Alaptézisnek tartják, hogy az embert mint társas, szociális lényt és kultúráját nagyrészt a szocializáció határozza meg (bár a genetikusok némelyike mostanában ezzel a kijelentéssel vitába száll). *Csányi Vilmos* szavaival élve: fajspecifikus jegyünk a csoportidentitás és a csoportindividualitás, kulturalizációnk révén szerveződünk társadalommá (*Csányi, 2000*).

A nambikwarák társadalma eredendően duális szerkezetű: gyűjtögető-szedegető és vadászó-ültetvényező életformát folytató, az éghajlati-földrajzi adottságokhoz igazodó nomád közösség. A csoport (vagy más szóval horda, azaz a legkisebb társadalmi szerveződés, ami főként a zsákmányoló életmód és a kis szervezettség miatt kapta ezt a nevet) mintegy 10–100 főt foglal magában, de független és autonóm, az ügyeit maga intézi.

*Lévi-Strauss* 1955-ös megfigyelése ma is érvényes: életmódjukat az esős és száraz évszakok váltakozása alapvetően befolyásolja, gyűjtögető-szedegető, illetve vadászó-ültetvényező létmódra osztja (az első a nők, a második a férfiak dolga). Az esős és melegebb évszakban (október–március) ideiglenes falvakban, pálmalevelekből tákolt kunyhókban laknak és földműveléssel foglalkoztak; a száraz évszakban útra kelnek, a csoport az eredményesebb megélhetésért több hordára szakad és a félsivatagos szavannán próbál élelemhez jutni. Az „országhatárt” az élelemszerzéshez bejárt terület jelenti. Eszközhasználatukat kőkorszaki megoldások jellemelik: ásóbot, bunkó, lapos dárdaféle, durván faragott kövekből készített kések, fejszék, mozsarak, kő (vagy vas) hegyű fűrök. (Napjainkra azonban már átvették a „fehér ember” civilizációjának egyes vívmányait.) A fazekasságot a keleti csoportok nem ismerik, a többieknél pedig teljesen kezdetleges.

A nők cipelik a hasított bambuszból font, nagyméretű kosarat: kóborlásaik során ebbe teszik minden holmijukat, ám ezek leginkább – néhány kobatók edényt leszámítva – nyersanyagokat tartalmaznak (pl. tűzcsiholásra szolgáló fadarabok, viasz- és gyantatömbök, rostkötegek, csontok, fogak, körmök, tollak, tüskék, gyapot, magvak). A 80–90-es évekig teljesen meztelenül éltek, pusztán egy-két rostszálat vagy kagyló gyöngysort viseltek a nyakukban, derekukon (a nők néha toll fülbevalót vagy szaru karkötőt), a férfiak ennyire sem „öltözködtek” korábban: nemi szervüket is csak képtelenes takarták az övükre akasztott szalmabojttal, még a többi törzs között amúgy elterjedt himtagkupakot sem viselték. Nullás vércsoportjuk azt mutatja, hogy évszázadokig nem keveredtek, faji elszigeteltségben éltek. Alvóhelyük a pusztai föld volt, az egyébként a forró égővi Amerikában feltalált függőágyat nem ismerték, a száraz évszak hideg éjszakáin összebújva melegednek a tábortűz mellett (gúnynevük ezért lett *uaikoakoré*, azaz pusztai földön alvó). *Lévi-Strauss* látogatása idején a különféle csoportok általában 6–8 családból, 20–30 főből álltak.

Jóllehet a család eltartása jobbra a nők gyűjtögető munkáján alapul, azt mégis alsóbbrendűnek érzik, mint a férfiakét. Az eszményített életet a bőség, a földművelés és a vadászat jelenti, a mindennapi, összeszedegedett ételmet nyomorúságnak tekintik – szokászetlük ezt jól tükrözi: a „szöcskét enni” *Lévi-Strauss* szerint egyben azt is jelenti, nyomorogni.

A játék, tanulás, ismeretek átadása a szokások, technikák, mítoszok, rítusok, táncok, a mindennapi szükségletek elsajátítását jelentik: a felnőttek utánzását, a szerepek elsajátítását mimetikusan tanulják a gyerekek, amelynek során a különböző, leginkább gyakorlati élethelyzeteket játszanak el. Ezek révén sajátítják el az élethez szükséges készségeket, szerzik meg a tapasztalatokat, ismerkednek meg a jelentésekkel, rendszerekkel, a társadalmuk működésével.

Az alacsony termelékenység folyamatos élelem utáni kóborlást eredményez, mindez megköveteli a felszerelés minimalizálását. Konyhaeszközök nincsenek, ideiglenes szállásaik néhány szélfogó lombból állnak, és csak a hosszabb tartózkodáshoz építenek lombkunyhót.

Az asszonyi munka unalmas és monoton, de elengedhetetlen a társadalom/gazdaság működése szempontjából: a szedegetéssel és gyűjtögetéssel megszerzett élelem a táplálék 70–80 %-át teszi ki (*Service*, 1973. 17–20). A férfiak munkája változatosabb, a fejletlen technika azonban szinte csak csoportos vadászatot tesz lehetővé, és bizonytalanabb kimenetelű, mint a gyűjtögetés. Az élelmiszerek cseréje tehát szükségszerű, de nem jelent kereskedelmet, csak társadalmi kapcsolatot. A később (a rokonság kapcsán is) tárgyalt viszonyosság – javaké, szívességeké és munkaerőé – a csoport működésének motorja, amelyet az önzés nem írhat felül, hiszen a csere és a nagylelkűség életfeltételük.

A föld, a növények, a természeti erőforrások közös tulajdonúak a rezervátumon belül, magántulajdont legfeljebb – a munkamegosztást előtérbe helyezve – a személyes használati tárgyak vagy az ékszerképeznek. Amennyire családias a társadalmuk, olyanira az a gazdaságuk is. A tulajdont elsősorban a jogok és kötelezettségek hálója szabja meg (pl. egy balta lehet személyi tulajdon, de – ha a munka megköveteli – más is használhatja), ugyanakkor bizonyos tárgyakat a nambikwara férfi mellé temetnek el.

### A társadalmi konszenzus, a vezetők kiválasztása

A leírásokból kitűnik, hogy lazán szervezett társadalmukban pusztán ideiglenes főnökök vezette csöppnyi, állandóan újraalakuló nomád csoportokat találunk. Mint minden társadalomban, náluk is van valamiféle „politikai rendszer”, vagyis vannak olyan „intézmények”, amelyek szervezik és irányítják az emberek közös, korporatív tevékenységét. A politikai vezető, a társadalomszervező szerepét rendszerint csak akkor ragadja magához valaki, ha erre igény támad. A nomád, a törzsi vagy az archaikus, kis létszámú társadalmakban a politikai vezetés lehet strukturálisan formalizált, az irányítás és a szervezés pedig lehet informális és ad hoc is (*Gergely*, 1996).

A nambikwaráknál a politikai-hatalmi tagozódás horizontális (nincs alá-fölé rendeltségi viszony), azaz szegmentális társadalomról beszélhetünk. Könnyen előfordulhat, hogy a főnök nem tudja megoldani az élelmezési problémákat vagy más kritikus helyzetet, ekkor zúgolódni kezdenek ellene, és egész családok válhatnak le a csoportról, ami veszélyeztetheti is egy egyszerű horda létét. Az összetett hordákból kisebbekre oszlás azonban a száraz időszakban szükségszerű: egyetlen ember táplálásához hatalmas területet kell bejárni. Ha a főnök nem elég tehetséges vagy ügyes, akkor hordájában túl kevesen maradnak ahhoz, hogy a mindennapi nehézségeket velük megoldhassa, így le kell mondania „informális tisztségéről”. A főnököt kimagasló adottságai révén választják. Ha elfogadja a felhatalmazást, pusztán annyi kiváltságot szerez, hogy elől mehet a csatában és megfelelhet a csoport elvárásainak; ha nem, új főnököt választanak. Feladatai közé tartozik a horda irányítása, a felderítő, élelemszerző vagy hadi útvonal kiválasztása, a pihenők idejének és helyének megszabása, a szomszéd csoportokkal szembeni állásfoglalás meghatározása, az ideiglenes letelepedések helyének és idejének kijelölése, a munkák vezetése, a földművelés helyének kitűzése, a gyümölcsök, bogyók érésének figyelemmel kísérése. Tekintély és hatalom – ami inkább karizmatikus, mint végrehajtó – kérdésében nincs támasza. Rangja, hatalma ugyanis nem öröklődik, utódját ő maga és a horda választja. Megnevezése (*uilikande* = egyesítő, összefűző, *Lévi-Strauss*, 1994) is a csoportba rendezés elvárását sugallja, nem a központi tekintély szükségességét (ez utóbbi összetettebb társadalmi struktúrákban jöhet csak létre, a hordaszintűeknél kizárt: ezeknél csoport és vezető kölcsönös egymásra hatása, a személyes adottságok és a kor tisztelete az együttműködés alapja). A politikai hatalom – *Lévi-Strauss* meglátása szerint – nem e közösség szükségleteinek következménye, hanem eredete. „A nyambikwarák társadalmá olyan egyszerű volt, hogy már csak embereket találtam helyette.” (*Lévi-Strauss*, 1994. 404. o.)

Ingatag társadalmuk alapja tehát a megegyezés: a főnöknek olyan ügyes stratégiának kell lennie, hogy mindenki (és a saját) érdekét is képviselni tudja, különben pillanatok alatt elpártolnak

tőle. A legitimációt is a megegyezés, a személyes teljesítmény és a befolyásolás garantálja, a főnök semmilyen kényszerítő erővel nem bír. A hatalom kialakulását, ahogyan annak végét is, *Lévi-Strauss* ennek a döntő lépésnek a megtételére – tipikusan rousseau-i fogalommal: a „társadalmi szerződésre” – vezeti vissza, nem a családra vagy a leszármazásra. A hétköznapiokban a megegyezés lélektani alapját a hordatagok és főnökük közti ajándékozási viszonyok fejezik ki – ami kölcsönösséget feltételez, ez az „elemi struktúra” pedig a hatalom másik pillérét: főnök és többiek, egyén és közösség közötti biztonság meglétét, ügyes, „politikus” vezetőt (és nem teljhatalmút). *Lévi-Strauss* úgy látta, az, hogy kiből lesz főnök, a személyes indíttatáson, varázson és a bizalmon múlik. A hatalom alapja tehát a bizalomkeltés, eszköze a bőkezűség. A főnöknek – mégoly kevésbé kivételezett is anyagi szempontból – többtel kell rendelkeznie, hogy az embereknek, ha hiányolnak valamit, megadhassa. A nambikwarák társadalmában a szűkmarkúság a mi bizalmatlanság-fogalmunkkal egyenértékű negatívum: ha egy főnök azt mondja, hogy nem ad többet, nagyon biztosnak kell lennie a pozíciójában, hiszen uralmát illegitimizálhatja. Kötelességeiért cserébe – a hordában egyedülként – több feleséget tarthat: a csoport tehát kivételt tesz vele a „közjogban”, lemond az egyéni biztonságaról a közös biztonság javára, amit a főnöktől vár el (előfordulhat pl., hogy nem jut mindenkinek feleség: a hosszú időn át nőtlenül maradó férfiak homoszexualitással, „hazug szerelemmel”, *timidizse kihandizse*<sup>9</sup> oldják fel a problémát). *Lévi-Strauss* szerint a többnejűség önmagában nem elégséges ahhoz, hogy a főnöki poszt nehézségeit vállalja valaki: ehhez személyes pszichikai indíttatás kell, olyan attitűd, amelyben a közügyek terhe egyben a jutalmat is jelenti.

Minden társadalomnak – működéséhez elengedhetetlen feltételként – szüksége van biztonságra, együttműködésre. Az informális hordák döntéseiket közösen hozzák (beleszólhat minden felnőtt férfi és nő), tulajdonképpen úgy működnek, mint egy család. *Gergely* szerint (1996) az együttműködés biztosítására ezért az ilyen hordák belső ellenőrző mechanizmusokat fejlesztnek ki, amellyel szabályozzák, elfogadható formába kényszerítik az egyének viselkedését – így mindig és minden társadalmi szervezeti szinten vannak elfogadott és elítélendő viselkedési minták. A szabályozásra, a szerepek összehangolására, az elismert viselkedés biztosítására a társadalmi ellenőrzés eszközeit használják. A normális viselkedéstől kirívóan eltérőt törvényekkel (illetve törvényerejű szokásokkal) szankcionálják. *Lévi-Strauss* úgy gondolta, a nambikwaráknál a társadalmi konszenzus meghatározóbb eszköz a hatalom gyakorlásában, mint a kényszer, és erősebb a vérségi leszármazásnál.<sup>10</sup>

A hordák szintjén a társadalom független csoportokra, kisebb egységekre is bomolhat (pl. a száraz évszakban), olyanokra, amelyeknek a kulturális identitása közös.

## Rokonság, leszármazás, házasodás, „család”,<sup>11</sup> rokonsági rendszerek

Az 50 000 éve létező és eltűnőben lévő, horda típusú társadalmakra nem jellemző az egyenlőtlenség: a rangok és pozíciók pusztán nemek, kor és rokonság szerint különülnek el (*Giddes*, 2003). Ugyanígy a kultúra és viselkedés sem intézményesül a családi szint felett: gazdaság, politika, vallás, művészeti tevékenység személyes és egyéni marad, az egyének a kultúra egészét élik meg. A család megegyezik a szervezettel, nincsenek nemzetségek, ágazatok,

<sup>9</sup> „Ezek olyan unokatestvérek (vagy sógorok), akik szeretkeznek.” (*Lévi-Strauss*, 1994. 400.)

<sup>10</sup> Az összetett hordák több családból állnak, ám olyan nagycsaládok alkotják, amelyek nem állnak egymással rokonságban. A vezető („Nagy Ember”, Big Man) itt még mindig informális, de már konkrétabbak a feladatai. Szerepe – *Gergely* szerint – a befolyáson alapul ugyan, de nem szabályozhatja a horda tagjait, és döntései sem kötelező érvényűek. Tisztségét előírt szabályok nélkül szerzi, pozíciója nem végleges, csak addig érvényes, amíg egy másik vezető informálisan át nem veszi a helyét.

<sup>11</sup> Az időzajel használata azért indokolt, mert a család mint fogalom kritériumrendszere az általánosan ismert, európai-keresztény gyökerű kultúráktól eltérően számos formában létezik a világban.

de tartósan megművelt földjük sincs, nomád közösségként élnek, az élelmet nem tudják tartósítani, tehát fölösleget sem termelnek.

A különféle kultúrákban őrzött szokásokhoz illeszkednek a rokonsági rendszereik. A vérfertőzés tilalma mellett minden kultúrában léteznek egyéb szexuális tilalmak is. A rokonsági viszonyok alapvető funkciója politikai is. Ennek értelmében meghatározzák, ki kivel köthet házasságot és élhet szexuális életet, de ide tartozik a szövetségkötés valakikkel vagy valakik ellen (mert aki a hordákban nem rokon, az valószínűleg ellenség: az élelem és nő kevés), és a gazdasági érdek is – ezek egyben mutatják a „szülőség” leszármazását is.

Az egyén tehát nem pusztán egy horda, klán vagy törzs tagja, hanem a rokonság összefüggő láncolatáé is. Bizonyos megkötésekkel engedik, sőt javasolják (preferenciális házasság) vagy tiltják a házassági kapcsolatokat. Pl. egy bonyolult, kétoldalú kereszt-unokatestvéri házassági rendszerben csak az – általunk ismert terminussal élve – unokatestvérek köthetnek házasságot. Ilyenkor az apa saját gyermekeit nővére gyermekeihez adja házastársul, és viszont. Ha ez sok generáción keresztül ismétlődik, akkor kialakul a kettős rokonsági szerkezet, ami egyszerre teremti meg a házasság lehetőségét, és jelöli ki a segítő rokonok körét.

A rokonság a leginkább tartós „társadalmi tény”. A strukturalisták szerint a házasodás és rokonság strukturált rendszere mögött azonban újabb struktúrák húzódnak meg, a magatartások és megnevezések struktúrái. *Lévi-Strauss* a Szomorú trópusokban nem ad konkrét válaszokat, elméletet, szisztematikus módszertant a rokonság vizsgálatához, csak annyit mond ki, hogy a rokonsági rendszerek (házasság és leszármazás) feladata a csoport társadalmi állandóságának biztosítása, ennek szabályai pedig rendezett egységet alkotnak: a nők leválasztását a vérségi családjuktól, hogy aztán ismét vérségi családdá rendeződjenek az új közösségükben. Ha a házassági cserepartnerek valamilyen (pl. gazdasági) okból alá-fölrendeltségi viszonyba kerülnek, akkor az poligámiához (több házastársú házassági kapcsolathoz), sőt hipergámiához, általában poligíniához (többnőjűség) vagy poliandriához (többférjűség), avagy „singly” léthez, illetve az előírtnál kevesebb házastársal bíró kapcsolathoz (hipogámia) vezet. A hipergám társadalmakban – ahol preferált (pl. kereszt-unokatestvéri) házasságban él egy férfi és az anya fivérének lánya – előfordulhat, hogy a rendszer egyik végpontján a legmagasabb rangú lány található (ő azonban nem tud magának olyan férjet találni, aki ne lenne nála alacsonyabb presztízsű), a másik végén pedig egy olyan férfi, akinél testvérén kívül (vele szemben ugyanis él az *incesztus*, a rokonok közti szexuális kapcsolat tilalma)<sup>12</sup> minden lány magasabb rangú, mint ő, és ezért sosem lehet felesége. Az ilyen társadalmak vagy felbomlanak az ellentmondásaik miatt, vagy időlegesen átalakítják a rendszerüket (tranzitív és nem ciklikus struktúráikat intranzitívvá és ciklikussá) (*Lévi-Strauss*, 2006).

A rokonság „elemi struktúráit” feltérképezve ugyanő arra jutott, hogy a nambikwara társadalom szerveződése szempontjából az affinális, azaz a házasság révén szerzett rokonságnak lényegesen nagyobb jelentősége van, mint a konszangvinikusnak, azaz a vérségének (bár a kritikusai szerint megállapításai olykor felszínesek maradtak), és arra, hogy a csoportok térbeli elhelyezkedése utalhat a társadalmi életük rétegződésére (például a síksági indiánok táborainak formája eszerint változik).

A korábbi antropológiai elméletek közötti vita lényege az volt, hogy az egyén társadalmi státusát vajon a konszangvinikus vagy az affinális kapcsolatai determinálják-e. *Lévi-Strauss* – mint már szó volt róla – hangsúlyozta, hogy az egyén nem a leszármazás, hanem a „házasság” révén nyeri el társadalmi csoportidentitását, utódai is így kerülhetnek a rokonsági hálóba. A nő oldaláról, aki a házasság révén nyeri el igazi státuszát (szimbolikus és valódi javait), tekintették ezt leginkább érvényesnek. A házastársat adó és őt befogadó csoport számára is a házasság „törvényesíti” az új generáció viszonyát, ami újraformálja az egyének egymás közti

<sup>12</sup> Az incestus általában ugyan tabunak számít, akadnak azonban esetek, amikor mint kivételt dicsőítik is (dinasztikus incestus, mítikus incestus).



kapcsolatrendszerét (pl. apai vagy anyai ágazattá és ennek tagjaivá teszi, elkülöníti a vérrokont és a házassági szerződés révén jött rokont).

## Cserék

A csere típusait a rokonsági struktúra határozza meg, ami viszonyosságon alapul, de a távolabbi kapcsolatokban is ennek kiegyenlítésére törekednek. Az előzőekből – és a már említett kölcsönösségből – adódik az *ajándékozás* intézménye (ami a hordákban nem kegy, inkább kötelezettség vagy járandóság), a *csere* és a szexualitás társadalomszervező ereje, szerepe (*Bodrogi*, 1997). Az ugyanolyan értékek cseréje és a figyelem elvárt, létfenntartó viselkedési forma; ennek elsajátítását tanulják meg a gyerekek is.

A *menyasszonyajándék* esetében a menyasszonyért cserébe a vőlegény és rokonsága megajándékozza a menyasszony családját, aki ezt általában viszonzza is (de ez nem jelent asszonyvásárlást). Az ajándék, kultúránként eltérően, sokféle lehet. A menyasszonyajándék ellensúlyozására alakulhatott ki a *hozományadás* szokása (ami nálunk is él még). Ennek a mértéke is különböző lehet: néhol csak képletes jelentőségű, másutt viszont megegyezik a menyasszonyajándékkal (ilyenkor inkább *ajándékcsere*ről van szó). Egyszerűbb társadalmi szervezetekben – ha sok a hajadon – a hozománynak komoly gazdasági szerepe lehet.

Az ajándékozást, illetve a cserét főként tehát gazdasági és társadalom-fenntartó okok, szükségletek hívják életre és tartják fenn: egy fiatal, munkabíró lány elvesztésének ára kell, hogy legyen. Ez tehát a menyasszonyajándék. A kölcsönösség elve az ezt helyettesítő vagy kiegészítő *nővércsere* útján is megvalósulhat a hordaszerű társadalmi szervezetekben. (Az egyszerű nővércsere esetében két férfi úgy nőszül, hogy mindkettő a másik nővérét veszi feleségül, így kiegyenlítődik a családokban a nő elvesztése egy másik megszerzése által.)

## A házasság

Az eddigiek összefüggenek a tabu fogalmával, mivel az *incestustilalom* hozza létre az *exogámiát* (külső csoportból házasodást; ellentéte az *endogámia*), ami tulajdonképpen az incestustilalom alkalmazását jelenti a teljes rokonsági csoportra kiterjesztve (az exogám csoportokban csak kereszt-unokatestvérek vannak, a párhuzamosak az ezzel kapcsolatban álló másik csoportban találhatóak – a két, egymás közt házasodó félre osztott hordát nevezik *moiety*-nek, *duális szerveződés*nek is). E tabunak szintén társadalmi jelentősége van, a nem rokon személyek házasságát a nemzetségi és a csoportexogámia ugyanis megtiltja, ám mindeközben lehetővé is teszi vérrokonok szexuális vagy házassági viszonyát.

Példa: a testvérek gyermekeinek házassága – tehát elsőfokú unokatestvérek házassága – lehetővé válik, ha egy fivér és egy nővér egy *családba* tartozik, és ha a leszármazásuk anyai. Ekkor a fivér gyereke – felesége után, követve az anyágot – a másik nemzetségbe fog tartozni, a nővér gyermeke pedig marad azonos ágon. Így pl. két fivér esetében előfordulhat nagybácsi-unokahúg házasság is, hiszen az egyik nő fivér gyermeke (anyaága után) a másik nemzetségbe tartozik majd, és őt már egy, a kiinduló nemzetségbeli nőtlén fivér feleségül veheti. Sok helyen a rokonházasság a preferált.

A házasságot, rokonságot, leszármazást, családot mint társadalmi viszonyt a következőkben a hordákra általános érvényű vonatkozóan vesszük szemügyre, *Shalinsre* hagyatkozva (*Shalins*, 1997). Nála azt látjuk, hogy a házasságnak négy változata lehetséges: egy férfi és egy nő, egy férfi és több nő, egy nő és több férfi, több férfi és több nő kapcsolata. Hogy egy-egy társadalomban melyik forma válik elfogadottá, az a kulturális beágyazottságon kívül gazdasági tényezőktől is függ. Azonban jóval változatosabb képet kapunk, ha a házasságon belül a párválasztás lehetőségét vizsgáljuk (házasság az apaági kereszt-unokatestvérrel, az apaági

párhuzamos unokatestvérrel, ugyanez anyágon, csereházasság, nővércsere, nagybácsi-unokahúg házasság, adoptív házasság stb.).

A házasság társadalmi összekötő erejét a különböző társadalmak másképpen ismerik el, és másképpen is szabályozzák. A rokonsági rendszerek típusait nem pusztán a leszármazás vagy a biológia, hanem a „politika” is befolyásolja. Mindezek megmutatkoznak a különböző házassági szabályokban, előírásokban, a házasságkötés vagy a párszerzés eltérő módozataiban.

## Rokonság

A rokonság osztályozása számos szempont és terminológia szerint lehetséges. A teljesség igénye nélkül és általánosságban a rokonság lehet konzangvinikus vagy affinális. (A *Morgan*-féle leíró terminológia – *lineáris*, azaz egyenesági, ill. *kollaterális*, oldalági – már a múlté, helyette a több szempontot figyelembe vevő, bonyolultabb összefüggésekre is reflektáló, osztályozó terminológiákat használják.)

Bizonyos társadalmakban (ahogyan a nambikwaráknál is) preferenciális házasságokról beszélhetünk. Ez azt jelenti, hogy a csoport egyes rokonok házasságát előnyösnek tartja (sőt, olykor kényszerítő erővel javasolja is). Általában (és a nambikwaráknál *Lévi-Strauss* szerint) kereszt-unokatestvéri rokonságról, házasságról van szó. Kereszt-unokatestvér pl. az apa nővérenek és az anya fivérének fia és lánya. Párhuzamos unokatestvér alatt az apa fivérének és az anya nővérenek fiát és lányát értjük. („Kereszt” a viszony a testvérek nemének különbsége esetén – az apa és a nővére vagy anya és fivére –, „párhuzamos” pedig akkor, ha a nemek azonossága – az apa és fivére vagy anya és nővére – áll fenn.)

Pusztán említés szintjén bonyolítva az eddig is csak vázlatosan sorra vett kapcsolati rendszereket megjegyzendő, hogy a fentiekben túl létezik *fiktív*, *adoptált* (semmilyen „rokonsági” viszonnyal nem bíró), *rituális* stb. vagy *bilaterális* rokonság is – utóbbinál ugyanannak a generációnak a kétoldali (patri- vagy matrilineáris) képviselőit (azaz az unokanővéreket és unokafivéreket) értjük, amikor a gyerek mindkét szülőn át kapcsolódik a rokonsághoz –, illetve *levirátus* vagy *szororátus* is (sógor- és sógornőházasság az előnyben részesítés elve alapján, azaz az özvegyasszony a volt férj férfi testvéréhez megy feleségül, illetve fordítva, a feleség halála után a férj jogosult a volt feleség nőrokonát, nőtestvérét elvenni). (Itt most nem térünk ki a három leszármazási vonalból álló rokonságokra és azok további variációira sem.)

## Leszármazás

A rokonsági rendszerekhez szorosan kapcsolódnak a leszármazásra vonatkozó szabályok, hiszen egyes társadalmi csoportokhoz a leszármazása révén tartozik az ember. Többféle csoportosítás adódik, a legáltalánosabb a *patrilinéaris* (apaági) és *matrilinéaris* (anyaági) leszármazás szerinti csoportosítás. Mindkét esetben csak az egyik oldalon – az apa vagy az anya ágán – tartják számon a leszármazást, ezért nevezik *unilaterálisnak* vagy *unilineárisnak* (egyoldalú vagy egyvonalú). Vannak azonban olyan társadalmak, ahol a leszármazást mindkét ágról figyelembe veszik, ez a *bilaterális* (kétoldalú) leszármazás. (Nálunk pl. patrilinéaris a név öröklése, a rokonsághoz való tartozás pedig bilaterális jellegű: tehát mindkét szülő szülőségét elismerjük, rokonai a mi rokonaink is.) Az unilineáris leszármazás szerint az utódlás is patrilinéaris vagy matrilineáris. Az előbbi esetben a cím, a rang, a politikai tisztség férfiról férfira száll. Matrilineáris leszármazás esetén mindezek anyai ágon valósulnak meg, de csak ritkán anyáról leányra: az utódlás általában ilyenkor is férfiről férfira történik, de úgy, hogy nem az apa fia, hanem annak nővérenek/húgának fia örököl.

A nők kezében nincs politikai hatalom – egy-két ritka esetet leszámítva, pl. az *amazonokét* –, a címet, a rangot, a tisztséget is a férfiak öröklik. A politikai tisztség sem az

egyénhez, hanem rendszerint a csoporthoz kötődik a hordaszintű társadalmakban; az egyéni utódlás összetettebb társadalomszervezetnél jön létre (l. pl. törzsek: öröklődő törzsfőnökség).

## Család

Ennek a fajta kapocsnak, bár számos értelmezési, társadalomszervező, alapvetően kultúrától függő megjelenési formája létezik (és ekként semmiképp sem a keresztény-európai kultúrkört szabad kizárólagos kiindulópontnak tekintenünk, ha a világról kívánunk gondolkodni), mégis, alapvetően két alaptípusát különböztetjük meg a házasságra lépők száma szerint: monogám (egyés) és poligám (többes) házasság. Monogám a házasság akkor, ha egy férfi és egy nő lép egymással házassági kapcsolatba.<sup>13</sup> Fontos hangsúlyozni, hogy a házasság nem csak szexuális kötelék, hanem gazdasági/társadalmi is. Mindegyik házassági mód megfelelő családformákat alakított ki. A monogám házasságban alapul a kiscsalád.

Általánosságban és dióhéjban: a poliginikus házasságban a család több – a feleségek számának megfelelő – kiscsaládból áll. Ezeket a kiscsaládokat az apa, illetve a férj személye kapcsolja össze. Az asszonyok jobbra külön háztartást vezetnek, gyermekeikkel élnek együtt, a férj pedig külön kunyhóban lakik. Gyakorta az első feleség legidősebb fia jön számításba utódlási és öröklési szempontból (a legidősebb fiút előnyben részesítő öröklési rend nem csak a középkorban, pl. a keresztes hadjáratok idején, de maradványában a 19–20. század eleji Európában is tartotta még magát), csak utána következnek a fiatalabb feleségek vagy gyerekek. Ez a házassági szisztéma a vagyonszerzést is célozza, mivel rendszerint a munkavégző érték a nő.

A poliandrikus házasság nagyon ritka (ma már csak a tibeti és a nayar ismert ekként). Ha a férjek és a nő is együtt él, akkor a nő bizonyos sorrend szerint hál velük, ha pedig a férjek különböző falvakban laknak, akkor a feleség felváltva tölt időt mindegyikkkel. (Itt felmerülhet a kérdés, hogy honnan tudható a gyermek apjának kiléte. Ám ebben a házassági típusban sem ez az elsőrendű szempont, hisz az apának inkább a szociológiai szerepe, mint a biológiai ténye a mérvadó.)

A csoportházasságról nem ejtek bővebben szót, egyrészt, mert szintén nagyon ritka,<sup>14</sup> másrészt, mert a nambikwaráknál ez (akárcsak a poliandrikus házasság) sem tényező.

A (nambikwaráknál csak az esős időszakban fennálló kötelékű) nagycsalád tehát monogám vagy poligám házasságon, patrilineáris vagy matrilineáris leszármazáson, a házasság rendje szerinti letelepülésen alapuló csoport, amibe a (meghatározott) rokonságban álló egyéneknek kívül a házastársak is beletartoznak, tehát rokonságon alapuló, de gazdasági funkciójú közösség.

## A letelepülés rendje

A területi megoszlás formáinak szempontjából osztályozva a családot azt láthatjuk, hogy a patrilineáris leszármazáson és *patrilokális* (az apa családjához kötött) letelepülésen alapuló nagycsalád egy apa férfitudainak rendszerint három nemzedékét foglalja magába. A nők csak férjhezmenetelükig maradnak a nagycsaládnál, azután – a patrilokális letelepülésnek megfelelően – férjük családjához költöznek, és ennek a nagycsaládnak válnak tagjaivá. A matrilineáris nagycsaládnál fordított a helyzet, ott az anyának anyai leszármazottáival és családjaikkal találkozunk, a férfiak a házasságuk után feleségük családjához költöznek, tehát a letelepülés *matrilokális*. A hordáknál ezen egyoldalú (unilaterális) formák valamelyike a legelterjedtebb. A

<sup>13</sup> Poligám tehát, mint már szó volt róla, a következő három verzió szerint lehet: egy férfi egyidejűleg több nővel létesít házassági kapcsolatot (*poliginia*); egy nő több férfinak a felesége azonos időben (*poliandria*); a több férfi és több nő kapcsolata pedig *csoportházasság*.

<sup>14</sup> Megemlítendő, hogy jobbra ez sem jelent csoportszexet, hanem a társak alkalmankénti váltogatását.

nagy családot rendszerint monogám házasságon alapuló kicsi családok képezik, de előfordulhatnak poligám házasságon alapuló poliginikus és poliandrikus nagy családot is. (Napjainkban a letelepülés rendjét a család már egyre kevésbé befolyásolja.)

Osztályozható a rokonság a fentiekben túl pl. aszimmetrikus vagy szimmetrikus volta alapján is. Az elsőnél (így az oldalágiakat, a matrilineáris és patrilineáris oldalt, azaz a feleséget adókat és feleséget kapókat megkülönbözteti, másrészt pedig a különböző generációkat – adókéit és kapókéit – összemosza), a másodikkal a kereszt-unokatestvéri házasság két fajtája olvad össze.

Nehéz megkülönböztetni a hordát a nemzetségtől, főleg azért, mert a horda is lehet exogám csoport, és mert a hordához tartozást is a leszármazás patrilineáris vagy matrilineáris módja szabja meg. A hordába azonban – ellentétben a nemzetséggel – az affinális (házassági) rokonok is beletartoznak (*Shalins*, 1997).

*Lévi-Strauss* nem foglalkozott a nambikwarák kapcsolatainak pontos elemzésével (annyit tudhatunk meg, hogy a házassági szisztemájuk affinális, a leszármazást vélhetőleg anyai ágon tartják számon; társadalmukban kizárólag a főnök kiváltsága a poliginia; és mivel a hordákban minden tag rokonságban él egymással házasság vagy leszármazás révén, így ezek exogám egységeket alkotnak: kívülről, más hordákból – amelyekkel kapcsolatban kell állniuk – választhatnak társat). Az endogámia és az exogámia azonban aszerint is megváltozhat, hogy a csoportban van-e kellő számú olyan fél, aki házasságra léphet, azaz a horda fenntartását biztosítani tudja: ha nincs, akkor az endogám csoport exogámmá alakul (kívülről keres házastársat), és fordítva: ha egy csoport létszáma például az együttes élelemszerzéshez már túl nagy, endogámmá alakul. Valószínűsíthető, hogy a nambikwaráknál az anya fivérének lányával kötendő kereszt-unokatestvéri házasság a preferált, de lokalitásról és konkrétumokról többet nem tudunk – pedig ez különösen érdekes volna a részleges poliginia okán. Boglár ezt annyival toldja meg, hogy ő a házasság patrilineáris voltát említi azzal a kitételrel, hogy a lányok a pubertáskor után visszatérnek anyja csoportjához. Vagyis a letelepülés rendjéről, a rokonság szerkezetéről nem kapunk tőlük pontosabb képet (a nambikwara horda ugyanis olyan kicsi volt, hogy a szisztematikus vizsgálódáshoz nem biztosított megfelelő terepet).

*Shalins* (1997) szerint az Amazonas vidékét a nővércsere egyszerű modellje (minden házasságra lépő férfi saját vagy ágazatbeli fivére nővérét adja, cserébe pedig a másik csoportból kap feleséget, tehát a két ágazat közti egyezség lányaik egymás közti kicserélésére vonatkozik) és a duális szerkezet jellemzi. E csoportokon belüli csere általában endogám és bilaterális kereszt-unokatestvéri házasság eredményez. (A feleség egyben a férj apja nővérének és az anyja fivérének is lánya.) Jellemző továbbá az is, hogy míg az első kereszt-unokatestvérek között a házasság preferált, a párhuzamos unokatestvérek között tilos. (Tehát az apa fia elveheti az apa nővérének a lányát, de az nem engedélyezett, hogy a fiú elvegye az apa fivérének a lányát, mert ez esetben két ágazathoz, az apaághoz és az anyaághoz kapcsolódna mindenki: az egyiknek feleséget adna, a másiktól feleséget kapna – a nők egyirányú cseréje valósulna meg.)

## Tabuk

A rokonsági rendszerekre, házasság rendjére, családra, cserékre vonatkozó tabukon kívül az élet egyéb területeit is átszövik a megtanulandó szabályok, tiltások: a tabuk. Ezekre akár úgy is gondolhatunk, mint a törvények előképeire, amelyek keretek közé foglalják a (horda)társadalom mindennapjait, viszonyrendszerét.

A nambikwarák a mérgeket pl. ugyanazzal a mágikus szóval jelölték (*nande*, ld. zéró fonémák), de a szó többet jelentett méregnél: mindenféle fenyegető hatást is magában rejtett, varázserővel bíró tabu volt, ami emberben, állatban és tárgyban is megtalálható. (*Boglár Lajos* 1959-es ottjártakor kérdezte a varázserőről az *előtászu* indiánok főnökét, aki azt a választ adta, hogy „ma már nincsen *nande*, ma már csak mérge van” [*Boglár*, 1960., 43. o.]).

Számos szokás él a névadással kapcsolatosan, amelyek részben a rituálitáshoz kapcsolódnak. Horda- vagy törzsi társadalmaknál jellemző, hogy az élet különböző szakaszaiban más és más nevet adnak a kisgyerekeknek, az ifjúnak, a felnőttnek és az idősnak. A névadáshoz aprólékosan kidolgozott szertartások kapcsolódnak, amelyek jól illusztrálják a névnek tulajdonított jelentőséget. A hordaszerű társadalmakban is valamilyen testi vagy szellemi tulajdonság nyomán nevezik el az embereket, vagy pedig – ahol totemizmus van – állatnévvel jelölik őket.

Névtabuval ma is találkozunk a nambikwaráknál: az eredeti helyett azonban portugál szavakat vagy ragadványneveket használnak. Az elnevezésekhez kötődik azoknak a kereszt-unokatestvéreknek a megszólítása is, akik majdan házaspárokká válhatnak: már előre kijelölve a relációkat, „férjnek” vagy „feleségnek” szólítják egymást. Akikkel nem lehetséges házasságra lépni – tehát a párhuzamos unokatestvéreket –, azokat kölcsönösen „fivérnek” és „nővérnek” hívják.

Érdekesség, hogy a nők – különösen a fiatalok vagy az inkább szeretői, játszó társi státusú másodfeleségek, akiket az első, „igazi” feleség lányoknak vagy unokahúgoknak szólít (ezt a törzsi-rokoni összetartozást kifejező megszólítást máshol, pl. egyes indiai kasztok klánjainál is megfigyelhetjük) – a nyelvet gyerekesen selypítve, elváltoztatva beszélik, írja *Boglár* (1960). Ezt a beszédmódot anyák és feleségek kevésbé hangsúlyozzák, mint a fiatal nők és a vadházások.

Tabunak számít a szexuális együttléttel a gyerekszülést követő három évben: az anyatejtől még el nem választott gyerek szülei nem vehetnek részt a közös életben: nem fűrődhetnek a folyóban, a legtöbb élelem fogyasztása tilos, a férfi a csoportos vadászaton sem vehet részt – így nagyrészt a rokonok táplálják őket. Láthatjuk tehát, hogy a társadalmi-rokonsági rend és a viszonyosság a mindennapi életben létfontosságú.

### **És ma? Asszimiláció, akkulturáció, adaptáció vagy integráció? Hagyomány- és kultúraörzési kísérletek**

Napjainkra már alapjaiban alakultak át a nambikwarák életfeltételei (is). Felhoztunk már néhány példát a „civilizáció” hatására megváltozó szokásokra. Számos indián csoportnál megfigyelhető az a jelenség, hogy az életkörülmények változására reagálva sajátos – *Boglár* terminusával élve – „kétarcú kultúrát” alakítanak ki, ezzel próbálván biztosítani kultúrájuk megőrzését. Megfigyelése szerint a „nappali” és az „éjszakai” kultúra kettéválik: a letelepített, falvakba költöztetett, új típusú földműves munkára szorított, társadalmi és rituális életükből kiközösített csoportok napközben ugyan idomulnak a mai normákhoz, ám otthon megtartják ősi szokásaikat. Mindezt természetesen alapvető változásokat idéző elő a társadalmukban. A piacra termelés háttérbe szorítja a vadászatot és az megszokott eszközök alkalmazását – az íj helyett a puska, a kőbalta helyett a fémfejsze, a bambuszhasíték helyett a késpenge használata feleslegessé teszi a többnapos, közös zsákmányolást, így a férfiak és a nők társadalmi szerepei átalakulnak. A vándorló-gyűjtögető életmód megszűnése átalakítja vallási világgépüket, funkciójukat veszítik rítusaik, mítoszaik létjogosultsága megkérdőjeleződik, táplálékuk összetétele és étkezési szokásaik megváltoznak.

Felborul a rokonsági rendszerük is: megszűnnek a hordák, beolvadnak a családok, nagycsaládok, tarthatatlanná lesznek a kereszt-unokatestvéri házasodás szabályai, értelmét veszti az endogámia és exogámia intézményének különbségtétele, átalakulnak a rokonsági rendszerek csakúgy, mint az e rendszereket kijelölő patrilokális letelepedésük, településszerkezetük, kunyhóik rendje. Eltűnik a szakrális nagy kunyhó, így eltűnnek a rituális élet szinterei is, átmeneti rítusaik folklórrá válnak. Szükségtelemmé lesznek a varázslók szertartásai (nem kell a termésért, az

elejtett állatok „megtisztításáért” fohászodniuk), azaz szimbólumhasználatuk is átalakul, kiüresedik. Megszűnés fenyegeti a kultúrájukat, mimetikus tudásuk elértektelenedik, ismereteik, tanításaik devalválódnak. Jelentőségüket veszítik az eddig tanult kézművesség hordáncént változó, a csoportok megkülönböztetésére szolgáló termékeinek stílusjegyei is, leegyszerűsített, jelentés nélküli piaci áruvá lesznek a rituális kellékeik. Mára elterjedtek a „civilizáció” termékei: a pléhedények, fém- és műanyagesszközök, farmerok, pólók, a falvakban a mobiltelefon vagy az internet. A rezervátum még őriz valamennyi „saját”, ám áttelepített életteret, de azt már ugyanazzal a kultúrával nem lehet megtölteni. A lassan hőmpölygő, a természet rendjéhez igazodó időből egy másik kultúra fegyelmelő, intézményesített idejébe csöppentek, ahol nem a Nap járása, a Hold ciklusai vagy „az örök időként föléljük boruló csillagos ég” (Németh, 2007), hanem az óramű határozza meg számukra azt, hogy az idő telik. (Mint Rabindranath Tagore mondta: az idő paródiája az óramű, ami nem az időt, hanem annak múlását mutatja.) De ez a változás többé már nem ciklikus, hanem lineáris időt jelöl ki számukra, nem a gyűjtögetés vagy vándorlás, az évszakok vagy az állatok vonulásának idejéhez kötődik, hanem egy mechanikai szerkezethez. Korábban nem létező fogalmakhoz (pl. az idő pénz) kell igazítaniuk a gondolkodási struktúrájukat. Szimbólumrendszeren, mítoszokon, rítusokon alapuló, integratív gondolkodású, szóbeli kultúrájukból egy teoretikus, modern, elvonatkoztatott, fogalmi gondolkodású tudástársadalom írásos kultúrájába keveredtek, ahol a tudás „tárolása” már nem fejben, nem mimetikusán, ősi „pattern”-jeiket előhívva történik, hanem külső hordozón (pl. könyvben, interneten, adatbankokban), amely más, új módon vezérelt. Az átkódolás nem megy zökkenőmentesen sehol, semmilyen kultúraváltásnál sem. Mindez nem téveszthető szem elől, ha a mi kicsiny Európánkétől eltérő kultúrákat kívánjuk vizsgálni, megérteni vagy elhelyezni magunkat a miénktől eltérő viszonyrendszerekben.

Az asszimiláció során számos kultúra tűnik el véglegesen, gyakorta az akkulturáció fogalmának azon értelmezéséhez társulva, ami a beilleszkedést a régi kultúrák elvesztése árán határozza meg (bár önmagában az akkulturáció különböző előjelű lehet, diffúziója nem jelöl feltétlenül negatív folyamatot). A kultúrák teljes megőrzéséhez sokszor az integráció sem nyújt elegendő biztosítékot. A nambikwarák beilleszkedése a többségi társadalomba különösen problémás, hiszen jobbra kivonták magukat/öket a globalizáció hatása alól, visszahúzódtak a területeikre, szegregáltak, rezervátumi kisebbségként élnek. A kultúrájukat ért kihívásokra, mint láttuk, eddig sajátos adaptációs válaszokat adtak, amivel egyelőre többé-kevésbé meg tudták őrizni integritásukat (vö.: *Boglár*, é. n.). Kérdés azonban, hogy továbbiakban hogyan alakul ez a folyamat: fennmarad-e kultúrájuk, és ha igen, milyen formában; a megváltozott formák pedig milyen társadalmi szerkezetet és kultúrát, hagyományt és stratégiát, tudásátadási procedúrát rajzolnak ki, illetve az, hogy a nambikwarák milyen kognitív képességeket és tanulási programokat alakítanak ki a problémák megoldására a jövőben. Merőben kérdéses az is, hogy e kis létszámú közösségek adaptív válaszai elég erősek tudnak-e lenni ahhoz, hogy tartósan biztosítsák a kultúrájuk megőrzését, amint az is, hogy ez az átalakítási-átalakulási folyamat mennyiben alapulhat „kölesönösségen”, mennyiben partner ebben a brazil társadalom ahhoz, hogy elkerülhessék a teljes asszimilációt és integrálódni tudjanak a homlokegyenest különböző társadalomba. A kilátások nem túl rózsásak. Ugyanakkor kevés idő telt még el a velük való érintkezés óta ahhoz, hogy messzemenő következtetéseket vonjunk le.

Napjainkban a hagyományörzés két főbb módzata mentén alakul a brazíliai indiánok élete. Az egyiket a *FUNAI*, a Nemzeti Indián Alapítvány működése jellemzi, a másikat az *Indigenismo* mozgalom.

A *FUNAI* beavatkozik az indiánok kézműves termékeinek kereskedelmébe újfajta termékek előállítatásának ösztönzésével, ami révén az indiánok piaci árukhoz tudnak hozzájutni. Tehát bábáskodnak egyfajta új kézművesség születésénél (*Boglár*, é. n.). Ám ez egyrészt azzal jár, hogy csak a keresett árucikkeket gyártják – a megrendelő igényei szerint. Így aztán napvilágra kerül néhány „állatorvosi ló” is: azelőtt soha nem látott népművészeti termékek árasztják el a

piacokat tömegével, a termékek gyakran félkészek vagy nem a hagyományoknak megfelelően előállítottak: változnak a méretek, motívumok, arányok, netán „ismeretlen” darabok születnek. Másrészt azzal jár, hogy új megoldásokat tanulnak: „hamisítják” az eladásra szánt holmit. Nem használnak előírást anyagokat, nem törődnek a hagyományos formákkal. Viszont a belső célokra készített hétköznapi vagy rituális eszközöknél a technikai „tökély” és a hagyományos forma kötelező, különben nem szolgálhatja a közösség javát. Ugyanakkor a „gyártás” változása megnövelte az indiánok igényét az ipari termékek iránt, és a csere fogalma átalakult: a most már csereértéknek számító pénzen gyakorta ilyesmit vásárolnak.

Pozitív vonása azonban az akkulturációs folyamatnak, hogy úgy tűnik, a tradíció előírásait elhanyagoló „árucikk” adaptív értéké lett (*Boglár*, é. n.). Lényegében bravúrosan alkalmazkodnak egy idegen izlésvilághoz oly módon, hogy közben az eredeti értékrend nem szenved teljesen csorbát – ha sikerül ugyanis megőrizniük és újrafogalmazniuk saját kultúrájukat, azzal etnikai-politikai ellenállásukat tanúsítják és a kultúrájukat legitimálják, vagyis adaptálják. Am a hirtelen jött, eddig ismeretlen tudáshalmaz birtokbavétele óriási mennyiségű új információ rapid elsajátítását tételezi fel és kényszeríti ki. A nambikwarák például a kultikus furulyasátorban – a démonok útjának elvágására – használt bambuszkést megrendelésre, az eredetitől eltérő módon készítik el százával, így „hatástalanítják”, profanizálják azt. Szemléletes példa a tollkorona kereskedelmi változata: míg a rituális fejdísz kizárólag a férfiak állíthatják elő, az eladásra szántat a nők.

A mexikói őshonos kultúrák esetében a sokak szerint igen pozitív célkitűzésű Indigenismo, a bennszülött lakosság érdekeit előtérbe állító mozgalom (amelynek kibontakozásában Mexikónak nagy szerepe volt) a hagyományörzésnek a fentebb említetten kívüli, másik alternatívája, ami a végül is a bennszülöttek az integrációját tűzte ki célul.

## Végül...

A nambikwarák máig a Mato Grosso élnek, a Cuiabá (Mato Grosso fővárosát) és Porto Velho összekötő országút (Brasil 364-es) mentén. A 90-es években elkészült országút megindította a kolonizációt, amely, mint említettem, csetepatékhoz, összetűzésekhez vezetett a nambikwarák és a telepesek között, ezért 6700 hektáryi területet védelem alá vontak számukra. Elhelyezésükről és védelmükről a kormány intézkedett. 1968-ban a Juruena folyó völgyéből átköltöztek két szomszédos, védett területre a Guaporé folyó völgyébe, ahol az esős évszakban 80–120 fős csoportokban élnek falvaikban. Az intézkedéseket bürokratikus gondok és korrupciók kísérték, mígnem 1991-ben kormányhatározatot fogadtak el a bányászok kizavarására, azonban ezt ők rendre máig megszegik, dacára a nemzetközi egyezményeknek vagy a bankvilág nyomásának.

Nevüket a 70-es évekre leírták, besorolták, szótárt is készítettek. (Itt meg kell jegyezni, hogy *Lévi-Staruss* vagy *Boglár* nemcsak azért nem érthette pontosan őket, mert nem beszélték jól a nyelvet, hanem talán azért sem, mert nem számoltak a még meglévő szóbeli kultúráknak az európaítól eltérő gondolkodási-fogalomalkotási struktúráival.) Az őshonos indiánoknak évente vásárokat, kulturális fesztiválokat szerveznek a tradícióik fenntartásának elősegítésére. Hagyományos öltözeteiket rég a globalizált világgéira cserélték, többségük pólót, ruhát, nadrágot hord. A gyerekek iskolába járnak, ahol a keresztény értékrend és a portugál nyelv elsajátítása kívánatos – nem a mimetikus kultúrájuké. És természetesen szóbeli kultúráról vagy a kultúraátadás szóbeli folyamatáról, tárolásáról és „pattern”-jeiről sem beszélhetünk többé. A falvakban lakó fiatalok némelyike már twitterezik, facebookozik, és a YouTube tanúsága szerint mára egy együttes is a nevüket viseli. Az őslakos indiánok mostanra lassacskán készen állnak arra

is, hogy képviseltessek magukat a brazil parlamentben (l. Nationalia honlapja). Hogy mindezeket nevezhetjük-e integrálódásnak, vagy közelebb állunk a valósághoz, ha akkulturációról vagy asszimilációról beszélünk, az még nem eldöntött kérdés.

Az ellenük folytatott, a lelőhelyekért vívott rajtaütésekben sokukat lemészárolták, és mint korábban szóba került, az atrocitások ma sem értek véget. Mindennek dacára azonban kicsiny populációjuk az utóbbi években figyelemre méltó növekedést ért el (*De Olho des Terras des Indígenas*, 2012), ám népességszámuk így sem haladja meg a kb. 2000 főt. A sikerek ellenére nemcsak kultúrájuk jövője, de fennmaradásuk is bizonytalan.

## Irodalom

- Bodrogi Tibor (1997): Társadalmak születése. In: Bodrogi Tibor (szerk.): *Mesterségek, társadalmak születése*. Fekete Sas Kiadó, Budapest.
- Boglár Lajos (1960): A nyugat-brazíliai nambikwara indiánok néprajza. *Néprajzi értesítő* XLII. különszám.
- Boglár Lajos (1996): Nambikuara indiánok között. In: Boglár Lajos: *Trópusi indiánok között. Brazíliai útijegyzetek*. Világjárók, 48. Gondolat Kiadó, Budapest. 96–156.
- Boglár Lajos: *Az adaptáció művészete*. <http://mek.oszk.hu/01600/01668/01668.htm#11> Utolsó megtekintés: 2007. február 18.
- Csányi Vilmos (2000): *Van ott valaki?* Typotex Kiadó, Budapest.
- Derrida, J. (1994): A struktúra, a jel és a játék az embertudományok diszkurzusában. *Helikon*, 1994/1–2.
- Durkheim, É. (1978): *A társadalmi tények magyarázatához*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest.
- Foucault, M. (2001): *A tudás archeológiája*. Atlantisz Kiadó, Budapest.
- Geertz, C. (1997): Sűrű leírás. In: Bohannon, P. és Glaser, M. (szerk.): *Mérföldkövek a kulturális antropológiában*. Panem Könyvkiadó, Budapest.
- Geertz, C.: *Az eszes vadember (Lévi-Straussról)*. [http://www.iwp.uni-linz.ac.at/lxe/sektktf/GG/GeertzTexts/Levi\\_Straussrol.htm](http://www.iwp.uni-linz.ac.at/lxe/sektktf/GG/GeertzTexts/Levi_Straussrol.htm)  
<http://www.c3.hu/scripta/lettre/lettre40/geertz.htm> Utolsó megtekintés: 2007. február 24.
- Geertz, C. (2001): Út a kultúra értelmező elméletéhez. In: Geertz, C.: *Az értelmezés hatalma. Antropológiai írások*. 2. kiadás. Osiris Kiadó, Budapest.
- Gergely András (1996): *Politikai antropológia /Interdiszciplináris közelítések./ Bevezető segédanyag egy tantárgyi egyetemi jegyzethez*. MTA Politikai Tudományok Intézete, Etnoregionális Kutatóközpont. Budapest.
- Giddens, A. (2003): *Szociológia*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Lévi-Strauss, C. (2006): A struktúrafogalom az etnológiában. Mechanikai és statisztikai modellek. In: Bohannon, P. és Glaser, M.: *Mérföldkövek a kulturális antropológiában*. Panem Könyvkiadó, Budapest.



Lévi-Strauss, C. ([1955], 1994): *Szomorú trópusok. A nyambikvarák.* Európa Könyvkiadó, Budapest.

Lévi-Strauss, C. ([1952], 1999): *Faj és történelem.* Napvilág Kiadó, Budapest.

Miller, J. (2012): *Enciclopédia dos Povos Indígenas no Brasil* - Instituto Socioambiental. <http://pib.socioambiental.org> Utolsó megtekintés: 2012. december 10.

Németh András (2007): *Mi is az idő? Történeti idősociológiai és időantropológiai vázlatok,* Iskolakultúra Online, 1. Budapest.

Ong, W. J. (2010): *Szóbeliség és írásbeliség.* Gondolat, Budapest.

Sahlins, M. D.: A házassági kapcsolatok típusai. A „nővér-csere” egyszerű modellje. In: Bertalan László (szerk., 1997): *Házassági és leszármazási kapcsolatok.* Szociológiai szöveggyűjtemény II. Budapesti Közgazdaságtudományi Egyetem, Budapest.

Sahlins, M. D.: Az anya fivérének lányával kötendő házasság. In: Bertalan László (szerk., 1997): *Házassági és leszármazási kapcsolatok.* Szociológiai szöveggyűjtemény II. Budapesti Közgazdaságtudományi Egyetem, Budapest.

### **Internetes oldalak:**

Enciclopédia dos Povos Indígenas no Brasil – Instituto:  
<http://pib.socioambiental.org/pt/povo/nambikwara> Utolsó megtekintés: 2012. december 10.

FUNAI - Fundação Nacional do Índio:  
<http://www.funai.gov.br/portal/> Utolsó megtekintés: 2012. december 10.

De Olho des Terras des Indígenas:  
<http://ti.socioambiental.org/en-us/#!/en-us/terras-indigenas/3772> Utolsó megtekintés: 2012. december 15.

Forest Conservation Interne:  
<http://www.forests.org/texis/webinator/search/?order=r&query=nambikwara&pr=forests> Utolsó megtekintés: 2007. február 12.

JSTOR- American Anthropolog.url:  
<http://links.jstor.org/sici?sici=00027294%28196908%292%3A71%3A4%3C688%3ATPSOTN%3E2.0.CO%3B2-V&size=LARGE> Utolsó megtekintés: 2012. december 12.

Nationalia: <http://www.nationalia.info/en/news/595> Utolsó megtekintés: 2012. december 15.

Schwartzman, Steve (1996) *Urgent action: nambikwara indians attacked by loggers, miner.*  
<http://saiic.nativeweb.org/actions/urgent2.html> Utolsó megtekintés: 2012. december 12.

# TANÍTÓKÉPZÉS ÉS A TANÁRI PÁLYA EMLÉKEZETE. EGY PÉCSI TANÍTÓKÉPZŐ INTÉZETI TANÁR ÖNÉLETÍRÁSÁNAK ÉRTELMEZÉSI LEHETŐSÉGEI

Méreg Martin

A tanári professzió kialakulásával kapcsolatban a neveléstörténeti szakirodalom eddig a külső tényezők vizsgálatára fektette a hangsúlyt, mint a pedagógia szaktudománnyá válása, a pedagógusképzés megszervezése vagy a szakmai szervezetek kialakulása. Tanulmányomban más megközelítésben, a pedagógus személyiségének oldaláról, egy sajátos forrástípuson, az autobiográfián keresztül vizsgálom a tanári professzió kialakulásának feltételeit.

Schultz Imre, a pécsi püspöki tanítóképző intézet tanára 1901-ben, 30 éves jubileuma alkalmából terjedelmes autobiográfiát közölt a *Nevelő Oktatás* 9. számában.<sup>1</sup> Az önéletírás hermeneutikai, nyelvi szempontú vizsgálata lehetővé teszi a pedagógusszerep, a tanári identitás és az önreprezentáció kérdéseinek jobb megértését, valamint példát láthatunk arra, hogy maga a személy hogyan éli meg hivatását, hogyan tekint vissza tanári működésére.

A tanulmány hipotézise szerint a történetírás és a neveléstörténet funkcióinak korabeli felfogása és az autobiográfia létrehozásának motivációi, valamint ezen szövegek narratív stratégiái lényegében megegyeznek. A történelemtanítás és a tanítóképző intézeti neveléstörténet célja az volt, hogy példaképeket állítson, követendő mintát nyújtson a leendő tanítók számára, ezért elsősorban az értékközvetítés pedagógiai elve érvényesült e tárgyak tanítása során. Feltehető, hogy ugyanezen elvek, motivációk működnek akkor is, mikor egy pedagógus a saját életének történetét az írott szöveg közegébe transzformálja, az általa megélt valóságot történetté alakítja: az autobiográfia szerzője a személyes példáján keresztül kíván értéket közvetíteni. A neveléstörténet a pedagógusok hivatásának elismertsége érdekében nagy hatású pedagógusok életútját mutatja be – ebbe a sorba kíván illeszkedni Schultz Imre is (a maga szerény módján).

A vizsgálat elméleti keretét az autobiográfiával, a narratív pszichológiával és a tanári professzióval foglalkozó szakirodalom adja, amelyek eredményeit alapul véve a tanulmány a tanári identitás elemeit a szöveg megalkotásának sajátosságain keresztül igyekszik megragadni. A narráció elemeinek vizsgálatához kísérletet teszek egy olyan kategóriarendszer kidolgozására, amely lehetővé teszi a szöveg tartalmi és strukturális elemeinek elkülönítését és a közöttük levő viszonyrendszer vizsgálatát, ebből kiindulva pedig rá lehet mutatni az önkép konstruálásának egyedi és általános vonásaira.

## Ki volt egyáltalán Schultz Imre?

Bár jelen esetben nem annyira a konkrét személy, mint az önéletírás jelenségei foglalkoztatnak bennünket, ahhoz, hogy az autobiográfia értelmezéséhez hozzáfoghassunk, először vázlatosan meg kell ismerkednünk Schultz Imre életrajzával. Erre a feladatra, a külső,

---

<sup>1</sup> Visszapillantás tanügyi s irodalmi működésemre 30-évi tanítóképzői jubileumom alkalmából. (Autobiographiai vázlat). Irta Schultz Imre. *Nevelő Oktatás*, Katolikus tanügyi folyóirat, I. évfolyam 9. szám, 193-241. Szerkeszti Schultz Imre tanítóképezdei r. tanár, kiadja: Stampfel Károly cs. és kir. udvari és kir. akad. könyvkereskedése.

objektív nézőpont érvényesítésére legalkalmasabbnak *Szimneyi József* életrajzi lexikonja tűnik (*Szimneyi, 1914*).

Schultz Imre 1848-ban született a Baranya megyei Főherceglakon, ahol édesapja uradalmi tanító volt. Tanulmányait édesapja iskolájában kezdte, de a negyedik főelemi osztályt már Mohácson fejezte be 1862-ben. Az alreáliskola három osztályát Pécsen végezte kitűnő sikerrel 1862 és 1865 között. Tanulmányait a budai főreáliskolában folytatta, de egy fél év után, anyagi nehézségek miatt kénytelen volt kiiratkozni. Ezután a pesti királyi katolikus tanítóképzőben szerzett tanítói képesítést. 1867 és 1871 között Főherceglakon volt tanító. 1871-ben elnyerte a Pécsi Püspöki Tanítóképző Intézet rendes tanári tanszékét. Oktatott tárgyai közé tartozott a mennyiségtan, a földrajz, a természetrajz, a módszertan és a német irodalom; 1876 és 1889 között zenetanár volt. 1878-tól 1885-ig az intézet igazgatói tisztét is betöltötte. 74 népiskolai tankönyv és módszertani mű szerzője, és több pedagógiai szaklap munkatársa volt. Munkásságának elismeréseként tagja lett a Szent István Társulat Irodalmi és Tudományos Osztályának, elnöke volt a Pécsvidéki Tanítóegyletnek és számos más tanítóegylet választotta tiszteletbeli tagjául. „1901. júniusában nyugalomba vonult, midőn Kőszegre költözött. Itt az irodalomnak élt; majd a vidéki tanítóknak tartott előadásokat. 1905 elején betegeskedni kezdett, és februárban Bécsben sanatoriumba vétette fel magát; de két súlyos operáció után ugyan Kőszegre visszatért; ott azonban ugyanazon év július 8. meghalt.” (*Szimneyi, 1914*)

A tanulmány következő részében arra a kérdésre keressük a választ, hogy az objektív eseményekhez képest hogyan konstruálja, hogyan mutatja be saját élettörténetét a szerző, ehhez először azonban az értelmezés elméleti keretét vázoljuk fel.

## Az interpretáció elméleti keretei

### A nyelvi fordulat

A humán tudományokban a 60-as évektől kibontakozó nyelvi fordulattal válik egyre inkább elfogadott kutatói gyakorlattá az a fajta megközelítés, amely a nyelvet nem mint semleges közvetítő közeget tételezi fel, hanem szöveggént kezeli a forrásokat. A múltbeli tapasztalat az írott és szóbeli forrásokban nyelvileg épül fel, ezért a kutató számára a nyelven keresztül ragadható meg. Ennek előzményei már az orosz formalizmusban jelentkeztek, amikor *Propp* A mese morfológiája című művében a heterogénnek tűnő orosz varázsmese közös, immanens strukturális összetevőit vizsgálta. A történeti textusokban is fellelhető narratív szerkezetre a francia strukturalista prózapoeitika mutatott rá. *Barthes* szerint a történeti művek nem narratív technikáikban különböznek az irodalmi alkotásoktól, hanem abban, hogy a valóságról kívánnak szólni. A történettudomány narrativista paradigmája *Hayden White* nevéhez fűződik, aki a történeti szövegek vizsgálata kapcsán a történetírás elbeszélő jellegére hívta fel a figyelmet. A narrativista szemléletmódnak megfelelően nem közvetlenül a múlttal, hanem a múlt ábrázolásának, megjelenítésének – reprezentációjának – kérdéseivel foglalkozik (*Kisantal és Szeberényi, 2003*).

A *kvalitatív szövegelemzés* metodológiájára épülő biográfiai kutatások felfogásában az élettörténet egy individuum életéről felidézett események narratívájaként jelenik meg, ezért a kutató számára az válik érdekessé, hogyan szerveződik szöveggé az élettapasztalat, hogyan építi fel az elbeszélő az élettörténetét a visszatekintés, az értelmezés és az értékelés eljárásaival, milyen műfaji kódok hatnak az élettörténet mesélésére, illetve milyen szövegelemekkel jeleníti meg az egyén belső világát. E kérdések vizsgálatával a társas élet, az identitás, a személyes változások jelenségeinek mélyebb megértése válik lehetővé. Mivel az életút-kutatás a belső, szubjektív

tapasztalatokra koncentrálnak, a kvalitatív szövegelemzés nem előre megadott kategóriák vizsgálatára, hanem a szöveg tartalmi és formai jellegzetességeinek megfigyelésén alapuló értelmezésére épül (Szabolcs, 2001).

## A narratív pszichológia

A narratív pszichológia eredményei az elbeszélés kognitív és egyéb pszichológiai vonatkozásainak megvilágításán túl segítenek megérteni a narratívák kulturálisan meghatározott kifejezési lehetőségeit, azokat a műfaji kódokat, amelyek keretében az egyén saját életéről megnyilvánulhat. Burke az elbeszélés öt alapvető eleme között megkülönbözteti a cselekvőt, a cselekvést, a célt, a helyszínt és az eszköztárat. A történet központi problémája az egyes elemek közötti egyensúly felbomlásával bontakozik ki. Ennek során a cselekvések és következmények között oksági kapcsolatok biztosítják, hogy az elbeszélésben az események nem véletlenszerűen bukkannak fel, hanem szükségszerűen következnek be. A kidolgozott narratívum nemcsak arról számol be, hogy mi történt, hanem arról is, hogy minek kellett volna történnie, és hogyan értékeli az elbeszélő a történeteket, ezáltal az elbeszélés tartalmazza a történetekkel kapcsolatos pszichológiai perspektívát is. A történetmesélés funkciója, hogy az egyén értelmet adjon mindannak, amivel élete során találkozott, ezáltal az elbeszélés a probléma jellemzésére, feltárására valamint, a cselekvések indoklására alkalmas eszközzé válik (Bruner, 2001).

A narratív pszichológia megkülönbözteti az egyéni identitás és a csoportidentitás fogalmát. Az egyéni identitás az ön-elbeszélésen keresztül az ének az életút változásai ellenére megőrzött stabilitását biztosítja, míg a csoportidentitás kialakítása során az egyén a csoporttal azonosulva átveszi annak értékeit és normáit, ezáltal biztonságot és önbecsülést nyer a csoporttól. E két fogalom közötti összefüggés megmutatja, hogy az elbeszélő funkcióknak kiemelkedően fontos szerepe van szociális identitás kialakításában (László, 2003).

Jens Brockmeyer az *autobiográfiai emlékezést* mint kulturális gyakorlatot vizsgálja, amely az emlékezet, a szelf és a kultúra kölcsönhatásában bontakozik ki. Az autobiográfiai emlékezet és a szelf egymással szorosan összekapcsolódó jelentérendszeret alkotnak a közösség által létrehozott és közvetített szimbólumok és alkotások kontextusában. Ez a folyamat magában foglalja az egyén és a társadalom közötti interakciókat, és a tágabb értelemben vett szocializációs hatásokat is. Ennek eredményeképpen a kultúra létrehozza az autobiográfiai emlékezés műfajait, amelyeknek az egyénről vallott felfogásai döntő hatással vannak a generációk közötti emlékezetátadás formáira is. Ebben a megközelítésben az autobiográfia emlékezés a kulturális emlékezet fontos tényezőjeként jelenik meg (Brockmeier, 2002).

Az emlékezés gyakorlatát tehát a kultúra materiális és szimbolikus rendszerei határozzák meg. A nyugati kultúrákban, ha az egyének magukról beszélnek, általában élettörténetüket: sikereiket és balsikereiket, eredményeiket és veszteségeiket, reményeiket és félelmeiket mondják el. Úgy emlékeznek múltjukra, mint egy drámára, melyben a szelf játssza a főszerepet. Brockmeier definíciója szerint autobiográfiai emlékezetnek azt nevezzük, amikor az egyén a szelfre vonatkozó információkra emlékezik. Az autobiográfiai emlékezet a gyermekkorban, a szocializáció során elsajátított narratív konstrukciókra épül, erre pedig nagy hatása van a tágabb értelemben vett kulturális környezetnek. E kölcsönhatás révén válhat az autobiográfiai emlékezet kulturális gyakorlattá (Brockmeier, 2002).

## A professzionalizáció elmélete

Schultz Imre autobiográfiájának esetében a szociális identitás kialakításának kulturális környezetét a néptanítóság *szakmásozásának* szinterei jelentik. Egyértelműen utal erre, hogy a szöveget pedagógiai folyóiratban jelentette meg, később pedig látni fogjuk, hogy a neveléstörténeti hősökről szóló történetek mintái hatással voltak saját élettörténeke megalkotására,

amelynek során következetesen alkalmazta a történettudomány érvényes módszereit. A szerző önmagát a néptanítói szakmások társadalmi és intézményi tereiben jeleníti meg.

A szakmások folyamata az autobiográfia értelmezésének szempontjából azért válik fontossá, mert Schultz Imre önmagát elsősorban mint szakképzett tanítóképzési tanárt határozta meg. Pedagógiai felfogása még a századforduló előtt uralkodó herbartianus gondolkodásból indult ki. Az a fajta, az Elemi Népoktatás Enciklopédiájában kimutatható néptanítói tudás, amelynek legfontosabb elemei a higiéniai diskurzus, a gyermektanulmányozás és a reformpedagógia, csak előzményeiben lehetnek rá hatással (Németh, 2012). Tanítóképzési tanárként közvetítő szerepet töltött be az egyetemi szintű elméleti pedagógiai tudás és a népiskolára irányuló gyakorlatorientált tudás között. Elelművének középpontjában a *nevelő oktatás* eszméjének gyakorlati megvalósítása állt, ezért különös hangsúlyt fektetett a megfelelő módszertan és a helyes tanterv kialakítására valamint a taneszköz-fejlesztésre.

## Az önéletírás műfaja

Az önéletírás *Philippe Lejeune* szerint: „visszatekintő prózai elbeszélés, melyet valódi személy ad saját életéről, a hangsúlyt pedig magánéletére, különösképp személyiségének történetére helyezi” (Lejeune, 2003. 18. o.). Ugyancsak Lejeune kutatásai mutattak rá arra, hogy az önéletírás nem határolható el a többi műfajtól formai, narratológiai és szövegszerű jegyek alapján, ezért az önéletírás műfajait pragmatikai szempontból közelíti meg. Ebből kiindulva alkotta meg az *önéletírói paktum* fogalmát, amely a szerző által az olvasó számára javasolt szerződést jelenti. Ez a hallgatólagos megállapodás fogja eldönteni a szöveg olvasási módját, azt, hogy a befogadó számára önéletírásként (és nem mondjuk fikcióként) definiálódik a szöveg. A szerző, az elbeszélő és a főszereplő azonos tulajdonneve, valamint a szöveg paratextusai: a cím, a műfaji megjelölés, az előszó és a fűlszöveg biztosítják a szövegnek az önéletrajzi olvasatot, sőt maga a megírás tevékenysége és a közzététel is az önéletrajzi szövegek jelentését meghatározó gesztus. A *referenciális paktum* fogalma az önéletrajzi írásoknak azt a törekvését írja le, amellyel a szövegen kívüli valóságról kívánnak tudást nyújtani. A szerző minden esetben az „igazságot” mondja el (Lejeune, 2003).

Az *önéletírói tér* fogalma szerint az önéletírás és a szerző többi szövege egymást értelmezik, közös értelmezési teret alakítanak ki, és ezzel egymás hatását erősítik. Ezt a fogalmat Schultz Imre szövegére vonatkoztatva megérthetjük, miért kapott külön fejezetet az autobiográfiában tankönyveinek oldalakon átívelő bibliográfiai pontosságú felsorolása. A tankönyvek listája az életrajz hitelességét támasztja alá, az életrajzot író személy hitelessége pedig szavatolja a szakmunkák kiváló minőségét. Az olvasó számára feltűnhet továbbá, hogy a szövegben tételesen fel vannak tüntetve az egykori iskolatársak és tanárok nevei, a kollégák nevei, a szerző által használt tudományos művek címei, a saját művek címei, kitérítései, azok a szakmai szervezetek, amelyekben valamilyen szerepet vállalt és végzett tanítványainak névsora külön fejezetben, évenkénti bontásban. Ezek a szövegelemek a teljes szöveget átfogva olyan hivatkozási mátrixot alkotnak, amelyre a szerző szakmai hitelességét támasztják alá.

## Mire jó az önéletírás?

Elemzésünk első lépéseként, a cambridge-i eszmetörténet felfogásának szellemében tettük fel a kérdést: miért írta meg Schultz Imre az autobiográfiáját. Elsőként *Austen* hívta fel a figyelmet a nyelv *illokúciós kifejezőerejére*, vagyis arra, hogy a megszólaló a megnyilvánulás konkrét jelentésén túl mit tesz, amikor valamit mond, illetve milyen eredményt ér el azzal, hogy valamit mond (perlokúció). Ezt az elméletet használja később *Collingwood* a történeti források elemzése során. Ennek értelmében valamely kijelentés megértésének feltétele, hogy meghatározzuk azt a kérdést, amelyre a kijelentés válasznak tekinthető, továbbá, ha meg akarjuk

érteni, ami elhangzott, képesnek kell lennünk annak meghatározására, milyen pozíciót foglalt el a szerző. Kissé leegyszerűsítve a kérdést: mit tett a beszélő vagy az író, amikor azt mondta, amit mondott (*Horkay Hörcher*, 1997).

A kérdésre részben felel az írás címe: *Visszapillantás tanügyi s irodalmi működésemre 30-évi tanítóképzői jubileumom alkalmából. (Authobiographiai vázlat)*. Két fontos előfeltevés következhet ebből címből: egyrészt ünnepi alkalomra írt szövegről van szó, amely méltatást, értékelést tartalmaz, másrészt az életpálya szakmai oldala kap nagyobb hangsúlyt a szövegben. A szerző a megírás célját a bevezetésben az alábbi módon fogalmazza meg: „[...] közszolgálatom befejezésekor, irodalmi téren beszámolok a tanügy terén szerzett tapasztalataimról, de közkívánatra összekötöm e beszámolást életem, működésem ecsetelésével. És ennek megfelelően autobiographicus keretben olvashatják az érdekeltek az iskola légkörében és a tanügyi irodalom mezején gyűjtött tapasztalataimat. – beszámolóképpen lapom: a *Nevelő Oktatás* jelen ünnepi számában. Rajta leszek, hogy hű és tanulságos képét fessesem a népkolai és tanítóképzési valamint a tanirodalmi ügynek a XIX. század 2-ik felében” (*Schultz*, 1901). A kinyilvánított cél tehát a megismertetés; a szerző saját tapasztalatainak és a népoktatási viszonyoknak a bemutatására vállalkozott. A tanulmány további részeiben, a szöveg rejtett tartalmainak feltárása során azonban ki fog derülni, hogy ennél sokkal többet tett. A szöveg felépítésének makro és mikro szinten történő egyidejű vizsgálata az egyéni identitás konstrukciójának más-más jegyeire fog rámutatni.

## Nyelvi elemzés

### A szöveg szerkezeti felépítése

A szöveg makro szintű elemzése során az autobiográfia szövegének struktúráját tekintjük át. A szöveg legfontosabb strukturális szervező eleme az időrend, a linearitás elve.<sup>2</sup> Ez az

---

<sup>2</sup> Nagyjából ezt az elvet követi az autobiográfia fejezeteinek sorrendje is, amelyet az életút jobb áttekinthetősége érdekében érdemes idézni:

„I. Jubileumi beszámoló

II. Gyermekkorom és első tanulóéveim (1848-1862)

III. A pécsi alreáliskolában (1862-1865)

IV. Fővárosi deákéveim (1865-1867)

V. Laki tanító-korom (1867-1871)

VI. Pécsi tképző-tanári működésem (1871-1901)

VII. Tanárkori tanulmányaim

VIII. Zenetanársági működésem

X. Magánoktatás

XI. Tanképesített tanítványaim (1871-1901)

XII. A szaklapokban s tanítóegyesületekben való működésem (1867-1901)

XIII. Eddigi önálló irodalmi műveim s az ezekben letett fölveim

XIV. Lapom: a „*Nevelő Oktatás*” és 1896-1900. évi tanügyi körútaim

XV. Könyvtáram

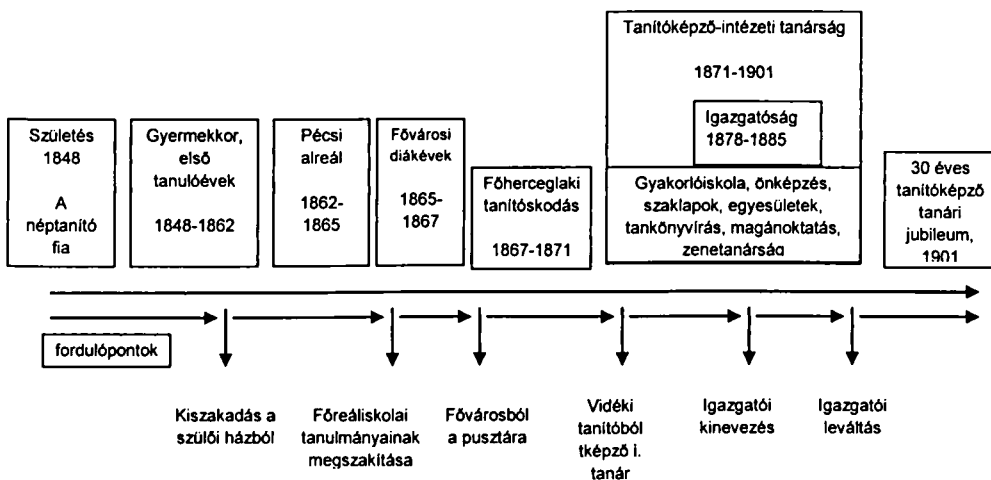
XVI. Kiténtetéseim

XVII. Családi viszonyaim

XVIII. Jövőbeli terveim”

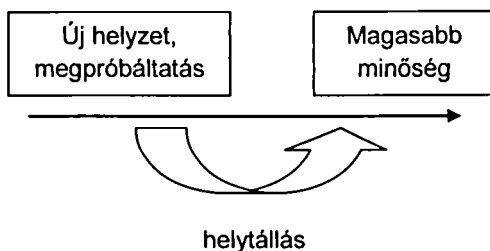
Az egyes szakaszok elkülönítési szempontjai az életkor, a tanulmányi előrehaladás, az előrejutás a pedagóguspályán és az egyes szakmai fórumokhoz való kötődés. A saját élet-idő az intézményekhez

elbeszélő nézőpontjából következik, aki a visszaemlékezés során azt veszi sorra, hogy a kiinduló helyzetből életútja során hogyan jutott el jelenlegi (az elbeszélés jelen idejének) állapotába. Ha csupán a két végpontot vesszük, a történetet azt meséli el, hogyan lett az uradalmi tanító fiából tanítóképző-intézeti igazgató és országosan elismert tankönyvszerző. A történéseknek tehát van egy konkrét iránya, amely a múltból tart a jelen felé, az egyes eseményeket pedig a közöttük lévő ok-okozati viszonyok szervezik lineáris rendbe. Az autobiográfia fejezeteinek sorrendje nagyjából az életszakaszok egymásra következését követi. Ez az időben való előrehaladás, az események egymásra következése és a közöttük lévő ok-okozati viszonyok jelentik szöveg makro szerkezetét. A konkrét élettörténet ennek értelmében az 1. ábrán bemutatott séma szerint épül fel.



1. ábra. Az autobiográfia szerkezeti felépítése

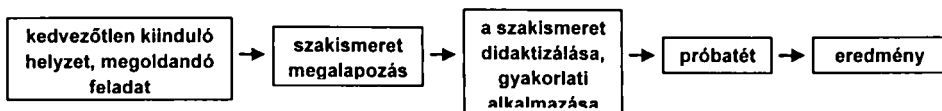
Az emlékezés által konstruált életút, noha az egymásra következő életszakaszok az elbeszélő mind magasabb szakmai minőségét valósítják meg, nem mentes a törésektől, fordulópontoktól. Az életút fordulópontjainak sorozata az 1. ábra idővonala alatt látható. A szöveg makro szerkezetén belül az egyes életszakaszokat tárgyaló szövegrészeknek a sajátos mikro szerkezetét is megfigyelhetjük. A fordulópontok minden esetben új élethelyzet kezdetét jelentik, amelyben az elbeszélő hirtelen kedvezőtlen feltételek között találja magát, és számos megpróbáltatással kell szembenéznie. A kedvezőtlen kiinduló helyzetekben az elbeszélő azonban feltalálja magát, kemény munkával, helytállással megoldja a problémákat és ezáltal egy magasabb szakmai/életminőséget valósít meg. Az egyes életszakaszok mikro szerkezetét a 2. ábra mutatja be.



2. ábra. Az életrészeket tárgyaló szövegrészek mikro szerkezete

A szövegnek vannak bizonyos elemei, amelyek rendszeresen visszatérnek, és majdnem minden életrészhez tartozó szövegrészben megtalálhatóak. Ezek közül az egyik a 2. ábrán látható helytállás, de ilyen szövegelemek még a tudásvágyra, az állandó önképzés igényére, az Istenbe és a jövőbe vetett bizalomra, a pozitív szakmai és emberi kapcsolatokra vonatkozó nyelvi elemek. A magasabb szakmai/emberi minőség tehát olyan elemeken keresztül érhető el, amelyeket a *fejlődés* fogalmában összegezhethünk.

Talán nem túlzás ebben a szövegszerkesztési elvben egy a korszakra jellemző általános jelenséget látni. A fejlődéselv a 19. században, a modernség kibontakozásának korában az emberi élet szinte minden területét, a tudományok, a művészetek és hétköznapi élet világát is áthatotta. Ebben az értelemben az autobiográfia elbeszélője a fejlődés lehetséges útját kínálja az olvasójának. Ha az egyes életrészekre vonatkozó szövegrészeket tovább bontjuk, még kisebb szerkezeti elemeket kapunk, amelyek a szakmai/emberi fejlődés megvalósításának állomásai lesznek (3. ábra).



3. ábra. A szakmai fejlődés sémája

Az elbeszélő fejlődésre vonatkozó példaadása a szöveg elődleges jelentésén túl<sup>3</sup> tehát implicit módon, a szövegegységek szerkezeti felépítése szintjén is megjelenik. A szöveg azonos jegyek alapján elkülöníthető szerkezeti elemeit bemutató séma a tanítóknak arra a gyakran feltett kérdésre válaszol, hogyan oldjuk meg a nehéz élethelyzeteket. Minden életrészhez kapcsolódó szövegrész ezen séma alapján épül fel, néhány elem kihagyható ugyan a rész-történetekből, de a sorrendjük minden esetben azonos. Az autobiográfia rész-történeteinek ilyen szempontú elemzését az 1. táblázat mutatja be.

<sup>3</sup> Közvetlen példaadásra vonatkozó megnyilvánulás: „A jellemes, állhatatos cselekvésmód előbb-utóbb jutalomban szokott részesülni már itt földi vándorlásunkban is” (Schultz, 1901. 228. o.). A szövegben megjelenik az élet – út metafora. A földi lét és túlvilági jutalom szembeállítás a vallásos ember világnézetére utal.



*1. táblázat. A szakmai fejlődés sémája Schultz Imre autobiográfiájában*

|  | <i>kedvezőtlen kiinduló helyzet, megoldandó feladat</i>   | <i>szakismeret megalapozása, önképzés</i>  | <i>a szakismeret didaktizálása, gyakorlati alkalmazása,</i>   | <i>próbatétel</i>           | <i>eredmény</i>   |
|--|---|--|---|-----------------------------|---|
| <i>népiskolai tanulmányok</i>                    | Mohácsra kerülve, először távol a szülői háztól:<br>„magyarul nagyon keveset tudtam, holott ott magyar volt a tanyelv”  | „Könyvtárát oly buzgón használtam, hogy csak úgy nyeltem köteteknek tartalmát.”  |   |                             | „az év végén mégis 39 tanulótársam közt első lettem”  |
| <i>főreáliskolai tanulmányainak megszakítása</i> | mint első eminensnek anyagi helyzete miatt meg kell szakítani tanulmányait  | a tképzőbe iratkozik, kemény tanulás, önművelés  |   | kitűnő bizonyítványt szerez | tanítói kinevezése Lakra  |
| <i>néptanítói munkája</i>                        | fővárosból a pusztára: kultúrsivatag; kezdő tanító, tapasztalatlanság   | „komolyan fogván föl hivatásomat; minden erómet kizárólagosan az iskolának szenteltem; iparkodtam könyvtár birtokába jutni; szaklapokat jártam; továbbképzésem komolyan fáradoztam; dicsérendő buzgalommal működtem” | „a nyelvgyakorlatokat, beszéd-és értelemgyakorlatokat, reáltárgyakat, mértant s a rajzolás is fölvettem tantervembe, az olvasmánykezelésre nagy súlyt fektettem, szemléltetésre taneszközöket szereztem be” | iskolai záróvizsgát         | az iskola iránt közömbös,<br>„porosz magyarfaló” jószágkormányzó elismerése és anyagi támogatása.   |
| <i>kezdő tképző tanárként</i>                    | „Az én munkám még különösen azért is volt terhes, mert én magam még kezdő tanár voltam, növendékeim pedig valóban teljesen elhanyagolt, magukra hagyott ifjak valának.” alacsony díjazás; magas óraszám | szakirodalom beszerzése, önművelés, sok idő az előkészítésre;<br>„Csakis e munkák gondos tanulmányozása mellett volt lehetséges, hogy a rámbizott szakmákat alaposan kezelhessem.”                                   | kemény felkészülés, és lelkiismeretes tanári munka: a tudományok, a tanulás megszerettetése a diákokkal – előrehaladásuk tudományos és erkölcsi műveltségben; jó viszony kialakítása az igazgatóval;        | tanképesítő vizsga          | <b>pozitív:</b><br>sikeres vizsgák; fizetésemelés<br><br><b>negatív:</b><br>betegség:<br>„másrésztől azonban vérhányást vont maga után, mely közvetlenül a vizsgálatok befejeztével meglepett.” |
| <i>a gyakorlóiskola létesítése:</i>              | az intézetnek nem volt gyakorlóiskolája, az egyházmegye kezdetben nem támogatta a létrehozását  | „Nehéz harcok, óriási fáradság árán sikerült is a gyakorlóiskolát kettőnknek ( az igazgatóval) fölláltanunk, melyhez az  | szabályzat készítése: amelyet azóta számos más intézmény joggal vett át   |                             | <b>pozitív:</b><br>az elméletet és a gyakorlatot ugyanaz a tanár tartja: a jelöltek alaposabb felkészítése  |

|                                   |   |  |  |                    |  |
|-----------------------------------|---|--|--|--------------------|--|
|                                   |   | egyházmegyei hatóság csak a helyiséget és a bútorzatot adta.”  |  |                    | <b>negatív:</b><br>későbbi igazgatói állásától való megfosztása a gyakorlóiskola átalakítási terve miatt   |
| <i>zenetanársági működés</i>      | kevés óraszám, a hallgatók elégtelen előképzettsége; elődje helytelen tanítási módszerét elveti; „Mind meg annyi súlyosbító körülmények. Mindamellert csüggedés nélkül fogtam hozzá a nehézségek leküzdéséhez.” | a vonatkozó szakirodalom beszerzése, önművelés; megfelelő tanítási módszerek kidolgozása és alkalmazása: | „a zenei anyagot első sorban paedagogiai szempontból szemeltem ki”<br>„változatosá tettem az oktatást”,<br>„elméleti fejtegetésekbe bocsátkoztam”, „az idő czélszerű kihasználása”   |                    | <b>pozitív:</b><br>nő a tanítványok zenei képzettsége;<br><br><b>negatív:</b><br>távollétében fosztják meg zenetanárságától  |
| <i>igazgatói évei</i>             | huzavona a kinevezése körül; világi igazgatóként egyházi intézmény élén: ellentmondásos fogadtatás  |  | jó vezetési módszerek meghonosítása az intézményben: az iskolai élet minőségének emelése: tanulmányi kirándulások, tanítóegyesületi gyűlések látogatása, farsangi mulatságok: képezdei taneszközök fejlesztése; a tanítójelöltek családjaival együttműködés kiépítése, társadalmi, szerepvállalás. |                    | <b>pozitív:</b><br>az eredményes munkához szükséges légkör és szakmai feltételek megteremtése;<br><br><b>negatív:</b><br>indoklás nélküli felfüggesztése a gyakorlóiskola átszervezése miatt                   |
| <i>tankönyvírói tevékenysége:</i> | igazgatói állásától megfosztva, kevesebb jövedelem; sok szabadidő   | szakkönyvek és főleg német nyelvű tankönyvek, beszerzése, tanulmányozása                                 | saját módszereinek kidolgozása, melyek alapján könyveit megírja  |                    | nagy anyagi haszon, országos elismertség   |
| <i>magántanítás:</i>              | nyolc apáca felkészítése a polgári iskolai tanképesítőre: a három éves képzést egy év alatt kellett elvégezni   |  | megfeszített tempójú tanítás   | tanképesítő vizsga | <b>pozitív:</b> az apácák sikeres tanképesítő vizsgát tettek.<br><b>negatív:</b><br>„Önfeláldozó munkámnak majdnem áldozatul estem: kimerültem az óriási megerőltetéstől, falura kelle visszavonulnom üdülni.” |

A táblázat azon túl, hogy a fejlődés sémáját mutatja be a szerző különböző életszakaszain keresztül, rámutathat a néptanítói tudás konstrukciójának folyamataira is. A tudás felülről lefelé, folyamatosan redukálva, pedagógizált formában jut el az alsóbb szintekre: a tudományosság szintjéről a tanítóképző intézeti tanárok szaktudásáig, amely megalapozza tanítók szaktudását, akiktől tanulók ismereteinek kialakítása függ. A néptanítói tudás kialakításának legfontosabb színtere a tanítóképző-intézet. Ebben az értelmezésben az elbeszélő számára az új élethelyzet egyben új pedagógiai problémát is jelent, melynek megoldásához széles körű szakismeretre és megoldási stratégiára van szükség. Az első lépés a megoldandó helyzet felmérése, ezután következik a tudomány eredményeinek számba vétele, a megfelelő módszertan kidolgozása és a tananyag didaktizálása. A gyakorlati megvalósítást tanítás jelenti, végül pedig vizsgák és a gyakorlati tanítások lehetőséget adnak a visszacsatolásra.

## A tanítóság és az oktatás reprezentációja a szintagmák szintjén

Az autobiográfia első olvasásai során már feltűnt a szöveg két sajátos vonása, a személyek, illetve a tanítás különböző módjainak szembeállítás a időszembesítés technikája révén, amelyek különböző nyelvi alakulatokon, metaforákon, jelzős szerkezeteken keresztül nyertek kifejezést. *Baska Gabriella* metaforaelemzése, amely a 19. századi tanítói ideált vizsgálta, ösztönzőleg hatott az autobiográfia interpretációjának első kísérletei során (*Baska*, 2011). A *Vámos Ágnes* által leírt eljárás következetes alkalmazása (*Vámos*, 2003), az egyetlen szóképre szorítkozás ebben az esetben azonban a személyekre és az időszembesítésre vonatkozó kifejezések jó részét kizárta volna az elemzett mintából. Ezért a metaforaelemzés eljárásának mintájára, a szintagmák szintjén végzem el a vizsgálatot.

A keresett szintagmák két kérdésre válaszolnak: Milyen volt a tanítás régen és milyen ma? Milyenek a pedagógusok? Az elemzés ezért az autobiográfiának a tanításról és a pedagógusokról közvetített képét vizsgálja. Az első lépésben került sor a szintagmák kigyűjtésére, majd ezután következett jelentés szerinti rendszerezésük, végül értelmezésük.

A tartalomelemzés módszere, bár kiválóan alkalmas attitűdök, értékek, motivációk feltárására (*Szabolcs*, 2001, 1999), a jelen vizsgálatra nem lehet érvényes, mert a szöveg kis terjedelme nem teszi lehetővé a nyelvi elemek kódolásán alapuló statisztikai elemzést. A módszerből viszont hasznosítható a kategóriák felállításának eljárása: jó pedagógus/rossz pedagógus, a tanítás régen/a tanítás ma. A 2. táblázat a pedagógusokra vonatkozó szövegelemeket mutatja be.

2. táblázat. A pedagógusokra vonatkozó szintagmák rendszerezése

| „jó pedagógus”  | „rossz pedagógus”   |
|---|---|
| képzett, ügybuzgó, jellemes férfiak<br>fegyelmezése katonás, magyarázatai tömörek,<br>világosak és gyakorlatiak<br>komolyan fogván föl hivatásomat;<br>minden erőmet kizárólagosan az iskolának<br>szenteltem; iparkodtam könyvtár birtokába jutni;<br>szaklapokat jártattam; továbbképzésem komolyan<br>fáradoztam;<br>dicsérendő buzgalommal működtem; előljáróimnak<br>megelégedését kiérdemeltem;<br>a népiszkolai oktatás terén való jártasság; irodalmi<br>téren szakképzettség, általános műveltség;<br>előkészülésre tengersok időt kelle fordítanom; | gyöngye oktató;<br>az igazgató akadémuskodó vaskalapossága alá<br>rejtőzködő féltékenykedő jóakarata;<br>az elmaradottság kézzelfogható jelét adta; |
|   | a paedagogia tanára mit sem tud az újabb<br>paedagogiai irodalom termékeiről;<br>oly németnyelvi tanárunk, ki a német nyelvet jól                   |

szakműveket szereztem be;  
a növendékekkel a tudományok igazi ízét megismertessem;  
Aki tanítóképző-tanárrá lett, többé nem magáé, hanem hazájáé.  
Önfeláldozólag elkövettem mindent. hogy áldásosabb viszonyokat teremtek;  
elvem volt a lelkesült, szakadatlan munka; vesződtém; iparkodtam; beláttatni;  
a tanítók eszményképét beoltani a képezdei tanuló- ifjúság lelkébe;  
baráti viszony (a kollégákkal)  
nehéz harcok, óriási fáradtság;  
kik méltányolni tudták e téren tett speciális szaktanulmányaimat;  
angyali türelem, végzetetlen békétürés, következetesség, szívósság, erély, közlékenység;  
szakavatottan, buzgón oktat; herculesi munkát végez folyvást;  
emberfeletti erő; minden lehetőt elkövettem

az igazi szakembert nem ingatja meg sziklaszilárd meggyőződése szülte eljárásának követésében szigorú fegyelmező; szeretettel párosult komolyság, igazságos szigor  
jó tanító, lelkiismeretes tanár nem lehet nem lehet rendszeres és céltudatos továbbképzés nélkül;  
buzgó önképzés;  
készültségem elégtelenségét elevenen átéreztem;  
tudományok helyes művelése

a buvárkodásban a legnagyobb élvezetet és gyönyörűséget leltem  
autodidakta: túlszárnyalja az iskolák embereit alaposság tekintetében; önszorgalom, benső hajlam;  
a tudomány és a művészet magasztos elveiről lelkesedik; mód felett kedvelem az igazságot

ügybuzgóság, tudmányszeretet, igazságosság, humánus bánásmód, vallásos, hazafias érzület, következetes, férfias jellem;  
valóságos ezermesternek kell lennie;

(igazgatói minőségben)  
nyilvánosan elismert első tanára az intézetnek;  
szakavatottság, tanítási ügyesség; ügybuzgóság;

nem bírta;  
kierőszkolja a kilátásba helyezett fizetési többletet;  
szívem mélyéből megvettem a tanügyi bérenczetek; így csak a napszámos beszél;

oly ember, aki egyáltalán nem ért a tanítás művészetéhez; tehetetlenség, ügyefogyottság;  
a szaktanárok kényelemszeretete zárkózott, rideg, mogorva kedélyű egyének;

lelkiismeretlen tanárok, kik az előirt tankönyv tartalmát sem sajátították el tökéletesen; fogyatékos képzettségök;  
tanférfiúi szolgálalelkek;  
a tanítás művészetéhez nem konyítók népszerűség-hajhászás  
azt híven, az oklevéllel kész embereknek minősítették; az igazgatók szeretik azt a véleményt táplálni, hogy a hivatallal az ész is megjő;  
aki paedagogiai szaklapokat nem járat; nyomorult szolga módjára teljesíti csak tisztét; az időt csak úgy kényelmesen elpipáztatják; specialisták, akik szem elől tévesztik az általános nézőpontokat;  
táncvigalmak, vadászat, a tanári állás méltóságát sárba tipró kártyaszennvedély  
a nem autodidakták: nyilvános tanulmányaikat az elemi iskolában kezdték, a középtanodában folytatták, s az egyetemen bevégezték; a legtöbbször csakis kényszerűségből adják magukat a tanulásra;  
a legtöbb művelt ember mennyire áll rossz lábón az igazsággal, mily arczátlanul tud hazudni, másokat mily ravaszul képes megcsalni;  
(akik nem fáradoznak önképzésükért), elmaradottságukkal szájalmat keltenek, nevetségessé válnak és átkosan folynak be hazánk népoktatásügyének fejlődésére, melynek ők igazi kerékkötői;  
középkisiskolai tanári oklevele daczára végképp elnémult;

(igazgatói minőségben)  
dölyfős uralkodási vágy, tettetett szerénység; protekció keresése; hatalmukat szeretik fitogtatni;

|  |   |
|--|---|
| <p>szakkérdésekben járatos; szeretetteljes, tapintatos, férfiasan erélyes, igazságszeretet, jólelkűség, nyájasság; hivatásszeretetre neveli növendékeit; belső vallásossággra nevelés</p>  | <p>„fölfelé pedig a legnagyobb megvetésre rászolgáló utálatos csúszó-mászók, kik nem becsületes, érdemes munkájuk, hanem aljas hízélgés, főlebbvalóik csalárd félrevezetése révén törekszenek célt érni.”<br/>üresfejű kapaszkodók; hitvány szolgálalkú creaturák; zsarnokoskodó, igazságtalan eljárás; a leczkerend elkészítésére képtelen; alaposan gyűlölt igazgatók; tanításra képesítő oklevelük nincsen; a bürokratizmus mezébe öltözött üres formalizmus; a tanári tekintélyt földig alázó támadások; rút önzés, vakmerőség, dölyf; dermesztő hidegségével, basáskodásával elijeszteni; meghunyászkodó, vallást később meggyűlölő tanítójelölteket nevel; a vallásos túlbuzgóság csakis aljas képmutatókat képes nevelni</p> |
| <p>komolysággal párosult jóság; beláttatni, mily fenséges pálya a tanítói; önképzés, lelkesülni tudjon; növendékeimet egy nagy család tagjaiul tekintém mindenkor, melynek feje én magam vagyok, szeretett hazánknak minél nagyobb szolgálatot tegyck;<br/>férfias bátorsággal küzdöttem a szent ügyért; bátran, hősiesen, elszántan küzdöttem hazánk kath. tanügyének igazaiért;<br/>jellemem szeplőtelenége még ellenségeim részéről is tiszteletet vívott ki magam iránt;<br/>szókimondás embere;<br/>közügynek használni</p> | <p>álnok, kétszínű, ravasz emberek<br/>(az ellenségképhez): liberális párthoz szegődött szabadkőműves, vastagnyakú kálvinista, Jézus-tagadó lutheránus, államimádó creatura;<br/><br/>a katolikus intéző körök hanyagsága<br/>az ördög bibliájának forgatásában találja egyedül élvezetét (művelt vs. műveletlen ember: a műveltség nem az iskolázattal függ össze)<br/>a sok czimmel érdemtelenység van összekötve</p>   |
| <p>hazánkban engemet tekintenek azért a népiskolai reálokztatás legelhivatottabb előharczosául, apostolául<br/>idealizmus, tanítói hivatásszeretet;<br/>tanügyi haladásnak barátai<br/>lankadatlan önművelés, lelkiismeretes kötelességteljesítés, ideális gondolkodás, lélekmelő lelkesültség<br/>a tudományok és az irodalom művelésében leli legfőbb örömet</p>   | <p>ki könyvekkel előszeretettel nem szokott foglalkozni, nem tarthat igényt arra, hogy a művelt egyének közé sorolják</p>   |

Ha a 2. táblázat oszlopait függőlegesen, külön-külön olvassuk, a visszatérő elemeket csoportosítva megkaphatjuk azokat a kulcsfogalmakat, amelyek a pedagóguskép kialakításában szerepet játszanak.

3. táblázat. A pedagóguskép kialakításának kulcsfogalmai az autobiográfia szövegében

| I. Szakmai tudás                            | II. Szakmai tudás alkalmazása  | III. A szakma gyakorlásához szükséges emberi minőség |
|---|--|--|
| képzettség, önművelés, a tudomány szeretete | a tanításban való jártasság, a tanítás szeretete, pozitív emberi viszonyok | hivatástudat, tettvágy, önfeláldozás                 |

Ha a táblázat sorait vízszintesen, egymással összehasonlítva olvassuk, látható, hogy a három kulcsfogalom mentén különíti el a „jó pedagógust” a „rossz pedagógustól”, a követendő mintát a kerülendőől. Ez az összehasonlítás a szövegben gyakran explicit módon valósul meg, az alábbi mondat szerkezetek segítségével: „nem..., hanem...; ...azok, akik...; ...ezzel szemben sajnos...; ...enélkül pedig...; ...míg kollégáim...; ....addig nekem...; vannak olyan...; oly ember persze...; köztük olyan, ki...”.

Jól kivehető ebből a megkülönböztetés és az elkülönülés igénye, amely olykor már az ellenségkép kialakításának benyomását keltheti az olvasóban. Amikor az autobiográfia szerzője visszatekint saját életére, nehezen tudja elkerülni az értékelést, a jelenségek vagy személyek minősítését. Ebben a szövegben a szerző a saját identitását a másokkal való összehasonlítás eszközével teremti meg, amely igazolja maga és a külvilág számára cselekedeteinek, szakmai törekvéseinek érvényességét és egykori erőfeszítésit értelemmel ruházza fel. Ha a szembeállítás három kulcsfogalmát még tovább általánosítjuk, a *szakmásodás* fogalmában összegezzük őket. A minősítések kritériuma ebben az értelemben az lesz, hol tartanak a pedagógusok ebben a folyamatban.

Az igazi szakember képe áll itt szemben a hozzá nem értővel. E jelenség mögött a korabeli pedagógustársadalom viszonyait sejthetjük, a tanítóság emancipációs törekvéseit a pedagógusszakmák 19. század végi intézményesülése során. Érdemes megfigyelni a szerző művelt emberek elleni kirohanásait, akik végigjárták ugyan az iskolai fokozatokat, a kellő pedagógiai gyakorlat és önképzés hiányában azonban nem tudják betölteni hivatásukat. Erről szól a középiskolára képesített tanár megszégyenülésének története, aki soha nem hallott még Ranke munkásságáról, és erről árulkodnak az olyan kifejezések mint: „azt hívnék, az oklevéllel kész embereknek minősítették”, „az igazgatók szeretik azt a véleményt táplálni, hogy a hivatallal az ész is megjő”. A művelt, szakmailag felkészült, de alacsony társadalmi státusú tanítóképzési tanár/tanító nézőpontjából válik érthetővé a tudáselit érdemtelen tagjaival szembeni ellenérzés, az önművelés fontosságának hangsúlyozása, az autodidakta módon szerzett tudás felértékelése, az önfeláldozás vállalása a hivatás érdekében<sup>4</sup>, a tudásvágy idealizált bemutatása.<sup>5</sup>

A következő elemzési szempont a tanítás/tanítóképzés egykori és jelenlegi állapotára utaló szövegelemek vizsgálata volt, amelyet a 4. táblázat mutat be.

#### 4. táblázat. A tanítás múltjára és jelenére vonatkozó nyelvi elemek

| <i>tanítás régen</i>  | <i>tanítás ma</i>   |
|---|---|
| népiskola: leckéztetés: egyesével foglalkozás: a régi iskola alap-hibája;<br>gépiesség; beemlélés; megterhelés meg nem értett ismeretekkel; testi fenyítés;<br>az akkori 3 osztályú <b>reáliskolában</b> nem sokkal kevesebbet végeztünk, mint ma a reáliskola alsó 6 osztályában;<br>amint minket ő vezetett be az algebrába, az mesteri | tanítóképzés: csekélyebb előképzettségű növendékek; növendékeink többnyire igen gyöngye clemekből kerülnek ki;<br>a paedagogiai fegyvertan, melyről a jelenkor tanítójelöltjének alig van fogalma;<br>végképp meglazult az intézeti fegyelem;<br>tanítás értéktelen jegyzetek alapján;<br>legtöbb növendékeinkre nézve a tképző nem egyéb |

<sup>4</sup> Az önfeláldozás motívuma jelenik meg az 1. táblázatban is, ahol az erőfeszítések negatív eredménye gyakran a testi betegség.

<sup>5</sup> A tudásvágyra vonatkozó szövegelemek: „a könyveket mindenkifőlött szerettem; késő este is olvasással töltve az időt; tudásvágyam itt több tápot nyert; gyakran féljelleket töltöttem könyvbuvárlások fölött; még lábam el nem érte a pedált, és már tudtam orgonán játszani; (orvostanhallgató lakótárs) kivel gyakran járogattam egyetemi előadásokra; nyilvános könyvtárakat szorgalmasan látogattam; Hányszor keltem fel éjjelnek idején, hogy valamely probléma megfűjtésével megbirkózzam az éjszaka csendes óráiban!; A tudományokban való buvárkodás nekem igazi lelki gyönyört okoz, enélkül egész valóm kielégítetlen marad.; buzgó önképzés; továbbképzés; és valóban a könyvek a legjobb barátjaink, a legjobb társalgóink”.

|  |   |
|--|---|
| <p>mű volt;<br/> <b>főreál:</b> példás rend, fegyelem, nagy szigor, tanárok, kiktől sokat lehetett tanulni,<br/> <b>tanítóképző:</b> szegényes szervezés;<br/> vaskalapos Thun-rendszer, sovány szellemi táplálék;<br/> tanterv túlságos szűkmarkúsága;<br/> jobb előképzettség; a lehető legnagyobb rend uralkodott mindenben; az iskola közszelleme romlatlanul jó volt; a praktikumra több gondot fordítottak mint jelenleg</p> | <p>végző menhelynél;<br/> városunk paedagogiai szakkönyvekben való kiáltó szegénysége</p> |
|--|---|

Mindenek előtt meg kell jegyezni, hogy a kategóriák ilyen típusú elkülönítése mesterséges, hiszen például a *tanítás ma* kategóriájába tartoznak tágabb értelemben az előző táblázat szereplői is, akik a jelen állapotok kialakításáért felelősek, a szöveg érték- és időkategóriái mégis jól kirajzolódnak e csoportosítás alapján. A tanítás régi világát bemutató oszlopban több iskolai szint is megjelenik, értékelésük vegyes, de az összképet tekintve pozitív. Ezzel szemben a tanítás mai állapotához köthető kifejezések kizárólag a tanítóképzéssel kapcsolatosak és egytől egyig negatív ítéletet hordoznak.<sup>6</sup>

A szerző a szövegben pozitív képet teremt a régi világról, ahol rend volt, el lehetett igazodni, működtek a régi erények, szemben a mai világról kialakított képpel, ahol a tanítóképzés ügyét elhanyagolják, és nyereszkesdő, üresfejű lelkiismeretlen emberekkel van körülveve. Ebben a világban csak úgy maradhat meg, ha hű marad elveihez, ez pedig határozott kiállást, elhivatottságot és rengeteg munkát igényel. A tanítóképzés mai állapotának egyoldalú bemutatása mögött önlegitimáció szándéka húzódnak, hiszen visszatekintve a rossz állapotok megjavításának igénye ad értelmet a konfliktusokkal teli szakmai életútnak.

A szöveg két szintjén elvégzett elemzések eredményei kölcsönösen kiegészítik egymást. A nagyobb szerkezeti egységek vizsgálata rámutatott, hogy a szöveg a szakmai/emberi fejlődés sémáján keresztül implicit módon megbirkózási stratégiákat kínál az olvasónak, míg a szintagmák szintjén vizsgált pedagóguskép a szakmailag felkészült, elhivatott, önművelő tanár, tanító eszményképét állítja a befogadó elé. A szöveg makro és mikro szintjei ezen a ponton egymás hatását erősítve találkoznak, ahol azt mutatják meg, hogyan tud az egyén a nehéz körülmények közepette felülemelkedni saját helyzetén.<sup>7</sup>

### Az autobiográfia mint a neveléstörténet-írás lehetséges módja

Az irodalomtudomány területén nem számít információértékűnek a megállapítás, mert teljesen magától értetődő jelenség, hogy az önéletírás műfajai – az önéletrajz, napló, memoár – szerves részét képezik az irodalomtörténeti kánonnak, mint például, Márai, Babits, Kassák és Illyés művei. A neveléstörténet, bár forrásként használja az egykori pedagógia professorok, oktatáspolitikusok, tanárok, tanítók önéletírásait, visszaemlékezéseit, ezek a szövegek a

<sup>6</sup> Időszembesítő technika nyelvi alakzatai: „a mostani kor embereinek sejtelmük sincs arról; általában az akkori időkben; az akkoriban divó; míg ellenben újabb időkben; térjünk vissza a 60-as évek tanítóképzésének esetelésére; Napjainkban egészen másképp van mindez.; ezt mainap már kevesen tudják; akkoriban általánosságban azon helyes elv uralkodott (nem volt protekció, a szakképzettség számított); mi, a régi gárdából valók ... nem úgy, mint a mostani generáció; Mások az idők, mások az emberek!”

<sup>7</sup> A korszak Baranya megyei népoktatási viszonyait, amelyekre reflektálva az autobiográfia született, részletesen mutatja be: Ambrus Attiláné Kéri Katalin: A történeti Baranya megye római katolikus iskolaügye 1868–1918 között: Különös tekintettel a római katolikus elemi iskolák és tanítók helyzetére: doktori értekezés, 1992.

szakmunkák mellett csak másodlagos szerepet töltenek be a neveléstörténeti kánonban; inkább illusztrációként szolgálnak az egykori pedagógiai aktorok tevékenységeinek, elképzeléseinek magyarázatai mellett. Schultz Imre szövegének további elemzése során látni fogjuk, hogy a szerző az autobiográfia műfaján keresztül tulajdonképpen neveléstörténetet írt, s talán megkockáztathatjuk a feltevést, hogy ezen a módon a neveléstörténeti kánonba való bekerülés lehetőségét is meg kívánta ragadni.

A tanulmány hipotézise szerint a történetírás és a tanítóképzési neveléstörténet funkcióinak<sup>8</sup> korabeli felfogása és az autobiográfia létrehozásának motivációi, valamint ezen szövegek narratív stratégiái lényegében megegyeznek. Vizsgáljuk meg ezt a kérdést a szöveg felépítésének részletes elemzésével.

A szöveg makro szerkezete, a linearitás, az ok-okozati viszonyok cselekményformáló funkciója, valamint a fejlődéselv következetes érvényesítése párhuzamba állíthatók a keresztény történetírás teleologikus szemléletével. A múlt idealizálásának a 19. század történetírásától sem idegen igényét fedezhetjük fel a szöveg mikro szerkezetében, amelyet az idő és értékszembesítéseket tartalmazó színtagmák juttatnak kifejezésre.

A szöveg további szerkezeti sajátosságai az autobiográfia műfajában szokatlan jelenségek számíthatnak. Ide tartozik a szerző saját dokumentumainak (iskolai bizonyítványok, hivatalos és magánlevelek, kinevezések) szó szerinti közlése, tekintélyes szerzők gondolatainak felidézése pontos hivatkozással, a szerzőről szóló, különböző folyóiratokban közölt cikkek szó szerinti idézése, a tanári pályája során kiemelkedő jelentőségű szakirodalom tételes felsorolása, illetve a vele valamilyen kapcsolatba került emberek (tanárai, tanítványai<sup>9</sup>, kollégái) névsorának tételes listázása. Ennek a szövegszerkesztési eljárásnak a háttérét segít megérteni az autobiográfia egyszer már idézett első fejezete, amelyben a megírás jelen állapotában maga a szerző tisztázza művének megírásának célját.

„[...] közszolgálatom befejezésekor, irodalmi téren beszámolok a tanügy terén szerzett tapasztalataimról, de közkívánatra összekötöm e beszámolást életem, működésem ecsetelésével. És ennek megfelelően *autobiographicus keretben* olvashatják az érdekeltek az iskola légkörében és a tanügyi irodalom mezején gyűjtött tapasztalataimat. – beszámolóképpen lapom: a Nevelő Oktatás jelen ünnepi számában. Rajta leszek, hogy *hű és tanulságos képét fesse a népiskolai és tanítóképzési valamint a tanirodalmi ügynek a XIX. század 2-ik felében*. Ahol személyemnek szükségképpen előtérbe kell lépnie, ott lehetőleg *okmányokra és mások által írt művekből vett idézetekre fogok támaszkodni*, hogy mindenben *részleghajlás nélkül, elfogulatlanul s az igazságnak megfelelőleg* legyen kénytelen eljárni.” (Schultz, 1901. 193–194. o.)<sup>10</sup>

A neveléstörténet és az autobiográfia műfajának sajátos keveredéséről van tehát szó, amely az autobiográfiából következő személyes érintettség és a történeti hitelesség összeegyeztetésének módszertani problémájával szembeállítja a szerzőt, aki a megoldást a historizmus történetírói gyakorlatában, a megfelelő forráskritikában és az igazságra törekvésben véli felfedezni.

A historizmusnak a múlt rekonstruálhatóságába vetett hite azon a történetírói metodológián alapult, amely a szakszerű forráskritikát állította középpontjába. E felfogás szerint a

<sup>8</sup> „A történeti oktatásban t. i. csekélységem – a nevelő oktatás szellemében – nem a pozitív ismeretek mennyiségét tartja a fődolognak, hanem azon hatást, amelyet az előadás a növendékek lelkiületére gyakorol. Előadásomat, ahol lehetett, a történeti események színhelyének és a bennük szereplő hősök képének bemutatásával kapcsoltam össze.” (Schultz, 1901, 207. o.)

„Fő dolog neveléstörténeti oktatásunkban az, hogy vonzó biographiákat adjunk és a főbb neveléstörténeti iratokkal tüzetesen megbarátkoztassuk tanítványainkat. A források ismerete nélkül hiábavaló minden fáradozásunk.” (Schultz 1887. 81–84. o.)

<sup>9</sup> A Tanképesített tanítványaim (1871–1901) című fejezetben évek szerinti bontásban közli egykori tanítványai névsorát.

<sup>10</sup> Kiemelések tőlem.



történeti források szakszerű kezelése, a forráselemzésen alapuló adatszerűség és az értéksemleges kifejezőmód biztosítja a történetírás objektivitását, amely által a történész szubjektuma zárójelbe tehető (Romsics, 2011). A német historizmus kiemelkedő történésze, Leopold von Ranke nagy hatással volt a magyar történetírás fejlődésére is, műveinek recepciója Magyarországon az 1850-es években kezdődött (Pók, 1990). Ebből a szempontból is érdekes lehet a középiskolai történelemtanításra képesített tanár megszegyenülésének története, aki soha nem hallott még Ranke munkásságáról.<sup>11</sup> Schultz Imre viszont igen, és történetírói elveit az autobiográfia szövegének szerkezeti felépítésében is érvényre juttatta.

Ahhoz, hogy az autobiográfia szövege egyáltalán létrejöjjön, szükség volt az egyén és a történelem viszonyának modern kori felfogására, amelynek értelmében Schultz Imre saját pedagógiai munkásságát a történeti megörökítésre érdemesnek tartotta. Az autobiográfia kontextusában a személyes dokumentumok még az elbeszélő életében történeti forrássá váltak. Erről árulkodik az a tény is, hogy Schultz Imre hagyatéka ma megtalálható a Pécsi Egyetemi Levéltárban és tartalmazza azokat a dokumentumokat, amelyeket az autobiográfia megírásához használt. Az autobiográfia *Tanárkori tanulmányaim* című fejezetében pedig e sorokat olvashatjuk: „A mennyiségtant lelkem egész komolyságával és melegével műveltem a közpályán töltött hosszú idő alatt. Nem annyira könyvtáram idevágó műveinek száma, mint inkább azon kézirat-halmaz *jog egykor taniskodni* az e téren tett tanulmányaim irányáról, terjedelméről, sikeréről, melyet íróasztalom fiókjai rejtegetnek.” (Mit tehet a fiatal kutató e sorok láttán? Hiszen itt számítottak rá, meg lett szólítva: emelné már be őt (Schultz Imrét) a magyar neveléstörténet panteonjába.)

## Összegzés

A tanítóképző intézeti neveléstörténeti tankönyvekben kiemelkedő szerepet töltenek be a pedagógiai hősök életrajzai, hiszen a tantárgy kimondott céljai közé tartozott a példájukon keresztül érték közvetítés. Schultz Imre szövegének formai és tartalmi elemzése azt a sajátos esetet mutatta be, amikor egy autobiográfiai szöveg a 19. század végi tudományos történetírás kritériumainak megfelelő neveléstörténeti funkciót tölt be a szerző személyes példamutatásán keresztül. Az autobiográfiai emlékezés ezen a módon a korszak pedagógiai kultúrájának keretei között a generációk közötti emlékezet-átadás eszközevé válik.

Az autobiográfia kinyilvánított célja, az igazságra törekvés és az elfogulatlanság a mai olvasó szemszögéből csupán a szerző, Schultz Imre személyes igazságára lehet érvényes. A szöveg különböző szintjeinek egyidejű elemzése a szöveg rejtett tartalmainak feltárásával ugyanis nyilvánvalóvá tette a személyes emlékezet szövegbe transzformálásának eljárásait. A szöveg kialakítására hatással voltak a neveléstörténeti és történeti szövegek műfaji kódjai valamint a pedagógus-szakma korabeli elvárásai. A szöveg szerkezete a nehéz helyzetek megoldásának forgatókönyve alapján épül fel, a jó pedagógus ideálja pedig az érdemtelen kollega képével szembeállítva rajzolódik ki, amely a szerző egykori személyes konfliktusaiból táplálkozik. Az elemzés során az is kimutathatóvá vált, hogy a szöveg nyílt és rejtett tartalmai, makro és mikro szerkezete egymást erősítik. Történeti önreflexiója révén a szerző egy olyan új pedagógiai hős szerepét alkotta meg saját magáról, aki méltó példaképe lehet az őt követő tanítógenerációknak.

---

<sup>11</sup> „Ismerek középiskolára okleveles tanárt, kinek szaktárgya a földrajz-történet, és ki akkor, mikor egy jogakadémiai tanár Rankéről beszélt előtte, kénytelen volt beismerni, hogy hogy biz ő e buvárnak még nevét sem hallotta soha.” (Schultz, 1901. 216. o.)

## Irodalom

- Ambrus Attiláné Kéri Katalin (1992): *A történeti Baranya megye római katolikus iskolái 1868–1918 között: Különös tekintettel a római katolikus elemi iskolák és tanítók helyzetére*. Doktori értekezés, Pécs.
- Baska Gabriella (2011): *Iskola, gyermek és tanítói ideál a 19. és a 20. század fordulóján*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Brockmeier, Jens (1999): Erinnerung, Identität und autobiographischer Prozeß. *Journal für Psychologie*, 1999/1. 22–42.
- Brockmeier, Jens (2002): Autobiographical remembering as cultural practice: Understanding the interplay between memory, self and culture. *Culture & Psychology*, 2002/8. 45–64.
- Bruner, Jerome és Lucariello, Joan (2001): A világ narratív újratemtése a monológban. In: László János és Thomka Beáta (szerk.): *Narratívák* 5. Kijárat Kiadó, Budapest.
- Horkay Hörcher Ferenc (1997): A koramodern politikai eszmétörténet Cambridge-i látkepe. In: Horkay Hörcher Ferenc (szerk.): *John Dunn, John G. A. Pocock, Quentin Skinner és Richard Tuck tanulmányai*. Pécs, Tanulmány Kiadó.
- Kisantal Tamás és Szeberényi Gábor (2003): A történetírás „nyelvi fordulata”. In: Bódy Zsombor és Ö. Kovács József (szerk.): *Bevezetés a társadalomtörténetbe*. Osiris Kiadó, Budapest. 413–442.
- László János (2003): Történelem, elbeszélés, identitás. *Magyar Tudomány*, 47. 1. sz. 48–57.
- Lejeune, Philippe (2003): Definiálható-e az önéletírás. In: Z. Varga Zoltán (szerk.): *Önéletírás, élettörténet, napló: Válogatás Philippe Lejeune írásaiból*. L’Harmattan Kiadó, Budapest.
- Németh András (2012): *Magyar pedagógusképzés és pedagógus szakmai tudásformák I. 1775–1945. Nemzeti fejlődési trendek, nemzetközi recepciós hatások*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- Pók Attila (1990): Ranke – a historizált historikus, *Világosság*, 31. 4. sz. 295–300.
- Romsics Ignác (2011): *Clio bővületében. Magyar történetírás a 19-20 században – nemzetközi kitekintéssel*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Schultz Imre (1887): *A tanítóképzési oktatás reformja és metodikája. A honi tanügyi viszonyok szemmel tartásával, főleg tképzési tanárok használatára*. I. kötet: A tanítóképzés reformja. A paedagogiai, természettudományi és mennyiség-tani oktatás módszertana. Pécs, Lyceumi Nyomda.
- Schultz Imre (1901): Visszapillantás tanügyi s irodalmi működésekre 30-évi tanítóképzői jubileumom alkalmából. (Authobiographiai vázlat). Irta Schultz Imre. *Nevelő Oktatás*, Katolikus tanügyi folyóirat, I. évfolyam 9. szám, 193–241. Szerkeszti Schultz Imre tanítóképzési r. tanár, kiadja: Stampfel Károly cs. és kir. udvari és kir. akad. könyvkereskedése.
- Szabolcs Éva (2001): *Kvalitatív kutatási metodológia a pedagógiában*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Szinnyei József (1914): *Magyar írók élete és munkái*. Budapest, Hornyánszky Viktor császári és királyi udvari Könyvnyomda, 1891–1914.  
<http://mek.niif.hu/03600/03630/html/s/s23460.htm> Utolsó megtekintés: 2013. június 10.

## Mellékletek

### 1. melléklet. A Nevelő Oktatás jubileumi kiadásának címlapja



I. évfolyam.

9. szám.



**Katholikus tanügyi havi folyóirat.**

Megjelenik augusztus és szeptember kivételével hónapanként egyszer 24 oldalas füzetekben.  
Kilétrebeli ára:  
Egyszerre 4 kor. — Félévre 8 kor. —  
Kéziratok  
nem küldenek vissza, bérmentésben levőket nem fogadjunk el.

Szerkesztő:  
**SCHULTZ IMRE**  
tanítóképzési t. tanár  
Kisodja

A lap szellemi részét Iltis Károly munkái és szerkesztésére Péter Schultze Imre, főispán t. tanár  
Előfizetési pénzek,  
reklamációk és hirdetések a kiadónak  
adhatók:  
Pozsony, Stampel Károly  
kötönyök.

Stampel Károly ca. és kir. udvari és kir. akad. könyvtárosok  
**Pozsonyban.**

**Visszapillantás tanügyi s irodalmi működésemmel  
30-évi tanítóképzői jubileumom alkalmából.**

(Autobiographiai vázlat.)

Ista Schultze Imre.

**I. Jubileum és beszámoló.**

**N**apjainkban immár a tanügy terén is általános szokássá vált, a 25- vagy 30-évi működést jubiléum *ünneplései*. Jubiléumok a katolikusok, a protestánsok, az izraeliták, a nép-, polgár-, közép- és szakiskolai oktatók egyaránt. Ezen általánosan bevett szokással szemben igen figyelemreméltónak vélem én *Margolis*, egyetemi tanár véleményét, melynek ő egyik előkelő szaklapban\* a következő szavakkal adott kifejezést: „Az ünneplést és ünneplétesítést komolyan tartom. A magam módja szerint azzal ünnepelem jubileumomat, hogy tapasztalatokom alapuló véleményemet tanügyünk mai állapotáról elmondom, mert úgy vélem meggyőződéssel, hogy ez nem haszon nélküli munka. Ha a személyes emlékezés helyett az jövőre divathá, hogy kiki közszolgálatá végezté munkájára vonatkozó tapasztalatait közölje. Bizonyára kisebb volna az ünneplétesítők száma, de nagyobb mértékben több haszna volna belőle a hazának.”

En e komoly szavakat olvasva, érett megfontolás után arra határozottam el magamot, hogy a folyó 1901-iki tanév végén, közszolgálatom befejezésekor, irodalmi téren beszámolókat a tanügy terén szerzett tapasztalataimmal, de kizárólag magamra vonatkozóan e beszámolóim életem, működésemmel kapcsolatban. Ez éremmel illetően *autobiographiáms* követően olvashatják az érdeklődők az ekkori társaságban és a tanügyi irodalom mezején gyűjtött tapasztalataimat — beszámolóim közzétételét a „Nevelő Oktatás” jelen *ünneplései* számában.

\* „Magyar Nemzet”, 1901. január 30-iki számában.

# „KIÉ A TANONC?” A KETTŐS FELÜGYELETI RENDSZER A 19. SZÁZAD MÁSODIK FELÉNEK TANONCOKTATÁSÁBAN<sup>1</sup>

Vörös Katalin

A dolgozat a magyarországi tanoncoktatás vizsgálatát két problémakör kapcsán igyekszik tárgyalni: egyrészt a 19. század folyamán a gyermek- és ifjúkor változó diskurzusa, másrészt a fegyelmezés kérdése felől. A gyermek-, ifjúkor és a fegyelmezés olyan kulturális fogalmak, amelyek folyamatosan formálódtak, fejlődtek az emberi történelem során. Ha történetileg közelítjük meg ezeket a fogalmakat, nem alkothatunk állandó definíciókat. Foucault elemzései azt mutatják, hogy az önkontroll és a fegyelem a civilizációs folyamatok természetes velejárói, így a dualizmus korszakának mentalitásában a tárgyalandó fogalmaink a hosszú változásoknak csupán egy szakaszát jelentik. Mi indokolja ezen fogalmak együtt tárgyalását a tanoncoktatás kapcsán? A tanoncok oktatásának intézményesülése maga után vonta az iskola sajátos fegyelmező mechanizmusainak kiterjesztését a leendő kézműves mesterek tanulóéveire. A 15 éves korig kiterjesztett iskoláztatás, a korszak nagy eredményeként, a gyermekkor meghosszabbítását eredményezte, amely, ha korlátozottabb mértékben is, de a tanoncokra is kiterjedt. A tanoncok helyzete megváltozott, a liberális politikusok törvényei egyszerre rendelték őket az iskola és mestereik felügyelete alá, illetve a diák és a munkavállaló státusába. A tanoncok sajátos jogállása különösen alkalmas lehet, hogy megvilágítsa a gyermek és a fegyelem fogalmainak kultúrtörténeti alakulását.

## Fegyelmezés

A fegyelmezés fogalmánál Michel Foucault, *Felügyelet és büntetés* című könyve jelenti a kiindulást számunkra, amely szerint: a felvilágosodástól kezdődően a hatalomgyakorlás egyik fontos eszközének tekinthető a normaalkotó felügyelet. A test, mint a hatalom tárgya és célpontja nem új keletű, de a 18. századtól ellenőrzésének mértéke megnövekedik. A felügyelet ily módon „olyan törvényalkotás szerint gyakorlódik, amely a legszorosabb hálóba foglalja az időt, a teret és a mozgást.” (Foucault, 1990. 187. o.) Azokat a módszereket, amelyek lehetővé teszik a test működésének ellenőrzését, alávetettségét és rákényszerítik az engedelmességet, valamint a hasznosságot, Foucault fegyelmezésnek hívja. „Az emberi test művészete”, nála a fegyelmezésnek az a történelmi pillanata, amikor a cél nem csupán annak ügyességének növelése, hanem engedelmességének és hasznosságnak kölcsönös fokozása. „Ekkor alakul ki a kényszerítések politikája, amelynek célja a test megmunkálása, elemeinek, gesztusainak, viselkedésének kiszámított manipulálása. [...] Megszületően a politikai anatómia”, mely egyszerre a hatalom gépezete, meghatározza, hogyan lehet foglyul ejteni mások testét, nem egyszerűen azért, hogy csinálja, amit kívánunk tőle, hanem, hogy úgy működjön, ahogyan

---

<sup>1</sup> A kutatás a TÁMOP 4.2.4.A/2-11-1-2012-0001 azonosító számú Nemzeti Kiválóság Program – Hazai hallgatói, illetve kutatói személyi támogatást biztosító rendszer kidolgozása és működtetése országos program című kiemelt projekt keretében zajlott. A projekt az Európai Unió támogatásával, az Európai Szociális Alap társfinanszírozásával valósul meg.

akarjuk, az általunk megállapított eljárások, kijelölt gyorsaság és hatékonyság szerint.” (Foucault, 1990. 188. o.)

## Gyermekkép a 19. században

A 19. század során lezajló gazdasági, társadalmi folyamatok átalakították az emberek életét, ezen belül a gyermekről és a családról való elképzeléseiket is. A gyermek felértékelődik a család és a társadalom számára. A kisgyermek fokozatosan a család középpontjába kerültek. Nemcsak a szülők irántuk táplált érzelmei fokozódtak, hanem egyre inkább úgy tekintettek rájuk, mint a család egzisztenciális létének és jövőjének biztosítékára. A gyermekbe történő „befektetés” ekkor még nem a gyermekért önmagáért történt, hanem a társadalmi elvárásnak és szerepeknek való megfelelés igénye miatt (Pukánszky, 2002).

„A század gyermekkel kapcsolatos attitűdjére sajátos kettősség, ambivalencia jellemző. A kisgyermek jóval több figyelemben részesült, mint korábban, de a serdülők már egyre inkább a meg nem értés és gyanakvás falába ütköztek. A pubertást – akárcsak Rousseau – kritikus szakasznak tekintették orvosok, pedagógusok és szülők egyaránt [...] Az ifjúkort a közfelfogás egyre inkább egy olyan életszakasznak tekintette, amely potenciálisan veszélyeket rejt nem csak az egyénre, hanem a társadalomra is.” (Pukánszky, 2002. 17. o.) A „fekete pedagógia” születése is erre a korra tehető, a nevelési tanácsadó irodalom új motívuma lesz a viselkedési hibák megfélemlítéssel, elrettentéssel történő orvoslása. A serdülőkor nehezebben definiálható volt mind a 19. század embereinek, mind a későbbi kutatók számára, mint a gyermekkor. Ennek is köszönhető, hogy a kultúrtörténeti kutatások a serdülőkort sokkal hosszabb ideig negligálták, mint a gyermekkort. A kamaszokra nagyon gyakran már mint felnőttekre gondoltak, hiszen tanoncok, munkások, földművesek, diákok, de alkalmakként akár házások is lehettek. Az alacsonyabb néprétegek esetében a fiatal kori (10–12 életév körüli) munkába állás még a 18–19. században is gyakori jelenségnek számított (Frijhoff, 2012). A társadalmi gyakorlatban a „kamaszkor felfedezése”<sup>2</sup> a 20. század elején, az iskoláztatás expanziójával történt meg.

A 19. század végére az emberek mentalitása fokozatosan átalakult, megváltozott a gyermekről alkotott elképzelésük is, így ténylegesen megtörtént a „gyermek felfedezése”. Ezzel együtt a „kivülről irányított ember” már nem képes gyermekeinek olyan örökérvényű útmutatást adni, amely cselekedeteiket minden körülmények között megbízhatóan irányíthatná. A gyerekek életében egyre nagyobb szerephez jutott az intézményesült nevelés, és a kortárs csoportok véleménye. A gyermekek társadalmi szerepe megnövekedett és a szülők is egyre jobban kezdték felismerni a színvonalas oktatás szükségességét (Pukánszky, 2002).

A korszak gyermekképébe és pedagógiájába beszőődő új elemek ellenére sem beszélhetünk egységes gyermekképről, az újabb paradigmák mellett részben a korábbi hagyományok (felvilágosodás, kereszténység) is továbbéltek a közgondolkodásban.

## A tanoncok oktatásáról

A kiegyezést követő időszak a gazdasági prosperitás és polgárosodás kiemelkedő időszaka, amelynek közjogi kereteit a dualista államszerkezet határozta meg. Az ekkor lejátszódó

<sup>2</sup> G. Stanley Hall hirdette 1904-ben a kamaszkor felfedezését, mint új korszakot a tudományok számára.

második ipari forradalom technikatudományi, gazdasági és társadalmi hatásai az Osztrák–Magyar Monarchia területét sem hagyták érintetlenül. Országos és lokális szinteken is megindult a modernizálás és a gazdaság fejlesztése, amelynek egyik fontos eszköze volt a korszerű (szak)oktatás kialakítása. Az intézményesülő oktatásba tömegesen belépő gyermekek számára a felügyelet és a fegyelmelés kérdése egészen újszerűen jelent meg.

A tanoncok iskolarendszerű oktatásának alapjai a 18. századra nyúlnak vissza. Korábban évszázadokon keresztül bevett szokások szerint minden céh maga gondoskodott szakmai utánpótlásáról.<sup>3</sup> II. József rendeletei alapján kezdik meg országsszerte felállítani a vásár- és ünnepnapokon működő rajziskolákat. Ugyancsak az 1780-as években a tanoncszerződések feltételül szabták, hogy a fiataloknak előzetesen legalább két évet iskolába kellett járniuk, ahol elemi ismereteket szerezhettek. A felvilágosult abszolutista jogalkotás jegyében rendelet útján határozták meg, hogy a mester csak azokat a tanulókat szabadíthatta fel, akik bizonyítvánnyal tudták igazolni a rajziskola egy évig történő látogatását. A központi hatalom akarata azonban az iparos társadalom szűk rétegére terjedt ki, erről tanúskodik az 1795. szeptember 25-én kelt rendelet, mely nagyobb szigorral mondta ki újra a normaiskola és rajziskola látogatásának kötelezettségét a tanoncokra vonatkozóan (*Mészáros, 1995*).

A reformkorban a magyar ipar fejlesztésének eszközt látták az iparos réteg oktatásának felkarolásában. A többek között Kossuth Lajos nevével fémjelzett Iparegyesület számos tervezetet dolgozott ki a szakoktatás kapcsán (mester-inas iskolák, vasárnapi ismétlőiskolák, szakelőadások és továbbképző tanfolyamok, Ipartanoda stb.), de ezek többségükben az iparosoknak csupán kis hányadát érintették (*Fericsán, 1999*). Az Országos Iparegyesület és a központi irányítás felől érkező törekvések is a céhes keretek, ezen belül a mesterek hatalma alól vonták ki az ipar gyakorlását és a tanoncokat, illetve segédeket. Törvényi szinten az iparüzés céhes kereteinek lebontása az 1840:17 törvénycikknek<sup>4</sup> köszönhetően elkezdődött, majd a neoabszolutizmus idején tovább folytatódott.<sup>5</sup> A céhek felszámolása az 1872-es ipartörvénnyel teljesedett ki, amellyel a régi rend utolsó köveit is el kívánták bontani.

## Az új keretek felállítása

Az igazán jelentős változás a magyar szakoktatásban a dualizmus korszakára tehető, melynek alapját jelentette az 1868:38. törvénycikk, majd az ipartörvények. A kötelező oktatás bevezetése következtében a gyermekek élete összefonódott az iskolával. Korábban többségük csak családi nevelésben részesült, de a 19. század második felétől tömegeik kerültek be egy szigorúan szabályozott, hierarchikus rendszerbe. Az új szociális tér (kortárs csoportok hatásai, tanárok elvárásai stb.), amelybe be kellett illeszkedniük számos kihívást intézett a gyermekek és kamaszok felé (*Nóvik, 2002*).

A kiegyezést követően a kormányrudat kézbe vevő politikusok a reformliberalizmus szellemében nevelkedtek. Alapelveiket a nemzeti reformmozgalom ideológusai munkálták ki,

---

<sup>3</sup> A céhszerű képzés egészen a 19. század végéig háromlépcsős rendszerben folyt: a jelöltnek jelentkeznie kellett a kiválasztott céhnél, hogy az adott mesterséget kívánja elsajátítani. A céhestület nyilvántartásba vette, majd következhetett egy (többnyire) három éves tanoncidőszak. Ezt követően vándorkönyvet kapott a fiatal és a céh által megszabott településeken kellett gyakorolnia jövőendő szakmáját. A vándorévek leteltével visszatért mesteréhez, ahol elkészítette remekét, amit a céhestülete által kijelölt „mívlátómesterek” bíráltak el. Ha az elkészült munkát megfelelőnek találták és az ifjú tanulóévei alatt végig szorgalmasnak és erkölcsösnek bizonyult, felszabadították és mesterré nyilvánították (*Erdődy, 1999. 151. o.*).

<sup>4</sup> Az 1840:17 tc. kimondta a kereskedők számára a szabad gyáralapítást és a mesterséget űző segéd munkások szabad alkalmazhatóságát.

<sup>5</sup> 1851-ben kiadott szabályzat értelmében a céheket nem törölték el, de új céhek alapítását nem engedélyezték, majd 1859-ben teljesen szabaddá tették az iparüzést.

Friedrich List és Michel Chevalier elképzelései alapvetően befolyásolták. 1867 után született törvények és intézkedések ebben a szellemiségben fogantak (*Kövér*, 1982). A liberalizmus mellett a pozitívizmus, mint a 19–20. századi modernizációs ideológiák hitet tettek az ember folyamatosan megvalósuló, töretlen fejlődése mellett. Ezzel párhuzamban a munka és az idő a modern ipari társadalom alapvető fegyelmező hatalmává vált (*Németh*, 2007. 73. o.). Foucault idézett művében kifejti a modern munka a mentalitásában betöltött szerepének fontosságát és a test belső és külső fegyelmeinek új mozgatójaként határozza meg. Az intézményesülő modern szakoktatás a munka világának „szentelt” szervezet, amely szervesen illeszkedik a normatív viselkedés kialakításában szerepet játszó, jól szervezett állami ellenőrzés folyamatába.

Az ipar és a szakoktatás számára az 1872-es és 1884-es ipartörvények jelentették az új kereteket. A törvények szövegén keresztül kirajzolódik előttünk a hatalom gépezete, mely már a jogalkotás révén gyakorolta a felügyeletet.

1872:8. tc. az iparüzés feltételül semmilyen képesítést nem szabott meg, ezzel a tanonclét egyik fontos tömeges motivációját megszüntette. „A magyar korona területén minden nagykoru vagy nagykorúnak nyilvánított egyén, nemre való tekintet nélkül, ezen törvény korlátai közt, bármely iparágat, ideértve a kereskedést is, bárhol, önállólag és szabadon gyakorolhat.”<sup>6</sup> A már foglalkoztatott ipari munkásoknak sem kell semmiféle bizonyítvánnyal rendelkezniük munkájuk elvégzéséhez, ezzel az egész vállalkozó polgári réteget és minden az iparban dolgozó személyt mentesít a kötöttségektől. Tanoncot ezután minden önálló iparos tarthat, ezzel liberalizálja a tanoncfoglalkoztatók körét, de korlátozza a tanoncságot vállalókat. Bár ez a korlátozás egyértelműen pozitív megítélés alá esik: „Gyermekek, kik életük 12-dik évét még be nem töltötték, tanonczoknak fel nem vehetők.”<sup>7</sup> Az elemi ismeretek megszerzésének fontossága ebben a jogszabályban is fellelhető: az iparos mester felelősségévé vált, hogy azok a tanoncok, akik írni-olvasni nem tudtak, elsajátítsák ezt a tudást. Ha ezen ismeretek birtokában van a fiatal tanuló, akkor ugyancsak a mester kötelessége, hogy ismétlőiskolába vagy ipariskolába járásra szorítsa. „Az iparos köteles tanonczát azon iparágban, melyet üz, kiképezni, jó erkölcsre, rendre és munkásságra szoktatni.”<sup>8</sup> A törvény értelmében az iskoláztatás felelőssége a szülőkről az iparosra szállt,<sup>9</sup> akire kötelessége elmulasztása esetén (akárcsak a szülők) 20–200 forintig terjedő pénzbírságot szabhattak ki (*Nagy*, 1999). A törvény, a tanonc iskolába járási kötelezettségéért a szülőt, ill. a mestert tette felelőssé, ilyen értelemben kiskorúsította azt, hiszen saját cselekedeteiért a felelősség nem csak őt terheli. A pénzbírság, mint a büntetés típusa jellegzetesen 19. századi gyakorlat. A liberális állam esetében nem a hit, vagy az erő, hanem a törvény volt a mindent átfogó eszme. A büntetés nem annyira hatalmi aktus, mint inkább szerződéses kötelezettsége az államnak, amelyet a törvénnyel összhangban hajt végre. A hatalom, amelyet kifejeznek, nem individuális (mint az abszolutista időkben), hanem intézményes (*Garland*, 1997). Az inas és a mester alapvetően továbbra is patriarchális viszonyban álltak egymással, ugyanis a tanonc a mester „háznépéhez tartozik, betegség esetében ápolásban részesíteni” köteles, illetve „az iparosnak, illetőleg üzletvezető helyettesének a reája bizottakban engedelmességgel tartozik; és ha az iparos házában élelemmel és lakással láttatik el, 18 éves koráig azoknak atyai fegyelme alatt áll.”<sup>10</sup> Az 1872-es és 1884-es törvényből azt is kiolvashatjuk, hogy a tanoncok elvileg vállalhatták az albérlésben vagy ágybérlésben lakást, ami a mester-inas kapcsolatának „feudális kötöttségét” lazíthatta.

Az 1873-as gazdasági válság a liberális magyar politikai elitet korábbi intézkedéseinek revíziójára készítette. A különböző fórumokon ugyanis számos bírálat érte a céhes keretektől

<sup>6</sup> 1872:VIII. tc. § 1.

<sup>7</sup> 1872:VIII. tc. § 40.

<sup>8</sup> 1872:VIII. tc. § 42.

<sup>9</sup> Az 1868:38. tc. a gyermekek kötelező iskolába járásáért a szülőket tette felelőssé pénzbírság terhe mellett.

<sup>10</sup> 1872:VIII. tc. § 46.



mentesített iparoktatást. A dekonjunkúra hatásait az iparosok sok esetben a törvénynek és nem a válságnak tulajdonították. A budapesti ipari kamara arról számol be ekkor, hogy a képzettség becsületének hanyatlása miatt fogy a tanoncokat tartó mesterek száma (Nagy, 1999. 21. o.). Az Országos Iparegyesület által végzett felmérések,<sup>11</sup> illetve Szabóky Adolf és Kelety Károly<sup>12</sup> munkái is azt bizonyítják, hogy 1872-t követően a magyar kézművesipar helyzete válságosra fordult. Szabóky adatai szerint 1870 és 1877 között 247034-ről 189160-ra csökkent az iparosok száma Magyarországon. Az kisiparosok a segédek erkölcsi hanyatlásáért, a tanoncok fegyelmezetlenségéért, a munkaerő megdrágulásáért és a testületi szellem kihalásáért, a kereslet visszaeséséért is mind az iparszabadságot, ezzel együtt az 1872. évi ipartörvényt tették felelőssé az 1870-es években (Víg, 1932, 194.). A fegyelem hiánya, az erkölcsi hanyatlás a tanoncok kapcsán visszatérő toposzokként újra és újra előkerültek a társadalmi diskurzusban.

Ne gondoljuk azonban, hogy az 1872-es liberális szellemiségben született törvény valóban a szabadságot jelentette volna a tanoncok és az iparúzők számára. Hiszen, ha a szabadság elterjesztésének és megerősítésének eszköze a szabályozás, ez már önmagában paradoxonhoz vezet. Az 1873-as válság katalizátorként vezetett el ahhoz a felismeréshez Európa szerte, hogy a társadalom és a gazdaság megfelelő működéséhez szükséges bizonyos normaalkotás és felügyelet. Az ekkor megjelenő antiliberális törekvések hozták el magukkal az állami funkciók és a meglévő törvények felülbírálását. Az állam szerepvállalása az 1880-as évektől felerősödött – gondoljunk csak az ipartámogató törvényekre, a különböző állami megrendelésekre,<sup>13</sup> vagy a szociális intézkedésekre.<sup>14</sup>

1872 álma, ahogyan Nagy Péter Tibor fogalmaz, az 1884-es törvényben racionalizálódik (Nagy, 1999. 21. o.). Az új törvény számos helyen pontosította, részletesebben szabályozta elődjét. A szakképzés szempontjából mérőöldkönek számított, hogy „Oly községben, a hol legalább 50 tanoncz van és e tanonczok számára külön iskola nincs, köteles a község a tanonczok tanításáról külön tanfolyam berendezése által gondoskodni.”<sup>15</sup> Fenntartásuk elsődlegesen az adott község feladata, de állami támogatást is igénybe vehettek. Az ipariskola látogatása kötelező volt minden iparostanoncnak, s az inas felszabadítását az ipartörvény az iskola elvégzéséhez kötötte. A tanonciskolába járás feltétele az 1872-es törvényben megszabottakhoz képest nem változott.

A népiskolai és a kötelező tanonccoltatásról szóló törvények egyértelműen az oktatás államosítása felé mutatnak. Az állam mind szélesebb körben szól bele az egyén és a családok életébe. Az 1884-es törvény gondoskodik a felállítandó tanonciskolák felügyeletéről is, és közvetlenül a kerületi tanfelügyelő alá rendeli őket. A felügyeleti rendszer kiépülése nagyban hozzájárult az állam hatalmának kiterjesztéséhez az oktatás ezen területén is.

A minisztériumok szintjén a szakoktatás felügyeletét 1892-re sikerült rendezni, amikor a kérdéskörben érintett két tárca felosztotta egymás között; az iparoktatás alsó foka a tanonccoltatás, közvetlenül a Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium fennhatósága alá került. A szakoktatás fellendítésére felállították az Országos Iparoktatási Tanácsot, amely megalkotta a magyarországi iparoktatási programot, az iparostanonc-iskolai és a tankönyvbírálati szabályzatot és a különböző szakiskolai tanterveket és szervezeti szabályzatokat is.<sup>16</sup>(Víg, 1932.)

Az Országos Iparoktatási Tanács működésének is köszönhetően 1893-ban kiadták a tanonciskolákra vonatkozó szervezeti rendelet, amely tovább szabályozta a tanoncok életét. A

<sup>11</sup> Országos Iparegyesület, Iparoktatási tanulmányok, 1872.

<sup>12</sup> Szabóky Adolf, Ipartársulati rövid statisztika; Kelety Károly, Jelentés a székesfehérvári tárlatról, 1879.

<sup>13</sup> Az állami beruházások már a válság előtt is igen fontos tényezőnek bizonyult

<sup>14</sup> Ez utóbbiról részletesebben lásd Gyáni Gábor (1999): Könyörtelenség, fegyelmezés, avagy a szociális gondoskodás genealógiája. *Történelmi Szemle*, 41. 1-2. sz. [http://epa.oszk.hu/00600/00617/00003/tsz99\\_1\\_2\\_gyani\\_gabor.htm](http://epa.oszk.hu/00600/00617/00003/tsz99_1_2_gyani_gabor.htm) Utolsó megtekintés: 2012. december 3.

<sup>15</sup> 1884: XVII. tc. § 80.

<sup>16</sup> Az Országos Iparoktatási Tanács tagjait részben a Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium, részben a Kereskedelemügyi Minisztérium tagjai nevezték ki.

fegyelmi hatalom hierarchikusan felépülő felügyeleti rendszere épült ki, melynek alsó szintjét a tanárok és a mesterek jelentették, legfelső szintjét pedig a minisztérium.

## A tanoncok az iskola felügyelete alatt

A kiépülő új oktatási, szakoktatási rendszer merőben új kereteket teremtett a kézműipari és kereskedő tanoncok számára. A törvény és a szabályzatok a modern igényeknek megfelelően szabályozták a tanoncok munka- és tanulói idejét. Akárcsak az üzemekben vagy a hadseregben, az iskolában is egy mikro-büntetőrendszer határozta meg „az időt (késés, hiányzás, munkamegszakítás), a tevékenységet (figyelmetlenség, hanyagság, a buzgalom hiánya), a létformát (udvariatlanság, engedetlenség), a beszéd (fecsegés, szemtelenség), a testi tulajdonságok (inkorrekt testtartások, helytelen mozdulatok, tisztátalanság) és a szexualitást (szemérmertlenség, illetlenség).” (Foucault, 1990. 244. o.) A büntetőrendszer szinte valamennyi elemére találhatunk példát a tanoncok életét meghatározó szövegekben.

Minőségi különbséget jelent a céhes időkhöz képest, hogy a mester tanoncát csak az iparüzlethez tartozó munkára kötelezheti, cselédmunkára nem alkalmazhatja. A tanonc legalább heti 7 tanóra idejére (ebből 3 óra rajz, 4 óra közismereti tantárgy) kikerült mestere felügyelete alól és az iskola szabályai szerint kellett működnie. Korábban a tanonc egyedül és teljes mértékben mesterétől függött, ő határozta meg kizárólag idejét és cselekedeteit. Az 1884-ben és 1893-ban kiadott szervezeti rendeletek előírták, hogy a tanuló „pontosan és tisztán” jelenjen meg, tan-, író- és rajzoló szereit rendes állapotban hozza magával. A tanuló megjelenésére külön „ellenőrző-könyvecskét” vezettek be, ahova feljegyezték a mulasztott órák számát és az érdemjegyeit is. (Az iparoktatás, 1904. 21.) Az igazolatlan hiányzás súlyos vétségnek számított, hiszen ezzel kivonta magát a hatalom ellenőrzése alól és könnyen erkölcsstelen viselkedésre csábulhatott, illetve a rendelkezésére álló időt nem hasznosan tölthette el. A fegyelmezés alanyának állandó szem előtt tartása, a bármikor megláthatóság tartja a tanoncot alárendelt állapotban. A jelenléti ellenőrzése és dokumentálása ezt a funkciót biztosítja az iskolában. Az ipari társadalmakban, többek között a bérmunka megjelenésének köszönhetően, a „pontosság és a szorgalom a rendszerességgel együtt a fegyelmező idő fő erénye lesz”. (Foucault, 1990. 205. o.) Az iskola szervezete (a kolostorok és kollégiumok időbeosztásából eredeztethetően) önmagában is sajátos időkezelési gyakorlattal rendelkezik, különböző időrelációk megjelenésének és találkozásának színtere. Alapvetően jövőorientációhoz kapcsolódó normákat alkot, amelyet jutalmazási és büntetési rendszerrel véd és erősít. Ez a fajta időkezelés a polgári középosztály értékrendjét tükrözi mind a mai napig. A jövőre orientált mentalitás az idő tervezése és a viselkedéshez kapcsolt időnormák követése együttesen lehetnek segítői vagy gátjai az egyén sikerességének az iskola világában. (Meleg, 2009) A tanoncok esetében a családi normáktól gyakran eltérő időkezelés tanulmányi előmenetelük gátját jelentette. A tanonciskolák alapvetően a kézművesek és kiskereskedők érdekeit figyelembe vevő intézmények, így itt elsősorban nem a modern gyáripar számára képeztek munkaerőt.<sup>17</sup> A kisebb kézműves műhelyekben kialakított időkezelés közelebb állt a természetes munkaritmus diktálta időbeosztáshoz, mint a gyár, a manufaktúra, vagy az iskola fegyelmező idejéhez (Németh, 2007).

## Az iskola mint fegyelmező tér

Az iskola fegyelmező térként működni nem szűnik meg az épület falain túl. A tanoncok fegyelmi eljárás alá vonhatóak, „Az iskolában, az iskola előtt vagy az utcán elkövetett pajkosság,

<sup>17</sup> A kialakuló modern gyáripar számára az ipari szakiskolákból és felső ipariskolákból kikerülők jelentik majd a képzett munkaerő bázisát, míg a munkások tömegét zömében a betanított segédmunkások teszik ki.

lármázás avagy bármely rakoncátlanság.” miatt. (*Az iparoktatás*, 1904. 23. o.) A korbeli ifjúság „rakoncátlanságáról” és „pajkosságáról” érzékletes képet fest Mészáros Balázs tanulmánya.<sup>18</sup> Az általa citált szövegek szerint 12–18 éves inas és munkás fiatalok káromkodásától, hangoskodásától, provokációtól és „pénzre játszásától” voltak állandóan hangosak Pécs budai városrész utcái, amellyel zavarták a polgárok nyugalmát. Az eluralkodott helyzetért a korabeli közvélemény a szülőket tette felelősé. A 19. század végére az alsó társadalmi rétegek kulturális másságát a polgárság sok esetben szociális problémaként értelmezte. „A különböző állami és helyi (községi) intézkedések célja e szociális problémák átöröklődésének kiküszöbölése volt, s ehhez a gyermekek fegyelmezésén keresztül vezetett az út.” (*Mészáros B.*, 2007. 225. o.) A tanoncok kapcsán a sajtóban felmerülő problémákat nemcsak a társadalmi helyzetüknek, hanem az életkorukból adódó sajátosságoknak is köszönhetőek. A kamaszkorban lezajló pszichikai és fizikai változásokon túl a kettős felügyelet frusztrációjával is szembe kellett néznie a tanoncoknak, amely olykor vezethetett a többségi társadalom számára deviánsnak, erkölcsstelennek tűnő magatartáshoz is. Ehhez társul a korábban már említett „a kamaszkor késői felfedezése”.

A hatalom számára az oktatásnak az alapvető műveltség átadásán túl egyértelműen normaalkotó funkciót is tulajdonítottak, erről árulkodik Bernát István 1890–91. tanévről írt jelentése: „... az iparososztálynak értelmesebb része is kezdi a jövő fejlődés egyik leghatályosabb tényezőjének tekinteni [az ipariskolákat]... mai helyzetünkben az iparospálya csaknem kizárólag az elzúllott, vagyontalan, erkölcsileg sok kifogás alá eső gyermekek menedékét képi. Azon légkör és bánásmód, mely a gyermekeket körülveszi, a legtöbb esetben nem alkalmas arra, hogy belőle törekvő, erkölcsös és feladatának tudatával bíró iparost neveljen, Ezen tanoncoknak igen tetemes része csakis a szóban forgó iskolában sajátítja el a tudás legegységibb fogalmait, a rendnek, fegyelemnek és erkölcsiségnek szeretetét, mely nélkül a társadalomban kiemelkedni nem fog.” (*Víg*, 1932. 233. o.) A problémásnak tekintett társadalmi csoport megjavítását a vallási, erkölcsi nevelés révén látták megvalósíthatónak. A pedagógusok részéről nem egyszer találkozhatunk a szegényebb, egyszerűbb emberek felé irányuló lekezelő bánásmóddal is (de természetesen ez nem általánosítható) (*Nóvik*, 2002). Az Állami Népoktatás című lap 1909-ben egy hosszabb cikket szánt az iparostanulók erkölcsi nevelésének. A nemzetek leghasznosabb értékének tekinti az erkölcsösséget, így a tanulók, iparostanulók erkölcsi nevelése is állami feladat kell, hogy legyen. „De mi is az erkölcs voltaképpen? Nem egyéb, mint az emberiségre hasznos s e miatt jónak nevezett dolgok cselekvése s az emberiségre káros, ennélfogva rossznak nevezett dolgok kerülése.” Az erkölcsi nevelés eszköze a fegyelem, melynek három fajtáját különbözteti meg a szerző: a megelőző, irányzó és kormányzó fegyelmet. A tanoncok esetében durva vágyaiknak a visszaszorítására a megelőző fegyelem lehet az alkalmas, amelyre a műhelyeknek jóval több alkalma nyílik, mint az iskolának. A másik két fegyelemtípus a belátásra és a szabad önelhatárolásra alkalmas nevelési formák, amelyekért elsősorban a pedagógus a felelős. (*Állami Népoktatás*, 1909. 8 sz. 5.) A cikk érzékletesen felosztja a tanoncok nevelését és fegyelmezését kettős jogállásuknak megfelelően. A tanoncok kettős jogállása (diák és munkavállaló) számos konfliktus forrását jelentette számukra. A tanítók gyakran panaszkodtak a diákok fáradtságára, figyelmetlenségére, rossz teljesítményére, melynek legfőbb okát a hosszú (12–14, akár 16 órás) munkaidőben, a túlterhelésben látták, ez a probléma még a 20. század elején is vissza-visszatérő kérdés. Ezzel szemben a mesterek és a rendszert bírálók az iskolai oktatás alacsony színvonalában látták a probléma forrását. (*Víg*, 1932. 234. o.)

<sup>18</sup> Mészáros Balázs (2007): „A rendőrség az utcán is ellenőrizzé a gyerekeket!”, A gyermekek fegyelmezése a nyilvános városi terekben, In: Kaposi Zoltán – Pilkhoffer Mónika: Tanulmányok Pécs történetéből 19. Pécs Történeti Alapítvány, Pécs. 217–230.

## A fegyelmezés eszközei

A tanoncokról szóló törvények külön kitérnek rá, hogy a mester felelőssége, hogy a háziak vagy a segédek a tanoncot ne inzultálhassák. A fizikai bántalmazás és cselédmunka tiltásának megjelenése a törvény szövegében külön jelentőséggel bír, hiszen egy korábbi bevett gyakorlatról árulkodik. Az 1884-es törvényben és az 1893-as szabályzat, fegyelmi szabályok részében szó esik arról, hogy az igazgatónak jogában áll „szükség esetén a tanuló el bezárni vagy ellene a házi fegyelmezés eszközeit használni.” (*Az iparoktatás*, 1904. 23. o.) Az elzárás, bezárás akárcsak a pénzbüntetés jellegzetesen a liberális állam büntetési stílusát preferáló szankció (*Garland*, 1997). A bezárásról vagy a házi fegyelmezésről dönteni, az igazgató jogköre, így kvázi bírói hatalommal rendelkezik a tanulók felett. Felmerül azonban a kérdés, hogy pontosan mit is értettek a korban „házi fegyelmezés” alatt? Ténylegesen mennyire lehetett bevett fegyelmezési eszköz a testi fenyítés a korszakban?

A testi fenyítés elterjedése a 15–16. századra tehető, miként a társadalom irányításának tekintélyelvű, hierarchikus, abszolutisztikus elképzelése. Ezen belül van különbség gyermek és felnőtt fegyelmezése között, amely különbségtétel nem volt ilyen egyértelmű a középkorban. A felnőttek közül nem mindenkit érintett a testi fenyítés, míg a gyermekekre nemre, rangra való különbség nélkül egyöntetűen alkalmazták a fegyelmezés ezen módját. A testi fenyítést eredetileg csak a kisgyermekkel szemben alkalmazták, de a 16. századtól már az egész diákságra. Ezzel elérték a gyermekkor és a serdülőkor közötti különbségek csökkentését és a kamaszok visszaszorítását a gyermekkor irányába. Az alacsonyabb, iskolázatlan társadalmi csoportok kamaszaira ez a megállapítás azonban kevésbé igaz. Hiszen a szűken vett gyermekkor küszöbét átlépve már részt vettek a család fenntartásában, a termelő munkában, ilyen módon felnőttek számítottak (*Ariés*, 1987). A 19. század pedagógia-tankönyveit vizsgálva egyértelmű, hogy azok a felvilágosult-racionalista gyermekszemlélet jegyében íródtak. A filozófiai, antropológiai kérdéseket fejtegető tankönyvek bevezető fejezeteikben jellemzően a jövőendő értékekkel telített felnőttjét látják a gyermekben, képességsírakat, hiszen az embert valójában a nevelés teszi emberré. Feltűnő azonban, hogy a testi fenyítés tárgyalásakor a szerzők többsége a legsúlyosabb vétségek esetében engedélyezi a fizikai büntetést.<sup>19</sup> A magyar tankönyvírók műveiben ez az ellentmondás az emberi moralitás alakulásának 18. században gyökerező genetikus felfogásából ered. Ennek értelmében a verés, a fizikai büntetés az emberre, mint nembeli lényre jellemző erkölcsi értékekkel nem rendelkező gyermeknek szól (*Pukánszky*, 1996).

A testi fenyítést – továbbélése ellenére – ebben a korban a már nem tekintették a fegyelmezés általános eszközének, ami mutatja a test felügyeletének megváltozott gyakorlatát. Az iskolai fegyelmelem szerkezetének átalakulása megfelel a gyermekkor-felfogás új irányának, mely már nem kötődik a gyermek tökéletlenségéhez, és nem ismeri el a megaláztatás szükségességét (*Ariés*, 1987). A tanonciskolák „fenyítési nemei” között olyanokat találunk, mint „megintés magánosan, az osztály előtt vagy a tanító testület előtt.”, a tanuló mesterének és szüleinek értesítése a fegyelmi kihágásról, ipariskolai bizottság elé idézés, károkozás esetén kártétel, végbizonyítványi bejegyzés a fegyelmeztetlenségről. (*Az iparoktatás*, 1904. 23. o.) Ezek a fenyítési módok nem voltak mentesek a 19. században elharapózó „fekete pedagógia” eszközrendszerétől.

A fizikai büntetés háttérbe szorulása ellenére a közgondolkodásban továbbra is jelen volt a tanoncok „sanyarú sorsa” legalábbis Babits Mihály 1913-as, *A gólyakalifa* című regénye erről árulkodik. A regény minden fikcionalitásával, szélsőségbe hajlásával együtt is híven szemlélteti a tanoncok sztereotip mindennapjaiban a testi fenyítés és a cselédmunkák jelenlétét. A tanonc

<sup>19</sup> A tanulmányban vizsgált munkák szerzői: August Hermann Niemeyer, Niemeyer – Ángyán János, Lesnyánszky András, Szilasy János, Rendek József, Warga János, Mennyey József, Kiss Áron – Öreg János, Erdődi János, Felmerei Lajos (*Pukánszky*, 1996).

világa, az alacsonyabb társadalmi osztály élete és mentalitása, mint az értékek ellenpólusa jelenik meg a szerzőnél.<sup>20</sup>

## Összegzés

„Minden fegyelmi rendszeren belül működik egy kisebbfajta büntető mechanizmus, mely valamiféle jogi hatáskörrel rendelkezik, saját ismérvei vannak, saját büntetőeljárási és ítélkezési fórumai.” (Foucault, 1990. 243. o.) A dualizmus idején felálló új tanoncoktatási rendszer is kialakította a maga mechanizmusait, amelyek szervesen illeszkednek az iskola funkcióinak általános tendenciáiba, de olyan sajátosságait is láthatjuk, amelyek csak rá jellemzőek. A tanulók bázisát jelentő 12–15 éves fiúk fegyelmezése az adott kor normatív rendszerét tükrözi, amelyben a gyermekkép (a kamaszkép) bizonyos elemei mellett a munka által megteremtett új mentalitást is kiolvashatjuk. Az állam fokozódó szerepvállalása az oktatásban és a családok életében új tereket nyitott a hierarchizált hatalom leképeződésére.

## Irodalom

- Az iparoktatás Magyarországon és külföldön*, (1904), [sz.n.], Kereskedelemügyi M. Kir, Miniszter, Budapest.
- Ariés, Phillipe (1987): *Gyermek, család, halál*. Gondolat, Budapest.
- Erdődy Gyula (1999): A baranyai iparoktatás történetéből. In: Szirtes Gábor – Vargha Dezső: *Angstertől Zsolnayig. Ipartörténeti tanulmányok*. Pro Pannónia, Pécs. 151–168.
- Fericsán Kálmán (1999): *Ősi fáknak ága-boga. A középszintű iparoktatási szervezet kialakulása és fejlődése Magyarországon*. Carbocomp, Budapest–Pécs.
- Foucault, M. (1990): *Felügyelet és büntetés. A börtön története*. Gondolat, Budapest.
- Frijhoff, Willem (2012): Historian’s discovery of childhood. *Paedagogica Historica*, **48**, 1. sz.
- Garland, David (1997): A büntetés és jelentései. A büntetés szerepe a kultúra teremtésben. In: Zentai Violetta (szerk): *Politikai antropológia*. Osiris, Budapest. 127–147.
- Kövér György (1982): *Iparosodás agrárországban*. Gondolat, Budapest.
- Meleg Csilla (2009): Időorientációk és esélykülönbségek (Problémavázlat). In: Pusztai Gabriella és Rébay Magdolna (szerk): *Kié az oktatáskutatás?* Csokonai, Debrecen. 32–46.
- Mészáros Balázs (2007): „A rendőrség az utcán is ellenőrizzé a gyerekeket!” A gyermekek fegyelmezése a nyilvános városi terekben. In: Kaposi Zoltán és Pilkhoffer Mónika (szerk): *Tanulmányok Pécs történetéből 19*. Pécs Története Alapítvány, Pécs. 217–230.
- Mészáros István (1995): *Magyar iskolatípusok 996-1990*. OPKM, Budapest.

---

<sup>20</sup> Babits Mihály regényének társadalomkritikai éle Táborny Elemér szélsőségesen „kettős életben” ragadható meg, bár jöllehet, ez nem a szöveg elsődleges jelentéssíkján jelenik meg.

- Nagy Péter Tibor (1999): *Az iparpolitika és a tanoncoktatás kialakulása*. In: A középfokú szakoktatás története Magyarországon a felvilágosodástól napjainkig. Tatabányai Múzeum Tudományos Füzetek, Tatabánya. 16–23.
- Németh András (2007): Mi is az idő? – Történeti időszociológiai és időantropológiai vázlatok, *Iskolakultúra Online*, 1, 54–75. [http://www.iskolakultura.hu/iol/iol2007\\_1\\_54-75.pdf](http://www.iskolakultura.hu/iol/iol2007_1_54-75.pdf)  
Utolsó megtekintés: 2012. október 27.
- Nóvik Attila (2002): Gyermek a dualizmus iskolái és családi hatókörében. *Iskolakultúra* 12. 3. sz. 16–20.
- Pukánszky Béla (1996): A testi fenyíték témája a 19. századi magyar neveléstankönyvekben. *Századvég*, 7. 23. sz. <http://www.szazadveg.hu/files/kiadoarchivum/23pukanszky.pdf>  
Utolsó megtekintés: 2012. november 15.
- Pukánszky Béla (2002): A tizenkilencedik század gyermekfelfogása. *Iskolakultúra*, 12. 2. sz. 13–29.
- Víg Albert (1932): *Magyarország iparoktatásának története az utolsó száz évben, különösen 1867 óta*. Pátria, Budapest.

# A KÖZÖS MÚLT MEGÍTÉLÉSÉNEK VÁLTOZÁSAI A SZLOVÁK ÉS A MAGYAR TÖRTÉNELEMKÖNYVEKBEN<sup>1</sup>

Jakab György

A tanulmány – a korábbi közös szlovák–magyar történelemtankönyv-kutatások folytatásaként – vázlatosan összefoglalja azokat az aszimmetrikus folyamatokat, amelyek a két ország történelemszemléletében az elmúlt évtizedekben történtek. Ennek legfőbb tanulsága az, hogy az önálló szlovák állam létrejötte után egyre inkább megváltozik a közös szlovák–magyar múlt megítélése a két ország történelemtankönyveiben. A szlovák nemzetépítési törekvések abban nyilvánulnak meg a szlovákiai történelemtankönyvekben és történelemszemléletben, hogy a közös múlt egyre nagyobb hányadát igyekeznek birtokba venni. Ezzel szemben a magyar történelemszemlélet továbbra is a magyar dominanciájú felfogást képviseli. A tanulmány arra igyekszik felhívni a figyelmet, hogy a párbeszéd hiánya egy új típusú aszimmetria felerősödéséhez vezethet – végképp meghasadhat a közös múlt -, amely nagymértékben megnehezíti majd a két ország, illetve a közép-európai népek együttműködését.

## A közös történelemtankönyvek lehetősége

Közismert tény, hogy a francia–német politikai és kulturális közeledés adott mintát és lendületet az ezredfordulón annak a folyamatnak, amelynek során a közép-európai térség országai között is megindultak az egyeztetések a közösen létrehozott történelemtankönyvek vonatkozásában. Ennek a folyamatnak a keretében egyre sokrétűbb kapcsolatok alakultak ki a szlovák és a magyar történészek, illetve történelemtanárok között. Folyamatossá váltak a találkozók, egyre több kölcsönös tanterv- és tankönyvbírálat készült, és – a francia–német együttműködés példáját követve – komolyan fölvetődött egy közös szlovák–magyar történelemtankönyv elkészítésének lehetősége is (*Jakab, 2001; Jakab, Kratochvíl, Lator és Vajda, 2009*). Persze már az ezredforduló előtt – a közös történelemtankönyv tervezésének „romantikus” időszakában - is látszott, hogy a szlovák–magyar változat létrehozása sokkal nehezebb és bonyolultabb lesz, mint a példaadó francia–német közös tankönyv megalkotása. Ezt azonban akkor inkább csak kihívásnak tekintettük. Ma már világosabban látható, hogy a két vállalkozás több szempontból is eltérő alapra épül, ami nagymértékben meghatározta és meghatározza lehetőségeit és eredményeit is.

A francia–német együttműködést leginkább azzal a metaforával lehetne jellemezni, hogy két korábban haragvó szomszéd igyekszik megbékélni egymással. Ebben az esetben tehát két olyan szereplőről van szó, akik önmagukat (önmaguk múltját és identitását) viszonylag pontosan definiálták már, viszonyrendszerük szimmetrikus, s megegyezésük két autonóm fél kölcsönös érdekazonosságára épül. Ezzel szemben a magyar–szlovák együttműködés mindenekelőtt arra hasonlít, amikor hosszas veszekedés és civakodás után – erőszakos külső beavatkozást is elszenvedve – a válást követően egyezkedni próbálnak a korábbi házas felek. Itt tehát nem két jól elhatárolható és definiálható fél egyezkedik, hanem a korábbi szerves összetartozás közösségéből önállósodó sok tekintetben bizonytalan és frusztrált oldal:

<sup>1</sup> A tanulmány szűkebb változata megjelent a Történelemtanítás című on-line folyóirat (XLVIII.) Új folyam IV. 1. szám 2013. áprilisi számában.

- Még roppant frissek a sebek, a szép közös élmények feledve lettek, a veszteségek miatti önsajnálát és hibáztatás jellemzi alapvetően ezt a viszonyt.
- A viták és megbeszélések nagyobb része a hajdanvolt közös vagyon feletti osztozkodással telik, amelyben nagyon nagy szerep jut az előítéleteknek és a gyanakvásnak.
- Ebben a helyzetben roppant módon jellemző az identitásválság, illetve az identitáskeresés: mindkét félnek – most már önmagában – újra kell definiálnia önmagát, saját megváltozott identitását.<sup>2</sup>

A másik alapvető különbség a közös jövőkép vonatkozásában figyelhető meg. A francia-német viszony esetében az 1950-es évek óta tetten érhető a közös Európa, majd konkrétan az Európai Unió építésének ideálja, amely nemcsak az úgynevezett nagypolitika szintjén jelent meg, hanem a szélesebb közvélemény számára is elfogadottá vált. Az Európai Unióban domináns szerepet játszó németek és franciák számára – úgy tűnik – a közös Európa víziója elegendő jövőképnek bizonyult ahhoz, hogy korábbi nemzeti ideológiájukkal szembenézzenek, hogy múltbéli sérelmeiket közösen feldolgozzák, hogy a múltat lezárják, eltemessék. Ez a kifejezés ebben az esetben nagyon pontos, hiszen a múlt eseményeinek ilyen jellegű feldolgozása nagymértékben hasonlít az úgynevezett gyász munkájához.

Ezzel szemben sem a magyar, sem a szlovák közgondolkodásban nem tapasztalhatunk ilyen jellegű – „múltat feledtető”, „közös jövőt építő” – jövőképet. Nincs közösen építendő „Közép-Európa” vízió, mint ahogy az Európai Unióba való belépésünk sem a korábbiaknál szorosabb együttműködésünk érdekében történt elsősorban. A szlovák közgondolkodás lényegében el van foglalva azzal, hogy több évszázados nemzetépítési programja betetőzéséért végre megteremthette önálló (nemzet)államát, a magyar közgondolkodás pedig – külső ellenség híján – a belső megosztottság olyan fokára jutott, hogy lassan már legitím magyar–magyar történelemkönyvet sem lehet készíteni, nemhogy közös magyar–szlovák tankönyvet.

### A párbeszéd nehézsége

A szlovák és a magyar történelmi közgondolkodást – így a történészek és a történelemtanárok munkáját is – tehát az osztozkodás kényszere hatja át. Különösen nehéz helyzetben vannak emiatt az általános és középiskolai történelemtanárok, hiszen mindkét ország történelem oktatása mindmáig arra a 19. századi hagyományra épül, amelynek alapvető célja a nemzetállam-építés segítése, az egységes nemzetállami történelemszemlélet kialakítása. Ez azt jelenti, hogy a kötelező történelemoktatás feladata, hogy egységes műltszemléletet alakítson ki egy adott ország minden lakójában. Más szóval az alapvető funkciója éppen a homogenizálás, a másságok, a különbözőségek eltüntetése. És ez nemcsak az oktatási rendszert finanszírozó államhatalom oldaláról jelentkezik igényként, szükségletként, hanem az emberek, az állampolgárok oldaláról is. Gyáni Gábor írja: *„Mindaddig, amíg a nemzetállam a legfőbb (bár korántsem egyedüli) legitím élettér, melyet személy szerint mindenki elfoglalhat magának, addig az iskola sohasem szabadul meg a kulturális homogenizációs feladattól. Anyanyelvből, egészen ritka kivétellel, mindig csak egy van; anyanyelvi (így történelmi tudatot is magában rejtő)*

<sup>2</sup> A francia–német viszonylatban erre a helyzetre legfeljebb Elzász-Lotharingia történelmi helyzetének értelmezése emlékeztet. Ennek a területnek a megítélésében ugyanis komoly véleménykülönbségek és feszültségek alakultak ki a francia és a német szakemberek között az etnikai és kulturális keveredés, valamint a területi hovatartozás gyakori változatai miatt.



*aból az emberek döntő hányada számára szintúgy csak egy van, tehát joggal elvárható minden egészséges nemzettől, hogy egységes kulturális kód révén integrálja beleszületett tagjait...*" (Gyáni, 1997. 96. o.)

A két ország történelemtanárainak találkozásán tehát az alapvető kérdés az, hogyan lehet a közös múltat nemzetállami keretekben értelmezni. A közös hagyományból, az együtt élő emberekből, a tárgyi értékekből ki és mi tartozzon az egyik és másik félhez. Reménytelen, de mégis azon kell vitatkozni, hogy mondjuk

- Bél Mátyás/Matej Bel mennyiben tekinthető magyarnak, illetve szlováknak; hogy mit jelent Petőfi Sándor/Alexander Petrovič szlovák, illetve magyar identitása, hogy L'udovit Stur/Stúr Lajos, vagy Kossuth Lajos/ L'udovit Kosut jó magyar és rossz szlovák, vagy, rossz magyar és jó szlovák volt-e;

- hogy a mai Szlovákia, illetve Magyarország területén született német, magyar, szlovák, zsidó származású tudósok, művészek és sportolók melyik állam dicsőségétábláját gazdagítsák; - hogy Pressburg/Pozsony/Bratislava mennyiben tekinthető magyar, illetve szlovák /netán német/ városnak;

- hogy a budapesti Andrássy utat, vagy éppen a Parlament épületét építő szlovák anyanyelvű munkások melyik állam történelméhez tartoznak.

### Az osztozkodás szakaszai

Az elmúlt évtizedekben – az önálló Szlovákia megalakulásával és nemzetépítő törekvéscel párhuzamosan – látványosan megváltozott a közös múltról folytatott szlovák-magyar diskurzus – mind a közoktatásban, mind pedig a közgondolkodásban fölerősödött az osztozkodás kényszere. A rendelkezésre álló idő rövidsége miatt itt most csak három olyan tényező változásait vizsgálom, amelyek jogcímet, hivatkozási alapot szolgálnak arra, hogy a közös múlt értékeiből a szlovák és a magyar fél mennyit tekint a magáénak. A három tényező a következő: etnikum, terület, államiság.

### Az ezredforduló előtt

A 20. század utolsó évtizedeiben a közös múltat egyértelműen a magyarok uralták. Ezt a felfogást nevezte egy tavalyi prágai konferencián<sup>3</sup> Dusan Kováč „*magyar nacionalizmusnak*”, amely „*minden híres magyaros nevű egyént a magáénak mond*”. Dusan Kováč Lénárd Fülöp Nobel-díjas orvos példáját hozta fel, aki lényegében a német tudományos élet szereplője volt. Közvetlen magyar vonatkozása „csupán” abban nyilvánult meg,<sup>4</sup> hogy 1918 előtt Pozsonyban született „így őt is magyarnak tartják.” – mondta Kováč.

Ez a magyar-központú felfogás a dualista korszak magyar nemzet(állam)-építő történelemszemléletéből ered, de napjainkban is megfigyelhető a magyar közgondolkodásában és iskolai oktatásban. A 19. század végén ugyanis a nemzetépítési ideológia – a nemzetiségek folyamatos tiltakozása mellett – összemosta, homogenizálta a magyar állam és a magyar etnikum fogalmát: a magyar állam területén élőket (anyanyelvüktől függetlenül) a „magyar nép” (etnikum) tagjának tekintette, akik a „magyar anyaföldön” élnek.

<sup>3</sup> *Az én hősiem – a te ellenséged: A visegrádi országok (V/4) nemzeti történelmének pozitív és negatív szereplői a szomszéd államok történetírásában* című konferencia. Prága, 2011. december 1–3.

<sup>4</sup> Annnyiban mindezt érdemes kiegészíteni, hogy néhány évig a budapesti egyetemen tanított.

A 20. század elejéig ez még nem igazán okozott gondot a magyar történelemkönyvekben, hiszen történelemoktatási kánon szerint a „magyar”, mint kifejezés egyszerre jelenthette az államot és az etnikumot, amely ugyanazon a területen él. Mindez persze problematikussá vált „Trianon után”, amikor a „magyar” kifejezés már mást jelent kulturális és politikai értelemben. Ugyanakkor a magyar közgondolkodásban és iskolai oktatásban folyamatosan jelen vannak ezek a 19. századi nemzetállami hagyományok.<sup>5</sup>

A közös történelem kezelésében megmutatózó magyar dominancia – többek között – azért is maradhatott fenn, mert a szlovák történelemszemlélet sokáig nem is tudta, nem is próbálta betölteni a számára kínáló teret. Az 1990-es évek előtt a szlovák történelemkönyvek szlovák szempontból nagyjából üresen hagyták a közös történelem lapjait: a Nagymorva Birodalom dicsősége ugyan megalapozta a szlovákok történelmét, de utána a barbár magyarok „ezer éven” keresztül elnyomták a szlovákokat, akiket hosszú álmukból majd csak a 19. században vertek föl az úgynevezett „nemzetébresztők”, akik nyomán a 20. század végére a szlovákok végül elnyerték önálló nemzetállamukat.

A szintén a 19. században fogant szlovák nemzetépítő ideológia tehát az általunk vizsgált három elemből – etnikum, terület, államiság – sokáig csak az etnikum, a nép történetét tekinthette folytonosnak. E felfogás szerint az elnyomott nép folyamatosan szemben állt a magyar állam magyarsító törekvéseivel és szükségképpen ellenségként tekintett elnyomóira. Ez az ellenségkép sokáig tartotta magát.<sup>6</sup> Jól mutatják ezt a két ország korabeli tankönyvei, amelyek az antagonisztikus szembeállást mutatták: a magyar tankönyvek hősei a szlovák tankönyvekben, mint népelnyomó urak jelentek meg; a szlovák tankönyvek hősei pedig mint szeparatista lázadók, vagy börtöntöltelék voltak jelen a magyar történelemkönyvekben.

## Az elmúlt évtizedben

Az önálló szlovák állam megalakulása után, fokozatosan megkezdődött a közös történelem korábban üresen hagyott lapjainak szlovák benépesítése. Az elnyomott szlovák nép története mellé egyre inkább bekerült a szlovák állam mai területének történelme. A területi elv birtokbavételét látványosan mutatja a Prokopp Sándor hovatarozásáról folytatott sportdiplomáciai vita. Prokopp Sándor az 1912-es stockholmi olimpiai játékokon aranyérmet nyert sportlövészetben az Osztrák–Magyar Monarchia képviselőjeként. A korábbiak értelmében természetesen felkerült a magyar olimpiikonok dicsőség táblájára, miközben persze az osztrákok is magukénak tekintették. Az ezredforduló után a Szlovák Olimpiai Bizottság úgy döntött, hogy a kassai születésű Prokopp Sándor (Alexander Prokop) kerüljön föl a szlovák dicsőség táblára is. (A sort persze lehetne még folytatni, hogy Prokopp cipser (német) identitású lévén jó eséllyel pályázhatna német babérokra is, de itt most nem ez a feladatunk.) A területi birtokbavétel tehát azt jelentette, hogy az elmúlt évtizedben a közös történelem egyre több – korábban magyarnak tekintett – személyes és eseménye vált szlovák illetőségűvé azáltal, hogy a mai Szlovákia területén történt, vagy található.

Leegyszerűsíti a helyzetünket, hogy ezekhez a szlovákiai mozgásokhoz igazából nem kapcsolódik magyar változás. Sokat finomodik a hangnem, megjelenik a multiperspektívus

---

<sup>5</sup> Történelemszemléletünk hasadtságát jól példázzák azok az iskolai tablók, amelyek a Nemzeti Összetartozás napján jelennek meg sok hazai iskolában. A tablókon a Történelmi Magyarország piros-fehér-zöld színű sziluettje látszik a trianoni határok mentén szétvágva. Ez a megjelenítés magában foglalja azt az értelmezést is, hogy szolidaritunk a határainkon kívül rekedt magyar etnikummal, de azt is, hogy a jól ismert autós matricákhoz hasonlóan a Történelmi Magyarország egész területét ma is kizárólagosan magyarnak tekintjük – megkérdőjelezve ezzel a mai horvát és szlovák állam és etnikum létét.

<sup>6</sup> Lényegében ezen ellenségkép tompítása érdekében kezdődött el a két ország történelemszemléletének és történelemtanárainak párbeszéde a '90-es években.

történelemszemlélet, roppant izgalmas módszertani változásokat láthatunk a magyarországi történelemkönyvekben, de a geopolitikai helyzet megváltozására nem igazán reagálnak a magyar történelemkönyvek. Ez sok tekintetben érthető is, hiszen míg a szlovák nemzetépítés egyik legaktívabb korszakát éli – ráadásul inkább a jövőbe tekintve, addig Magyarországon mintha inkább a jövőkép bizonytalanodott volna el, ami szükségképpen felerősítette a múltba nézést.

Egy momentumot érdemes azonban ezzel kapcsolatban kiemelni. A szlovákiai magyarság – talán éppen a fent mondottak miatt – fontosnak tartotta, hogy elkészüljön a saját identitásának megfelelő történelemkönyv, amelyet nem Pozsonyban, de nem is Budapesten írnak. Az itt élők – más kisebbségi helyzetben élő közösséghez hasonlóan – úgy ítélték meg, hogy ha egy közösség hosszú évtizedeken át sajátos helyzetbe kényszerül, akkor szükségképpen meg kell fogalmazni sajátos műltszemléletét is.

## Napjainkban

Napjainkban további átrendeződések figyelhetők meg ezen a területen, amelynek lényege az, hogy a szlovák fél teljes egészében benépesíti és birtokba veszi (kisajátítja) a közös történelem rá vonatkozó részeit. A nép és a terület jogcíme mellett egyre gyakrabban az államiság „visszavetítése” is megjelenik a közös történelem vonatkozásában.<sup>7</sup>

Ennek számtalan finom és – többé-kevésbé – igazolható formája van. Ha például helytörténeti értelemben azt hallgatja az ember Pozsony egyik gyönyörű terén, hogy Pozsony koronázó város, ahol a „mi királyainkat” koronázták, akkor ezt történetileg is korrekt idegenforgalmi látványosságnak tudom kezelni. De ha a mellettem álló amerikai barátom este lelkendezve arról beszél, hogy milyen szép ceremónia keretében koronázták meg a szlovák királyokat az milyen érdekes a szlovák korona, akkor... már nem tudom olyan boldogan szemlélni az ünnepeket.

Az ide tartozó ideál tipikus példa Alexander Béla, nemzetközi hírvő orvos és radiológus. Alexander Béla Késmárkon született és egy ideig ott is dolgozott a Cipszer Orvos- és Gyógyszerész Egyesület titkáráként. Élete nagyobb részét azonban már Budapesten töltötte, ahol az orvosi egyetemen tanított. A nemzetközi szakirodalomban azonban egyre inkább már mint Vojtech Alexander, vagy Adalbert Alexander szlovák orvos jelenik meg személye a magyar vonatkozások nélkül.

A példákat még lehetne folytatni, de inkább abbahagyom. Úgy gondolom, hogy ezeket a folyamatokat csak közösen lehet kezelni. Nekünk, magyaroknak most talán nehezebb dolgunk van, hiszen nem igazán vagyunk „mozgásban”. Görcsösen ragaszkodunk múltbeli ideáljainkhoz, miközben csúszik ki a kezünkől a közös múlt. A szlovák félhez hasonlóan ugyanis a többi szomszédos ország is elkezdte az együttélés évszázadainak saját hősökkel történő benépesítését. Akit eddig mi magyarnak, vagy hungarus tudatú honfitársunknak tekintettünk a múltban, arról a szomszédos országok tankönyveiben már egyre inkább úgy olvashatunk mint horvát, román, szerb, ruszin hősök, akiket sok esetben a névátírások miatt sem tudunk azonosítani – a külföldi érdeklődőktől pedig nyilvánvalóan nem várható el, hogy alaposabban tájékozódjanak a térség történelmében.

A közös megközelítés alapja az lehet, hogy a nemzetállami keretek mellett nagyobb hangsúlyt fektetünk a társadalomtörténet tárgyalására, ahol a határok nem ilyen merevek. Kiváló

---

<sup>7</sup> Egyre több jelzés érkezik arról, hogy a külföldi közvélemény felé Szlovákia hivatalosan szlovákként jelenít meg olyan történelmi személyiségeket – akár a területi elv, akár az etnikai elv alapján – akiket korábban egyértelműen a szlovákok is a magyar kultúrához soroltak. Legutóbb egy athéni koncerten aopsztrófálták egyértelműen szlovákként Bartók Bélát és Liszt Ferencet. Bővebben: [http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:38rP3e0oPRKj:index.hu/belfold/2013/01/18/bartok\\_ot\\_es\\_lisztet\\_szlovakkent\\_adtak\\_el/+&cd=1&hl=hu&ct=clnk&gl=hu](http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:38rP3e0oPRKj:index.hu/belfold/2013/01/18/bartok_ot_es_lisztet_szlovakkent_adtak_el/+&cd=1&hl=hu&ct=clnk&gl=hu)

megközelítést adhat ehhez Bartók Béla, aki a két világháború közötti nacionalista faji őrjöngés közepette józanul a következőket írta Közép-és Kelet-Európa közösségéről: „Kutatásaim nagy részét Kelet-Európában folytattam. Munkásságomat, mint magyar ember, természetesen a magyar népzenevel kezdtem; rövidesen azonban a szomszédos területekre - Szlovákiára, Ukrajnára és Romániára is kiterjesztem. Kezdetül fogva végtelenül meglepett a tanulmányozás alatt álló kelet-európai területen kezem ügyébe került anyag dallamtípusainak szokatlan gazdagsága. Kutatásaimat tovább folytatva, meglepetésem egyre nőtt. Tekintettel a kérdésem országok aránylag csekély területére - összesen negyven-ötvenmilliónyi a lakosság -, a népzenenek ez a változatossága valóban csodálatra méltó. Még figyelemreméltóbb ez, ha összehasonlítjuk más, többé-kevésbé távoli vidékek, például Észak-Afrika paraszzenéjével, ahol az arab parasztszene annyival kevesebb változatosságot árul el. Mi lehet az oka ennek a gazdagságnak? Hogyan alakulhatott ez ki? Erre a kérdésre csak később jött válasz, akkor, amikor a különböző kelet-európai népektől már elegendő anyag állt rendelkezésre a tudományos analízis számára. Az egyes nemzetek népzeneinek összehasonlítása azután tisztán megvilágosította, hogy itt a dallamok állandó csereberéje van folyamatban; állandó keresztesztződés és visszakeresztesztződés, amely évszázadok óta tart már. ...Ez a "visszakeresztesztződés" általában a következőképpen történik: egy magyar dallamot átvesznek például a szlovákok, és szlovakizálják; ezt a szlovakizált dallamformát aztán a magyarok esetleg újra átveszik, és a dallam "visszamagyarosodik". De - és ismét azt mondom: szerencsére - ez a visszamagyarosodott forma különbözni fog az eredeti magyar formától... Az idegen anyaggal való érintkezés azonban nemcsak dallamok kicserélődését eredményezi, hanem - és ez még fontosabb - új stílusok kialakítására is ösztönöz. Ugyanakkor azonban a régi és kevésbé régi stílusok is életben maradnak, ami a zene újabb gazdagodását vonja maga után. Az a tendencia, hogy az idegen dallamokat átalakítsák, megakadályozza e népek zenéjének nemzetközivé válását. Minden ilyenfajta zenei anyag, bármilyen heterogén volt is eredetileg, ilyen módon jellegzetesen egynívű válik. A kelet-európai népzene jelenlegi helyzete a következőkben foglalható össze: az egyes népek népzenei között való szakadatlan kölcsönhatás eredményeképpen a dallamoknak és dallamtípusoknak óriási méretű gazdagsága támadt.” (Bartók, 1978. 938–940. o.)

Ebben az esetben tehát formálisan nyilvánvalóan elkülöníthetünk magyar, illetve szlovák motívumokat, de az igazi hangsúly egy idő után már a kölcsönhatásokon, a kulturális csereken, a transzfereken van. Szerencsére ennek a szemléletnek megszületett a történetírói megfelelője is, amelyet az elmélet kidolgozói<sup>8</sup> keresztesztett történetírásnak (*histoire croisée*) neveznek. A keresztesztett történetírás lényegében az összehasonlító történettudomány egy újabb, bővebb formája, amely nemcsak az összehasonlítandó formációkat – a mi esetünkben például a magyar és a szlovák történelem meghatározott elemeit – vizsgálja egymás mellett, hanem a két forma bonyolult kölcsönviszonyát, egymásra hatását is. Ez a történetírói eljárás jóval dinamikusabb, mint a hagyományos összehasonlító módszer. Fő sajátossága az, hogy a kapcsolatokra, az interakciókra, a változásokra (asszimilációk, integrációk) koncentrálnak, ezért viszonylag kevés statikus, „örökérvényűnek” tekintett pontot feltételez (Granasztói, 2004).<sup>9</sup> Érdemes lenne tehát régióknak – így a szlovák-magyar viszony – történetét végiggondolni a kultúrák kölcsönhatásának fényében. Az ilyen jellegű komplex elemzés segítségével - a hagyományos nemzeti önképek párhuzamos bemutatása mellett - lehetővé válna annak a valóságosan létező nemzetek-feletti viszonyrendszernek a bemutatása, amely a Kárpát-medence egészének kultúráját jellemzi.

<sup>8</sup> Michael Werner és Bénédicte Zimmermann

<sup>9</sup> Az ismertetés Granasztói Péter recenziója alapján történik.

## Összegzés

Egy szubjektív megjegyzéssel szeretném zárni mondandómat. Számomra a történelemoktatásnak alapvetően közösségteremtő funkciója van. Ezt ahhoz szoktam hasonlítani, mint amikor gyerekkoromban édesanyám este leült az ágyam szélére, és mesélni kezdett a családunk történetéről. A dédnagyapám dacos – hősies, ám önpusztító – ellenszegüléseiről, a nagymamám emberfeletti családösszetartó erőfeszítéseiről, a bolond, de szeretnivaló nagybácsikról, a családra szegyet hozó, ezért kitagadott unokatestvérről... Ezzel nem azt akarom mondani, hogy a történelemtanításnak nem kell tárgyszerűnek lennie és az elfogultság felülírhatja az igazságtartalmakat. Csupán arra szeretnék utalni, hogy a történelemtanítás szertartása mögött mindig ott áll egy közösség – és annak a jövőképe. Számomra Trianont nemcsak azért nehéz feldolgozni, mert elvesztettünk területeket, városokat, a múltunk fontos darabjait, hanem azért is, mert elveszítettem természetes viszonyulási lehetőségeimet ruszin és szlovák őseimhez. Szeretném, ha megőrizhető lenne továbbra is az a közösség, amelyben különböző etnikumú őseim jól megférnek egymással.

## Irodalom

- Bartók Béla (1978): Faji tisztaság a zenében. In: Kenyeres Zsolt (szerk.): *Esszépanoráma*. Szépirodalmi Kiadó, Budapest.
- Granasztói Péter (2004): Új utakon, változatos tájakon. Az *Annales* 2003-as évfolyama. *Korall*, 15–16. sz. 317.
- Gyáni Gábor (1997): Mit várhat az iskola a szkeptikus történetírástól? *Új Pedagógiai Szemle*, 47. 4. sz. 94–100.
- Jakab György (2001): Közös történelem – különböző nézőpontok. Szlovák és magyar történelem- és társadalomismereti tanárok együttműködése. *Új Pedagógiai Szemle*, 51. 10. sz. 6–16.
- Jakab György, Kratochvíl Viliam, ifj. Lator László és Vajda Barnabás (2009): Magyar és szlovák történelemtanárok együttműködése. Trianon – részlet a tervezett közös történelemtankönyvből. *Új Pedagógiai Szemle*, 59. 2. sz. 76–95.

## **FEJEZETEK A PÉCSI TANÁRKÉPZÉS TÖRTÉNETÉBŐL**

## BEVEZETÉS

A kötet második nagy témájának (*Fejezetek a pécsi tanárképzés történetéből*) hangsúlyos aktualitását adja az a tény, hogy a mai Pécsi Tudományegyetem többszörös jubileumot ünnepel 2013-ban: 1923-ban, 90 évvel ezelőtt került Pécsre a pozsonyi Erzsébet Tudományegyetem, 50 éve jött létre az egykori Pécsi Tanárképző Főiskola, amely 30 évvel ezelőtt a Janus Pannonius Tudományegyetem Tanárképző Karaként folytatta működését. A Tanárképző Karból pedig 20 évvel ezelőtt alakult meg a mai Bölcsészettudományi és Természettudományi Kar.

A három fiatal szerző (Méreg Martin, Vörös Katalin és Bánáti-Melczér Réka) a Pécssett folyó tanárképzés történetét kutatták három idősikban (reformkor és századforduló, Horthy-korszak, Kádár-korszak). Mindhárom szerző gazdag forrásbázisra támaszkodva, szorgos kutató munkát végezve hozzájárult a helytörténeti, ezen belül az intézménytörténeti kutatások gazdagításához.

*Méreg Martin* a pécsi pedagógusképzés történetének egy szeletét, a Pécsi Püspöki Tanítóképző Intézet vonzáskörzetét tette vizsgálatá tárgyává úgy, hogy a témát a reformkor és a századforduló oktatástörténeti és társadalomtörténeti kontextusába ágyazta. A kutatás korabeli anyakönyvek és intézményi évkönyvek adatait dolgozta fel statisztikai módszerekkel. Az intézet növendékeinek lakhelye alapján rekonstruált vonzáskörzet vizsgálatával a szerző a tanítójelöltek létszámának alakulását, anyanyelvi és vallási megoszlását, valamint társadalmi háttérét összehasonlította a dél-dunántúli régió társadalmi viszonyaival és népoktatási intézményrendszerével, azt remélve, hogy ezáltal pontosabb képet kaphatunk arról, hogy milyen szerepet töltött be a pécsi tanítóképző intézet a térség kulturális életében. A vizsgálat egyik hangsúlyos kérdése, hogy milyenek voltak a térségre jellemző műveltségi viszonyok, illetve milyen szerepet töltött be a püspöki tanítóképző, mint a kultúra továbbadására felkészíteni hivatott intézet a Dél-Dunántúl régiójában. A szerző „*dunántúli kultúrlejtő*” elméletének segítségével az évkönyvek adatai alapján rekonstruálta az intézet vonzáskörzetét, valamint a tanítójelöltek nemzetiségi, vallási és társadalmi viszonyait.

*Vörös Katalin* a gyakorló tanárképzés pécsi működését vizsgálja a Horthy-korszakban. Bevezető gondolataiban a trianoni békeszerződés következtében újjászerveződő felsőoktatást, ezen belül a tanárképzést mutatja be a pécsi Gróf Széchenyi István Gyakorló Reáliskola működésén keresztül. Tanulmányából megtudjuk, hogy a vidéki városok közül a gyakorlóiskolát sokáig egyedül Pécsen szervezték meg, így itt valósult meg a középiskolai tanárképzés intézményesülésének egyik legteljesebb formája. A szerző sikeresen bizonyítja, hogy a pécsi gyakorlóiskola ebben a folyamatban a szervezeti struktúra kiépülésének, a gyakorlati év szabályozott működésének jól vizsgálható példája. Iskolatörténeti tanulmánya tehát nemcsak a pécsi gyakorló iskola egyedi történetét, hanem ezen keresztül a középiskolai tanárképzés általános működését is bemutatja.

*Bánáti-Melczér Réka* tanulmánya (*Diákélet a Pécsi Tanárképző Főiskolán 1962 és 1982 között*) azt a célt tűzte ki, hogy betekintést nyújtson a pécsi tanárképzős diákok szervezett főiskolai életébe, a sportban, a különféle rendezvényeken, vetélkedőkön, diákköri konferenciákon elért sikereikbe és kudarcaikba. A kutatás módszereként a szerző a sajtóanyagok elemzését, elsősorban a rendelkezésre álló diákújságok, valamint a Dunántúli Napló Pécsi Tanárképző Főiskolával foglalkozó cikkeinek tartalomelemzését végezte el. A tanulmányban megelevenedik a főiskolai hallgatók színes, vidám élete, tanulmányaik mellett a kulturális és sportrendezvényeken, a gólya- és építőtáborokban, valamint külföldi tanulmányutak során szerzett élményeik. A szerző miközben bemutatja a diákélet sokszínűségét, rávilágít arra a történeti tényre is, hogy a főiskolai

oktatás keretében szervezett diákélet politikai, ideológiai meghatározottságú volt, hiszen a pezsgő diákélet háttérében a Kommunista Ifjúsági Szövetség, a KISZ állt, melynek legfontosabb feladata a „demokratikus centralizmus” erősítése, az ideológiai-politikai munka megvalósítása, a hallgatók személyiségének „szocialista” formálása, nevelése volt.

Fischerné Dárdai Ágnes



# A PÉCSI PEDAGÓGUSKÉPZÉS ELŐZMÉNYEI. A PÉCSI PÜSPÖKI TANÍTÓKÉPZŐ INTÉZET VONZÁSKÖRZETÉNEK VIZSGÁLATA A REFORMKOR ÉS A SZÁZADFORDULÓ OKTATÁSTÖRTÉNETI KONTEXTUSÁBAN<sup>1</sup>

Méreg Martin

Jelen tanulmány a pécsi pedagógusképzés történetének egy bizonyos aspektusát, a Pécsi Püspöki Tanítóképző Intézet vonzaskörzetének alakulását vizsgálja a reformkor és a századforduló oktatástörténeti és társadalomtörténeti kontextusában. A kutatás az intézet 1838 és 1848 közötti anyakönyveinek és az 1896 és 1918 között kiadott évkönyveinek kimutatásain alapul, amelyek adatsorai a statisztikai elemzés módszerével kerülnek feldolgozásra. Az intézet növendékeinek lakhelye alapján rekonstruált vonzaskörzet vizsgálata lehetővé teszi, hogy a tanítójelöltek létszámának alakulását, anyanyelvi és vallási megoszlását, valamint társadalmi háttérét összehasonlítsuk a dél-dunántúli régió társadalmi viszonyaival és népoktatási intézményrendszerével. Ezek alapján pontosabb képet kaphatunk arról, hogy milyen szerepet töltött be a pécsi tanítóképző intézet a térség kulturális életében.

## Bevezetés

Pécsett a pedagógusképzés a kezdetektől, a normaiskola 18. századi létrehozásától napjainkig – kisebb megszakításoktól eltekintve – folyamatos és szinte minden formájában megtalálható volt. Történetét áttekintve figyelemmel kísérhetjük, hogyan éreztették hatásukat ezen a területen az éppen aktuális politikai, gazdasági és társadalmi viszonyok, valamint a pedagógiáról való elképélések és tudásanyag változásai. Erről ad metszetet a Pécsi Püspöki Tanítóképző Intézet vonzaskörzetének az 1838 és 1848, valamint az 1896 és 1918 közötti időszakokra vonatkozó vizsgálata, amelyre jelen dolgozat vállalkozik.

Pécs önmagáról közvetített képének mindig hangsúlyos eleme volt a kultúra, a kultúra közvetítése, amelyben a város oktatási intézményei kiemelkedő szerepet töltöttek be. Várady Ferenc, a dualizmus korának neves pécsi publicistája 1896-ban, a millenium alkalmából kiadott kétkötetes *Baranya múltja és jelenje* című művében nagy retorikai erővel fejti ki ezt a gondolatot: „Pécs szab. kir. város a mint hajdan hazánk délnyugati részének legnagyobb és legvirágzóbb városa, a magyar kultúrának leghathatósabb terjesztője volt, úgy ma is, évszázadok nehéz és kínos küzdelmei után, előkelő helyet foglal el hazánk kulturális törekvéseiben, mely helyre a várost úgy kies, regényes fekvése, mint iskolai és egyéb kulturmissziót betöltő intézményei méltóvá tették. [...] Pécs szab. kir. város népiskolai ügye ma már oly nagy mérvű fejlődésnek indult, milyennel hazánkban talán egyetlen vidéki város se dicsekedhetik...” (*Várady*, 1896. 322–325. o.).

A vizsgálat kiinduló kérdése, hogy a hangzatos idézethez és a közoktatásügyet méltató számos íráshoz képest milyenek voltak a térségre jellemző műveltségi viszonyok, illetve milyen szerepet töltött be a püspöki tanítóképző, mint a kultúra továbbadására felkészíteni hivatott intézet a Dél-Dunántúl régiójában.

A továbbiakban a historiográfiai fejezet áttekinti a téma kutatásához szükséges forrásokat, majd a harmadik fejezet a tanítóképző intézet rövid történetét foglalja össze. A dolgozat kiinduló

<sup>1</sup> A tanulmány a TÁMOP-4.2.2/B-10/1-2010-0029 „Tudományos képzés műhelyeinek támogatása a Pécsi Tudományegyetemen” projekt keretében készült.

kérdésére az ezt követő fejezetek próbálnak választ találni. A „*dunántúli kultúrlejtő*” elméletének segítségével az évkönyvek adatai alapján elemezzük az intézet vonzáskörzetét, a tanítójelöltek nemzetiségi, vallási és társadalmi viszonyait.

## Historiográfia

A Pécsi Püspöki Tanítóképző Intézet történetének feldolgozása, noha egykorú források és főként a 60-as évekből származó tanulmányok rendelkezésre állnak, korántsem mondható teljesnek, ezért az alábbiakban a témában felhasználható primer és szekunder források (korántsem végleges) listájának összeállítására vállalkozom.

Az intézet irattára az idők során többször károsodott, elsőként 1849-ben, a Tanácsköztársaság idejére eső iratanyag pedig teljesen hiányzik. Szántó Károly, az intézet egykori igazgatója, aki 1964-ben közölt tanulmányt a tanítóképző történetéről, beszámolt az adatgyűjtés nehézségeiről. Az intézet 1954-es megszűnése után az iratok egy részét a jogutód Széchenyi Gimnáziumban lelte fel, más részük a Pécsi Állami Levéltárba került. De a szerző megemlékezett arról is, hogy az irattár anyagát „gyűjtőpapírnak” használták fel az 1948-as államosítás után, és csak személyes fellépésével sikerült megmentenie egy részét (Szántó, 1964). Levéltári források két intézményben maradtak fenn. A Pécsi Püspöki Levéltárban Acta Praeparandiae 1840–1900. és Acta Praeparandiae 1900–1954. jelzésű csomókban található az intézet összegyűjtött, egyházkormányzati iratokból átemelt iratanyaga. Az intézet saját irattára 1954 után a Pécsi Állami Levéltárba, a mai Magyar Nemzeti Levéltár Baranya Megyei Levéltárba került.

A tanítóképző évkönyvei az 1878–79-es tanévből, valamint az 1896 és 1937 közötti időszakból megtalálhatók a Csorba Győző Könyvtár Helytörténeti Osztályán. Ugyanitt elérhetők az intézet tanárai által írt művek és a téma másodlagos szakirodalmának egy része. Az évkönyvek mellett a korabeli sajtó hasznos forrástípust kínál a téma kutatójának. Az intézettel kapcsolatos cikkek egy része a város politikai-közéleti lapjaiban található, mint a Pécsi Napló, Pécsi Figyelő, Pécs című napilapok, más részük a korszak tanügyi sajtójában, például a Kalauz, Néptanoda, Tanügyi Füzetek című pedagógiai szaklapokban kutatható. A korabeli sajtótermékek közötti eligazodásban Surján Miklós Baranya megye sajtóbibliográfiája 1832–1984 című kötete jelent biztos támpontot.

Schultz Imre, tanítóképezdei tanár és igazgató hagyatékának iratanyaga a Pécsi Egyetemi Levéltárban kutatható, az örökösök által az egyetemnek adományozott tankönyvgyűjteményt pedig a PTE Bölcsészettudományi és Természettudományi Kari Könyvtár őrzi.

A korabeli szekunder források közül az egyik legfontosabb az egykori igazgató, Döbrössy Alajos monográfiája, amelyet „A Pécsi Püspöki Tanítóképző-intézet történelmének rövid vázlata” címmel jelentetett meg 1896-ban, a millenium alkalmából. Bár a forrásait nem minden esetben nevezi meg, a mű alapvetően hitelesnek tekinthető, hiszen leszámítva a pozíciójából és a megjelentetés propagandisztikus voltából adódó szubjektivitást, a szerző első kézből ismerte az intézet korabeli viszonyait, továbbá rendelkezésre állt az akkor még teljes irattár.<sup>2</sup>

Erre enged következtetni legalábbis a könyv bevezetője: „A nemzeti közművelődés roppant nagy organismusában a közoktatásügy a leglényegesebb tényező, s ezért ennek, különösen pedig a népoktatásügynek a fontosságát nem csak a társadalom egyik-másik rétege

<sup>2</sup> Döbrössy Alajos műve digitalizálva az alábbi linken a Pécsi Egyetemi Könyvtár honlapján is elérhető: <http://digitalia.tudaskozpont-pecs.hu/books/dobrossy-alajos-a-pecsi-puspok-i-tanitokepzo-intezet-tortenelmenek-rovid-vazlata-pecs-madarasz-bela-1896/web/index.php?page=a003&wpid=1626>

tudja és akarja méltányolni, hanem megérzik jótékony hatását a nép, az egész nemzet. A millenaris év emlékének megőrkítésére, a felsőbb hatóságok, főleg a magas Miniszterium rendelkezéséből hazai tanintézetek történelme megírandó lévén méltó és igazságos, hogy hazánk ezredéves multját megőrkíteni hivatott tényezők között, Pécs városának és az egész megyének kulturfejlődésével szorosan összefüggő intézmény, a tanítóképző intézet is helyet foglaljon. Nem szándékozom a pécsi tanítóképző intézet történelmének kimerítő leírásába fogni, mert helyszűke ezt ugyanis lehetetlenné teszi; [...] mégis a püspöki és képezdei irattárban őrzött levelek, okmányok, anyakönyvek és hivatalos iratok biztos nyomokra vezettek.” (Döbrössy, 1896. 3. o.)

A szöveg retorikai felépítése hasonló Várady Ferencnek a bevezetőben idézett szavaihoz. Mindkét szerző fontosnak tartotta kiemelni, hogy Pécs jelentős kulturális központ, fejlett oktatással rendelkezik, ezért a többnemzetiségű régióban kiemelkedő feladata van a magyar kultúra terjesztésében. Az oktatási intézmények ezáltal a nyomtatott sajtó világában a millennium alkalmával ünnepelt ezer éves magyar állam fejlődésének megjelenítőivé és igazolóivá válnak.

A tanítóképző történetéről szóló – szekunder irodalomnak tekinthető – írások az intézet megszűnése után, a 60-as évektől keletkeztek. Jellemző, hogy a szerzők többségükben a Pécsi Tanárképző Főiskola munkatársai voltak. A pécsi tanítóképzés több mint egy évszázados története során felhalmozódott elméleti tudás és pedagógiai gyakorlat, ha csak közvetett formában is, de ezen a módon hagyományozódott tovább. A legteljesebb áttekintést a témáról Szántó Károly A tanítóképzés történetéhez Pécsen a 18. és a 19. században című műve nyújtja, melyben kitér többek között az alapítás körülményeire, a képzési rendszer fejlődésére, valamint a tanítóképzéssel kapcsolatos reformigényekre. Szántó Károly személyében is a pécsi pedagógusképzés folytonosságát jeleníti meg, aki 1950 és 1953 között a pécsi tanítóképző intézet igazgatója volt, majd az intézet 1954-es államosítása után a Pécsi Tanárképző Főiskola igazgatója lett, ahol több mint egy évtizeden keresztül vezette a Neveléstudományi Tanszéket (Várnagy, 2006).

A tanítóképző intézet századforduló utáni történetét Komlói Sándor A pécsi püspöki tanítóképző intézet története 1900–1923 című tanulmányában írta meg. Szántó Károlyhoz hasonlóan ő is a tanítóképzés területéről indult. 1950–53-ig a Pécsi Tanítónő- és Óvónőképző intézet tanára, majd igazgatója volt, majd 1953–69-ig a pécsi Pedagógiai Főiskola docense, 1969–82-ig főiskolai tanára, 1982–90-ig a JPTE Tanárképző Kara főiskolai tanára lett. Az intézet későbbi történetét Zsoldosné Olay Ágnes az Adalékok a pécsi püspöki tanítóképző intézet két világháború közötti történetéhez című írásában dolgozta fel. Borsy Károly helytörténész a tanítóképző intézet létrejöttének körülményeiről közölt tanulmányt. A fent közölt három tanulmány a Sándor László által szerkesztett Nevelés- és művelődéstörténeti közlemények első számában jelent meg 1989-ben.

### Az intézet történetének rövid áttekintése

A történeti áttekintés középpontjában az intézmény képzési szerkezetének fejlődése áll, amely a későbbi fejezetek kvantitatív elemzéseihöz nyújt támpontot.

A pedagógusképzés gyökerei Pécsen a Ratio Educationis kiadásáig nyúlnak vissza. Döbrössy Alajos a már említett művében az intézet irattárában fellelt dokumentumokon található, „Sigillum primariae nationalis scholae Quinque-Ecclesiensis 1778” feliratú bélyegzőnyomattal bizonyította, hogy a rendelet kiadását követő évben már „normális iskola” működött a városban. A normaiskola az egykori Belvárosi iskola helyén állt, négy osztállyal, négy tanítóval, élén az igazgatóval működött. A normaiskolai tanítóképzés idejét a II. Ratio Educationis hat hónapban

állapította meg. A Tanulmányi Alapból fenntartott normaiskolák állami támogatása azonban az alap kiürülése miatt 1828-ban megszűnt, 1831-ig ezért a ciszterci rend vette át az iskolát (Döbrössy, 1896).

Felismerve a tanítóképzés fontosságát, báró Szepesy Ignác pécsi püspök létrehozta a Pécsi Püspöki Tanítóképző Intézetet. Sem Döbrössy Alajos, sem Szántó Károly nem talált alapító okiratot, de mindketten 1831-re teszik az alapítás évét. Maga az alapítás nagy valószínűség szerint szóban történt. Az intézet működésének uralkodói jóváhagyása, ahogyan Borsy Károly tanulmányában kimutatta, közvetett módon, a Lyceum Alapítvány alapítólevelében történt. Az alapítvány magában foglalta az egykori pálos kolostorban működő jogi és bölcsészeti akadémiát, a lyceum saját nyomdáját, illetve a tanítóképző intézetet. Az okiratot V. Ferdinánd 1835. augusztus 27-én írta alá (Borsy, 1989).

Az okirat szövege a következő: „[...] az épületben pedig mely egykor az említett rend zárdája volt, ezután tantermek legyenek – kettő jogi, kettő a bölcsészeti kar számára, egy terem vizsgálatokra, természettani tárlat, kísérleti terem, iskolák, tanítójelöltek, rajz és zene számára, ingyen lakások, 5 egyházmegyei s 4 ciszterci rendű tanár, továbbá több szoba szolgálk számára;” (idézi: *Kopcsányi*, 1897. 143–147. o.). Ha az idézett okirat az alapítás tényéről nem is szolgáltat közvetlen bizonyítékot, a tanítóképzés 1835-ös meglétéről és helyszínéről már egyértelmű adatot jelent.

Döbrössy szerint az intézet megszervezésénél az 1828-ban átadott egri képezde szolgált mintául (Döbrössy, 1896). Szántó Károly pedig az intézet irattárában talált, Egerből származó bizonyítvány-úrlap és pécsi dokumentumok összehasonlításával ki is mutatta a két intézet közötti lehetséges együttműködést (Szántó, 1964). Az 1831-ben megnyíló intézet a lyceum épületében működött, a képzés ideje pedig mindössze öt hónapot tett ki, amely a tavasztól őszig tartó időszakban zajlott. Az intézet vezetését a ciszterci gimnázium igazgatói látták el, Szabó Pius 1832 és 1843 között, valamint Kunszt Tamás 1844 és 1849 között (Döbrössy, 1896).

A képzés két évfolyamossá alakítását Szepesy Ignác utóda, Scitovszky János pécsi püspök rendelte el 1841-ben, a képzési idő ennek értelmében kétszer öt hónapossá vált. Az intézet 1849-ben a szabadságharc miatt megszűnt. Ezután az 1851 és 1856 közötti időszakban tanítóképesítő magánvizsgákon lehetett tanítói oklevelet szerezni, melyet egy négy hónapos tanképesítő tanfolyam előzött meg. A tanfolyamot évente kétszer indították (Döbrössy, 1896).

A tanítóképző intézetet Girk György pécsi püspök kezdeményezésére alapították újra 1856-ban. A tanítóképzés iránti igényt is jelzi, hogy ez évben az első évfolyamra 49-en iratkoztak be. A képzés kétéves volt, de 1868-tól csak minden második évben indítottak egy osztályt, tehát egyszerre egy évfolyam működött. Az igazgatói tisztet Dobszay Antal pécs-belvárosi plébános töltötte be, képzőtánnak pedig Szauder Antal székesegyházi karkáplánt nevezték ki, akit a püspök Bécsbe küldött tanulmányútra, hogy ott módszertani ismereteit elmélyíthesse. 1859-től ő vette át az intézet igazgatását (Döbrössy, 1896).

Az intézet 1868-ig a Pécs-városi Főelemi Iskola épületében működött, amely egyúttal gyakorlóiskolaként is szolgált. Az 1868-as népiskolai törvény életbe lépése után azonban Pécs városa a főelemi iskolát községi fenntartásúvá változtatta, ezért „nem volt többé lehetséges, hogy a pécsi püspöki képezde a községi iskolákkal továbbra is egy fedél alatt maradjon” (Döbrössy, 1896. 44–45 o.). Az intézet ezért visszaköltözött eredeti helyére, a lyceum épületébe, és ettől fogva 1871-ig a Marianusok magánintézete volt a gyakorlóiskolája.

Az intézet képzési rendszere Dr. Waldfogl Károly igazgatósága alatt, 1872-ben vált kétévesről háromévesre. Első lépésben 1871-ben a második évfolyam mellett elindult az első is, tehát már két osztály működött párhuzamosan. Ekkor nevezték ki az intézet első rendes tanárának Schultz Imrét, aki előtte a Baranya megyei Főherceglakon volt tanító. Az 1872–73-as tanévtől vált háromévéssé a képzés, ehhez pedig szükség volt a második rendes tanári állás meghirdetésére is, amelyre Vörös Mihályt nevezték ki (Döbrössy, 1896).

Ekkor hozták létre az intézet saját gyakorló iskoláját, melynek sajátossága volt, hogy maguk a képezdei tanárok látták el a tanítói teendőket is. Schultz Imre, későbbi igazgató szerint ennek az volt az előnye, hogy a tanítójelöltek ugyanattól a tanártól tanulhatták meg a tanítás módszertani ismereteit a képzőben, és ugyanazon tanár irányítása alatt alkalmazták azokat a gyakorlóiskolában a hospitálás és a gyakorló tanítások alatt. Később azonban a tanerők csekély száma miatt gyakran kellett a képzős osztályokat összevonni, és a gyakorlóiskolai teendők ellátása is hátrányt szenvedett. A tanári karnak a gyakorlóiskola átszervezésére készített javaslatait azonban a püspök már nem fogadta el. Az ellentétek a püspökség és a Schultz vezette tanári kar között 1885-ben annyira kiéleződtek, hogy „Schultz a gyakorló iskolát beszüntette” (Döbrössy, 1896. 68. o.). Válaszul a püspök leváltotta Schultz Imrét, helyére (az intézet történetéről később monográfiát író) Döbrössy Alajost nevezte ki, a gyakorlóiskolába pedig külön tanítót nevezett ki Gergelics József személyében.

Az időnként jelentkező konfliktusok ellenére ebben az időszakban mind a képzés minősége (rendes tanárok kinevezése, új képzési tervek készítése), mind pedig az intézmény infrastruktúrája (gyakorló iskola, ifjúsági könyvtár, önképző kör, taneszközök, bútorzat, külön zeneterem) jelentősen fejlődött. Mindezek hatása már látszik az 1878-as országos székesfehérvári kiállítás eredményein, ahol az intézet elsőrendű kitüntetését nyert (Várady, 1896).

A négy évfolyamos képzés az 1888–89-es tanévtől került bevezetésre. A pécsi intézet tantervét a képezdek számára 1882-ben kiadott országos tanterv alapján dolgozták ki, természetesen a „kath. tanelvek- és érdekeknek gondos figyelembevételével” (Döbrössy, 1896. 71. o.). Figyelemre méltó, hogy a képzési idő megnövekedése ellenére a neveléstani tárgyak és a gyakorlati tanítás tantárgy óraszám, bár egy évtel tovább tanulták, a heti 12 órától mindössze 14 órára növekedett. A negyedik évfolyam bevezetése heti 20 óra többletet jelentett a három éves képzési rendszerhez képest, ebből heti két órával növekedett a pedagógiai tárgyak óraszám, míg a természettudományok heti 4, a zene 3, a rajz és szépírás óraszám heti 2 órával növekedett (vö.: Döbrössy, 1896. 70. o.).

A képzési szerkezet eddig bemutatott változásainak összefoglalását az 1. táblázat mutatja be.

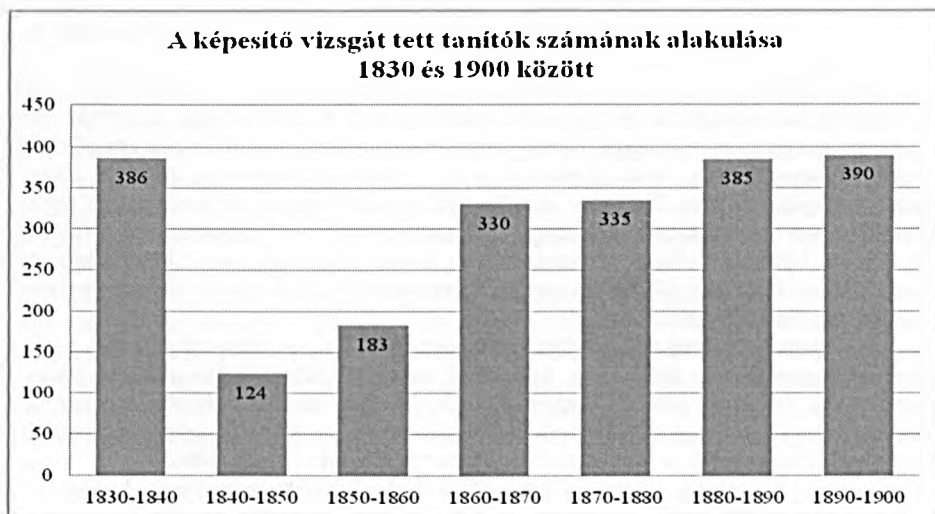
1. táblázat. A képzési szerkezet változásainak áttekintése a Pécsi Püspöki Tanítóképző Intézetben

| Időszak   | A képzés szerkezete  |
|-----------|--|
| 1831–1841 | öt hónapos tanfolyam   |
| 1841–1849 | két évfolyamos képzés: kétszer öt hónap  |
| 1851–1856 | négy hónapos tanképesítő tanfolyam, amelyet évente kétszer tartottak                           |
| 1856–1872 | két évfolyamos képzés; 1868-tól minden második évben indul egy osztály; egyszerre egy évfolyam |
| 1872–1888 | három évfolyamos képzés  |
| 1888-tól  | négy évfolyamos képzés (az 1885-ös rendelet értelmében)  |

Forrás: Döbrössy, 1896.

Szántó Károly az intézet történetét bemutató tanulmányában a rendelkezésére álló levéltári források alapján évtizedes bontásban mutatta ki az intézetben végzett tanítók létszámának alakulását 1830 és 1900 között. Eredményeit az 1. diagram mutatja be.

1. diagram. Az intézetben végzetek létszáma 1830–1900



Forrás: Szántó, 1964. 49. o.

Szántó Károly számításai szerint összesen 2133 fő végzett a pécsi tanítóképzőben a vizsgált időszakban, amely hetven évre lebontva évi 30 végzett tanítót jelent. Szántó szerint ez az érték az intézet kapacitásaihoz mérten magasnak számít, a Dél-Dunántúl pedagógusigényéhez viszont kevésnek, tekintve, hogy csak ez az egy tanítóképző működött a térségben (Szántó, 1964).

Érdeemes azonban más szempontból, a képzési rendszer változásainak (1. táblázat) és a végzett tanítók számának (1. diagram) összefüggésében is megvizsgálni a kérdést. Az 1. táblázat legszembevetőbb adata, hogy az 1830-as és az 1890-es években közel azonos számú tanító (386, ill. 390 fő) végzett az intézetben. A számok mögött azonban látnunk kell, hogy a „kezdetekhez képest” az 1890-es évekre már egy négy évfolyamos, megszilárdult tantervvel, kidolgozott tananyagokkal, képzett tanárokkal rendelkező és gyakorlati tanítást megkövetelő képzési rendszer áll. Ez a folyamat a népiskola professzionalizációs folyamataival írható le részletesen (ld.: Németh, 2012).

Az 1830-as évek magas kibocsájtása mögött mindössze egy öt hónapos tanfolyam áll, amelyre jórészt már gyakorló tanítók jelentkeztek, hogy képesítést szerezzenek. A képzésbe belépők tehát ugyanazon évben végeztek is. Az 1840-es években nagyarányú visszaesést tapasztalhatunk, kevesebb mint harmadára csökkent a végzetek száma. Ennek hátterében az állhat, hogy a képzési idő 1841-től két évfolyamosra növekedett, tehát ezután minden második évben lépett ki a képzést elkezdő évfolyam. Ide kell még számítani az 1848–49-es és az 1849–50-es tanévet, amikor a szabadságharc miatt az intézet teljesen kiürült, majd egy időre be is zárta kapuit. Az 1850-es évek növekedése mögött a képzésbe visszatérők száma, a képzési idő ismételt lerövidülése, valamint a képzések, illetve tanképesítő vizsgák gyakori megszervezése állnak. Az 1860-as évektől kezdve a századfordulóig a képzési rendszer folyamatos fejlődése mellett a létszámok tekintetében is kiegyensúlyozott növekedés figyelhető meg.

## A Pécsi Püspöki Tanítóképző Intézet vonzaskörzetének vizsgálata

A tanítóképző intézet történetéhez kapcsolódó adatok értelmezéséhez a polgári társadalom kialakulásának dualizmus kori kontextusát feltétlenül figyelembe kell venni, hiszen a tanítóképzőt végzetek számának növekedése, az egyes intézetek vonzaskörzete, a tanítójelöltek társadalmi helyzete, anyanyelvi és vallási megoszlásuk mutatói mögött – regionális szinten is – a demográfiai átmenet, a nemzetállam kiépülése, az iparosodás, és a városiasodás folyamatai állnak (Katus, 2009).

A *dunántúli kultúrlejtő* fogalmát Katus László használta először 1978-ban „A Dunántúl gazdasági és társadalmi fejlődésének fő vonásai” című cikkében<sup>3</sup>, amelyben kifejti, hogy az 1848 és 1890 közötti időszak meghatározó volt Magyarország modernizációjának szempontjából. Ekkor ment végbe a rendi struktúra felbomlása és a polgári társadalom kialakulása, valamint a modern tőkés gazdaság megalapozása. A Dunántúl a gazdasági és társadalmi fejlettség mutatói, valamint a polgárosodás mértéke alapján egy horizontális és egy vertikális tengellyel négy nagyobb régióra osztható. A *dunántúli kultúrlejtő* egy szabályos kört ír le, ahogyan a legfejlettebb északnyugati megyékből elindulunk az óramutató járásával megegyező irányban, és az északkeleti megyék után a gyengébb mutatókkal rendelkező délkeleti megyéken keresztül eljutunk a lejtő alját jelentő délnyugati megyéig (Katus, 1978).

Ezt az elméleti keretet Kelemen Elemér alkalmazta a Dunántúl dualizmus kori műveltségi viszonyainak leírása során. Az iskoláztatás különböző mutatói és az alfabetizmus elterjedése a társadalmi-gazdasági fejlettséggel szoros összefüggésben alakultak: a Dunántúl déli megyéi az iskolák és a tanárok számának erőteljes növekedése ellenére is elmaradnak az északkelet-dunántúli megyék mögött. A fejlődés extenzív jellege akkor válik nyilvánvalóvá, amikor az iskoláztatás minőségi mutatóit is vizsgálatunk körébe vonjuk. Mosonban például 1869-ben 1,62 az egy tanítóra jutó tanulók aránya, Zalában ugyanez a mutató 1,29, Baranyában és Somogyban pedig 1,17. Mindemellett a Dél-Dunántúltra jellemző aprófalvas településszerkezet hozzájárult az iskolahálózat nagyfokú szétaprózódottságához. Míg az észak-dunántúli, koncentráltabb településszerkezetű, gazdaságilag és társadalmilag fejlettebb területeken jellemző a „differenciáltabb oktatás lehetőségeit kínáló több tanító, több tanulósoportos, osztott népiskola”, addig a Dél-Dunántúlon az „egytanító, összevont tanulósoportos, hagyományos kisiskola dominál” (Kelemen, 1994, 2009).

A dualizmus kori népoktatási rendszer különbségei nem csak a nagyobb régiók esetében mutathatók ki, hanem gyakran egy megyén belül, a településtípusok szerint is megfigyelhetők. A Statisztikai évkönyv 1893-as, 1897-es és 1902-es kiadásainak népoktatási adatait tanulmányozva megállapítható, hogy Pécs városa kizárólag magyar tannyelvű, osztott, többtanítós iskolákkal rendelkezett a századfordulón, melyek fele részben községi fenntartásúak voltak, míg Baranya megye népiskoláinak harmadrésze vegyes tannyelvű volt, melyek sokkal rosszabb körülmények között működtek: jórészt osztatlanok, és egytanítások voltak. A megye falusi iskoláinak több mint felét a római katolikus egyház tartotta fenn (Statisztikai évkönyv, 1893; 1897; 1902).

Az intézet vonzaskörzetének elemzése a továbbiakban két nagyobb egységből áll. Az első az 1838 és 1848 közötti anyakönyvek kimutatásai alapján az intézet reformkori évtizedét vizsgálja, a második egység az 1896 és 1918 közötti időszakot tekinti át az intézet évkönyveinek statisztikai kimutatásai alapján. A vizsgált témák: a tanítójelöltek létszáma, lakóhelye, anyanyelvi, vallási és társadalmi viszonyai.

<sup>3</sup> Katus László (1978): A Dunántúl gazdasági és társadalmi fejlődésének fő vonásai 1848–1867. In: *A Dunántúl településtörténete III. 1848–1867. A Székesfehérvári Településtörténeti Konferencián elhangzott előadások, korreferátumok szövege* (1978. május 24–25.). Székesfehérvár.

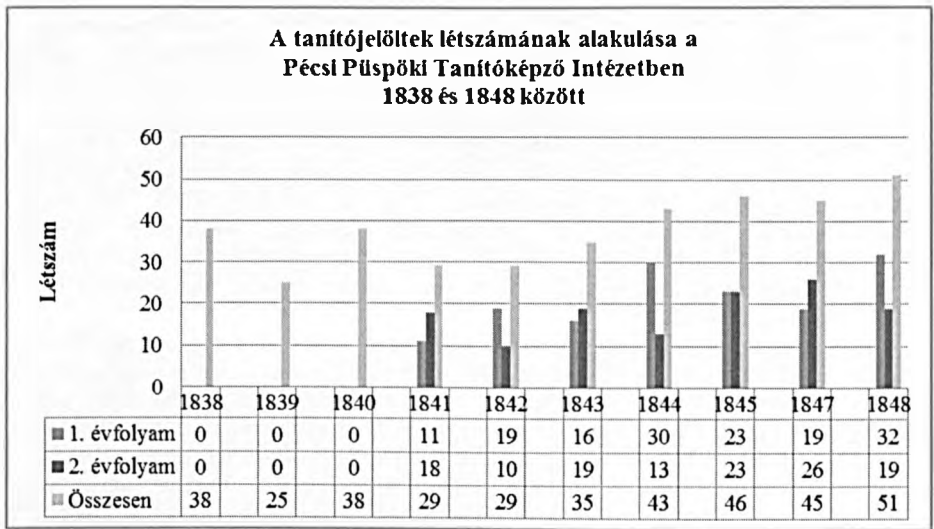
Az 1838 és 1848 közötti blokkban a létszámok alakulása a régió népoktatási viszonyaival összevetve kerül tárgyalásra, a tanítójelöltek anyanyelvi megoszlásához pedig a Dél-Dunántúl anyanyelvi viszonyai adják a kontextust. Az 1896 és 1918 közötti időszakból a bővebb forrásközlésekből adódóan több témát lehet kidolgozni. A létszámok alakulásán és az anyanyelvi megoszláson túl – a tanítóképző intézetekre jellemző országos tendenciákat és a régió sajátosságait is figyelembe véve – a növendékek vallási és társadalmi viszonyai is elemzésre kerülnek. A második blokkban már lehetőség nyílik az adatok vertikális összevetésére és a hosszmetzeti változások értelmezésére is.

### Az 1838 és 1848 közötti időszak

#### *A tanítójelöltek létszáma és az intézet vonzáskörzete*

Egy oktatási intézmény egyik legfontosabb mutatója a beiratkozott hallgatók létszáma. Az első diagram a tanítóképezde éves kimutatásai alapján készült, és a tanítójelöltek létszámának alakulását mutatja be 1838 és 1848 között. 1838 és 1840 között még egy öt hónapos tanfolyam keretei között zajlott a tanítóképzés. A diagram első három oszlopa a képesítettek létszámának erős ingadozását mutatja. 1841-től, a képzés két évfolyamossá válásától a beiratkozottak száma némileg visszaesik, de az induló 29-es létszámról 1848-ra fokozatosan növekedve eléri az 51-et.

2. diagram. A tanítójelöltek létszámának alakulása a Pécsi Püspöki Tanítóképző Intézetben 1838 és 1848 között



Forrás: Pécsi Püspöki Levéltár, Acta Praeparandiae 1840–1900.

Megjegyzés: 1831 és 1841 között egy öt hónapos tanfolyam jelentette a tanítóképzést. Az intézet 1841-től vált két évfolyamossá, ami kétszer öt hónapos tanulmányi időt jelentett.

A tanítóképzőt végzettek létszámának növekedésével érdemes összevetni a népoktatás infrastruktúrájának alakulását a korszakban. Kelemen Elemér 1773 és 1869 között vizsgálta az iskolák és a tanítók számának változását a Dél-Dunántúlon. Eredményeit a 2. táblázat foglalja össze.



2. táblázat. Az iskolák és tanítók számának alakulása a Dél-Dunántúlon 1773 és 1869 között

| Vármegye     | Az iskolák száma |       |                   | Tanítók száma |      |                   |
|--------------|------------------|-------|-------------------|---------------|------|-------------------|
|              | 1773             | 1869  | Index<br>1773=100 | 1773          | 1869 | Index<br>1773=100 |
| Baranya      | 114              | 372   | 326,30            | 114           | 436  | 382,45            |
| Somogy       | 146              | 386   | 252,05            | 146           | 431  | 295,21            |
| Tolna        | 106              | 179   | 168,87            | 106           | 269  | 253,67            |
| Zala         | 147              | 331   | 190,23            | 174           | 428  | 245,98            |
| Dunántúl     | 1436             | 2787  | 194,84            | 1436          | 3655 | 255,22            |
| Magyarország | -                | 13789 | -                 | -             | 1772 | -                 |

Forrás: KELEMEN, 1994: 693.

A 2. táblázat adatai szerint Baranya megyében mind az iskolák, mind pedig a tanítók számának növekedése jelentősen meghaladja Somogy, Tolna és Zala értékeit, és magasan a dunántúli átlag felett van. Bár a 2. diagram értékei csak 1838-tól 1848-ig követik figyelemmel a tanítóképzősök létszámának alakulását, a növekedési tendenciák megfeleltethetők egymásnak. A tanítók számának növekedése azonban nem haladja meg jelentősen az iskolák számának növekedését, ez pedig a fejlődés extenzív jellegét, illetve az egytanítós falusi kisiskola túlsúlyát mutatja a térségben.

Külön ki kell emelni, hogy ebben a korszakban a pécsi volt a dél-dunántúli régió egyetlen tanítóképzője, kibocsátása ezért befolyásolta a környező megyék népiskolai viszonyait – és fordítva. A pécsi intézet vonzáskörzetét a beiratkozott tanítójelöltek lakóhelye alapján lehet rekonstruálni (3. táblázat).

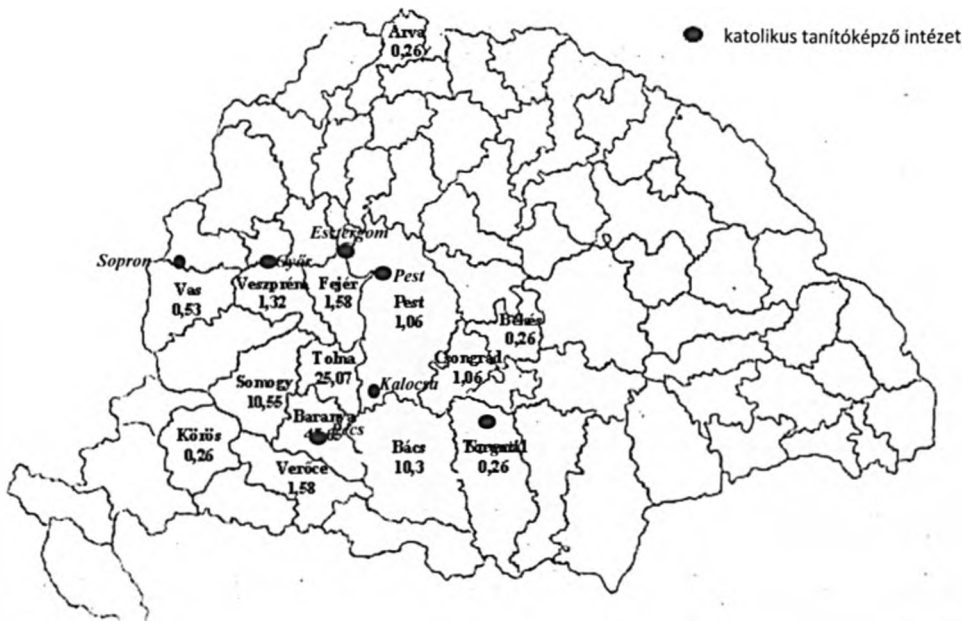
3. táblázat. A tanítójelöltek lakhelye megyénként 1838 és 1848 között, abszolút értékben és százalékban kifejezve

| Év   | Létszám | Vármegye |       |        |      |        |       |          |      |          |         |          |     |      |      |       |     |       |
|------|---------|----------|-------|--------|------|--------|-------|----------|------|----------|---------|----------|-----|------|------|-------|-----|-------|
|      |         | Baranya  | Tolna | Somogy | Bács | Verőce | Fejér | Veszprém | Bécs | Csongrád | Marburg | Torontál | Vas | Pest | Árva | Kőrös | Vas | Békés |
| 1838 | 38      | 16       | 8     | 5      | 4    | 1      | 1     | 2        | 1    |          |         |          |     |      |      |       |     |       |
|      | %-ban   | 42,1     | 21,1  | 13,2   | 10,5 | 2,6    | 2,6   | 5,3      | 2,6  |          |         |          |     |      |      |       |     |       |
| 1839 | 25      | 16       | 3     |        | 4    |        |       |          |      | 1        | 1       |          |     |      |      |       |     |       |
|      | %-ban   | 64,0     | 12,0  |        | 16,0 |        |       |          |      | 4,0      | 4,0     |          |     |      |      |       |     |       |
| 1840 | 38      | 19       | 10    |        | 3    | 2      |       |          |      | 3        |         | 1        |     |      |      |       |     |       |
|      | %-ban   | 50,0     | 26,3  |        | 7,9  | 5,3    |       |          |      | 7,9      |         | 2,6      |     |      |      |       |     |       |
| 1841 | 29      | 19       | 6     |        | 2    | 1      | 1     |          |      |          |         |          |     |      |      |       |     |       |
|      | %-ban   | 65,5     | 20,7  |        | 6,9  | 3,4    | 3,4   |          |      |          |         |          |     |      |      |       |     |       |
| 1842 | 29      | 12       | 10    | 3      | 2    | 1      | 1     |          |      |          |         |          |     |      |      |       |     |       |
|      | %-ban   | 41,4     | 34,5  | 10,3   | 6,9  | 3,4    | 3,4   |          |      |          |         |          |     |      |      |       |     |       |
| 1843 | 35      | 21       | 8     | 2      | 3    | 1      |       |          |      |          |         |          |     |      |      |       |     |       |
|      | %-ban   | 60,0     | 22,9  | 5,7    | 8,6  | 2,9    |       |          |      |          |         |          |     |      |      |       |     |       |
| 1844 | 43      | 20       | 13    | 5      | 4    |        |       | 1        |      |          |         |          |     |      |      |       |     |       |
|      | %-ban   | 46,5     | 30,2  | 11,6   | 9,3  |        |       | 2,3      |      |          |         |          |     |      |      |       |     |       |
| 1845 | 46      | 24       | 12    | 8      | 1    |        |       | 1        |      |          |         |          |     |      |      |       |     |       |
|      | %-ban   | 52,2     | 26,1  | 17,4   | 2,2  |        |       | 2,2      |      |          |         |          |     |      |      |       |     |       |
| 1847 | 45      | 14       | 13    | 8      | 5    |        | 1     | 1        |      |          |         | 1        | 2   |      |      |       |     |       |
|      | %-ban   | 31,1     | 28,9  | 17,8   | 11,1 |        | 2,2   | 2,2      |      |          |         | 2,2      | 4,4 |      |      |       |     |       |
| 1848 | 51      | 12       | 12    | 9      | 10   |        | 2     |          |      |          |         |          |     | 2    | 1    | 1     | 1   | 1     |
|      | %-ban   | 23,5     | 23,5  | 17,6   | 19,6 |        | 3,9   |          |      |          |         |          |     | 3,9  | 2,0  | 2,0   | 2,0 | 2,0   |

Forrás: Pécsi Püspöki Levéltár, Acta Praeparandiae 1840–1900.

Az intézet vonzáskörzetét az 1838 és 1848 közötti időszakban az 1. térkép mutatja be. A baranyai tanítójelöltek aránya az összlétszámhoz viszonyítva 41 és 65% között mozgott, tíz évre vetítve ez 45,65%-ot jelent. A tanítójelöltek negyede, 25,7%-a, származott Tolna megyéből. A további értékek megyénként: Somogy 10,55%, Bács-Bodrog 10,3%, Verőce és Fejér 1,58%. A maradék 4,64%-on a többi 8 megye osztozik, közöttük Pest, Veszprém, Csongrád, Békés, Torontál, Vas, Kőrös és Árva megyék, esetükben azonban egy-két tanítójelöltről van szó, jelenlétük az intézetben nem folyamatos.

1. térkép. A Pécsi Püspöki Tanítóképző Intézet vonzáskörzete a tanítójelöltek lakhelye alapján 1838 és 1848 között, százalékban kifejezve



Forrás: Acta Praeparandiae 1840–1900.

Megjegyzés: Az adatsorban szerepel még: Bács, 0,26; és Marburg, 0,26-os értékkel.

Ha összevetjük a pécsi tanítóképző intézet vonzáskörzetének alakulását és a dél-dunántúli megyék iskolái és tanítói számának Kelemen Elemér által vázolt növekedését, megállapíthatjuk, hogy a baranyai iskolák és a tanítólétszám gyarodásának bázisát elsősorban a Pécsi Püspöki Tanítóképző Intézet adta. Ezen kívül Tolna megye növekedésének egy részét fedezte, Somogy megye esetében ez nem teljesen igazolódott. Bács–Bodrog és Verőce tanítóellátásához pedig kisebb mértékben járult hozzá. Tolna, Pest és Bács megye képzési igényeit elsősorban a kalocsai tanítóképző láthatta el, míg Torontál, Csongrád, Békés megye a szegedi tanítóképzőből nyerte az utánpótlását. Vas, Zala, Veszprém, Fejér, Pest megyék rendelkezésére pedig a győri, soproni, esztergomi és pesti intézmények álltak.<sup>4</sup> Mindezzel együtt ebben a korszakban a pécsi intézet tanítójelöltjeinek 54,35%-a, tehát több mint a fele nem Baranya megyéből került ki.

#### A növendékek anyanyelvi megoszlása

Az intézet éves kimutatásaiban külön rovatba jegyezték be a képzősök nyelvi adatait. A rovat a „melly ajku” feliratot viseli, és a tanítójelöltek anyanyelvére, illetve az általuk beszélt nyelvekre következtethetünk belőle. Az 1838 és 1848 közötti évtized nyelvi adatait a 4. táblázat mutatja be évenkénti bontásban, abszolút értékben és százalékban kifejezve.

<sup>4</sup> Ennek igazolásához szükség lenne az említett tanítóképzők levéltári anyagából a vonzáskörzetek pontosabb feltérképezésére.

4. táblázat. A Pécsi Püspöki Tanítóképző Intézet tanulóinak nyelvi adatai 1838 és 1848 között, évenkénti bontásban

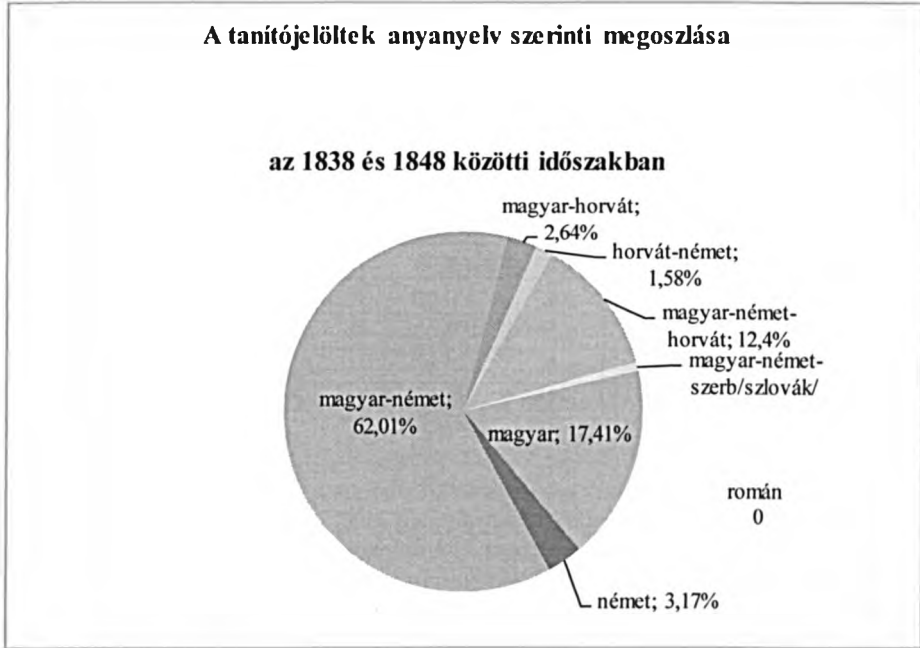
| Melly ajku |         |        |      |       |      |              |      |               |     |              |     |                     |      |                           |     |               |      |
|------------|---------|--------|------|-------|------|--------------|------|---------------|-----|--------------|-----|---------------------|------|---------------------------|-----|---------------|------|
| év         | létszám | magyar |      | német |      | magyar-német |      | magyar-horvát |     | horvát-német |     | magyar-német-horvát |      | magyar-német-oláh/rácztót |     | latinul tudók |      |
|            |         | szám   | %    | szám  | %    | szám         | %    | szám          | %   | szám         | %   | szám                | %    | szám                      | %   | szám          | %    |
| 1838       | 38      | 7      | 18,4 | 0     | 0    | 22           | 57,9 | 0             | 0,0 | 2            | 5,3 | 7                   | 18,4 | 0                         | 0,0 | 0             | 0,0  |
| 1839       | 25      | 2      | 8,0  | 1     | 4    | 13           | 52,0 | 1             | 4,0 | 2            | 8,0 | 6                   | 24,0 | 0                         | 0,0 | 4             | 16,0 |
| 1840       | 38      | 5      | 13,2 | 4     | 10,5 | 23           | 60,5 | 1             | 2,6 | 1            | 2,6 | 4                   | 10,5 | 0                         | 0,0 | 6             | 15,8 |
| 1841       | 29      | 4      | 13,8 | 7     | 24,1 | 17           | 58,6 | 0             | 0,0 | 1            | 3,4 | 0                   | 0,0  | 0                         | 0,0 | 0             | 0,0  |
| 1842       | 29      | 4      | 13,8 | 0     | 0    | 20           | 69,0 | 0             | 0,0 | 0            | 0,0 | 5                   | 17,2 | 0                         | 0,0 | 1             | 3,4  |
| 1843       | 35      | 6      | 17,1 | 0     | 0    | 22           | 62,9 | 0             | 0,0 | 0            | 0,0 | 7                   | 20,0 | 0                         | 0,0 | 4             | 11,4 |
| 1844       | 43      | 6      | 14,0 | 0     | 0    | 30           | 69,8 | 2             | 4,7 | 0            | 0,0 | 5                   | 11,6 | 0                         | 0,0 | 3             | 7,0  |
| 1845       | 46      | 10     | 21,7 | 0     | 0    | 32           | 69,6 | 2             | 4,3 | 0            | 0,0 | 2                   | 4,3  | 0                         | 0,0 | 1             | 2,2  |
| 1847       | 45      | 9      | 20,0 | 0     | 0    | 26           | 57,8 | 3             | 6,7 | 0            | 0,0 | 7                   | 15,6 | 0                         | 0,0 | 0             | 0,0  |
| 1848       | 51      | 13     | 25,5 | 0     | 0    | 30           | 58,8 | 1             | 2,0 | 0            | 0,0 | 4                   | 7,8  | 3                         | 5,9 | 6             | 11,8 |

Forrás: Pécsi Püspöki Levéltár, Acta Praeparandiae 1840–1900.

A táblázat legszembevetőbb sajátossága, hogy a nyolc lehetséges kategóriából csak három jelöl egy nyelvet, nevezetesen a magyart, a németet és a latint. A latin nem teljesen illeszkedik a sorba, mivel anyanyelvként nem jöhet szóba, viszont a tanítójelöltek előképzettségére következtethetünk belőle. Az értékek meglehetősen ingadoznak, tíz év átlagában a tanítójelöltek 6,76%-a tudott latinul, tehát valószínűleg ilyen arányban rendelkeztek gimnáziumi előképzettséggel.

A további öt kategória valamilyen többnyelvűséget, három esetben kétnyelvűséget, két esetben pedig háromnyelvűséget jelöl. A csak egy nyelvet beszélő növendékek átlagosan csupán egyötödét tették ki az összlétszámnak, míg a képzősök négyötöde több nyelven beszélt ebben a korszakban. A kizárólag magyarul tudók aránya csak 1848-ra érte el a 25%-ot, a csak németül tudók kategóriája pedig 1842-től megszűnt. A tanítójelöltek anyanyelvi adatait az 1838 és 1848 közötti évtizedre összesítve a 2. diagram mutatja be.

2. diagram. A tanítójelöltek anyanyelv szerinti megoszlása



Forrás: Pécsi Püspöki Levéltár, Acta Praeparandiae 1840–1900.

A legnagyobb arányt, 62,1%-ot a magyarul és németül tudók teszik ki. Azt, hogy a kettő közül melyik az anyanyelv vagy első nyelv és melyik a tanult, második nyelv, az adatokból nem lehet megmondani. A vonzáskörzet anyanyelvi viszonyait figyelembe véve feltételezhető, hogy a kétnyelvű növendékek egy része második nyelvként sajátította el a magyart. A magyar, német és horvát nyelvet egyaránt beszélő tanítójelöltek 12,4%-os aránya is a vonzáskörzet többnemzetiségű jellegére utal. A nyelvtudás mértékére ezekből az adatokból természetesen nem következtethetünk, de a többnyelvűség jelensége egyáltalán nem szokatlan, ha a vonzáskörzet korszakra jellemző anyanyelvi viszonyait az 5. táblázat alapján áttekintjük.<sup>5</sup>

<sup>5</sup> A magyar–német–szerb/szlovák/román kategória nem jellemző, összesen 3 növendéket jelöl, akik 1848-ban látogatták az intézményt.

5. táblázat. A Pécsi Püspöki Tanítóképző Intézet vonzáskörzetének anyanyelvi viszonyai 1846-ban, százalékban kifejezve

| anyanyelv          | Baranya | Tolna  | Somogy | Bács-Bodrog | Verőce       | Magyarország <sup>6</sup> |
|--------------------|---------|--------|--------|-------------|--------------|---------------------------|
| magyar             | 52,67   | 67,02  | 87,72  | 37,73       | 2,01         | 39,89                     |
| német              | 30,54   | 29,45  | 3,87   | 19,95       | 2,76         | 9,47                      |
| szerb <sup>7</sup> | 16,30   | 0,85   | 1,68   | 20,43       | 94,46 (27,2) | 10,87                     |
| horvát             | 0,00    | 0,00   | 4,05   | 18,10       | 0,00 (67,2)  | 7,94                      |
| szlovák            | 0,00    | 0,55   | 0,57   | 2,12        | 0,44         | 14,48                     |
| zsidó <sup>8</sup> | 0,49    | 2,13   | 2,09   | 1,58        | 0,33         | 2,18                      |
| görög              | 0,00    | 0,00   | 0,03   | 0,09        | 0,00         | 0,04                      |
| ruszin             | 0,00    | 0,00   | 0,00   | 0,00        | 0,00         | 3,87                      |
| román              | 0,00    | 0,00   | 0,00   | 0,00        | 0,00         | 10,70                     |
| egyéb              | 0,00    | 0,00   | 0,00   | 0,00        | 0,00         | 0,57                      |
| összesen           | 100,00  | 100,00 | 100,00 | 100,00      | 100,00       | 100,00                    |

Forrás: *Fényes*, 1847.

A táblázatok összehasonlítása során figyelembe kell venni azt a tényt, hogy a nyelvtudás és az anyanyelv fogalmi a régióra jellemző többnyelvűség miatt nem fedik egymást. A magyar anyanyelvűek aránya Baranya megyében Fényes Elek kimutatásai alapján 52,67%, ezzel szemben az intézet csak magyarul anyanyelvű növendékeinek aránya csupán 17,41%. Ez alapján feltételezhető, hogy a magyar anyanyelvűek jó része második nyelvként beszélte a németet vagy a horvátot. Ugyanez más megközelítésben: a tanítójelöltek együtt 70%-át adó Baranyában és Tolnában az országos arányt jóval meghaladva 30% a németek aránya. Az intézetben viszont csak 3,17%-ot tesz ki a csak németül beszélők aránya. Feltételezhető, hogy a német anyanyelvűek jelentős része második nyelvként beszélte a magyart, később pedig nagy valószínűség szerint nyelvváltáson ment keresztül.

Bár Fényes Elek statisztikájában nem szerepelteti a többnyelvűséget, csak ennek figyelembe vételével magyarázható a magyarul és németül egyaránt tudó növendékek magas aránya a pécsi intézetben. A horvát nyelvtudással rendelkezők Baranya (bár Fényes nem szerepelteti),<sup>9</sup> Bács-Bodrog és Verőce megyékből érkeztek. Verőce szerepeltetése a táblázatban némi magyarázata szorul, az innen érkező növendékek aránya ugyanis ugyanannyi, mint Fejér megye esetében (1,58%). Viszont jó példát szolgáltat arra, hogy egy megyét nem a vallási és anyanyelvi arányok kötik a vonzáskörzethez, hanem a földrajzi közelség. Nagy valószínűséggel a horvát nyelvtudással rendelkező növendékek egy része innen származik.

<sup>6</sup> Horvátország és Erdély nélkül.

<sup>7</sup> Verőce esetében Fényes Elek csak „szerb” kategóriát tüntet fel (*Fényes*, 1847. 28–29.; 446. o.) de valószínű, hogy ez alatt szerbek és horvátok közösen szerepelnek. Ezt támasztja alá a 6. táblázat, amely a tanítóképző vonzáskörzetének vallási viszonyait mutatja be. A görögkeletiek aránya itt 29%, amely alatt szerbeket, a katolikusok egy részén pedig horvátokat kell értenünk. A vallási arányokból következtetve tehát Verőce esetén valószínűsíthetően 27,2% a szerbek és 67,25% a horvátok aránya.

<sup>8</sup> Fényes Elek, annak ellenére, hogy „nyelvökre nézve” írja le az ország lakosságát, a zsidóságot itt külön tünteti fel. Később leírja, hogy legnagyobb részt németül beszélnek, és „nagy buzgósággal tanulják a magyar nyelvet.” (*Fényes*, 1847. 32. o.) A számítások egyértelműsége miatt a táblázat megtartja ezt a kategóriát.

<sup>9</sup> Pécs lakosságának megoszlása nemzetiség szerint 1839-ben: magyar: 37,87%, német: 31,51%, horvát: 30,46% (*Katus*, 1995).

### Vallási viszonyok

A növendékek vallási megoszlásáról ebből a korszakból nincs adat, de az intézet jellegéből adódóan jelentős római katolikus többséget feltételezhetünk. A vonzáskörzet vallási megoszlása egyértelműen katolikus többséget mutat. Baranya, Tolna, Somogy, Bács–Bodrog és Verőce esetében 60% felett van a katolikusok aránya, amely néhány esetben jelentősen meghaladja az országos 53,24%-os arányt.

6. táblázat. A Pécsi Püspöki Tanítóképző Intézet vonzáskörzetének vallási viszonyai 1846-ban, százalékban kifejezve

| vallás             | Baranya | Tolna  | Somogy | Bács-<br>Bodrog | Verőce | Magyarország |
|--------------------|---------|--------|--------|-----------------|--------|--------------|
| római<br>katolikus | 69,40   | 63,52  | 64,29  | 64,02           | 68,85  | 53,24        |
| református         | 21,17   | 19,82  | 28,99  | 4,68            | 1,90   | 14,78        |
| evangélikus        | 3,16    | 13,95  | 4,59   | 7,86            | 0,04   | 6,99         |
| görög<br>katolikus | 0,00    | 0,00   | 0,00   | 1,43            | 0,00   | 7,49         |
| görögkeleti        | 5,78    | 0,58   | 0,03   | 20,43           | 28,88  | 15,32        |
| zsidó              | 0,49    | 2,13   | 2,09   | 1,58            | 0,33   | 2,18         |
| összesen           | 100,00  | 100,00 | 100,00 | 100,00          | 100,00 | 100,00       |

Forrás: Fényes, 1847.

Összegezve tehát megállapítható, hogy a vizsgált évtizedben a pécsi intézet nyelvi szempontból többnyelvű, főként magyar–német (kisebb mértékben horvát) jellegűt mutat, amely összhangban van a terület nyelvi viszonyaival, vallási szempontból pedig a vonzáskörzet egyértelmű katolikus többsége állapítható meg. A népesség növekedésének megfelelően a képzősök létszáma is emelkedett, a Dél-Dunántúl gazdasági és társadalmi elmaradottsága miatt az oktatási rendszer fejlődése azonban extenzív jellegű maradt, és többnyire az iskolák és tanítók számának növekedését jelentette.

### Az 1896 és 1918 közötti időszak

#### A dél-dunántúli népiskolai hálózat és a tanítójelöltek létszáma

Az intézet vonzáskörzetének vizsgálatára lehetőséget adó második forráscsoportot képező, az intézet által kiadott évkönyvek 1878–79-ben egyszeri alkalommal, 1896-tól pedig a korszak végéig, 1918-ig folyamatosan megjelentek. Az évkönyvek statisztikai kimutatásai lehetővé teszik a létszámok változásának nyomon követését, a növendékek lakóhely szerinti, anyanyelvi és vallási megoszlásának, illetve szociális hátterének vizsgálatát.

Az adatsorok értelmezéséhez hozzájárul a dualizmus korának oktatástörténeti kontextusa. A kiegyezés utáni oktatási törvények és oktatáspolitikai eredményei a korszak második felében váltak érzékelhetővé, amikor az oktatás expanziója kiteljesedett. Hatásai közül legfontosabbak, hogy a tanköteles korú lakosság mind nagyobb aránya vett részt a népoktatásban, amely az írni-olvasni tudás nagymértékű növekedését eredményezte. Ezzel párhuzamosan fejlődött az intézményhálózat és növekedett az állami szerepvállalás az oktatás területén.

Ezek a változások röviden két mutató elemzésével érzékeltethetők: az elemi népiskolák és a tanítók számának dél-dunántúli növekedésével, amelyet a 7. táblázat mutat be. Mindkét esetben Tolna megye mutatja a legdinamikusabb fejlődést, míg Somogy és Baranya adatai némileg elmaradnak az országos és a dunántúli értékektől.

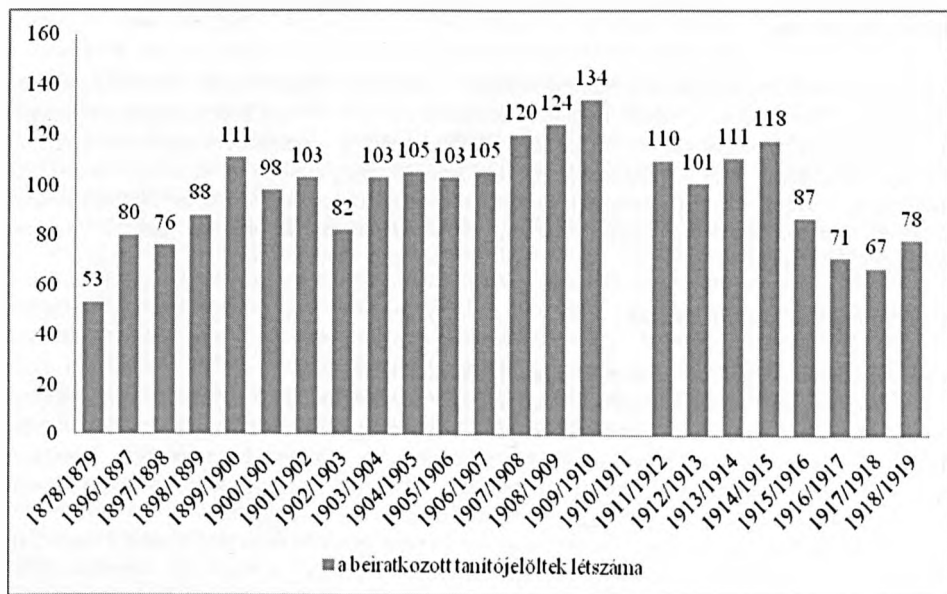
7. táblázat. Az elemi népiskolák és a tanítók számának növekedése a Dél-Dunántúlon 1869 és 1910 között

| Vármegye | Az elemi népiskolák |       |                |                | A népiskolai tanítók |       |                |                |
|----------|---------------------|-------|----------------|----------------|----------------------|-------|----------------|----------------|
|          | száma               |       | gyarapodása    |                | száma                |       | gyarapodása    |                |
|          | 1869                | 1910  | absz. értékben | Index 1869=100 | 1869                 | 1910  | absz. értékben | Index 1869=100 |
| Baranya  | 372                 | 424   | 52             | 113,9          | 436                  | 641   | 205            | 147,0          |
| Somogy   | 368                 | 433   | 65             | 117,6          | 431                  | 641   | 210            | 148,7          |
| Tolna    | 179                 | 242   | 63             | 135,1          | 269                  | 492   | 223            | 182,8          |
| Dunántúl | 2787                | 3406  | 619            | 122,2          | 3655                 | 5932  | 2267           | 161,8          |
| Magyaró. | 13798               | 16455 | 2657           | 119,2          | 17792                | 32402 | 14610          | 182,1          |

Forrás: Kelemen, 1994.

1868 és 1918 között Magyarországon az elemi iskolába járók száma kb. 1,15 millióról 2,51 millióra nőtt. Ezzel párhuzamosan a tanítók és tanítónők száma kb. 17 800-ról 34 500-ra emelkedett. Mindkét esetben közel kétszeres növekedést figyelhetünk meg (Donáth, 2008). Ebbe a trendbe illeszkedik a pécsi tanítóképző létszámának változása, amelyet az 3. diagram mutat be.

3. diagram. A tanítóképzőbe beiratkozott növendékek létszámának alakulása 1878-ban, illetve 1896 és 1918 között. Év eleji adatok



Forrás: A Pécsi Püspöki Tanítóképző értesítői 1878–79-ből, illetve 1896 és 1918 között. (Az 1910–11-es tanévre vonatkozó adatok hiányoznak.)



A képzősök létszáma 1878 és 1914 között<sup>10</sup> 53-ról 118-ra növekedett, amely abszolút értékben 63 fős gyarapodást, relatív értékben pedig 222,6%-os növekedést mutat. A 7. táblázat eredményeit ezzel összehasonlítva megállapítható, hogy a népiskolai tanítók számának relatív gyarapodása 1869 és 1910 között Baranyában 147%, amely elmarad a Dunántúl 172,42%-os és Magyarország 182,1%-os növekedésétől. A baranyai tanítók létszámának növekedését tehát felülmúlja a tanítóképzősök létszámának növekedése. Erre a látszólagos aránytalanságra ad választ a vonzáskörzet elemzése (ld. 2. térkép), amely azt mutatja, hogy a tanítójelöltek 40%-a nem Baranya megyéből származik. Ez alapján valószínűsíthető, hogy a végzett tanítók körülbelül 40%-a a környező megyékben, Tolnában, illetve Somogyban helyezkedett el. Somogy és Tolna megyék tanítólétszámának a 7. táblázatban bemutatott növekedését tehát részben a pécsi tanítóképző intézet kibocsájtása fedezte.

A létszámmal kapcsolatos finomabb mutatók elemzéséhez a 8. táblázat szolgáltart részletes adatokat.

8. táblázat. A tanítójelöltek létszámának alakulása a Pécsi Püspöki Tanítóképző Intézetben 1896 és 1918 között

| tanév   | 1. évfolyam  |             | 2. évfolyam  |             | 3. évfolyam  |             | 4. évfolyam  |             | összesen     |             | év közben    |         |                              |                       |                            |         |
|---------|--------------|-------------|--------------|-------------|--------------|-------------|--------------|-------------|--------------|-------------|--------------|---------|------------------------------|-----------------------|----------------------------|---------|
|         | beiratkozott | az év végén | beiratkozott | az év végén | beiratkozott | az év végén | beiratkozott | az év végén | beiratkozott | az év végén | beiratkozott | meghalt | elbocsájtottok <sup>11</sup> | vizsgálatlan maradt   | magántanulók <sup>12</sup> | ismétlő |
| 1878/79 | 24           | -           | 13           | -           | 16           | -           | -            | -           | 53           | -           | -            | -       | -                            | -                     | -                          | -       |
| 1896/97 | 33           | 32          | 13           | 12          | 17           | 14          | 17           | 17          | 80           | 75          | -            | -       | -                            | n.i. k. <sup>13</sup> | -                          | -       |
| 1897/98 | 30           | 27          | 22           | 22          | 11           | 10          | 13           | 10          | 76           | 69          | 1            | -       | 5                            | n.i. k.               | 16                         | 4       |
| 1898/99 | 29           | 28          | 24           | 24          | 24           | 24          | 11           | 10          | 88           | 86          | -            | 1       | 1                            | n.i. k.               | 9                          | 1       |
| 1899/00 | 41           | 27          | 24           | 23          | 22           | 22          | 24           | 24          | 111          | 96          | -            | -       | 15                           | n.i. k.               | 10                         | 1       |
| 1900/01 | 25           | 26          | 24           | 24          | 24           | 24          | 24           | 24          | 98           | 97          | -            | -       | 1                            | n.i. k.               | 9                          | 2       |
| 1901/02 | 35           | 31          | 23           | 23          | 21           | 16          | 24           | 24          | 103          | 99          | 3            | -       | 8                            | n.i. k.               | 7                          | 1       |
| 1902/03 | 24           | 23          | 24           | 24          | 22           | 21          | 12           | 10          | 82           | 78          | -            | -       | 5                            | 1                     | 5                          | 6       |
| 1903/04 | 31           | 30          | 23           | 20          | 29           | 24          | 20           | 20          | 103          | 94          | -            | -       | 5                            | -                     | -                          | -       |
| 1904/05 | 41           | 36          | 25           | 22          | 19           | 19          | 20           | 20          | 105          | 97          | -            | -       | 5                            | 3                     | -                          | -       |
| 1905/06 | 40           | 33          | 29           | 25          | 18           | 18          | 16           | 13          | 103          | 91          | 1            | -       | 11                           | 1                     | -                          | 4       |
| 1906/07 | 36           | 31          | 22           | 20          | 25           | 23          | 22           | 20          | 105          | 94          | 1            | -       | 11                           | 1                     | 4                          | 4       |

<sup>10</sup> Az 1915–17 és 1918–19 közötti tanévek adatait a világháborús körülmények miatt a számításnál nem vettem figyelembe.

<sup>11</sup> Az „elbocsájtott” kategória helyett 1908-tól „kimaradt” szerepel.

<sup>12</sup> A magántanulók nincsenek az összlétszámba számítva.

<sup>13</sup> Megjegyzés: n.i.k. rövidítés jelentése: nincs ilyen kategória.

| tanév   | 1. évfolyam  |             | 2. évfolyam  |             | 3. évfolyam  |             | 4. évfolyam  |             | összesen     |             | évközben     |             |                            |                    |                            |         |
|---------|--------------|-------------|--------------|-------------|--------------|-------------|--------------|-------------|--------------|-------------|--------------|-------------|----------------------------|--------------------|----------------------------|---------|
|         | beiratkozott | az év végén | beiratkozott | az év végén | beiratkozott | az év végén | beiratkozott | az év végén | beiratkozott | az év végén | beiratkozott | meghalt     | elbocsájtott <sup>14</sup> | viszágatlan maradt | magántanulók <sup>15</sup> | ismétlő |
| 1907/08 | 48           | 42          | 26           | 26          | 21           | 19          | 25           | 24          | 120          | 111         | -            | -           | 5                          | 2                  | 5                          | 3       |
| 1908/09 | 38           | 36          | 40           | 39          | 26           | 25          | 20           | 20          | 124          | 120         | -            | 1           | 3                          | -                  | 7                          | 2       |
| 1909/10 | 35           | 30          | 32           | 29          | 41           | 40          | 26           | 26          | 134          | 125         | -            | -           | 8                          | 1                  | 2                          | 4       |
| 1910/11 |              |             |              |             |              |             |              |             |              |             |              |             |                            |                    |                            |         |
| 1911/12 | 29           | 26          | 29           | 27          | 28           | 28          | 24           | 24          | 110          | 105         | -            | -           | 4                          | 1                  | 5                          | 2       |
| 1912/13 | 20           | 20          | 27           | 28          | 24           | 25          | 30           | 29          | 101          | 102         | 2            | -           | 1                          | -                  | 2                          | 3       |
| 1913/14 | 36           | 33          | 21           | 21          | 28           | 27          | 26           | 26          | 111          | 107         | -            | 1           | 2                          | 1                  | 3                          | 2       |
| 1914/15 | 42           | 35          | 31           | 32          | 18           | 18          | 27           | 26          | 118          | 111         | 1            | katona lett | 6                          | 2                  | 1                          | 4       |
| 1915/16 | 28           | 24          | 28           | 37          | 23           | 16          | 8            | 6           | 87           | 73          |              | 7           | 7                          | 1                  | 8                          | 5       |
| 1916/17 | 24           | 20          | 16           | 15          | 20           | 15          | 11           | 6           | 71           | 56          |              | 11          | 3                          | -                  | 2                          | 4       |
| 1917/18 | 20           | 14          | 23           | 19          | 11           | 3           | 13           | 6           | 67           | 42          | -            | 20          | 2                          | -                  | 3                          | 5       |
| 1918/19 | -            | 25          | -            | 19          | -            | 24          | -            | 10          | -            | 78          | -            | -           | -                          | -                  | -                          | -       |

Forrás: A Pécsi Püspöki Tanítóképezde értesítői 1896 és 1918 között.

Az év eleji adatok alapján 1896 és 1914 között évente átlagban 104 tanítójelölt látogatta az intézetet. Ugyanezen időszakban a végzősök létszáma átlagban 20 fő volt, tehát megközelítően évente 20-an szereztek tanítói képesítést az intézetben.

Az év eleji és az év végi létszámokat összehasonlítva átlagban évente 5,75 fő a „lemorzsolódás” értéke. Az első évfolyam létszáma átlagban 30,33 fő, a végzősöké 20,39, egy évfolyam vesztesége a négy év alatt tehát nagyjából 10 fő. Az egyes évfolyamok értékeit tekintve azonban erős ingadozást figyelhetünk meg: az 1898–99-es tanévben csupán 2 fő maradt ki, míg az 1899–1900-as tanévben 15 főt bocsájtottak el. Ez utóbbi háttérben csoportos fegyelmi vétséget lehet sejtteni, erre azonban az évkönyv – érthető okok miatt – nem tér ki. A magántanulók aránya csökkenő tendenciát mutat, és évente átlagban hárman kényszerültek évismétlésre.

Az 1915–16-os tanévtől kezdődően az évkönyv kimutatásaiban új rovat jelent meg „katona lett” felirattal. Ebben az évben 7 tanítójelöltet soroztak be, 1916–17-ben 11-et, 1917–18-ban pedig már 20-at. Az 1914–15-ban 118-an iratkoztak be az intézetbe, 1917–18-ban már csak 67-en, közülük pedig a sorozások miatt csupán 42-en fejezték be a tanévet.

<sup>14</sup> Az „elbocsájtott” kategória helyett 1908-tól „kimaradt” szerepel.

<sup>15</sup> A magántanulók nincsenek az összlétszámba számítva.

**A pécsi tanítóképző vonzaskörzete a dualizmus korában**

A pécsi intézet vonzaskörzetét a tanítójelöltek lakhelye alapján szintén az évkönyvek kimutatásai segítségével lehet rekonstruálni, amelyet a 9. táblázat mutat be.

9. táblázat. A tanítójelöltek lakhelye megyénként 1896 és 1913 között évenkénti bontásban, abszolút értékben kifejezve<sup>16</sup>

| tanév   | összlétszám | megye             |         |                        |        |       |      |     |          |       |                           |                 |             |             |                 |             |          |                |        |
|---------|-------------|-------------------|---------|------------------------|--------|-------|------|-----|----------|-------|---------------------------|-----------------|-------------|-------------|-----------------|-------------|----------|----------------|--------|
|         |             | Pécs              | Baranya | Pécs és Baranya együtt | Somogy | Tolna | Zala | Vas | Veszprém | Fehér | Pest (Budapesttel együtt) | Verőce, Pozsega | Bács-Bodrog | Délkelet-Mo | Északnyugat-Mo. | Morvaország | Ausztria | Északkelet-Mo. | Erdély |
| 1896/97 | 74          | Baranyával együtt | 48      | 48                     | 11     | 8     | 1    |     |          | 1     | 1                         |                 | 1           | 1           | 2               |             | 1        |                |        |
| 1897/98 | 74          |                   | 45      | 45                     | 9      | 10    | 1    |     | 1        | 2     | 1                         |                 | 1           | 2           | 1               | 1           | 1        |                |        |
| 1898/99 | 88          |                   | 55      | 55                     | 10     | 12    | 1    |     | 1        | 3     | 2                         |                 | 1           |             | 2               | 1           |          |                |        |
| 1899/00 | 111         |                   | 71      | 71                     | 13     | 15    | 1    | 1   |          | 3     | 3                         |                 | 1           |             | 2               | 1           |          |                |        |
| 1900/01 | 97          |                   | 64      | 64                     | 10     | 15    | 1    |     |          | 4     | 2                         |                 |             |             | 1               |             |          |                |        |
| 1901/02 | 110         |                   | 73      | 73                     | 9      | 15    | 2    |     |          | 3     | 6                         | 1               | 1           |             |                 |             |          |                |        |
| 1902/03 | 82          |                   | 49      | 49                     | 7      | 17    |      |     | 1        | 1     | 4                         | 1               | 2           |             |                 |             |          |                |        |
| 1905/06 | 103         |                   | 45      | 45                     | 16     | 23    | 1    | 2   | 1        | 2     | 3                         | 3               | 4           |             | 1               |             | 1        |                | 1      |
| 1906/07 | 106         |                   | 61      | 61                     | 11     | 17    | 1    | 2   |          | 2     | 2                         | 2               | 4           | 2           |                 |             | 1        |                | 1      |
| 1907/08 | 120         |                   | 70      | 70                     | 13     | 17    | 4    | 2   |          | 2     | 2                         | 2               | 3           | 1           | 2               |             | 1        |                | 1      |
| 1908/09 | 131         |                   | 32      | 47                     | 79     | 18    | 16   | 4   | 3        |       | 3                         | 2               | 3           | 1           | 1               |             |          |                |        |
| 1909/10 | 134         |                   | 36      | 56                     | 92     | 19    | 15   | 6   |          |       | 3                         | 1               |             | 1           | 1               |             |          |                | 1      |
| 1911/12 | 115         |                   | 30      | 38                     | 68     | 13    | 19   | 1   | 2        | 2     | 6                         |                 |             |             | 3               |             |          |                | 1      |
| 1912/13 | 105         | 31                | 32      | 63                     | 15     | 16    | 1    | 2   | 2        | 1     | 3                         |                 |             | 1           |                 |             |          | 1              |        |
| 1913/14 | 114         | 26                | 35      | 61                     | 20     | 18    | 1    | 2   | 1        | 2     | 4                         |                 |             | 1           | 2               |             | 1        | 1              | 1      |

Forrás: A Pécsi Püspöki Tanítóképezde értesítői 1896 és 1914 között.

Az intézet vonzaskörzetét a 2. térkép jeleníti meg térben, amelynek segítségével azt követhetjük figyelemmel, hogy a tanítójelöltek összlétszámához viszonyítva átlagosan mekkora arányban érkeztek növendékek az egyes megyékből.

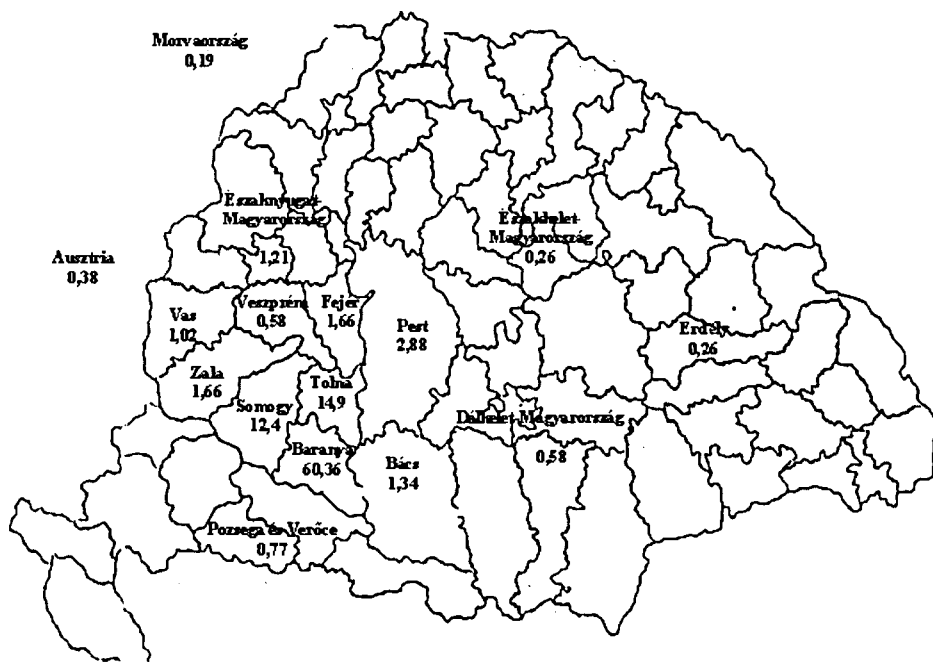
<sup>16</sup> Az 1903–04, 1904–05 és az 1910–11-es tanévekre az évkönyv hiánya vagy az évkönyvből hiányzó kimutatások miatt nincs adat. Néhány megyét az alacsony értékek és a jobb áttekinthetőség miatt nagyobb egységekké vontam össze:

Délkelet-Magyarország: Csongrád, Torontál, Temes, Arad.

Északnyugat-Magyarország: Sopron, Pozsony, Győr, Komárom, Nyitra, Bars.

Északkelet-Magyarország: Heves, Hajdú, Ung.

2. térkép. A Pécsi Püspöki Tanítóképző Intézet vonzáskörzete a tanítójelöltek lakhelye alapján 1896 és 1914 között, százalékban kifejezve

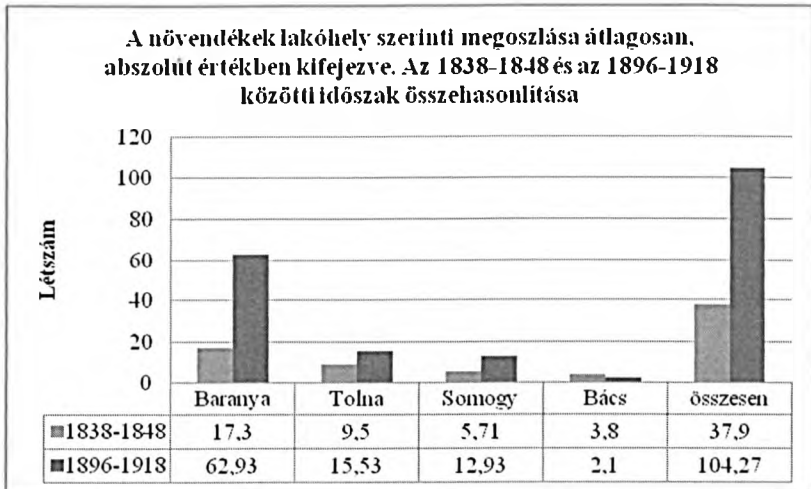


Forrás: A Pécsi Püspöki Tanítóképző Intézet értesítői 1896 és 1914 között.

Az 1. és a 2. térkép, illetve az 1838–1848 és az 1896–1918 időszak összehasonlítása alapján megállapítható, hogy a baranyai növendékek aránya a képzőn belül 45,65%-ról 60,36%-ra nőtt. Tolna megye 25,07%-os részesedése 14,9%-ra, Bács megyéé 10,3%-ról 1,34%-ra csökkent. Somogy megye esetében némi növekedés figyelhető meg 10,55%-ról 12,4%-ra. Összességében a Baranyán kívüli megyék aránya 54,3%-ról 39,64%-ra, mintegy 15%-kal csökkent. Ha csak az arányokat vennék figyelembe, azt láthatnánk, hogy a pécsi tanítóképző vonzáskörzete jelentősen leszűkült.

Ha azonban a növendékek lakóhely szerinti megoszlását a két időszakra vonatkoztatva átlagosan, abszolút értékben kifejezve vizsgáljuk, azt az eredményt kapjuk, hogy az összlétszám emelkedésének megfelelően nőtt a Baranyán kívüli tanítójelöltek létszáma az intézményben (4. diagram). A látszólagos ellentmondás abból ered, hogy a baranyai növendékek részesedése az összlétszámból nagyobb mértékben emelkedett a többi megyéhez képest.

4. diagram. A növendékek lakóhely szerinti megoszlása átlagosan, abszolút értékben kifejezve



Forrás: A Pécsi Püspöki Tanítóképző Intézet értesítői 1896 és 1914 között.

Bács megye esetében mindkét mutató csökkenő tendenciát mutat. Ennek hátterében a Szegeden és Kalocsán már meglévő katolikus képezdek vonzáskörzetének növekedése, illetve az 1868 után Baján és Kiskunfélegyházán újonnan alapított állami képzők állhatnak. Azonban ez a forgatókönyv sem teljesül minden esetben: a csurgói és a csáktornyai állami képzők alapítása ellenére Somogy megye részesedése például növekedést mutat.

Néhány terület esetében még az arányok tekintetében is növekedést láthatunk, mint például Vas megye esetében (0,53%-ról 1,2%-ra). Új területként jelent meg Zala megye 1,66%-kal és a bőséges intézményi ellátottság ellenére Északnyugat-Magyarország 1,21%-kal. Ezen kívül egy-egy tanítójelölt érkezett Morvaországból, Ausztriából, Északkelet-Magyarországról és Erdélyből.

Bár nem tartozik szorosan a vizsgált korszakhoz, érdemes a vonzáskörzet alakulását követve kitekintenünk az 1920 utáni évekre, összefüggésben az ország megváltozott területi viszonyaival. Az 1922–23-as tanév végén vizsgázó 53 növendék közül mindössze ketten, az 1923–24-es tanév végén vizsgázó 47 rendes tanuló közül pedig négyen nem voltak Baranya megyeiek. Ezek az adatok az intézet vonzáskörzetének nagyfokú beszűkülésére utalnak (*A PPTI értesítője*, 1924).

#### ***Az anyanyelvi és vallási adatok***

A pécsi tanítóképző növendékeinek anyanyelvi és vallási megoszlását 1896 és 1918 között a *10. táblázat* foglalja össze évenkénti bontásban. Meg kell jegyezni, hogy az anyanyelvet, illetve a nemzetiséget jelölő kategóriák nem következetesek az évkönyvekben, a „nyelv szerint” és a „nemzetiségre nézve” elnevezések többször váltják egymást, amely arra hívja fel a figyelmet, hogy az adatokat bizonyos fenntartásokkal kell kezelnünk. Erre utal az is, hogy a reformkori kimutatásokhoz képest eltűnt a többnyelvűség kategóriája (vö. *4. táblázat*).

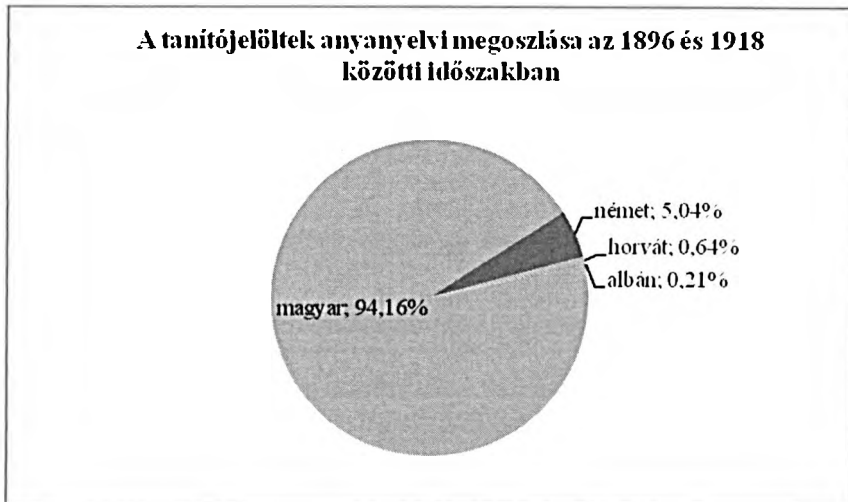
10. táblázat. A tanítójelöltek vallása és anyanyelve a Pécsi Püspöki Tanítóképző Intézetben 1896 és 1918 között

| tanév     | létszám az év végén | vallás    |           |      |       | anyanyelvre/nemzetiségre nézve |       |        | albán                 |
|-----------|---------------------|-----------|-----------|------|-------|--------------------------------|-------|--------|-----------------------|
|           |                     | róm. kat. | gör. kat. | ref. | evan. | magyar                         | német | horvát |                       |
| 1896/1897 | 75                  | 75        | -         | -    | -     | 75                             | -     | -      | nincs ilyen kategória |
| 1897/1898 | 76                  | 75        | 1         | -    | -     | 76                             | -     | -      |                       |
| 1898/1899 | 88                  | 87        | 1         | -    | -     | 88                             | -     | -      |                       |
| 1899/1900 | 111                 | 111       | -         | -    | -     | 111                            | -     | -      |                       |
| 1900/1901 | 98                  | 97        | -         | 1    | -     | 98                             | -     | -      |                       |
| 1901/1902 | 103                 | 101       | -         | 2    | -     | 103                            | -     | -      |                       |
| 1902/1903 | 82                  | 82        | -         | -    | -     | 80                             | 2     | -      |                       |
| 1905/1906 | 103                 | 103       | -         | -    | -     | 93                             | 9     | 1      |                       |
| 1906/1907 | 105                 | 105       | -         | -    | -     | 100                            | 4     | 2      |                       |
| 1907/1908 | 120                 | 120       | -         | -    | -     | 106                            | 13    | 1      |                       |
| 1908/1909 | 124                 | 122       | -         | 2    | -     | 109                            | 11    | 4      |                       |
| 1909/1910 | 134                 | 130       | -         | 4    | -     | 117                            | 15    | 2      |                       |
| 1911/1912 | 110                 | 107       | 1         | 2    | -     | 98                             | 12    | -      |                       |
| 1912/1913 | 101                 | 99        | 1         | 1    | -     | 98                             | 3     | -      |                       |
| 1913/1914 | 111                 | 109       | 1         | 1    | -     | 107                            | 4     | -      |                       |
| 1914/1915 | 118                 | 117       | 1         | -    | 1     | 112                            | 4     | 2      | 1                     |
| 1915/1916 | 87                  | 85        | 1         | -    | 1     | 81                             | 5     | -      | 1                     |
| 1916/1917 | 71                  | 69        | 1         | -    | -     | 64                             | 5     | -      | 1                     |
| 1917/1918 | 67                  | 66        | -         | -    | 1     | 58                             | 8     | -      | 1                     |

Forrás: A Pécsi Püspöki Tanítóképezde értesítői 1896 és 1918 között. Hiányosak az adatok 1903 és 1905 között, illetve az 1910–11-es tanévre vonatkozóan.

Némi gyanúra ad okot, hogy a kimutatások szerint 1896 és 1902 között egy német anyanyelvű növendék sem látogatta az intézetet, számuk ezután 2 és 15 között ingadozott, átlagban a összlétszám 5,04%-át tették ki (5. diagram). A horvát anyanyelvűek általában egy-két fővel képviseltették magukat, arányuk mindössze 0,64% volt. Az intézetet 1914 és 1918 között egy albán anyanyelvű növendék is látogatta.

5. diagram. A tanítójelöltek anyanyelvi megoszlása 1896 és 1918 között, átlagosan, százalékban kifejezve



Forrás: A Pécsi Püspöki Tanítóképződe értesítői 1896 és 1918 között.

A magyar anyanyelvű, illetve magát magyar anyanyelvűnek valló növendékek aránya kiemelkedő a vizsgált korszakban, átlagosan 94,16%-ot tesz ki. A vonzáskörzetre vonatkozó 1900. évi népszámlálási adatokkal összevetve azt láthatjuk, hogy a – szintén katolikus vallású – német és horvát anyanyelvűek aránya messze alulreprezentált az intézményben (11. táblázat).

Hasonló tendenciát figyelhetünk meg, ha a pécsi tanítóképző adatait az össznépeesség, illetve a tanítójelöltek anyanyelv szerinti megoszlásával hasonlítjuk össze. Az 1909–10-es tanévben magyar anyanyelvűek aránya az össznépeességben belül 54,4%, míg a magyar anyanyelvű tanítójelöltek aránya országosan 81,5% volt. A német anyanyelvűek az össznépeesség 10,4%-át tették ki, míg az ország tanítóképző intézeteiben csupán 7,2%-kal képviselték magukat; a horvátok esetében ezek az arányok 1,1 illetve 0,3% (Donáth, 2008). Látható, hogy a magyar anyanyelvű tanítójelöltek aránya a pécsi tanítóképző intézetben az országos átlagot is meghaladja, a német anyanyelvű tanítójelöltek aránya pedig két százalékkal alacsonyabb az országos átlagnál. Ezek az adatok a Dél-Dunántúl anyanyelvi viszonyainak ismeretében válnak különösen szembetűnővé (vö: 11. táblázat).

11. táblázat. A jelenlevő népesség anyanyelv szerinti megoszlása az 1900-as népszámlálás adatai szerint, százalékban kifejezve

|         | össznépeesség | magyar | német | horvát | szerb | egyéb és ismeretlen anyanyelvű |
|---------|---------------|--------|-------|--------|-------|--------------------------------|
| Baranya | 290782        | 51,27  | 35,54 | 5,04   | 4,38  | 3,77                           |
| Tolna   | 253182        | 68,32  | 30,53 | 0,15   | 0,43  | 0,62                           |
| Somogy  | 345568        | 89,80  | 5,84  | 3,37   | 0,01  | 0,96                           |

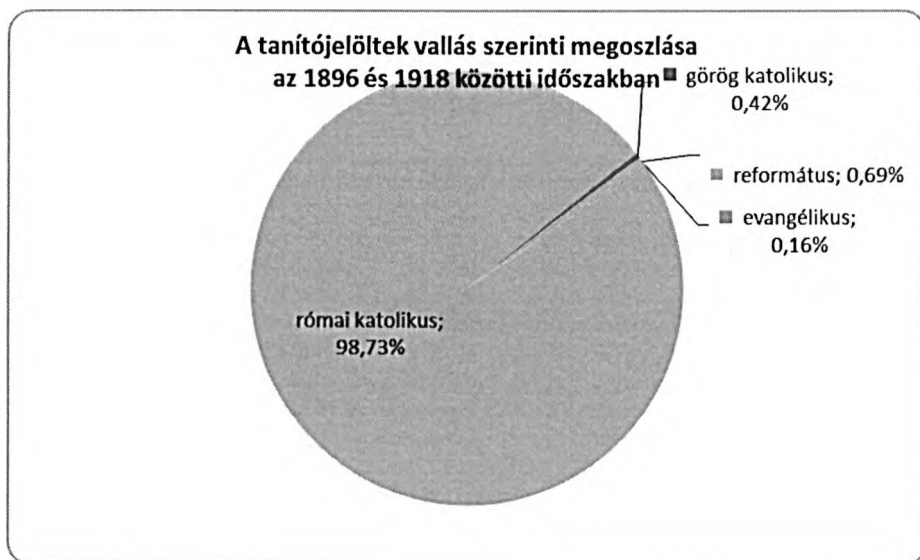
Forrás: A Magyar Szent Korona Országainak 1900. évi népszámlálása, Budapest, 1907.<sup>17</sup>

<sup>17</sup> A kötet digitalizálva az alábbi linken a Pécsi Egyetemi Könyvár honlapján is elérhető:

Ha a reformkor és a századforduló anyanyelvi adatait bemutató diagramokat összevetjük (2. és 5. *diagram*), bár a nyelvtudás és a nemzetiség fogalmainak összehasonlíthatósága érvényességi problémákat vet fel, az mégis megállapítható, hogy a többnyelvűség reprezentációjának eltűnésével párhuzamosan csökkent a nem magyar anyanyelvű növendékek aránya az intézetben.

A tanítójelöltek vallását bemutató statisztikai adatok szerint a püspöki tanítóképző növendékeinek 98,7%-a volt katolikus, közülük évente egy-két fő volt görög katolikus (0,42%), református (0,69%), illetve evangélikus (0,16%) vallású (6. *diagram*). Donáth Péter számításai szerint a római katolikus tanító(nő)képzőkben 1906 és 1919 között 90% körül volt a római katolikus vallású növendékek aránya. A nagyarányú önrekrutációt a kántortanítókkal szemben támasztott nagy követelményekkel magyarázza. Az evangélikusok és a reformátusok aránya ugyanakkor 2–3% körül mozgott (Donáth, 2008). Az országos tendenciákkal összehasonlítva megállapítható, hogy a pécsi intézetben az átlagos értékeknél magasabb volt a katolikus növendékek aránya.

6. *diagram*. A tanítójelöltek vallás szerinti megoszlása átlagosan 1896 és 1918 között



Forrás: A Pécsi Püspöki Tanítóképződe értesítői 1896 és 1918 között.

Ezzel szemben figyelemre méltó, hogy Kéri Katalin számításai szerint az 1900–1901-es tanévben Baranyában az iskolák száma összesen 423, a római katolikus egyház által fenntartott iskolák száma pedig 232 volt, amely a megye intézményeinek 55%-át jelenti (Kéri, 1992). A pécsi tanítóképzőben végzett tanítók a községi és állami fenntartású iskolák állásait még betölthették, de a református és evangélikus egyház kezelésében lévő intézmények tanítóigényét valószínűleg máshonnan kellett fedezni.

### **A tanítójelöltek szociális háttere**

Az évkönyvek statisztikai kimutatásainak rendszerezésével, amelyet a 12. táblázat mutat be, a növendékek társadalmi háttéréről is képet kaphatunk.



12. táblázat. A szülők foglalkozása 1896 és 1918 között, százalékban kifejezve

| tanév     | létszám | A szülők foglalkozása |        |           |                         |                       |           |       |        |         |        |           |        |            |         |             |              |                      | egyéb állású |                       |
|-----------|---------|-----------------------|--------|-----------|-------------------------|-----------------------|-----------|-------|--------|---------|--------|-----------|--------|------------|---------|-------------|--------------|----------------------|--------------|-----------------------|
|           |         | tanító                | iparos | földműves | hivatalnok, tisztviselő | magánzó               | napszámos | bérlő | szolga | kertész | rendőr | kereskedő | erdész | vállalkozó | bányász | katonatiszt | gyári munkás | uradalmi alkalmazott |              |                       |
| 1896/1897 | 75      | 16                    | 35     | 11        | 8                       | nincs ilyen kategória |           |       |        |         |        |           |        |            |         |             | 31           |                      |              |                       |
| 1897/1898 | 76      | 9                     | 30     | 9         | 17                      | nincs ilyen kategória |           |       |        |         |        |           |        |            |         |             | 34           |                      |              |                       |
| 1898/1899 | 86      | 13                    | 40     | 12        | 15                      | nincs ilyen kategória |           |       |        |         |        |           |        |            |         |             | 21           |                      |              |                       |
| 1899/1900 | 111     | 14                    | 27     | 26        | 12                      | nincs ilyen kategória |           |       |        |         |        |           |        |            |         |             | 21           |                      |              |                       |
| 1900/1901 | 97      | 20                    | 35     | 22        | 5                       | nincs ilyen kategória |           |       |        |         |        |           |        |            |         |             | 19           |                      |              |                       |
| 1901/1902 | 110     | 18                    | 30     | 12        | 5                       | 12                    | 7         | 1     | 3      | 0       | 1      | 3         | 2      | 0          | 0       | 0           | 0            | 0                    | 0            | nincs ilyen kategória |
| 1902/1903 | 82      | 18                    | 28     | 20        | 2                       | 6                     | 9         | 1     | 12     | 1       | 1      | 1         | 0      | 0          | 0       | 0           | 0            | 0                    | 0            |                       |
| 1905/1906 | 103     | 24                    | 35     | 12        | 4                       | 11                    | 4         | 0     | 8      | 0       | 1      | 2         | 0      | 0          | 0       | 0           | 0            | 0                    | 0            |                       |
| 1906/1907 | 106     | 25                    | 34     | 13        | 4                       | 10                    | 4         | 0     | 8      | 0       | 1      | 2         | 0      | 0          | 0       | 0           | 0            | 0                    | 0            |                       |
| 1907/1908 | 120     | 23                    | 38     | 13        | 5                       | 7                     | 3         | 2     | 8      | 1       | 0      | 2         | 0      | 0          | 0       | 0           | 0            | 0                    | 0            |                       |
| 1908/1909 | 131     | 14                    | 24     | 12        | 5                       | 15                    | 15        | 2     | 7      | 3       | 1      | 3         | 0      | 0          | 0       | 0           | 0            | 0                    | 0            |                       |
| 1909/1910 | 134     | 24                    | 24     | 15        | 9                       | 7                     | 4         | 0     | 9      | 1       | 1      | 3         | 0      | 1          | 1       | 0           | 0            | 0                    | 0            |                       |
| 1911/1912 | 115     | 21                    | 26     | 19        | 9                       | 7                     | 3         | 0     | 6      | 1       | 1      | 2         | 0      | 4          | 0       | 1           | 0            | 0                    | 0            |                       |
| 1912/1913 | 105     | 24                    | 23     | 14        | 16                      | 6                     | 2         | 0     | 5      | 0       | 1      | 1         | 0      | 5          | 0       | 1           | 3            | 0                    | 0            |                       |
| 1913/1914 | 114     | 17                    | 23     | 11        | 13                      | 17                    | 1         | 0     | 8      | 0       | 0      | 2         | 0      | 4          | 0       | 1           | 4            | 0                    | 0            |                       |
| 1914/1915 | 119     | 23                    | 17     | 8         | 18                      | 13                    | 6         | 0     | 7      | 0       | 0      | 2         | 0      | 4          | 0       | 1           | 2            | 0                    | 0            |                       |
| 1915/1916 | 92      | 25                    | 15     | 4         | 16                      | 13                    | 4         | 0     | 10     | 0       | 0      | 3         | 0      | 7          | 0       | 0           | 2            | 0                    | 0            |                       |
| 1916/1917 | 71      | 23                    | 24     | 8         | 17                      | 11                    | 4         | 0     | 3      | 0       | 0      | 1         | 0      | 0          | 0       | 1           | 4            | 1                    | 0            |                       |
| 1917/1918 | 67      | 21                    | 18     | 16        | 15                      | 9                     | 0         | 0     | 10     | 0       | 0      | 1         | 0      | 1          | 0       | 0           | 3            | 4                    | 0            |                       |

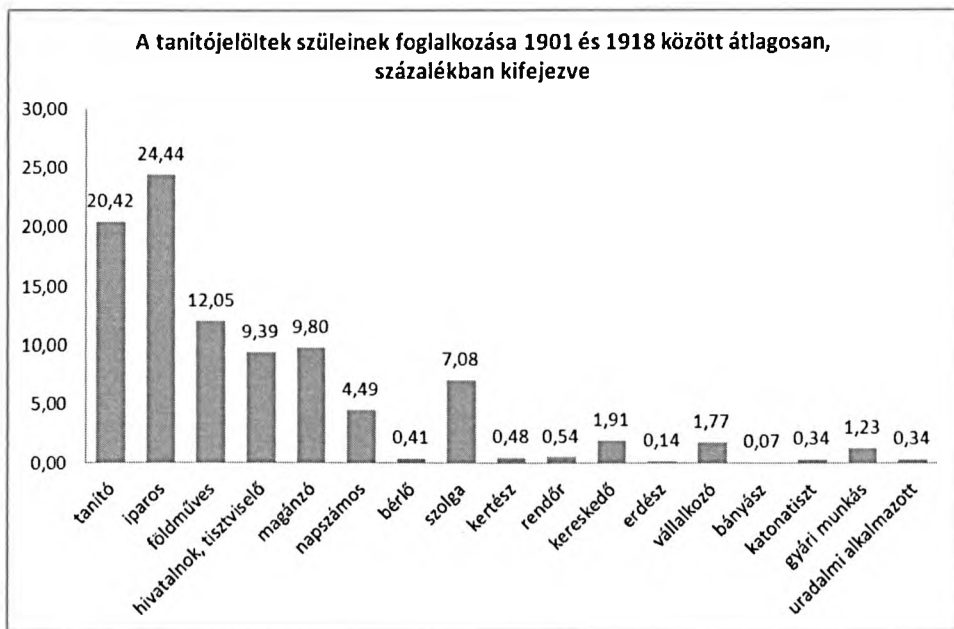
Forrás: A Pécsi Püspöki Tanítóképezde értesítői 1896 és 1918 között. (Az 1903–04, 1904–05 és az 1910–11-es tanévekre vonatkozó adatok hiányoznak.)

Jelentéserőteljes van annak, hogy az évkönyvek táblázataiban a tanító rovat az első a szülők foglalkozását leíró kategóriák közül. Arányuk 9 és 25%-os szélső értékek ellenére 20% körüli átlagot mutat a vizsgált időszakban. Az iparos szülők gyermekeinek aránya az induló 30% körüli értékekről az 1910-es évek közepére 15%-ra is lecsökken. A földművesek arányában, bár itt 1901

után a kategóriák bővülése is szerepet játszhat, szintén némi visszaesést figyelhetünk meg. A korszak vége felé a századforduló értékeihez képest egyértelműen a hivatalnok, tisztviselő kategória aránya mutatja a legdinamikusabb emelkedést.

A szülők foglalkozásának a korszakra jellemző arányát az 1901 utáni kibővített kategóriarendszerrel a 7. diagram ábrázolja.

7. diagram. A tanítójelöltek társadalmi háttere



Forrás: A Pécsi Püspöki Tanítóképző Intézet értesítői 1896 és 1918 között.

A tanítói pálya a társadalmi mobilizáció első, elérhető lépcsőfokát jelentette a társadalom alsó rétegei, a polgárosodó parasztság, a községi és kisvárosi iparosok-kereskedők és az alacsonyabb beosztású állami alkalmazottak gyermekei számára. Kelemen Elemér szerint a századfordulótól a tanítók között növekvő számban találkozhatunk állami és magántisztviselők, falusi lelkészek és tanítók gyermekeivel. A tanítóság növekvő önrekrutációjával kapcsolatban, amelyet a 7. diagram értékei is igazolnak, már a 20. századra jellemző tanító-dinasztiák születésének tendenciájára hívja fel a figyelmet (Kelemen, 2007).

## Összegzés

A Pécsi Püspöki Tanítóképző Intézet történetének áttekintése jelen tanulmány keretei között nem lehetett teljes, annak csupán egy bizonyos aspektusára, vonzáskörzetének rekonstruálására vállalkozott a reformkori anyakönyvek és dualizmus kori évkönyvek kimutatásainak statisztikai elemzésével. A rövid történeti áttekintő fejezet a későbbi elemzések

megértését segítette elő, a historiográfiai fejezet pedig remélhetőleg az intézet történetének jövőbeli kutatásaihoz ad majd kiindulópontot.

Az intézet vonzaskörzetének elemzése alapján megállapítható, hogy a reformkori évtizedben a pécsi tanítóképző nyelvi szempontból többnyelvű, főként magyar–német (kisebb mértékben horvát) jellegűt mutat, amely összhangban van a terület nyelvi viszonyaival, vallási szempontból pedig a vonzaskörzet egyértelmű katolikus többsége állapítható meg. A tanítóképzőnek a régió kulturális életében betöltött jelentős szerepét mutatja, hogy a tanítójelöltek 54%-a nem Baranya megyéből származott.

A dualizmus kori évtizedben a népesség és a beiskolázási mutatók országos növekedésének megfelelően, illetve a népoktatás intézményi rendszerének fejlődésével párhuzamosan a pécsi képzősök létszáma is emelkedett. A Dél-Dunántúlnak a dunántúli viszonyokhoz való gazdasági és társadalmi elmaradottsága miatt az oktatási rendszer fejlődése azonban extenzív jellegű maradt, és többnyire iskolák és tanítók számának növekedését jelentette, vidéken pedig a városi iskolákkal szemben továbbra is az osztatlan, egytanítós iskola dominált.

A vonzaskörzet vizsgálata azt mutatta, hogy a Baranya megyei növendékek aránya a többi megyéhez képest jelentősen nőtt a reformkori mutatókhoz képest, ez azonban nem jelentette a vonzaskörzet beszűkülését, ugyanis az abszolút értékek vizsgálata Tolna, Somogy, Zala, Vas és Pest megyék esetében a növendékek számának növekedésére mutatott rá. Az intézetben a vonzaskörzet anyanyelvi viszonyaitól eltérően a magyar anyanyelvűek aránya magasan felülreprezentált volt. Különösen a reformkori adatok összevetésével válik szembetűnővé, hogy a többnyelvűség reprezentációjának eltűnésével párhuzamosan csökkent a nem magyar anyanyelvű növendékek aránya az intézetben. A vallási összetételt tekintve pedig a római katolikus tanítóképző intézetek országos átlagánál magasabb volt a római katolikus tanítójelöltek aránya.

## Források

A Pécsi Püspöki Tanítóképző Intézet éves kimutatásai 1838 és 1848 között. Pécsi Püspöki Levéltár, Acta Praeparandiae 1840–1900.

*A Pécsi Püspöki Tanítóképző Intézet évkönyvei 1896 és 1918 között.*

Schultz Imre (1879): *A pécsi püspöki fitanítóképezde első értesítője*. Pécs.

## Irodalom

*A magyar szent korona országainak 1901. évi népszámlálása. Harmadik rész. A népesség részletes leírása.* Magyar Kir. Központi Statisztikai Hivatal, Budapest, 1907.

Borsy Károly (1989): A pécsi püspöki tanítóképző-intézet létrejöttének körülményei. In: Sándor László (szerk.): *Nevelés-és művelődéstörténeti közlemények 1.* Csokonai Vitéz Mihály Tanárképző Főiskola, Kaposvár.

Donáth Péter (2008): *A magyar művelődés és tanítóképzés történetéből, 1868–1958.* Trezor Kiadó, Budapest.

- Döbrössy Alajos (1896): *A pécsi püspöki tanítóképző-intézet történelmének rövid vázlata*. Lyceum Könyvnyomda, Pécs.
- Fényes Elek (1847): *Magyarország leírása. I. rész. Magyarország általánosan*. Beimel, Pest.
- Katus László (1978): A Dunántúl gazdasági és társadalmi fejlődésének fő vonásai 1848–1867. In: *A Dunántúl településtörténete III. 1848–1867. A Székesfehérvári Településtörténeti Konferencián elhangzott előadások, korreferátumok szövege (1978. május 24–25.)*. Székesfehérvár.
- Katus László (1995): Pécs népessége 1848 és 1920 között. In: Vonyó József (szerk.): *Tanulmányok Pécs történetéből I.* Pécs Története Alapítvány, Pécs.
- Katus László (2009): *A modern Magyarország születése. Magyarország története 1711–1914*. Pécsi Történettudományért Kulturális Egyesület, Pécs.
- Kelemen Elemér (1994): Az oktatási intézményhálózat fejlődése és az oktatási vonzaskörzetek alakulása a Dél-Dunántúlon 1886–1914 között. *Századok*, 128. 3–4. sz. 674–707.
- Kelemen Elemér (2007): A tanító a történelmi változások tükrében. In: Kelemen Elemér: *A tanító a történelem sodrában*. Iskolakultúra, Pécs. 10–22.
- Kéri Katalin (1992): *A történeti Baranya megye római katolikus iskolaügye 1868–1918 között különös tekintettel a római katolikus elemi iskolák és tanítóik helyzetére*. Doktori értekezés. Pécsi Tudományegyetem, Pécs.
- Komlósi Sándor (1989): A pécsi püspöki tanítóképző intézet története 1900–1923. In: Sándor László (szerk.): *Nevelés-és művelődéstörténeti közlemények I.* Csokonai Vitéz Mihály Tanárképző Főiskola, Kaposvár.
- Kopcsányi Károly (1897): *A pécsi jogakadémia múltja és jelene*. Pécsi Irodalmi és Könyvnyomdai Részvénytársaság, Pécs.
- Németh András (2012): *Magyar pedagógusképzés és pedagógus szakmai tudásformák I. 1775–1945. Nemzeti fejlődési trendek, nemzetközi recepciós hatások*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- Statisztikai évkönyv. 1893-as, 1897-es, 1902-es kötetek. <http://digitalia.lib.pte.hu/books/magyar-statisztikai-evkonyv/htm/> Utolsó megtekintés 2013. május 13.
- Surján Miklós (1992): *Baranya megye sajtóbibliográfiája 1832–1984*. Baranya Megyei Könyvtár, Pécs.
- Szántó Károly (1964): *A tanítóképzés történetéhez Pécssett a 18. és a 19. században*. Különlenyomat a Pécsi Tanárképző Főiskola Tudományos Közleményeiből. Pécs.
- Várady Ferencz (1896): *Baranya múltja és jelenje*. Telegdi, Pécs.
- Várnagy Elemér (2006): In memoriam Szántó Károly (1915–2006). *Pécsi Szemle*, 9. 3. sz. 125.
- Zsoldosné Olay Ágnes (1989): Adalékok a pécsi püspöki tanítóképző intézet két világháború közötti történetéhez. In: Sándor László (szerk.): *Nevelés-és művelődéstörténeti közlemények, I.* Csokonai Vitéz Mihály Tanárképző Főiskola, Kaposvár.

# A GYAKORLÓ TANÁRKÉPZÉS MŰKÖDÉSE PÉCSETT A HORTHY-KORSZAKBAN<sup>1</sup>

Vörös Katalin

Az első világháborút követő trianoni békeszerződés következtében módosult a magyar felsőoktatás intézményhálózata. A kolozsvári tudományegyetem Szegedre, a pozsonyi Pécsre költözött. A „menekült egyetemek” ugyan szellemi tőkájukat nagyrészt magukkal hozták, de anyagi infrastruktúrájukat újra fel kellett állítaniuk. Az újjászerveződő felsőoktatást (ezen belül a tanárképzést is) a dualizmus oktatási rendszeréből építkezve kívánták a klebelsbergi „konzervatív modernizáció” szolgáltatába állítani. A vágyott kultúrfőlény megvalósításában magától értetődően alapvető szerepe volt a tanároknak és ezzel együtt a tanárképzésnek. A neveléstudományi szakemberek és tanárok maguk is támogatták a képzés szervezettebbé és intézményesültebbé válását, ennek egy új eleme a korszakban a kötelező tanárképezdei tagság és a gyakorlóév bevezetése, melyet a professzionalizáció hosszú útjának egy újabb állomásaként értelmezhetünk. A pécsi Gróf Széchenyi István Gyakorló Reáliskola működésén keresztül ennek a folyamatnak egy lokális megvalósulását tárhatjuk fel.

## A Horthy-korszak oktatásügye

A két világháború közötti oktatásügy alapvetően a 19. század utolsó harmadában kialakult iskolarendszer átvételén és az adott kor igényeinek megfelelő „továbbfejlesztésén” alapult. A Tanácsköztársaság radikális reformjait a hatalomra kerülő konzervatív erők nem kívánták folytatni, hiszen sok tekintetben túl korainak vagy a magyar hagyományokhoz nem illeszkedőnek, illetve világnézetükkel összeegyeztethetetlennek vélték. A korszak két kiemelkedő közoktatásügyi minisztere – Klebelsberg Kunó és Hóman Bálint – alapjaiban határozta meg a magyar oktatásügyet a Horthy-korszakban. Az oktatást, a tudományt és ezzel együtt a kultúrát mindketten a „nemzetpolitika stratégiai ágazatainak” tekintették és a keresztény nemzeti szellemű nevelés megvalósítására törekedtek. Klebelsberg elhíresült hitvallása szerint, a magyar nemzet felemelkedését és létét a többi nemzet közt nem a kard, hanem a kultúra biztosíthatja (*Romsics, 2005. 174–175. o.*).

A Hóman Bálint minisztersége idején végrehajtott tanügy-igazgatási reform következtében egy egységesebb, szabályozottabb, központosított rendszer épült ki, mely nemcsak az egyes iskolák szakmai szabadságát korlátozta, hanem az állami szempontoknak alárendelt konzervatív törekvéseket is szolgálta (*Kelemen, 2002. 81–83. o.*).

Az oktatás és kultúra prioritásának köszönhetően a dualizmus korszakához képest megnövekedett a kultusztárca részesedése az állami költségvetésből: míg 1900 és 1913 között átlagosan 2–2,5% között mozgott, addig 1925 és 1930 között 9–10% volt az aránya. Az 1930-as években nem következett be drasztikus csökkenés, sőt némi emelkedést is észlelhetünk: 1932–33-

---

<sup>1</sup> A tanulmány a TÁMOP-4.2.2/B-10/1-2010-0029 Tudományos képzés műhelyeinek támogatása a Pécsi Tudományegyetemen projekti keretében készült.

ban 13%, 1937–38-ban évi 11% volt a részesedése az állami költségvetésből.<sup>2</sup> (Romsics, 2005. 175. o.) A kultusztárca egyik kiemelt feladatának a népiskolai oktatás fejlesztését tekintette, ennek megfelelően a költségvetésének közel 50%-át fordították erre a célra, amelynek keretében számos iskolát létesítettek a korszakban.<sup>3</sup>

A középiskolai oktatás fokozatos térnyerése és színvonala töretlen maradt a korszakban, habár Klebelsberg és Hóman elképzelései nem egyeztek a kérdésben, így koncepciójukban egymással sokszor nem egyező reformok követték egymást. Az alapvető ellenpont a differenciált és az egységes középiskolai modell körül bontakozott ki. A középiskolákról szóló 1924. évi XI. tc. tovább differenciálta a középiskola típusait: a természettudományos műveltséget adó s a klasszikus nyelvek helyett modern nyelveket tanító reáliskolát megtartotta, de a gimnáziumot két típusra osztotta. A humángimnázium klasszikus műveltséget és erős görög és latin nyelvű képzést biztosított, míg a valójában új reálgimnázium középpontjába a latinra alapozott modern humánismeretanyagok (a német mellett még egy választható modern idegen nyelv) tanítása került. Az ún. nemzeti tárgyak műveltségtartalmát törvényileg is szabályozták, illetve az átlépés lehetőségét és az érettségi vizsga egységességét. Az 1926. évi XXIV. tc. hasonlóan az 1924-es törvényhez a leánygimnázium és leánylíceum mellett létrehozta a leánykollégiumot, amely ugyan nyolc éves képzés volt, de egyetemi továbbtanulásra nem jogosított.<sup>4</sup> Hóman Bálint idején, az egységesítési törekvéseknek megfelelően, az 1934. évi XI. tc. megszüntette a különböző iskolatípusokat, és bevezette az egységes középiskolát, melyeknek neve ezt követően minden esetben a gimnázium lett. A szakosodást az iskolán belüli osztálybontásokkal próbálták pótolni.<sup>5</sup> (Kelemen, 2002. 46–47. o.) A magyar középiskolának hármass szerepet szántak: „a tanulót vallásos alapon erkölcsös polgárrá nevelje, a magyar nemzeti művelődés szellemének megfelelő általános műveltséghez juttassa s az egyetemi és más főiskolai tanulmányokra képessé tegye.”<sup>6</sup> Hóman másik újítása az erősödő társadalmi és gazdasági igényekre válaszolva a gazdasági középiskolák és liceumok létrehozása volt.<sup>7</sup>

---

<sup>2</sup> A gazdasági válság miatt az 1930-as években a kormány összközlésainak összege csökkent, így abszolút értékben a kultusztárca kiadásai is csökkentek, az 1920-as évek végéhez képest évenként 15–30%-kal (Romsics, 2005. 175. o.).

<sup>3</sup> 1919–20-as tanévben 5584, 1929–30-as tanévben 6680, míg 1937–38-as tanévben már 6899 a népiskolák száma Magyarországon (Romsics, 2005. 176. o.).

<sup>4</sup> „A leánykollégium oly vallásos és nemzeti szellemű magasabb általános műveltséget nyújt tanulóinak, amely különösen a nők sajátos hivatására, családi és társadalmi szerepére van tekintettel.” (1926. évi XXIV. tc. 17. §) <http://www.1000ev.hu/index.php?a=3&param=7684> Utolsó megtekintés: 2013. április 20.

<sup>5</sup> A latin és német mint kötelező idegen nyelvek mellett a harmadik idegen nyelvet (görög, francia, angol, olasz) a továbbiakban a fenntartó határozta meg. Arra is lehetőség nyílt, hogy ötödik osztálytól latin helyett reáliákat tanuljanak a diákok. (1934. évi XI. tc. 23 § 3.)

<http://www.1000ev.hu/index.php?a=3&param=7954> Utolsó megtekintés: 2013. április 20.

<sup>6</sup> 1934. évi XI. tc. 1. § <http://www.1000ev.hu/index.php?a=3&param=7954> Utolsó megtekintés: 2013. április 20.

<sup>7</sup> 1938. évi XIII. tc.

1. táblázat. A középoktatási iskolahálózat bővülése Magyarországon (1919-1938)<sup>8</sup>

| Tanév   | Középiskolák Magyarországon |               |               |                         |
|---------|-----------------------------|---------------|---------------|-------------------------|
|         | száma                       | tanulók száma | tanárok száma | egy tanárra jutó tanuló |
| 1919/20 | 129                         | 57769         | -             | -                       |
| 1929/30 | 156                         | 59244         | 3362          | 17,6                    |
| 1937/38 | 173                         | 69993         | 3488          | 20,0                    |

Forrás: *Romsics*, 2005. 179. o.

A középiskolák és azok diákjai létszámának alakulása jól mutatja a középfokú képzésforma expanzióját. Ugyancsak a lakosság iskolázottságának növekedéséről árulkodik, hogy míg az első világháború előtt a 10 és 18 év közötti lakosság 3%-a járt középiskolába, addig ez az arány 10%-ra emelkedik a Horthy-korszakban. A középiskolát végzettek aránya 1920-as 2,6%-ról 1930-ra 3,6%-ra, 1938-ra megközelítőleg 6%-ra emelkedett az egész társadalmat tekintve (*Romsics*, 2005. 180. o.). Fontos azonban itt megjegyezni, hogy az 1920-as éveket követően a középiskolát végzettek arányának növekedése a társadalomban az úgynevezett „vándorlási különbözetnek” is köszönhető. Az elcsatolt területekről elsősorban az iskolázott köztisztviselői és értelmiségi réteg áramlott a trianoni határon belülré (*Nagy*, 2002. 190. o.), akik természetesen gyermekeiket is hasonló képzésben szerették volna részesíteni. Ami a tanítás tartalmát illeti, a közös nemzeti tárgyak – a magyar irodalom, a történelem és a földrajz – kiemelt fontosságúak voltak, hiszen „a nemzeti műveltség” megteremtését célozták a korabeli társadalmi igényeknek megfelelően.

A felsőoktatást a népoktatáshoz hasonlóan kiemelt fontosságúak tekintették, ezt mutatja magas részesedése is a költségvetésből. A háború előtt alapított debreceni egyetem fejlesztése rendkívül látványosan ment végbe, ekkor épült meg modern campusa, melynek főépületét 1932-ben adták át. A kolozsvári egyetem Szegedre, a pozsonyi Pécsre költöztetése is jelentős költségeket eredményezett. Mindkét „menekült” egyetem számára nagy problémát jelentett kiépült infrastruktúrájuk hátrahagyása és újrászervezése. A hallgatók létszáma az 1930-as évek végéig fokozatosan növekedett, majd ezt követően némileg csökkent. A gazdasági válságot követően az egyetemek költségvetése, illetve a kutatásokra és fejlesztésekre fordítható keretek is beszűkültek. Hóman centralizációs politikájának a vidéki egyetemek voltak a kárvallottjai, ennek köszönhetően költségvetésük tovább szűkült (*Ladányi*, 2002. 194–196. o.).

### Egyetem Pécsen

Az Erzsébet Tudományegyetem 1912-ben alakult Pozsonyban, a fiatal intézetnek azonban a háború viszontagságait követően 1920-ban Budapestre kellett menekülnie. Az egyetem helyzetét az 1921. évi XXV. tc. rendezte, amelynek értelmében a pozsonyi egyetemet Pécsre helyezték. A törvény kihirdetése idején azonban Pécs még szerb megszállás alatt volt, ezért csak az 1923–24-es tanévvel kezdte meg hivatalosan a működését a baranyai megyeszékhelyen. Az egyetem négy

<sup>8</sup> Az adatok a reáliskolákra, reálgimnáziumokra és humángimnáziumokra, 1934-től gimnáziumokra vonatkoznak.

karral működött: jog- és államtudományi, orvostudományi, evangélikus hittudományi és bölcsészettudományi.<sup>9</sup> (Szabó, 1940.)

Tárgyalandó témánk szempontjából az egyetem Bölcsészet-, nyelv- és történettudományi Kara a legrelevánsabb, ezért röviden ezt érintjük. A Bölcsészettudományi Kar dékánja Kármán Mór tanítványa, Weszely Ödön, a pedagógia professzora lett, aki az 1929–30-as tanévben az egyetem rektori posztját is betöltötte, és aki az 1925 októberében a karon megszervezett Középiskolai Tanárképző Intézet elnöke, valamint a középiskolai tanárképzés két világháború közötti pécsi történetének kiemelkedő alakja volt. Magától érteendő, hogy a megszerveződő középiskolai tanárképzés magán viseli Weszely szellemiségét és elképzeléseit is.

A hazai bölcsészkaroknak, más fakultásoktól eltérően, nem volt pontos tanulmányi rendje, az általános tanulmányi szabályzat csupán a heti 20 óra hallgatásának kötelezettségét írta elő. A bölcsészkarok szervezettebbé tételére az 1930-as években több törekvéssel is találkozhatunk, amelyek a képzés színvonalának emelését célozták, melyek így a tanárképzésre is kihatottak.<sup>10</sup> A pécsi bölcsészettudományi kar hallgatói statisztikája jól mutatja, hogy más egyetemekhez hasonlóan a hallgatók többsége tanári pályára készült. A hallgatói létszámok alakulása pedig az országos trendekbe illeszkedően az 1930-ig növekvő, majd a válság begyűrűzésével csökkenő tendenciát mutat. A gyakorló tanárjelöltek növekvő száma a Széchenyi István Gyakorló Reáliskolába is elsődlegesen a hallgatói létszám növekedésével volt összefüggésben. A pécsi egyetem bölcsész hallgatóinak közel egyharmada pécsi, illetve a régió szülőtte, ebből adódóan nagymértékben felülreprezentáltak, de hasonló eredményeket találunk a szegedi, vagy a debreceni egyetemek esetében is (Fekete, 2012. 148. o.). A nemek aránya a karon megfelel az országos átlagnak, csupán pár százalékos eltolódás tapasztalható a férfiak javára. A férfiak aránya 1921 és 1940 között 59,72%, míg a nőké 40,27% (Fekete, 2012. 68. o.). A tárgyalt időszakban tehát a bölcsészhallgatók közel 50%-a tanári képesítést szerzett, ebből közel 20%-uk tanári diploma mellett a doktorátust is megszerezte (Bíró és Nagy, 2012. 59. o.).

## 2. táblázat

| Tanév   | A bölcsészkar hallgató-létszáma | Tanárképző Intézeti tag | Alapvizsga | Szakvizsga | Pedagógiai Vizsga | Gyakorló-tanárjelöltek <sup>11</sup> |
|---------|---------------------------------|-------------------------|------------|------------|-------------------|--------------------------------------|
| 1926/27 | 116                             | 87                      | 13         | 9          | 2                 | 3                                    |
| 1927/28 | 143                             | 122                     | 26         | 6          | 10                | 4                                    |
| 1928/29 | 160                             | 165                     | 33         | 10         | 7                 | 4                                    |
| 1929/30 | 173                             | 143                     | 23         | 17         | 11                | 4                                    |
| 1930/31 | 188                             | 144                     | 41         | 20         | 14                | 11                                   |
| 1931/32 | 179                             | 148                     | 25         | 43         | 16                | 15                                   |
| 1932/33 | 186                             | 143                     | 38         | 38         | 33                | 13                                   |
| 1933/34 | 180                             | 150                     | 24         | 30         | 37                | 17                                   |
| 1934/35 | 158                             | 138                     | 30         | 34         | 32                | 15                                   |
| 1935/36 | 143                             | 137                     | 25         | 30         | 32                | 16                                   |
| 1936/37 | 122                             | 106                     | 13         | 19         | 26                | 16                                   |

Forrás: Szabó, 1940. 176. o. és a Gróf Széchenyi István Gyakorló Reáliskola Értesítői alapján.

<sup>9</sup> Természettudományi kar az egyetemen nem jött létre és ennek felállítására tett kísérletek is kudarcot vallottak. Ennek a hiánya a tanárképzésben is megmutatkozik, hiszen a hallgatók között csak elvétve találunk valamely reáliát szakjuknak választókat.

<sup>10</sup> Erről lásd részletesebben: Ladányi, 2008.

<sup>11</sup> A gyakorló tanárjelöltek száma a pécsi Gróf Széchenyi István Gyakorló Reáliskolában.



## A középiskolai tanárképzés

A magyar középiskolai tanárképzés egyetemekhez kapcsolt, intézményesült struktúrája az önálló tanárképző intézet francia, valamint főként az egyetemi szemináriumokra épülő német tanárképzési modell elemeit felhasználva az 1870-es évek elején alakult ki (*Németh*, 2003. 63. o.). 1870-ben állították fel a budapesti bölcsészkar mellett működő gimnáziumi tanárképezdét, amely 1873-ban egyesült a József Ipartanodához kapcsolt reálgimnáziumi tanárképezdével. Az ekkor létrejött, egyetemtől függetlenül működő Középtanodai Tanárképző szabályzatát az 1873–74. tanévtől a kolozsvári egyetem mellett megalakuló tanárképző is átvette s közel két évtizedig hatályban maradt.<sup>12</sup> (*Ladányi*, 2008. 16. o.) A kettős intézményrendszer szakmai rivalizálást és hatásköri vitákat eredményezett, mivel a szakképzés hatékonysága érdekében a tanárképző intézet hatást próbált gyakorolni az egyetemre, hogy a professzorok az előadásokon és szemináriumokon a tanárképzés szempontjait is szem előtt tartsák. A bölcsészkarri oktatók azonban a klasszikus egyetemi eszménynek, a tudomány tiszta, érdeknélküli művelésének megsértését látták minden, a képzést tervszerűbbé, a középiskolai tanárképzés igényeinek megfelelő átalakításában. A tanterveket, a módszertani előírásokat, a gyakorlati elemek beemelését a tanszabadság és az egyetemi autonómia megsértésére tett kísérleteknek értelmezték (*Ladányi*, 2008. 32–33. o.; *Németh*, 2005. 211–212. o.).

A dualizmus korszakában az 1883. évi XXX. törvénycikk szabályozta a középiskolai tanári képesítést. Ennek értelmében a képesítés megszerzését állami tanárvizsgáló bizottságok előtt letett vizsgálathoz kötötte, melynek előfeltétele a középiskolai érettségi, a szaktárgyak négyéves egyetemi tanulmányozása, valamint magyar irodalom és történelem, nevelés- és oktatástan, neveléstörténet, logika, pszichológia, és filozófiatörténet hallgatása voltak.<sup>13</sup> A korszakban még számos szabályzat és rendelet született a középiskolai tanárvizsgálat kérdésére vonatkozóan. (Erről lásd bővebben *Ladányi*, 2008; *Nagy*, 2002 vonatkozó részek.)

A modernizáció eredményei jól nyomon követhetők a kultúra és tudomány intézményrendszerének látványos fejlődésében is, amely már a dualizmus kezdetén megindult és a két világháború között tovább folytatódott. A tanári munka „szakmäsodásában” és a tanárképzés intézményesülésében meghatározó a 19. század második felében kiépült rendszer, a különböző törvények, szabályzatok és rendeletek a Horthy-korszakban tovább finomodtak, artikulálódtak.

Az 1924. évi XXVII. tc. a középiskolai törvényhez igazodva korszerűsíteni igyekezett a középiskolai tanárképzést. A törvény kimondta, hogy a középiskolai tanárképzés elsődlegesen a bölcsészeti kar feladata, amely a Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium (továbbiakban VKM) felügyelete alá tartozik. A bölcsészeti kar munkájának segítésére a minisztérium egy-egy tanárképző intézetet szervez, amelybe minden tanári képesítést szerezni kívánó hallgató számára kötelező a belépés.<sup>14</sup> Kötelezővé tette továbbá az egyetem és a tanárképző elvégzését követően (szakvizsga letétele után) az egyéves tanítási gyakorlatot „valamely nyilvános középiskolában,

<sup>12</sup> Hosszú vita után végül 1899-ben megszűnt az önálló tanárképző intézet, és Eötvös Loránd vezetésével elkezdődött az egyetemen belüli tanárképzés új struktúrájának kiépítése (*Németh*, 2005. 214. o.).

<sup>13</sup> A törvény nemcsak az állami, hanem minden felekezeti vagy más iskolafenntartó által működtetett középiskolában történő alkalmazás előfeltétele lett. 1883. évi XXX. tc. <http://1000ev.hu/index.php?a=3&param=6108>. Utolsó megtekintés: 2013. április 21.

<sup>14</sup> „A középiskolai tanárságra képesítést csak az nyerhet, aki igazolja, hogy szabályszerű egyetemi (műegyetemi) tanulmányai során a középiskolai tanárképzőintézetnek négy éven át tagja volt és ezen idő alatt a vallás- és közoktatásügyi miniszter által a tanárképzőintézet igazgatótanácsának meghallgatása után az egyes szakcsoportokra nézve kijelölt egyetemi (műegyetemi), úgyszintén tanárképzőintézeti előadásokban és gyakorlatokban eredményesen részt vett.” 1924. évi XXVII. tc. 4. §. <http://www.1000ev.hu/index.php?a=3&param=7610> Utolsó megtekintés: 2013. április 21.

elsősorban a tanárképzőintézzettel kapcsolatos gyakorlati középiskolában.”<sup>15</sup> A törvény részletesen meghatározta a képesítés egységes követelményrendszerét, illetve az oklevél megszerzésének a módját is. A kötelező tanárképzői tagság és az intézet részéről a tanárjelöltek tanulmányainak adminisztratív ellenőrzése következtében javult a tanulási fegyelem. A tanárképző oktatási tevékenysége kibővült a korábbiakhoz képest, nagyobb mértékben igyekezett pótolni a bölcsészkar oktatás hiányosságait. A középiskolai tanárképzés részleges reformját érintő 1924-es törvényt az érintettek többnyire pozitívan értékelték. Voltak azonban ellenvélemények is, így néhány bölcsészkar professzor a tanárképzést alapvetően a kar feladatának tekintette és a tanárképző intézetet feleslegesnek vélte, köztük például Halasy-Nagy József pécsi professzor (*Ladányi, 2008. 52–64. o.*). A pécsi bölcsészeti kar professzorainak általános véleményét Thienemann Tivadar következő gondolatai jobban érzékeltetik (melyeket az 1924. november 27-i ülésen mondott el a tanárképző szabályzata kapcsán): „a kar sohasem vallotta magát eksklusív tudományos intézetnek, mely a tanárképzéssel nem akar foglalkozni. [...] A tanárképzés reformja tulajdonképpen a bölcsészeti kar reformját rejti magában. A kar ez elméleti képzés mellett különben sem zárkózott el soha a gyakorlati képzéstől.” (*Ladányi, 2008. 59. o.*)

Az 1930-as években újabb reformokat dolgoztak ki a középiskolai tanárképzés problémáinak orvoslására. Ennek egyik első lépése volt az 1932 májusában kiadott, Kornis Gyula és Melich János által kidolgozott módosított tanárvizsgálati szabály, amely szerint magyar–olasz szakcsoport is indítható, valamint minden félévben egy proszemináriumi vagy szemináriumi részvétel kötelező a tanárképzésben résztvevő hallgatóknak. A gyakorlóév alatt pedig ún. theoretikum, szakmódszertan és iskola-egészségtan hallgatásra kötelezték őket.

1934-ben Hóman Bálint a budapesti bölcsészkar professzoraival bizalmas tárgyalásokba kezdett a tanárképzés kapcsán. Itt felmerült, hogy a gyakorlati képzés intenzívebbé tételének érdekében szükséges volna további, megfelelően felszerelt gyakorlóiskolák létesítése. Számos szakember és politikus foglalkozott a kérdéssel és több reformjavaslat látott napvilágot. Zibolen Endre, mint a budapesti gyakorló gimnázium igazgatója például szükségesnek tartotta, hogy a tanárképzésben nagyobb hangsúlyt kapjon a gyakorlati képzés, illetve az egyetemen hallgatott órák jobban segítsék a középiskolai tananyag tanítására való felkészülést. A középiskolai oktatási rendszert bírálók a szaktudományi-szaktárgyi képzés fogyatékoságai mellett említést tettek a pedagógiai képzés túlzott teoretikus jellegéről, valamint a pszichológiai oktatás hiányáról (különösen a gyermek és ifjúságlélektant tekintve) (*Ladányi, 2008. 73–74. o.*).

## A gyakorlati képzés

A tanítóképzés céljainak szolgálatában az első gyakorlóiskola felállításának igénye már Herbartnál megjelenik. Ő maga szervezett is az egyet egyetemi szemináriuma mellett, de ez nem igazán gyakorlóiskola volt, inkább kísérleti iskola, mert elsődlegesen tudományos célokat szolgált. Tuiskon Ziller Lipcsében, pedagógiai szemináriumával párhuzamban 1862-ben létrehozott egy, az egyetem mellett működő gyakorlóiskolát. Itt próbálta ki az általa továbbfejlesztett herbarti pedagógiát a gyakorlatban is. Tanítványa, Wilhelm Rein Jénában alapította meg később a saját, világhírnévre szert tett gyakorló és kísérleti iskoláját. A fenti

---

<sup>15</sup> 1924. évi XXVII. tc. 6. § <http://www.1000ev.hu/index.php?a=3&param=7610> Utolsó megtekintés: 2013. április 21.

törekvések ellenére, a porosz egyetemek gyakorlati képzéssel kapcsolatos intézményi keretei csak 1890-et követően alakultak ki.<sup>16</sup> (Németh, 2003. 59. o.)

1872-ben Kármán Mór tervei alapján létrejött az első magyar gyakorlógimnázium, amely működése nem szervesült még az egyetemi képzéshez, attól függetlenül működött, csak a képezdén keresztül kapcsolódott hozzá. A gimnáziumnak kettős célja volt, egyrészt a tanári pályára való gyakorlati felkészülés, nem nélkülözve a módszertani útmutatást sem, másrészt a pedagógiai elmélkedés műhelye kívánt lenni. Az iskolában négy egyetemi év befejezését követően kezdhették meg a hallgatók a gyakorlati tevékenységet, amelynek része volt bizonyos elméleti felkészítés, hospitálások és tanítási gyakorlat is. Az itt kialakult rendszert vették át később létrejövő gyakorló iskolák is. 1873 és 1895 között a tanári képesítést szerzett hallgatók csupán 40%-a részesült gyakorlati kiképzésben, amely súlyos problémát jelentett a tanári munka szakmaisága szempontjából. Az iskola hiányosságai ellenére is komoly lépéseket tett a színvonalas tanárképzés kialakításáért. Számos haladó módszert próbáltak ki itt, illetve kísérleteztek ki, amelyekkel hatást gyakoroltak a magyarországi középiskolai oktatás gyakorlatára is (Rakaczkíné, 1996. 162–165. o.).<sup>17</sup> Az 1883. évi XXX. tc. ugyan már rendelkezett az egyéves iskolai gyakorlóról is, de a szervezett tanítási gyakorlat kötelezettségét nem írta elő, ezt majd csak az 1924. évi XXVII. tc. teszi meg.

A képesítővizsgák és próbatanítások intézményének bevezetésénél is kezdetektől fogva egyértelmű volt a tanárok számára, hogy a különböző vizsgák bevezetése nemcsak a szakmai színvonalat emeli, hanem a tanári pálya elismertségét is növeli, hiszen a vizsga intézményén keresztül válik a társadalom számára is érzékelhetővé a tanárság szakértősége, szakmai hozzáértése, hiszen míg külön speciális képzés nélkül volt gyakorolható, mindig megkérdőjelezhető maradt (Keller, 2010. 42. o.).

1924-ben törvényi szinten rendelkeztek nemcsak a kötelező gyakorlati évről, hanem a gyakorló iskolák felállításáról is, hiszen ennek látogatása minden tanárjelöltnek kötelezővé vált: „A tanárképzőintézetek székhelyén gyakorlóiskolák állítandók fel. Addig is, míg ilyenek fel nem állíthatók, a helybeli középiskolák fenntartói tartoznak megengedni, hogy középiskoláik gyakorlati tanárképzés céljaira igénybe vehetők legyenek.”<sup>18</sup> A kötelező egyéves tanítási gyakorlat hatékonyságát nagymértékben akadályozta az a tényező, hogy a vidéki egyetemvárosokban a gyakorlógimnáziumok felállítására meglehetősen késéssel történt csak meg. A pécsi gróf Széchenyi István Reáliskolát az elsők között nyilvánították gyakorló intézménnyé (1926-ban). Debrecenben 1936-ban alakult meg a gyakorlógimnázium, kezdetben csupán két osztállyal. Szegeden csak 1941-ben jött létre a gyakorló iskola, a Baross Gábor Gimnázium átminősítésével. Budapesten, ahol a tanárjelöltek többsége nő volt, kísérletet tettek egy állami leány-középiskola gyakorló-leánygimnáziummá történő átszervezésére, azonban ez a javaslat nem valósulhatott meg. Budapesten a tanárjelöltek 70–75%-a, Szegeden és Debrecenben a gyakorló iskolák létesítéséig valamennyi hallgató a gyakorlásra kijelölt helyi középiskolákban végezte egyéves iskolai gyakorlatát. A lehetséges gyakorló helyek kijelölésénél azonban jóval körültekintőbben próbáltak eljárni a korszakban, mint a századforduló tájékán. Az ezekben a középiskolákban végzett gyakorlatok eredményességét jelentősen befolyásolta az egyes vezetőtanárok személyisége és képességeik. A fő problémát az jelentette, hogy egységes

<sup>16</sup> A két éves gyakorlonoki időszak bevezetésével 1890 után vált kötelezővé minden tanárjelölt számára a rendszeres elméleti és gyakorlati felkészülés. A tanárképzés első szakasza az elméleti és gyakorlati pedagógiai felkészülést szolgált, a második évben az intézethez rendelt gyakorlóiskolában az iskola tanárainak felügyelete mellett heti 8–10 órás tanítási gyakorlatukat töltötték. 1917-ben vezetik be a két szakaszból álló, tanári képesítővizsgával záruló tanárképzést (Németh, 2003. 59. o.).

<sup>17</sup> A magyarországi tanárképző intézet és gyakorló iskolák Stoy jénai és Ziller lipcsei tanárképzőinek mintájára jött létre az 1870-es évek elején (Németh, 2003. 64. o.).

<sup>18</sup> 1924. évi XXVII. tc. 6. § <http://www.1000ev.hu/index.php?a=3&param=7610> Utolsó megtekintés: 2013. április 21.

pedagógiai-módszertani irányítást nem lehetett biztosítani, így meglehetősen eltérő színvonalon mozgott az egyes hallgatók gyakorlati évének minősége (Ladányi, 2008. 60–61. o.). Pécs ebből a szempontból viszonylag jó pozíciókat harcolt ki magának, hiszen a Széchenyi gyakorló-reáliskola révén már rendkívül korán rendelkezett egy szervezett gyakorlóiskolával. A statisztikai adatokat végig nézve (2. táblázat) is kitűnik azonban, hogy csupán a hallgatók egy részének nyújtott gyakorlati képzési helyet az iskola.<sup>19</sup> Egyrészt a koedukáció hiányában, a lányok számára egy másik pécsi intézet volt a kijelölt gyakorlati hely, ez a Szent Erzsébet Leánygimnázium volt, amely hivatalosan nem gyakorlóiskolaként működött.<sup>20</sup> Másrészt minden évben találunk olyan kérelmeket, melyekben, különböző személyes indokokra hivatkozva, a hallgatók más városokban kívánják eltölteni a gyakorlati idejüket és ezek egy részét engedélyezték is.<sup>21</sup> Harmadrészt a latin szakos gyakorlati képzést a Széchenyi sokáig nem tudta biztosítani, erre lehetőségük a fiúknak a Nagy Lajos Gimnáziumban nyílt.

A gyakorlati év szervezett eltöltése kötelező jellegének lassú szervesülését mutatja a tanárképzés pécsi gyakorlatában az a forrás is miszerint: Weszely Ödön a tanárképző intézet elnökeként, külön felhívja közleményében a hallgatók figyelmét, hogy minden tanári képesítést szerezni kívánónak kötelező a tanárképző intézeti tagságon túl a gyakorlati év az intézet által kijelölt, illetve jóváhagyott helyen történő eltöltése. Az 1924. évi XVII. tc. értelmében ugyanis a gyakorlati év ellenőrzése az intézet feladata, illetve a tanulmányaikat 1925 előtt megkezdett hallgatókra is kötelező érvényű.<sup>22</sup>

Weszely Ödön 1923-ban megjelent *Bevezetés a neveléstudományba* című munkájában már röviden ír a gyakorlóiskolákról, illetve azok feladatáról és a tanárképzésben betöltött szerepükről. A gyakorlóiskoláknak szerinte minden tanítóképző intézet mellett kellene működnie, hiszen a gyakorlati képzés helyszínéeként fontos szerepük van a köznevelésben.<sup>23</sup> Gyermekszempontú megközelítéséről árulkodik, mikor a gyakorló és kísérleti iskolák szerepéről a tanulók szempontjából értekezik, és a felmerülő aggodalmakat is igyekszik megcáfolni.<sup>24</sup> A gyakorlóiskola, a kísérleti iskolához hasonlóan, úgy jelenik meg a szövegben, mint az az ideális helyszín, ahol alacsony tanulói létszám mellett kitűnő tanári gárda dolgozik szakszerű vezetés és ellenőrzés mellett a pedagógiai eljárások tökéletesítésén (Weszely, 1994. 61–62. o.). A később felállított gyakorlóiskolák esetében ugyan törekedtek ezen idilli állapotok elérésére, de sokszor a valóság sokkal zsúfoltabb termetet és nem minden esetben maradéktalanul kielégítő tanári

<sup>19</sup> A bölcsészettudományi kar női hallgatóinak aránya a korszakban 40,27%, amely pár százalékkal elmarad az országos 42,2%-os aránytól.

<sup>20</sup> A Gróf Széchenyi István Gyakorló Reáliskolában a gyakorlati képzés megindításakor még találkozunk két női névvel a tanárjelöltek között (Engel Sára német–francia és Borbély Ilona magyar–történelem szakos tanárjelölttel). A női hallgatók jelenléte az 1927–28-as, illetve 1928–29-es tanévekben a gyakorlati képzési rendszer kialakulásának kezdeti állomását jelenti, amikor még nem volt megszilárdult struktúra a női és férfi hallgatók beosztásával kapcsolatban. (*Gyakorló Reáliskola Értesítője*, 1927–28. és 1928–29.) A gyakorlóiskola működésének utolsó iskolai évében (1940–41) szintén találkozunk három női hallgatóval, akik valamennyien olasz szakosak voltak (dr. Lang Felicia, Mostbacher Erzsébet és dr. Takátsy Tiborné Karg Edit). (*Gyakorló Reáliskola Értesítője*, 1940–41).

<sup>21</sup> Ilyen volt például Millner Margit kérelme, hogy gyakorlóévei a győri leánygimnáziumba tölthesse. PTE EL. VIII. 110. c. 5. d. 62-1925/26. Sas Rózsa Emma és Juhász József gyakorló tanárjelöltek kérelme gyakorlati évük II. félének vidéki középiskolában való eltöltéséről. PTE EL. VIII. 110. 11. d. 50-1933/34.

<sup>22</sup> PTE EL. VIII. 110. c. 5. d. 17-1926/27

<sup>23</sup> Magyarországon ekkor csupán egyetlen gyakorló iskola működött Budapesten, melyet Kármán Mór tervezett.

<sup>24</sup> „Az ilyen intézetekkel, laboratóriumokkal, kísérleti és gyakorló iskolákkal szemben felmerülhet az az aggodalom, vajjon szabad-e gyermeket, kit tanítás céljából küldenek az iskolába kísérletekre felhasználni s vajjon nem árt-e az ilyen kísérlet a fejlődő növendéknek? Nyilvánvaló, hogy ártani az iskolába küldött tanulóknak nem szabad. De az ilyen intézetek nemcsak hogy nem ártanak a tanulók szellemi fejlődésének, hanem ellenkezőleg még jobban előmozdítják azt.” (Weszely, 1994. 62. o.)

területet eredményezett. 1926 után a pécsi gyakorlóiskolában folyó munka felett évekig Weszely mint a Tanárképző elnöke, maga is gyakorolhatta a szakszerű ellenőrzés feladatát és tapasztalhatta, hogy a megfelelő környezet megteremtése milyen akadályokba ütközik.<sup>25</sup>

A tanári professzió alakulásának történetébe szervesen illeszkedik a középiskolai tanárképzés további szabályozása, illetve a gyakorlati év kötelezővé tétele. Hiszen a képzésbe beépített újabb követelmény, illetve az adott professzió szempontjából releváns kívánalom, egy speciális tudástartalom elsajátítása – tudniillik a tanítási gyakorlat – nem a tudomány oldaláról kívánja legalizálni a tanárképzést, hanem annak a praktikumban kifejtett tudatos alkalmazása felől. A gyakorlati évek fontossága a tanárság szempontjából az orvosok és a jogászok képzési rendszerének relációjában is felmerülő kérdés. Ez utóbbiak esetében a gyakorlati idő sokkal korábban vált szerves részévé a szakma elsajátításának, amely mintegy hivatkozási alapot jelentett a tanárság ezen irányú törekvéseinek is. Az angolszász modellel ellentétben a kontinentális modell követő országok esetében a központi hatalom aktívan beleszólt a szakértelmiség tevékenységébe, professzionalizációjába, a tanárok esetében ez különösen igaz. A különböző törvények és központi rendeletek is mind a kontinentális – főként német – modell hatását mutatják. Hiszen ennek a modellnek a sajátossága, hogy a középiskolai tanári tevékenység szakmai autonómiát nélkülöző állami hivatalnoki munka volt (*Németh, 2003.*).

### **A pécsi Magyar Királyi Középiskolai Tanárképző Intézeti Gróf Széchenyi István Gyakorló Reáliskola**

A pécsi Középiskolai Tanárképző gyakorlóiskolája eredetileg nem a tanárképzést segítő funkcióval jött létre. Az iskola működésének kezdetét 1857-től datálják, ekkor reáltanodaként működött, majd 1870-től már főreáliskola szerepel a megnevezésében. Gyakorlóiskolává a VKM 1926. november 24-én kelt 87.311/1926 számú rendelete avatta a Bölcsészettudományi Kar előterjesztésére, ezzel az ország második, vidéken az első gyakorlóiskolája lett. Az iskolának új funkciója szerint „a modern tanárnemzedék nevelését és gyakorlati kiképzését” is meg kell valósítania az eddigi oktató-nevelő munkán kívül (*Gyakorló Reáliskola Értésítője, 1926–27. 1. o.*). Az iskola kikerült a székesfehérvári kir. tankerületi főigazgató felügyelete alól és ettől kezdve közvetlenül a Pécsi. m. kir. Középiskolai Tanárképző Intézet gyakorolta az ellenőrzést felette. A rendelet értelmében a szaktárgyak ellenőrzését a tanárképző intézet igazgatóságának tagjai és előadó tanárai végezték.<sup>26</sup>

A szakfelügyelők még 1926–27-es tanévben egy széleskörű látogatást, ellenőrzést hajtottak végre az újdonsült gyakorló iskolában, hogy meggyőződjenek, az ott folyó munka valóban kielégíti-e a tanárképző intézet igényeit. Tolnai Vilmos egyetemi tanár a magyar irodalom órákat látogatta és felhívta az elnökség figyelmét arra a hiányosságra, hogy a szaktantárgyat tanító öt tanár közül csupán hárman rendelkeznek ténylegesen magyar szakos diplomával. A három szaktanár, Vende Ernő, Müller Lipót és Szilárd Leó, munkáját vizsgálva megállapította, hogy alapvető tárgyi és formai hiba ugyan nem található náluk, de Szilárd Leó esetében „hiányzik belőle a melegségnek az a foka, mely tanítást a növendékben élménnyé tudja tenni.”<sup>27</sup> A kémia órák látogatása kapcsán Zechmeister László jelentésében nem a tanárerő

<sup>25</sup> 1935-től Halasy-Nagy József veszi át a Középiskolai Tanárképző Intézet elnökségét és ettől kezdve már ebben a tisztségben tett látogatásokat a gyakorló iskolában. (*Gyakorló Reáliskola Értésítője, 1934–35. 13. o.*)

<sup>26</sup> PTE EL. VIII. 110.c. 5. d. 71-1926/27.

<sup>27</sup> PTE EL. VIII. 110. c. 5. d. 95-1926/27.

kapcsán említett problémákat, hanem az épület szűkösségéből adódó rossz felszereltséget emelte ki. Felülvizsgálandónak ítélte továbbá a tankönyvválasztást, illetve javaslatot tett további szemléltetőeszközök beszerzésére is. Az említett hiányosságokat Horváth Viktor igazgatóval is átbeszélte a tanárképző elnöksége, és igyekeztek az adott körülményeknek adekvát megoldásokat keresni.<sup>28</sup> 1926-ot követően a tanárképző intézet elnöksége, a szaktárgyi felelősök, köztük maga Weszely Ödön, minden évben több alkalommal meglátogatta az iskolát, ellenőrizte az ott folyó munkát, és részt vettek a különböző értekezleteken is. Az iskola és az intézet a gördülékeny együttműködés—érdekében folyamatosan informálták egymást a gyakorló tanárjelöltekkel kapcsolatban. A gyakorlóiskola rendszeresen megküldte az aktuális órabeosztásokat, próbatanítási időpontokat, értekezleti jegyzőkönyveket és természetesen a gyakorlóévről szóló minősítést a középiskolai tanárképző intézetnek. Az intézetek közötti rendszeres kommunikáció kétségtelenül elengedhetetlen feltétele a professzionális tanárképzés működtetésének, mely nélkül modern intézményi rendszer elképzelhetetlen volt már a megelőző században is.

A menekült egyetemnek a pécsi középiskolák épületeiben adtak otthont, ami számos nehézség elé állította az intézményeket, többek között a Széchenyit is.<sup>29</sup> A Király utcai új épület az egyre növekvő diáklétszám és tanári kar igényeit nem volt képes kielégíteni. Az iskola értesítőiben az 1920-as évek végétől folyamatosan olvashatjuk, hogy „Iskolánk épülete a legszigorúbb pedagógiai és higiéniai követelményeknek is alig felel meg. Zajos forgalmas helyen áll, s így nyugodt oktatási munkára kevésbé alkalmas. A helyiségek általában kisméretűek, sötétek, az ódon vastag falazat miatt rosszul szellőzethetőek.” (*Gyakorló Reáliskola Értesítője*, 1930–31. 9. o.) További problémaként merül fel az egykori jogi líceum épületével kapcsolatban, hogy az iskola nem rendelkezett olyan nagyságú teremmel, ahol az összes növendék egyszerre jelen lehetett, vagy sportolhatott volna. A hiányosságok az iskola gyakorlóintézeté alakulását követően váltak egyre nyilvánvalóbbá. A megfelelő infrastruktúra kiépítését különösen hangsúlyosnak gondolták „a jövő magyar tanár-generációnak itt gyakorló tagjainak szempontjából”, hiszen az iskolának, mint gyakorlóiskolának mintaszerű elhelyezéssel és felszereléssel kellene rendelkeznie, ahonnan „ideális pályájukra” elindulhatnak a tanárjelöltek. A helyhiányt a város úgy próbálta megoldani, hogy külön termetek bérelt az iskola számára, de az iskola vezetősége ezt csak ideiglenes megoldásnak tudta elfogadni: „A helyzet évről-évre súlyosabb lesz, s toldozgatással, fiókiskola felállításával az intézet ügyét megoldani nem lehet.” (*Gyakorló Reáliskola Értesítője*, 1930–31. 9. o.) A helyzet megoldását egy új, a kor igényeit kielégítő épület felállításával vélték megoldhatónak, ez azonban pénzügyi problémák miatt nem valósulhatott meg. A gazdasági válság begyűrűzését követően egyértelművé vált, hogy a pécsi gyakorlóiskolának le kell mondania egy új, minden igényt kielégítő épület létrehozásáról. Még az 1939–40. évi értesítőben is a remény hangjai szólaltak meg, a hamarosan létesítendő új épület azonban nem realizálódhatott (*Gyakorló Reáliskola Értesítője*, 1939–40. 8. o.).

Az 1924. évi XI. tc. előírja az osztálylétszámok csökkentését, tíz év alatt 60-ról 40 főre kívánták leszállítani a maximális létszámot a középiskolákban. A gyakorló iskolák esetében ennél jóval alacsonyabb tanulólétszámot tekintettek ideálisnak, az 1929. évi tanárjelöltek gyakorlati kiképzéséről szóló szabályrendelet tervezet szerint szerették volna 30 főben maximalizálni az osztálylétszámot. Horváth Viktor igazgató a tervezetet bírálva még ezt a létszámot is túl magasnak gondolta a gyakorlóiskolák számára.<sup>30</sup> Az 1929 szeptemberében életbe lépő új szabályzat végül 36 főnél magasabb osztálylétszámot nem engedélyezett. A gyakorlatban azonban ezeket az előírásokat rendkívül nehezen tudták betartani. A Gróf Széchenyi István Gyakorló Reáliskolában

<sup>28</sup> PTE EL. VIII. 110. c. 5. d. 95-1926/27

<sup>29</sup> Hiszen még a trianoni határon belül költözni kénytelen Polgári Iskolai Tanárképzőnek is az egyik legnagyobb problémája volt, a korabeli megfigyelők szerint, az állandó helyhiány (erről lásd részletesebben *Karáczy és Valter*, 1990. 16–17. o.).

<sup>30</sup> PTE EL. VIII. 110. c. 7. d. 82-1928/29

...gig viszonylag magas (nem ritkán a 40 főt is meghaladó) osztálylétszámokkal dolgoztak a iskolok, így a Weszely által is megfogalmazott ideális környeztet csak ritkán valósult meg.

## A gyakorlati év struktúrája a Horthy-korszakban a Széchenyi István Gyakorló Reáliskola alapján

A tanárképzést a bevezetett vizsgák mérföldkövekként osztották fel. Alapvizsgát a negyedik félév végén tettek a hallgatók, a nyolcadik félév végén a szakvizsgát követően a tanárjelöltek megkezdhatték az egy éves tanítási gyakorlatukat. Bizonyos esetekben külön engedéllyel a szakvizsga letétele előtt is megkezdhatték a gyakorló évet a tanárjelöltek, de magát a tanítási gyakorlatot csak a sikeres vizsgát követően. A sikeresen lezárt gyakorlóév után az ötödik év végén következett a pedagógiai vizsga, mellyel középiskolai tanári diplomát szerezhetett a hallgató.

A legtöbb gyakorlóiskolában a dualizmus korában kialakult rendhez hasonlóan történt a gyakorlati év felépítése, csupán kis eltérésekkel találkozhatunk. Az alábbiakban a Gróf Széchenyi István Gyakorló Reáliskola hivatalos értesítői és levéltári források alapján igyekszünk rekonstruálni a gyakorlati képzés felépítését. A gyakorlóévet megkezdő tanárjelöltek az év első két hónapját hospitálással töltötték, akárcsak a 19. századi társaik (*Rakaczkiné*, 1996.). Nemcsak szaktárgyaikat figyelték meg, hanem más tárgyak tanítási módszertanával és technikájával is meg kellett ismerkedniük. A második héttől kezdve, a vezető tanárok óráit látogatták a legnagyobb óraszámban, ahol később maguk is tanítottak. „Szaktárgyaik módszeres feldolgozására már a hospitálás megkezdése előtt bőséges útmutatásban részesültek a vezető tanáraiktól, a látogatott tanítási órák anyagát és menetét pedig az illető szaktanárral előzetesen és utólag alaposan megbeszélték” – áll a pécsi gyakorló reáliskola értesítőjében a gyakorlatitanítások leírásánál (*Gyakorló Reáliskola Értesítője*, 1928–29. 28. o.). A harmadik hónaptól kezdve az első félév végéig hetente 1-1 órát tanítottak azokban az osztályokban, amelyeket megelőzően rendszeresen látogattak. A jelölteknek előre be kellett mutatniuk óravázlataikat a vezető tanároknak és azt alaposan átbeszélték és megvitatták, majd ha a vezető tanár jónak ítélte, akkor jóváhagyta azt, és megtarthatta az adott órát. Minden gyakorló tanórát követően újabb részletes megbeszélés következett. A tanítási gyakorlatokon gyakran megjelent a tanárképző-intézet igazgatótanácsa által szakfelügyelettel megbízott egyetemi tanár. A második félévben a tanárjelöltek szaktantárgyaikból egy-három hónapig folyamatosan tanítottak minden órát vezetőtanáraik jelenlétében. Az 1933. évi 17.104./IV. számú VKM rendelet alapján azonban, a második félévben már csak három hetet kellett folyamatosan tanítaniuk a tanárjelölteknek, ezzel jelentősen lecsökkentve a gyakorlóév ideje alatti tanítási órák számát. A gyakorlótanítás zárásaként próbatanítást tartottak, ahol jelen voltak az országos tanárvizsgáló bizottság helyi szervezetének elnöke, vagy megbízottja, az intézeti igazgató és a vezető tanár, illetve a tanári kar egy része is. A próbatanításokon folyó munkát megfigyelő szakemberek egyszerre több hivatali tiszttségük révén is jelen voltak. Tolnai Vilmos egyetemi tanár, mint a magyar irodalom szakfelelőse, illetve a Középiskolai Tanárvizsgáló Bizottságnak és a Középiskolai Tanárképző Intézet elnökségének is tagja figyelte meg a próbatanítást. Egy 1932 tavaszán lezajlott próbatanítás kapcsán jelentésében alapvetően pozitív képet fest a gyakorlóiskolában folyó munkáról. Megfigyelésének tárgya nem pusztán a gyakorló tanárjelölt teljesítményére koncentrált, hanem a vezetőtanár elvégzett munkájára is, így magát a tanárképzés rendszerének egy szeletét is ellenőrizte. Egyedüli kritikaként azt fogalmazza meg, hogy célszerűbb lett volna kevesebb anyagrészt feldolgozni a próbatanítás alkalmával, mivel így alapvetően közlő jelleget öltött az óra és a jelölt tanári képességeit kevésbé tudta megcsillogtatni.<sup>31</sup> A próbatanítások értékelésére az iskolában az ugyanazon a héten tartott „módszeres értekezleten” került sor, ahol az egész tanári kar, illetve

<sup>31</sup> PTE EL. VIII. 109. d. Véleményes jelentés a próbatanítások lefolyásáról (1932. május 31.)

valamennyi tanárjelölt megjelent. Az értékelések sorát a jelölt önértékelése kezdte meg, majd a szakos tanárjelölt kollégák, a vezetőtanár, a tanári testület és végül az igazgató is értékelte a munkáját. Az egész gyakorlóév szerves része volt, hogy a jelöltek a munkájukról folyamatos visszajelzéseket kapjanak – elsősorban vezetőtanáraiktól –, illetve a tanári szakma szempontjából rendkívül lényeges önreflexivitásra neveljék őket. A vezetőtanárok bevezették a jelölteket a szóbeli és írásbeli javítás és értékelés bevett formáiba, a szülőkkel való érintkezés módjaiba és az osztályfőnöki munka sajátosságaiba, illetve az iskola igazgatója megismertette őket a középiskolák történetével és a középiskolákra vonatkozó törvényekkel is heti 1 órában.

A gyakorlati évet töltő hallgatóknak továbbra is szerveztek kötelező jelleggel előadásokat, az 1928 őszi szemeszterében például szerda délutánonként Weszely Ödön tartott a Pedagógiai Intézetben „iskolaszervezettant”, illetve „középiskolai tanítási módszerről” előadást.<sup>32</sup> A gyakorló tanárjelölteknek így egyszerre kellett a tanítási gyakorlatot teljesíteniük, a kijelölt előadásokra járniuk és készülniük a pedagógiai vizsgájukra is. A gyakorlóiskolában sokszor az előírt kötelező óraszám felül is tartottak órákat vagy hospitáltak, így a kötelező előadások látogatásával együtt meglehetősen leterheltek voltak. Ez utóbbi ellen próbál fellépni a Pedagógiai Intézet elnöke 1928-ban, amikor felhívja a gyakorló iskola és a Szent Erzsébet Leánygimnázium vezetőinek figyelmét, hogy az előírt heti 7 órát ne lépjék túl a gyakorló tanárjelöltek órászámai.<sup>33</sup>

Az 1929-től bevezetésre került *theoretikum*, amely már a dualizmus idején is megjelent a tanárképzésben, elsősorban a budapesti tanárképzésben honosodott meg igazán (*Rakaczkine*, 1996. 163. o.). A budapesti tanárképző intézet által kidolgozott középiskolai tanárjelöltek gyakorlati kiképzéséről szóló szabályrendelet-tervezet 1929 januárjában a VKM megküldte véleményezésre a pécsi Középiskolai Tanárképző Intézetnek, illetve a gyakorlóiskola igazgatójának, Horváth Vikornak is. Ez már tartalmazta a gyakorló tanárjelöltek számára a heti 2 óra theoretikumot. Az ebben megfogalmazottakat Horváth Viktor több ponton is kritizálta, többek között a theoretikumot is, amelyet adott formában nem tartotta szükségesnek. Véleménye szerint a theoretikum néven tartott értekezletek témáját a vezetőtanárokkal a jelöltek egyébként is megbeszélnék, ezért nem szükséges külön órát bevezetni. Ellenérvként hozza fel még a theoretikum kötelező bevezetése ellen, hogy a gyakorló tanárjelölteket számos feladatuk mellett túlterhelné az ezekre az órákra való készülés. Álláspontja alátámasztására megjegyzi, hogy a budapesti tanárképző egykori diákjai, akik már tanárként dolgoznak, hasonló véleményen vannak.<sup>34</sup>

A budapesti tanárképző által kidolgozott szabályrendelet tervezetét a pécsi tanárképző elnöksége is véleményezte. Horváth Vikortól eltérően a theoretikum teljes elhagyását nem javasolják, csupán a heti 2 óra helyett egyet is elegendőnek vélték. Weszely Ödönnek szerint ugyanis célszerű lenne, ha a tanárjelöltek gyakorlati évük alatt is hallgatnának az egyetemen vagy a tanárképző intézet keretein belül pedagógiai, illetve filozófiai tárgyú órákat, amire – mint láttuk – Pécsen már korábban is történt kísérlet. Az elnökség úgy vélte, hogy a heti egy óra theoretikum nagymértékben segítené a tanárjelöltek felkészülését a pedagógiai vizsgára, illetve a tanítási gyakorlat elméleti megalapozását. A pedagógiai professzorok tanítás során megszerzett tapasztalatai is kiolvashatók a javaslat indoklásából, mely szerint az egyetemi éveik alatt a hallgatóknál alapvetően a szakvizsgára való készülés kapta a fő hangsúlyt és a pedagógiai tárgyú órák gyakran háttérbe szorultak. A gyakorlati év végén viszont, a pedagógia vizsgát tenni kívánó jelöltek már jóval nagyobb figyelmet tanúsítottak a tudomány ezen ága iránt.<sup>35</sup> Az 1929. évi 525-5-18. számú VKM rendelet szabályozta végül a középiskolai tanárjelöltek gyakorlati képzését és a theoretikumot illető pécsi módosítási javaslatokat nem vették figyelembe.

<sup>32</sup> PTE EL. VIII. 110. c. 6. d. 19-1928/29.

<sup>33</sup> PTE EL. 110. c. 6. d. 48-1928/29

<sup>34</sup> PTE EL: 110 c. 7. d. 82-1928/29

<sup>35</sup> PTE EL: 110 c. 7. d. 82-1928/29



A *theoretikum* tehát, olyan hetente tartandó elméleti értekezlet volt, melynek tárgykörét és menetét az igazgató és a vezető állapítja meg, de Pécsen ezeket az órákat rendszeresen Weszely Ödön tartotta a hallgatóknak, az 1930-as évek közepétől pedig Horváth Viktor. Ezen órák célja a szabályzat szerint „az iskolában követett elvszerű gyakorlat elméleti megokolása” és ezzel együtt a középiskola speciális pedagógiai igényeinek bemutatása és az ehhez kapcsolódó szakirodalom megtárgyalása, ismertetése.<sup>36</sup> A *theoretikum* nem átfogó, rendszeres pedagógiai ismereteket kívánt nyújtani a hallgatóknak, hiszen azt már az egyetemi évek alatt el kellett sajátítaniuk, hanem azokat a kérdéseket tárgyalták, amelyek a középiskolai oktatás gyakorlatával voltak szoros összefüggésben. A tanárjelöltek és a vezetőtanárok, az igazgató közös megbeszélései, értekezletei voltak, így inkább tekinthetők műhelybeszélgetéseknek, mint egyetemi előadásoknak. A beszélgetés menetét a jelölt témafelvetései indították el, amelyet a vezetőtanár, ill. igazgató (itt maga Weszely) rendezett módszertani keretbe.

A gyakorló tanárjelöltek részt vettek a különböző tanári értekezleteken, az iskola egyéb rendezvényein is és „az iskola mindennemű munkájában”. Általában megismerkedtek az iskola belső világával. A jelöltek részt vettek a módszeres ellenőrző és osztályozó értekezleteken, ezek jegyzőkönyvét is ők vezették. A jelölteket bevonták az iskola osztálytermen kívüli életébe is, ennek keretében segédkeztek óráközi felügyeletben, kirándulások előkészítésében, valamint ifjúsági körök vezetésében is. A tanári szakma nemcsak szűken vett tantermi munkájába avatták tehát be őket, hanem annak szélesebb gyakorlatába is.

## Tanárok

A tanári professzió két világháború közötti differenciálódásának egy újabb összetevője lehet a gyakorló reáliskolai rendes tanári kinevezés, amelyet 1928-ban a Gróf Széchenyi István Gyakorló Reáliskola két tanára: Fail Jagelló és Vende Ernő is megkapott. „A gyakorló-reáliskolai rendes tanári kinevezés nagyobb javadalommal jár, s mint egy jutalom azért a nehéz és fontos munkáért, amelyet két kartársunk [Fail Jagelló és Vende Ernő] a gyakorló tanárjelöltek kiképzésénél kifejtett.” (*Gyakorló Reáliskola Értesítője*, 1928–29. 27. o.) A tanári testületen belül egy magasabb fizetési kategóriával is együtt jár, a helyi társadalom és tanári közösség szemében nagyobb presztízsű posztot jelentett az adott kinevezés. A későbbi évek folyamán számos széchenyi tanár is megkapta ezt a kitüntetést, többek között Masszi Ferenc, Bóka István, Lajos Ferenc, Puhf Ferenc vagy a korábban kritizált Szilárd Leó is.

A középiskolai tanításon túl a tanári kar számos tagja az egyetemen is tanított legtöbb esetben magántanárként vagy lektorként. Dr. Puhf Ferenc személyében például olyan tanár is tanított az iskolában, aki az egyetemen, mint német lektor és óraadó, valamint a Tanárképzőben a latin nyelv előadójaként működött. Dr. Lukič Gyula a BTK Nyelvtudományi Karán olasz lektor volt. Simon Elemér pedig (matematika–fizika szakos) az egyetemen megbízott előadójaként heti két órában, „Bevezetés a differenciál és integrál számításba” című kurzust tanította. Vitéz Mészáros Ede egyszerre volt egyetemi magántanár és kinevezett gyakorló iskolai rendes tanár, de említhetnénk még Koczás Gyulát, Wernitz Istvánt vagy Szabó Aladárt az egyetem finn lektorát.

A tanárok szakmaisága nem csak a pedagógia tudományán keresztül, hanem szakjukon, szakterületükön végzett kutatásaikon is tetten érhető, ezt mutatják a beöltött egyetemi funkciók is. A tanárok ilyen értelemben vett szakmaiságuk érdekében védelmezték az iskolai értesítőket, kijelentve róluk, hogy nem csupán a nagyközönség számára készülő tájékoztató füzetekről van szó, hanem az egyes tanárok kutatási eredményeinek bemutatására is szolgálnak (*Keller*, 2010. 42. o.). A Széchenyi István Gyakorló Reáliskola értesítői is erről tanúskodnak, hiszen számos tanár szakmódszertani írásait, kutatásait és eredményeit is közzölték olykor, illetve felsorolás szinten az egész tanári kar adott évre vonatkozó publikációjáról említést tettek. Maga az iskola értesítője, az

<sup>36</sup> PTE EL. 110. c. 7. d. 183-1928/29.

intézmény gyakorló funkciójából is következően, elsősorban a módszertani témájú írásait közölte az ott tanító tanároknak. Az 1927–28-as értesítőben több tanár óravázlatát is közzétette, köztük Vende Ernő magyar irodalom, Varga Gábor történelem, Fail Jagelló francia, Róna Jenő természetrajz és Bóka István számtan órájának vázlatát is. Az óravázlatok előtt megfogalmazott egységes tanítási elvek szerint a kor kihívásainak megfelelő tanítónak rendelkeznie kell széleskörű gyermeklélektani és pedagógiai ismeretekkel, illetve tudatosan és kellő tárgyi tudással kell megtartani a tanórákat (*Gyakorló Reáliskola Értesítője*, 1927–28. 6–26. o.). Masszi Ferenc r. tanár, akinek számos fizika-módszertani írása jelent meg a korszakban, *Jegyzetek a középiskolai fizika módszertanához, Különös tekintettel a munkáltató tanításhoz* címmel jelentetett meg egy hosszabb írást, amely óravázlatot is tartalmazott (*Gyakorló Reáliskola Értesítője*, 1931–32. 10–29. o.). Modern módszertani megalapozottságról tanúskodnak az értesítőekben megjelent tanulmányok és írások. Masszi Ferenc munkájában különösen nagy teret szentel a fizikai oktatásában a gyermek egyéni élményei, tapasztalatai útján megszerezhető ismereteknek, hiszen így „a tanulói kísérletek a fizikai jelenség a tanuló egyéni élménye lesz.” (Masszi Ferenc r. tanár, in: *Gyakorló Reáliskola Értesítője*, 1931–32. 12. o.).

„A gyakorlati képzés súlya a vezető tanáron van, aki nemcsak tanításával nyújt példát a jelöltnek, hanem az órákon követett eljárást előzőleg és utólag is megbeszéli vele.”<sup>37</sup> A vezetőtanár volt az a közvetlen minta, aki a tanulási folyamatban segített tudatosítani a gyakorló tanárjelöltek számára a pedagógiai elméletek gyakorlati alkalmazását. Ilyen értelemben az utánzásos tanulás, mint az egyik legősibb ismeretsajátítási módszer, egy összetettebb tanulási eljárás eredményeinek mélyítésére is alkalmas lehetett.

## Szakupárok

A Horthy-korszakban meglehetősen szabad szakválasztási lehetősége volt a hallgatónak. Az összes végzett hallgató 80 féle kombinációban vette fel a fő-, illetve mellékszakkját. A szakpárok csoportosításának szabadságát nagymértékben befolyásolta az elhelyezkedési lehetőségek racionalitása. A választások túlnyomó többsége egy bizonyos variabilitáson belül mozog, ugyanis a végzősök 93%-nál mindössze 15 féle szakpárosítás található. A reálszakok közül a legfontosabbak a matematika, a fizika, a kémia és a biológia. Ezek párosítása viszonylag szabad, de a matematika túlnyomórészt a fizikával került párba, a kísérleti tárgyak pedig egymással kombinálódtak. A humán műveltség alaptárgyai a történelem, a magyar, a klasszika filológia (latin–görög) és a három kiemelt élő idegen nyelv (német, francia, angol).<sup>38</sup> A reál illetve humán műveltségi tantárgyak párosítására csak elvétve találunk példát, köszönhetően a két műveltségterület eltérő jellegének, a középiskolai tantervek hagyományos struktúrájának, illetve ezzel összefüggésben az elhelyezkedési lehetőségeknek. Ez alól egyedüli kivételt a földrajz jelentett, melyet egyszerre soroltak a társadalmi vagy humán és természeti vagy reál ismeretek közé (*Bíró és Nagy*, 2012. 89–92. o.).

Az Erzsébet Tudományegyetem szakpárosításait alapvetően befolyásolta, hogy sem elődintézményében, sem a pécsi működés idején nem sikerült igazán meghonosítani a természettudományos képzést, illetve tanszékeket felállítani. A szakpárok közül vezető helyen a történelem–földrajz párosítás állt (18,4%), második helyen a német–francia (17%), míg harmadik helyen a magyar–német (11%) szakcsoportosítást találjuk. A német nyelv kiemelt szerepét az

<sup>37</sup> PTE EL. VIII. 110. c. 7.d. 24-1929/30

<sup>38</sup> A két világháború közötti korszakban szinte bármilyen kombinációban előfordulnak a humán műveltséghez tartozó szakok, kivéve a görögöt, amely már csak a klasszikus filológiai tanulmányok része, más szakkal, mint latinnal nem párosult (*Bíró és Nagy*, 2012. 90. o.). 1932-ben kiadott módosított tanárvizsgálati szabályzat értelmében a szakcsoportok az magyar–olasz párosítással egészültek ki (*Ladányi*, 2008. 64. o.).

adott régióban a helyi lakosság viszonylag nagyszámú németajkú lakosainak köszönhetően. Ezen szakpárok népszerűsége mindemellett illeszkedik az országos trendekbe is (*Bíró és Nagy, 2012. 92. o.*).

A gyakorlóiskola tanárjelöltjeinek szaktudásválasztási statisztikáját (1. sz. melléklet) nézve kitűnik, hogy a gyakorló évüket itt töltők között a legnépszerűbb szakpár az országos és az egyetemi trendeknek is megfelelően a történelem–földrajz szakpár. Ezen szakpár aránya meglehetősen felülreprezentált, ugyanis az összes tanárjelölt több mint 29%-a választja ezt a kombinációt. Második helyen itt is a német–francia szakpár áll (12,5%-kal), ami viszont összességében nem éri el az egyetemi átlagot, de az országosat meghaladja. Harmadik helyen itt is a magyar–német szakpár állt 11,9%-kal, a negyedik helyen pedig a magyar–francia 11,3%-kal. A természettudomány körébe tartozó szakok, illetve szakpárok a gyakorlóiskola tanárjelöltjeinek a körében is meglehetősen háttérbe szorulnak, köszönhetően az egyetem korábban már említett, intézményi hiányosságainak.

A Gróf Széchenyi István Gimnáziumnak<sup>39</sup> gyakorlóiskolai jellege az 1940–41-es tanévvel megszűnt, ezzel együtt a Középfiskolai Tanárképző Intézetet, illetve a pécsi Állami Tanárvizsgáló Bizottságot is felszámolta a VKM. A gimnázium a pécsi tankerületi főigazgatóság felügyelete alá kerül, ezzel korábbi kiváltságai megszűntek.<sup>40</sup> A kolozsvári egyetem újjászervezésével tehát a pécsi bölcsészkar és vele a középfiskolai tanárképzés is befejezte működését 1941-ben, a kar professzorai a kolozsvári, a szegedi és a debreceni egyetemekre kerültek át. Halasy-Nagy József már ettől az évtől folytatta a szegedi egyetemen professzori munkáját (*Németh, 2005. 354. o.*).

## Összegzés

A vizsgált pécsi intézmény közel 15 évig gyakorlóiskolaként funkcionált, amely a középfiskolai tanárképzésben a szaktudás átadásának egy speciális mozzanatát képviselte. Az oktatási tárca két világháború közötti viszonylag magas költségvetési részesedése ellenére a vidéki városok közül a gyakorlóiskolát sokáig egyedül Pécsen szervezték meg, így a maga nemében itt valósult meg a középfiskolai tanárképzés intézményesülésének egyik legteljesebb formája. A gyakorlati év (illetve a kötelező középfiskolai tanárképző intézeti tagság) bevezetésére, mint pótlólagos szabályozásra azért volt szükség, mivel a pedagógiai szakemberek és döntéshozók ráébredtek, hogy a kialakult intézményesülési folyamatok nem biztosították a teljes sikert az oktatás területén. Mind nyilvánvalóbbá vált számukra, hogy a gyakorlati év a pedagógusok tudására releváns hatást gyakorol hiszen, akárcsak a többi gyakorlati szakember esetében, a tanárok is kismértékben támaszkodnak csupán a tudományos ismereteikre, sokkal inkább a saját tapasztalataikból építkeznek. (*Falus, 2001. 24–25. o.*) A gyakorlati képzés ebből kiindulva különösen fontos a kezdő tanárok számára, hiszen egy éven keresztül folyamatos kontroll mellett, önmagukra és professziójukra reflektálva, az elméleti ismeretek tudatos gyakorlatba ágyazása révén alakíthatják ki azokat az alapokat, amelyek jó eséllyel megalapozzák a későbbi tanári munkájukat. Az 1924-et követően intézményesülő gyakorlati év magának a pedagógiai tudásnak a professzionalizációjához is hozzájárult. A pécsi gyakorlóiskola ebben a folyamatban a szervezeti struktúra kiépülésének, a gyakorlati év szabályozott működésének ténylegesen megvalósuló példája. Az iskola történetének ezen irányú feltárása nemcsak a középfiskolai tanárképzés működéséhez visz közelebb, hanem sok tekintetben az egyik legfontosabb értelmiségi pálya legitímálási kísérleteihez is.

<sup>39</sup> 1934. évi XI. tc. 4. § értelmében az iskola elnevezésében reáliskola helyett gimnázium szerepel.

<sup>40</sup> PTE EL. VIII. 110. 16. d. 117-1940/41.

## Források

1883. évi XXX. tc.

1924. évi XI. tc.

1924. évi XXVII. tc.

1926. évi XXIV. tc.

1934. évi XI. tc.

1938. évi XIII. tc.

Pécsi Egyetemi Levéltár VIII. 109. Középiskolai Tanárvizsgáló Bizottság iratai (1918–1941).

Pécsi Egyetemi Levéltár VIII. 110. Középiskolai Tanárképző Intézet iratai (1925–1941).

Gróf Széchenyi István Gyakorló Reáliskola Értesítői (1926–1935).

Gróf Széchenyi István Gyakorló Gimnázium Értesítői (1936–1941).

## Irodalom

Biró Zsuzsanna Hanna és Nagy Péter Tibor (2012): *Bölcsészek és tanárok a 19–20. században*. Szociológiai Dolgozatok 3. Wesley Egyház- és Vallásszociológiai Kutatóközpont, Budapest.

Falus Iván (2001): Pedagógus mesterség – pedagógus tudás. *Iskolakultúra*, 11. 2. sz. 21–28. [http://epa.oszk.hu/00000/00011/00046/pdf/Iskolakultura\\_EPA00011\\_2001\\_02\\_021-028.pdf](http://epa.oszk.hu/00000/00011/00046/pdf/Iskolakultura_EPA00011_2001_02_021-028.pdf) Utolsó megtekintés: 2013. május 1.

Fekete Szabolcs (2012): *A pécsi egyetem bölcsészdiplomásainak rekrutációja, 1921–1940*. Wesley Egyház- és Vallásszociológiai Kutatóközpont, Budapest.

Kelemen Elemér (2002): *Hagyomány és korszerűség: oktatáspolitikai a 19–20. századi Magyarországon*. Új Mandátum Kiadó, Budapest.

Keller Márkus (2011): A kelet-közép-európai változat. A középiskolai tanárság professzionalizációja a 19. században Magyarországon. *Korall*, 11. 42. sz. 103–128.

Ladányi Andor (2002): *A gazdasági válságtól a háborúig: A magyar felsőoktatás az 1930-as években*. Argumentum, Budapest.

Ladányi Andor (2008): *A középiskolai tanárképzés története*. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest.

Nagy Péter Tibor (2002): *Hajszálcsövek és nyomáspontok: Oktatáspolitikai a 19–20. századi Magyarországon*. Új Mandátum, Budapest.

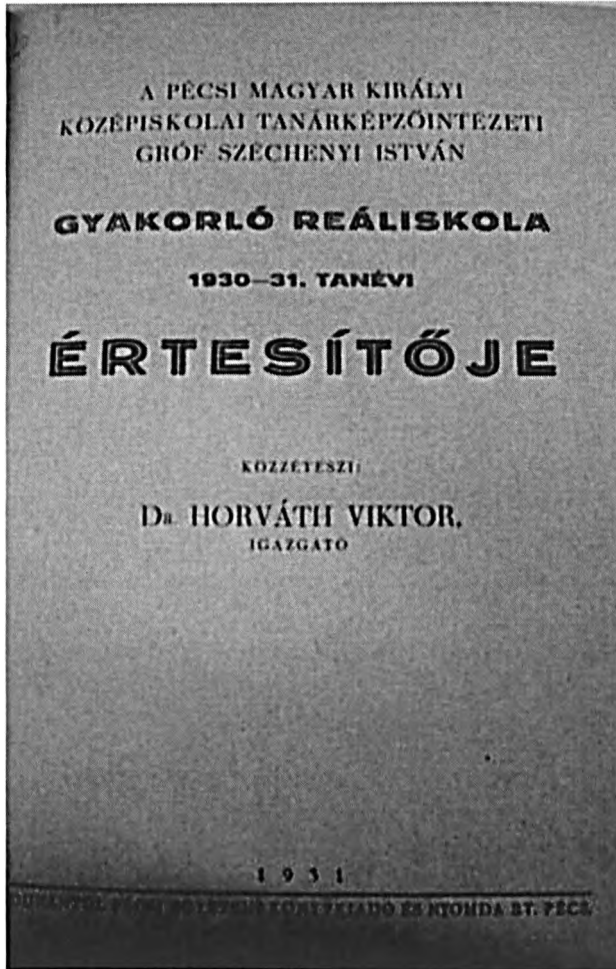
Németh András (2003.): A magyar középiskolaitanár-képzés fejlődése. A főbb nemzetközi modellek tükrében. *Iskolakultúra*, 13. 3. sz. 53–68.

Németh András (2002): *A magyar neveléstudomány fejlődéstörténete*. Budapest, Osiris Kiadó.

- Rakaczkíné Tóth Katalin (1996): A szervezett tanárképzés kialakulása a budapesti tudományegyetemen. Mozaikok a középiskolai tanárképzés történetéből. *Magyar Pedagógia*, **96.** 2. sz. 157–168.
- Romsics Ignác (2005): *Magyarország története a XX. században*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Szabó Pál (1940): *A m. kir. Erzsébet Tudományegyetem és irodalmi munkássága*, Pécs.
- Weszely Ödön (1994): *Bevezetés a neveléstudományba. A pedagógia alapvető kérdései*. OPKM, Budapest.

Mellékletek

1. számú melléklet. A Gróf Széchenyi István Gyakorló Reáliskola Értesítője, 1930–31. tanév



2. számú melléklet. Szakválasztás a Széchenyi István Gyakorló Gimnáziumban (1927–1941).  
 Forrás: Gróf Széchenyi István Gyakorló Iskola Értesítői, szerk. Horváth Viktor, Pécs, 1927–1941

|               | Össz.      | latin-német | latin-francia | egészségtan | latin-történelem | magyar-történelem | magyar-latin | történelem-földrajz | magyar-francia | magyar-olasz | magyar-filozófia | német-francia | olasz      | földrajz-veg tan | német-olasz | meny iség tan-<br>természettan | természettan- veg tan | olasz-latin | magyar-német |
|---------------|------------|-------------|---------------|-------------|------------------|-------------------|--------------|---------------------|----------------|--------------|------------------|---------------|------------|------------------|-------------|--------------------------------|-----------------------|-------------|--------------|
| 1927/28       | 4          | -           | -             | -           | -                | 1                 | -            | 1                   | -              | -            | -                | 1             | -          | -                | 1           | -                              | -                     | -           | -            |
| 1928/29       | 4          | 1           | -             | -           | -                | 2                 | -            | 1                   | -              | -            | -                | -             | -          | -                | -           | -                              | -                     | -           | -            |
| 1929/30       | 4          | -           | -             | -           | -                | 1                 | -            | 1                   | 1              | -            | -                | 1             | -          | -                | -           | -                              | -                     | -           | -            |
| 1930/31       | 11         | 1           | -             | -           | -                | -                 | -            | 2                   | 1              | -            | -                | 3             | -          | 1                | -           | 1                              | 1                     | 1           | -            |
| 1931/32       | 15         | 1           | -             | -           | 1                | -                 | -            | 7                   | 1              | -            | -                | 2             | -          | -                | -           | -                              | -                     | 1           | 2            |
| 1932/33       | 13         | 1           | -             | 1           | 2                | -                 | -            | 4                   | 4              | -            | -                | 1             | -          | -                | -           | -                              | -                     | -           | -            |
| 1933/34       | 17         | 2           | -             | -           | 1                | -                 | 2            | 5                   | 3              | -            | -                | 1             | -          | -                | -           | -                              | -                     | 1           | 2            |
| 1934/35       | 15         | 2           | -             | -           | -                | -                 | 2            | 6                   | 3              | -            | -                | -             | -          | -                | -           | -                              | -                     | -           | 2            |
| 1935/36       | 16         | -           | -             | -           | -                | -                 | -            | 7                   | 2              | -            | -                | 3             | -          | -                | -           | -                              | 1                     | -           | 3            |
| 1936/37       | 16         | -           | -             | -           | -                | -                 | -            | 7                   | 2              | -            | -                | 3             | -          | -                | -           | -                              | 1                     | -           | 3            |
| 1937/38       | 13         | -           | -             | -           | 1                | -                 | 2            | 3                   | -              | 1            | -                | 2             | 2          | -                | -           | -                              | -                     | -           | 1            |
| 1938/39       | 16         | -           | 1             | -           | 2                | -                 | 3            | 1                   | -              | 1            | -                | 3             | 1          | -                | 1           | -                              | -                     | -           | 3            |
| 1939/40       | 11         | -           | -             | -           | -                | -                 | 3            | 2                   | 1              | -            | 1                | -             | 1          | -                | -           | 1                              | -                     | -           | 2            |
| 1940/41       | 13         | -           | 1             | -           | -                | -                 | 2            | 3                   | 1              | -            | -                | 1             | 3          | -                | -           | -                              | -                     | 1           | 1            |
| <b>Össz.:</b> | <b>168</b> | <b>8</b>    | <b>2</b>      | <b>1</b>    | <b>7</b>         | <b>4</b>          | <b>15</b>    | <b>50</b>           | <b>19</b>      | <b>2</b>     | <b>1</b>         | <b>21</b>     | <b>7</b>   | <b>1</b>         | <b>2</b>    | <b>2</b>                       | <b>3</b>              | <b>3</b>    | <b>20</b>    |
| <b>%</b>      | <b>100</b> | <b>4,8</b>  | <b>1,2</b>    | <b>0,6</b>  | <b>4,2</b>       | <b>2,4</b>        | <b>8,9</b>   | <b>29,8</b>         | <b>11,3</b>    | <b>1,2</b>   | <b>0,6</b>       | <b>12,5</b>   | <b>4,2</b> | <b>0,6</b>       | <b>1,2</b>  | <b>1,2</b>                     | <b>1,8</b>            | <b>1,8</b>  | <b>11,9</b>  |

# DIÁKÉLET A PÉCSI TANÁRKÉPZŐ FŐISKOLÁN 1962 ÉS 1982 KÖZÖTT<sup>1</sup>

Bánáti-Melczer Réka

1960 és 1965 között jelentős mértékben megnőtt az egyetemeken, főiskolákon tanuló nappali tagozatos hallgatók száma. Így volt ez a Pécsi Pedagógiai Főiskolán is, amely 1962-től Pécsi Tanárképző Főiskola néven működött tovább. 1962 és 1982 között ez az intézmény, a képzéseket illetően, két korszakot élt meg. Az első ciklusban, 1959 és 1964 között bevezetésre került a négyéves háromszakos képzés, ahol egy kötelező szakpár mellé harmadikként a hallgatónak egy további szakot kellett választania. 1964-től azonban a négyéves kétszakos képzésre tértek át, köszönhetően az 1960-ban megszületett oktatási irányelvek követésének, melynek következtében megkezdődött a főiskolai oktatás tartalmi korszerűsítése, többek között a hallgatói terhelés ésszerűsítése. Ennek eredményeként az 1960-as évek közepétől egészen az 1970-es évek végéig a főiskolának többé nem a lét-nemlét kérdésével kellett foglalkoznia, hanem a tervezéssel és az intézmény fejlesztésével, ill. fejlődésével. Ennek a folyamatnak voltak részesei és egyben aktív résztvevői a pedagógus hallgatók.

A tanulmány célja tekintetést nyújtani, a főiskolai tanárképzés jellegzetességei keretében, a diákok szervezett főiskolai életébe, a sportban, a különféle rendezvényeken, vetélkedőkön, diákköri konferenciákon elért sikereikbe és kudarcaikba. Az írás továbbá bemutatni szándékozik a hallgatók gólya- és építőtáborokban, valamint külföldi tanulmányutak során szerzett élményeit illetve tapasztalatait. A diákélet tükrében rámutatni kíván mindemellett a főiskolai oktatás politikai, ideológiai meghatározottságára, amellyel a következő generációkat felnevelő pedagógusok szemléletét kívánták megteremteni.

A kutatás módszere sajtóanyagok elemzése, elsősorban a rendelkezésre álló diákújságok, valamint a Dunántúli Napló Pécsi Tanárképző Főiskolával foglalkozó cikkeinek tartalomelemzése.

A mai Pécsi Tudományegyetem, az 1367-ben Nagy Lajos király által alapított egyetem nem hivatalos jogutódja, többszörös jubileumot ünnepel az idei évben: 1923-ban, 90 évvel ezelőtt került Pécsre a pozsonyi Erzsébet Tudományegyetem, 50. jubileumát ünnepli az egykori Pécsi Tanárképző Főiskola, amely 30 évvel ezelőtt a Janus Pannonius Tudományegyetem Tanárképző Karaként folytatta működését és elindította az egyetemi tanárképzést.

E tanulmány is – amely kizárólag az 1962 és 1982 között a Pécsen Tanárképző Főiskolaként működő intézménnyel foglalkozik – ezen pécsi eseményhez kötődő, jubileumi ünnepségek keretében íródott és arra vállalkozik, hogy a teljesség igénye nélkül megpróbálja az olvasót az 1960-as évektől egészen az 1980-as évek elejéig a Pécsi Tanárképző Főiskolán zajló diákéletbe kalauzolni, emellett a múlt eseményeit, történéseit felidézni.<sup>2</sup> Be kívánja mutatni továbbá az egykori hallgatók főiskolán töltött éveit, kulturális, tudományos és sportéletét. Mindemellett kitér olyan kérdéskörökre is, mint a hallgatóság származása, összetétele,

<sup>1</sup> A tanulmány a TÁMOP-4.2.2/B-10/1-2010-0029 „Tudományos képzés műhelyeinek támogatása a Pécsi Tudományegyetemen” projekt keretében készült.

<sup>2</sup> A tanulmány nem tér ki az 1982 őszén, a Pécsi Egyetemen is meginduló „Dialogus mozgalomra”, amely a Nyugat-európai békemozgalom hazai civil kezdeményezése volt, s melynek képviselői a Dialogus csoport tagjai voltak. Teszi ezt azon okból kifolyólag, hogy az 1982. január 1-vel a Janus Pannonius Tudományegyetem Tanárképző Karává vált intézmény története nem képezi a tanulmány részét. [http://www.nyilvanossagklub.hu/allasfoglalások/link20100603\\_1.shtml](http://www.nyilvanossagklub.hu/allasfoglalások/link20100603_1.shtml) Utolsó megtekintés: 2013. május 30.



szak/szakágankénti megoszlása, továbbá a leendő pedagógusokat foglalkoztató és érintő problémák, nehézségek. Teszi mindezt az akkori sajtóanyagok, mint a Dunántúli Napló és a ma elenyésző számban rendelkezésre álló főiskolai és egyetemi diákújságok (Tanárképző és Universitas) segítségével, melyek tartalmának elemzése során érdekes, hasznos és sokszor mulattató információkhoz jutottam. A felhasznált átmeneti, újkori írott források, vagyis a sajtóanyagok és statisztikai adatok hozzáférhetők a Dél-dunántúli Regionális Könyvtár és Tudásközpont Helytörténeti gyűjteményében, valamint a Pécsi Egyetem Egyetemi Levéltárában. A kapcsolódó szakirodalom szintén a Tudásközpontban, illetve a PTE Bölcsészettudományi és Természettudományi Kari Könyvtárában elérhető.

## **A Pécsi Tanárképző Főiskola története 1948 és 1982 között**

A Pécsi Tanárképző Főiskola története az 1945-ös évekre nyúlik vissza. 1945-ben, a nyolcosztályos, mindenki számára kötelező általános iskolatípus létrehozásával megnőtt ugyanis a rendszeresen iskolába járók száma. Ugyanakkor ezzel párhuzamosan pedagógushiány lépett fel. E probléma orvoslására, illetve az oktatógárda biztosítása érdekében megkezdtek a tanító- és tanárképzés átalakítását, s létrehozták az új típusú pedagógusképző intézményeket, a pedagógiai főiskolákat. Így kezdte meg működését 1948-ban a Pécsi Tanárképző Főiskola is, akkor még Pécsi Pedagógiai Főiskola néven, mintegy száz hallgatóval a Janus Pannonius utcában, az egykori Cseh-palota épületében, Dr. Szabó Pál Zoltán igazgatásával. Két évvel később, 250 hallgatóval és 300 oktatóval, a Pius Gimnázium volt épületében működött tovább az iskola. Végleges székhelye az akkor már Pécsi Tanárképző Főiskola néven működő intézménynek az Ifjúság útja 6. lett, ahol mintegy 1500 nappali és 2000 levelező hallgató kezdhette meg kilenc féle szakpárosításban tanulmányait. 1948 és 1964 között a főiskolai tanárképzés, ily módon a pécsi is, több korszakot élt meg. 1948 és 1950 között hároméves szakcsoportos képzés folyt. Ezen időszak alatt a hallgatók három vagy négy szaktárgyból kaptak képzést, ami azonban szinte – ahogy rövid időn belül ezt be is látták – teljesíthetetlen volt. Az 1950-es évek elején a 2+1 éves kétszakos képzési formát (két év szakmai képzés és egy év gyakorlóév) alkalmazták, amely a leghosszabb ideig állt fenn. Már az 1950-es évek közepén megjelent a hároméves két szakos képzés, ami viszont több főiskola esetében egyes tanszékek, többek között a pécsi intézet rajz tanszékének felszámolásához vezetett. Mindezek ellenére bekövetkezett a „főiskolai expanzió”, mind a nappali, mind a levelező hallgatók esetében. A tömegoktatás illetve a tanártúltermelés, valamint az ebből fakadó alacsony színvonalú oktatás természetesen megkérdőjelezte a pedagógiai főiskolák szükségességét. A főiskolák körüli bizonytalanságot, az 1954-ben bevezetett hároméves kétszakos képzési forma ellenére, tovább fokozta az egyetemeken tapasztalt nehézségek megoldásaként felmerült egységes tanárképzés oktatáspolitikai koncepciójának gondolata, miszerint a tudományegyetemek vállalják az általános iskolai tanárszükséglet kielégítését is. A főiskolák megszüntetését célzó, az egységes tanárképzést támogató egyetemek törekvéseinek „befagyasztására” 1959-től bevezették a négyéves háromszakos képzést, melynek köszönhetően nemcsak az intézmények létét, fennmaradását biztosították, hanem annak megszilárdulását is. Jelzi ezt egyes új tanszékek, mint például a Marxizmus-leninizmus Tanszék, vagy Pécsen a műszaki és mezőgazdasági tanszékek életre keltése. Ugyanakkor az új képzési időszak – habár úgy vélték, hogy a háromszakosság megkönnyíti az iskolák szakszerű tanárellátását, továbbá sokoldalúbb szakműveltséget nyújt – újabb problémákhoz vezetett. A felduzzadt oktatási anyag, a magas óra- és vizsgaszám a hallgatók túlterheltségét eredményezte. A képesítés nélküli pedagógusok nagymértékű alkalmazása, emellett a levelező tanárképzés „burjánzása”, ami egyet jelentett a nem megfelelő tartalmi színvonallal, tovább rontott a főiskolák már amúgy sem kedvező helyzetén. Erre a Művelődésügyi

Minisztérium a főiskolák cél-, feladat- és tantervkereteinek meghatározásában, és ezzel összefüggésben, a pedagógiai főiskolák tanárképző főiskolává történő átnevezésében látta a megoldást. Első lépésként a képzési időszakban történt módosítás: 1964-től a tanárképző főiskolákon kezdetét vette a négyéves, kétszakos képzés. Az új reform csökkentette az elméleti tanulmányok arányát és növelte a gyakorlati órák számát. Ezeknek köszönhetően a hallgatóság túlterheltsége is enyhült, a több szabadidő maga után vonta a hallgatók szakkörökben, diákkörökben és szakkollégiumokban való tevékenységét. Különösen a fellendült diákköri élet és munka pedig a főiskolák közötti verseny megteremtéséhez vezetett. De nem csak az előbb említett csoportok „hozták lendületbe” és színesítették meg a főiskolai életet, hanem a különféle sportrendezvények, versenyek, fesztiválok, kiállítások, bálók, amelyekről külön is szólnuk.

A kétszakos négyéves képzés tehát optimálisnak bizonyult, s végül a hosszas küzdelem meghozta gyümölcsét: megkezdődött a tanárképző főiskolákon az általános iskolai tanárok képzése. A kommunista, marxista világnézetű szakemberek képzését nem csak az előadások, szemináriumok szolgálták, hanem a kollégiumok, szakkollégiumok, az 1960-tól működő tudományos diákkörök, ifjúsági parlamentek, de a legkülönbélebb ünnepek, a Főiskolai Napok, a külföldi tanulmányutak, a csereprogramok és a KISZ által szervezett rendezvények, társadalmi munkák egyaránt. S nem hagyhatjuk figyelmen kívül a diákújságokat sem, amelyek az akkori rendszer kultúrpolitikájának szolgálójaként, illetve az államideológia organumaként tájékoztatták a jövő generációit felnevelő pedagógusjelölteket.

Az 1960-as években a szakmai és nevelőmunkára, pontosabban annak színvonal-emelésre helyeződött a hangsúly. Mit is takart ez? Egyrészt a még jobban képzett tanárokat és tanítókat. A kommunista szakemberképzés nem jelentett mást, mint képesnek és késznek lenni a társadalmi követelmények szellemében oktatni, a szakmai-ideológiai egységet megvalósítani, hivatástudattal rendelkezni, a gyakorlati tapasztalatokat és pedagógiai ismereteket tudatosan alkalmazni és részt venni a kulturális életben. Másrészt a korszerűsítést, a pedagógiai képzés új alapokra helyezését, az oktatás racionalizálását, az előadások vonzóbbá tételét, új módszerek alkalmazását, önálló kutatói munka lehetőségének megteremtését. A diákok korszerűsítéssel kapcsolatos gondolatai, kívánságai tükröződnek egy a Pécsi Tanárképző Főiskola *Tanárképző* elnevezésű diáklapjának 1969-ben megjelenő próbaszámában, „Gondolatok a korszerűsítés jegyében” címmel. Abai Ilona és Pánics György hallgatók elmondása szerint nem megfelelő az előadások és szemináriumok aránya, változtatni kellene a kötelező óra- és vizsgaszámokon, meg kellene szüntetni a kötelező óralátogatás elvét. Kitérnek azonban még többek között arra, hogy a szemináriumokon nincs lehetőségük egy-egy téma megvitatására, hogy egy előadás nem más, mint csupán közlés, vagyis a litografált jegyzetek felolvasása. Kívánságaikként és javaslataikként megemlítik a filmvetítést, az önálló kutatói munkát, például a tananyag egy részének önálló feldolgozása formájában, valamint hogy az oktató egy előadás keretében számoljon be saját és kollégái kutatásairól, egy téma külföldi kutatóiról és azok munkásságairól.

Az 1970-es évek elejétől már a tudományos munkáé lett a vezető szerep. Egyre több hallgató tevékenykedett a már korábban említett diákkörökben, amelyek célja abban állt, hogy a hallgatóságot megismertessék a tudományos szak alapvető irodalmával, bevezessék őket az anyaggyűjtés, elemzés és feldolgozás módszereibe, s ezáltal elemző látásmódra, kombináló törekvésre és önállóságra neveljék őket. A tudományos kutatómunka „melegágyaként” működtek a szakkollégiumok is, ahol nyelvtanulásra és szakmai-módszertani összefüggések rendezésére is mód nyílt.

A tudományos (diákköri)munkában elért sikerek ellenére még mindig megoldatlan ügy volt a képzettség nélküli tanárok tevékenykedése az oktatásban. Ennek megállítása érdekében 1981-ben az Elnöki Tanács – írja a pécsi *Dunántúli Napló* – törvényerejű rendeletet hozott arról, hogy megszüntetik a Pécsi Tanárképző Főiskolát, pontosabban beolvasztják a Pécsi Janus Pannonius Tudományegyetembe. Az egységes tanárképzés körül vita alakult ki, hiszen a fiziói szándéka a tanárképzés minőségének emelése volt, azonban egyesek (ennek ellenzői) éppen az

integrációval járó színvonalcsökkenéstől tartottak. Végül, ahogy a *Dunántúli Napló* és az *Universitas* című diáklap beszámol róla, 1982. január 1-vel a Pécsi Tanárképző Főiskola a Pécsi Janus Pannónius Tudományegyetem Tanárképző Karaként működött tovább. Ennek megfelelően a következő évtől megindult az egyetemi ötéves képzés, ahol 20 fő kezdhette meg tanulmányait magyar–oroszl, magyar–angol, történelem–oroszl és történelem–angol szakon, valamint 10 hallgató magyar nyelv és irodalom, illetve irodalom–esztétika szakon. Ez a képzési forma a 10–18 éves korú gyermekek oktatására feljogositó diplomát adott a frissen végzett pedagógusok számára.

## A Pécsi Tanárképző Főiskola diáklapjai, kiadványai

### Tanárképző

A *Tanárképző* a Pécsi Tanárképző Főiskola KISZ Bizottságának kiadványa. Felelős szerkesztője Vonyó József volt. A Tanárképző Főiskola egyetlen, 3 éven át rendszertelenül megjelenő diáklapja volt. 1969 szeptemberében megjelenő próbaszámukban céljaikat a következőképpen fogalmazták meg: „*a választott hivatás, szakma, a mindennapi diákelet fonákságai iránt érdeklődők, vagy akár az irodalom- és sportkedvelők mind-mind megtalálják a maguk csemegéjét.*” (*Tanárképző*, 1969. próbaszám, 1. o.) Márk Bertalan főiskolai tanár és iskolaigazgató így köszöntötte a lapot: „*Legyen fóruma a problémafelvetéseknek és megválaszolásának. Az eredmények publikálásával legyen serkentője a jó munkának, legyen összekötő kapocs a hallgatók és a tanárok, valamint a különböző szakterületek között. Legyen hirdetője mindannak a törekvésünknek, mely hivatásáért rajongó ifjú pedagógusok nevelésre irányul.*” (*Tanárképző*, 1969. próbaszám, 1. o.) Jelentősége a lapnak abban állt, hogy más pécsi egyetemeknek és főiskoláknak már volt saját diáklapjuk, s ettől kezdve a tanárképző főiskolának is. Azonban mindössze 4 száma jelent meg három év alatt: több hónapos készülődés után 1969 szeptemberében a próbaszáma, 1969 decemberében a második, 1970 júniusában a harmadik, s 1971-ben a negyedik és egyben utolsó száma, amely bár már vonzóbb formában jelent meg, mégsem volt „életképes” és nem is vált azzá.

### A Csőr

A Pécsi Tanárképző Főiskola KISZ Bizottságának gólyabáli kiadványa, amelyből mindössze egyetlen, az 1980-ban kiadott példány maradt ránk. Ebben a kiadványban a bukásról, az UV-dijakról olvashatunk röviden, de tartalmaz még aranyköpéseket, rövid történeteket, vicces apróhirdetéseket, mint például a következő: „*Elcserélném friss műszakival, jó karosszériával rendelkező, alig használt férjemet Analízis jegyzetre.* »*Vizsgaidőszak*« *jeligére.*” (*A Csőr*, 1980. 6. o.)

### Universitas

1972-ben jelent meg először a *Tanárképző* utódjaként, illetve a Pécsi Felsőoktatási Intézmények lapjaként. Az újság kéthetente jelent meg azzal a céllal, hogy a három egyetem (Orvostudományi, Jogi és Közgazdasági) és a három főiskola (Tanárképző Főiskola, Pollack Mihály Műszaki Főiskola és a Zeneiskolai Tanárképző Intézet), pontosabban annak hallgatói megismerjék egymást; hogy mind a hallgatók, mind az oktatók politikai fóruma legyen; hogy bemutassa az intézmények működését, tevékenységeit a tudományos munkától egészen a

klubokig. Továbbá, hogy az ifjúsághoz szóljon az ifjúság hangján, s végül hogy tájékoztatást adjanak a KISZ szervezeteinek életéről és segítséget nyújthassanak annak.

## A Tanárképző diákjai

### A hallgatók száma

A felsőoktatási intézmények száma 1960 és 1965 között több mint duplájára emelkedett. Ez abból adódott, hogy a tanítóképzőket felsőfokú intézményekké minősítették. Ezzel párhuzamosan nőtt a nappali tagozatos egyetemi és főiskolai hallgatók száma is. A Pécsi Tanárképző Főiskolán – olvasható a *Dunántúli Napló* 1961. június 22-i számában – 1960 szeptemberében 337 diák kezdte meg tanulmányait nappali tagozaton. Az 1961–62-es tanévben ez a szám 490-re emelkedett. Ebből 68-an magyar–oroszl, 16-an magyar–német, 120-an magyar–történelem, 148-an biológia–földrajz, 85-en matematika–fizika és 50-en pedig matematika–kémia szakon tanultak. 1964-re már közel 5000 hallgatója lett az intézménynek: nappali tagozaton 1280, levelezőn 3400 hallgató. Az 1042 érettségizett jelentkező közül 350 diákot vettek fel nappali tagozatra, 25 szakra. Levelező tagozaton összesen 796-an kezdték meg a stúdiumot, ebből 719-en kétszakosként és 77-en egyszakosként. (*Dunántúli Napló*, 1964. augusztus 9. 8. o.) Már ezek a számok is tükrözik azt a tényt, hogy a felvehető létszámnak két és fél-, háromszorosa szeretett volna továbbtanulni. Érdekességként említeném meg, hogy 1964-ben a szegedi tanárképző főiskolának például több hallgatója volt, mint a Horthy-rendszerben az összes felsőoktatási intézménynek együttvéve – írja Dr. Csukás István és Bolló Bertalan a Felsőoktatási Szemle 1965-ös számában (*Csukás és Bolló*, 1965. 216–222. o.). Ez a jelenség egészen az 1970-es évek közepéig fennállt. A túljelentkezés mellett igen feltűnő volt a lányok nagy arányszáma. A pécsi tanárképző intézménybe jelentkezők esetében az 1970–71-es tanévben nappali tagozaton a lányok száma 70 és 80% között mozgott. Számuk növekvő tendenciát mutat egészen az 1978–79-es tanévig. S bár az 1982–83-as tanévre számuk csökkent, a statisztikai adatok azt mutatják, nem számottevően.

1. táblázat: A női hallgatók számának alakulása 1970 és 1983 között, a PTF nappali tagozatán

| Tanév   | Évfolyam | Hallgatók száma | Nők száma |
|---------|----------|-----------------|-----------|
| 1970/71 | I.       | 1264            | 978       |
| 1974/75 | II.      | 1566            | 1231      |
| 1978/79 | III.     | 1683            | 1279      |
| 1982/83 | IV.      | 1646            | 1187      |

*Forrás: Művelődésügyi Minisztérium Statisztikai Osztály, Jelentés a felsőoktatási intézmények tanév eleji helyzetéről (1970–1983), Pécsi Tanárképző Főiskola.*

### A hallgatók származása

A hallgatók származását illetően elmondható, hogy míg az 1950-es évek közepén nagy számban jelentek meg a munkás- és parasztszármazású fiatalok, addig 1962-től tendenciaszerűen csökkent részesedési arányuk. Ennek oka, hogy 1962-től megszüntették a fizikai dolgozók gyermekeinek felvételi előjogát és új pontozásos rendszert vezettek be, aminek megfelelően –

elvileg – a tudást, felkészültséget és rátermettséget tekintették mércének. Erre Pécssett 1966-ban került sor. Mindezek ellenére a fizikai dolgozó szülők gyermekei privilegizált helyzete – elsősorban a nőmeneklatúra gyermekei esetében – mégis megmaradt (Romsics, 1999. 460. o.). Az egyenlő feltételek biztosítása, vagyis a főiskolára és egyetemre való bekerülésük elősegítése érdekében konkrét segítségnyújtást adtak részükre. A Tanárképző KISZ-szervezete ugyanis a felvételi jelentkezések alapján javasolta ezen társadalmi osztályhoz tartozó középiskolás diákok tanfolyamon való részvételét. Az előkészítő tanfolyamokat, miután megvolt a kellő számú érdeklődő, mindig a felvételi vizsga előtt hirdették meg. A tanfolyam eredményességét a számok igazolják: az 1969-es évben a résztvevők 75–80%-a nyert felvételt – jelenti a *Dunántúli Napló* 1970. április 29-i száma. Noha Pécssett 1969-ben csökkent a kétkézi dolgozó családok gyermekeinek száma, a felvettek száma 1970-ben az egy évvel ezelőtti 47,9%-ról 51,1%-ra emelkedett.

2. táblázat: A fizikai dolgozó szülők gyermekeinek száma 1970 és 1983 között, a PTF nappali tagozatán

| Tanév   | Évfolyam | Hallgatók száma | Fizikai dolgozó szülők gyermekeinek száma | Mezőgazdasági fizikai dolgozó szülők gyermekeinek száma | Fizikai és mezőgazdasági dolgozó szülők gyermekeinek száma összesen |
|---------|----------|-----------------|---|---|---|
| 1970/71 | I.       | 1264            | 603                                       | 158   | 761   |
| 1974/75 | II.      | 1566            | 698                                       | 111   | 809   |
| 1978/79 | III.     | 1683            | 741                                       | 128   | 869   |
| 1982/83 | IV.      | 1646            | 685                                       | 104   | 789   |

Forrás: Művelődésügyi Minisztérium Statisztikai Osztály, *Jelentés a felsőoktatási intézmények tanév eleji helyzetéről (1970–1983)*, Pécsi Tanárképző Főiskola.

A statisztikai adatok rávilágítanak arra,<sup>3</sup> hogy Pécssett az 1970-es évektől, ellentétben az országos 37–38%-os átlaggal (az értelmiségi szülők intenzívebben törekszenek gyermekeik egyetemi-főiskolai taníttatására, mint a fizikai dolgozó szülők), a munkás- és parasztcsaládok gyermekeinek aránya meghaladja az 50%-ot.

Említést érdemel a levelező tagozaton tanuló hallgatók száma is, amely 1974 és 1979 között jelentős méreteket öltött. Annak ellenére, hogy az 1970-es években többszöri „támadás” éri a levelező tagozatot alacsony színvonala, a képzés nem megfelelő metodikája miatt – megoszlottak a vélemények erről a képzésről, sokan ennek eltörlését szorgalmazták, míg mások a társadalmi mobilitás lehetőségét látták benne –, mégis 1970-től először duplájára, majd az 1978–79-es tanévben triplájára emelkedett a hallgatók száma (pl. az 1978–79-es tanévben a létszám 2291-re rúgott). Ennek háttérben két ok állt. Az egyik, hogy a levelező képzés az államnak kevesebb pénzébe került, a másik, hogy a falun képzettség nélküli tanítók ilyen képzési formában szerezték meg tanári diplomájukat. Természetesen a levelező tagozat nyújtotta lehetőséget nem csak az előbb említett csoport vette igénybe, hanem azok is, akik nappali tagozatra jelentkeztek, de a pontszámuk csak a levelezőre volt elég. Ami a létszámot illeti, az 1980-as évek elején jelentős visszaesés figyelhető meg (2291-ről 609-re).

Mielőtt kitérnénk a hallgatók elővégzettségére, kívánatos néhány szót szólni a hallgatók számáról a szülők állandó lakhelye szerint. Pécsi tanárképző intézményről lévén szó, nem meglepő, hogy mind a nappali, mind a levelező hallgatók többsége Baranya megyéből származott,

<sup>3</sup> A statisztikai adatok, amelyek a Pécsi Tudományegyetem Egyetemi Levéltárában hozzáférhetők, sajnos csak 1970-től maradtak fenn.

ám igen magas volt a Somogy és Győr–Sopron megyeiek száma. Ezek mellett többen érkeztek Veszprém és Zala megyéből. A legkevesebben, (ez 1, maximum 3 főt jelentett), távolabbi megyékből (Békés, Borsod–Abaúj–Zemplén és Hajdú–Bihar) érkeztek. (1. sz. melléklet.)

### A hallgatók elővégzettsége

A felvételt nyert hallgatók elővégzettségét számszerűsítő statisztika alapján elmondható, hogy az 1970–1983 közötti időszakban a nappali tagozatosok 80–90%-a gimnáziumi érettségivel rendelkezett, kisebb hányaduk szakközépiskolai „képesítőzött”, míg a fennmaradó rész technikumban végzett. Ez azzal indokolható, hogy az 1950–1951-ben létrehozott technikumokat a 60-as évektől fokozatosan visszafeljesztették, az utolsó kezdő évfolyamokat 1968–1969-ben iskolázták be (Romsics, 1999. 458. o.). A levelező képzési forma elsőéves hallgatóinak elővégzettsége a nappalisokétól kissé eltérő képet mutat. Az ő esetükben a felsőfokú végzettséggel rendelkezők száma volt magasabb, az 1974–75-ös tanévben 470 fő. Legkevesebben viszont itt is a technikumban végzettek közül kerültek ki.

### A hallgatók szak/szakágankénti megoszlása

Míg a *Dunántúli Napló* 1970. májusi száma (*Dunántúli Napló*, 1970. május 30.) arról számol be, hogy nagy a szakok közötti aránytalanság, vagyis a humán tantárgyakat többen választják, szemben a természettudományi tárgyakkal, addig a statisztikai adatok mást mutatnak. Sőt, összességében az állapítható meg, hogy mindkét képzési formában a természettudományos szakpárokban tanulók száma a magasabb. Majd csak az 1980-as évek elején választja a hallgatók többsége a humán tantárgyakat, szakpárokat. 1970 és 1978 között a nappali tagozaton a matematika–fizika szakpár „hódít”, de emellett igen népszerű a matematika–kémia szakpár, valamint a biológia és a műszaki tárgyak. A levelező tagozaton a biológia–mezőgazdaság, biológia–földrajz és biológia/földrajz–testnevelés párokat részesítették előnyben. Az 1982–83-as tanévben összességében a diákok többsége által választott szakok mindkét képzési forma esetében a következők voltak: magyar–orosz/történelem és orosz–történelem. (2. sz. melléklet.)

A hallgatók szak/szakágankénti megoszlásának vizsgálatakor egyértelműen kiderült az is, hogy a nyelvszakok – például az angol, amelyet újdonságként 1970-ben vezettek be, azért hogy a kötelező orosz és a választható német mellett még egy szabadon választott nyugati nyelv tanítását is segítség – nem voltak túl népszerűek. Nyilvánvalóan az angol esetében nem vagy nem csupán a hallgatók érdektelenségéről volt szó. Az 1970-es évek vége felé jelentősen lecsökkentették az e szakra jelentkezők számát, 1977-ben pedig megszüntették az általános iskolákban az angol tagozatot, mondván ezekben a tagozatos osztályokba értelmiségi szülők gyermekei járnak, s hogy ne csak a jogi egyenlőséget, hanem a lehetőségek egyenlőségét is helyreállítsák, szükségesnek tartották ezt a lépést – olvasható az *Universitas* 1977. szeptemberi számában (*Universitas*, 1977. szeptember 22. 3. o.). Más nyelvek, elsősorban a nemzetiségi nyelvek – mint pl. a német vagy a szerbhorvát – még az angol szaknál is „hányatottabb sorsúak” voltak. A hallgatók létszámának lecsökkentése a pedagógia szakon is bekövetkezett. Az 1972-ben bevezetett szak célja a kollégiumi nevelést, a pályaválasztási tanácsadást, valamint az ifjúsági mozgalom vezetését ellátó, jól képzett pedagógusok képzése volt. A létszámcsökkentés oka abban keresendő, hogy ugyan szükség volt a pedagógus szakra, de nem tudtak a végzett hallgatókkal az iskolában mit kezdeni, akik ennek következtében egyre nehezebben helyezkedtek el.

Ami a nők szakonkénti megoszlását illeti, nem meglepő, hogy szinte minden szakon többségben voltak. Mindössze 1-2 szak esetében haladta meg a férfiak száma a nőkéét, ilyen volt a földrajz–testnevelés, általában a természettudományi tantárgyak, a pedagógia és nemzetiségi nyelvszakok.

## A diákok problémái

### Az ösztöndíj

Az egyik, a felsőoktatási intézmények diákjait leginkább foglalkoztató téma – ahogy ez az újságok elemzéséből kiderül – az ösztöndíj, illetve az egyéb juttatások kérdése volt. A hallgatók háromféle ösztöndíjban részesülhettek: társadalmi, népköztársasági (csak kiváló tanulmányi eredmény esetében hagyta jóvá a művelődésügyi miniszter) és általános tanulmányi ösztöndíjban. Emellett egy részük rendszeres pénzbeli támogatást, kedvezményes ebédet és kedvezményes természetbeni szolgáltatást kapott. Az ösztöndíjrendszeren a vizsgált 20 év alatt több kisebb-nagyobb változtatásokat hajtottak végre. 1963-ban került sor a hallgatók állami támogatásának elhelyezésére. Ez átlag havi 600 forintot jelentett, ugyanakkor megszüntették a kollégiumi differenciáltan, vagyis a tanulmányi átlagtól függően került elosztásra. Azonos átlag esetén a hallgató egyéb tevékenységét, például közösségi tevékenységét, KISZ-munkáját, valamint magatartását vették alapul. A differenciált ösztöndíjazással jobb átlagteljesítményre és folyamatos tanulásra számítottak, úgy vélték az ösztöndíj motiváló lesz. Valóban: az új rendszer ösztönző jellege vitathatatlant volt. A Pécsi Tanárképző Főiskolán az 1970-es tanév második félévében, az első félévhez viszonyítva, 38-al többen kaptak tanulmányi ösztöndíjat. Legtöbben a 3,51–3,99-es átlagkategóriában voltak, az ő számarányuk is 24%-kal nőtt (*Tanárképző*, 1970. június. 2. o.).

### 3. táblázat. Ösztöndíjak a PTF-en

| Átlag     | Hallgatók száma (fő) | Ösztöndíj összege (Ft) | Ösztöndíj összege (Ft/fő) |
|-----------|----------------------|------------------------|---------------------------|
| 3,51-3,99 | 191                  | 26.200                 | 137                       |
| 4,0-4,5   | 151                  | 39.900                 | 264                       |
| 4,51-5,0  | 63                   | 25.000                 | 397                       |

Forrás: Mázsa Anna: *Az ösztöndíj besorolásról. Tanárképző*, 1970. június, II. évf. 1. szám.

Bár egyre többen részesültek ösztöndíjban, mégis egyre többször bíralták a rendszert. 1972-ben egy újabb ösztöndíjrendelet, illetve annak tervezete jelent meg – adja közre az *Universitas* 1972. november 2-i száma (*Universitas*, 1972. november 2. 2. o.). A tervezet szerint csak a szociális besorolásra vonatkozó korábbi rendelkezéseken kívánnak változtatni, vagyis a tanulmányi ösztöndíjakat a régi elvek szerint állapítanák meg továbbra is. Az új rendelet azonban újra hangsúlyozta, hogy az ösztöndíj alapja a tanulmányi munka és a nagyfokú differenciálás, továbbá hogy akár a tanulmányi ösztöndíj megvonása is lehetséges. Természetesen az új rendelkezés visszhangot keltett, hiszen az új kategóriarendszernek megfelelően sok diák egy kategóriával lejjebb csúszott volna, ezáltal több pénzbeli támogatás, olcsóbb étkezés és kollégiumi elhelyezés illette volna meg őket. Ám volt egy ki nem adott, rendelkezés, amely – írja a cikk szerzője – éppen a többgyermekes családokat sújtotta, mivel éppen az ilyen családból származó diák nem kapta meg a lejjebb sorolást, mert nem volt rá pénz. Egyszóval ez a támogatási rendszer megint csak nem az arra rászorulóknak juttatta a pénzt.<sup>4</sup> A helyzet paradoxona, hogy azt a rendelkezést, amely szerint támogatni kell a rászorulókat, nem szüntették meg, azonban támogatásuk nem volt lehetséges, mert az új kategória rendszer „elvitte a pénzt” (*Universitas*,

<sup>4</sup> Az ösztöndíjrendszer célja a munkás-paraszti származású hallgatók anyagi segítése volt, biztosítva így a népgazdaság szakmunkásigényletének feltöltését ezen osztályokból, hiszen az elv az „egyenlő feltételek a tehetségnek” volt (*Tiba*, 1963. 678–685. o.).

1972. október 3. 2. o.). A Pécsi Tanárképző Főiskolán – tudjuk meg az újságcikkből – ez leginkább a III. éveseket érintette, mert ott tanult a legtöbb rossz szociális helyzetű diák.

Az új kategória rendszer a következőképpen mutatott:

Kategória I.: egy családtagra jutó jövedelem nem haladja meg a 700 Ft-ot.<sup>5</sup>

Kategória II.: egy családtagra jutó jövedelem 701–1050 Ft között van.

Kategória III.: egy családtagra jutó jövedelem 1051–1400 Ft között van.

Kategória IV.: egy családtagra jutó jövedelem 1401–1800 Ft között van.

Kategória V.: egy családtagra jutó jövedelem 1801–2500 Ft között van.

Kategória VI.: egy családtagra jutó jövedelem 2500 Ft felett van.

A rendelkezésnek megfelelően az első 4 kategóriába tartozó hallgatók 450–190 Ft közötti rendszeres pénzbeli támogatást kaphatnak, emellett kedvezményes diákokthoni elhelyezést és étkeztetést. A kedvezményes étkeztetés járna az 5. kategóriába tartozóknak is.

Az 1970-évek vége illetve az 1980-as évek eleje továbbra sem hozott kardinális változást az ösztöndíjrendszerben. A hallgatók ennek hangot is adtak. Az *Universitas* diákújság 1979. szeptember 13-i számában olvashatjuk: „Tanulmányi vagy KISZ-ösztöndíj?” Mit is takar ez? Vonyó József, a cikk szerzője a következőket fogalmazza meg: „Az ösztöndíj arra kell, hogy motiválja a hallgatókat, hogy szakmailag jól képzett, marxista világnézetű, politikailag a szocializmus mellett elkötelezett, aktív közéleti munkára kész és képes, művelt közösségi emberekké váljanak. Azonban, ha csak azt nézik, hogy a hallgató elvégezte-e a feladatát, de figyelmen kívül hagyják mennyit és milyen irányban változott egyénisége, akkor az ösztöndíj nem készlet tudatos ömnevelésre. Míg az elvégzett feladat számát és nem a munka minőségét tartják szem előtt, addig egyes diákok érdemtelenül magas ösztöndíjhoz jutnak.” (*Universitas*, 1979. szeptember 13. 2. o.)

1982. február 1-vel újabb rendelet lépett életbe. Ennek megfelelően évi 150 millió forinttal emelkedett a nappali tagozatos hallgatók részére folyósított támogatás összege. Az oktatási intézmények maguk dönthettek a különböző juttatások elosztásáról. A rendelkezés központi korlátozásokat tartalmazott a kollégiumi elhelyezéssel kapcsolatban, miszerint helybéli hallgató nem kaphatott kollégiumi elhelyezéssel nyerhető támogatást. Továbbá megszüntették az albérleti segítyt, ami annyit jelentett, hogy például egy IV. kategóriába tartozó albérletes ugyanannyi pénzt kapott majd, mint egy szintén IV. kategóriában lévő kollégista. Az új rendelkezés érintette egyrészt a kiemelt ösztöndíj körét, amelyet egy-egy félév időtartamára kaphatott a pályázó hallgatók egy százaléka, másrészt az általános ösztöndíjat, melyben a rendelet szerint nem részesülhettek SZET-esek<sup>6</sup>, népköztársasági ösztöndíjasok és külföldi hallgatók. A külföldön tanuló magyar hallgatók is részesültek ösztöndíjban. Kezdetben független volt a tanulmányi eredménytől és az állam fizette a tanulmányok összes költségét. 1967-től módosítottak ezen az ösztöndíjrendszeren is. Ennek megfelelően már csak a legjobb tanuló kaphatott havonta alapösztöndíjat és meghatározott összegű ösztöndíj-kiegészítést, továbbá a szülőknek egy meghatározott jövedelmen felül gyermekük tanulmányainak költségeihez hozzá kellett járulniuk és végül az ösztöndíjat csak a külföldön tartózkodás idejére, vagyis 10 hónapra kapta meg a hallgató (*Gyetvai*, 1967. 143–145. o.).

<sup>5</sup> Viszonyításképpen: 1970-ben az egy főre jutó átlagkereset – az állami és szociális szektorban dolgozók esetében – 1970 és 2341 Ft között mozgott. 1980-ra ez 3700 és 4300 Ft közé esett (*Fajth*, 1987. 28. o.). Az 1950-es évek vége és 1980 között 1 kg kenyér 3, illetve 3,60 Ft-ba került. 1980 és 1990 között viszont 30 Ft fölé emelkedett (*Romsics*, 1999. 454. o.).

<sup>6</sup> Szakmunkások Egyetemi Előkészítő Tanfolyama. Az 1970-es évek elejétől az egyetemi oktatók és hallgatók (a KISZ kezdeményezésében) felvételi előkészítő tanfolyamokat tartottak a fizikai dolgozók továbbtanulni szándékozó gyermekei számára. A SZET a Minisztertanács 96/1990/V.23. sz. rendeletével fejezte be működését. [http://leveltar.elte.hu/index.php?option=com\\_content&task=view&id=361](http://leveltar.elte.hu/index.php?option=com_content&task=view&id=361) Utolsó megtekintés: 2013. május 30.



Az egyéb, ösztöndíjon felüli ellátásokat illetően 1974. január 1-vel történt módosítás. Ennek értelmében a nappali tagozatos hallgatók a korábbihoz képest kedvezőbb betegségi ellátásra és családi pótlékra váltak jogosulttá. Ezáltal díjtalanná vált többek között az orvosi kezelés, a fogpótlás, a gyógyszer és a kórházi ápolás. A hallgatóknak ezen felül gyermekeik után, ha társadalmi tanulmányi ösztöndíjban részesültek (ezt ugyanis a családi pótlék megállapításánál figyelmen kívül kellett hagyni) vagy ha a házastárs munkaviszonyban volt, családi pótlék járt. Az új rendelkezések a családi pótlékra való jogosultságot kiterjesztették még az egyedülálló hallgatóra, továbbá a férjezett/nős hallgatóra, abban az esetben, ha annak házastársa is hallgató volt.

Az ösztöndíj illetve különféle juttatások-támogatások problémakörével foglalkozó cikkek sokasága kétségtelenül rámutatott a téma horderejére, s nem véletlenül. Napjainkban is különösen aktuális kérdéskör ez, mely élénken foglalkoztatja a hallgatóságot.

## Albérlet

A lakhatás problematikája volt a hallgatókat érintő és foglalkoztató másik kérdéskör. Kutatásom során nem találtam arra vonatkozó cikkeket, hogy az 1960-as években a Pécsi Tanárképző diákjai főiskolai éveik alatt hol és milyen körülmények között laktak. Az 1970-es évek újságcikkeiben azonban annál inkább. Ezek a cikkek nem csak érintették e témát, illetve problémát, hanem olykor igen részletesen számoltak be a diákok albérleti életéről. Ezen leírások sejtetni vélik, hogy az 1960-as években hasonló körülmények között éltek a tanulók. 1974-ben ugyanis elkészült a PTF új diákothona, amelyben az akkor nappali tagozatos hallgatóknak, akiknek a száma közel 1500 volt, mindössze a fele kapott kollégiumi elhelyezést. 1975-ben így már két kollégiummal rendelkezett az intézmény. Az egyik az A kollégium volt, ahol 10–12 főre jutott egy szoba, a másik a B kollégium, ahol nyolcan laktak egy szobában. A kevés kollégiumi férőhely és a túlszűfolt szobák sokakat albérletbe kényszerített.<sup>7</sup> Az 1970-es évek közepén a KISZ Bizottsága a nyár végére albérleti irodát állított fel, ezzel is segítve a hallgatók számára kedvezőbb feltételeket kínáló albérlethez jutását illetve juttatását. Az új kollégium megépítése előtt, az albérletbe kényszerült hallgatóknak szembe kellett nézniük a bérbeadók monopol helyzetével, amivel a lakástulajdonosok vissza is éltek. Erről olvashatunk az *Univeristas* 1975. június 26-i számában: „Az albérletek csimborasszója azonban a teljes lakás. A tulaj meg akar ismerkedni az albérlőkkel, ki akarja puhatolni, vajon bízhat-e bennük. Kiköti, hogy a falba nem lehet szöveget verni, a bútorokat nem szabad tologatni.” Ugyanebben a cikkben olvashatjuk egy házaspár panaszát: „Ezerkettőt fizetünk a nagyszobáért- a kisszobát kiadta a házbácsi egy jogász lánynak havi ezerért, és most fel akar venni a hallba, amin átjárunk, két ágyrajáró férfit.” (*Univeristas*, 1975. június 26. 3. o.)

Az igen magas szobaárak mellett – írja az *Univeristas* 1973-as és 1974-es száma – a háziak szabta korlátokat is el kellett fogadniuk. Sok esetben a havi 600–700, később akár 1400 forint bérleti díj mellett is nélkülözniük kellett a fürdőszobát, vagy csak heti egyszer használhatták. A lakhatás az 1980-as évek elejére, egészen pontosan 1981-re sem javult túlságosan. Tovább rontott ugyanis az albérletben lakók helyzetén az új ösztöndíjrendszer is. Így megtörténhetett az, hogy az I. kategóriába tartozó kollégista jobb színvonalon élt, mint egy V. kategóriás albérlő. Ez nem vonatkozott minden kollégistára, gondolok itt a Vasason lakókra. Az *Univeristas* 1982. decemberi 2-i számában olvasható, hogy ezek a kollégisták, kiköltöztek a

<sup>7</sup> Érdekeségként említeném meg, hogy a B kollégium megkapta a „Kiváló Kollégium” címet, annak ellenére, hogy e szobákban továbbra is sok (szobánként szám szerint 8) hallgató lakott. Ha összehasonlítjuk ezt az adatot egy angliai egyetem egyágyas kollégiumi szobájával (*Univeristas*, 1974. április 17. 4. o.), akkor a kiváló minősítés ebből a szemszögből megkérdőjelezhető.

kollégiumból és inkább albérlétekbe mentek, mondván utóbbiért csak 100–200 forinttal kell többet fizetniük, cserébe nem kell nyolc vagy több kollégista társukkal osztozniuk egy szobán.

## A diákélet formái

### Sportélet

A sport, illetve a sportélet, éppúgy ahogy a kulturális élet, a főiskola oktató-nevelő munkájának szerves része volt. Nem csoda tehát, hogy az 1960-as évek közepétől (a hallgatók szabadidejének növekedésével) egyre nagyobb figyelmet fordítottak a testi nevelésre. Ennek háttérben főként a társadalmi igényeknek megfelelő, jó fizikumú, ereje teljében lévő kommunista pedagógussá válás állt, vagyis olyan nevelők képzése, akik a jövő szocialista embertípusát nevelik, oktatják majd. Hiszen a sportban elért eredmények és teljesítmények biztosítják a sikert és a győzelmet. Az *Iffjú Pedagógus* a következőket írja a főiskola sportéletéről: „A főiskolai sportmunka legfőbb célja, hogy az életbe kerülő fiatal pedagógusokat segítse emberi tulajdonságaik, állásfoglalásuk, magatartásuk fejlődésében, fizikai képességeik fejlesztésében, egészségszintjük megtartásában és fokozásában, általános munkabírásuk növelésében.” Emellett a hallgatók passzivitása is szorgalmazta szemléletük (meg)változtatásának elérését (*Iffjú Pedagógus*, 1962. 20.). A hallgatóság passzivitásáról a következőket írja Rideg Gyöngyi testnevelésszakos hallgató az *Universitas* 1974-i számában: „*Létesítményekben nincs hiány, szakember is van bőven, de a sportolni vágyó fiatalok száma kevés.*” (*Universitas*, 1974. június 12. 5. o.) Miután a mozgás igényéből fakadó megmozdulás igen ritka volt és a sportot, a testedzést hasznos időöltésnek ítélték meg, fontosnak tartották, hogy a kollégiumi vezetők és a KISZ mozgásprogramokat teremtsen és szervezzen. Ebben nem is volt hiány. Számptalan sportrendezvényre került sor az évek alatt, a sportegyesületek pedig biztosították a sporttevékenységek szervezését és irányítását. Már 1951-ben, 180 taggal, megalakult a főiskola sportköre, a Pécsi Pedagógiai Haladás SK, egy évvel később pedig önálló sportegyesülete öt szakosztállyal (atlétika, torna, úszás, kézilabda és kosárlabda). 1959-ben több sportkör is működött összesen 276 taggal. Különösen ismertek és elismertek voltak az atléták és a férfi kosárlabdázók, akik a megyei bajnokság élén álltak, de a tornászszakosztály is egyre jobban fejlődött. Ebben az évben új szakosztályok is létrejöttek, mint például a sakk,<sup>8</sup> asztalitenisz és a természetjáró szakosztály. Miután a cél a rendszeres testnevelés volt, valamint hogy ne csak a sportkörösök sportoljanak, hanem egyéb hallgatók is, tömegversenyeket rendeztek – írja az *Iffjú Pedagógus* a KISZ Bizottságának híradója 1962-ből.

A rendezvények közül legfőképpen a Pécsi Főiskolai Napok (később Egyetemi-főiskolai Napok) keretében megrendezett *Spartakiád* volt a legismertebb és legnépszerűbb. Ez az ország főiskolái-egyetemei között megrendezett sportesemény volt, ahol a PTF hallgatói nemegyszer kiváló eredményeket értek el. Az 1980-as években Pécs rendezte meg az egyetemek és főiskolák testnevelési tanszékeinek spartakiádját, amely során az indulók közel egyharmada győzött versenyszámában. 1972-től a Spartakiádot, először a Pécsi Tanárképzőn, már a PJOT (Pedagógus Jelöltek Országos Találkozója) keretében szervezték. Ugyanakkor rendeztek sportnapokat a POTE és a PTF hallgatói számára is, például március 15-e tiszteletére, valamint kosárlabdatornát a PTF és a Jogtudományi Egyetem hallgatóinak. Többször szerveztek sportversenyeket a pécsi felsőoktatási intézmények között, azzal a céllal, hogy ezek az intézmények és hallgatóik közelebb

<sup>8</sup> Tanárok és hallgatók alkotta együttesek ill. mérkőzések voltak. A megye legjobb csapatai közé tartoztak. Az 1960 éves végére visszaesés volt megfigyelhető, ezért újjá is szervezték.

kerüljenek egymáshoz, jobban megismerjék egymást. A palettát színesítették a pedagógusképző intézmények Országos Összetett Honvédelmi versenyei, amelyen 21 intézmény, köztük a Pécsi Tanárképző Főiskola is képviseltette magát kispuskalövészet, akadályváltó és légpuska párbajlövészet számokban. A sport körében a tánkra is mód nyílt. 1967-ben alapították meg a Pécsi Tanárképző Főiskola igen ismert, kedvelt, itthon nagy sikereket elért néptáncsoportját, a Baranya Táncegyüttest. A főiskolák, egyetemek táncegyütteseinek számára különféle rendezvények biztosították a fellépést. Ilyen volt a két évente megrendezésre került Felsőoktatási Intézmények Folklor Fesztiválja, amelynek keretében minden páratlan évben az aranyérmert nyert együttesek találkoztak. Természetesen ezek között volt a megalakulásukkor 43 tagot számláló, a repertoárjában főleg délszláv táncokat szerepeltető Baranya együttes is.

A Baranya mellett működött még a főiskolán egy német nemzetiségi táncsoport is, amelyet 1971-ben alapítottak. A nem túl hosszú életű csoport önálló műsorszámaikkal rendszeresen fellépett a nemzetiségi falvakban.

Az 1970-es évek végén egy új sportegyesület hoztak létre a pécsi felsőoktatási intézmények sportjának továbbfejlesztése érdekében, a főiskolai (PTF és PMMK SK) sportkörök, valamint a Pécsi Egyetemi Atlétikai Club egységesítésével. Ez volt az Universitas PEAC, amely legnagyobb sikerét a FIB (Fiatal Baloldal) 1978-as versenyén érte el, amikor is 900 hallgatót sikerült megmozgatniuk és ezáltal az egyes intézmények hallgatóit közelebb hozni egymáshoz – írja az *Universitas* 1978. május 25-i száma. Az 1980-as évek elejére a sportegyesület eredményei a kezdeti sikerekhez képest már változó képet mutattak, egyes sportágak, mint például a kézilabda, a vívás és a férfi torna mélypontra kerültek, viszont a női kosárlabda és torna, valamint az atlétika előrelépést mutattak.

## Kulturális élet

A Pécsi Tanárképző Főiskola már a kezdetektől arra törekedett, hogy hallgatóinak műveltségét, tájékozottságát, kulturális érdeklődését minél nagyobb mértékben és magasabb színvonalon kiszolgálja és megszervezze, továbbá, hogy lehetőséget biztosítson alkotói és művészi készségeik gyakorlására, megjelölve a szabadidő kihasználásának helyes útját. Mindezt a legkülönbözőbb kulturális programokon, rendezvényeken, vetélkedőkön és kiállításokon keresztül kívánták megvalósítani. A tanárjelöltek választhattak a színház, a filmklub, a néptáncgyüttesek, valamint a kórusok, zenekarok fellépései között. A néptáncgyüttesekről már esett szó, nem így a PTF ének-zene tanszékének hallgatóiból álló kiváló kórusokról, mint az 1958 óta működő kamarazenekarról, a Tillai Aurél vezette vegyeskarról és az 1962-ben alakult női karról, amelyek nemcsak itthon, hanem nyugaton is elismerést vívtak ki maguknak. Hogy csak néhány példát említsünk: 1976-ban hazánkat a BBC minden évben megrendezett nemzetközi rádiós versenyén a pécsi Tanárképző női kara képviselte. Ugyanebben az évben az intézmény vegyeskara az „Énekeljenek a népek” elnevezésű belgiumi kórusfesztiválon első helyezést ért el az ifjúsági kategóriában. A vegyeskar búcsúztatásáról a következőket olvashatjuk az *Universitas* 1976. májusi számában: *„Búcsúztatásunkra kivonult a Pécsi Tanárképző Főiskola apraja-nagyja könnyes zsebkendőlengetésre, pedig nem is az Óperenciás tengeren túlra indultunk.”* (*Universitas*, 1976. május 20. 5. o.) A hazai sikereket olyan rendezvények fémjelzik, mint a két évente megrendezésre került Helikon,<sup>9</sup> ahonnan a már említett karok mellett szólistáink is számos első és különdíjjal tértek haza, vagy az egyetemek-főiskolák kórusainak-énekesinek fesztiválja, ahol a pécsiek ugyancsak a legmagasabb fokozatot érték el. A kórusok és szólisták repertoárjában zömmel Kodály és Bartók művek szerepeltek, hiszen a Kádár-korszak a kulturális életben is változást hozott, s a két zeneszerző újból a zeneművészet klasszikusává vált.

<sup>9</sup> Az 1970-ben megrendezett Helikon-ünnepségeken a Pécsi Tanárképző Főiskola a fesztivál legeredményesebb főiskolája címet kapta meg.

A kórusok mellett szót kell ejtenünk a főiskolán működő együttesekről is. Egyik sikeres és kedvelt együttes a Spirituálé énekegyüttes volt, a másik a Radnóti, József Attila, Ady és Weörs Sándor verseket megzenésítő Szélikláltó.

A főiskola kulturális élethez tartozott a színház is, amely nem csak a színházba járást jelentette, hanem a főiskola irodalmi színpadát, egészen pontosan annak munkásságát, a kulturális életben betöltött szerepét is. Ez az irodalmi színpad a főiskola megalakulása óta működött és bár elsősorban a helyi igények kielégítése volt a profilja, többször részt vett az Országos Egyetemi és Főiskolai Színjátszó Fesztiválokon. 1975-től felmerült a közös színpad gondolata, amelyet a Vészi Magdolna vezetett Tanárképző színpada teljes mértékben támogatott. Még ez évben létre is hozták a Közös Egyetemi Színpadot, amelybe a legjobbak kerültek be, s a nagyobb támogatás eredményeként felvehették a versenyt az ország több nagynevű egyetemi színpadával.

Ami a közművelődést illeti, az 1970-es évek közepéig jelentős visszaesést figyelhetünk meg a tanárképzősök körében. Nagyot esett ugyanis az egyetemi-főiskolai színházbérletek iránti igény, egyre kevesebben látogatták a Filharmónia hangversenyeit is, a művelődési házakkal is alkalmoszerű és nem kellően megtervezett volt a kapcsolat. A diákságot passzivitással és közömbösséggel vádolták – olvasható az *Universitas* 1978. februári számában. Ez az általános hanyatlás az egyetemi-főiskolai színjátszásban is megmutatkozott, ennek ellenére már az 1980-as évek elejére ismét pezsgés indult meg.

Az irodalmi élet a színjátszáson kívül versenyek és vetélkedők formájában is megmutatkozott. Ilyenek voltak a próza-, vers és szövegmondó versenyek, szavalóversenyek, olvasásversenyek, a Kazinczy helyes kiejtési verseny, valamint a nyelvi vetélkedők, amelyek a Népek Barátsága Hét, a PJOT, illetve a Magyar Nyelv Hete keretei között kerültek megrendezésre.

A vetélkedők körét bővítették a szakmai, politikai, szellemi vetélkedők, amelyek többsége szintén a Főiskolai- illetve Egyetemi-Főiskolai Napok keretében zajlottak. A pécsi tanárjelöltek több ilyen vetélkedőn arattak bravúros győzelmet. Az 1970-es években a NOSZF-nak<sup>10</sup> nevezett, hazánkban november 7-én ünnepelt esemény tiszteletére rendezett 5 fordulós „Ki ér előbb Moszkvába?“, továbbá a „Hazai esték” című televíziós vetélkedősorozaton, vagy a „Köszöntjük forradalmainkat” című politikai tömegrendezvényen; az 1980-as években az Egri Ho Si Minh Főiskolán rendezett „Ki tud többet a Szovjetunióról?“, illetve az *Universitas* Fesztivál „Universitas Sopianae” elnevezésű vetélkedőn nyertek a pécsi hallgatók.

A kulturális terület részét képezték a Főiskolai Napok illetve az Ifjúsági Hét keretében megrendezett kiállítások, például fotókiállítás vagy a magyar-történelem szakosok Várkonyi Nándor és Weörs Sándor kézírását bemutató kiállítása. De számtalan kiállítást szerveztek a Rajz Tanszék tanárai és hallgatói.

A szabadidő eltöltésére egyéb más alternatíva és program is kínálkozott. A kulturált művelődést és szórakozást többek között a klubok működtetésével kívánták biztosítani. 1970. március 21-én megnyílt a főiskola klubja, ahol a klubtagok számára tudományos, politikai, irodalmi és művészeti rendezvényeket szerveztek. Bár a pécsi tanárképző diákjai már 1968-ban szerettek volna pinceklubot létrehozni, erre csak 1973-ban nyílt módjuk és alkalmuk. A pinceklub célja elsősorban a pihenési és szórakozási lehetőség biztosítása volt, de a hétvégi zenés, táncos rendezvényekkel a tehetségek kibontakozását, ill. kibontakoztatását is elősegíteni kívánták. Hétköznaponként komolyzenei klubként, ún. alkлубként működött, emellett különféle sorozatok, programok rendezésére is sor került. „Szerintem...” címmel rendezték meg azt a vitaműsört, ahol a hallgatók a főiskoláról, az oktatás tartalmáról és rendszeréről nyilváníthatták ki véleményüket. Egy újfajta tanár-diák viszony kialakulásának lehetőségét látták ebben. Hétvégén táncházként, illetve diszkóként funkcionált a klub, de ezeket kiegészítették alkalmi rendezvények, például irodalmi estek és vetélkedők. A Táncházról a következőket olvashatjuk az *Universitasban*:

---

<sup>10</sup> Nagy Októberi Szocialista Forradalom

„November 22-én 8 órakor a PTF Klubjában a Muzsikás együttes játszott, melyet táncház követett. A hangulatot csak fokozta a két vendégtáncos: Nagy Nelli és Farkas Zoltán.” (Universitas, 1975. december 13. 6. o.) Ezekon kívül zártkörű rendezvényeket is lebonyolítottak, úgymint az Ifjúsági párt alapszervezetének rendezvényét, ahol a hallgatói párttagok az intézmény vezetőivel beszélgethettek, de nem egyszer szerveztek színpadi előadást munkásfiatalok részére is.

A főiskolai és a pinceklub mellett filmklub is működött a Tanárképzőn, amelynek 1970-ben 200 tagja volt. Filmszemléket tartottak és a látogatók filmesztétikai ismereteket kaptak. Olyan filmeket láthattak itt, amelyekhez egyébként nem juthatott volna a közönség. Néhány példa: az 1930-as évek magyar filmjei, a francia újhullám alkotásai, német némafilmek vagy valamivel később a Bergman-sorozatok (Universitas, 1977. március 24. 5. o.). 1967-ben a Baranyai Megyei Moziüzemi Vállalat kezébe vette a filmklubok működtetését, és még ez év őszén megkezdte munkáját a Balázs Béla Filmklub (Dunántúli Napló, 1970. január 7. 7. o.). Egy évvel később a klubban 2775-re emelkedett a tagok száma, 1969-ben pedig már meghaladta a 3800 főt. 1977-ben a Moziüzemi Vállalat utánjászó filmszínházat létesített a Tanárképző Főiskola Dísztermében, amely részben moziként, részben pedig egyéb feladatokat ellátó létesítményként működött. Ezzel azt a célt kívánták elérni, hogy a Tanárképző a közművelődési feladatokat ellátása mellett kulturális centrummá váljék. Hétköznap délelőttönként tanszékek által megjelölt oktatófilmeket vetítettek, délutánonként és szombatonként pedig a város kisgyerekeit várták. 1982-ben hallgatói kezdeményezésre és az akkori állami és KISZ-vezetőség támogatásával a mozi egyetemi filmklubbá alakult.

Az 1970-es években a Tanárképzőnek Jazz Klubja is volt, amely a jazz zene iránt érdeklődőket várta élő zenével és lemezbemutatóval.

Az igazi kikapcsolódást természetesen a multságok jelentették. Ilyen volt az évente megrendezésre kerülő gólyabál, ahol gólyaavatásra, tombolahúzásra és szépségkirálynő választásra került sor. A gólyabál előtt a gólyanapon diszkó, mozi és sok meglepetés várta a hallgatókat. De nem feledkezhetünk meg a farsangról és a Téli-ünnepségekről sem. Az intézményen kívüli programok között számos beatzenei (Illés, Omega), és jazz koncert szerepelt.

## Tudományos élet

A tudományos élet szinterei a diákkörök, szakkörök és szakkollégiumok voltak. Bár az első diákkör (12 diákkör – 132 tag) 1954-ben, az akkor még Pécsi Pedagógiai Főiskola néven működő intézményben alakult meg, az igazán aktív tudományos munka az 1960-as évektől veszi kezdetét a KISZ irányítása alatt. A tudományos diákkörök célja abban állt, hogy a hallgatókat hivatásukra felkészítve elmélyültségre, elemző látásmódra, önállóságra nevelje, hogy egy-egy problémához vagy akár egy témakör feldolgozásához alkotóan, dialektikus szemlélettel közeledjenek (Hegedűs, 1967).

Az 1962–63-as tanévben 10 szaktárgyi diákkör és 5 tudományos diákkör működött a főiskolán. Ugyanebben a tanévben kötelezővé tették minden III. évesnek, hogy egy szaktárgyi diákkör munkájában részt vegyen.

1960-ban mérték össze először tudásukat a pécsi tanárképzősök más egyetemek és főiskolák hallgatóival Szegeden a IV. Országos Tudományos Diákköri Konferencián. Ekkor 4 pályamunkával indultak. 1963-ban a VI. OTDK-n már 8, míg az 1965-ös VIII. konferencián 14 pályamunkával nevezett be a pécsi főiskola. A 14 dolgozat témakörei között szerepelt a biológia, marxizmus-leninizmus (politikai gazdaságtan), pedagógia, nyelvészet és néprajz, valamint a magyar.

1965-től a diákköri szervezet árnyaltabbá válik. Ez azt jelentette, hogy az elsőéves hallgatók szakkörökben kezdték el tudományos munkájukat, amelyek a tudományos diákkör előkészítői voltak. Ez évben a főiskolának 6 szakköre (87 taggal) és 6 diákköre (109 taggal) volt.

Az 1970-es évek még több konferenciaszereplést és sikert hoztak a hallgatóknak és természetesen az intézménynek. Ilyen volt az 1970-ben Pécsen először megrendezett XI. OTDK Társadalomtudományi Szekciója, amely rendkívül sikeres volt mind a szervezés (ünnepélyes megnyitó, ismerkedési est, ülések, zenés műsorok), mind az elért eredmények tekintetében.<sup>11</sup> E konferencia Egerben és Nyíregyházán rendezett Természettudományi illetve Magyar-irodalom szekcióiban egyaránt kiemelkedőek voltak a pécsi hallgatók. A még virágzóbb, eredményesebb diákköri munka, illetve annak meghatározott keretek között folyó működése elősegítésére 1970-ben megalakították a Tanárképző Főiskola Tudományos Diákköri Tanácsát (TFDT), 1974-ben pedig megjelentették a PTF Tudományos Diákköri Tanulmányok című kiadványát, amely a publikálási lehetőséget hivatott biztosítani. A hazai konferenciák mellett a tanárképzősök nemzetközi Tudományos Diákköri Konferenciákon is szerepeltek. A szocialista országok első ilyen jellegű konferenciáját először Pécsen, 1976-ban rendezték meg, amelyre tíz országból érkezettek a szereplők. Két évvel később pedig a pilseni nemzetközi konferencián 3 hallgató (Szigeti András IV. éves orosz–testnevelés szakos, Szabó Zsuzsa III. éves orosz–pedagógia és Klotz Judit III. éves magyar–német szakos hallgatók) képviselte a Pécsi Tanárképző Főiskolát. Az Országos Tudományos Diákköri Konferenciákon az 1970-es évek végén is folytatódott a pécsiek sikersorozata. 1979-ben például a Kaposvárott megrendezett XIV. OTDK-n az intézmény pedagógiai és pszichológiai dolgozatokkal képviseltette magát. Bárdossy Ildikó, aki ma a PTE BTK Neveléstudományi Intézet docense, első díjat nyert pszichológia szekcióban.

A diákkörök mellett a hallgatóknak szakkollégiumokban<sup>12</sup> nyílt lehetőségük tudományos tevékenységre. A tanárképző főiskolák szakkollégiumi mozgalma az 1970-es évek elején indult meg országos szinten és elsőként a Pécsi Tanárképző Főiskolán 1971 februárjában, Hány László irányításával. Tagjai azok a kollégisták és albrételemek lehettek, akik eleget tettek a szakkollégiumi felvételi követelményeknek. Ennek értelmében a II., III. és IV. éves szakkollégistának 4-es tanulmányi átlaggal kellett rendelkeznie, az ez alatti eredmény ugyanis a tagság felfüggesztését vonta maga után. Az elsőéves hallgatók bekapcsolódhattak a munkálatokba, részt vehettek beszámolókon és előkészítőn. A jelentkezés önkéntes volt, de tanszéki ajánlás kellett hozzá. A szakkollégium tagjainak heti 2 óra nyelv és a választott tantárgyból szintén heti 2 óra különfoglalkozáson kellett részt venniük. A zavartalan és sikeres munka érdekében a B kollégiumban szakkollégiumi szobát és könyvtárt bocsátottak a szakkollégisták rendelkezésére. Az 1974–75-ös tanévben a Tanárképző Főiskola Kiváló Kollégiuma szervezésében két újabb szakkollégiumot indított: Bókay Antal, az Irodalom Tanszék tanársegédjének vezetésével irodalom szemantika kiegészülve Hegel és Lukács György esztétikájának tanulmányozásával. A másik szakkollégium Lukács Györgyhöz kapcsolódó szakkollégium, melynek témája a marxista társadalomfelfogás Lukács György műveiben volt. E szakkollégium vezetője Czirják György tanársegéd volt.

A tudományos életben való részvétel nem merült ki a diákköri konferenciákban. A hallgatók országos egyetemi-főiskolai konferenciákon, tudományos ülésszakon és egyéb hazai illetve nemzetközi – szocialista országokon belüli – konferenciákon vehettek részt.

## **Külföldi tanulmányutak**

A Pécsi Tanárképző Főiskola számos külföldi főiskolával, egyetemmel állt szoros kapcsolatban. Ezek elsősorban szocialista országbeli felsőoktatási intézmények voltak, mint az Újvidéki Egyetem, a Nagyszombati Pedagógiai Intézet, a Lipcsei Pedagógia Intézet az ukrain Drogobicsi Főiskola, vagy a csehországi Pilseni Egyetem Pedagógiai Kara. Az intézmény hallgatói azonban nem csak tanulmányutak, hanem csere-akciók, szakmai kirándulások és nyári

<sup>11</sup> Ezen a konferencián három PTF hallgató kiemelt díjban részesült.

<sup>12</sup> A szakkollégiumok a kollégiumi képzés új egységét illetve a kollégiumon belüli részegységét jelentették.

munka keretében heteket tölthettek el a Szovjetunióban (Leningrádban, Vlagyimirban és Moszkvában), Lengyelországban, de a Német Demokratikus Köztársaság több városában is. 1962-ben például – adja hírül az *Ifjú Pedagógus* (Ifjú Pedagógus, 1962. 14–15. o.) – a PTF négy magyar–német–ének szakos hallgatója drezdai úttörőtáborban töltött egy hónapot, magyar–történelem–orosz szakosok pedig a Szovjetunióban tartózkodtak három hétig, ahol városnézéssel teltek napjaik. Az 1960-as évekre ezek a kapcsolatok még szorosabbá váltak. A *Dunántúli Napló* 1963. június 14-i számában megjelent cikkéből tudjuk meg, hogy a Szovjetunióból érkezett négytagú küldöttség megállapodott a pécsi főiskolával, hogy orosz szakosok egy évre Leningrádba mehetnek tanulni. Csere-akció keretében (PTF és a Leningrádi Víziközelkedési Egyetem között) 1970-ben 20 pécsi hallgató utazott Leningrádba és 20 szovjet hallgató érkezett városunkba, akik még a kertvárosi lakótelep alapozási munkálataiban is részt vettek.<sup>13</sup> Külföldi nyári szakmai gyakorlaton vehettek részt a délszláv tanszék tanulói a Belgrádi Egyetem Filológiai Fakultásán, a földrajz szakosok pedig kötelező terepgyakorlatukat végezheték Jugoszláviában. A pécsi tanárjelölteknek lehetőségük volt továbbá nyári nyelvkurzus keretében az NDK-ba (Berlin, Halle, Lipcse) és Jugoszláviába (Zadar, Belgrád) utazni.

Az 1970-es évektől kezdve a „külföld” már nem csak a szocialista országokat jelentette. Az enyhülés, a kádári puha diktatúra jele volt a nyugati országok felé nyitás. Pécssett, miután 1970-ben létrehozták az angol tanszéket, a hallgatók rendszeresen utaztak Angliába (Exeter városába) nyelvtanfolyamokra, de több alkalommal járt pécsi diákküldöttség az Exeteri Egyetem is.<sup>14</sup> Az egy hónapos tanulmányút során bepillantást nyertek az egyetemi és kollégiumi életbe, illetve az általános iskolában folytatott tanítási gyakorlatokba.

Az itthon tanuló nappali tagozatos hallgatók mellett többen kerültek ösztöndíjjal külföldre, vagyis a Szovjetunióba, Bulgáriába, az NDK-ba és Csehszlovákiába. A külföldi szocialista országok egyetemeivel, főiskolaival fennálló kapcsolatok célkitűzései között szerepelt ugyanis a fiatal oktatók számára hosszabb ösztöndíjas tanulmányutak biztosítása. A kétoldalú kapcsolatok módot adtak arra, hogy az oktatók előadásokat tarthassanak, illetve az intézmények egymás oktató-nevelő munkáját tanulmányozhassák. Az ösztöndíjasok 3 csoportból kerültek kiválogatásra: pályázhatott egyetemi–főiskolai hallgató, érettségizők és dolgozó fiatalok, akik a közelmúltban tettek érettségit és szakmai gyakorlatot szereztek egy-egy szakterületen. Sok esetben a gondot a hallgatók nem megfelelő nyelvtudása jelentette, különösen a Szovjetunióban tanulók számára. Itt ugyanis nem volt nyelvi előkészítő, ellentétben más országokkal, mint például Bulgária, Lengyel- és Csehország, ahol egy féléves vagy egy éves előkészítőn vettek részt a diákok.

## Diákmunkák

A Pécsi Tanárképző Főiskola hallgatóinak életéhez hozzátartozott a társadalmi munkavégzés és a nyári munka. A társadalmi munkák keretében a hallgatók közművelődési, emellett jórészt betakarítási munkát végeztek. Esetenként építő- és egyéb munkálatokban is részt vettek. A tudatos és tervszerű, szervezett keretek között folyó munkavégzésnek része volt a társadalmi oktató-nevelő munka, amely az oktatók eszmei-politikai továbbképzését jelentette. A közművelődési munka során, amely a PTF KISZ-Bizottsága és a városi/falusi tanács művelődési osztálya között létrejött együttműködési szerződés értelmében és keretében folyt, a főiskola hallgatói a művelődésbeli különbségek csökkentése, a munkásműveltség segítése és a szocialista

<sup>13</sup> 1968 óta több száz, a szocialista országokból érkező egyetemi–főiskolai hallgató járt hazánkban a Pécsi Népek Barátsága Nyári Egyetem keretében, illetve a Tudományos Ismeretterjesztő Társulat (TIT) szervezésében.

<sup>14</sup> Az Exeteri Egyetem Tanárképző Főiskola Karának hallgatói is jártak Pécssett egy csereprogram keretében. Itt-tartózkodásuk ideje alatt megismerkedtek a hazai bankokkal, a Mecsekkel és a pécsi iskolákkal.

szakemberek képzése érdekében népművelői feladatokat láttak el. Ez az általános és középiskolás diákok – elsősorban a hátrányos helyzetű illetve munkás-paraszt család gyermekei – korrepetálását, valamint továbbtanulásuk segítését, felvételire való felkészítését jelentette. Ennek okán a főiskolások többször jártak komlói, sellyei, mohácsi és egyéb vidéki, falusi iskolákban. Az oktató-nevelő munka azonban, a társadalmi munka szakmai jellegűvé tétele érdekében, magában foglalta a középiskolai politikai szakkörök és vitafórumok szervezését és vezetését egyaránt. A társadalmi munkák másik körét a betakarítási munkák jelentették. 1960 és 1970 között a nyári és őszi szezonban több száz pécsi tanárképzős dolgozott az állami gazdaságokban, TSZ-ekben, ahol almát, szilvát, répát szedtek vagy éppen kukoricát címereztek. Az *Tanárképzőben* olvasható a következő mulattató, a címerező táborok hangulatát felelevenítő sorok: „*Hogyazamagasságos kukorica csapjon a gazdaság gazába, s a lajt langyos vize eméssze el a műtrágyás kocsí csípős porát, vagy inkább porozza ő az anyakukoricát, mi úgyis trágyázzuk a pásták hosszú sorát.*” (*Tanárképző*, 1969. próbaszám. 3. o.) PTF és a Pécsi Állami Gazdaság között megállapodás is született, melynek értelmében a munkából távol maradni csak rendkívüli esetben lehetett, s igazolatlan hiányzás a Tanulmányi Osztály által indított fegyelemi eljárást vont maga után.<sup>15</sup> Társadalmi munka címén részt vettek vasúti rekonstrukcióban, parkrendezésben, területszépítési munkákban, a KISZ megyei és városi bizottságán telefonügyeletet vállaltak vagy gyorsforgalmi műutak építésén dolgoztak. Sokan nem csak itthon vállaltak és végeztek munkát, hanem a szocialista országokban is. Többen jártak és dolgoztak Berlinben, a berlini sörgyárban, amely a pénzkereseti lehetőség mellett a nyelgyakorlást is elősegítette.<sup>16</sup> A nyári munkák színes palettáját „vonultatta fel” az *Universitas* diáklap. Bárki a hallgatók közül dolgozhatott a pécsi Pannónia Sörgyárban, a Postaigazgatóságnál hírlapkezelőként, a Pécsi Állami Gazdaságban, a MÁV-nál, múzeumokban vagy akár borgazdaságban. Munkában nem volt hiány.

## Összefoglalás

A második világháborút követő időszakban fellépő tanárhány megoldásra várt. Az akkori kormány, a pártvezetés, illetve a Művelődésügyi Minisztérium főiskolák létrehozásával kívánta orvosolni e problémát. Ennek eredményeként 1948-ban olyan főiskolák kezdtek meg működésüket, amelyek falai között az új típusú általános iskolák számára egyrészt szaktárgyi oktatásra felkészített, másrészt szocialista világnézetre „nevelt” hallgatókat, leendő pedagógusokat képeztek. Az egykori pedagógiai főiskolák, így a Pécsi Tanárképző Főiskola is – amely 50 évvel ezelőtt nyitotta meg kapuit – tanárképző főiskola minősítésben, hosszú és küzdelmes utat jártak be. Az egyetemeknek a főiskolák bezárását szorgalmazó támadássorozatait kivéve, a Pécsi Tanárképző Főiskola 1962-ben kezdte meg működését, vagyis a pedagógusképzést. A hallgatók négyéves kétszakos képzési formában tanulhattak, nappali és levelező tagozaton egyaránt. 1960 és 1970 között beérett a gyümölcs, hiszen hallgatók százai kezdték meg tanulmányaikat a pécsi tanárképzőn és ez a szám évről évre nőtt. Pezsgő élet indult meg, mely nem csak a tanulók sokaságából adódott, hanem abból az ifjúsági-diák életből, amelyet a pedagógusjelöltek életek a főiskolán és annak kollégiumaiban. A hallgatók életének (főiskolás éveinek), szabadidejük eltöltésének megtervezése és megszervezése hátterében a Kommunista Ifjúsági Szövetség, a KISZ állt, melynek legfontosabb feladata a „demokratikus centralizmus”

<sup>15</sup> 1978-ban egy újabb 5 évre szóló szerződést írt alá a PTF és a Pécsi Állami Gazdaság, mely úgy rendelkezett, hogy a megkeresett összeget már a dolgozó hallgatók részére egyénileg ki kellett fizetni. Ezzel kívánták ösztönözni a hallgatóságot a betakarítási munkálatokban.

<sup>16</sup> A Pécsi Tanárképző Főiskola szerződésben állt a Berlini Sörgyárral.



erősítése, az ideológiai-politikai munka megvalósítása, közösségformálás illetve a hallgatók személyiségének szocialista formálása, vagyis világnézeti, politikai, szakmai, erkölcsi, kulturális és testi nevelése volt. Ezt a célt szolgálták a sportrendezvények, koncertek, vetélkedők, a diákkörök, a táborozás, a klubok, a fizikai és közművelődési társadalmi munkák és még sorolhatnánk. Az intézmény mind a sport, a kultúra, mind a tudomány terén évről évre nagyobb sikereket ért el. A sportéletet elsősorban a sportegyesület határozta meg, hiszen a testnevelés, az egyén testkultúrája fejlesztésének társadalmi szerepe és jelentősége egyre inkább növekedett. Bizonyítják ezt a különféle szakosztályok életre keltése, a Főiskolai Napok keretében rendezett Spartakiádok és egyéb olyan versenyek, bajnokságok, ahol a hallgatók a sok nehézség ellenére, nagyszerű eredményeket produkáltak. A sport mellett megerősödtek az iskola művészeti csoportjai és tudományos diákkörei, szakkollégiumai is. A kulturális élet széles skálán mozgott. Gondolhatunk itt a Rajz Tanszék hallgatóinak kiállításaira és műalkotásaira, a komolyzenét képviseltető kórusokra, a könnyűzenét játszó együttesekre, az irodalmi színpadra vagy akár a klubokra. Az intézmény tudományos életben betöltött szerepét a szakkollégiumok, a tudományos diákkörök és természetesen a szakmai előadások, ill. pályamunkák számának fokozatos növekedése tükrözi. De mindezek mellett számos olyan dolog létezett és működött, amelyek hatással voltak a diákéletre, s melyekről nem vagy a teljesség igénye nélkül esett szó.

Láthatjuk, hogy bár egy szervezett keretek között zajló diákéletéről beszélhetünk, amellyel igyekeztek a hallgatókat „megóvni” a negatív hatásoktól, mégis programokban, sportban, zenében, kultúrában és tudományban gazdag élet volt ez a 20 év.

## Források

A Csőr (1980)

Dunántúli Napló (1962–1982)

Ifjú Pedagógus (1962)

Tanárképző (1969–1971)

Universitas (1972–1982)

Művelődésügyi Minisztérium Statisztikai Osztály, Jelentés a felsőoktatási intézmények tanév eleji helyzetéről (1970–1983), Pécsi Tanárképző Főiskola. PTE Egyetemi Levéltár.

Fajth Gáspár (szerk., 1987): *A lakosság jövedelme és fogyasztása 1970–1986*. Központi Statisztikai Hivatal, Budapest.

## Irodalom

Csukás István és Bolló Bertalan (1965): Az általános iskolai tanárképzés. *Felsőoktatási Szemle*, 14. 4. sz. 216–222.

Gyetzai András (1967): Külföldön tanuló magyar hallgatók új ösztöndíjáról. *Felsőoktatási Szemle*, 16. 3. sz. 143–145.

Heilmann József (szerk., 1998): *50 éves a Pécsi Pedagógiai Főiskola 1948–1998*. Bornusz Kft., Pécs.

Kókay György, Buzinkay Géza és Murányi Gábor (é. n.) *A magyar sajtó története*. Magyar Újságírók Országos Szövetsége – Bálint György Újságíró-iskola, Pécs.

Romsics Ignác (1999): *Magyarország története a XX. században*. Osiris Kiadó, Budapest.

Tiba Imre (1963): Az ösztöndíjrendszer néhány problémájáról. *Felsőoktatási Szemle*, 12. 11. sz. 678–685.

Wéber Mihály (szerk., 1979): *A Pécsi Tanárképző Főiskola harminc éve 1948–1978*. Pécsi Szikra Nyomda, Pécs.

## Melléklet

### 1. számú melléklet. A hallgatók száma a szülők állandó lakhelye szerint, nappali tagozaton

| 1970/71-ES TANÉV | MEGYE          | HALLGATÓK SZÁMA |
|------------------|----------------|-----------------|
|                  | BARANYA        | 143             |
|                  | SOMOGY         | 137             |
|                  | GYŐR–SOPRON    | 120             |
|                  | VESZPRÉM       | 116             |
|                  | FEJÉR ÉS TOLNA | 107–107         |

| 1974/75-ŐS TANÉV | MEGYE    | HALLGATÓK SZÁMA |
|------------------|----------|-----------------|
|                  | BARANYA  | 405             |
|                  | VESZPRÉM | 193             |
|                  | SOMOGY   | 163             |
|                  | FEJÉR    | 139             |
| ZALA             | 138      |                 |

| 1978/79-ES TANÉV | MEGYE       | HALLGATÓK SZÁMA |
|------------------|-------------|-----------------|
|                  | BARANYA     | 437             |
|                  | GYŐR–SOPRON | 203             |
|                  | VESZPRÉM    | 199             |
|                  | SOMOGY      | 182             |
| ZALA             | 160         |                 |

| 1982/83-AS TANÉV | MEGYE       | HALLGATÓK SZÁMA |
|------------------|-------------|-----------------|
|                  | BARANYA     | 404             |
|                  | GYŐR–SOPRON | 203             |
|                  | SOMOGY      | 187             |
|                  | ZALA        | 182             |
| VESZPRÉM         | 159         |                 |

Forrás: Művelődésügyi Minisztérium Statisztikai Osztály, *Jelentés a felsőoktatási intézmények tanév eleji helyzetéről (1970–1983)*, Pécsi Tanárképző Főiskola.

2. számú melléklet. A hallgatók szak/szakágankénti megoszlása, nappali és levelező tagozaton

| 1970/71-ES TANÉV<br>NAPPALI | SZAK/SZAKÁG           | HALLGATÓK SZÁMA | NŐK SZÁMA |
|-----------------------------|-----------------------|-----------------|-----------|
|                             | MATEMATIKA-FIZIKA     | 205             | 164       |
|                             | MAGYAR-OROSZ          | 162             | 149       |
|                             | MATEMATIKA-MŰSZAKI    | 130             | 83        |
|                             | MATEMATIKA-KÉMIA      | 97              | 84        |
|                             | BIOLÓGIA-MEZŐGAZDASÁG | 67              | 51        |

| 1974/75-ÖS TANÉV<br>NAPPALI | SZAK/SZAKÁG        | HALLGATÓK SZÁMA | NŐK SZÁMA |
|-----------------------------|--------------------|-----------------|-----------|
|                             | MATEMATIKA-FIZIKA  | 216             | 172       |
|                             | MATEMATIKA-KÉMIA   | 137             | 118       |
|                             | MATEMATIKA-MŰSZAKI | 130             | 77        |
|                             | MAGYAR-OROSZ       | 97              | 92        |
|                             | MAGYAR-TÖRTÉNELEM  | 93              | 73        |

| 1978/79-ES TANÉV<br>NAPPALI | SZAK/SZAKÁG          | HALLGATÓK SZÁMA | NŐK SZÁMA |
|-----------------------------|----------------------|-----------------|-----------|
|                             | MATEMATIKA-FIZIKA    | 145             | 99        |
|                             | MATEMATIKA-KÉMIA     | 127             | 101       |
|                             | MAGYAR-OROSZ         | 125             | 119       |
|                             | MAGYAR-TÖRTÉNELEM    | 119             | 91        |
|                             | FÖLDRAJZ-TESTNEVELÉS | 115             | 47        |

| 1982/83-AS TANÉV<br>NAPPALI | SZAK/SZAKÁG          | HALLGATÓK SZÁMA | NŐK SZÁMA |
|-----------------------------|----------------------|-----------------|-----------|
|                             | MAGYAR-OROSZ         | 148             | 137       |
|                             | MAGYAR-TÖRTÉNELEM    | 135             | 99        |
|                             | BIOLÓGIA-TESTNEVELÉS | 121             | 60        |
|                             | MATEMATIKA-FIZIKA    | 115             | 78        |
|                             | OROSZ-TÖRTÉNELEM     | 109             | 92        |

| 1970/71-ES TANÉV<br>LEVELEZŐ | SZAK/SZAKÁG           | HALLGATÓK SZÁMA | NŐK SZÁMA |
|------------------------------|-----------------------|-----------------|-----------|
|                              | MAGYAR-OROSZ          | 107             | 95        |
|                              | BIOLÓGIA-MEZŐGAZDASÁG | 97              | 64        |
|                              | MATEMATIKA-FIZIKA     | 69              | 52        |

|          |                       |    |    |
|----------|-----------------------|----|----|
| (RENDES) | MAGYAR-<br>TÖRTÉNELEM | 60 | 45 |
|          | BIOLOGIA-FÖLDRAJZ     | 37 | 33 |

|  |                           |                        |                  |
|--|---------------------------|------------------------|------------------|
| 1974/75-ÖS TANÉV<br>LEVELEZŐ<br>(RENDES) | <i>SZAK/SZAKÁG</i>        | <i>HALLGATÓK SZÁMA</i> | <i>NŐK SZÁMA</i> |
|  | BIOLOGIA-<br>MEZŐGAZDASÁG | 190                    | 140              |
|  | MAGYAR-<br>TÖRTÉNELEM     | 158                    | 117              |
|  | MAGYAR-OROSZ              | 109                    | 105              |
|  | BIOLOGIA-<br>FÖLDRAJZ     | 99                     | 83               |
|  | MATEMATIKA-<br>FIZIKA     | 91                     | 63               |

|  |                           |                        |                  |
|--|---------------------------|------------------------|------------------|
| 1978/79-ES TANÉV<br>LEVELEZŐ<br>(RENDES) | <i>SZAK/SZAKÁG</i>        | <i>HALLGATÓK SZÁMA</i> | <i>NŐK SZÁMA</i> |
|  | MAGYAR-<br>TÖRTÉNELEM     | 136                    | 108              |
|  | BIOLOGIA-<br>MEZŐGAZDASÁG | 113                    | 94               |
|  | BIOLOGIA-<br>FÖLDRAJZ     | 100                    | 76               |
|  | FÖLDRAJZ-<br>TESTNEVELÉS  | 99                     | 23               |
|  | BIOLOGIA-<br>TESTNEVELÉS  | 75                     | 39               |

|  |                       |                        |                  |
|--|-----------------------|------------------------|------------------|
| 1982/83-AS TANÉV<br>LEVELEZŐ<br>(RENDES) | <i>SZAK/SZAKÁG</i>    | <i>HALLGATÓK SZÁMA</i> | <i>NŐK SZÁMA</i> |
|  | BIOLOGIA-<br>TECHNIKA | 54                     | 33               |
|  | MAGYAR-OROSZ          | 51                     | 48               |
|  | MAGYAR-<br>TÖRTÉNELEM | 43                     | 32               |
|  | MATEMATIKA-<br>KÉMIA  | 42                     | 34               |
|  | OROSZ-<br>TÖRTÉNELEM  | 27                     | 25               |

*Forrás: Művelődésügyi Minisztérium Statisztikai Osztály, Jelentés a felsőoktatási intézmények tanév eleji helyzetéről (1970–1983), Pécsi Tanárképző Főiskola.*

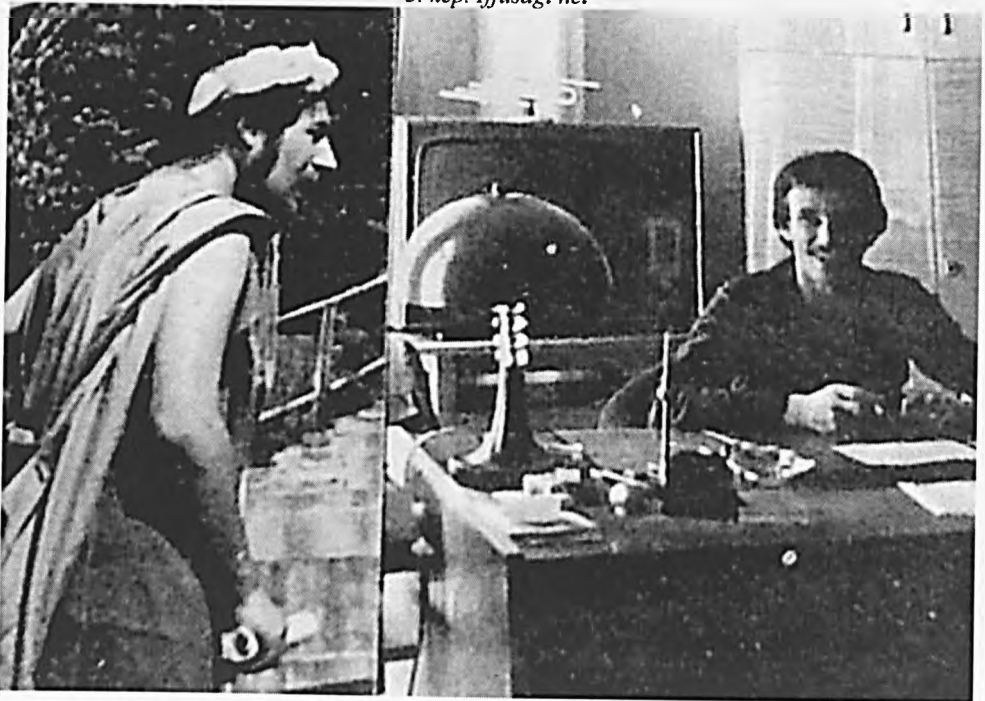
*1. kép. Vetélkedő a Pécsi Tanárképző Főiskolán*



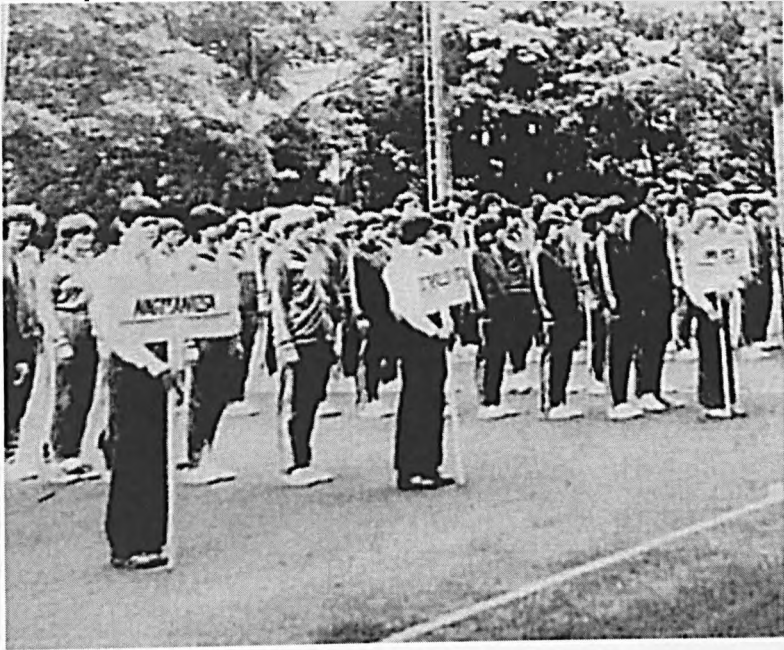
2. kép. Farsang



3. kép. Ifjúsági hét



4. kép. Országos egyetemi-főiskolai kézilabda-mérkőzés a Tanárképzőn



5. kép. Fürdőruhás lányok a tanárképzőn



6. kép. Tanárképzősök betakarítási munkán





Nemzeti Fejlesztési Ügynökség  
[www.ujszechenyiterv.gov.hu](http://www.ujszechenyiterv.gov.hu)  
06 40 638 638



MAGYARORSZÁG MEGÚJUL



A projekt az Európai Unió támogatásával, az Európai Szociális Alap társfinanszírozásával valósul meg.